

Brasilien: auf dem Weg zur *guten gesunden Schule*?  
Über den Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische  
Wohlbefinden am Beispiel südbrasilianischer Lehrkräfte.  
Eine empirisch-analytische Untersuchung.

Von der Fakultät Bildung  
der Leuphana Universität Lüneburg  
zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie  
– [Dr. phil] –

genehmigte Dissertation von  
Cordula Baydar

geboren am 29.05.1979 in Brunsbüttel

Eingereicht am: 31. März 2016

Disputation am: 15. November 2016

Erstbetreuer &  
Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Paulus

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer

Drittgutachterin: Prof. Dr. Eva Neidhardt

Erschienen unter dem Titel:

Brasilien: auf dem Weg zur guten gesunden Schule? Über den Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden am Beispiel südbrasilianischer Lehrkräfte. Eine empirisch-analytische Untersuchung.

Druckjahr: 2016

## Danksagung

Meine Promotion war eine Reise mit klarem Ziel und ungewissem Weg. Hätte ich gewusst, was mich erwarten würde, ich wäre zu Hause geblieben. Vielleicht. Ob ich es wieder tun würde? Immer! Denn was ich gesehen, entdeckt, gefühlt, gelernt, was ich erlebt habe, hat mich verändert. In mir leben meine Erfahrungen.

Wie sollten ein paar Zeilen die Dankbarkeit beschreiben, die ich empfinde?

Ich bin so dankbar für die Gastfreundschaft all der Brasilianerinnen und Brasilianer, die mir Wege gezeigt, Dinge erklärt, Gelassenheit gelehrt und so viel geholfen haben. Ihr habt meinen Horizont erweitert.

Danke Denise und Luciane, den Professorinnen der Universitäten von São Paulo und Florianópolis für die wissenschaftliche Betreuung in Brasilien.

Ich danke meinem Doktorvater Prof. Dr. Peter Paulus dafür, dass er mir immer das Gefühl gegeben hat, an mich zu glauben.

Ich danke meiner zweiten Gutachterin, Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer dafür, dass sie mir Raum gegeben hat, mich zu entwickeln und mir immer zur Seite stand.

Danke Prof. Dr. Eva Neidhardt für die engagierte Begutachtung meiner Arbeit aus externer Perspektive.

Danke Marcell und seiner Familie, die mir die Tür öffneten und mir den ersten Mut schenkten.

Ich bin so dankbar für den Urwald, die Pflanzen, das Meer, die Tiere und besonders für meinem Hund Pauli, der auch die dunklen Momente in Brasilien erhellte.

Ich danke meinen Eltern, die es mir ermöglichten, zum Abschluss noch einmal voll in meine Doktorarbeit einzutauchen.

Danke Benny, Bettina, Burk, Frank und Simone für Rückhalt, Unterstützung, Verbundenheit und Freundschaft.

Und ich danke Volkan für Liebe.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	S.7
1.1	Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes und Forschungsfragen.....	S.8
1.2	Zielsetzung.....	S.11
1.3	Methodisches Vorgehen.....	S.12
1.4	Aufbau der Arbeit.....	S.13

## I Theoretischer Teil

2	Bildungsqualität unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit....	S.15
2.1	Schulentwicklung durch Gesundheit.....	S.19
2.2	Die gute gesunde Schule: Definition und Konzept.....	S.23
2.3	Das Wohlbefinden: Relevanz und definitorische Begriffsbestimmung.....	S.28
2.4	Die Neurobiologie des Wohlbefindens.....	S.36
2.4.1	Stressreaktion.....	S.38
2.4.2	Motivations- und Belohnungsprozess.....	S.42
2.5	Prinzipien der Gesundheitsförderung.....	S.45
2.5.1	Salutogenese.....	S.47
2.5.2	Kooperation.....	S.51
2.5.3	Partizipation, Selbstbestimmung & Empowerment.....	S.53
2.6	Konklusion.....	S.57
3	Partizipation - Definitionen und Bedeutung im wissen- schaftshistorischen und interdisziplinären Kontext.....	S.59
3.1	Partizipation im Kontext politischer Demokratisierung.....	S.60
3.1.1	Partizipation auf der Mikroebene.....	S.61
3.1.2	Partizipation auf der Meso- und Makroebene.....	S.62
3.2	Partizipation im organisationalen Kontext.....	S.66
3.2.1	Theoretische Ansätze.....	S.68
3.2.2	Empirische Befunde.....	S.74
3.3	Partizipation im Kontext der Bürgergesellschaft.....	S.82
3.4	Beteiligung an Bildung.....	S.88
3.5	Das Modell der Partizipationsqualität.....	S.89
3.6	Konklusion.....	S.92

4	Die brasilianische Bildungslandschaft .....	S.93
4.1	Das brasilianische Bildungssystem in historischer Perspektive.....	S.95
4.2	Das brasilianische Bildungssystem heute.....	S.99
4.2.1	Bildungsqualität in Brasilien .....	S.100
4.2.1.1	Lehrerbildung.....	S.101
4.2.1.2	Schulische Qualitätsentwicklung.....	S.103
4.2.2	Bildungsbeteiligung in Brasilien.....	S.104
4.2.2.1	Sozioökonomischer Status und Rassendiskriminierung.....	S.104
4.2.2.2	Wohnort und Schulumwelt.....	S.108
4.3	Arbeitsbedingungen brasilianischer Lehrkräfte.....	S.110
4.4	Konklusion.....	S.113

## II Empirischer Teil

5	Methodik: Untersuchungsplan und -durchführung.....	S.116
5.1	Dokumentenanalyse.....	S.119
5.2	Experteninterviews.....	S.122
5.3	Fragebogenerhebung.....	S.125
5.3.1	Entwicklung des Messinstrumentes: Partizipationsqualität.....	S.126
5.3.2	Entwicklung des Messinstrumentes: Psychisches Wohlbefinden.....	S.129
5.3.3	Entwicklung des Messinstrumentes: Kontrollitems.....	S.134
5.3.4	Aufbau des Fragebogens.....	S.135
5.3.5	Pretest.....	S.137
5.3.6	Durchführung der Fragebogenerhebung.....	S.141
6	Datenauswertung.....	S.142
6.1	Ergebnisse der Dokumentenanalyse.....	S.142
6.2	Ergebnisse der Experteninterviews.....	S.149
6.2.1	Interviews mit Lehrkräften.....	S.149
6.2.2	Interviews mit Schulleitungen.....	S.156
6.3	Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	S.159
6.3.1	Datenkodierung und -bereinigung.....	S.160
6.3.2	Itemanalyse und Dimensionalitätsprüfung.....	S.161
6.3.2.1	Qualitätsprüfung: Partizipationsqualität.....	S.161
6.3.2.2	Qualitätsprüfung: Psychisches Wohlbefinden.....	S.172
6.3.3	Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung: Partizipationsqualität.....	S.174
6.3.3.1	Stichprobe.....	S.174
6.3.3.2	Personenbezogene Merkmale.....	S.176
6.3.3.3	Schulart.....	S.182
6.3.3.4	Schulerfolg.....	S.195
6.3.3.5	Schulgröße.....	S.199
6.3.3.6	Teilnahmehäufigkeit an Besprechungen und	

	Konferenzen / Fort- und Weiterbildung.....	S.201
6.3.4	Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung:	
	Psychisches Wohlbefinden.....	S.206
6.3.4.1	Schulart.....	S.206
6.3.4.2	Geschlecht.....	S.217
6.3.4.3	Alter.....	S.218
6.3.4.4	Wochenarbeitszeit.....	S.219
6.3.4.5	Klassengröße.....	S.220
6.3.4.6	Unterrichtsstörungen.....	S.221
6.3.4.7	Krankheitsbedingte Fehlzeiten.....	S.223
6.3.4.8	Zeitaufwand für administrative Tätigkeiten und Unterrichtsvor- und -nachbereitung.....	S.226
6.3.4.9	Kriminalität.....	S.228
6.3.5	Partizipationsqualität und psychisches Wohlbefinden.....	S.231
6.4	Ergebnisinterpretation.....	S.237
7	Resümee und Ausblick.....	S.244
8	Literaturverzeichnis.....	S.248
9	Abbildungsverzeichnis.....	S.269
10	Anhang.....	S.273
10.1	Projektflyer.....	S.273
10.2	Interviewleitfaden Schulleitungen (Deutsch).....	S.277
10.3	Interviewleitfaden Schulleitungen (Portugiesisch).....	S.281
10.4	Interviewleitfaden Lehrkräfte (Deutsch).....	S.285
10.5	Interviewleitfaden Lehrkräfte (Portugiesisch).....	S.289
10.6	Transkriptionen der Interviews mit Schulleitungen (Staatliche Schulen).....	S.293
10.7	Transkriptionen der Interviews mit Schulleitungen (Private Schulen).....	S.302
10.8	Transkriptionen der Interviews mit Lehrkräften (Staatliche Schulen).....	S.312
10.9	Transkriptionen der Interviews mit Lehrkräften (Private Schulen).....	S.325
10.10	Fragebogen (Portugiesisch).....	S.334
10.11	Items und Antwortmöglichkeiten (Deutsch).....	S.349
10.12	Syntax-Dokumentation Statistik Programm R.....	S.357

# **I Theoretischer Teil**

# 1 Einleitung

Zwei thematische Säulen führten zur Entstehung dieser Arbeit. Die erste Säule konstituiert sich aus dem Gedanken der schulischen Qualitätsentwicklung durch die Förderung der psychischen Gesundheit. Die zweite Säule gründet sich aus dem Blickwinkel einer defizitären Bildungslandschaft in Brasilien.

Ogleich die brasilianische Regierung ihre Bemühungen zur Verbesserung des Bildungswesens durch reformpolitische Maßnahmen und verstärkte Investitionen während der letzten Jahre maßgeblich intensiviert, erreicht die Qualität kein zufriedenstellendes Maß. Ein Indikator ist die öffentliche Forderung der Bevölkerung nach höherer Bildungsqualität, die in jüngster Zeit ein Maximum<sup>1</sup> erreichte.

Aus der Tradition der Schulentwicklungsforschung<sup>2</sup> hat sich das allgemeine Verständnis herausgebildet, dass die einzelne Schule Einfluss auf die aus ihr hervorgebrachten Ergebnisse nimmt. Ferner wird weithin angenommen, dass das psychische Wohlbefinden der an Schule beteiligten Personen als Mediator für Schulk Wirksamkeit agiert (vgl. u.a. Suhrcke & de Paz Nieves 2011, Griebler et al. 2009, Torsheim & Wold 2001, Roeser et al. 1998, Mansel & Hurrelmann 1994).

Ein Konzept, welches das psychische Wohlbefinden aller an Schule beteiligten Personen ins Zentrum rückt, ist das der „guten gesunden Schule“. Dieses Konzept stellt die „Gesundheit in den Dienst von Schule“ (Paulus 2014, S. 26), mit dem Ziel, die Bildungsqualität nachhaltig und wirksam zu steigern (Paulus 2009, S. 18). Die gute gesunde Schule basiert auf den Empfehlungen zur Gesundheitsför-

---

<sup>1</sup> Als in Brasilien im Juni des Jahres 2013 eine Fahrpreiserhöhung des öffentlichen Nahverkehrs zum berühmten letzten Tropfen wurde, welcher eine Welle öffentlicher Proteste nach sich zog, titelte die Presse: „O gigante acordou“ – „Der Riese ist erwacht“ (vgl. u.a. Burghardt 2013, Süddeutsche Zeitung; Setti 2013; Veja 2013). Die Fahrpreiserhöhung umfasste 20 Centavos, was zum damaligen Zeitpunkt (07. Juni 2013) ca. 0,07 Eurocent entsprach (vgl. <https://de.finance.yahoo.com/>; Stand: 28.12.2014). Hunderttausende Brasilianerinnen und Brasilianer gingen auf die Straße, um ihre Stimme u.a. für bessere Bildungsqualität zu erheben (vgl. Wunn 2014, S.83 ff.). Während anfänglich nur wenige Tausend Demonstranten an den Protesten teilnahmen, wurden es im Verlauf des Juni 2013 Hunderttausende. Nach Berichterstattung des brasilianischen TV-Senders Globo demonstrierten allein am 17. Juni 250.000 Brasilianerinnen und Brasilianer (vgl. <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/protestos-pelo-pais-reunem-mais-de-250-mil-pessoas.html>; Stand: 07.02.2016).

<sup>2</sup> Vgl. Finkmann 2013 für einen Überblick über den Prozess der Schulentwicklung in Forschung und Praxis.



derung in Schulen des Netzwerkes „Schools for Health in Europe“ (SHE)<sup>3</sup> - einem Gemeinschaftsprojekt des Weltgesundheitsorganisation-Regionalbüros für Europa, der Europäischen Kommission und des Europarates (vgl. Paulus & Michaelssen-Gärtner 2008, S. 7). Eine gute gesunde Schule definiert Handlungsfelder, innerhalb derer die folgenden handlungsleitenden Prinzipien schulischer Gesundheitsförderung gelten: a) Kooperation, b), Selbstbestimmung, Partizipation & Empowerment, c) Salutogenese<sup>4</sup>, d) Schulprogramm mit Schwerpunkt Bildung und Gesundheit, e) ganzheitlich-ökologisches Konzept von Gesundheit und ihren Determinanten und f) nachhaltige Initiativen für Schulentwicklung (vgl. Paulus et al. 2007, S. 11 ff.; Nilshon & Schminder 2010, S. 14).

In Deutschland hat sich das Konzept der guten gesunden Schule bereits etabliert. So bildet es beispielsweise die Grundlage für die Arbeit des Vereins „Anschub.de – Programm für die gute gesunde Schule“, der 2008 als ein Zusammenschluss von Organisationen, Verbänden, Ministerien und Institutionen aus den Bereichen Gesundheit, Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik<sup>5</sup> gegründet wurde. Mehr als 400 Schulen in fünf Ländern der Bundesrepublik setzen das Programm der guten gesunden Schule bereits um (vgl. Verein Anschub.de 2015, Online).

## **1.1 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes und Forschungsfragen**

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet die gute gesunde Schule den Ursprung aller Überlegungen. Ausgehend vom Bedarf an einer Verbesserung der Bildungsqualität in Brasilien und basierend auf der Annahme, dass das psychische Wohlbefinden der an Schule beteiligten Personen als Mediator für Schulwirksamkeit agiert, entstand die Vision der Implementierung des Konzeptes in brasilianischen Schulen. Die gute gesunde Schule kann als Metakonzept bezeichnet werden, da

---

<sup>3</sup> Das Netzwerk „Schools for Health in Europe“ wurde umbenannt. Ehemals hieß es „European Network of Health Promoting Schools“ (ENHPS). Informationen unter: <http://www.schoolsforhealth.eu/> (Stand: 30.12.2014).

<sup>4</sup> Das Modell der „Salutogenese“ („Salus“ lateinisch für „Unverletztheit“, „Heil“, „Glück“; „Genese“ griechisch für „Entstehung“) des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923 – 1994) betrachtet die Gesundheit aus einer ganzheitlichen Perspektive. Das Modell basiert auf der Grundfrage, warum Individuen trotz potentiell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund bleiben (weitere Informationen zur Salutogenese in Kapitel 2.3.2.3).

<sup>5</sup> U.a. von der Bertelsmann Stiftung, dem Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften der Leuphana Universität in Lüneburg und dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

sie einen theoriegeleiteten Rahmen darstellt, innerhalb dessen verschiedene Realisierungsmöglichkeiten – in Form von bedarfsgerecht geplanten und umgesetzten Gesundheitsinterventionen – bestehen. Damit eignet sich das Konzept theoretisch zur Umsetzung in anderen Kulturkreisen.

Bevor jedoch eine Implementierung der guten gesunden Schule in Brasilien tatsächlich in Erwägung gezogen werden könnte, bedarf es weiterer Vorüberlegungen. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit eine Einführung erfolgreich verläuft? Eine Implementierung des Konzeptes bedeutet Veränderung für jede Schule. Um Akzeptanz für die Veränderungsprozesse zu erzielen, ist es notwendig, die beteiligten Personen aktiv in die Konzeptplanung und -umsetzung einzubeziehen (vgl. Lauer 2014, S. 145). Lehrkräfte spielen diesbezüglich eine zentrale Rolle, da sie als Multiplikatoren an Schulen fungieren (vgl. Leithwood & Poplin 1992; Schumacher 2006; Helmke 2010; Krause et al. 2010). Die Partizipation von Lehrkräften kann damit als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung der guten gesunden Schule betrachtet werden. Darüber hinaus ist die universelle Gültigkeit der gesundheitsfördernden Prinzipien der guten gesunden Schule Grundvoraussetzung für die Wirksamkeit des Konzeptes in Brasilien oder anderen Kulturkreisen.

Dass im Allgemeinen von einer kulturunspezifischen Effektivität der gesundheitsfördernden Prinzipien der guten gesunden Schule ausgegangen wird, verdeutlichen die Ergebnisse der ersten Internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung. Die „Ottawa-Charta“ fordert eine universelle Umsetzung der Prinzipien (vgl. WHO 1986) und ist heute Ausgangspunkt für viele Ansätze der Gesundheitsförderung (vgl. Faltenmaier & Wihofszky 2012, S. 102). Insbesondere die Partizipation nimmt als Handlungsprinzip eine Protagonistenrolle ein, da die Teilhabe an Entscheidungen als eine Voraussetzung von Kooperation und Empowerment betrachtet werden kann (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207 ff.; Hartung 2012, S. 60 ff.). Das Prinzip der Selbstbestimmung setzt Partizipation voraus, da die Möglichkeit, Einfluss auf die eigenen Lebensumstände ausüben zu können, Entscheidungsteilhabe bedingt (vgl. Skinner 1996, S. 557). Auch in Bezug auf die Salutogenese ist Partizipation von Bedeutung, da die Teilhabe an Entscheidungen ein wesentlicher

Faktor im Entwicklungsprozess des Kohärenzgefühls – dem Kernkonstrukt des Salutogenesekonzeptes – ist (vgl. Antonovsky 1997, S. 93).

Während sich die Annahme des gesundheitsfördernden Effekts der Salutogenese bzw. des Kohärenzgefühls durch eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien bestätigt (vgl. u.a. Antonovsky 1997; Lundberg 1997; Larsson & Kallenberg 1996; Bengel et al. 2001; Hannover et al. 2004, Zirke et al. 2007), ist die empirische Befundlage des Effekts von Partizipation unzureichend (vgl. Hartung 2013, S. 74, Smylie et al. 1996, 183). Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Aus den Vorüberlegungen zur Vision der Implementierung des Konzeptes der guten gesunden Schule in Brasilien ergeben sich damit im Wesentlichen zwei Forschungsfragen:

1. Wie gestaltet sich die Situation der Lehrertpartizipation an brasilianischen Schulen und wie ist diese Situation hinsichtlich einer möglichen Implementierung der guten gesunden Schule zu beurteilen?
2. Kann der theoretisch angenommene Effekt von Partizipation auf das psychische Wohlbefinden empirisch bestätigt werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen bedurfte es einer Auswahl an Schulen, innerhalb derer entsprechende Untersuchungen durchgeführt werden konnten. Geografisch fiel die Wahl auf die südbrasilianische Stadt Joinville. Joinville ist mit über 500.000 Einwohnern die größte Stadt des Bundesstaates Santa Catarina. Bedingt durch ihre Größe repräsentiert Joinville einen Querschnitt durch alle Bevölkerungsschichten Brasiliens. Dennoch weisen der Bundesstaat Santa Catarina und die Stadt Joinville im Vergleich zu anderen Teilen des Landes eine höhere Bildungsqualität (vgl. IDEB 2015, online) und ein höheres Prokopfeinkommen (vgl. IBGE 2012, online) auf. Für den Zweck der vorliegenden Arbeit wurde daraus der Schluss abgeleitet, dass das Interesse für eine Verbesserung der Bildungsqualität und damit die Bereitschaft zur Teilnahme an den Untersuchungen stärker ausgeprägt ist. Auch die Kolonialisierungsgeschichte der Stadt wurde als zuträglich für das Gelingen der Forschungsarbeit angesehen. Deutsche bildeten den größten Teil der Einwanderer im 19. Jahrhundert, sodass heute sehr viele Brasili-

aner<sup>6</sup> deutscher Abstammung in Joinville leben (vgl. Prefeitura de Joinville 2013, online), was ebenfalls eine erhöhte Bereitschaft zur Teilnahme vermuten ließ.

Die Wahl der Schulart fiel auf die brasilianische Grundschule (Ensino Fundamental I und II), welche den Unterricht von der ersten bis achten Klasse umfasst. Diese Entscheidung resultiert aus der Annahme, dass eine Förderung von Schülerinnen und Schülern, die auf die Verbesserung des schulischen Leistungserfolgs, der Gesundheit und des Gesundheitsverhaltens abzielt, möglichst früh beginnen sollte (vgl. u.a. Pössel et al. 2003, Ravens-Sieberer et al. 2002). Da sich die brasilianische Schullandschaft dichotom konstituiert, werden auch in dieser Arbeit stets staatliche wie auch private Schulen berücksichtigt. Insgesamt beteiligten sich 16 Grundschulen an der Forschungsarbeit.

## 1.2 Zielsetzung

Aus der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes und den Forschungsfragen ergeben sich zwei wesentliche Ziele dieser Arbeit.

Das erste Ziel ist es, die Situation der Lehrerpartizipation in Grundschulen der südbrasilianischen Stadt Joinville zu beurteilen. Aus der Notwendigkeit der Einhaltung wissenschaftlicher Standards, ergibt sich das Unterziel, ein Modell zur Beurteilung von Lehrerpartizipation zu entwickeln<sup>7</sup>. Das im Rahmen dieser Arbeit entstandene Modell „Partizipationsqualität<sup>8</sup>“ ermöglicht die Beurteilung der Lehrerpartizipation in Schulen. Die Interpretation der Ergebnisse der Partizipationsqualität in den Grundschulen Joinvilles soll einer ersten Einschätzung zur Machbarkeit der Implementierung der guten gesunden Schule in Brasilien dienen. Das zweite Ziel ist es, die Partizipationsqualität hinsichtlich eines Effektes auf das psychische Wohlbefinden der Grundschullehrkräfte in Joinville zu untersuchen.

---

<sup>6</sup> Wenn aus pragmatischen Gründen der besseren Lesbarkeit Personenbezeichnungen nur in der männlichen Form verwendet werden, sind Frauen selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

<sup>7</sup> Die Notwendigkeit ergäbe sich nicht, gäbe es bereits Modelle, die der Erfassung von Partizipationsqualität dienen. Auf Basis der dieser Arbeit zugrunde liegenden Recherchen, konnte kein entsprechendes Modell identifiziert werden. Es wird darauf verwiesen, dass dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, da lediglich eine als sinnvoll erachtete Auswahl an Forschungsarbeiten zur Identifikation herangezogen wurde.

<sup>8</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird fortan der Begriff „Partizipationsqualität“ als Äquivalent für den Begriff „Lehrerpartizipationsqualität“ verwendet, auch wenn sich die weiterführenden Untersuchungen allesamt auf die Zielgruppe der Lehrkräfte beschränken.

Dieses Ziel konstituiert sich vor dem Hintergrund, einen Beitrag zur Untermauerung der theoretischen Annahme der Wirksamkeit des gesundheitsfördernden Prinzips „Partizipation“ zu leisten. Ferner soll sich aus der Interpretation der Ergebnisse eine weitere erste Einschätzung zur Machbarkeit der Implementierung der guten gesunden Schule in Brasilien ergeben.

### **1.3 Methodisches Vorgehen**

Zur Zielerreichung wurde die Strategie der Methodentriangulation gewählt. Die entsprechende Variation an Forschungsperspektiven dieser Arbeit ergibt sich aus den Methoden der Literaturrecherche, der Dokumentenanalyse, des Experteninterviews und der Fragebogenerhebung.

Der Erhebung von Partizipationsqualität muss eine Analyse der Möglichkeiten zur Beteiligung vorausgehen. Diesem Zweck folgend, wurden neben der Literaturrecherche formelle Dokumente (beispielsweise Gesetzestexte), die als relevant für die Arbeit von Grundschullehrkräften in Joinville identifiziert werden konnten, analysiert. Die Ergebnisse flossen in die Entwicklung der Interviewleitfäden ein. Insgesamt acht Schulleitungen und Lehrkräfte staatlicher und privater Grundschulen in Joinville wurden in strukturierten Interviews zu ihrer Arbeit befragt. Ziel der Interviews war es, weitere Informationen über die Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte zu gewinnen. Die transkribierten Interviews wurden inhaltsanalytisch untersucht. Die Ergebnisse dienten der Entwicklung eines Fragebogens für Lehrkräfte – dem Herzstück der Forschungsarbeit. Die Befragung verfolgte das Ziel, die Partizipationsqualität der beteiligten Schulen sowie das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte zu erheben. Mit Hilfe statistischer Analyseverfahren wurden die erhobenen Daten im Anschluss ausgewertet.

#### **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die einzelnen Kapitel dieser Arbeit folgen einem spiralförmigen Verdichtungsprinzip. Im Sinne der Hermeneutik werden anfänglich allgemeine Informationen in der tiefergehenden Verzweigung des Kapitelgeflechts spezifischer, um ein intuitives Verständnis des Lesers zu unterstützen. Sich wiederholende Thematiken werden mit einem Bezug zu den vorherigen oder folgenden Kapiteln versehen, in denen entsprechende Informationen zu finden sind. Dabei erscheinen die Bezüge fett gedruckt, um die Orientierung für den Leser zu erleichtern.

Der theoretische Teil beginnt mit dem Kapitel **2** *Bildungsqualität unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit*. Nachdem in der Kapiteleinführung die Bedeutung der Kompetenzentwicklung als Aufgabe von Schule in Bezug auf die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten veränderten Anforderungen dargelegt wird, ordnet Kapitel **2.1** die Förderung des psychischen Wohlbefindens als Instrument der Qualitätsentwicklung in den Rahmen der systematischen Schulentwicklung durch Gesundheit ein. Das nachfolgende Kapitel **2.3** stellt als Möglichkeit der Förderung der psychischen Gesundheit der an Schule beteiligten Personen und damit der Förderung der Kompetenzentwicklung das Konzept der guten gesunden Schule dar. In den folgenden Unterkapiteln wird die Bedeutung des Wohlbefindens für die Kompetenzentwicklung weiter beleuchtet. Kapitel **2.3** reflektiert die Relevanz des psychischen Wohlbefindens aus globalpolitischer Perspektive und nimmt Bezug auf Aristoteles' eudaimonische Philosophie, um abschließend das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des psychischen Wohlbefindens herauszustellen. Das darauffolgende Kapitel widmet sich der Bedeutung des Wohlbefindens für den Lernprozess aus einem neurobiologischen Blickwinkel (Kapitel **2.4**). Darstellungen der Stressreaktion (**2.4.1**) sowie der Motivations- und Belohnungsmechanismen (**2.4.2**) dienen dabei einem tieferen Verständnis. Kapitel **2.5** führt zurück zur guten gesunden Schule und gibt einen Überblick über die wissenschaftliche Fundierung der Prinzipien, die das Wohlbefinden der an Schule beteiligten Personen fördern. Den Abschluss des zweiten Kapitels bildet die Konklusion (**2.6**).

Das Kapitel **3** *Partizipation - Definitionen und Bedeutung im wissenschaftshistorischen und interdisziplinären Kontext* zielt auf die Entwicklung des Modells der

Partizipationsqualität ab (3.5). Die vorangehenden Unterkapitel dienen sowohl als Grundlage für die Modellentwicklung als auch der Darstellung des historisch gewachsenen Bedeutungszugewinns von Partizipation. Dazu wird Partizipation im politischen (3.1), organisationalen (3.2), im Kontext der Bürgergesellschaft (3.3) und hinsichtlich der Beteiligung an Bildung (3.4) beleuchtet.

Das Ziel des **Vierten** Kapitels *Das brasilianische Bildungssystem* ist es, einen ganzheitlichen Blick auf das Schulsystem in Brasilien zu gewähren. Dazu bedarf es der historischen Perspektive (4.1) ebenso wie der Betrachtung der aktuellen Situation (4.2) als auch der differenzierten Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen brasilianischer Grundschullehrkräfte (4.3). Dieses Vorgehen rechtfertigt sich aus der Notwendigkeit, mögliche Faktoren festzustellen, die Auswirkungen auf die Partizipation und/oder das psychische Wohlbefinden von brasilianischen Lehrkräften haben. Den Abschluss bildet die Konklusion (4.4).

Der empirische Teil beginnt mit der Darstellung der *Methodik* (Kapitel 5). Das Vorgehen der in dieser Arbeit verwendeten Forschungsmethoden Dokumentenanalyse (5.1), Experteninterview (5.2) und Fragebogenerhebung (5.3) wird differenziert erläutert. Dazu wird u.a. auf die Dokumentenauswahl, die Stichprobenbildung, die Anbahnungsphase, die Entwicklung von Interviewleitfäden und Fragebogen, den Pretest sowie auf die Umsetzung der Methoden eingegangen.

Kapitel 6 *Datenauswertung* legt die Untersuchungsergebnisse von Dokumentenanalyse (6.1), Experteninterviews (6.2) und Fragebogenerhebung (6.3) dar. Der Fokus liegt dabei auf dem Herzstück der Forschungsarbeit: der Fragebogenerhebung. Die mit Hilfe der Erhebung gewonnenen Daten wurden deskriptiv- und inferenzstatistisch untersucht. Darstellungen erfolgen zur besseren Anschaulichkeit auch in Form von Grafiken und Tabellen. Das Kapitel schließt mit der Ergebnisinterpretation (6.4).

Kapitel **Sieben** *Resümee und Ausblick* setzt sich differenziert mit der Fragestellung, der Zielsetzung und den Ergebnissen dieser Arbeit auseinander und zeigt Notwendigkeiten weiterführender Forschung auf.

## 2 Bildungsqualität unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit

*„Sage es mir und ich werde es vergessen; zeige es mir und ich werde mich daran erinnern; beteilige mich und ich werde es verstehen.“*

(Laozi – Chinesischer Philosoph; 6. Jh. v. Chr.)

„Uma nova escola para o novo mundo.“ – „Eine neue Schule für die neue Welt.“ (Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia 2005, S. 5). Diese einleitenden Worte des curricularen Referenzrahmens für Grundschulen des südbrasilianischen Bundesstaates Santa Catarina reflektieren die Zeit des Wandels in der wir uns befinden. Modernisierungsprozesse bedingen wachsende Komplexität. Beispielsweise bringt die rasante Entwicklung technologischer Kommunikationsmedien<sup>9</sup> aktuelle Informationen in immer kleinere Winkel unserer Erde. Soziale Netzwerke wie Facebook oder Twitter fördern nationale und internationale Verflechtungen bottom-up. Alles ist vernetzt. Alles vernetzt sich<sup>10</sup>. Am Beispiel des arabischen Frühlings oder den Protesten in der Türkei und nicht zuletzt anhand der Protestwelle in Brasilien wird deutlich, welche Möglichkeiten das Internet beispielsweise für die Mobilisation zivilgesellschaftlichen Widerstandes bereithält. Im „Brasilianischen Juni 2013“ beginnen Hunderttausende auf die Straßen zu gehen, um u.a. gegen Korruption, für bessere Lebensbedingungen und eine höhere Bildungsqualität zu demonstrieren (vgl. Wunn 2014, S.83 ff.). Im März 2015 gipfelt die Empörung in den bis zum damaligen Zeitpunkt beteiligungsstärksten Protesten der Demokratiegeschichte Brasiliens (vgl. Veja 2015, Online). Organisiert und angetrieben wurden die Proteste über die Kommunikationsplattformen des Internets (vgl. World Wide Web Foundation 2015, S. 20).

Das Internet ist ein Motor für Veränderung. Je mehr Menschen Zugang zum Internet haben, desto mehr Menschen haben Zugang zu Informationen und Kommunikation. Weiterhin bietet das Internet die Möglichkeit der Beteiligung (z.B. an Foren, an Online-Lernplattformen, an der Organisation von Demonstrationen). Die brasilianische Präsidentin Dilma Rousseff bezeichnete das Internet daher in

---

<sup>9</sup> In den Jahren von 2007 bis 2013 stieg die Anzahl der Internetnutzer weltweit um 53%. In Brasilien waren es 67% und in Deutschland knappe 12% (vgl. World Wide Web Foundation 2015, Online).

<sup>10</sup> Diesen allzu pathetischen Worten muss der Einwand folgen, dass selbstverständlich nicht die ganze Welt miteinander vernetzt ist. Auch wenn die Internetnutzung in den vergangenen Jahren massiv zunahm, hat beispielsweise in Brasilien bisher nur etwa die Hälfte der Bevölkerung einen Zugang zum Netz (vgl. World Wide Web Foundation 2015, Online). Bis zum Jahr 2018 wird ein weiterer Anstieg der Internetnutzer in Brasilien von knapp 27% erwartet (vgl. Statista 2015).



ihrer Eröffnungsrede während der NETmundial Konferenz am 23. April 2014 in São Paulo als modernes, emanzipatorisches Werkzeug, das weitreichende Veränderungen in der Gesellschaft bewirkt (vgl. Rousseff 2014, S. 14).

Der lateinische Begriff „Emanzipation“ bezeichnet einen Prozess der Befreiung aus Abhängigkeit und Unmündigkeit sowie der Verwirklichung der Selbstbestimmung, einem zentralen Ziel demokratischer Gesellschaften.“ (bpb 2015, online). Schon in dem 1945 verabschiedeten Gründungsvertrag der Vereinten Nationen verweist Artikel 55 auf die Bedeutung der Achtung des Grundsatzes der Gleichberechtigung und Selbstbestimmung für das Wohlergehen des Einzelnen und der Gemeinschaft (vgl. Bundesregierung 1973). Selbstbestimmtes Handeln setzt Entscheidungsfreiheit voraus (vgl. Deci & Ryan 1985, S. 37) (siehe auch Kapitel **2.3.2.3**), eine Freiheit, die vielen Menschen heute – 70 Jahre nach Verabschiedung der UN-Charta – noch immer nicht zu Teil wird. Neben der Freiheit, Entscheidungen treffen zu können, beinhaltet Selbstbestimmtheit auch die Aussicht, Einfluss auf das Handlungsergebnis üben zu können (vgl. ebd., S. 38). So besteht heute in vielen Gesellschaften die Möglichkeit sich an Demonstrationen beispielsweise für eine Verbesserung der Bildungsqualität zu beteiligen, doch wenn die Bestrebungen zur Protestzielerreichung keine Aussichten auf Erfolg versprechen, ist zu vermuten, dass die Motivation zum Widerstand schwach ausfällt (zur Motivation siehe auch Kapitel **2.4.2**).

Die massive brasilianische Protestwelle demonstriert Bereitschaft seitens der Bevölkerung, sich für mehr Selbstbestimmtheit, Demokratie oder anders: Beteiligung der Bürger an für sie relevanten Entscheidungen einzusetzen. Und auch die Präsidentin Rousseff forderte in ihrer Rede während der oben erwähnten NETmundial Konferenz verstärkten Einsatz für die Demokratisierung der Gesellschaft auch durch das Recht der Nutzung eines freien, neutralen und privaten Internets für alle Brasilianerinnen und Brasilianer<sup>11</sup> (vgl. Rousseff 2014).

---

<sup>11</sup> Das entsprechende Gesetz „Marco Civil da Internet“ („Zivilrechtlicher Rahmen des Internets“) trat im Zuge der Konferenz in Kraft (vgl. Presidência da República 2014).

Dass die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien<sup>12</sup> erweiterte Beteiligungschancen für die Bevölkerung mit sich bringt, ist auch Kernaussage des oben erwähnten curricularen Referenzrahmens des Bildungsministeriums in Santa Catarina. Hier wird gefordert, ein Lernumfeld für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, das der „neuen Welt“ entspricht. Laut Referenzrahmen bedingt das die Integration neuer Informations- und Kommunikationsmedien in den Unterricht und die Förderung aktiven, selbstbestimmten Lernens.

„Neue Technologien haben alle modernen Organisationen, inklusive der Schule, verändert. Daher ist es notwendig, eine andere Schule zu konstruieren, die auf eine andere Weise geführt wird, mit einem anderen Prozess des Lehrens und Lernens. Der Unterschied ist, das autoritäre Modell zu verlassen, welches durch die autoritäre Beziehung des Befehlens und Gehorchens geregelt ist, in dem einer befiehlt und der andere gehorcht, einer unterrichtet und der andere lernt, für einen demokratischen Lernprozess, in dem die Menschen interagieren und sich gemeinsam den Bildungszielen und der gewünschten Zukunftsrichtung verpflichten.“ (Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia 2005, S. 6; übersetzt durch die Autorin).

Informations- und Kommunikationsmedien sind zugleich Ausdruck und Motor von Globalisierung, also der „[...] Zunahme einer ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Vernetzung zwischen Regionen und vor allem zwischen vormals nationalstaatlich verfassten Gesellschaften.“ (Gehards et al. 2014, S.7). Die Globalisierung kennzeichnet einen “epochalen Wandel” (ebd.), der mit der „neuen Welt” auch neue Anforderungen bringt (vgl. Gehards et al. 2014, S.7). Stetiger Fortschritt und wachsende Komplexität erfordern einen dynamischen Umgang mit wechselnden Herausforderungen wie Projektarbeit und der damit einhergehenden Einarbeitung in immer neue Themengebiete, oder der Arbeit in multinationalen Teams und andere wachsende Möglichkeiten interkulturellen Austauschs. Informationen und Wissen sind permanent situativ und bedarfsgerecht online abrufbar. An die Stelle des Faktenwissens tritt die Notwendigkeit „selbstorganisierter Handlungsfähigkeit” (Erpenbeck & Sauter 2013, S. VII), also der Kompetenz, in „[...] offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbst organisiert zu handeln [*und zu denken*].” (Erpenbeck & Sauter 2013, S.32). Die

---

<sup>12</sup> An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass das Internet nur ein Ausdruck von Modernisierungsprozessen ist, die zu einer Demokratisierung der Bevölkerung führen. Mehr zur Demokratisierung und Partizipation in Kapitel 3.1.

Entwicklung von Kompetenz vollzieht sich im Zuge individuell erlebter Erfahrungen sowie den damit verbundenen Emotionen und Bewertungen (siehe Kapitel 2.4) und ist damit nicht bloß vermittelbar, sondern muss als Folge des eigenen Handelns empfunden werden (vgl. ebd.). Für den Bereich der Schulbildung lässt sich die Notwendigkeit der Gestaltung von Strukturen und Prozessen ableiten, die die Schülerinnen und Schüler tatsächlich beteiligen und Erfahrungen ermöglichen, die wiederum die Kompetenzentwicklung fördern.

Es ist eine Funktion von Schule, Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu qualifizieren (vgl. Parsons 1968 zitiert nach Bilz 2008, S. 31). In Hinblick auf die „neue Welt“ ist Kompetenzentwicklung impliziter Bestandteil schulischer Qualifizierung. Die Frage, welche Merkmale eine Schule aufweisen muss, um eine solche Qualifizierung zu erzielen, entspringt dem Gebiet der Schulentwicklungsforschung. Seit den 1980er Jahren wurde die Frage, welche Merkmale eine effektive also eine gute Schule auszeichnen – auf der Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene – zum Untersuchungsgegenstand internationaler Forschung (vgl. Scheerens 2000, S. 15). Einen Impuls für internationale Zusammenarbeit zur Untersuchung schulischer Qualitätsentwicklung setzte die Bertelsmann Stiftung mit der Gründung des „Internationalen Netzwerks Innovativer Schulsysteme“ (INIS). In den Jahren 1997 bis 2005 forschten „[...] Vertreter aus der Schulpraxis, den Schulministerien und der Schul- bzw. Schulentwicklungsforschung aus acht Ländern<sup>13</sup> [...]“ (Dedering 2007, S. 48). Die Kooperationspartner entwickelten „[...] ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität [...]“ (ebd., S. 52), das sich aus fünf Qualitätsdimensionen und über 25 Qualitätskriterien<sup>14</sup> konstituierte (vgl. ebd.).

---

<sup>13</sup> Deutschland, Kanada, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Schottland, Schweiz und Ungarn (vgl. Finkmann 2013, S. 48).

<sup>14</sup> Qualitätsdimensionen mit exemplarischen Qualitätskriterien: 1. Bildungs- und Erziehungsauftrag (Fach- und Sachkompetenz, Sozialkompetenz etc.), 2. Lernen und Lehren (Lern- und Lehrstrategien, Ausgewogener Unterricht etc.), 3. Führung und Management (Leitbild und Entwicklungsvorstellungen, Entscheidungsfindung etc.), 4. Schulklima und Schulkultur (Schulklima, Beziehungen innerhalb der Schule etc.), 5. Zufriedenheit (Erfüllung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer etc.) (vgl. Dedering 2007, S. 53).

## 2.1 Schulentwicklung durch Gesundheit

Am 21. November 1986 verabschiedete die Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Rahmen der ersten Internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung die „Ottawa Charta“, die als ein Grundstein der Gesundheitsförderung verstanden werden kann und eine veränderte Perspektive auf die Entwicklung von Gesundheit in Schulen mit sich brachte. Die Erklärung hebt die Bedeutung von Gesundheit als „wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens“ (WHO 2006, S.1) hervor und formuliert ableitend die folgenden Handlungsstrategien:

- Entwicklung einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik;
- Schaffung unterstützender Umwelten für Gesundheit;
- Stärkung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen;
- Entwicklung persönlicher Kompetenzen im Umgang mit Gesundheit;
- Neuorientierung der Gesundheitsdienste.

Die Ottawa Charta definiert Gesundheit als „umfassendes soziales, körperliches und seelisches Wohlbefinden“ und erhebt die Forderung, „allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.“ (vgl. ebd.).

Elf Jahre später fand die vierte Internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung statt. Die wichtigsten Ergebnisse wurden in der „Jakarta Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert“ festgehalten. Eine ganz wesentliche Aussage der Erklärung ist die Bedeutung der Ganzheitlichkeit gesundheitsfördernder Ansätze für die Entfaltung der vollen Wirksamkeit. Das bedeutet, dass Ansätze auf einer Kombination aus allen in der Ottawa Charta formulierten Handlungsstrategien aufbauen sollten. Weiter wird empfohlen, Maßnahmen der Gesundheitsförderung in einem „Setting“ umzusetzen. Settings sind „Lebensbereiche in denen Menschen den größten Teil ihrer Zeit verbringen“ (WHO 1997, S. 3), alltägliche Umwelten, in denen gesundheitsfördernde Interventionen wirksam werden. Ein Setting ist ein abgegrenztes soziales System, dass in Interaktion mit seiner Umwelt steht und den Grad der Gesundheit der beteiligten Individuen mitgestalten kann. Die Menschen eines Settings bilden aber nicht den Fokus, sondern das Hauptaugenmerk liegt auf den Sozialräumen in denen die Menschen interagieren, denn hier wirken soziale, individuelle und organisatorische Faktoren zusammen und beeinflussen so die Gesundheit des Individuums. Die Schule ist ein Bei-

spiel für ein Setting, das hinsichtlich der Umsetzung gesundheitsfördernder Ansätze bedeutsam ist, da hier alle sozioökonomischen Schichten erreicht werden können (vgl. Bauch 2002, S. 67ff.).

In demselben Jahr, in dem die Jakarta Erklärung verabschiedet wurde (1997), fand auch die erste Konferenz des „Europäischen Netzwerkes für Gesundheitsfördernde Schulen“ (European Network of Health Promoting Schools – ENHPS) statt. Das ENHPS ist ein Gemeinschaftsprojekt des WHO-Regionalbüros für Europa, der Europäischen Kommission und des Europarates. Auf der Konferenz erarbeiteten Experten aus 43 Ländern zehn Prinzipien, die in der „Resolution von Thessaloniki“ festgehalten wurden. Die Resolution fordert die Regierungen aller europäischen Länder dazu auf, das Konzept der „Gesundheitsfördernden Schule“ zu adaptieren und die Prinzipien umzusetzen.

Zehn Prinzipien einer gesundheitsfördernden Schule:

1. Demokratie  
Die gesundheitsfördernde Schule basiert auf den Prinzipien der Demokratie (zur Demokratie siehe auch Kapitel **3.1**);
2. Gleichheit  
Allen Beteiligten des Systems Schule wird gleicher Zugang zu der gesamten Bandbreite schulischer Möglichkeiten gewährt. Eine gesundheitsfördernde Schule ist frei von Unterdrückung, Diskriminierung oder Angst;
3. Empowerment und Handlungskompetenz  
Alle an Schule beteiligten Personen in ihrer Handlungskompetenz zu bestärken, befähigt sie dazu, Einfluss auf ihr eigenes Leben und die Lebensbedingungen zu nehmen. Partizipation ist der Weg zur Entwicklung dieser Kompetenz (zu Partizipation und Empowerment siehe auch Kapitel **2.5.3**);
4. Schulumwelt  
Eine gesundheitsfördernde Schule zeichnet sich durch die Qualität der Interaktionen der beteiligten Personen mit ihrer Umwelt aus, was Aspekte der Schulkultur als auch der Schulgestaltung beinhaltet;
5. Curriculum  
Das Curriculum beinhaltet nicht nur relevantes Wissen und Lifeskills, es fördert auch die Kreativität und die Fähigkeit des Lernens an sich. Das Curriculum der gesundheitsfördernden Schule ist an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, dient aber auch als Inspirationsquelle für die Arbeit der Lehrkräfte;
6. Lehrerbildung  
Lehrerinnen und Lehrer sollten ausgerichtet am Konzept der gesundheitsfördernden Schule in der Aus- und Weiterbildung beständig geschult werden;

7. Leistungserfolg  
Die Umsetzung aller Prinzipien der gesundheitsfördernden Schule führt zu Effektivität;
8. Zusammenarbeit  
Voraussetzung für die gesundheitsfördernde Schule ist die enge Zusammenarbeit zwischen den Ministerien und die klare Aufgabenverteilung aller Mitwirkenden auf allen Ebenen;
9. Community  
Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern, ortsansässigen Organisationen, Vereinen etc. schafft nicht nur beste Voraussetzungen die Gesundheit zu fördern und so einen Wandel zu generieren, sie erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem aktiven Part in der Gesellschaft werden;
10. Nachhaltigkeit  
Eine gesundheitsfördernde Schule leistet einen Beitrag für Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. ENHPS 1997, S. 3ff.).

In Deutschland äußerten sich die Bestrebungen zur Umsetzung des Ansatzes der gesundheitsfördernden Schule bis zum Jahr 2000 u.a. durch die von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) unterstützten Modellversuche „Gesundheitsförderung im schulischen Alltag“, „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule“ und „OPUS – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen“ (vgl. Paulus 2003, S. 93). Basierend auf der Arbeit der Modellversuche und den internationalen Erfahrungen wurde die gesundheitsfördernde Schule in Deutschland als ein Konzept entwickelt, das vier Handlungsfelder umfasst, die in fünf Prinzipien eingebettet sind. Das erste Handlungsfeld „Lehren, Lernen, Curriculum“ bezieht sich auf die gesundheitsfördernden Potentiale des Unterrichts, also auf die Vermittlung von Sinnerfahrung und Lebensperspektiven sowie die Stärkung der Lebens-, Bewältigungs- und Gestaltungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Das zweite Handlungsfeld „Schulkultur und schulische Umwelt“ umfasst die Gestaltung des Schullebens. Die Schulkultur sollte eine Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Schule zulassen und diese Identifikation noch stärken. Um dies zu ermöglichen muss eine gesundheitsfördernde Schule soziale Unterstützung anbieten und das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der am System Beteiligten fördern. Das dritte Handlungsfeld „Dienste und Kooperationspartner“ entspricht dem Community-Gedanken. Die Öffnung der Schule durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Vereinen etc. stellt einen Lebensweltbezug her und erweitert die Möglichkeiten der gesundheitsfördernden Schule. Das

vierte Handlungsfeld „Schulisches Gesundheitsmanagement“ beinhaltet Prinzipien und Strategien zur Gesundheitsförderung in der Schule, was eine systematische Bewertung der Führungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität in Bezug auf Gesundheit und Gesundheitsförderung impliziert. Zu bewertende Bereiche sind beispielsweise der Führungsstil der Schulleitung, das Schulklima oder die Mitarbeiterzufriedenheit (vgl. Paulus 2003, S. 98).

Die folgenden fünf Prinzipien der gesundheitsfördernden Schule leiten die Prozesse in den Handlungsfeldern:

1. Nachhaltige Entwicklungsinitiativen für Schulentwicklung  
Gesundheitsförderung ist als Impuls für die Entwicklung von Schule zu verstehen, um sie als Lern- und Lebensraum nachhaltig wirksamer gestalten zu können.
2. Ganzheitlicher Gesundheitsbegriff  
Das Gesundheitsverständnis der gesundheitsfördernden Schule umfasst –in Weiterentwicklung der Definition von Gesundheit der WHO – eine Balance des physischen, psychischen, sozialen, ökologischen und spirituellen Wohlbefindens.
3. Innere und äußere Vernetzung  
Alle Bestrebungen einer gesundheitsfördernden Schule zeugen von Integrität, also einer inneren Vernetzung, und öffnen die Schule, um auch eine äußere Vernetzung zu gewährleisten. Durch die Vernetzung mit der Umwelt entsteht unter gesundheitsförderlichen Gesichtspunkten eine verbesserte Lern- und Lebenskultur (zur Kooperation siehe Kapitel 2.5.2).
4. Partizipation, Selbstbestimmung, Empowerment  
Bei der Umsetzung gesundheitsfördernder Maßnahmen – die je nach individueller Bedarfslage der Schule unterschiedlich sein können – sind alle Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, nicht-unterrichtendes Personal) mit ihren Zielen und Wünschen eingebunden (zu Partizipation, Selbstbestimmung und Empowerment siehe auch Kapitel 2.5.3 und zur Partizipation außerdem Kapitel 3).
5. Salutogenese  
Die gesundheitsfördernde Schule ist auf die Gesundheit ausgerichtet und folgt damit dem Modell der Salutogenese (Aaron Antonovsky 1997) (zur Salutogenese siehe auch Kapitel 2.5.1) (vgl. Paulus 2003, S. 99).

Nach Abschluss der BLK-Modellversuche und damit den Bestrebungen, die gesundheitsfördernde Schule in Deutschland zu etablieren, wurde festgestellt, dass die schulische Gesundheitsförderung nicht strukturell in die Schulentwicklung integriert wurde. Damit wurde die Forderung der Resolution von Thessaloniki „Jedes Kind und jeder junge Mensch in Europa hat das Recht und sollte die Mög-

lichkeit haben, in einer gesundheitsfördernden Schule zu lernen.“ (WHO 1997b, Online), nicht erfüllt. Die Umsetzung schulischer Gesundheitsförderung steht in Verbindung zur Bedeutung, welcher diesem Ansatz beigemessen wird. Laut Paulus und Schumacher (2008 zitiert nach Finkmann 2013, S. 54) sollte Gesundheitsförderung sich nicht hauptsächlich auf die gesundheitlichen Problemlagen der an Schule Beteiligten konzentrieren. Die gesundheitsfördernde Schule ging aus dem Gesundheitssektor hervor und wurde rein aus dem Blickwinkel der Gesundheitspolitik betrachtet. Um die Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung aber zu erhöhen, bedurfte es eines Perspektivwechsels. Gesundheitsförderung sollte nicht länger als zusätzliche Belastung verstanden werden, sondern tatsächlichen Nutzen bringen. Dazu war es notwendig, die schulische Perspektive stärker aufzunehmen. Das bedeutet, dass die Ziele schulischer Gesundheitsförderung vor dem Hintergrund des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule betrachtet werden sollten (vgl. Paulus 2003, S. 100ff.), um „Gesundheit in den Dienst von Schule zu stellen“ (ebd., S. 102).

Damit versucht eine gute Schule durch die Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen Qualitätsverbesserung zu generieren (vgl. ebd., S. 106). Eine gesundheitsfördernde Schule hingegen versucht die Gesundheit der an Schule beteiligten Personen zu fördern. Der Ansatz der „guten gesunden Schule“ führt beide Entwicklungen zusammen. Das folgende Kapitel stellt die Konzeption der guten gesunden Schule dar.

## **2.2 Die gute gesunde Schule: Definition und Konzept**

„Eine gute und gesunde Schule verständigt sich über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag (schafft gemeinsame Überzeugungen und Werte) und setzt ihn erfolgreich dadurch um, dass sie

- bei allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft (Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler) Kompetenzen und Haltungen fördert, die ihre Bereitschaft zum lebenslangen Lernen stärken und sie befähigen, in einer sich verändernden Gesellschaft ein erfolgreiches und gesundes Leben zu führen.
- bei der Gestaltung der Prozesse und Rahmenbedingungen (Lehr- und Lernprozesse, Entwicklung des Schulklimas, Schulführung und Zusammenarbeit, Qualitätsmanagement) konsequent die Prinzipien der Gesundheitsförderung (Partizi-



pation, Transparenz, Orientierung an der Salutogenese) anwendet.

Hierdurch leistet Schule gezielt einen Beitrag zur Qualität der Schul- und Unterrichtsprozesse, zur Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler und letztendlich zur Steigerung von Zufriedenheit und Wohlbefinden aller an Schule Beteiligten (Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, nicht unterrichtendes Personal).“ (Posse & Brägger 2008, S. 14).

Diese Definition der guten gesunden Schule spiegelt die Einbettung des Konzeptes in den Rahmen der Schulentwicklungsforschung wider. Wie Abbildung 1 zeigt, verpflichtet sich die gute gesunde Schule den Qualitätsdimensionen des „Internationalen Netzwerks Innovativer Schulsysteme“ (INIS) (vgl. Kapitel 2). Neben den Qualitätsdimensionen finden auch die Prinzipien der gesundheitsför-

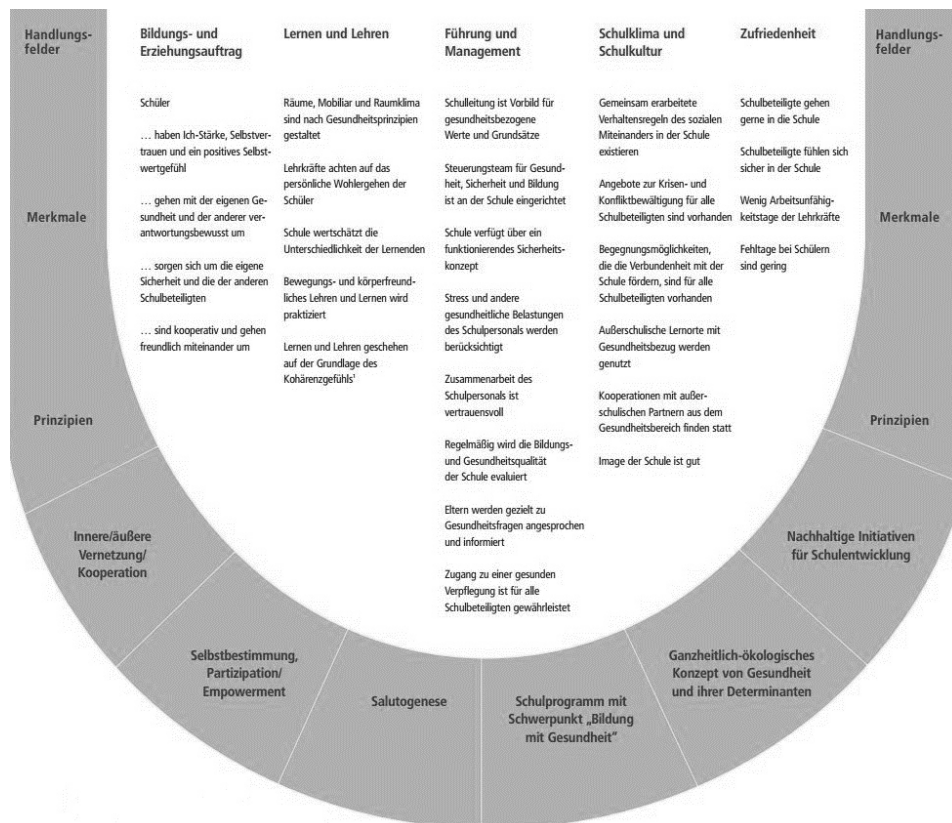


Abbildung 1: Die gute gesunde Schule – Handlungsfelder, Merkmale und Prinzipien (Paulus 2010, S. 21)

dernden Schule Berücksichtigung. So werden die schulischen Prozesse innerhalb der Handlungsfelder der guten gesunden Schule von den Prinzipien der gesundheitsfördernden Schule<sup>15</sup> geleitet. Den Qualitätsdimensionen oder Handlungsfeldern sind Merkmale zugeordnet, die als Orientierung für die interne und externe

<sup>15</sup> Kapitel 2.5 gibt einen Überblick über die wissenschaftliche Fundierung der gesundheitsfördernden Prinzipien der guten gesunden Schule

Evaluation dienen. Die Merkmale oder auch Kriterien der guten gesunden Schule können mit Hilfe von Indikatoren messbar gemacht werden. So umfasst die Dimension „Lernen und Lehren“ beispielsweise das Merkmal „Schule wertschätzt die Unterschiedlichkeit der Lernenden“. Durch die Anpassung der Lernstrategien an vorhandene Lern- und Leistungsunterschiede können Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, die Leistungsanforderungen bewältigen zu können, auch weil sie bei Bedarf Unterstützung erfahren, können sie Selbstvertrauen entwickeln. Außerdem bedingt die Berücksichtigung individueller Lern- und Leistungsunterschiede eine selbstständige Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler, was sie in ihrer Handlungsfähigkeit unterstützen kann. Indikatoren, die dieses Merkmal messen, betreffen beispielsweise das Raumklima, Angebote zur Konzentrationsförderung wie Bewegungsübungen oder die Unterrichtsgestaltung. Das Handlungsfeld „Schulklima und Schulkultur“ beinhaltet beispielsweise das Merkmal „Gemeinsam erarbeitete Verhaltensregeln des sozialen Miteinanders in der Schule existieren“. Entsprechende Indikatoren betreffen Maßnahmen zur Verbesserung des Umgangs mit Belastungen oder Begegnungsmöglichkeiten. Weitere Indikatoren, mit Hilfe derer die Qualität der Dimension „Schulklima und Schulkultur“ messbar gemacht werden kann, umfassen den Zugang zu einer gesunden Ernährung, bewegungsfreundliches Lernen und Lehren, Gesundheitszirkel oder die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Unterricht etc. (vgl. Paulus et al. 2007, S. 11 ff.).

Das im Jahr 2002 von der Bertelsmann Stiftung initiierte Programm Anshub.de – Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland – gibt den Schulen „Werkzeuge“ in die Hand und erleichtert damit den Schulalltag anstatt ihn zusätzlich zu belasten. Das Steuerungsinstrument SEIS (Selbstevaluation in Schulen) ist eines dieser Werkzeuge. Mit SEIS werden die fünf Qualitätsdimensionen mit Hilfe erwähnter Merkmale und Indikatoren der guten gesunden Schule evaluiert. Aus den Ergebnissen lässt sich eine individuelle Maßnahmenplanung ableiten. Für die Maßnahmenplanung stehen den Schulen Module zur Auswahl, die die Möglichkeit bieten, die Qualitätsentwicklung durch Gesundheit gezielt voranzutreiben. Weiterhin sind Programme zur Förderung der Gesundheit Partner der Allianz, die ebenfalls von den Schulen in die Maßnahmenplanung integriert

werden können. Im Schuljahr 2004/2005 startete Anshub.de in drei Modellregionen. Gegenwärtig haben mehr als 400 Schulen in fünf Bundesländern die gute gesunde Schule in ihr Schulprogramm integriert. In Berlin, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern gibt es mittlerweile Landesprogramme, in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg wird Anshub.de in Modellregionen umgesetzt (vgl. Verein Anshub.de 2015, Online).

Die oben aufgeführte Definition der guten gesunden Schule hebt neben dem Aspekt der schulischen Qualitätsentwicklung außerdem die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung hervor, um „[...] in einer sich verändernden Gesellschaft ein erfolgreiches und gesundes Leben [...]“ führen zu können (Posse & Brägger 2008, S. 14). Dabei sollen nicht bloß die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern die Kompetenzen von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft gefördert werden. Dass Lehrkräfte in diesem Zusammenhang neben den Schülerinnen und Schülern explizite Erwähnung finden, deutet auf ihre besondere Rolle hin, die sie in einer guten gesunden Schule einnehmen. Die Kompetenz der Lehrkraft, ein erfolgreiches und gesundes Leben zu führen, wird „[...] als Voraussetzung für erfolgreiche schulische Arbeit [...]“ (Finkmann 2013, S. 58) verstanden.

Ebenfalls hervorgehoben wird die Bedeutung der Lehrkraft für den Schulerfolg durch die Ergebnisse der vielzitierten Hattie-Studie. John Hattie wertete über 800 Meta-Analysen von 50.000 wissenschaftlichen Studien aus, die über 240 Millionen Schülerinnen und Schüler involvierten. Um die Forschungsergebnisse vergleichbar zu machen, nutzte er Effektstärken und synthetisierte so 138 Faktoren, die er in einer Rangliste in Hinblick auf ihren Einfluss auf den Lernerfolg ordnete (vgl. Hattie 2009). Auch wenn der durch die Methode der Meta-Meta-Analyse bedingte Informationsverlust Validitätseinbußen herbeiführt, ist Hatties Kernaussage, dass Lehrkräfte zu den wesentlichen Einflussgrößen für den Lernerfolg zählen (vgl. ebd., S.22), ernst zu nehmen. Lehrkräfte unterscheiden sich hinsichtlich ihres Effekts auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Der amerikanische Präsident Barak Obama geht auf diese Unterschiede in einem offenen Brief an die Eltern und Lehrkräfte seines Landes ein:

„But when I look back on the great teachers who shaped my life, what I remember isn't the way they prepared me to take a standardized test.

What I remember is the way they taught me to believe in myself. To be curious about the world. To take charge of my own learning so that I could reach my full potential. They inspired me to open up a window into parts of the world I'd never thought of before." (Obama 2015, Online).

Obamas Worte werden durch Hatties Ergebnisse gestützt. Demnach sind Lehrkräfte, die wesentlichen Einfluss üben, Lehrkräfte,

„[...] who turn students on to the love and challenge of their subject. When students were asked about their best teacher, the common attributes were teachers who built relationships with students (Batten & Girling-Butcher, 1981), teachers who helped students to have different and better strategies or processes to learn the subject (Pehkonen, 1992), and teachers who demonstrated a willingness to explain material and help students with their work.“ (Hattie 2009, S. 108).

Lehrkräfte sind mit unterschiedlichsten Aufgaben und Problemen konfrontiert. So müssen sie u.a. adäquate Wege für den Umgang mit der Heterogenität in den Klassen und mit Phasen der Demotivation finden (vgl. Hattie 2012, S. 95 ff.). Auf die unterschiedlichen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler einzugehen, erfordert die Kompetenz, das eigene (Berufs-)Leben erfolgreich und gesund zu gestalten. Das Wohlbefinden spielt bei der Kompetenzentwicklung eine ganz wesentliche Rolle.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird die Bedeutung des Wohlbefindens für die Kompetenzentwicklung weiter beleuchtet.

### 2.3 Wohlbefinden: Relevanz und definitorische Begriffsbestimmung

*„Wie eine Schwalbe und ein Tag noch keinen Sommer macht,  
so macht auch ein Tag oder eine kurze Zeit  
noch niemanden glücklich und selig.“*

(Aristoteles: Nikomachische Ethik, Buch I, sechstes Kapitel)

Wer das Wort „Wohlbefinden“ in die Google-Suchmaske einträgt, erhält über 9 Millionen Ergebnisse (Stand: 26.12.2015)<sup>16</sup>. Die Masse an Resultaten, die bereits mit den ersten Rängen einen thematischen Querschnitt durch viele Lebensbereiche darstellt, symbolisiert die scheinbare Omnipräsenz des Strebens nach dem „guten körperlichen und seelischen Befinden“ (vgl. Duden 2015, Online). Ein Hinweis darauf, dass das Wohlbefinden und sinnverwandte Konstrukte wie „Glück“ und „Lebenszufriedenheit“ tatsächlich an Bedeutung gewinnen, ist die weltweit wachsende politische Diskussion um diese Thematik. Grundgedanke der Debatte ist die Annahme, dass ein gutes Leben nicht allein vom materiellen Wohlstand abhängt. Bestätigende empirische Befunde legte Richard Easterlin in seinem 1974 veröffentlichten Essay „Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence“ dar. Die Ergebnisse seiner Studie, in der er 30 Befragungen aus 19 Ländern aus dem Zeitraum von 1946 bis 1970 hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen Einkommen und Glück („Happiness“) analysierte, erreichten als „Easterlin-Paradoxon“ Bekanntheit. Als Paradoxon wurden die Ergebnisse deswegen bezeichnet, da die Entwicklungen beider Faktoren wider Erwarten nicht kongruent verliefen<sup>17</sup> (vgl. u.a. Easterlin 2007, Easterlin 1974). Diener et al. (1993) bestätigten Easterlins Ergebnisse. Die folgende Abbildung 2 zeigt den Verlauf des Einkommens und des subjektiven Wohlbefindens der Jahre 1946 bis 1989 in den USA.

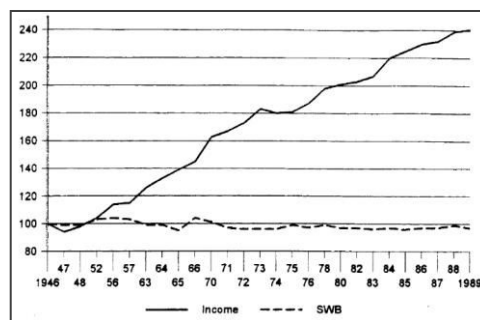


Abbildung 2: Einkommen und Subjektives Wohlbefinden (SWB) in den USA 1946 – 1989 (Diener et al. 1993, S. 288)

<sup>16</sup> Das englische Pendant „well-being“ erzielt sogar 707.000.000 Ergebnisse.

<sup>17</sup> Bezieht sich auf die in den USA durchgeführten Befragungen (vgl. Easterlin 1974).

Auch die Daten des „Sozio-oekonomischen Panels“ (SOEP)<sup>18</sup> – einer Langzeitstudie zum Wandel unserer Gesellschaft – widerlegen die These „Je mehr materieller Wohlstand desto mehr Wohlbefinden“. In der Bundesrepublik stagniert die Lebenszufriedenheit seit den 1990er-Jahren bei einem Anstieg des Wirtschaftswachstums. In Westdeutschland ist seither sogar ein Rückgang zu verzeichnen (vgl. u.a. Hajek 2011, van Suntum 2010).

Anhand des „Better Life Index“<sup>19</sup> der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) wird dieses Missverhältnis auch im internationalen Vergleich deutlich. Während sich die durchschnittliche Lebenszufriedenheit der Deutschen und der Brasilianer in einem Indexwert von 8,1 widerspiegelt, zeigt sich in der Kategorie „Einkommen“ ein deutlicher Unterschied (Deutschland hat einen Indexwert 5,0; Brasilien belegt mit dem Wert 0,1 den letzten Rang<sup>20</sup>). Die „Better Life Initiative“ der OECD hat das Ziel, in Erfahrung zu bringen, „[...] was für das Wohl der Menschen und der Staaten wichtig ist und was getan werden muss, um größere Fortschritte für alle zu erzielen.“ (OECD 2015, S.1). Dabei folgt die Initiative dem Verständnis, dass das Bruttoinlandsprodukt (BIP) – bis zum heutigen Zeitpunkt der wichtigste Faktor zur Messung wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung (vgl. ebd.) – als Kennwert nicht mehr ausreicht. Ableitend entwickelte die OECD 24 Einzelindikatoren, die wiederum elf Themenbereiche (neben Einkommen und Lebenszufriedenheit u.a. Bildung, Umwelt, Gesundheit) abbilden, anhand derer Aussagen über das Wohlbefinden respektive die Lebensqualität<sup>21</sup> getroffen werden können. Bei der Identifikation der Themenbereiche stützte sich die OECD auf die Arbeit der „Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress“ (CMEPSP), einer Expertenkommission, die unter der Regierung des ehemaligen französischen Präsidenten Nicholas Sarkozy im Jahr 2008 ins Leben gerufen wurde. Ziel der Kommission – die in Hinblick auf die leitenden Wissenschaftler auch als „Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission“ bekannt ist – war es, die Grenzen des BIP als Kennwert wirtschaft-

---

<sup>18</sup> Das SOEP ist angesiedelt am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung. Informationen unter: <http://www.diw.de/> Stand: 26.12.2015.

<sup>19</sup> Informationen unter: <http://www.oecdbetterlifeindex.org> Stand: 26.12.2015

<sup>20</sup> Erfasst werden die 34 OECD-Mitgliedsstaaten sowie Brasilien und Russland.

<sup>21</sup> Im Rahmen der Better Life Initiative werden die Begriffe „Wohlbefinden“ und „Lebensqualität“ äquivalent benutzt.

licher und sozialer Entwicklung aufzuzeigen und herauszufinden, welche Alternativen zur Messung herangezogen werden könnten (vgl. Stiglitz et al. 2010, S. 7).

Auch in der durch mehr als 60 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (United Nations; UN) verabschiedeten Resolution „Happiness: a holistic approach to development“ wird – unter Bezugnahme auf die Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission – die Annahme vertreten, dass Indikatoren wie das Bruttoinlandsprodukt wirtschaftliche und soziale Entwicklungen nur unzulänglich darstellen. Weiterhin wird das Streben nach Glück als ein grundlegendes menschliches Ziel verstanden, dessen Erreichungsgrad adäquat abgebildet und verbessert werden sollte. Die Mitgliedstaaten sind dazu angehalten, geeignete Indikatoren zu entwickeln und entsprechende Initiativen einzuleiten<sup>22</sup> (vgl. United Nations 2012). Initiator der Resolution war das mit knapp 733.650 Einwohnern und 38.394 Quadratkilometern (vgl. Central Intelligence Agency 2015, online) kleine Königreich Bhutan, das im östlichen Himalaya zwischen Indien und China als einziges Land der Erde den Wohlstand bereits anhand des Bruttonationalglücks („Gross National Happiness“)<sup>23</sup> misst. Die bhutanische Regierung sieht sich in der Verantwortung Bedingungen zu schaffen, die das individuelle Glücklichein – im Sinne mentaler Freiheit – fördert (vgl. Pfaff 2011, S. 18). Auf Basis buddhistischer Grundprinzipien folgt Bhutan dem konsequentialistischen Gedanken, dass jedwede Staatshandlung anhand ihrer Wirkungen auf das Glück der Bevölkerung beurteilt werden muss (vgl. ebd. S.5). Diese Herangehensweise bedingt eine ganzheitliche und nachhaltige Entwicklung, in der Wirtschaft nicht Zweck an sich, sondern Mittel zur Förderung des Wohlbefindens ist (vgl. ebd., S. 23). Denn wirtschaftliches Handeln, das allein auf Wachstum ausgerichtet ist und damit die Begrenztheit der Ressourcen unserer Erde nicht berücksichtigt, hat negative Auswirkungen auf das Leben der Menschen. Das verdeutlichte der Club of Rome bereits 1972 in seinem Bericht „Grenzen des Wachstums“, in dem die Autoren Szenarien unkontrollierbarer Kollapse entwickelten, die den Menschen existentielle Lebensgrundlagen – wie beispielsweise sauberes Trinkwasser, medizinische Grundversorgung und ausreichend

---

<sup>22</sup> In der Bundesrepublik Deutschland wurden die Empfehlungen der UN-Resolution „Happiness: a holistic approach to development“ durch die am 01. Dezember 2010 gegründete Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“ bearbeitet. Der Abschlussbericht der Kommission erschien am 3. Mai 2013 und ist online verfügbar: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf> Stand: 26.12.2015.

<sup>23</sup> Informationen online unter: <http://www.grossnationalhappiness.com/> Stand: 26.12.2015.

Nahrung – entziehen (Meadows et al. 1972). In aktueller Brisanz zeigen sich die prognostizierten Auswirkungen im Südosten Brasiliens. Im Sommer 2014/2015 erleben Bundesstaaten wie São Paulo und Rio de Janeiro die schlimmste Dürreperiode seit Jahrzehnten. Wasserkraftwerke wurden abgeschaltet, Millionen Menschen hatten kein fließendes Wasser mehr und waren in ihrer Lebensqualität fundamental eingeschränkt. Ursachen lagen laut Ökologen in der anhaltenden Abholzung des Regenwaldes (vgl. Behn 2015, online).

Die Auseinandersetzung mit dem Wohlbefinden ist globalpolitisch relevant und findet international Anwendung. Das konnte anhand der voranstehenden Ausführungen verdeutlicht werden. Darüber hinaus geht hervor, dass sich die Handhabung der verschiedenen Begrifflichkeiten uneinheitlich vollzieht. Aus diesem Grund soll folgend eine Differenzierung der Begriffe Wohlbefinden, Glück und Lebenszufriedenheit anhand der beiden philosophischen Grundtheorien Eudaimonia und Hedonie erfolgen. Ableitend ergibt sich das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Wohlbefinden.

In Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) „Nikomachischer Ethik“ – deren Bezeichnung wahrscheinlich auf Aristoteles Sohn Nikomachus zurückgeht (vgl. Rolfes 1911) – steht der Begriff „Eudaimonia“ für Glückseligkeit oder Glück<sup>24</sup>, dessen Erreichung „[...] das Endziel alles Handelns ist.“ (vgl. Aristoteles 1911, Buch 1, Fünftes Kapitel). Die „Eudaimonisten“ suchen nicht nach der durch Befriedigung eines Verlangens ausgelösten Freude, sondern wesentlich ist, ob die Tätigkeit des Handelnden recht oder unrecht ist. Eudaimonia wohnt rechten Handelns in vollständiger Präsenz bei. Damit führt Freude oder Vergnügen nicht per se zur Glückseligkeit, sondern die Erfahrung liegt in der Tätigkeit selbst (vgl. Norton 1976, S. 5). Glück kann nicht aufsummiert oder als ein Ziel betrachtet werden, das es bis zum Ende des Lebens zu erreichen gilt. Es ist vielmehr ein Zeichen guten gegenwärtigen Handelns.

In der wörtlichen Übersetzung aus dem altgriechischen bedeutet Eudaimonia oder auch „Eudämonie“ „einen guten Dämon haben“ (Fischer et al. 2008, S. 169). Eudaimonisten führen ein Leben in Harmonie mit ihrem Dämon, der das wahre

---

<sup>24</sup> Das Zufallsglück ist von dieser Definition ausgeschlossen.



Selbst ist (vgl. Norton 1976, S. 5). Um in Übereinstimmung mit dem wahren Selbst leben zu können, müssen in der Masse an Realisierungsmöglichkeiten die richtigen Entscheidungen im Leben getroffen werden. Nach Aristoteles spielt die Tugend in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle (vgl. Aristoteles 1911). Eine Tugend ist eine beständige innere Bereitschaft, sich sich selbst und anderen gegenüber moralisch zu verhalten, beispielsweise durch Befolgung der Goldenen Regel: „Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst.“ (vgl. Rhonheimer 2012, online). Aristoteles schreibt dazu „Ebenso stimmt es zu ihr [Eudaimonia], daß man von dem Glücklichen sagt, er lebe gut und gehabe sich gut.“ (Aristoteles 1911, Buch 1, Achtes Kapitel.). Dabei sind die Tugenden nach Aristoteles ebenso wenig wie das Glück Gott gegeben oder vorherbestimmt. Es bedarf der Zeit und der Anstrengung, um das innere Streben beständig auf das objektiv Gute, Richtige und Gerechte auszurichten. „Wie aber in Olympia nicht die Schönsten und Stärksten den Kranz erlangen, sondern die, die kämpfen (denn nur unter ihnen befinden sich die Sieger), so werden auch nur die, die recht handeln, dessen, was im Leben schön und gut ist, teilhaftig“ (Aristoteles 1911, Buch 1, Neuntes Kapitel).

Nicht jede Handlung oder Tätigkeit ist für alle Menschen gleich gut. Unser wahres Selbst konstituiert sich aus den individuellen Informationen darüber, was uns wirklich begeistert. Jeder von uns hat ein ganz eigenes Potential und eigene Lebensziele. Eudaimonisches Wohlbefinden entsteht durch die Entwicklung dieses individuellen Potentials (vgl. Waterman et al. 2008, S. 42), also durch die Verwirklichung unseres wahren Selbst. „In other words, identity development will proceed most successfully when individuals are able to identify their best potentials and engage in activities that move them toward realizing those potentials.“ (ebd.).

Nicht immer erreichen wir unsere Ziele, oder handeln unserem Potential und/oder unseren Zielen entsprechend. Ja sogar sehr häufig treffen wir Entscheidungen, die dem Streben nach Selbstverwirklichung nicht zuträglich sind. In der Reflexion über unser Leben oder bestimmte Ereignisse und Erfahrungen bewerten wir uns selbst in Hinblick auf unseren guten Dämon, mit dem es im Einklang zu leben gilt. Übereinstimmungen und Unstimmigkeiten spiegeln sich durch positive und

negative Emotionen<sup>25</sup> wider (vgl. Waterman et al. 2008, S. 40). Nach Festingers (1985) „Theorie der Kognitiven Dissonanz“ motivieren unangenehme Empfindungen Personen dazu, Unstimmigkeiten („Dissonance“) ausgleichen zu wollen, um Übereinstimmung („Consonance“) zu erreichen (vgl. ebd., S. 3). Kognitive Dissonanz kann als „aversiver motivationaler Zustand“ (Fischer et al. 2013, S. 16) beschrieben werden und ist demnach mit einem unangenehmen Gefühl des Widerwillens verbunden. Die erlebte Dissonanz ist umso stärker, je wichtiger die ambivalenten Gedanken, Überzeugungen oder Wahrnehmungen des eigenen Verhaltens sind, also je mehr sie in Verbindung zum wahren Selbst stehen (vgl. Fischer et al. 2013, S. 16). Manche Dissonanzen sind gar nicht oder nur schwer zu reduzieren, sodass Stress und entsprechend negative Emotionen entstehen können (siehe Kapitel 2.4.1). Der Gegenpol zur Dissonanz (oder auch Inkonsistenz/Inkohärenz) ist die Konsistenz oder auch Kohärenz (siehe Kapitel 2.4.2 und 2.5.1), also nicht zuwiderlaufende psychische Prozesse, die sich durch Wohlbefinden äußern (vgl. Grawe & Casper 2012, S. 41).

In der neueren Literatur zum eudaimonischen Wohlbefinden finden sich Differenzierungen in psychologisches und soziales Wohlbefinden. Ryff & Keyes (1995) definieren sechs Dimensionen psychologischen Wohlbefindens:

1. Das Gefühl der Selbstbestimmung;
2. die Fähigkeit, das eigene Leben und die Umwelt effektiv zu bewältigen;
3. das Gefühl der stetigen persönlichen Entwicklung;
4. das Vorhandensein von stabilen sozialen Beziehungen;
5. der Glaube daran, dass das eigene Leben Sinn ergibt;
6. das Gefühl der Selbstakzeptanz (vgl. ebd., S. 719-720).

Keyes (1998) stellte fest, dass eudaimonisches Wohlbefinden darüber hinaus fünf soziale Dimensionen beinhaltet: 1. soziale Akzeptanz, 2. soziale Verwirklichung, 3. sozialer Beitrag, 4. soziale Kohärenz und 5. soziale Integration (vgl. ebd., S. 133-134).

---

<sup>25</sup> Nach Kleinginna und Kleinginna (1981) haben Emotionen die folgenden Merkmale: 1. Emotionen bewirken Gefühle, 2. Emotionen bewirken Kognitionen wie Bewertungen, Wahrnehmung, Denken, 3. Emotionen bewirken körperliche Auswirkungen und 4. Emotionen führen zu Verhalten (vgl. ebd., S. 355).

Im Rahmen dieser Dimensionen psychologischen und sozialen Wohlbefindens ist es also laut Ryff und Keyes (1995, 1998) möglich, im Streben nach Einklang mit dem wahren Selbst ein Gefühl der Eudaimonia zu erreichen. Aber eudaimonisches Wohlbefinden entsteht nicht ausschließlich durch das Streben nach dem wahren Selbst, sondern wird laut Aristoteles auch durch „äußere Güter“ unterstützt. „In- dessen bedarf dieselbe wie gesagt auch wohl der äußeren Güter, da es unmöglich oder schwer ist, das Gute und Schöne ohne Hilfsmittel zur Ausführung zu bringen.“ (Aristoteles 1911, Buch 1, Kapitel 9). Als Beispiel eines solchen Hilfsmittels führt Aristoteles Reichtum auf (vgl. ebd.). Beispielsweise Reichtum als äußeres Gut kann also unterstützend zur Eudaimonia beitragen. Für sich genommen, ist finanzieller Wohlstand jedoch als hedonistisches Gut zu verstehen.

Hedonistisches Wohlbefinden (das griechische Wort „hedone“ bedeutet „Lust“ oder „Vergnügen“) beschreibt den Prozess, der die Erfüllung eines Bedürfnisses nach materiellen Objekten oder Handlungsgelegenheiten begleitet (vgl. Waterman et al. 2008, S. 42; Waterman 1993, S. 678). Es ist ein mehrdimensionales Konzept, welches sich aus den drei Komponenten 1. Lebenszufriedenheit (kognitive Bewertungen des eigenen Lebens im Allgemeinen), 2. angenehme Emotionen und 3. unangenehme Emotionen zusammensetzt (vgl. Diener et al. 1999, S. 277). Waterman (2008) erläutert den Unterschied zwischen hedonistischem und eudaimonischem Wohlbefinden anhand eines Beispiels, dessen sich folgend bedient werden soll.

„Zum Beispiel kann sich eine Person an beidem erfreuen: an der erfolgreichen Bewältigung der Drehungen und Wendungen einer schwierigen Skiabfahrt und an einem Abendessen mit Wein am Feuer nach dem Skifahren. Weil beide Arten von Aktivitäten genossen werden und beide Tätigkeiten ihrer selbst willen ausgeführt werden, und nicht aus irgendwelchen extrinsischen Gründen. Vermutlich ist mit der Skiabfahrt eher die Verwirklichung des eigenen athletischen Potentials verbunden, was daher eher Anlass für Erfahrungen eudaimonischen und hedonistischen Wohlbefindens gibt, während ein schönes Abendessen in erster Linie eine Erfahrung hedonistischen Wohlbefindens ist.“ (Waterman et al. 2008, S. 47; übersetzt durch die Autorin).

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass eudaimonisches Wohlbefinden vom hedonistischen Wohlbefinden begleitet wird. Wenn Personen, die die Entwicklung ihres eigenen Potentials als wichtig erachten, Tätigkeiten ausüben, die dazu füh-

ren, diese Potentiale zu verwirklichen, kommt es zu der Erfahrung eudaimonischen und hedonistischen Wohlbefindens. Umgekehrt wird hedonistisches Wohlbefinden nicht durch eudaimonisches Wohlbefinden begleitet. Es gibt vieles, was Menschen haben oder tun möchten, was nicht dazu führt, das eigene Potential zu verwirklichen (vgl. Waterman et al. 2008, S. 42-43). In Anlehnung an Waterman (1990) wird folgend eine nicht erschöpfte Liste an weiteren Unterschieden beider Konstrukte aufgeführt:

- Während hedonistisches Wohlbefinden aus einer Vielzahl an Tätigkeiten hervorgehen kann, entsteht die Erfahrung eudaimonischen Wohlbefindens ausschließlich in Verbindung mit dem Streben nach der Verwirklichung des eigenen Potentials (Fähigkeiten und/oder Lebensziele);
- Hedonistisches Wohlbefinden kann sowohl aus aktiven als auch aus passiven Tätigkeiten hervorgehen, während eudaimonisches Wohlbefinden nur durch das aktive Streben nach Selbstverwirklichung erfahren wird;
- Während hedonistisches Wohlbefinden ohne Bezug auf die Qualität der durch die Tätigkeit erbrachten Leistung entstehen kann, wird eudaimonisches Wohlbefinden nur dann erfahren, wenn durch die ausgeübte Tätigkeit Fortschritte in Richtung der Verwirklichung der eigenen relevanten Potentiale erzielt werden;
- Im Gegensatz zur Eudaimonia führt die Wiederholung hedonistischer Tätigkeiten zur Sättigung;
- Während der Pool an Tätigkeiten, die zum hedonistischen Wohlbefinden führen, für die meisten Menschen gleich ist, sind die Tätigkeiten, die eudaimonisches Wohlbefinden erwirken, spezifischer und führen dazu, Personen differenzieren zu können (Waterman 1990, S. 40-41).

In einigen empirischen Untersuchungen bestätigte Waterman (1990, 1993, 2008) seine theoretischen Überlegungen. Darüber hinaus stellte er fest, dass eudaimonisches Wohlbefinden signifikant stärker mit klaren Zielen, Durchsetzungsvermögen und Leistungsbereitschaft korrelierte, während hedonistisches Wohlbefinden stärker mit dem Gefühl der Freude, Entspannung und dem Vergessen der persönlichen Probleme in Verbindung stand (vgl. Waterman 1990, S. 42). Außerdem konnte er einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen eudaimonischem Wohlbefinden und dem Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 1975) feststellen. Zwischen Flow und hedonistischem Wohlbefinden bestätigte sich kein Zusammenhang (Waterman 1990, S. 43).

Wohlbefinden ist also ein komplexes mehrdimensionales Konstrukt, welches sich in Eudaimonia und Hedonie unterteilen lässt. Das eudaimonische Wohlbefinden ist weiterhin in psychologisches und soziales Wohlbefinden differenziert. Das hedonistische Wohlbefinden ist subjektiver Natur und beinhaltet beispielsweise die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben sowie angenehme und unangenehme Emotionen. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Wohlbefinden entspricht dem der Eudaimonia. Alle weiteren Ausführungen und Untersuchungen beziehen sich auf das psychische Wohlbefinden im eudaimonischen Sinne.

Welchen Einfluss das psychische Wohlbefinden auf das Lernen hat, verdeutlicht das folgende Kapitel mit Hilfe der Darstellung neurobiologischer Prozesse.

## **2.4 Die Neurobiologie des Wohlbefindens**

*Es sind nicht die Dinge, die uns beunruhigen,  
sondern was wir über die Dinge denken.*

(Epiktet – Philosoph; 50 -138 n Chr.)

Ob sich eine Tätigkeit positiv oder negativ auf das Wohlbefinden auswirkt, entscheidet sich im Zuge der Reflexion. Situationen können als bedrohlich, begünstigend oder irrelevant für das eigene Wohl eingestuft werden (vgl. u.a. Lazarus 1966). Subjektive Bewertungen sind die Triebfeder für Emotionen, die sich in Form von Gefühlen, Kognitionen, körperlichen Reaktionen und Verhalten äußern (vgl. Benkert 2005, S.33). Im Gehirn werden die emotionalen Reaktionen als sogenannte Aktivitätsmuster widerspiegelt. Sowie das Internet (vgl. Kapitel 2) ist auch das menschliche Gehirn ein pulsierendes Netzwerk. Ca. 100 Milliarden Neuronen (Nervenzellen), die ihrerseits wieder mit Tausenden anderen Neuronen verbunden sein können, übertragen teilweise gleichzeitig elektrische Informationssignale und bilden komplexe Muster aktiver Areale (vgl. OECD 2005, S. 64-65). Dank der „Neuronalen Plastizität“, also der Reorganisationsfähigkeit der elektrischen Übertragungssignale der Synapsen, oder anders: Dank der Veränderbarkeit des Gehirns, ist Lernen möglich. Die neuronale Plastizität folgt u.a. dem Grundprinzip der Wiederholung (vgl. Rüsseler 2009, S. 71). Je häufiger eine Person eine Erfahrung macht desto mehr verfestigt sich das entsprechende Aktivitätsmuster.

Erfahrungen werden samt der ausgelösten Emotion im Gehirn gespeichert. Speicherort ist das emotionale Gedächtnis im „Limbischen System“ (siehe Abbildung 3), welches auch als „emotionales Gehirn“ (OECD 2005, S. 80) bezeichnet wird. Unser Verhalten, unsere Gedanken und Gefühle sowie körperliche Reaktionen werden von diesen sogenannten subkortikalen Hirnarealen beeinflusst, die bereits seit Millionen von Jahren bestehen (vgl. ebd., S. 53). Wesentlich später im Evolutionsverlauf haben sich die kortikalen Regionen des Gehirns entwickelt. Der diesen Regionen angehörige Neocortex – ein Teil der Großhirnrinde (zerebralen Cortex) – sendet dauernd aus unterschiedlichen Arealen Informationen an den Hippocampus (Teil des limbischen Systems), welcher eine Bewertung hinsichtlich ihres „Neuheitswertes“ vornimmt (Bär & Frotscher 2003, S. 319). Neben dem Hippocampus charakterisiert sich das limbische System in seinem funktionalen Aufbau außerdem durch die Amygdala. Die Amygdala ist sowohl mit kortikalen als auch mit subkortikalen Hirnarealen – z.B. mit dem Hippocampus – verknüpft. Sie ist der „Sitz des emotionalen Gedächtnisses“ (Lammers 2011, S. 54) und von entscheidender Bedeutung für die Regulation von Emotionen:

„Die Amygdala ist für die schnelle Einschätzung eines Stimulus auf seine emotionale Relevanz von entscheidender Bedeutung. Sie verleiht einem eingehenden Stimulus eine spezifische emotionale Intensität. Daher werden eingehende Stimuli (z.B. ein Bild oder ein Geräusch) auf einer schnellen subkortikalen neuronalen Emotionsbahn sofort zur Amygdala weitergeleitet, damit diese dann eine emotionale Einschätzung des Stimulus vornehmen kann.“ (ebd.).

Die Amygdala – oder auch „Mandelkern“ – hat damit überlebenswichtige Funktionen, denn durch sie ist der Mensch sofort in der Lage, angemessen auf bedrohliche Situationen reagieren zu können (siehe Kapitel 2.2.1). Die Amygdala speichert als „emotionales Gedächtnis“ Emotionen, die während einer spezifischen Situation erlebt wurden. Treten diese Situationen erneut auf, ruft die Amygdala die gespeicherten Emotionen ab. Jede Situationsbewertung ist also mit im Gedächtnis gespeicherten Emotionen verknüpft. So verbinden sich zusammen aktivierte Informationen und Emotionen zu einem Netzwerk – zum Aktivitätsmuster.

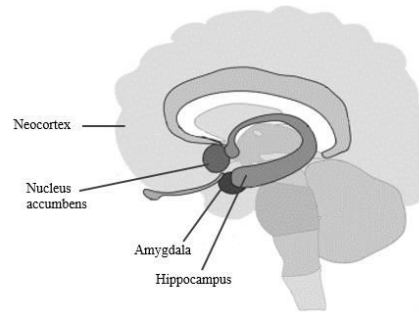


Abbildung 3: Das limbische System (Gehirnlernen.de 2015, online)

Welche Auswirkungen negative und positive Emotionen auf das Wohlbefinden und das Lernen haben, legen die folgenden Unterkapitel am Beispiel der Stressreaktion (Kapitel 2.4.1) und anhand der Motivations- und Belohnungsmechanismen (Kapitel 2.4.2) dar.

### 2.4.1 Stressreaktion

Die Stressreaktion ist Teil des „evolutionären Überlebensmechanismus“ (Benkert 2005, S.37), der es uns ermöglicht, bei akuter Gefahr innerhalb von Sekundenbruchteilen maximale Energie zu mobilisieren. Der gesamte Organismus wird darauf vorbereitet, durch Kampf oder Flucht („fight or flight“-Reaktion; Charles Darwin) angemessen auf eine Bedrohung reagieren zu können. Mit der Mobilisierung maximaler Energie geht auch eine Drosselung der in dieser Situation irrelevanten Körperfunktionen einher. Da in Anbetracht der akuten Lebensgefahr jede Sekunde zählt, erfolgt die Reaktion unbewusst. Eine bewusste Regulation, beispielsweise durch ein vernünftiges Abwägen der Vor- und Nachteile, ist nicht vorgesehen. Nachdem der Kampf ausgetragen oder die Flucht angetreten wurde beziehungsweise die Gefahr gebannt ist, kehrt der menschliche Organismus in den Normalzustand zurück. Was folgt ist Entspannung. Stress ist also seinem Ursprung nach nicht nur gesund, sondern überlebenswichtig (Benkert 2005, S.37). Heute sehen wir uns häufig – in Hinblick zunehmender Komplexität – anstatt kurzer spontaner Momente der Gefahr andauernder Belastung ausgesetzt. Die Folge ist Dauerstress, der in sich eine Bedrohung für das Wohlbefinden und die Gesundheit darstellt.

Welche Situation als Bedrohung für das eigene Wohl – also als Stressor – bewertet wird, kann individuell verschieden sein. Die ablaufenden Mechanismen sind dabei gleich. Eine akute Gefahr signalisiert dem limbischen System Angst. Diese Angst aktiviert reflexartig über den mit dem limbischen System verbundenen Hirnstamm das vegetative Nervensystem, das über die beiden im gesamten Körper befindlichen Stränge Sympathikus und Parasympathikus (oder auch „Stressachsen“), Informationen vom Gehirn zu den Organen leitet. Sympathikus und Parasympathikus sind für die funktionelle Anpassung der inneren Organe an eine neue Situation verantwortlich. Über den Sympathikus werden durch Nervenimpulse im Nebennierenmark die Transmitter (Botenstoffe, die Signale von Nervenzelle zu Nervenzelle übertragen) Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet. Die Folge ist ein erhöhter Pulsschlag und Blutdruck, die der Muskelspannung dienen und den Organismus so auf Kampf oder Flucht vorbereiten. Dafür benötigen die Muskeln viel Energie, sodass auch die Glucose- und Fettreserven zur Bereitstellung von Energie mobilisiert werden. Adrenalin lässt die Blutgerinnung beschleunigen, was einen besseren Schutz vor Blutungen gewährleistet. Über die zweite Stressachse, den Parasympathikus, kommt es zur Ausschüttung des Transmitters Acetylcholin. Dieser Vorgang ist notwendig, um die für Angriff oder Flucht irrelevanten Organfunktionen (wie beispielsweise die Verdauungstätigkeit oder Sexualfunktion) zu hemmen (vgl. u.a. Benkert 2005, S. 33 ff.; Esch 2014, S. 110 ff.).

Neben den Funktionen des Sympathikus und Parasympathikus kommt es bei akutem Stress auch zu einer vermehrten Ausschüttung des Stresshormons Kortisol. Angst veranlasst den Hypothalamus (Teil des Zwischenhirns) zu einer verstärkten Produktion und Freisetzung des Botenstoffes CRH (Corticotropin Releasing Hormone), der gemeinsam mit dem Vasopressin (ebenfalls ein Botenstoff) die Hypophyse (Hirnanhangsdrüse, die Hormondrüse des Gehirns) zur Ausschüttung des Adrenokortikotropen Hormons (ACTH) stimuliert. ACTH gelangt über den Blutkreislauf zur Produktionsstätte des Kortisols – der Nebennierenrinde – und setzt das Kortisol frei. Was folgt ist ein Zustand, der „Hyperkortisolismus“ genannt wird. Ebenso wie Adrenalin und Noradrenalin setzt auch eine erhöhte Kortisol-Konzentration Glucose- und Fettreserven frei, um Energie für die Abwehr der Bedrohung zu mobilisieren. Der Organismus erhöht die Schweißbildung und den



Pulsschlag, der Mund ist trocken etc. Nachdem die Bedrohung erfolgreich durch Kampf oder Flucht abgewendet wurde, reguliert sich das System zurück in den Normalzustand (vgl. Benkert 2005, S. 39).

Aber was passiert, wenn die Bedrohung nicht so einfach abgewendet werden kann? Wenn Anforderungen die Bewältigungsmöglichkeiten<sup>26</sup> langfristig übersteigen, entsteht Dauerstress. In unserer heutigen Zeit stellen Kampf oder Flucht nur noch selten adäquate Möglichkeiten zur Kontrolle von Bedrohungen dar. Wenn aber auf eine akute Stressreaktion keine Entspannung folgt, wird die Ausschüttung von Adrenalin und Kortisol nicht gehemmt, was Störungen auf physischer und psychischer Ebene bewirkt (vgl. Benkert 2005, S. 39). Beispielsweise können durch einen erhöhten Puls und eine beschleunigte Blutgerinnung Herz-Kreislauf-Erkrankungen durch Arteriosklerose wie Herzinfarkte oder Schlaganfälle entstehen. Dauerstress kann darüber hinaus auch sexuelle Funktionsstörungen oder Verdauungsbeschwerden auslösen und auf der psychologischen Ebene sind beispielsweise chronische Müdigkeit oder Ängste möglich (vgl. Benkert 2005, S. 96). Hinzu kann ein stressbedingt typisches Verhalten wie Rauchen, erhöhter Alkoholkonsum, anderer Substanzmissbrauch, Kauflust oder unkontrolliertes Essen kommen (vgl. ebd., S. 41f; siehe auch Kapitel 2.4.2).

Adrenalin und Kortisol haben neben ihrer Funktion als „hormonelle Effektoren des Stresses“ (Esch 2014, S. 114) noch weitere Aufgaben. So trägt beispielsweise Kortisol dazu bei, die Fähigkeit zu erhöhen, Informationen zu speichern. Voraussetzung dafür ist, dass das Hormon in einer „normalen“ Konzentration vorliegt, der Mensch sich also nicht im Stress- oder Dauerstresszustand befindet. Liegt stressbedingter Hyperkortisolismus vor, ist – so wie der gesamte Organismus – auch die Informationsverarbeitung auf das Wesentliche ausgerichtet. „Energy flows, where attention goes“ (Esch 2014, S. 115). Das Lernen oder Abspeichern von Informationen, die für die Bewältigung der (vermeintlich) lebensbedrohlichen Situation nicht relevant sind, wird erschwert. So kann andauernder Stress zu Konzentrationsschwierigkeiten, Vergesslichkeit und abnehmender Merkfähigkeit, o-

---

<sup>26</sup> Bewältigungsmöglichkeiten dienen der Förderung, Bewahrung und Wiederherstellung von Gesundheit und können damit als Gesundheitsressourcen oder auch Protektivfaktoren (z.B. ein positives Selbstwertgefühl, eine gute soziale Problemlösefähigkeit, vorwiegend positive Gedanken) bezeichnet werden. Sie erhöhen die körperlichen, psychischen und sozialen Möglichkeiten der Bewältigung von Stressoren (vgl. Hartung 2012, S. 58; Bengel et al. 2001, S. 63).

der anders: zu einer verminderten Lernfähigkeit führen. Vom Stress beeinträchtigt sind vor allem die folgenden an der Informationsverarbeitung beteiligten Hirnareale:

- Präfrontaler Cortex (Teil des Neokortexes)

Esch (2014, S.86) nennt den präfrontalen Cortex die „Regierung“ und das „Exekutivkomitee“ des Gehirns, denn dieses kortikale Areal hat die Funktion, Handlungsentscheidungen zu treffen, um so das eigene Verhalten bewusst zu regulieren (Selbstregulation). Hier ist auch die Vernunft verortet sowie allgemeine Funktionen des Verstandes. Es werden Handlungen geplant, der Antrieb zur Umsetzung dieser Handlungen wird kontrolliert und eigene Gefühle und Gedanken beobachtet und reflektiert. Bei der Umsetzung seiner Aufgaben kooperiert der präfrontale Cortex mit dem limbischen System, zu dem er in enger Verbundenheit steht (vgl. ebd.). Damit werden Entscheidungen immer auch im Abgleich mit dem emotionalen Gedächtnis getroffen. Während der präfrontale Cortex im physiologischen „Normalzustand“ Emotionen reguliert, verschlechtert sich diese Fähigkeit während einer Stressreaktion. Die Entscheidungsfähigkeit ist vermindert. Außerdem wird die Aufmerksamkeit ebenso beeinträchtigt wie die Funktion des im präfrontalen Cortex ansässigen Arbeitsgedächtnisses (vgl. ebd., S. 114).
- Hippocampus (Teil des Limbischen Systems)

Auch der Hippocampus ist besonders stressempfindlich. Seine Aufgabe ist es, zu entscheiden, welche Informationen es wert sind, im Gedächtnis abgespeichert zu werden und welche nicht (vgl. Esch 2014, S. 86). Im Fall einer Stressreaktion fallen die mit der bedrohlichen Situation zusammenhängenden Aspekte in die Kategorie der merkwürdigen Informationen. Die Speicherung anderer Lerninhalte ist damit erschwert. Es kommt zu einer Verschlechterung der Lernfunktionen und der Gedächtnisbildung (vgl. ebd., S. 114).
- Amygdala (Teil des Limbischen Systems)

Wie bereits weiter oben erwähnt ist die Amygdala von entscheidender Bedeutung für die Emotionsregulation. Insbesondere obliegt ihr die Funktion, Angst sowie Furcht-, Vermeidungs- und Stressverhalten zu steuern (vgl. ebd., S. 86). Entsprechend löst die Amygdala im Fall einer Stressreaktion vermehrtes Angsterleben und eine erhöhte Alarmbereitschaft aus (vgl. ebd., S. 114).

Die Stressreaktion ist damit eine regulierende Maßnahme des Organismus zur Wiedererlangung des inneren Gleichgewichts (Kohärenz). Zu unterscheiden sind Reaktionen auf kurzfristige und zu bewältigende Anforderungen sowie Reaktionen auf dauerhafte Belastung. Während letzterer Fall wie oben erwähnt Dysbalance und Fehlfunktion bewirkt, haben positiv bewältigte Stressoren oder Herausfor-

derungen angenehme Emotionen zur Folge und unterstützen die Lernfähigkeit sogar. Wie das folgende Kapitel darlegen wird, sind die beiden Botenstoffe Beta-Endorphin und Dopamin maßgeblich an diesen Prozessen beteiligt und stellen somit eine Verbindung zwischen Stressreaktionen und Belohnungsmechanismen dar.

#### **2.4.2 Motivations- und Belohnungsprozess**

*„Freude, schöner Götterfunken“*

(Friedrich Schiller, 1785)

Eine Stressreaktion zielt darauf ab, Bedrohungen des eigenen Wohls zu vermeiden. Der gesamte Organismus gerät in einen vom Stressor weg gerichteten Prozess („Aversives System“ (Dickinson & Dearing 1979)). Neben diesem Widerstreben hält unser Gehirn auch Mechanismen bereit, die all das, was unser Wohlbefinden begünstigt, bejahen („Appetitives System“ (ebd.)). Motivation und Belohnung regulieren diesen Prozess.

Unter „Motivation“ wird die Gesamtheit all der Beweggründe (oder: Motive, Auslöser, Triebfedern, Impulse etc.) verstanden, die eine Entscheidung beeinflussen (vgl. Duden 2015, Online). Motivation ist die Kraft, welche der Umsetzung von Verhaltensweisen dient, die der Zielerreichung zuträglich sind. Wie ist dieser Prozess im Einzelnen zu verstehen?

Wie bei der Stressreaktion spielt das limbische System – genauer: das mesokortikolimbische System – auch im Motivations- und Belohnungsprozess eine Protagonistenrolle. Seinen Ausgangspunkt findet das auch „Belohnungssystem“ genannte mesokortikolimbische System im Mittelhirn mit den sogenannten dopaminergen – also auf Dopamin reagierenden – Bahnen, die u.a. eng mit dem Nucleus accumbens (NAC; Teil des limbischen Systems) und dem präfrontalen Kortex verbunden sind (vgl. Spanagel & Kiefer 2013, S. 202). Eine wesentliche Funktion der dopaminergen Bahnen ist die Veranlassung einer Dopamin-Ausschüttung im NAC, was eine positive Verstärkung des diesem Vorgang zugrunde liegenden Verhaltens nach sich zieht. Der Neurotransmitter Dopamin, der allgemein als „Glückshormon“ bezeichnet wird, hat im Wesentlichen zwei Funktionen. Zum

einen veranlasst Dopamin die neuronale Anpassung an einen bisher noch nicht konditionierten appetitiven Reiz (vgl. Spanagel & Kiefer 2013, S. 203) und zum anderen vermittelt der Botenstoff ein gutes Gefühl (Belohnung) bzw. stellt es in Aussicht (Motivation) (vgl. Esch 2014, S. 75). Im Fall der neuronalen Anpassung ist die Ausschüttung von Dopamin eine Reaktion auf durch Beta-Endorphine ausgelöste Belohnungssignale (vgl. ebd., S. 202). Endorphine gehören zu der Gruppe der Opioide und sind endogenes – also körpereigenes – Morphin. Neben einer euphorisierenden hat Beta-Endorphin damit auch eine schmerzstillende Wirkung, was die Rolle des Botenstoffes als Teil der in Kapitel 2.4.1 dargestellten Stressachse erklärt. Hier wird im Rahmen der Ausschüttung des Adrenokortikotropen Hormons (ACTH) neben Kortisol auch Beta-Endorphin freigesetzt, um körperlichen Schmerz aber auch psychische Belastung wie Angst während einer akuten Stressreaktion zu reduzieren. Damit hat Beta-Endorphin eine regulierende Funktion im Prozess des „Überlebens in Ausnahmesituationen“ und ist darüber hinaus auch an der Regulation unseres alltäglichen Verhaltens also am „Überleben im Alltag“ beteiligt (Homann 2013, S. 18). Beispielsweise werden Schlaf, Hunger, Sättigungsgefühl und die Wahl der Nahrung sowie das Sexualverhalten durch das Beta-Endorphin beeinflusst, was die Vermittlung angenehmer Emotionen durch Schlaf, Essen oder Sex erklärt. Aber auch Drogen wie Nikotin, Heroin oder Alkohol haben eine belohnende Eigenschaft und bewirken eine Erhöhung der  $\beta$ -Endorphin-Konzentration, was wie oben erwähnt zur Vermittlung einer Dopamin-Ausschüttung im NAC führt (vgl. Spanagel & Kiefer 2013, S. 202-203). In Hinblick auf die Funktion des  $\beta$ -Endorphins im Rahmen der Stressreaktion wird deutlich, dass eine erhöhte Konzentration des Opioids „Ängste effektiv maskieren“ (Homann 2013, S. 21) kann. So nutzen manche Menschen Essen oder Drogen, um in stressigen Phasen ein Gefühl der Entspannung herbeizuführen und Ängste zu beherrschen. Beispielsweise kann der systematische Konsum von Schokolade während der Prüfungsvorbereitung als Belohnungsereignis im Zuge der neuronalen Anpassung abgespeichert werden (vgl. Esch 2014, S. 79). Das sich neu abbildende Aktivitätsmuster stellt fortan eine Konditionierung bzw. Automatisierung dar. Jetzt führt schon die Aussicht auf Schokolade ausgelöst durch einen belohnungsankündigenden Hinweisreiz (Beispielsweise eine Plakatwerbung der Lieblingsschokolade) zur Aktivierung des Belohnungssystems. Die Motivation Schokolade essen zu wollen, nimmt zu. Damit begünstigen dopaminerge Mechanismen

automatisiertes, also unbewusstes Verhalten und vermindern die präfrontale, also bewusste, Kontrolle (vgl. Spanagel & Kiefer 2013, S. 199). Das „Glücksgefühl“ erfüllt also den Zweck, das, was uns (vermeintlich) guttut, fortan zu automatisieren und uns für bestimmte glücksgefühlversprechende Verhaltensweisen zu motivieren (vgl. Esch 2014, S. 143), um uns so zunehmend zu Spezialisten unseres eigenen Lebens zu machen. Damit sichert das Motivations- und Belohnungssystem Entwicklung, Überleben und Fortpflanzung und ist damit „immanenter Teil der biologischen Evolution“ (ebd., S. 130). Aber nicht immer sind unsere Entscheidungen gut für uns, was am Beispiel der kognitiven Dissonanz dargelegt wurde und auch in Hinblick auf die Möglichkeit der Suchtentwicklung deutlich wird. Im Fall einer Sucht wird das Handeln zunehmend unkontrollierbar und zwanghaft. Das Glücksgefühl wird dabei von negativen Emotionen überschattet, die insbesondere während Entzugsphasen bzw. Abstinenz auftreten (vgl. Spanagel & Kiefer 2013, S. 199). Dem Versuch, stressbedingte Dysbalance durch  $\beta$ -Endorphin auslösende Belohnungssituationen wie Alkoholkonsum oder Essen zu reduzieren, kann eine hedonistische Wirkung zugeschrieben werden (vgl. Spanagel & Kiefer 2013, S. 203).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Motivations- und Belohnungsmechanismen und die damit verbundenen „Glücksgefühle“ nicht per se zu nachhaltigem Wohlbefinden (im Sinne der Eudaimonia) führen. Es liegt an uns, das Belohnungssystem auf eine positive, die Entwicklung unseres ganz eigenen Potentials fördernde Weise zu nutzen. Doch bedarf dieser Weg der Anstrengung. An dieser Stelle sei noch einmal an das Zitat von Aristoteles erinnert: „Wie aber in Olympia nicht die Schönsten und Stärksten den Kranz erlangen, sondern die, die kämpfen (denn nur unter ihnen befinden sich die Sieger), so werden auch nur die, die recht handeln, dessen, was im Leben schön und gut ist, teilhaftig“ (Aristoteles 1911, Buch 1, Neuntes Kapitel), denn was Aristoteles vor ca. 2.350 Jahren sagte, lässt sich heute anhand der Neurobiologie belegen. Dem Stress einer herausfordernden Situation muss nicht auf hedonistische Weise begegnet werden. Wer die Herausforderung erfolgreich meistert und damit ein persönliches Ziel erreicht oder sich diesem nähert, auch der wird belohnt mit Glücksgefühl, Entspannung und dem Abspeichern dieses Erfolgserlebnisses samt anschließender Automatisierung. Beim nächsten Mal ist die gleiche Situation schon nicht mehr so herausfordernd

wie zuvor et cetera. Ein Lernprozess, der uns in unserer Entwicklung positiv fördert, bedarf demnach einer gewissen (stressbedingten) Anspannung, jedoch nicht der überwältigenden Angst (vgl. Esch 2014, S. 51).

Da das eudaimonische Wohlbefinden mit dem hedonistischen Wohlbefinden einhergeht – auch die perfekt gelöste Skiabfahrt vermittelt Hochgefühl – bedingt psychische Balance oder auch Kohärenz (siehe Kapitel **2.5.1**) Ausgewogenheit zwischen „hedonistischen und eudaimonischen Glücksanteilen“ (vgl. Esch 2014, S. 136). Weder Selbstoptimierungswahn oder Selbstverwirklichungszwang noch permanente Glückssteuerung durch Essen, Alkohol, Kauflust, Fernsehen usw. sind erstrebenswert. Psychisches Wohlbefinden ist ein dynamisches Gleichgewicht, das sich im Zuge immerwährender Selbstreflexionsprozesse stetig neu ergibt. Die richtigen Entscheidungen zu treffen, bedeutet, sich seiner selbst bewusst zu sein und dazu bedarf es des Wissens darüber, wie das Selbst konstituiert ist. Positive Entwicklung bedingt die Bewältigung von Herausforderungen. Schule sollte ein Ort sein, an dem entsprechende Erfahrungen möglich sind. Ein Ort der Interessen und Potentiale weckt, begeistert, zum Selbst-Denken und -Handeln anregt und psychisches Wohlbefinden fördert.

Es ist ein Ziel der guten gesunden Schule, das psychische Wohlbefinden aller an Schule beteiligten Personen zu fördern. Aber wie ist eine solche Förderung möglich? Wie in Kapitel 2.1 und 2.2 dargelegt, wendet eine gute gesunde Schule bei der Gestaltung der Strukturen und Prozesse konsequent die Prinzipien der Gesundheitsförderung an (vgl. Posse & Brägger 2008, S. 14). Die theoretischen Wirkmodelle der Prinzipien werden im Folgenden in ihrer wissenschaftlichen Fundierung betrachtet.

## **2.5 Prinzipien der Gesundheitsförderung**

Eine gute gesunde Schule zeichnet sich durch den Gedanken der Ganzheitlichkeit aus, der sich auf die Systemtheorie zurückführen lässt und im Wesentlichen Differenzierung von Vielfalt bedeutet (vgl. Kleve 2007, S. 50). Auf der Grundlage der Arbeit Talcott Parsons entwickelte sich in den achtziger Jahren in Deutschland die so genannte „Neuere Systemtheorie“, die in einem Atemzug mit dem Soziologen

Niklas Luhmann zu nennen ist. Luhmann betrachtet ein System in seiner Ganzheit und strukturellen Verbundenheit, und beachtet dabei die Differenz von System und Umwelt. Die traditionelle Begrifflichkeit von „Ganzheit“ und „Teilen“ wandelt Luhmann in „System“ und „Umwelt“ um:

„Das, was mit der Differenz von Ganzem und Teil gemeint war, wird also als Theorie der Systemdifferenzierung reformuliert und so in das neue Paradigma eingebaut. Systemdifferenzierung ist nichts anderes als die Wiederholung der Differenz von System und Umwelt innerhalb von Systemen. Das Gesamtsystem benutzt dabei sich selbst als Umwelt für eigene Teilsystembildungen und erreicht auf der Ebene der Teilsysteme dadurch höhere Unwahrscheinlichkeiten durch verstärkte Filterwirkungen gegenüber einer letztlich unkontrollierbaren Umwelt. Dadurch entsteht ein differenziertes System nicht mehr einfach aus einer gewissen Zahl von Teilen und Beziehungen zwischen Teilen; es besteht vielmehr aus einer mehr oder weniger großen Zahl von operativ verwendbaren System/Umwelt-Differenzen, die jeweils an verschiedenen Schnittlinien das Gesamtsystem als Einheit von Teilsystemen und Umwelt rekonstruieren.“ (Luhmann 1996, S. 22).

Das bedeutet, dass die Gesamtheit des Systems qualitativ höher zu bewerten ist, als die Qualität der einzelnen „System/Umwelt-Differenzen“. Da sich ein System durch Ganzheitlichkeit auszeichnet, ist auch das System Schule mit all seinen Subsystemen in seiner Gesamtheit zu betrachten. Nur so kann das (gesundheitsfördernde) Potential der Schule voll ausgeschöpft werden.

Neben der Ganzheitlichkeit und den „Nachhaltigen Initiativen für Schulentwicklung“ sowie einem „Schulprogramm mit Schwerpunkt Bildung und Gesundheit“<sup>27</sup> leiten die gesundheitsfördernden Prinzipien „Salutogenese“ (Kapitel 2.5.1), „Kooperation“ (Kapitel 2.5.2) sowie „Partizipation, Selbstbestimmung und Empowerment“ (Kapitel 2.5.3) die Prozesse innerhalb der Handlungsfelder einer guten gesunden Schule und sollen daher folgend hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Fundierung untersucht werden.

---

<sup>27</sup> Beides soll an dieser Stelle trotz wesentlicher Bedeutung keine weitere Beachtung erfahren, da beide Prinzipien bereits eine konkrete Umsetzung der guten gesunden Schule implizieren und in Hinblick auf die individuellen Bedarfslagen der jeweiligen Schule zu betrachten wären.

### 2.5.1 Salutogenese

Das Konzept der „Salutogenese“ („Salus“ lateinisch für Unverletztheit, Heil, Glück; „Genese“ griechisch für Entstehung) des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923 – 1994) stellt ein ganzheitliches Modell von Gesundheit dar. Es basiert auf der Grundfrage, warum Individuen trotz potentiell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund bleiben. Entstanden ist die Salutogenese 1987 aus einer Kritik des pathogenetisch geprägten Verständnisses von Krankheit. Die Pathogenese betrachtet Krankheit als Abweichung von der normativen Gesundheit. Der salutogene Blickwinkel steht im Gegensatz zur Pathogenese, die sich mit der Ätiologie beschäftigt. Während das Individuum pathogenetisch entweder als krank oder gesund eingestuft wird, betrachtet die Salutogenese Gesundheit nicht als absoluten Faktor, sondern als einen theoretischen Gegenpol zur Krankheit. Das Individuum bewegt sich während seiner Lebensspanne auf dem so genannten Gesundheits-Krankheits-Kontinuum – mal befindet es sich näher am Pol der Gesundheit, mal tendiert es eher zum Pol der Krankheit (vgl. Antonovsky 1997, S. 21 ff.). Für Antonovsky ist der Zustand der absoluten Gesundheit nie ganz zu erreichen, da der Mensch als System, wie alle Systeme, zur Entropie tendiert. Die Entropie ist im eigentlichen Sinn eine physikalische Größe, die die Verlaufsrichtung eines Wärmeprozesses kennzeichnet (vgl. Dudenredaktion 2001, S. 272), also die Tendenz von Elementarteilchen beschreibt, die sich auf einen Zustand wachsender Unordnung hinbewegen (vgl. Bengel et al. 2001, S. 25). Die Fähigkeit eines Systems Ordnung zu erlangen wird als negative Entropie bezeichnet. Antonovsky bedient sich des Begriffes der Entropie, um die Tendenz des Individuums zur Unordnung, aber auch die Fähigkeit Ordnung neu zu erschaffen, zu erklären. Die Bewegung des Individuums auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum versteht Antonovsky als eine Art „Kampf“, verlorene Ordnung – oder Gesundheit – wieder zu erlangen (vgl. Bengel et al. 2001, S. 25 f.). Die Salutogenese bezeichnet diesen Kampf zwischen krankmachenden (Stressoren) und gesundheitserzeugenden (Widerstandsressourcen) Faktoren und beschäftigt sich damit, wie erstere bewältigt und wie letztere gefördert werden können. An welcher Position des „Gesundheits-Krankheits-Kontinuums“ sich ein Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens befindet, ist nach Antonovsky von der inneren Einstellung beziehungsweise von den „Lebenskonzepten“ abhängig. In diesem Zusammenhang kommt einer der Kernbegriffe der Salutogenese zum Tragen:



das „Kohärenzgefühl“ (Sense of coherence; SOC). Zur Erklärung des Begriffs nutzt Antonovsky folgende Metapher:

„(...) meine fundamentale philosophische Annahme ist, daß der Fluß der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, daß ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen als auch im übertragenden Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluß, die zu leichten Strömungen oder gefährlichen Stromschnellen und Strudeln führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?“ (Antonovsky 1997, S.92).

Die Metapher verdeutlicht Antonovskys Verständnis von Gesundheit. Die Hindernisse, die der „Strom des Lebens“ bereithält, sind die Umweltbedingungen, denen ein Individuum ausgesetzt ist. So kann ein niedriger sozioökonomischer Status beispielsweise ein Hindernis sein. Persönliche Kompetenzen entscheiden letztendlich darüber, wie die Hürden des Lebens überwunden werden, oder anders: wie gut das Individuum im Fluss schwimmt. Die Fähigkeit des Schwimmens ist das Kohärenzgefühl, das sich nach Antonovsky aus den folgenden drei Komponenten zusammensetzt:

1. Verstehbarkeit (comprehensibility)  
Verstehbarkeit steht für die Fähigkeit innere und äußere Reize strukturiert, vorhersehbar und erklärbar verarbeiten zu können. Stimuli werden also kognitiv verarbeitet;
2. Handhabbarkeit (manageability)  
Handhabbarkeit meint das Vertrauen oder die Überzeugung, dass die von den Stimuli ausgehenden Anforderungen bewältigt werden können. Also die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen, um Schwierigkeiten kognitiv-emotional zu verarbeiten;
3. Sinnhaftigkeit (meaningfulness)  
Sinnhaftigkeit steht für die Überzeugung, dass es sich lohnt Ressourcen für die Erfüllung der Anforderungen zur Verfügung zu stellen, sodass das eigene Handeln einen Sinn erfüllt. Anforderungen werden nicht als Schwierigkeit gesehen, sondern als Herausforderung im positiven Sinn (Antonovsky 1997, S.34 f.).

Der Kohärenzsinn bewältigt negative Auswirkungen von Stressoren durch den Einsatz von generalisierten Widerstandsressourcen, also personale, familiäre und soziale Ressourcen, was zur physischen und psychischen Gesundheit beiträgt. Die Komponente Verstehbarkeit entwickelt sich durch konsistente Erfahrungen. Handhabbarkeit entwickelt sich, wenn die Ressourcen für die Bewältigung eines Reizes mühelos zur Verfügung gestellt werden können. Also weder eine Über- noch eine Unterforderung entsteht. Die dritte Komponente Sinnhaftigkeit entwi-

ckelt sich durch den Einfluss, den das Individuum bei der Gestaltung von Situationen nehmen kann (vgl. Antonovsky 1997, S. 33ff.). Ob sich der Kohärenzsinn stark oder weniger stark entwickelt, hängt laut Antonovsky von der Verfügbarkeit generalisierter Widerstandsressourcen ab. Ein starkes Kohärenzgefühl entsteht, wenn generalisierte Widerstandsressourcen konsistente Erfahrungen ermöglichen, die weder über- noch unterfordern, und die es dem Individuum ermöglichen, Einfluss auf die Situation zu nehmen (vgl. ebd., S. 47ff.). „Widerstand“ deutet auf die Widerstandsfähigkeit hin, die durch diese in jeder Situation wirksam werdenden (generalisierten) Ressourcen gefördert wird. Widerstandsressourcen ermöglichen kohärente Lebenserfahrungen und fördern ein starkes Kohärenzgefühl. Sie gliedern sich in individuelle Ressourcen wie körperliche Faktoren, Intelligenz und Bewältigungsstrategien etc. und in soziale und kulturelle Ressourcen wie soziale Unterstützung, finanzielle Möglichkeiten oder kulturelle Stabilität etc. (vgl. Bengel et al. 2001, S. 34).

Ob Widerstandsressourcen vorhanden sind oder sich entwickeln können, hängt vom jeweiligen soziokulturellen und historischen Kontext sowie den Erziehungsmustern und sozialen Rollen ab, aber auch von persönlichen Einstellungen und Zufällen. Ob und zu welchem Grad die Widerstandsressourcen mobilisiert werden, ist abhängig von der Stärke des Kohärenzsинns. Ist dieser nur schwach ausgeprägt, werden die vorhandenen Widerstandsressourcen nicht optimal genutzt. Sind die Widerstandsressourcen nur schwach ausgeprägt, beeinflusst dies die Entwicklung des Kohärenzsинns negativ (vgl. Antonovsky 1997, S. 47ff.).

Die durch den Kohärenzsинn mobilisierten Widerstandsressourcen wirken auf den Umgang mit Stressoren. Wenn die Stressoren effektiv bewältigt werden – wenn also auf die von einem Stressor ausgelöste Anspannung Entspannung folgt (siehe Kapitel 2.4.1) – hat das eine positive Wirkung auf die Entwicklung des Kohärenzsинns. Oder anders formuliert: Wenn wir eine Stromschnelle im Fluss des Lebens erfolgreich „umschwommen“ haben, ohne Schaden davon zu tragen, erleben wir eine positive Erfahrung, an die wir uns bei der nächsten Stromschnelle erinnern. Wurde die Stromschnelle allerdings nicht erfolgreich bewältigt, wirkt sich das negativ auf den Kohärenzsинn aus. Damit bleibt auch die Gesundheit von der missglückten Bewältigung der Stromschnelle nicht unbeeinflusst, denn der Kohä-

renzsinn wirkt indirekt auf die Stressreaktion, indem die Mobilisierung der generalisierten Widerstandsressourcen nicht ausreicht, um auf Anspannung Entspannung folgen zu lassen (vgl. Bengel et al. 2001, S. 37). Direkt beeinflusst der Kohärenzsinn die Gesundheit durch die Wirkung auf verschiedene Systeme des Organismus. Laut Antonovsky ist der Kohärenzsinn an den kognitiven Prozessen beteiligt, die eine Situation bewerten und wirkt damit direkt als Filter bei der Informationsverarbeitung (siehe auch Kapitel 2.4). So kann ein starker Kohärenzsinn dazu führen, Stimuli nicht als Stressoren zu bewerten und hat demnach eine positive Wirkung auf das psychische Wohlbefinden. Des Weiteren hat ein stark ausgeprägter Kohärenzsinn laut Antonovsky einen positiven Einfluss auf gesundheitsfördernde Verhaltensweisen von Individuen. Ein gering ausgeprägter Kohärenzsinn fördert hingegen ein maladaptives Gesundheitsverhalten (vgl. Bengel et al. 2001, S. 37), also beispielsweise die Tendenz in stressigen Phasen hedonistisches Wohlbefinden durch exogene Reize wie Alkohol, Essen oder Zigaretten herbeizuführen.

Der aktuelle Forschungsstand zum Kohärenzgefühl zeigt signifikante Korrelationen mit dem psychischen Wohlbefinden. So wies eine schwedische Studie (n=4390) nach, dass ein starker Kohärenzsinn im Vergleich zu einem schwach ausgeprägten Kohärenzsinn das Risiko psychischer Beschwerden um ein 3,5faches sinken lässt (Lundberg 1997, S. 828). Eine weitere schwedische Studie (n=2003) fand signifikante Korrelationen zwischen einem schwach ausgeprägten Kohärenzsinn und Depressionen, Ruhelosigkeit, Müdigkeit, Konzentrationschwierigkeiten, Schlafproblemen sowie Merk- und Entspannungsfähigkeit. Der Grad der Symptome stieg an, je niedriger der Kohärenzsinn war (Larsson & Kallenberg 1996, S. 177 f.). Eine deutsche Studie (n=4002) fand heraus, dass Probanden ohne psychiatrische Diagnose einen signifikant höheren Kohärenzsinn zeigten als Probanden, die innerhalb der letzten 12 Monate eine psychiatrische Diagnose bekamen (vgl. Hannover et al. 2004, S. 180). Eine Studie der Charité-Universitätsmedizin Berlin (n=1403) zeigte Zusammenhänge zwischen einem starken Kohärenzsinn und höherer Selbstwirksamkeit (siehe Kapitel 2.5.3), stärkerem subjektiven physischen Wohlbefinden und weniger subjektiv wahrgenommener Stressbelastung (vgl. Zirke et al. 2007, S.1).

Der Stand der Forschung macht deutlich, dass Kohärenzsinn und psychisches Wohlbefinden in enger Verbindung zueinanderstehen.

### **2.5.2 Kooperation**

Im Rahmen des Projektes "Netzwerk Lehrergesundheit Mecklenburg-Vorpommern" wurden 1.078 Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Meinung befragt, welche Aspekte in Bezug auf die Lehrergesundheit eine Rolle spielten. 98% der Befragten stuften die Kooperation im Kollegium als äußerst wichtig ein (vgl. Sommer et al. 2005, S. 76ff.). Lehrkräfte sind häufig hohen Belastungen ausgesetzt. Durch Kooperation können komplexe Aufgaben ressourcenschonender bewältigt und der Umgang mit Belastungen damit professionalisiert werden. Außerdem übernimmt kooperatives Handeln im Sinne der Demokratie eine Vorbildfunktion und führt durch Potentialaktivierung zur Qualitätsentwicklung (Huber et al. 2012, S. 323).

Kooperation ist „[...] eine intentionale und kommunikative Form der Zusammenarbeit, die Vertrauen und ein gewisses Maß an Autonomie voraussetzt und der ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegt.“ (Spieß 2004 zitiert nach Huber et al. 2012, S. 325). Gräsel et al. (2006) führen diese drei Kernbedingungen kooperativen Handelns weiter aus:

1. **Gemeinsame Ziele und Aufgaben**  
Bedingung für eine gelingende Kooperation ist die gegenseitige Unterstützung bei der Erreichung gemeinsamer Ziele. Sobald die Ziele einer Person die Zielerreichung einer anderen unwahrscheinlich machen, liegt ein Konkurrenzverhältnis vor, was die Kooperation behindern würde (zur Zielsetzung siehe auch Kapitel **3.2.1**);
2. **Vertrauen**  
„Vertrauen bezieht sich auf zukünftige Handlungen anderer, die sich der eigenen Kontrolle entziehen und die mit einem Risiko oder einer Bedrohung der eigenen Person einhergehen“ (Schlenke/ Helm/ Tedeschi 1973 zitiert nach Gräsel et al. 2006, S. 208). Vertrauen bedeutet demnach sich aufeinander verlassen zu können, sich sicher zu fühlen. Dieses Sicherheitsempfinden wird von den Teamstrukturen und dem vorherrschenden Schulklima beeinflusst;
3. **Autonomie**  
Eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ist Voraussetzung für Kooperation (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207-208).

Kooperation kann verschiedene Formen annehmen. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften unterteilen Gräsel et al. (2006, S. 209 ff.) beispielsweise in a) Austausch, b) Arbeitsteilige Kooperation und c) Kokonstruktion. Im Austausch informieren sich Lehrkräfte wechselseitig über berufliche Inhalte, Gegebenheiten und Material. Der Austausch erfordert keine gemeinsamen Ziele, sondern orientiert sich vielmehr an den übergeordneten Zielen der Schule. Die arbeitsteilige Kooperation impliziert Zusammenarbeit im Sinne einer präzisen Zielstellung und Aufgabenteilung bzw. Verteilung von Verantwortlichkeiten entsprechend der Kompetenzen und Wünsche der Beteiligten. Die Autonomie bei der Ausführung der Arbeiten bleibt bei dieser Kooperationsform bestehen, Ziel und Ergebnis werden aber mit den Kooperationspartnern besprochen. Kokonstruktion liegt vor, wenn sich Kooperationspartner intensiv über Aufgaben austauschen. Die Lehrkräfte teilen ihr jeweiliges Wissen miteinander und stimmen sich während des Arbeitsprozesses ab. Da diese Kooperationsform die Autonomie des Einzelnen stärker einschränkt als die beiden anderen Kooperationsformen, wird gegenseitiges Vertrauen wichtiger.

Insbesondere die Kooperationsform der Kokonstruktion, oder das „Lernen von Kollegen“ (Huber et al. 2012, S. 339), bietet Möglichkeiten zur Professionalisierung des Umgangs mit Belastungen. Lehrkräfte teilen ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen. So können neues Wissen und damit auch neue Wege im Umgang mit Belastungen entstehen. Die Lehrkräfte sind als Teil des Kooperationsprozesses selbstbestimmte und aktive Gestalter ihres Lernprozesses und übernehmen Verantwortung für das eigene Lernen. Eine Kooperationssituation – im Sinne der Kokonstruktion – bedingt gegenseitiges Vertrauen, birgt aber auch Konfliktpotential und Unsicherheit bezüglich der eigenen Erfahrungen. Diese Kombination aus möglicher Anspannung und Herausforderung und dem Sicherheitsempfinden in der Gruppe kann die persönliche Entwicklung fördern (zur Neuronalen Anpassung siehe Kapitel 2.4) und damit auch zur Organisationsentwicklung beitragen (vgl. Huber et al. 2012, S. 341). Lehrkräfte können durch das Feedback der Kollegen zu einer differenzierteren Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen geführt werden, was das Selbstwertgefühl steigern und den zukünftigen Umgang mit Stressoren verbessern könnte (vgl. ebd., S. 346).

Zetlin et al. (1998) konnten diesen Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und persönlicher Entwicklung der Lehrkräfte im Rahmen einer Studie feststellen, in der sie die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universitäten untersuchten. Auch Holtappels (1997 zitiert nach Holtappels 2013, S. 43) zeigt anhand empirischer Befunde, dass Lehrerkooperation in Zusammenhang mit Selbstentwicklung der Lehrkräfte steht. Kooperierende Lehrkräfte berichten von intensiverer Reflexion der pädagogischen Arbeit, einer Erweiterung des didaktisch-methodischen und erzieherischen Handlungsrepertoires sowie einer Arbeitserleichterung und höherer Arbeitszufriedenheit. Johnson & Johnson (2003, S. 172 f.) stellen in einem Review empirischer Studien fest, dass das Selbstwertgefühl von kooperierenden Personen stärker ausgeprägt ist als bei konkurrierenden oder allein arbeitenden Personen.

### **2.5.3 Partizipation, Selbstbestimmung & Empowerment**

„Partizipation“ ist die aktive Teilhabe an relevanten Entscheidungen (vgl. Hartung 2012, S. 57; Paulus et al. 2007, S. 11) (Zur Partizipation siehe auch Kapitel 3). Damit kann Partizipation als Grundlage für Kooperation verstanden werden, denn der Kooperation liegt die Intention zugrunde, ein gemeinsames Ziel erreichen zu wollen, was ein gewisses Maß an Entscheidungsfreiheit impliziert (siehe Kapitel 2.5.2). Im Kontext Schule fördert die Partizipation demokratisches Denken und Handeln, was die Schülerinnen und Schüler auf ein selbstbestimmtes Leben vorbereitet (Paulus et al. 2007, S. 11) (siehe auch Kapitel 3.1). Außerdem ist Partizipation eine Voraussetzung für eine effiziente Umsetzung von Gesundheitsinterventionen (vgl. Faltenmaier & Wihofszky 2012, S. 103) (siehe auch Kapitel 3.3).

Partizipation kann unterschiedliche Formen annehmen und verschiedene Grade erreichen. So kann Partizipation beispielsweise den Eindruck der Manipulation erwecken. In diesem Fall wäre nicht mehr von einer „echten“, sondern von einer Pseudopartizipation die Rede, die das Vertrauen der Schülerschaft oder der Lehrkräfte mindern kann. Pseudopartizipation tritt auch auf, wenn sich die Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern oder die Schulleitung gegenüber den Lehrkräften einen Informationsvorsprung sichert, wenn nicht alle Handlungsmög-

lichkeiten als Alternativen voll aufgezeigt werden, oder die Mitwirkungsfrage nur auf unwichtige Details beschränkt wird (vgl. Rosenstiel 1987, S. 291) (siehe detaillierte Ausführungen zur Partizipation in Kapitel 3).

Partizipation wird eine gesundheitsfördernde Wirkung zugeschrieben. Bereits 1986 hebt die WHO in der weiter oben erwähnten Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (1986) die Bedeutung der Teilnahme der Menschen an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben betreffen, hervor. Hier heißt es: „Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben [...].“ (WHO 1986). Neben dem Partizipationsbegriff wird hier auch Bezug auf die Wirkung von Kontrolle auf die Gesundheit genommen. 1996 resümiert Skinner (S. 549), dass der Effekt der Einflussnahme auf Situationen bzw. der Kontrolle („control“) auf das psychische Wohlbefinden „seit Dekaden“ durch eine Vielzahl soziologischer und psychologischer Untersuchungen gezeigt werden konnte. Korrelate wie Optimismus, Motivation, Selbstwertgefühl etc. sind dabei aber weniger durch die tatsächliche Einflussnahme als durch die positive innere Überzeugung, Einfluss nehmen zu können („perceived control“<sup>28</sup>), bestimmt (vgl. Skinner 1986, S. 549). Wenn eine Person das Gefühl hat, Einfluss auf die Ergebnisse des eigenen Handelns nehmen zu können, führt es die Person dazu, sich anzustrengen, diese Ergebnisse oder Ziele zu erreichen: „[...] and can feel the energy of the effort transmitted into the environment to produce the outcome.“ (ebd., S. 551). Das bedeutet, dass Motivation (siehe Kapitel 2.4.2) Aussicht auf Erfolg also auf Effektivität des eigenen Handelns bedingt. Das Gefühl, keinen Einfluss auf die Ergebnisse des eigenen Handelns nehmen zu können, wirkt im Umkehrschluss demotivierend (vgl. ebd., S. 557). Damit gehen Kontrollüberzeugungen mit einer positiven inneren Einstellung einher.

Skinner grenzt das Konzept der Kontrollüberzeugung – den Arbeiten von Deci und Ryan (1985a, 1985b) folgend – von dem Konzept der „Selbstbestimmung“

---

<sup>28</sup> Für den Begriff „perceived control“ wird in dieser Arbeit fortan das Äquivalent „Kontrollüberzeugung“ verwendet.

(„Self-Determination“) ab. Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung oder Autonomie entsteht aus dem inneren Wunsch nach Selbstverwirklichung (siehe auch Kapitel 3.2.1) und bezieht sich auf die Erfahrung von Freiheit im eigenen Verhalten (vgl. Skinner 1996, S. 557). Selbstbestimmte Entscheidungen werden selbstverantwortlich und jenseits „institutioneller Zwänge und der Bevormundung durch Dritte“ (Hartung 2013, S. 60) getroffen. Das bedeutet, dass Selbstbestimmung als höchster Grad von Partizipation bezeichnet werden kann, der Grad der Kontrollüberzeugung hingegen immanenter Bestandteil von Partizipation ist, da die Möglichkeit, Einfluss auf die eigenen Lebensumstände ausüben zu können, Entscheidungsteilnahme bedingt, auf die sich diese Umstände zurückführen lassen.

Aus dem Gedanken der Kontrollüberzeugung geht das Konstrukt der „Selbstwirksamkeitserwartung“ (Bandura 1977) hervor. Empirische Studien zeigen bereits seit den 1970er-Jahren, dass Selbstwirksamkeitserwartung einen signifikanten Einfluss auf das psychische Wohlbefinden hat (vgl. Hartung 2013, S. 66). Selbstwirksamkeitserwartung ist die eigene Einschätzung, ob eine bevorstehende Herausforderung bewältigt werden kann. Bandura geht von der Annahme aus, dass diese subjektive Einschätzung einer Person auf den Grad der Zielerreichung wirkt. Drei Aspekte sind diesbezüglich von Bedeutung: 1. der Schwierigkeitsgrad („magnitude“), 2. der Aufwand („generality“) und 3. die Ausdauer („strength“) (vgl. Hartung 2013, S. 194). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung führt zu der Überzeugung, Herausforderungen von hohem Schwierigkeitsgrad bewältigen zu können. Dafür wird ein größerer Aufwand akzeptiert und im Falle von auftretenden Schwierigkeiten mehr Ausdauer bewiesen. Durch die erfolgreich bewältigte Situation entstehen positive Erfahrungen, die im Zuge der neuronalen Anpassung (siehe Kapitel 2.4) über die Entwicklung von Bewältigungsstrategien zur Selbstwirksamkeitserwartung führen (vgl. Bandura 1997, S. 39 ff.). Bei der nächsten Herausforderung wird die Selbstwirksamkeitserwartung als Teil des inneren Bewertungsvorgangs das Verhalten beeinflussen (vgl. Bengel et al. 2001, S. 54). Damit entsteht Selbstwirksamkeitserwartung aus positiven Erfahrungen und führt auch zu selbigen. In diesem regulativen Prozess liegt die theoretische Erklärung für die gesundheitsfördernde Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung, denn eine starke Ausprägung ermöglicht die Kontrolle von potentiellen Stressoren und damit eine verbesserte Stressbewältigung (vgl. Bandura 1988; Conn 1997).



Schmitz & Schwarzer (2002) konnten einen positiven Effekt von Selbstwirksamkeit auf die Motivation von Lehrkräften feststellen.

Die Erwartung, eine zukünftige Herausforderung bewältigen zu können, führt allein aber noch nicht zu wirksamem Verhalten. Ein weiterer wesentlicher Faktor sind die für die Zielerreichung notwendigen Kompetenzen. Außerdem muss das Ziel von persönlicher Bedeutung sein. Es muss also ein Anreiz bestehen (vgl. Bandura 1977, S. 194). Antonovsky (1997, S. 67) greift dieses Verständnis auf und vergleicht die Selbstwirksamkeitstheorie Banduras mit seinem Modell der Salutogenese und dem Kohärenzgefühl:

„Ist es zu weit hergeholt, vorzuschlagen, daß die drei Bedingungen für wirksames Verhalten in Banduras Theorie den drei Komponenten des SOC analog sind? Erstens der Glaube, daß das beabsichtigte Verhalten für einen selbst von Wert ist (das entspricht der Bedeutsamkeit); zweitens der Glaube, daß das Ausführen dieses Verhaltens tatsächlich zu diesem Ergebnis führen wird (das entspricht der Verstehbarkeit); und drittens der Glaube, daß man dieses Verhalten erfolgreich ausführen kann (das entspricht der Handhabbarkeit).“ (Antonovsky 1997, S. 67).

Neben den Parallelen zur Selbstwirksamkeitserwartung findet Antonovsky auch Schnittmengen zwischen Partizipation und dem Kohärenzgefühl, genauer der Komponente der Bedeutsamkeit. Antonovsky argumentiert mit folgenden Worten:

„Wenn andere alles für uns entscheiden – wenn sie die Aufgaben stellen, die Regeln formulieren und die Ergebnisse managen – und wir in der Angelegenheit nichts zu sagen haben, werden wir zu Objekten reduziert. Eine Welt, die wir somit als gleichgültig gegenüber unseren Handlungen erleben, wird schließlich eine Welt ohne jede Bedeutung.“ (ebd., 93).

Damit ist Partizipation ein wesentlicher Faktor im Entwicklungsprozess des Kohärenzgefühls. Da das Kohärenzgefühl wie weiter oben dargelegt zum psychischen Wohlbefinden beiträgt, wirkt die Teilnahme an relevanten Entscheidungen – als eine Entwicklungsbedingung des Kohärenzgefühls – theoretisch implizit gesundheitsfördernd. Darüber hinaus lässt sich die gesundheitsfördernde Wirkung der Partizipation ebenfalls implizit über die Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen von positiv erlebter Teilhabe an relevanten Entscheidungen erklären (vgl. Hartung 2013, S. 74).

Über die Ausbildung des Kohärenzgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung kann Partizipation zur Entwicklung persönlicher Kompetenzen beitragen, was die Handlungsmöglichkeiten erweitert und damit den Einfluss auf das eigene Leben. Diese als „Empowerment“ (Rappaport 1985) bezeichnete Strategie ist also ebenfalls als ein Ergebnis von Partizipation zu betrachten.

Bezüglich der empirischen Befundlage lässt sich feststellen, dass es kaum konsistente empirische Ergebnisse über den Effekt von Partizipation auf das psychische Wohlbefinden im schulischen Kontext gibt (vgl. Hartung 2013, S. 74, Smylie et al. 1996, 183). Zu den wenigen Studien zählen u.a. Bacharach et. al. (1986), die einen starken negativen Effekt von Nicht-Partizipation („decisional deprivation“) auf das psychologische Wohlbefinden von Grundschullehrkräften feststellten. Greenleaf (1996) zeigte einen positiven Effekt von geteilter Führungsverantwortung auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften. Taylor & Tashakkori (1997) fanden heraus, dass Partizipation die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften erhöht. Insgesamt kann weiterer Forschungsbedarf abgeleitet werden.

## **2.6 Konklusion**

Das Kapitel „Bildungsqualität unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit“ nahm eingangs Bezug auf die mit der „neuen Welt“ einhergehende Notwendigkeit, selbstorganisierte Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Das Wohlbefinden fungiert dabei als intermediärer Faktor für die Zielerreichung. Eingebettet in den Rahmen der Schulentwicklungsforschung zielt das Konzept der guten gesunden Schule darauf ab, das Wohlbefinden der an Schule beteiligten Personen durch die konsequente Anwendung gesundheitsfördernder Prinzipien zu fördern.

Die Relevanz des Wohlbefindens wurde im weiteren Verlauf dieses Kapitels außerdem durch die globalpolitische Aufmerksamkeit, die diesem Konstrukt durch die Entwicklung entsprechender Indikatoren als Kennwerte wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung zuteilwerden, hervorgehoben. In diesem Sinn ist die Entwicklung des Wohlbefindens der Menschen auf konsequentialistische Weise in

Verbindung mit den begrenzten Ressourcen unserer Erde zu betrachten und damit als Gegenstrategie zur bloßen Wachstumsorientierung zu verstehen.

Da die Verwendung der Begriffe „Glück“, „Zufriedenheit“ und „Wohlbefinden“ in der Literatur häufig äquivalent erfolgt, wurde im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Wohlbefinden begriffsdefinitiv bestimmt. Unter Bezugnahme auf Aristoteles' Philosophie der Eudaimonia wurde Wohlbefinden als dynamisches Gleichgewicht, das sich im Zuge immerwährender Selbstreflexionsprozesse stetig neu ergibt und damit als psychisches Wohlbefinden definiert. Psychisches Wohlbefinden bedingt einen bewussten Umgang mit dem eigenen Selbst und fördert die Lernfähigkeit und Potentialentwicklung. Anhand neurobiologischer Prozesse wurde dies verdeutlicht. Es wurde hervorgehoben, dass ein Lernprozess, der die Potentialentwicklung fördert, eine gewisse (stressbedingte) Anspannung erfordert. Damit setzt Kompetenzentwicklung die Bewältigung von Herausforderungen voraus. Schule steht in der Verantwortung, die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen sowie Interessen und Begeisterung zu wecken und zu fördern. Darüber hinaus muss Schule durch die Förderung des psychischen Wohlbefindens zum selbst Denken anregen. Den Lehrkräften kommt diesbezüglich eine wesentliche Bedeutung zu.

Das Konzept der guten gesunden Schule fördert das psychische Wohlbefinden durch die Anwendung der gesundheitsfördernden Prinzipien. Der Partizipation kommt diesbezüglich eine Protagonistenrolle zu, denn die Beteiligung an Entscheidungen ist eine Voraussetzung für Kooperation und Empowerment. Darüber hinaus ist Partizipation ein wesentlicher Faktor, wenn es darum geht, Veränderungen erfolgreich herbeizuführen. Damit ist die Beteiligung an Entscheidungen eine Voraussetzung für eine mögliche Implementierung des Konzeptes der guten gesunden Schule in Brasilien.

Der gesundheitsfördernde Effekt von Partizipation erklärt sich theoretisch durch das Kohärenzgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung. Da das Kohärenzgefühl zum psychischen Wohlbefinden beiträgt, wirkt die Teilnahme an relevanten Entscheidungen – als Entwicklungsbedingung des Kohärenzgefühls – theoretisch implizit gesundheitsfördernd. Außerdem wirkt Partizipation theoretisch implizit

über die Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen positiv erlebter Teilhabe an relevanten Entscheidungen.

Da es bisher nur wenige empirische Untersuchungen gibt, die sich mit den konzeptionellen Zusammenhängen von Partizipation und psychischem Wohlbefinden von Lehrkräften auseinandersetzen, besteht weiterer Forschungsbedarf. Bevor diesem Bedarf im empirischen Teil dieser Arbeit begegnet wird, nähert sich das folgende Kapitel dem Partizipationsbegriff auf differenzierte Weise, um abschließend ein Konzept von Partizipation vorzustellen, das als Grundlage der weiteren empirischen Untersuchungen dienen wird.

### **3 Partizipation - Definitionen und Bedeutung im wissenschaftshistorischen und interdisziplinären Kontext**

Partizipation – die aktive Teilhabe an relevanten Entscheidungsprozessen (vgl. Hartung 2012, S. 57; Paulus et al. 2007, S. 11) – findet heute quer durch alle Themenbereiche Anwendung. So beispielsweise in der demokratiepolitischen Bildung, in Bezug auf kooperative Wohn- und Lebensformen, in der Entwicklungszusammenarbeit, Stadtplanung, Kunst, der Mitarbeiter-Erfolgsbeteiligung, Jugendhilfe etc. In Hinblick auf diese Vielfalt ist es das Ziel des vorliegenden Kapitels den Partizipationsbegriff entsprechend der spezifischen Fragestellungen dieser Arbeit einzugrenzen. Dazu nähert sich Kapitel 3 vom Allgemeinen spiral förmig dem Spezifischen unter Berücksichtigung des chronologischen Hergangs. Auf dem Weg um die eigene Achse werden sich die Informationen entsprechend ihrer Themenrelevanz und unter Bezugnahme auf das Kapitel 2 zu dem theoretischen Modell (Kapitel 3.5) verdichten, das als Grundlage der weiteren empirischen Untersuchungen dient. Für ein umfassendes Verständnis werden zunächst die Ursprünge von Partizipation im Kontext politischer Demokratisierung beleuchtet (3.1), gefolgt von der Betrachtung der Partizipation im organisationalen Kontext (3.2) sowie im Kontext der Bürgergesellschaften (3.3) und hinsichtlich der Beteiligung an Bildung (3.4). Das dritte Kapitel schließt mit der Konklusion (3.6).

### 3.1 Partizipation im Kontext politischer Demokratisierung

Partizipation lässt sich auf das lateinische Wort „particeps“ (zu Deutsch „teilnehmend“) zurückführen (vgl. BMZ 2014, online; Pons Online-Wörterbuch 2014, online). Im antiken Rom erfuhr der Begriff durch die Beteiligung der Bürger an politischen Wahlen Bedeutung<sup>29</sup>. Damals wie heute umfasst die politische Partizipation bürgerliches Handeln mit dem Ziel, Einfluss auf politische Entscheidungen auszuüben (vgl. Verba & Nie 1972, S. 2; Moyser & Day 1992, S. 19 - 20; Kohl 1998, S. 10; Poguntke 2006, S. 197). Die systematische Untersuchung dieses Einflusses begann in den 1940er Jahren. Während anfänglich hauptsächlich die Wahlforschung im Fokus der empirischen Partizipationsforschung stand (vgl. van Deth 2006, S. 167), dient heute weitaus mehr als Untersuchungsgegenstand. Demonstrationen, Petitionen, Streiks, Hausbesetzungen oder Occupy-Initiativen sind nur einige Aktionen „[...] aus einer endlosen Liste verschiedener Partizipationsformen [...]“ (ebd., S. 169). Geboren wurde diese Vielfalt aus den Demokratisierungsprozessen<sup>30</sup> der 1960er- und 1970er-Jahre. Vilmar (1973) definierte „Demokratisierung“ als die Art von Handlung, welche darauf abzielt, „[...] autoritäre Herrschaftsstrukturen [...] durch Formen der Herrschaftskontrolle von 'unten', gesellschaftlichen Mitbestimmung, Kooperation und – wo immer möglich – durch freie Selbstbestimmung“ zu ersetzen (ebd., S. 21). Partizipation ist demnach ein immanenter Bestandteil von Demokratisierungsprozessen. Damals äußerte sich die Demokratisierung auf prägnante Weise durch die Beteiligung der Bürger an den sozialen Bewegungen (z.B. Frauen-, Arbeiter-, Friedens- oder Umweltbewegungen). Besonders hervorzuheben sind die Protestbewegungen der 1968er Jahre. Menschen rund um den Globus (z.B. in „Paris, Berlin, Frankfurt, New York, Berkeley, Rom, Prag, Rio, Mexico City, Warschau“ (Klimke 2008, online)) beteiligten sich an Demonstrationen (hauptsächlich) gegen den Vietnamkrieg und für Bürgerrechte<sup>31</sup>. Damit erreichte die politische Partizipation durch die sozialen Bewegungen neue Dimensionen und einen immensen Bedeutungszuwachs.

---

<sup>29</sup> Weiterführende Informationen zur politischen Partizipation im antiken Rom finden sich beispielsweise in folgenden Werken: Wirbelauer 2010; Mommsen 2012; Reinau & von Ungern-Sternberg 2013.

<sup>30</sup> Weiterführende Literatur zu Demokratie und Demokratisierung: Frese et al. 2003; Saage 2005; Schmidt, 2010; Ishiyama 2012.

<sup>31</sup> Weiterführende Informationen zu den sozialen Bewegungen der 1960er Jahre: Klimke & Scharloth 2008; Gilcher-Holtey 2013.

### 3.1.1 Partizipation auf der Mikroebene

Auch wenn die Motive für den Aktivismus der 1960er Jahre erst gänzlich im Kontext der jeweiligen Nationen zu verstehen sind, gibt es gemeinsame Merkmale moderner Gesellschaften, die als Teil des Erklärungsmodells herangezogen werden können. Die Gemeinsamkeit liegt in der durch Modernisierungsprozesse herbeigeführten „funktionalen Differenzierung des gesellschaftlichen Systems“ und der „Enttraditionalisierung der Lebenswelten“ (Habermas 1994, S. 441). Resultat dieser Veränderungen ist die systematische Reproduktion moderner Einstellungen (Brock 2011, S. 19). Am Beispiel Deutschlands der Nachkriegsära lässt sich dies verdeutlichen. So führten das Wirtschaftswachstum der 1950er Jahre und die Bildungsexpansion im darauffolgenden Jahrzehnt zu einer generellen Verbesserung des Lebensstandards. Es gab „[...] ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum.“ (Beck 1986, S. 122). Auf der Mikroebene des Individuums brachte der soziale Wandel erweiterte Chancen, das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten<sup>32</sup>. Individuelle Leistung trat an die Stelle der Fußstapfen-Tradition und damit hatte theoretisch jeder Einzelne die Möglichkeit, durch Arbeit den sozialen Aufstieg zu erwirken. Es kam also zu einer Ausdifferenzierung der „Lebenschancen“ (Dahrendorf 1979), aber auch der „Lebensrisiken“ (Beck 1986). Denn der Zugewinn an Optionen implizierte auch die Verantwortung für ein mögliches Scheitern des eigenen Lebenskonzeptes. Aus Entscheidungsalternativen wurden zunehmend „Entscheidungszumutungen“ (Hradil 2013, S. 31), da die Komplexität der wachsenden Möglichkeiten niemals vollständige Sicherheit über die Richtigkeit der getroffenen Entscheidung zulassen kann. Begleitet wurde diese Unsicherheit durch die Bedrohungen, die aus den fortschreitenden industriellen, technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen erwachsen. Aus gesellschaftlicher Perspektive bestand verstärkt die Notwendigkeit „[...] Mensch und Umwelt vor der Systementwicklung zu schützen“ (Huber 1988, S. 431). Die Arbeiter- und Frauenbewegung kritisierte beispielsweise „[...] spezifische Unterdrückungs- und Ausbeutungserscheinungen infolge der Systementwicklung“ und entwickelte „Emanzipationsvisionen“ (ebd, S. 431). Ein weiteres Beispiel ist die englische „Campaign for Nuclear Disarmament“ (CND), „die erste parteiunabhängige Massenbewegung gegen die Atomgefahr in Europa“

---

<sup>32</sup> Weiterführende Informationen zur Individualisierung: Dahrendorf 1979; Beck 1986; Hradil 2013.

(Gütermann 1984, S. 154), welche sich als Reaktion auf den Rüstungswettlauf Ende der 1950er Jahre formierte und den Anstoß für die europaweiten „Ostermarsch-Protteste“ gegen Atomwaffen gab (vgl. ebd., S. 155). Entsprechend der Entwicklungen der 1960er Jahre wurde auch der Vietnamkrieg zunehmend zum Thema der Demonstrationen und Kundgebungen der Ostermarsch-Bewegung (vgl. Buro 2008, S. 273).

### **3.1.2 Partizipation auf der Meso- und Makroebene**

Auf der Makroebene des politischen Systems führten die Entwicklungsprozesse zu der Frage, „[...] wie man die Komplexität des Systems steigern kann, ohne die Entscheidungsfähigkeit, also ohne die Funktion des kollektiv bindenden Entscheidens zu beeinträchtigen.“ (Luhmann 2008, S. 245). Die Antwort lag in der Dezentralisierung von Macht oder anders: in der politischen Demokratisierung, oder nochmal anders: in der funktionalen Differenzierung des Systems in Teilsysteme. Dabei bildet der Staat die Zentralorganisation „[...] für die alle anderen politischen Organisationen dann Zulieferungsdienste erbringen.“ (ebd., S. 245). Unter „Zulieferungsdienst“ versteht Luhmann die Aktivität der Informationsverdichtung von politischen Problemen sowie die Synthese und Kommunikation konsensfähiger Entscheidungsalternativen (vgl. ebd., S. 245 & 254). Parteien, Interessenverbände und Organisationen der öffentlichen Verwaltung erbringen diese politischen Dienste beispielsweise in Form von Berichten. So wies u.a. ein Bericht der als Interessenverband fungierenden OECD darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem der Nachkriegszeit eines der rückständigsten in Europa war (vgl. Hearnden 1977, S. 136 zitiert nach Kim 1994, S. 57). In Verbindung mit dem durch das wirtschaftliche Wachstum bedingten Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften stellte diese Tatsache ein weitreichendes politisches und wirtschaftliches Problem dar. Zur Lösung wurde in den Folgejahren im Rahmen der bundesdeutschen Bildungsreform u.a. der Hochschulausbau (vgl. Kim 1994, S. 72), das Bundesausbildungsförderungsgesetz (vgl. Görtemaker 1999, S. 566) und das schulische Kurs-Prinzip (als Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium) (vgl. Weishaupt 1998, S. 378) auf den Weg gebracht. Im Zuge einer erfolgreichen Durchführung von Reformprogrammen sind die Organisationen der öffentlichen Verwaltung, also die Ministerien und Behörden, auf die Zusammenarbeit mit den

jeweils beteiligten Bevölkerungsgruppen angewiesen (vgl. Luhmann 2008, S. 260-261). Am Beispiel der oben erwähnten Bildungsreform wären das u.a. Schulleitungen, Vertreter von Hochschulen und anderen Institutionen der Lehrerbildung. Durch die Zusammenarbeit zwischen den Organisationen der öffentlichen Verwaltung (z.B. Kultusministerien) und den jeweiligen Netzwerken (z.B. Schulen) finden vermehrt Informationen über Probleme, „[...] die sich aus der funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems ergeben [...]“ (Luhmann 2008, S. 261), über die durch die Mikroebene (z.B. Schulen) beeinflusste Mesoebene (z.B. Kultusministerien) zurück zur Makroebene (z.B. politisches System).

Damit führte die durch Modernisierungsprozesse ausgelöste „funktionale Differenzierung“ (Habermas 1994, S. 441; Luhmann 2008, S. 232) zu einem Anstieg der politischen Partizipation. Die erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten (z.B. besserer Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt) brachten größere Selbstverantwortung für die eigenen Lebensbedingungen hervor, was sich durch die sozialen Bewegungen der 1960- und 1970er-Jahre äußerte. Vielleicht kann in diesem Zusammenhang von einem kollektiven Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung basierend auf einer, durch funktionale Differenzierung bzw. Demokratisierung ausgelösten, Steigerung internaler Kontrollüberzeugung ausgegangen werden.

Die am Beispiel Deutschlands der Nachkriegsära verdeutlichten Prozesse lassen sich auf die aktuelle Situation Brasiliens übertragen. Vor dem brasilianischen Juni 2013 zog das fünftgrößte Land der Erde Interesse vor allem durch das eindrucksvolle Wirtschaftswachstum auf sich. Allein in den Jahren 2002 bis 2008 stieg das Durchschnittseinkommen um 50%, was 30 Millionen Brasilianerinnen und Brasilianern einen Aufstieg in die Mittelschicht ermöglichte (vgl. OECD 2010, S. 214) (siehe auch Kapitel 4). Begleitet wurde das wirtschaftliche Wachstum durch die von dem damaligen Präsidenten Luiz Inácio „Lula“ da Silva initiierten Sozialreformen. So führte er beispielsweise das Programm „Bolsa Familia“ zur finanziellen Unterstützung sozioökonomisch schwacher Haushalte ein, welches eine monatliche Auszahlung an die Bedingungen knüpft, die im Haushalt lebenden Kinder regelmäßig impfen, medizinisch untersuchen und zur Schule gehen zu lassen. In den Jahren des Wirtschaftsbooms verbesserte sich damit der Zugang zu Bildung, die Beschäftigungszahlen stiegen und der Zugang zu Krediten wurde erleichtert



(vgl. Skarzynska 2015, S. 52 f.) (siehe Kapitel **4.2.2.1**). Brasilien erlebte zu Anfang des 21. Jahrhunderts wie Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren ein „kollektives Mehr“ (Beck 1986, S. 122) an Einkommen, Bildung und Massenkonsum<sup>33</sup> und damit einen sozialen Wandel, der erweiterte Chancen mit sich brachte, das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Gleichzeitig zeichnete sich Brasilien weiterhin durch große Armut und einem niedrigen durchschnittlichen Bildungsniveau aus (vgl. OECD 2010, S. 214; Perez et al. 2010, S. 626). Es ist anzunehmen, dass die Bewegungen in Brasilien als Folge des sozialen Wandels und der sozialen Bedingungen betrachtet werden können.

Wie bei den Protestbewegungen der 1968er-Jahre agierten auch während der brasilianischen Protestwelle spezielle Personengruppen als Motivatoren. So sendeten beispielsweise die Guerilla-Journalisten der „Midia Ninjas“ (Medien Ninjas) direkt und immer vom Ort des Geschehens alternative Berichterstattungen live in die Welt. Soziale Netzwerke wie Facebook oder Twitter und eigene Apps für Smartphones dienten dabei als umgedrehter Trichter zur Verbreitung der Informationen. Die Midia-Ninjas bezeichnen ihre Organisation selbst als „dezentralisiertes Kommunikationsnetzwerk“ (vgl. Midia Ninjas 2015, online) und sind ein Symbol für die Veränderung, die sich durch das Internet für die Gesellschaften unserer Welt ergeben haben. „We live in a peer-to-peer (P2P) culture that allows people to share information without traditional mediators.“ schreiben die Midia-Ninjas auf ihrer Website. Und außerdem:

“New technologies and new forms of using technology have opened the way for new sharing spaces, in which people do not only passive absorb information, people produce and exchange information. In this new context, of networks connected to streets, multimedia citizens emerge with the capacity of make its own opinions and share it in the virtual world. Connected.” (ebd.).

Diese Verbundenheit zeigte sich durch die hohe Beteiligung an Demonstrationen (siehe Kapitel 1) und die Anzahl der Befürworter der Proteste. Hochrechnungen

---

<sup>33</sup> Zu Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs Anfang des 21. Jahrhunderts verzeichnete Brasilien einen erheblichen Beschäftigungszuwachs bei niedriger Arbeitslosenquote. Geschuldet war dies auch der Explosion der weltweiten Rohstoffpreise. Das Wachstum brachte den Brasilianerinnen und Brasilianern steigende Löhne und einen verbesserten Zugang zu Verbraucherkrediten, was die Kaufkraft und damit den Binnenmarkt förderte (vgl. Auswärtiges Amt 2015, Online).

gehen davon aus, dass 80 Prozent der brasilianischen Öffentlichkeit die Demonstrationen unterstützten (vgl. Wunn 2014, S.83 ff.).

Modernisierungsprozesse und die damit verbundene Demokratisierung führten damit auch in Brasilien zu einer erweiterten politischen Partizipation. Es ist anzunehmen, dass die neuen Chancen, das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten, die Menschen dazu motivierten, Widerstand gegen Missstände zu leisten. Abzuwarten bleibt, ob die im Zuge des brasilianischen Junis 2013 verabschiedeten Reformpakete (siehe Kapitel 4.2.1.2) tatsächlich zu einer stärkeren Beteiligung der Bevölkerung an Entscheidungen und mehr Selbstbestimmung über das eigene Leben führen.

In Deutschland kann heute von einer „Politikmüdigkeit“ (Burmester & Pfaff 2013, S. 64) gesprochen werden, die im Sinne der „reflexiven Modernisierung“ (Beck et al. 1996) auf zunehmend komplexere Entscheidungsprozesse zurückzuführen sein könnte. Wirkungen lassen sich in Anbetracht der wachsenden Komplexität häufig nicht mehr konkreten Ursachen zuordnen. Die Folge ist Unsicherheit und geringere Aussicht auf Beeinflussbarkeit der Ergebnisse des eigenen Handelns. Giddens (1996, S. 135 ff.) bedient sich zur Veranschaulichung dieses Gesellschaftsbildes der Metapher des „Dschagannath-Wagens“<sup>34</sup>:

„Dies ist eine nicht zu zügelnde und enorm leistungsstarke Maschine, die wir als Menschen kollektiv bis zu einem gewissen Grade steuern können, die sich aber zugleich drängend unserer Kontrolle zu entziehen droht und sich selbst zertrümmern könnte. Der Dschagannath-Wagen zermalmt diejenigen, die sich ihm widersetzen, und obwohl er manchmal einem ruhigen Weg zu folgen scheint, gibt es auch Zeiten, da er unberechenbar wird und in Richtungen abschwenkt, die wir nicht vorhersehen können. Die Fahrt ist keineswegs ganz unangenehm oder unbefriedigend, sondern kann häufig belebend wirken und voller Hoffnungsfreude sein. Doch solange die Institutionen der Moderne Bestand haben, werden wir niemals imstande sein, die Route oder die Geschwindigkeit der Fahrt völlig unter Kontrolle zu bringen.“

---

<sup>34</sup> „Dschagannath“ ist altindisch für „Herr der Welt“. Es ist der Beiname des Allgottes Vishnu, eines der Hauptgötter des Hinduismus, insbesondere von dessen Erscheinungsform Krishna (vgl. Heine 2009, S. 282). Der „Dschagannath-Wagen“ bezeichnet einen Wagen auf dem ein Bild Krishnas im März jedes Jahres durch die Straßen gefahren wurde. Viele Anhänger kamen, um Krishna zu verehren und fielen in der Menschenmasse der Schwere des rollenden Wagens zum Opfer (vgl. Allgemeine Deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände 1865, S. 531).

An dieser Stelle sei noch einmal an die globalpolitische Relevanz des Wohlbefindens und die Bedeutung der Abkehr von der Strategie des bloßen Wachstums hingewiesen (siehe Kapitel 2.3).

Das folgende Kapitel erläutert die – aus der Modernisierung und funktionalen Differenzierung des politischen Systems in Deutschland und anderen modernen Gesellschaften folgende – Demokratisierung und damit erweiterte Partizipation im organisationalen Kontext.

### **3.2 Partizipation im organisationalen Kontext**

Der sich rasch vollziehende technologische Fortschritt und das wirtschaftliche Wachstum führten auch im Bereich der privaten Wirtschaft zu sich vervielfachender Komplexität. An die Position der tayloristischen Massenproduktion (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.1) trat die Strategie der „flexible specialization“ (Piore & Sabel 1984) und damit Differenziertheit der Produktionsabläufe, steigende Produktvielfalt und immer kürzere Produktlebenszyklen (vgl. Phillimore 2000, S. 125 ff.). Nebenprodukt dieser neuen Vielfalt war eine erhöhte Fehlerwahrscheinlichkeit im Produktionsprozess, auf die Japan Mitte der 1950er Jahre auf nationaler Ebene durch die Einführung der „Quality Control Circles“ (QCCs) reagierte und damit den Grundstein systematischer Mitarbeiterbeteiligung – definiert als Einbeziehung der Mitarbeiter in Entscheidungen, die sie betreffen (vgl. Nerdinger 2014, S. 176; Potuschek & Karl, S. 26) – legte (vgl. Zink 2007, S. 14). Die Qualitätszirkel folgten der Logik, dass Fehler und ihre Ursachen dort identifiziert werden sollten, wo sie entstehen. Im Rahmen der Quality Control Circles analysierten Gruppen von Mitarbeitern gemeinsam mit ihren Vorgesetzten in regelmäßigen Abständen mögliche Fehlerquellen und suchten nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten (vgl. Zink 2007, S. 14). In den folgenden zwei Jahrzehnten fanden ähnliche Konzepte der Mitarbeiterbeteiligung an betrieblichen Verbesserungsprozessen erst in Skandinavien und später in den USA, Deutschland und anderen europäischen Ländern Anwendung (vgl. ebd., S. 15).

Bei der Betrachtung der Ursprünge der Beteiligung von Mitarbeitern wird deutlich, dass dieser Prozess unterschiedlichen Zwecken diene. Zum einen der Ver-

besserung der betrieblichen Produktivität also der Wirtschaftlichkeit und zum anderen der Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter, da den Mitarbeitern die Möglichkeit gegeben wurde „[...] Schwierigkeiten in ihrem Arbeitsbereich, die sie bei den täglichen Arbeitsabläufen behindern oder stören, eigenständig aufzugreifen und zu lösen.“ (Zink 2007, S. 15). Damit wiesen die Konzepte der Mitarbeiterbeteiligung an betrieblichen Verbesserungsprozessen Schnittmengen mit den politisch initiierten Programmen „Industrielle Demokratie“ (Skandinavien), „Quality of working life“ (USA) und „Humanisierung der Arbeit“ (Deutschland) auf, die der Verbesserung der Arbeitsqualität dienen sollten. Motiviert waren die Reformprogramme zum einen durch die damals gegenwärtigen Demokratisierungsprozesse (siehe auch Kapitel 3.1) und zum anderen durch zunehmend schlechtere Arbeitsbedingungen: Arbeitszeitverkürzungen, Arbeitskräftemangel, belastende Arbeitsumgebungen und wachsende Anforderungen führten zu starker gesundheitlicher Gefährdung und Belastung (vgl. Minssen 2006, S. 34; Sauer 2011, S. 19). Parallel sank die Bereitschaft, die schlechten Arbeitsbedingungen hinzunehmen (vgl. Sauer 2011, S. 19). Die politischen Reformpakete griffen diese Entwicklungen auf und widmeten sich wie am Beispiel des deutschen Programms „Humanisierung der Arbeit“ beispielsweise dem Abbau gesundheitsgefährdender Einflüsse am Arbeitsplatz (wie Lärm oder Asbest), der menschengerechteren Gestaltung von Werkzeugmaschinen oder der Einführung von beteiligungsorientierten Modellen im Bereich von Montagetätigkeiten (vgl. Sauer 2011, S. 20-21). Wie beim oben erwähnten Beispiel der Qualitätszirkel spielte die Mitarbeiterbeteiligung auch bei der Umsetzung der politischen Reformprogramme eine zentrale Rolle (vgl. Schiersmann & Thiel 2014, S. 242; Sauer 2011, S. 20).

Damit führten die gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesse inklusive der Bestrebungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen einerseits sowie andererseits die Prozesse der Organisationsentwicklung mit dem Ziel der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung dazu, dass die Beteiligung der Mitarbeiter an Bedeutung gewann.

### 3.2.1 Theoretische Ansätze

Eine dritte Strömung ebnete den Weg für die Partizipation von Mitarbeitern: die Idee, Mitarbeiter zu motivieren. Als wichtiger Ausläufer dieser Strömung gilt die „Theory Y“ des Sozialpsychologen Douglas McGregor, die erklärt, „[...] wie die Befriedigung von Mitarbeiterbedürfnissen zur Motivation der Mitarbeiter eingesetzt werden kann [...]“ (Russel-Walling 2011, S. 176). McGregors Theorie ist geprägt durch ein humanistisches Menschenbild. Demnach ist der Mensch ein grundsätzlich gutes, soziales Wesen, das danach strebt, sich frei zu entfalten (vgl. Hinte 2005, S. 50), also zu „schöpferischer Expansion“ tendiert (Bühler & Allen 1973, S. 54 zitiert nach Hinte 2005, S. 50) (siehe auch Ausführungen zum eudaimonischen Wohlbefinden in Kapitel 2.3). Die Theory Y stützt sich zum einen auf Abraham Harold Maslows (ebenfalls humanistische) Motivationstheorie „Theory of Basic Needs“, die nicht zuletzt durch McGregors Buch „The Human Side of Enterprise“ (1960) große Bekanntheit erlangte (vgl. Maslow 2000, S. 63), und geht zum anderen aus dem nach Ursachen für Mitarbeitermotivation forschenden „Human-Resource-Ansatz“ hervor (vgl. Goldgruber 2012, S. 78).

Maslows Motivationstheorie basiert auf Studien, in denen er unterschiedliche Personen miteinander verglich und gemeinsame Merkmale konstatierte (vgl. Goble 2004, S. 50 ff.). Aus diesen Merkmalen und theoretischen Überlegungen leitete Maslow Bedürfnisse (Motive) ab, die gemeinhin in Pyramidenform dargestellt werden (siehe Abbildung 4).

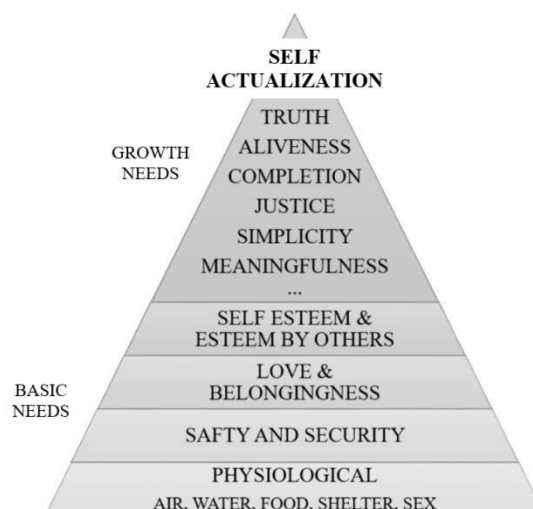


Abbildung 4: Bedürfnispyramide nach Maslow (Goble 2004, S. 50)

Die verschiedenen Ebenen der Pyramide stellen die unterschiedlichen Bedürfnisse dar. Nach Maslow sind die Grundbedürfnisse („Basic needs“) Voraussetzung für Gesundheit, da sie Krankheiten entgegenwirken. Die Erfüllung der Wachstumsbedürfnisse („Growth needs“) tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Die Bedürfnisse nach Liebe und Zugehörigkeit („love & belongingness“) sowie nach Selbstwertgefühl und Wertschätzung („self esteem“ & „esteem by others“) sind dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung („self actualization“) vorangestellt, welches sich durch metamotivationale Faktoren wie beispielsweise Bedeutsamkeit („meaningfulness“), Einfachheit („simplicity“) und Wahrheit („truth“) entwickelt (vgl. Goble 2004, S. 50 ff.). Maslow setzt die finale Ebene seiner Motivationstheorie mit psychischer Gesundheit gleich (vgl. ebd., S. 23-24). Motiviert waren Maslows Untersuchungen durch zwei Professoren, die er als hervorragend empfand. Maslow wollte herausfinden, was sie zu so hervorragenden Professoren machte. Als er beide miteinander verglich, stellte er fest, dass sie gemeinsame Eigenschaften hatten. Dieses Ergebnis motivierte Maslow, weitere Studienobjekte in seine Untersuchung zu integrieren. Seine Auswahl fiel auf Personen aus seinem Bekanntenkreis, Freunde, lebende und tote Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (zum Beispiel Albert Einstein, Albert Schweitzer, Goethe, George Washington, Benjamin Franklin) und ausgewählte Kommilitonen.

Maslows Motivationstheorie zeigt Parallelen zu Aristoteles' eudaimonischer Philosophie (siehe Kapitel 2.3). Selbstverwirklichung ist nach Maslow die vollständige Nutzung von Talenten, Fähigkeiten, Möglichkeiten etc. Gleichzeitig zeichnet sich eine selbstverwirklichte Person, durch das Fehlen von Tendenzen in Richtung psychischer Beschwerden, Neurosen oder Psychosen aus (vgl. Goble 2004, S. 35, 57). Oder anders: Selbstverwirklichung ist „[...] the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming.“ (Maslow 2000, S. 262). Alle Personen, die Maslow in seinen Studien dem finalen Plateau der Selbstverwirklichung zuordnete, hatten die Gemeinsamkeit, sich für einen Job, eine Aufgabe oder ein Projekt, welches sie als wichtig erachteten, hingebungsvoll zu engagieren. Sie interessierten sich für ihre Arbeit, arbeiteten hart und hatten Spaß daran. Für Maslow resultiert daraus die Annahme, dass ein verpflichtendes Gefühl gegenüber dem Job, oder anders: Engagement, oder nochmal

anders: Commitment eine zentrale Voraussetzung für Selbstverwirklichung ist (vgl. Goble 2004, S. 38).

Der Human-Resources-Ansatz ist als Antwort auf den Taylorismus respektive auf das von Frederick Winslow Taylor (1856–1915) entwickelte Konzept „Scientific Management“ zu verstehen. Taylor sah die „Wissenschaftliche Betriebsführung“ als Weg zum „Wohlstand für alle“ (vgl. Badke-Schaub et al. 2011, S.11). Eines seiner Grundprinzipien war die Teilung von planender und ausführender Arbeit:

„Thus all of the planning [...] must of necessity under the new system be done by the management in accordance with the laws of the science; even if the workman was well suited to the development and use of scientific data, it would be physically impossible for him to work at his machine and at a desk at the same time. It is also clear that in most cases one type of man is needed to plan ahead and an entirely different type to execute the work. The man in the planning room, whose specialty under scientific management is planning ahead, invariably finds that the work can be done better and more economically by a subdivision of the labor; each act of each mechanic, for example, should be preceded by various preparatory acts done by other men.“ (Taylor 1911, S. 36).

Nachdem die durch die tayloristische Arbeitsweise angestrebte Produktivität nach dem Ersten Weltkrieg zunehmend ausblieb (vgl. Goldgruber 2012, S.77), wurden in der Hawthorne-Fabrik des Unternehmens „Western Electric“ in Chicago in den Jahren 1924 bis 1933 unter der Leitung von Elton Mayo (Harvard Business School) umfassende empirische Untersuchungen durchgeführt, um im Sinne des Scientific Managements mögliche Faktoren zur Produktivitätssteigerung identifizieren zu können. Die sogenannten „Hawthorne-Experimente“ gingen durch ihre überraschenden Ergebnisse in die Geschichte ein. Es waren nicht wie vermutet materielle oder formal-organisatorische Faktoren wie beispielsweise Lichtintensität oder Lohnanreize, sondern die informellen menschlichen Beziehungen, die die Produktivität und Zufriedenheit der Arbeiter positiv beeinflussten (vgl. Galambos & Gallman 1991, S. vii; Goldgruber 2012, S.78 ff.). Damit können die Hawthorne-Experimente als auslösendes Moment für die wissenschaftliche Legitimation menschlicher Beziehungen im Arbeitsprozess verstanden werden („Human-Relation-Bewegung“) (vgl. Goldgruber 2012, S. 77). Der Human-Resource-Ansatz folgt diesen Ergebnissen, erweitert die Begrenzung auf die sozialen Be-

dürfnisse (menschliche Beziehungen) aber um das höchste Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Die Vertreter des Human-Resource-Ansatzes verfolgten das Ziel, Organisationsmodelle zu entwickeln, „[...] die den menschlichen Bedürfnissen entsprechen und darüber hinaus eine ökonomische Nutzung der Humanressourcen erlauben.“ (Goldgruber 2012, S. 82).

Douglas McGregor gilt als einer der Hauptvertreter des Human-Resource-Ansatzes (vgl. Goldgruber 2012, S. 81). Laut McGregor ist Arbeit in Abhängigkeit der organisationalen Bedingungen entweder die Quelle für Bedürfnisbefriedigung, was freiwilliges Engagement entstehen lässt, oder Arbeit wird als bloßes Ausführen von Anweisungen mit der Aussicht auf Strafe verstanden, was Zurückhaltung fördert (vgl. McGregor 1960, S. 47). Zur Quelle für Bedürfnisbefriedigung wird Arbeit dann, wenn der Mitarbeiter sich den verfolgten Zielen verpflichtet fühlt.

„External control and the threat of punishment are not only means for bringing about effort toward organizational objectives. Man will exercise self-direction and self-control in the service of objectives to which he is committed.“ (McGregor 1960, S. 47).

Ob der Mitarbeiter Selbstverpflichtung (Commitment) in Bezug auf seine Arbeitsziele empfindet, ist davon abhängig, ob er Selbstverwirklichung erfährt. Es liegt in der Verantwortung des Unternehmens entsprechende Rahmenbedingungen zu gestalten.

„The average human being learns, under proper conditions, not only to accept but to seek responsibility. Avoidance of responsibility, lack of ambition, and emphasis on security are generally consequences of experience, not inherent human characteristics.“ (ebd.).

Maßgeblicher Faktor zur Gestaltung guter Arbeitsbedingungen ist nach McGregor die Beteiligung der Mitarbeiter am Zielfindungsprozess. In Folge der Theory Y formulieren die Mitarbeiter Ziele in Abstimmung mit dem Management, welches den Zielerreichungsprozess in regelmäßigen Abständen kontrolliert. Dieses Vorgehen erfordert dezentralisierte, kooperative Strukturen und eröffnet den Mitarbeitern einen größeren Handlungsspielraum. Da die Mitarbeiter an der Zielentscheidung beteiligt sind, verpflichten sie sich gegenüber der Vereinbarung, kontrollie-



ren ihr eigenes Handeln und engagieren sich stärker für die Zielerreichung (siehe Abbildung 5) (vgl. McGregor 1960, S. 47; Nerdinger 1995, S.68; Russel-Walling 2011, S. 178; Ulrich 2011, S. 470; Goldgruber 2012, S. 84).

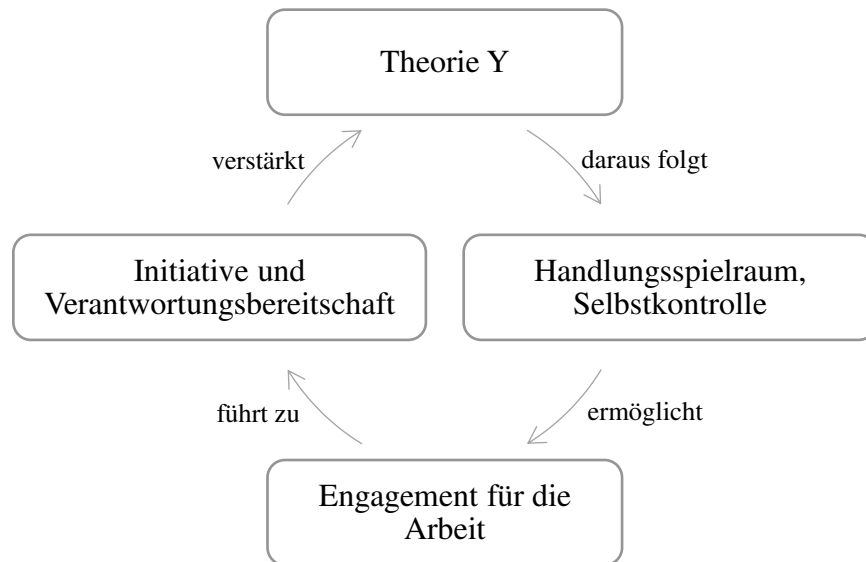


Abbildung 5: „Die verstärkende Wirkung der 'Theorie Y'“ (Ulrich 2011, S. 470)

Damit erklärt McGregor die Wirkung von Partizipation anhand motivationaler Mechanismen (zur Motivation siehe Kapitel 2.4.2). Die Mitarbeiter erfahren durch die Partizipation an Entscheidungsprozessen, dass sie die Möglichkeit haben, die Entscheidungen und ihre Konsequenzen zu beeinflussen (siehe Ausführungen zur Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung in Kapitel 2.5.3). Der Arbeitsplatz wird so zu einem Ort, der den Vorstellungen der Mitarbeiter entspricht und ihre Wünsche und Ziele berücksichtigt. Entsprechend des Wertes, den die Mitarbeiter den Entscheidungen und ihren Konsequenzen beimessen, wird sich die Zufriedenheit der Mitarbeiter entwickeln (vgl. Black & Gregersen 1997, S. 863) (siehe auch Ausführungen zum eudaimonischen Wohlbefinden in Kapitel 2.3). Zufriedenheit entsteht also nach McGregor im Sinne Maslows durch die Befriedigung höherer Bedürfnisse, oder mit den Worten Aristoteles gesprochen: im Streben nach dem wahren Selbst. Produktivität ist kein direkter Effekt von Partizipation, sondern entsteht über die verbesserte Zufriedenheit und wachsende Motivation der Mitarbeiter (vgl. Miller & Monge 1986, S. 733) (siehe Abbildung 6).

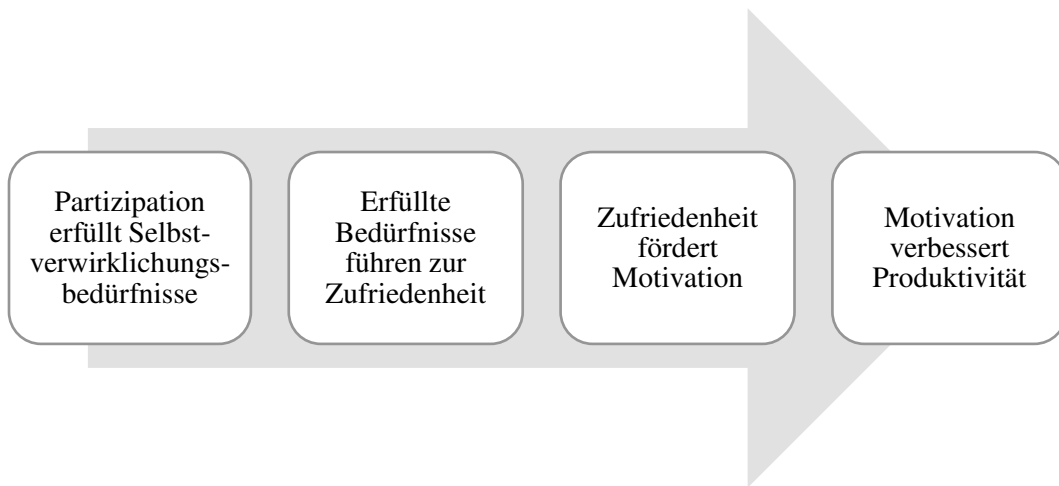


Abbildung 6: Modell zur Wirkung von Partizipation nach McGregor (in Anlehnung an Miller & Monge 1986, S. 731)

Wie McGregor arbeitete auch der Ökonom Peter Ferdinand Drucker nahezu zeitgleich an einem Managementkonzept zur Integration von Zielen in den Führungsprozess. Beide Konzepte weisen große Parallelen auf (vgl. Sanders & Kianty 2007, S. 107), Druckers „Management by Objectives“ (MbO) – Führen durch Zielvereinbarung – übertraf McGregors Theory Y aber an öffentlicher Aufmerksamkeit. Bis heute gilt Druckers Bestseller „The Practice of Management“ (Drucker 1954) als Klassiker der Managementliteratur (vgl. Bungard 2002, S. 18). Beiden Konzepten ist gemein, dass sie in ihrem Kern dem damaligen durch Demokratisierungsprozesse geprägten Zeitgeist entsprachen (siehe auch Kapitel 3.1), in ihrer Anwendung aber Spielraum für scheindemokratische Führungsprozesse ließen. Die Institution des Zielvereinbarungsgesprächs vermittelt zwar per se den Eindruck von Beteiligungschancen für Mitarbeiter, bietet aber zeitgleich die Möglichkeit der Vorgabe von Zielen durch die Führungskraft (vgl. ebd., S. 19).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Partizipation im organisationalen Kontext, neben Gründen der Demokratisierung und Qualitätsentwicklung durch die Idee der Mitarbeitermotivation an Bedeutung gewann. Die theoretischen Modelle begründeten die Annahme, dass die Beteiligung der Mitarbeiter an Entscheidungen im Rahmen von Zielvereinbarungen, über eine verbesserte Zufriedenheit zur Motivations- und Leistungssteigerung führt. In Hinblick auf eine Steigerung der Wirtschaftlichkeit erlangte diese Theorie Aufmerksamkeit und wurde dementsprechend zum Fokus empirischer Untersuchungen.

### 3.2.2 Empirische Befunde

Hinsichtlich der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit von Partizipation im organisationalen Kontext sind die Studien von Latham und Locke von großer Bedeutung. Als der kanadische Psychologe Gary P. Latham und Edwin A. Locke – zum damaligen Zeitpunkt Professor für Business, Management und Psychologie an der Universität in Maryland (USA) – 1979 ihren Artikel „Goal-setting – a motivational technique that works“ veröffentlichten, konnten sie auf ein bereits 14 Jahre andauerndes Forschungsprogramm zurückblicken (vgl. Latham & Locke 1979, S. 69). Gegenstand ihrer umfassenden Studien war die Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung von Mitarbeitern. In unterschiedlichen Labor- und Felduntersuchungen konnten Latham und Locke wiederholt die folgenden wesentlichen Ergebnisse feststellen: Ziele wirken sich positiv auf die Leistung von Mitarbeitern aus, wenn

- sie spezifisch formuliert sind („Increase sales by 10 percent” rather than “Try to improve sales”“ (Latham & Locke 1979, S. 75 - 76));
- ein Zeitrahmen festgelegt wird, innerhalb dessen die Ziele erreicht werden sollen („Cut costs by 3 percent in the next six month”“ (ebd., S. 76));
- sie herausfordernd aber erreichbar sind („If accepted, difficult goals lead to better performance than do easy goals. In contrast, if the goals are perceived as unreachable, employees will not accept them.“ (ebd.)).

Als Folge einer Studie zur Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung von Holzfällern entstand die Hypothese, dass Arbeiter mit keiner oder geringer Bildung bessere Leistung erbringen, wenn ihnen Ziele vorgegeben werden, während ausgebildete Arbeiter höhere Produktivität erzielen, wenn sie ihre Ziele selbst setzen (vgl. Latham & Locke 1979, S. 72). Latham und Locke leiteten ein Experiment ab, in dem Gruppen von Holzfällern zufällig entweder der partizipativen Zielsetzung, der vorgegebenen Zielsetzung oder der Bedingung, das Beste zu geben, zugewiesen wurden. Das Ergebnis dieser Untersuchung widerlegte die Hypothese, da die nicht oder gering gebildeten Holzfäller, die der Gruppe der partizipativen Zielsetzung zugeordnet waren, sich signifikant höhere Ziele setzten und sie häufiger erreichten als die Holzfäller, denen Ziele von Vorgesetzten vorgegeben wurde. Als Folge dieses überraschenden Ergebnisses leiteten Latham und Locke eine zweite Studie zum Vergleich von partizipativer und vorgegebener Zielsetzung am Beispiel von Schreibkräften ab. Im Gegensatz zur Holzfäller-Studie kam es in

beiden Gruppen zu einer wesentlichen Verbesserung der Tippgeschwindigkeit. Die Teilnehmer der Gruppe partizipativer Zielsetzung setzten sich sehr hohe Ziele und verbesserten so ihre Produktivität. Für Latham und Locke ein Beleg für die Theorie, dass hohe Ziele zu hoher Leistung führen. Auch die Teilnehmer der Gruppe vorgegebener Ziele verbesserten ihre Leistungen. Dabei verwiesen Latham und Locke aber darauf, dass die Vorgesetzten, die Ziele vorgaben, sich ihren Mitarbeitern gegenüber sehr unterstützend verhielten, die Zielsetzung auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter ausrichteten und im Verlauf der Studie auch korrigierten, sodass die Mitarbeiter ihre Ziele sicher erreichen würden (vgl. Latham & Locke 1979, S. 74).

Insgesamt zehn Feld- und Laboruntersuchungen (neben Holzfällern und Schreibkräften bildeten Wissenschaftler und Regierungsmitarbeiter weitere Stichproben) bestätigten, dass hohe Ziele zu hoher Leistung führen und bei konstanter Zielschwierigkeit keine signifikanten Unterschiede zwischen partizipativer und vorgegebener Zielsetzung bestehen (vgl. Latham & Locke 1979, S. 75, Latham & Steele 1983, S. 407). In all diesen Studien fungierte der Faktor Partizipation als vermittelnde Variable zwischen Zielsetzung und Leistung. Eine elfte Studie (Latham & Steele 1983) untersuchte die motivationalen Effekte von Partizipation als unabhängige Variable auf Leistung im Vergleich zur Zielsetzung. Die der Studie zugrunde liegenden Hypothesen waren 1. Ziele vorzugeben wird höhere Leistung erzielen, als Personen zu sagen, dass sie ihr Bestes geben sollen und 2. Partizipation in der Entscheidungsfindung wird höhere Leistung erzielen, als Personen zu sagen, was sie tun sollen. Die Zielgruppe setzte sich aus 72 Studierenden (32 w, 40 m) zusammen, die nach dem Zufallsprinzip sechs verschiedenen Versuchsbedingungen zugewiesen wurden (Zielsetzung (partizipative, vorgegeben, „Gib dein Bestes“) x Partizipation (partizipative, vorgegeben)). Die Studierenden bekamen die Aufgabe, vier vorgefertigte Einzelteile zu einer bestimmten Form zusammenzusetzen, die als „Spielzeug“ bezeichnet wurde. Diese Aufgabe wurde deswegen gewählt, weil sie der realen Situation kleiner Produktionsfirmen entsprach. Ziel der Fertigungsaufgabe war es in vorgegebener Zeit (20 Minuten) entweder so viele Spielzeuge wie möglich zu produzieren oder ein bestimmtes Ziel zu erreichen, welches je nach Versuchsbedingung variierte (vgl. Latham & Steele 1983, S. 408). Die Teilnehmer der Partizipations-Versuchsbedingung konn-

ten auf Basis einer Kosten- und Verkaufspreisliste zwischen drei möglichen Spielzeugtypen wählen. Eine zweite Entscheidungsmöglichkeit bestand in der Wahl der Fertigungsmethode. Entweder sollte ein Spielzeug nach dem anderen komplett, oder es sollten mehrere Spielzeuge in Teilschritten gleichzeitig zusammengebaut werden. Die letzte Wahlmöglichkeit bestand darin, zwei eine Minute andauernde Pausen während der Fertigungsarbeit selbst zu setzen (vgl. Latham & Steele 1983, S. 409). Die Kontrollgruppe hatte nicht die Möglichkeit, sich zwischen verschiedenen Alternativen zu entscheiden. Diese Teilnehmer mussten entsprechend so vorgehen, wie es vorher die Teilnehmer der Partizipations-Gruppe entschieden hatten (vgl. Latham & Steele 1983, S. 409). Es zeigte sich, dass weder die selbstbestimmte Wahl des Spielzeugtyps, noch Fertigungsmethode oder Pausenauswahl einen Effekt auf die Leistung hatten. Dieses Ergebnis bestätigte Latham & Steele in der Annahme, dass Partizipation keinen Einfluss auf Leistung hat, sondern Leistung lediglich durch hohe Ziele beeinflusst wird (vgl. Latham & Steele 1983, S. 414). Die Interpretation ihrer Ergebnisse bettet Latham und Steele in einen Rahmen eines die Effekte von Partizipation anzweifelnden Zeitgeistes:

„The results of these 11 studies may run counter to the prevailing ideology of many behavioral scientists, but they do not run counter to the empirical evidence. [...] goal setting, supportiveness, or job understanding are not precluded by an authoritative style of leadership, one that does not emphasize participative decision making. It would appear that these conclusions will not be viewed as particularly new or controversial by many European or Latin American readers. In the Annual Review of Psychology, Faucheux, Amado, and Laurent (1982) report that: (a) the industrial democracy movement in Scandinavia has lost much of its initial thrust of the 1960s; (b) the assumptions of Theory Y are contradictory to the social reality of Latin America as well as the Catholic work ethic in Latin Europe; and (c) in many areas of France and Italy the human relations movement is viewed as naive.“ (Latham & Steele 1983, S. 414).

Miller & Monge (1986, S. 727) griffen die „anhaltende Uneinigkeit“ über die Wirksamkeit von Partizipation auf. In ihrem meta-analytischen Überblick über die Forschungsergebnisse zu diesem Thema verwiesen sie darauf, dass in der Fülle der empirischen Studien die Konklusion stets erklärte, dass es „darauf ankommt“, die Frage worauf es ankommt aber nie klar beantwortet wurde (vgl. Miller & Monge 1986, S. 727 - 728). Insgesamt untersuchten die Autoren 47 Studien zur

Wirkung von Partizipation auf die Produktivität und Zufriedenheit von Mitarbeitern und stellten fest, dass Partizipation einen Effekt auf Zufriedenheit und Produktivität hat, der Effekt auf Zufriedenheit aber ungleich stärker ist (vgl. Miller & Monge 1986, S. 735 ff.).

Einen weiteren meta-analytischen Überblick über empirische Untersuchungen zu den Effekten von Partizipation lieferten Cotton et al. (1988). Die Autoren legten ihrer Meta-Analyse 91 im Zeitraum zwischen 1978 und 1983 veröffentlichte Artikel zu Grunde. Die Autoren kritisierten, dass in bisherigen Reviews Partizipation nicht differenziert untersucht wurde, sondern beispielsweise nur zwischen viel und wenig Partizipation unterschieden wurde. Die Interpretation, dass Partizipation einen nur unerheblichen Einfluss auf die Produktivität hat, wäre damit zwar in der Konsequenz richtig, aber unzureichend. Sie stellten die Hypothese auf, dass es unterschiedliche Formen von Partizipation gibt und diese jeweils unterschiedliche Effekte erzielen würden (vgl. Anderson et al. 2001, S. 354). In ihrem Review klassifizierten Cotton et al. die 91 Studien und analysierten sie dann jeweils hinsichtlich des Effekts von Partizipation auf Produktivität und Zufriedenheit von Mitarbeitern.

Auf Grundlage theoretischer Konzepte von Dachler & Wilpert (1978), Locke & Schweiger (1979) und Lawler (1986) und den Inhalten der am Review beteiligten Studien entwickelten Cotton et al. das folgende Klassifikationsschema, in welches sie die Studien einordneten:

- Partizipation an Entscheidungen, die die Arbeit betreffen
  - Partizipation ist in formale Strukturen eingebettet
  - Partizipation ist direkt und langfristig
  - Der Einfluss auf Entscheidungen ist hoch (Mitarbeiter haben ein Vetorecht oder treffen eine finale Entscheidung)
  - Die Partizipation betrifft die Arbeit, der Arbeitsorganisation, den Aufgaben, der Aufgabenverteilung etc.
  
- Beratende Partizipation
  - Langfristige, formale und direkte Partizipation
  - Partizipation bezieht sich auf Themen, die die Arbeit betreffen
  - Der Einfluss auf Entscheidungen ist geringer als in der vorherigen Kategorie (*Partizipation an Entscheidungen, die die Arbeit betreffen*), d.h. Mitarbeiter geben ihre Meinung ab, haben aber kein Veto- oder Entscheidungsrecht (ein Beispiel wäre die Teilhabe an Qualitätszirkeln, Incentiveprogrammen)

- Kurzfristige Partizipation
  - Partizipation wird nur für kurze Dauer durchgeführt (ein bis wenige Tage)
  - Langfristige, formale und direkte Partizipation
  - Der Einfluss auf Entscheidungen ist hoch
  
- Informelle Partizipation
  - Informelle Partizipation im Rahmen der Führungskraft-Mitarbeiter-Dyade
  
- Mitarbeiterbeteiligungssysteme
  - Formale, indirekte Partizipation
  - Entscheidungsmöglichkeiten bestehen beispielsweise in der Wahl des Vorstands
  
- Stellvertretende Partizipation
  - Formale, indirekte Partizipation
  - Der Einfluss der Mitarbeiter auf Entscheidungen ist gering
  - Mitarbeiter werden durch einen Repräsentanten (z.B. Betriebsrat) vertreten (vgl. Cotton et al. 1988, S. 12 - 16)

Damit stellten Cotton et al. fest, dass unterschiedliche Partizipationsformen unterschiedliche Effekte bewirken. „Thus, the practical question “Is PDM [Participative Decision Making] effective?” has no simple answer. Rather, effectiveness varies with both the form of PDM and the criterion for effectiveness.“ (Cotton et al. 1988, S. 16). Zum Beispiel zeigen die Ergebnisse des Reviews, dass die informelle Partizipation größeren Effekt auf die Verbesserung der Zufriedenheit mit Vorgesetzten als mit anderen Faktoren hat und die stellvertretende Partizipation, verbessert die Zufriedenheit der Stellvertreter mehr als die der Mitarbeiter (vgl. ebd.). Damit konstruierten Cotton et al. Partizipation als mehrdimensionales Konstrukt. Frühere Reviews haben diesen multidimensionalen Charakter von Partizipation nicht berücksichtigt und die Effekte ohne Rücksicht auf die unterschiedlichen Partizipationsformen interpretiert. Betrachtet man Partizipation als eindimensionales Konstrukt, scheint die Wirkung auf die Leistung und Zufriedenheit von Mitarbeitern gering. „Yet when PDM is viewed as a multifaceted construct, it can be seen that these overall modest results are due to the aggregation of some forms of participation that are very effective with other forms that are relatively ineffective.“ (Cotton et al. 1988, S. 16).

Cotton et al. schlagen in der Diskussion ihrer Ergebnisse vor, dass zukünftige empirische Untersuchungen die Perspektive eines multidimensionalen Konstruktes von Partizipation weiterentwickeln sollten (vgl. Cotton et al. 1988, S. 16). Black & Gregersen (1997) kamen diesem Vorschlag nach und synthetisierten auf Basis der Ergebnisse von Cotton et al. (1988) und vier weiteren Reviews (Wagner & Goodning 1987; Miller & Monge 1986; Locke & Schweiger 1979; Dachler & Wilpert 1978) die folgenden Dimensionen von Partizipation:

1. Partizipationsursache  
Partizipation kann verschiedene Rechtfertigungsgrundlagen haben: 1. humanistisch bzw. demokratisch und 2. pragmatisch. Im ersten Fall wird Partizipation als Grundrecht eines jeden Menschen verstanden. Pragmatisch ist Partizipation dann, wenn sie eingesetzt wird, um verbesserte Produktivität oder andere Unternehmenserfolge zu erzielen;
2. Partizipationsstruktur  
Partizipation kann formell und informell strukturiert sein. Formelle Strukturen zeichnen sich durch spezielle Regelungen zur Partizipation von Mitarbeitern aus. Formelle Strukturen liegen eher dann vor, wenn die Rechtfertigungsgrundlage für die Partizipation humanistisch ist;
3. Partizipationsform  
Partizipation kann eine direkte und indirekte Form annehmen. Direkte Formen beziehen die Teilnehmenden unmittelbar in den Entscheidungsprozess ein. Die Meinungen und Informationen können mit anderen Beteiligten ausgetauscht werden. Indirekte Partizipation sieht einen Repräsentanten vor, der für die Mitarbeiter entscheidet;
4. Partizipationsthema  
Die Teilhabe an Entscheidungen kann im Rahmen unterschiedlicher Themenbereiche erfolgen: Arbeit und Aufgabenstellung, Arbeitsbedingungen, strategische Themen, monetäre Themen.
5. Partizipationsgrad  
Der Grad der Partizipation reicht von a) Mitarbeiter bekommen keine ausreichenden Informationen über eine bestimmte Entscheidung, über b) Mitarbeiter bekommen ausreichende Informationen, c) Mitarbeiter dürfen ihre Meinung zu einer Entscheidung äußern, d) die Meinung der Mitarbeiter wird bei der Entscheidung berücksichtigt, e) Mitarbeiter haben ein Vetorecht, zu f) Mitarbeiter entscheiden selbstbestimmt.
6. Entscheidungsprozess  
Der Entscheidungsprozess setzt sich aus den folgenden Teilschritten zusammen: a) Probleme oder Themen definieren, b) Lösungsalternativen festlegen, c) Alternative auswählen, d) Planung der Umsetzung und e) Evaluierung der Umsetzung (vgl. Black & Gregersen 1997, S. 860 ff.)

Auf Basis der Ergebnisse des Reviews führten Black & Gregersen (1997, S. 866) eine Studie mit Mitarbeitern (n 370) einer US-amerikanischen Produktionsfirma



durch, die zum damaligen Zeitpunkt langfristig (bereits seit vier Jahren) in formal strukturierte Beteiligungsprogramme involviert waren. Mit Hilfe eines Fragebogens gaben die Mitarbeiter eine Selbsteinschätzung zum Grad der Eingebundenheit in die einzelnen Schritte von Entscheidungsprozessen, zur Zufriedenheit und zur eigenen Leistung ab. Black & Gregersen untersuchten die Daten hinsichtlich möglicher Zusammenhänge. Sie nahmen an, dass hohe Eingebundenheit in den gesamten Entscheidungsprozess positive Effekte erzielen würde. „Consequently, greater involvement in all five decision processes would be associated with higher levels of satisfaction and performance than lesser involvement in all five processes.“ (vgl. Black & Gregersen 1997, S. 866-867). Die Ergebnisse zeigen signifikant positive Effekte von Partizipation auf allen Stufen des Entscheidungsprozesses auf die Arbeitszufriedenheit und Leistung der Mitarbeiter. Im Allgemeinen war der Effekt auf die Arbeitszufriedenheit stärker als der Effekt auf die Leistung. Außerdem zeigen die Ergebnisse eine signifikant höhere Zufriedenheit bei Mitarbeitern, die zu einem hohen Grad in den Entscheidungsprozess involviert waren (Black & Gregersen 1997, S. 869 ff.).

Die Ausführungen dieses Kapitels zeigen den Bedeutungszuwachs von Partizipation im organisationalen Kontext ausgehend von der Idee der Mitarbeitermotivation zur Verbesserung der Wirtschaftlichkeit. Aus einem eindimensionalen Verständnis von Partizipation hat sich ein multidimensionales Verständnis entwickelt. Es wurde deutlich, dass der Grad der Partizipation wesentlich über die Stärke des Effekts auf die Zufriedenheit entscheidet. Im Rahmen der Partizipationsforschung im organisationalen Kontext sind die beiden Korrelate „Zufriedenheit“ und „Leistung“ Hauptuntersuchungsgegenstand (vgl. Anderson et al. 2001, S. 354). Die Effekte von Partizipation auf die Zufriedenheit fielen im Vergleich zur Mitarbeiterleistung aber wesentlich stärker aus. Auch wenn die theoretischen Ansätze (Kapitel 3.2.1), die die Bedeutung der Selbstverwirklichung für die Motivation hervorheben, Parallelen zur eudaimonischen Philosophie zeigen, beziehen sich die empirischen Studien auf die Variable „Zufriedenheit“ und damit auf das subjektive Wohlbefinden (Hedonismus). Dies kann der Ursache geschuldet sein, dass nicht die Gesundheit, sondern die durch Steigerung der Motivation ausgelöste Leistungsverbesserung im organisationalen Kontext im Vordergrund stand, was

wiederrum darauf hindeutet, dass das Potential von Mitarbeitern nur in Übereinstimmung mit den Zielen der Organisation bedeutsam war.

In den letzten vier Jahrzehnten hat der Bereich der Mitarbeiterpartizipation im organisationalen Kontext maßgeblich an Bedeutung gewonnen (vgl. Marchington 2008, S. 12; Wilkinson et al. 2004, S. 299). Dieser Bedeutungszuwachs ist vor dem Hintergrund des zunehmenden Bewusstseins für die Nützlichkeit der Produktivitätsfaktoren „Humankapital“ und (psychische) Gesundheit zu verstehen. Der Begriff „Humankapital“ (oder auch Humanressourcen) beinhaltet alle „[...] auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren individuellen Fähigkeits-, Fertigungs-, Kenntnis- und Erfahrungsbestände“ (Tippelt & Schmidt 2010, S. 102). Die Orientierung auf humane Ressourcen ging mit der entwicklungsbedingt wachsenden Komplexität und dem resultierenden Bedarf an gut ausgebildeten, leistungsstarken und engagierten Mitarbeitern einher (vgl. Phillimore 2000, S. 127). Es bestätigte sich zunehmend, dass Humankapital den gesellschaftlichen Wohlstand und die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft sichert (vgl. Mankiw; Romer & Weil 1992; Bassanini & Scarpetta 2001). Entsprechend groß ist das Interesse an Möglichkeiten, die das Humankapital fördern würden. Neben der Ausweitung der Investitionen in Bildung seit den 1970er Jahren (vgl. Keeley 2007, S. 41; Hanushek & Woessmann 2011, S.130) rückte diesbezüglich auch zunehmend der Faktor Gesundheit in den Fokus, denn Humankapital setzt sich aus Know-How und Gesundheit zusammen (vgl. Beivers 2014, S. 20). Heute ist Gesundheit ein Erfolgsfaktor<sup>35</sup> für Organisationen, dem durch Ausweitung betrieblicher Gesundheitsmanagementsysteme<sup>36</sup> Rechnung getragen wird. Die Beteiligung der Mitarbeiter ist dabei ein wesentliches Ziel des betrieblichen Gesundheitsmanagements (vgl. Badura & Steinke 2009, S. 36).

Neben den theoretischen und empirischen Befunden zur Wirksamkeit von Partizipation im organisationalen Kontext wurden weitere wesentliche Ergebnisse im Feld der Bürgergesellschaft erbracht. Insbesondere der wesentliche Faktor des Partizipationsgrades wurde im Rahmen der Community-Ansätze weiterentwickelt.

---

<sup>35</sup> In den letzten zwanzig Jahren hat die Anzahl der Arbeitsunfähigkeitstage aufgrund psychischer Erkrankungen in Deutschland um ca. 100% zugenommen. Ebenso wächst die Zahl der Personen, die aufgrund psychischer Erkrankungen frühzeitig in Rente gehen. Ableitend ergibt sich ein hoher Kostenaufwand für Unternehmen (vgl. INQA 2015, online).

<sup>36</sup> In Deutschland steigt das Interesse für ebenso wie die tatsächliche Umsetzung der betrieblichen Gesundheitsförderung (vgl. Gansser & Linke 2013, online).

### **3.3 Partizipation im Kontext der Bürgergesellschaft**

Der Begriff „Bürgergesellschaft“ umfasst eine mehr oder minder vom politischen System entkoppelte, sich selbstorganisierende Gesellschaft, die sich durch Tätigkeiten in Vereinen und Verbänden, NGOs, Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen, Stiftungen und Freiwilligendiensten sowie politischen Parteien und Gewerkschaften auszeichnet (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 2; Sahrai et al. 2012, S. 224). Partizipation ist ein Grundprinzip von Bürgergesellschaften und findet in Handlungsfeldern wie der Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheit, Altenpflege, Wohnumfeldentwicklung, Hilfe für sozial Benachteiligte und der lokalen Beschäftigungspolitik statt (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 5).

Zu Zeiten der Bürgerrechtsbewegung („Civil rights movement“) in den USA der 1950er- und 1960er Jahre veröffentlichte Sherry R. Arnstein (1969) ihren einflussreichen Artikel „A Ladder of Citizen Participation“, in dem sie ein von ihr entwickeltes Stufenmodell der Partizipation in Bürgergesellschaften vorstellte. Arnstein sah sich motiviert durch die Verbitterung der sozial schwachen Bevölkerung, die ihres Erachtens der Ohnmacht entsprang, keinen Einfluss auf die, das tägliche Leben durchdringende, tiefgreifende Ungleichheit und Ungerechtigkeit nehmen zu können (vgl. Arnstein 1969, S. 216). Die ehemalige Mitarbeiterin des US-Ministeriums für Wohnungsbau und Stadtentwicklung definierte Partizipation als kategorialen Begriff von Macht und hob den Unterschied hervor, der zwischen leeren Ritualen der Beteiligung und der wirklichen Macht besteht, Ergebnisse von Entscheidungsprozessen beeinflussen zu können (vgl. ebd.). Eine Teilnahme an Entscheidungsprozessen ohne Einflussmöglichkeiten ist ein „leerer und frustrierender Prozess für die Machtlosen“ (ebd.), der es den Machthabern erlaubt, behaupten zu können, dass alle Seiten bedacht wurden, während Entscheidungen letztlich von den immer gleichen getroffen werden. Dieser „irreführende Euphemismus“ (ebd.) führte Arnstein zur Analyse von drei sozialen Projekten (Stadterneuerung, Anti-Armut-Initiative und Modell-Städte). Die Analyseergebnisse dienten als Grundlage für die Entwicklung ihres Stufenmodells zur Klassifikation von Bürgerbeteiligung. Das Modell „Ladder of Citizen Participation“ (siehe Abbildung 7) umfasst acht Stufen, die jeweils für das Ausmaß des Einflusses der Bürger auf ein Projekt stehen.

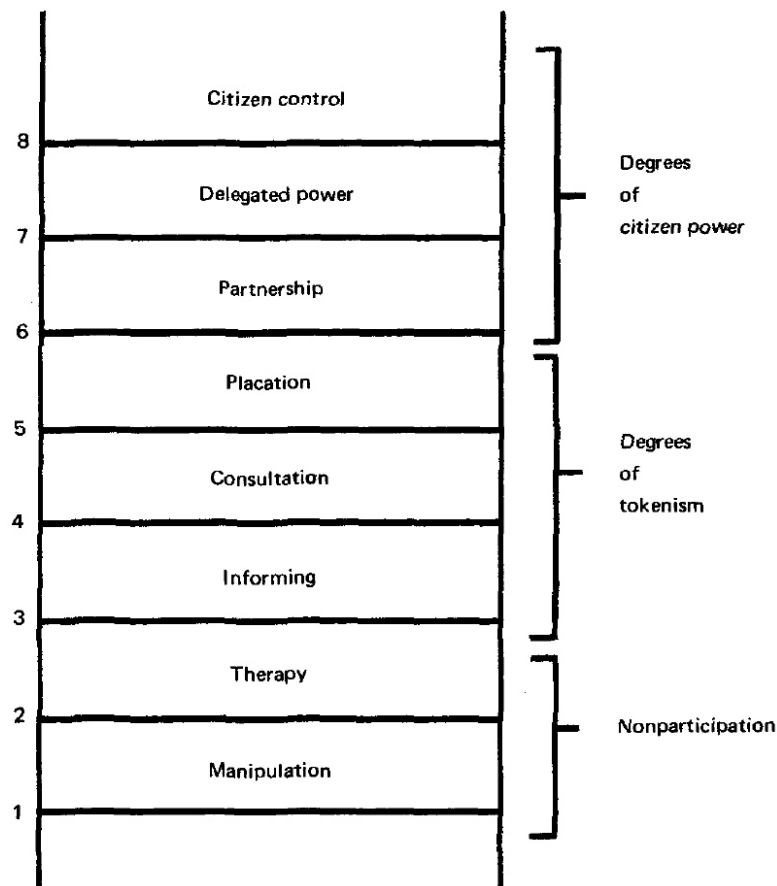


Abbildung 7: Ladder of Citizen Participation (vgl. Arnstein 1969, S. 217)

Die unteren beiden Stufen der Leiter Manipulation (1) und Therapie (2) sind der Ebene der Nicht-Partizipation zuzuordnen. Die Teilhabe auf dieser Ebene ist ein Ersatz für echte Partizipation und zielt nicht darauf ab, Menschen zu befähigen, an der Planung oder Umsetzung von Projekten teilzunehmen, sondern den Machthabern die Möglichkeit zu geben, die Zustimmung der Teilnehmer ohne Partizipation zu erlangen, um sich im weiteren Verlauf der Umsetzung auf diese Zustimmung beziehen zu können. Die Stufen Information (3) und Beratung (4) sind Partizipationsebenen der „Alibipolitik“ oder Schein-Partizipation, auf denen die Teilnehmer angehört werden, aber keinen verbindlichen Einfluss auf die Entscheidungen üben. Die nächste Stufe Beschwichtigung (5) ist das höchste Niveau der Schein-Partizipation. Je höher nun die Leiter erklommen wird, desto stärker wächst der Grad der Partizipation. Partnerschaft (6) befähigt die Bürger, Entscheidungen mit Machthabern zu verhandeln. Auf den höchsten Stufen Ermächtigung (7) und Bürgerkontrolle (8) obliegt den Bürgern Entscheidungsbefugnis und leitende Macht (vgl. Arnstein 1969, S. 217). Auf Basis der Analyseergebnisse fasst Arnstein Merkmale der einzelnen Partizipationsebenen zusammen:

### Nicht-Partizipation

- Eine Entscheidung über ein Programm oder ein Projekt wird ohne die Diskussionsbeteiligung der Bürger getroffen;
- Das Programm/Projekt wird nur marginal beschrieben;
- Informationen werden vorenthalten;
- Die Beteiligten wurden nicht gefragt, ob sie die Umsetzung des Programms/Projektes als sinnvoll erachten;

### Schein-Partizipation

- Einseitige top-down Information;
- Keine Feedback- oder Verhandlungsmöglichkeiten;
- Die Kommunikation ist bestimmt durch oberflächliche Informationen, Fremdwörtern oder Fachsprache sowie entmutigende Fragen oder irrelevante Antworten;
- Kein verbindlicher Einfluss auf Entscheidungen

### Bürgermacht

- Entscheidungen werden verhandelt;
- Entscheidungen werden eigenmächtig von den Bürgern getroffen (vgl. ebd., S. 218-223).

Auf Basis des Stufenmodells der Partizipation in Bürgergesellschaften von Sherry R. Arnstein entwickelte Roger Hart (1992) das Modell „Ladder of Children’s Participation“. Auf der Ebene der Nicht-Partizipation entspricht die erste Stufe (1) Arnsteins Modell (Manipulation). Die zweite Stufe Therapie ersetzt Hart durch Dekoration (2). Dieser Ebene der Nicht-Partizipation fügt Hart außerdem die Stufe Schein-Partizipation (3) hinzu. Eine zweite Ebene „Partizipationsgrad“ umfasst die Stufen: Zugewiesen, informiert (4), Hinzugezogen und informiert (5), von Erwachsenen initiierte, aber mit Kindern gemeinsam getroffene Entscheidungen (6), von Kindern initiiert und geleitet (7) sowie von Kindern initiierte und gemeinsam mit Erwachsenen getroffene Entscheidungen (8).

Auf Grundlage der Arbeiten von Arnstein (1969) und Hart (1992) und unter Bezugnahme auf die in der Ottawa-Charta formulierten Prinzipien der Gesundheitsförderung Partizipation, Kooperation und Empowerment entwickelten Wright et al. (2007) als Teil der Forschungsgruppe Public Health des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung ebenfalls ein Stufenmodell von Partizipation (siehe Abbildung 8). Das Modell soll dazu dienen, den Partizipationsgrad in der Gesundheitsförderung besser beschreiben zu können, um gegebenenfalls Maßnah-

men, zur Steigerung der Partizipation abzuleiten (Wright et al. 2010, S. 4). Das Modell von Wright et al. umfasst neun Stufen auf vier Ebenen.



Abbildung 8: Stufenmodell von Partizipation nach Wright et al. (Wright et al. 2010, S. 4)

Auf der Ebene der Nicht-Partizipation wird die Sichtweise der Zielgruppe nicht einbezogen. Zwei Stufen sind dieser untersten Partizipationsebene zugeordnet:

#### 1. Instrumentalisierung

- Die Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle;
- Entscheidungen werden außerhalb der Zielgruppe getroffen;
- die Interessen der Entscheidungsträger stehen im Mittelpunkt;
- Zielgruppenmitglieder dienen als „Dekoration“.

#### 2. Anweisung

- Die Lage der Zielgruppe wird wahrgenommen;
- das Problem wird ausschließlich aus der Sicht der Entscheidungsträger definiert;
- die Meinung der Zielgruppe wird nicht berücksichtigt;
- die Kommunikation ist direktiv (Wright et al. 2007, S. 3).

Die zweite Ebene „Vorstufen der Partizipation“ beinhaltet eine starke Einbindung ohne direkten Einfluss auf den Entscheidungsprozess und umfasst drei Stufen:

#### 3. Information

- die Entscheidungsträger teilen der Zielgruppe mit, welche Probleme die Gruppe hat und welche Hilfe sie benötigt;
- verschiedene Handlungsmöglichkeiten werden empfohlen;
- das Vorgehen der Entscheidungsträger wird erklärt und begründet;
- die Sichtweise der Zielgruppe wird berücksichtigt, um die Akzeptanz der Botschaften zu erhöhen.

#### 4. Anhörung

- Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe;
- die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.

#### 5. Einbeziehung

- Die Zielgruppe nimmt an Entscheidungsprozessen teil;
- die Entscheidungsträger lassen sich von (ausgewählten Personen aus) der Zielgruppe beraten;
- die Teilnahme der Zielgruppe hat keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess (Wright et al. 2007, S. 3; Wright et al. 2008, S. 751).

Auf der dritten Ebene „Partizipation“ hat die Zielgruppe eine formale, verbindliche Rolle in der Entscheidungsfindung. Diese Ebene umfasst die folgenden drei Stufen:

#### 6. Mitbestimmung

- Die Entscheidungsträger halten Rücksprache mit der Zielgruppe;
- es finden Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträgern statt;
- die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, aber keine alleinige Entscheidungsbefugnis.

#### 7. Teilweise Entscheidungskompetenz

- Partizipationsrecht im Entscheidungsprozess;
- die Entscheidungskompetenz ist auf bestimmte Aspekte beschränkt;
- die Zielgruppe ist nicht Initiator, trifft aber selbstständig bestimmte Entscheidungen.

#### 8. Entscheidungsmacht

- Die Zielgruppe ist Initiator und bestimmt alle wesentlichen Aspekte selbst;
- Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten;
- Begleitung bzw. Betreuung von anderen (Wright et al. 2007, S. 4; Wright et al. 2008, S. 751).

Die letzte Ebene „Selbstorganisation“ umfasst alle Formen der Selbstorganisation und äußert sich durch die folgende Stufe:

#### 9. Selbstorganisation

- Die Verantwortung für eine Maßnahme oder ein Projekt liegt komplett in den Händen der Zielgruppe (Wright et al. 2007, S. 4).

Das Stufenmodell der Partizipation nach Wright et al. dient der Planung, Durchführung, Steuerung und Auswertung gesundheitsfördernder Maßnahmen, also der „partizipativen Qualitätsentwicklung“ (Wright et al. 2008, S. 749). Wie schon für Arnstein (1969) und Hart (1992) gilt auch für Wright et al. der Grundsatz: Je größer die Entscheidungsmacht, desto größer ist der Grad der Partizipation (vgl. Wright et al. 2008, S. 750).

In Brasilien erhielt die Beteiligung der Bürger im Zuge des mit dem Ende der Militärdiktatur (1985) beginnenden Demokratisierungsprozesses größere Bedeutung. Zu Beginn der 1990er Jahre zielten beispielsweise einige reformpolitische Maßnahmen darauf ab, die Beteiligung der brasilianischen Bürgergesellschaft am Entscheidungsfindungsprozess im Bildungsbereich zu steigern (Gvirtz & Minvielle 2008, 484 f.). Gvirtz & Minvielle (2008) untersuchten zwei dieser Maßnahmen<sup>37</sup> und konstatierten einen niedrigen Partizipationsgrad bei einer geringen Anzahl an Beteiligten. Als Indikatoren zogen die Autoren u.a. die Beteiligung an Schulgremien und an demokratischen Wahlen von Schulleitungen heran. Die durch Interviews generierten Ergebnisse bezeichnen die Autoren als „peripher“. Beispielsweise erschienen nur 2% der Eltern zu Schulleitungswahlen (Minas Gerais) (vgl. Gvirtz & Minvielle 2008, S. 495). Auch der Anteil der Eltern an Schulgremien kann laut Gvirtz & Minvielle als unbedeutend betrachtet werden. Als Grund für die Nicht-Teilnahme nannten die Interviewpartner persönliche Verpflichtungen. Darüber hinaus wurde eine geringe Bereitschaft zur Beteiligung festgestellt. Die Befragten berichteten in diesem Zusammenhang von Unsicherheiten in Bezug auf die Beteiligung an wichtigen Entscheidungen, da sie sich nicht ausreichend qualifiziert fühlten (vgl. ebd, S. 501).

Diese exemplarische Beschreibung<sup>38</sup> der Beteiligung brasilianischer Bürger veranschaulicht die Beziehung zwischen Motivation und Partizipation. Die Aussicht auf geringe Wirksamkeit des eigenen Handelns kann die Motivation mindern (vgl. Kapitel 2.5.3). Die innere Überzeugung über den Grad der Wirksamkeit zukünftigen Handelns ist zum einen durch äußere und zum anderen durch innere Bedin-

---

<sup>37</sup> Bei den beiden Maßnahmen handelt es sich 1. um das „Projekt für Qualität“ („Projeto Para Qualidade“) des brasilianischen Bundesstaates Minas Gerais und 2. um das „Programm Schule der Bürger“ (Programa de Escola Cidadã) der Stadt Porto Alegre des Bundesstaates Rio Grande do Sul (vgl. ebd, S. 483 ff.).

<sup>38</sup> Eine umfassende Analyse würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.



gungen bestimmt. Reformpolitische Maßnahmen, die darauf abzielen, allein die äußeren Bedingungen zu verändern, werden keine demokratische Partizipation der Bürgergesellschaft erzielen. Eine positive innere Einstellung kann nicht per Gesetz angeordnet werden. Sie bedarf der Entwicklung. In diesem Zusammenhang tritt die Schule in ihrer Bedeutung hervor. Bildung kann Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstverantwortlichen Mitgliedern der Bürgergesellschaft unterstützen. Damit bedingt Demokratisierung eine gerechte Verteilung von Bildungschancen. Das folgende Unterkapitel thematisiert das Konstrukt der Bildungsbeteiligung. Da im Rahmen dieser Arbeit Partizipation als Teilhabe an Entscheidungen definiert wird und damit der Fokus nicht auf der Beteiligung an Bildung liegt, liefert das folgende Unterkapitel nur einen Überblick.

### **3.4 Beteiligung an Bildung**

Der 13. Artikel des „International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights“ (ICESCR)<sup>39</sup> der Vereinten Nationen hebt hervor, dass die Vertragsstaaten – zu denen seit 1994 auch Brasilien zählt – das Recht eines jeden auf Bildung anerkennen (United Nations 1966, S. 5). Bildung ist ein Menschenrecht, das nicht allen gleichermaßen zuteilwird. Manche Bevölkerungsgruppen sind gegenüber anderen klar bevorteilt – in Industrienationen ebenso wie in Schwellen- oder Entwicklungsländern (UNESCO 2010, S. 138). „[...] Bildungsbenachteiligung ist Ursache und Wirkung von Marginalisierung in anderen Bereichen und ein mächtiger Übermittler von Benachteiligung über Generationen hinweg.“ (ebd.).

Gemessen wird die Bildungsbeteiligung üblicherweise anhand der Anzahl der Schuljahre, Abbruchquoten und des Schulerfolgs (vgl. ebd., S. 139). Die „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO) geht davon aus, dass junge Erwachsene (17 bis 22 Jahre), die weniger als vier Jahre zur Schule gegangen sind, als „bildungsarm“ bezeichnet werden können. Sie werden wahrscheinlich nicht über grundlegende Lese- und Mathematikkompetenzen verfügen. Junge Erwachsene, die weniger als zwei Jahre eine Schule besuchten, gel-

---

<sup>39</sup> Der „Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“, kurz „UN-Sozialpakt“, ist „[...] einer der ersten völkerrechtlich bindenden internationalen Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen“ (Netzwerk Menschenrechte 2016, Online) und ist Teil des Internationalen Menschenrechtskodex.

ten als „extrem bildungsarm“. Sie sehen sich wahrscheinlich mit starken Benachteiligungen in vielen Bereichen ihres Lebens konfrontiert (vgl. ebd.).

Die Beteiligung an Bildung von Kindern und Jugendlichen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Ein wesentlicher Faktor ist der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie. In Brasilien<sup>40</sup> schneiden beispielsweise Kinder von Eltern, die den reichsten 25% der Bevölkerung angehören, im Durchschnitt 25% bis 35% besser im Fach Mathematik ab, als Kinder aus Familien, die zu den ärmsten 25% der Bevölkerung zählen (vgl. UNESCO 2010, S. 9).

Neben sozioökonomischen Faktoren beeinflussen auch der Wohnort und die Schulumwelt die Bildungsbeteiligung. So gibt es in Brasilien beispielsweise viele Orte, die weit von der nächst gelegenen Schule entfernt sind. Die Infrastruktur ist häufig unzureichend ausgebaut und der Schulweg kann für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler mehrere Stunden in Anspruch nehmen (vgl. UNESCO 2012, S. 19).

### **3.5 Das Modell der Partizipationsqualität**

Wie die Ausführungen des dritten Kapitels zeigen, ist Partizipation – im Sinne der Beteiligung an Entscheidungen – ein mehrdimensionales Konstrukt, dessen Wirksamkeit maßgeblich vom Grad der Beteiligung abhängt. Die Ergebnisse des zweiten Kapitels führen zu der Annahme, dass der Effekt von Partizipation auf das psychische Wohlbefinden im Zusammenhang mit dem Kohärenzgefühl zu betrachten ist (siehe Kapitel 2.5.3). Das bedeutet, dass Partizipation das psychische Wohlbefinden fördert, wenn die Beteiligungssituation als eine positive Erfahrung wahrgenommen wird. Positiv wird die Situation dann, wenn sie sich durch die drei Komponenten des Kohärenzgefühls 1. Handhabbarkeit, 2. Verstehbarkeit und 3. Bedeutsamkeit auszeichnet. Damit entscheiden sowohl der Partizipationsgrad als auch die Partizipationskohärenz über die Wirkung der Partizipation auf das psychische Wohlbefinden. Das Modell der „Partizipationsqualität“ verbindet beide Indikatoren (siehe Abbildung 9).

---

<sup>40</sup> Im vierten Kapitel erfolgt eine ausführliche Darstellung der Bildungsbeteiligung in Brasilien.



Abbildung 9: Modell der Partizipationsqualität

In Anlehnung an die Stufenmodelle von Arnstein (1969), Hart (1992) und Wright (2007) umfasst das dieser Arbeit und damit den weiteren empirischen Untersuchungen zugrunde liegende Modell von Partizipationsqualität vier Partizipationsgrade, die sich jeweils – wie die folgende Auflistung zeigt – durch bestimmte Merkmale kennzeichnen:

#### Nicht-Partizipation

- Entscheidungsalternativen werden nicht mit den Lehrkräften diskutiert;
- die Lehrkräfte bekommen unvollständige Informationen über die Entscheidung;
- die Meinungen und Sichtweisen der Lehrkräfte werden nicht berücksichtigt;
- Lehrkräfte dienen als „Dekoration“;
- Ziele werden ausschließlich aus der Sicht der Entscheidungsträger definiert;
- die Kommunikation ist direktiv.

#### Quasi-Partizipation

- Lehrkräfte werden von den Entscheidungsträgern über die Entscheidung informiert;
- es besteht keine Feedbackmöglichkeit;
- es besteht keine Verhandlungsmöglichkeit;
- den Lehrkräften werden Handlungsmöglichkeiten empfohlen;
- die Sichtweise der Lehrkräfte wird unverbindlich angehört;
- es besteht kein verbindlicher Einfluss auf die Entscheidung.

#### Partizipation

- Die Lehrkraft hat eine formale, verbindliche Rolle in der Entscheidungsfindung;
- Die Lehrkraft verfügt über ein Mitspracherecht;

- Entscheidungen werden gemeinsam durch Verhandlungen getroffen.

#### Selbstbestimmung

- Entscheidungen werden eigenmächtig von Lehrkräften getroffen.

Lehrkräfte, die auf dem untersten Partizipationsgrad „Nicht-Partizipation“ agieren, übernehmen im Prozess der Entscheidungsfindung keine relevante Rolle. Ihre Sichtweise wird nicht berücksichtigt. Der zweite Grad „Quasi-Partizipation“ sieht eine Einbindung der Lehrkräfte vor, jedoch ohne verbindlichen oder direkten Einfluss auf die Entscheidung nehmen zu können. Der dritte Partizipationsgrad „Partizipation“ zeichnet sich durch eine formale und verbindliche Rolle der Lehrkraft im Entscheidungsfindungsprozess aus. Der höchste Grad von Partizipation ist „Selbstbestimmung“. Lehrkräfte treffen selbstverantwortliche Entscheidungen ohne institutionellen Zwang oder Bevormundung beispielsweise durch die Schulleitung (vgl. Skinner 1996, S. 557; Hartung 2013, S. 60).

Der Partizipationsgrad allein kann aber noch kein hinreichender Indikator für die Qualität der Beteiligung sein. So könnten Lehrkräfte beispielsweise zu einem hohen Grad partizipieren, über Mitspracherecht verfügen und Entscheidungen gemeinsam im Kollegium verhandeln, aber die Sinnhaftigkeit der Beteiligung für das eigene Arbeitsleben nicht erkennen. Oder sie verfügen nicht über die notwendigen Kompetenzen, um beispielsweise ein Projekt selbstverantwortlich zu koordinieren (Handhabbarkeitskomponente). Möglicherweise haben die Lehrkräfte auch Probleme ihr eigenes Handeln und die damit verbundenen Konsequenzen in den schulischen Gesamtkontext einzuordnen (Verstehbarkeitskomponente). Partizipationsqualität ist damit also ebenfalls durch die Kohärenz der Beteiligung bestimmt.

Das Modell der Partizipationsqualität folgt einem ganzheitlichen Verständnis und wird daher als Produkt der Partizipationssituationen unter Berücksichtigung des Partizipationsgrades und der Partizipationskohärenz im Querschnitt aller möglichen Handlungsfelder verstanden. Nach Bogler und Somech (2004, S. 278) bestehen Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Bezug auf Themen, die die folgenden Handlungsfelder betreffen: Budget, Lehrerauswahl, Zeitplanung und Curriculum. Smylie (1992, S. 54) fasst vier Handlungsfelder zusammen: Kollegium,

Curriculum und Unterricht, Lehrerbildung und allgemeine Schulverwaltung. Nach Althoff (2008, S.128) hält das Handlungsfeld der Schulentwicklung ebenfalls Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte bereit. Die Identifikation möglicher Handlungsfelder für Lehrerpartizipation ist in Bezug auf die Erhebung von Partizipationsqualität bedeutsam (siehe Kapitel 5 und 6).

### **3.6 Konklusion**

Dieses dritte Kapitel ermöglichte eine Betrachtung im 360° Blickwinkel auf den Partizipationsbegriff. Die Darstellungen des politischen Kontextes zeigten, dass die durch Modernisierungsschübe bedingte funktionale Differenzierung zur Demokratisierung und wachsender Bedeutung der politischen Partizipation führte. In Brasilien verdeutlichen sich entsprechende Prozesse anhand aktueller Protestbewegungen. Im organisationalen Kontext führten die gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesse inklusive der Bestrebungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen einerseits sowie andererseits die Prozesse der Organisationsentwicklung mit dem Ziel der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung – auch durch die Idee der Mitarbeitermotivation – dazu, dass die Beteiligung der Mitarbeiter an Bedeutung gewann. Im Rahmen entsprechender empirischer Untersuchungen entwickelte sich aus einem eindimensionalen Verständnis von Partizipation ein multidimensionales Verständnis. Es wurde deutlich, dass der Partizipationsgrad wesentlich über die Stärke des Effekts von Partizipation entscheidet. Dieses Verständnis wurde im Rahmen der Community-Ansätze aufgegriffen. Die aus diesen Ansätzen hervorgegangenen Stufenmodelle bildeten eine Grundlage für die Entwicklung des Modells der Partizipationsqualität, welches wiederum die Basis der empirischen Untersuchungen darstellen wird (siehe Kapitel 5 und 6). Im Zuge einer vollständigen Betrachtung gab das Unterkapitel 3.4 einen groben Überblick über die Beteiligung an Bildung. Das folgende Kapitel stellt die brasilianische Bildungslandschaft vor und greift den Aspekt der Bildungsbeteiligung erneut auf.

#### 4 Die brasilianische Bildungslandschaft

Brasilien zählt neben Russland, Indien, China und Südafrika zu den BRICS-Ländern – den am meisten entwickelten Ländern ihrer Regionen (vgl. OECD 2010a, S. 210). Während Brasiliens Schritt über die Schwelle zur Industrienation zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch vielversprechend erschien<sup>41</sup>, zeichnete sich in den letzten Jahren zunehmend ein anderes Bild. 2013 lag das wirtschaftliche Wachstum bei nur 2,5% (vgl. ECLAC 2014, Online) und 2014 war mit 0,3% nahezu kein Wachstum zu verzeichnen (vgl. OECD 2014b, Online). Besonders problematisch erscheint die steigende Inflationsrate. In den letzten fünf Jahren ist die Inflation von 4,3% (2009) auf 6,4% (2014) angestiegen (vgl. Banco Central do Brasil 2015, Online). Insbesondere sozioökonomisch schwache Bevölkerungsschichten leiden unter dieser Entwicklung. Dies ist den wachsenden finanziellen Aufwendungen für den eigenen Lebensunterhalt geschuldet. Laut nationalem Verbraucherpreisindex („Índice de Preços ao Consumidor“) sind die Preise in 2014 im Vergleich zum Vorjahr um 0,5 Prozentpunkte gestiegen. Der Anstieg der Lebensmittelpreise und Gesundheitsausgaben stellt eine besondere Herausforderung für die Bevölkerung dar (vgl. IBGE 2015, Online). Eine zusätzliche Belastung ergibt sich aus den Zinserhöhungen. Im Februar 2015 lag der Realzins in Brasilien bei 5% und zählte damit zu den höchsten weltweit. Auch für die Zukunft werden weitere Zinserhöhungen prognostiziert (vgl. Auswärtiges Amt 2015, Online).

Aus dem niedrighschwelligem Zugang zu Krediten während des Wirtschaftsbooms hat sich ein Jeito<sup>42</sup> des Lebens auf Pump entwickelt. Durch den Aufstieg in die Mittelschicht und den damit verbundenen Kreditmöglichkeiten hatten Millionen

---

<sup>41</sup> In den Jahren 2002 bis 2008 wuchs das Durchschnittseinkommen der Brasilianerinnen und Brasilianer um 50% (vgl. OECD 2010, S. 214). Neben der erhöhten Kaufkraft und der Stärkung des Binnenmarktes führten u.a. Rohstoffexporte zu den beachtlichen Wachstumsraten (zwischen 2004 und 2011 lag das Wirtschaftswachstum im Schnitt bei 4,9%), welche dem BRICS-Land zum Status der siebtgrößten Volkswirtschaft der Welt verhalfen (vgl. Auswärtiges Amt 2015, Online). Während des Wirtschaftsbooms erhöhte sich das globale wirtschaftspolitische Interesse an Brasilien. Laut des FDI Confidence Index, der im Jahr 2010 von der US-amerikanischen Beratungsfirma A.T. Kearney veröffentlicht wurde, war Brasilien nach China, den USA und Indien das Land mit der größten Attraktivität für Direktinvestitionen weltweit (vgl. iMove 2010, S. 7).

<sup>42</sup> Das portugiesische Wort „jeito“ (zu Deutsch: „Art und Weise“) ist Sinnbild der brasilianischen Mentalität und steht für die Fähigkeit, immer eine Lösung zu finden. Der jeito oder auch jeitinho (Diminutiv von „jeito“) zeichnet sich durch Lösungen aus, die persönliche Kontakte involvieren und von einer gewissen Kreativität im Handeln zeugen, bei der nicht selten die Engen der brasilianischen Bürokratie umschifft werden.

Brasilianerinnen und Brazilianer erstmals die Chance, sich eine Waschmaschine, ein Auto oder eine feste Zahnsperre etc. zu leisten. Anders als in Deutschland kommt die Kreditkarte standardmäßig auch bei Kleinstbeträgen zum Einsatz. Wer in Brasilien beispielsweise an der Supermarktkasse steht, bekommt immer die gleiche Frage gestellt: „Débito ou Crédito?“ – „Bankeinzug oder Kreditkarte?“. Dabei spielt es keine Rolle, ob nur ein paar Cervejinhas (Bierchen) oder der gesamte Wocheneinkauf bezahlt werden. Eine Studie des „Serviço de Proteção ao Crédito“ (SPC) – einem brasilianischen Kreditinformationsdienst – zeigt, dass es innerhalb der sozioökonomisch schwachen Schichten sehr häufig zur Zahlungsunfähigkeit kommt. Eine Ursache dafür sei, dass dieser Teil der Bevölkerung sich beim Kreditkauf häufig nicht über die Rückzahlungsmodalitäten bewusst ist. Die Studienergebnisse offenbaren einen direkten Zusammenhang zwischen Schulbildung und dem Wissen über Gebühren und Zinsen. Je niedriger die Schulbildung, desto geringer das Wissen und desto höher die Zahlungsunfähigkeit. Im Jahr 2012 waren bereits 43% der Familien mit einem monatlichen Einkommen von bis zu 3.825 R\$ (ca. 1.120 Euro) für Ratenkäufe gesperrt. 64% dieser Einkommensgruppe verfügen über bis zu vier Kreditkarten und haben damit praktisch den gleichen Zugang zum Markt wie höhere Einkommensgruppen bei einer vollkommen unterschiedlichen tatsächlichen Kaufkraft. Der niedrigschwellige Zugang zu Krediten hat Ratenkäufe in Brasilien gefördert und insbesondere der armen Bevölkerung geschadet (vgl. SPC 2012, Online). Neben den 43% der unteren Einkommensgruppen, die der Zahlungsunfähigkeit erlegen sind, gibt es auch diejenigen, die dafür kämpfen, den neu gewonnenen Wohlstand erhalten zu können. Mehr als vier Millionen Brasilianerinnen und Brazilianer – knapp 4,5% der arbeitenden Bevölkerung – haben zwei Vollzeitstellen. Insbesondere Frauen gehören dieser Gruppe an (vgl. IBGE 2015, Online).

Brasilien ist ein Land, das sich durch große soziale Ungleichheit auszeichnet. Die Armutsquote liegt mit einem Wert von 25% weit über dem Durchschnitt der OECD Länder (Ø 11%) und auch der Gini-Koeffizient<sup>43</sup> liegt mit 0.53 weit über dem OECD-Durchschnitt (Ø 0.31) (vgl. OECD 2013, Online). Ein großer Teil des Reichtums konzentriert sich in Brasilien auf eine kleine Gruppe. So verfügen 10%

---

<sup>43</sup> Der „Gini-Koeffizient“ ist ein Maß zur Darstellung der Einkommensverteilung verschiedener Bevölkerungsgruppen eines Landes und gibt damit Aufschluss über die soziale Ungleichheit (vgl. Lachmann 2004, S. 32).

der Gesellschaft über ca. 43% des Einkommens (2009, geschätzt) (vgl. CIA 2015, Online). Armut und Ungleichheit äußern sich beispielsweise durch eine hohe Gewaltbereitschaft<sup>44</sup>. Die brasilianischen Medien zeichnen täglich ein scharfes Bild, indem sie die Ausbreitung urbaner Gewalt live im TV übertragen (vgl. Brennand 2010, S. 82). Ein weiteres Symbol der Ungleichheit ist das typische Stadtbild brasilianischer Ballungszentren. Scheinbar selbstverständlich demonstrieren sie die Kluft zwischen Arm und Reich durch die häufig direkt nebeneinanderliegenden Baracken der Elendsviertel (Favelas) und den luxuriösen Appartements bewachter Wohnanlagen – den sogenannten Condomínios. Dieses Panorama ist ein plakatives Indiz für die Kausalität zwischen einem sozioökonomisch schlechten Status und gesellschaftlicher Marginalisierung. Da ein niedriges Einkommen in starkem Zusammenhang mit einem niedrigen Bildungsniveau steht (vgl. SPC 2012, Online; vgl. Sandkötter 2010, S. 7 f.), kommt dem brasilianischen Bildungssystem eine bedeutsame Rolle hinsichtlich des Ursprungs und der Beseitigung sozialer Ungleichheit zu. Das folgende Kapitel verdeutlicht diese Kausalität durch die Darstellung des brasilianischen Bildungssystems aus einem historischen (Kapitel 4.1) und aktuellen Blickwinkel (Kapitel 4.2). Der Rückblick in die Vergangenheit ist notwendig, um die Heterogenität der Gegenwart zu verdeutlichen.

#### **4.1 Das brasilianische Bildungssystem in historischer Perspektive**

Als der portugiesische Seefahrer Pedro Álvares Cabral im Jahr 1500 mit seiner Flotte auf die Küste des nördlichen Brasiliens zusteuerte und bald darauf das Land (nördlich der Stadt Porto Seguro im Bundesstaat Bahia) betrat, könnte eine seiner ersten Entdeckungen das Brasilholz gewesen sein. Das in den Küstenregionen Brasiliens beheimatete rotfarbige Holz führte das Land zu seinem Namen. Im Tausch gegen Beile, Messer, Äxte und später Waffen gab die indigene Bevölkerung ihre Arbeitskraft und schlug das Brasilholz, welches zu Handelszwecken (es diente zum Färben von Kleidung) nach Europa verschifft wurde. Einige Jahrzehnte später begannen die Entdecker, das Land systematisch zu besiedeln. 1549 wur-

---

<sup>44</sup> Kriminalität und Gewalt sind in Brasilien ein grundsätzliches Problem. In den Jahren von 1982 bis 2003 ist die Anzahl der Todesfälle durch Schusswaffen insgesamt um 178,6% und innerhalb der Gruppe der Jugendlichen sogar um 245,8% gestiegen. Seit 2003 steigt diese Rate jährlich konstant um ca. 5,5%. Im Bundesstaat Santa Catarina ist die Anzahl der Todesfälle durch Schusswaffen verhältnismäßig gering. Im Jahr 2010 waren es 531 Todesopfer. Zum Vergleich: In São Paulo waren es 3.845, in Rio de Janeiro 4.219 und in Bahia 4.966 (vgl. Waiselfisz 2013, S. 14 ff.).



de der erste portugiesische Generalgouverneur ernannt, der fortan von Bahia aus regierte. Mit ihm kamen die ersten Katholiken (Jesuiten) nach Brasilien, die versuchten, die Indios zum Christentum zu bekehren. Eine weitere Veränderung war die Einführung des Zuckerrohrs und die Veranlassung des Baus entsprechender Plantagen in Nordbrasilien. Diese neue Landwirtschaft erforderte Arbeitskräfte. Während die Indios dem Schlagen des Brasilholzes mehr oder weniger offen gegenüberstanden – diese Arbeit war ohnehin Bestandteil der indigenen Kultur – zeigten sie keine Bereitschaft auf den Zuckerrohrplantagen zu arbeiten. Der Widerstand der Indios führte nicht nur zu einem florierenden Sklavenhandel und der Verschleppung von insgesamt ca. sechs Millionen Afrikanern nach Brasilien, es reduzierte auch die Anzahl der Indios innerhalb von hundert Jahren nach der Entdeckung ihres Landes auf die Hälfte (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 26 ff.).

Bis Ende des 17. Jahrhunderts bildeten Zuckerrohr und Sklavenhandel die grundlegende wirtschaftliche Basis der portugiesischen Krone. Anfang des 18. Jahrhunderts wurden südwestlich von Bahia im Landesinneren Gold- und Diamantenvorkommen entdeckt, was Brasilien zur wichtigsten Kolonie Portugals werden ließ. Bald darauf verdrängte die karibische Konkurrenz die Zuckerindustrie des brasilianischen Nordens von den Märkten, so dass sich das wirtschaftliche, demographische und politische Schwergewicht in Richtung Süden verschob. Rio de Janeiro wurde zur Hauptstadt Brasiliens ernannt (1763) (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 54 ff.). 1808 verlegte das portugiesische Königshaus seinen Regierungssitz nach Brasilien, um Schutz vor der Verfolgung durch Napoleon zu finden. In Folge dessen ergab sich der Ausbau einer kulturellen Infrastruktur (königliche Schulen, Verwaltung, Theater und Opern) für die Angehörigen des Königshauses (vgl. Richter 2013, S. 178). Während der König 13 Jahre später nach Portugal zurückkehrte, blieb sein Sohn und wurde mit der Unabhängigkeitserklärung im Jahr 1822 Kaiser von Brasilien<sup>45</sup>. Während der ersten vier Jahrhunderte nach der Entdeckung ent-

---

<sup>45</sup> Ein Militärputsch im Jahr 1889 beendete die Zeit der Monarchie in Brasilien. Die erste Republik wurde ausgerufen. 1930 trat Getúlio Vargas das Amt des brasilianischen Präsidenten an. Vargas führte einige soziale Reformen wie Krankenkassen oder die Invaliden- und Altersrente ein. Auf das Ende der Regierungszeit Vargas im Jahr 1945 folgte eine Reihe an Regierungswechseln bis zum Beginn der Militärdiktatur im Jahr 1964. 1985 kam es erstmals wieder zur Wahl eines nicht militärischen Präsidenten und in Folge dessen 1988 zur Verabschiedung einer neuen demokratischen Verfassung. 1994 wird Fernando Henrique Cardoso zum neuen Präsidenten Brasiliens gewählt (vgl. Richter 2013, S. 173-175). Cardosos oberstes Ziel war die Beseitigung der Inflation und die Stabilisation der brasilianischen Wirtschaft. Bei der Wahl 1998 setzte sich Cardoso gegen den späteren brasilianischen Präsidenten „Lula“ da Silva (2002-2010) durch. Die neue Amtsperio-

wickelte sich in Brasilien eine Gesellschaft, die sich durch eine kleine elitäre Gruppe politischer Machthaber und eine breite Masse ohne erwähnenswerter Rechte kennzeichnete (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 54 ff. und 108 ff.).

Bedingt durch die Gold- und Diamantenvorkommen wuchs der Zuwanderungsstrom aus Portugal nach Brasilien, der in Hinblick auf das Inkrafttreten des Sklavenimportverbotes (1850; die tatsächliche Abschaffung der Sklaverei erfolgte 1888) und dem daraus resultierenden Arbeitskräftemangel weiter zunahm. Während des 19. und 20. Jahrhunderts wanderten 5 Millionen Deutsche, Japaner, Italiener, Polen, Portugiesen, Spanier etc. ein. Besonders die Bundesstaaten Minas Gerais, São Paulo und Río de Janeiro wurden so zu wachsenden industrialisierenden Ballungszentren (vgl. ebd., S. 166 ff.).

Die Entstehung eines Bildungssystems in Brasilien war eng mit den jesuitischen Missionaren verbunden. Sie errichteten Schulen, um der indigenen Bevölkerung durch das Lesen und Schreiben den katholischen Glauben näher zu bringen. Damit war die katholische Kirche eine der wenigen Institutionen, die über lange Zeit im gesamten Land vertreten war und im Rahmen der Missionarstätigkeiten auch in den abgelegenen Gebieten Brasiliens Schulen gründete. Im urbanen Bereich kam der katholischen Kirche hinsichtlich der Entwicklung von Bildung ebenfalls eine wichtige Rolle zu, da sie sogenannte „Colégios“ zur Ausbildung der Eliten gründete (vgl. Cury 2005, S. 7). Während sich durch die katholische Kirche ein nationales Netz privater, gebührenpflichtiger Schulen formte, entwickelte sich das öffentliche Schulwesen in Brasilien nur langsam und wesentlich später. Bis zur brasilianischen Unabhängigkeitserklärung (1822) war die Bildungslandschaft vor allem durch die Ausbildung der Elite und den Ausbau des höheren Schulwesens gekennzeichnet (vgl. Cury 2005, S. 7).

Bedingt durch die Kolonialisierungsgeschichte gab es in Brasilien lange Zeit kein Nationalempfinden. Erst mit der Unabhängigkeit entwickelten sich die Idee demokratischer Staatsbürgerschaft und damit das Konzept der Gleichheit (vgl. ebd., S. 12). Diesen Ideen folgend, beinhaltete die im Zuge der Unabhängigkeit verab-

---

de widmete Cardoso der Verbesserung des Bildungssystems (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 308 ff.).

schiedete Verfassung (1824) erstmals die Intention kostenlose Primar- und Sekundarschulen sowie Universitäten für alle Bürger aufzubauen (vgl. ebd.). Die Verantwortung für die Primarschulen wurde den Provinzen übertragen (vgl. Cury 2005, S.4). Diese föderalistische Ordnung führte dazu, dass es bis zur Gründung des ersten Bildungsministeriums (1930) kein einheitliches öffentliches Bildungswesen und damit auch keine Bestrebungen der Entwicklung einheitlicher Lehrpläne gab (vgl. Richter 2013, S. 180). Der öffentlichen Bildung wurde erst viel später eine höhere Priorität beigemessen. Das Ergebnis war eine niedrige Schulbeteiligung. So besuchte im Jahr 1857 nur ein Prozent der Bevölkerung – also sieben Prozent der Sieben- bis Elfjährigen – Primarschulen. Fünfzig Jahre später waren es drei Prozent. Ungefähr zur gleichen Zeit lag die Quote der Analphabeten bei 85%. 1920 konnten 75% der brasilianischen Bevölkerung weder schreiben noch lesen (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 193 ff.).

1920 wurde die erste auf Forschungszwecke ausgerichtete Universität Brasiliens in Rio de Janeiro gegründet (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 309). Die Grundbildung der Bevölkerung erlangte sogar erst in den 1960er- und 1970er-Jahren wirkungsvolle politische Aufmerksamkeit (vgl. Bernecker et al. 2000, S. 351), die sich in Form der 1988 verabschiedeten Verfassung und dem hier verankerten Grundrecht auf Bildung als gemeinsame Verpflichtung von Familie und Staat manifestierte. 1996 wurde als Folge der Demokratisierungsprozesse nach dem Ende der Militärdiktatur (1989) das Bildungsgesetz „Lei de Diretrizes e Base da Educação“ verabschiedet, das bis heute die Grundlage des brasilianischen Bildungssystems darstellt (vgl. Richter 2013, S. 182).

Bedingt durch die Kolonialisierungsgeschichte hat sich ein dichotomes Bildungssystem in Brasilien etabliert, welches sich aus privat und öffentlich organisierten Schulen und Universitäten zusammensetzt. Das folgende Kapitel erläutert dieses Verhältnis aus einem aktuellen Blickwinkel.

## 4.2 Das brasilianische Bildungssystem heute

Das brasilianische Bildungssystem kennzeichnet sich durch die Zweiteilung in öffentliche und private Bildungsinstitutionen. Die formale Grundbildung (Ensino Básico) der öffentlichen Schulen strukturiert sich in die Vorschulbildung (Educação Infantil), die Fundamentalbildung (Ensino Fundamental) und die Mittelbildung (Ensino Médio) (vgl. Fritsche 2004, S. 4). Das Ensino Fundamental gliedert sich wiederum in die Abschnitte Fundamental I (1. bis 4. Klasse) und Fundamental II (5. bis 8. Klasse). Der Abschluss der Fundamentalbildung ist mit einem deutschen Hauptschulabschluss zu vergleichen (vgl. Hamm 2011, S. 2). Nach weiteren drei Jahren ist das Ensino Médio abgeschlossen. Schülerinnen und Schüler, die sich für diesen Bildungsweg entschieden haben, sind theoretisch befähigt, die Aufnahmeprüfung – das sogenannte „Vestibular“ – der öffentlichen Universitäten zu absolvieren. Das Vestibular ist für einen hohen Schwierigkeitsgrad bekannt. Da das Bildungsniveau der öffentlichen Schulen häufig keine ausreichende Basis darstellt, um die Aufnahmeprüfungen zu bestehen, bieten öffentliche und private Institute teilweise kostenpflichtige Kurse<sup>46</sup> zur Vorbereitung auf das Vestibular an. Ein Hochschulabschluss hat großen Einfluss auf die Berufschancen und die Höhe des späteren Einkommens<sup>47</sup>, daher versuchen immer mehr Familien mit niedrigerem Einkommen, ihren Kindern ein Studium an einer privaten Universität zu finanzieren (vgl. Hamm 2011, S. 2). Private Schulen<sup>48</sup> und Universitäten sind kostenpflichtig. Während private Schulen häufig bessere Bildungsergebnisse erzielen als die öffentlichen Schulen, verhält es sich im Bereich der Hochschulbildung (Ensino Superior) genau umgekehrt (vgl. Hamm 2011, S. 2). Die Investitionen in öffentliche Hochschulen pro Student liegen in Brasilien über dem Durchschnitt der OECD-Länder. Die Qualität ist dementsprechend hoch. So erscheinen sechs öffentliche brasilianische Universitäten in dem „Shanghai Academic Ranking of World Universities“ (OECD 2014, S. 16). Im Vergleich zu den Ergebnis-

---

<sup>46</sup> Die ein bis zwei Jahre dauernden Vorbereitungskurse werden im Volksmund „cursinho“ genannt. Der cursinho „Henfil“ in São Paulo kostet beispielsweise zwischen ca. 1.400 und 2.000 R\$ (410 bis 585 Euro) pro Jahr (<http://www.cursinhohenfil.org.br> Stand: 15.03.2015). Der cursinho da Poli zwischen 1.400 und 3.600 R\$ (410 bis 1.055 Euro) (<http://www.cursinhodapoli.org.br> Stand: 15.03.2015).

<sup>47</sup> Brasilianer mit einem höheren Schulabschluss haben im OECD-Vergleich den schlechtesten Verdienst. Dafür ist der Verdienstunterschied der 25- bis 64-Jährigen mit einem Universitätsabschluss im Vergleich zu den 25- bis 64-Jährigen mit nur einem höheren Schulabschluss sehr groß. Im OECD-Ranking belegt Brasilien hier den ersten Platz (vgl. OECD 2015b, Online).

<sup>48</sup> Das monatliche Schulgeld für eine private Schule liegt zwischen 200 und 500 Euro (vgl. Hamm 2011, S. 3). Die Kosten für Eliteschulen können sogar noch höher sein.

sen öffentlicher Schulen ist das ein starker Kontrast. Beispielsweise belegte Brasilien bei der jüngsten PISA-Schulleistungsvergleichsstudie erneut einen der untersten Ränge (vgl. OECD 2012, S. 5). Auch wenn die Bildungsinvestitionen in den Jahren von 2000 bis 2010 insgesamt von 10,5% der öffentlichen Ausgaben auf 18,1% gestiegen sind (OECD 2014, S. 14-15) und im Jahr 2011 bei 19% lagen (damit liegt Brasilien über dem OECD Durchschnitt von 13%), bewegten sich die Ausgaben für öffentliche Institutionen pro Schüler mit 2.985 USD pro Jahr weit unter dem OECD-Durchschnitt von jährlich 8.952 USD (2011). Damit nahm Brasilien im OECD-Ranking den vorletzten Platz ein (vgl. OECD 2015b, Online). Als Reaktion auf die Proteste des brasilianischen Juni 2013 verabschiedete die Regierung unter Präsidentin Dilma Rousseff am 9. September 2013 das Gesetz Nr. 12.858. Dieses Gesetz bezieht sich u.a. auf das am 22. Dezember 2010 verabschiedete Gesetz 12.351, welches die Gründung eines Sozialfonds festlegt, der finanzielle Mittel zur Bekämpfung von Armut und für Entwicklung in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Sport etc. bereitstellen soll (Artikel 47). 50% der durch die Förderung von Erdöl und Erdgas erzielten Kapitalrendite fließen fortan in den Sozialfonds (Artikel 51) (vgl. Presidência da República 2010). Mit der Verabschiedung des Gesetzes Nr. 12.858 wurde festgelegt, dass 75% der 50% Kapitalrendite in den Bereich Bildung und 25% in die Gesundheit fließen sollen. Die Investitionen in Bildung sind ausschließlich dem öffentlichen Schulsektor und hier insbesondere der Grundbildung zuzuführen (vgl. Presidência da República 2013). In welcher Intensität die Bildungsinvestitionen die öffentlichen Schulen in den nächsten Jahren erreichen, bleibt abzuwarten.

#### **4.2.1 Bildungsqualität in Brasilien**

Die Erhöhungen der Bildungsinvestitionen der letzten Jahre wurden von Reformen begleitet, die darauf abzielten, die Bildungsqualität und die Bildungsbeteiligung zu verbessern. Die beiden Fonds zur Entwicklung der schulischen Grundbildung „Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental“ (FUNDEF) und „Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica“ (FUNDEB) sollen eine gerechtere Verteilung der Gelder gewährleisten. So sollte die Lehrerbildung verbessert und die Gehälter der Lehrkräfte erhöht werden. Weiterhin sollte die Messbarkeit der Bildungsqualität gesteigert und die finanzielle Unterstützung

von sozioökonomisch schwachen Familien erhöht werden (OECD 2014, S. 14-15).

#### **4.2.1.1 Lehrerbildung**

Brasilien verfügt über eine lange Tradition des Einsatzes schlecht ausgebildeter Fachkräfte im Bildungswesen (vgl. de Souza Ide 2004, S. 87). Erst mit der fortschreitenden Industrialisierung in den 1930er Jahren und dem resultierenden Bedarf qualifizierter Arbeitskräfte entstanden erste Lehramtsstudiengänge an Universitäten. Ausgerichtet waren diese Studiengänge jedoch nur zur Befähigung des Unterrichtens höherer Klassen (Ensino Médio). Grundschullehrkräfte wurden an erziehungswissenschaftlichen Instituten ausgebildet. In den 1970er-Jahren kam es zu einer umfassenden Reformation der Lehrerbildung. So wurde beispielsweise die Primarstufe in einem die ersten acht Schuljahre umfassenden Block zusammengefasst (Ensino Fundamental). Der Schwerpunkt der Sekundarstufe (Ensino Médio) wurde stärker auf die Berufsvorbereitung gelegt und damit weniger auf die Vorbereitung auf ein Studium. Auch die Lehrerbildung war Teil der Reform, was einen Abbau der erziehungswissenschaftlichen Institute nach sich zog (vgl. ebd, S. 93). Ein Universitätsabschluss wurde aber erst in Folge des 1996 verabschiedeten Bildungsgesetzes („Lei de Diretrizes e Base da Educação“; siehe Kapitel 4.1) auch für Grundschullehrkräfte verpflichtend. Universitäten durften fortan Grundschullehrkräfte ausbilden und Lehrkräfte mit einem niedrigeren Abschluss standen in der Verpflichtung, sich bis 2007 entsprechend fortzubilden. Damit ist die obligatorische universitäre Ausbildung für Grundschullehrkräfte<sup>49</sup> in Brasilien und damit die Organisation entsprechender Studiengänge sehr jung (vgl. de Souza Ide 2004, S. 101 ff.). Auch wenn die Reform dazu führte, dass weniger unqualifizierte Grundschullehrkräfte unterrichten, arbeiten immer noch und vor allem im Norden Brasiliens unzureichend ausgebildete Fachkräfte in den Schulen (vgl. ebd., S. 87). Und laut OECD sind die Einstiegsgehälter für Grundschullehrkräfte<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Das Lehramtsstudium umfasst in Brasilien insgesamt 2.800 Stunden, die in einem Zeitraum von drei Jahren geleistet werden müssen. Die 2.800 Stunden beinhalten 2.000 Stunden akademische Arbeit – 1.800 Stunden Lehrveranstaltungen und 200 Stunden außerunterrichtliche Veranstaltungen (z.B. Fachvorträge) – und 800 Stunden Praktikum, von denen 400 Stunden durch Supervision begleitet werden (vgl. de Souza Ide 2004, S. 109).

<sup>50</sup> Der jungen Bevölkerungsstruktur Brasiliens entsprechend, sind 51,4% der Grundschullehrkräfte jünger als 40 Jahre (vgl. OECD 2015b, Online). In Brasilien leben insgesamt 203 Menschen (IG-

mit einem Mindestmaß an Ausbildung mit jährlich 10.375 USD (entspricht einem Monatseinkommen von ca. 800 Euro) noch immer vergleichsweise niedrig. Brasilien belegt den vorletzten Platz vor Indonesien im OECD-Ländervergleich. Damit verdienen Grundschullehrkräfte beispielsweise in Mexiko (15.556 USD), Griechenland (18.718 USD) oder der Türkei (24.834 USD) mehr als die Grundschullehrkräfte Brasiliens (vgl. OECD 2015b, Online). Dabei scheint der von der OECD errechnete Durchschnitt sogar noch zu hoch. Das im Jahr 2008 verabschiedete Gesetz Nr. 11.738 regelt die Lohnuntergrenze für Grundschullehrkräfte. Im Januar 2015 stieg das Gehalt bei 40 Wochenstunden um 13,01% auf 1.917,78 R\$ (entspricht ca. 560 Euro) (vgl. Ministério da Educação 2015, Online). Das populärwissenschaftliche Magazin „Educação“ stellte in einer gemeinsam mit den Bildungsministerien der 27 brasilianischen Bundesstaaten und den Lehrgewerkschaften umgesetzten Befragung fest, dass die Gehälter für Lehrkräfte in einigen Bundesstaaten unterhalb der Lohnuntergrenze liegen<sup>51</sup> (vgl. Harnik 2014, Online). Abbildung 10 zeigt die Durchschnittsgehälter von Grundschullehrkräften der von den Stadtbezirken (Municípios) getragenen Schulen in den verschiedenen Bundesstaaten<sup>52</sup> aus dem Jahr 2012.

Aufgrund des niedrigen Gehaltes arbeiten Lehrkräfte häufig an mehreren Schulen (vgl. Hamm 2011, S. 2). Diese Möglichkeit ergibt sich aus der Unterrichtsorganisation, da Schülerinnen und Schüler die Schule entweder am Vormittag oder am Nachmittag besuchen. Viele Schulen bieten darüber hinaus am Abend Kurse für Erwachsene an. Daraus ergibt sich eine weitere Möglichkeit für Lehrkräfte, das eigene Einkommen zu erhöhen.

---

BE 2014, Online). Der Altersdurchschnitt liegt bei 30,7 Jahren und die durchschnittliche Lebenserwartung bei 73 Jahren. 84,6% der Gesamtbevölkerung verteilen sich auf die urbanen Einzugsgebiete (2011) (vgl. CIA 2015, Online).

<sup>51</sup> Die Umfragewerte basieren auf Daten des Jahres 2012 (vgl. Harnik 2014, Online) als die nationale Lohnuntergrenze für Grundschullehrkräfte bei 1.451 R\$ also etwa 420 Euro lag (vgl. Ministério da Educação 2015, Online).

<sup>52</sup> Grundschullehrkräfte in Bundesstaat Santa Catarina verdienen durchschnittlich 1.676 R\$ (entspricht ca. 480 Euro). In der Stadt Joinville kostet beispielsweise eine einfache Einzimmerwohnung in durchschnittlichen Stadtteilen bereits mindestens 700 R\$ (vgl. <http://www.zibell.com.br/> Stand: 22.03.2015). Ein sehr einfaches Modell einer Waschmaschine kostet im Sonderangebot beim Discounter ca. 900R\$ (vgl. <http://www.salfer.com.br/> Stand: 22.03.2015). Und ein gebrauchter Kleinwagen ca. 20.000 R\$ (vgl. <http://www.joinvillecarros.com.br/> Stand: 22.03.2015).

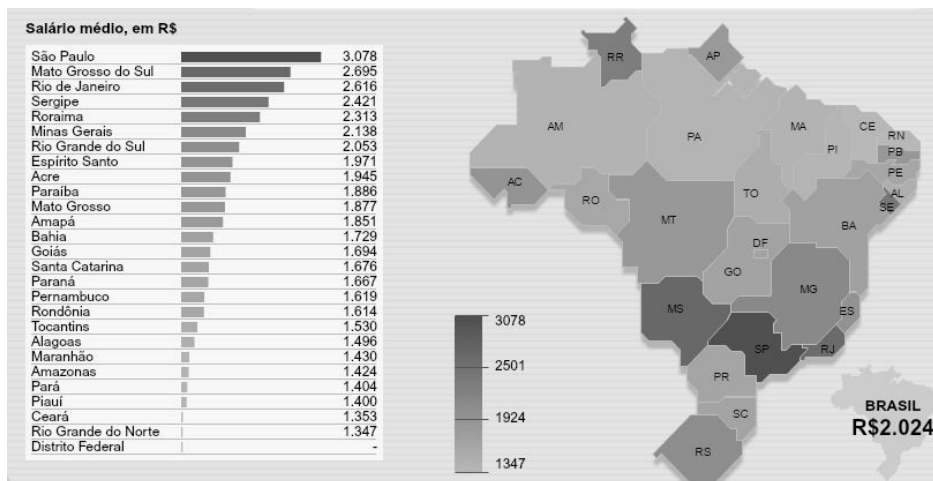


Abbildung 10: Salario médio, em R\$ – Durchschnittsgehalt in R\$ (vgl. Harnik 2014, Online)

#### 4.2.1.2 Schulische Qualitätsentwicklung

Im Jahr 2007 verabschiedete das brasilianische Bildungsministerium „Ministério da Educação“ (MEC) den „Plano de Desenvolvimento da Educação“ (PDE, „Bildungsentwicklungsplan“) zur Verbesserung der Bildungsqualität (vgl. Saviani 2007, S. 1232). Der Plan beinhaltet 29 Maßnahmen wie zum Beispiel das Programm „Transporte Escolar“ („Schultransport“), das darauf abzielt, Schülerinnen und Schülern ländlicher Regionen den Zugang zu Schulen zu ermöglichen, oder das Programm „Luz para Todos“ („Licht für alle“), welches das Ziel verfolgt, Schulen im ländlichen Raum mit Elektrizität auszustatten. Das Programm „Saúde nas Escolas“ („Gesundheit in den Schulen“) beabsichtigt gemeinsam mit dem Gesundheitsministerium die Grundversorgung der Schülerschaft und Lehrkräfte sicherzustellen. Das Programm „Inclusão Digital“ („Digitale Inklusion“) zielt darauf ab, alle Schulen mit Computern zu versorgen oder das Programm „Coleção Educadores“ („Pädagogen Kollektion“) hat das Ziel, alle Grundschulen mit insgesamt 60 klassischen Werken der Pädagogik – 30 Werke brasilianischer Autoren und 30 Werke ausländischer Autoren – zu versorgen (vgl. Saviani 2007, S. 1235). Neben weiteren Maßnahmen sieht der PDE auch die regelmäßige Berechnung des „Índice de Desenvolvimento da Educação Básica“ (IDEB) („Grundbildungsentwicklungs-Index“) vor, der als Evaluationsindikator für Schulleistung fungiert. Der Index bewegt sich auf einer Skala zwischen 0 und 10 und setzt sich aus den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Portugiesisch und Ma-



thematik<sup>53</sup> sowie den Versetzungs-, Wiederholungs- und Abbruchquoten zusammen (vgl. ebd., S. 1234). Während der Indexwert im Bereich Ensino Fundamental I für Gesamtbrasilien im Jahr 2005 noch bei 3,8 lag, verbesserte sich der Wert jährlich und lag im Jahr 2013 bei 5,2. In den Klassenstufen des Ensino Fundamental II hat sich der Indexwert ebenfalls – wenn auch schwächer – verbessert (2005=3,5; 2013=4,1). Anhand des IDEB lässt sich das historisch gewachsene Nord-Süd-Gefälle Brasiliens verdeutlichen. Beispielsweise schneidet der im Norden Brasiliens gelegene Bundesstaat Bahia (Fundamental I: 2005=2,7; 2013=4,3 und Fundamental II: 2005=2,8; 2013=3,3) im Vergleich zum südbrasilianischen Bundesstaat Santa Catarina (Fundamental I: 2005=4,4; 2013=6,0 und Fundamental II: 2005=4,3; 2013=4,5) wesentlich schlechter ab (vgl. IDEB 2015, Online). Der PDE sieht vor, bis zum Jahr 2022 einen durchschnittlichen Indexwert von 6,0 zu erreichen. Den Schulen, die dieses Ziel erreichen, wird eine Erhöhung der finanziellen Mittel um 50% in Aussicht gestellt (vgl. Saviani 2007, S. 1235). Fraglich ist, ob dieses Anreizsystem dem Ziel des PDE, sozialer Marginalisierung entgegenzuwirken (vgl. Ministério da Educação 2007, S.6), zuträglich ist.

## **4.2.2 Bildungsbeteiligung in Brasilien**

Die Beteiligung an Bildung ist in Brasilien historisch bedingt ungleich verteilt (siehe Kapitel 4.1). Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien, Afro-Brazilianer, indigene Völker sowie die Landbevölkerung erleben eine Benachteiligung in den Bildungschancen (UNICEF 2012, S. 10).

### **4.2.2.1 Sozioökonomischer Status und Rassendiskriminierung**

Brasiliens Gesamtbevölkerung umfasst über 203 Millionen Menschen (IGBE 2014, Online). Auch wenn die Entwicklung der Anzahl an extrem armen und armen Personen in Brasilien rückläufig ist (siehe Abbildung 11), leben noch immer mehr als 10 Millionen Brazilianerinnen und Brazilianer von weniger als 80 Eurocent am Tag und knapp 16% der Bevölkerung – also mehr als 30 Millionen Menschen – müssen mit weniger als 1,50 Euro pro Tag auskommen.

---

<sup>53</sup> Standardisierte Tests werden am Ende der vierten und achten Klasse des Ensino Fundamental und am Ende des Ensino Médio durchgeführt.

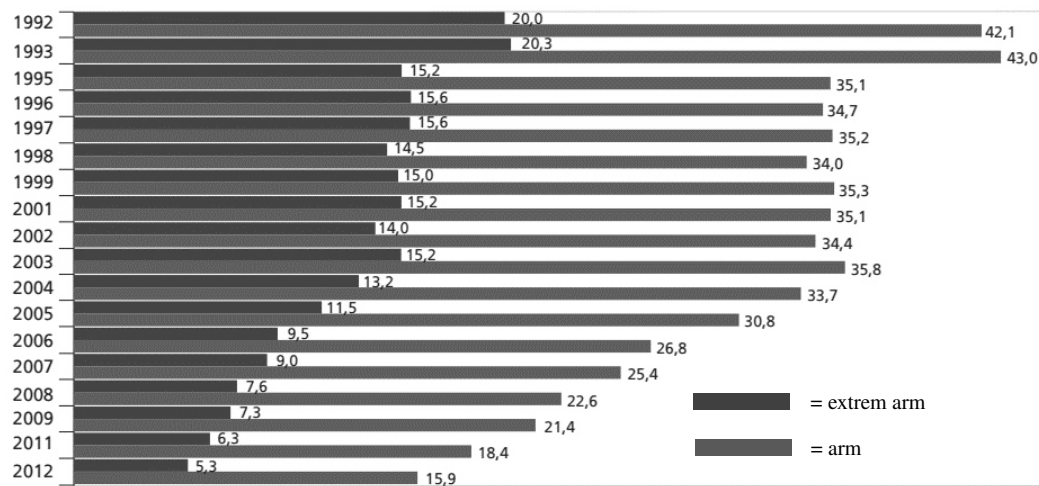


Abbildung 11: Armutsquote in Brasilien von 1992 bis 2012 in Prozent (vgl. Gambier Campos 2015, S.29)

Die Gruppe der ärmsten Bewohner Brasiliens (20% der Gesamtbevölkerung) setzt sich zu einem wesentlich größeren Teil aus Afro-Brazilianern und indigener Bevölkerung (27%) als aus der weißen Bevölkerung (12%) zusammen. Für die Gruppe der reichsten Brazilianer (20% der Gesamtbevölkerung) verhält sich die Verteilung genau anders herum. 30% zählen zur weißen Bevölkerung und nur 12% gehören anderen ethnischen Gruppen an. Insgesamt schneiden afro-brasilianische Kinder und Jugendliche in Bezug auf den Zugang zu Schulen und Abschlussquoten im Verhältnis zu der weißen Bevölkerung Brasiliens schlechter ab. Mit steigenden Schuljahren vergrößert sich dieser Effekt (vgl. UNICEF 2012, S. 14).

Das Programm „Bolsa Familia“<sup>54</sup> hat das Ziel, sozioökonomisch schwache Familien finanziell zu unterstützen. Die Finanzierung ist an die Bedingung gekoppelt, dass die im Haushalt lebenden Kinder eine Schule besuchen. Zielgruppe des Programms sind extrem arme Familien mit einem monatlichen Prokopfeinkommen von bis zu 77 R\$ (ca. 23 Euro) und im Haushalt lebenden Kindern zwischen 0 und 17 Jahren. Für jedes Kind zahlt der brasilianische Staat 35 R\$ (ca. 10 Euro) pro Monat. Bis zu fünf Kinder werden pro Familie berücksichtigt, also beläuft sich die maximale Fördersumme auf monatlich 175 R\$ (ca. 51 Euro). Seit 2003 nahmen insgesamt 46 Millionen Brazilianerinnen und Brazilianer am Programm Bolsa

<sup>54</sup> Informationen zur „Bolsa Familia“ unter <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia> (Stand: 27.12.2015).

Familia teil (vgl. Richter 2013, S. 186). Die Gruppe der extrem armen Bevölkerung umfasst insgesamt 10,1 Millionen Personen. Das entspricht 5,3% der Gesamtbevölkerung (Stand 2012) (vgl. Gambier Campos 2015, S.29). Zu der Gruppe der armen Bevölkerung zählt die brasilianische Regierung die Familien mit einem monatlichen Prokopfeinkommen von 77,01 bis 154,00 R\$ (ca. 23 bis 45 Euro).

Die Reformen und Bildungsinvestitionen der brasilianischen Regierung scheinen Wirkung zu zeigen. Die Anzahl der Personen, die einen höheren Schulabschluss machen, hat sich innerhalb einer Generation verdoppelt. Von 2003 bis 2011 ist die Zahl der Studierenden um 71% gestiegen. Auch in Bezug auf die Ungleichheit konnten Erfolge erzielt werden. So hat sich die Anzahl der 15- bis 17-Jährigen Schülerinnen und Schüler der niedrigsten Einkommensklasse im Vergleich zu 2011 (13%) verdreifacht. (OECD 2014, S. 14). Mittlerweile besuchen laut OECD 94,8% der 5- bis 14-jährigen Kinder und Jugendlichen eine Schule. Auch wenn sich durch diesen Wert eine positive Entwicklung abzeichnet (siehe Abbildung 12), wird im OECD-Ländervergleich deutlich, dass hier noch Entwicklungspotential besteht, da sich Brasilien mit dem Rang 35 von 44 im unteren Drittel bewegt (vgl. ebd.).

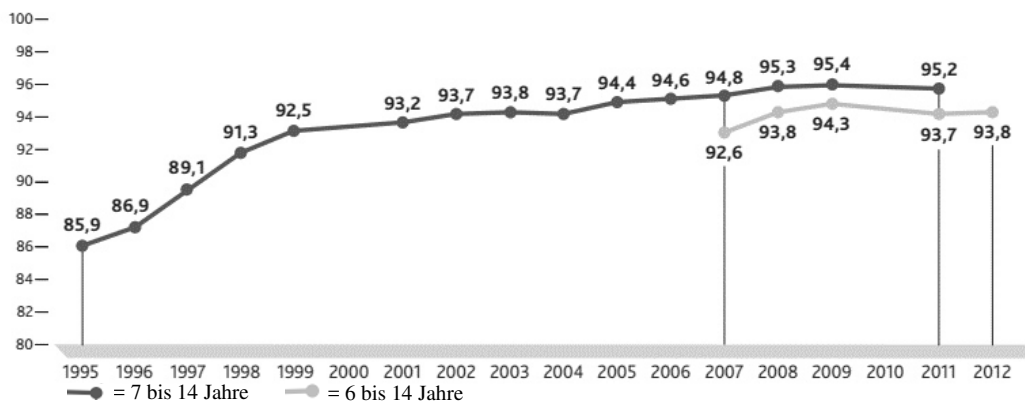


Abbildung 12: Einschulungsquote Ensino Fundamental (vgl. Todos pela Educação 2014, S. 24)

Weitere Zahlen zeigen, dass Brasilien trotz positiver Entwicklung einige Hürden auf dem Weg zu gleich verteilten Bildungschancen und guter Bildungsqualität zu

bewältigen hat. Laut der „World Inequality Database on Education“ (WIDE)<sup>55</sup> besuchen 14% der Kinder indigener Abstammung<sup>56</sup> im Grundschulalter keine Schule. Im Vergleich: Der Anteil der übrigen ethnischen Gruppen bewegt sich zwischen einem und zwei Prozent. 24% der 15- bis 24-jährigen Jugendlichen indigener Abstammung haben keinen Grundschulabschluss. Der Durchschnitt der brasilianischen Jugendlichen dieser Altersgruppe liegt immer noch bei 9%. Ebenfalls 9% der 20- bis 24-jährigen jungen Erwachsenen indigener Abstammung sind weniger als zwei Jahre zur Schule gegangen. In der Gruppe der afro-brasilianischen Bevölkerung sind es 5%. Der Anteil der weißen und asiatischen Bevölkerung liegt bei 3% (Durchschnitt = 4%). Auch in der Gruppe der 20- bis 24-Jährigen, die weniger als vier Jahre eine Schule besuchten, ist der Anteil der indigenen (14%), mulattischen (8%) und schwarzen (7%) Bevölkerung höher als der Anteil der weißen (4%) und asiatischen (3%) Bevölkerung (Stand 2011) (vgl. UNESCO 2015, online). Der Anteil der jungen Erwachsenen, die weder in einem Anstellungsverhältnis stehen noch eine Schule besuchen, hat sich mit ca. 20% in den Jahren von 2007 und 2012 kaum verändert.

Ein weiterer Indikator einer defizitären Bildungssituation ist die Rate der Schülerinnen und Schüler, die Klassen wiederholen oder die Schule abbrechen. Auch wenn sich die Klassenwiederholungsquote von 2001 (21%) bis 2011 (9%) wesentlich verringert hat, liegt sie noch immer vergleichsweise hoch. Auch die Abbruchrate ist alarmierend. Von allen Ländern, die sich an der PISA-Studie beteiligt haben, hat Brasilien hier die höchste Quote. 8,1 Millionen der 15- bis 24-Jährigen haben keinen Schulabschluss und ein Drittel der 20- bis 24-Jährigen keinen höheren Schulabschluss (OECD 2014, S. 15). Im Jahr 2009 waren 2,3% der sechs bis zehn Jahre alten und damit schulpflichtigen Kinder in keiner Bildungseinrichtung. In der Altersgruppe der 11 bis 14-jährigen Kinder und Jugendlichen waren es 2,5%. 0,9% dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, arbeitet. Afro-brasilianische Jungs bilden den Löwenanteil (vgl. UNESCO

---

<sup>55</sup> Die „World Inequality Database on Education“ (WIDE) wurde 2010 erstmals im Auftrag des „Education for All Global Monitoring Report“ der UNESCO erstellt. Die Datenbank fasst Daten von Demografie- und Gesundheitsbefragungen, nationalen Haushaltserhebungen und Lernleistungsstudien aus mehr als 160 Ländern zusammen.

<sup>56</sup> Der Anteil der indigenen Bevölkerung in Brasilien beträgt 0,4% (2010, geschätzt) (CIA 2015, Online).

2015, Online)<sup>57</sup>. Bei Kindern, die während der ersten zwölf Lebensjahre arbeiten, reduziert sich die Anzahl der vollendeten Schuljahre durchschnittlich um fast drei Jahre und das wiederum wirkt sich auf das Einkommen und die gesamte Lebenssituation im Erwachsenenalter aus (World Bank 2001, S. VI). 1998 trat in Brasilien ein Gesetz in Kraft, welches das Mindesteintrittsalter in den Arbeitsmarkt von 14 auf 16 Jahre heraufsetzte. Im Vergleich zu den 1990er Jahren, in denen die Quote arbeitender Kinder bei 27% lag, kann von einer Verbesserung in Bezug auf Kinderarbeit in Brasilien gesprochen werden. Es bleibt anzumerken, dass in Brasilien ein großer informeller Sektor Arbeit für Kinder bereithält, welcher sich nicht so leicht in Zahlen darstellen lässt (vgl. Piza & Portela Souza 2015, S.2).

Doch auch ein Schulabschluss ist noch nicht gleichbedeutend mit einem guten Bildungsniveau. Der „Indicador de Alfabetismo Funcional“ (Inaf; „Indikator für funktionale Alphabetisierung“) zeigt, dass nur 25% der Absolventen der Primarstufe Lesen, Schreiben und Mathematik vollständig beherrschen. Zwar sank die Quote des funktionalen Analphabetismus in den Jahren von 2001 (39%) bis 2011 (27%), dennoch bleibt das niedrige Bildungsniveau der brasilianischen Bevölkerung problematisch (vgl. Instituto Paulo Montenegro 2015, Online; da Trindade Prestes & Pfeiffer 2010, S. 45). Laut da Trindade Prestes & Pfeiffer (2010, S. 45-50) gelingt es nur einer Minderheit der 15-16-jährigen Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Bildungsniveau, die Defizite im späteren Verlauf ihres Lebens aufzuholen.

#### **4.2.2.2 Wohnort und Schulumwelt**

Aus der Historie erwachsen, besteht in Brasilien ein starkes Nord-Süd-Gefälle. Die Zahl der Schulabschlüsse (Ensino Fundamental) variiert um 17,5%. Die Anzahl der Personen, die ein Hochschulstudium beginnen, ist im Süden/Südosten doppelt so hoch wie im Norden/Nordosten (OECD 2015, Online; OECD 2014, S.

---

<sup>57</sup> Die UNESCO bediente sich in diesem Fall der Zahlen der „Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios“ (PNAD) (Nationale Haushaltsbefragung auf Stichprobenbasis) des „Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística“ (IBGE) (Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik). Auch in anderen Teilen dieser Arbeit wird auf die Zahlen des IBGE zurückgegriffen, da häufig keine anderen Daten zur Verfügung stehen. In Hinblick auf die anhaltenden und wachsenden Korruptionsvorwürfe gegen die brasilianische Regierung, soll darauf verwiesen werden, dass Statistiken staatlich organisierter oder regierungsnaher Institutionen, nicht vorbehaltlos betrachtet werden sollten.

16). Insgesamt ist das öffentliche Hochschulsystem nur einer kleinen elitären Gruppe zugänglich. Entsprechend ist der Anteil der Studierenden privater Hochschulen mit 71,4% einer der höchsten im OECD-Ranking (Rang 4 von 32 Rängen). Mit 11,6% ist die Gruppe der 25- bis 64-Jährigen mit Hochschulabschluss insgesamt sehr klein (OECD Durchschnitt: 31,5%) (vgl. OECD 2015b, Online).

Auch im Bereich der öffentlichen Schulen, gibt es nach wie vor große Defizite. So ist bisher noch keine flächendeckende Schulversorgung erreicht und viele Schulgebäude weisen Mängel wie fehlende Stromanschlüsse auf (vgl. Richter 2013, S. 187). Laut der „Global Initiative on Out-of-School Children“ (UNICEF, 2012) liegen an einigen Orten Brasiliens nächstgelegene Schulen so weit entfernt, dass Schülerinnen und Schüler entweder aufgrund mangelnder Transportorganisation keinen Zugang haben, oder mehrere Stunden benötigen, um zur Schule zu gelangen, was die Motivation, die Schule zu besuchen, mindern kann (vgl. ebd., S. 19). In der UNICEF-Studie, die in Zusammenarbeit mit der UNESCO und brasilianischen Ministerien sowie Nicht-Regierungsorganisationen entstanden ist, wird hervorgehoben, dass keine Daten über die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die aufgrund eines defizitären Schultransports keine Schule besuchen, verfügbar sind. Der Anteil der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler ländlicher Gebiete Brasiliens, die im Jahr 2009 keinen Zugang zu Schultransporten hatten, liegt bei 65% (vgl. ebd.). Der Unterschied zwischen den ländlichen und urbanen Gebieten Brasiliens wird auch in den Abschlussquoten deutlich. 2014 schlossen in urbanen Gebieten 83% und in den ländlichen Gebieten 68% das Ensino Fundamental ab. Die Abschlussquote des Ensino Médio lag im urbanen Raum bei 64% und in den ländlichen Gebieten bei 41%. Die durchschnittliche Anzahl an Schuljahren beträgt im urbanen Raum nahezu acht Jahre. In den ländlichen Gegenden besuchen die Kinder und Jugendlichen im Durchschnitt mehr als drei Jahre weniger eine Schule. (IGBE 2014, Online). Die brasilianischen Schülerinnen und Schüler haben mit durchschnittlich weniger als vier Stunden einen sehr kurzen Schultag. Ganztägige Schulangebote sind selten. Nur 8,3% der Kinder und Jugendlichen besuchen Ganztagschulen (Ensino Fundamental) (OECD 2014, S. 15).

Neben einer unzureichenden Ausstattung vieler Schulen, halten auch die Wohnumwelten Hürden bereit. So lebten im Jahr 2014 noch immer 18% der 0 bis 14

Jahre alten Kinder und Jugendlichen ohne Anschluss zum Wassernetzwerk, 44% ohne Anschluss zu Abwassersystemen oder Kläranlagen und 14% ohne systematische Müllabfuhr. 10% dieser Altersgruppe leben mit allen Formen unzureichender sanitärer Einrichtungen gleichermaßen (IGBE 2014, Online).

Damit ist die brasilianische Bildungslandschaft noch immer durch ungleich verteilte Chancen sowie unzureichende Qualität und Bildungsbeteiligung gekennzeichnet. Wie sich diese Situation in den Arbeitsbedingungen brasilianischer Grundschullehrkräfte äußert, verdeutlicht das folgende Kapitel.

### **4.3 Arbeitsbedingungen brasilianischer Lehrkräfte**

Für viele junge Brasilianerinnen und Brasilianer ist der Lehrerberuf eine unattraktive Wahl. Laut einer Studie<sup>58</sup> der „Fundação Carlos Chagas“ (2009, S. 42) streben nur 2% eine Karriere als Lehrkraft an. Ausgehend von einem „besorgniserregenden“ (vgl. ebd., S. 4) Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften ging das Forschungsteam der Frage nach, welche Attribute den Beruf so unattraktiv erscheinen lassen. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen die Bedeutung der Lehrkraft anerkennen, führen die soziale Abwertung des Berufes, das geringe Gehalt und die belastende und demotivierende Alltagsroutine dazu, andere Karrierepfade einzuschlagen (vgl. Fundação Carlos Chagas 2009, S. 44 ff.). Entsprechend dieser kollektiven Einstellung blieb im Jahr 2009 über die Hälfte der Lehramtsstudiengänge unbesetzt (vgl. Hamm 2011, S. 2). Ein Resultat des Lehrermangels ist der Einsatz von Lehrkräften, die entweder nicht für das zu unterrichtende Fach oder die Klassenstufe ausgebildet wurden, also beispielsweise Chemie im Ensino Fundamental II unterrichten, obwohl sie Mathematiklehrer für das Ensino Fundamental I sind. Dieses Phänomen der „Versteckten Knappheit“ („escassez oculta“) umfasst vermutlich eine Anzahl von 710.000 Personen (vgl. Ratier 2010, S. 10). Es ist anzunehmen, dass der fach- oder stufenfremde Unterricht eine Belastung für die Lehrkräfte darstellen könnte.

---

<sup>58</sup> In die Untersuchung waren 1.500 Schülerinnen und Schülern des Ensino Médio (11. Klasse) aus 18 Schulen in acht Städten der fünf Regionen Brasiliens involviert: im Süden Joinville und Curitiba, im Südosten São Paulo und Taubaté, im mittleren Westen Campo Grande, im Nordosten Fortaleza und Feira de Santana und im Norden Manaus (vgl. Fundação Carlos Chagas, S. 21).

Eine weitere mögliche Belastung ergibt sich aus der Konfrontation mit Kriminalität und Gewalt. Im Rahmen der UNESCO Studie "Violências nas escolas" („Gewalt in den Schulen“) wurden insgesamt 4.663.301 Schülerinnen und Schüler aus öffentlichen und privaten Schulen in 13 brasilianischen Ballungszentren (u.a. Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Sao Paulo, Florianopolis) sowie 3.099 Lehrkräfte und 10.225 Eltern mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Darüber hinaus wurden Interviews und Feldbeobachtungen durchgeführt (vgl. Abramovay 2003, S. 32). Die Ergebnisse dieser umfassenden Studie zeigen, dass die Schulumgebung ein Hauptindikator für Gewalt ist. 63% der Schulen liegen in der Nähe von Bars und Kiosken, die Alkohol verkaufen. Hier treffen häufig alkoholisierte Gruppen aufeinander und geraten in gewalttätige Konflikte. Es fehlt an Sicherheit. Polizeipräsenz verschlimmert die Situation laut Aussage vieler Schülerinnen und Schüler. Manche haben sogar Angst vor der Polizei (vgl. ebd.).

Ein großes Problem vieler Schulen sind die Gangs und der damit verbundene Drogenhandel in den Schulen oder der Nachbarschaft. Häufig agieren Schülerinnen und Schüler als Straßenverkäufer. Die sogenannten „aviões“ („Flugzeuge“) geraten durch den Drogenverkauf auf vielfältige Weise in Gefahr. Sobald sie sich im Wirkungsbereich dieser Banden bewegen, sind sie mit Rache und Grausamkeit konfrontiert. Die Nachbarschaft wird zu einem Gefahrengebiet, denn die Gangs grenzen Gebiete ein und bestimmen darüber, wer diese Gebiete betreten darf und wer nicht. Dies geschieht zum Schutz vor der Polizei und anderen verfeindeten Gangs. Die Schulen setzen ihrerseits Grenzen, indem sie mit hohen Mauern oder Zäunen auf die Unsicherheit in ihrem Umfeld reagieren (vgl. Abramovay 2003, S. 33).

Hinter den Mauern führt das Verhalten der Schülerinnen und Schüler häufig zu Problemen. Es kommt zu Unterrichtsstörungen, Schulverweigerung und Regelverstößen. Gerade letzteres Verhalten kann eine Reaktion auf Unverständnis sein. So herrscht beispielsweise Rauchverbot auf den Schulgeländen, an das sich zwar die Schülerinnen und Schüler halten müssen, nicht aber die Lehrkräfte oder die Schulleitung<sup>59</sup>. Bei Regelbruch können die Strafen hart sein. So berichtete ein

---

<sup>59</sup> In den öffentlichen Schulen wird die Schulleitung durch das Führungsteam unterstützt, welches sich durch einen „Coordenador“ („Koordinator“; zuständig für die Lehr- und Lernprozesse; sucht



Schüler im Rahmen der UNESCO-Studie, dass ein Junge und ein Mädchen die Regel brachen, sich nicht küssen zu dürfen und in Folge dessen eine Woche vom Unterricht suspendiert wurden (vgl. Abramovay 2003, S. 34). Viele Schülerinnen und Schüler fühlen sich stigmatisiert, diskriminiert und ungerecht behandelt (vgl. ebd., S. 35). Sie beschwerten sich über monotone Unterrichtsinhalte und tatsächlich fehlt es an Kursen oder Themen, die die Schülerinnen und Schüler wirklich interessieren (vgl. ebd., S. 36).

Für die Lehrkräfte, die an der Studie teilnahmen, stellen desinteressierte und undisziplinierte Schülerinnen und Schüler das Hauptproblem dar. Sie fühlen sich nicht für das Schulversagen verantwortlich, sondern sehen die Schuld bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien sowie bei der prekären Arbeitssituation. Die Familien üben scharfe Kritik an den Lehrkräften. Diese Einstellung der Eltern führt – auch in Hinblick auf die soziale Abwertung der Lehrkraft – zu einem Mangel an Respekt in den Klassenräumen (vgl. ebd., S. 36).

Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte berichteten von Bedrohungen und Beschimpfungen (vgl. ebd., S. 40). Die häufigste Form der Gewalt in Schulen ist der Kampf innerhalb der Schülerschaft. Häufig kommen auch Waffen zum Einsatz. Während im Rahmen der UNESCO-Studie laut Aussage der Befragten nur selten Schusswaffen zum Einsatz kommen, sind Messer oder Schlagstöcke üblich. Auch Lehrkräfte führen derartige Waffen zur Verteidigung bei sich (vgl. ebd., S. 43).

Ein indirektes Problem ist das der häuslichen Gewalt. Laut einer Studie des Instituts für Psychiatrie der Universität von São Paulo liegt die Prävalenz schwerer körperlicher Bestrafung (schütteln (bei Kindern unter 2 Jahren), treten, würgen, verbrennen, verbrühen, schlagen oder mit einer Waffe bedrohen) von Kindern und Jugendlichen bei einer Häufigkeit von 10%. Diese ohnehin schon hohe Zahl erhält noch mehr Gewicht durch die erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass die Opfer zukünftig selbst zu Tätern werden (Altenfelder Santos Bordin et al. 2006, S. 290). Brasi-

---

Infos, Studien etc.), den „Orientador“ („Wegweiser“; hilft bei Konflikten, Lernschwierigkeiten etc.) und den „Supervisor“ (ist für die Lehrerbildung zuständig) zusammensetzt (vgl. Dalben 2004, S.56).

lianische Lehrkräfte wissen häufig nicht, wie sie auf Fälle häuslicher Gewalt reagieren sollen (vgl. Vagostello et al. 2003, S. 191).

Kriminalität und Gewalt haben negative Auswirkungen auf die Motivation der Lehrkräfte und führen zu einer geringeren Unterrichtsqualität (vgl. Abramovay 2003, S. 47). Insgesamt sind brasilianische Grundschullehrkräfte hoher Belastung ausgesetzt, die signifikant häufig zu negativen Gefühlen, Stress, Erschöpfung, Angst, Depression und Arbeitsmüdigkeit führen (vgl. u.a. Rodrigues Neves & Seligmann Silva 2006, da Rocha & Fernandes 2008; de Souza & Leite 2011). Als zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität nimmt die Lehrergesundheit Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler und ist damit von großer Bedeutung (vgl. u.a. Schumacher 2006; Helmke 2010; Krause et al. 2010).

#### **4.4 Konklusion**

Trotz der Reformen und der erhöhten Investitionen in Bildung kämpft Brasilien noch immer mit sozialer Ungleichheit, „Bildungsarmut“ (Sandkötter 2010) und einem unzureichenden Zugang zu Bildung. Heute ist noch immer ein zu hoher Teil insbesondere der indigenen und afro-brasilianischen Bevölkerung gar nicht oder zu wenig an Bildung beteiligt. Die historisch gewachsene Dichotomie des Schulsystems fördert Marginalisierung. Sozioökonomisch höhere Schichten leisten sich teure Privatschulen und die Kinder und Jugendlichen aus ärmeren Familien gehen auf öffentliche Schulen, die sich häufig durch eine schlechte Bildungsqualität auszeichnen. Damit bleibt diesen Schülerinnen und Schülern der Hochschulzugang oft verwehrt, da sie entweder die Aufnahmeprüfung der öffentlichen Universitäten nicht bestehen, oder die Gebühren für eine private Universität nicht aufbringen können. Die Gehaltsunterschiede zwischen Berufen mit und ohne geforderten Hochschulabschluss sind gravierend. So entsteht ein Teufelskreis, der den Spalt zwischen Arm und Reich weiter öffnet.

Aus der oben erwähnten UNESCO-Studie geht hervor, dass die Schuld für das Schulversagen je nach Perspektive entweder bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien sowie der prekären Arbeitssituation oder bei den Lehrkräften gesehen wird. Die Schuld in der Arbeitssituation zu suchen, bezieht die Verant-

wortlichkeit des Systems mit ein. Insgesamt können diese Sichtweisen als Symbol für einen Mangel gegenseitigen Vertrauens und fehlende Integrität betrachtet werden.

Der Lehrerberuf<sup>60</sup> ist in Brasilien wenig prestigeträchtig. Die soziale Abwertung wird durch das niedrige Gehalt noch unterstützt. Viele Lehrkräfte sind dazu gezwungen, an mehreren Schulen zu arbeiten. Zu der Belastung durch eine erhöhte Wochenstundenanzahl kommen die Belastungen des Schulalltags. Unterrichtsstörungen, Kriminalität und Gewalt führen häufig zu Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens der Lehrkräfte.

Ableitend lässt sich ein Bedarf der Verbesserung von Bildungsqualität in den brasilianischen Grundschulen eindeutig identifizieren.

---

<sup>60</sup> Gilt für den Bereich des öffentlichen Schulwesens.

## **II Empirischer Teil**

## 5 Methodik: Untersuchungsplan und -durchführung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde der theoretisch angenommene Effekt von Partizipation auf das psychische Wohlbefinden, die Bedeutung des psychischen Wohlbefindens für die Schulentwicklung in Bezugnahme auf das Konzept der guten gesunden Schule, sowie der Bedarf der schulischen Qualitätsentwicklung in Brasilien dargestellt. Ableitend ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie gestaltet sich die Situation der Lehrerpartizipation an brasilianischen Schulen und wie ist diese Situation hinsichtlich einer möglichen Implementierung der guten gesunden Schule zu beurteilen?
2. Kann der theoretisch angenommene Effekt von Partizipation auf das psychische Wohlbefinden empirisch bestätigt werden?

Aus den Forschungsfragen lassen sich wiederum die folgenden übergeordneten Ziele ableiten:

1. Erhebung der Lehrerpartizipationsqualität brasilianischer Schulen;
2. Analyse des Effektes von Lehrerpartizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden von Lehrkräften.

Die im Verlauf dieser Arbeit dargelegten Theorien, empirischen Befunde, Forschungsfragen und Zielsetzungen führen zu folgenden hypothetischen Vorüberlegungen: Es wird davon ausgegangen, dass die Partizipationsqualität an privaten Schulen höher ist als an staatlichen Schulen. Des Weiteren wird vermutet, dass Schulen mit höherer Schulleistung eine höhere Partizipationsqualität aufweisen als Schulen mit niedrigerer Schulleistung. Außerdem ist davon auszugehen, dass die Partizipationsqualität einen positiven Effekt auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte hat.

### Zielsetzung 1: Erhebung der Partizipationsqualität

Hypothese 1: Zwischen staatlichen und privaten Schulen besteht ein signifikanter Mittelwertunterschied hinsichtlich der Partizipationsqualität.

Hypothese 2: Schulen mit höherer Schulleistung unterscheiden sich signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von Schulen mit niedrigerer Schulleistung.

## Zielsetzung 2: Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden

Hypothese 1: Zwischen staatlichen und privaten Schulen besteht ein signifikanter Mittelwertunterschied hinsichtlich des psychischen Wohlbefindens der Lehrkräfte.

Hypothese 2: Zwischen der Variable Partizipationsqualität und der Variable psychisches Wohlbefinden besteht ein signifikanter Zusammenhang.

Das Forschungsdesign, das zur Überprüfung der Hypothesen entwickelt wurde, wird folgend vorgestellt. Es folgt der Strategie der Triangulation. Triangulation ist die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven bei der Beantwortung von Forschungsfragen, mit dem Ziel, möglichst umfassende Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Flick 2011, S. 12). Die unterschiedlichen Perspektiven dieser Arbeit ergeben sich aus den Methoden Dokumentenanalyse, Experteninterview und Fragebogenerhebung. Der Zielsetzung dieser Arbeit entsprechend, beziehen sich die Untersuchungen auf die Grundgesamtheit der Grundschullehrkräfte in der südbrasilianischen Stadt Joinville. Da eine Vollerhebung aus forschungsökonomischen Gründen nicht durchführbar war, wurden Teile der Grundgesamtheit untersucht. Die Auswahl dieser Stichprobe vollzog sich vor dem Hintergrund, die Grundgesamtheit möglichst genau zu repräsentieren<sup>61</sup>, um im Anschluss an die Analyse im Sinne der Induktionslogik verallgemeinernde Aussagen treffen zu können. Ein relevantes Merkmal in der Zusammensetzung der Grundgesamtheit ist die Unterscheidung zwischen Lehrkräften staatlicher und Lehrkräften privater Schulen. Um merkmalspezifische Repräsentativität der Stichprobe zu gewährleisten, wurden also staatliche und private Schulen in die Untersuchungen integriert.

In einer Anbahnungsphase wurde zunächst Kontakt zu Hochschullehrkräften, sozialen Organisationen, Schulleitungen, Lehrkräften und der Schulbehörde in Joinville (Secretaria de Educação) gesucht, um das Vorhaben vorzustellen. Zum Zweck der Kontaktaufnahme wurde ein Exposé in portugiesischer Sprache erstellt, was das Konzept der guten gesunden Schule, die Eckpunkte des Forschungsvorhabens und Kontaktdaten beinhaltet (siehe Anhang 10.1). Als Folge

---

<sup>61</sup> Nach Bortz & Döring (2006, S. 53) äußert sich die externe Validität einer Untersuchung durch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Mit abnehmender Repräsentativität der Stichprobe sinkt die externe Validität.

dieser Bemühungen erteilte die Schulbehörde im September 2013 die Erlaubnis, das Forschungsvorhaben an 12 staatlichen Schulen umsetzen zu dürfen.

Da die privaten Schulen nicht durch eine übergeordnete Instanz, sondern autonom organisiert sind, vollzog sich die Kontaktaufnahme in diesen per Zufallsprinzip ausgewählten Fällen direkt über die jeweiligen Schulleitungen. Vier private Schulen wurden in die Stichprobe der teilnehmenden Schulen integriert.

Die Auswahl der staatlichen Schulen vollzog sich ebenfalls nach dem Zufallsprinzip. Dieses Vorgehen basiert auf der notwendigen Tatsache, dass jede Schule, die sich zur Grundgesamtheit zählen lässt, einzeln identifizierbar ist (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 398). Um die Zufallsstichprobe generieren zu können, wurde allen der Grundgesamtheit zugehörigen Schulen eine Zufallsnummer zugeordnet. Die Zufallsnummern wurden vorab kategorisiert in Schulen, die im Zentrum lokalisiert oder nicht im Zentrum lokalisiert sind. Dieses Vorgehen zielte wie die Unterteilung in staatliche und private Schulen darauf ab, merkmalspezifische Repräsentativität der Stichprobe zu generieren<sup>62</sup>.

Insgesamt bilden also 16 Schulen (Ensino Fundamental) der Stadt Joinville die Untersuchungsstichprobe. Davon unterliegen 12 Schulen staatlicher und vier Schulen privater Organisation. Dieses Verhältnis entspricht in etwa dem Verhältnis staatlicher und privater Schulen im Allgemeinen (vgl. IBGE 2014, Online). Die Abbildung 13 zeigt die Verteilung der teilnehmenden Schulen in Joinville.

---

<sup>62</sup> Schulen in der Peripherie äußern sich eher durch ein kriminelles Umfeld als die Schulen im Zentrum.



Abbildung 13: Verteilung teilnehmender Schulen in Joinville

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Planungs- und Durchführungsschritte dargestellt.

## 5.1 Dokumentenanalyse

Der Erhebung von Partizipationsqualität muss eine Analyse der Möglichkeiten zur Beteiligung vorausgehen. Die Partizipationsmöglichkeiten ergeben sich aus der Partizipationsstruktur, die formell und informell sein kann (vgl. Black & Gregeresen 1997, S. 860 ff.) (siehe Kapitel 3.2). Formelle Strukturen haben die Eigenschaft, dass ihre Form offiziell dokumentiert ist. Dokumentationen sind möglich durch Gesetze, Vorschriften, Bestimmungen, Regeln etc. Da die formellen Handlungen in den Grundschulen der südbrasilianischen Stadt Joinville in Abhängigkeit zur Makroebene des Schulsystems stehen, ist es notwendig, offizielle Dokumente entsprechender Instanzen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte zu untersuchen.

Die Auswahl der Dokumente erfolgte auf Basis einer Expertenbefragung. Die Experten setzen sich zusammen aus einer Hochschulprofessorin vom Institut für



Erziehungswissenschaften der Universität des Bundesstaates Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação), der für den Bundesstaat Santa Catarina zuständigen Projektkoordinatorin des Programms „Amigos do Zippy“<sup>63</sup>, einer Lehrerin einer privaten Grundschule und einem Lehrer einer staatlichen Schule in Joinville<sup>64</sup>. Allen Experten wurde dieselbe Frage gestellt: „Welche offiziellen Dokumente (z.B. Gesetze, Bestimmungen, Programme) sind für die Arbeit einer Grundschullehrkraft in Joinville relevant?“ Die folgenden Dokumente bilden das Ergebnis des Auswahlverfahrens:

1. Lei de Diretrizes e bases  
(Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung)
2. Projeto Político Pedagógico  
(Richtlinien zur Gestaltung eines Schulprogramms)
3. Parâmetros Curriculares Nacionais  
(Nationale Curriculare Standards)
4. Proposta Curricular de Santa Catarina  
(Curriculare Vorschläge für Grundschulen des Bundesstaates Santa Catarina)

Diese Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt nur eine durch Experteninterviews und Internetrecherche untermauerte Priorisierung dar. Die Dokumente wurden hinsichtlich der formellen Richtlinien zur Partizipation von Grundschullehrkräften untersucht. Dazu wurde der Begriff Partizipation operationalisiert<sup>65</sup>. Aus der Definition „Partizipation ist die aktive Teilhabe an relevanten Entscheidungsprozessen“ lässt sich der Partizipationsbegriff durch die Frage nach der Teilhabe und der Frage nach den Entscheidungsprozessen operationalisieren. Ableitend wurde der Begriff „Teilhabe“ samt seiner Synonyme „Par-

---

<sup>63</sup> „Amigos do Zippy“ ist ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit von Kindergarten- und Grundschulkindern. Entstanden ist das Programm 2001 im Namen der NGO „Partnership for Children“ mit Sitz in London, UK. „Zippy's Friends“ (Originaltitel des Programms) findet weltweit in 29 Ländern Anwendung. In Brasilien wird Amigos do Zippy an Schulen in zehn Bundesstaaten unterrichtet. In Santa Catarina nehmen 91 Schulen in den Städten Brusque, Blumenau, Jaraquá do Sul, Joinville, Luis Alves teil (Informationen online unter <http://www.amigosdozippy.org.br/> Stand: 13.10.2014).

<sup>64</sup> Beide Schulen sind nicht Teil der Untersuchungsstichprobe.

<sup>65</sup> Mit Operationalisierung werden Maßnahmen bezeichnet, mit Hilfe derer von Merkmalen zu Daten gelangt wird. Das bedeutet, dass Merkmale durch die Operationalisierung messbar gemacht werden. Partizipation ist ein latentes Merkmal (Konstrukt), das nicht unmittelbar beobachtbar ist. Durch die Operationalisierung werden latente Merkmale durch Definitionen konkretisiert. Manifeste Merkmale wie beispielsweise das Alter oder das Geschlecht können eindeutiger definiert werden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 3, 60 ff.).

tizipation“, „Teilnahme“, „Beteiligung“ und „Mitwirkung“ von der Autorin unter der Berücksichtigung entsprechender grammatikalischer Wortarten ins Portugiesische übersetzt. Der Begriff „Entscheidungsprozess“ wurde nach Black & Gregeresen (1997, S. 860 ff.) in a) Probleme oder Themen definieren, b) Lösungsalternativen festlegen, c) Alternative auswählen, d) Planung der Umsetzung und e) Evaluierung der Umsetzung unterteilt. Die Kernbegriffe dieser einzelnen Teilschritte eines Entscheidungsprozesses wurden samt ihrer Synonyme ebenfalls ins Portugiesische übersetzt (siehe Abbildung 14). Im Zuge der Analyse wurden die Dokumente hinsichtlich des Vorkommens der Begriffe untersucht. Relevante Textstellen innerhalb derer Begriffe identifiziert werden konnten, wurden in ein Kategoriensystem eingefügt und einer Kategorie zugeordnet. Das Kategoriensystem legt fest, welche Eigenschaften eines Textes gemessen werden sollen. Bei der Festlegung der Kategorien ist ein deduktives oder induktives Vorgehen möglich. Deduktiv bedeutet, dass vorab ein theoriegeleitetes Kategoriensystem ausgearbeitet wird. Während des induktiven Vorgehens werden die Kategorien beim Sichten des Textmaterials gebildet (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 151). Für die Dokumentenanalyse dieser Arbeit wurde eine Mischform beider Verfahren gewählt. Dabei handelt es sich um ein in der Praxis gängiges Vorgehen (vgl. ebd.). Zunächst wurden die Kategorien auf Basis der durch die Literaturrecherche gewonnenen Handlungsfelder von Lehrkräften, in denen Partizipation theoretisch möglich ist (siehe Kapitel 3.5), deduktiv bestimmt. Damit ergaben sich die folgenden neun Kategorien: „Budget“, „Lehrerauswahl“, „Zeitplanung“, „Curriculum“, „Kollegium“, „Unterricht“, „Lehrerbildung“, „allgemeine Schulverwaltung“ und „Schulentwicklung“. Im Verlauf der Analyse wurden die Kategorien entsprechend des Textmaterials induktiv angepasst (siehe Kapitel 6.1). Das finale Kategoriensystem setzt sich wie folgt zusammen: 1. Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, 2. Zusammenarbeit und Organisation, 3. Programme und Projektarbeit, 4. Curriculum, 5. Budget, 6. Fort- und Weiterbildung, 7. Schulprogramm, 8. Evaluation.

Begriff	Synonym	Übersetzung ins Portugiesische
Teilhabe	Partizipation, Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung	Participação, comparticipação, interesse

Entscheidungsprozess	Auswahlprozess, Beschluss, Auswahl, Wahl, Abstimmen	Processo de tomada de decisão, processo de seleção, opção, estabelecer uma decisão, escolha, votar
Problemfindung, Problem, Themenfindung	Fragestellung, Aufgabe, Ideenfindung, Angelegenheit	Determinação de problemas, questão, seleção de tópicos, tarefa, brainstorming, sessão de reflexão, assunto
Lösungsalternativen, Lösung, Problemlösung	Bewältigung	Alternativas de solução, solução de problemas, realização, resolver
Umsetzungsplanung, Planung	Organisation, Vorhaben	Planejamento de implementação, organização, projeto
Umsetzung	Verwirklichung, Realisierung, Gestaltung	Implementação, realização, formação
Evaluierung	Beurteilung, Bewertung, Einstufung	Avaliação, avaliação, valorização, classificação

Abbildung 14: Operationalisierte Kernbegriffe und Übersetzungen

## 5.2 Experteninterviews

In einem nächsten Schritt wurden Experteninterviews durchgeführt, um weitere Informationen über die Partizipationsmöglichkeiten von Grundschullehrkräften in Joinville zu gewinnen. Damit war es das Ziel dieses Vorgehens, konkrete Aussagen über ein spezifisches Thema zu gewinnen, was die Auswahl der Methode des Experteninterviews erklärt (vgl. Mayer 2013, S. 37). Die Stichprobe der Experten bildeten Schulleitungen und Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen. Aus dem Pool der 16 beteiligten Schulen wurden zwei Schulleitungen staatlicher und zwei Schulleitungen privater Schulen per Zufallsprinzip ausgewählt. Schulleitungen werden als Multiplikatoren betrachtet, die einen wesentlichen Teil dazu beitragen können, Lehrkräfte zur Teilnahme am Forschungsvorhaben zu motivieren. Aus diesem Grund wurden Einzeltermine mit allen 16 Schulleitungen vereinbart, die neben dem Beziehungsaufbau dazu dienen, die Details des Vorhabens zu schildern, mögliche Fragen zu beantworten und weitere Termine zu vereinbaren. Dem persönlichen Treffen mit den Schulleitungen der 12 staatlichen Schulen ging die Teilnahme an einer schulübergreifenden Konferenz voraus, auf der das Forschungsvorhaben vorgestellt und das Exposé an die entsprechenden Schulleitungen verteilt wurde.

Während der folgenden Einzeltermine wurde den vorab per Zufallsprinzip ausgewählten Schulleitungen die Möglichkeit der Teilnahme an einem Interview unter-

breitet. Alle vier Schulleitungen stimmten zu. Neben der eigenen Teilnahme wurden die Schulleitungen außerdem nach der Möglichkeit befragt, Lehrkräfte zu interviewen. Auch diesbezüglich äußerten die Schulleitungen Entgegenkommen und schlugen ihrerseits jeweils eine Lehrkraft vor, die als Interviewpartner in Betracht gezogen werden könnte. Dieses Vorgehen lässt vermuten, dass die Schulleitungen besonders motivierte und engagierte Lehrkräfte empfahlen. Da die hier angewendete Methode des Experteninterviews einen explorativen Charakter hat, ist diese Möglichkeit förderlich für das Analyseergebnis, da sie den Informationsgehalt verdichten könnte.

Zur Vorbereitung auf die von Oktober bis Dezember 2013 stattfindenden acht Interviews wurden ein Interviewleitfaden für Schulleitungen und ein Interviewleitfaden für Lehrkräfte entwickelt (siehe Anhang **10.2 – 10.5**). Diese Leitfäden sind als Struktur zu betrachten, die sicherstellt, dass alle wesentlichen Aspekte des zu untersuchenden Gegenstandes berücksichtigt werden (vgl. Mayer 2013, S. 37). Grundlage der Leitfadenentwicklung bildeten sensibilisierende Konzepte, welche die Berücksichtigung und Analyse aller möglichen, der Forschungsfrage zuträglichen Dimensionen vorsahen. Das bedeutet, dass in einem ersten Schritt ausgehend von der Frage nach Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften die einzelnen Handlungsfelder, innerhalb derer die Teilhabe an Entscheidungsprozessen theoretisch möglich wäre, identifiziert wurden. Identifikationsgrundlage bildeten die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (siehe Kapitel **6.1**) und die theoretischen Vorüberlegungen. Die Dimensionen dienten als Gliederung der Interviewleitfäden in – den Handlungsfeldern entsprechende – Themenblöcke. So konnte mit Hilfe theoretischer Vorüberlegungen dem Anspruch Rechnung getragen werden, keine wesentlichen Aspekte zu übersehen (vgl. Mayer 2013, S. 36). Aus der weiteren Auflösung der Dimensionen (siehe Abbildung 15) wurden die offenen Interviewfragen abgeleitet. Die Offenheit der Fragen ist dem explorativen Zweck der Interviews zuträglich (vgl. ebd.). Außerdem kann während des Interviews flexibel auf den jeweiligen Gesprächsverlauf eingegangen werden (vgl. ebd., S.37).

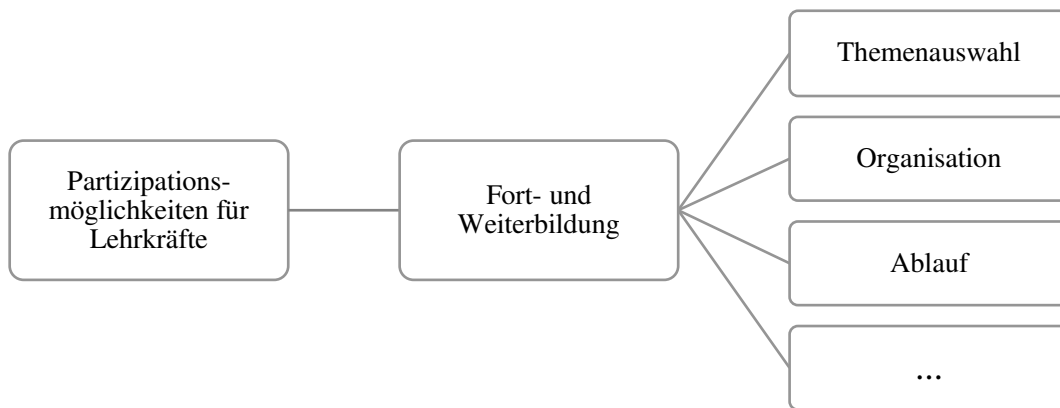


Abbildung 15: Beispiel einer dimensionalen Analyse des Interviewleitfadens für Schulleitungen

Sowohl der Leitfaden für die Schulleitungen als auch der für die Lehrkräfte beginnt mit einer Einleitung in das Interview. Neben einer kurzen Darstellung des Themas und dem Dank für die Teilnahmebereitschaft beinhaltet die Einleitung auch Hinweise auf die Gewährleistung der Anonymität. Dieses Vorgehen sollte eine ungezwungene Interviewatmosphäre gewährleisten (vgl. Mayer 2013, S. 46). Den Abschluss der Einführung bildete der Hinweis darauf, das Interview aufzeichnen zu wollen und die Frage nach Einverständnis. Durch die Aufzeichnung war es möglich, die volle Aufmerksamkeit auf die Inhalte des Interviews zu lenken (vgl. ebd.).

Um eine bestmögliche Vorbereitung auf die Interviews zu ermöglichen, wurden die Leitfäden gemeinsam mit einer ehemaligen Grundschullehrerin für Deutsch und Portugiesisch übersetzt und trainiert. Die Lehrerin stammt aus einer Einwandererfamilie, in der die deutsche Sprache über vier Generationen hinweg gepflegt wurde. Die Wahl für diese Lehrerin und damit gegen eine staatlich geprüfte/n Übersetzer/in fiel auf Basis ihres beruflichen Habitus. Als ehemalige Lehrerin verfügt sie nicht nur über die notwendige Fachkompetenz, sondern ebenfalls über Insiderwissen sowie themenspezifisches Interesse und damit intrinsische Motivation, das Forschungsvorhaben zu unterstützen.

Die Durchführung der Interviews fand in den jeweiligen Schulen statt. Der auf 45 Minuten festgelegte Zeitrahmen wurde bei allen acht Interviews eingehalten oder

leicht unterschritten. Durchgeführt wurden die Interviews in Räumen, die in ihrer Funktion sicherstellten, dass während des Interviews keine Störungen auftreten würden.

Um das „Überindividuell-Gemeinsame“ (Meuser & Nagel 1991, S. 452 zitiert nach Mayer 2013, S. 47) der Interviews feststellen zu können, wurden die acht Tonmitschnitte transkribiert und im Anschluss analysiert. Durchgeführt wurden die Transkriptionen von einer Muttersprachlerin. So konnte die notwendige Qualität gewährleistet werden. Die Analyse vollzog sich – orientiert an Mühlfeld et al. (1981, S. 336) – in sechs Schritten. Während eines ersten Schrittes wurden alle Textstellen markiert, die als Antworten auf die im Leitfaden gestellten Fragen sofort zu erkennen waren. Bedeutung erhält dieses Vorgehen in Hinblick auf die Möglichkeit, dass die Befragten an unterschiedlichen Stellen des Interviews Antworten zu entsprechenden Themen gegeben haben könnten (vgl. Mayer 2013, S. 48). Ein zweiter Schritt sah vor, die Interviews erneut zu lesen, um im Anschluss die markierten und für relevant befundenen Textstellen in ein Kategoriensystem einzuordnen. Die Kategorien entsprachen dabei den Fragen des jeweiligen Leitfadens und die Subkategorien den Handlungsfeldern, innerhalb derer Partizipation möglich ist. In einem dritten Schritt wurden die extrahierten Textstellen hinsichtlich der Frage nach Partizipationsmöglichkeiten untersucht und relevante Aspekte mit eigenen Worten zusammengefasst. Diese Aspekte wurden den Subkategorien zugeordnet (Schritt vier). Schritt fünf sah den Vergleich von extrahierten Textstellen samt wesentlicher Aussagen mit dem transkribierten Text vor und in Schritt sechs wurde ein Auswertungsbericht erstellt (siehe Kapitel 6.2) (vgl. Mühlfeld et al. 1981, S. 336).

### **5.3 Fragebogenerhebung**

Die Fragebogenerhebung bildet das Herzstück des Forschungsdesigns. In Anlehnung an Mayer (2013, S. 58) wurde bei der Methodenentwicklung die folgende Vorgehensweise beachtet: 1. Schritt: Stichprobenauswahl, 2. Schritt: Entwicklung des Messmodells inklusive Hypothesen, 3. Schritt: Operationalisierung, 4. Schritt: Fragebogenentwicklung, 5. Schritt: Pretest, 6. Schritt: Auswertung der Ergebnisse des Pretests, 7. Schritt: Überarbeitung des Fragebogens, 8. Schritt: Auswertung.

Die Stichprobe bildet sich – der spezifischen Fragestellung dieser Arbeit entsprechend – aus den Lehrkräften der 16 beteiligten Schulen. Das Messinstrument – der Fragebogen – wurde basierend auf den theoretischen Vermutungen über mögliche Zusammenhänge zwischen der Partizipationsqualität und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte konzipiert. Entsprechend besteht der Fragebogen aus drei Teilen: 1. Items zur Partizipationsqualität, 2. Items zum psychischen Wohlbefinden und 3. Kontrollitems.

### 5.3.1 Entwicklung des Messinstruments: Partizipationsqualität

Die Abbildung 16 zeigt das Modell von Partizipationsqualität, welches dem Messinstrument zugrunde gelegt wurde. Mit Hilfe der Items – den manifesten Variablen – werden die dahinterliegenden Dimensionen – die latenten Variablen – messbar. Die Konstruktion der Items erfolgte durch die Operationalisierung der Dimensionen. Außerdem flossen die Ergebnisse der Experteninterviews und der Dokumentenanalyse inhaltlich ein.

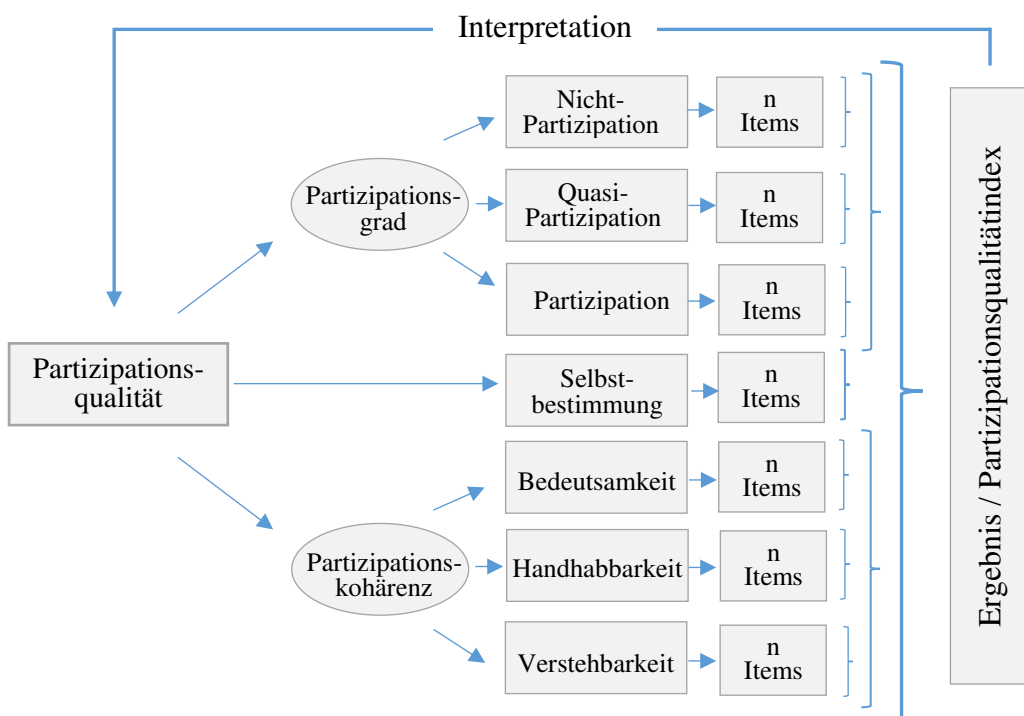


Abbildung 16: Messmodell Partizipationsqualität

Die folgenden zwei Abbildungen zeigen den Vorgang der Itemkonstruktion. Während Abbildung 17 die allgemeine Struktur darstellt, verdeutlicht Abbildung 18

das Vorgehen anhand eines spezifischen Beispiels. Die mit Hilfe der theoretischen Vorüberlegungen und vorangegangenen empirischen Untersuchungen identifizierten Handlungsfelder (1. Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, 2. Zusammenarbeit und Organisation, 3. Programme und Projektarbeit, 4. Curriculum, 5. Budget, 6. Fort- und Weiterbildung, 7. Schulprogramm, 8. Evaluation) bilden die Überschriften für die einzelnen Themenblöcke dieses Fragebogenteils.

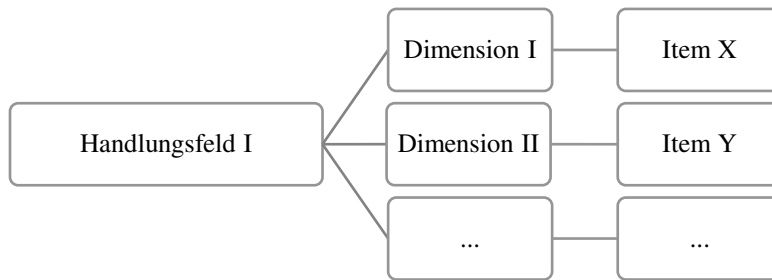


Abbildung 17: Vorgang Itemkonstruktion - Allgemeine Struktur

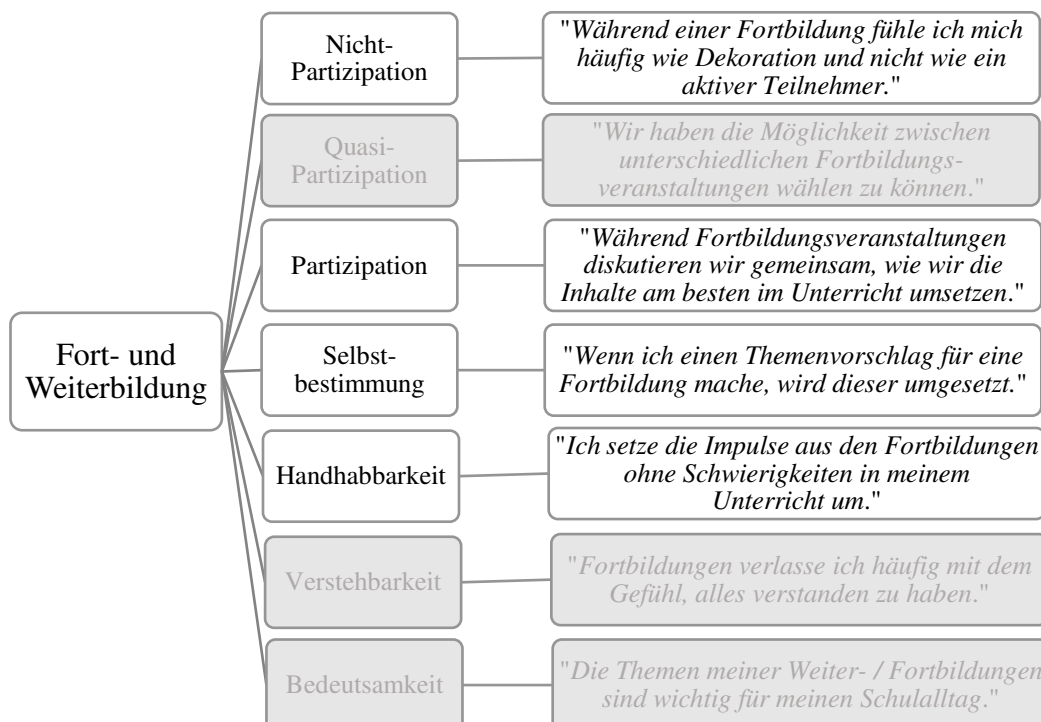


Abbildung 18: Vorgang Itemkonstruktion - Spezifische Struktur

Die Itemkonstruktion basiert also zum einen auf die operationalen Definitionen (Operationalisierungen) der Dimensionen von Partizipationsqualität. Am Beispiel



des Handlungsfelds „Fort- und Weiterbildung“ lässt sich das für die Dimension „Partizipation“ am Item *„Während Fortbildungsveranstaltungen diskutieren wir gemeinsam, wie wir die Inhalte am besten im Unterricht umsetzen.“* verdeutlichen. Wie schon in Kapitel 3.5 dargelegt, lässt sich der Begriff „Partizipation“ u.a. wie folgt beschreiben: *„Entscheidungen werden gemeinsam durch Verhandlungen getroffen“*. Es wird deutlich, dass sich der Aspekt der gemeinsamen Verhandlungen im Text des Items wiederfindet. Außerdem basierte die Itemkonstruktion auf den Ergebnissen der vorausgegangenen Untersuchungen. Die Dokumentenanalyse und die Experteninterviews haben gezeigt, dass sich Partizipationsmöglichkeiten für Grundschullehrkräfte in Joinville im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ergeben können und das Diskussionen dabei eine mögliche Partizipationsform darstellen (siehe hierzu Kapitel 6.1, 6.2).

In einem ersten Konzeptionsschritt, wurde für jedes der acht Handlungsfelder ein Item pro Dimension entwickelt. Als Folge der im Rahmen des Pretests und der Auswertung der Fragebogenerhebung durchgeführten Itemanalyse, wurden die 56 Items auf 24 Items reduziert. Die Ursache für die Itemreduktion begründet sich darin, dass die exkludierten Items nicht den surveymethodologischen Gütekriterien entsprachen, also in ihrer Qualität ungenügend waren. Im Beispiel der Abbildung 18 sind die Items, die letztendlich nicht in die Analyse eingeflossen sind, grau hinterlegt.

Einige Items zur Erhebung der Partizipationsqualität sind angelehnt an bereits bestehende Items anderer Studien:

Item: *„Wenn das Führungsteam eine Entscheidung getroffen hat, mit der ich nicht einverstanden bin, finde ich Wege mich durchzusetzen.“*  
 Handlungsfeld: Zusammenarbeit und Organisation  
 Dimension: Handhabbarkeit  
 Ursprungsitem: *„Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“*  
 Quelle: Item 1; Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (Online unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> Letzter Stand: 30.11.2014)

Item: *„Wenn ein neues Programm/Projekt auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“*  
 Handlungsfeld: Programme und Projektarbeit  
 Dimension: Handhabbarkeit

- Ursprungsite: „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“
- Quelle: Item 9; Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (Online unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> Letzter Stand: 30.11.2014)
- Item: „Ich setze die Impulse aus den Fortbildungen ohne Schwierigkeiten in meinem Unterricht um.“
- Handlungsfeld: Fort- und Weiterbildung
- Dimension: Handhabbarkeit
- Ursprungsite: „Ich setze die Impulse aus Fortbildungen in meinem Unterricht um.“
- Quelle: SEIS 2010; Lehrerfragebogen; Item 112; (Online unter: [http://www.seis-deutschland.de/fileadmin/user\\_upload/raw\\_material/documents/Musterbogen\\_L\\_allg.pdf](http://www.seis-deutschland.de/fileadmin/user_upload/raw_material/documents/Musterbogen_L_allg.pdf) Letzter Stand: 30.11.2014)

Die Antwortkategorien dieses Fragebogens entsprechen einer fünfstufigen Skala („stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „teils, teils“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“). Um der „Ja-Sage-Tendenz“ (Mayer 2013, S. 83) entgegen zu wirken, wurden manche Items negativ formuliert (z.B. „Ich habe keine Möglichkeit die Entwicklungsbereiche meiner Schule (z.B. Organisation, Fort- und Weiterbildung, Schulklima) zu bewerten.“). Bei allen Items wurde darauf geachtet, durch Sprache ein hohes Maß an Verständlichkeit zu gewährleisten. Dabei wurde dem Grundsatz Folge geleistet: „Eine Frage sollte kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional formuliert sein.“ (Raithel 2008, S. 73). Die anfänglich in deutscher Sprache verfassten Items wurden durch die oben erwähnte Sprachlehrerin übersetzt und durch die Autorin rückübersetzt, um gegebenenfalls eine erneute Überarbeitung anzusetzen. Dieses Vorgehen wiederholter Schleifen des Austausches schützt einerseits vor Übersetzungsfehlern und ermöglicht andererseits eine dem kulturellen Umfeld angemessene Sprache, da zentrale Begriffe den tatsächlich in der Schulpraxis Joinvilles genutzten Begriffen entsprechen.

### 5.3.2 Entwicklung des Messinstruments: psychisches Wohlbefinden

Im Rahmen dieser Arbeit wird psychisches Wohlbefinden als ein dynamisches Gleichgewicht verstanden, das sich im Zuge immerwährender Selbstreflexionsprozesse stetig neu ergibt (siehe Kapitel 2.3). Entsteht im Zuge dessen Dysbalance, können – wie in Kapitel 2.4.1 anhand der Stressreaktion dargelegt – Störungen

auf psychischer und physischer Ebene auftreten. Damit sind die Effekte von Dauerstress Indikatoren für ein schlechtes psychisches Wohlbefinden.

Der von Levenstein et al. (1993) entwickelte „Perceived Stress Questionnaire“ (PSQ<sup>66</sup>) ist ein Verfahren, das die aktuelle subjektive Belastung und Beanspruchung<sup>67</sup> erhebt. Der PSQ ist nicht für eine spezifische Zielgruppe konzipiert und kann damit für die Berufsgruppe der Lehrkräfte eingesetzt werden. Ursprünglich wurde das Messinstrument für den anglo-amerikanischen und italienischen Sprachraum entwickelt und validiert. Fliege et al. (2001) validierten die ins Deutsche übersetzte Version des Instrumentes im Jahr 2001 und Di Bernardi Luft et al. die ins brasilianische Portugiesisch übersetzte Version im Jahr 2007. Der PSQ entspricht den surveymethodologischen Standards und erzielt valide Ergebnisse (vgl. u.a. Levenstein et al. 1993, Fliege et al. 2001, Di Bernardi Luft et al. 2007, Pais Ribeiro, J. & Marques, T. 2009, Siqueira Reis et al. 2010).

Der PSQ wurde ursprünglich als 30-Item-starkes Messinstrument mit einer vierstufigen Antwortskala konzipiert („fast nie“, „manchmal“, „häufig“ und „meistens“). Der in den Fragebogen einfließende und ebenfalls validierte PSQ-20 (Fliege et al. 2001) setzt sich aus vier Dimensionen zusammen, denen jeweils fünf Items zugeordnet sind. Folgend werden alle Items samt entsprechender Dimensionen aufgelistet. In den Klammern steht ein Verweis auf die Position des Items im Ursprungsinstrument PSQ-30.

### **Sorgen**

(Sorgen, Zukunftsängste und Frustrationsgefühle)

„*Sie fürchten, Ihre Ziele nicht erreichen zu können.*“ (PSQ-09)

„*Sie fühlen sich frustriert.*“ (PSQ-12)

„*Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen.*“ (PSQ-15)

„*Sie haben viele Sorgen.*“ (PSQ-18)

„*Sie haben Angst vor der Zukunft.*“ (PSQ-22)

---

<sup>66</sup> Der „Perceived Stress Questionnaire“ (PSQ) entspricht dem PSYNDEX Test-Dokument: 9004426, Online: <http://zpid.de/> Stand: 30.11.2014.

<sup>67</sup> Belastungen beziehen sich im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994) auf die Anforderungen der Umwelt, während Beanspruchungen als Reaktion und Folge von Belastungen verstanden werden.

### **Anspannung**

(Erschöpfung, Unausgeglichenheit und das Fehlen körperlicher Entspannung)

- „*Sie fühlen sich ausgeruht.*“ (PSQ-01)
- „*Sie fühlen sich ruhig.*“ (PSQ-10)
- „*Sie fühlen sich angespannt.*“ (PSQ-14)
- „*Sie fühlen sich mental erschöpft.*“ (PSQ-26)
- „*Sie haben Probleme, sich zu entspannen.*“ (PSQ-27)

### **Freude**

- „*Sie haben das Gefühl, Dinge zu tun, die Sie wirklich mögen.*“ (PSQ-07)
- „*Sie sind voller Energie.*“ (PSQ-13)
- „*Sie fühlen sich sicher und geschützt.*“ (PSQ-17)
- „*Sie haben Spaß.*“ (PSQ-21)
- „*Sie sind leichten Herzens.*“ (PSQ-25)

### **Anforderungen**

(Zeitmangel, Termindruck oder Aufgabenbelastung)

- „*Sie haben das Gefühl, dass zu viele Forderungen an Sie gestellt werden.*“ (PSQ-02)
- „*Sie haben zu viel zu tun.*“ (PSQ-04)
- „*Sie fühlen sich gehetzt.*“ (PSQ-16)
- „*Sie haben genug Zeit für sich.*“ (PSQ-29)
- „*Sie fühlen sich unter Termindruck.*“ (PSQ-30)

Der PSQ enthält Items, die direkt das der Stressreaktion zugrunde liegende Konstrukt Angst (Kapitel 2.4.1) widerspiegeln (z.B. „*Sie fühlen sich angespannt.*“) (vgl. Levenstein et al. 1993, S. 30). Andere Items beziehen sich explizit auf die Wahrnehmung von Belastungen von außen (z.B. „*Sie haben das Gefühl, dass zu viele Forderungen an Sie gestellt werden.*“, „*Sie haben zu viel zu tun.*“, „*Sie fühlen sich gehetzt.*“). Nach Levenstein et al. (ebd.) sind diese Items darauf zurückzuführen, dass psychologische Prozesse, die zu einer organischen Krankheit führen, nicht immer mit einer bewussten Stressbelastung einhergehen müssen. Die Autoren beziehen sich auf die Theorie der „Alexithymie“ (oder auch „Gefühlsblindheit“), der zur Folge gerade die Personen, die am wenigsten in der Lage sind, ihre eigenen Emotionen zu erleben oder zu verbalisieren, mit erhöhter Wahrscheinlichkeit organische psychosomatische Krankheiten entwickeln (vgl. ebd.). Beispielsweise wird ein rasendes Herz nicht in einem kausalen Zusammenhang mit psychologischen Prozessen (beispielsweise Zukunftsangst) gesehen, sondern ausschließlich als physisches Problem betrachtet.

So wie die Weltgesundheitsorganisation bereits 1946 feststellte, ist Gesundheit mehr als das Fehlen von Krankheiten (WHO 2014, Online). Psychisches Wohlbefinden konstituiert sich wesentlich durch positive Emotionen (siehe Kapitel 2.3). Entsprechend beinhaltet der PSQ die Dimension „Freude“.

Der PSQ erfasst Stressbelastungen und Stressbeanspruchungen, die weder personen- noch situationsspezifisch sind. Ein Instrument, welches die Belastungen der Lehrkraft situationsspezifisch erfasst, fragt beispielsweise nach Einschätzungen zum Grad der Belastung in Unterrichtssituationen oder in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung, also danach, ob und wie stark bestimmte Faktoren als belastend wahrgenommen werden. Auf den ersten Blick scheint dieses Vorgehen vielsprechend, da die Belastung lokalisierbar und priorisierbar wird und damit Ansatzpunkte innerhalb spezifischer Handlungsfelder identifiziert werden können, um entsprechende Verbesserungsmaßnahmen abzuleiten. Warum also fiel die Wahl gegen ein solches Messinstrument? Die Antwort liegt in der Tendenz, spezifische Belastungssituationen negativer zu beurteilen, als Gesamtsituationen (vgl. Diener 2000, S. 173). Laut Diener et al. (2000) unterliegt die Bewertung von Gesamtsituationen einer Art kollektiven, kulturabhängigen Disposition, die möglicherweise auf den durch kulturelle Werte und Normen begründeten Glauben, dass die Dinge des Lebens im Allgemeinen gut sind, zurückzuführen ist. Diener et al. haben mit ihrer Studie über Positivität und Lebenszufriedenheit anhand einer Stichprobe von 7.167 Studierenden aus 41 Gesellschaften festgestellt, dass die Bevölkerungen lateinamerikanischer Länder eine starke normative Überzeugung von der Bedeutung des Wertes der Positivität zeigen. Außerdem wiesen sie Effekte von Positivität auf die Lebenszufriedenheit nach (vgl. ebd., S. 171). Die Frage nach der Belastung in spezifischen Situationen würde also möglicherweise – durch die oben erwähnte negative Tendenz der Bewertung – ein verzerrtes Bild der Realität zeichnen.

Darüber hinaus erfolgt eine Bewertung immer aus der Retrospektive, denn die spezifische Belastungssituation ereignet sich nicht gerade zu dem Zeitpunkt, zu dem die an der Befragung teilnehmende Lehrkraft den Fragebogen beantwortet, sondern in der Vergangenheit. Studien zeigen, dass sich eine retrospektive Bewertung von einer direkten – zum Situationszeitpunkt stattfindenden – Bewertung

unterscheidet (z.B. Thomas & Diener, 1990). Emotionale Erinnerungen werden ständig aufgrund gegenwärtiger emotionaler Erfahrungen, aktueller Werte, Überzeugungen und Motivationen rekonstruiert (vgl. Kim-Prieto et al. 2000, S. 228). Es besteht die Möglichkeit, dass die Befragten einen Belastungsfaktor auf Basis einer einzigen aktuellen Situation bewerten. Des Weiteren könnte die Bewertung der Befragten durch Meinungen gefärbt sein. Vielleicht fühlt sich die Lehrkraft nicht dadurch belastet, dass sie Kollegen, die krankheitsbedingt ausfallen, wiederholt vertreten muss, aber grundsätzlich findet sie diese Tatsache nicht gut. Oder sie beobachtet derartige Situationen bei Kollegen und bildet sich aufgrund dessen eine Meinung, welche in die Bewertung eingeht.

Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, eine subjektive Bewertung der Befragten zu erheben, sondern eine möglichst realitätsnahe Darstellung der Wirklichkeit zu erhalten. Dazu müssen Fragen gestellt werden, deren Beantwortung weniger stark durch allgemeine Grundeinstellungen der Befragten oder Geschehnisse jüngster Vergangenheit beeinflusst sind.

Auch wenn die Erhebung von Bewertungen spezifischer Belastungssituationen im Kontext Schule problembehaftet ist, kann die Lösung nicht darin liegen, nur nach der allgemeinen Zufriedenheit mit der Gesamtsituation zu fragen. Das Ergebnis wäre wenig differenziert und damit nicht sehr aussagekräftig. Eine andere Möglichkeit ist die der Langzeitstudie, um die Bewertungen spezifischer Belastungssituationen in mehreren Erhebungswellen zu erfassen und zu vergleichen. Im Rahmen dieser Arbeit muss aus forschungsökonomischen Gründen auf diese Möglichkeit verzichtet werden. Aus selbigem Grund musste auf eine Ad-hoc-Bewertung zum Situationszeitpunkt verzichtet werden.

Die Erfassung der aktuellen subjektiven Belastung und Beanspruchung durch den PSQ erscheint als adäquates Mittel, die erwähnten Probleme zu umgehen. Die Lehrkraft muss keine Beurteilung vornehmen, sondern beschreibende Aussagen für sich bewerten. Damit werden die Beantwortungen eindeutiger. Darüber hinaus ist die Bewertung auf den Zeitraum der vergangenen vier Wochen begrenzt und mindert somit retrospektiv bedingte Verzerrungen.

Die Verwendung des PSQ ist nicht nur in Hinblick auf das dieser Arbeit zugrunde liegende theoretische Verständnis psychischen Wohlbefindens sowie methodologisch sinnvoll, sondern ebenfalls im Sinne forschungsökonomischer Gesichtspunkte, da bereits validierte Versionen in deutscher und portugiesischer Sprache zur Verfügung stehen und damit auf eine Übersetzung und Rückübersetzung verzichtet werden konnte.

### **5.3.3 Entwicklung des Messinstruments: Kontrollitems**

Brasilianische Lehrkräfte sind häufig hoher Belastung ausgesetzt (siehe Kapitel 4.3). Um einen Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden feststellen zu können, ist es notwendig, mögliche Faktoren, die den Einfluss verändern, zu identifizieren und zu kontrollieren (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 3, 546). Aus diesem Grund sind die folgenden Kontrollthemen in die Fragebogenkonzeption eingegangen:

- Wochenarbeitsstunden
- Arbeit an mehreren Schulen
- Klassenstärke
- Unterrichtsstörungen
- Krankheitsbedingte Fehlzeiten von Kollegen
- Vertretungsunterricht
- Administrative Tätigkeiten
- Unterrichtsvor- und -nachbereitungen
- Überstunden
- Kriminalität und Gewalt in der Schule
- Häusliche Gewalt
- Kriminalität in den Familien
- Alter
- Geschlecht

Die Identifikation dieser Themen erfolgte über die Recherchen im Rahmen des vierten Kapitels und den Ergebnissen der Experteninterviews (siehe Kapitel 6.2).

### 5.3.4 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen wird durch ein Deckblatt eröffnet, welches neben dem Titel „Escola boa e saudável – Fevereiro 2014“ (Gute Gesunde Schule – Februar 2014), die folgende Grußworte an die teilnehmenden Lehrkräfte richtet:

„Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,  
vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Studie über das emotionale Belastungsempfinden von Lehrkräften in Relation zu den schulischen Prozessen teilzunehmen.  
Viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens.“

Neben den einleitenden Worten finden sich die Kontaktdaten der Autorin und Hinweise auf die Heimatuniversität auf dem Deckblatt.

Die zweite und dritte Seite des Fragebogens tragen die Überschrift „Allgemeine Angaben“ und fragen nach dem Anstellungsverhältnis, der durchschnittlichen Klassenstärke, der Ausbildung der Lehrkraft, Wochenarbeitszeit, den zeitlichen Aufwendungen für bürokratische Aufgaben, Überstunden sowie Unterrichtsvor- und -nachbereitungen, krankheitsbedingten Ausfällen von Lehrkräften, der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen, dem Kriminalitätslevel an der Schule und häuslicher Gewalt. Den Fragebogen mit allgemeinen Angaben zu beginnen, folgt dem Zweck des „warming ups“ (Raithel 2008, S. 75). Die Antworten auf die Fragen des ersten Themenblocks sollten der Lehrkraft leichtfallen und somit einen angenehmen Einstieg in die Befragung gewährleisten. Innerhalb dieses Blocks reichen die Fragen von anfänglich eher neutral („*In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie derzeit?*“ oder „*Wie viele Schülerinnen und Schüler unterrichten Sie in Ihrer Klasse (im Durchschnitt)?*“) zu möglicherweise emotionsauslösend am Ende („*Wie hoch stufen Sie das Kriminalitätslevel an ihrer Schule ein?*“ oder „*Wie hoch stufen Sie das Level an häuslicher Gewalt in den Familien ihrer Schule ein?*“). Diese Struktur ermöglicht einen guten Übergang zum zweiten Themenblock über das Belastungsempfinden der Lehrkräfte. Dieser Block wird mit folgendem Text eingeleitet:

„Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie jede durch und wählen Sie aus den vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie häufig die Feststellung auf Ihr Leben in den letzten 4



Wochen zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Überlegen Sie bitte nicht lange und lassen Sie keine Frage aus.“

Der Themenblock über das Belastungsempfinden betrifft die Lehrkraft direkt, was einen motivierenden Effekt auf die Bereitschaft, den Fragebogen weiter auszufüllen, haben könnte (vgl. Raithel 2008, S. 76f.).

Die folgenden acht Blöcke des nächsten Themenkomplexes entsprechen den Handlungsfeldern der Lehrkräfte (1. Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, 2. Zusammenarbeit und Organisation, 3. Programme und Projektarbeit, 4. Curriculum, 5. Budget, 6. Fort- und Weiterbildung, 7. Schulprogramm, 8. Evaluation) und beziehen sich auf die schulischen Strukturen und Prozesse respektive die Partizipationsqualität in der jeweiligen Schule. Eingeleitet wird dieser Themenkomplex mit den folgenden Worten:

„Es folgen eine Reihe von Aussagen über die STRUKTUREN UND PROZESSE an Ihrer Schule. Bitte lesen Sie jede einzelne Aussage aufmerksam durch und wählen Sie die Antwort, die Ihnen am besten entspricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte lassen Sie keine Aussage unbeantwortet.“

Der Fragebogen schließt mit statistischen Angaben wie der Frage nach dem Alter, dem Geschlecht und der Teilnahme an Besprechungen. Die Platzierung statistischer Fragen am Ende ist sinnvoll, da sie die Lehrkraft in aller Regel weniger interessieren. Eine Platzierung am Anfang des Fragebogens hätte entsprechend zu Motivationseinbußen führen können (vgl. Raithel 2008, S. 76).

Den endgültigen Abschluss bildet folgende offene Frage:

„Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Entscheidungsgewalt über das Schulsystem in Brasilien, welches wären Ihre ersten Amtshandlungen?“

Dieses Ende des Fragebogens soll dazu ermutigen, Visionen zu haben und über mögliche Veränderungen nachzudenken.

### 5.3.5 Pretest

Nachdem der Fragebogen als vorläufige Version vorlag, wurden die Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verstehbarkeit und die Qualität des Messinstrumentes mit Hilfe eines Pretests im Dezember 2013 geprüft (vgl. Raithel 2008, S. 29). Die Voruntersuchung sollte „[...] an einer begrenzten Zahl von Fällen, die strukturell denen der endgültigen Stichprobe entsprechen, vorgenommen.“ werden (Raithel 2008, S. 29). Dementsprechend setzte sich die Stichprobe des Pretests dieser Arbeit aus elf Grundschullehrkräften des Bundesstaates Santa Catarina zusammen. Allen elf Lehrkräften war gemein, dass sie eine Fortbildung an der Universität in Florianópolis im erziehungswissenschaftlichen Institut bei der Professorin Luciane Schindwein besuchten. Um möglichst die Untersuchungsbedingungen zu schaffen, die auch bei der Fragebogenerhebung gegeben sein würden, bekamen die Probanden drei E-Mails. Eine E-Mail als Vorankündigung, eine E-Mail mit dem Hinweis auf den Start der Studie und dem Link, der zum Online-Fragebogen (via Survey-Monkey) führte sowie einer Erinnerungs-E-Mail nach der Hälfte des Erhebungszeitraums von zwei Wochen.

E-Mail mit Vorankündigung auf die Fragebogenerhebung:

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,  
morgen ist es soweit: Die Befragung im Rahmen der Studie „Gute Gesunde Schule beginnt“.  
Die Entscheidung, den Fragebogen für Sie online zur Verfügung zu stellen und nicht als Papierversion auszuhändigen, ist zugunsten der Natur gefallen.  
Da die Ergebnisse pro Schule ausgewertet werden, ist es sehr wichtig, dass möglichst alle Lehrkräfte teilnehmen. Denn nur so entsprechen die Ergebnisse der Realität Ihrer Schule.  
Aus diesem Grund bitte ich höflich darum, mich und die Forschung zur Gesundheitsförderung in Schulen mit Ihrer Teilnahme zu unterstützen.  
Mit freundlichen Grüßen,  
[NAME; KONTAKTDATEN; HEIMATUNIVERSITÄT]

E-Mail mit dem Hinweis auf den Start der Studie:

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

heute beginnt die Studie über das Belastungserleben von Lehrkräften in Relation zu den schulischen Prozessen (gute Gesunde Schule).

Vielen Dank, dass Sie sich dazu entschieden haben, an dieser Studie im Rahmen meiner Doktorarbeit an der Leuphana Universität in Lüneburg/ Deutschland teilzunehmen.

Das Ausfüllen des Fragebogens ist selbstverständlich freiwillig. Um aber signifikante Ergebnisse erzielen zu können, ist es erstrebenswert, dass sich möglichst alle Lehrkräfte an der Befragung beteiligen. Ihre Daten werden absolut anonym behandelt.

Insgesamt haben Sie zwei Wochen Zeit, den Fragebogen auszufüllen (vom 19. Februar bis zum 5. März 2014). Für das Ausfüllen werden Sie ca. 20 bis 30 Minuten benötigen.

Das ist der Link zur Studie:  
<https://www.surveymonkey.com/fakelink>

Dieser Link ist spezifisch an Ihre E-Mail-Adresse gebunden. Bitte leiten Sie diese Nachricht nicht weiter.

Viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens.  
Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen,  
[NAME; KONTAKTDATEN; HEIMATUNIVERSITÄT]

#### Erinnerungs-E-Mail nach der Hälfte des Erhebungszeitraums

Liebe/r VORNAME DER LEHRKRAFT,

die Befragung im Rahmen des Projektes „Gute Gesunde Schule“ läuft bereits seit einer Woche.

Sollten Sie den Fragebogen noch nicht ausgefüllt haben, möchte ich Sie noch einmal höflich um Ihre Teilnahme bitten. Die Studie endet am Mittwoch den 5. März.

Das ist der Link zur Studie:  
<https://www.surveymonkey.com/fakelink>

Dieser Link ist spezifisch an Ihre E-Mail-Adresse gebunden. Bitte leiten Sie diese Nachricht nicht weiter.

Mit freundlichen Grüßen,  
[NAME; KONTAKTDATEN; HEIMATUNIVERSITÄT]

Die Erinnerungsmail wurde an alle Lehrkräfte mit persönlicher Ansprache versendet, um die Motivation zur Teilnahme an der Befragung noch zu erhöhen. Da als Vorbereitung auf die Befragung außerdem ein Informationsgespräch mit den teilnehmenden Lehrkräften der Schulen geplant war, wurden auch die am Pretest teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer im Vorfeld persönlich über die Studie

informiert. Neben dem Titel des Projektes wurden Hintergrundinformationen und die Bedeutung der Studie an die Probanden weitergegeben.

Den Probanden des Pretests wurden folgende Zusatzfragen über den Fragebogen selbst gestellt:

- Welche Fragen fanden Sie unverständlich und warum?
- Wie viel Zeit haben Sie für das Ausfüllen des Fragebogens verwendet?
- Hatten Sie Probleme bei der Anwendung? Falls ja, welche waren es?
- Haben Sie ein bestimmtes Thema vermisst? Falls ja, welches war es?

Diese Fragen befanden sich mit dem Hinweis, sie während des Ausfüllens im Hinterkopf zu behalten, auf dem Deckblatt des Fragebogens. Außerdem wurde darauf verwiesen, dass es hilfreich sein könnte, einen Zettel plus Stift bereitzuhalten, um sich während des Ausfüllens Notizen machen zu können.

Alle elf Lehrkräfte beteiligten sich am Pretest und füllten den Fragebogen online aus. Durchschnittlich benötigten die Lehrkräfte ca. 25 Minuten zum Ausfüllen. Es gab keine Probleme bei der Anwendung und es wurden auch keine zusätzlichen Themen genannt, die hinzugefügt werden sollten. Bezogen auf die Verstehbarkeit, gab es Rückmeldungen, die dazu führten, dass neun Items überarbeitet wurden, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Die Änderungen wurden mit einer brasilianischen Professorin diskutiert und in den Fragebogen übernommen.

Um die Qualität des Fragebogens beurteilen zu können und gegebenenfalls zu verbessern, wurde eine Itemanalyse durchgeführt. Dazu wurden die Itemschwierigkeit, die Trennschärfe sowie die Homogenität und Validität der Items überprüft.

Die Itemschwierigkeit ist die quantifizierte Zustimmungsrates eines Items (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 218). Sehr leichte Items erhalten eine hohe durchschnittliche Zustimmung und enthalten damit ebenso wie zu schwere Items einen geringen Informationsgehalt, was ihre Bedeutung für das Analyseergebnis mindert. Da die Itemschwierigkeit für Items mit mehrstufigen Antwortkategorien („stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „teils, teils“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ bzw. „fast nie“, „manchmal“, „häufig“ und „meistens“) zu bestimmen

war, wurde die Summe der erreichten Punkte eines Items durch die maximal erreichbare Punktschritte dividiert (vgl. Dahl 1971, S. 40f. zitiert nach Bortz & Döring 2006, S. 219). Daraus folgt ein Wertebereich zwischen 0 und 1. Zu bevorzugen sind die Items, deren Wertebereich innerhalb der Grenzen zwischen 0.2 und 0.8 liegen (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 219). Durch die Analyse der Pretest-Ergebnisse konnte kein Item mit extremen Schwierigkeitskoeffizienten identifiziert werden. Es bewegten sich also alle Items in den Grenzen zwischen 0.2 und 0.8.

Eine Aussage darüber, wie gut das Gesamtergebnis einer Skala (Partizipationsqualität, PSQ) durch ein entsprechendes Item vorhersagbar ist, lässt sich anhand der Trennschärfe treffen (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 219). Hierzu wurde die Korrelation pro Item mit dem entsprechenden Gesamtskalenwert berechnet. Um die Korrelation nicht künstlich zu erhöhen, wurde das jeweilige Item dabei nicht in den Gesamtskalenwert integriert (Korrigierte Item-Skalen-Korrelation). Im Allgemeinen ist es erstrebenswert, möglichst hohe Trennschärfekoeffizienten zu erzielen. Der Wertebereich liegt zwischen -1 und +1. Werte zwischen .3 und .5 gelten als mittelmäßig und Werte  $\geq .5$  als hoch. Items, die sich durch einen geringen Trennschärfekoeffizienten auszeichnen, sind schlechte Indikatoren eines zu messenden Konstruktes und daher aus der Skala zu entfernen (vgl. ebd., S. 220).

Die Homogenität und Validität werden durch den Grad der Korrelationen der Items untereinander bestimmt. Da alle Items einer Dimension einer Skala (beispielsweise die Dimension „Partizipation“ der Skala „Partizipationsqualität“) dieselbe Operationalisierung des zu messenden Konstruktes darstellen, müssten sie auch untereinander korrelieren (vgl. ebd., S. 220). Im Allgemeinen sind hohe Homogenitäten (Interitemkorrelationen) erstrebenswert. Der Akzeptanzbereich liegt zwischen .2 und .4 (vgl. Briggs & Cheek 1986, S. 115 zitiert nach Bortz & Döring 2006, S. 220). Zur Homogenitätsprüfung wurde der Alphakoeffizient nach Cronbach verwendet. Der Wertebereich bewegt sich zwischen 0 und 1. Werte  $\leq .5$  gelten als inakzeptabel und Werte  $\geq .8$  als gut (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 708). Items, die eine zu geringe Homogenität aufweisen, sollten aus dem Fragebogen entfernt werden (vgl. ebd., S. 221).

Auf Basis der durchgeführten statistischen Analysen – die sich allesamt auf die Verwendung des Statistikprogramms R stützten – wurden sieben Items des Fragebogens entfernt. Die Dimension „Selbstbestimmung“ der Skala „Partizipationsqualität“ erzielte durchweg schlechte Ergebnisse. Daraufhin wurde die Antwortskala von mehrstufig zu dichotom mit den beiden Möglichkeiten „ja“ und „nein“ geändert. Dieses Vorgehen ist legitim, da es sich bei den Items dieser Dimension um Aussagen handelt, die in Ihrer Beantwortung keiner weiteren Abstufungen bedürfen wie die folgenden Beispiele zeigen:

- *„In Besprechungen berichte ich meinen Kollegen systematisch von interessanten Büchern, Studien etc.“*
- *„In den letzten 12 Monaten hatte ich die Verantwortung für mindestens ein Programm/Projekt.“*
- *„Kleinere Anschaffungen wie Bücher oder Unterrichtsmaterialien werden auf meinen Wunsch hin getätigt.“*

Weitere Items der Skala Partizipationsqualität überzeugten nicht vollständig in ihrer Performance, wurden aber dennoch nicht aus dem Fragebogen entfernt. Dies begründet sich aus der Hypothese, dass die Partizipationsqualität abhängig ist von der jeweiligen Schule bzw. Schulart, an der eine Lehrkraft tätig ist. Die Lehrkräfte, die sich am Pretest beteiligt haben, unterrichten alle an unterschiedlichen Schulen. Die Entscheidung gegen die Entfernung einiger Items fiel also in Hinblick auf die Vermutung, dass mit wachsender Fallzahl auch die interne Konsistenz dieser Skala zunehmen würde.

### **5.3.6 Durchführung der Fragebogenerhebung**

Der endgültige Fragebogen bestand letztendlich aus 99 Items. Die Stichprobe setzt sich aus den Lehrkräften der 16 teilnehmenden Schulen zusammen. Insgesamt beläuft sich die Anzahl der Lehrkräfte, denen der Link zur Fragebogenerhebung zugeschickt wurde, auf 478.

Starttag der Fragebogenerhebung war der 19. Februar 2014. Um die Motivation der Lehrkräfte für die Teilnahme an der Fragebogenerhebung zu erhöhen, wurden für Anfang Februar erneut Termine mit jeder der 16 beteiligten Schulen verein-

bart. Zu diesem Zeitpunkt startet das neue Schuljahr in Brasilien. Bevor der Unterricht wieder aufgenommen wird, finden Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte statt. Daraus ergab sich die Gelegenheit, alle Lehrkräfte gemeinschaftlich anzusprechen. In der persönlichen Ansprache wurde über die bevorstehende Fragebogenerhebung informiert, der Projekttitle hervorgehoben, die Hintergründe erläutert und die Bedeutung des Themas für Lehrkräfte unterstrichen. Ein an prominenter Stelle in den Lehrerzimmern platziertes Plakat hielt noch einmal die wichtigsten Eckdaten der bevorstehenden Befragung bereit (Projekttitle, Zeitraum der Fragebogenerhebung, Kontaktdaten). Außerdem diente der Termin dazu, Listen mit allen E-Mail-Adressen der an den jeweiligen Schulen tätigen Lehrkräfte in den Sekretariaten zu erfragen.

Der Erhebungszeitraum umfasste zwei Wochen und endete am 5. März 2014. Im Anschluss wurden die Fragebogenergebnisse mit Hilfe statistischer Analyseverfahren ausgewertet.

## **6 Datenauswertung**

Folgend werden die Auswertungsergebnisse der in Kapitel 5 vorgestellten Untersuchungsmethoden (Dokumentenanalyse, Experteninterviews und Fragebogenerhebung) dargelegt. Die jeweiligen Forschungsfragen eröffnen die einzelnen Unterkapitel. Im Anschluss werden die Einzelergebnisse ausführlich aufgeführt. Abschließend geben Zusammenfassungen einen Überblick über die wesentlichen Aspekte einer jeden Analyse. Darstellungen erfolgen zur besseren Anschaulichkeit auch in Form von Grafiken und Tabellen.

### **6.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse**

Mit der Dokumentenanalyse, sollte der Frage nachgegangen werden, ob es für Grundschulen in Joinville formelle Richtlinien zur Lehrerpartizipation gibt, aus denen sich Partizipationsmöglichkeiten ableiten lassen. Es wurden vier Dokumente in die Analyse einbezogen: 1. die Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung (Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – 9394/1996 (LDB)), 2.

die Richtlinien zur Gestaltung eines Schulprogramms (Diretrizes para Projeto Político Pedagógico), 3. die Nationalen Curricularen Standards (Parâmetros Curriculares Nacionais) und 4. die Curricularen Vorschläge für Grundschulen des Bundesstaates Santa Catarina (Proposta Curricular de Santa Catarina).

#### 1. Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung

Die Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung (Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – 9394/1996 (LDB)), sind als Gesetz formuliert, welches das brasilianische Bildungssystem regelt. Artikel 13 dieses Gesetzes legt dar, dass die Lehrkräfte angewiesen sind: I. sich an der Entwicklung des pädagogischen Ansatzes der Schule zu beteiligen und II. den Lehrplan im Sinne des pädagogischen Ansatzes der Schule zu entwickeln und zu erfüllen (Presidência da República 1996).

Die Entwicklung des pädagogischen Ansatzes wird im Allgemeinen im Schulprogramm festgehalten, sodass abgeleitet werden kann, dass Artikel 13 die Beteiligung der Lehrkräfte an der Entwicklung des Schulprogramms gesetzlich bestimmt. Darüber hinaus fordert dieser Artikel die Beteiligung der Lehrkräfte an der Entwicklung des Lehrplans welcher sich neben dem pädagogischen Ansatz im Allgemeinen auf das Curriculum einer Schule gründet. Partizipationsmöglichkeiten können folglich für die Handlungsfelder „Schulprogramm“ und „Curriculum“ abgeleitet werden.

Artikel 14 der Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung beinhaltet Grundsätze demokratischer Führung. Schulen sind angehalten, I. pädagogische Fachkräfte bei der Ausarbeitung des Schulprogramms der Schule zu beteiligen und II. die Schulgemeinschaften an Schulkonferenzen zu beteiligen. Auch dieser Artikel bezieht sich auf das Handlungsfeld „Schulprogramm“. Darüber hinaus können Beteiligungsmöglichkeiten für das Handlungsfeld „Besprechungen und Konferenzen“ abgeleitet werden.

Damit beinhalten die Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung formelle Richtlinien zur Lehrerpartizipation und zeigen Partizipationsmöglichkeiten in den Handlungsfeldern „Schulprogramm“, „Curriculum“ und „Besprechungen und



Konferenzen“. Explizite Aussagen über die Gestaltung der Partizipation werden jedoch nicht getroffen.

## 2. Richtlinien zur Gestaltung eines Schulprogramms

Die Richtlinien zur Gestaltung eines Schulprogramms (Projeto Político Pedagógico – Politisch-Pädagogisches Projekt) manifestieren das Recht einer brasilianischen Schule auf Eigenständigkeit. Das Schulprogramm ist die Grundlage für die Gestaltung und Evaluierung der schulischen Prozesse und Strukturen sowie außerdem die Erklärung der Intentionen schulischen Handelns (vgl. Comissão De Educação Básica 2010).

Der zweite Artikel hebt den demokratischen Charakter der Richtlinien hervor. Die Entwicklung des Schulprogramms sollte im Kollektiv, also durch die Beteiligung der Lehrkräfte, entstehen.

Der dritte Artikel bezieht sich auf das Prinzip der demokratischen Führung. Es wird gefordert, alle Lehrkräfte daran zu beteiligen, verantwortungsvolle Lernbedingungen zu schaffen. Darüber hinaus sollen die Rechte der unterschiedlichen an Schule beteiligten Parteien Berücksichtigung finden, während das Prinzip der Einigkeit über das schulische Handeln gewahrt bleibt.

Die Richtlinien fordern damit explizit die Partizipation von Lehrkräften an der Entwicklung des Schulprogramms. Auch die Prinzipien demokratischer Führung implizieren Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte. Ein mögliches Handlungsfeld könnte als „Zusammenarbeit und Organisation“ betitelt werden. Aussagen zur Gestaltung der Partizipation werden auch in diesem Dokument nicht getätigt.

## 3. Nationale Curriculare Standards

Die Nationalen Curricularen Standards (Parâmetros Curriculares Nacionais) stellen einen Referenzrahmen für schulische Qualitätsziele dar. Die Standards sollen Schulen in ihrer pädagogischen Diskussion, der Ausarbeitung pädagogischer Projekte, der Unterrichtsplanung, der Reflexion über die pädagogische Praxis und bei der Evaluierung des didaktischen Materials unterstützen (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997).

Die Analyse dieses Dokumentes brachte unterschiedliche Hinweise auf Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften hervor. So wird empfohlen, Ursachen für eine starke oder schwache Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Unterrichtsgeschehen im Team zu diskutieren. Außerdem werden Lehrkräfte dazu angehalten, Materialien, die sinnvolle Lernkontexte ermöglichen, zu identifizieren, produzieren oder einzufordern (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, Apresentação). Handlungsfelder, die sich aus diesen Empfehlungen ableiten lassen, könnten zum einen als „Beurteilung von Schülerinnen und Schülern“ und zum anderen als „Zusammenarbeit und Organisation“ betitelt werden. Darüber hinaus geht die Partizipationsform „Diskussion“ als ein Ergebnis der Analyse hervor.

Weitere Möglichkeiten der Partizipation von Lehrkräften ergeben sich aus dem im Dokument verschriftlichten Verständnis der Curriculumentwicklung. Als Ausdruck der Identität einer Schule, wird die Entwicklung eines Curriculums als dynamischer Prozess der Diskussion, Reflexion und kontinuierlichen Entwicklung betrachtet. Es wird explizit hervorgehoben, dass dieser Entwicklungsprozess die Beteiligung aller Lehrkräfte vorsieht. Ziele, Inhalte und Evaluierungskriterien sollten gemeinsam für jedes Schuljahr neu diskutiert und organisiert werden (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, S. 29). Konstatieren lassen sich folglich Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Handlungsfelder „Curriculum“ und „Evaluation“ sowie die Partizipationsform „Diskussion“.

Die Nationalen Curricularen Standards heben außerdem hervor, dass jede Lehrkraft, die spezielle Verantwortung für die Unterrichtsplanung sowie für die Planung und Umsetzung von Projekten hat, dabei aber durch Kollegen und das Führungsteam unterstützt wird (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, S. 29-30). Die Gruppendiskussion wird als effektivste Methode der Projektplanung betrachtet (vgl. ebd., S. 35). Ableiten lassen sich Partizipationsmöglichkeiten in den Handlungsfeldern „Zusammenarbeit und Organisation“ und „Programme und Projektarbeit“ und die Partizipationsform der „Diskussion“.

Als unverzichtbar wird im Dokument die gemeinsame Entwicklung des Schulprogramms bezeichnet. Nur wenn Lehrkräfte, Koordinatoren und die Schulleitung

das Programm zusammen erarbeiteten, könne eine Schule eine effiziente Organisation sein, die ihre Ziele erreicht (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, S. 35). Das entsprechende Handlungsfeld, welches Möglichkeiten der Partizipation von Lehrkräften bereithält, ist das des „Schulprogramms“.

Um eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung gewährleisten zu können, ist es laut der Nationalen Curricularen Standards notwendig, institutionelle Bedingungen zu schaffen, die Besprechungen und Konferenzen gewährleisten, in denen die verschiedenen Aspekte schulischer Prozesse gemeinsam diskutiert werden (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, S. 43). Ableiten lassen sich das Handlungsfeld „Besprechungen und Konferenzen“ sowie die Partizipationsform „Diskussion“.

Die Entscheidungsfindung bezüglich der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern und der Kriterien anhand derer die Schülerinnen und Schüler beurteilt werden, sollten laut Referenzrahmen während Lehrerkonferenzen gemeinsam diskutiert werden. (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, S. 59). Folglich ergeben sich die Handlungsfelder „Beurteilung von Schülerinnen und Schülern“, „Besprechungen und Konferenzen“ und „Evaluation“ sowie die Partizipationsform „Diskussion“.

Abschließend wird im Dokument hervorgehoben, dass die Qualität einer Schule von der Partizipation aller Beteiligten abhängt (vgl. Secretaria de Educação Fundamental 1997, S. 66).

#### 4. Curriculare Vorschläge für Grundschulen des Bundesstaates Santa Catarina

Die Vorschläge für ein Curriculum an Grundschulen des Bundesstaates Santa Catarina (Proposta Curricular de Santa Catarina) beginnen mit den Worten: „Uma nova escola para o novo mundo“ – „Eine neue Schule für die neue Welt“ (Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia 2005, Prefácio). Diese Überschrift wurde in Hinblick auf die durch den technologischen Fortschritt veränderten Lebensbedingungen gewählt, die Auswirkungen auf die Gestaltung von Lerninhalten und –prozessen haben (vgl. ebd.) (siehe Kapitel 2).

Im Dokument wird hervorgehoben, dass pädagogische Prozesse, die an die „neue Welt“ angepasst sind, eine engagierte Partizipation aller am Schulsystem beteiligten Berufsgruppen erfordern und damit eine Demokratisierung der gesamten Struktur der Bildungseinrichtungen (Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia 2005, S. 142). Eine demokratische Schule beanspruche die aktive und kooperative Partizipation der Lehrkräfte (und allen anderen an Schule beteiligten Personengruppen) an der Entwicklung des Schulprogramms (vgl. ebd., S. 159). Damit werden Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Handlungsfeld „Schulprogramm“ aufgezeigt.

Betont wird darüber hinaus die Bedeutung der Förderung von Studien und Diskussionen, dem Planen, Realisieren und Evaluieren von pädagogischen Projekten und der stetigen Überarbeitung des Schulprogramms und des Curriculums unter der Beteiligung aller Lehrkräfte (und allen anderen an Schule beteiligten Personengruppen) (vgl. Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia 2005, 176). Ableitend lassen sich Partizipationsmöglichkeiten in den Handlungsfeldern „Evaluation“, „Programme und Projektarbeit“, „Schulprogramm“ und „Curriculum“ sowie die Partizipationsformen „Diskussion“ und „Recherche und Studien“ feststellen.

Die Analyse zeigt, dass die Partizipation von Lehrkräften in allen Dokumenten als bedeutsam erachtet wird. Partizipationsmöglichkeiten fanden sich in sieben Handlungsfeldern. Aussagen zur Gestaltung der Partizipation wurden kaum getroffen. Nur die Partizipationsform der Diskussion sowie die der Recherche und Erstellung von Studien fanden Erwähnung in den Dokumenten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Analyseergebnisse:

Dokument	Wesentliche Aspekte	Handlungsfeld	Partizipationsform
Leitlinien und Grundlagen für die nationale Bildung	Beteiligung an der Entwicklung des pädagogischen Ansatzes	Schulprogramm	/
	Beteiligung an der Entwicklung des Lehrplans	Curriculum	/

	Beteiligung bei der Entwicklung des Schulprogramms	Schulprogramm	/
	Beteiligung an Schulkonferenzen	Besprechungen und Konferenzen	/
Richtlinien zur Gestaltung eines Schulprogramms	Beteiligung bei der Entwicklung des Schulprogramms	Schulprogramm	/
	Demokratische Führung	Zusammenarbeit und Organisation	/
Nationale Curriculare Standards	Beteiligung an der Untersuchung von Ursachen von Beteiligung der Schülerinnen und Schüler	Beurteilung von Schülerinnen und Schülern	Diskussion
	Beteiligung an der Entwicklung und Organisation von Unterrichtsmaterialien	Zusammenarbeit und Organisation	/
	Beteiligung an der Entwicklung des Curriculums	Curriculum	Diskussion
	Beteiligung an der Entwicklung von Evaluierungskriterien	Evaluation	Diskussion
	Beteiligung an der Unterrichtsplanung	Zusammenarbeit und Organisation	/
	Beteiligung an der Projektplanung und -umsetzung	Programme und Projektarbeit	Diskussion
	Beteiligung an der Entwicklung des Schulprogramms	Schulprogramm	/
	Beteiligung an der Bearbeitung unterschiedlicher schulischer Aspekte während Besprechungen und Konferenzen	Besprechungen und Konferenzen	Diskussion
	Beteiligung an der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern sowie an der Entwicklung von Beurteilungskriterien während Lehrerkonferenzen	Besprechungen und Konferenzen, Evaluation, Beurteilung von Schülerinnen und Schülern	Diskussion
Curriculare Vorschläge für Grundschulen des Bundesstaates Santa Catarina	Beteiligung an der Entwicklung des Schulprogramms	Schulprogramm	Diskussion, Recherche und Studien
	Demokratische Führung	Zusammenarbeit und Organisation	Diskussion, Recherche und Studien
	Beteiligung an der Planung, Umsetzung und Evaluation pädagogischer Projekte	Programme und Projektarbeit, Evaluation	Diskussion, Recherche und Studien

	Beteiligung an der Entwicklung des Curriculums	Curriculum	Diskussion, Recherche und Studien
--	--	------------	-----------------------------------

Abbildung 19: Überblick über die Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Partizipation von Lehrkräften in den Grundschulen der Stadt Joinville für verschiedene Handlungsfelder formell gefordert wird, zur Gestaltung der Partizipation aber kaum und vor allem keine konkreten Aussagen getroffen werden. Die Partizipation und damit die Demokratisierung schulischer Strukturen ist demnach als Vision präsent, ob sie in den Schulen gelebt wird, bleibt durch die nachfolgenden Untersuchungen zu überprüfen. Formelle Systeme zur Evaluierung partizipatorischer Prozesse existieren nicht.

## 6.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Ebenso wie die Dokumentenanalyse sollten auch die Experteninterviews dazu dienen, Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften zu identifizieren. Zu diesem Zweck wurden die transkribierten Interviews – wie in Kapitel 5.2 beschrieben – inhaltsanalytisch untersucht. In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrkräften (Kapitel 6.2.1) und die Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitungen (Kapitel 6.2.2) dargelegt und jeweils mit Hilfe tabellarischer Übersichten zusammengefasst.

### 6.2.1 Interviews mit Lehrkräften

Auf die Frage des Interviewleitfadens, ob Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Kollegen bestehen und in welcher Form Kooperationen stattfinden, antworteten die Lehrkräfte zum Beispiel:

*„Ja, unsere Schule legt sehr viel Wert auf Interdisziplinarität.“, oder „Das gibt es. Ich als Geschichtslehrer arbeite viel mit dem Erdkundelehrer. Sehr viel. [...] Wir haben schon in gemeinsamen Projekten gearbeitet, wenn wir über die Vereinten Nationen sprechen zum Beispiel, gibt es gemeinsame Themen, die er in Erdkunde bespricht und ich in Geschichte, also sprechen wir gemeinsam.“*

Neben der den Aussagen zu entnehmenden interdisziplinären Zusammenarbeit (im Unterricht und außerunterrichtlich) ließen sich Kooperationen innerhalb des Lehrerkollegiums im Bereich der Unterrichtsplanung (Inhalte, Methoden) und Unterrichtsvor- und -nachbereitung feststellen. Partizipationsmöglichkeiten ergeben sich entsprechend für die Handlungsfelder „Zusammenarbeit und Organisation“ und „Programme und Projektarbeit“.

Auf die Frage, nach der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem Führungsteam, antworteten die Lehrkräfte zum Beispiel Folgendes:

*„Hier an unserer Schule, ist das einer unserer Schwerpunkte. Die Lehrkräfte bekommen sehr große Unterstützung von diesem Bereich, der Verwaltung, und so viel aus dem Bereich der pädagogischen Organisatoren. Und wenn die Lehrkraft Material benötigt und es nicht bekommen kann, haben wir Personen, die sich darauf konzentrieren, behilflich zu sein.“*, oder *„Mit der Orientadora nur wenn es notwendig ist, Eltern eines Schülers gemeinsam mit ihr zu treffen. Dann arbeiten wir zusammen.“*, oder *„Mit der Schulleitung? Wenig. Nur in sehr speziellen Situationen mit Schülern, einer speziellen Situation, in der ein Schüler eine Regel verletzt hat oder ähnliches, aber wenn das nicht der Fall ist, wenig.“*

Aus der bestehenden Unterstützung durch das Führungsteam im Fall fehlenden Unterrichtsmaterials lässt sich die Möglichkeit ableiten, dass Lehrkräfte Einfluss auf die Entscheidung über Anschaffungen und damit auf die Budgetplanung üben können. Darüber hinaus konnte durch die Analyse festgestellt werden, dass Lehrkräfte und Führungsteam zusammenarbeiten, wenn Probleme mit Schülerinnen und Schülern (Regelverstöße, Lernschwierigkeiten) auftreten oder Fragen bezüglich der Unterrichtsplanung entstehen. Eine Lehrkraft berichtete, dass sie mögliche Lösungen eines Problems durch die Recherche von entsprechenden Studien eigenständig recherchiert und im Anschluss mit Kollegen und Führungsteam bespricht. Handlungsfelder, die aus den Ergebnissen der Analyse dieser Frage abgeleitet werden können sind „Zusammenarbeit und Organisation“ und „Budget“. Darüber hinaus lässt sich die Partizipationsform „Recherche und Erstellung von Studien“ konstatieren.

Die Frage nach der Möglichkeit, neben dem regulären Unterricht Projekte planen und umsetzen zu können, beantworteten die Lehrkräfte beispielweise wie folgt:

*„[...] ich mache einige Projekte mit meinen Schülern. Diese Projekte sind Messen, Präsentationen, Theater und einiges anderes. Unsere Zeit ist knapp und die Verfügbarkeit der Räume, das alles hält uns davon ab, noch mehr Dinge machen zu können.“, oder „Die Schule ist offen dafür. Wir haben das Projekt „Naturwissenschaftliche Experimente“, das Ende des Jahres beginnt. Es gibt das Projekt „Literatur neu denken“. Das sind Schulprojekte, an denen alle Lehrkräfte mit ihren Klassen teilnehmen. Die Schule ist offen dafür, wenn du ein eigenständiges Projekt durchführen möchtest, aber es wurde bisher wenig gemacht.“*

Aus den Antworten lässt sich ableiten, dass Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Rahmen der Planung und Durchführung von Projekten und Programmen (betreffen die gesamte Schule) bestehen.

Auch die Analyse der Antworten auf die Frage nach der Organisation von Besprechungen und Konferenzen brachte Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte hervor. Im Rahmen der staatlichen Schulen finden regelmäßig Besprechungen statt, an denen alle Lehrkräfte eines Faches teilnehmen. Also beispielsweise alle Lehrkräfte des Faches Mathematik. Darüber hinaus gibt es Besprechungen, die auf Schulebene stattfinden und von der Schulbehörde organisiert werden. Die Supervisorin / der Supervisor einer Schule ist dafür verantwortlich, die Themen für diese Besprechungen zusammenzutragen. Auch an den privaten Schulen finden regelmäßig Besprechungen und Konferenzen statt. Auf die Frage nach dem Prozess der Entscheidungsfindung in diesen Besprechungen und Konferenzen antworteten die Lehrkräfte beispielsweise:

*„Wir diskutieren in der Gruppe. Mit der Supervisorin, der Orientadora, der Schulleitung, mit den anderen Lehrkräften. Es ist eine Diskussion in der Gruppe.“, oder „Ich denke, dass die Entscheidung in der Gruppe getroffen werden würde, durch die Mehrheit. Das was die Mehrheit denkt. Ich denke auch, dass es Momente des Widerstandes einiger Personen geben würde, die ihre Meinung durchsetzen wollen. Das ist eine Frage des Alters. Die, die schon länger in der Institution sind und ich, der der Jüngste ist. In einigen Besprechungen habe ich zum Beispiel gesehen, dass wenn ich versucht habe, meine Meinung zu äußern, dass sie einen gewissen Widerstand gezeigt haben. Also ich bin hier, um zu helfen, aber sie haben immer diesen Widerstand.“*

Aus den Aussagen kann die Partizipationsform „Diskussion“ abgeleitet werden.



Auf die Frage, was an ihrer Schule unternommen wird, um selbige zu entwickeln, antworteten die Lehrkräfte beispielsweise:

*„Es gibt ein Schulprogramm an unserer Schule. Und dieses Schulprogramm wird überarbeitet, wenn es notwendig ist. Zum Beispiel gibt es den Raum der multifunktionalen Ressourcen<sup>68</sup> seit drei Jahren an unserer Schule. Und er war bisher noch nicht im Schulprogramm verankert, also haben wir in einer dieser Besprechungen, die wir monatlich machen, die Inklusionspädagogik in Gruppen erarbeitet und ins Schulprogramm aufgenommen.“*, oder *„Ich bin seit kurzer Zeit hier, nicht mal ein Jahr. Also haben wir noch nie darüber nachgedacht, will sagen, ich habe noch nie darüber nachgedacht, weil ich gerade erst angekommen bin. Wir sagen hier in Brasilien, mit dem Schiff fahren. Du springst einfach auf das Schiff auf und fährst mit dem Schiff. Also ich hatte nicht viel Zeit anzuhalten, um zu analysieren. Verstehst du? Ich hatte eine ziemlich stressige Zeit. Also hatte ich keine Zeit, um anzuhalten und zu gucken, was es ist.“*

Die Aussagen zeigen, dass sich die Regelmäßigkeit der Arbeit am Schulprogramm schulspezifisch unterschiedlich strukturiert. Es wird aber auch deutlich, dass sich aus dem Handlungsfeld „Schulprogramm“ Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte ergeben. Die Partizipationsform der „Gruppenarbeit“ ließ sich außerdem feststellen.

Zur Organisation und Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen antworteten die Lehrkräfte beispielsweise:

*„Alle 15 Tage haben wir eine Schulung der Bundesregierung. Das ist die PNAIC<sup>69</sup>, der Alphabetisierung im richtigen Alter.“* und *„Wir wurden in Gruppen aufgeteilt, um in diesen Kleingruppen zu arbeiten. Es ist klar, dass wir das Vortragsthema bearbeitet haben. Und später machten wir eine Präsentation für alle. Wer die Themen auswählt? Normalerweise ergibt sich das im Vorjahr. Die Lehrkräfte stellen einige Fragen und ausgehend davon sucht die Schule nach Informationen.“* oder *„Es ist bei diesen Besprechungen, wo wir uns unterhalten, um zu erfahren, was passiert. Aber Schulungen, eine Fortbildung, hatte ich bisher noch nicht.“*

---

<sup>68</sup> Der Raum „sala de recursos multifuncionais“ dient der Aufbewahrung von Materialien für und der Arbeit mit Inklusionsschülerinnen und -schülern.

<sup>69</sup> “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC; “Nationaler Pakt für die Alphabetisierung im richtigen Alter”).

Des Weiteren wurde berichtet, dass auf einen durch externe Experten durchgeführten theoretischen Teil während Qualifizierungsveranstaltungen praktische Übungen folgen. Die Lehrkräfte können sich untereinander austauschen. Im Anschluss wenden die Lehrkräfte das Gelernte im Unterricht an. Bei der nächsten Veranstaltung tauschen sich die Lehrkräfte über ihre gesammelten Erfahrungen aus. Gelingensfaktoren und Stolpersteine werden besprochen.

Die Aussagen zeigen, dass das Handlungsfeld „Fort- und Weiterbildung“ Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte bereithält. Darüber hinaus sind „Gruppenarbeit“, „Diskussion“, „Reflexion“, „Präsentation“ und „praktische Übungen“ Partizipationsformen, die durch die Analyse festgestellt werden konnten.



Abbildung 20: Grundschullehrkräfte der Stadt Joinville bei einer praktischen Übung während einer Qualifizierungsmaßnahme

Auf die Frage, wie das Curriculum entwickelt wird, antworteten die Lehrkräfte zum Beispiel:

*„Wir folgen einem Curriculum, das von der Schulbehörde kommt und auf nationaler Ebene entwickelt wurde. Und dieses Curriculum passen wir an unseren Unterricht an.“, oder „Ich glaube, dass sich das Curriculum auf die Nationalen Curricularen Standards begründet.“*

In Fall des Handlungsfeldes „Curriculum“ konnte durch die Analyse keine Partizipationsmöglichkeit für Lehrkräfte festgestellt werden.

Den Bereich der Schulevaluation kommentierten die Lehrkräfte zum Beispiel wie folgt: „Alle zwei Jahre gibt es eine Evaluation. Das ist auf nationaler Ebene.“. Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte ließen sich für den Bereich der Vorbereitung auf die nationalen Schulevaluationen feststellen.

Die Aussage „Es sind die Lehrer selbst, die die Beurteilung entwickeln, es an die Coordinação weiterleiten und die Coordinação, die es überprüft, sagt, ob es okay ist und ob es verbessert werden muss.“ zeigt Partizipationsmöglichkeiten im Handlungsfeld „Beurteilung von Schülerinnen und Schülern“.

Zusammenfassend lassen sich also durch die Inhaltsanalyse der Interviews mit Lehrkräften Partizipationsmöglichkeiten in folgenden Handlungsfeldern feststellen:

- Beurteilung von Schülerinnen und Schülern
- Zusammenarbeit und Organisation
- Programme und Projektarbeit
- Curriculum
- Fort- und Weiterbildung
- Schulprogramm
- Evaluation
- Budget

Die folgende Tabelle gibt einen abschließenden Überblick über die Analyseergebnisse:

Frage	Wesentliche Aspekte	Handlungsfeld	Partizipationsform
Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften	Interdisziplinäre Projekte	Programme und Projektarbeit	/
	Unterrichtsplanung	Zusammenarbeit und Organisation	/
	Unterrichtsvor- und -nachbereitung	Zusammenarbeit und Organisation	/
Zusammenarbeit mit dem Führungsteam	Organisation des Unterrichtsmaterials	Zusammenarbeit und Organisation, Budget	/
	Probleme mit Schülerinnen und Schülern	Zusammenarbeit und Organisation	Recherche und Studien

	Unterrichtsplanung	Zusammenarbeit und Organisation	/
Durchführung von Projekten und Programmen	Messen, Präsentationen, Theater etc.	Programme und Projektarbeit	/
Durchführen von Besprechungen und Konferenzen	Lehrerkonferenzen, Schulkonferenzen	Besprechungen und Konferenzen	Diskussion
Schulentwicklung	Arbeit am Schulprogramm	Schulprogramm	Gruppenarbeit
Organisation und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen	Schulungen durch die Bundesregierung, Vorträge externer Experten, Schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen	Fort- und Weiterbildung	Gruppenarbeit, Diskussion, Reflexion, Präsentation, praktische Übungen
Entwicklung des Curriculums	Curriculum kommt von der Schulbehörde	/	/
Schulevaluation	Entwicklung von Beurteilungskriterien für Schülerinnen und Schüler	Beurteilung von Schülerinnen und Schülern	/
Schulevaluation	Vorbereitung auf die nationalen Schulevaluationen	Evaluation	/

Abbildung 21: Überblick über die Ergebnisse der Interviews mit Lehrkräften

Neben den Fragen, die dazu dienen sollten, Partizipationsmöglichkeiten festzustellen, wurde im Interview auch nach den Stressoren im Arbeitsalltag der Lehrkräfte gefragt. Dies hatte den Zweck, mögliche Einflüsse auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte zu identifizieren, die den Effekt von Partizipationsqualität verändern könnten (Kontrollitems). Antworten waren beispielsweise:

*„Die Notwendigkeit, Dinge zu Hause machen zu müssen. Die Menge an Arbeit, die mit nach Hause genommen werden muss. Das ist etwas, was sehr belastet.“, oder „Ich empfinde den Papierkram als stressig. Diesen Teil, Sachen am Computer ausfüllen zu müssen, Bögen ausfüllen, an der Besprechung heute Nachmittag teilnehmen zu müssen, zum Beispiel. Ich denke, dieser Papierkram ist am stressigsten. Ich liebe es zu unterrichten. Aber wenn ich diesen Papierkram machen muss, oder in anderen Projekten helfen muss, zum Beispiel eine Wissenschaftsmesse, für die ich nicht die Verantwortung habe, aber die Kinder kontrollieren und ein Auge haben muss. Eine Exkursion. „Ah, machen wir einen Ausflug mit den Kindern?“. „Auf geht’s!“. Aber man braucht ein sehr klares Ziel. Wenn es nur darum geht, auf sie aufzupassen, kann ich nicht abschalten. Vielleicht stresst mich das auch ein bisschen. Weil es nicht meine Aufgabe ist, den Schüler nur zu beaufsichti-*

*gen. Meine Aufgabe ist es, Inhalte zu übermitteln, mit ihnen zu erarbeiten. Aber nicht die Beaufsichtigung von Schülern.“*

Auf die Frage, ob es Probleme mit Kriminalität an der Schule gibt, kam zum Beispiel folgende Aussage:

*„Haben wir. Gewalt nicht all zu sehr. Ich habe in São Paulo gearbeitet und da war das Level an Gewalt in den Schulen viel größer. Aber an unserer Schule, in unserer Realität, haben wir Fälle von Gewalt, aber nur Streitigkeiten zwischen Schülern. Normalerweise wegen einer Liebesangelegenheit, wegen Uneinigkeiten untereinander.“*

Es geht hervor, dass mögliche Stressoren in der Quantität des Arbeitsaufwandes und den Überstunden sowie im bürokratischen Aufwand liegen. Es ist zu vermuten, dass die Aufgaben als stressig empfunden werden, die die Lehrkraft dazu bringen, ihre eigentliche Aufgabe des Unterrichtens zu vernachlässigen. Die Kriminalität an Schulen wurde nicht als Stressfaktor, aber durchaus als Problem genannt.

Die Analyseergebnisse der Interviews mit Lehrkräften dienten zum einen als Grundlage für die Itemkonstruktion der Skala Partizipationsqualität und zum anderen für die Entwicklung der Kontrollitems.

### **6.2.2 Interviews mit Schulleitungen**

Auch die Interviews mit den Schulleitungen sollten Möglichkeiten der Partizipation von Lehrkräften hervorbringen. Die Frage nach der Verteilung von Verantwortlichkeiten beantworteten die Schulleitungen zum Beispiel mit folgender Aussage: *„Wenn es ein Projekt gibt, an dem viele Lehrer teilnehmen müssen, dann setzen wir uns zusammen, organisieren und hören zu und versuchen zu gucken, dass alles funktioniert. Unsere Aufgabe ist es, zu gucken, ob alles funktioniert.“*. Daraus gehen Möglichkeiten der Beteiligung von Lehrkräften im Handlungsfeld „Programme und Projektarbeit“ und „Zusammenarbeit und Organisation“ hervor.

Auf die Frage, wie die Budgetplanung organisiert ist, antworteten die Schulleitungen beispielsweise:

*„Die Bundesregierung sendet ein Budget, Millionen, für den Stadtkreis und wir sind registriert. Auf Basis dieser Registrierung können wir das Geld direkt vom nationalen Fonds für unsere Schule abrufen. Also dieser Fonds, dieses Geld wird in Hinblick auf den Bedarf, der sich aus der Schüleranzahl ergibt, verwaltet und verteilt. In jeder Schule gibt es eine bestimmte Anzahl von Schülern. Das Geld wird geschickt, damit wir es verwalten, um Einkäufe zu tätigen und die Kosten zu decken. Also haben wir Geräte, Material, können Unterrichtsräume renovieren, bauen, Lehrmaterial kaufen, Bücher. Die Auswahl ist groß. Eine Stereoanlage kaufen, Fernseher, DVD, Wörterbücher. Also das Geld wird von der Bundesregierung geschickt und ein anderes zweites Budget bekommen wir durch Spenden der Gemeinde. Wir bekommen Spenden von der Gemeinde und vom APP<sup>70</sup>. Eltern und Lehrer, verwalten dieses Geld, um zu schauen, welche Bedürfnisse der Schule erfüllt werden können, die durch das Geld der Bundesregierung manchmal nicht erfüllt werden. Und mit dem Geld der Bundesregierung und den Spendengeldern schaffen wir es, unsere Schule zu verbessern, die Schule zu streichen, Lehrmaterial zu kaufen. All das zum Wohl des Schülers. Wir haben eine Rechenschaftspflicht. Um einen Bleistift oder einen Stift zu kaufen, haben wir drei Budgets. Wir müssen schauen, welches das beste Angebot ist und dieses Angebot muss registriert und von dem Steuerprüfer hier unterzeichnet werden und wir müssen es von der Schulbehörde des Stadtkreises prüfen lassen. Diese Rechenschaftspflicht verlangt die Bundesregierung. Es ist sehr bürokratisch.“*

Aus dieser Aussage geht hervor, dass Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte im Handlungsfeld „Budgetplanung“ gegeben sind.

Auf die Frage nach der Schulentwicklung antworteten die Schulleitungen zum Beispiel, dass die Fragen, die im Zusammenhang mit dem Schulprogramm stehen, während Besprechungen von allen gemeinsam bearbeitet werden. Daraus geht die Möglichkeit der Partizipation der Lehrkräfte im Handlungsfeld „Schulprogramm“ und „Besprechungen und Konferenzen“ hervor.

Auf die Frage, wie die Fort- und Weiterbildung organisiert ist, antworteten die Schulleitungen zum Beispiel wie folgt: *„Der Kurs ist ein Kurs, der an der Realität unserer Schule kontextualisiert ist. Außerdem reflektiert der Lehrer seine Arbeit. Also unsere Lehrer schreiben Berichte über ihren Unterricht, die sie uns vorlegen. Das ist sehr wichtig.“* Diese Berichte dienen u.a. dazu, dass die Schulleitung stetig über das Unterrichtsgeschehen informiert ist und die Lehrkraft bei Konflik-

---

<sup>70</sup> Ein Spendenfonds in den Eltern und Lehrkräfte etc. einzahlen können.

ten sofort ansprechen kann. Andere wesentliche Aspekte dieser Analyse ließen sich für die Gestaltung von Qualifizierungsveranstaltungen feststellen, da die Schulleitungen erklärten, dass die Lehrkräfte sich die Inhalte teilweise selbst erarbeiten und vor dem Plenum präsentieren. Das Gelernte würde im Unterricht angewandt und in einer folgenden Veranstaltung reflektiert werden. Daraus ergeben sich Partizipationsmöglichkeiten im Handlungsfeld „Fort- und Weiterbildung“ und die Partizipationsformen „Gruppenarbeit“ und „Reflexion“.

Die Aussagen der Schulleitungen auf die Frage, wie das Curriculum an ihrer Schule entwickelt wird, reichen von 1. die Schulbehörde entwickelt das Curriculum auf Basis der Nationalen Curricularen Standards und eigenen Studien, über 2. das Curriculum kommt von der Schulbehörde und wird leicht an die Realität der Schule angepasst, zu 3. basierend auf den Nationalen Curricularen Standards plant jede Lehrkraft seinen Unterricht und am Ende des Jahres wird das Curriculum im Rahmen gemeinsamer Diskussionen überdacht und überarbeitet. Daraus ergeben sich Partizipationsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Handlungsfeld „Curriculum“ und die Partizipationsform „Diskussion“.

Auf die Frage, wie die Evaluationen an der Schule organisiert sind, antworteten die Schulleitungen, dass es interne und externe Evaluationen gibt. Die interne Evaluation analysiert, ob die Aktivitäten mit den Zielen der Schule übereinstimmen. Hier werden die Lehrkräfte dazu befragt, auf welchem Niveau sie die Schülerinnen und Schüler sehen und welche spezifischen Ziele sie haben. Die externen Evaluationen werden durch die Schulbehörde und die Bundesregierung durchgeführt. Es ergeben sich Möglichkeiten der Beteiligung für Lehrkräfte im Handlungsfeld „Evaluation“ insbesondere im Bereich der internen Evaluation.

Zusammenfassend lassen sich durch die Analyse der Interviews mit Schulleitungen Partizipationsmöglichkeiten in acht Handlungsfeldern feststellen, wie die folgende Tabelle veranschaulicht:

Frage	Wesentliche Aspekte	Handlungsfeld	Partizipationsform
-------	---------------------	---------------	--------------------

Verteilung von Verantwortlichkeiten	Projektorganisation	Programme und Projektarbeit, Zusammenarbeit und Organisation	/
Organisation der Budgetplanung	Verwaltung der Spendengelder	Budget	/
Schulentwicklung	Entwicklung des Schulprogramms während Besprechungen	Schulprogramm, Besprechungen und Konferenzen	/
Organisation von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	Fort- und Weiterbildung	Gruppenarbeit, Reflexion
Entwicklung des Curriculums	Gemeinsame Überarbeitung des Curriculums	Curriculum	Diskussion
Evaluation der Schule	Abgleich der Ist-Situation mit den Zielen	Evaluation	/

Abbildung 22: Überblick über die Ergebnisse der Interviews mit Schulleitungen

### 6.3 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die aus der Dokumentenanalyse und der Analyse der Experteninterviews gewonnenen Ergebnisse dienen ebenso wie die Ergebnisse der Literaturrecherche als Grundlage der Itemkonstruktion für die Fragebogenskala „Partizipationsqualität“ und die Kontrollitems. Die Skala „Psychisches Wohlbefinden“ entspricht dem PSQ-20 (siehe Kapitel 5.3.2). Mit der Analyse der Ergebnisse der Fragebogenerhebung sollen die beiden übergeordneten Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie ist die Partizipationsqualität in den Grundschulen der südbrasilianischen Stadt Joinville einzuschätzen?
2. Lässt sich der theoretisch angenommene Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden bestätigen?

Diese Forschungsfragen und die Voruntersuchungen stellen die Grundlage für die Ableitung differenzierterer Fragen dar, aus denen wiederum Hypothesen gebildet wurden – die Ausgangspunkte der statistischen Analysen.



### 6.3.1 Datenkodierung und -bereinigung

Die über den Online-Dienst „Survey Monkey“ erhobenen Rohdaten wurden in ein Excel-Dokument exportiert. In eine Kopie dieses Dokumentes wurde ein Tabellenblatt als Codebook angelegt. Das Codebook enthält alle Items plus Antwortmöglichkeiten in portugiesischer und deutscher Sprache sowie Zeichenkombinationen, die den Items zugewiesen werden. Diese Codes sind so gewählt, dass sie Rückschlüsse auf den Fragebogenblock, (gegebenenfalls) auf die Dimension einer Skala und auf den Inhalt des jeweiligen Items zulassen. Das erleichtert die spätere Analysearbeit. Das verwendete Schema sieht vor, dem ersten Teil des Codes den jeweiligen Fragebogenblock zuzuordnen. Der zweite Teil des Codes ist der Dimension zugeordnet und das Ende des Codes steht für den Inhalt des Items. So hat das folgende Item: „*Sie haben Angst vor der Zukunft.*“ den Code:

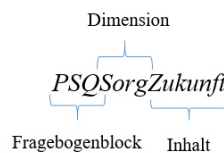


Abbildung 23: Beispiel Codierung

Der erste Teil *PSQ* steht für die Skala „Psychisches Wohlbefinden“. Der zweite Teil entspricht der Dimension „Sorgen“ des PSQ. Das finale Wort „Zukunft“ spiegelt den Inhalt des Items wider.

Neben den Items, Antwortmöglichkeiten und Codes enthält das Codebook außerdem die Antwortcodes (siehe Abbildung 24) sowie Antworttyp (offen/geschlossen), Skalenniveau (Nominal, Intervall, Verhältnis) und die Polung der Items (positiv/negativ).

Antwortmöglichkeiten (Portugiesisch)	Antwortmöglichkeiten (Deutsch)	Antwortcodes
Quase nunca	Fast nie	1
Algumas vezes	Manchmal	2
Muitas vezes	Häufig	3
Quase sempre	Meistens	4

Abbildung 24: Beispielhafter Auszug des Codebooks

Fehlende Daten wurden mit „99“ kodiert und ungültige Antworten mit „98“. Um die Rohdaten für die folgenden Analysen vorzubereiten, wurden die Daten in ein neues Tabellenblatt kopiert. Somit bleiben die originalen Rohdaten unverändert.

Jedem Fall wurde eine Nummer zugeordnet. So kann im Fall einer Unsicherheit während der Analyse auf die Originaldatei zurückgegriffen werden. In einem ersten Schritt wurden die Fragebogenitems durch die entsprechenden Codes ersetzt und in einem zweiten Schritt wurden die Daten kodiert. Ein dritter Schritt sah die Invertierung der negativ gepolten Items vor. Es folgte eine Prüfung des Materials auf fehlerhafte und unplausible Daten. Außerdem wurden neue Kategorien für die Antworten auf offene Fragen gebildet.

### **6.3.2 Itemanalyse und Dimensionalitätsprüfung**

Um zu überprüfen, welche Items und Skalen letztendlich über eine ausreichende Qualität verfügen und damit in die Analyse eingehen können, wurde eine erneute Itemanalyse durchgeführt. Grundlage sind die Daten der Fragebogenerhebung. Von den 478 Personen, denen der Fragebogen online zugesendet wurde, haben sich 180 an der Befragung beteiligt. Fünf dieser 180 Personen waren keine Lehrkräfte, sondern gehörten dem Führungsteam an und wurden somit aus der Analyse exkludiert. Dementsprechend waren 175 Lehrkräfte an der Befragung beteiligt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 37%. Die folgenden zwei Unterkapitel legen die Ergebnisse der Qualitätsprüfung der Skala „Partizipationsqualität“ (Kapitel 6.3.2.1) und der Skala „Psychisches Wohlbefinden“ (Kapitel 6.3.2.2) dar.

#### **6.3.2.1 Qualitätsprüfung: Partizipationsqualität**

Das Modell der „Partizipationsqualität“ setzt sich aus den Dimensionen „Nicht-Partizipation“, „Quasi-Partizipation“, „Partizipation“, „Selbstbestimmung“, „Handhabbarkeit“, „Verstehbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“ zusammen.

Während der Item-Analyse wurde deutlich, dass die Dimension „Quasi-Partizipation“ keine verlässlichen Ergebnisse erzielte. Insbesondere die Eindimensionalität konnte nicht gewährleistet werden. Aus diesem Grund wurde diese Dimension aus der Auswertung ausgeschlossen.

Die Dimension „Nicht-Partizipation“ wurde mit neun Items erhoben. Die Itemanalyse zeigte, dass vier dieser neun Items die Anforderungen der Gütekriterien nicht erfüllten. Die folgenden fünf Items wurden in die Analyse integriert:

PQ-NP-3	„In Besprechungen bin ich nicht an Diskussionen beteiligt.“
PQ-NP-4	„Die Entscheidung, ob ein neues Programm/Projekt in unserer Schule eingeführt wird, steht meistens schon fest, bevor ich davon erfahre.“
PQ-NP-7	„Während einer Fortbildung fühle ich mich häufig wie Dekoration und nicht wie ein aktiver Teilnehmer.“
PQ-NP-8	„Ich habe das Gefühl, dass meine Meinung für die Weiterentwicklung des Schulprogramms keine Rolle spielt.“
PQ-NP-9	„Ich habe keine Möglichkeit die Entwicklungsbereiche meiner Schule (z.B. Organisation, Fort- und Weiterbildung, Schulklima) zu bewerten.“

Abbildung 25: Items der Dimension „Nicht-Partizipation“

Die wesentlichen Kennwerte dieser fünf Items, die in die Analyse eingehen, sind der Abbildung 26 zu entnehmen. Insgesamt lag die Beteiligung für die Dimension „Nicht-Partizipation“ bei 150 Lehrkräften, was einer Quote von 86% entspricht. Die Differenz von 14% resultiert aus der Notwendigkeit, Fälle mit fehlenden Werten zum Zweck statistischer Analysen ausschließen zu müssen. In den Klammern hinter den Itemcodes in der ersten Spalte stehen die Schwierigkeitskoeffizienten. Neben dem Mittelwert (Mean), dem Median, der Standardabweichung (SD) und der Trennschärfe zeigt die Abbildung 26 Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) und das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO). Dieser Wert gibt an, „[...] ob die Struktur der Korrelationen eine Faktorenanalyse sinnvoll erscheinen lässt [...]“ (Fromm 2010, S. 64). Die Grundlage des KMO-Tests sind partielle Korrelationen. Sollte ein Faktor die gemeinsame Varianz bestimmen, müssten die Koeffizienten der partiellen Korrelationen klein sein (vgl. ebd., S. 64-65). Der KMO-Wertebereich liegt zwischen 0 und 1. Je näher ein Wert gen 1 tendiert, desto kleiner sind die partiellen Korrelationen. Nach Kaiser (1974 zitiert nach ebd., S. 65) wird ein KMO-Maß von .637 als „mittelmäßig“ erachtet (vgl. ebd., S. 64-65). Wichtig ist der KMO-Wert im Rahmen dieser Arbeit, da die Faktorenanalyse im weiteren Verlauf dieses Kapitels im Auftrag der Dimensionalitätsprüfung noch zur Anwendung kommt.

Item	Mean	Median	SD	Trennschärfe	Cronbachs Alpha (.54)	KMO (.66)
PQ-NP-3 (.74)	3.7	4.0	1.2	.22	.53	.68

PQ-NP-4 (.51)	2.5	2.0	1.3	.24	.52	.64
PQ-NP-7 (.67)	3.4	3.5	1.3	.37	.44	.65
PQ-NP-8 (.70)	3.5	4.0	1.2	.42	.41	.65
PQ-NP-9 (.56)	2.8	2.0	1.3	.28	.5	.69

Abbildung 26: Itemanalyse der Dimension „Nicht-Partizipation“

Aus der Abbildung 26 geht hervor, dass alle Schwierigkeitskoeffizienten im Akzeptanzbereich liegen. Die Trennschärfekoeffizienten sind teilweise unterdurchschnittlich, aber akzeptabel. Cronbach's Alpha bewegt sich an der unteren Grenze, kann aber gerade noch als mittelmäßig betrachtet werden. Die interne Konsistenz der Dimension ist damit akzeptabel. Der KMO-Wert liegt insgesamt bei .66 und für die einzelnen Items nicht  $< .64$ . Damit sind die Voraussetzungen für die Dimensionalitätsprüfung erfüllt.

Mit Hilfe der Dimensionalitätsprüfung wird untersucht, ob die Items bündelungsfähig sind und zu einer latenten Variable zusammengefasst werden können. Dazu wird eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Faktorenanalyse ist eine Technik, die Untersuchungsobjekte auf Basis ihrer Ähnlichkeit strukturiert (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 171). Ausgangspunkt ist die Annahme wechselseitiger Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items. „Nur, wenn Variablen untereinander hoch korrelieren (also gemeinsame Varianzanteile aufweisen), ist es überhaupt sinnvoll, sie als gemeinsame Indikatoren für ein komplexes Merkmal zu verwenden.“ (ebd., S. 147). Im Rahmen der Analyse werden sogenannte Faktoren extrahiert, die das Gemeinsame der Items erfassen. „Für jede Variable wird zudem eine sog. Faktorladung errechnet, die angibt, wie eng der Zusammenhang zwischen der Indikatorvariablen und dem latenten Merkmal (Faktor) ist.“ (ebd.).

Angewendet wurde die Faktorenanalyse für die Fälle der staatlichen Schulen und für die Fälle der privaten Schulen gemeinsam. Um die Anzahl der Faktoren zu extrahieren, auf die die manifesten Variablen zurückgeführt werden können, wird eine Hauptachsenanalyse durchgeführt. So kann die gemeinsame Varianz der Items festgestellt werden. In diesem Fall wird erwartet, dass die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren 1 beträgt, da den Items nur eine Dimension (Nicht-Partizipation) zugrunde liegt.

Als Indikator für die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren dient hier der Scree Plot (siehe Abbildung 27). Der Scree-Test nach Cattell wird verwendet, da es ein einfaches und zuverlässiges Kriterium ist, das sich in der Praxis bewährt hat (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 330). Extrahiert werden die Faktoren, die vor dem „Knick“ zur abfallenden Gerade liegen, also einen höheren Eigenwert als 1 haben.

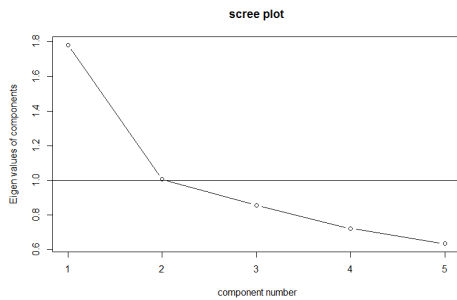


Abbildung 27: Scree Plot Dimension Nicht-Partizipation

Aus der Analyse geht hervor, dass die Zahl der zu extrahierenden Faktoren 1 ist. Es wurden also Hauptachsenanalysen mit Extraktion eines Faktors durchgeführt (mit Kommunalitätenschätzung durch quadrierte multiple Korrelationen und anschließender Promax-Rotation<sup>71)</sup><sup>72)</sup>.

Die folgende Tabelle gibt die Faktorladungen pro Item an. Faktorladungen können als Gewichte bezeichnet werden, die erkennen lassen, wie gut oder schlecht ein Item eine latente Variable misst. „Der ideale Indikator hätte eine Faktorladung von 1 auf einem Faktor und 0 auf allen anderen. In Wirklichkeit ist das jedoch nie so deutlich, die Faktorladungen sollten jedoch zumindest über 0,3 liegen.“ (Denz 1989, S. 119 zitiert nach Mayer 2013).

Item	Faktor	H <sup>2</sup>
PQ-NP-3	0.32	0.10
PQ-NP-4	0.34	0.12
PQ-NP-7	0.53	0.28
PQ-NP-8	0.63	0.39
PQ-NP-9	0.39	0.15

Abbildung 28: Faktorladungen pro Item – Nicht-Partizipation

<sup>71</sup> Promax ist ein obliques Rotationsverfahren und lässt damit Korrelationen zwischen Faktoren zu. Da im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass Korrelationen zwischen den Faktoren bestehen, wird ein obliques Rotationsverfahren als geeignet angesehen.

<sup>72</sup> Die Syntax der mit R durchgeführten Analysen wird im Anhang 11.12 aufgeführt.

Die Spalte „Faktor“ entspricht der Faktorenladung. „H<sup>2</sup>“ gibt die Kommunalitäten, also die durch den Faktor zu erklärenden Varianzanteile des jeweiligen Items, an. Da alle Faktorladungen über dem Richtwert von 0.3 liegen, kann angenommen werden, dass alle Items dieselbe Dimension messen.

Die Dimension „Partizipation“ wurde mit sechs Items erhoben. Die Itemanalyse zeigte, dass eins dieser sechs Items die Anforderungen der Gütekriterien nicht erfüllte. Die folgenden fünf Items wurden in die Analyse integriert:

PQ-P-1	<i>„Bevor ein neues Programm/Projekt in unsere Schule eingeführt wird, analysieren wir gemeinsam ob eine Umsetzung die gewünschten Effekte bringen würde.“</i>
PQ-P-2	<i>„Ich bin an der Weiterentwicklung des Curriculums beteiligt.“</i>
PQ-P-3	<i>“Über größere Anschaffungen (z.B. Spielgeräte, Fernseher, Musikanlagen...) für unsere Schule entscheiden wir gemeinsam.“</i>
PQ-P-4	<i>“Während Fortbildungsveranstaltungen diskutieren wir gemeinsam wie wir die Inhalte am besten im Unterricht umsetzen.“</i>
PQ-P-5	<i>“In den letzten 12 Monaten war ich an der Weiterentwicklung des Schulprogramms (PPP) beteiligt.“</i>

Abbildung 29: Items der Dimension „Partizipation“

Abbildung 30 zeigt die wesentlichen Kennwerte der Dimension „Partizipation“. Insgesamt lag die Beteiligung bei 145 Lehrkräften, was einer Quote von 83% entspricht.

<b>Item</b>	<b>Mean</b>	<b>Median</b>	<b>SD</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Cronbachs Alpha (0.56)</b>	<b>KMO (0.57)</b>
PQ-P-1 (.63)	3.1	4	1.4	.38	.46	.54
PQ-P-2 (.76)	3.8	4	1.2	.30	.51	.69
PQ-P-3 (.57)	2.8	3	1.5	.31	.51	.58
PQ-P-4 (.76)	3.8	4	1.1	.33	.50	.56
PQ-P-5 (.66)	3.3	4	1.4	.28	.53	.56

Abbildung 30: Itemanalyse der Dimension „Partizipation“

Aus der Tabelle geht hervor, dass alle Schwierigkeitskoeffizienten im Akzeptanzbereich liegen. Die Trennschärfekoeffizienten liegen im Akzeptanzbereich. Cronbach's Alpha bewegt sich im mittleren Bereich. Die interne Konsistenz der Dimension ist damit akzeptabel. Der KMO-Wert beträgt insgesamt .57. Die Voraussetzungen für die Dimensionalitätsprüfung werden erfüllt.

Die Analyse zeigt nur einen zu extrahierenden Faktor mit einem Eigenwert über 1.

Item	Faktor	H <sup>2</sup>
PQ-P-1	.63	.39
PQ-P-2	.39	.15
PQ-P-3	.40	.16
PQ-P-4	.50	.25
PQ-P-5	.34	.11

Abbildung 31: Faktorladungen pro Item – Partizipation

Da alle Faktorladungen über .3 liegen, kann angenommen werden, dass alle Items die Dimension „Partizipation“ messen.

Die Dimension „Selbstbestimmung“ wurde mit sieben Items erhoben. Alle sieben Items gehen in die Analyse ein:

PQ-S-1	<i>„In Besprechungen berichte ich meinen Kollegen systematisch von interessanten Büchern, Studien etc.“</i>
PQ-S-2	<i>“In den letzten 12 Monaten hatte ich die Verantwortung für mindestens ein Programm/Projekt.“</i>
PQ-S-3	<i>„Die Unterrichtsinhalte, die ich aus dem Curriculum ableite, kann ich selbst bestimmen.“</i>
PQ-S-4	<i>„Kleinere Anschaffungen wie Bücher oder Unterrichtsmaterialien werden auf meinen Wunsch hin getätigt.“</i>
PQ-S-5	<i>„Wenn ich einen Themenvorschlag für eine Fortbildung mache, wird dieser umgesetzt.“</i>
PQ-S-6	<i>„Ich setze die Inhalte des Schulprogramms (PPP) eigenverantwortlich im Schulalltag um.“</i>
PQ-S-7	<i>“Meine Ideen zur Verbesserung der Evaluationen werden umgesetzt.“</i>

Abbildung 32: Items der Dimension „Selbstbestimmung“

Insgesamt lag die Beteiligung bei 140 Lehrkräften, was einer Quote von 80% entspricht. Da die Dimension „Selbstbestimmung“ nominal skaliert ist, kann die Reliabilität nicht mit Cronbach’s Alpha bestimmt werden und auch eine Faktorenanalyse ist nicht durchführbar. Damit die Werte in die spätere Berechnung des Partizipationsqualitätsindex einfließen können, wurde eine Dummy-Variable (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 510) angelegt. Dazu wurden neue Kategorien gebildet, die sich aus den positiven, also mit „ja“ beantworteten, Fällen ergaben. Fälle, die über alle Items der Dimension „Selbstbestimmung“ weniger als 20% positive

Antworten zeigten, wurden der Kategorie „Sehr wenig“ zugeordnet und mit der Zahl „1“ codiert. Weniger als 40% positive Antworten entsprechen der Kategorie „Wenig“ („2“), weniger als 60% = „durchschnittlich“ („3“), weniger als 80% = „viel“ („4“) und weniger oder gleich 100% positive Antworten über alle Items der Dimension „Selbstbestimmung“ entsprechen der Kategorie „Sehr viel“ („5“). Die Berechnung der Schwierigkeitskoeffizienten basiert auf der dichotomen Antwortkategorie. Der Koeffizient ergibt sich, indem die Anzahl der positiven Antworten durch die Gesamtzahl der Antworten dividiert wurde (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 218)

Item	Schwierigkeitskoeffizient
PQ-S-1	.61
PQ-S-2	.62
PQ-S-3	.65
PQ-S-4	.61
PQ-S-5	.50
PQ-S-6	.83
PQ-S-7	.79

Abbildung 33: Kennwerte - Selbstbestimmung

Die Dimensionen „Handhabbarkeit“, „Verstehbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“ ergeben sich aus dem theoretischen Verständnis der „Partizipationskohärenz“. Die Dimension „Handhabbarkeit“ wurde mit acht Items erhoben. Die Itemanalyse zeigte, dass vier Items die Anforderungen der Gütekriterien nicht erfüllten. Die Dimension „Verstehbarkeit“ wurde ebenfalls mit acht Items erhoben und geht mit drei Items in die Analyse ein. Die Dimension „Bedeutsamkeit“ war ursprünglich mit sechs Items geplant. Keines dieser Items wird in die Analyse integriert. Die Dimension „Bedeutsamkeit“ wurde insgesamt sehr undifferenziert mit einer stark positiven Tendenz bewertet. Es wird vermutet, dass die Ursache in der Art der Itemformulierung begründet liegt. Items wie *„Ich bin bereit, mich über ein normales Maß hinaus anzustrengen, um das Curriculum weiterzuentwickeln.“* oder *„Im Grunde ist es mir egal, welche Projekte und Programme es an meiner Schule gibt.“* appellieren an den eigenen Anspruch an sich selbst und fördern eventuell ein Antwortverhalten im Sinne einer sozialen Erwünschtheit. Hier besteht die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen in nachfolgenden Arbeiten.



Insgesamt werden also die folgenden sieben Items der Dimensionen „Handhabbarkeit“ und „Verstehbarkeit“ in die Analyse integriert:

PQ-H-2	„Wenn das Führungsteam eine Entscheidung getroffen hat, mit der ich nicht einverstanden bin, finde ich Wege mich durchzusetzen.“
PQ-H-3	„Wenn ein neues Programm/Projekt auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“
PQ-H-6	„Ich setze die Impulse aus den Fortbildungen ohne Schwierigkeiten in meinem Unterricht um.“
PQ-H-8	„Die Durchführung der Evaluationen stellt für mich kein Problem dar.“
PQ-V-1	„Wie das Führungsteam Schülerinnen und Schüler beurteilt, finde ich nachvollziehbar.“
PQ-V-3	„Wir erhalten klare Informationen seitens des Führungsteams.“
PQ-V-4	„Das Curriculum entspricht der Realität unserer Schule.“

Abbildung 34: Items der Dimension „Partizipationskohärenz“

Die Items der Dimensionen der „Partizipationskohärenz“ wurden schrittweise exkludiert. Von den ursprünglich 22 Items wurden acht Items auf Basis ungenügender Qualität im Rahmen der Itemanalyse entfernt. 14 Items hielten den Anforderungen der Gütekriterien stand und gingen in die Dimensionalitätsprüfung ein. Die Faktorenanalyse führte dazu, weitere sieben Items zu exkludieren. Die wesentlichen Kennwerte der übrigen sieben Items werden in folgender Tabelle dargestellt. Insgesamt lag die Beteiligung bei 142 Lehrkräften, was einer Quote von 81% entspricht.

Item	Mean	Median	SD	Trennschärfe	Cronbachs Alpha (.72)	KMO (.76)
PQ-H-2 (.71)	3.5	4	1.2	.30	.72	.67
PQ-H-3 (.74)	3.8	4	1.2	.55	.65	.80
PQ-H-6 (.78)	3.9	4	1.0	.47	.67	.72
PQ-H-8 (.80)	4.0	4	1.2	.38	.70	.74
PQ-V-1 (.71)	3.5	4	1.1	.41	.69	.74
PQ-V-3 (.77)	3.8	4	1.2	.49	.67	.82
PQ-V-4 (.78)	3.9	4	1.1	.42	.69	.82

Abbildung 35: Itemanalyse der Dimension „Partizipationskohärenz“

Aus der Abbildung 35 geht hervor, dass alle Schwierigkeitskoeffizienten im Akzeptanzbereich liegen. Die Trennschärfekoeffizienten sind gut. Cronbach's Alpha

ist mit .76 gut. Der KMO-Wert liegt bei .76 und kann damit ebenfalls als gut bezeichnet werden.

Im Rahmen der Faktorenanalyse wurden zwei zu extrahierende Faktoren mit Eigenwerten über 1 identifiziert. Vier Items der Skala „Handhabbarkeit“ luden hoch auf den ersten und drei Items der Dimension „Verstehbarkeit“ auf den zweiten Faktor, wie folgender Tabelle zu entnehmen ist.

Item	2 Faktoren		H <sup>2</sup>
	Faktor I	Faktor II	
PQ-H-2	.48	.05	.20
PQ-H-3	.44	.27	.41
PQ-H-6	.89	.17	.63
PQ-H-8	.40	.12	.24
PQ-V-1	.24	.83	.49
PQ-V-3	.08	.55	.36
PQ-V-4	.00	.55	.30

Abbildung 36: Faktorladungen pro Item – Partizipationskohärenz

Da die Dimensionen „Verstehbarkeit“ und „Handhabbarkeit“ zusammengefasst als „Partizipationskohärenz“ in die Berechnung des Partizipationsqualitätsindex einfließen, kann es als sinnvoll erachtet werden, nur einen Faktor zu extrahieren. Eine erneute Durchführung der Analyse mit der im Vorfeld festgelegten Anzahl von nur einem zu extrahierenden Faktor zeigte jedoch nur unwesentliche Unterschiede in den Faktorladungen, so dass dem weiteren Verlauf der statistischen Analysen die Werte der Abbildung 36 zugrunde gelegt werden.

Nach Abschluss der Itemanalysen und Dimensionalitätsprüfungen können 23 Items der Skala „Partizipationsqualität“ konstatiert werden, die sich auf die Dimensionen „Nicht-Partizipation“ (5 Items), „Partizipation“ (5 Items), „Selbstbestimmung“ (6 Items) und „Partizipationskohärenz“ (7 Items) verteilen. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über das Messmodell, welches in seiner Fünfdimensionalität über die beste Modellgüte verfügt und den weiteren statistischen Analysen zugrunde gelegt wird.

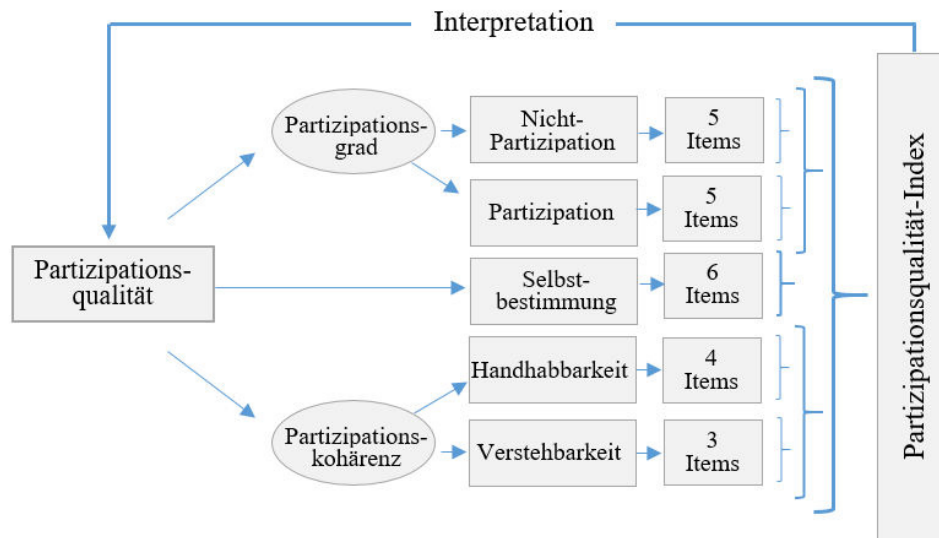


Abbildung 37: Messmodell Partizipationsqualität

Die Berechnung der Partizipationsqualität erfolgt über die Bildung eines Index, in den alle 23 Indikatoren eingehen. „Ein Index ist ein Messwert für ein komplexes Merkmal, der aus den Messwerten mehrerer Indikatorenvariablen zusammengesetzt ist.“ (Bortz & Döring 2006, S. 143). Wie durch die vorausgegangenen Analysen gezeigt werden konnte, unterscheiden sich die einzelnen Indikatoren in ihrer Validität, was die Möglichkeit rechtfertigt, sie unterschiedlich stark in den Index einfließen zu lassen, sie also zu gewichten (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 147). Die Gewichtung eines Index gestattet eine differenziertere Betrachtung einzelner Indikatoren und ihrer relativen Bedeutung für die entsprechende Dimension und die Gesamtskala (vgl. ebd., S. 145). Es gibt keine allgemeingültige Methode zur Gewichtung von Indikatoren (vgl. Duchstein 2010, S. 198). Bei Items mit quantitativem Skalenniveau bietet sich jedoch die Möglichkeit an, die Gewichte empirisch zu bestimmen. Ein geeignetes Verfahren ist das der explorativen Faktorenanalyse (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 147). Wie bereits weiter oben erwähnt reicht der Wertebereich der durch die Faktorenanalyse bestimmten Faktorladungen von -1 bis +1. Diese Werte können als Gewichtungsfaktoren dienen (vgl. ebd.). Zur Berechnung des Partizipationsqualitäts-Index wurden also die einzelnen Indikatoren entsprechend ihrer Faktorladungen gewichtet. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Indikatoren-gewichte in separierter Auflistung für staatliche und private Schulen:

<b>Dimension</b>	<b>Item</b>	<b>Gewichtung</b>
Nicht-Partizipation	PQ-NP-3	.32
Nicht-Partizipation	PQ-NP-4	.34
Nicht-Partizipation	PQ-NP-7	.53
Nicht-Partizipation	PQ-NP-8	.63
Nicht-Partizipation	PQ-NP-9	.39
Partizipation	PQ-P-1	.63
Partizipation	PQ-P-2	.39
Partizipation	PQ-P-3	.40
Partizipation	PQ-P-4	.50
Partizipation	PQ-P-5	.34
Selbstbestimmung	PQ-S-1 – PQ-S-6	1
Partizipationskohärenz (Verstehbarkeit)	PQ-V-1	.83
Partizipationskohärenz (Verstehbarkeit)	PQ-V-3	.55
Partizipationskohärenz (Verstehbarkeit)	PQ-V-4	.55
Partizipationskohärenz (Handhabbarkeit)	PQ-H-2	.48
Partizipationskohärenz (Handhabbarkeit)	PQ-H-3	.44
Partizipationskohärenz (Handhabbarkeit)	PQ-H-6	.89
Partizipationskohärenz (Handhabbarkeit)	PQ-H-8	.40

Abbildung 38: Indikatorengeichte staatlicher und privater Schulen

Im Allgemeinen gilt: Je höher der Partizipationsqualitäts-Indexwert desto höher die Partizipationsqualität. Die Polung der Items wurde entsprechend berücksichtigt. Folgend wird die Indexberechnung beispielhaft aufgeführt:

**Index Nicht-Partizipation:**

$$= (((0.32 * \text{PQ-NP-3}) + (0.34 * \text{PQ-NP-4}) + (0.53 * \text{PQ-NP-7}) + (0.63 * \text{PQ-NP-8}) + (0.39 * \text{PQ-NP-9}) / 5) - 1) / 4) * 100$$

### 6.3.2.2 Qualitätsprüfung: Psychisches Wohlbefinden

Das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte wurde mit dem PSQ-20 erhoben. Da die Validität und Reliabilität dieser Skala bereits anhand mehrerer Studien geprüft und belegt wurde (siehe Kapitel 5.3.2), werden im Rahmen dieser Arbeit nur einige wesentliche Punkte der Qualitätsprüfung hervorgehoben.

Die latente Variable „psychisches Wohlbefinden“ (PSQ) setzt sich aus den Dimensionen „Anspannung“, „Sorgen“, „Anforderungen“ und „Freude“ zusammen, welche jeweils aus fünf Items bestehen. Die Itemanalyse zeigte, dass alle Items die Anforderungen der Gütekriterien erfüllten.

Die Dimension „Anspannung“ (n=153; 87%) zeigt durchgängig Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten im Akzeptanzbereich. Cronbach's Alpha liegt bei .76 und ist damit akzeptabel. Auch der KMO-Wert liegt bei .76 und erfüllt die Voraussetzungen für eine Dimensionalitätsprüfung. Die Faktorenanalyse bestätigt die theoretische Annahme, dass ein Faktor extrahiert werden sollte.

Die folgende Tabelle gibt die Faktorladungen pro Item der Dimension „Anspannung“ an. Da alle Faktorladungen über dem Wert von .3 liegen, kann die latente Variable („Anspannung“) aus den manifesten Variablen (Items) gebildet werden.

	<b>Faktor</b>	<b>H<sup>2</sup></b>
PSQ-01	.36	.13
PSQ-10	.61	.37
PSQ-14	.77	.59
PSQ-26	.72	.52
PSQ-27	.66	.44

Abbildung 39: Faktorladungen pro Item – Anspannung

Auch die Dimension „Sorgen“ (n=150; 86%) zeigt durchgängig Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten im Akzeptanzbereich. Cronbach's Alpha liegt bei .7 und ist damit akzeptabel. Der KMO-Wert liegt bei .71 und erfüllt die Voraussetzungen für eine Dimensionalitätsprüfung. Die Faktorenanalyse bestätigt die theoretische Annahme, dass ein Faktor extrahiert werden sollte. Es konnte nur ein Faktor mit einem Eigenwert über 1 identifiziert werden. Die Faktorladungen liegen alle über .5. Auch in diesem Fall wird deutlich, dass alle Items die Dimension „Sorgen“ messen.

	<b>Faktor</b>	<b>H<sup>2</sup></b>
PSQ-09	.61	.37
PSQ-12	.53	.28
PSQ-15	.63	.39
PSQ-18	.53	.28
PSQ-22	.53	.28

Abbildung 40: Faktorladungen pro Item – Sorgen

Die Dimension „Freude“ (n=154; 88%) zeigt durchgängig Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten im Akzeptanzbereich. Cronbach's Alpha liegt bei .72 und ist damit akzeptabel. Der KMO-Wert liegt bei .77 und erfüllt die Voraussetzungen für eine Dimensionalitätsprüfung. Es konnte nur ein Faktor mit einem Eigenwert über 1 durch die Faktorenanalyse identifiziert werden. Die Faktorladungen liegen alle über .4. Die latente Variable „Freude“ kann also aus den manifesten Variablen (Items) gebildet werden.

	<b>Faktor</b>	<b>H<sup>2</sup></b>
PSQ-07	.49	.24
PSQ-13	.72	.52
PSQ-17	.52	.27
PSQ-21	.64	.41
PSQ-25	.58	.33

Abbildung 41: Faktorladungen pro Item – Freude

Auch die Dimension „Anforderung“ (n=149; 85%) zeigt durchgängig Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten im Akzeptanzbereich. Cronbach's Alpha liegt bei .73 und ist damit akzeptabel. Der KMO-Wert liegt bei .74 und erfüllt die Voraussetzungen für eine Dimensionalitätsprüfung. Im Rahmen der Faktorenanalyse konnten zwei zu extrahierende Faktoren identifiziert werden. Auf Basis der theoretischen Annahmen, wurde die Analyse mit der Voreinstellung eines zu extrahierenden Faktors fortgeführt. Die Faktorladungen liegen alle über .45. Die involvierten Items messen demnach alle die Dimension „Anforderung“.

	<b>Faktor I</b>	<b>H<sup>2</sup></b>
PSQ-02	.66	.44
PSQ-04	.45	.21
PSQ-16	.60	.36
PSQ-29	.46	.21
PSQ-30	.78	.61

Abbildung 42: Faktorladungen pro Item – Anforderung

Zusammenfassend lässt sich durch die Itemanalysen und Dimensionalitätsprüfungen feststellen, dass der PSQ-20 eine gute Modellgüte aufweist und damit den weiteren statistischen Untersuchungen zugrunde gelegt werden kann.

### **6.3.3 Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung: Partizipationsqualität**

Das in Kapitel 6.3.2.1 vorgestellte Messmodell bildet die Grundlage für die Datenauswertung, deren Ergebnisse folgend zur Darstellung kommen. Häufigkeitsverteilungen und Zusammenhänge werden anhand wesentlicher Kennzahlen (z.B. Mittelwerte, Median, Korrelationen) beschrieben und durch Grafiken verdeutlicht (z.B. durch Histogramme, Boxplots). Mit Hilfe der Inferenzstatistik werden darüber hinaus Wahrscheinlichkeitsaussagen durch Signifikanztests getroffen (z.B. t-Test, Varianzanalyse).

#### **6.3.3.1 Stichprobe**

Insgesamt waren 16 Schulen an der Fragebogenerhebung beteiligt. 12 Schulen sind staatlich organisiert und vier unterliegen einer privaten Organisation. Von den vier Privatschulen bieten drei Schulen Unterricht von der ersten bis zur fünften und von der sechsten bis zur neunten Klassenstufe an (Ensino Fundamental I und II) und eine Schule unterrichtet nur Schülerinnen und Schüler von der sechsten bis zu neunten Klassenstufe. Alle 12 staatlichen Schulen unterrichten Schülerinnen und Schüler der ersten bis fünften Klassenstufe und zehn der 12 Schulen ebenfalls Kinder und Jugendliche von der sechsten bis zur neunten Klassenstufe.

Insgesamt arbeiten 525 Lehrkräfte an den 16 Schulen. Davon 136 an privaten Schulen und 406 an staatlichen Schulen. Der Fragebogen wurde online an 478 Lehrkräfte erfolgreich versendet. Die Differenz resultiert aus Fehlern in der Email-Adresse sowie fehlenden Email-Adressen. Von den 478 versendeten Online-Fragebögen wurden 319 an Lehrkräfte staatlicher Schulen und 121 an Lehrkräfte privater Schulen versendet. Das entspricht einer prozentualen Verteilung von 72,5% zu 27,5%.

Insgesamt haben 180 Personen an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Von diesen 180 Personen haben fünf die Funktion eines Koordinators (Orientador) bzw. Supervisors (Supervisor) und sind damit nicht der Gruppe der Lehrkräfte zuzuordnen. Damit bilden 175 Lehrkräfte die Stichprobe: 106 Lehrkräfte von staatlichen Schulen (61%) und 58 Lehrkräfte von privaten Schulen (33%). 11 Lehrkräfte (6%) haben keine Angabe dazu gemacht, ob sie an einer privaten oder staatlichen Schule unterrichten. Damit liegt die Rücklaufquote insgesamt bei 37% (staatliche Schulen: 33%; private Schulen: 48%). Die Rücklaufquote von Lehrkräften privater Schulen ist damit höher.

Von den 106 Lehrkräften staatlicher Schulen sind 82 weiblich (77,4%) und 17 (16%) männlich. Sieben Lehrkräfte staatlicher Schulen haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht (6,6%).

Von den 58 Lehrkräften privater Schulen sind 44 (75,8%) weiblich und 11 männlich (19%). Drei Lehrkräfte privater Schulen haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht (5,2%).

Schulart / Geschlecht	Staatliche Schulen	Private Schulen	NA	Gesamt
Frauen	82 (65,1%)	44 (34,9%)	0 (0%)	<b>126 (100%)</b>
Männer	17 (60,7%)	11 (39,3%)	0 (0%)	<b>28 (100%)</b>
NA	7 (33,3%)	3 (14,3%)	11 (52,4%)	<b>21 (100%)</b>
<b>Gesamt</b>	<b>106 (60,6%)</b>	<b>58 (33,1%)</b>	<b>11 (6,3%)</b>	<b>175 (100%)</b>

Abbildung 43: Verteilungen von weiblichen und männlichen Lehrkräften

Zur Überprüfung, ob die Verteilung der weiblichen und männlichen Lehrkräfte in den unterschiedlichen Stichproben (staatliche und private Schulen) gleich ist, wurde der Chi-Quadrat-Test ( $\chi^2$ -Test) auf Homogenität durchgeführt. Dazu wurde die Nullhypothese aufgestellt, dass sich die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen in ihrer Verteilung an weiblichen und männlichen Lehrkräften nicht signifikant von der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen unterscheidet. „Es gibt die statistische Überprüfung, dass die Nullhypothese zurückzuweisen ist, so spricht man von einem signifikanten (bedeutsamen, statistisch gesicherten) Unter-



schied bezüglich einer Maßzahl (Mittelwert, Streuung) oder von einem signifikanten Zusammenhang zwischen zwei untersuchten Variablen.“ (Mayer 2013, S. 129). Ausschlaggebend dafür, ob eine Nullhypothese zurückgewiesen wird oder nicht, ist die Irrtumswahrscheinlichkeit bzw. das Signifikanzniveau. „Häufig wird eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = .05$  (5%) verwendet. Aussagen, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha \leq .05$  behaftet sind, nennt man signifikant, solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha \leq .01$  sehr signifikant und solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha \leq .001$  höchst signifikant. In Tabellen symbolisiert man diesen Sachverhalt durch die Angabe von ein, zwei oder drei Sternchen.“ (ebd., S. 130). Signifikante Unterschiede deuten darauf hin, dass ein überzufälliger Zusammenhang vorliegt.

Der Chi-Quadrat Test zeigt ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .9$ . Die Nullhypothese wird damit angenommen. Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Stichproben und der Grundgesamtheit hinsichtlich der Verteilung weiblicher und männlicher Lehrkräfte. Die Stichproben sind hinsichtlich dieses Faktors repräsentativ.

### **6.3.3.2 Personenbezogene Merkmale**

Die größte Gruppe aller an der Erhebung beteiligten Lehrkräfte ist die der 41 bis 50jährigen (34%). 26% aller Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Erhebung 31 bis 40 Jahre alt, 18% 21 bis 30 Jahre, 8% gehören der Gruppe der 51 bis 60jährigen an und 1% ist älter als 60 Jahre. 13% der 175 Befragten haben keine Angabe zu ihrem Alter gemacht.

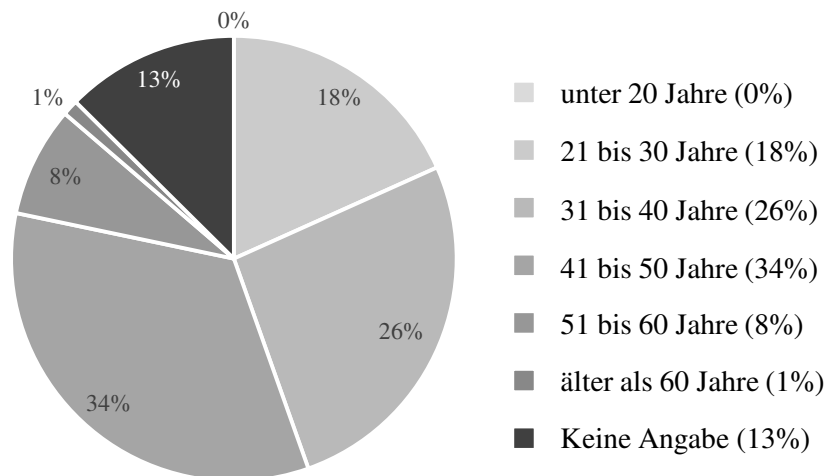


Abbildung 44: Verteilung des Alters auf die gesamte Stichprobe

Die Altersgruppen der an staatlichen Schulen arbeitenden Lehrkräfte (n=106) verteilen sich ähnlich wie die Gesamtstichprobe. Die Gruppe der 41 bis 50jährigen (43%; davon 87% weibliche und 13% männliche Lehrkräfte) ist aber deutlich größer. Die Gruppen 31 bis 40 Jahre und 21 bis 30 Jahre fallen kleiner aus. Insgesamt ist die Verteilung auf ältere Altersgruppen etwas höher (12 Prozentpunkte) und die Verteilung auf jüngere Altersgruppen etwas niedriger (5 Prozentpunkte).

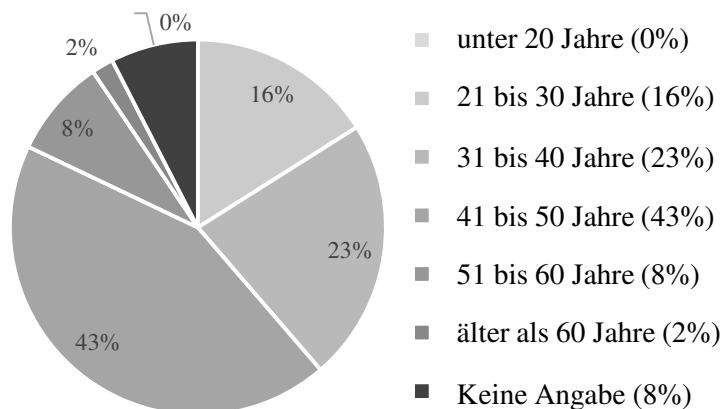


Abbildung 45:  
Verteilung der Altersgruppen an staatlichen Schulen (n 106)

Die Lehrkräfte der privaten Schulen (n=58) verteilen sich im Vergleich zu den Lehrkräften staatlicher Schulen stärker auf jüngere Altersgruppen. Die größte Altersgruppe der Lehrkräfte privater Schulen ist die der 31 bis 40jährigen (38%). Darauf folgen die 21 bis 30jährigen (26%). 22% der Lehrkräfte privater Schulen

gehören der Altersgruppe der 41 bis 50jährigen an. Im Vergleich: An staatlichen Schulen sind es 43%.

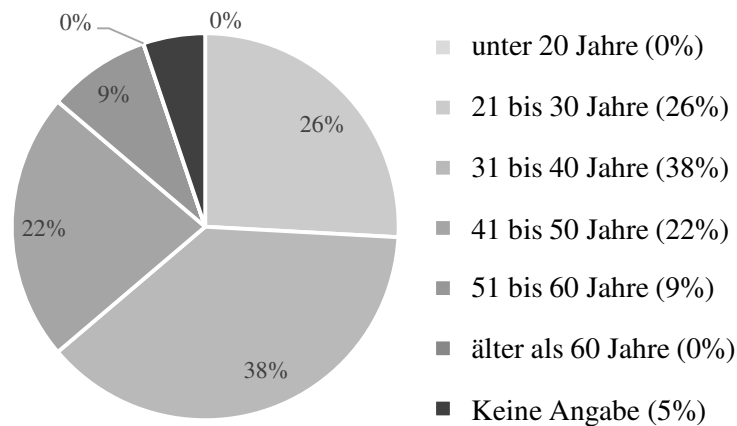


Abbildung 46:  
Verteilung der Altersgruppen an privaten Schulen (n 58)

Um zu überprüfen, ob sich die unterschiedlichen Altersgruppen signifikant hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable „Partizipationsqualität“ unterscheiden (Alternativhypothese  $H_1$ ), wurden Varianzanalysen (ANOVA – Analysis of Variance) auf Gesamtebene, für die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen und für die Lehrkräfte privater Schulen durchgeführt. Die Varianzanalyse vergleicht Mittelwerte von mehr als zwei voneinander unabhängigen Stichproben miteinander (vgl. Mayer 2013, S. 154), die sich in diesem Fall aus den verschiedenen Altersgruppen ergeben. Voraussetzung zur Durchführung der Analyse ist die Varianzhomogenität (vgl. ebd.). Zu diesem Zweck wurde der Levene’s Test angewandt. Das zugrunde gelegte Signifikanzniveau ist kleiner  $\leq .05$ . Damit würden sich die Stichproben nicht signifikant in ihrer Varianz unterscheiden und könnten als homogen betrachtet werden. Auf Gesamtebene (n=152) zeigt der Levene’s Test ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .85$ . Damit liegt Varianzhomogenität vor. Durch die Varianzanalyse lässt sich ein Alpha-Wert von  $\alpha = .14$  feststellen. Damit unterscheiden sich die Altersgruppen hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable Partizipationsqualität nicht signifikant voneinander und die Nullhypothese wird beibehalten.

Die folgende Abbildung 47 stellt die Mittelwertverteilungen durch Boxplots dar. Die Kästen zeigen den Interquartilsabstand. Die unteren Ränder der Kästen ent-

sprechen dem ersten Quartil (25% der Beobachtungen) und die oberen dem dritten Quartil (75% der Beobachtungen). Die schwarze Linie in der Mitte der Kästen symbolisiert den Median. Die gestrichelten Linien oben und unten von den Kästen zeigen die Spannweite – also den kleinsten und den größten Beobachtungswert. Die Zahlen der vertikalen Achse entsprechen der codierten Antwortskala. Die kleinen Kreise an den jeweiligen äußeren Enden symbolisieren Extremwerte. Für jeden einzelnen Fall dieser und folgender Analysen fand eine Überprüfung statt. Da es sich keinesfalls um zu entfernende Ausreißer, sondern lediglich um mögliche Facetten der Grundgesamtheit handelt, wurden diese Fälle nicht aus den Berechnungen exkludiert.

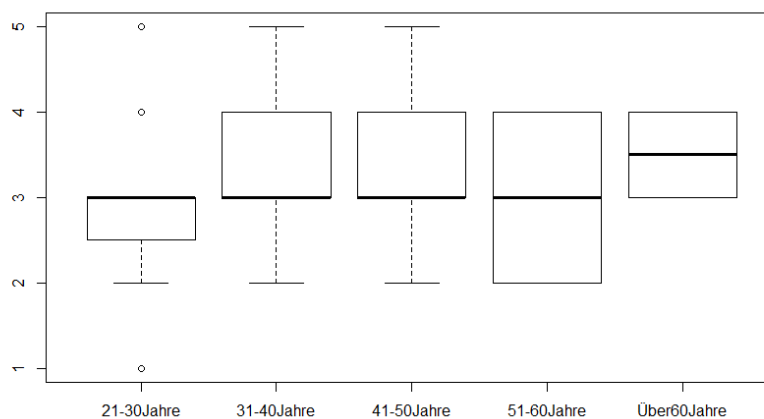


Abbildung 47: Verteilung der Partizipationsqualität nach Altersgruppen

Auch für die unterschiedlichen Altersgruppen von Lehrkräften staatlicher Schulen (n=97) lässt sich Varianzhomogenität feststellen (Levene's Test:  $\alpha = .96$ ). Die Varianzanalyse zeigt ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .05$ . Damit unterscheiden sich die Altersgruppen der Lehrkräfte staatlicher Schulen hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable Partizipationsqualität signifikant voneinander und die Nullhypothese wird verworfen. Um feststellen zu können, zwischen welchen Altersgruppen signifikante Unterschiede bestehen, wurde der Tukey's Test angewandt. Mit einem Alpha-Wert von  $\alpha = .05$  unterscheiden sich die Gruppen der 21 bis 30jährigen und 31 bis 40jährigen Lehrkräfte staatlicher Schulen signifikant hinsichtlich ihrer Mittelwerte. Die Partizipationsqualität wurde von der Gruppe der 31 bis 40jährigen Lehrkräfte besser bewertet als von den 21 bis 30jährigen. Da die Befragten die Partizipationsqualität auf Basis erlebter Erfahrungen bewerteten, ist der Faktor Zeit zu berücksichtigen. Die folgende Abbildung 48 zeigt die Verteilung der 21

bis 30jährigen Lehrkräfte staatlicher Schulen in Bezug auf die Zeit ihrer Lehrtätigkeit an der teilnehmenden Schule.

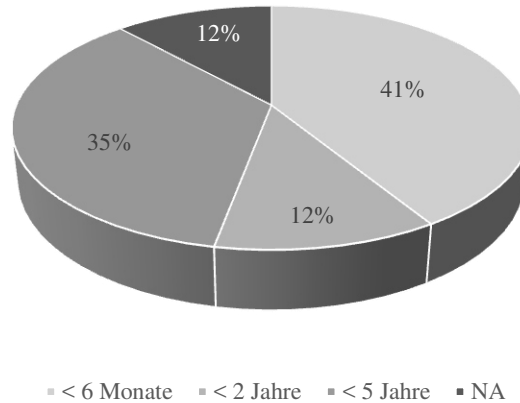


Abbildung 48: Verteilung der 21 bis 30jährigen Lehrkräfte staatlicher Schulen

41% dieser Altersgruppe (entspricht der absoluten Zahl 7) gaben an, weniger als sechs Monate an der teilnehmenden Schule zu arbeiten. Um den Effekt also differenzierter beurteilen zu können, wurde die Gruppe der 21 bis 30jährigen Lehrkräfte, die seit weniger als sechs Monaten an den teilnehmenden Schulen beschäftigt waren, aus der Analyse herausgerechnet. Das Ergebnis dieser Varianzanalyse zeigt, dass sich nunmehr kein signifikanter Mittelwertunterschied für die unterschiedlichen Altersgruppen der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $n=79$ ) feststellen lässt (Levene's Test:  $\alpha = .97$ ; ANOVA:  $\alpha = .08$ ).

Für die Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen ( $n=55$ ) konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden (Levene's Test:  $\alpha = .5$ ; ANOVA:  $\alpha = .34$ ). Damit wird die Nullhypothese beibehalten.

Es kann also insgesamt konstatiert werden, dass das Alter keinen signifikanten Effekt auf die Partizipationsqualität hat. Jedoch geht aus den Analyseergebnissen die Notwendigkeit hervor, die Bedeutung der Schulzugehörigkeit – also der Berufsjahre an der teilnehmenden Schule – genauer zu betrachten.

Die Verteilung der Altersgruppen auf die Subkategorien der Schulzugehörigkeit ist an staatlichen und privaten Schulen recht homogen. Die Gruppe der 21- bis

30jährigen Lehrkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt seit weniger als sechs Monaten an der teilnehmenden Schule tätig waren, fällt an den staatlichen Schulen mit 14% etwas stärker aus als an den privaten Schulen (9%). Dafür ist die Gruppe der Lehrkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt zwischen sechs Monaten und zwei Jahren an der beteiligten Schule tätig waren, an privaten Schulen (17%) stärker vertreten als an staatlichen Schulen (11%). Ebenso wie die Gruppe der Lehrkräfte, die bereits zwischen zwei und fünf Jahren an der Schule unterrichteten (privat: 19%; staatlich: 13%) (siehe Abbildung 49).

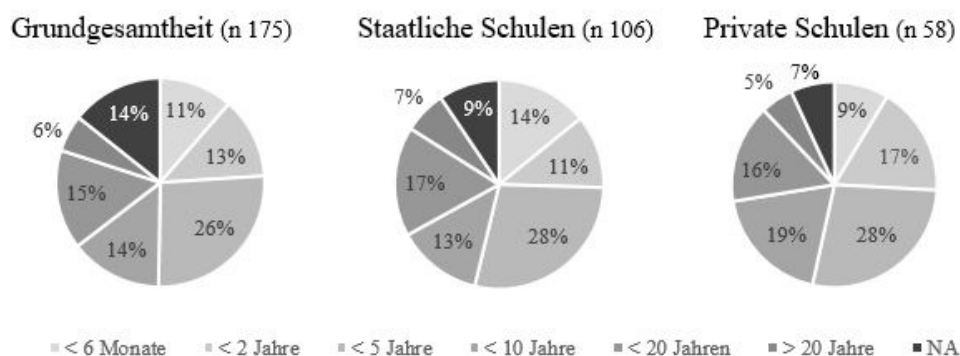


Abbildung 49: Verteilung der Schulzugehörigkeit

Um etwaige Effekte der Schulzugehörigkeit auf die Partizipationsqualität feststellen zu können, wurden erneut auf den drei Ebenen 1. Grundgesamtheit, 2. Lehrkräfte staatlicher Schulen und 3. Lehrkräfte privater Schulen Varianzanalysen durchgeführt. Das Analyseergebnis der Grundgesamtheit (n=149) zeigt keine signifikanten Mittelwertunterschiede (Levene's Tests:  $\alpha = .78$ ; ANOVA:  $\alpha = .35$ ). Die Nullhypothese wird beibehalten. Für die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=95) konnten signifikante Mittelwertunterschiede festgestellt werden (Levene's Tests:  $\alpha = .7$ ; ANOVA:  $\alpha = .4$ ). Damit unterscheiden sich die Gruppen von Lehrkräften staatlicher Schulen mit unterschiedlicher Anzahl an Berufsjahren an der beteiligten Schule hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable Partizipationsqualität nicht signifikant voneinander und die Nullhypothese wird beibehalten. Auch das Analyseergebnis für die Gruppen der Lehrkräfte mit unterschiedlicher Anzahl an Jahren der Schulzugehörigkeit, die an privaten Schulen unterrichteten (n=54), lässt keine signifikanten Mittelwertunterschiede erkennen (Levene's Tests:  $\alpha = .87$ ; ANOVA:  $\alpha = .95$ ).

Neben den Faktoren „Alter“ und „Schulzugehörigkeit“ wurden außerdem mögliche Effekte a) der Anzahl an Schulen, an denen die befragten Lehrkräfte jeweils tätig sind b) der Anzahl der geleisteten Wochenstunden und c) des Anstellungsverhältnisses (Vollzeit / Teilzeit) auf den drei Ebenen 1. Grundgesamtheit, 2. Lehrkräfte staatlicher Schulen und 3. Lehrkräfte privater Schulen untersucht. In keinem Fall konnten signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Variable Partizipationsqualität festgestellt werden.

### **6.3.3.3 Schulart**

Aufgrund der dichotomen Schullandschaft und der sich daraus ergebenden Heterogenität (siehe Kapitel 4.2) wird angenommen, dass zwischen staatlichen und privaten Schulen (n=158) ein signifikanter Mittelwertunterschied hinsichtlich der Partizipationsqualität besteht (Alternativhypothese  $H_1$ ). Zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede wurde der t-Test verwendet. Der „[...] t-Test ist ein Verfahren zum Vergleich der Mittelwerte bei zwei unabhängigen Stichproben [...]“ (Mayer 2013, S.149). Voraussetzung für den t-Test ist, dass die Varianzen beider Stichproben homogen sind (vgl. ebd., S.150). Auch in diesem Fall erfolgte die Überprüfung der Varianzen auf Homogenität anhand des Levene's Tests. Der Homogenitätstest ist mit einem Alpha-Wert von  $\alpha = .86$  signifikant. Damit gilt die Nullhypothese ( $H_0$  = Die Varianzen des Items Partizipationsqualität der Stichproben staatliche und private Schulen sind nicht homogen) als verworfen. Die Voraussetzung für den t-Test ist erfüllt. Der t-Test zeigt ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .04$ . Damit ist der Unterschied zwischen den Gruppen der staatlichen und privaten Schulen hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable Partizipationsqualität signifikant und die Nullhypothese wird abgelehnt. Der Mittelwert der Partizipationsqualität an privaten Schulen liegt bei 3,6 und an staatlichen Schulen bei 3,1. Damit ist die Partizipationsqualität an privaten Schulen wenn auch mit kleinem Effekt (CohensD:  $r = .32$ ) besser als an staatlichen Schulen. Die folgende Abbildung stellt die Mittelwertverteilungen durch Boxplots dar. Die horizontale gestrichelte Linie entspricht dem Mittelwert.

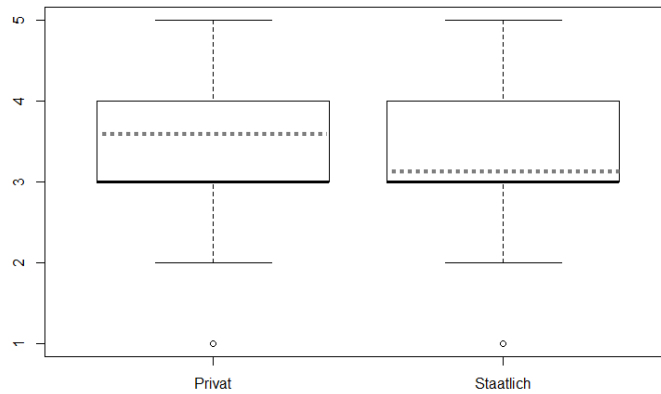


Abbildung 50: Verteilung der Partizipationsqualität nach Schulart

Des Weiteren wurden die einzelnen Dimensionen der Skala „Partizipationsqualität“ hinsichtlich etwaiger Mittelwertunterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen untersucht.

Im Fall der Dimension „Nicht-Partizipation“ zeigte der Levene’s Test homogene Varianzen ( $\alpha = .2$ ) und der t-Test signifikante Mittelwertunterschiede ( $\alpha = .03$ ). Der Mittelwert an privaten Schulen liegt bei 3,4 und an staatlichen Schulen bei 3,0. Damit ist die Partizipationsqualität hinsichtlich der Dimension „Nicht-Partizipation“ an privaten Schulen, wenn auch mit kleinem Effekt (CohensD:  $r = .36$ ), besser zu beurteilen als an staatlichen Schulen.

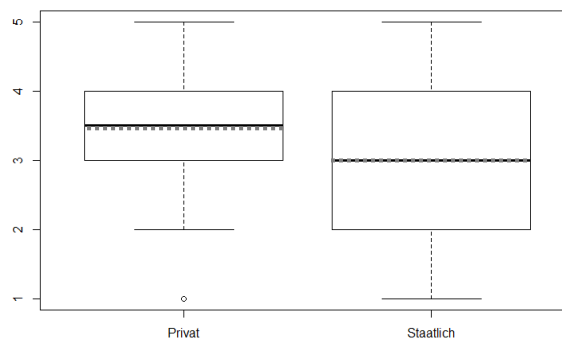


Abbildung 51: Verteilung der Dimension „Nicht-Partizipation“ nach Schulart

Eine hohe Merkmalsausprägung der Dimension „Nicht-Partizipation“ entspricht einem niedrigen Mittelwert und trägt zu einer niedrigen Partizipationsqualität bei ( $\rightarrow 1$ ) und eine niedrige Merkmalsausprägung entspricht einem hohen Mittelwert und trägt zu einer hohen Partizipationsqualität bei ( $\rightarrow 5$ ). Das folgende Balkendiagramm zeigt zur Veranschaulichung die Mittelwertverteilung auf die verschiede-



nen Antwortkategorien. Wie bei diesem verlaufen auch die Grautöne aller folgenden Balkendiagramme von hell (1) zu dunkel (5) (siehe Abbildung 52).

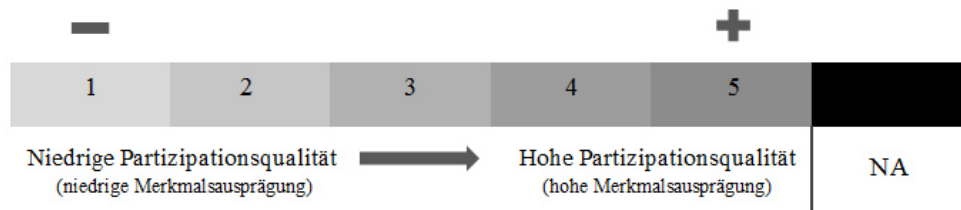


Abbildung 52: Veranschaulichung der Mittelwertverteilung auf Antwortkategorien

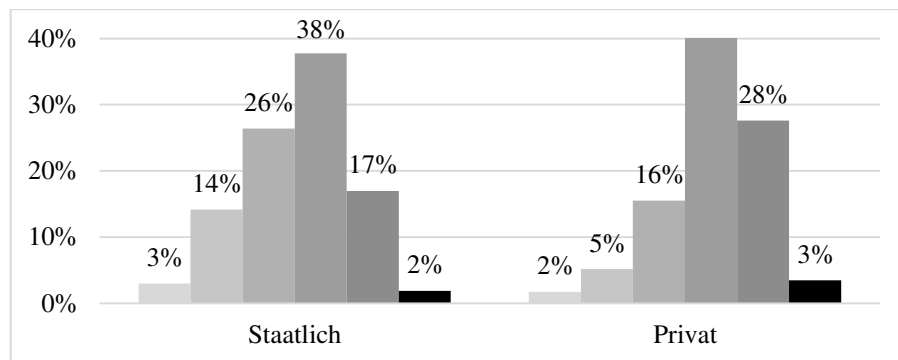


Abbildung 53: Verteilung der Dimension „Nicht-Partizipation“ nach Schulart

Aus der Abbildung 53 geht deutlich hervor, dass die Mittelwertverteilung der Variable Nicht-Partizipation an staatlichen Schulen eine negative Tendenz und an privaten Schulen eine positive Tendenz zeigt.

Um feststellen zu können, welche Aspekte diesen Unterschied bewirkt haben könnten, wurden die einzelnen Items der Dimension hinsichtlich ihrer Mittelwertunterschiede untersucht. Nur für eine Indikatorvariable konnten höchst signifikante Unterschiede ( $\alpha = .02$ ) zwischen staatlichen und privaten Schulen konstatiert werden (siehe Abbildung 54). Dieses Item ist gleichzeitig das insgesamt am schlechtesten bewertete Item dieser Dimension. Der Levene's Test brachte hervor, dass die Varianzen beider Stichproben dieses Indikators nicht homogen sind ( $\alpha = .007$ ). Um die Gleichheit der Mittelwerte dennoch überprüfen zu können, wurde der Welch-Test angewendet. Im Fall von heterogenen Varianzen ist dies ein geeignetes Testverfahren (vgl. Mayer 2013, S. 155).

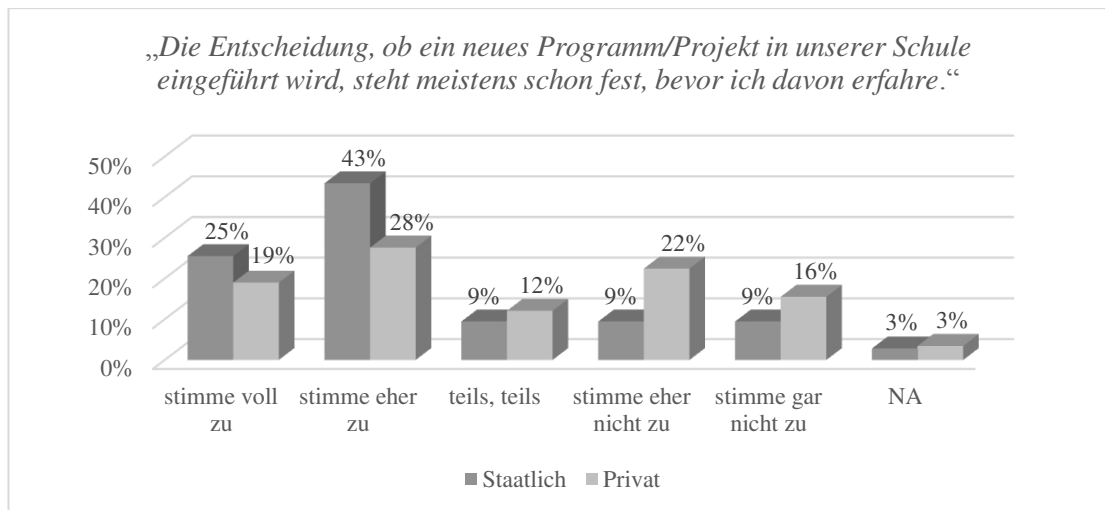


Abbildung 54: Entscheidung über die Einführung neuer Programme/Projekte

Die Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=103; Mittelwert=2,3) haben dieses Item deutlich negativer (CohensD:  $r = .42$ ) bewertet als die Lehrkräfte privater Schulen (n=56; Mittelwert=2,9), was auch aus den Boxplots hervorgeht (Abbildung 55).

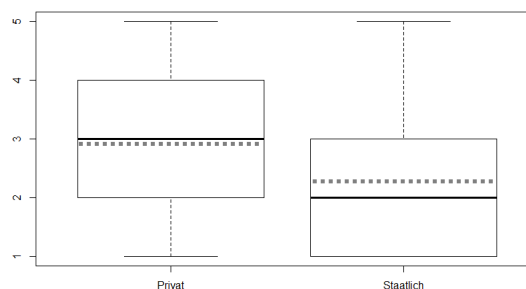


Abbildung 55: Boxplot - Entscheidung über die Einführung neuer Programme/Projekte

Mit durchschnittlichen Mittelwerten von 3,7 (staatliche Schulen; n=102) und 3,6 (private Schulen; n=56) wurde das Item „In Besprechungen bin ich nicht an Diskussionen beteiligt.“ (siehe Abbildung 56) von allen Items der Dimension „Nicht-Partizipation“ am besten bewertet. Aus der grafischen Darstellung geht hervor, dass die Lehrkräfte staatlicher Schulen entschiedener positiv antworteten als die Lehrkräfte der privaten Schulen. 34% der Lehrkräfte staatlicher Schulen stimmten der Aussage gar nicht zu und sehen sich damit an den Diskussionen während Besprechungen beteiligt. Indessen entschieden sich 28% der Lehrkräfte privater Schulen für die mittlere Kategorie und 26% sehen sich eher nicht an Diskussionen während Besprechungen beteiligt.

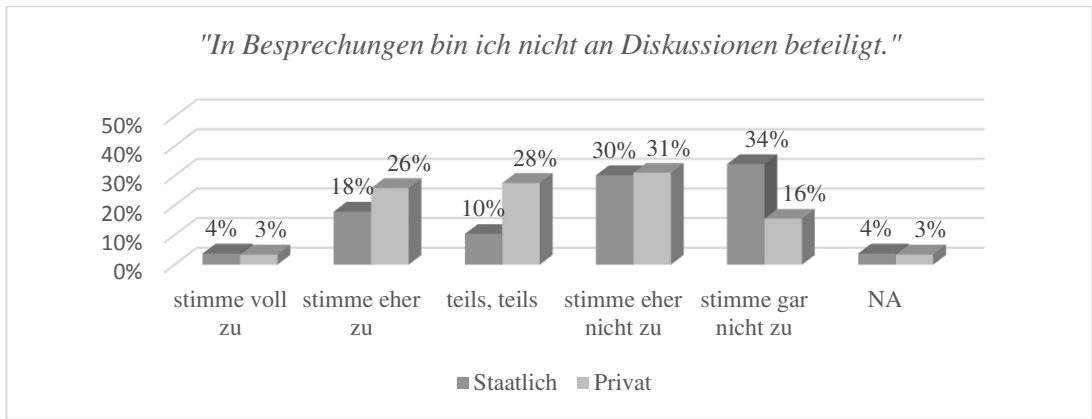


Abbildung 56: Beteiligung an Diskussionen während Besprechungen

Im Fall der Dimension „Partizipation“ wurden die Daten invertiert, so dass eine niedrige Merkmalsausprägung einem niedrigen Mittelwert entspricht und zu einer niedrigen Partizipationsqualität beiträgt (→ 1). Eine hohe Merkmalsausprägung entspricht einem hohen Mittelwert und trägt zu einer hohen Partizipationsqualität bei (→ 5). Auch bei dem folgenden Balkendiagramm verlaufen die Grautöne aller von hell (1) zu dunkel (5) wie Abbildung 57 zeigt.

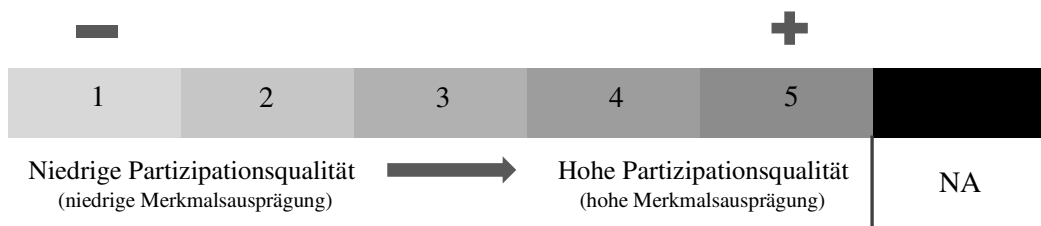


Abbildung 57: Darstellung invertierter Daten (Partizipation)

Das folgende Balkendiagramm zeigt die Mittelwertverteilung der Dimension Partizipation auf die verschiedenen Antwortkategorien.

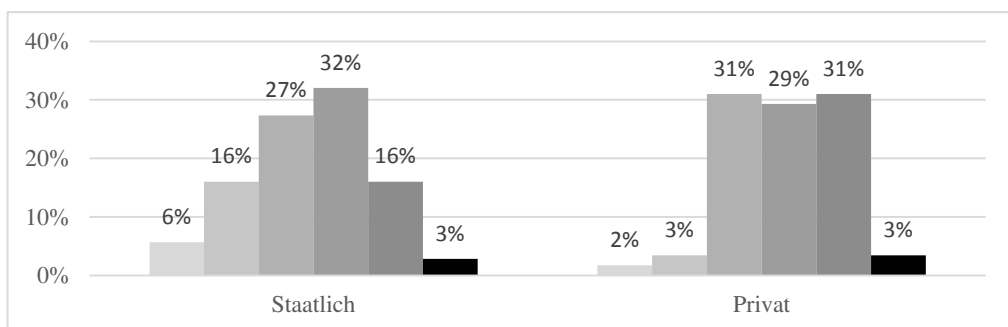


Abbildung 58: Mittelwertverteilung der Dimension Partizipation

Für die Dimension „Partizipation“ konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden ( $\alpha=.65$ ; Levene's Test:  $\alpha=.08$ ; CohensD:  $r = .36$ ). Damit gilt in diesem Fall die Nullhypothese als bestätigt. Beide Mittelwerte liegen bei 2,8.

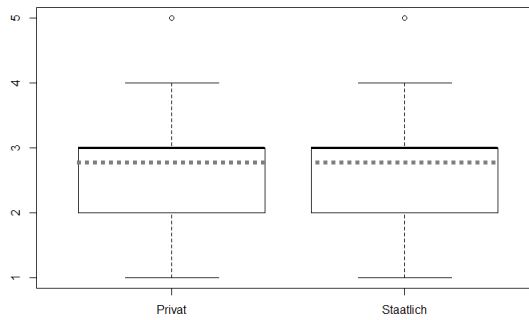


Abbildung 59: Boxplot - Mittelwertverteilung der Dimension Partizipation

Im Anschluss an den Mittelwertvergleich der Gesamtdimension wurden die Einzelindikatoren hinsichtlich etwaiger Mittelwertunterschiede untersucht. Bei drei der fünf Items konnte die Nullhypothese verworfen werden. Die Details der Analyse werden nachfolgend dargelegt.

Das erste Item, bei dem signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $n=102$ ) und der Lehrkräfte privater Schulen ( $n=56$ ) festgestellt werden konnte, thematisiert die Beteiligung an der Planung der Implementierung eines neuen Programms/Projektes (siehe Abbildung 60).

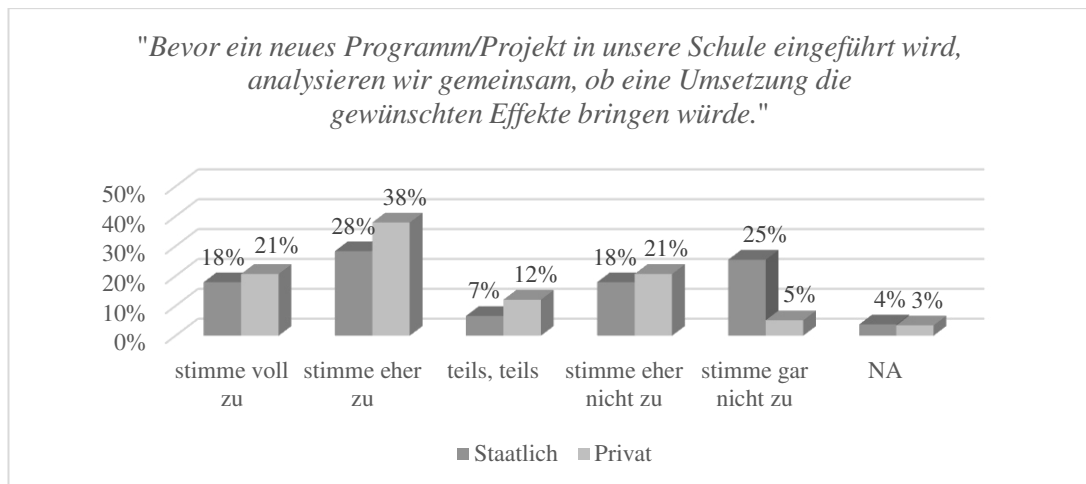


Abbildung 60: Beteiligung an der Planung der Implementierung eines neuen Programms/Projektes

Da die Varianzen der beiden Stichproben nicht homogen sind (Levene's Test:  $\alpha = .00$ ) wurde der Welch-Test berechnet. Der t-Test zeigt, dass der Mittelwertunterschied überzufällig ist ( $\alpha = .02$ ). Damit gilt die Nullhypothese als verworfen. Die Lehrkräfte privater Schulen haben das Item mit einem Mittelwert von 3,5 durchschnittlich deutlich besser (CohensD:  $r = .38$ ) bewertet als die Lehrkräfte der staatlichen Schulen (Mittelwert = 2,9). 25% diese Stichprobe gaben an, gar nicht an Programm- oder Projektplanungen beteiligt zu sein.

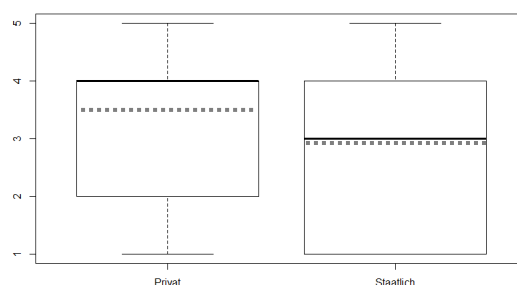


Abbildung 61: Boxplot - Beteiligung an der Planung der Implementierung eines neuen Programms/Projektes

Das zweite Item der Dimension „Partizipation“ welches sich hinsichtlich seiner Bewertung durch die beiden Stichproben signifikant unterscheidet (Levene's Test:  $\alpha = .52$ ; t-Test:  $\alpha = .01$ ; CohensD:  $r = .4$ ), bezieht sich inhaltlich auf die Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums.

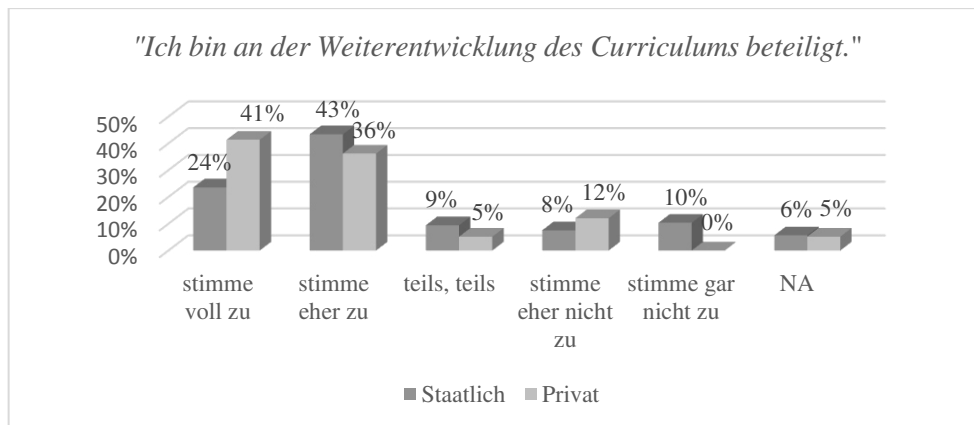


Abbildung 62: Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums

Die Lehrkräfte privater Schulen (n=55; Mittelwert: 4,1) stimmten diesem Item deutlicher zu als die Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=100; Mittelwert: 3,7). Insgesamt wurde das Item sehr positiv bewertet.

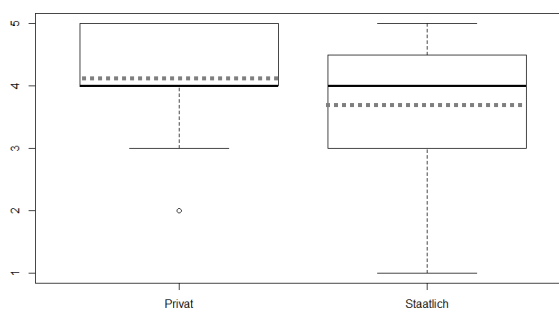


Abbildung 63: Boxplot - Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums

Das dritte Item fällt in den Bereich der Budgetplanung. In diesem Fall unterscheiden sich die beiden Stichproben hinsichtlich ihrer Mittelwerte höchst signifikant voneinander (Levene's Test:  $\alpha = .70$ ; t-Test:  $\alpha = .00$ , CohensD:  $r = .62$ ).

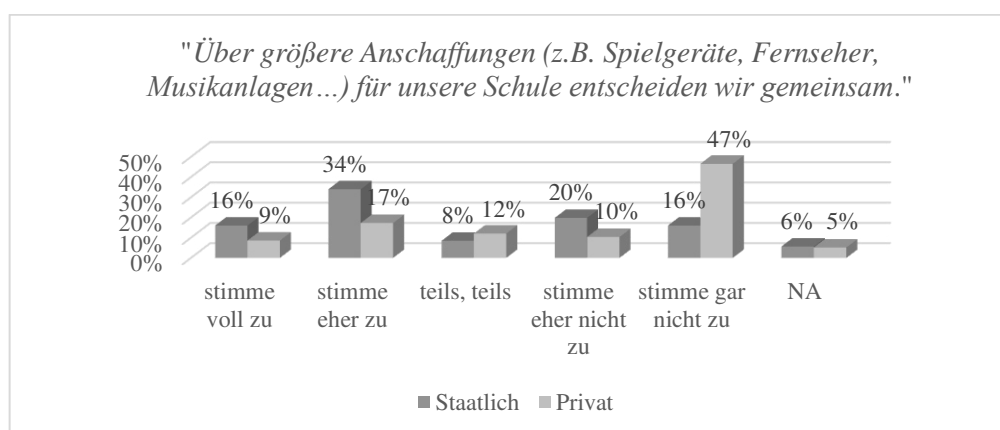


Abbildung 64: Entscheidung über größere Anschaffungen

Im Gegensatz zu den vorausgegangenen Einzelindikatoren dieser Dimension ist der Mittelwert der Lehrkräfte staatlicher Schulen mit 3,1 (n=100) deutlich besser als der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen (2,3; n=55). Insgesamt wurde dieses Item im Vergleich zu den übrigen vier Indikatoren am schlechtesten bewertet.

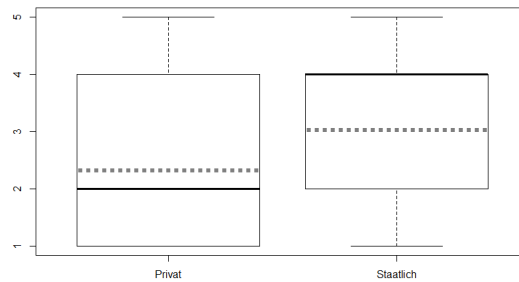


Abbildung 65: Boxplot - Entscheidung über größere Anschaffungen

Die Dimension „Selbstbestimmung“ weist keine signifikanten Mittelwertunterschiede auf (Levene's Test:  $\alpha = .37$ ; t-Test =  $.17$ , CohensD:  $r = .22$ ). Die Nullhypothese wird beibehalten. Der Mittelwert der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen liegt bei 3,5 und der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen bei 3,7.

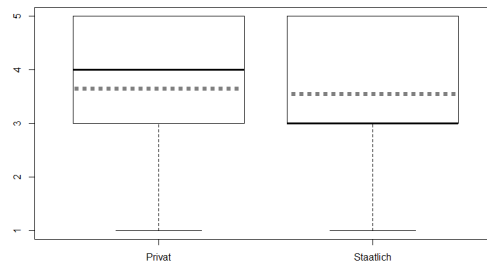


Abbildung 66: Mittelwertunterschiede der Dimension Selbstbestimmung

Innerhalb der Einzelindikatoren konnten signifikante Unterschiede nur bei einem Item festgestellt werden (siehe Abbildung 67).

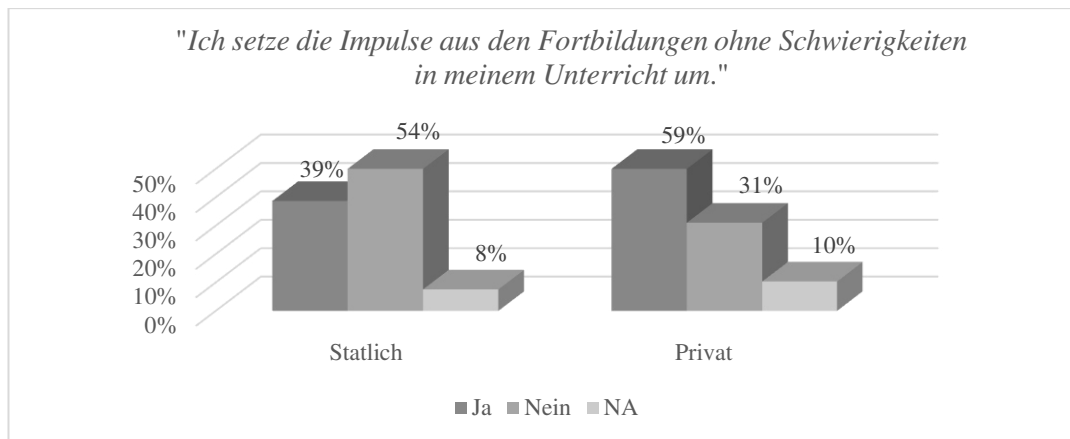


Abbildung 67: Umsetzung von Fortbildungsimpulsen im Unterricht

Der angewendete Chi Quadrat Test zeigt mit dem Ergebnis  $\alpha = .01$  signifikante Unterschiede in der Bewertung des Items. Während 54% der Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=98) Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Unterricht haben, sind es in der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen (n=52) nur 31%.

Die letzte Dimension der Skala „Partizipationsqualität“ ist die der „Partizipationskohärenz“. Die Analysen zeigen höchst signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben der Lehrkräfte staatlicher Schulen und der Lehrkräfte privater Schulen (Levene’s Test:  $\alpha=.09$ ; t-Test:  $\alpha=.00$ ). Mit einem Mittelwert von 4,0 haben die Lehrkräfte privater Schulen die Dimension deutlich besser bewertet als die Lehrkräfte staatlicher Schulen (Mittelwert=3,5).

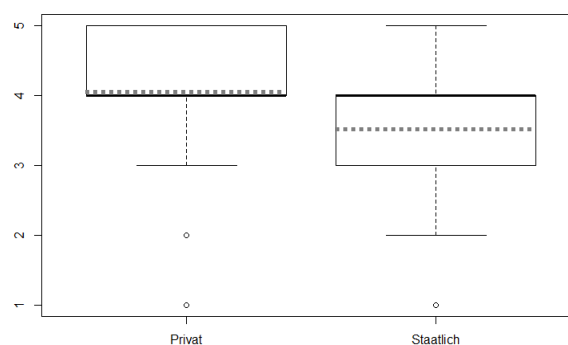


Abbildung 68: Mittelwertunterschiede der Dimension Partizipationskohärenz

Abbildung 69 zeigt die Verteilung der Partizipationskohärenz. Die Daten wurden hier ebenfalls invertiert, so dass eine niedrige Merkmalsausprägung einem niedrigen Mittelwert entspricht und zu einer niedrigen Partizipationsqualität beiträgt (→



1). Eine hohe Merkmalsausprägung entspricht einem hohen Mittelwert und trägt zu einer hohen Partizipationsqualität bei (→ 5).

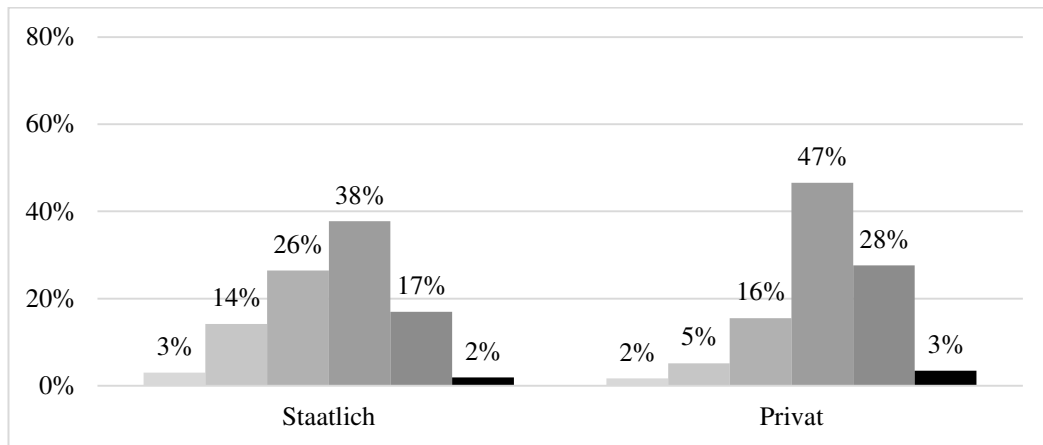


Abbildung 69: Verteilung der Dimension Partizipationskohärenz

Durch die Analyse der Einzelindikatoren der Dimension Partizipationskohärenz wurde deutlich, dass sich die beiden Stichproben bei der Bewertung von vier der sieben Items signifikant voneinander unterscheiden. Das erste Item thematisiert die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler durch das Führungsteam (Subdimension: Verstehbarkeit) (siehe Abbildung 70).

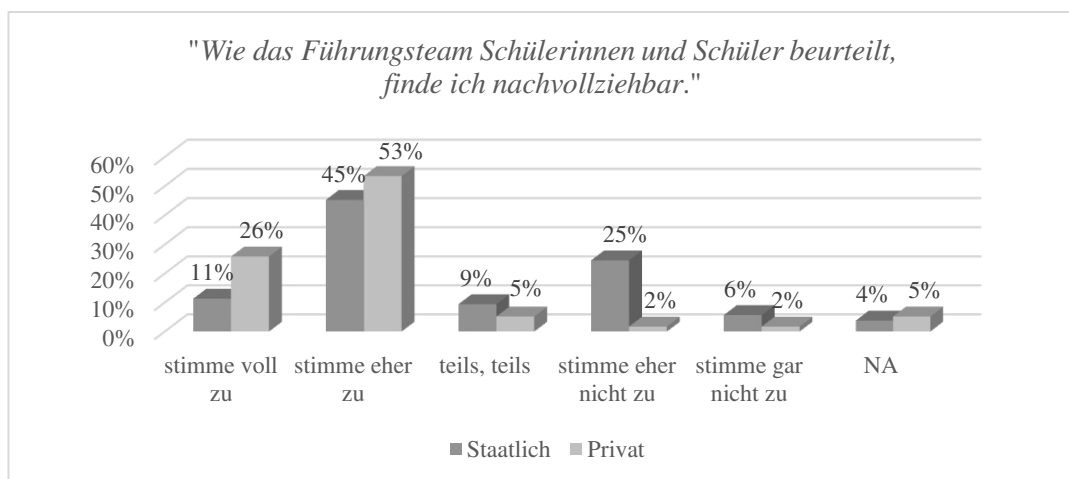


Abbildung 70: Nachvollziehbarkeit der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch das Führungsteam

Da mit Hilfe des Levene's Tests ( $\alpha = .02$ ) festgestellt wurde, dass die Varianzen beider Stichproben heterogen sind, wurde der Welch-Test berechnet. Der t-Test zeigt einen Alpha Wert von  $\alpha = .001$ . Die Stichproben der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $n=102$ ; Mittelwert=3,3) unterscheiden sich damit höchst signifikant mit

mittlerem Effekt (CohensD:  $r = .59$ ) hinsichtlich ihrer Mittelwerte von der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen ( $n=55$ ; Mittelwert=4,0).

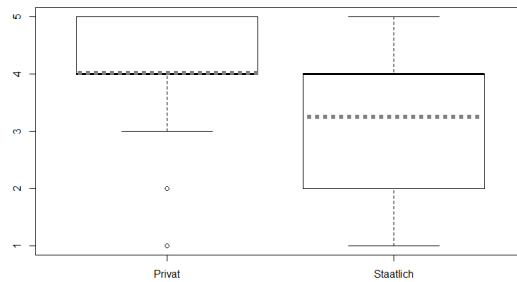


Abbildung 71: Boxplot - Nachvollziehbarkeit der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch das Führungsteam

Ein zweiter Einzelindikator (Subdimension: Verstehbarkeit) mit signifikanten Mittelwertunterschieden (Levene's Test:  $\alpha = .29$ ; t-Test:  $\alpha = .02$ , CohensD:  $r = .37$ ) umfasst das Thema der Information durch das Führungsteam. Dieses Item ist das am besten bewertete Item der Dimension „Partizipationskohärenz“. Der Mittelwert der Lehrkräfte staatlicher Schulen liegt bei 3,7 ( $n=102$ ) und der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen bei 4,1 ( $n=54$ ). Die folgenden beiden Abbildungen (72, 73) verdeutlichen diese positive Tendenz.

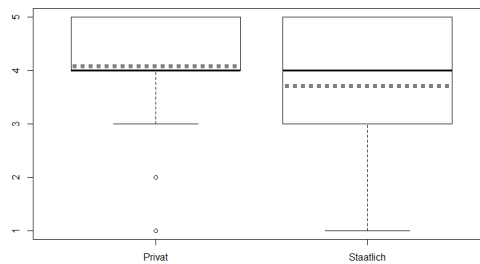


Abbildung 72: Boxplot - Information durch das Führungsteam

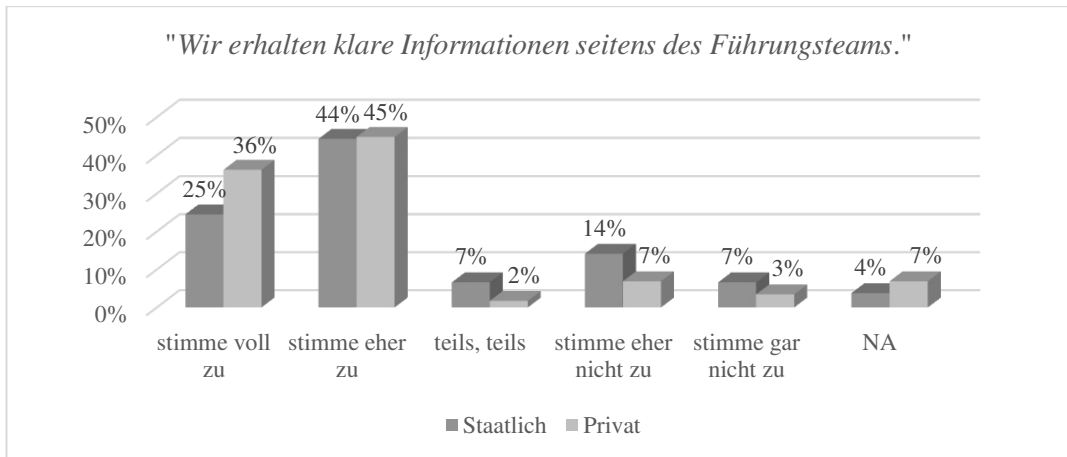


Abbildung 73: Information durch das Führungsteam

Der dritte Einzelindikator der Dimension "Partizipationskohärenz" ist der Subdimension „Handhabbarkeit“ zugeordnet (siehe Abbildung 74).

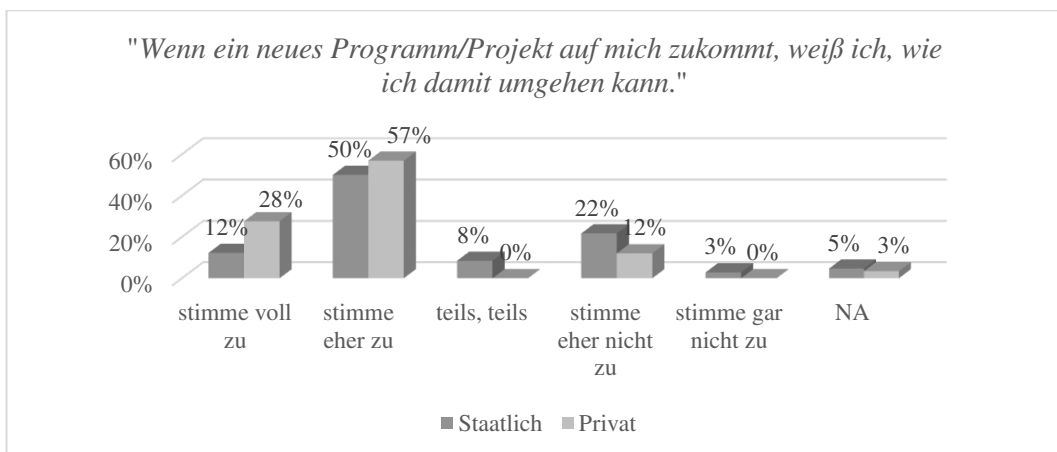


Abbildung 74: Umgang mit neuen Programmen/Projekten

Die Mittelwertunterschiede zwischen der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=101; Mittelwert=3,5) und der Lehrkräfte privater Schulen (n=56; Mittelwert=4,0) sind höchst signifikant (Levene's Test:  $\alpha=.1$ ; t-Test:  $\alpha=.001$ , CohensD:  $r = .53$ ).

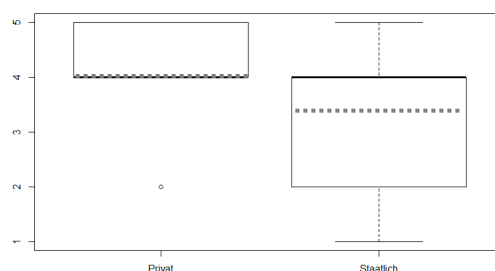


Abbildung 75: Boxplot - Umgang mit neuen Programmen/Projekten

Auch das folgende Item (Subdimension: „Verstehbarkeit“) zeigt höchst signifikante Mittelwertunterschiede (Levene’s Test:  $\alpha=.26$ ; t-Test:  $\alpha=.001$ ; CohensD:  $r = .88$ ) zwischen der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $n=102$ ; Mittelwert=3,6) und der Lehrkräfte privater Schulen ( $n=56$ ; Mittelwert=4,5).

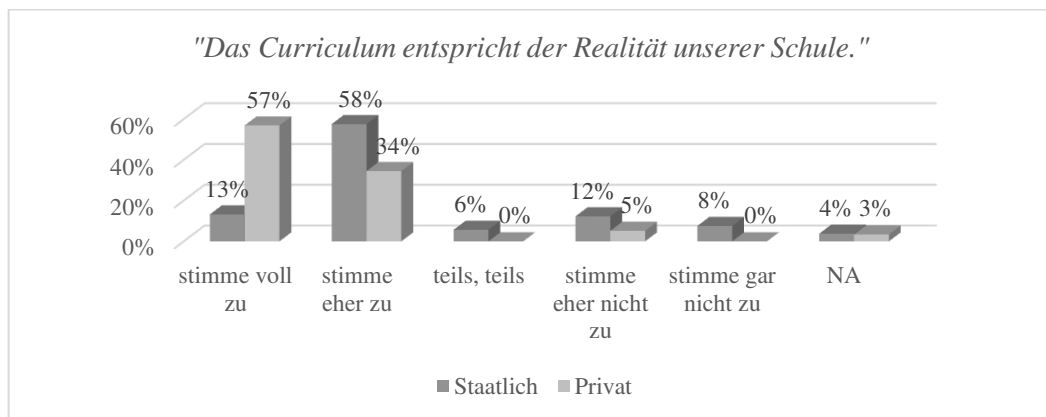


Abbildung 76: Curriculum entspricht Schulrealität

Insgesamt wurde dieses Item sehr gut bewertet. Während die Lehrkräfte privater Schulen mit nahezu 60% voll zustimmten, dass das Curriculum der Realität ihrer Schule entspricht, stimmten nahezu 60% der Lehrkräfte staatlicher Schulen dieser Aussage eher zu etwas. Insgesamt viel das Ergebnis der letzteren Zielgruppe etwas differenzierter und – wenn auch immer noch gut – deutlich schlechter aus.

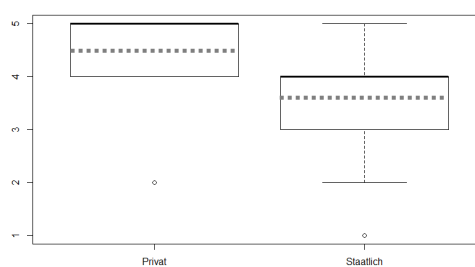


Abbildung 77: Boxplot - Curriculum entspricht Schulrealität

#### 6.3.3.4 Schulerfolg

Auf Basis der brasilianischen Schulleistungsuntersuchung „IDEB“ (siehe Kapitel 4.2) wurden die staatlichen Schulen hinsichtlich ihres jüngsten Ergebnisses aus dem Jahr 2013 miteinander verglichen. Dabei wurden den Schulen jeweils die Kategorien „überdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ oder „unterdurchschnittlich“

lich“ zugewiesen. Verglichen wurden 1. die Ergebnisse der Schulen der Stichprobe untereinander, 2. die Ergebnisse der Schulen der Stichprobe mit den Ergebnissen der Schulen des Stadtkreises (Município Joinville), 3. die Ergebnisse der Schulen der Stichprobe mit den Ergebnissen der Schulen des Bundesstaates Santa Catarina und 4. die Ergebnisse der Schulen der Stichprobe mit den Ergebnissen der Schulen in ganz Brasilien. Innerhalb dieses Vergleichs wurde jeweils zwischen den Klassenstufen 1 bis 5 (Ensino Fundamental I) und den Klassenstufen 6 bis 9 (Ensino Fundamental II) unterschieden.

Insgesamt unterrichteten 83% der an der Fragebogenerhebung beteiligten Lehrkräfte (n 175) sowohl die Klassenstufen 1 bis 5 als auch die Klassenstufen 6 bis 9. Jeweils 5% unterrichteten nur die Klassenstufen 1 bis 5 oder 6 bis 9. Für 11% der Grundgesamtheit konnte aufgrund fehlender Werte keine Zuordnung getroffen werden. Innerhalb der Stichprobe der staatlichen Schulen unterrichteten 86% sowohl die ersten als auch die zweiten Jahrgänge. 9% unterrichteten ausschließlich die ersten Jahrgänge und 5% konnten aufgrund fehlender Werte nicht zugeordnet werden. Innerhalb der Stichprobe der privaten Grundschulen unterrichteten 78% sowohl die ersten als auch die zweiten Jahrgänge. 15% unterrichteten nur die zweiten Jahrgänge und 7% konnten aufgrund fehlender Werte nicht zugeordnet werden (Siehe Abbildung 78).

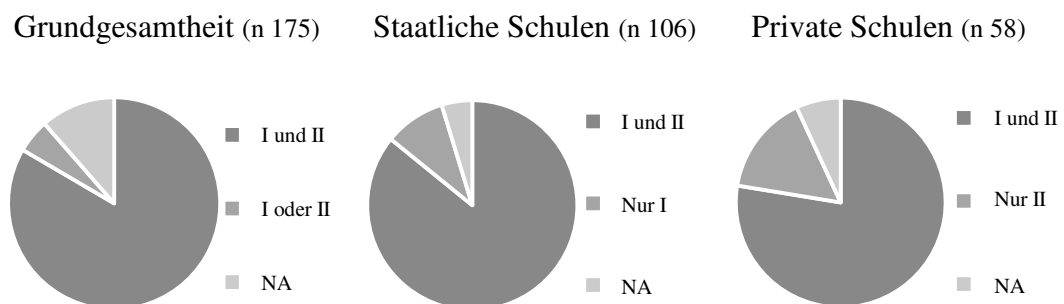


Abbildung 78: Verteilung Klassenstufen

42% der Gruppe der staatlichen Schulen (n=106) schnitt bei der IDEB Schulleistungsuntersuchung (2013) im Vergleich zum Mittelwert der Stichprobe überdurchschnittlich gut ab (Fundamental I; siehe Abbildung 79). 48% lag unter dem Durchschnitt und die Leistung von 5% der Schulen war durchschnittlich. Im Vergleich zum Stadtkreis (Município Joinville) lagen bereits 69% der an der Frage-

bogenerhebung beteiligten staatlichen Schulen über dem Durchschnitt und nur 17% zeigten unterdurchschnittliche Ergebnisse. Je größer der Rahmen desto besser der Schulerfolg der beteiligten Schulen im Vergleich zu den übrigen Schulen des Bundesstaates Santa Catarina und Brasiliens.

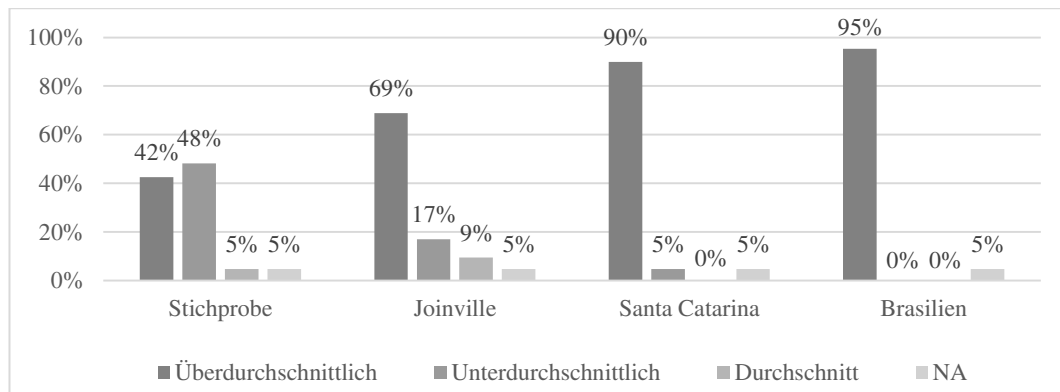


Abbildung 79: IDEB Schulleistungsuntersuchung Fundamental I

Auf der Ebene des Fundamental II heben sich die an der Fragebogenerhebung beteiligten Schulen weniger deutlich aber immer noch klar von den übrigen Schulen des Stadtkreises Joinville, des Bundesstaates Santa Catarina und Brasiliens ab (siehe Abbildung 80).

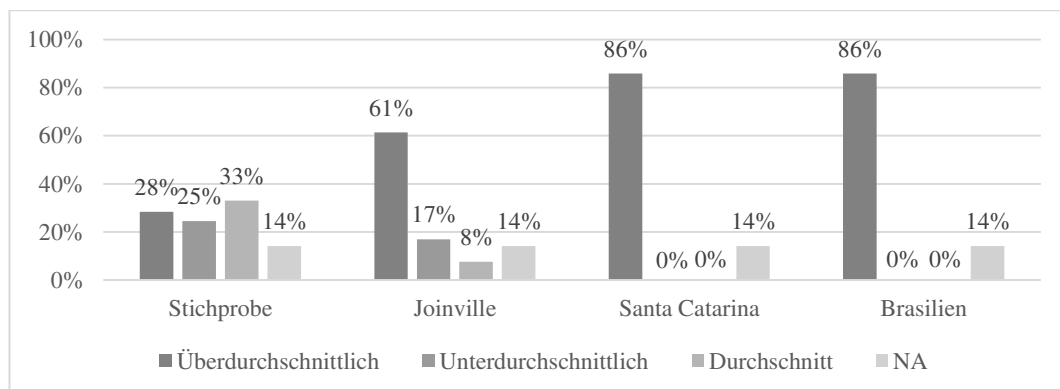


Abbildung 80: IDEB Schulleistungsuntersuchung Fundamental II

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen ist anzunehmen, dass die Partizipationsqualität Einfluss auf den Schulerfolg hat. Abbildung 81 gibt einen Überblick über die Hypothesen, die in Hinblick auf diese Annahme überprüft wurden. Grundlage der statischen Untersuchungen bildete die Stichprobe der an der Fragebogenerhebung beteiligten staatlichen Schulen (n=106), die sich ihrerseits in drei

Teilstichproben gliedert: 1. Schulen die im Vergleich zur Stichprobe überdurchschnittliche Erfolge vorweisen, 2. Schulen die im Vergleich zur Stichprobe unterdurchschnittliche Erfolge vorweisen und 3. Schulen mit durchschnittlichem Schulerfolg. Untersucht wurden die Daten auf den Ebenen Fundamental I (F I) und Fundamental II (F II).

Hypothese	Ebene	Teilstichprobe	Levene's Test	t-Test
H <sub>0</sub> : Staatliche Schulen mit überdurchschnittlich hoher Schulleistung unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von Schulen mit durchschnittlicher Schulleistung. (n=50)	F I	1 & 3	$\alpha = .94$	$\alpha = .62$
H <sub>0</sub> : Staatliche Schulen mit überdurchschnittlich hoher Schulleistung unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von Schulen mit unterdurchschnittlicher Schulleistung. (n=92)	F I	1 & 2	$\alpha = .3$	$\alpha = .25$
H <sub>0</sub> : Staatliche Schulen mit überdurchschnittlich hoher Schulleistung unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von Schulen mit durchschnittlicher Schulleistung. (n=64)	F II	1 & 3	$\alpha = .2$	$\alpha = .66$
H <sub>0</sub> : Staatliche Schulen mit überdurchschnittlich hoher Schulleistung unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von Schulen mit unterdurchschnittlicher Schulleistung. (n=53)	F II	1 & 2	$\alpha = .56$	$\alpha = .01$

Abbildung 81: Überblick über Hypothesen (Schulleistung)

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Homogenität der Varianzen in allen Fällen gegeben ist (Levene's Test). Die Ergebnisse des t-Tests zeigen, dass drei der vier Nullhypothesen beibehalten werden mussten, da keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden konnten. Nur im Fall der Teilstichproben der Schulen mit überdurchschnittlichem Schulerfolg und denen mit unterdurchschnittlichem Schulerfolg (Fundamental II) konnten sehr signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Variable „Partizipationsqualität“ beobachtet werden. Die durchschnittliche Partizipationsqualität der Schulen mit überdurchschnittlichem Schulerfolg liegt bei einem Wert von 3,3. Der Mittelwert der Schulen mit unterdurchschnittlichem Schulerfolg liegt bei 2,6 (siehe Abbildung 82).

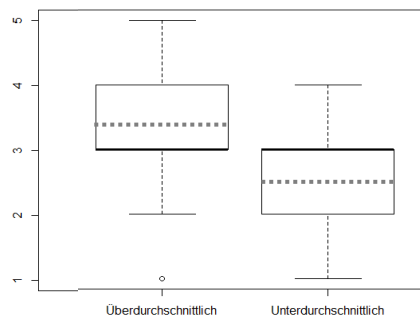


Abbildung 82: Partizipationsqualität der Schulen mit überdurchschnittlichem und unterdurchschnittlichem Schulerfolg

### 6.3.3.5 Schulgröße

Da die Partizipationsqualität im Kontext der Organisation der jeweiligen Schule zu betrachten ist, wurde die Annahme, dass die Schulgröße aufgrund des resultierenden Komplexitätslevels Einfluss auf die Partizipationsqualität hat, mit Hilfe statistischer Verfahren geprüft. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Verteilung der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen.

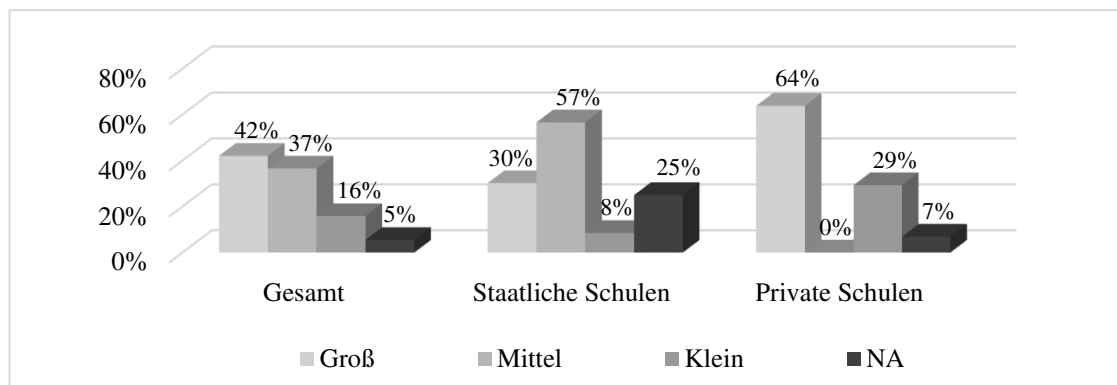


Abbildung 83: Prozentuale Verteilung der Lehrkräfte auf Schulgrößen

Sechs der 16 beteiligten Schulen sind in die Kategorie groß (über 1.000 Schülerinnen und Schüler) einzuordnen. Ebenfalls sechs Schulen sind mittelgroß (500 bis 999 Schülerinnen und Schüler) und 4 Schulen klein (bis 499 Schülerinnen und Schüler).

Abbildung 84 zeigt die Nullhypothesen, die im Rahmen der Analysen geprüft wurden. In den Spalten der Teilstichprobe (kleine, mittlere und große Schulen)



stehen die jeweiligen Mittelwerte. Das Feld der Teilstichprobe, die bei der jeweiligen Analyse nicht berücksichtigt wurde, enthält dementsprechend keinen Wert.

Hypothese	Teilstichprobe (m)			Levene's Test	t-Test
	klein	mittel	groß		
H <sub>0</sub> : Kleine Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von mittleren Schulen. (n=81)	3,2	3,1		$\alpha = .98$	$\alpha = .67$
H <sub>0</sub> : Kleine Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von großen Schulen. (n=92)	3,2		3,3	$\alpha = .73$	$\alpha = .77$
H <sub>0</sub> : Mittlere Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von großen Schulen. (n=125)		3,1	3,3	$\alpha = .67$	$\alpha = .32$
H <sub>0</sub> : Mittlere staatliche Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von großen staatlichen Schulen. (n=89)		3,1	3,1	$\alpha = .19$	$\alpha = .88$
H <sub>0</sub> : Kleine staatliche Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von großen staatlichen Schulen. (n=40)	2,9		3,1	$\alpha = .01$	$\alpha = .29$
H <sub>0</sub> : Kleine staatliche Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von mittleren staatlichen Schulen. (n=64)	2,8	3,1		$\alpha = .07$	$\alpha = .15$
H <sub>0</sub> : Kleine private Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable Partizipationsqualität von großen privaten Schulen. (n=64)	3,4		3,4	$\alpha = .08$	$\alpha = .87$

Abbildung 84: Überblick über Hypothesen (Schulgröße)

Aufgrund fehlender signifikanter Mittelwertunterschiede werden alle Nullhypothesen beibehalten. Die Schulgröße scheint in Bezug auf die Partizipationsqualität keine Rolle zu spielen.

### 6.3.3.6 **Teilnehmehäufigkeit an Besprechungen und Konferenzen /**

#### **Fort- und Weiterbildung**

Mit einer weiteren Analyse wurde der Frage nachgegangen, ob die Häufigkeit der Teilnahme an Besprechungen und Konferenzen sowie an Fort- und Weiterbildungen einen Effekt auf die Partizipationsqualität hat. Besprechungen und Konferenzen sowie Fort- und Weiterbildungen stellen Handlungsfelder für Lehrkräfte dar, die Möglichkeiten der Partizipation bieten. Neben den der Skala „Partizipationsqualität“ zugeordneten Themenblöcken, wurden entsprechende Inhalte auch im Abschnitt der statistischen Daten des Fragebogens abgefragt. Gegenstand waren die Häufigkeiten der Teilnahme an 1. Schulkonferenzen, 2. spontanen Besprechungen 3. Lehrerkonferenzen und 4. Fort- und Weiterbildungen.

Neben sechs geschlossenen Antwortmöglichkeiten („Nie“, „Einmal im Trimester“, „Einmal im Monat“, „Alle zwei Wochen“, „Einmal pro Woche“, „Häufiger“) hatten die Lehrkräfte auch die Möglichkeit auf die offene Frage „Andere“ zu antworten. Die offenen Antworten konnten teilweise in die bereits bestehenden Antwortkategorien geordnet werden. Aus den übrigen Antworten wurden die folgenden neuen Kategorien gebildet: „Einmal im Jahr“, „Zweimal im Jahr“ und „Alle zwei Monate“. In einem nächsten Schritt wurden diese neun Kategorien in die folgenden fünf Kategorien zusammengefasst: „Nie“, „Selten“, „Gelegentlich“, „Häufig“, „Sehr häufig“. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass sich der Informationsgehalt der Antworten verdichtet. Zwei der drei Fragen („Wie häufig nehmen Sie an Schulkonferenzen teil“ und „Wie häufig nehmen Sie an Lehrerkonferenzen teil?“) wurden wie folgt zusammengefasst:

<b>Ursprungskategorie</b>	<b>➔</b>	<b>Neue Kategorie</b>
Nie	➔	Nie
Einmal im Jahr Zweimal im Jahr	➔	Selten
Einmal im Trimester	➔	Gelegentlich
Alle zwei Monat Einmal im Monat	➔	Häufig
Alle zwei Wochen Einmal pro Woche	➔	Sehr häufig

Häufiger

Abbildung 85: Modifikation der Antwortkategorien (Teilnahmehäufigkeit an Besprechungen und Konferenzen/ Fort- und Weiterbildung)

Die Zusammenfassung der Antworten auf die zweite Frage („Wie häufig nehmen Sie an Besprechungen teil, die spontan einberufen werden?“) folgte einem leicht anderen Muster. Spontane Besprechungen können informell sein und als Reaktion auf eine plötzliche Situation stattfinden. Die Kategorienbildung erfolgte also aufgrund der Annahme, dass spontane Besprechungen häufiger stattfinden als Schul- und Lehrerkonferenzen. In diesem Fall zählen die Ursprungskategorien „Alle zwei Monate“ und „Einmal im Monat“ neben „Einmal im Trimester“ ebenfalls zur neuen Kategorie „Gelegentlich“. Die neue Kategorie „Häufig“ entspricht der Ursprungskategorie „Alle zwei Wochen“ und die neue Kategorie „Sehr häufig“ setzt sich aus den Ursprungskategorien „Einmal pro Woche“ und „Häufiger“ zusammen.

Insgesamt nehmen 18% der befragten Lehrkräfte (n 175) sehr häufig und ebenfalls 18% häufig an Schulkonferenzen teil. 42% nehmen gelegentlich teil, 1% selten und 2% nie. 19% haben keine Angabe gemacht. Während sich der Löwenanteil der beteiligten Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=106) auf die Kategorie „Gelegentlich“ verteilt (67%), nehmen Lehrkräfte privater Schulen (n=58) hauptsächlich sehr häufig (47%) und häufig (41%) an Schulkonferenzen teil (siehe Abbildung 86).

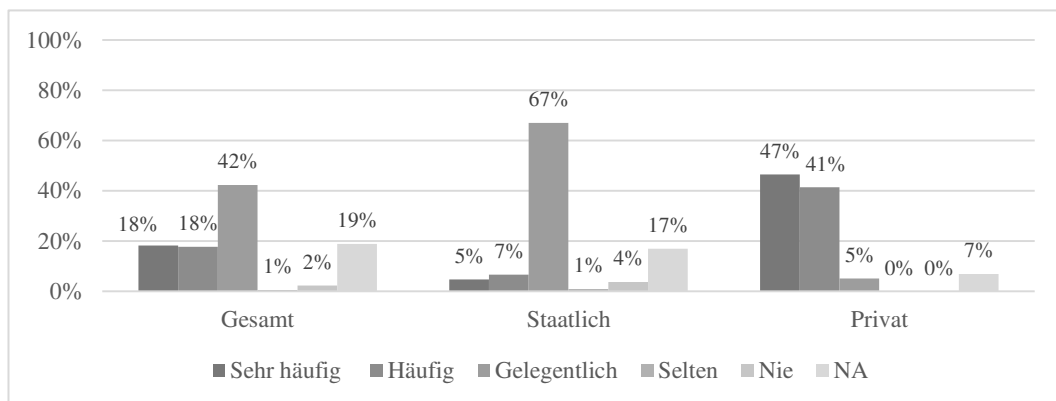


Abbildung 86: Teilnahme an Schulkonferenzen

Sowohl der Löwenanteil der Lehrkräfte staatlicher Schulen (79%) als auch der Lehrkräfte privater Schulen (55%) nehmen gelegentlich an Lehrerkonferenzen teil (siehe Abbildung 87).

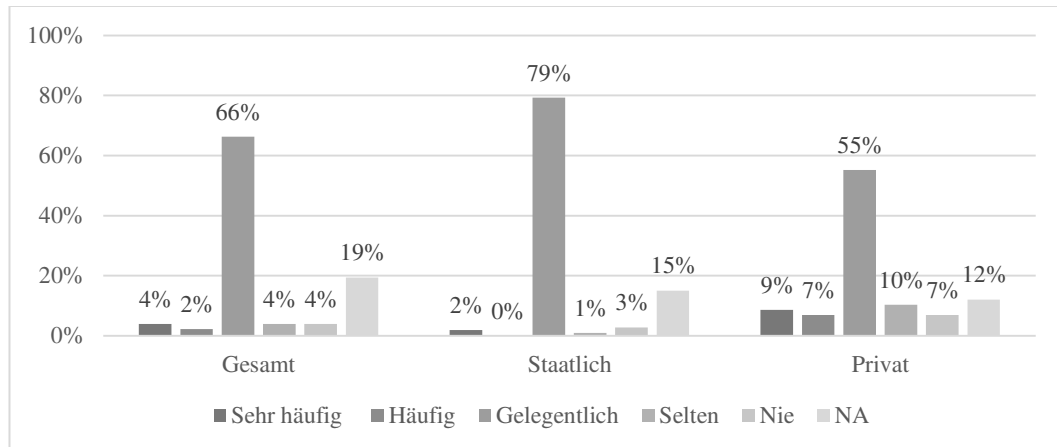


Abbildung 87: Teilnahme an Lehrerkonferenzen

Spontane Besprechungen werden an privaten Schulen deutlich häufiger einberufen als an staatlichen. 33% der Lehrkräfte staatlicher Schulen gaben an, dass sie nie an spontanen Besprechungen teilnehmen (siehe Abbildung 88).

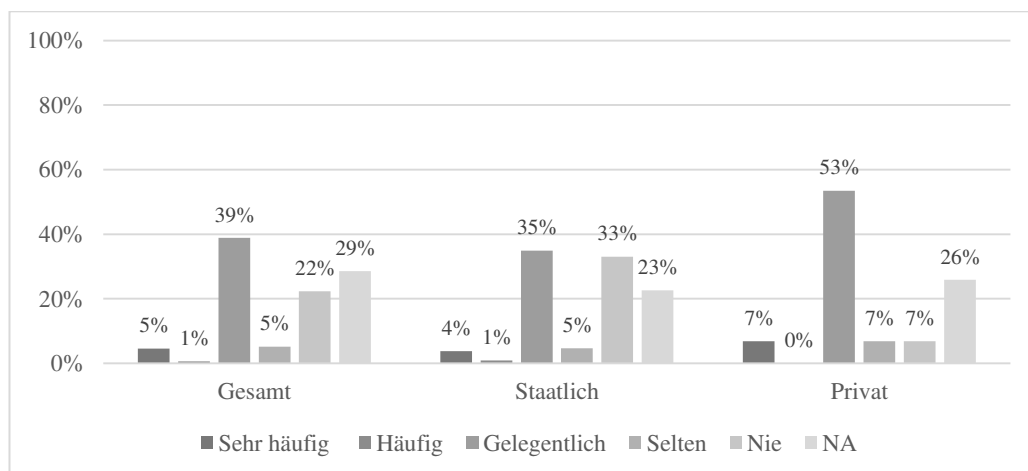


Abbildung 88: Teilnahme an spontanen Besprechungen

Die Antworten auf die Frage nach der Teilnahmehäufigkeit an Fort- und Weiterbildungen zeichnen ein differenzierteres Bild als die vorausgegangen. Zwar bildet auch hier die Kategorie „Gelegentlich“ den Hauptanteil der Lehrkräfte ab, aber die Antworten verteilen sich stärker. Beispielsweise gaben 24% der Lehrkräfte staatlicher Schulen an, sehr häufig an entsprechenden Veranstaltungen teilzunehmen.

men. In der Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen waren es hingegen nur 3%. Und 21% der Lehrkräfte staatlicher Schulen sowie 14% der Lehrkräfte privater Schulen gaben an, nie an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen. Angeben (siehe Abbildung 89).

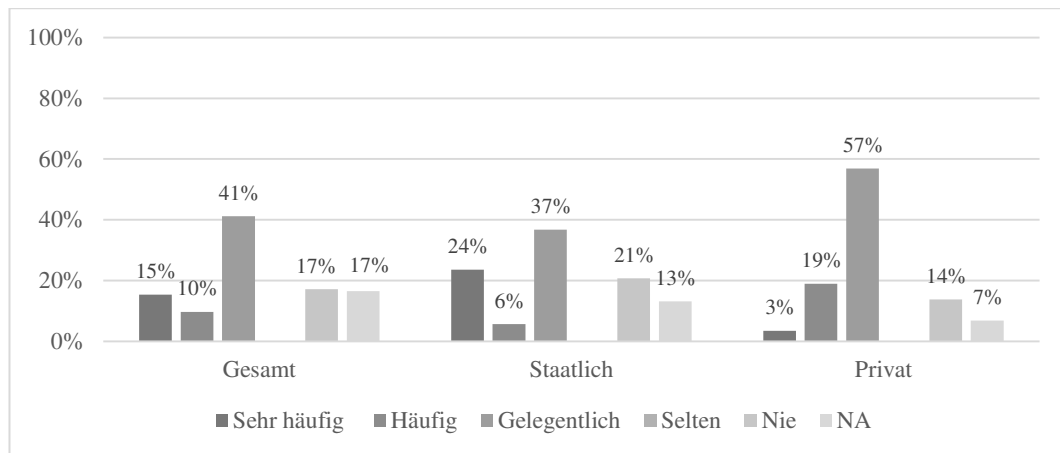


Abbildung 89: Teilnahme an Fortbildungen

Ein möglicher Zusammenhang zwischen der Teilnahmehäufigkeit und der Partizipationsqualität, wurde durch die Korrelationsanalyse mit Spearmans R untersucht. Die Variablen zur Teilnahmehäufigkeit sind ordinal skaliert, was die Wahl dieses Zusammenhangstests erklärt (vgl. Mayer 2013, S. 161). Um Aussagen über die Signifikanz treffen zu können, wurde der Rangkorrelationskoeffizient R mit dem kritischen Wert  $R_{\alpha,n}^{73}$  verglichen. Die zugrunde gelegte Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt  $\alpha = 5\%$ . Folgende Abbildung (90) gibt einen Überblick über die im Rahmen der Analyse überprüften Nullhypothesen. Die Spalte „Signifikant“ zeigt durch ein Häkchen, dass die Nullhypothese verworfen werden kann, da ein signifikanter Zusammenhang besteht.

Hypothese	Spearmans R	Kritischer Wert	Signifikant
<b>H<sub>0</sub>: Zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Schulkonferenzen besteht kein signifikanter Zusammenhang. (n=141)</b>	.20	.18	✓
H <sub>0</sub> : Zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Lehrerkonferenzen besteht kein signifikanter Zusammenhang. (n=141)	.11	.18	

<sup>73</sup> Die kritischen Werte sind Mayer 2013 (S. 163 & 165) entnommen.

H <sub>0</sub> : Zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an spontanen Besprechungen besteht kein signifikanter Zusammenhang. (n=124)	.16	.18	
<b>H<sub>0</sub>: An staatlichen Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Schulkonferenzen kein signifikanter Zusammenhang. (n=87)</b>	<b>.26</b>	<b>.22</b>	√
H <sub>0</sub> : An staatlichen Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Lehrerkonferenzen kein signifikanter Zusammenhang. (n=90)	.19	.21	
H <sub>0</sub> : An staatlichen Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an spontanen Besprechungen kein signifikanter Zusammenhang. (n=81)	.13	.22	
H <sub>0</sub> : An privaten Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Schulkonferenzen kein signifikanter Zusammenhang. (n=54)	.01	.27	
H <sub>0</sub> : An privaten Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Lehrerkonferenzen kein signifikanter Zusammenhang. (n=51)	.08	.27	
H <sub>0</sub> : An privaten Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an spontanen Besprechungen kein signifikanter Zusammenhang. (n=43)	.18	.30	
H <sub>0</sub> : Zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Fortbildungen besteht kein signifikanter Zusammenhang. (n=145)	.13	.18	
H <sub>0</sub> : An staatlichen Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Fortbildungen kein signifikanter Zusammenhang. (n=91)	.13	.21	
H <sub>0</sub> : An privaten Schulen besteht zwischen den Variablen Partizipationsqualität und Teilnahmehäufigkeit an Fortbildungen kein signifikanter Zusammenhang. (n=54)	.17	.27	

Abbildung 90: Überblick über Hypothesen (Besprechungen und Konferenzen/ Fort- und Weiterbildung)

Nur zwei Nullhypothesen können verworfen werden, da R hier größer als der kritische Wert ist. Beide Fälle thematisieren den Effekt von Schulkonferenzen. Da dieser nicht für private, sondern nur für staatliche Schulen festgestellt werden konnte, relativiert sich der Zusammenhang auf der Ebene der Grundgesamtheit. Für staatliche Schulen kann ein – wenn auch schwach – signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Schulkonferenzen und Partizipationsqualität angenommen werden.

### 6.3.4 Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung:

#### Psychisches Wohlbefinden

Auch die Daten zur Skala „Psychisches Wohlbefinden“ (PSQ-20) wurden mit Hilfe deskriptiv- und inferenzstatistischer Verfahren ausgewertet. Wie im vorangegangenen Kapitel dienen Kennzahlen, Grafiken und Signifikanztests einem umfassenden Verständnis und der Veranschaulichung. Nachdem vorerst das psychische Wohlbefinden im Zusammenhang mit der Schulart betrachtet wird, folgen Detailanalysen der einzelnen Dimensionen der Skala.

#### 6.3.4.1 Schulart

Im Fall der Skala „Psychisches Wohlbefinden“ (PSQ) wurden die Daten teilweise invertiert, so dass eine hohe Merkmalsausprägung einem niedrigen Mittelwert

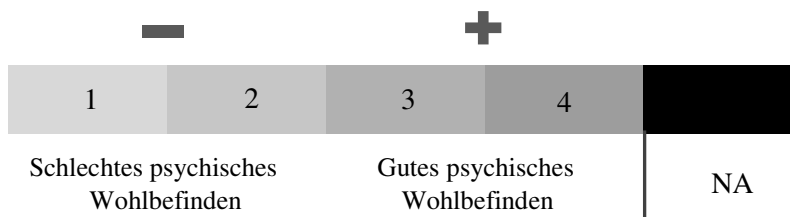


Abbildung 91: Darstellung invertierter Daten (PSQ)

entspricht und zu einem schlechten psychischen Wohlbefinden beiträgt ( $\rightarrow 1$ ). Eine niedrige Merkmalsausprägung entspricht einem hohen Mittelwert und trägt zu einem guten psychischen Wohlbefinden bei ( $\rightarrow 4$ ) (siehe Abbildung 91).

Ob Lehrkräfte staatlicher Schulen sich hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable „Psychisches Wohlbefinden“ signifikant von Lehrkräften privater Schulen unterscheiden, wurde durch den t-Test überprüft ( $n=160$ ). Das Ergebnis des Levene’s Tests zeigt, dass die Stichproben hinsichtlich ihrer Varianzen homogen sind ( $\alpha = .08$ ). Die Voraussetzung für den t-Test ist damit erfüllt. Der t-Tests zeigt ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .01$ . Damit unterscheiden sich die Gruppen der staatlichen und privaten Schulen hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable „Psychisches Wohlbefinden“ hoch signifikant. Die Effektstärke ist mit  $r = .45$  als klein bis mittel zu betrachten. Die Nullhypothese gilt damit als verworfen. Der Mittelwert der

privaten Schulen liegt bei 2.6 und der Mittelwert der staatlichen Schulen bei 2.4. Damit ist das psychische Wohlbefinden von Lehrkräften privater Schulen besser als von Lehrkräften staatlicher Schulen.

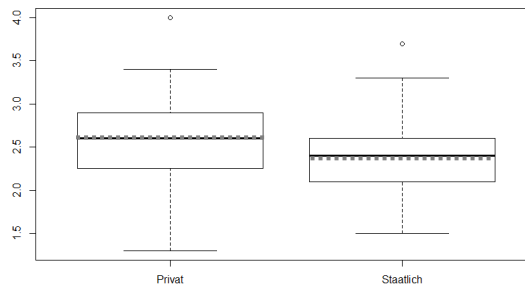


Abbildung 92: Boxplot - Psychisches Wohlbefinden (Schulart)

Nach der Analyse der Gesamtskala wurden im weiteren Verlauf die Subdimensionen untersucht. Für die Subdimension „Anforderung“ konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen festgestellt werden ( $n=160$ ; Levene's Test:  $\alpha = .05$ ; t-Test:  $\alpha = .40$ ; CohensD:  $r = .14$ ). Beide Gruppen haben einen Mittelwert von 2,1. Damit wurde die Subdimension „Anforderung“ insgesamt eher schlecht bewertet.

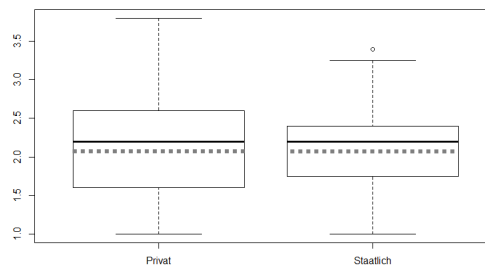


Abbildung 93: Boxplot – Mittelwertunterschiede Dimension Anforderung

Auch die in dieser Subdimension enthaltenen Items weisen keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Lehrkräften staatlicher und privater Schulen auf. Die Folgende Grafik zeigt das Item welches insgesamt am besten bewertet wurde ( $n=157$ ; Mittelwert Lehrkräfte staatlicher Schulen: 2,5; Mittelwert Lehrkräfte privater Schulen: 2,6).



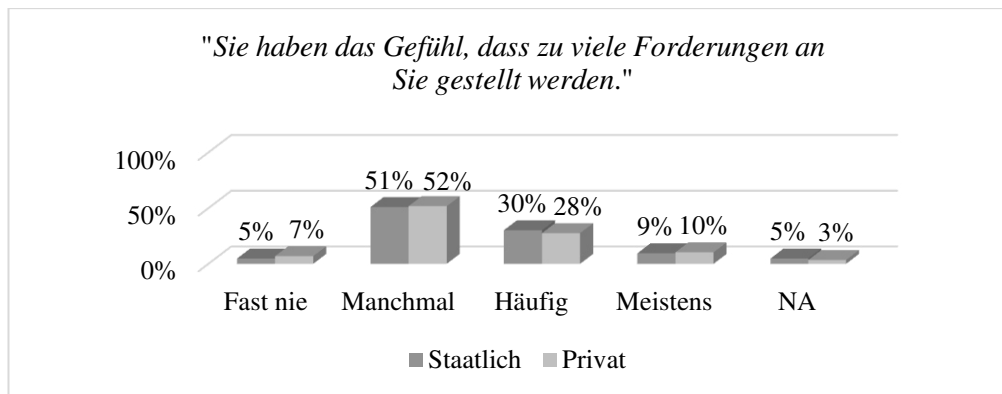


Abbildung 94: Gefühl zu vieler Forderungen

Auch wenn die Lehrkräfte dieses Item von allen der Subdimension „Anforderung“ zugehörigen Items am besten bewertet haben, ist eine negative Tendenz zu erkennen, die eine Belastung des psychischen Wohlbefindens durch zu viele Forderungen vermuten lässt. Die folgende Abbildung (95) zeigt das Item, welches am schlechtesten bewertet wurde (n=159; Mittelwert Lehrkräfte staatlicher Schulen: 1,7; Mittelwert Lehrkräfte privater Schulen: 1,9).

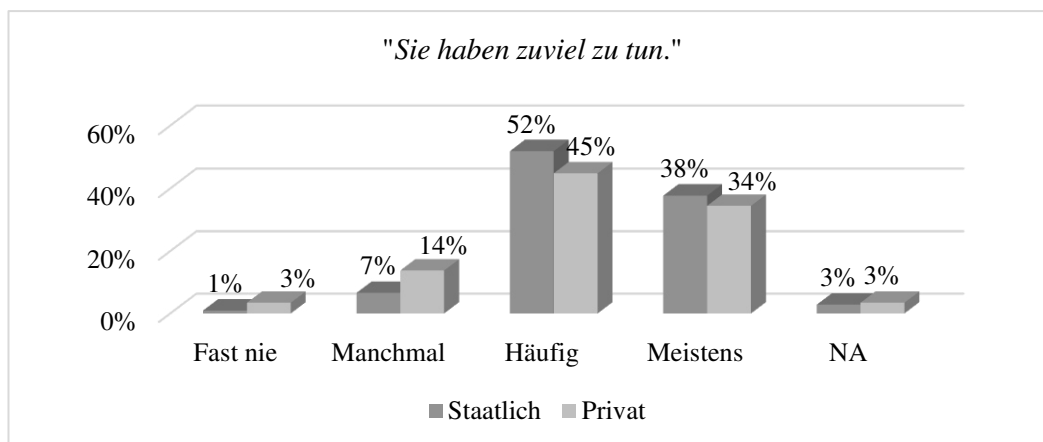


Abbildung 95: „Sie haben zu viel zu tun“

Für die Subdimension „Anspannung“ wurden sehr signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen festgestellt (n=160; Levene's Test:  $\alpha = .72$ ; t-Test:  $\alpha = .01$ ; CohensD:  $r = 45$ ). Die Lehrkräfte privater Schulen zeigen einen Mittelwert von 2,6 und sind besser zu bewerten als die Lehrkräfte staatlicher Schulen (Mittelwert: 2,3).

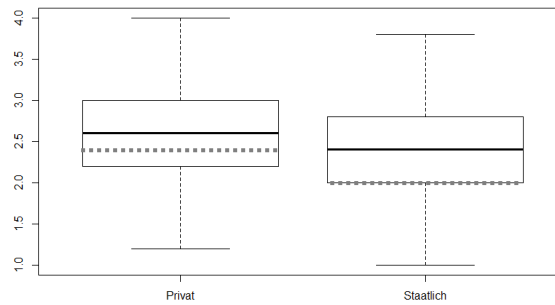


Abbildung 96: Boxplot – „Sie haben zu viel zu tun“

Im Rahmen der Subdimension „Anspannung“ zeigen zwei Items signifikante Mittelwertunterschiede. Die folgende Abbildung stellt die Verteilung des ersten Items dar. Die Aussage „Sie fühlen sich ausgeruht“ wurde am schlechtesten bewertet (siehe Abbildung 97).

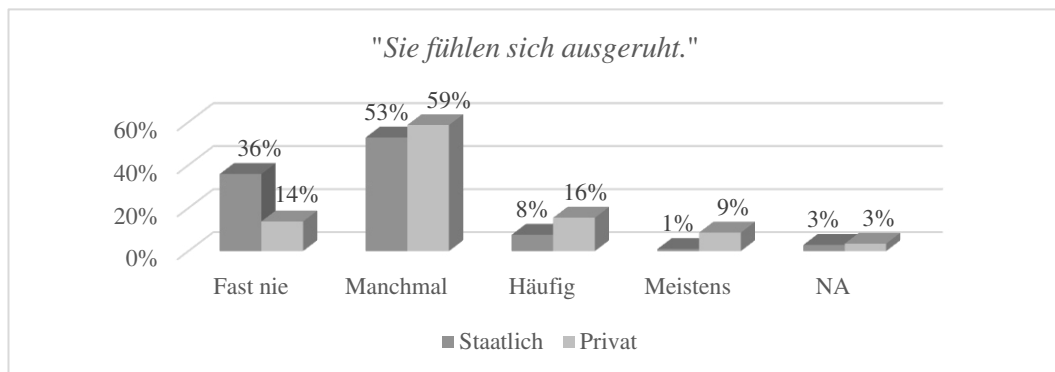


Abbildung 97: „Sie fühlen sich ausgeruht“

Der Levene's Test zeigt einen Alpha-Wert von  $\alpha = .86$ . Die Varianzen beider Stichproben ( $n=159$ ) sind damit homogen. Der t-Test zeigt mit einem Alpha-Wert von  $\alpha = .01$  höchst signifikante Mittelwertunterschiede. Die Effektstärke ist mit  $r = .66$  (CohensD) groß. Die Lehrkräfte staatlicher Schulen sind mit einem Mittelwert von 1,7 deutlich schlechter zu bewerten als die Lehrkräfte privater Schulen (Mittelwert = 2,2).

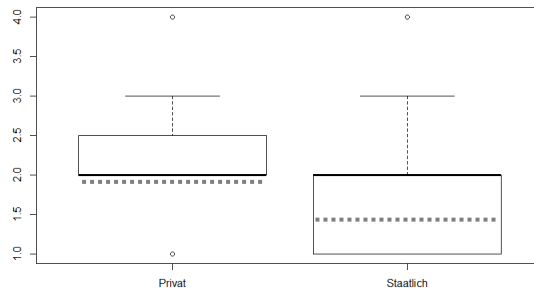


Abbildung 98: Boxplot - „Sie fühlen sich ausgeruht“

Der zweite Einzelindikator (siehe Abbildung 99), der sich hinsichtlich des Antwortverhaltens (Mittelwerte) der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen (n=151) signifikant unterscheidet (Levene's Test:  $\alpha = .12$ ; t-Test:  $\alpha = .02$ ; CohensD:  $r = .36$ ) thematisiert die mentale Erschöpfung.

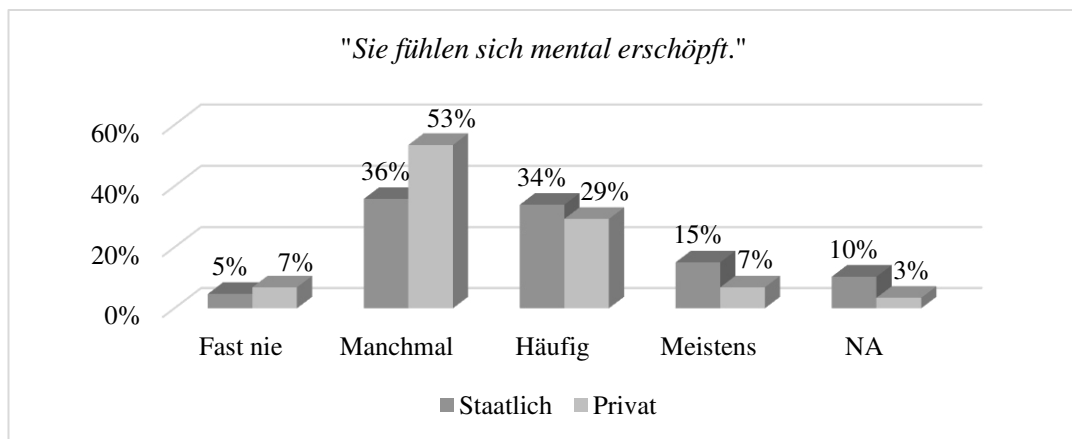


Abbildung 99: „Sie fühlen sich mental erschöpft“

Die Lehrkräfte staatlicher Schulen zeigen mit einem Mittelwert von 2,3 eine stärkere mentale Erschöpfung als die Lehrkräfte privater Schulen (Mittelwert: 2,6). Der folgende Boxplot verdeutlicht diese Tendenz noch durch das Aufzeigen des Medians (siehe Abbildung 100).

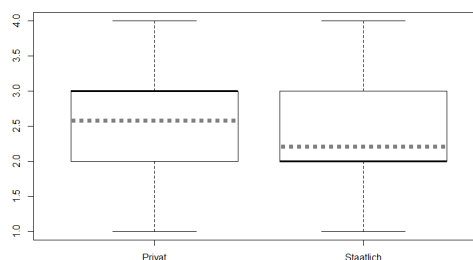


Abbildung 100: Boxplot - „Sie fühlen sich mental erschöpft“

Die Analyse der dritten Subdimension „Freude“ (n=160) zeigte heterogene Varianzen der beiden Stichproben (Levene's Test:  $\alpha = .03$ ), folglich wurde der Welch-Test berechnet. Der t-Test brachte höchst signifikante Mittelwertunterschiede hervor ( $\alpha = .001$ ). Der Effekt kann als groß bezeichnet werden (CohensD:  $r = .58$ ). Auch diese Dimension wird von den Lehrkräften privater Schulen mit einem Mittelwert von 2,7 deutlich besser bewertet als von den Lehrkräften staatlicher Schulen (Mittelwert: 2,4) (siehe Abbildung 101).

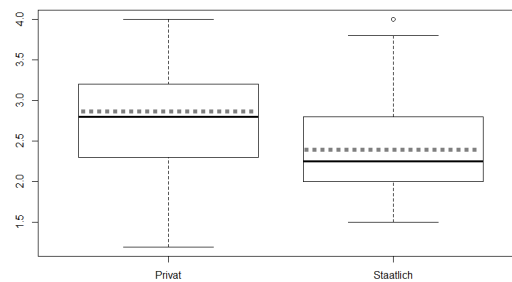


Abbildung 101: Boxplot – Mittelwertverteilung der Dimension Freude

Die Analyse der Einzelindikatoren brachte hervor, dass sich drei der fünf Items signifikant hinsichtlich ihrer Mittelwerte der beiden Stichproben unterscheiden. Das erste Item (siehe Abbildung 102) zeigt Varianzhomogenität (Levene's Test:  $\alpha = .07$ ), höchst signifikante Mittelwertunterschiede (t-Test:  $\alpha = .001$ ) und eine große Effektstärke (CohensD:  $r = .64$ ).

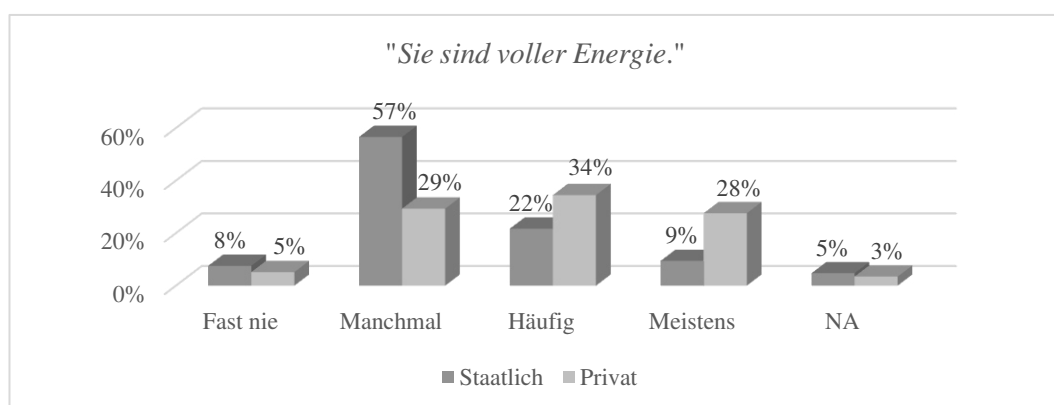


Abbildung 102: „Sie sind voller Energie“

Mit einem Mittelwert von 2,9 zeigt die Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen eine deutlich positivere Tendenz als die Lehrkräfte staatlicher Schulen, die einen Mittelwert von 2,3 aufweisen (siehe Abbildung 103).

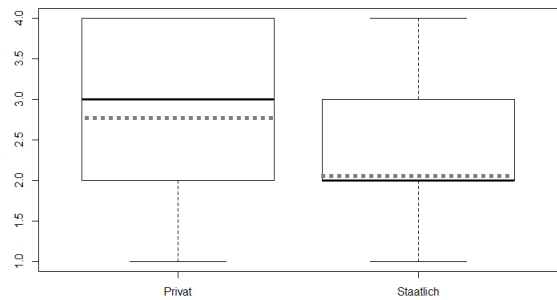


Abbildung 103: Boxplot - „Sie sind voller Energie“

Das zweite Item mit signifikanten Mittelwertunterschieden (n=155; Levene's Test:  $\alpha = .26$ ; t-Test:  $\alpha = .04$ ; CohensD:  $r = .33$ ) zeigt weniger deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 104).

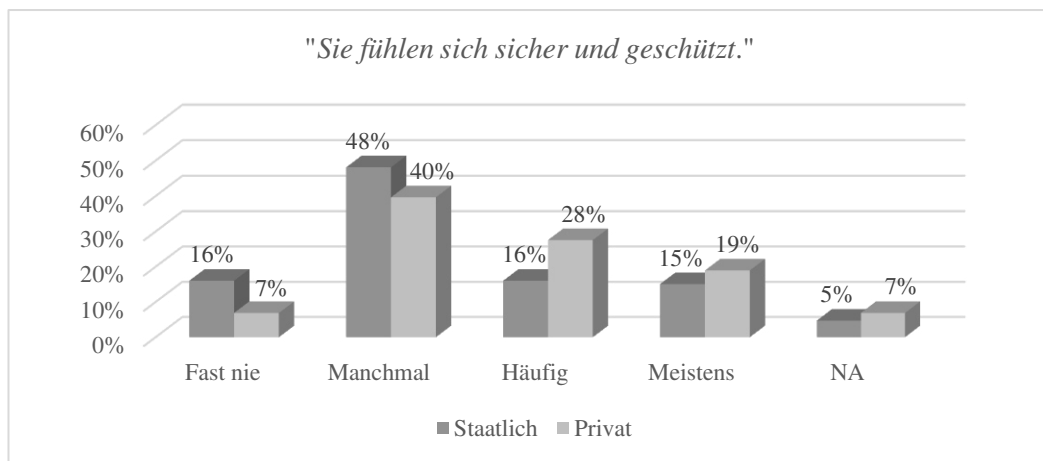


Abbildung 104: „Sie fühlen sich sicher und geschützt“

Dennoch ist auch in diesem Fall die Tendenz der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen (Mittelwert: 2,6) positiver als die der Lehrkräfte staatlicher Schulen (Mittelwert: 2,3).

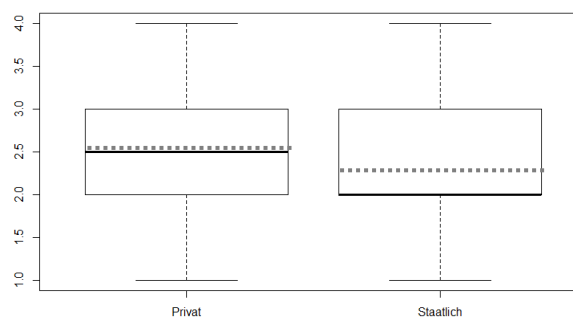


Abbildung 105: Boxplot - „Sie fühlen sich sicher und geschützt“

Mit Alpha-Werten von  $\alpha = .09$  (Levene's Test) und  $\alpha = .001$  (t-Test) und einer großen Effektstärke von  $r = .60$  (CohensD) zeigt auch der nächste Einzelindikator Varianzhomogenität und höchst signifikante Mittelwertunterschiede ( $n=156$ ).

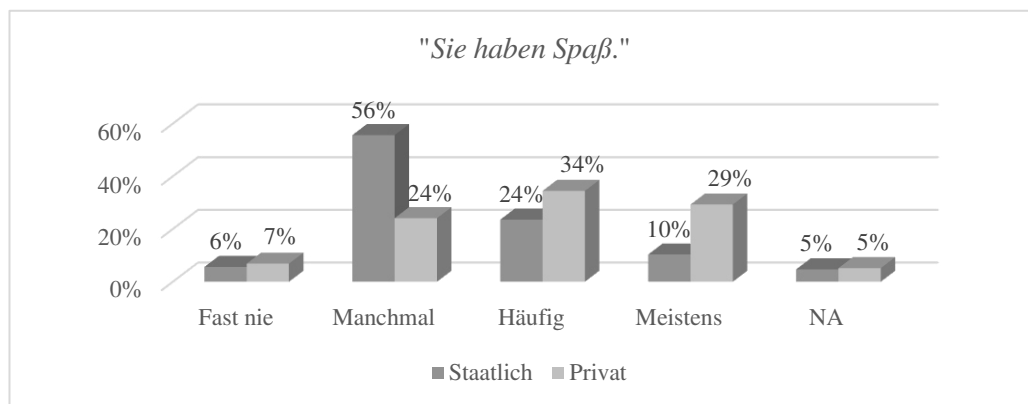


Abbildung 106: „Sie haben Spaß“

Während der Löwenanteil der Lehrkräfte staatlicher Schulen das Item mit der Kategorie „Manchmal“ bewertete, verteilen sich die Antworten der Lehrkräfte privater Schulen relativ gleichmäßig auf die Kategorien „Manchmal“, „Häufig“ und „Meistens“. Auch die Mittelwerte zeigen eine deutlich positivere Bewertung durch die Lehrkräfte privater Schulen (Mittelwert: 2,9) als durch die Lehrkräfte staatlicher Schulen (Mittelwert: 2,4).

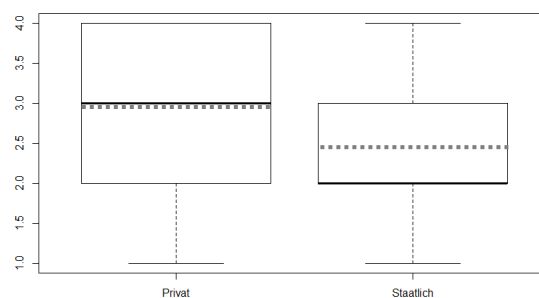


Abbildung 107: Boxplot - „Sie haben Spaß“

Auch wenn hinsichtlich der Mittelwerte des folgenden Items keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften privater und staatlicher Schulen festgestellt werden konnte, sondern die Bewertung als recht homogen zu beschreiben ist, ist die Darstellung des Einzelindikators dennoch interessant (siehe Abbildung 108).

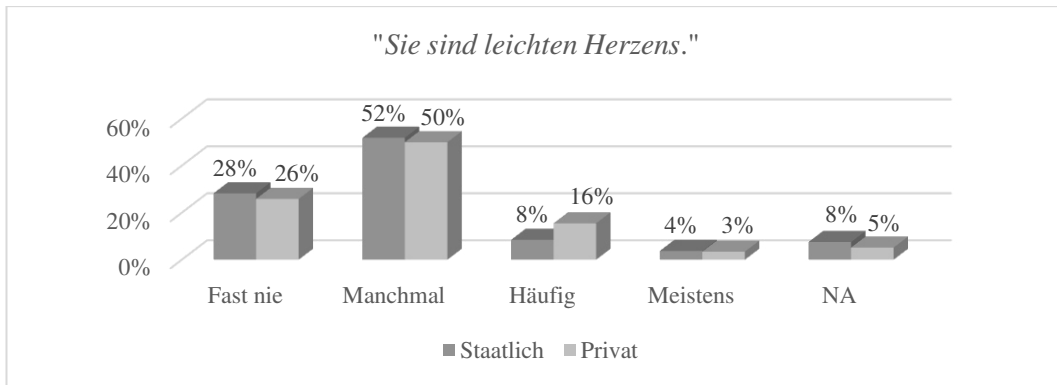


Abbildung 108: „Sie sind leichten Herzens“

Dieses Item wurde innerhalb der Dimension „Freude“ am schlechtesten bewertet.

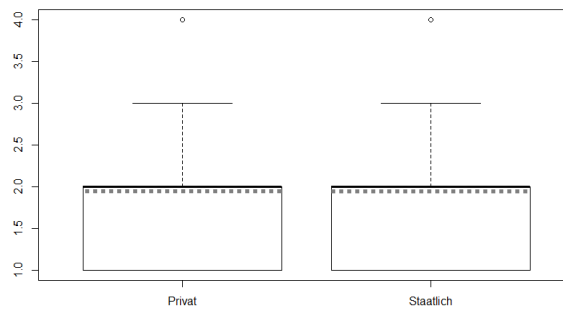


Abbildung 109: Boxplot - „Sie sind leichten Herzens“

Die letzte Dimension „Sorgen“ zeigt weniger Unterschiede als die vorausgegangene Dimension „Freude“. Insgesamt konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden ( $n=160$ ; Levene's Test:  $\alpha = .50$ ; t-Test:  $\alpha = .17$ ).

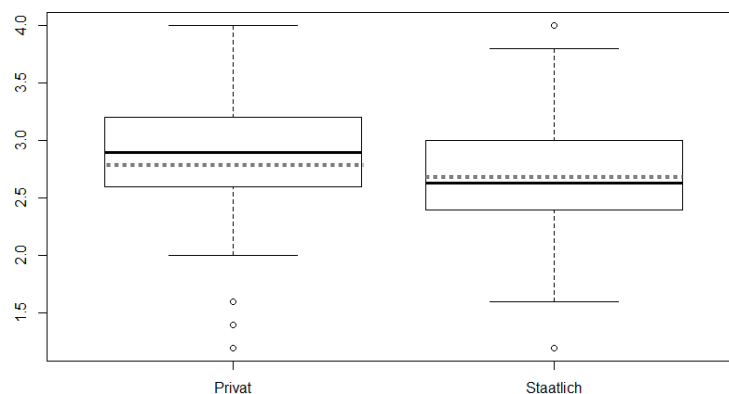


Abbildung 110: Boxplot – Mittelwertverteilung Dimension Sorgen

In der differenzierteren Analyse der Einzelindikatoren konnten signifikante Mittelwertunterschiede bei zwei Items festgestellt werden. Folgende Darstellung des

ersten Items (siehe Abbildung 111) lässt erkennen, dass die Bewertung insgesamt recht positiv ausfällt, aber auch hier die Lehrkräfte privater Schulen positiver bewerteten als die Lehrkräfte staatlicher Schulen. Die Mittelwertunterschiede sind signifikant mit mittlerer Effektstärke (n=158; Levene's Test:  $\alpha = .52$ ; t-Test:  $\alpha = .01$ ; CohensD:  $r = .39$ ).

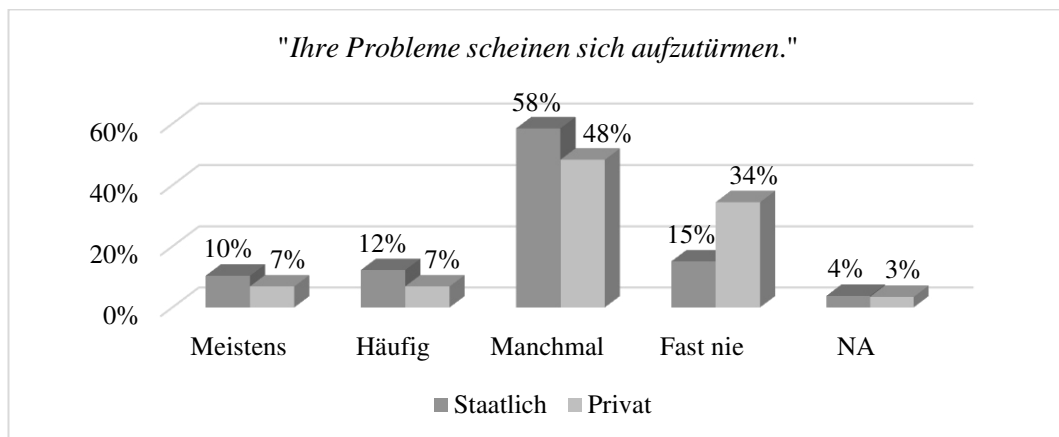


Abbildung 111: „Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen“

Der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen liegt bei 3,1 und der Mittelwert für Lehrkräfte staatlicher Schulen bei 2,8.

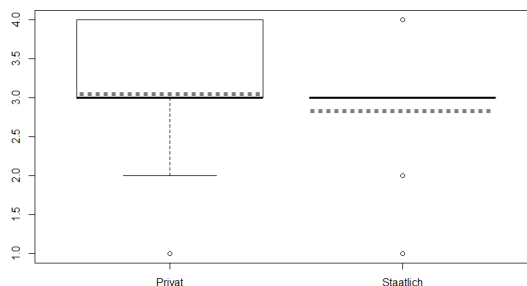


Abbildung 112: Boxplot - „Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen“

Der zweite Einzelindikator mit signifikanten Mittelwertunterschieden (n=154; Levene's Test:  $\alpha = .10$ ; t-Test:  $\alpha = .02$ ; CohensD:  $r = .38$ ) thematisiert den Umfang der Sorgen der Lehrkräfte (siehe Abbildung 113).



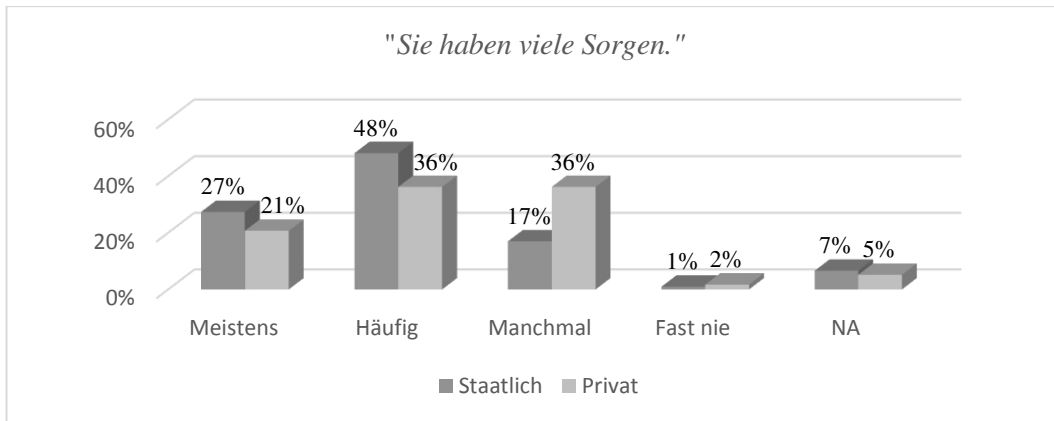


Abbildung 113: „Sie haben viele Sorgen“

Insgesamt wurde dieses Item relativ schlecht bewertet. Der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen liegt bei 2,2 und der Mittelwert der Lehrkräfte staatlicher Schulen beträgt 1,9 (siehe Abbildung 114).

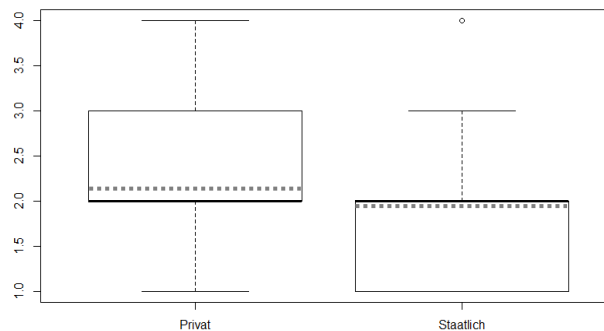


Abbildung 114: Boxplot - „Sie haben viele Sorgen“

Der folgende Einzelindikator (siehe Abbildung 115) der Dimension „Sorgen“ fällt in seiner Bewertung recht homogen aus, dennoch ist er in seiner Bedeutung hervorzuheben.

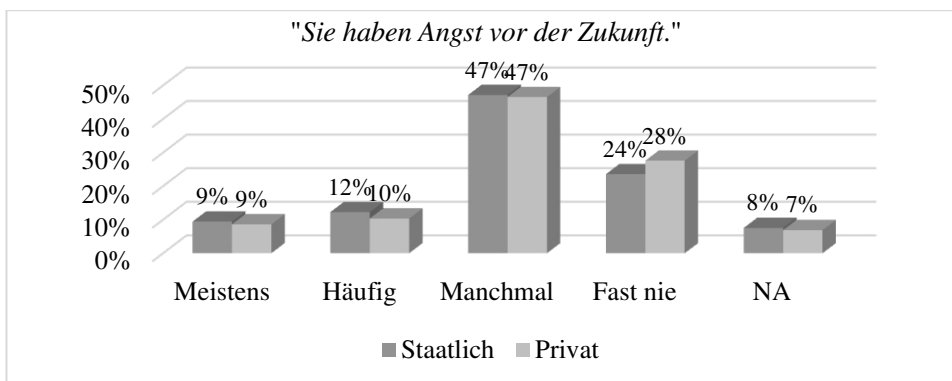


Abbildung 115: „Sie haben Angst vor der Zukunft“

Sowohl die Lehrkräfte der privaten als auch der staatlichen Schulen (n=152) zeigen durch ihr Antwortverhalten, dass Angst vor der Zukunft keine allzu große Rolle für sie zu spielen scheint. Die Mittelwerte liegen bei 3,0 (Lehrkräfte privater Schulen) und 2,9 (Lehrkräfte staatlicher Schulen). Würden die Extremwerte (Kreise am unteren Rand der Boxplots der Abbildung 116) herausgerechnet werden, würden die Mittelwerte eine noch positivere Tendenz aufweisen. Da sich bei den Extremwerten aber keinesfalls um Ausreißer, sondern lediglich um mögliche Facetten der Grundgesamtheit handelt, wurden sie nicht entfernt.

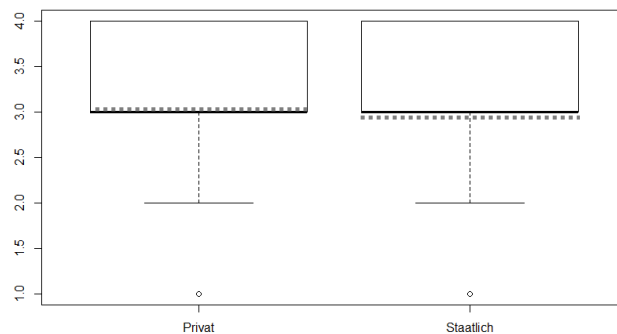


Abbildung 116: Boxplot - „Sie haben Angst vor der Zukunft“

#### 6.3.4.2 Geschlecht

Wie in Kapitel 6.3.3.1 bereits beschrieben, sind 82 (77,4%) der 106 beteiligten Lehrkräfte staatlicher Schulen weiblich und 17 (16%) männlich. Sieben Lehrkräfte staatlicher Schulen machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht (6,6%). Von den 58 Lehrkräften privater Schulen sind 44 (75,8%) weiblich und 11 männlich (19%). Drei Lehrkräfte privater Schulen haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht (5,2%).

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem psychischen Wohlbefinden feststellen zu können, wurde die Nullhypothese  $H_0$ : „Frauen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden nicht signifikant von Männern.“ getestet. Das Ergebnis des Levene's Tests zeigt, dass die Stichproben (n=154) hinsichtlich ihrer Varianzen homogen sind ( $\alpha = .06$ ). Die Voraussetzung für den t-Test ist damit erfüllt. Der t-Test zeigt

ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .003$ . Damit unterscheiden sich weibliche und männliche Lehrkräfte hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden sehr signifikant mit großer Effektstärke (CohensD:  $r = .54$ ) voneinander. Der Mittelwert der Frauen liegt bei 2,4 und der der Männer bei 2,6.

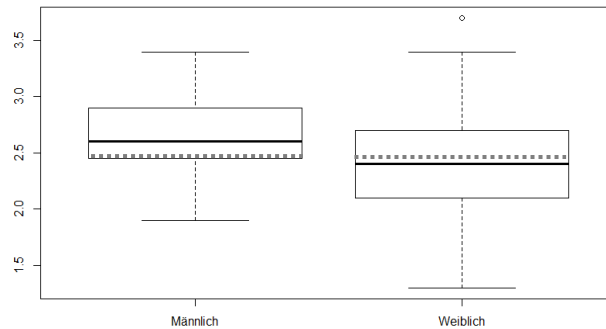


Abbildung 117: Boxplot – Zusammenhang zwischen Geschlecht und psychischem Wohlbefinden

### 6.3.4.3 Alter

In Kapitel 6.3.3.2 wurden die Verteilungen der an der Befragung beteiligten Altersgruppen bereits dargestellt: a) 21 bis 30 Jahre (18%), b) 31 bis 40 Jahre (26%), c) 41 bis 50 Jahre (34%), d) 51 bis 60 Jahre (8%) und e) älter als 60 Jahre (1%). 13% der insgesamt 175 Befragten haben keine Angabe zu ihrem Alter gemacht.

Zur Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Alter und dem psychischen Wohlbefinden wurde folgende Nullhypothese anhand der Varianzanalyse getestet: „Die verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden nicht signifikant voneinander.“ Das Ergebnis des Levene’s Tests zeigt, dass die Stichproben ( $n=153$ ) hinsichtlich ihrer Varianzen homogen sind ( $\alpha = .19$ ). Die Voraussetzung für die Varianzanalyse ist erfüllt. Die Varianzanalyse zeigt ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .15$ . Damit unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen von Lehrkräften nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden. Die Nullhypothese wird beibehalten. Gleiches gilt für die Einzelbetrachtungen der Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen.

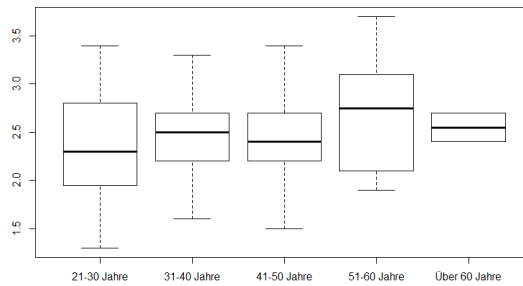


Abbildung 118: Boxplot – Zusammenhang zwischen Alter und psychischem Wohlbefinden

#### 6.3.4.4 Wochenarbeitszeit

Die folgende Abbildung (119) zeigt die Wochenarbeitszeit für die Grundgesamtheit sowie für die Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen.

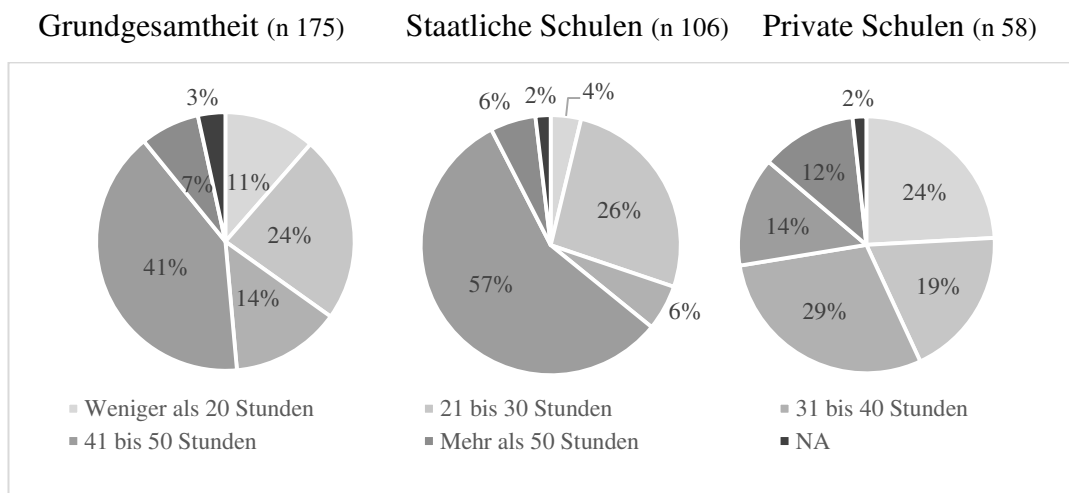


Abbildung 119: Verteilungen „Wochenarbeitszeit“

Der Löwenanteil der Lehrkräfte staatlicher Schulen arbeitet 41 bis 50 Stunden pro Woche, wohingegen nur 14% der Lehrkräfte privater Schulen sich in dieser Kategorie wiederfinden. Allerdings arbeiten 12% dieser Stichprobe mehr als 50 Stunden pro Woche. In der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen sind es nur sechs Prozent. Ein ebenfalls geringer Prozentsatz der Lehrkräfte staatlicher Schulen findet sich in der Kategorie „Weniger als 20 Stunden“. Hier sind es nur 4%. In der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen sind es hingegen 24%. Weiterhin unterscheiden sich beide Stichproben in der Verteilung auf die Kategorie „31 bis 40 Stunden“. Nur sechs Prozent der Lehrkräfte staatlicher Schulen lassen sich

dieser Kategorie zuordnen. 29% sind es aus der Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen.

Um zu überprüfen, ob die Anzahl der geleisteten Wochenarbeitsstunden und das psychische Wohlbefinden in Zusammenhang zueinander stehen, wurde folgende Nullhypothese getestet: „Lehrkräfte mit unterschiedlichen Wochenarbeitszeiten unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden.“ (n=165). Das Ergebnis des Levene's Tests zeigt, dass die Stichproben hinsichtlich ihrer Varianzen homogen sind ( $\alpha = .44$ ). Die Voraussetzung für die Varianzanalyse ist damit erfüllt. Die Varianzanalyse zeigt ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .13$ . Damit gibt es keine signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften mit unterschiedlicher Wochenarbeitszeit hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden. Die Nullhypothese wird trotz des signifikanten Unterschieds beibehalten. Die Wochenarbeitszeit hat damit keinen signifikanten Effekt auf das psychische Wohlbefinden.

#### **6.3.4.5 Klassengröße**

Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der Lehrkräfte, die in kleinen (weniger als 15 Schülerinnen und Schüler), mittleren (weniger als 30 Schülerinnen und Schüler), großen (weniger als 50 Schülerinnen und Schüler) und sehr großen Klassen (mehr als 50 Schülerinnen und Schüler) unterrichten. Während 76% der Lehrkräfte privater Schulen in mittelgroßen Klassen unterrichten, sind es 54% der Lehrkräfte staatlicher Schulen. 39% letzterer Stichprobe unterrichtet große Klasse. Im Vergleich: Aus der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen sind es nur 17% (siehe Abbildung 120).

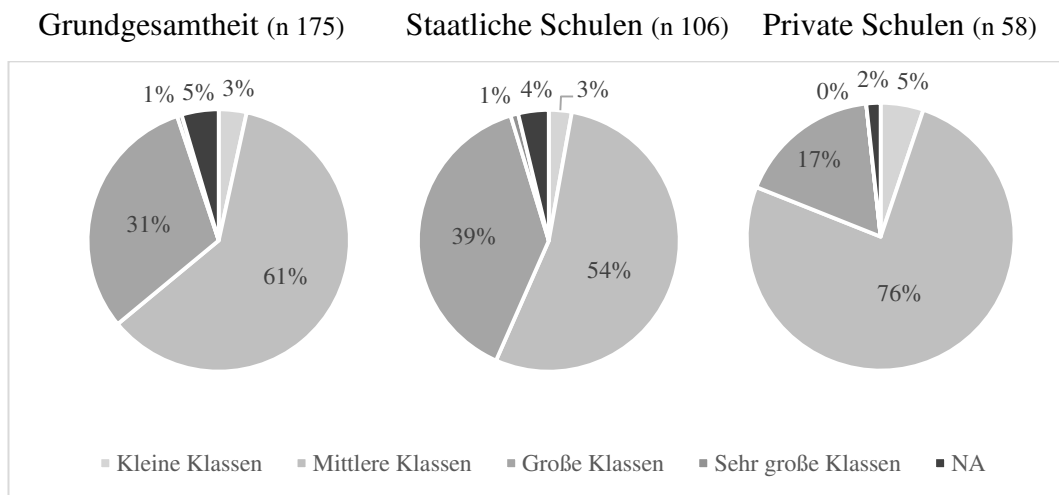


Abbildung 120: Verteilungen „Klassengröße“

Zusammenhänge zwischen Klassengröße und psychischem Wohlbefinden konnten weder für die Grundgesamtheit ( $n=163$ ; Levene's Test:  $\alpha = .76$ ; t-Test:  $\alpha = .56$ ) noch für die Stichproben der Lehrkräfte staatlicher ( $n=101$ ; Levene's Test:  $\alpha = .39$ ; t-Test:  $\alpha = .61$ ) und privater Schulen ( $n=55$ ; Levene's Test:  $\alpha = .60$ ; t-Test:  $\alpha = .51$ ) festgestellt werden. Die Nullhypothese: „Lehrkräfte mit unterschiedlicher Klassenstärke unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres Mittelwertes der Variable psychisches Wohlbefinden.“ wird beibehalten.

#### 6.3.4.6 Unterrichtsstörungen

Die Analyseergebnisse zeigen, dass die von den Lehrkräften berichtete Häufigkeit an Unterrichtsstörungen in staatlichen und privaten Schulen relativ gleich verteilt ist. Es besteht kein signifikanter Mittelwertunterschied (Levene's Test:  $\alpha = .20$ ; t-Test:  $\alpha = .06$ ; CohensD:  $r = .30$ ). Der Mittelwert an staatlichen Schulen liegt bei 2,6 und an privaten Schulen bei 3,0. Damit treten an privaten Schulen – wenn auch nicht signifikant – seltener Unterrichtsstörungen auf als an staatlichen Schulen (siehe Abbildung 121).

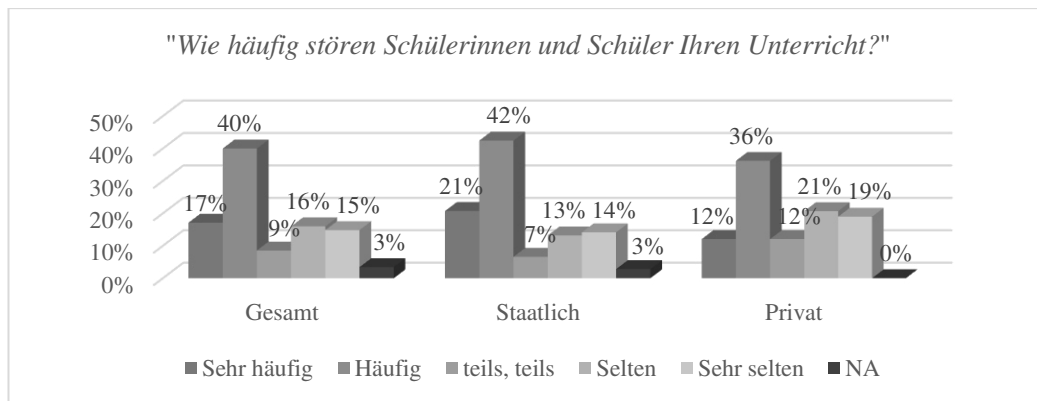


Abbildung 121: Mittelwertverteilungen „Unterrichtsstörungen“

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und psychischem Wohlbefinden feststellen zu können, wurde die Nullhypothese: „Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen Unterrichtsstörungen und psychischem Wohlbefinden.“ für die Grundgesamtheit (n=166) getestet. Der mit Spearman bestimmte Korrelationskoeffizient  $R = .33$  liegt – bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% – über dem kritischen Wert von  $.16$ . Spearmans  $R$  wurde gewählt, da die Variable „Unterrichtsstörungen“ nicht normalverteilt ist (Shapiro-Wilk-Test:  $\alpha = .001$ ). Da  $R$  größer ist als der kritische Wert gilt das Ergebnis als signifikant und die Nullhypothese wird verworfen. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen „Unterrichtsstörungen“ und „Psychisches Wohlbefinden“.

Um die Bedeutung des Zusammenhangs differenzierter bestimmen zu können, wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt. Mit Hilfe der Regression kann eine Vorhersage über Merkmalsausprägungen der abhängigen Variable auf Basis einer oder mehrere unabhängiger Variablen getroffen werden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 739). Anhand des Regressionskoeffizienten wird ersichtlich, wie stark eine unabhängige Variable die abhängige Variable beeinflusst. Das Regressionskoeffizient  $R^2$  zeigt an, wie hoch der Varianzanteil ist, der durch die unabhängigen Variablen erklärt werden kann.

Das Ergebnis der Analyse zeigt einen Regressionskoeffizienten von  $R^2 = .12$ . Damit werden ca. 13% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen erklärt.

### 6.3.4.7 Krankheitsbedingte Fehlzeiten

Die Häufigkeit der Fehlzeiten ist in staatlichen und privaten Schulen (n=163) unterschiedlich verteilt. Es besteht ein höchst signifikanter Mittelwertunterschied (Levene's Test:  $\alpha = .59$ ; t-Test:  $\alpha = .001$ . Der Mittelwert an staatlichen Schulen liegt bei 2,5 und an privaten Schulen bei 4,0. Damit fehlen an staatlichen Schulen wesentlich häufiger Lehrkräfte krankheitsbedingt (siehe Abbildung 122).

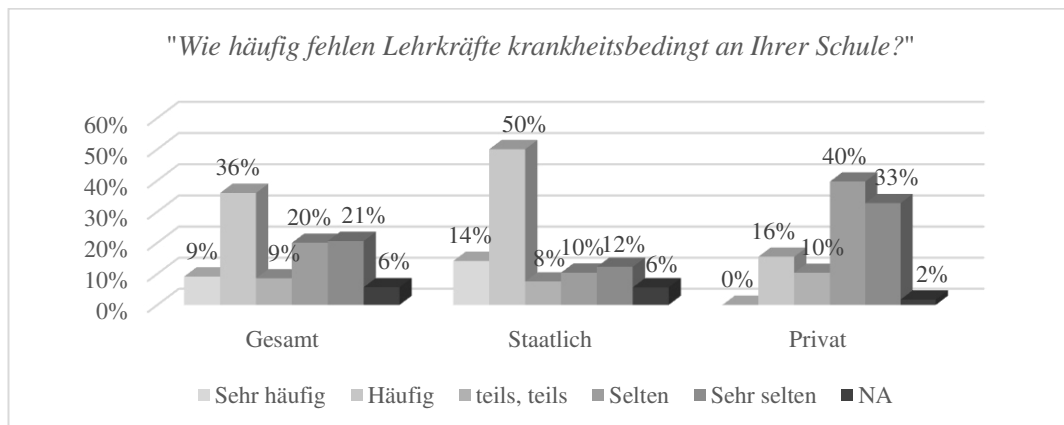


Abbildung 122: Mittelwertverteilungen „Krankheitsbedingte Fehlzeiten“

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen krankheitsbedingten Fehlzeiten und dem psychischen Wohlbefinden feststellen zu können, wurde die Nullhypothese: „Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen Fehlzeiten und psychischem Wohlbefinden.“ für die Grundgesamtheit (n=163) getestet. Auch diese Variable ist nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test:  $\alpha = .001$ ), so dass der Rangkorrelationskoeffizient R von Spearman auf Signifikanz geprüft wurde. R ist gleich .35 und damit bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% größer als der kritische Wert von .16. Es besteht also ein signifikanter Zusammenhang zwischen den krankheitsbedingten Fehlzeiten an einer Schule und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte. Die Nullhypothese wird abgelehnt. Um die Bedeutung des Zusammenhangs bestimmen zu können, wird eine Regressionsanalyse durchgeführt. Vorher wurden die Daten z-standardisiert.  $R^2$  ist gleich .11, sodass angenommen werden kann, dass ca. 12% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Fehlzeiten erklärt werden kann.



Um mögliche Unterschiede zwischen den Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen aufzudecken, wurden entsprechende Analysen für diese Gruppen durchgeführt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse:

Hypothese	Spearman's R	Signifikanzniveau	Kritischer Wert	R <sup>2</sup>
H <sub>0</sub> : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen Fehlzeiten und psychisches Wohlbefinden von Lehrkräften staatlicher Schulen. (n=100)	.30	5%	.19	.1
H <sub>0</sub> : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen Fehlzeiten und psychisches Wohlbefinden von Lehrkräften privater Schulen. (n=55)	.14	5%	.27	/

Abbildung 123: Überblick über Hypothesen (Zusammenhang zwischen krankheitsbedingten Fehlzeiten und psychischem Wohlbefinden)

In Bezug auf die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen, wird die Nullhypothese verworfen, da R mit .30 größer ist als der kritische Wert. Der Regressionskoeffizient R<sup>2</sup> zeigt an, dass ca. 10% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Fehlzeiten erklärt werden kann.

Zusammenfassend kann für die staatlichen Schulen ein signifikanter Zusammenhang zwischen den krankheitsbedingten Fehlzeiten an einer Schule und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte festgestellt werden. Für die privaten Schulen konnte dieser Zusammenhang nicht konstatiert werden.

Um den Zusammenhang zwischen den krankheitsbedingten Fehlzeiten und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte differenzierter zu betrachten, wurde die Variable „Vertretungen“ analysiert. Die Abbildung 124 zeigt die Häufigkeitsverteilungen. Während 9% der Lehrkräfte staatlicher Schulen zum Erhebungszeitpunkt angaben, in den vergangenen zwölf Monaten sehr häufig Kollegen vertreten zu haben, sind es in der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen nur 2%. Die Kategorie „Häufig“ wählten hingegen 16% der Lehrkräfte privater Schulen und nur 8% der Lehrkräfte staatlicher Schulen. 47% der Gruppe der Lehrkräfte priva-

ter Schulen gaben an, sehr selten Kollegen vertreten zu haben. Aus der Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen waren es 30%.

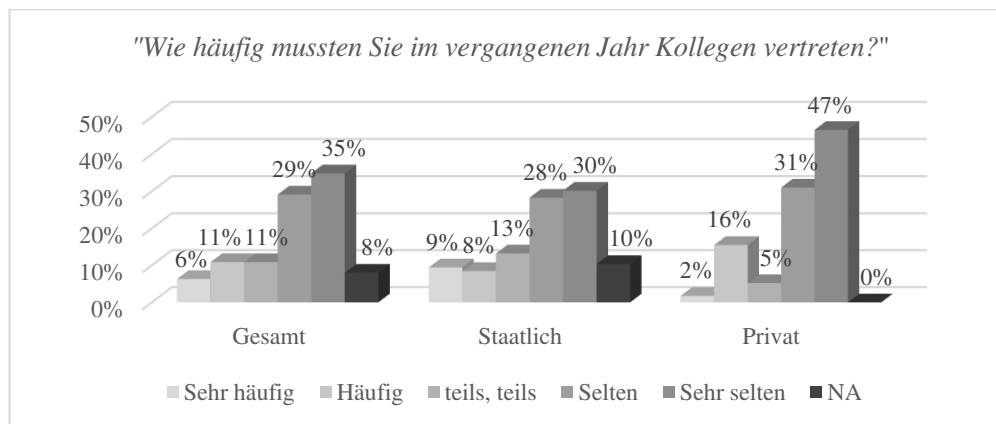


Abbildung 124: Vertretungsunterricht

Signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich dieser Variable konnten für die beiden Stichproben nicht festgestellt werden ( $n=158$ ; Levene's Test:  $\alpha = .43$ ; t-Test:  $\alpha = .07$ ). Der Mittelwert der Lehrkräfte staatlicher Schulen liegt bei 3,7 und der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen bei 4,0.

Um zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zwischen Vertretungen und psychischem Wohlbefinden besteht, wurde folgende Nullhypothese getestet: „Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen „Vertretungen“ und „Psychisches Wohlbefinden“. Da die Variable Vertretungen nicht normalverteilt ist (Shapiro-Wilk-Test:  $\alpha = .001$ ) wurde der Korrelationskoeffizient anhand von Spearman bestimmt. Mit einem Wert von .19 ist  $R$  – bei einem Signifikanzniveau von 5% – größer als der kritische Wert von .16. Der kritische Wert liegt bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% bei .16. Es ergibt sich ein Regressionskoeffizient von  $R^2 = .37$ . Das bedeutet, dass ca. 4% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Vertretungen erklärt werden kann.

Da die Erklärungsgrundlage von 4% nicht sehr stark ist, kann angenommen werden, dass der Effekt der krankheitsbedingten Fehlzeiten an einer Schule auf das psychische Wohlbefinden nicht allein dadurch bestimmt wird, dass die Lehrkräfte ihre Kollegen vertreten müssen. Vielleicht sind die Fehlzeiten eher ein Hinweis auf eine Schulkultur, die das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte negativ

beeinflusst. Zur Klärung dieser Frage, bedarf er weiterer Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden können.

#### 6.3.4.8 Zeitaufwand für administrative Tätigkeiten und Unterrichtsvor- und -nachbereitung

Die Verteilungen des zeitlichen Aufwands für administrative Tätigkeiten sind in der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher und der Lehrkräfte privater Schulen recht ähnlich (siehe Abbildung 125). Signifikante Mittelwertunterschiede konnten nicht festgestellt werden.

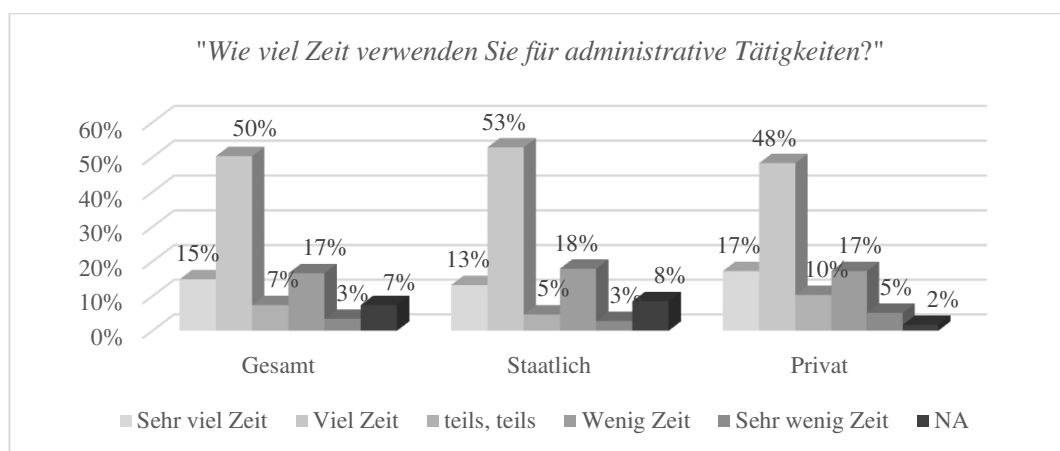


Abbildung 125: Administrative Tätigkeiten

Ein möglicher Effekt wurde für die Grundgesamtheit (n=160) durch folgende Nullhypothese getestet: „Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten und dem psychischen Wohlbefinden.“. Da die Variable „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“ nicht normalverteilt ist (Shapiro-Wilk-Test:  $\alpha = .001$ ) wird die Signifikanz von Spearmans R überprüft. Mit einem Wert von .29 liegt der Rangkorrelationskoeffizient – bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% – über dem kritischen Wert von .16. Der Zusammenhang ist signifikant. Die Nullhypothese wird abgelehnt. Nach der Regressionsanalyse zeigt das Ergebnis  $R^2 = .10$ , dass ca. 10% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten erklärt werden kann.

Die folgende Abbildung 126 stellt die Verteilung des Zeitaufwands für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts dar. Die beiden Stichproben (n=165) bewerteten das Item recht homogen, was sich auch darin widerspiegelt, dass keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden konnten.

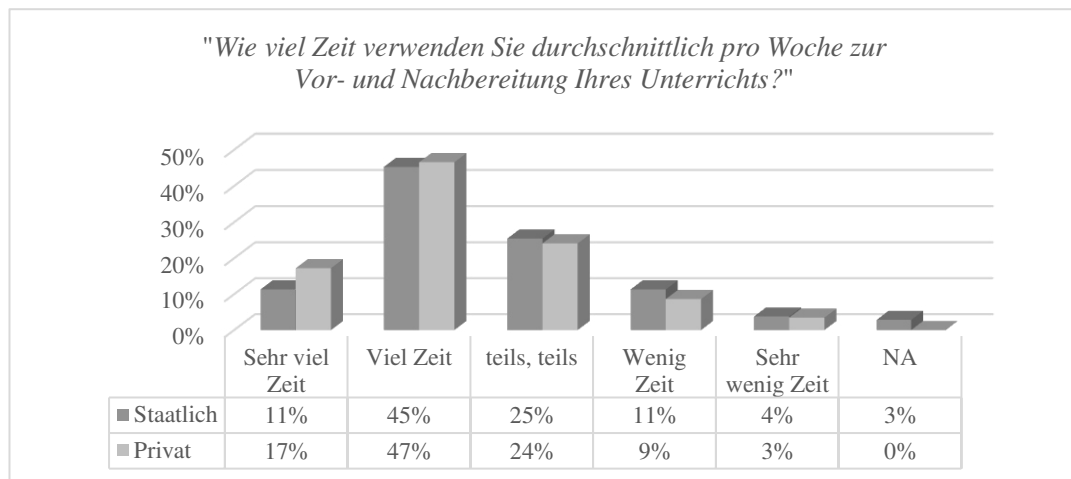


Abbildung 126: Unterrichtsvor- und nachbereitung

Ein möglicher Effekt wurde durch folgende Nullhypothese getestet: „Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Zeitaufwand für Unterrichtsvor- und -nachbereitungen und der Variable psychisches Wohlbefinden. Die Variable „Zeitaufwand für Unterrichtsvor- und -nachbereitungen“ ist nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test:  $\alpha = .001$ ). Spearmans R liegt mit einem Wert von  $-.23$  – bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% – über dem kritischen Wert von  $.16$ . Der Zusammenhang ist signifikant. Die Nullhypothese wird abgelehnt. Um die Bedeutung des Zusammenhangs bestimmen zu können, wird eine Regressionsanalyse durchgeführt. Ca. 5% ( $R^2 = .04$ ) der Streuung des psychischen Wohlbefindens können durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Zeitaufwendungen für Unterrichtsvor- und -nachbereitungen erklärt werden.

Die folgende Abbildung 127 zeigt die Verteilung des Zeitaufwands für Überstunden. Schon die Grafik lässt erkennen, dass die Verteilungen der Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen (n=164) recht homogen sind, was durch das Ergebnis nicht signifikanter Mittelwertunterschiede noch bestätigt wird (Levene's Test:  $\alpha = .90$ ; t-Test:  $\alpha = .09$ ).

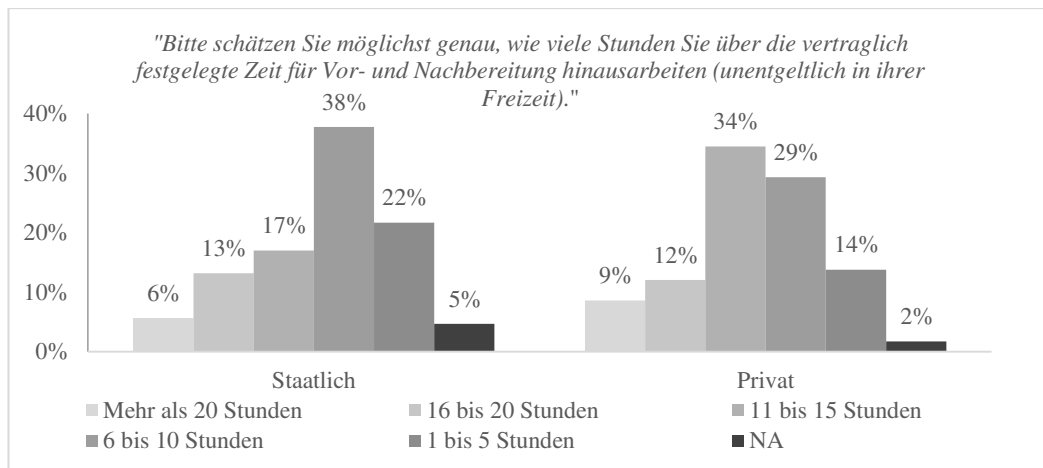


Abbildung 127: Verteilung des Zeitaufwandes für Überstunden

Der Test der Nullhypothese ( $H_0$ : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Überstunden und psychischem Wohlbefinden) zeigt einen signifikanten Zusammenhang ( $n=164$ ; Shapiro-Wilk-Test:  $\alpha = .001$ ; Spearmans  $R = -.17$ ; Signifikanzniveau = 5%; kritischer Wert = .16). Die Nullhypothese wird verworfen. Die Daten wurden einer Regressionsanalyse unterzogen, deren Ergebnis ( $R^2 = .02$ ) zeigt, dass ca. 2% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Häufigkeit der Überstunden erklärt werden kann.

#### 6.3.4.9 Kriminalität

Mit Mittelwerten von 1,9 und 1,4 bewerteten die Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen ( $n=158$ ) das Kriminalitätslevel an ihrer Schule insgesamt sehr niedrig (siehe Abbildung 128). Letztere Stichprobe zeichnete jedoch noch einmal ein wesentlich besseres Bild dieser Situation. Die Mittelwertunterschiede sind höchst signifikant (Levene's Test:  $\alpha = .02$ ; t-Test:  $\alpha = .001$ ). Keine Lehrkraft wählte die Kategorie „sehr hoch“ in Bezug auf die Kriminalität an der jeweiligen Schule.

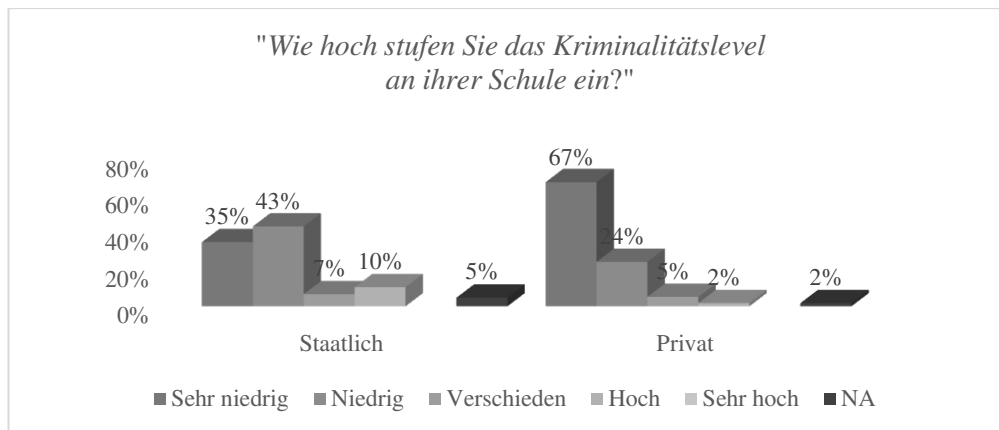


Abbildung 128: Kriminalitätslevel in der Schule

Neben dem Kriminalitätslevel an der Schule wurden die Lehrkräfte auch nach ihrer Einschätzung über das Level häuslicher Gewalt in den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler (siehe Abbildung 129) sowie dem Kriminalitätslevel in den Familien (siehe Abbildung 130) befragt.

Die beiden Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen (n=159) zeigen höchst signifikante Mittelwertunterschiede der Variable „Häusliche Gewalt“ (Levene’s Test:  $\alpha = 0.73$ ; t-Test:  $\alpha = .001$ ). Der Mittelwert der Lehrkräfte staatlicher Schulen liegt bei 2,4 und der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen bei 1,6. Damit bewertet letztere Stichprobe die Situation der häuslichen Gewalt in den Familien der Schülerinnen und Schüler wesentlich besser.

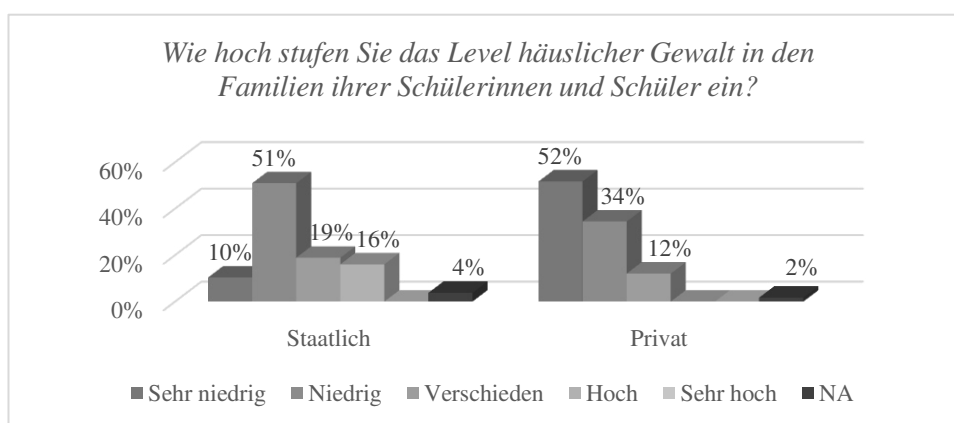


Abbildung 129: Häusliche Gewalt

Auch hinsichtlich der Mittelwerte der Variable „Kriminalitätslevel in den Familien“ konnten höchst signifikante Unterschiede zwischen den beiden Stichproben (n=159) festgestellt werden (Levene’s Test:  $\alpha = .18$ ; t-Test:  $\alpha = .001$ ). Auch hier

liegen der Mittelwert der Lehrkräfte staatlicher Schulen bei 2,4 und der Mittelwert der Lehrkräfte privater Schulen bei 1,6. Damit bewertet letztere Stichprobe die Situation der Kriminalität in den Familien der Schülerinnen und Schüler wesentlich besser (siehe Abbildung 130).

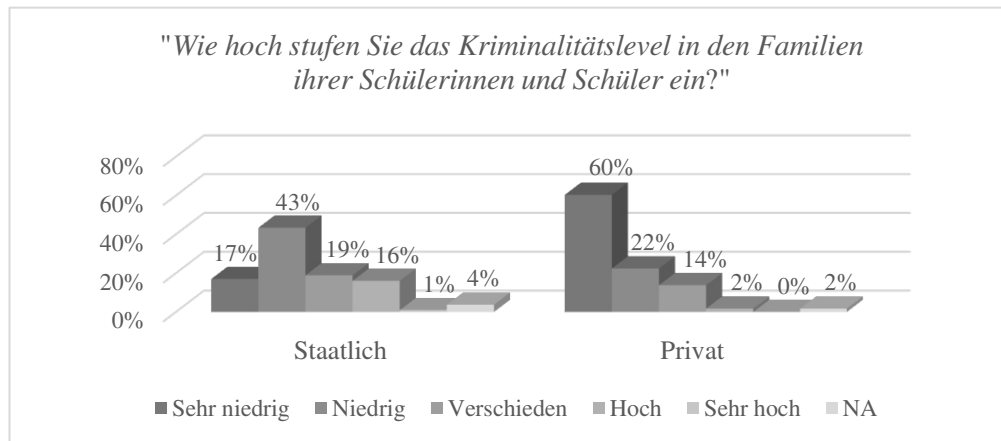


Abbildung 130: Kriminalität in den Familien

Mögliche Zusammenhänge zwischen den Variablen zur Kriminalität wurden anhand entsprechender statistischer Verfahren analysiert. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Regressionsanalysen.

Hypothese	Spearman's R	Signifikanzniveau	Kritischer Wert	R <sup>2</sup>
H <sub>0</sub> : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Kriminalitätslevel in der Schule und Belastungserleben. (n=163)	-0,27	5%	.16	.05
H <sub>0</sub> : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Häuslicher Gewalt und Belastungserleben. (n=164)	-0,39	5%	.16	.13
H <sub>0</sub> : Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Level an Kriminalität in den Familien und Belastungserleben. (n=165)	-0,37	5%	.16	.13

Abbildung 131: Überblick über Hypothesen (Kriminalität)

Alle drei Nullhypothesen können aufgrund signifikanter Zusammenhänge verworfen werden. In Bezug auf die Variablen „Kriminalitätslevel in den Schulen“ und „Psychisches Wohlbefinden“ liegt R<sup>2</sup> bei .05. Das bedeutet, dass ca. 5% der

Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit vom Kriminalitätslevel in der Schule erklärt werden kann. Die Variable „Häusliche Gewalt“ übt mit ca. 13% einen wesentlich stärkeren Einfluss auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte aus, wie auch die Variable „Kriminalität in den Familien“, die ebenfalls ca. 13% der Streuung des psychischen Wohlbefindens erklärt.

Neben den in diesem Kapitel ausführlich dargestellten Analysen wurden darüber hinaus die beiden Variablen „Ausbildung der Lehrkräfte“ und „Anzahl der Schulen, an denen eine Lehrkraft arbeitet“ hinsichtlich etwaiger Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben der Lehrkräfte staatlicher und privater Schulen untersucht. Signifikante Unterschiede wurden nicht festgestellt.

### **6.3.5 Partizipationsqualität und psychisches Wohlbefinden**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, die einen möglichen Zusammenhang zwischen der Partizipationsqualität einer Schule und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte thematisiert, wurde in einem ersten Schritt folgende Nullhypothese für die Grundgesamtheit (n=161) getestet: Zwischen der Variable Partizipationsqualität und der Variable psychisches Wohlbefinden besteht kein signifikanter Zusammenhang. Spearmans R liegt bei einem Wert von  $-.36$  und ist damit – bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% – größer als der kritische Wert von  $.16$ . Damit besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Partizipationsqualität und dem psychischen Wohlbefinden. Die Nullhypothese wird abgelehnt. Um die Bedeutung des Zusammenhangs bestimmen zu können, wird eine einfache lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Das Ergebnis zeigt einen Regressionskoeffizienten ( $R^2$ ) von  $.11$ . Das bedeutet, dass ca. 11% der Streuung des psychischen Wohlbefindens durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Partizipationsqualität erklärt werden kann.

Bei der separaten Analyse der Stichproben konnte dieser signifikante Zusammenhang für die Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=102) nicht bestätigt werden. Der Rangkorrelationskoeffizient liegt mit einem Wert von  $.02$  (Irrtums-



wahrscheinlichkeit = 5%) unter dem kritischen Wert von .19. Die Nullhypothese wird beibehalten.

Eine weiterführende Analyse bezog alle Dimensionen der Partizipationsqualität einzeln ein, um mögliche Bedeutungsunterschiede für das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte staatlicher Schulen (n=102) konstatieren zu können. Keine der Dimensionen zeigt signifikante Korrelationen.

Für die Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen (n=56) konnte der signifikante Zusammenhang zwischen Partizipationsqualität und psychischem Wohlbefinden, der sich für die Grundgesamtheit feststellen ließ, bestätigt werden. Spearmans R liegt mit einem Wert von .59 (Signifikanzniveau = 5%) über dem kritischen Wert von .27. Damit wird die Nullhypothese verworfen. Um die Bedeutung des Zusammenhangs bestimmen zu können, wurden die Daten einer Regressionsanalyse unterzogen. Das Ergebnis zeigt einen Koeffizienten ( $R^2$ ) von .37. Das bedeutet, dass ca. 37% der Streuung des psychischen Wohlbefindens der Lehrkräfte privater Schulen durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von der Partizipationsqualität erklärt werden kann.

Mit Hilfe einer multiplen Regressionsanalyse wurde die Bedeutung der einzelnen Dimensionen der Partizipationsqualität für das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte privater Schulen (n=56) untersucht. folgende Tabelle zeigt die einzelnen Rangkorrelationskoeffizienten der Dimensionen der Skala „Partizipationsqualität“.

<b>Dimensionen</b>	<b>Spearmans R</b>	<b>Kritischer Wert</b>	<b>Signifikant</b>
Nicht-Partizipation	.44	.26	√
Partizipation	.55	.26	√
Partizipationskohärenz	.48	.26	√
Selbstbestimmung	.33	.26	√

Abbildung 132: Korrelationen Partizipationsqualität und psychisches Wohlbefinden

Alle Koeffizienten liegen über dem kritischen Wert von .26 (bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%). Die folgende Tabelle zeigt Regressionskoeffizienten

und damit die Bedeutung der einzelnen Dimensionen für das psychische Wohlbefinden.

Dimensionen	Regressionskoeffizient $R^2$	t-Test Signifikanzniveau
Nicht-Partizipation	.06	.24
Partizipation	.22	.01 (*)
Partizipationskohärenz	.16	.02 (*)
Partizipationsintensität	.02	.68

Abbildung 133: Effekt der einzelnen Dimensionen der Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden

Es wird deutlich, dass insbesondere die Dimensionen „Partizipation“ und „Partizipationskohärenz“ eine Bedeutung für das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte privater Schulen haben.

Aus den Ergebnissen des Kapitels 6.3.4 ging hervor, dass einige Kontrollvariablen neben der Partizipationsqualität ebenfalls Einfluss auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte ausüben. Um also den Zusammenhang von Partizipationsqualität und psychischem Wohlbefinden differenzierter verstehen zu können, wurden in einem zweiten Schritt multiple Regressionsanalysen für die Grundgesamtheit sowie für die Stichproben der Lehrkräfte privater und staatlicher Schulen durchgeführt, in die alle Kontrollvariablen integriert wurden, für die ein signifikanter Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden konstatiert werden konnte. Da zu starke Korrelationen zwischen einzelnen unabhängigen Variablen die Qualität der Regressionsschätzung negativ beeinflussen, wurde die Variable „Kriminalität in den Familien der Schülerinnen und Schüler“ aus der Analyse entfernt. Zwischen dieser und der Variable „Häusliche Gewalt“ besteht eine Korrelation von .8 (Grundgesamtheit), welche damit über dem Richtwert von .75 liegt (vgl. Berekhoven u.a. 1999, S. 209 zitiert nach Mayer 2013; S. 193). Die folgende Abbildung 135 zeigt die Ergebnisse für die Grundgesamtheit (n=132).

Variable	Regressionskoeffizient $R^2$	t-Test Signifikanzniveau
Partizipationsqualität	.14	.003 (**)

Vertretungen	.002	.92
Unterrichtsstörungen	.05	.08 (.)
Vor- und Nachbereitungen	-.07	.09(.)
Fehlzeiten	.06	.06(.)
Häusliche Gewalt	-.09	.05(.)
Überstunden	.003	.91
Kriminalitätslevel in der Schule	-.02	.65
<b>Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten</b>	<b>.08</b>	<b>.01 (*)</b>

Abbildung 134: Korrelationen zwischen dem psychischen Wohlbefinden und Kontrollvariablen (Grundgesamtheit)

Die Regressionsanalyse zeigt, dass insbesondere die Variable „Partizipationsqualität“ einen bedeutsamen Effekt auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte hat. „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“ sind ebenfalls bedeutsam. Folgende Abbildung 135 zeigt die Regressionsgerade dieser zwei Variablen.

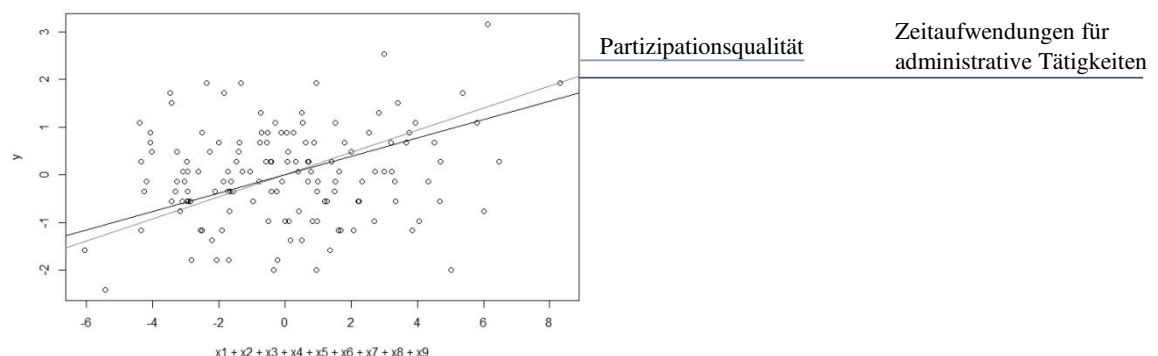


Abbildung 135: Regressionsgeraden der Variablen „Partizipationsqualität“ und „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“

Insgesamt können ca. 31% ( $R_2 = .31$ ) der Streuung des psychischen Wohlbefindens der Lehrkräfte durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von allen in die Analyse eingeflossenen Variablen erklärt werden kann.

Auch für die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $n=81$ ) wurde die Variable „Kriminalität in den Familien“ aufgrund einer Korrelation von .77 mit der Variable „Häusliche Gewalt“ aus der multiplen Regressionsanalyse exkludiert. Abbildung 136 gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Variable	Regressionskoeffizient R <sup>2</sup>	t-Test Signifikanzniveau
Partizipationsqualität	.03	.46
Vertretungen	-.01	.60
<b>Unterrichtsstörungen</b>	<b>.08</b>	<b>.02 (*)</b>
Vor- und Nachbereitungen	-.08	.09 (.)
<b>Fehlzeiten</b>	<b>.09</b>	<b>.02 (*)</b>
Häusliche Gewalt	-.06	.30
Überstunden	-.01	.67
Kriminalitätslevel in der Schule	.001	.82
Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten	-.001	.87

Abbildung 136: Korrelationen zwischen dem psychischen Wohlbefinden und Kontrollvariablen (Staatliche Schulen)

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass insbesondere die Variablen „Unterrichtsstörungen“ und „Fehlzeiten“ eine Bedeutung für das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte staatlicher Schulen haben.

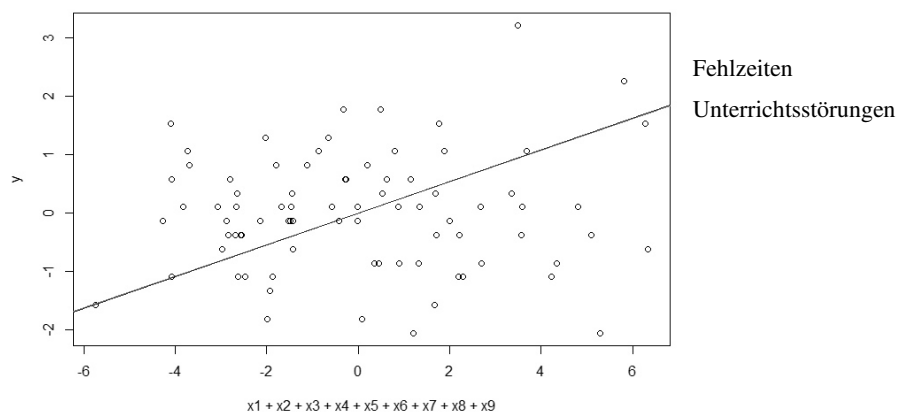


Abbildung 137: Regressionsgeraden der Variablen „Unterrichtsstörungen“ und „Fehlzeiten“

Insgesamt können ca. 22% ( $R_2 = .22$ ) der Streuung des psychischen Wohlbefindens der Lehrkräfte staatlicher Schulen durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von allen in die Analyse eingeflossenen Variablen erklärt werden kann.

Wie schon zuvor im Fall der Grundgesamtheit und der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen, wurde auch für die Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen ( $n=51$ ) die Variable „Kriminalität in den Familien“ aufgrund einer Korrelation von .7 mit der Variable „Häusliche Gewalt“ aus der multiplen Regressionsanalyse exkludiert. Abbildung 138 gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Variable	Regressionskoeffizient R <sup>2</sup>	t-Test Signifikanzniveau
<b>Partizipationsqualität</b>	<b>.29</b>	<b>.001 (***)</b>
Vertretungen	.11	.05(.)
Unterrichtsstörungen	-.01	.69
Vor- und Nachbereitungen	-.05	.37
Fehlzeiten	-.07	.26
Häusliche Gewalt	-.17	.11
Überstunden	.04	.41
Kriminalitätslevel in der Schule	-.04	.66
<b>Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten</b>	<b>.19</b>	<b>.001 (**)</b>

Abbildung 138: Korrelationen zwischen dem psychischen Wohlbefinden und Kontrollvariablen (Private Schulen)

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass insbesondere die Variablen „Partizipationsqualität“ und „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“ eine Bedeutung für das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte privater Schulen haben.

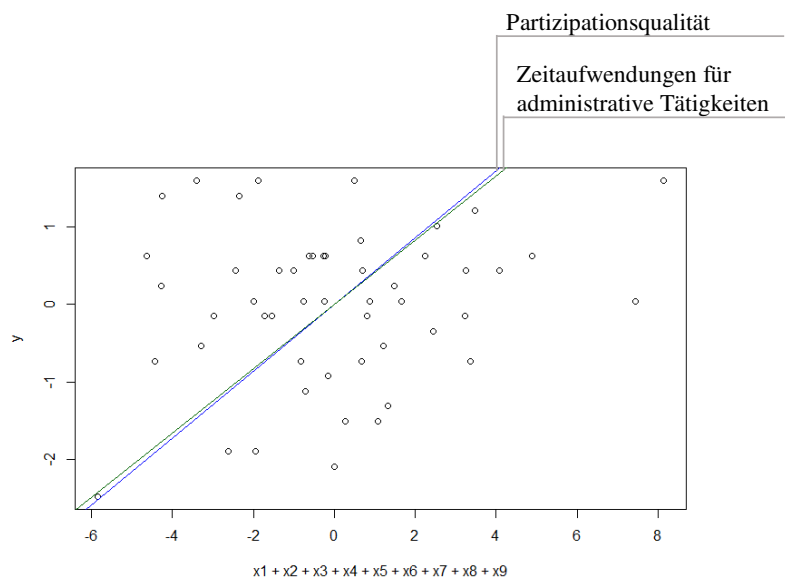


Abbildung 139: Regressionsgeraden der Variablen „Partizipationsqualität“ und „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“

Insgesamt können ca. 59% ( $R_2 = .59$ ) der Streuung des psychischen Wohlbefindens der Lehrkräfte privater Schulen durch die (angenommene) lineare Abhängigkeit von allen in die Analyse eingeflossenen Variablen erklärt werden kann.

## 6.4 Ergebnisinterpretation

Der gesundheitsfördernde Effekt von Partizipation erklärt sich theoretisch durch das Kohärenzgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung. Ein Ziel der empirischen Arbeit war es, den theoretisch angenommenen Effekt von Lehrerpartizipation auf das psychische Wohlbefinden empirisch zu bestätigen. Ein zweites Ziel war es, herauszufinden, wie sich die Situation der Lehrerpartizipation an brasilianischen Schulen gestaltet.

Die Situation der Lehrerpartizipation wurde im Rahmen einer Fragebogenerhebung durch die Skala „Partizipationsqualität“ erhoben. Das Modell der Partizipationsqualität folgt einem ganzheitlichen Verständnis und wird daher als Produkt der Partizipationssituationen unter Berücksichtigung des Partizipationsgrades und der Partizipationskohärenz im Querschnitt möglicher Handlungsfelder verstanden. Während der Auswertung der Erhebungsdaten wurde im Rahmen der Itemanalyse festgestellt, dass die Dimension „Bedeutsamkeit“ insgesamt sehr undifferenziert mit einer stark positiven Tendenz bewertet wurde. Es wird vermutet, dass die Ursache in der Art der Formulierung der Items begründet liegt. Items wie *“Ich bin bereit, mich über ein normales Maß hinaus anzustrengen, um das Curriculum weiterzuentwickeln.“* oder *„Im Grunde ist es mir egal, welche Projekte und Programme es an meiner Schule gibt.“* appellieren an den eigenen Anspruch an sich selbst und fördern eventuell ein Antwortverhalten im Sinne einer sozialen Erwünschtheit. Hier besteht die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen in nachfolgenden Arbeiten. Auch die Dimension „Quasi-Partizipation“ zeigte in der Itemanalyse ein stark undifferenziertes Ergebnis. Insbesondere die Eindimensionalität konnte nicht gewährleistet werden, sodass die Dimension aus der weiteren Analyse ausgeschlossen wurde. „Quasi-Partizipation“ kann, wie Kapitel 3.5 darlegt, wie folgt beschrieben werden:

- Lehrkräfte werden von den Entscheidungsträgern über die Entscheidung informiert;
- es besteht keine Feedbackmöglichkeit;
- es besteht keine Verhandlungsmöglichkeit;
- den Lehrkräften werden Handlungsmöglichkeiten empfohlen;
- die Sichtweise der Lehrkräfte wird unverbindlich angehört;
- es besteht kein verbindlicher Einfluss auf die Entscheidung.

Die Information über eine Entscheidung ohne Feedback- oder Verhandlungsmöglichkeiten oder die Empfehlung von Handlungsmöglichkeiten etc. könnten neben der „Quasi-Partizipation“ ebenfalls Indikatoren für „Nicht-Partizipation“ sein. Eine Konkretisierung des Begriffs mit dem Ziel Eindimensionalität zu erreichen, hätte eine Formulierung der Aussagen des Fragebogens erfordert, die in ihrem Umfang nicht den Formulierungskriterien für Items entsprochen hätte (z.B. einfache und klare Formulierung, kurze Sätze etc.) (vgl. Mayer 2013, S. 80). Auch hier besteht der Bedarf weiterer Überlegungen.

Letztlich wurde den statistischen Analysen ein fünfdimensionales Messmodell von ausreichender Modellgüte zugrunde gelegt. So gingen die Dimensionen „Nicht-Partizipation“, „Partizipation“, „Selbstbestimmung“ und „Partizipationskohärenz“ in die Auswertung der Daten zur Partizipationsqualität ein.

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen wurde angenommen, dass die Partizipationsqualität an privaten Schulen positiver zu beurteilen ist als an staatlichen Schulen. Die empirischen Befunde bestätigen diese Hypothese. Private Schulen unterscheiden sich hoch signifikant ( $\alpha = .04$ ) von staatlichen Schulen. Die Partizipationsqualität ist an privaten Schulen besser zu bewerten.

Bei der differenzierten analytischen Betrachtung der Subdimensionen wurden Kernunterschiede zwischen den Schularten konstatiert. So werden Entscheidungen, über die Einführung neuer Programme oder Projekte an staatlichen Schulen signifikant häufiger ohne die Beteiligung von Lehrkräften getroffen, als an privaten Schulen ( $\alpha = .02$ ). Insgesamt wurde dieses Item von beiden Stichproben verhältnismäßig negativ bewertet. So verteilen sich 68% der Bewertungen durch die Lehrkräfte staatlicher Schulen auf die negativen Kategorien. In der Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen sind es 47%. Private Schulen unterscheiden sich außerdem in logischer Konsequenz hinsichtlich der gemeinsamen Planung bevorstehender Programme oder Projekte signifikant ( $\alpha = .02$ ) von staatlichen Schulen. Die Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen berichtete, stärker in die Analyse möglicher Effekte bevorstehender Maßnahmen eingebunden zu sein, als die Lehrkräfte staatlicher Schulen.

Die Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums ist sowohl an privaten als auch an staatlichen Schulen vergleichsweise hoch. Dennoch unterscheiden sich die privaten Schulen mit leicht positiver Tendenz von den staatlichen Schulen ( $\alpha = .01$ ). 77% der Bewertungen der Lehrkräfte privater Schulen verteilen sich auf die positiven Kategorien. Aus der Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen sind es hingegen 67%.

Gegensätzlich verhält es sich im Bereich der Budgetplanung. Hier zeigt sich im Antwortverhalten der staatlichen Lehrkräfte eine stärkere Beteiligung an Entscheidungen über größere Anschaffungen. 50% der Bewertungen verteilen sich auf die positiven Antwortkategorien. Im Vergleich: In der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen sind es nur 26%. Der Mittelwertunterschied ist höchst signifikant ( $\alpha = .001$ ).

Über die Hälfte der Lehrkräfte staatlicher Schulen (54%) berichtete, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Unterricht zu haben. Auch wenn mit 31% deutlich weniger Lehrkräfte privater Schulen Schwierigkeiten in diesem Bereich haben, besteht hier für beide Schulformen die Möglichkeit Verbesserungen zu bewirken.

Innerhalb der Subdimension „Partizipationskohärenz“ unterscheiden sich die beiden Stichproben höchst signifikant ( $\alpha = .001$ ) voneinander. Die Lehrerpartizipation an privaten Schulen ist in deutlich kohärentere Strukturen eingebunden als in staatlichen Schulen. Insbesondere die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch das Führungsteam ist für Lehrkräfte staatlicher Schulen wesentlich weniger nachvollziehbar als für die Lehrkräfte privater Schulen ( $\alpha = .001$ ). Die Frage nach der Eindeutigkeit von Informationen durch das Führungsteam zeigt, dass die Kommunikation an staatlichen Schulen grundsätzlich weniger verständlich ist als an privaten Schulen ( $\alpha = .02$ ). Weiterhin haben Lehrkräfte staatlicher Schulen seltener das Gefühl zu wissen, wie sie mit einem bevorstehenden Programm oder Projekt umgehen sollen. Damit haben die Lehrkräfte staatlicher Schulen im Gegensatz zu den Lehrkräften privater Schulen ein deutlich geringeres Gefühl der Handhabbarkeit ( $\alpha = .001$ ). Insgesamt ist die Handhabbarkeit in diesem Bereich aber innerhalb beider Stichproben vergleichsweise hoch. 85% der Bewertungen



der Lehrkräfte privater Schulen und 62% der Lehrkräfte staatlicher Schulen verteilen sich auf die positiven Antwortkategorien. Ebenfalls positiv bewerteten beide Stichproben die Aussage zur Übereinstimmung des Curriculums mit der Schulrealität. Die Lehrkräfte privater Schulen heben sich hier aber durch eine deutlich positivere Tendenz von den Lehrkräften staatlicher Schulen ab ( $\alpha=.001$ ). Während sich 91% der Bewertungen der Lehrkräfte privater Schulen auf die positiven Antwortkategorien verteilen, waren es 71% der Bewertungen der Lehrkräfte staatlicher Schulen. Dieses Ergebnis spiegelt die vergleichsweise hohe Partizipation der Lehrkräfte an der Weiterentwicklung des Curriculums wider.

Partizipationsqualität steht im Zusammenhang mit dem Erfolg einer Schule. So zeigen die Auswertungsergebnisse, dass sich staatliche Schulen mit hoher Schulleistung signifikant von staatlichen Schulen mit niedriger Schulleistung unterscheiden (Ensino Fundamental II) ( $\alpha = .01$ ).

In Bezug auf die Schulgröße (kleine, mittlere, große Schulen) konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Partizipationsqualität festgestellt werden. Was die Teilnahmehäufigkeit der Lehrkräfte an Besprechungen, Konferenzen und Weiterbildungsmaßnahmen betrifft, konnte ein signifikanter Zusammenhang ausschließlich zwischen der Häufigkeit der Teilnahme an Schulkonferenzen und der Partizipationsqualität staatlicher Schulen konstatiert werden.

Diese Ergebnisse spiegeln das ungleiche Verhältnis der dichotomen Schullandschaft Brasiliens wieder. Private Schulen zeichnen sich durch eine höhere Partizipationsqualität aus als staatliche Schulen. In Bezug auf eine mögliche Implementierung des Konzeptes der guten gesunden Schule ist zu vermuten, dass sich die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Einführung in privaten Schulen günstiger gestalten als in staatlichen Schulen. Gleichzeitig sei auf das Entwicklungspotential verwiesen, dass sich für staatliche Schulen ergibt. Eine erhöhte Einbindung der Lehrkräfte in die Projektplanung, eine bessere Verknüpfung von Fortbildungsinhalten und Unterrichtspraxis und eine Einbindung der Lehrerpertizipation in kohärentere Strukturen könnte eine Verbesserung der Partizipationsqualität bewirken.

In Bezug auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte, welches anhand des PSQ-20 gemessen wurde, zeigt sich, dass die Ergebnisse der Lehrkräfte privater Schulen signifikant besser sind als die Ergebnisse der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $\alpha = .01$ ). Damit gilt auch diese theoriegeleitete Hypothese als bestätigt.

In der differenzierteren Analyse der Subdimensionen konnte festgestellt werden, dass sich beide Stichproben durch hohe Anforderungen belastet sehen. 30% der Lehrkräfte staatlicher Schulen und 28% der Lehrkräfte privater Schulen haben das Gefühl, dass häufig zu viele Anforderungen an sie gestellt werden. 38% der Lehrkräfte staatlicher Schulen und 34% der Lehrkräfte privater Schulen haben meistens das Gefühl zu viel zu tun zu haben. Immer noch häufig ergeht es 52% der Lehrkräfte staatlicher Schulen und 45% der Lehrkräfte privater Schulen entsprechend. Hinsichtlich des Gefühls der Anspannung unterscheiden sich die Lehrkräfte staatlicher Schulen sehr signifikant von den Lehrkräften privater Schulen ( $\alpha = .01$ ). Hier zeigt die letztere Gruppe eine deutlich positivere Tendenz. So fühlen sich Lehrkräfte staatlicher Schulen signifikant häufiger mental erschöpft als Lehrkräfte privater Schulen ( $\alpha = .02$ ). 15% der Lehrkräfte staatlicher Schulen fühlen sich meistens mental erschöpft. In der Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen sind es hingegen nur 7%. Häufig mental erschöpft fühlen sich 34% der Lehrkräfte staatlicher Schulen und 29% der Lehrkräfte privater Schulen.

In der Subkategorie Freude unterscheiden sich die beiden Stichproben höchst signifikant voneinander ( $\alpha = .001$ ). Die Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen bewertete deutlich positiver als die Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen. Höchst signifikante Unterschiede zeigen sich in Bezug auf das Gefühl, voller Energie zu sein ( $\alpha = .001$ ). Während sich 28% der Lehrkräfte privater Schulen meistens voller Energie fühlen, sind es nur 9% der Lehrkräfte staatlicher Schulen. Ein weiterer signifikanter Unterschied ergibt sich in Bezug auf das Sicherheitsgefühl ( $\alpha = .04$ ). 16% der Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen fühlen sich fast nie sicher und geschützt und 48% nur manchmal. In der Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen sind es 7% (fast nie) und 40% (manchmal). Höchst signifikante Unterschiede zeigen sich beim Faktor Spaß ( $\alpha = .001$ ). Während 29% der Lehrkräfte privater Schulen meistens und 34% häufig Spaß haben, sind es in der Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen nur 10% (meistens) und 24% (häufig).

Während die Unterschiede in den Bewertungen der Kategorie „Freude“ zwischen den beiden Stichproben gravierend sind, sind die Unterschiede in der Subkategorie „Sorgen“ weniger differenziert. Dennoch zeigen zwei Items signifikante Mittelwertunterschiede. Die Lehrkräfte privater Schulen berichten signifikant seltener von Problemen, die sich aufzutürmen scheinen als Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $\alpha = 0.01$ ). Während 34% ersterer Gruppe fast nie entsprechende Probleme haben, sind es in der Gruppe der Lehrkräfte staatlicher Schulen nur 15%. Auch in Bezug auf den Umfang ihrer Sorgen zeigen die Lehrkräfte privater Schulen eine signifikant positivere Tendenz ( $\alpha = 0.02$ ). 27% der Lehrkräfte staatlicher Schulen haben meistens viele Sorgen. In der Gruppe der Lehrkräfte privater Schulen sind es 21%. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass dieses Item von beiden Stichproben tendenziell negativ bewertet wurde. So haben nur 1% der Lehrkräfte staatlicher Schulen und 2% der Lehrkräfte privater Schulen fast nie viele Sorgen.

Männer und Frauen unterscheiden sich bezüglich des psychischen Wohlbefindens sehr signifikant voneinander ( $\alpha = .003$ ). Die männlichen Teilnehmer sind in ihrer Tendenz positiver als die weiblichen Teilnehmerinnen.

Bezüglich des Alters, der Wochenarbeitszeit, der Unterrichtsstörungen und der Klassenstärke konnten keine signifikanten Effekte auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte festgestellt werden.

In der Häufigkeit krankheitsbedingter Fehlzeiten unterscheiden sich staatliche und private Schulen höchst signifikant ( $\alpha = .001$ ). An staatlichen Schulen fehlen wesentlich häufiger Lehrkräfte krankheitsbedingt. 50% der Lehrkräfte dieser Stichprobe gaben an, dass Kollegen häufig fehlen. In der Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen verteilen sich hingegen nur 16% auf diese Antwortkategorie. Für die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den krankheitsbedingten Fehltagen und dem psychischen Wohlbefinden festgestellt werden (.30). Um den Zusammenhang zwischen den krankheitsbedingten Fehlzeiten und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte differenzierter zu betrachten, wurde die Variable „Vertretungen“ analysiert. Hier konnte nur ein sehr schwacher Effekt auf das psychische Wohlbefinden fest-

gestellt werden (.19). Die Belastung durch krankheitsbedingte Fehlzeiten durch den Vertretungsunterricht zu erklären, ist damit nicht hinreichend. Vielleicht sind die Fehlzeiten eher ein Hinweis auf eine Schulkultur, die das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte negativ beeinflusst. Zur Klärung dieser Frage, bedarf es weiterer Untersuchungen.

In Bezug auf den Umfang administrativer Tätigkeiten unterscheiden sich die beiden Stichproben nicht signifikant voneinander. Insgesamt konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten und dem psychischen Wohlbefinden der Lehrkräfte festgestellt werden (.29). Auch der Zeitaufwand für Unterrichtsvor- und -nachbereitungen korreliert signifikant mit dem psychischen Wohlbefinden (-.23).

Das Kriminalitätslevel in den Schulen wurde sowohl von den Lehrkräften staatlicher als auch von den Lehrkräften privater Schulen als sehr niedrig bewertet. Letztere Stichprobe zeichnete jedoch noch einmal ein wesentlich besseres Bild dieser Situation und unterscheidet sich damit höchst signifikant von der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen ( $\alpha = .001$ ). Damit ist das Kriminalitätslevel an staatlichen Schulen signifikant höher als an privaten Schulen. Ebenso gestaltet es sich in Bezug auf die Variablen „Häusliche Gewalt“ ( $\alpha = .001$ ) und „Kriminalität in den Familien“ ( $\alpha = .001$ ). Insgesamt korrelieren alle drei Variablen (-.27, -.39, -.37) mit dem psychischen Wohlbefinden.

Zusammenhänge zwischen der Ausbildung der Lehrkräfte und der Anzahl der Schulen, an denen eine Lehrkraft unterrichtet, konnten nicht festgestellt werden.

Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Partizipationsqualität einen Effekt auf das psychische Wohlbefinden hat. Die empirischen Befunde zeigen, dass sich dieser Effekt für die Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen bestätigen lässt. Der Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden ist höchst signifikant (.001). Darüber hinaus konnte ein höchst signifikanter Effekt durch Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten (.001) auf das psychische Wohlbefinden festgestellt werden.

Für die Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen konnte der Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden nicht bestätigt werden. Hier haben Unterrichtsstörungen (.02) und krankheitsbedingte Fehlzeiten von Kollegen (.02) einen signifikanten Effekt auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte.

Die Ergebnisse zeigen, dass die theoriegeleiteten Hypothesen durch die empirischen Befunde als bestätigt angesehen werden können. Die Partizipationsqualität ist an privaten Schulen hoch signifikant besser als an staatlichen Schulen. Ebenfalls zeichnen sich die Lehrkräfte privater Schulen durch ein signifikant besseres psychisches Wohlbefinden aus als die Lehrkräfte staatlicher Schulen. Ein Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden konnte höchst signifikant für die Stichprobe der Lehrkräfte privater Schulen nachgewiesen werden. Innerhalb der Stichprobe der Lehrkräfte staatlicher Schulen wurde dieser Effekt nicht beobachtet. Hier zeigten sich Effekte durch Unterrichtsstörungen und krankheitsbedingte Fehlzeiten. Dies lässt vermuten, dass ein gewisses Maß an Partizipationsqualität gegeben sein muss, damit ein positiver Effekt auf das psychische Wohlbefinden entsteht.

## **7 Resümee und Ausblick**

„Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen, idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen, die große Aufgabe seines Daseins ist.“ (Schiller 1759, Vierter Brief). Was Friedrich Schiller hier in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen formulierte, gleicht den Ausführungen des Aristoteles über die Eudaimonia. Wenn aber die Erfüllung im Streben nach einem Leben im Einklang mit dem wahren Selbst liegt, bedeutet es, dass die Wege zum Wohlbefinden so zahlreich sind wie die Menschen, die sie begehen. Folglich werden empirische Studien, die das Ziel der Repräsentativität verfolgen, niemals die Ursachen für psychisches Wohlbefinden in ihrer Vollständigkeit erfassen können. Nicht alles lässt sich erklären. Doch jeder Baustein, der zur Erklärung beiträgt, ist der leidenschaftlichen Widmung wert.

Die Widmung dieser Arbeit galt dem handlungsleitenden Prinzip der guten gesunden Schule „Partizipation“. Das Konzept der guten gesunden Schule zielt darauf ab, die Qualität von Bildung durch die Förderung des psychischen Wohlbefindens der an Schule beteiligten Personen zu verbessern. Dem gesundheitsfördernden Prinzip Partizipation kommt diesbezüglich eine Protagonistenrolle zu, denn Partizipation ist ebenso eine Grundvoraussetzung für einen gelingenden Veränderungsprozess wie für Kooperation und Empowerment. Der Effekt von Partizipation auf das psychische Wohlbefinden kann theoretisch implizit durch die Konstrukte Kohärenzgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung erklärt werden. Da es bisher nur wenige empirische Untersuchungen gibt, die sich mit den konzeptionellen Zusammenhängen von Partizipation und psychischem Wohlbefinden im schulischen Kontext auseinandersetzen, wurde auf Basis der Theorien und empirischen Beweise ein Modell von Partizipationsqualität entwickelt. Das Modell sollte dazu dienen, die folgenden forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit zu beantworten:

1. Wie gestaltet sich die Situation der Lehrerpartizipation an brasilianischen Schulen und wie ist diese Situation hinsichtlich einer möglichen Implementierung der guten gesunden Schule zu beurteilen?
2. Kann der theoretisch angenommene Effekt von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden empirisch bestätigt werden?

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass sich die Situation der Lehrerpartizipation in brasilianischen Schulen ebenso dichtom verhält, wie die Schullandschaft. An staatlichen Schulen besteht hinsichtlich der Lehrerpartizipationsqualität deutliches Entwicklungspotential und damit Chance für Verbesserung. So könnten Lehrkräfte stärker an der Planung von Projekten und Programmen beteiligt werden. Außerdem ergeben sich Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich Kommunikation mit dem Führungsteam im Allgemeinen und im Bereich der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern. Hier sollten Partizipation und Verständlichkeit erhöht werden.

In Bezug auf Unterrichtsstörungen zeigen die Ergebnisse, dass sich die staatlichen Schulen unwesentlich von den privaten Schulen unterscheiden. Dennoch spielen Unterrichtsstörungen in Bezug auf das psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte

staatlicher Schulen eine wesentliche Rolle. Scheinbar fühlen sich die Lehrkräfte privater Schulen weniger durch die Störungen des Unterrichts belastet.

Das verhältnismäßig kongruente Beantwortungsmuster der Items zur Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums und zur Einschätzung über die Übereinstimmung von Schulrealität und Curriculum könnte ein Zeichen für höhere Selbstverpflichtung durch Partizipation sein. Selbstverständlich ist durch die positive Einschätzung der Lehrkräfte noch nicht die Frage geklärt, ob die Curricula tatsächlich den Realitäten der Schulen entsprechen. Beispielsweise lassen die Ergebnisse der UNESCO-Studie "Violências nas escolas" anderes vermuten. Hier wurde festgestellt, dass die Unterrichtsinhalte in staatlichen Schulen wenig bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler sind und interessanter gestaltet werden sollten (vgl. Abramovay 2003, S. 36). Auch ging aus der Studie hervor, dass sich das brasilianische Schulsystem durch einen Mangel an Selbstverpflichtung auszeichnet. Die Schülerschaft und die Eltern sehen die Verantwortung für Schulversagen bei den Lehrkräften, die wiederum die Schülerinnen und Schüler und deren Familien sowie das System verantwortlich machen (vgl. ebd.). Wenn Veränderung im öffentlichen Schulwesen Brasiliens erzielt werden soll, muss die Selbstverpflichtung der an Schule beteiligten Personen erhöht werden. Eine Verbesserung der Partizipationsqualität ist damit essenziell, da effiziente Veränderung mit Partizipation beginnt und Partizipation die Selbstverpflichtung erhöht.

Trotz erhöhter Investitionen in Bildung und Reformmaßnahmen zeichnet sich Brasilien durch ungleich verteilte Bildungschancen, teilweise geringe Bildungsbeeteiligung und teilweise niedrige Bildungsqualität aus. Um die Bildungsqualität nachhaltig zu verbessern, muss das psychische Wohlbefinden der an Schule beteiligten Personen erhöht werden. Das Modell der guten gesunden Schule dient diesem Zweck. Wie nachgewiesen werden konnte, sind die gesundheitsfördernden Prinzipien samt der Partizipation effektiv. Da Partizipation Voraussetzung für gelingende Veränderungsprozesse ist, und die Partizipationsqualität an staatlichen Schulen nachweislich niedrig ist, was sich im Vergleich mit den privaten Schulen und dem fehlenden Effekt auf das psychische Wohlbefinden zeigt, sollte die Partizipationsqualität an staatlichen Schulen vor einer Implementierung der guten gesunden Schule verbessert werden. Möglichkeiten ergeben sich durch Schulungen

des Führungsteams. Hier könnte die Bedeutung der Lehrerpartizipation verdeutlicht und Inhalte zur nachhaltigen Gestaltung von Beteiligungsprozessen vermittelt werden. Im Anschluss könnten die Führungsteams das Gelernte in der Praxis anwenden. Eine begleitende Evaluation ist empfehlenswert.

Für den Bereich der privaten Schulen ist anzunehmen, dass eine Implementierung der guten gesunden Schule erfolgsversprechend ist. Hier bewegt sich die Partizipationsqualität auf einem guten Niveau. Einer Implementierung müsste aber auf differenzierte Weise Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sie eine soziale Marginalisierung weiter fördern könnte.

Die zweite Forschungsfrage, über eine empirische Bestätigung des theoretisch angenommenen Effektes von Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden, wird in Hinblick auf die gewonnenen Ergebnisse positiv beantwortet. Diese Bewertung wird jedoch von dem Einwand begleitet, dass die Ergebnisse – der eudaimonischen Philosophie folgend – nur als Baustein eines Erklärungsmodells betrachtet werden können.



## 8 Literaturverzeichnis

Abramovay, Miriam & das Garças Rua, Maria (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.

Abramovay, Miriam (2003). *Violência escolar – o bê-á-bá da intolerância e da discriminação*. Online: [http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap\\_02.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf) Stand: 21.03.2015

Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände (1865). Band 5. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Altenfelder Santos Bordin, Isabel; Silvestre Paula, Cristiane; Nascimento, do Rosimeire; Seixas Duarte, Cristiane (2006). *Punição física grave e problemas de saúde mental em população de crianças e adolescentes economicamente desfavorecida*. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Vol. 28, Nr. 4, S. 290-296. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Psiquiatria.

Althoff, Markus (2008). *Partizipation, Steuerung und Verständigung – Schulentwicklung als dialogischer Prozess*. In: Rihm, Thomas (Hrsg.). *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*. S. 121-132. Wiesbaden: VS

Anderson, Neil; Ones, Deniz S; Kepir Sinangil, Handan; Viswesvaran, Chockalingam (Hrsg.) (2001). *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Volume 2 *Organizational Psychology*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Antonovsky, Aaron (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Aristoteles (1911). *Nikomachische Ethik*. Zweite Auflage der neuen Übersetzung erste Auflage. Übersetzt und mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. theol. Eug. Rolfes. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.

Arnstein, Sherry R. (1969). *A Ladder of Citizen Participation*. In: *Journal of the American Institute of Planners*. Vol. 4, S. 216-224. London, Brighton, Basingstoke, Abingdon, New York, Philadelphia, Singapore, Melbourne: Taylor & Francis.

Auswärtiges Amt (2015). *Wirtschaftliche Lage*. Online: [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Brasilien/Wirtschaft\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Brasilien/Wirtschaft_node.html) (Zugriff: 14.03.2015)

Bacharach, S.B.; Bauer, S. & Conley, S. (1986). *Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools*. In: *Work and Occupations*, Vol. 13, Nr. 1, S. 7-32. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Badke-Schaub, Petra; Hofinger, Gesine; Lauche, Kristina (Hrsg.) (2011). *Human Factors: Psychologie sicheren Handelns in Risikogesellschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Badura, Bernhard & Steinke, Mika (2009). *Betriebliche Gesundheitspolitik in der Kernverwaltung von Kommunen. Eine explorative Fallstudie zur aktuellen Situation*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Bär, Mathias & Frotscher, Michael (2003). *Duus' Neurologisch-topische Diagnostik. Anatomie – Funktion – Klinik*. 8., komplett überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Thieme.

Bandura, Albert (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*, 84 (2), S. 191-215. Washington DC: American Psychological Association.

Bandura, Albert (1988). Perceived Self-Efficacy in Coping with cognitive Stressors and Opioid Activation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, Nr. 3, S. 479-488. Washington DC: American Psychological Association.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Banco Central do Brasil (2015). Histórico de Metas para a Inflação no Brasil. Online: <http://www.bcb.gov.br/Pec/metastabela/TabelaMetaseResultados.pdf>  
Stand: 14.03.2015.

Barkholz, Ulrich & Paulus, Peter (1998). *Gesundheitsfördernde Schulen - Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung*. Verlag für Gesundheitsförderung. Hamburg: G. Conrad

Bassanini, Andrea & Scarpetta, Stefano (2001). Does human capital matter for growth in OECD countries? Evidence from pooled mean-group estimates. *Economics Department Working Papers No. 282*. Paris: OECD.

Bauch, J. (2002). Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung. In: *Prävention* 3/2002, 25. Jahrgang, S. 67-70. Schwabenheim: Peter Sabo

Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Hrsg.) (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Behn, Andreas (2015). Schlimmste Dürre seit Jahrzehnten. Brasilien vertrocknet. Online: <http://www.taz.de/!153458/> Stand: 14.02.2015.

Begley, Sharon (2009). *Neue Gedanken – Neues Gehirn. Die Wissenschaft der Neuroplastizität beweist, wie unser Bewusstsein das Gehirn verändert*. München: Arkana.

Bengel, Jürgen; Strittmatter, Regine; Willmann, Hildegard (2001). *Was hält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA)

Beivers, Andreas (2014). Was ist Gesundheit und wer soll sie erhalten? In: Hahnzog, Simon (Hrsg.). *Betriebliche Gesundheitsförderung. Das Praxishandbuch für den Mittelstand*. S. 13 – 22. Wiesbaden: Springer Gabler.

Benkert, Otto (2005). *Stressdepression. Die neue Volkskrankheit und was man dagegen tun kann*. München: C.H. Beck.

Berg-Schlosser, Dirk & Müller-Rommel, Ferdinand (Hrsg.) (2006). *Vergleichende Politikwissenschaften. Ein einführendes Studienhandbuch (4., überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag.

Bernecker, Walther L.; Pietschmann Horst & Zoller, Rüdiger (2000). *Eine kleine Geschichte Brasiliens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bilz, Ludwig (2008). Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag.

Black, Stewart J. & Gregersen, Hal B. (1997). Participative Decision-Making: An Integration of Multiple Dimensions. In: Human Relations, Vol. 50, No. 7, S. 859 - 878. London: Sage.

Bogler, Ronit & Somech, Anit (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. In: Teaching and Teacher Education. Vol. 20, S. 277-289. Waltham, Massachusetts: Elsevier.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

Brennand, Edna G. de G. (2010). Bildungsarmut und materielle Armut: Hindernisse auf dem Weg zu einer nachhaltigen Demokratisierung der brasilianischen Gesellschaft. In: Sandkötter, Stephan (Hrsg.). Bildungsarmut in Deutschland und Brasilien – Aktuelle Probleme moderner Gesellschaften. S. 81 – 93. Frankfurt am Main: Peter Lang

Brock, Ditmar (2011). Die klassische Moderne. Moderne Gesellschaften. Erster Band. Wiesbaden: VS Verlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009). 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2014). Lexikon der Entwicklungspolitik. Online: <http://www.bmz.de/de/service/glossar/P/partizipation.html> (Stand: 15.09.2014)

Bundesregierung (1973). Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofs. In: Bundesgesetzblatt 1973 II. 9. Juni 1973, S. 505-531. Bonn: Bundesregierung.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2015). Das Politiklexikon. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/17396/emanzipation> (Stand: 14.02.2015)

Bungard, Walter & Kohnke, Oliver (Hrsg.) (2002). Zielvereinbarungen erfolgreich umsetzen. Konzepte, Ideen und Praxisbeispiele auf Gruppen- und Organisationsebene. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Bungard, Walter (2002). Zielvereinbarungen – Renaissance eines „alten“ Führungskonzepts auf Gruppen- und Organisationsebene. In: Bungard, Walter & Kohnke, Oliver (Hrsg.). Zielvereinbarungen erfolgreich umsetzen. Konzepte, Ideen und Praxisbeispiele auf Gruppen- und Organisationsebene. 2., erweiterte Auflage. S. 17 – 36. Wiesbaden: Gabler.

Burghardt, Peter (2013). Der Riese ist erwacht. In: Süddeutsche Zeitung; 18.06.2013. München: Süddeutscher Verlag.

Burmester, Hanno & Pfaff, Isabella (Hrsg.) (2013). Politik mit Zukunft. Thesen für eine bessere Bundespolitik. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Buro, Andreas (2008). Friedensbewegungen. In: Roth, Roland & Rucht, Dieter (Hrsg.) (2008). Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Campus.

Carver, C.S.; Sutton, S.K. & Scheier, M. F. (2000). Action, emotion, and personality: Emerging conceptual integration. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, S. 741-751. Washington DC: Society of Personality and Social Psychology.

Central Intelligence Agency (CIA) (2015). The World Fact. Online: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/index.html>  
Stand: 27.12.2015.

Comissão De Educação Básica (2010). Diretrizes para Projeto Político Pedagógico. Florianópolis: Ministério Público do Estado de Santa Catarina.

Conn, Vicki S. (1997). Older women: Social cognitive correlates of health behaviour. In: *Women and Health*, Vol. 26, Nr. 3, S. 71-85. London: Routledge.

Cotton, John L.; Vollrath, David A.; Froggatt, Kirk L.; Lengnick-Hall, Mark L.; Jennings, Kenneth R. (1988). Employee Participation: Diverse Forms and Different Outcomes. In: *Academy of Management Review*. Vol. 13, No. 1, S. 8 - 22. New York: Academy of Management.

Cury, Carlos Roberto Jamil (2005). O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: Concepções e Práticas Educativas. In: Lombardi, J. C.; Jacomeli, M. R. M.; da Silva, T. M. (Hrsg.). *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira. Concepções e Práticas Educativas*. S. 3-30. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Cutcher-Gershenfeld, Joel (2006). Introduction to the annotated edition. In: McGregor, Douglas (2006). *The Human Side of Enterprise. Annotated Edition*. Updated and with new commentary by Joel Cutcher-Gershenfeld. S. XXV - XXVII. E-Book: McGraw-Hill Companies.

Dachler, H. Peter & Wilper, Bernhard (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations: A critical evaluation. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, No. 1, S. 1 – 39. London: Sage.

Dahrendorf, Ralf (1979). *Lebenschancen: Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dalben, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (2004). *Conselhos de Classe e avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, São Paulo: Papirus.

De Souza Ide, Mari Helena (2004). Lernkonzept und Lernstil von brasilianischen Lehramtsstudenten unter besonderer Berücksichtigung der Typologien von Kolb, Schmeck und Pask. Göttingen: Cuvillier.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Thessaloniki. In: *Journal of Research in Personality*, 19, S. 109-134. Waltham, Massachusetts: Elsevier.

Dedering, Kathrin (2007). Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag.

van Deth, Jan W. (2006). Vergleichende politische Partizipationsforschung. In: Berg-Schlosser, Dirk & Müller-Rommel, Ferdinand (Hrsg.) (2006). Vergleichende Politikwissenschaften. Ein einführendes Studienhandbuch (4., überarb. u. erw. Auflage). S. 167 – 188. Wiesbaden: VS Verlag.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2013). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Di Bernardi Luft, Caroline; de Oliveira Sanches, Sabrina; Zarpellon Mazo, Giovana; Andrade, Alexandro (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percibido: tradução e validação para idosos. Revista de Saúde Pública 2007; 41 (4); S. 606 - 615. São Paulo.: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Dickinson, A. & Dearing, M.F. (1979). Appetitive-aversive interactions and inhibitory processes. In: Dickinson, A. & Boakes, A. (Hrsg.). Mechanism of learning and motivation. S. 203-231. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Diener, Ed; Napa Scollon, Christie K.; Oishi, Shigehiro; Dzokoto; Vivian; Suh, Eunkook Mark (2000). Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments: Global Happiness is not the sum of its Parts. In: Journal of Happiness Studies, 1 (2). S. 159 - 176. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

Diener, Ed; Suh, Eunkook Mark; Lucas, Richard E. & Smith, Heidi L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. In: Psychological Bulletin. Vol. 125, Nr. 2, S. 276 - 302. Washington DC: American Psychological Association.

dpa (2014). Brasiliens Präsidentin räumt Korruption ein. Online: <http://www.handelsblatt.com/politik/international/petrobras-skandal-brasiliens-praesidentin-raeuft-korruption-ein/10861182.html> Stand: 22.03.2015.

Duchstein, Michael (2010). Das internationale Benchmarkingverfahren und seine Bedeutung für den gewerblichen Rechtsschutz. Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht. Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht 217. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

Dudenredaktion (2001). Das Fremdwörterbuch. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Duden

Easterlin, Richard A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In: Academic Press, S. 89-125. Waltham, Massachusetts: Elsevier.

Easterlin, Richard A. (2007). Building a Better Theory of Well-Being. In: Bruni, Luigino & Porta, Pier Luigi (Hrsg.). Economics and happiness: framing the analysis. S. 29 – 64. Oxford, New York: Oxford University Press.

Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) (2014). Economic Survey of Latin America and the Caribbean 2014: Challenges to sustainable growth in a new external context. Online: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36970/Brasil\\_es.pdf?sequence=27](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36970/Brasil_es.pdf?sequence=27) Stand: 22.03.2015.

Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerlichen Engagements“ (2002). Bürgerliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Berlin: Deutscher Bundestag.

Esch, Tobias (2014). Die Neurobiologie des Glücks. Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart & New York: Thieme.

Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2013). So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin, Heidelberg: Springer.

Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2006). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>; Letzter Zugriff: 29.12.2014.

Faltenmaier, Toni & Wihofszky, Petra (2012). Partizipation in der Gesundheitsförderung: Salutogenese – Subjekt – Lebenswelt. In: Rosenbrock, Rolf & Hartung, Susanne (Hrsg.). Handbuch Partizipation und Gesundheit. S. 102-113. Bern: Hans Huber.

Festinger, Leon (1985). A Theory of Cognitive Dissonance. California: Stanford University Press.

Finkmann, Christian (2013). Gesundheitsmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Eine empirische Untersuchung zum Leitungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern. Schriftenreihe Schulentwicklung in Forschung und Praxis. Band 20. Hamburg: Dr. Kovač.

Fischer, Johannes; Gruden, Stefan; Imhof, Esther, Strub, Jean-Daniel (2008). Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, Peter; Asal, Kathrin; Krueger, Joachim I. (2013). Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web. Berlin, Heidelberg: Springer.

Flick, Uwe (2011). Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Folha de São Paulo (2014). Escândalo na Petrobras. Online: <http://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2014/09/114361-escandalo-na-petrobras.shtml> Stand: 22.03.2015.

Frese, Matthias; Paulus, Julia; Teppe, Karl (Hrsg.) (2003): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn: Schöningh.

Fritsche, Michael (2004). Bildungspolitik in Brasilien – Der erste Schritt ist getan. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung.

Fromm, Sabine (2010). Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. Wiesbaden: VS Verlag.

Führ, Christoph & Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck.

Fundação Carlos Chagas (2009). Atratividade da Carreira Docente no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Galambos, Louis & Gallman, Robert (1991). Editors' preface. In: Gillespie, Richard. Manufacturing Knowledge. A history of the Hawthorne experiments. S. xii – xiii. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press

Gambier Campos, André (2015). Bem-Estar Social nos Anos 1990 e 2000: Traços Estilizados da História Brasileira. Brasília, Rio de Janeiro: IPEA.

Gansser, Oliver & Linke, Martin (2013). Betriebliches Gesundheitsmanagement in Deutschland 2013 – Stand der Dinge. Online:[https://www.fom.de/fileadmin/fom/kc/kcs/130513\\_Betriebliches\\_Gesundheitsmanagement\\_Ergebnisdiagramme.pdf](https://www.fom.de/fileadmin/fom/kc/kcs/130513_Betriebliches_Gesundheitsmanagement_Ergebnisdiagramme.pdf) Stand: 11.03.2015.

Gehirnlernen.de (2015). Das limbische System. Online: <http://www.gehirnlernen.de/gehirn/das-limbische-system-oder-das-s%C3%A4ugergehirn/> Stand: 15.03.2015

Gerhards, Jürgen; Hans, Silke & Carlson, Sören (Hrsg.) (2014). Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität, Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: Springer.

Giddens, Anthony (1996). Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.) (2013). "1968" - Eine Wahrnehmungsrevolution? Horizont-Verschiebungen des Politischen in den 1960er und 1970er Jahren. München: Oldenbourg.

Goble, Frank G. (2004). The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow. Digitalisierte Neuauflage. Chapel Hill: Maurice Bassett.

Görtemaker, Manfred (1999). Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart. München: Beck.

Goldgruber, Judith (2012). Organisationsvielfalt und betriebliche Gesundheitsförderung. Eine explorative Untersuchung. Wiesbaden: Gabler.

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 205-219.

Grawe, K. & Casper, F. (2012). In: Senf, Wolfgang & Broda, Michael (Hrsg.). Praxis der Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 33-47. Stuttgart: Thieme.

Greenleaf, R.K. (1996). On Becoming a Servant Leader. San Francisco: Jossey Bass.

Griebler, R. / Dür, W. / Kremser, W. (2009). Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), 2, S. 79-88. Wiesbaden: VS.

Gütermann, Christoph (1984). Friedensbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Heiss, Gernot & Lutz, Heinrich (Hrsg.) (1984). Wiener Beiträge zur Geschichte der Neu-

zeit. Band II Friedensbewegungen: Bedingungen und Wirkungen. S. 152 – 164. München: Oldenbourg.

Gvirtz, Silvina & Minvielle, Lucila (2008). Participation of Civil Society in School Governance: Comparative Research of Institutional Designs in Nicaragua and Brazil. In: Inequality in Education. Comparative and International Perspectives. CERC Studies in Comparative Education 24. Holsinger, Donald B. & Jacob, W. James. S. 485- 505. Hong Kong: Comparative Education Research Centre University of Hong Kong.

Habermas, Jürgen (1994). Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994). Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. S. 437 – 446. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hajek, André (2011). Lebenszufriedenheit und Einkommensreichtum: Eine empirische Analyse mit dem SOEP. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research Nr. 362. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Hannöver, Wolfgang; Michael, Andrea; Meyer, Christian; Rumpf, Hans-Jürgen; Hapke, Ulfert & John, Ulrich (2004). Die Sense of Coherence Scale von Antonovsky und das Vorliegen einer psychiatrischen Diagnose - Ergänzungen zu den deutschen Normwerten aus einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. In: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, 54(3-4), S. 179-86. Stuttgart, New York: Georg Thieme.

Hanushek, Eric A. & Woessmann, Ludgar (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. In: Hanushek, Eric A.; Machin, Stephen; Woessmann, Ludgar (Hrsg.). Economics of Education. Volume 3. S. 89 – 200. Amsterdam: Elsevier.

Hamm, Esther (2011). Die brasilianische Bildungsmisere – Hindernis für den sozialen Aufstieg. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung.

Harnik, Simone (2014). Cinco redes não pagam o piso ao professor. In: Revista Educação. Online: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/salarios-dos-professores-279028-1.asp> Stand: 21.03.2015.

Hart, Roger (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Hartung, Susanne (2012). Partizipation – wichtig für die individuelle Gesundheit? Auf der Suche nach Erklärungsmodellen. In: Rosenbrock, Rolf & Hartung, Susanne (Hrsg.). Handbuch Partizipation und Gesundheit. S. 57-78. Bern: Hans Huber.

Hattie, John (2009). Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Oxon & New York: Routledge.

Hattie, John (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Oxon & New York: Routledge.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2014). Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Hofenberg.

Heine, Heinrich (2009). Reisebilder I 1824-1828. Kommentar. Säkularausgabe. Berlin: Akademie Verlag.

Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität und lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.



Hinte, Wolfgang (2005). Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. 1. Auflage Nachdruck. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Hölling, H.; Schlack, R.; Petermann, F.; Ravens-Sieberer, U.; Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungspunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KIGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: Bundesgesundheitsblatt 57, S. 807-819. Berlin, Heidelberg: Springer.

Holtappels, Heinz Günter (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: McElvany, Nele & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. S. 35-62. Münster: Waxmann.

Holtmann, Gabriel (Hrsg.) (2005). Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auflage. München: Oldenbourg.

Homann, Katrin (2013). Zusammenhänge zwischen  $\beta$ -Endorphin-Alteration und posttraumatischer Symptomatik bei alkoholabhängigen Patienten. Dissertation. Hamburg: Medizinische Fakultät der Universität Hamburg.

Hradil, Stefan (2013). Deutsche Verhältnisse: Eine Sozialkunde. Frankfurt am Main: Campus.

Huber, Joseph (1988). Soziale Bewegungen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17, Heft 6, Dezember 1988, S. 424 – 435. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Huber, Stephan Gerhard; Ahlgrimm, Frederik & Hader-Popp, Sigrid (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, Stephan Gerhard & Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.). Kooperation in der Schule. S. 323-372. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

iMove – beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010). Marktstudie Brasilien – für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn: BIBB

Initiative neue Qualität der Arbeit (INQA) (2015). Gesunde Mitarbeiter – gesundes Unternehmen. Eine Handlungshilfe für das betriebliche Gesundheitsmanagement. Online: [http://www.inqa.de/SharedDocs/PDFs/DE/Publikationen/psyga-gesunde-mitarbeiter-gesundes-unternehmen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.inqa.de/SharedDocs/PDFs/DE/Publikationen/psyga-gesunde-mitarbeiter-gesundes-unternehmen.pdf?__blob=publicationFile) Stand: 11.03.2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). Productos Interno Bruto e participação das Grandes Regiões e Unidades da Federação. Online: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2012/default\\_pdf.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2012/default_pdf.shtm) Stand: 09.03.2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2014). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Online: [http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2015/default\\_tab\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2015/default_tab_xls.shtm) Stand: 28.03.2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2015). Indicadores IBGE – Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor. IPCA INPC. Fevereiro de 2015. Online:

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/precos/inpc\\_ipca/ipca-inpc\\_201502caderno.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/precos/inpc_ipca/ipca-inpc_201502caderno.pdf) Stand: 14.03.2015.

Instituto Nacional des Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IDEB) (2015). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2015). Online: <http://ideb.inep.gov.br/> Stand: 09.03.2015.

Instituto Paulo Montenegro (2015). Inaf 2011-2012. Online: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por) Stand: 20.03.2015.

Ishiyama, John T. (2012). *Comparative politics: principles of democracy and democratization*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Jacques, Ana Silvia (2013). *Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertation. Joinville: Universidade da Região de Joinville.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2003). Training for Cooperative Group Work. In: West, Michael A.; Tjosvold, Dean & Smith, Ken G. (Hrsg.). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. S. 167-184. Chichester: Wiley.

Kardaş, Tuncay & Özdemir, Ömer Behram (2014). *The Making of European Foreign Fighters. Identity, Social Media and Virtual Radicalization*. Istanbul: Seta.

Keeley, Brian (2007). *Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt*. Paris: OECD.

Kemper, Thomas & Weishaupt, Horst (2011). Region und soziale Ungleichheit. In: H. Reinders et al. (Hrsg.) *Empirische Sozialforschung. Gegenstandsbereiche*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Keyes, Corey Lee M. (1998). Social Well-Being. In: *Social Psychology Quarterly*. Vol. 61, Nr. 2, S. 121-140. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: Sage.

Kim, Myung-Shin (1994). Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. In: Böhm, Winfried (Hrsg.) (1994). *Internationale Pädagogik*, Band 17. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Kim-Prieto, Chu; Diener, Ed; Tamir, Maya; Scollon, Christie; Diener, Marissa (2000). Integrating the Diverse Definitions of Happiness: A Time-Sequential Framework of Subjective Well-Being. In: *Journal of Happiness Studies*, 6 (3). S. 216 - 300. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

Kleve, Heiko (2007). *Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft*. Wiesbaden: VS

Kleinginna, Paul R. & Kleinginna, Anne M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. In: *Motivation und Emotion*, Vol. 5, Nr. 4, S. 345-379. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

Klimke, Martin & Scharloth, Joachim (2008). *1968 in Europe. A History of Protest and Activism, 1956-1977*. New York: Palgrave Macmillan.

Klimke, Martin (2008). 1968 als transnationales Ereignis. Online: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51984/68-transnational>

(Letzter Zugriff: 15.09.2014)

Kohl, Anke. (1998). Durch Verwaltungsreform zur integrativen Stadtgesellschaft? Partizipative und organisatorische Neugestaltung des kommunalen Handelns am Beispiel des Stadtjubiläums Münster. Internationale Hochschulschriften, Bd. 288. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Krause, A., Meder, L., Philipp, A. & Schüpbach, H. (2010). Gesundheit, Arbeitssituation und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte. In: Peter Paulus (Hrsg.). Bildungsförderung durch Gesundheit - Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. S. 57-86. Weinheim & München: Juventa.

Kulbe, Annette (2009). Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Lachmann, W. (2004). Entwicklungspolitik. Band 1: Grundlagen. 2. Auflage. München: Oldenbourg.

Lammers, Claas-Hinrich (2011). Emotionsbezogene Psychotherapie. Grundlagen, Strategien und Techniken. 2. Auflage. Stuttgart: Schattauer.

Larsson, Gerry & Kallenberg, Kjell O. (1996). Sense of coherence, socioeconomic conditions and health. Interrelationships in a nation-wide Swedish sample. In: European Journal of Public Health, Nr. 6, S. 175-180. Oxford, New York: Oxford University Press.

Latham, Gary P. & Steele, Timothy P. (1983). The Motivational Effects of Participation versus Goal Setting on Performance. In: The Academy of Management Journal. Vol. 26, No. 3, S. 406 - 417. New York: Academy of Management.

Lauer, Thomas (2014). Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

Lazarus, Richard S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, Richard S. (1999). Stress and Emotion. A New Synthesis. New York: Springer.

Leithwood, K. & Poplin, M. S. (1992). The move towards transformational leadership. In: Educational Leadership, Vol. 49, Nr. 5, S. 8-11. Alexandria: ASCD.

Lemke, B. (2003). Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 71-83. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Levenstein, Susan; Prantera, C.; Varvo, V.; Scribano, M. L.; Berto, E.; Luzi, C.; Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for Psychosomatic Research. In: Journal of Psychosomatic Research, Vol. 37, Nr. 1. S. 19 - 32. Oxford: Pergamon Press.

Locke, Edwin A. & Latham, Gary P. (1979). Goal setting - A motivational technique that works. In: Organizational Dynamics, 8 (2), S. 68 - 80. New York: American Management Association.

Locke, Edwin A. & Schweiger, David M. (1979). Participation in decision-making: One more look. In: Research in Organizational Behavior, Vol. 1, S. 265 - 339. Greenwich: JAI Press.

- Locke, Edwin A.; Frederick, Elizabeth; Lee, Cynthia; Bobko, Philip (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 69 (2), Mai 1984, S. 241 - 251. Washington DC: American Psychological Association.
- Luhmann, Niklas (2008). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1996). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundberg O. (1997). Childhood conditions, sense of coherence, social class and adult ill health: exploring their theoretical and empirical relations. In: *Social Science & Medicine*, 44(6), S. 821–831. Amsterdam: Elsevier.
- Mankiw, Geroge N.; Romer, David; Weil, David N. (1992). A Contribution to the Empirics of economic Growth. In: *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107, No. 2 (May, 1992), S. 407 – 437. Cambridge: The MIT Press.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994). *Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeit im Statusübergang*. Weinheim: Juventa.
- Marchington, Mick (2008). Where next for HRM. Rediscovering the heart and soul of people management. In: *IES Working Paper: WP20*. Brüssel: Institute for European Studies.
- Martin, Albert/ Drees, Volker (2001). *Gemeinsame Ziele – Zur Durchführung von Zielvereinbarungsgesprächen*. Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung, Heft 6. Lüneburg: Leuphana Universität
- Maslow, Abraham H. (2000). *The Maslow Business Reader*. New York: John Wiley & Sons.
- May, Hermann (2008). *Ökonomie für Pädagogen*, 14. Auflage. München: Oldenbourg.
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. 6., überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp & Rath, Norbert (2013). *Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McGregor, Douglas (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Meadows, Dennis; Meadows, Donella H.; Zahn, Erich; Milling, Peter (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. München: DVA.
- Media Ninjas (2015). *Who We Are*. Online: <https://ninja.oximity.com/partner/ninja/about> Stand: 10.03.2015.
- Miller, Katherine I. & Monge, Peter R. (1986). Participation, Satisfaction, and Productivity: A Meta-Analytic Review. In: *Academy of Management Journal*. Vol. 29, No. 4, S. 727 – 753. New York: Academy of Management.

Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação Fundamental (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Ministério da Educação (2007). The Plan for the Development of Education. Reason, principles and Programs. Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2015). Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. Online:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=382&id=12253&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=382&id=12253&option=com_content) Stand: 21.03.2015

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (2014). Benefícios do Bolsa Família têm reajuste de 10%. Online:  
<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2014/maio/beneficios-do-bolsa-familia-tem-reajuste-de-10> Stand: 20.03.2015.

Minkler, Meredith & Wallerstein, Nina (Hrsg.) (2008). Community-Based Participatory Research for Health. From Process to Outcomes. Second Edition. San Francisco: John Wiley & Sons.

Minssen, Heiner (2006). Arbeits- und Industriesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.

Mommsen, Theodor (2012). Abriss des römischen Staatsrechts. Bremen: DOGMA. (Im Original erschienen 1907. Leipzig: Duncker & Humblot).

Moosbrugger, Helfried & Kelava, Augustin (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer.

Moyser, Geraint Parry George & Day, Neil (1992). Political participation and democracy in Britain. New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Mühlfeld, Claus; Windorf, Paul; Lampert, Norbert; Krüger, Heidi (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt, 32. Jahrg., H. 3. S. 325 – 352. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Nerdinger, Friedemann W. (1995). Motivation und Handeln in Organisationen – Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Nerdinger, F. W., Horsmann, C. S. & Pundt, A. (2003). Materielle und immaterielle Beteiligungen in der Wahrnehmung der Beschäftigten: Ergebnisse der Mitarbeiterbefragungen. In: E. Voß, & P. Wilke (Hrsg.). Mitarbeiterbeteiligung in deutschen Unternehmen. Auswirkungen auf Unternehmensorganisation und Arbeitsgestaltung. S. 147-170. Wiesbaden: DUV

Nerdinger, Friedemann W. (2014). Mergers & Acquisitions. In: Nerdinger, Friedemann W.; Blickle, Gerhard; Schaper, Niclas (Hrsg.) (2014). Arbeits- und Organisationspsychologie, 3. Auflage. S. 171 – 182. Berlin, Heidelberg: Springer

Nilshon, Ilse & Schminder, Christel (2010). Die gute gesunde Schule gestalten. Stationen auf dem Weg der Schulprogrammentwicklung. Gütersloh: Verein Anshub.de - Programm für die gute gesunde Schule e.V.

Norton, David L. (1976). Personal Destinies. A Philosophy of Ethical Individualism. Princeton & Chichester: Princeton University Press.

Obama, Barak (26.10.2015). An Open Letter to America's Parents and Teachers: Let's Make Our Testing Smarter. Online: <https://www.whitehouse.gov/blog/2015/10/26/open-letter-americas-parents-and-teachers-lets-make-our-testing-smarter> Stand: 27.12.2015

OECD (2005). Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart: Schattauer.

OECD (2010). Economic policy reforms. Going for growth. Paris: OECD.

OECD (2012). PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie die dieses Wissen einsetzen können. Paris: OECD.

OECD (2013). OECD Economic Surveys Brazil. Paris: OECD.

OECD (2014). Investing in Youth: Brazil.

Online: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/investing-in-youth-brazil\\_9789264208988-en#page3](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/investing-in-youth-brazil_9789264208988-en#page3) Stand: 15.03.2015.

OECD (2014b). Brazil - Economic forecast summary (November 2014).

Online: <http://www.oecd.org/eco/outlook/brazil-economic-forecast-summary.htm>  
Stand: 15.03.2015.

OECD (2015). Zusammenfassung (zur *Better Life Initiative*). Online unter: [http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/media/bli/documents/Excecutive-Summary\\_DE.pdf](http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/media/bli/documents/Excecutive-Summary_DE.pdf) (Stand: 26.01.2015).

OECD (2015b). Education GPS. Brazil. Online:

<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=BRA&treshold=10&topic=EO> Stand: 15.03.2015.

Pais Ribeiro, J. & Marques, T. (2009). A Avaliação do Stresse: A Propósito de um Estudo de Adaptação da Escala de Percepção de Stresse. In: *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2009, 10 (2), S. 237 – 248. Lissabon: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.

Partnership on Measuring ICT for Development (2014). Final WSIS Targets Review. Achievements, challenges and the way forward. Genf: International Telecommunication Union (ITU).

Paulus, Peter (2014). Psychische Gesundheit für eine gute gesunde Schule. Materialien zur Gesundheitsförderung LZG-Schriftenreihe Nr. 280 / Artikel-Nr.: KJM 2105. Mainz: Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz e.V. (LZG).

Paulus, Peter (2010). Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen. Gütersloh: Verein Anshub.de Programm für die gute gesunde Schule e.V.

Paulus, Peter (2009). Anshub.de – Ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule. Münster: Waxmann.

Paulus, Peter & Michaelsen-Gärtner, Britta (2008). Referenzrahmen schulischer Gesundheitsförderung. Gesundheitsqualität im Kontext der Schulqualität. Handreichung mit Indikatorenliste und Toolbox. Online: <http://www.bzga.de/> Stand: 30.12.2014.

Paulus, Peter; Franze, Marco; Michaelsen-Gärtner, Britta (2007). *MindMatters. SchoolMatters – Mit psychischer Gesundheit gute Schule machen*. Lüneburg: Leuphana Universität.

Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. In Aregger, K. & Lattmann, U.P. (Hrsg.). Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? S. 93-114. Oberentfelden: Sauerländer

Perez, A., Fraga de Melo, G., Fichtner, B. (2010). Brasilien ein Land mit Zukunft (?). Bildungssystem und alternative Bildungspraktiken. In: Sergio Costa, Gerd Kohlhepp, Horst Nitschack & Hartmut Sangemeister (Hrsg.): Brasilien heute. Geographischer Raum Politik Wirtschaft Kultur. S. 623-639. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.

Pfaff, Tobias (2011). Das Bruttonationalglück aus ordnungspolitischer Sicht – eine Analyse des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems von Bhutan. Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten.

Phillimore, A.J. (2000). Flexible specialization, work, organization and skills. Approaching the 'second industrial divide'. In: Ahier, John/ Cosin, Ben/ Hales, Margaret (Hrsg.) (2000). Diversity and Change. Education, Policy and Selection, S. 125 – 143. London, New York: RoutledgeFalmer.

Piore, Michael J. & Sabel, Charles F. (1984). The Second Industrial Divide. New York: Basic books.

Piza, Caio & Portela Souza, André (2015). The Causal Impacts of Child Labor Law in Brazil. Some Preliminary Findings. Policy Research Working Paper 7444. Washington: World Bank.

Pössel, P./ Horn, A./ Hautzinger, M. (2003). Erste Ergebnisse eines Programms zur schulbasierten Prävention von depressiven Symptomen bei Jugendlichen. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 11(1), S. 10-20. Göttingen: Hogrefe.

Poguntke, Thomas (2006). Internationale vergleichende Parteienforschung. In: Berg-Schlosser, Dirk & Müller-Rommel, Ferdinand (Hrsg.) (2006). Vergleichende Politikwissenschaften. Ein einführendes Studienhandbuch (4., überarb. U. erw. Auflage). S. 189 - 206. Wiesbaden: VS Verlag.

Pons Online-Wörterbuch (2014). Online: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/particeps> Stand: 15.09.2014.

Pons Online-Wörterbuch (2014b). Online: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/movere> Stand:15.09.2014

Posse, Norbert & Brägger, Gerold (2008). Wege zur guten, gesunden Schule. Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung. In: Brägger, Gerold; Israel, Georg; Posse, Norbert (Hrsg.). Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. Bern: h.e.p- Verlag

Potuschek, Gerhard & Karl, Florian (2014). Begleitung bei der Betrieblichen Gesundheitsförderung durch die Barmer GEK. In: Hahnzog, Simon (Hrsg.) (2014). Betriebliche Gesundheitsförderung. Das Praxishandbuch für den Mittelstand. S. 23 – 36. Wiesbaden: Springer Gabler.

Prefeitura de Joinville (2013). Joinville em Dados 2013. Online: [http://www.rhbrasil.com.br/joinville\\_dados/joinville.pdf](http://www.rhbrasil.com.br/joinville_dados/joinville.pdf) Stand: 09.03.2015.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1996). Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Brasília: Presidência da República.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2010). Lei Nº 12.351, De 22 De Dezembro De 2010. Brasília: Presidência da República.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2013). Lei Nº 12.858 De 9 De Setembro De 2013. Brasília: Presidência da República.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2014). Lei Nº 12.965, De 23 De Abril De 2014. Brasília: Presidência da República.

Rappaport J. (1985). Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des "empowerment" anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2, S. 257-278. Tübingen: DGVT.

Ratier, Rodrigo (2010). Uma carreira desprestigiada. In: Nova Escola, Februar 2010. São Paulo: Abril.

Ravens-Sieberer, U., Schulte-Markwort, M., Bettge, S., Barkmann, C. (2002). Risiken und Ressourcen für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: Gesundheitswesen 2002; 64 Sonderheft 1, S. 88 – 94. Stuttgart, New York: Georg Thieme.

Reinau, Hansjörg & von Ungern-Sternberg, Jürgen (Hrsg.) (2013). Politische Partizipation: Idee und Wirklichkeit von der Antike bis in die Gegenwart (Colloquia Raurica). Berlin: De Gruyter.

Rhonheimer, Martin (2012). Tugendethik und Handlungsfolgen. Konsequentialismus, Verantwortung und die Perspektive der Moral. In: Information Philosophie. Heft 2/2012, S. 42 – 51. Online: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=6558&n=2&y=4&c=100> Stand: 30.01.2015.

Richter, Claudia (2013). Das Bildungswesen in Brasilien. In: Adick, Christel (Hrsg.). Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. S. 171-190. Münster: Waxmann.

Rocha, da Vera Maria & Fernandes, Marcos Henrique (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. In: Journal Brasileira de Psiquiatria. Vol. 57, Nr. 1, S. 23-27. Rio de Janeiro: Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rodrigues Neves, Mary Yale & Seligmann Silva, Edith (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia, Vol. 6, Nr. 1, S. 63-75. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Psicologia.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., Strobel, K. R. (1998). Linking the Study of Schooling and Mental Health: Selected Issues and Empirical Illustrations at the Level of the Individual. Educational Psychologist, 33, S. 153-176. Philadelphia: Taylor & Francis.

Rolfes, E. (1911) Einleitung. In: Aristoteles. Nikomachische Ethik. Zweite Auflage der neuen Übersetzung erste Auflage. Übersetzt und mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. theol. Eug. Rolfes. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.

Rosenholtz, S. (1991): Teacher's Workplace: the social organization of schools. New York: TC Press.



Rousseff, Dilma (23.04.2014). NETmundial – Dilma Rousseff's Opening Speech. Online unter: <http://netmundial.br/wp-content/uploads/2014/04/NETMundial-23.April2014-Dilma-Rousseff-Opening-Speech-en.pdf> Stand: 13.02.2015.

Rüsseler, Jascha (2009). Neuropsychologische Therapie. Grundlagen und Praxis der Behandlung kognitiver Störungen bei neurologischen Erkrankungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Russel-Walling, Edward. (2011). Management. 50 Schlüsselideen. Aus dem Englischen übersetzt von Heike Reissig. Heidelberg: Spektrum.

Ryff, Carol D. & Keyes, Corey Lee M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 69, Nr. 4, S. 719 - 727. Washington DC: American Psychological Association.

Saage, Richard (2005). Demokratietheorien. Historischer Prozess – Theoretische Entwicklung – Soziotechnische Bedingungen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Sahrai, Diana; Bittlingmayer, Uwe H; Gerdes, Jürgen (2012). Partizipation, politische Bildung und Gesundheit an Schulen. Zur Analyse eines fragilen Zusammenhangs. In: Rosenbrock, Rolf & Hartung, Susanne (Hrsg.). Handbuch Partizipation und Gesundheit. S. 222-234. Bern: Hans Huber.

Said, Behnam T. (2014). Islamischer Staat. IS-Miliz, al-Qaida und die deutschen Brigaden. München: C.H. Beck/Sanders, Karin & Kianty, Andrea (2006). Organisationstheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Sandkötter, Stephan (Hrsg.) (2010). Bildungsarmut in Deutschland und Brasilien – Aktuelle Probleme moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sauer, Dieter (2011). Von der „Humanisierung der Arbeit“ zur „Guten Arbeit“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011). Aus Politik und Zeitgeschichte. Humanisierung der Arbeit, 15/2011, 11.April 2011, S. 18-24. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Saviani, Dermeval (2007). O Plano de desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. In: Educação & Sociedade. Vol. 28, Nr. 100, S. 1231-1255. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Scheerens, Jaap (2000). Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning – No. 68. Paris: UNESCO.

Schiersmann, Christiane & Thiel, Heinz-Ulrich (2014). Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Schiller, Friedrich (1759). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3355/1> Stand: 28.03.2016.

Schimmack, U.; Oishi, S.; Diener, E.; Suh, E. (2000). Facts of affective experiences: A framework for investigations of trait affect. In: Personality and Social Psychology Bulletin. 26 (6). S. 655-668. Washington DC: Society of Personality and Social Psychology.

Schmidt, Manfred G. (2010). Demokratietheorien. Eine Einführung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Schmitz, Gerdamarie S. & Schwarzer Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Vol. 215, Nr. 44, S. 192-214. Weinheim: Beltz.

Schumacher, Lutz (2006). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In: DAK (2007) (Hrsg.). Lehrer\*gesundheits – Bausteine einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. Hamburg: DAK.

Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia (2005). Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: Secretaria de Estado Santa Catarina da Educação, Ciência e Tecnologia.

Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) (2012). Pesquisa sobre o uso de crédito no Brasil mostra que as classes menos favorecidas estão mais sujeitas à inadimplência. Online: [http://meubolsofeliz.com.br/wp-content/uploads/2014/01/analise\\_uso\\_do\\_credito3.pdf](http://meubolsofeliz.com.br/wp-content/uploads/2014/01/analise_uso_do_credito3.pdf) Stand: 14.03.2015

Setti, Ricardo (2013). O gigante acordou. In: Veja Online; 21.02.2013; 20:48 Uhr. <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/o-gigante-acordou/>; Letzter Stand: 28.12.2014. São Paulo: Grupo Abril.

Severo Santos, João Francisco (2006). Actividade Física, Saúde Mental e Percepção de Condições de Trabalho dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Joinville. DiSSERTATION. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Siqueira Reis, Rodrigo; Akira Ferreira Hino, Adriano; Añez, Ciro Romélio Rodriguez (2010). Perceived Stress Scale: Reliability and Validity Study in Brazil. In: Journal of Health Psychology 2010; 15; S. 107 – 114. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC: SAGE.

Six, B. & Felfe, J. (2004). Einstellungen und Werthaltungen im organisationalen Kontext. In: H. Schuler (Hrsg.). Organisationspsychologie 1 – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/III/3, S. 597–672. Göttingen: Hogrefe.

Skarzynska, Monika (2015). Das Bild Brasiliens in der deutschen Presse. Eine inhaltsanalytische Studie der Amtszeit von Präsident Lula in den Jahren 2003 bis 2010. Hamburg: disserta.

Skinner, Ellen A. (1996). A Guide to Constructs of Control. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 71, Nr. 3, S. 549-570. Washington DC: American Psychological Association.

Smylie, M. A. (1992). Teacher Participation in School Decision Making Assessing Willingness to Participate. In: Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 14, Nr. 1, S. 53-67. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Smylie, M. A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instrumental outcomes of school-based participative decision making. Educational Evaluation and Policy Analysis, 18, S. 181-191. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Sommer, Dieter; Westermann-Krieg, Liesel; Klaes, Lothar & Kuhn, Detlef (2005). *Gesunde Schule. Gesundheit - Qualität - Selbständigkeit*. Frankfurt am Main: Mabuse.

Souza, de Aparecida Neri & Leite, Marcia de Paula (2011). *Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde dos Professores da Educação Básica no Brasil*. In: *Educação & Sociedade*, Vol. 32, Nr. 117, S. 1105-1121. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Spanagel, Rainer & Kiefer, Falk (2013). *Neurobiologie der Alkoholabhängigkeit*. In: *Psychopharmakotherapie*; 20; S. 199-208.

Statista (2015). *Prognose zur Anzahl der Internetnutzer in Brasilien bis 2018*. Online unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/370231/umfrage/prognose-zur-anzahl-der-internetnutzer-in-brasilien/> Stand: 13.02.2015.

Stiglitz, Joseph E.; Sen, Amartya; Fitoussi, Jean-Paul (2010). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Online: [http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport\\_anglais.pdf](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf) Stand: 26.01.2015.

Suhrcke, M., de Paz Nieves, C. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1997). *Toward an understanding of teacher's desire for participation in decision making*. *Journal of School Leadership*, 7, S. 609-628. Lanham: Rowman & Littlefield.

Taylor, Frederick Winslow (1911). *The Principles of scientific Management*. London: Harper & Brothers.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006): *Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang, Heft 2, S. 163-166. Weinheim: Beltz.

Thomas, D.L. & E. Diener (1990). *Memory accuracy in the recall of emotions*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 59. S. 291 - 297. Washington DC: American Psychological Association.

Thomas, Vinod & Yan, Wang (2008). *Distribution of Opportunities Key to Development*. In: *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*. CERC Studies in Comparative Education 24. Holsinger, Donald B. & Jacob, W. James. Hong Kong: Comparative Education Research Centre University of Hong Kong.

Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010). *Handbuch Bildungsforschung*, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Todos pela Educação (2014). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014*. São Paulo: Moderna.

Torsheim, T. & Wold, B. (2001). *School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study*. *Journal of Adolescent Research*, 16, S. 293-303. London: Sage.

Trindade Prestes, da Emília Maria & Pfeiffer, Dietmar K. (2010). *Überwindung der Bildungsarmut in Brasilien durch staatliche Bildungspolitik: Möglichkeiten und Grenzen*. In:

Sandkötter, Stephan (Hrsg.). Bildungsarmut in Deutschland und Brasilien – Aktuelle Probleme moderner Gesellschaften. S. 39-68. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ulrich, Eberhard (2011). Arbeitspsychologie. 7., neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Zürich: Schäffer-Poeschel.

United Nations (1966). Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966. Online unter: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/ICESCR/icescr\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf) Stand: 28.03.2016.

United Nations (2012). Happiness: towards a holistic approach to development. Draft note. 6. November 2012. Online unter: <http://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/NOTEONHAPPINESSFINALCLEAN.pdf> Stand: 27.01.2015.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2012). Global Initiative on Out-of-School Children. UNICEF: Brasília

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report. UNESCO: Paris.

UNESCO (2015). World Inequality Database on Education. Online: <http://www.education-inequalities.org/> Stand: 27.12.2015.

UNESCO Institute for Statistics (2010). Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO Institute for Statistics (2015). UIS.STAT. Online: <http://data.uis.unesco.org/> Stand: 28.03.2016.

Vagostello, Lucilena; Souza Oliveira, de Andréia; Silva, da Ana Maria; Donofrio, Valéria; Morais Moreno; de Tania Cristina (2003). Violência Doméstica e Escola: Um Estudo em Escolas Públicas de São Paulo. In: Paidéia, Vol.13, Nr. 26, S. 191-196. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

van Suntum, Ulrich (2010). Zur Konstruktion eines Lebenszufriedenheitsindikators („Glücks-BIP) für Deutschland. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research Nr. 258. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Veja (2015). Dilma enfrenta o maior protesto popular da história democrática. Online: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/dilma-enfrenta-o-maior-protesto-popular-ja-feito-contra-um-presidente> Stand: 22.03.2015.

Verba, Sidney & Nie, Norman H. (1972). Participation in America. Political Democracy and Social Equality. Chicago: The University of Chicago Press.

Verduyn, Philippe; Van Mechelen, Iven; Tuerlinckx, Francis (2011). The Relation between Event Processing and the Duration of Emotional Experience. In: Emotion. Vol. 11, No. 1. S. 20 - 28. Washington DC: American Psychological Association.

Verein Anshub.de (2015). Partner für Bildung und Gesundheit. Online: <http://www.anshub.de/wir-ueber-uns/index.html> Stand: 22.03.2015.

Vilmar, Fritz (1973). Strategien der Demokratisierung. Band I: Theorie der Praxis. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand.

Wagner, J. A. & Gooding, R. (1987). Shared influence and organizational behavior: A meta-analysis of situational variables expected to moderate participation-outcome relationships. In: *Academy of Management Journal*, Vol. 30, No. 3, S. 524 -541. New York: Academy of Management.

Waiselfisz, Julio Jacobo (2013). *Mapa da Violência 2013. Mortes Matadas por Armas de Fogo*.

Waterman, Alan S. (1990). The Relevance of Aristotle's Conception of Eudaimonia for the Psychological Study of Happiness. In: *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. Vol. 10, Nr. 1. S. 39 - 44. Washington: American Psychological Association.

Waterman, Alan S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 64, Nr. 4, S. 678 - 691. Washington DC: American Psychological Association.

Waterman, Alan S.; Schwartz, Seth J.; Conti, Regina (2008). The Implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. In: *Journal of Happiness Studies*. 2008; 9. S. 41 - 79. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

Weishaupt, Horst (1998). Schulversuche – Modellversuche. In: Führ, Christoph & Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*. S. 378 – 389. München: Beck.

Weltgesundheitsorganisation (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Genf: Weltgesundheitsorganisation.

Weltgesundheitsorganisation (1997). *Jarkarta Erklärung*. Genf: WHO

Weltgesundheitsorganisation (1997b). *Resolution von Thessaloniki*. Online: <file:///C:/Users/Cordula%20Bestvater/Downloads/3%20Resolution%20von%20Thessaloniki%201997%20D.pdf> Stand: 28.12.2015

Weltgesundheitsorganisation (2006). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Online: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf) Stand: 01.03.2015

Weltgesundheitsorganisation (2014). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. Online: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf> Stand: 25.03.2015

Wiest, Gerald (2009). *Hierarchien in Gehirn, Geist und Verhalten. Ein Prinzip neuraler und mentaler Funktion*. Wien: Springer.

Wilkinson, Adrian; Dundon, Tony; Marchington, Mick; Ackers, Pert (2004). Changing Patterns of Employee Voice: Case Studies from the UK and Republik of Ireland. In: *The Journal of Industrial Relations*, Vol. 46, No. 3, S. 298 – 322. London: Sage.

Wirbelauer Eckhard (Hrsg.) (2010). *Oldenbourg Geschichte Lehrbuch: Antike*. München: Oldenbourg.

World Bank (2001). Eradicating Child Labor in Brazil. Report No. 21858-BR. Washington, D.C.: World Bank.

World Wide Web Foundation (2015). Web Index Report 2014-2015. Online: <http://thewebindex.org/> Stand: 23.03.2015.

Wright, Michael; Block, Martina & Unger, von Hella (2007). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung

Wright, Michael T., Block, Martina, von Unger, Hella (2008). Partizipation in der Zusammenarbeit zwischen Zielgruppe, Projekt und Geldgeber. In: Gesundheitswesen. Vol. 70, S. 748-754. Stuttgart: Thieme.

Wright, Michael T., Block, Martina, von Unger, Hella (2010). Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention: Ein Überblick. In: Landeszentrale für Gesundheit in Bayern e.V. (LZG). Gesundheit fördern – Qualität sichern Nachhaltigkeit und Erfolg in sozialen Projekten durch Zertifizierung? München: LZG.

Wunn, Andreas (2014). Brasilien für Insider. Nahaufnahme eines Sehnsuchtslandes. München: Wilhelm Heyne.

Zetlin, Andrea G.; Macleod, Elaine & Michener, Darlene (1998). Professional Development of Teachers of Language Minority Students through University-School Partnership. In: Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Vol. 21, Nr.2, S. 109-120. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: Sage.

Zink, Klaus J. (2007). Mitarbeiterbeteiligung bei Verbesserungs- und Veränderungsprozessen. Basiswissen, Instrumente, Fallstudien. München: Carl Hanser.

Zirke, Nina; Schmid, Gabriele; Klapp, Burghard & Rauchfuss, Martina (2007). Antonovsky's Sense of Coherence in psychosomatic patients – a contribution to construct validation. In: GMS Psychosoc Med. Nr. 4, S. Doc3.

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die gute gesunde Schule – Handlungsfelder, Merkmale und Prinzipien (Paulus 2010, S. 21)	S. 24
Abbildung 2: Einkommen und Subjektives Wohlbefinden (SWB) in den USA 1946 – 1989 (Diener et al. 1993, S. 288)	S. 28
Abbildung 3: Das limbische System (Gehirnlernen.de 2015, online)	S. 38
Abbildung 4: Bedürfnispyramide nach Maslow (Goble 2004, S. 50)	S. 68
Abbildung 5: Die verstärkende Wirkung der 'Theorie Y' (Ulrich 2011, S. 470)	S. 72
Abbildung 6: Modell zur Wirkung von Partizipation nach McGregor (in Zulehning an Miller & Monge 1986, S. 731)	S. 73
Abbildung 7: Ladder of Citizen Participation (vgl. Arnstein 1969, S. 217)	S. 83
Abbildung 8: Stufenmodell von Partizipation nach Wright et al. (Wright et al. 2010, S. 4)	S. 85
Abbildung 9: Modell der Partizipationsqualität	S. 90
Abbildung 10: Salario médio, em R\$ – Durchschnittsgehalt in R\$ (vgl. Harnik 2014, Online)	S. 102

Abbildung 11: Armutquote in Brasilien von 1992 bis 2012 in Prozent (vgl. Gambier Campos 2015, S.29)	S. 105
Abbildung 12: Einschulungsquote Ensino Fundamental (vgl. Todos pela Educação 2014, S. 24)	S. 106
Abbildung 13: Verteilung teilnehmender Schulen in Joinville	S. 119
Abbildung 14: Operationalisierte Kernbegriffe und Übersetzungen	S. 121
Abbildung 15: Beispiel einer dimensionalen Analyse des Interviewleitfadens für Schulleitungen	S. 124
Abbildung 16: Messmodell Partizipationsqualität	S. 126
Abbildung 17: Vorgang Itemkonstruktion - Allgemeine Struktur	S. 127
Abbildung 18: Vorgang Itemkonstruktion - Spezifische Struktur	S. 127
Abbildung 19: Überblick über die Ergebnisse der Dokumentenanalyse	S. 147
Abbildung 20: Grundschullehrkräfte der Stadt Joinville bei einer praktischen Übung während einer Qualifizierungsmaßnahme	S. 153
Abbildung 21: Überblick über die Ergebnisse der Interviews mit Lehrkräften	S. 154
Abbildung 22: Überblick über die Ergebnisse der Interviews mit Schulleitungen	S. 158
Abbildung 23: Beispiel Codierung	S. 160
Abbildung 24: Beispielhafter Auszug des Codebooks	S. 160
Abbildung 25: Items der Dimension „Nicht-Partizipation“	S. 162
Abbildung 26: Itemanalyse der Dimension „Nicht-Partizipation“	S. 162
Abbildung 27: Scree Plot Dimension Nicht-Partizipation (staatliche Schulen)	S. 164
Abbildung 28: Faktorladungen pro Item – Nicht-Partizipation	S. 164
Abbildung 29: Items der Dimension „Partizipation“	S. 165
Abbildung 30: Itemanalyse der Dimension „Partizipation“	S. 165
Abbildung 31: Faktorladungen pro Item – Partizipation	S. 166
Abbildung 32: Items der Dimension „Selbstbestimmung“	S. 166
Abbildung 33: Kennwerte - Selbstbestimmung	S. 167
Abbildung 34: Items der Dimension „Partizipationskohärenz“	S. 168
Abbildung 35: Itemanalyse der Dimension „Partizipationskohärenz“	S. 168
Abbildung 36: Faktorladungen pro Item – Partizipationskohärenz	S. 169
Abbildung 37: Messmodell Partizipationsqualität	S. 170
Abbildung 38: Indikatorenengewichte staatlicher und privater Schulen	S. 171
Abbildung 39: Faktorladungen pro Item – Anspannung	S. 172
Abbildung 40: Faktorladungen pro Item – Sorgen	S. 173
Abbildung 41: Faktorladungen pro Item – Freude	S. 173
Abbildung 42: Faktorladungen pro Item – Anforderung	S. 173
Abbildung 43: Verteilungen von weiblichen und männlichen Lehrkräften	S. 175
Abbildung 44: Verteilung des Alters auf die gesamte Stichprobe	S. 177
Abbildung 45: Verteilung der Altersgruppen an staatlichen Schulen (n 106)	S. 177
Abbildung 46: Verteilung der Altersgruppen an privaten Schulen (n 58)	S. 178
Abbildung 47: Verteilung der Partizipationsqualität nach Altersgruppen	S. 179
Abbildung 48: Verteilung der 21 bis 30jährigen Lehrkräfte staatlicher Schulen	S. 180
Abbildung 49: Verteilung der Schulzugehörigkeit	S. 181
Abbildung 50: Verteilung der Partizipationsqualität nach Schulart	S. 183
Abbildung 51: Verteilung der Dimension „Nicht-Partizipation“ nach Schulart	S. 183
Abbildung 52: Veranschaulichung der Mittelwertverteilung auf Antwortkategorien	S. 184
Abbildung 53: Verteilung der Dimension „Nicht-Partizipation“ nach Schulart	S. 184
Abbildung 54: Entscheidung über die Einführung neuer Programme/Projekte	S. 185
Abbildung 55: Boxplot - Entscheidung über die Einführung neuer Programme/ Projekte	S. 185
Abbildung 56: Beteiligung an Diskussionen während Besprechungen	S. 186
Abbildung 57: Darstellung invertierter Daten (Partizipation)	S. 186

Abbildung 58: Mittelwertverteilung der Dimension Partizipation	S. 186
Abbildung 59: Boxplot - Mittelwertverteilung der Dimension Partizipation	S. 187
Abbildung 60: Beteiligung an der Planung der Implementierung eines neuen Programms/Projektes	S. 188
Abbildung 61: Boxplot - Beteiligung an der Planung der Implementierung eines neuen Programms/Projektes	S. 188
Abbildung 62: Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums	S. 189
Abbildung 63: Boxplot - Beteiligung an der Weiterentwicklung des Curriculums	S. 189
Abbildung 64: Entscheidung über größere Anschaffungen	S. 189
Abbildung 65: Boxplot - Entscheidung über größere Anschaffungen	S. 190
Abbildung 66: Mittelwertunterschiede der Dimension Selbstbestimmung	S. 190
Abbildung 67: Umsetzung von Fortbildungsimpulsen im Unterricht	S. 191
Abbildung 68: Mittelwertunterschiede der Dimension Partizipationskohärenz	S. 191
Abbildung 69: Verteilung der Dimension Partizipationskohärenz	S. 192
Abbildung 70: Nachvollziehbarkeit der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch das Führungsteam	S. 192
Abbildung 71: Boxplot - Nachvollziehbarkeit der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch das Führungsteam	S. 193
Abbildung 72: Boxplot - Information durch das Führungsteam	S. 193
Abbildung 73: Information durch das Führungsteam	S. 194
Abbildung 74: Umgang mit neuen Programmen/Projekten	S. 194
Abbildung 75: Boxplot - Umgang mit neuen Programmen/Projekten	S. 194
Abbildung 76: Curriculum entspricht Schulrealität	S. 195
Abbildung 77: Boxplot - Curriculum entspricht Schulrealität	S. 195
Abbildung 78: Verteilung Klassenstufen	S. 196
Abbildung 79: IDEB Schulleistungsuntersuchung Fundamental I	S. 197
Abbildung 80: IDEB Schulleistungsuntersuchung Fundamental II	S. 197
Abbildung 81: Überblick über Hypothesen (Schulleistung)	S. 198
Abbildung 82: Partizipationsqualität der Schulen mit überdurchschnittlichem und unterdurchschnittlichem Schulerfolg	S. 199
Abbildung 83: Prozentuale Verteilung der Lehrkräfte auf Schulgrößen	S. 199
Abbildung 84: Überblick über Hypothesen (Schulgröße)	S. 200
Abbildung 85: Modifikation der Antwortkategorien (Teilnahmehäufigkeit an Besprechungen und Konferenzen/ Fort- und Weiterbildung)	S. 201
Abbildung 86: Teilnahme an Schulkonferenzen	S. 202
Abbildung 87: Teilnahme an Lehrerkonferenzen	S. 203
Abbildung 88: Teilnahme an spontanen Besprechungen	S. 203
Abbildung 89: Teilnahme an Fortbildungen	S. 204
Abbildung 90: Überblick über Hypothesen (Besprechungen und Konferenzen/ Fort- und Weiterbildung)	S. 204
Abbildung 91: Darstellung invertierter Daten (PSQ)	S. 206
Abbildung 92: Boxplot - Psychisches Wohlbefinden (Schulart)	S. 207
Abbildung 93: Boxplot – Mittelwertunterschiede Dimension Anforderung	S. 207
Abbildung 94: Gefühl zu vieler Forderungen	S. 208
Abbildung 95: „Sie haben zu viel zu tun“	S. 208
Abbildung 96: Boxplot – „Sie haben zu viel zu tun“	S. 209
Abbildung 97: „Sie fühlen sich ausgeruht“	S. 209
Abbildung 98: Boxplot - „Sie fühlen sich ausgeruht“	S. 210
Abbildung 99: „Sie fühlen sich mental erschöpft“	S. 210
Abbildung 100: Boxplot - „Sie fühlen sich mental erschöpft“	S. 210
Abbildung 101: Boxplot – Mittelwertverteilung der Dimension Freude	S. 211
Abbildung 102: „Sie sind voller Energie“	S. 211
Abbildung 103: Boxplot - „Sie sind voller Energie“	S. 212
Abbildung 104: „Sie fühlen sich sicher und geschützt“	S. 212
Abbildung 105: Boxplot - „Sie fühlen sich sicher und geschützt“	S. 212
Abbildung 106: „Sie haben Spaß“	S. 213



Abbildung 107: Boxplot - „Sie haben Spaß“	S. 213
Abbildung 108: „Sie sind leichten Herzens“	S. 214
Abbildung 109: Boxplot - „Sie sind leichten Herzens“	S. 214
Abbildung 110: Boxplot – Mittelwertverteilung Dimension Sorgen	S. 214
Abbildung 111: „Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen“	S. 215
Abbildung 112: Boxplot - „Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen“	S. 215
Abbildung 113: „Sie haben viele Sorgen“	S. 216
Abbildung 114: Boxplot - „Sie haben viele Sorgen“	S. 216
Abbildung 115: „Sie haben Angst vor der Zukunft“	S. 216
Abbildung 116: Boxplot - „Sie haben Angst vor der Zukunft“	S. 217
Abbildung 117: Boxplot – Zusammenhang zwischen Geschlecht und psychischem Wohlbefinden	S. 218
Abbildung 118: Boxplot – Zusammenhang zwischen Alter und psychischem Wohlbefinden	S. 219
Abbildung 119: Verteilungen „Wochenarbeitszeit“	S. 219
Abbildung 120: Verteilungen „Klassengröße“	S. 221
Abbildung 121: Mittelwertverteilungen „Unterrichtsstörungen“	S. 222
Abbildung 122: Mittelwertverteilungen „Krankheitsbedingte Fehlzeiten“	S. 223
Abbildung 123: Überblick über Hypothesen (Zusammenhang zwischen krankheitsbedingten Fehlzeiten und psychischem Wohlbefinden)	S. 224
Abbildung 124: Vertretungsunterricht	S. 225
Abbildung 125: Administrative Tätigkeiten	S. 226
Abbildung 126: Unterrichtsvor- und nachbereitung	S. 227
Abbildung 127: Verteilung des Zeitaufwandes für Überstunden	S. 228
Abbildung 128: Kriminalitätslevel in der Schule	S. 229
Abbildung 129: Häusliche Gewalt	S. 229
Abbildung 130: Kriminalität in den Familien	S. 230
Abbildung 131: Überblick über Hypothesen (Kriminalität)	S. 230
Abbildung 132: Bedeutung der einzelnen Dimensionen der Partizipationsqualität für das psychische Wohlbefinden	S. 232
Abbildung 133: Effekt der einzelnen Dimensionen der Partizipationsqualität auf das psychische Wohlbefinden	S. 233
Abbildung 134: Korrelationen zwischen dem psychischen Wohlbefinden und Kontrollvariablen	S. 233
Abbildung 135: Regressionsgeraden der Variablen „Partizipationsqualität“ und „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“	S. 234
Abbildung 136: Korrelationen zwischen dem psychischen Wohlbefinden und Kontrollvariablen (Staatliche Schulen)	S. 235
Abbildung 137: Regressionsgeraden der Variablen „Unterrichtsstörungen“ und „Fehlzeiten“	S. 235
Abbildung 138: Korrelationen zwischen dem psychischen Wohlbefinden und Kontrollvariablen (Private Schulen)	S. 236
Abbildung 139: Regressionsgeraden der Variablen „Partizipationsqualität“ und „Zeitaufwendungen für administrative Tätigkeiten“	S. 236

## 10 Anhang

### 10.1 Projektflyer

Cordula Bestvater \* Tel: 47 3439 4856 \* Celular: 47 8441 1197 \* E-Mail: bestvater@uni.leuphana.de

# Brasil a caminho de uma 'escola boa e saudável'?

24 de setembro de 2013

**Prezada direção!**


Com as ondas de protestos desencadeados em junho deste ano a questão pela qualidade do ensino brasileiro ganhou um novo impulso.

**Mas o que é Qualidade de Ensino e como ela pode ser melhorada?**

Qualidade de Ensino pode ser avaliada pelos resultados de escolas. Isto integra índices de conclusão ou médias de notas etc., mas também resultados a longo prazo, como as chances de sucesso nas atividades profissionais.

A função da escola, portanto, é preparar os alunos para a vida e com isto para o mercado de trabalho. Isto se realiza através da transmissão de competências. Ao lado de competências específicas (p.ex. conhecimentos de matemática e português) as competências sociais (p.ex. capacidades nas relações consigo mesmo e no convívio com outros) são cada vez mais importantes para o sucesso profissional.

A saúde mental tem um papel decisivo na aquisição de competências e na eficiência escolar. Neste contexto, ao lado da saúde dos alunos, a saúde dos professores é de grande importância, pois a saúde do corpo docente tem efeito considerável sobre a qualidade do ensino influenciando em larga escala o desenvolvimento dos alunos.

Nos últimos dez anos a discussão sobre a **saúde dos professores** aumentou de forma significativa. Estudos nacionais e internacionais demonstram um risco crescente de doenças em professores em virtude de alto desgaste e pressão. 

No entanto não depende apenas da autoridade isolada das escolas eliminar este desgaste. A configuração de cada escola é influenciada pela política, pelos recursos de que dispõe, pelo meio em que está inserida, etc., não podendo, portanto, minimizar muitos dos fatores comprometedores.

**Mesmo assim cada escola por si tem a possibilidade de promover a saúde dos que nela estudam e trabalham, melhorando com isto a qualidade de ensino.**

De qualquer maneira é o que promete o conceito de 'escola boa e saudável'. Este conceito une as experiências da Economia com reconhecimentos atuais das Ciências da Saúde. Da Economia surgiu o ciclo do desenvolvimento organizacional, das Ciências da Saúde provêm os princípios da promoção à saúde (Participação, Empowerment, Cooperação, Salutogênese), que uma 'escola boa e saudável' integra a cada fase de seu processo de desenvolvimento.



2

O conceito da 'escola boa e saudável' é dirigido por teorias, e em geral cada bloco de sua construção é reconhecido e bem confirmado por trabalhos de pesquisa. Assim as recomendações da Organização Mundial de Saúde para uma escola promotora da saúde são baseadas nos mesmos princípios sobre os quais se baseia o conceito da 'escola boa e saudável'.

O conceito da 'escola boa e saudável' foi desenvolvido na Alemanha pela "Universidade Leuphana" na cidade de Lüneburg no 'Centro de Ciências de Saúde Aplicada da Universidade Leuphana de Luneburgo' (Zentrum für angewandte Gesundheitswissenschaften - ZAG), e já é aplicado em muitos dos estados da federação alemã. Com minha pesquisa gostaria de apurar se haveria aplicação deste conceito também no Brasil. Para isto estou procurando Escolas de Ensino Fundamental (Municipais e Particulares), que estariam dispostas e interessadas em responder comigo esta questão.

## O que é esperado das escolas?

### 1. Fase de entrevistas

Em setembro/outubro eu gostaria de fazer entrevistas com os professores e diretores escolares. Com isto quero aprofundar minhas impressões que coletei através das observações da primeira fase de pesquisa. As entrevistas conterão perguntas a respeito do dia a dia dos professores – também aqui com vista nos princípios da promoção à saúde.

**Previsão de tempo:** Uma entrevista levará no máximo 30 minutos. Ficaria honrada com cada diretor(a), cada professor(a) que tivesse interesse e se dispusesse a me conceder uma entrevista.

### 2. Fase de levantamento através de questionário

A alma de meu trabalho é o levantamento através do questionário que pretendo realizar em fevereiro 2014. O conteúdo deste questionário serão afirmações/declarações a respeito dos princípios da promoção à saúde e às condições de saúde que deverão ser avaliadas pelos professores. Estas afirmações/declarações por um lado serão baseadas nas minhas observações e entrevistas anteriores e, por outro lado, em instrumental examinado, normalizado e internacionalmente estabelecido, portanto já usados em renomados trabalhos de pesquisa.

**Previsão de tempo:** Em fevereiro estarei distribuindo os questionários, ou enviando por e-mail o acesso ao questionário-online (dependendo qual a forma mais adequada às respectivas escolas).

## O que a escola aproveita com isto?

Os resultados do levantamento deste questionário serão o cerne de meu trabalho de doutorado. Com a sua participação os senhores estarão apoiando a mim, e com isto a pesquisa pelo desenvolvimento de qualidade nas escolas.

Além disto, na sequência ao interrogatório, estarei oferecendo a cada escola participante uma análise do grau de aplicação dos princípios da promoção à saúde e estado psíquico de saúde dos professores, também em relação às outras escolas participantes. Esta avaliação também apresentará sugestões concretas de medidas especialmente talhadas às necessidades de sua escola.

## Nós gostaríamos de participar. O que teríamos que fazer?

Caso os senhores estiverem interessados em realizar este projeto de pesquisa comigo, eu teria prazer em combinarmos uma data conveniente em que nos conheceríamos pessoalmente e na qual pudéssemos falar mais detalhadamente sobre o procedimento a seguir. Também bastaria enviar-me um e-mail ou telefonar-me:

Tel: 47 3439 4856

Celular: 47 8441 1197

E-Mail: bestvater@uni.leuphana.de

Para que os senhores já saibam antecipadamente algo sobre mim, envio alguns dados pessoais:

Meu nome é Cordula Bestvater. Tenho 34 anos, sou pedagoga diplomada. Sou de Hamburgo na Alemanha. Há seis anos trabalho com o conceito de "escola boa e saudável", recentemente como professora-colaboradora científica da Universidade Leuphana em Luneburgo / Alemanha. Aqui escrevi junto com meu orientador do doutorado Prof. Dr. Peter Paulus, sob incumbência do Ministério da Saúde da Alemanha, um livro de trabalho sobre a 'escola boa e saudável', já aplicado a nível federal na Alemanha (Disponível em alemão em:



[http://www.ganztaeiglernen.de/sites/default/files/Dokumentation\\_07.pdf](http://www.ganztaeiglernen.de/sites/default/files/Dokumentation_07.pdf)).

Faço o meu tese de doutorado na Faculdade de Psicologia da Universidade Leuphana em Luneburgo/Alemanha.

Leuphana Universität Lüneburg  
Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg  
Tel: +49 4131 677-0  
info@leuphana.de  
www.leuphana.de

Desde dezembro 2012 estou no Brasil para fazer a pesquisa de campo para meu trabalho de doutorado.

Desde já estou ansiosa em conhecê-los.

4

Atenciosamente

Cordula Bestvater

## 10.2 Intervieultitfaden Schulleitungen (Deutsch)

### Förderung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften an Grundschulen

Interviewer:	Datum:
Schule:	Schulleitung:

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an meinem Projekt mitzuwirken.

Heute möchte ich ein Interview mit Ihnen führen, um mehr über die Organisation Ihrer Schule zu erfahren. Dieses Wissen ist grundlegend für mein weiteres Vorgehen, das sich mit der Förderung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften beschäftigt.

Um die Wissenschaftlichkeit meines Vorgehens zu gewährleisten, würde ich unser Gespräch gern aufnehmen. In diesem Zusammenhang muss ich darauf hinweisen, dass ich das Material anonymisieren werde und zu keinem Zeitpunkt ein Rückschluss auf Ihre Person möglich sein wird. Ist es in Ordnung, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

Das Interview wird insgesamt ca. 45 Minuten dauern. Die Fragen sind verschiedenen Themenblöcken zugeordnet.

Wollen wir beginnen?

1

### **Organisationsstruktur und Führung**

1. Existiert ein System zur Klassifikation von Schulen (Stadtteil, Schicht etc.)?
  - Welches sind die Kriterien, um Schulen zu klassifizieren?
  - Wie ist Ihre Schule klassifiziert?
2. Welche verschiedenen Funktionen haben die Lehrkräfte an Ihrer Schule?
  - Welche Aufgaben sind diesen Funktionen zugeordnet?
3. Welche anderen Positionen gibt es an Ihrer Schule? (z.B. Schulpsychologen)
4. Wie verteilt sich die Verantwortung an Ihrer Schule?
  - Gibt es Gruppen in denen Lehrkräfte zusammenarbeiten? Oder Gruppen in denen Sie mit Lehrkräften zusammenarbeiten? Welche sind das?

### **Organisation und Entwicklung von Schule**

5. Könnten Sie mir bitte anhand eines exemplarischen Beispiels erklären, wie der Prozess des Einstellens neuer Mitarbeiter abläuft. (Vom Anwerben bis zum ersten Arbeitstag).
6. Wie ist der Einsatz des Budgets an Ihrer Schule organisiert? 2 \_\_\_\_\_
7. Könnten Sie bitte erklären, wie der Arbeitseinsatz der Lehrkräfte organisiert ist.
  - Was passiert, wenn sich eine Lehrkraft krank meldet?
  - Wäre es möglich, dass Sie mir die Zahlen zu den krankheitsbedingten Fehltagen Ihrer Lehrkräfte zur Verfügung stellen?
8. Welche Konferenzen und Besprechungen gibt es an Ihrer Schule und wie sind diese organisiert?
9. Was wird an Ihrer Schule unternommen, um die Schule zu entwickeln?
  - Gibt es ein Schulprogramm?
  - Wie sieht das aus?
  - Welche Parteien sind an der Entwicklung des Schulprogramms beteiligt?
  - Welche anderen Projekte und Aktionen gibt es an Ihrer Schule?
  - Wäre es möglich, dass Sie mir das Schulprogramm zur Verfügung stellen?

## **Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte**

10. Wie ist die Fort- und Weiterbildung an Ihrer Schule organisiert?

- Könnten Sie mir anhand eines exemplarischen Beispiels erklären, wie ein typischer Qualifizierungsprozess abläuft. (Von der Auswahl des Fortbildungsthemas bis zu dem Zeitpunkt, an dem Sie sagen, jetzt ist der Qualifizierungsprozess abgeschlossen)
- Sammeln die Lehrkräfte an Ihrer Schule Punkte? Könnten Sie mir das Punktesystem erklären?

## **Unterrichtsgestaltung**

11. Wie entsteht das Curriculum?

- Welche Parteien sind an der Entwicklung beteiligt?
- Wie frei sind Sie als Schule in Ihrer Gestaltung?

12. Wie sind die Schulvergleichsstudien organisiert?

- In welcher Regelmäßigkeit finden diese Vergleiche statt?
- Wie bereiten Sie sich als Schule auf die Vergleichsstudien vor?
- Wäre es möglich, dass Sie mir Ihre Schulergebnisse der letzten Vergleichsstudie zur Verfügung stellen?
- Mit welchen Mitteln messen Sie ansonsten die Ergebnisse Ihrer Schule?
- Wäre es möglich, dass Sie mir diese Ergebnisse zur Verfügung stellen?

3

13. Welche Möglichkeiten hat eine Lehrkraft, um den Unterricht zu planen, zu organisieren und zu reflektieren?

- Wann plant, organisiert und reflektiert die Lehrkraft den Unterricht?
- Gibt es Strukturen, die die Lehrkraft bei dieser Arbeit unterstützen?
- Arbeiten die Lehrkräfte bei der Planung, Organisation und Reflexion des Unterrichts zusammen?



### **Erziehungsauftrag**

14. In welchen Situationen arbeiten die Lehrkräfte mit anderen Lehrkräften, anderen Berufsgruppen oder anderen Organisationen zusammen?

- Welche Partner hat Ihre Schule?

15. Gibt es Strukturen, die die Lehrkräfte bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern unterstützen? Welche sind das?

16. Welche Berührungspunkte haben die Lehrkräfte mit den Eltern?

- Welchen Regelmäßigkeiten folgen die Begegnungen zwischen Eltern und Lehrkräften?
- Gibt es Strukturen, die die Lehrkräfte bei der Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützen?
- Welche Parteien sind an der Organisation der Zusammenarbeit mit den Eltern beteiligt?

**Damit ist das Interview fast beendet.**

**Ich habe nur noch zwei Fragen.**

4

---

1. Gibt es noch irgendetwas in Bezug auf die Organisation Ihrer Schule, dass Sie noch hinzufügen möchten?

2. Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Entscheidungsgewalt über das Schulsystem in Brasilien, welches wären Ihre ersten die Amtshandlungen?

### 10.3 Intervieuleitfaden Schulleitungen (Portugiesisch)

#### Promoção da saúde mental de professores em Escolas Fundamentais

Entrevistadora: Cordula Bestvater	Data:
Escola:	Diretora:

Agradeço muito pela sua disposição em participar de meu projeto.

Hoje gostaria de fazer consigo uma entrevista para conhecer mais sobre a organização de sua escola. Este conhecimento é fundamental para a continuidade de meu projeto de doutorado, que estuda a promoção da saúde mental do corpo docente.

Para garantir o cientifismo de meu projeto gostaria de poder gravar a nossa entrevista. Aqui preciso chamar a atenção de que o material será mantido no mais completo anonimato, e de que em momento algum será possível uma identificação com sua pessoa. Está tudo bem, se eu registrar a entrevista?

A entrevista demora cerca de 45 minutos. As perguntas estão relacionadas a diversos blocos temáticos.

Pode acontecer, que eu faço uma pergunta, que a senhora já parcialmente respondeu. Por favor, não se surpreenda, mas simplesmente responda à parte da pergunta que a Senhora não respondeu ainda.

Vamos começar?

1

### **Estrutura e gestão organizacional**

- 1) Existe um sistema que classifica escolas (bairro classe A, B, C etc.)?
  - Quais são os critérios pelos quais a escola é classificada?
  - O que é a classificação da sua escola?
- 2) Quais são as diversas funções atribuídas ao corpo docente em sua escola?
  - Quais tarefas estão relacionadas a estas funções?
- 3) Quais outros profissionais existem em sua escola? (p.ex. psicólogo escolar)
- 4) Como estão distribuídas as responsabilidades em sua escola?
  - Há grupos em que o corpo docente trabalha em conjunto? Ou grupos em que a senhora trabalha junto com professores? Que grupos são estes?

### **Organização e desenvolvimento escolar**

- 5) A senhora poderia explicar-me, a partir de um exemplo prático, como se desenrola o processo de contratação de novos funcionários? (Do recrutamento ao primeiro dia de trabalho)
- 6) Como está organizada a utilização do orçamento em sua escola?
- 7) A senhora poderia explicar como é organizado o trabalho de cada professor em sua escola? (Horário etc.)
  - O que acontece quando um professor falta por doença?
- 8) Que conferências e reuniões há em sua escola e como elas são organizadas?
- 9) O que está sendo feito em sua escola pelo desenvolvimento escolar?
  - Há um programa escolar? (p.ex. o PPP)
  - Quais são os objetivos firmados pela sua escola?
  - Como o PPP de sua escola se apresenta?
  - Que grupos de pessoas participam no desenvolvimento do programa escolar?
  - Que outros projetos e ações existem em sua escola?
  - Seria possível fornecer-me o PPP de sua escola?

### **Capacitação e formação pós-profissional do corpo docente**

10) Como é organizada a capacitação e a formação pós-profissional em sua escola?

- A senhora poderia explicar-me, baseada em um exemplo prático, como se desenrola um típico processo de qualificação? (Desde a escolha do tema desta capacitação, até o momento em que se pode afirmar que o processo está concluído.)
- Os professores em sua escola ganham pontos? Poderia me explicar como é este sistema de pontuação?

### **Estrutura do Ensino**

11) Como se cria o currículo em sua escola?

- Quais grupos de pessoas participam na criação deste currículo?

12) Como é organizada a avaliação escolar? (Exame Nacional do Ensino Fundamental)

- Com que frequência são realizadas estas avaliações?
- Quanto escola, como os senhores se preparam para estas avaliações?
- Com que outros meios os senhores ainda medem os resultados de sua escola?

3

13) Quais as possibilidades que tem um professor para planejar, organizar e refletir suas aulas?

- Quando o professor planeja, organiza e reflete as suas aulas?
- Existem estruturas que apoiam o professor neste trabalho?
- Os professores trabalham juntos no planejamento, organização e reflexão das aulas?

### **Missão Educativa**

14) Em que situações os professores trabalham junto com outros professores, outros grupos profissionais ou outras organizações / entidades?

- Quais parcerias tem sua escola?

15) Existem estruturas que apoiam / ajudam os professores na avaliação dos alunos? Quais são?

16) Quais pontos de contato os professores têm com os pais?

- Com que frequência acontecem encontros entre pais e professores?
- Existe estrutura que apoia os professores no trabalho conjunto com os pais?
- Quais pessoas participam na organização do trabalho conjunto com os pais?

**Com isto a entrevista está quase concluída.**

**Eu tenho apenas mais duas perguntas.**

- 1) Ainda existe algo em relação à organização de sua escola que a senhora queira acrescentar?
- 2) Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil: quais seriam seus primeiros atos oficiais?

## 10.4 Intervieultitfaden Lehrkräfte (Deutsch)

### Förderung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften an Grundschulen

Interviewer:	Datum:
Schule:	Lehrer/in:

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an meinem Projekt mitzuwirken.

Heute möchte ich ein Interview mit Ihnen führen, um mehr über die Organisation Ihrer Schule zu erfahren. Dieses Wissen ist grundlegend für das weitere Vorgehen meiner Doktorarbeit, die sich mit der Förderung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften beschäftigt.

Um die Wissenschaftlichkeit meines Vorgehens zu gewährleisten, würde ich unser Gespräch gern aufnehmen. In diesem Zusammenhang muss ich darauf hinweisen, dass ich das Material anonymisieren werde und zu keinem Zeitpunkt ein Rückschluss auf Ihre Person möglich sein wird. Ist es in Ordnung, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

Das Interview wird insgesamt ca. 45 Minuten dauern. Die Fragen sind verschiedenen Themenblöcken zugeordnet.

Wollen wir beginnen?

1

### **Arbeitstätigkeit**

1. Was sind Ihre Aufgaben in Ihrer Schule?
2. Gibt es Bereiche, in denen Sie mit anderen Lehrkräften zusammenarbeiten?  
Welche sind das?
3. Gibt es Bereiche, in denen Sie mit anderen Personen zusammenarbeiten?  
Welche sind das?
4. Wie werden normalerweise Aufgaben verteilt an Ihrer Schule?
5. Wann bereiten Sie normalerweise Ihren Unterricht vor/nach?
6. Wie viel Zeit haben Sie dafür pro Tag/ pro Woche?
7. Haben Sie die Möglichkeit die Unterrichtsvorbereitung mit anderen Lehrkräften zu besprechen? Welche sind das?
8. Haben Sie die Möglichkeit besondere Unterrichtsvorhaben zu planen?
9. Auf welchen Wegen werden Sie normalerweise über Dinge informiert, die Ihre Arbeit betreffen?
10. Stellen Sie sich vor, es gibt ein Problem mit einem Kind aus Ihrer Klasse, was wird unternommen, um diese Problem zu lösen?

2

### **Organisation und Entwicklung von Schule**

11. Welche Konferenzen und Besprechungen gibt es an Ihrer Schule und wie sind diese organisiert?
12. Stellen Sie sich vor, Sie nehmen an einer dieser Besprechungen teil und es muss eine Entscheidung gefällt werden, z.B. über die Organisation eines bevorstehenden Projektes, wie würde diese Entscheidung wohl gefällt werden?
13. Können Sie mir bitte erzählen, wie Sie zu dieser Schule gekommen sind? Haben Sie sich beworben? Wie haben Sie sich beworben? Hatten Sie ein Vorstellungsgespräch?

Bitte erzählen Sie mir, wie dieses Gespräch abgelaufen ist und wer daran teilgenommen hat.

14. Wenn jetzt neue Lehrkräfte eingestellt werden, wann und wie erfahren Sie davon?
15. Was wird an Ihrer Schule unternommen, um die Schule zu entwickeln?
  - Gibt es ein Schulprogramm?
  - Wie sieht das aus?
  - Welche Parteien sind an der Entwicklung des Schulprogramms beteiligt?
  - Welche anderen Projekte und Aktionen gibt es an Ihrer Schule?
  - Wäre es möglich, dass Sie mir das Schulprogramm zur Verfügung stellen?

### **Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte**

16. Wie ist die Fort- und Weiterbildung an Ihrer Schule organisiert?
  - Könnten Sie mir anhand eines exemplarischen Beispiels erklären, wie ein typischer Qualifizierungsprozess abläuft. (Von der Auswahl des Fortbildungsthemas bis zu dem Zeitpunkt, an dem Sie sagen, jetzt ist der Qualifizierungsprozess abgeschlossen)
  - Sammeln die Lehrkräfte an Ihrer Schule Punkte? Könnten Sie mir das Punktesystem erklären?

3

### **Unterrichtsgestaltung**

17. Wie entsteht das Curriculum?
  - Welche Parteien sind an der Entwicklung beteiligt?
  - Wie frei sind Sie als Schule in Ihrer Gestaltung?
18. Wie sind die Schulvergleichsstudien organisiert?
  - In welcher Regelmäßigkeit finden diese Vergleiche statt?
  - Wie bereiten Sie sich als Schule auf die Vergleichsstudien vor?
  - Wäre es möglich, dass Sie mir Ihre Schulergebnisse der letzten Vergleichsstudie zur Verfügung stellen?



- Mit welchen Mitteln messen Sie ansonsten die Ergebnisse Ihrer Schule?
- Wäre es möglich, dass Sie mir diese Ergebnisse zur Verfügung stellen?

### **Erziehungsauftrag**

19. Gibt es Strukturen, die die Lehrkräfte bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern unterstützen? Welche sind das?
20. Welche Berührungspunkte haben die Lehrkräfte mit den Eltern?
  - Welchen Regelmäßigkeiten folgen die Begegnungen zwischen Eltern und Lehrkräften?
  - Gibt es Strukturen, die die Lehrkräfte bei der Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützen?
  - Welche Parteien sind an der Organisation der Zusammenarbeit mit den Eltern beteiligt?

### **Damit ist das Interview fast beendet. Ich habe nur noch zwei Fragen.**

4

---

21. Gibt es noch irgendetwas in Bezug auf die Organisation Ihrer Schule, dass Sie noch hinzufügen möchten?
22. Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Entscheidungsgewalt über das Schulsystem in Brasilien, welches wären Ihre ersten die Amtshandlungen?

## 10.5 Intervieufaden Lehrkräfte (Portugiesisch)

### Promoção da saúde mental de professores em Escolas Fundamentais

Entrevistadora: Cordula Bestvater	Data:
Escola:	Professor/a:

Agradeço muito pela sua disposição em participar de meu projeto.

Hoje gostaria de fazer consigo uma entrevista para conhecer mais sobre a organização de sua escola. Este conhecimento é fundamental para a continuidade de meu projeto de doutorado, que estuda a promoção da saúde mental do corpo docente.

Para garantir o cientifismo de meu projeto gostaria de poder gravar a nossa entrevista. Aqui preciso chamar a atenção de que o material será mantido no mais completo anonimato, e de que em momento algum será possível uma identificação com sua pessoa. Está tudo bem, se eu registrar a entrevista?

A entrevista demora cerca de 30 minutos. As perguntas estão relacionadas a diversos blocos temáticos.

Pode acontecer, que eu faço uma pergunta, que a senhora já parcialmente respondeu. Por favor, não se surpreenda, mas simplesmente responda à parte da pergunta que a Senhora não respondeu ainda.

Vamos começar?

### **Atividade de trabalho**

- 1) Quais são as suas tarefas em sua escola?
- 2) Existem áreas em que o senhor / a senhora trabalha junto com outros professores?  
Quais são estas áreas?
- 3) Ou áreas em que a senhora/ o senhor trabalha junto com a diretoria ou a orientadora educacional etc.? Quais são estas áreas?
- 4) Como as tarefas são normalmente distribuídas em sua escola?
- 5) Quando o senhor / a senhora normalmente prepara / reflete suas aulas?
- 6) De quanto tempo dispõe para isto diariamente / semanalmente?
- 7) O senhor / a senhora tem possibilidade de discutir os preparos de aula com outros professores? Quais por exemplo?
- 8) O senhor / a senhora tem possibilidade de planejar algum projeto especial de aula?
- 9) De que maneira o senhor / a senhora geralmente é informada sobre as coisas que afetam o seu trabalho?
- 10) Imagine que há um problema com uma criança de sua classe: o que é feito para que este problema seja solucionado?

2

### **Organização e desenvolvimento escolar**

- 11) Que conferências e reuniões há em sua escola e como elas são organizadas?
- 12) Imagine que está participando em uma destas conferências onde se precisa tomar uma decisão, por exemplo, sobre um projeto eminente, como será que seria tomada esta decisão?
- 13) O senhor / a senhora poderia me contar como chegou a esta escola? O senhor / a senhora se candidatou? Como foi este processo? Houve um diálogo preliminar? Poderia me contar como decorreu este diálogo e quem participou dele?

14) Se agora forem contratados novos professores, quando e como ficará sabendo disto?

15) O que está sendo feito em sua escola pelo desenvolvimento escolar?

- Há um programa escolar? (p.ex. o PPP)
- Quais são os objetivos firmados pela sua escola?
- Que grupos de pessoas participam no desenvolvimento do programa escolar?

### **Capacitação e formação pós-profissional do corpo docente**

16) Como é organizada a capacitação e a formação pós-profissional em sua escola?

- A senhora poderia explicar-me, baseada em um exemplo prático, como se desenrola um típico processo de qualificação? (Desde a escolha do tema desta capacitação, até o momento em que se pode afirmar que o processo está concluído.)
- Os professores em sua escola ganham pontos? Poderia me explicar como é este sistema de pontuação?

### **Estrutura do Ensino**

17) Como se cria o currículo em sua escola?

- Quais grupos de pessoas participam na criação deste currículo?

18) Como é organizada a avaliação escolar? (Exame Nacional do Ensino Fundamental)

- Com que frequência são realizadas estas avaliações?
- Quanto professor/a, como a/o senhor/a se preparam para estas avaliações?
- Com que outros meios os senhores ainda medem os resultados de sua escola?

### **Missão Educativa**

19) Existem estruturas que ajudam na avaliação dos alunos? Quais são?

20) Quais pontos de contato os professores têm com os pais?

- Com que frequência acontecem encontros entre pais e professores?
- Existe estrutura que apoia os professores no trabalho conjunto com os pais?
- Quais pessoas participam na organização do trabalho conjunto com os pais?

**Com isto a entrevista está quase concluída.**

**Eu tenho apenas mais duas perguntas.**

21) Ainda existe algo que a senhora queira acrescentar?

22) Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil: quais seriam seus primeiros atos oficiais?

## 10.6 Transkriptionen der Interviews mit Schulleitungen (Staatliche Schulen)

### Interview I

#### **BLOCO 1 – ESTRUTURA E QUESTÃO ORGANIZACIONAL**

**Cordula:** Existe um sistema que classifica a escola? Por causa do bairro ou pais?

**Director:** Não, não existe esse sistema. O sistema é ensino regular, ensino fundamental. Essa é a estrutura a nível de Governo Federal, que passou para o município. É um sistema de ensino regular, ensino fundamental, onde nós atendemos as crianças do primeiro ao nono ano, de 6 a 14 anos na média, quando não há retenção e reprovação. Mas nós não temos essa diferença bairro, de periferia. A qualidade do ensino tem que ser a mesma, tanto no centro, quanto aqui. A qualidade dos profissionais. Claro que a comunidade também interfere na questão de nível cultural, pais as vezes que não tem escolaridade, não tem cursos, tem dificuldades de acompanhar os ensinamentos dos seus filhos.

**Cordula:** Quais são as diversas funções atribuídas ao corpo docente em sua escola? Também orientadora educacional, todas as funções aqui dentro.

**Director:** Então nós temos, quais são os profissionais da docência: os professores, que é a base; depois vem os profissionais de apoio que é serviço de orientação educacional, temos duas profissionais; supervisão escolar, que atende diretamente ao professor, também ajuda a fazer diagnóstico da aprendizagem da escola; temos as bibliotecárias, que atende no incentivo da leitura; temos sala informatizada, duas profissionais que atende na questão de tecnologia, para as crianças terem a inserção digital, para entender toda essa demanda que hoje o mercado pede também as tecnologias. Internet, enfim. Também é pra ter atividades complementares que é aquele profissional que também atende na área dos eventos culturais da escola. Todos os eventos culturais da escola, mas nós estamos com ausência. Temos os secretários que atendem todas as burocracias da escola e temos outras instâncias, outros funcionários que são as merendeiras, outros profissionais que cuidam do pátio, da manutenção da escola, do prédio, do patrimônio, do terreno da escola também e mais a direção, que somos dois profissionais. Eu e a Rose, que é o diretor geral e a auxiliar que atende nessa área.

**Cordula:** Tem outros profissionais? Tem uma psicóloga...

**Director:** Temos também uma área que se chama AEE, Atendimento Educacional ao Estudante, que trabalha com crianças que são portadoras de várias síndromes. Que antes eles tinham a APAE que eram centros de crianças com várias deficiências, agora essas crianças, por lei, devem estar inseridas no ambiente escolar. Então temos uma profissional que atende essas crianças, mais as auxiliares educacionais que atendem diretamente aquelas crianças que necessita de ajuda de alguém para ir ao banheiro, pra comer, pra fazer alguma atividade motora que não tem, e essa profissional ajuda e assessora nesse sentido. Nós temos um CEAP que está anexado à escola, são novas profissionais. Nós temos uma fonoaudióloga, uma TO (Terapeuta Ocupacional) e uma psicóloga,

**Cordula:** Mas, a psicólogas e a fonoaudióloga são para as redes né?

**Director:** Isso. É para a rede. São 36 escolas que o CEAP, que está anexado a nossa unidade escolar, atende. Que são essas crianças que estão sendo atendidas por essas profissionais. Mas, elas estão anexada na nossa unidade escolar para ajudar as nossas crianças, que nós temos uma outra instituição aqui ao lado, que é a ECD, que só atende alunos com deficiência. Mas, é só atendimento clínico, não educacional. Atendimento educacional, essas crianças são levadas as demais escolas da rede.

**Cordula:** Como estão distribuídas as responsabilidades de sua escola? Há grupo que o corpo docente trabalha em conjunto?

**Director:** Sim, temos que trabalhar em conjunto. Todos nós temos que estar interligados. Então, a direção trabalha diretamente com esses profissionais, que é supervisão e orientação. Nós recebemos o diagnóstico para a direção também intervir. E o serviço de orientação mais supervisão está interligado com os professores para ajuda-lós nesse apoio. Também temos uns profissionais também, para atender crianças com dificuldades de aprendizagem, chamado Sala de Apoio Pedagógico, uma professora que cuida também daquelas crianças que não amadureceram na alfabetização. Tem dificuldades em entender. Ali também percebemos se a criança é dislexa, tem discalculia, e tem outros fatores que

interferem na aprendizagem. Então, nós estamos interligados, nos ajudamos porque o nosso foco é ajudar o aluno. Estamos unidos para ajudar aquele aluno que tem problema, aquele aluno que apresenta dificuldade de indisciplina, de comportamento ou de aprendizagem.

## **BLOCO 2 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**Cordula:** Sobre a contratação de novos funcionários. Mas eu acho que só a Secretaria da Educação faz né?

**Director:** Nosso RH, a direção aqui, tem a responsabilidade financeira, dinheiro que a gente administra do Governo Federal e dinheiro que é administrado pela APP. A direção administra também o RH, que são os funcionários e também a questão pedagógica. Essas três frentes. Pedagógico, financeiro e RH. A Secretaria da Educação nos envia os profissionais, nós colocamos a nossa demanda e ela nos envia os profissionais para a unidade. Então a contratação é direto com o RH da Secretaria da Educação. Nós só recebemos esse profissional.

**Cordula:** Não escolhem um funcionário?

**Director:** Não. É eles. Existe um concurso, aqueles que são concursados, fazem à seletiva e tem aqueles que são contratados, devido a carência. Mas é bem complicado isso para nós. Bem complicado porque dentro da secretaria tem um sistema que não atende a nossa demanda e dificulta porque às vezes ficamos sem professor um mês, dois meses e às vezes se estende. A dificuldade é isso, direto no RH, muito burocrático lá e aí não nós atende porque na escola tem que ser atendimento imediato para o aluno. E nessa carência quem vai para as salas de aula são os profissionais da direção, supervisão, orientação. Se for preciso vai bibliotecária. E essa é a nossa dificuldade. O RH da secretaria existe critérios muitos burocráticos para esse profissional vir imediatamente na sala. Às vezes a saúde dessa profissional contratado não condiz. Ele faz os exames todos e chega é reprovado e eles não contratam outro. E eles tem que esperar o outro e é onde eles demoram muito. Demora muito a contratação que às vezes é reprovado na saúde desse profissional e a questão burocrática mesmo. Esse sistema nos atrasa bastante.

**Cordula:** Essa escola esta financiada pelo Governo Federal? E também pelo município?

**Director:** O governo Federal manda uma verba, milhões, para o município e temos um cadastro. Diante desse cadastro, chama-se o dinheiro direto da escola ou dinheiro do FMDF, fundo nacional. Então esse fundo, esse dinheiro é administrado e distribuído pela demanda do numero de aluno. Existe um numero de aluno na unidade escolar, é mandado o dinheiro para nós administra-lo, é chamado compras do capital quanto do custeio. Então tem equipamentos, materiais, desde mexer em uma sala de aula, construir, reformar, comprar material pedagógico, livros. Então a variedade é grande. Comprar aparelho de som, televisão, DVD, dicionários. Então esse dinheiro é mandado pelo Governo Federal e um outro segundo dinheiro é quando nós também recebemos doação da comunidade. Nós recebemos doação da comunidade é a APP que administra. Pais e professores que administram esse dinheiro para ver qual uma outra necessidade da escola para cobrir o que o dinheiro do Governo Federal as vezes não consegue atender as nossas necessidades. Ai junta o dinheiro do Governo Federal mais o da APP, a gente consegue reformar a escola, pintar a escola, comprar material pedagógico. Tudo isso para beneficiar o aluno. Temos prestação de conta, pra comprar um lápis ou uma caneta tem que ter três orçamentos. Tem que ver o melhor orçamento e esse orçamento tem que estar registrado, assinado pelos fiscais aqui e mais a prestação fiscal que temos que passar pela Secretaria Municipal da Educação que o Governo Federal cobra essa prestação de contas. É bem burocrático.

**Cordula:** O trabalho de cada professor, como é organizado o horário?

**Director:** Primeiro existe uma grade de conteúdo que ele tem que dar conta durante o ano, esse professor. Quando esse profissional vem para escola, existe um horário para ele diferenciado. Os profissionais de primeiro ao quinto ano, eles são regentes e acabam tendo uma maior carga horária com aquele aluno e com aquela turma. Os professores do sexto ao nono ano são por disciplinas. São 9 disciplinas. Então fazemos uma organização de horário diante a disponibilidade daquele profissional. Nós juntamos pecinhas. As disponibilidades, qual série que ele vai assumir qual turma. E montamos um quadro de horários.

**Cordula:** Quando um professor falta por motivos de doença, a escola chama a secretaria?

**Director:** Existe um estatuto do servidor que ate 3 dias, por situações de saúde, doença, ou problemas familiares, a secretaria não contrata e nós temos que atender essas turmas e a carga horária desse profissional que esta faltando por motivos de doença. Quando é mais de 3 dias, 15 dias, nós conseguimos a contratação de um profissional, mas é burocrático. Ate contratar já fechou os 15 dias e o professor já retorna e os alunos ficaram 15 dias sem. Nós vamos atender a turma, mas as vezes eu não consigo porque falta um professor de matemática e eu não domino essa disciplina, faltou um professor de português, ai minha auxiliar em formada em português e ela pode ajudar. As vezes dificulta e o aluno sai prejudicado porque tem essa dificuldade, não é algo imediato. O professor faltou por motivos de doença, temos que estar administrando. Só quando ele pega licença de 6 meses, 3 meses, ai conseguimos um profissional para atender, mas, demora ate esse profissional chegar.

**Cordula:** Que conferencias e reuniões há em sua escola e como elas são organizadas?

**Director:** Diante do calendário escolar existem reuniões pedagógicas, reuniões administrativas e conselho de classe que é onde os professores param pra analisar a aprendizagem e o problema da turma. Fazemos durante o ano algumas reuniões esporádicas, aleatórias. De três em três meses a escola para a reunião.

**Cordula:** Todas as escolas do município ou só aqui?

**Director:** Todas as escolas do município tem uma data específica para essas reuniões.

**Cordula:** Tem reuniões só da sua escola?

**Director:** Não. É geral. Existem também reuniões de pais. Nós fazemos também reuniões de pais para comunicar as regras e combinados, pedir ajuda desses pais diante uma situação circunstancial que durante o ano surgiu um problema com aquela turma, então nós fazemos essas reuniões.

**Cordula:** Com que frequências?

**Director:** Não fazemos com muita frequência. Reuniões de pais nós fazemos umas três reuniões por ano. Depende da necessidade também. Temos momentos que os pais tem reuniões para a entrega dos boletins. É o resultado final dos boletins, como o desempenho escolar do filho aconteceu durante aquele tempo.

**Cordula:** Tem um programa escolar, um PPP aqui?

**Director:** Temos.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmados pela sua escola?

**Director:** Nós estamos reformulando o PPP. O PPP estava bem desatualizado, tanto pedagogicamente. O objetivo geral é começar a trabalhar com os projetos para poder inserir nos alunos e tirar um pouco da situação da aula expositiva, conteudista. Fazer com que esses conteúdos sejam contextualizados através de projetos. O PPP da nossa escola vai estar envolvido com projetos. Desde projetos de leitura, projetos de relacionamentos humanos, projetos ambientais, projetos de tecnologia de informação, projeto de motivação para buscar parceria também com os pais e comunidade escolar. Então o PPP na nossa gestão está voltado através dos projetos. O objetivo geral é atender esses conteúdos contextualizados na pratica. Tanto que estamos reformulando o jardim da escola e os alunos estão participando, eles estão pintando, dando sugestão de que flor. Uma hora eles queriam uma passarela no meio do jardim, dai eles acham que não e tem que colocar gramado porque já tem bastante passarela. Tem um projeto também, já que aqui temos muito quero-quero, então a professora elaborou um projeto para poder respeitar o habitat do quero-quero, que é um pássaro que produz seu ninho na pista de corrida e os alunos tem que desviar ou deixar aquele espaço sem fazer alguma atividade para poder respeitar. Então a escola vai trabalhar muitos projetos para os alunos terem uma outra reflexão. Então como estamos reelaborando o PPP, temos muitas coisas para ser discutida com os professores.

## **CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Cordula:** A secretaria está organizando isso?

**Director:** É ruim para eles organizarem por causa do comprimento do calendário letivo. Tanto que esse ano a proposta da formação dos professores é no sábado. É uma formação voluntaria, o professor que tem que ir buscar. O professor que tem interesse, a secretaria vai atender essa demanda. Tem profissionais que não vão buscar, mas a formação é proposta pela secretaria e durante o ano também. Por exemplo, as professoras dos quintos



anos estão tendo formação sobre gêneros literários, de quinze em quinze dias esses profissionais vão até essa formação, esse curso para poder agregar no conhecimento para as crianças. Durante o ano os profissionais são convidados, outra hora convocados aleatoriamente para ter a formação.

**Cordula:** Se a escola tem um tema como bullying, a escola precisa de uma capacitação para esse tema. Tem essa possibilidade?

**Director:** Também tem essa possibilidade. Dependendo da circunstância nós fizemos uma formação interna na escola, convidamos um profissional da secretaria da saúde, um psicólogo, nós convidamos um profissional, uma pedagoga para poder dar uma orientação diante daquela situação, daquele problema. Ou nas reuniões pedagógicas sempre no início do ano ou durante o ano, nós convidamos alguns profissionais também ou nós mesmo, as supervisoras, orientador ou a direção começa dar uma capacitação também como formação para esse profissional. As vezes percebemos que matemática enfraqueceu um pouco, e só conseguimos perceber isso quando fizemos um levantamento, um diagnóstico. A gente faz com a turma, as vezes com entrevista com os alunos, quais as dificuldades deles. A partir das dificuldades deles nós também buscamos uma orientação profissional, pedagógica para ajudar esse professor a buscar uma outra estratégia para poder atingir aquele aluno ou aquela turma. Os professores reclamam muito porque quase não tem formação. Muito pouco por causa da carga horária dele, o calendário escolar é muito condensado e não há uma flexibilidade. O desejo do profissional é parar, trocar ideias, experiências e eles não tem essa parada. As horas atividades desse profissional ele tem que estar corrigindo provas, tem que estar corrigindo caderno, tem que estar fazendo o seu planejamento e as vezes não tem como nós profissionais pegar o profissional para dar uma formação. Quando há uma necessidade, a supervisora faz isso, mas é bem complicado porque naquele hora da atividade deles, eles perdem e fazer as funções deles. As vezes vou para e eles vão deixar de corrigir caderno e prova para dar uma formação. O bom é que eles querem no coletivo essa formação, é muito mais o desejo deles no coletivo do que no individual. No individual quando há situações que a escola precisa tomar um ponto para refletir com esse professor e no coletivo não, aí há troca de experiências entre eles. Há momento de bastante aprendizagem quando há essa parada, mas o calendário escolar não é flexível a isto. Demora bastante.

### **A ESTRUTURA DO ENSINO**

**Cordula:** Como se cria o currículo em sua escola? Mesma coisa do município né?

**Director:** O currículo do profissional ou do conteúdo docente? A secretaria fez um estudo, junto aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para ver quais são os temas sequenciais e lógicos desde o primeiro ano até o nono ano. Os professores fazem planos de curso com os objetivos, algo mais geral, depois disso, o professor usa deste plano de ensino que vem da secretaria mais o plano de curso que ele faz na escola e diante dessas duas bases ele faz o planejamento dele. O profissional, ele vem formado para nós, há uma defasagem porque não tem uma prática didática e nós temos que ensinar o “be-a-ba” porque as vezes não sabe como administrar aquele conteúdo, não tem experiência, não tem domínio de conteúdo, aí dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Essa seria a realidade curricular. As vezes o profissional contratado também vem com algumas dificuldades, daí nós precisamos buscar ajuda na secretaria as vezes para sair porque ele não dá conta do conteúdo, não dá conta da grade curricular porque ele não teve uma boa base. Ele vem com dificuldade porque a universidade, ou a faculdade que era para formá-lo, não forma ele bem. E fica difícil nós termos que ensinar para esse profissional. Claro que se ele está iniciando, nós vamos dando passos, mas ele que tem que dar conta. As vezes tem dificuldade de fazer um planejamento, tem dificuldade de se impor diante da turma: “oh, agora é o momento de vocês aprenderem. Quero silêncio!”, as vezes não tem isso também. Tanto a grade curricular, o conteúdo nas universidades está sendo falho, porque dificulta o processo. Ele não sabe o que é um plano de curso, não entende. As vezes é toda uma organização lógica desses conteúdos para poder o aluno reter a aprendizagem, conseguir captar.

**Cordula:** Tem avaliação aqui né? Exame Nacional do Ensino Fundamental? E com que frequências são realizadas?

**Director:** Sim. É de dois em dois anos. Teve agora em 2011 um exame nacional e agora em novembro desse ano vai ter o de 2013. Onde nós temos outros: A prova Brasil, uma prova para os terceiros anos do ensino fundamental. Então nós temos algum diagnóstico para poder ver como está o processo, o encaminhamento desses parâmetros. Mas existe sim o Exame Nacional.

**Cordula:** Tem uma avaliação da escola? Só da escola?

**Director:** Também tem. Mas é dependendo da gestão. A gestão em que os secretários da educação fazem uma avaliação da escola, mas não é a nível nacional. Teve uma avaliação, nós já fizemos que o Governo Federal encaminha para ver como está a frente pedagógica, financeira, administrativa, então existe também. Existe uma avaliação para ver como está o comportamento, a demanda da aprendizagem e da disciplina também. Mas é uma vez por ano e as vezes é bem aleatório, não é constante a avaliação da escola. Mas nós tivemos agora. Você está perguntando do IDEB da escola né? Índice de Desenvolvimento Escolar? É de dois em dois anos essa avaliação. É um índice que se a escola tiver uma nota baixa, a secretaria da educação começa a fazer uma intervenção dentro daquela escola. Por que não está acontecendo à aprendizagem? O que está acontecendo? É problema de gestão escolar? Gestão pedagógica? Gestão financeira? Então nós temos também esse parâmetro.

**Cordula:** Como se preparam essas avaliações?

**Director:** Essas avaliações são chamadas “descritores”, que são conteúdos e esses conteúdos são transformados em ideias e as vezes são temas dentro dessas provas que os profissionais da escola começam a trabalhar no decorrer do ano. Por exemplo, a prova Brasil 2011, nós trabalhamos no decorrer do ano. Durante dois anos nós vamos trabalhando essas questões, porque língua portuguesa é mais interpretação. Matemática também é problemas e mais situações lógicas para eles estarem desenvolvendo. Então nós nos preparamos durante o processo, aos poucos, a gente não prepara “ah, nós vamos ter a prova Brasil em novembro, a gente não se prepara de julho em diante”. Já são trabalhadas essas questões para contextualizar para que o aluno tenha acesso, para que não tenha novidade, as vezes são textos grandes, então tem que trabalhar com eles textos grandes. Vários gêneros literários, como trabalhar esses gêneros, é trabalhado matemática também. A gente anda conforme a direção do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Ele já vão dando o caminho e a escola já vai seguindo, essa é a ideia. Nos trabalhos as avaliações e os conteúdos durante os processos. Ensino-aprendizagem.

### **MISSÃO EDUCATIVA**

**Cordula:** Que situações os professores trabalham junto com os outros professores?

**Director:** As vezes eles conseguem se unir. Colocamos profissionais que tenham a mesma afinidade, mesma série, e eles fazem planejamentos juntos, trocam ideias juntos, experiências. Mas as vezes não dá.

**Cordula:** Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre os sistemas de ensino no Brasil, quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**Director:** Primeiro é a qualificação do profissional. Nós estamos recebendo muitos profissionais desqualificados, teria que ir nas faculdades levar um pouco mais a sério, não aprovar tantos profissionais que não são merecedores. Lidar com a educação tem que ser profissionais que tenham paixão de lidar com adolescentes e com crianças. A qualificação desse profissional lá em cima. Outra é a valorização do professor. A valorização financeira dele. O correto seria o professor ganhar 40 horas e trabalhar 20 horas. 20 horas para aquele professor fazer planejamento, ter um tempo pra família, pra sim mesmo e trabalhar na escola com planejamentos, com projetos. 20 horas seria um turno para ele trabalhar com a turma e outras 20 horas ele fazer projetos, planejar. Mas ele precisava ganhar essas 20 horas. Se tivesse o poder de decisão porque mexendo com a qualidade desse profissional e também valorizando o professor quem ganha é o aluno. Porque o problema não é o nosso aluno, os pais a gente coloca eles na linha, que ele tem que ter um processo de cultura, ele vai entender lá na frente, mas se o profissional, o professor tá desmotivado e esse profissional que está estudando para ser um pedagogo, um professor, não tiver uma boa qualidade vai deixar a desejar lá na frente. Fica difícil para a direção e outros profissionais ter que ensinar, ser professor dele. Ter que ensinar tudo do começo. Valorização financeira e qualidade de vida para o professor também, para que ele tenha qualidade porque a maioria

fica doente, pega atestado e mexer nas universidades que estão deixando a desejar na qualidade desses professores. Recebemos professores com bastante dificuldades. Quem é prejudicado é o aluno.

Interview II

### **ESTRUTURA E GESTÃO ORGANIZACIONAL**

**Cordula:** Existe um sistema que classifica as escolas?

**Director:** Não existe, todas as escolas estão dentro do mesmo padrão. Se eu fosse classificar minha escola dentro do município, ela está dentro das melhores escolas, por conta da localização dela. Nós estamos num bairro mais elitizado do município. E, portanto, as pessoas têm um poder aquisitivo e cultural melhor. Um padrão B. Se for a nossa entidade, os funcionários, enfim, se for comparar com outra realidade do município, a gente poderia se classificar numa escala B, porque estamos num bairro privilegiado em termos financeiros, é um bairro industrial, os pais são letrados. Por que uma coisa puxa outra, se tem mais condição financeira, tem mais aquisição no conhecimento, tem mais acesso. Então tudo isso faz com que nós estejamos numa categoria privilegiada também. Mas por conta desse detalhe. Mas o município não classifica por A ou B, todos têm o mesmo padrão. E aí esse diferencial a gente que busca.

**Cordula:** Quais são as diversas funções atribuídas ao corpo docente em sua escola?

**Director:** A escola é composta de funcionários e suas funções, nós temos hoje 2 diretoras. Uma diretora geral e uma diretora adjunta que faz o mesmo tipo de trabalho, que assume a responsabilidade junto à diretora geral e na ausência assume sozinha. Nós temos também uma orientadora educacional. A função dela seria interagir junto com os alunos e seus problemas eventuais. Ela tem que entrar em contato com as famílias, com o próprio professor dentro da sala de aula, com a direção, representada por nós duas, com os outros profissionais da escola, por que ela tem que estar atenta às necessidades do aluno. Nós temos também duas supervisoras, e agente por opção decidimos fazer assim: que uma atendesse as séries iniciais, primeiro ao quinto ano, e a outra atendesse as séries finais, que é do sexto ao nono ano. Mas isso também não é uma obrigação, uma regra imposta. Isso foi uma escolha da escola Pedro Ivo. Porque a gente acha mais fácil estar coordenando o trabalho desta forma, e já que poderíamos fazer, pois temos essa autonomia, decidimos então. E esse profissional, essas profissionais, representadas pela Valquiria e a Silvana Gomes, quais as funções delas: elas estão acompanhando todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, buscando recurso para que a aula seja mais dinâmica, quando necessário, elas vão supervisionar o trabalho realizado. Portanto se elas virem alguma falha ou algo que poderia ser melhor, elas vão a busca de recurso para que isso aconteça, meios, caminhos, para que essa aula seja mais criativa, motivada, tudo isso motivando o aprendizado do nosso aluno. É necessário esse profissional, eu acho que é indispensável, até a gente classifica o profissional da supervisão, como o coração do pedagógico, porque é ele que vai nos dizer, ele que vai ver, é ele que vai nos mostrar exatamente onde está o problema, ali naquela sala, naquela turma, naquela disciplina, e é o canal que vai trazer pra direção. Hoje é a Silvana que cuida do pedagógico, junto comigo, mas está mais direcionado, assim como eu é mais o administrativo, mas também no pedagógico, só que mais direcionado, a gente trabalha integrado, as duas. Mas a gente procura estar no cotidiano, o tempo todo nessa forma, porque a gente acha mais fácil lidar com o problema assim. Então nós consideramos o coração da escola, porque ele vai lá e é a ponte, vai nos mostrar, “corre pega recurso porque ali está acontecendo isso”. Aquisição de livros, estamos precisando, vamos para e fazer uma reunião, vamos trabalhar na próxima reunião pedagógica com isso, porque a falha está ali. Enfim, esse supervisor é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Então nós contamos com duas, uma nas séries iniciais outra nas séries finais. Nós temos também a bibliotecária. É chamada professora responsável pela biblioteca, não é a formação dela bibliotecária. Mas ela se aperfeiçoou dentro daquele trabalho. Ela tem formação pedagógica também, mas não de bibliotecária especificamente. Ela é uma pedagoga, formada, mas o que ela faz: ela além de fazer o trabalho burocrático, de registro, ela tem a obrigação, como pedagoga, que é estar formando leitor. Junto com a direção

pedagógica e todo o corpo administrativo e pedagógico da escola, faz esse trabalho, mas o dela é direcionado a isso. Ela desenvolve projetos de leitura, precisa sim. Precisa trazer os pais pra esses projetos, porque a nossa crença é que pais que frequentam as escolas, que integrados a seus filhos, conhecedores das necessidades, tudo que a gente faz é pensando, todo o projeto que a gente pensa em fazer no início do ano, a gente já visa o pai junto, imagina o pai ali. Qual a participação dele, de que forma ele vai atuar junto, porque nós temos essa preocupação e acho que é o caminho. Pelos resultados a gente pensa que esse é o caminho. Como estamos falando da bibliotecária, quando ela pensa num projeto de leitura, de formação de leitor, ela já pensa em inserir pai e filho leitores, então ela cria momentos. Sempre os projetos realizados são criando momento, oportunizando essa presença materna, paterna, ali na biblioteca. Então ela cria momentos, ela manda cartas, convites, nós temos projetos da secretaria aperfeiçoados dentro da escola. Tem alguns que já vem pronto e a gente aperfeiçoa dentro da nossa realidade. Nós temos, por exemplo, a “Mochila Viajante”, que é um projeto da secretaria, que tem várias escolas que desenvolvem, mas a escola Pedro Ivo já faz de uma forma peculiar, porque a nossa intenção não é só fazer o menino ler aqui, lá em casa, mas trazer os dois pra cá, pai, mãe e filho de preferência. A gente faz a coisa aumentar dentro daquilo que já foi nos dada, aquela receita pronta. E o ano todo, ela buscando algo novo, tirando personagens de dentro do livro, e fazendo com que esses personagens se incorporem pra tudo ilustrar a vida e atrair mais e mais, porque a intenção. Nós temos a professora de informática, que tem uma função hoje extremamente importante. O mundo onde a gente está, o mundo digital, daqui a pouco vai ser analfabeto aquele que não conhece a realidade digital. Então nós temos essa pessoa que lida especificamente com esse mundo, com esses equipamentos, e a Áurea tem essa função, da mesma maneira que todas as outras, a ponte, o nosso veículo, vem e diz o que precisa, vem e diz onde temos que fazer uma palestra, vamos buscar, porque o professor não entendeu bem o objetivo da coisa, ou então o aluno está confundindo as estações. Então a gente, através das orientações da Áurea, que está bem por dentro da tecnologia, a gente tenta também estar inserido nesse mundo, porque é novo ainda, principalmente por se tratar de escola pública. Este ano nós fomos escola piloto, um projeto piloto está sendo desenvolvido aqui nessa escola, sobre tablets na escola. É uma coisa nova. A princípio assustou, as pessoas vão ganhar esse equipamento, mas e aí, quais os cuidados, que medo, mas para o nosso espanto a coisa está acontecendo com harmonia, as pessoas estão sabendo não só lidar com o equipamento, mas com a novidade, e o aluno já entendeu perfeitamente o objetivo. Posso dizer até que houve uma melhoria em termos de comportamento, porque agora o tempo que sobra pro aluno ele já não pensa mais em fazer as famosas artes infantis e juvenis. Hoje ele usa esse tempo pra estar lidando com a tecnologia que eles gostam, é a cara deles, é a realidade deles, então é muito mais interessante. Então eles ficam descobrindo, e descobrir é aprender, e aprender é o objetivo da escola, ensinar, que o aluno adquira. Pra gente foi muito bacana, nos recebemos essa novidade de braços abertos, e posso dizer que acertamos, quando abrimos os braços, apesar de ser novo e assustador, a gente pode dizer que fez a coisa certa. Porque a gente viu que está tendo melhorias de comportamento, está despertando curiosidade, então o objetivo está sendo alcançado, e isso é bacana, é o que a gente quer sempre. Tem secretários da escola, que é um trabalho mais burocrático. O que ele faz: atende as pessoas em geral ou tanto outros funcionários e a comunidade escolar, sem contar com a documentação, toda a documentação cabe aos funcionários estar deixando em dia. Temos também os funcionários da limpeza que sempre digo, o visual da escola retrata quem ela é. Se você vai num lugar bonito e limpo, é agradável estar. Você come sem receio, você usa um banheiro sem ter medo, você respira aquele ar tranquilo. E os nossos funcionários a gente sempre tem que dizer obrigado e parabéns, porque eles fazem a função, exercem com o maior capricho. Sem contar também com as merendeiras, outra função importante, que preparam a merenda, e elas sempre carinho no que fazem. E essa merenda é sempre disponibilizada pela prefeitura. A APP da escola as vezes complementa essa merenda, os recursos próprios da APP. Mas no geral é proveniente da prefeitura. As merendeiras também procuram estar dentro dos padrões exigidos pela vigilância sanitária, e a gente percebe que elas fazem isso com muito empenho. Até então nunca vi elas infringirem a lei imposta. Temos também o professor,

que é aquele que realmente vai lá e transmite conhecimento, provoca o aluno a querer saber e aprender, e eu posso dizer que eu e a Silvana contamos com uma equipe maravilhosa, com uma equipe 10, porque os nossos professores eles são de qualidade. Procuram fazer um trabalho de excelência, e eu encontro diretoras e vejo que sou uma privilegiada, porque tenho uma equipe muito bacana.

### **ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**Cordula:** A senhora poderia explicar, a partir de um exemplo pratico, como se desenrola o processo de contratação de novos funcionários, do recrutamento ao primeiro dia de trabalho?

**Director:** Essa questão de contratação não é conosco, com a escola. E sim com os Recursos Humanos da prefeitura municipal. Eles que vão, através de concurso ou contrato, fazer essa seleção. A escola solicita os funcionários que precisa e o RH contrata. Nós pedimos, como nós recentemente, o professor de matemática encerrou o contrato, nós ligamos pedindo que o professor encerrou o contrato e precisamos de outro professor de matemática. Eles vão ver na lista que eles tem de concursados ou contratados e vão chamar alguém que vai fazer exame médico e tal.

**Cordula:** Como está organizada a utilização do orçamento em sua escola? É só orçamento do município ou tem outras fontes?

**Director:** Temos dinheiro que vem do governo federal, esse vem pra todas as escolas, que é um programa único, PDDE. Agora tem mais alguns programas do governo federal que a escola pode entrar no programa. Atleta na escola, uma verba destinada a esporte, ou Sustentabilidade, que é uma verba pra manutenção do ambiente, ou Cultura na Escola, que é uma verba pra questões culturais. Mas aí a escola tem que entrar no programa, se inscrever, e aí recebe a verba. Tem também todo um procedimento pra gastar esse dinheiro, só pode gastar em algumas coisas. Além disso, tem uma verba que é da APP, que é da escola. Os pais podem realizar doações, não é obrigatório, não é cobrado nem um tipo de taxa, não é cobrado absolutamente nada, mas existe na lei da APP um item que diz que a APP pode receber doações. Então os pais aqui na escola Pedro Ivo eles costumam fazer doações espontâneas, de qualquer valor, e esse valor é depositado na conta da APP, e é gerenciado pela diretora e pela presidente da APP, as duas tem que estar em comum acordo com o que vai ser gasto o dinheiro. E a gente faz algumas promoções também, rifa, ação entre amigos, ou uma festa, que então se arrecada fundos também. São as fontes.

**Cordula:** A senhora poderia explicar como é organizado o trabalho de cada professor em sua escola, ou o horário.

**Director:** Os professores, a gente pergunta a eles, o que eles querem, quais as necessidades, quais os dias que eles podem trabalhar, os horários. Nós temos professores que trabalham só aqui, então esses é mais fácil, porque dai nós podemos administrar aqui, não tem problema nenhum. Os que trabalham aqui e em outra escola, são meio restrito, só aquele dia que ele vem, então ele tem que trabalhar naquele dia com aquelas turmas. Eles participam, nós montamos os horários, mas eles têm essa participação, eles podem participar e ajudar na elaboração desse horário.

**Cordula:** Que conferencias e reuniões têm em sua escola e como elas são organizadas?

**Director:** Temos as reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias, reuniões de pais, e sem contar aquelas reuniões extraordinárias, que a gente convoca quando acontece algo que foge um pouco da rotina, então tem aquelas extraordinárias.

**Cordula:** As pedagógicas, qual frequência tem?

**Director:** Trimestral

**Cordula:** Como todas as outras escolas?

**Director:** Sim, hoje existe um calendário da secretaria, e a gente segue ele. Cada ano eles fazem de uma forma, algumas vezes eles tem tantas previstas durante o ano, mas com autonomia pra estar fazendo elas. Esse ano veio tudo com o calendário, já previsto. E quem organiza somos nós da equipe pedagógica, diretora, orientadora, bibliotecária. E aí a gente procura trabalhar dentro dos temas que a gente sabe, aquilo que eu te disse, ali tem um problema de aprendizagem e a gente vê que é falha, vamos trabalhar em cima disso e a gente busca recurso pra que a coisa funcione.

**Cordula:** Aqui dentro da escola só tem reuniões cada semana, mês?

**Director:** Não, é trimestral, conselho de classe trimestral. O que acontece com os professores, pra facilitar o trabalho deles, a forma de eles estarem juntos, eles tem horas-atividade. Eles se encontram nesses momentos e trocam também, há uma troca de experiência entre eles. Mas ai é uma coisa de necessidade do próprio professor, ele vai em busca de suas respostas com o colega de sala dele.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmados pela sua escola no PPP?

**Director:** Um dos objetivos é manter essa escola com um nível de aprendizagem bom, por isso a gente luta muito pra estar aumentando o nível da escola. Isso a gente coloca como ponto de referencia, é um objeto principal, vindo disso significa que o resto esta em funcionamento. E por conta desse objeto, tem todos os outros atrás, que em busca disso tem todos os outros, que é trazer os pais pra dentro da escola, que é fazer parceria, que é manter esse prédio em pleno funcionamento, a recuperação, tudo isso visando o primeiro, que é o nível da escola. Isso pra nós é o foco, a razão do nosso trabalho diário.

### **Capacitação e formação profissional do corpo docente**

**Cordula:** Como é organizada a capacitação e formação profissional em sua escola? A senhor poderia explicar, baseada num exemplo pratico, como se desenrola um típico processo de qualificação, desde a escolha do tema da capacitação até o momento em que se pode afirmar que o processo está concluído.

**Director:** Tem a capacitação do município mesmo, então os professores participam de curso, tem até a federal, por exemplo, nós temos professores de primeiro, segundo e terceiro ano que estão no chamado PENAIIC, que é um curso de formação de professores do governo federal. Tem uma formação que é do governo municipal, por exemplo, os professores do quinto ano estão tendo essa formação agora, com os profissionais lá. E tem a formação da escola, por exemplo, percebeu-se que os alunos não estão interpretando bem os problemas de matemática, então uma supervisora diagnosticou isso e vai buscar um estudo, um texto, que trate desse assunto de problemas de matemática. Ela vai levar para os professores nas horas-atividades, que é aquele momento que ele não está com o aluno, ele está na escola, mas não com aluno, e lá se trabalha com esse tema, ou não reunião pedagógica também. Aí o professor vai aplicar o que ele está estudando e faz-se um novo diagnostico agora os alunos estão desenvolvendo bem matemática, então encerramos a formação desse tema.

### **ESTRUTURA DO ENSINO**

**Cordula:** Como se cria o currículo em sua escola?

**Director:** O município tem já, e a gente vai botar uma pitadinha do que é necessário dentro da nossa realidade, mas basicamente já vem pronto. O que agente pode fazer é a forma de passar aquele currículo, aquele conteúdo, vai ter um jeito peculiar, mas a gente e não foge, porque já é visto tudo que é necessário dentro daquele ano de estudo. Só que cada um tem sua forma, seu jeito, e acrescenta algo a mais, tirar não, algo a mais sempre, se necessário e se necessário.

**Cordula:** Como é organizada a avaliação escolar? Tem o Exame Nacional do Ensino Fundamental aqui, mas tem outras avaliações aqui também?

**Director:** Têm as avaliações corriqueiras, cada professor faz sua avaliação, determinou o conteúdo, ele faz a sua avaliação. Tem as internas e as externas. As internas, você sabe que são aquelas que o professor elabora, que o supervisor elabora, que a direção elabora, dentro das necessidades da escola. O que a escola quer fazer, em que nível estão as coisas, quando direção. Quando supervisão é onde trabalhar com o professor, onde o professor vê onde esta o aluno, segundo seus objetivos específicos. E tem aquelas que vêm a nível municipal, que seriam da secretaria de educação, como tem ocorrido. Tem as do governo, que seria a Prova Brasil.

### **MISSÃO EDUCATIVA**

**Cordula:** Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil. Quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**Director:** Hoje os professores reivindicam muito salário, então talvez uma das primeiras coisas que a gente iria rever é o salário dos profissionais da educação, uma valorização dos profissionais da educação, uma autonomia pra escola, pra escola decidir algumas coisas, porque a escola não pode mais decidir sozinha, tem que seguir certos padrões. É um pouco

fechado, um pouco restrito, não pode fazer muito do que está determinado, mas autonomia ao mesmo tempo é perigosa porque você pode ir por um caminho perigoso, então não autonomia de decidir tudo, mas uma autonomia, uma liberdade de escolher dentre algumas possibilidades, fazer sua escolha de acordo com sua realidade, mudar talvez algumas questões curriculares de acordo com a sua realidade, acrescentar algumas outras coisas, mudar calendário, dar oportunidade pra escola trabalhar mais tempo com os professores em reuniões, porque é pouco tempo que nos achamos pra reunião pedagógica dos professores, seria uma coisa importante de ter autonomia de fazer, e hoje não tem essa autonomia.

Sobre valorização profissional, não tanto em dinheiro, mas, por exemplo, um doutorado. Quantos professores, eu mesmo gostaria de fazer, estudar. Mas não tem tempo, e nem dinheiro pra financiar, e nem tempo hábil. Então se o governo oferecesse uma forma de proporcionar um estudo pros professores.

## 10.7 Transkriptionen der Interviews mit Schulleitungen (Private Schulen)

### Interview III

#### **BLOCO 1 – ESTRUTURA E QUESTÃO ORGANIZACIONAL**

**Cordula:** Existe um sistema que classifica as escolas? Para bairro, classe A, B ou C?

**Director:** Não, não existe.

**Cordula:** A senhora tem números sobre as crianças e pais? Sobre o bairro, se é um bairro bom ou mal? Existem coisas sobre isso?

**Director:** Números de crianças que existe no bairro? É isso o que você quer saber?

**Cordula:** O salário dos pais.

**Director:** É um bairro com estruturas boas, tanto que vem crescendo cada vez mais. Tem comercio, tem banco, igrejas, tudo o que precisa no bairro. Se a pessoa não quiser ir para o centro ela nem precisa. É um bairro bem estruturado e as pessoas são trabalhadoras, muito comercio e muitas pessoas que trabalham na indústria. Mas a nossa clientela, a que frequenta a escola são de classe média, são pessoas trabalhadoras.

**Cordula:** Quanto custa a escola para uma criança?

**Director:** Tem níveis. Então, educação infantil é um valor, de sexto ao oitavo é outro valor e ensino médio é outro valor. Estão na faixa de 450,00 reais. Um pouco menos ou um pouco mais, dependendo do nível.

**Cordula:** Quais são as diversas funções atribuídas ao corpo docente em sua escola?

**Director:** Eu tenho a função de Coordenadora Pedagógica ou Supervisora. É a mesma coisa praticamente. Então essa é a minha função na verdade, e tem outra colega que atende os colegas também. E tem o diretor, é uma escola de uma família, então tem o pai que é o dono da escola, que é o diretor geral e os filhos que estão assumindo. Então, a filha já esta pegando a direção, o filho a direção da faculdade, e já esta sendo passada a direção para os filhos, mas ele ainda esta na escola.

**Cordula:** E quais tarefas estão relacionadas a estas funções?

**Director:** A minha função de coordenação é a organização diretamente com o professor, trabalhos pedagógicos, provas, metodologias de ensinios, questões relacionadas aos alunos, que nós não temos um orientador separado, trabalhamos também na parte de orientação educacional. Então nós tratamos as questões dos alunos, as questões relacionadas com os pais, professores, envolve tudo isso. Então, a nossa função é de articular todo o processo de aprendizagem para que tudo funcione. Muitas vezes a gente nem aparece, mas estamos nos bastidores do que tem que acontecer. O professor esta na frente do processo junto com o aluno e nós estamos nos bastidores para que tudo aconteça bem. Fazendo a ponte com a direção sempre.

**Cordula:** Existe outros profissionais aqui em sua escola como um psicólogo escolar?

**Director:** Não, não existe psicólogo. A gente atende, como já temos um pouco de experiência nos assuntos educacionais, eu também tenho formação em Psicopedagogia, já tenho um pouquinho de preparo em algumas questões. Quando tem casos que precisam ser encaminhados, a gente encaminha para outros profissionais fora da escola.

**Cordula:** Como estão distribuídas as responsabilidades em sua escola? Há grupo que o corpo docente trabalha em conjunto? Ou grupos que a senhora trabalha junto com os professores ou a diretoria? Que grupos são estes?

**Director:** As responsabilidades. Quando tem alguém projeto que vários professores precisam fazer parte, então a gente senta, organiza e executa e tenta ver se tudo funciona. A nossa função é para ver se esta tudo funcionando. Nós tivemos um projeto, mas agora não esta funcionando, que funcionou muitos anos que foi um projeto para a terceira idade. Funcionava sempre aos domingos de manha, uma vez por mês, nas saídas das igrejas, finais de missas, convocava vários profissionais, tanto da saúde como manicure, cabeleireiro, enfermeiros, fisioterapeutas, todos os profissionais, ate psicólogos para fazer parte dessa equipe e no final de cada mês, em um domingo, reunia o pessoal todo para assistir as pessoas de idade que quisesse passar por ali e fazer exame de sangue, cortar o cabelo, pintar a unha, ter aquele momento com os idosos. Mas agora, nesse momento o projeto parou. Parou por algumas questões dos profissionais da escola mesmo, falta de tempo, mas quem sabe a gente retoma ainda. Mas agora não esta funcionando.

**Cordula:** Mas, grupo de professores e coordenadores? Existe?

**Director:** A parte de coordenação pedagógica, nós fazemos. Então, projetos independentes, projetos de disciplinas, que nem agora teve a noite da poesia, então nós trabalhamos diretamente com a professora de português que ela que estava abraçando o projeto com os alunos e nós conversávamos diretamente com ela para que tudo funcionasse bem. Foi sábado agora, por exemplo, a apresentação, depois de vários meses de trabalho, foi bem bonito. Quando é um projeto de disciplina é diretamente com o professor, quando é um projeto interdisciplinar, as vezes vários professores assumem, como por exemplo o projeto das plantas, que foi feito com o ensino médio, então vários professores assumiram. Contaram, fizeram coleta, distribuição das arvores, ali também existe toda uma organização. Existe vários projetos que vão trabalhando separados, as vezes um ou dois professores que abraça o projeto, as vezes um professor só, as vezes é cinco ou seis.

## **BLOCO 2 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**Cordula:** A senhora poderia explicar-me, a partir de um exemplo pratico, como se desenrola o processo de contratação de novos funcionários, do recrutamento ao primeiro dia de trabalho?

**Director:** Quando é professor, nós estamos diretamente ligados, a parte de coordenação pedagógica esta diretamente ligada. Quando é um outro profissional nós não temos tanto acesso. Por exemplo, é para contratar um guarda para trabalhar na entrada do portão, ai a gente não esta ligada nessa parte, é diretamente com a direção. Mas, quando é um professor, nós analisamos vários currículos e chamamos essas pessoas para fazer uma entrevista. Nós fazemos uma entrevista e depois uma outra etapa com uma apresentação de uma miniaula, ai os professores e professoras vem e administram uma miniaula para a gente ver como é a metodologia, como ele procede, questionamos varias coisas e ai fechamos com aquele que a gente percebe que vai somar aqui na escola. Depois de fechado, que é aquela pessoa mesmo que gostamos, chamamos e traz o projeto político pedagógico da escola para que a pessoa leia e se intere de como funciona a escola, de como que é a escola, quando surgiu, que conheça todo o histórico, o que a escola se propõe enquanto uma prestadora de serviço em termo de educação e também qual é a missão da escola. Então a pessoa que vem acaba tendo que conhecer todo esse nosso projeto político que nós sempre tentamos colocar em pratica, não fica só no papel, mas a gente tenta colocar os valores que a escola prega, filosofia da escola. Então, o professor tem que primeiro conhecer isso, depois a gente orienta em termos de estrutura de sala ou os caminhos, conteúdos, o plano de curso, como deveria estar preenchendo, os diários, dar todo aquele prepara para que ele entre e se dê bem em sala de aula.

**Cordula:** Quais pessoas fazem a miniaula? A senhora e um grupo de pessoa?

**Director:** Nós da coordenação, eu e minha outra colega vem. A direção, convidamos, as vezes, um ou dois professores da casa para fazer parte também.

**Cordula:** Como está organizada a utilização do orçamento em sua escola?

**Director:** Não sei te responder essa de orçamento.

**Cordula:** Qual pessoa esta encarregada?



**Director:** Como é uma escola particular e familiar, quem decide essa parte é a direção.

**Cordula:** A senhora poderia explicar como é organizado o trabalho de cada professor em sua escola? Horário, por exemplo.

**Director:** As professoras do primeiro ao quinto ano, elas trabalham 20 horas ou 40 horas. Existe um horário que é montado com elas para que elas sigam, porque além da aula na sala de aula com elas, existe outras colegas que trabalham juntas, que é educação física, professora de artes, que agora, na verdade, estamos sem. Então tem educação física, inglês que também trabalha junto com as professoras do primeiro ao quinto ano. Nesses horários que elas estão livres, elas preparam aulas e tem um horário que elas são reforço para os alunos do período contrario. E dos maiores, tem uma carga horária de 10 horas, 20 horas, 30 horas, 40 horas, depende da disciplina e da disponibilidade de cada professor.

**Cordula:** O que acontece quando um professor falta por doença?

**Director:** Ele primeiramente tem que justificar com o atestado. Aqui não temos muito problemas com faltas, realmente só se falta quando é necessário. Mas o pessoal que falta já justifica, e nós já organizamos uma substituição ou o professor de reforço que esta livre aquele dia substitui, ou nós mesmo vamos para a sala. Então nunca se manda aluno embora, nós sempre damos um jeito de cobrir aquele horário, se tem mais dias que o professor esta doente e tem uma gravidade maior que vai faltar 15 dias, um mês, aí contratasse um outro profissional para cobrir as aulas naquele período.

**Cordula:** Que conferencias e reuniões há em sua escola e como elas são organizadas?

**Director:** Temos um calendário por ano que chamamos de jornada de estudos, nessa jornadas acontece no sábado, sempre no período da manha, das 8 horas as 12 horas, é um período que damos formação para os professores. Nesses sábado que estão no calendário, que da em torno de uma vez por mês, um mês e meio, trabalhos um tema que esta precisando trabalhar com os professores ou nós trazemos um profissional para vir falar com eles. Então, no sábado retrasado, trouxemos aqui uma pessoa de Curitiba que veio aqui conversa com eles, dividimos a reunião, um período é isso e outro período a gente trata de algumas questões internas. Já usamos essa reunião para fazer um miniconselho de classe com os professores para tratar de algum caso de aluno. Também tem algumas reuniões que se faz de emergência, estamos passando por algumas situações e não da para esperar ate a próxima reunião, então a gente chama, reúne e discute e fecha das 6 horas ate as 7 horas, um período assim durante a semana.

**Cordula:** O que esta sendo feito em sua escola para o desenvolvimento escolar, um programa escolar como um PPP?

**Director:** O PPP a gente já tem a muito tempo e sempre tem que estar renovando, sempre tem que estar adaptando a novas questões, então, teve modificações no ano passado em termos de avaliação, a gente já fez os registros tudo certinho. Então sempre tem uma adaptação a ser feita, não é fazer o documento e fica para a vida inteira, tem coisas que sim, que duram mais tempo, como visão da escola, filosofia. Mas, tem outras funções que de vez enquanto tem que estar mexendo no PPP, adaptando, porque muda, as pessoas mudam, a sociedade muda, tudo muda.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmado por sua escola? A filosofia?

**Director:** Uma das questões é preparar bem os nossos alunos para que eles saiam daqui e se deem bem na sociedade, façam o bem na sociedade. Então essa é uma das questões, em resumo é isso que se quer dentro do nosso PPP. Nós temos muito nessa questão dos valores, trabalhamos muito e isso esta no PPP e tentamos colocar isso, diariamente, em prática em relação aluno-aluno, aluno-professor, em todas as inter-relações nós tentamos colocar em pratica. O fazer o bem, o respeito, a solidariedade, a questão cultural, então nós tentamos colocar em pratica o que esta no PPP.

**Cordula:** Que grupo de pessoas que participam no desenvolvimento do programa escolar?

**Director:** No PPP todas as pessoas acabam tendo que se envolver, quando tem que tratar de alguma questão em relação ao PPP, a gente leva em uma dessas reuniões que eu falei e todo mundo pensa junto. Claro que o final, quem escreve, quem termina, somos nós que fazemos parte da equipe pedagógica, direção, mas todos tomam conhecimento e todos podem ter o poder de voz.

### **BLOCO 3 – CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PÓS-PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE**

**Cordula:** Como é organizada a formação pós-profissional em sua escola?

**Director:** A capacitação acontece nas jornadas, mas além disso, nós temos convenio com o sistema Positivo, que é de Curitiba, nós temos também, uma vez no ano que a gente leva todos os professores para Curitiba, passamos o dia Lá em capacitação que eles oferecem para a gente. E de vez enquanto vem pessoas de lá para capacitar aqui, além disso, a gente sempre procura ir em congresso ou enviar alguém para congresso, ou ir a Florianópolis em algum seminário, ou algum curso, então sempre estamos mandando alguns grupos. Esse ano mandamos vários grupos, e hoje recebemos mais um, talvez enviar mais dois ou três professores, ele vem e repassam para os outros e acaba todo mundo se interagindo do que acontece também.

**Cordula:** A senhor poderia explicar, baseada num exemplo pratico, como se desenrola um típico processo de qualificação, desde a escolha do tema da capacitação até o momento em que se pode afirmar que o processo está concluído. O que é o Positivo?

**Director:** Geralmente as escolas usam livros, e nós adotamos o material do sistema Positivo. É um livro integrado que trás todas as disciplinas por bimestre, são quatro livros no ano. Naqueles livros tem todo o material que precisa para trabalhar, claro que os professores não ficam somente no livro, eles usam como base porque eles tem o poder de estar buscando outras coisas, usando criatividade também, mas o material de apoio é do sistema Positivo. Aqui nós fizemos a capacitação continuada. Pedimos a eles sugestões de temas, para que eles melhorem na sua atuação. Então, eles sugerem alguns temas e nós tentamos trabalhar dentro desses temas trazendo pessoas ou nós mesmos preparamos material e vamos Lá e tentamos trabalhar com eles. Nós queríamos estudar currículos, então nós trouxemos um livro e acabou dando um prazo, distribuímos e todo mundo estudou e todos os professores apresentaram e acabou todo mundo se envolvendo. Teve um outro momento que também selecionamos alguns temas e todos estudaram e no final criaram um artigo e todos apresentaram para o grupo também.

**Cordula:** Os professores ganham pontos aqui? Poderia me explicar como é esse sistema de pontuação?

**Director:** Aqui tem plano de carreira também. Se você só tinha graduação e faz uma pós-graduação, é um incentivo maior, o incentivo é no seu trabalho que aumenta um pouco o salário. Faz mestrado, aumenta o seu salário, faz doutorado... é mais ou menos assim.

**Cordula:** Só tem efeito para o salário ou tem outros?

**Director:** Só em termo de salário, a pessoa que vai melhorando e tendo possibilidade de atuação, as vezes pode passar de um cargo para o outro.

### **BLOCO 4 - ESTRUTURA DO ENSINO**

**Cordula:** Como se cria o currículo em sua escola?

**Director:** Tudo é baseado nos PCN's, são os parâmetros curriculares nacionais. É o norte que se deu do ministério, já existe alguns anos e é em cima disso que a gente trabalha mesmo. E já existe um esqueleto, todos os anos é revisto e feito um planejamento anual, cada professor faz, revê. O sistema do Positivo também trás e temos que estar alinhando. Um exemplo, vou falar de plantas Lá no quarto bimestre, mas lá no sistema Positivo, no livro integrado vem no primeiro bimestre, então eu não posso fazer isso, então eu tenho que tentar alinhar na hora que for organizar o meu planejamento. Que as coisas caminhem juntas e que depois o meu plano diário esteja contemplado o que eu planejei anualmente.

**Cordula:** Quais grupos de pessoas participam na criação desse currículo?

**Director:** Todos os professores. Por segmento, do primeiro ao quinto ano, todas que trabalham discutem, riscam, contempla. Agora saiu a lei do 9 anos, que as crianças tinham que entrar com 6 anos na escolaridade, nós tivemos que reestruturar todo o currículo, não foi só trocada a plaquinha. Agora aqui é a primeira séria, onde era a educação infantil, não! Nós fizemos toda uma reestrutura do currículo. Todos final de ano, sentamos e reorganizamos o currículo para não ficar nenhum buraco, para que a criança não sinta que na aprendizagem dela faltou. Então, todo ano é sentado e organizado, e hoje já esta no sétimo ano, então esse ano de novo se senta para preparar o oitavo ano do ano que vem ate chegar no nono ano.

**Cordula:** Como é organizada a avaliação escolar? Por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Fundamental? Existe?

**Director:** É mais em termo de escola pública. Mas nós acompanhamos e muitas vezes aplicamos o que é feito fora aqui dentro para ver ate que nível estão os nossos alunos. Graças a Deus ele se saem bem. Mas a avaliação da escola, nós avaliamos como um todo, desde os pequenos, como se comporta na sala, se trás as tarefas, se faz tudo certinho, mas também em cima das tradicionais provas e alguns trabalhos, poucos, não muito. Alguns projetos também entram, mas existe bastante avaliação individual também porque é o sistema da escola.

**Cordula:** Com que frequência são realizadas essas avaliações?

**Director:** Semanalmente existe avaliações, mas se é uma avaliação em termos geral, é uma vez ou duas no ano.

**Cordula:** Quais as possibilidades que tem um professor para planejar, organizar e refletir suas aulas?

**Director:** É mais em casa. As vezes, ate tiramos um momento para pensar com ele de como poderia ser melhor. Mas, não temos muito espaço aqui dentro. Por exemplo, se dar 10 aulas e tem uma aula livre, é aquele momento que você tem para pensar nas tuas aulas, refletir, conversar com a coordenação, mas, se não, em casa é o seu espaço. E dos pequenos, ate o quinto ano, as outras professoras estão dando aula de inglês e educação física, tem momento que elas estão dando reforço, mas tem momento que elas também podem estar refletindo sobre os aspectos, corrigindo ou fazendo algo assim. isso ainda esta um pouquinho longe, a gente gostaria que o professor trabalhasse 20 horas e que 20 horas ele pensasse na sua pratica, pesquisasse, mas ainda ta um pouco longe desse sonho.

**Cordula:** Existe uma estrutura que apoiam o professor nesse trabalho em organizar, planejar e refletir?

**Director:** O apoio quem procura dar é sempre a parte da coordenação, que tenta caminhar com o professor e ver como esta, o que pode estar ajudando. Esse seria o apoio.

**Cordula:** Os professores trabalham juntos no planejamento, organização e reflexão das aulas?

**Director:** Sim. Dos maiores é meio difícil. Do sexto ate o ensino médio, terceiro ano, é um pouco difícil porque são matérias isoladas. Porque quando tem na mesma área, por exemplo, tem duas professoras de português, elas pensam juntas, quando tem duas de matemáticas elas pensam juntas, elas trocam informações, elas planejam juntas. Agora, quando é um professor só é meio difícil, ele faz sozinho. Do primeiro ao quinto ano, elas fazem juntas, inclusive semanalmente o planejamento, elas fazem juntas. Então sempre estão caminhando juntas, para que nem uma série fique uma lá no céu e outra aqui na terra, sempre próximas para que não sinta tanto se um aluno mude de uma sala para a outra, de um turno para o outro, que estejam meio que caminhando junto.

## **BLOCO 5 – MISSÃO EDUCATIVA**

**Cordula:** Em que situações os professores trabalham junto com outros professores, outros grupos profissionais, outras organizações? Parcerias.

**Director:** Nós trabalhamos com vários parceiros, temos ate umas clinicas que atendem alguns alunos, alguns psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, eles atendem os alunos e sempre veem dar o retorno e nós sempre estamos tendo contato por email, por telefone para ver como é que esta e elas também trazem algumas questões que a gente poderia ta melhorando La na sala de aula com o aluno, sempre tem essa troca. É uma parceria bem interessante. Esses profissionais são pessoas que contribuem bastante aqui para o processo.

**Cordula:** Existe uma estrutura que ajuda os professores na avaliação dos alunos? A orientadora ajuda também né?

**Director:** Sim, com certeza. A gente não para muito para fazer conselho de classe, nosso conselho de classe é em outro processo, então o aluno esta com alguma dificuldade, já vai tentado resolver, ou já coloca em um reforço especial, ou chama os pais e vamos ver o que esta acontecendo, ou chama professor e pergunta por que aconteceu isso, o que podemos estar fazendo, que medida podemos estar tomando, ou chama o aluno e pergunta o que esta acontecendo, vamos vir pro reforço, o que eu posso te ajudar. Durante o processo tentando resolver o problemas, a gente não espera acabar o bimestre para ir resolver. Por que o aluno

é bom e de repente tira uma nota baixa, o que aconteceu? Por que aconteceu aquilo? Ou então não está entregando os trabalhos, ou está deixando a desejar, ou não está fazendo tarefa, então a gente está sempre chamando os pais, está ligando, mandando bilhete, mandamos muito bilhete. Sistema de bilhete para os pais comunicando, “ah, seu filho fez ou não fez”, assinar a avaliação, os pais tem que estar interessados.

**Cordula:** Com que frequência acontece encontro entre pais e professores?

**Director:** Fora esses encontros de resolver problemas, então, fora estes, nós temos alguns momentos em que a escola proporciona, como por exemplo, dia dos pais, então a gente faz aqui um momento agradável para os pais, ou faz futebol com churrasco. A gente faz algum momento assim, de dia das mães, faz uma apresentação ou faz alguma gincana onde todo mundo se envolve, algumas oficinas nas turmas, todos se envolvem. Temos o dia dos avós, para valorizar também a pessoa de mais idade, a gente tem também o dia dos avós e a gente faz com os alunos, cantam, apresentam, fazem um café com os avós, é bem interessante. As vezes com um fechamento de algum projeto, por exemplo, a professora do sexto ao oitavo ano, estava trabalhando um projeto com os livros que ela pediu desde o início do ano, então agora, final do mês, começo do mês de novembro, vai ser a culminância desse projeto, os pais vêm na escola, vão participar de todas aquelas apresentações, vamos fazer um lanchinho com eles, vai ter um momento bem agradável assim. De vez enquanto nós chamamos para essas coisas.

**Cordula:** Ainda existe algo em relação a organização em sua escola que a senhora queira acrescentar?

**Director:** Sempre tem alguma coisa. A escola aqui funciona muito bem, funciona como um relógio, porque tudo vai caminhando certinho para dar certo. Mas sempre tem alguma coisa que a gente quer melhorar, em termos desses momentos de estudo e reflexão é algo que a gente tem vontade que tenha mais momentos, mas também não depende muito, como é uma escola particular não depende muito da nossa vontade. As vezes quando queremos alguma mudança a gente leva para a direção, discute e ver o melhor, essa seria uma medida bem interessante, nos momentos a mais para discutir e refletir com os professores.

**Cordula:** Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil. Quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**Director:** Essa é difícil. Uma das questões, eu penso que é, além de dar uma boa formação para os professores, valorizá-los também em termo financeiros para que eles trabalhassem um pouquinho menos em sala de aula, o professor trabalhasse 20 horas e 20 horas trabalhasse para pesquisar, para discutir, para realmente se aperfeiçoar e trabalhar melhor lá com seus alunos. Penso que isso seria algo que eu faria, não sei se daria resultado, mas eu acredito que se o professor tivesse um pouquinho mais de tempo para se preparar, ele trabalharia na sala de aula com mais qualidade. E também que fosse valorizado financeiramente, porque também afinal de contas, o professor forma todas as outras profissões e é o que hoje está tão mal valorizado financeiramente. Tanto que as vezes ele tem que trabalhar em três ou quatro escola para conseguir sobreviver, e a qualidade cai, porque é um ser humano

Interview IV

### **BLOCO 1 – ESTRUTURA E GESTÃO ORGANIZACIONAL**

**Cordula:** Quais são as diversas funções atribuídas ao corpo docente em sua escola? Se possível, como é as tarefas?

**Director:** O corpo docente é composto por professores, mais orientadores educacionais também, orientador pedagógico também. Você faz referência ao corpo docente professores?

**Cordula:** Professores também, mas agora, orientadoras. Qual tarefa eles tem? Quais tarefas estão relacionadas a estas funções?

**Director:** O professor, em primeiro lugar, tem que estar preparada para lecionar o conteúdo da sua disciplina. Ele é responsável por planejar a disciplina, por acompanhar e avaliar os alunos, por lançar mão de todas as estratégias possível para que ocorra aprendizagem. Ele é responsável por dar um feedback para a coordenação sobre os alunos, e um feedback para os pais também. Ele é responsável por elaborar o plano de ação de aprendizagem de algum aluno com dificuldade, por projetos que estão relacionados com a sua disciplina. Por

exemplo, um professor de ciência vai se envolver muito na feira de ciência com esses projetos. Ele também é responsável pelo ambiente entre professores, se a escola toda tem uma norma de procedimento que serve para facilitar o convívio no dia-a-dia, para ser educativo com o aluno na fase que eles estão, o professor tem como compromisso seguir aquilo, ele tem que conhecer o manual do professor, ele tem que conhecer o manual do aluno, saber como a escola quer que seja o dia-a-dia e colaborar. Isso seria a tarefa direta. Mas existem algumas tarefas indiretas para professor. Por exemplo, eu sou professora de língua portuguesa do ensino fundamental dois, e eu estou passando pelo corredor e vejo uma criança pequena com problema, também é minha tarefa. Enquanto um elemento do grupo colaborar com essa situação, atender um pai que está esperando, fazer com que as pessoas que venham para a comunidade da escola se sintam acolhidas e confortáveis. A gente espera que o professor daqui seja sempre estudante, que seja sempre um pesquisador e que procure evoluir na sua carreira, nós auxiliamos muito com bolsa em tempo, curso de pós graduação, se algum professor quer sair para algum doutorado, então se ele quer acender na carreira ele precisa aprender inglês, ser fluente, ele precisa estudar para poder evoluir na carreira. Ele também é responsável por pedir pra escola, todo mês de outubro, que materiais seriam interessante que para a escola adquirir e investir para sua disciplina no próximo ano. Então, hoje foi lançado uns livros novos e eu gostaria que a escola comprasse. Ele é o expert na área para dizer pra nós o que ele gostaria e acharia importante que a gente adquirisse.

**Cordula:** E a orientadora?

**Director:** A gente tem professor que trabalha so na orientação educacional e tem professores que estão meio tempo em sala de aula e meio tempo na orientação educacional. Eles tem o trabalho de fazer uma articulação de professor/aluno/família quando alguma questão acontece, isso é orientador educacional. Orientadora pedagógica tem como tarefa, acompanhar o trabalho do professor, olhar o planejamento do professor, assisti aulas de vez enquanto, verificar os cadernos dos alunos porque faz parte da tarefa do professor acompanhar os cadernos de anotação dos alunos, verificar se o aluno anota direto as disciplinas, principalmente ate o sétimo ano, se o caderno está completo para o estudo, se é um caderno bem escrito, para os alunos aprenderem. Então a orientadora pedagógica ela faz uma orientação para o professor, ajudando o professor a cada vez mais ser um bom professor. No corpo docente também temos a coordenadora A e B, ela coordena o programa do diploma A e B, então as datas que os professores tem que mandar os conteúdos, que eles tem que fazer os simulados, tem que fazer as provas, o currículo todo. Tem uma professora que também tem carga horária para coordenar o high school que são os contatos com a escola americana que vai creditar as disciplinas de high school para os alunos. Então são professores que tem uma carga horária específica para ajudar nessa coordenação.

**Cordula:** Quais outros profissionais existem em sua escola? Por exemplo psicólogos.

**Director:** Não. Nós temos pessoas formadas em psicologias, mas, a escola não pode atuar como psicóloga. Nós podemos usar esses profissionais para nos ajudar a avaliar uma situação e verificar se essa é uma situação da competência da escola ou tem que procurar um profissional, família ou alguma coisa a parte. Para isso a gente usa, mas não assumimos uma tarefa que não é da escola. Temos também professores que não titulares de turma, mas eles nos ajudam, quando as turmas pequenas estão com a sala cheia, um é o principal e o outro ajuda porque se não as crianças não conseguem ter as devidas atenção.

**Cordula:** A grupos em que o corpo docente trabalha em conjunto?

**Director:** Sim. No ensino fundamental 1, algumas vezes no ano nós todos trabalhamos juntos. Então nós vamos olhar o ensino da língua portuguesa do primeiro ano ao ultimo ano do ensino médio, e os professores La da frente vão dizer: “olha, aqui a gente tem dificuldade”. Então a gente pensa: “Puxa, se esse professor aqui do quinto ano, do sexto ano já trabalhar isso, vai diminuir a dificuldade lá”. Quando a gente estuda currículo, a gente faz junto. Quando nós trabalhamos algum projeto que eles se transformam em evento da escola, feira de ciências, por exemplo, nós temos um professor que é o padrinho da feira, mas todas as turmas trabalham, então toda logística da feira, isso é um planejamento feito em conjunto com todos. Tem a equipe responsável, mas ela não vai fazer sozinha, ela vai so cuidar da logística e os outros quando é a hora de artes, a equipe responsável é de artes,

mas todo mundo colabora porque tem muito de arte para se estudar nas culturas e um professor de historia e geografia não pode ficar fora daquilo que esta estudando em artes. Então a gente faz esse trabalho assim colaborativo. Quanto a estudar, por exemplo, situações do primeiro ano, ali eu tenho junto o professor do currículo inglês, do brasileiro, professor de artes, professor de educação física, musica, todo mundo junto trabalhando para estudar aquele grupo, se o grupo está com algum problemas. São os professores de uma mesma série, depois os professores do fundamental 1 dos juntos, depois do fundamental 2, a gente tem muitos momentos que a gente tem que estar, porque se os professores não trabalham juntos é muito difícil que os professores tenham uma postura em sala de aula que seja a postura da escola, cada um vai ter a sua postura e se cada um tiver a sua postura, o aluno nunca vai entender o que é esta escola e ai não tem como.

**Cordula:** Tem horários específicos para os grupos?

**Director:** Todas as terças-feiras nós temos todos os professores na escola, uma vez por mês, o primeiro horário é para assuntos gerais da escola inteira, depois eles podem se dividir em grupos de trabalho, o grupo de línguas, o grupo de ciências ou o grupo dos alunos menores, ou o grupo dos alunos do médio. A gente vai organizando uma agenda durante o ano para isso. Temos também o momento em que o professor é só ele sozinho com a orientação pedagógica ou o professor do currículo brasileiro e do currículo inglês, os dois juntos com a coordenação pedagógica. Então são esses momentos em que a gente tem. Em geral, quando um professor não esta dando muito certo na escola, eu posso garantir, claro que existe exceções, mas a escola ainda não deu pro professor a atenção que deveria dar e o acompanhamento que deveria dar. O professor se sente perdido e faz tudo como ele acha que tem que ser e dai não funciona.

## **BLOCO 2 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**Cordula:** A senhora poderia explicar-me, a partir de um exemplo pratico, se possível, como se desenrola o processo de contratação de novos funcionários, do recrutamento ao primeiro dia de trabalho?

**Director:** Esse processo é mais eficiente e melhor no começo do ano porque eu vou planejar o próximo ano, então eu vou ver tudo o que eu vou precisar contratar. Ai eu já vou procurar entrevistas e esse profissional já vai começar no meio de janeiro, quando os outros colegas voltam, e temos uma semana todos juntos e ele, esse novo professor, por exemplo, ou novo monitor, vai fazer parte do grupo, vai ser apresentado, vai receber o manual do professor, e vamos discutir. No inicio do ano temos uma semana de formação de professores, ai esse professor já entre nesse grupo de formação. A chance dele começar na escola um pouco mais adaptado a escola é maior do que por exemplo, agora minha professora de matemática, em julho, falou: “segunda-feira eu não venho mais”. Aquele professor de matemática que vai entrar no lugar dela, ele vai levar um pouco de tempo maior. Claro, existe a sociesc, para toda a sociesc existe um programa de integração de novos colaboradores que é feito pelo RH e todo mês, eles tem uma data, chamam novos colaboradores, eles vão em outros campos, eles conhecem a instituição, os benefícios, como funcionam, o que a instituição tem e o que não tem, isso sempre tem. Então esse professor novo, mesmo entrando no meio do ano vai ter como se integrar. Mas a integração do professor novo depois que o ano começa, ela é mais difícil. Nós damos atenção, mas nunca conseguimos fazer um trabalho tão bom e adequado quando a gente pega no começo do ano ou em julho que temos uma semana inteira para fazer isso. Então sempre procuro chamar o professor, “olha, me desculpa, eu ainda não consegui deixar tudo em ordem”. Mas nós temos tudo muito organizado, então se for uma pessoa proativa, ela vai conseguir e este também temos a sala dos professores de uma maneira que não fica cada um em uma salinha, então eles se conversam, e eu estou toda hora por aqui e isso ajuda um professor a aprender com o outro também.

**Cordula:** Existe um programa pra cada aluno também?

**Director:** Para cada turma. Na verdade, dentro desse PPP tem a matriz curricular de tudo que é trabalho para cada turma, cada parte pedagógica do PPP.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmados pela sua escola?

**Director:** Nós temos um primeiro objetivo que é formar um aluno que seja capaz no futuro de aprender sozinho e de realizar qualquer projeto de vida que ele queira realizar com qualidade.

### **BLOCO 3 – CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PÓS-PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE**

**Cordula:** Como é organizada a formação pós-profissional em sua escola?

**Director:** A gente organizou um programa de formação para os professores terem a preparação para os professores ensinarem em uma escola bilíngue, então nós organizamos este programa com diversas disciplinas e como temos a faculdade de educação aqui a gente transformou este programa em pós graduação, todos os professores se matriculam, mas eles não pagam nada, é só para eles terem o certificado depois e nós fazemos este programa um sábado por mês, uma semana em julho e uma semana em janeiro, fevereiro. Ao final de cada 360 horas que é um MBI, o professor pode escrever um artigo e ganha o certificado, mas esse curso é um curso que ele é contextualizado na realidade da escola. Então, por exemplo, nesse momento nós estamos precisando muito trabalhar leitura. A leitura para todo professor entender, todo professor é responsável por ensinar a ler. Existe um tipo de leitura especial para um texto de física, para um texto de matemática, para um texto de ciência, e esses professores também são professores de leitura nas suas áreas e ensinam os alunos a pegarem esses textos e tirem daquilo o que é importante. Como isso é importante, como o curso é só para os nossos professores, a gente pode pegar e trazer a disciplina para agora e mudar uma outra para depois, a gente pode administrar como a gente quer porque é o que a gente chama de um curso em company. A gente também acredita que um professor em formação não é só nesta comparação, um professor aprende todo dia, principalmente se ele tem que escrever sobre o trabalho dele. O professor que reflete sobre o trabalho, então nossos professores escrevem relatórios sobre as aulas e isso eles entregam para a gente e isso é muito importante. Esse é de 2010, essa professora trabalhava... aqui ela começa, ela estabelece, ela organiza quais são as rubricas dos alunos, ela faz o planejamento, mas o mais importante, pra mim isso faz toda a diferença, então nós recebemos isso do professor a gente lê e as vezes o professor ele tá aflito com um aluno ou com alguma coisa, aí eu já li e já falo com o professor, então ele conta. Quando ele começa a escrever sobre o que aconteceu é uma reflexão que muitas vezes ele tem ideia, e isso pra mim é a principal ferramenta de formação dos professores, na minha opinião. Agora estamos aceitando só no virtual porque é muito papel, mas agora fico pensando se eu ainda sou muito velha, eu gosto de pegar, aí anota, escreve, eu recebia do professor e riscava e agente pedia para ele não concertar e deixar ali. E ele fala sobre a disciplina dos alunos. Nós temos blocos que trata da gestão pedagógica que é a relação do professor/aluno, gestão de sala de aula, sobre desenvolvimento, a característica do aluno de cada idade, temos um bloco que é a questão pedagógica mesmo, como eu faço um bom planejamento, como eu elaboro uma prova que esteja de acordo com o meu planejamento, e uma outra que é mais administrativa, como eu me organizo, como eu uso o sistema acadêmico, como eu pesquiso uma coisa, onde tem umas fontes, são três grandes blocos, nesses blocos, de um ano pro outro a gente define os temas conforme o que mais a gente teve problemas. Por exemplo, uma coisa que eu acho que tem que entrar na gestão de sala de aula pro ano que vem, se der esse ano ainda, e na gestão é a capacidade do professor trabalhar com alunos que tem pouca concentração porque o número de alunos que usam muito videogame e que tem baixa concentração está aumentando muito. O professor não aprende isso na faculdade, então são pequenas coisas, eu não vou por um aluno com baixa concentração virado de frente para a porta, eu tenho que olhar nos olhos dele, então são coisas que a gente precisa ajudar o professor a ter essas ferramentas.

**Cordula:** O tema de concentração das crianças é um tema que está se discutindo no grupo com professores?

**Director:** A gente percebe que eles tem problemas na sala de aula, a gente começa a perceber com poucas coisas que eles vão trazendo e o nosso papel é ter ideia, vem de todos os professores de pensar: “ tá aparecendo muito isso, vamos trazer alguém para dar um curso pra vocês sobre isso, vamos ler um livro junto”, alguma coisa assim.

**Cordula:** Os professores aqui ganham quanto? Existe um sistema como pontos para a capacitação?

**Director:** Existe assim, conforme o professor vai passando tempo dele, ele tem mais experiência e ganha ponto, se ele tem um bom resultado na avaliação que os alunos avaliam ele, que a gente avalia ele, ele ganha pontos, e se ele na formação dele, ele fez os cursos, ele ganha pontos. Ai a cada dois anos, esses pontos são calculados e ele pode subir na carreira do professor, então ele sai do professor 1 para professor 2, professor 3, e tem aumentos assim.

#### **BLOCO 4 - ESTRUTURA DO ENSINO**

**Cordula:** Como se cria o currículo em sua escola? A senhora tem uma orientação nos parâmetros nacionais?

**Director:** Nós temos que seguir uma política nacional, tem algumas coisas que nós não podemos deixar de lado, nós temos mais flexibilidade na metodologia, então nós não podemos chegar ao final do ensino fundamental e um aluno não ter conhecimento de algumas coisas da matemática, da língua que tem que ter. no currículo em inglês nós vamos muito além, nós temos liberdade, então a gente procura aproveitar esses momentos para trazer coisas que a gente acha que falta nas escolas, capacidade de falar em publico, de defender uma ideia, de argumentar, se capaz de escrever bem, então os alunos tem um jornal, ou a gente tem critérios, a gente consegue pelo tempo que eles ficam aqui trazer mais coisas que eles tem em outra escolas.

**Cordula:** Como funciona a avaliação escolar? Os alunos avaliam os professores? Mas a escola ao todo?

**Director:** Avaliam. Este questionário é para todos os pais com as crianças ate o quinto ano responderem junto em casa. Eles entram no site da escola, então eles respondem: Como você avalia a escola com relação a: Qualidade da comunicação, atendimento, segurança, jornais, qualidade da gestão, atendimento financeiro, essas coisa. Depois, como você avalia as aulas? Do currículo brasileiro, do currículo inglês, de artes, de musica, teatro, capoeira, educação física. Como você avalia o processo de avaliação: a evolução do estudante na língua inglesa, conduta disciplinar na escola, ambiente de aula, cantina, almoço, tudo. E as aulas complementares de tênis, dança, teatro, judô, futebol, alemão, basquete, capoeira. Então assim, já os alunos do sexto ao décimo, eles vão responder para cada professor quando eles entram, vem já no sistema e primeiro eles vão falar como é o grau de comprometimento deles em relação aquela disciplina: ele é pontual, ele entrega, ele faz. Depois ele vai responder se o professor mostra que domina o conteúdo, se ele possui domínio de turma, se ele estabelece relação entre teoria e pratica do conteúdo.

**Cordula:** Com que frequência são realizadas essas avaliações?

**Director:** Uma vez por ano em setembro. Porque se tem alguma questão com infraestrutura, a gente nas férias pode arrumar. Mas a gente avalia os professores no primeiro semestre e diz pra eles: “olha, acho que alguma coisa precisa mudar”, porque assim ele vai se preparando para ir melhor na avaliação.

**Cordula:** Existe uma avaliação escolar do Ministério da Educação.

**Director:** O que existe é assim, quando eles chegam no final do ensino médio existe o exame do Enem, quem vai melhor no Enem é que vem de uma escola melhor, não é verdade?

**Cordula:** Ainda existe algo em relação a organização de sua escola que a senhora queira acrescentar?

**Director:** Não.

**Cordula:** Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil. Quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**Director:** Usar mais o dinheiro que tem pra educação pra pagar melhor os professores e para poder cobrar deles e fazer uma estrutura melhor nas escolas. O governo tem muito dinheiro e ele esta adotando medidas paliativas, não tem como ir para o patamar que o Brasil quer desenvolvido, tecnológico, se não abrir mão de algumas coisas e realmente investir pesado em educação, investir em educação também não é so colocar dinheiro, é ter estruturas, fazer com que as escolas sejam lugares prazerosos para se estudar e para trabalhar.



## 10.8 Transkriptionen der Interviews mit Lehrkräften (Staatliche Schulen)

### Interview V

#### BLOCO 1 – ATIVIDADE DE TRABALHO

**Cordula:** Primeiro bloco é Atividade de Trabalho. Quais são suas tarefas em sua escola?

**Professor:** Eu trabalho com as crianças que tem deficiência, de modo inclui-los no ensino regular. Faço adaptações com as crianças, e também trabalho em contra turnos com essas crianças. Uma ou duas vezes por semana elas vem na minha sala para atendimento de uma hora para que esteja trabalhando as funções na memória superior, que seria o raciocínio lógico, atenção, concentração, para que elas possam estar lá na sala de aula tendo atenção da professora, prestando atenção e aprendendo o conteúdo.

**Cordula:** Existem áreas que a senhora trabalha junto com outros professores? Quais são essas áreas?

**Professor:** Sim, no conteúdo escolar mesmo, para estar adaptando para o que o professor precisa. Por exemplo: uma criança com deficiência física não consegue pegar no lápis normal, então eu estou adaptando esse lápis, faço engrossador pra ele, para que ela consiga pegar o lápis. Ou então uma criança com deficiência intelectual, que não lê e nem escreve também. Então eu pego com o professor o conteúdo e eu adapto para a criança, o que é o texto, eu trabalho com uma palavra, com imagens, de modo que a criança possa estar entendendo o que o professor esta passando lá na sala de aula.

**Cordula:** Perfeito! Uma pergunta que não está aqui. Qual é sua profissão?

**Professor:** Professora da sala de recursos multifuncionais. É uma sala que atende a educação especial dentro do ensino regular. Conseguisse entender?

**Cordula:** Sim. Mas na verdade sempre é um pouquinho difícil de fazer as perguntas, porque entender é bem mais fácil do que falar.

Existe uma área que a senhora trabalha junto com a diretoria ou a orientadora educacional?

**Professor:** Também. Essas crianças quando chegam na escola, que são acolhidas aqui na escola, sempre é um trabalho em conjunto, porque o aluno com deficiência, ele não é aluno meu, não é da professora dele auxiliar, nem da professora da sala de aula especificamente, ele é de todos. O aluno é da escola. Então tenho que estar sempre junto com a diretora informando sobre a criança, patologia da criança. Eu pesquiso como a gente pode estar trabalhando com essa criança e repasso para a direção, orientação. É sempre um trabalho em conjunto, não tem como trabalhar isolada. Nós trabalhamos juntas para o aluno.

**Cordula:** Como normalmente as tarefas são distribuídas?

**Professor:** As tarefas dos profissionais? Como eu falei é um trabalho em conjunto, tem trabalhos que são específicos meu. Que são específicos a supervisão, da orientação, da direção dos professores em sala de aula. Mas tem momentos que nossos trabalhos são juntos. E assim, por exemplo: tem que ter flexibilidade né? Precisa-se lá na secretaria, eu estou sem aluno aqui, não veio para o atendimento, e na secretaria está um pouquinho tumultuado, telefone tocando, o atendimento aos pais, precisa-se de ajuda. Eu estou indo lá ajudar também na secretaria. Faltou algum professor em sala de aula, e eu estou aqui sem aluno, claro que a prioridade é sempre o atendimento ao meu aluno. Mas eu estou sem nenhum aluno aqui, eu posso ir lá substituir esse professor nesse momento. Então tem que ter essa flexibilidade.

**Cordula:** É uma pergunta de outro bloco, mas, tem reuniões aqui?

**Professor:** As escolas do município, aqui na nossa cidade, elas tem um momento de parada pra reunião mensalmente. Ai então nós paramos um período, num período a gente atende crianças, e outro período nós nos reunimos todos os professores para discutirmos assunto do nosso dia-a-dia.

**Cordula:** Na sua escola tem uma reunião com os professores uma vez por mês? Só a sua escola?

**Professor:** So a minha escola, isso mesmo. Isso vem da secretária da Educação, mas cada escola tem a sua parada com os seus professores.

**Cordula:** E com a secretaria da Educação junto?

**Professor:** Também, ai é dividido em áreas. Eu, professora da sala de recursos multifuncionais, também uma vez por mês tem reunião com o pessoal da secretaria da educação e as outras meninas da sala de recursos multifuncionais das outras escolas de Joinville.

**Cordula:** Que legal né?

**Professor:** É muito importante, porque ai trabalhamos do mesmo jeito juntas. Apesar de estar cada uma em uma escola, mas mesmo trabalhando da mesma forma, trocando experiências, informações. É bem importante.

**Cordula:** É muito bom, eu acho.

**Professor:** Muito bom.

**Cordula:** Quando a senhora normalmente prepara as suas aulas, você não tem aulas né?

**Professor:** São planejamentos, são atendimentos que eu tenho aqui com as crianças que às vezes é individual dependendo do aluno, ou às vezes é em grupo. Mas eu faço esse planejamento, geralmente semestralmente. E eu tenho uma parada por semana, quinta-feira inclusive, que eu não tenho atendimento aos alunos porque eu estou parando pra fazer o planejamento ou então para pesquisar, pra fazer relatórios, para ir às outras duas escolas que eu atendo, que elas não tem sala multifuncional ainda esse ano. Então eu vou nessas duas escolas, eu acompanho os alunos com deficiências lá, ver se está tudo bem. Eu aproveito esse dia, quinta-feira, é o dia que faço o planejamento individual de cada aluno e também faço os registros quando necessário e visitas a escolas.

**Cordula:** De quanto tempo dispõe diariamente? E semanalmente?

**Professor:** Semanalmente. É um dia semanalmente.

**Cordula:** um dia, oito horas?

**Professor:** Oito horas.

**Cordula:** É muito né?

**Professor:** Às vezes não. Porque se for uma visita na escola só o deslocamento até lá. Ai eu fico nas salas de aulas às vezes. Observo o aluno, conversa com a orientação, leva um tempinho.

**Cordula:** A senhora tem possibilidade de discutir os preparos de aulas com outros professores?

**Professor:** Não porque é um atendimento diferenciado. O atendimento que acontece aqui na multifuncional é diferente do atendimento na sala de aula. Daí, entre a gente, sobre o planejamento não tem essa troca assim.

**Cordula:** Claro. Mesma coisa, eu acho. A senhora tem possibilidade de planejar algum projeto especial de aula?

**Professor:** É, porque, como eu já falei, eles são diferenciados para os atendimentos, já é especial. Já é um planejamento especial.

**Cordula:** Ta bom. De que maneira a senhora geralmente é informada sobre as coisas que afetam o seu trabalho aqui?

**Professor:** Coisas que afetam o meu trabalho, como por exemplo?

**Cordula:** Por exemplo, uma nova criança.

**Professor:** Ou uma criança que está dando problemas aqui no trabalho. É isso?

**Cordula:** Sim.

**Professor:** Há essa divisão do grupo tá? Por isso a gente não chega a sofrer sozinha, porque quando é uma criança com problema que chega à escola ou está na escola, que nós temos vários problemas né? Então com o meu aluno, que seria a criança especial, digamos então como eu te falei, ele não é só meu aluno ele é da escola. Então a gente tem grupo pra resolver. Estar junto com a orientação, com a direção, junto com o professor, junto com a auxiliar desta criança.

**Cordula:** Tem uma, por exemplo, uma informação da secretaria da educação ou uma informação, não sei, a diretoria vai falar com você pessoalmente ou manda um e-mail, ou tem uma parte da escola com um papel com informações?

**Professor:** Não, conversas pessoalmente. Às vezes é. Porque acontece às vezes, um pai, ao invés de vir resolver com a gente ele vai lá na secretaria de educação. Ele passa por cima da escola, da autoridade da escola e vai na secretaria de educação. Ai, a secretaria de educação, alguém lá de dentro é responsável pelo setor especial, que é o meu caso, vem aqui na escola ver com a gente o que está acontecendo e tentamos juntas resolver. Então é sempre assim, conversas pessoalmente.

**Cordula:** Tá bom, é melhor.

**Professor:** É melhor, sem dúvidas.

#### BLOCO 2 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

**Cordula:** O seguinte bloco é organização e desenvolvimento escolar. Que conferências e reuniões há em sua escola e como elas são organizadas?

**Professor:** Especificamente como da escola eu já respondi né? Mensalmente tem uma parada que a gente fica um período com o aluno e no outro período a gente para se reunir e discutir algum assunto de interesse da rotina escolar.

**Cordula:** Como são organizadas...

**Professor:** A supervisão escolar organiza, os temas são variados. São coisas do dia-a-dia da escola como trabalhar com os alunos e às vezes ela trás palestrantes. Palestrante que vai falar sobre a inclusão escolar, ou então palestrante que vai falar sobre a saúde mental do servidor. Então às vezes ela trás uma palestrante para temas específicos ou um palestrante que vai falar como avaliar a criança no dia-a-dia.

**Cordula:** E os temas, que pessoa escolhe o tema?

**Professor:** Os temas, a supervisora escolar.

**Cordula:** Sempre?

**Professor:** Sempre a supervisora escolar.

**Cordula:** Tá bom. Imagine que está participando de uma dessas conferências onde se precisa tomar uma decisão, por exemplo: projeto eminente. Como seria tomada essa decisão?

**Professor:** Numa reunião precisa-se tomar uma decisão sobre um projeto a ser trabalhado?

**Cordula:** Por exemplo.

**Professor:** É discutido com o grupo. É discutido com o grupo, com a supervisão, com a orientação escolar, com a direção, com os outros professores. Há uma discussão em grupo.

**Cordula:** A senhora poderia me contar como chegou a esta escola? A senhora se candidatou? Como foi esse processo?

**Professor:** Eu fiz o concurso. Eu fiz estagio no comecinho, quando eu estagiava ainda no magistério, que é o ensino médio. Eu morava aqui próximo e fiz o estagio nessa escola, aí elas me conheceram e quando faltava algum professor elas me chamavam pra vir substituir esse professor. Bem bacana, assim começou a minha história com a escola. Aí eu fiz o concurso publico, havia vaga em uma outra escola longe e eu falei aqui pro pessoal: quando surgiu vaga aqui, aqui que eu gostaria de trabalhar, daí quando surgiu vaga a professora me mandou chamar e eu vim trabalhar aqui. E estou aqui há 16 anos. Apaixonada pela escola. Aí eu me casei, mudei, eu morava bem próximo, mudei pra longe da escola e continuo trabalhando aqui e nem penso em sair daqui.

**Cordula:** Perfeito.

**Professor:** É bem satisfeita profissionalmente.

**Cordula:** Que legal. É muito legal.

**Professor:** Legal. Importante isso né?

**Cordula:** É muito importante pra sua vida.

**Professor:** Prazer, pra prazer pessoal.

**Cordula:** Se agora forem contratados novos professores, quando e como ficará sabendo disto?

**Professor:** Como a nossa escola é pequena, a gente já sabe na hora quando vai precisar ser contratado um novo professor, que tal professor está saindo, precisa de um novo professor para esta escola ou uma auxiliar, um professor auxiliar que é quando tem criança com deficiência também. Quando vem uma criança com deficiência que a gente sabe que vai precisar de um auxiliar isso a gente já fica sabendo na hora por ser uma escola pequena. E

daí é comunicado a secretaria de educação e a secretaria da educação faz esta contratação. Se não estiver disponível pelo concurso público, eles fazem um contrato.

**Cordula:** O que esta sendo feito na sua escola pelo desenvolvimento escolar? Há um programa escolar como um PPP?

**Professor:** Há um PPP em nossa escola. E esse PPP sempre é analisado quando há necessidade, por exemplo, a sala de recursos multifuncionais dentro desta escola esta há três anos. E ela não estava ainda constando no PPP, então em uma dessas reuniões, que nós fizemos as paradas mensalmente, colocamos, dividimos em grupos e colocamos a educação inclusiva dentro do PPP.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmados pela sua escola?

**Professor:** Atender bem o aluno. Atender bem o aluno. Esse é o primeiro objetivo ta?

**Cordula:** Você é ótima, eu entendi muito bem. Parece porque você trabalha com crianças com dificuldades.

**Professor:** Olha só, se viesse uma menina Lla da Alemanha estudar em nossa escola, não tem deficiência, mas seria inclusão. Porque ela vem, isso nós recebemos. Nós recebemos alunos aqui que vem de outros lugares, que veio porque ela acaba sendo incluída porque veio de uma cultura totalmente diferente. Nós temos um menino que veio dos Estados Unidos, nós temos uma outra menina que é de um lugar que não lembro. Temos umas outras crianças que são de família taiwanese, de Taiwan, sabe, então quando elas chegam aqui elas tem que ser acolhidas assim como uma crianças com deficiência também é. Porque ela também é inclusão, ela também esta em um lugar diferente.

**Cordula:** É bom, eu acho muito bom.

**Professor:** Importante e precisa disso.

### **BLOCO 3- CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PÓS-PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE**

**Cordula:** capacitação e formação pós-profissional do corpo docente. Como é organizada a capacitação e a formação pós-profissional em sua escola? A senhora poderia explicar-me baseada em um exemplo prático? Como se desenrola um típico processo de qualificação?

**Professor:** É, eu posso ate repetir né? Que é assim, a gente tem a nossa parada mensal com os professores da nossa escola né Cordula? E assim, nós temos também pelas áreas, que nem eu te falei, eu da multifuncional, uma vez por mês eu me reúno com a secretaria da educação e professoras da sala multifuncional, que seria por áreas. As professoras de alfabetização, elas também, a cada quinze dias, estão fazendo uma capacitação que é do governo federal que é o PNAIC, é a alfabetização na idade certa. Então por áreas a gente tem outras informações.

**Cordula:** Como em janeiro, não, fevereiro também? Tem três dias de capacitação.

**Professor:** Exatamente! Antes de receber os alunos nós também paramos aqui e temos capacitação ou com a educação ou com o grupo na escola. Na Alemanha também é assim? Te perguntando, os professores também são capacitados assim direto?

**Cordula:** É completamente diferente na verdade. Mas tem essas coisas.

**Professor:** Joinville pelo menos, né Cordula? Se você for para uma outra cidadezinha do interior, talvez não aconteça a mesma coisa que está acontecendo aqui em Joinville. Mas, a maioria sim. Que é um projeto Brasil, Nacional né?

**Cordula:** Porque é municipais né? Estaduais? Porque pra mim não é a mesma coisa que em Florianópolis e Joinville. Joinville é porque as coisas são municipais.

**Professor:** Exatamente. Só municipais, a rede, exatamente. Só que em geral no Brasil esta tendo isso. O acolhimento de criança especial é uma lei federal. Então essa capacitação pela alfabetização é uma lei federal. Só que se de repente você for lá em uma cidadezinha do interior, La pra cima do Brasil, de repente já não é a mesma qualidade que tem aqui.

**Cordula:** Aqui é muito bom.

**Professor:** Muito bom.

**Cordula:** Os professores em sua escola ganham pontos? Eu não sei se você conhece.

**Professor:** Aham, eu entendi o que você quer dizer. Nós trabalhamos não é ganhando pontos, é assim, a cada capacitação que a gente vai fazendo dos cursos é por horas, nós temos a cada dois anos estar acessando, ganhando mais. Conforme a gente vai estudando. Um professor é graduado, então ele vai fazer uma pós graduação, então com essa pós

graduação ele pode acessar um pouquinho. Ele tem o acesso, que a gente diz. Ele vai acessar La uma pontuação, digamos, e vai receber um pouquinho melhor do que o professor que só tema graduação. Ai depois você vai fazendo cursos, você pode acessar ate trezentos e vinte horas de curso, que já da mais um dinheirinho pra você. Você faz um mestrado, você acessa mais uma vez. Desta forma que nós somos gratificados.

**Cordula:** Mas só dinheiro né? Não uma...

**Professor:** Não. Outro acesso, sendo promovido assim de cargo? Não.

**Cordula:** No estado de São Paulo tinha uma coisa, o professor com mais pontos, tem a possibilidade de escolher uma classe para dar aula.

**Professor:** Uma turma. É, não, não...

**Cordula:** Acho que é bom.

**Professor:** Mas assim, nossa escola por ser uma escola pequena, geralmente o professor pega a turma que quer.

**Cordula:** Ah, ta certo.

**Professor:** Isto é bom pra todos. Bom pra escola, bom para o professor e bom pro aluno consequentemente, é claro.

#### BLOCO 4 – ESTRUTURA DO ENSINO

**Cordula:** Claro. Estrutura do ensino. Como se cria o currículo em sua escola?

**Professor:** O currículo escolar? Nós seguimos um currículo que vem da secretaria da educação, municipal que é feito em cima do nacional. E esse currículo a gente adapta para a sala de aula, seguindo este currículo.

**Cordula:** Como é organizada a avaliação escolar? Exame Nacional do Ensino Fundamental. Com que frequências são realizadas essas avaliações?

**Professor:** Estas avaliações que você está dizendo especificamente é a que vem do Governo Federal? Que é Nacional? Estas avaliações são feita com séries dos primeiros anos. Não, desculpa, com os segundos anos, anualmente e também tem uma que é feita com as turmas dos quintos anos, a ultima turma aqui da nossa escola. É feita também anualmente.

**Cordula:** E tem outras avaliações?

**Professor:** Ai tem as avaliações do professor do dia-a-dia. Isso é do professor da sala de aula. Uma que é nacional, que é para o índice nacional, ai acontece uma vez por ano com os segundos anos e com os quintos anos.

**Cordula:** E a do professor é uma...

**Professor:** A do professor ocorre assim no dia-a-dia. Trimestralmente, o aluno tem aqui o boletim nosso que é trimestral, com notas trimestrais, mas as avaliações são feitas no dia-a-dia, são feitas através das observações do professor, sobre o aluno, sobre a participação do aluno. Ai também são feitas atividades especificas sobre aquilo que o professor quer avaliar. Como o aluno esta escrevendo, como o aluno esta aprendendo a multiplicação, ai o professor faz especificos com os conteúdos.

#### BLOCO 5 – MENÇÃO EDUCATIVA

**Cordula:** Menção educativa. Existe uma estrutura que ajuda na avaliação dos alunos?

**Professor:** Por exemplo, como? Eu não entendi.

**Cordula:** Por exemplo, uma lista ou pontos que você precisa lembrar.

**Professor:** Você, agora eu posso falar dos meus alunos da sala multifuncional? Ou eu falo dos alunos da escola em geral? Da escola em geral, nós temos onde é registrado todas as avaliações, é isso que você quer saber? Não.

**Cordula:** Não, na verdade um professor precisa avaliar. Tem notas?

**Professor:** Isso. Precisa das notas para o boletim. Isso.

**Cordula:** Sei, mas tem uma criança que tem dificuldades, você já falou né? É sempre em grupo né?

**Professor:** Exatamente né? Uma criança tem dificuldades, como ela é avaliada? Ela é avaliada ali em grupo, assim também, as vezes, especificamente, uma criança, ela não da conta de acompanhar a turma, porque ela tem uma deficiência, porque ela tem uma dificuldade de aprendizagem e ela não consegue acompanhar a turma então o professor vai avaliá-la com a turma toda, do mesmo jeito que avaliou a turma? As vezes não, tá Cordula? Ai o professor vai olhar especificamente aquela criança, o tanto que ela desenvolveu, e ele

vai dar a nota pelo desenvolvimento dela. Comparando ela, a ela mesma. A criança a ela mesma. Porque tem criança que não dá pra avaliá-las junto com o grupo. Passar uma prova, a mesma prova para todas as crianças, não tem como. Porque ali ela vai ganhar uma notinha baixa, so que o professor vai olhar com um olhar diferenciado para essa criança e ver o quanto ela fez para chegar ate ali.

**Cordula:** Quais pontos de contatos que os professores tem com os pais?

**Professor:** Como é uma escola de crianças pequenas, que nossas crianças tem em média de dez, onze anos, então geralmente são os pais que levam e trazem os filhos para a escola. Então sempre que necessário, o professor já fala ali com o pai. Ou se são pais que não estão sempre na escola, ai a orientação, ou supervisão, ou direção entra em contato com os pais e marca um horário para vir conversa com ela.

**Cordula:** Quase pronto. Quais aspectos do seu trabalho percebe que é estressante?

**Professor:** Não é nada estressante.

**Cordula:** Não?

**Professor:** É um trabalho terapêutico. É assim Cordula, eu sempre trabalhei com turmas de alfabetização, que são os primeiros anos. Eu era apaixonada pela alfabetização. Já trabalhava no que eu amava, no que eu gostava. So que eu sempre gostei da educação especial, so que eu ficava assim: “Ah, deixar a alfabetização e ir pra educação especial”, e minha paixão pela escola, “ah, sair daqui da escola”. Então o que aconteceu, surgiu essa oportunidade da educação especial aqui dentro da escola e eu estou bem realizada profissionalmente. Eu amo trabalhar com os meus alunos. Não é estressante, é bem tranquilo. É um ambiente bem acolhedor, sabe? É bem gratificante mesmo. Não chega a ser estressante em nenhum momento.

**Cordula:** Perfeito, perfeito.

**Professor:** Que bom né? Isso eu ate comentei com uma amiga, é um prazer você sair de casa e ir pra um trabalho que você gosta de estar nesse trabalho. É diferente. Eu trabalhei já, há anos atrás em outros empregos. Ai assim, e acordava de manhã... “ai tem que trabalhar, tem que trabalhar de novo”. Não, agora com prazer eu venho, me arrumo, acordo de manha cedo, com prazer eu venho trabalhar. Trabalhando naquilo que eu gosto mesmo.

**Cordula:** É muito bom.

**Professor:** Muito.

**Cordula:** Eu acho...

**Professor:** Perfeito!

**Cordula:** Porque tem grande efeito para?

**Professor:** A vida da gente, claro. Para a minha vida familiar, isso aqui repercute La na minha vida familiar, na minha vida social. Eu estar trabalhando no que eu gosto. Com certeza.

**Cordula:** Bom, a ultima pergunta. Imagine que a senhora tivesse poder de decisão sobre os sistemas de ensino no Brasil, quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**Professor:** Seria mesmo atender bem essas crianças da educação especial dentro do ensino regular. Seria a primeira meta mesmo. Então a escola que não tem como atender estas crianças, iria correr atrás para que elas tivessem todo um preparo para atender a criança.

**Cordula:** Ta bom. Então, muito obrigada.

**Professor:** Imagina.

Interview VI

### **ATIVIDADES DE TRABALHO**

**Cordula:** Quais são as suas tarefas em sua escola?

**Professor:** As nossas tarefas em relação à escola, a preocupação nossa seria assim: a parte de conteúdo dentro de sala e fora de sala. Então a tarefa que a gente tem hoje em dia é muito focada na preocupação do aluno estar conseguindo associar todos esses conteúdos. Então fora a parte de repasse que nos temos com os alunos, didático, a gente se preocupa muito com o desempenho do aluno fora da escola. Então a nossa tarefa é bem ampla.

**Cordula:** E quais são as tarefas fora da sala de aula?

**Professor:** Trabalhos, pesquisas, trabalhar muito com internet, com pesquisas em livro, construções. Como minha parte e matemática, a parte de construção, a parte de ângulos, de proporções, a gente foca muito.

**Cordula:** Existem áreas em que o senhor trabalha junto com outros professores? Quais são essas áreas?

**Professor:** Sim, nossa escola foca muito essas parte de interdisciplinaridade. Então, vamos supor, se o professor de educação física está trabalhando com saltos, distâncias, eu na matemática procuro já dar o pré-requisito para o aluno saber a parte de medidas, de calculo. Quando ele trabalha o posicionamento dentro da quadra de determinada modalidade, então eu trabalho a área da quadra, perímetro da quadra, pra eles saberem que não é só jogar, quanto mede a quadra, como que funciona. Na parte de ciências também, a parte de física, quando eles entram na parte de física, eu entro também com uma revisão daqueles conteúdos que a professora de física vai revisar. A parte de artes que a nossa escola tem. O que ela precisa na parte de desenho, o que eu posso estar fazendo em relação a proporção, em relação a construção. A gente sempre tem esse dialogo entre nós, o que um pode ajudar o outro a gente está fazendo.

**Cordula:** E com a diretoria, orientadores e orientadoras, existem áreas em que trabalham juntos com a diretoria e orientadores?

**Professor:** A nossa escola aqui, ela é focada assim, os professores tem um suporte muito grande da área, da parte administrativa, e tanto a parte administrativa pedagógica. E o que o professor precisa de material e ele não consegue, nós temos pessoas que estão focadas em estar auxiliando. Principalmente assim, como nós trabalhamos com alguns alunos que são considerados inclusivos, que são deficientes, essa área ela requer muito material diversificado, e nós professores já estamos acostumados a trabalhar com aqueles materiais, já é pratico. Então é uma área nova que a gente está pegando, e tem muita coisa que a gente não sabe. Saber a capacidade daquele aluno com aquela deficiência, e saber ate que ponto ele pode chegar ou não. Então a parte administrativa, eles pegam bem junto com os professores em relação a esse trabalho.

**Cordula:** Como as tarefas são normalmente distribuídas em sua escola?

**Professor:** As tarefas em relação pros alunos, a gente considera as tarefas, dever de casa que gente chama, de um complemento de aula. Não sobrecarregamos os alunos, por que assim, ele tem o período dele em escola e ele tem que aperfeiçoar aquele outro momento em casa. Não é sobrecarregado, mas ele sempre tem uma coisa a mais, principalmente pra estar refazendo aquilo que fez em sala de aula pra ver se ele conseguiu ou não assimilar. É que nem eu falei, de repente algum jogo, algum site que tenha alguma coisa focada naquele assunto, ver um vídeo, uma coisa assim extra que ele consiga aprimorar mais o que ele aprendeu em sala de aula.

**Cordula:** Quando o senhor normalmente prepara ou reflete as suas aulas?

**Professor:** Nós temos aqui a nossa hora-atividade. Dependendo da quantidade de horas que o professor tem em sala ele tem uma quantidade de horas pra ele fazer o que: preparar a sua aula, corrigir prova, fazer planos de aula, pesquisar, ler. Então normalmente isso é feito na escola, nesses horários. Mas pra nós não é suficiente. Então normalmente depois da aula, à noite, alguma coisa o professor sempre acaba, lá na sua casa, no seu canto ali, procurando alguma outra coisa que possa estar complementando a sua aula. A principio seriam suas horas-atividade. Só que com certeza você tem que sempre levar alguma coisa pra casa tentar pesquisar alguma coisa em casa pra estar complementando isso.

**Cordula:** Quanto tempo dispõe para isso diariamente ou semanalmente?

**Professor:** Se fosse fazer uma média por dia, seria de uma ou duas horas por dia. Fazendo uma média, pois tem dia que tu não tens como fazer, mas tem dia que tu faz uma quantidade a mais, então seria mais ou menos na média de uma hora ou duas horas por dia.

**Cordula:** E a hora-atividade é uma hora mesmo ou 45 minutos?

**Professor:** Uma hora-aula. Tem aulas nossas que são 50 minutos e tem aula que é 48 minutos. Então assim, as atividades seriam hora-aula, não hora relógio, hora-aula. é uma aula que você tem, que nem hoje, quarta-feira, toda quarta-feira de manhã, a parte toda, eu cumpro só atividade. Então eu venho na escola, eu fico as cinco aulas, cumprindo só atividades. Então tudo que eu tenho que fazer em termos de correção, de plano de aula, de

pesquisa, algum reforço que ainda faço com alguns alunos, porque assim, sobra um tempinho, esses alunos que estão com dificuldade que eu não consigo encaixar em outro reforço, eu faço esse reforço com o aluno. Essas horas-atividade é o que a gente tem pra fazer.

**Cordula:** O senhor tem a possibilidade de discutir os preparos de aula com outros professores?

**Professor:** Sim. Nós temos as reuniões pedagógicas. E essas reuniões pedagógicas normalmente a gente define ela em dois tempos. Tudo que a secretaria, que a parte da direção precisa estar repassando para os professores, no coletivo, os professores da mesma área, que assim, eu sou matemático, nós temos dezoito salas de aula, entre primário e ginásio, no ginásio nós somos três professores de matemática. Então esses três professores de matemática às vezes a gente tem que ter um momento para estar discutindo o que está sendo feito, como está sendo feito, o que está dando certo, o que não está. De repente pra um estar auxiliando o outro. E também temos esse tempo pra conversar com os outros professores de outras áreas, pra saber o que agente pode na interdisciplinaridade, o que a gente pode estar ajudando ou não. Pena que normalmente em dois em dois meses que a gente tem uma reunião dessas, quando tem. É uma coisa que a gente está questionando pra ter mais. Porque é muito interessante essa troca entre professores porque de repente o que não está dando certo comigo está dando certo com outro e vice-versa.

**Cordula:** Existe a possibilidade de planejar algum projeto especial de aula ou da escola?

**Professor:** A nossa escola, na minha parte, eu faço alguns projetos com os alunos. E esses projetos são feiras, são apresentações, são teatros, e inclusive a nossa escola já apresentou em algumas outras coisas. O nosso tempo é muito curto, e a disposição de espaço, de tudo, priva ainda mais pra gente conseguir fazer coisas a mais. Mas a gente sempre tem projetos. Olimpíadas, feiras, então tudo isso a gente incentiva muito esses alunos. Pra que eles participem e que tenham um gosto a mais pela área de pesquisa, e principalmente a área de cálculo.

**Cordula:** De que maneira o senhor é normalmente informado sobre as coisas que afetam seu trabalho?

**Professor:** Tudo que é informação que vem da secretaria da educação ou que vem da própria diretoria da escola, ela é feita sempre antes da entrada dos professores na sala de aula. Então tudo que é de informação é dada naquele momento, todo dia quando tem alguma informação, através de site, a internet que colhe muitas informações, mas principalmente sempre nesse horário. Apesar de que a direção quando acontece algum fato novo, ou ela vai à sala, ou na hora do café, que é o recreio que nós temos. Todas as informações tem que ser dada sempre no começo de cada aula. Então vamos supor, antes dos professores irem pra sala, ela dá essa informação. Porque a maioria das vezes, essas informações tem que ser passada pros alunos, então é feita no começo porque daí cada professor que for pra sua sala.

**Cordula:** Imagine que há um problema com uma criança de sua classe. O que é feito para que esse problema seja solucionado?

**Professor:** Dois problemas que acontecem em sala de aula: indisciplina ou aprendizado. Se for aprendizado, nós temos o recurso de sala de apoio, nós temos o atendimento individual com o aluno. Eu faço reforço no contra tono com o aluno, indiferente da sala de apoio. Tudo pra proporcionar que o aluno realmente tire aquelas dúvidas, não tenha mais problemas de aprendizado. Tem muitos alunos que vem de outra escola, de outra região, e ele vem muito fraco. Em relação a turma que já está homogênea. Então a turma nossa já está nivelada, e vem um aluno muito fraco, ele não vai conseguir acompanhar. Esse aluno, na área pedagógica, a gente faz uma preparação dele, uma reciclagem, um reforço. Pra que ele consiga pelo menos tentar nivelar ele pra dar continuidade. Porque se a gente não fizer isso com aquele aluno ele não vai conseguir acompanhar a turma. Então é um aluno que de repente tem um potencial bom, só que na outra escola não foi bem trabalhado, ou de repente não se sabe o que aconteceu na outra escola, então ele vem. Assim como nós temos também alunos que vem muito bem preparado pra cá. A parte de indisciplina, normalmente



conversar muito, muito diálogo. Muito esclarecimento pra aquele aluno, o que isso vai ajudar ou vai prejudicar ele. Tentamos encaixar a família pra que a escola, família e aluno consigam mostrar pra ele, colocar para o pai que a indisciplina dele vai prejudicar ele. Então que a gente tem com os alunos que está dando certo. Lógico, tem aqueles casos externos. Nós temos alunos aqui que tem muito problema de indisciplina. Mas sempre aquele trabalho formiguinha. Tu vais indo, vai fazendo, ate a hora que ele se conscientiza. Está surtindo efeito.

### **Organização e desenvolvimento escolar**

**Cordula:** O senhor já falou sobre a reunião pedagógica. Mas quais outras reuniões ou conferencias que existem aqui?

**Professor:** Além das nossas reuniões dentro da escola, a secretaria em geral sempre marca alguns cursos de capacitação pra nós. Então é onde são chamados todos os professores de todas as escolas, é feito uma reunião no geral. A reunião pedagógica, como eu falei, é com os professores da nossa escola. Ai quando tem alguma outra reunião, que ai seria fora da escola, seria com os professores da rede. Então cada disciplina, matemática vai ter um espaço, vai ter um determinado local que eles vão fazer um encontro com os professores de matemática, discutindo estratégia, discutir planos, formas, oficinas com matérias que o professor fez e deu certo, que você pode tentar na sua sala, e assim é feito com todas as disciplinas. Durante o ano a gente tem as vezes três, quatro, cinco encontros pra estar reciclando, pra estar ajudando esses professores.

**Cordula:** Todas as escolas municipais?

**Professor:** Sim

**Cordula:** E existem conferencias ou reuniões com a diretoria, uma vez por semana ou por mês?

**Professor:** Existem as reuniões por trimestre. E quando acontecer alguma coisa que ela precise convocar, aí sim. Mas normalmente todo trimestre é feito uma reunião com a direção pra avaliar como que esta a relação acadêmica, ou como que está a parte administrativa da escola, porque assim, os professores tem liberdade pra estar ajudando e opinando em relação, não só a parte pedagógica, mas também a parte administrativa. Assim como a parte administrativa ajuda muito na parte pedagógica. Então essas reunião a gente sempre tem, pra estar realmente, o que que está acontecendo na escola, na parte burocrática que as vezes os professores não tem acesso, então ela procura sempre deixar isso bem a par. Justamente porque os professores de repente tem uma opinião ou possa opinar ali, porque a escola é um time. Cada um tem sua função, mas o time tem que estar sempre ligado e sempre com o mesmo objetivo.

**Cordula:** Imagine que está participando em uma dessas conferências. Hoje se precisa tomar uma decisão. Por exemplo, sobre um projeto eminente. Como será que seria tomada essa decisão?

**Professor:** Se a escola tem um projeto, esse projeto é colocado para os professores, para toda a parte administrativa também. E ali é feito uma análise no geral. Aquele projeto vai surtir efeito, ele vai ser bom, ele vai ser fácil de implantar, ele vai precisar de que tipo de doação do professor pra que aconteça. Então se os professores realmente veem que é um projeto que não vai surtir tanto efeito, então vamos melhorar esse projeto. O que a gente pode melhorar desse projeto. Porque normalmente quando há um projeto sempre tem uma aplicação. Agora de repente essa aplicação as vezes não é do jeito que foi montado o projeto. Porque depois desse projeto ele vai ser discutido, ele vai ser elaborado. A gente está passando por uma reforma. Não tinha o estacionamento aqui na frente, foi feito. A porta que foi colocada agora pra ter acesso, porque nós temos alunos cadeirantes, e não tinha acessibilidade. E hoje a gente já está fazendo isso. Só que antes de fazer tudo isso é discutido, com os professores também. Os professores, o que eles acham. Então isso aí é uma coisa que a gente discute muito nessas reuniões.

**Cordula:** O senhor poderia me contar como chegou a essa escola? Como foi esse processo?

**Professor:** Eu estou nessa escola há quatorze anos. Vai fazer dezesseis anos aqui em Joinville, eu sou de São Paulo. E quando eu vim pra Joinville, as escolas que tinham vagas na época eram escolas longe de casa. E eu recebi um convite da antiga gestão que tinha

aqui na escola, como ela sabia que eu morava perto da escola, e ela estava com dificuldade de achar um professor pra aquela área, ela acabou me chamando. Teve informações, acabou me chamando. Pra mim foi muito bom porque eu consegui conciliar, continuar na rede pública municipal e perto de casa, pra não ter muito deslocamento. Na verdade foi um convite que eu tive pra vir pra escola.

**Cordula:** Se agora forem contratados novos professores, como e quando ficará sabendo disso?

**Professor:** Na parte de matemática nós somos três professores. Eu ainda tenho o privilégio de trabalhar perto da minha casa. Só que assim, tem professoras, não só de matemática, que as vezes não trabalham perto de casa. Então todo final de ano eles tem como pedir transferência. Pra ver se conseguem às vezes uma escola mais próxima. Todo final de ano existe essa transferência. A nossa escola são bem poucos professores que pedem transferência, porque a maioria já mora na região. Mas temos muitos professores novos, porque os professores se aposentam, e aí acabam vindo professores novos, recém-concursados. Então esses professores tem que ir à escola que tem vaga. E as vezes que tem vaga o acesso é bem complicado, Só que ele teria que ir, porque ele teria que estar vinculado ao município. Então durante o ano aí ele vai verificando se ele consegue ou não fazer essa transferência.

**Cordula:** Existe um PPP (Projeto Político Pedagógico) aqui?

**Professor:** Sim

**Cordula:** E quais são os objetivos firmados pela sua escola?

**Professor:** O PPP nosso é focado em aprendizagem, em convívio, em família, comunidade. Então a gente tenta integrar toda essa parte, não só focado dentro da escola. Então a gente abrange muito essa parte de comunidade, de família, de alunos. Porque hoje em dia, o nossos alunos, eles são repassados das informações que a gente tem na área pedagógica. Mas principalmente a gente está engajando ele na sociedade. A gente tem um trabalho muito grande com algumas empresas. Estar levando e estar mostrando o que é uma empresa, trazendo pessoas pra fazer palestras. Isso é uma coisa a mais da parte pedagógica que a gente tem um compromisso e já tem um programa pra passar pra eles. Esse a mais a gente sempre coloca no PPP, pra estar além do conteúdo, além do repasse, ele estar também inserido na sociedade.

**Cordula:** Que grupos de pessoas participam no desenvolvimento do PPP?

**Professor:** Qual é a sua finalidade como professor? Certo? Vamos supor, na matemática, o que eu posso estar inserindo para aquele aluno, o que eu posso estar fazendo nele em relação a sociedade. Vamos supor, ajudar o aluno a ser mais crítico, ter um bom raciocínio lógico, trabalhar medidas, saber cálculos mentais, saber fazer comparação, estatística, trabalhar porcentagem. E cada professor vai fazer a sua parte, tanto história, português, etc. Então é montado no geral, e a escola, o que ela está fazendo na parte administrativa também. A nossa escola aqui trabalha com muitas coisas extracurriculares, como dança, jogos. Nós temos aqui grupos de teatro, grupos de dança de cadeirantes, escoteiros fazendo curso aqui na escola, nós temos uma sala de balé para os alunos, e não só para os alunos, mas para a comunidade também. Então a gente também tenta envolver a parte de escoteiros, que aqui é final de semana, não é só para os alunos, é para a comunidade. Então a gente sempre tentar colocar isso aí no geral.

### **Capacitação e formação profissional**

**Cordula:** O senhor poderia explicar baseado em algum exemplo pratico, como se desenvolve um típico processo de qualificação, desde a escolha do tema de capacitação, até o momento em que se pode afirmar que o processo está concluído.

**Professor:** A gente vai ter um curso de capacitação na parte de lógica, vamos supor. Fazer com que os alunos tenham um raciocínio lógico aflorado, fazer com que o aluno consiga desenvolver mais o seu raciocínio lógico. É feito um curso, normalmente são pessoas de fora que vem fazer esse curso. Essas reuniões que eu falei, com os professores, juntam todos os professores de matemática. O que você trabalhou em lógica com seus alunos? Ah eu trabalhei isso, trabalhei aquilo, o que a gente chama de oficina. Pode ser feito com os

professores já da rede ou pode vir alguém de fora, um palestrante, pra trabalhar. De repente uma pessoa que fez um mestrado ou um doutorado especifica naquilo, trabalho e deu certo, então ele está fazendo a sua palestra, o que ele pode estar contribuindo com isso. Normalmente depois a gente faz a parte pratica, com os professores. Isso ai depois a gente vai fazer com os alunos num determinado momento, vai colher todo aquele trabalho, e vai ter outra reunião par ver o que deu certo na tua turma, o que não deu certo. Porque não e só fazer o trabalho e “Ah, não deu certo, acabou”. De repente o outro fez e deu certo. Mas porque o outro fez e deu certo. Então ele vai relatar, vai fazer o testemunho dele, como ele fez. “O meu não deu certo porque eu esqueci determinada coisa que ele fez”. Então eu sei que aquilo ali deu certo e eu posso trabalhar depois. Então normalmente os trabalhos nossos, as reuniões, é feito isso. É dado o tema, é dada a parte teórica do tema, é feita a parte pratica do tema, com os professores. Os professores tem um período para trabalhar isso com seus alunos, e depois desse período retoma de novo outra reunião pra dar o seu relato sobre o seu trabalho com os alunos. É muito bom assim, porque você tem a opinião de cada professor, do que deu certo, do que não deu certo, e ai tu podes estar ampliando, ajudando muito.

**Cordula:** Os professores aqui ganham pontos? Poderia me explicar esse sistema de pontuação?

**Professor:** Não existe aqui. Em São Paulo nos tínhamos, lá era o premio Ideia. Eu não sei se hoje ainda tem, já fazem quase dezesseis anos que estou aqui. O que era esse prêmio: você fez um trabalho na sala de aula. Esse trabalho teve um resultado bom. Você monta um projeto, manda pra secretaria. Eles vão analisar esse projeto e nos encontros você vai repassar esse projeto pros professores. E se seu projeto for repassado, você tem uma compensação financeira. Isso eu já tentei ver aqui em Joinville, por que isso é muito bom. Porque essa compensação financeira não e um valor muito alto, mas e um incentivo pro professor comprar um livro, pesquisar. Aquilo ali vai estar ajudando quantos professores a mais? Só que hoje em dia em Joinville a gente não tem essa compensação financeira, mas os professores não deixam de repassar. Então pontuação não tem. O que tem é repasse de conhecimento. Alguns estados, como São Paulo, ou outros, ele tem uma pontuação, dependendo da pontuação ele tem um acréscimo no salario, ou tem um incentivo financeiro.

**Cordula:** A formação é importante para o salário?

**Professor:** O que nos temos aqui em Joinville é assim: os professores quando eles saem da faculdade, eles entram na rede de ensino, eles têm o seu salario base. Ali ele pode estar aumentando, fazendo cursos de capacitação. Esses cursos, cada vez que apresenta o seu certificado, o seu salario vai ter uma porcentagem de aumento. Essa porcentagem de aumento pode chegar só ate 20%. Então se você aumentou 20% do seu salario com curso, você não pode acessar mais. Você faz uma pós-graduação ou um mestrado, você também aumenta 20%. Os cursos são 360 horas, que você aumenta 20%. A pós-graduação, você fez a sua pós graduação, você aumenta mais 20% do seu salário. Depois, a única coisa que vai aumentar o seu salário é o seu tempo de casa, que seriam triênios. De cada três em três anos você tem um aumento no seu salario. Agora se ele fez ou não alguma outra coisa nisso, se ele fez um projeto, se desenvolveu um projeto, ele não teria mais nenhum incentivo. A única coisa que tem de aumento seria com os cursos que ele fez, a pós-graduação, o mestrado ou o doutorado, o que for, é a única coisa que tem.

**Cordula:** Como se cria o currículo em sua escola? Quais grupos de pessoas participam na criação deste currículo?

**Professor:** Eles unificam em toda a rede. O que a rede faz: os professores se reúnem pra saber o que vai ser trabalhado com os alunos dependendo da serie. A gente tenta fazer o currículo único, porque as vezes o aluno que está em uma determinada escola, ele sai daquela e vai pra outra, ele não vai sentir dificuldade porque os professores estão seguindo o mesmo conteúdo, esta sendo feito a mesma parte curricular. Então isso aí não impede que o professor possa trabalhar com coisas a parte, ampliar mais. Sobre a escola, a parte curricular da escola, já tem suas metas, já tem os seus objetivos, e ela só vai assessorar os professores pra que consiga todos eles chegarem no mesmo objetivo.

**Cordula:** Sobre o Exame Nacional do Ensino Fundamental, como é organizada a avaliação? Com que frequência são realizadas essas avaliações?

**Professor:** Nós temos aqui de dois em dois anos, é feita uma avaliação, isso a nível nacional, todas as escolas. De dois em dois anos é pego duas séries. É pego a última série das séries iniciais, que seria o quinto ano, que seria a última série do primário, e a última série do ginásio, que seria um dos nonos anos. E é feita uma avaliação de português e matemática. Isso gera um índice, que é um índice nacional. A partir do ano que vem, além de português e matemática, vai entrar também ciências. O Brasil hoje quer chegar na média 6. É uma média alta se for colocar no geral. A nossa média hoje está na faixa de 5.6, por aí. A perspectiva é que a gente consiga chegar nessa média. Essa média 6 alguns países é o que eles levam, a média 6, 6.5. Então tem escolas nossas aqui que já estão com a média acima de 6, e tem escolas que estão com a média abaixo de 5, de 4. Aqui em Joinville nem tanto, mas em regiões mais afastadas do Brasil, a gente tem essas médias muito baixas. Então a nível Brasil a gente está com a média 4.6, 4.8, a nível Brasil. Então se o Brasil está com a média 4.8, e a gente está com a média 5.6, então a nossa média está acima. Só que como eu falei, nós ainda temos muitos alunos com dificuldade. Então o objetivo nosso é trabalhar essa dificuldade, com apoio, com reforço, com atendimento individual. A gente conseguindo resgatar esse aluno, a gente consegue elevar essa média, e incentivar os que estão a continuarem.

**Cordula:** Como os professores se preparam para essas avaliações?

**Professor:** Normalmente é feito o trabalho durante o ano. Para alguns alunos, eu principalmente, gosto de passar sites, de passar algumas outras avaliações que já foram feitas nos anos anteriores, como desafio para aqueles alunos que queiram. Então normalmente tem uma parte dos alunos que eles gostam de ver. E se fosse aquela prova hoje, como ele se sairia, como ele seria avaliado. E tem aluno que gosta de medir o seu grau de conhecimento. Então esses alunos eu incentivo. E a preparação nossa mesmo seria durante o ano. Eu ao fazer um trabalho específico para aquilo. “Ah vou largar meu conteúdo só para avaliação”. Porque a meu ver o aluno tem que chegar numa porcentagem, numa nota, que ele tire por ele. Não que eu vou trabalhar específico só para aquilo. Porque eu estaria deixando outras coisas de lado. Então a gente tem o programa, que a gente tem que trabalhar durante o ano durante com os alunos, e durante no programa eu vou fazendo uma coisa ou outra, mas não só focado para aquilo.

**Cordula:** Existe uma estrutura de ajuda para os alunos, psicólogo escolar, por exemplo?

**Professor:** Nós temos, de toda essa parte de estrutura para o aluno, eles são avaliados por nota, que é o rendimento. Não é só a nota tirada, de repente numa avaliação, numa prova, ou num trabalho. O próprio desenvolvimento dentro da sala, o próprio interesse dele, aquilo ali também gera uma avaliação. O professor também avalia como ele se porta dentro da sala, como ele se comporta. Qual é o interesse dele dentro da matéria, se o caderno está organizado. Se ele é um aluno que anota tudo, se ele questiona, se é um aluno que na hora da explicação ele está atento ao que está sendo falado. Então fora toda essa parte aí, a gente tem as aulas de reforço, nós aqui na escola, como é uma escola polo, nós temos uma psicóloga, uma fisioterapeuta e uma fonoaudióloga. Esses profissionais não são só para trabalhar específico com a nossa escola. Como a nossa escola, o bairro que ela está localizada, ela está no centro desse bairro, então esses profissionais atendem todas as escolas ao redor. Então como esses profissionais estão dentro da escola, a gente sempre procura estar pedindo ajuda para esses profissionais. Nós temos 31 ou 32 alunos que são de inclusão. São alunos com Síndrome de Down, são alunos com déficit de atenção, são cadeirantes, com distúrbio mental, então são inclusões, e nós temos aqui também uma sala, que é feita só para trabalhar com esses alunos. Eles são de sala de aula, então eles ficam junto com os outros alunos. Eles fazem atividades junto com os outros alunos. Só que dependendo do grau da dificuldade do aluno, nós temos alunos que não falam, temos alunos que tem problema de visão, distúrbio grave que não consegue acompanhar, ler, escrever. Mas o trabalho que é feito em cima dele, essa equipe que tem, ela sempre procura colocar uma a mais. Pesquisar, trazer materiais que ele possa estar trabalhando. Nós temos 31 alunos assim. Um exemplo, um aluno com Síndrome de Down. Você sabe que a limitação dele, os professores tentam saber qual é o limite dele, porque tem ciência de que ele nunca vai conseguir acompanhar como outro aluno, só que a gente procura estar desenvolvendo

sua habilidade com material diferenciado. E esse material diferenciado, a maioria das vezes, é dado por essa sala, que é uma sala apoio para os professores.

Eu sou formado já a 20 e poucos anos. E na universidade você não tem a qualificação para trabalhar com pessoas inclusivas. Então pra nós, tudo o que tem é novo. E não é uma inclusão só com alunos de Síndrome de Down. São varias outras Síndromes, são vários distúrbios, cada um é uma coisa diferente. Isso daí fica muito bom, ter um apoio desse, porque realmente a gente não está qualificado pra isso. E a gente vai se qualificando. Então tem os cursos, às vezes tem, vamos supor, uma palestra de aprendizagem inclusiva. Então alguém que pesquisou, trabalhou e fez. Os professores vão para essa palestra, verificam o jeito, o modo, como tratar, o que fazer. Alguns casos nossos, quando a inclusão é muito complicada, esse aluno tem um acompanhante que fica fixo com ele, pra ir ao banheiro. Então tem um profissional pra isso. Na nossa escola nos temos três profissionais que são assim. Acompanham esses alunos, porque são alunos que realmente não podem ficar sozinhos.

**Cordula:** Quais pontos de contato os professores tem com os pais?

**Professor:** Normalmente a escola esta aberta para os pais. Às vezes os pais vem visitar, tem o acesso pra conversar com os professores. Quando se sente necessário é convocado os pais. Alguma coisa de disciplina, os pais tem que estar sabendo. Se o filho não está bem na escola, o pai tem que saber. Se o filho tem comportamento indevido na escola, o pai tem que saber. Justamente a gente tenta falar com o pai o seguinte: a escola tem que ter uma parceria com a família. O objetivo dos dois é que o aluno cresça, desenvolva. Então se só ficar esse papel pra escola, ele não vai conseguir, por que a família não está acompanhando. Então a gente procura sempre que preciso estar chamando o pai. Tem pai que a gente chama e vem de imediato, que está preocupado com o aprendizado do seu filho, que está preocupado com isso. Agora tem pais que realmente que você chama e nada. Deixa só pra escola fazer a parte dela e não quer se incomodar.

**Cordula:** Com que frequência acontece encontros entre pais e professores?

**Professor:** Pelo menos uma vez por trimestre. Antigamente era bimestral, agora é trimestral. A entrega do boletim, o professor entrega pro pai do aluno. E se o professor queira conversar alguma coisa com determinado pai, ou o pai queira conversar com o professor, tem um espaço pra ele. A cada trimestre tem essa abertura pro que precisa ser falado. Isso não impede que o pai venha a escola e converse com o professor. Mas se ele não for chamado, e ele não quiser falar com o professor, de três em três meses ele tem esse acesso.

**Cordula:** Quais aspectos do seu trabalho percebe como estresse?

**Professor:** Falta de respeito com alguns alunos, que tem bastante. Falta de compromisso de alguns alunos. Você elabora uma aula, elabora uma aula, e você vê que é uma aula boa, uma coisa que você pesquisou. Aí chega pra determinada turma e vai trabalhar aquilo, e tem dois ou três alunos que acabam atrapalhando a tua explicação. Então isso é uma coisa que eu converso muito com os alunos. Eu tenho um dialogo muito assim com os alunos. Normalmente o que me estressa mais não é a indisciplina, porque eu tento manter eles: “Sou aquela pessoa chata que tem que ser chata, sou aquela pessoa legal quando tem que ser legal, sou aquela pessoa que cobrar quando tem que cobrar, sou aquela pessoa que faz aquela dinâmica, aquela brincadeira, quando tem que fazer a brincadeira”. Então eles sabem disso. A hora de levar a sério é levar a sério. Mas a falta de comprometimento dos alunos às vezes estressa. Você faz uma atividade, você prepara, a turma está toda empolgada com aquilo, mas tem um ou dois que não. Então nesse caso aí é estressante. Em termos da parte administrativa, posso falar que a gente já teve aqui, que essa administração é nova, mas já teve caso de se estressar com administração. Parte administrativa e parte pedagógica. Porque os professores não tinham opinião. Eles faziam o que tinham pra fazer, e depois só falavam com os professores, e depois só falavam com os professores: “Tem que fazer isso e acabou”. E não sabia se aquilo ali a gente concordava ou não. Hoje em dia não, primeiro antes de qualquer coisa, vamos discutir em grupo, ai tem as opiniões. Então quando é feito você já sabe o que é feito e qual o resultado que vai ter. Isso ai era uma coisa que estressava as vezes alguns professores, mas isso acabou.

**Cordula:** Tem problemas com violência aqui?

**Professor:** Temos. Violência não tão extrema. Eu já trabalhei em São Paulo, e lá o nível de violência dentro da escola era muito grande. Mas na nossa escola, na nossa realidade, a gente tem casos de violência, mas briga entre aluno-aluno, aluna-aluna. Normalmente é por causa do namorado, por causa de uma divergência de coisas. Tivemos um caso de um aluno que estava com suspeita de estar com drogas. Só que em volta da escola, a nossa comunidade não chega a ser uma comunidade muito carente, mas é bem diferenciado. Nós temos algumas famílias que inclusive a escola ajuda com roupas, com varias coisas, as vezes a gente faz mutirão de cesta básica. E nos temos em volta da escola alguns casos complicados de tráfico. Então o nosso medo é algum aluno estar envolvido com isso. Apesar que alguns alunos tem parentes. A gente fica com essa preocupação. Mas violência de estar armado, estar com faca ou com revolver ou alguma coisa assim não. Violência entre eles, agressão física ou verbal, mas é coisa entre eles.

**Cordula:** Imagine que o senhor tivesse o poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil. Quais seriam os seus primeiros atos oficiais?

**Professor:** A primeira coisa que eu faria era tentar implantar na escola no contra turno, alguma coisa técnica. Existe algumas escolas, aqui em Joinville nós temos duas, em que ele estuda de manhã e a tarde ele desenvolve atividades. São escolas agrícolas, eles cuidam de animais, de plantas. Isso aí eu tentaria implantar, só que pra implantar você teria que ter uma escola. Por exemplo, nossa escola tem três turnos, manha, tarde e noite. E pra implantar isso, você teria que tirar pelo menos um turno. E hoje em dia os estados não estão preparados pra isso. Mas eu faria alguma coisa pra preparar esses alunos, porque a tendência é manter o aluno o dia inteiro na escola, não só com a parte teórica, mas com a parte pratica e profissional. Fazer no contra turno teatro, dança, musica, instrumentos, fazer alguma coisa profissional, um curso de pintura. Estar preparando aquele aluno. Porque o aluno dentro da escola é uma pessoa a menos fora da escola pra aprender coisa que não deve. Outra coisa que eu acho fundamental é cobrar mais de algumas famílias sobre o aprendizado do seu filho. Hoje em dia tem algumas famílias que não vem na escola pra ajudar a escola, mas pra criticar a escola. Normalmente porque o filho está tendo algum problema, ou a família está tendo algum problema, e acha que a escola tem que dar conta daquilo. Ele não vem pra conversar com a escola. Quando ele é chamado ele questiona. Ele não entende que aquilo ali é para o futuro dele. Conscientizar mais a família, porque uma família mais estruturada, estando numa escola preparada o filho só tem a ganhar.

## 10.9 Transkriptionen der Interviews mit Lehrkräften (Private Schulen)

### Interview VII

#### **ATIVIDADE DE TRABALHO**

**Cordula:** Quais são suas tarefas em sua escola?

**Professor:** Bom, primeiro lugar é sala de aula, trabalho com quarta e quinta serie, antiga terceira e antiga quarta serie, é questão de planejamento, desenvolvimento de provas, atendimento de pais, reuniões quando necessário, então, todas as tarefas que envolvem os alunos também cabe a mim, preparar as coisas pra estar tudo organizado pra trabalhar com eles.

**Cordula:** Existe áreas em que você trabalha junto com outros professores?

**Professor:** Na verdade é bem a questão de planejamento das atividades das aulas como um todo e nas avaliações porque como são por exemplo cinco quartas series então é um planejamento só o mesmo planejamento aplicado em todas as turmas, claro, cada professor pode adequar de acordo com sua turma, mas é o menos planejamento, tanto na quarta quanto na quinta serie, então a gente acaba trabalhando junto nessas áreas, na quinta serie eu trabalho língua é desculpa, matemática, ciências e filosofia então a gente trabalha essas áreas junto pra poder organizar melhor as aulas e trabalhar junto com os outros professores também.

**Cordula:** Outras áreas não né?

**Professor:** Não

**Cordula:** Existe áreas em que você trabalha junto com a diretoria ou a orientadora educacional?

**Professor:** Com a orientadora só quando é necessário atender algum pai algum pai de aluno junto com ela, daí a gente faz trabalho junto, mais muito mais com a coordenação pedagógica em função dos alunos que tem dificuldade de aprendizagem daí eu tomo mais próximo a coordenação pedagógica do que a orientação educacional.

**Cordula:** E com a diretoria?

**Professor:** Pouco, só quando é alguma situação bem bem especifica de aluno, alguma situação bem pontual de algum aluno que infringiu alguma regra ou coisa assim, mais caso ao contrario pouco.

**Cordula:** Como as tarefas são normalmente distribuídas em sua escola?

**Professor:** Como elas são distribuídas..

**Cordula:** Por exemplo, não sei.. por exemplo informações ou o horário das aulas, você tem a possibilidade de escolher?

**Professor:** Na verdade assim, sempre no final dos anos a escola deixa aberto pra gente escolher por exemplo que serie nos queremos trabalhar no próximo ano, eles fazem um relatório, uma tabela onde você preenche, a sua disponibilidade de horários pro ano seguinte as series e disciplinas que você gostaria de trabalhar e apartir disso eles montão o horário e entregam pra gente geralmente no ano seguinte antes de começar as aulas. Então são eles que organizam a questão de horário de aula essa questão sempre com coordenação e direção.

**Cordula:** Aham, legal. E quando você normalmente prepara ou reflete suas aulas?

**Professor:** Sempre no período da noite em casa, ou nos finais de semana.

**Cordula:** Não tem tempo aqui não.

**Professor:** Não, aqui não.

**Cordula:** Mais tem uma hora de atividade?

**Professor:** Não aqui na escola não existe hora de atividade, existem alguns por exemplo.. nessa aula que eu não to, é vamos supor que os meus alunos agora eles estão em educação física então eu tenho essa aula livre daí eu acabo aproveitando pra organizar pra corrigir e tal, mais hora de atividade nos não temos aqui.

**Cordula:** Mais essas horas a noite em casa, no final de semana.. quantas horas você trabalha na semana?

**Professor:** Na semana eu trabalho 33 horas.

**Cordula:** 33, e as horas de preparação é incluído ou não?

**Professor:** Não.

**Cordula:** De quanto tempo dispõe para isso diariamente ou semanalmente

**Professor:** Olha, diariamente pelo menos uma hora e meia, depende do que eu preciso pro dia seguinte ou pra aquela semana mais pelo menos uma hora e meia durante a semana, no final de semana com certeza mais tempo que isso.

**Cordula:** Ah ta bom, ta bom já falo.. você tem a possibilidade de planejar um projeto especial de aula?

**Professor:** A escola dá abertura pra isso, até tem o projeto da amostra das ciências que acontece agora no final do ano, tem o projeto repensando a leitura, então são projetos da escola mesmo que todos os professores acabam participando com suas turmas. A escola dá abertura pra você fazer um projeto independente, mas é feito pouco como todos os professores pouco tem sido feito com relação a isso.

**Cordula:** De que maneira você geralmente é informada sobre as coisas que afetam o seu trabalho?

**Professor:** Você diz de questões é...

**Cordula:** Pessoalmente com a pessoa tem um ou via email.

**Professor:** Geralmente ou via email as informações vem da escola pra gente via email ou um boletim informativo sempre no final de todas as semanas, então todas aquelas informações daquela semana, da semana seguinte melhor dizer são enviadas naquele informativo sempre na sexta-feira de tarde, ou se for alguma situação bem ou urgente ou bem especifica a própria coordenação procura a gente pra passar essas informações.

**Cordula:** Eu acho que você já falou mais imagine que há algum problema com uma criança de sua classe o que é feito para que esse problema seja solucionado.

**Professor:** Depende muito da situação, se for uma questão emocional a gente encaminha pra psicóloga se for comportamental a gente encaminha pra orientação educacional, então depende muito da situação mais sempre precisa fazer o encaminhamento pra não deixarem as coisas acumularem né? Principalmente conflitos entre os próprios alunos daí a gente precisa encaminhar o quanto antes.

## **BLOCO 2 - ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**Cordula:** Que conferências e reuniões há em sua escola e como elas são organizadas?

**Professor:** Nós temos reunião uma vez por mês geralmente na primeira segunda-feira do mês e temos também as capacitações elas são sempre avisadas com antecedência e, as reuniões a gente já sabe que toda segunda-feira a noite tem essa reunião, que é a reunião geral que nos chamamos e de acordo com o calendário que é pré estabelecido pela escola tem as capacitações do ano inteiro, eles entregam no início do ano já pro ano inteiro.

**Cordula:** Ta bom, imagine que está participando em uma dessas conferências onde se precisa tomar uma decisão, por exemplo, sobre um projeto, como será que seria tomar essa decisão?

**Professor:** Da minha parte ou da parte da escola? Como um todo...

**Cordula:** Pouquinho complicado essa perguntar né

**Professor:** Eu acho que seria muito através do diálogo entre professores e entre coordenação também existe uma flexibilidade bastante grande com relação a isso, bem tranquilo mesmo

**Cordula:** Você poderia me contar como chegou a essa escola, você se candidato ou...

**Professor:** Na verdade tem uma pessoa que trabalha aqui na escola que fazia faculdade comigo então ela sabia que eu queria trabalhar e eu estudava em dois períodos, eu estudava no período da manhã e estudava a noite então eu tinha só o período da tarde livre pra poder trabalhar e ela me indicou pra essa vaga, então eu trabalhei durante 6 meses meio período e ai no ano seguinte eu trabalhei isso na secretaria da direção ainda e ai no ano seguinte eu trabalhei o dia inteiro porque o primeiro curso que fazia no período da manhã eu já tinha terminado e ai eu trabalhei aquele ano inteiro e no final do ano eu sai aqui da escola e fui trabalhar em outro lugar, em 2009 eu voltei pra cá porque eles já me conheciam então eles tinham os meus contatos e eles me convidaram pra voltar pra escola e eu estava terminando minha faculdade em 2009, e ai eu precisei sair pra fazer estagio a escola foi bem flexível com relação a isso e em 2010 eu peguei aula 2010 eu peguei aula com um grupo de crianças com mais dificuldade de aprendizagem. 2011 também trabalhei com esse grupo e 2012 ano passado eu peguei uma turma de quinta serie e esse ano quarta e quinta.

**Cordula:** Ta bom, legal! Mais é muito trabalho né?

**Professor:** Bastante.

**Cordula:** Se agora forem contratados novos professores quando e como ficara sabendo disso?

**Professor:** Geralmente no início do ano que vem numa primeira reunião que são apresentados os professores novos.

**Cordula:** O que esta sendo feito em sua escola pelo desenvolvimento escolar a um programa escolar como o PPP?

**Professor:** Existe.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmados pela sua escola?

**Professor:** Não sei.

**Cordula:** Que grupo de pessoas participam no desenvolvimento do programa escolar?

**Professor:** Do PPP? Eu sei que tem a coordenação, direção. Daí envolve as três unidades, Ensino Médio, Educação Infantil. Envolve as três unidades, mas geralmente direção e coordenação.

## **BLOCO 3 – CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PÓS-PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE**

**Cordula:** Agora, Capacitação e formação Pós-profissional do Corpo Docente. Como é organizada a formação e a capacitação pós-profissional em sua escola? Você poderia



explicar baseado em um exemplo prático como se desenrola um típico processo de qualificação?

**Professor:** A ultima capacitação que nós tivemos, nós tivemos uma palestra com a fonoaudióloga, depois tivemos um intervalo e depois fomos todas as três unidades fomos divididas em grupos para trabalhar dentro desses pequenos grupos, claro que dentro do tema trabalhado na palestra e depois nós fizemos uma apresentação pra todos.

**Cordula:** Os temas, quem escolhe?

**Professor:** Quem escolhe os temas? Geralmente surge no ano anterior. São colocados pelos professores alguns questionamentos e a escola busca as informações a partir disso.

#### **BLOCO 4 – ESTRUTURA DO ENSINO**

**Cordula:** Estrutura do Ensino. Como se cria o currículo em sua escola?

**Professor:** Não sei te dizer.

**Cordula:** Como é organizada a avaliação escolar?

**Professor:** Avaliação, você diz, da escola para um todo, ou avaliação para os alunos?

**Cordula:** Ambos. Primeiro a escola como um todo. Tem uma avaliação?

**Professor:** Que eu saiba não.

**Cordula:** E com alunos?

**Professor:** São os próprios professores que desenvolvem as avaliações e é encaminhado para a coordenação e a coordenação que dá um aval dizendo se está OK e o que precisa ser melhorado.

**Cordula:** Existe um apoio, uma ajuda?

**Professor:** Sim, existe.

**Cordula:** Um questionário?

**Professor:** Existe uma lista de orientações. O que seria o ideal para atingir até todas as crianças, quem tem dificuldade de aprendizagem e quem não tem. Existem algumas orientações que pode seguir para facilitar isso também.

#### **BLOCO 5 – MISSÃO EDUCATIVA**

**Cordula:** Missão educativa. Quais pontos de contato os professores tem com os pais?

**Professor:** É bem aberto. Os pais procuram os professores, os professores agendam um horário com os pais também. Isso acontece com bastante frequência, claro, isso acontece de acordo com a necessidade depois do conselho de classe a gente geralmente chama alguns pais para dar um retorno do que foi aquele período, dos três primeiros meses ou seis primeiros meses. Então é bem aberto esse contato com os pais, é bem tranquilo, é bem frequente.

**Cordula:** Quais aspectos do seu trabalho percebe como é estressante?

**Professor:** A demanda de coisas que você tem que fazer em casa. A quantidade de trabalho que você leva pra casa, isso é uma coisa que pesa muito. Estar com as crianças é muito gostoso, muito prazeroso. Mas tudo que você tem que levar pra casa, tudo que você prepara anteriormente para estar com eles, para que seja interessante com eles também, é bastante desgastante. Chega final do ano ta todo mundo já exausto. As crianças também já não produzem, já não rendem mais da mesma maneira. Então ai você tem que tirar cartas da manga e ser criativo o Maximo possível para tornar as coisas mais tranquilas. Mas é difícil. Chega final do ano com eles é difícil, porque não tem mais aquele pique, aquela vontade, aquele interesse. Então é bem complicadinho no final do ano. Mas essa demanda de coisas que você tem que fazer em casa, para estar preparado pra estar aqui e dar o seu melhor pra eles é o que mais me desgasta.

**Cordula:** Por quê? Aqui final do ano tem tudo. Tem provas? Tem bastantes provas?

**Professor:** Tem prova, tem projeto, tem provas de recuperação para quem não tira no mínimo à média. Então como a media é 7, se eles não tiram ate 7, eles tem que fazer uma nova prova. Então tudo isso é organizado pelo próprio professor. A prova, a prova de recuperação, os trabalhos, tudo isso. E essa questão de correção de provas, correção de trabalhos, isso demora muito tempo né? Muita tensão, muito foco naquilo que você esta fazendo.

**Cordula:** Só no final do ano?

**Professor:** Eu acho que fica mais intenso no final do ano. Está todo mundo meio cansado. Então chega ao final do ano, parece que as coisas ficam mais difícil ainda. Mas...

**Cordula:** Última pergunta. Imagine que você tivesse o poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil. Quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**Professor:** Eu acho que em primeiro lugar a valorização do professor. Primeiro aspecto. Porque quando um professor ele é valorizado, ele é reconhecido, ele trabalha com outra vontade. E quando ele não é valorizado e não tem incentivo, não tem recursos materiais na escola fica muito difícil. Não é o nosso caso aqui na escola. Eu digo em nível de Brasil, nas escolas municipais, escolas estaduais. A gente trabalha em uma outra realidade que você temo material para trabalhar, você tem recurso pra trabalhar, só que em outras escolas que são públicas, que são municipais e estaduais, você não tem a mesma realidade que você tem aqui dentro. Então, acho que o primeiro ponto era valorização do profissional como um todo e disponibilização de recursos, porque sem isso eu acho que é bem complicado, bem difícil.

## Interview VIII

### **BLOCO 1 – ATIVIDADE DE TRABALHO**

**Cordula:** Tenho blocos temáticos, e o primeiro bloco é atividade de trabalho. Quais são as suas tarefas em sua escola?

**PROFESSOR:** Minha tarefa na escola é abordar as questões em sala de aula, em uma aula expositiva, no quadro. Avaliação dos alunos e algumas partes burocráticas como preenchimento do diário, preenchimento no sistema de computação com notas, faltas, planejamento. Então, essa é praticamente a minha atividade na escola.

**Cordula:** Cada professor precisa fazer planejamento?

**PROFESSOR:** Sim, cada disciplina faz um planejamento.

**Cordula:** Existem áreas em que você trabalha junto com outros professores? Quais são essas áreas?

**PROFESSOR:** Existe. Eu, como sou professor de história, eu trabalho bastante com geografia. Bastante! Até como somos amigos, nós nos conhecemos faz pouco tempo, mas nós temos uma afinidade muito grande. Já trabalhamos projetos juntos, quando nós falamos da ONU, por exemplo, que são assuntos que ele fala em geografia e eu falo em história, então nós falamos juntos.

**Cordula:** Perfeito!

**PROFESSOR:** E fica muito legal, ficam uns projetos muito bons. Eu gosto de trabalhar com projetos, parceria.

**Cordula:** É bom. É bom para os alunos.

**PROFESSOR:** E eles gostam bastante.

**Cordula:** E tem outras áreas?

**PROFESSOR:** Tem alguma coisa com o português que eu trabalho, uma produção, fazer um texto crítico, se é pra fazer um trabalho com português. Filosofia, um pouco com filosofia também.

**Cordula:** E que tem áreas em que você trabalha junto com a diretoria, ou a orientadora, ou orientador?

**PROFESSOR:** É! O meu trabalho é mais com a orientação e com a coordenação, são questões de planejamento das aulas, ver se está adequado com que a instituição pede e na avaliação. Então eu faço minha avaliação, minha prova. Então eu passo pra coordenação e a coordenação vê se aquilo é coerente com o conhecimento do aluno, o tempo que ele vai ter em sala de aula. É mais essa parceria.

**Cordula:** Eu tenho uma pergunta sobre a avaliação, mas eu gostaria de perguntar agora: A avaliação é falta de aula, tem pontos como falta de aulas e o que mais?

**PROFESSOR:** Não, a nossa avaliação é mais prova e trabalho.

**Cordula:** Provas e trabalhos.

**PROFESSOR:** Provas e trabalhos.

**Cordula:** Só isso?

**PROFESSOR:** Ai tem a participação dos alunos em sala de aula.

**Cordula:** Como em minha escola também. Como as tarefas são distribuídas normalmente em sua escola? É um pouquinho difícil né?

**PROFESSOR:** Normalmente, é que cada professor tem a sua autonomia em sala de aula. Com isso fica muito claro. Se cada professor tem sua autonomia, mas o colégio da a liberdade para nós, para quando nós quisermos fazer projeto em grupos, fazer projeto em grupo. Mas as tarefas, cada professor faz a sua aula como que.

**Cordula:** E tem tempo para fazer um projeto especial?

**PROFESSOR:** Tem. Toda segunda feira a tarde, mais ou menos nesse horário, de uma hora e quarenta para planejar, fazer reunião, elaborar provas.

**Cordula:** Legal. Quando você normalmente prepara ou reflete em suas aulas? Hoje?

**PROFESSOR:** Não! Apesar de esse momento ser pra isso, esse momento ser aqui para fazer as coisas para a sala de aula, eu não consigo. Eu só consigo planejar as coisas na minha casa. Por quê? Porque eu tenho que estar com uma roupa mais leve, eu tenho que estar com o café mais acessível, eu tenho que estar com um suco, se eu precisar. Ou eu levanto e vou mexer no jardim. Eu não consigo trabalhar, trabalhar sem parar. Eu tenho que ter alguns momentos em que eu levanto para poder... Então na minha casa, lá é melhor. Aqui se me forcarem a trabalhar aqui dentro, eu não consigo.

**Cordula:** Mas você só tem uma hora e 40 minutos cada semana para preparar?

**PROFESSOR:** Cada semana. Então não dá tempo.

**Cordula:** Não é o suficiente né?

**PROFESSOR:** Não, não é suficiente.

**Cordula:** Em casa...

**PROFESSOR:** Eu trabalho muito em casa.

**Cordula:** Quantas horas você trabalha cada semana?

**PROFESSOR:** Em casa?

**Cordula:** Não, não.

- No total? De dar umas quarenta horas semanais.

**Cordula:** Quarenta horas...

**PROFESSOR:** Todas as manhãs e todas as tardes.

**Cordula:** Você tem um contrato né?

**PROFESSOR:** Tenho um contrato.

**Cordula:** É quarenta horas no contrato?

- Não. É que eu trabalho em duas instituições. Três na verdade.

**Cordula:** Três?

**PROFESSOR:** Três. Eu trabalho aqui, onde eu trabalho só duas manhãs nesse colégio aqui e uma tarde. No outro colégio onde eu trabalho todos os outros períodos, durante o dia. E dou aula na faculdade a noite, um dia à noite. Então não tem como não trabalhar em casa. Como eu vou fazer tudo isso?

**Cordula:** Ao todo quarenta minutos. Aqui nessa escola?

**PROFESSOR:** Aqui dá quatorze horas mais ou menos.

**Cordula:** E quatorze horas com uma hora e quarenta minutos para planejar ne?

**PROFESSOR:** É.

**Cordula:** Você possibilidade de discutir os preparos de aula com outros professores?

**PROFESSOR:** Tenho oportunidade sim. Mas o grupo de professores aqui nesse colégio é bem fechado. Tem professores mais velhos que não tem afinidade, não abrem muito espaço. Então, por exemplo, o professor de geografia que trabalha comigo, que é esse que eu faço parceria, ele trabalha nessa instituição comigo e na outra também. Então nós temos uma afinidade muito grande. Nós já fizemos projetos que já saiu no jornal. Esse da ONU que eu disse agora a pouco, já saiu no jornal da cidade. Um projeto grande que é. Então em alguns momentos não tenho afinidade com os professores, não abrem portas, não abrem um espaço pra você fazer projeto juntos.

**Cordula:** Na Alemanha também.

**PROFESSOR:** E quanto mais velho, mais difícil chegar.

**Cordula:** Mais fechado ne? Eu acho que tem um medo porque eles não gostam de fazer alguma coisa errada.

**PROFESSOR:** E a impressão que você tem é que quando chega novo, trazendo uma proposta nova, eles tem medo, dizendo: “La vem ele inventar mais trabalho pra nós.” Na verdade eu só quero fazer o meu trabalho.

**Cordula:** De que maneira normalmente você é informado das coisas que afetam o seu trabalho?

**PROFESSOR:** Normalmente por email.

**Cordula:** Imagine que há um problema com uma criança de sua classe. O que é feito para que esse problema seja solucionado?

**PROFESSOR:** No primeiro momento eu tento solucionar sozinho. O Maximo que eu posso, evito mandar para a direção, evito. Eu converso fora com a criança, tento explicar e trago para a sala de aula, se ela continua incomodando ai eu mando para a coordenação ou pra direção. Ai eles que vão ver qual vai ser o critério deles.

## **BLOCO 2 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

**Cordula:** O seguinte bloco vai ser Organização e desenvolvimento escolar. Que conferencias e reuniões há em sua escola? Como elas são organizadas?

**PROFESSOR:** Aqui nesta instituição o que mais nós temos é essa reunião de segunda feira. Que deixa tudo muito claro. Agora elas falaram, por exemplo, nós estávamos aqui em uma reunião que eles falaram do encerramento do ano. Da festa de natal como vai ser com os alunos, a formatura, a colação dos alunos. Então é mais isso daqui. Conferência eu não participei de nenhuma ainda. Assim, de estudo eu não tive nenhuma ainda.

**Cordula:** Imagine que está participando de uma dessas conferencias onde se precisa tomar uma decisão, por exemplo, sobre um projeto eminente. Como será que seria tomada essa decisão?

**PROFESSOR:** Eu penso que a decisão seria tomada pelo grupo, pela maioria. Pelo o que a maioria pensa. Eu penso também que algum momento teria resistência de algumas pessoas, que queriam que sua opinião prevalecesse. Ai pela questão da idade, que está mais tempo na instituição do que eu que sou mais novo. Eu vejo em algumas reuniões, por exemplo, que eu tento colocar minha opinião e eles tem uma certa resistência. Hoje para participar da pesquisa, coloca o mais novo. Então eu vou, estou ai pra isso, para ajudar. Então sempre tem essa resistência.

**Cordula:** Você poderia me contar como chegou a essa escola? Você se candidatou?

**PROFESSOR:** Não. Como eu trabalho na outra escola, tem um professor que trabalha lá também, e ele trabalha aqui só que com os grandes, do ensino médio. Daí surgia a vaga aqui e ele me falou. Dai eu fiz a entrevista, eu com umas outras pessoas, e ai eles escolheram para que eu ficasse.

**Cordula:** Se agora forem contratados novos professores, como e quando ficará sabendo disso?

**PROFESSOR:** Eu ficarei sabendo disso só no ano que vem. Só no inicio do ano letivo que ficaremos sabendo quem saiu e quem entrou.

**Cordula:** No inicio do ano que vem tem dias de capacitação aqui né? E os novos professores participam.

**PROFESSOR:** Sim, se apresentam quem são.

**Cordula:** O que está sendo feito em sua escola pelo desenvolvimento escolar? Tem um PPP?

**PROFESSOR:** Tem. Tem um PPP.

**Cordula:** Quais são os objetivos firmados pela sua escola?

**PROFESSOR:** Estou aqui há pouco tempo, não faz nem um ano ainda. Então a gente nunca parou pra pensar nisso, quer dizer, eu nunca parei pra pensar porque como eu já entrei como, a gente diz aqui no Brasil, com o barco andando, você só pula no barco e vai junto com o barco. Então eu não tive muito tempo de parar e analisar porque você viu que eu tenho um tempo bem corrido. Então eu não tive tempo de parar pra ver qual é.

**Cordula:** Mas eu acho que é uma coisa da escola, quando a escola tem objetivo a escola tem responsabilidade para falar.

**PROFESSOR:** Para ver se encaixa.

## **BOLO 3- CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PÓS-PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE**

**Cordula:** Capacitação e formação pós-profissional do corpo docente. Como é organizada a capacitação e a formação pós-profissional em sua escola?

**PROFESSOR:** É mais nessas reuniões que acontece as nossas conversas, que nós sabemos o que ta acontecendo. Mas capacitação, uma palestra, eu não tive ainda.

**Cordula:** Se você tem um tema na sua turma, aula tem a possibilidade de falar com a diretoria: “Eu preciso da capacitação em esse tema”. Tem essa possibilidade?

**PROFESSOR:** Eu penso que tem a capacidade, tem a possibilidade de eles me liberarem. Agora eu não sei se eles assumiriam financeiramente essa capacitação. Eles liberariam alguns dias, como eles me liberaram agora fazendo o mestrado. Vou acabar agora em dezembro. Alguns dias eu precisei falar e eles disseram que pode faltar porque é momento de mestrado. Eles colaboraram com isso, mas financeiramente não. Ate agora não consegui nada.

**Cordula:** E a capacitação no inicio do ano? O que está sendo feito?

**PROFESSOR:** Como eu entrei nesse ano já, não vi como é no começo do ano. Ouvi falar que tem capacitação, palestrante, alguma coisa assim desse tipo tem. Um momento de planejamento, os professores sentam pra planejar.

### **BLOCO 3 – ESTRUTURA DO ENSINO**

**Cordula:** Estrutura do ensino. Como se cria o currículo de sua escola?

**PROFESSOR:** Eu acredito que o currículo se cria baseado nos parâmetros nacionais, porque nós temos não o parâmetro nacional que deve ser ensinado em casa série. Então em historia casa série tem o que deve ser ensinado já e daí, baseado possivelmente no que o colégio pensa enquanto estruturas, em filosofias. Essa escola aqui é mais técnica, ela é mais voltada pra fundição, mais voltada para as tecnologias. Não é para as humanas. Então ela é voltada para o publico bem específico e eu acredito que todos os critérios usados para preparar para o técnico que vem depois para eles.

**Cordula:** Quais grupos de pessoas que participam da criação deste currículo?

**PROFESSOR:** Sempre a coordenação e a direção.

**Cordula:** Cada escola tem a avaliação escolar né? Exame Nacional do Ensino Fundamental. Como você prepara para essas avaliações?

**PROFESSOR:** Se a avaliação vai partir do critério, por exemplo, que eu tenho que colocar questões da minha disciplina eu vou sempre focar naquilo que eu expliquei na sala de aula. Naquilo que foi mais abrangido, foi mais absorvido pelos alunos então o meu critério de avaliação vai ser esse. Mesmo que a instituição peça, por exemplo, uma prova que tenha todas as disciplinas junto. Então eu vou pensar como foi o meu trabalho e vou colocar minhas questões ali.

**Cordula:** É só de vez em quando ou tem bastante tempo para essa avaliação?

**PROFESSOR:** Não. Só de vez em quando.

### **BLOCO 4 – MISSÃO EDUCATIVA**

**Cordula:** Missão Educativa. Existe uma estrutura que ajuda na avaliação dos alunos?

**PROFESSOR:** Existe, existe.

**Cordula:** E quais são?

**PROFESSOR:** Aqui nesse colégio nós temos bastante laboratório disponível para quando precisar. Isso é bem importante. Nós temos mídia, datashow, computador quando nós precisamos. Nós temos isso, acho que já é bastante, já é um suporte que é importante. Sala de artes, você consegue trabalhar não só na sala de aula com o quadro e o canetão. Você consegue trabalhar de outras formas mais lúdicas.

**Cordula:** Quais pontos de contatos os professores tem com os pais?

**PROFESSOR:** Aqui o contato que nós temos com os pais é quando nós temos algum problema sério com o aluno, ai nós chamamos o pai pra ir conversar com o professor e com a coordenação junto. Mas tirando isso os pais não aparecem muito.

**Cordula:** Quais aspectos do seu trabalho você percebe como estressante?

**PROFESSOR:** Eu percebo que é estressante a parte burocrática. Essa parte de ter que preencher coisas no computador, preencher papel, ter que estar nessa reunião hoje a tarde, por exemplo. É um tempo que eu poderia estar na minha casa produzindo ou estar em outro ambiente desestressando. Eu acho que essa parte burocrática é a mais estressante. A sala de aula eu amo, adoro trabalhar na sala de aula. Mas quando tem que fazer essa parte

burocrática ou ajudar em outros projetos, por exemplo, uma feira de ciência que não é o que eu domino, mas tem que controlar as crianças e ficar de olho. Uma saída de campo. “Ah, vamos fazer uma viagem com as crianças?” “Vamos”. Mas tem que ter um objetivo muito claro. Se é só pra ficar cuidando deles, eu não desligo. Talvez isso também me estressa um pouco. Porque não é minha função ficar controlando aluno. Minha função é passar o conteúdo, criando com eles. Mas não estar cuidando de alunos.

**Cordula:** A ultima pergunta. Imagine que você estivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil. Quais seriam seus primeiros atos oficiais?

**PROFESSOR:** Meus primeiros atos oficiais possivelmente seriam por uma educação mais humanitária, menos focada em vestibular, em provas. Menos cursos só para aquele momento. Eu acho que o aluno, o educando, tem que ter uma amplitude. Tem uma visão ampla e não só porque vai fazer uma prova tem que decorar e decorar como o sistema ensina. Acho que tem que ter uma visão ampla. Então eu sou um professor que nesse ultimo ano estou focando muito nos projetos. Projeto interdisciplinar, porque tem uma amplitude de visão das varias possibilidades que uma temática trás. Então, por exemplo, o que tem haver um projeto interdisciplinar que fala sobre: o que tem haver química com história? Se eu pego a bomba de Hiroshima e pego a formula da bomba, fechou. Então é um projeto que já dá. Então eu focaria hoje em dia, se eu fosse o gestor de qualquer colégio ou mesmo alguém da educação, eu focaria mais em projetos.

**Cordula:** É exatamente a minha ênfase também. A saúde mental só é possível se as coisas tem sentido e se uma coisa não tem sentido você não estar à disposição. É bem importante para os alunos, mas para os professores também. E se uma escola não tem professores com bem estar nada é possível.

**PROFESSOR:** Eu estou fazendo esse ano dez anos de carreira, dez anos de professor. E eu, por enquanto, sou muito apaixonado pelo o que eu faço. Mas porque eu sempre estou buscando maneira de renovar, buscando maneira de não cair na mesmice. Eu não fico na mesma coisa. Eu sempre estou procurando curso, to com mestrado agora. Já fiz pós-graduação. Então estou sempre procurando maneiras. Eu gosto muito.

## 10.10 Fragebogen (Portugiesisch)

### "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

Prezada professora, prezado professor!

Muito obrigada pela sua disposição em participar deste estudo sobre a desgaste emocional dos professores em relação aos processos escolares.

Bom divertimento ao preencher o questionário!

Atenciosamente,  
Cordula

Cordula Bestvater, Dipl.-Päd  
Doutoranda em Psicologia  
Rua Pascoal Filippi 293  
Joinville  
89237-260 / Santa Catarina  
+55 47 34394858 (Fixo)  
+55 47 84411197 (Celular)

Leuphana Universität Lüneburg (Alemanha)  
Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### DADOS GERAIS

**1. Qual é seu vínculo empregatício atual (na escola, que está participando deste estudo)?**

- Efetiva/o                       Temporário (ACT)                       Celetista

Outro

**2. Horário integral ou parcial?**

- Integral  
 Parcial

**3. Com quantas horas semanais (contratualmente fixado)?**

- Menos de 20 horas     20 horas     30 horas     40 horas     50 horas     Mais de 50 horas

Outro

**4. Você ainda trabalha em uma ou mais outras escolas?**

- Uma                       Duas                       Três                       Várias

**5. Por quantas horas semanais?**

- 1 a 5 horas     6 a 10 horas     11 a 20 horas     21 a 30 horas     31 a 40 horas     41 a 50 horas     Mais de 50 horas

Outro

**6. Quantos alunos/alunas há em sua/s classes (em média)?**

**7. Quais são as matérias que você leciona?**

**8. Em que níveis do ensino fundamental você leciona neste ano letivo? (diversas respostas possíveis)**

- 1º     2º     3º     4º     5º     6º     7º     8º     9º

**9. Qual é a sua última qualificação/ formação profissional?**



## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

**10. Você está fazendo um curso pós-profissional / de aperfeiçoamento? Qual?**

Sim

Não

Qual?

**11. Quantas vezes acontece que alunos perturbam a sua aula?**

Muitas vezes

Frequentemente

Indiferente

Raramente

Sem poucas vezes

**12. Por quantas vezes faltam professores em sua escola por motivo de doença?**

Muitas vezes

Frequentemente

Indiferente

Raramente

Sem poucas vezes

**13. Por quantas vezes no ano passado você teve que substituir colegas?**

Muitas vezes

Frequentemente

Indiferente

Raramente

Sem poucas vezes

**14. Quanto tempo você gasta em tarefas administrativas / burocráticas?**

Muito tempo

Bastante tempo

Indiferente

Pouco

Sem pouco

**15. De quanto tempo você precisa por semana para o preparo e pós-avaliação de suas aulas? (Em média)**

1 a 5 horas

6 a 10 horas

11 a 15 horas

16 a 20 horas

Mais de 20 horas

**16. Por favor, faça uma estimativa mais precisa possível, de quantas horas você trabalha além das contratualmente definidas (horas atividade) com o preparo e acompanhamento do resultado das aulas dadas (portanto gratuitamente, nas horas vagas).**

1 a 5 horas

6 a 10 horas

11 a 15 horas

16 a 20 horas

Mais de 20 horas

**17. Quão alto você classificaria o índice de criminalidade em sua escola?**

Muito alto

Alto

Indiferente

Baixo

Muito baixo

**18. Quão alto você classificaria o índice de violência doméstica nas famílias de sua escola?**

Muito alto

Alto

Indiferente

Baixo

Muito baixo

**19. Quão alto você classificaria o índice de criminalidade nas famílias de seus alunos?**

Muito alto

Alto

Indiferente

Baixo

Muito baixo

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### ESTRESSE PERCEBIDO

Para cada sentença, escolha a resposta que melhor descreve com qual frequência as afirmações se aplicam a você, durante o MÊS PÁSSADO (as 4 semanas passadas). Responda rápido, sem se preocupar em checar as respostas. Não há repostas certas ou erradas. Não deixe nenhuma resposta em branco.

**20. Você se sente descansado/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**21. Você sente que muitas exigências estão sendo/a feitas a você.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**22. Você tem muitas coisas para fazer.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**23. Você acha que está fazendo/a as coisas que realmente gosta.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**24. Você tem medo de não conseguir atingir os seus objetivos.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**25. Você se sente calmo/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**26. Você se sente frustrado/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**27. Você se sente cheio/a de energia.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**28. Você se sente tenso/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**29. Seus problemas parecem estar aumentando/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**30. Você sente que vive apressado/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**31. Você se sente seguro/a e protegido/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**"Escola boa e saudável" Fevereiro 2014**

**32. Você tem muitas preocupações.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**33. Você se diverte.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**34. Você tem medo do futuro.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**35. Você se sente leve, despreocupado/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**36. Você se sente mentalmente exausto/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**37. Você tem dificuldade em relaxar.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**38. Você tem tempo suficiente para você mesmo/a.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

**39. Você se sente pressionado/a por prazos de tempo.**

- Quase nunca       Algumas vezes       Muitas vezes       Quase sempre

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### AVALIAÇÃO DOS ALUNOS \* estruturas e processos escolares \*

A seguir há uma série de afirmações sobre AS ESTRUTURAS E OS PROCESSOS NA SUA ESCOLA. Por favor, leia cada uma com atenção e escolha entre as respostas aquela que se aplica melhor (de um modo geral). Não há repostas certas ou erradas. Não deixe nenhuma resposta em branco.

#### 40. A avaliação de meus alunos não é problema para mim.

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

#### 41. Na concepção de provas sou apoiado/a pela equipe de gestão escolar (Diretoria, Coordenação, Supervisão, Orientação).

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

#### 42. Eu acho compreensível, o modo da equipe de gestão escolar julgar/avaliar os alunos.

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

#### 43. Não estou envolvido/a na avaliação dos cadernos dos alunos.

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

#### 44. O sistema de avaliação dos alunos em nossa escola faz sentido.

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**"Escola boa e saudável" Fevereiro 2014**

**COOPERAÇÃO E ORGANIZAÇÃO \* estruturas e processos escol...**

**45. Frequentemente deixo as reuniões com a sensação de ter compreendido os conteúdos.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**46. Não participo nos processos de escolha de novos professores.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**47. Quando a equipe de gestão escolar toma uma decisão com a qual não concordo, encontro maneiras de me afirmar.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**48. Nas reuniões não participo de discussões.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**49. Muitas vezes participo de reuniões, cujos conteúdos não são de meu interesse.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**50. Em reuniões relato aos meus colegas sistematicamente e sob minha responsabilidade sobre livros interessantes, estudos etc.**

- Sim  
 Não

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### PROGRAMAS E PROJETOS \* estruturas e processos escolares \*

**51. Geralmente recebemos informações claras da equipe de gestão escolar.**

Concorro totalmente

Concorro parcialmente

Indiferente

Não concordo parcialmente

Não concordo totalmente

**52. Antes de um novo programa / projeto ser introduzido em nossa escola, analisamos em conjunto se a sua implementação trará os efeitos desejados.**

Concorro totalmente

Concorro parcialmente

Indiferente

Não concordo parcialmente

Não concordo totalmente

**53. Quando sou confrontado/a com um novo programa/projeto, sei como lidar com isto.**

Concorro totalmente

Concorro parcialmente

Indiferente

Não concordo parcialmente

Não concordo totalmente

**54. Quando sou informado/a sobre a implantação de um novo programa/projeto, tenho a possibilidade de expressar minha opinião.**

Concorro totalmente

Concorro parcialmente

Indiferente

Não concordo parcialmente

Não concordo totalmente

**55. Eu basicamente não me importo sobre projetos e programas existentes na minha escola.**

Concorro totalmente

Concorro parcialmente

Indiferente

Não concordo parcialmente

Não concordo totalmente

**56. A decisão de introduzir um novo programa/projeto em nossa escola normalmente já está determinada antes que eu fique sabendo da mesma.**

Concorro totalmente

Concorro parcialmente

Indiferente

Não concordo parcialmente

Não concordo totalmente

**57. Nos últimos 12 meses fui responsável por no mínimo um programa/projeto.**

Sim

Não

**"Escola boa e saudável" Fevereiro 2014**

**CURRÍCULO \* estruturas e processos escolares \***

**58. O currículo corresponde à realidade de nossa escola.**

- Concorde totalmente     Concorde parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**59. Estou envolvido/a na continuidade do desenvolvimento do currículo.**

- Concorde totalmente     Concorde parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**60. Estou disposto/a a me esforçar, além do nível normal, para seguir na continuidade do desenvolvimento do currículo.**

- Concorde totalmente     Concorde parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**61. Os conteúdos de ensino são claramente pré-definidos.**

- Concorde totalmente     Concorde parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**62. Se a equipe de gestão escolar tiver dúvidas sobre meu conteúdo de ensino, tenho argumentos convincentes.**

- Concorde totalmente     Concorde parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**63. Posso decidir por mim mesmo/a sobre conteúdos de aula que derivam do currículo.**

- Sim  
 Não

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### ORÇAMENTO \* estruturas e processos escolares \*

**64. Eu não estou envolvido/a nas decisões orçamentárias de nossa escola.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**65. Antes que um novo programa/projeto seja implementado em nossa escola, somos informados/as pela equipe de gestão escolar da escola sobre os aspectos financeiros.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**66. No caso de aquisições maiores para nossa escola (p.ex. equipamentos de playground, televisores, aparelhos de som) decidimos em conjunto.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**67. Tenho compreensão da forma como a escola dispõe de recursos financeiros.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**68. Eu acho que a minha escola encontra uma solução para cada problema financeiro.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**69. Aquisições menores, como livros ou materiais didáticos, são feitas a meu pedido.**

- Sim  
 Não



**"Escola boa e saudável" Fevereiro 2014**

**TREINAMENTOS / CAPACITAÇÕES \* estruturas e processos escolares \***

**70. Os temas de meus treinamentos/capacitações são importantes para o meu cotidiano escolar.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**71. Frequentemente deixo os treinamentos/capacitações com a sensação de ter compreendido os conteúdos.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**72. Durante os encontros de treinamento/ capacitação discutimos em conjunto a melhor maneira de colocar em prática os conteúdos nas aulas.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**73. Nas minhas aulas não tenho dificuldades de colocar em prática os impulsos recebidos em treinamentos/ capacitações.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**74. Durante os treinamentos/ as capacitações muitas vezes me sinto mera decoração e não participante ativo.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**75. Quando dou uma sugestão sobre um tema para um treinamento/ uma capacitação, ela será colocada em prática.**

- Sim  
 Não

**"Escola boa e saudável" Fevereiro 2014**

**PROGRAMA ESCOLAR \* estruturas e processos escolares \***

**76. Nos últimos 12 meses estive envolvido/a na continuidade do desenvolvimento do programa escolar/PPP.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**77. Quando são incorporadas mudanças no programa escolar/PPP, somos informados/as a respeito.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**78. Nosso programa escolar/PPP é bem estruturado e compreensível.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**79. Os conteúdos do programa escolar/PPP combinam comigo e minha forma de trabalho.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**80. Eu tenho a impressão de que a minha opinião para a continuidade do desenvolvimento do programa escolar/PPP não é importante.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**81. Vejo os trabalhos no programa escolar/PPP com serenidade porque sempre posso confiar em minhas habilidades.**

- Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**82. Eu coloco em prática, sob responsabilidade própria, os conteúdos do programa escolar/PPP no cotidiano escolar.**

- Sim  
 Não

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### AVALIAÇÃO \* estruturas e processos escolares \*

**83. Estou envolvido/a com a continuidade do desenvolvimento dos critérios para avaliação dos alunos.**

- Concorro totalmente     Concorro parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**84. Eu não tenho como avaliar áreas de desenvolvimento de minha escola (p.ex. organização, formação profissional, clima escolar).**

- Concorro totalmente     Concorro parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**85. No preparo dos alunos para provas externas (p.ex índice nacional), sigo as orientações da equipe de gestão escolar.**

- Concorro totalmente     Concorro parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**86. As avaliações realizadas em minha escola são bem estruturadas.**

- Concorro totalmente     Concorro parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**87. O procedimento das avaliações não representa problema para mim.**

- Concorro totalmente     Concorro parcialmente     Indiferente     Não concordo parcialmente     Não concordo totalmente

**88. Minhas idéias para melhorar as avaliações são colocadas em prática.**

- Sim  
 Não

## "Escola boa e saudável" Fevereiro 2014

### DADOS ESTATÍSTICAS

#### 89. Em qual escola você trabalha?

- Escola municipal  
 Escola particular

#### 90. Qual é o nome da escola?

#### 91. Qual é a sua idade?

- Menos de 20 anos    20 a 30 anos    31 a 40 anos    41 a 50 anos    51 a 60 anos    Mais de 60 anos

#### 92. Sexo feminino ou masculino?

- Feminino  
 Masculino

#### 93. Desde quando trabalha nesta escola? (data: MM/AAAA)

#### 94. Quantas vezes você participa das reuniões pedagógicas?

- Nunca    Uma vez por trimestre    Uma vez por mês    A cada duas semanas    uma vez por semana    Mais frequentemente

Outro

#### 95. Quantas vezes você participa de reuniões extraordinárias?

- Nunca    Uma vez por trimestre    Uma vez por mês    A cada duas semanas    uma vez por semana    Mais frequentemente

Outro

#### 96. Quantas vezes você participa de Conselhos de Classe?

- Nunca    Uma vez por trimestre    Uma vez por mês    A cada duas semanas    uma vez por semana    Mais frequentemente

Outro

#### 97. Quantas vezes você participou de um curso de formação / treinamento nos últimos 12 meses?

- Nunca    Uma vez por trimestre    Uma vez por mês    A cada duas semanas    uma vez por semana    Mais frequentemente

**"Escola boa e saudável" Fevereiro 2014**

**98. Ainda existe algo em relação à organização de sua escola que a senhora / o senhor queira acrescentar?**

**99. Imagine que a senhora / o senhor tivesse poder de decisão sobre o sistema de ensino no Brasil: quais seriam seus primeiros atos oficiais?**

### 10.11 Items und Antwortmöglichkeiten (Deutsch)

Nr.	Frage (Deutsch)	Antwortmöglichkeit (Deutsch)
1	In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie derzeit (in der Schule, mit der Sie an dieser Studie teilnehmen)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Festangestellt</li> <li>• Zeitweilig</li> <li>• Beamte</li> <li>• Andere</li> </ul>
2	Vollzeit oder Teilzeit?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vollzeit</li> <li>• Teilzeit</li> </ul>
3	Mit wie vielen Wochenstunden? (Vertraglich festgehalten)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weniger als 20 Stunden</li> <li>• 21 bis 30 Stunden</li> <li>• 31 bis 40 Stunden</li> <li>• 41 bis 50 Stunden</li> <li>• Mehr als 50 Stunden</li> <li>• Andere</li> </ul>
4	Arbeiten Sie noch in einer oder mehreren anderen Schulen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine</li> <li>• Zwei</li> <li>• Drei</li> <li>• Mehrere</li> </ul>
5	Mit wie vielen Wochenstunden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 bis 5 Stunden</li> <li>• 6 bis 10 Stunden</li> <li>• 11 bis 20 Stunden</li> <li>• 21 bis 30 Stunden</li> <li>• 31 bis 40 Stunden</li> <li>• 41 bis 50 Stunden</li> <li>• Mehr als 50 Stunden</li> <li>• Andere</li> </ul>
6	Wie viele Schülerinnen und Schüler unterrichten Sie in Ihrer Klasse (im Durchschnitt)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>
7	Welche Unterrichtsfächer unterrichten Sie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>
8	In welchen Klassenstufen unterrichten Sie in diesem Unterrichtsjahr? (Mehrere Antworten sind möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1°</li> <li>• 2°</li> <li>• 3°</li> <li>• 4°</li> <li>• 5°</li> <li>• 6°</li> <li>• 7°</li> <li>• 8°</li> <li>• 9°</li> </ul>
9	Was ist Ihre letzte Qualifikation / Berufsausbildung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>
10	Machen Sie gerade eine Weiterbildung? Welche?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> <li>• Offen</li> </ul>
11	Wie häufig stören Schülerinnen und Schüler Ihren Unterricht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr häufig</li> <li>• Häufig</li> <li>• teils, teils</li> <li>• Selten</li> <li>• Sehr selten</li> </ul>
12	Wie häufig fehlen Lehrkräfte krankheitsbedingt an Ihrer Schule?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr häufig</li> <li>• Häufig</li> <li>• teils, teils</li> <li>• Selten</li> <li>• Sehr selten</li> </ul>
13	Wie häufig mussten Sie im vergangenen Jahr Kollegen vertreten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr häufig</li> <li>• Häufig</li> <li>• teils, teils</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selten</li> <li>• Sehr selten</li> </ul>
14	Wie viel Zeit verwenden Sie für administrative Tätigkeiten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr viel Zeit</li> <li>• Viel Zeit</li> <li>• teils, teils</li> <li>• Wenig Zeit</li> <li>• Sehr wenig Zeit</li> </ul>
15	Wie viel Zeit verwenden Sie durchschnittlich pro Woche zur Vor- und Nachbereitung Ihres Unterrichts?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 bis 5 Stunden</li> <li>• 6 bis 10 Stunden</li> <li>• 11 bis 15 Stunden</li> <li>• 16 bis 20 Stunden</li> <li>• Mehr als 20 Stunden</li> </ul>
16	Bitte schätzen Sie möglichst genau, wie viele Stunden Sie über die vertraglich festgelegte Zeit für Vor- und Nachbereitung hinausarbeiten (unentgeltlich in ihrer Freizeit).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 bis 5 Stunden</li> <li>• 6 bis 10 Stunden</li> <li>• 11 bis 15 Stunden</li> <li>• 16 bis 20 Stunden</li> <li>• Mehr als 20 Stunden</li> </ul>
17	Wie hoch stufen Sie das Kriminalitätslevel an ihrer Schule ein?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr hoch</li> <li>• Hoch</li> <li>• Verschieden</li> <li>• Niedrig</li> <li>• Sehr niedrig</li> </ul>
18	Wie hoch stufen Sie das Level an häuslicher Gewalt in den Familien ihrer Schule ein?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr hoch</li> <li>• Hoch</li> <li>• Verschieden</li> <li>• Niedrig</li> <li>• Sehr niedrig</li> </ul>
19	Wie hoch stufen Sie das Kriminalitätslevel in den Familien ihrer Schüler ein?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr hoch</li> <li>• Hoch</li> <li>• teils, teils</li> <li>• Niedrig</li> <li>• Sehr niedrig</li> </ul>
20	Sie fühlen sich ausgeruht.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
21	Sie haben das Gefühl, dass zu viele Forderungen an Sie gestellt werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
22	Sie haben zuviel zu tun.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
23	Sie haben das Gefühl, Dinge zu tun, die Sie wirklich mögen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
24	Sie fürchten, Ihre Ziele nicht erreichen zu können.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
25	Sie fühlen sich ruhig.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
26	Sie fühlen sich frustriert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
27	Sie sind voller Energie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
28	Sie fühlen sich angespannt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
29	Ihre Probleme scheinen sich aufzutürmen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
30	Sie fühlen sich gehetzt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
31	Sie fühlen sich sicher und geschützt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
32	Sie haben viele Sorgen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
33	Sie haben Spaß.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
34	Sie haben Angst vor der Zukunft.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
35	Sie sind leichten Herzens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
36	Sie fühlen sich mental erschöpft.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
37	Sie haben Probleme, sich zu entspannen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
38	Sie haben genug Zeit für sich.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
39	Sie fühlen sich unter Termindruck.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast nie</li> <li>• Manchmal</li> <li>• Häufig</li> <li>• Meistens</li> </ul>
40	Die Beurteilung meiner Schülerinnen und Schüler bereitet mir keine Schwierigkeiten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
41	Bei der Konzeption von Prüfungen werde ich durch das Führungsteam unterstützt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
42	Wie das Führungsteam Schülerinnen und Schüler beurteilt, finde ich nachvollziehbar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
43	Ich bin nicht an der Beurteilung der Schulhefte der Schülerinnen und Schüler beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
44	Das System zur Beurteilung der Schülerinnen und Schülern an unserer Schule ist sinnvoll.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
45	Besprechungen verlasse ich häufig mit dem Gefühl, alles verstanden zu haben.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
46	Ich bin nicht an den Auswahlverfahren neuer Lehrkräfte beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
47	Wenn das Führungsteam eine Entscheidung getroffen hat, mit der ich nicht einverstanden bin, finde ich Wege mich durchzusetzen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
48	In Besprechungen bin ich nicht an Diskussionen beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
49	Ich nehme häufig an Besprechungen teil, deren Inhalte mich nicht betreffen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
50	In Besprechungen berichte ich meinen Kollegen systematisch von interessanten Büchern, Studien etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
51	Wir erhalten klare Informationen seitens des Führungsteams.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>

52	Bevor ein neues Programm/Projekt in unsere Schule eingeführt wird, analysieren wir gemeinsam ob eine Umsetzung die gewünschten Effekte bringen würde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
53	Wenn ein neues Programm/Projekt auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
54	Wenn ich über ein neues Programm/Projekt informiert werde, habe ich die Möglichkeit meine Meinung zu äußern.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
55	Im Grunde ist es mir egal, welche Projekte und Programme es an meiner Schule gibt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
56	Die Entscheidung, ob ein neues Programm/Projekt in unserer Schule eingeführt wird, steht meistens schon fest, bevor ich davon erfahre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
57	In den letzten 12 Monaten hatte ich die Verantwortung für mindestens ein Programm/Projekt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
58	Das Curriculum entspricht der Realität unserer Schule.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
59	Ich bin an der Weiterentwicklung des Curriculums beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
60	Ich bin bereit, mich über ein normales Maß hinaus anzustrengen, um das Curriculum weiterzuentwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
61	Die Unterrichtsinhalte sind klar vorgegeben.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
62	Wenn das Führungsteam Zweifel an meinen Unterrichtsinhalten hat, werde ich die passenden Argumente finden, um zu überzeugen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
63	Die Unterrichtsinhalte, die ich aus dem Curriculum ableite, kann ich selbst bestimmen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
64	An den Haushaltsentscheidungen unserer Schule bin ich nicht beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
65	Bevor ein neues Programm/Projekt in unserer Schule umgesetzt wird, werden wir durch das Führungsteam oder die Schulbehörde über die finanziellen Aspekte informiert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
66	Über größere Anschaffungen (z.B. Spielgeräte, Fernseher, Musikanlagen...) für unsere Schule entscheiden wir gemeinsam.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
67	Die Art und Weise, wie unsere Schule über finanzielle Mittel verfügt, kann ich nachvollziehen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
68	Ich glaube, dass meine Schule für jedes finanzielle Problem eine Lösung findet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
69	Kleinere Anschaffungen wie Bücher oder Unterrichtsmaterialien werden auf meinen Wunsch hin getätigt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
70	Die Themen meiner Weiter- / Fortbildungen sind wichtig für meinen Schulalltag.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
71	Fortbildungen verlasse ich häufig mit dem Gefühl, alles verstanden zu haben.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
72	Während Fortbildungsveranstaltungen diskutieren wir gemeinsam wie wir die Inhalte am besten im Unterricht umsetzen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
73	Ich setze die Impulse aus den Fortbildungen ohne Schwierigkeiten in meinem Unterricht um	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
74	Während einer Fortbildung fühle ich mich häufig wie Dekoration und nicht wie ein aktiver Teilnehmer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
75	Wenn ich einen Themenvorschlag für eine Fortbildung mache, wird dieser umgesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
76	In den letzten 12 Monaten war ich an der Weiterentwicklung des Schulprogramms (PPP) beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>

77	Wenn Neuerungen ins Schulprogramm (PPP) aufgenommen wurden, werden wir darüber informiert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
78	Unser Schulprogramm ist gut strukturiert und verständlich.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
79	Die Inhalte des Schulprogramms (PPP) passen zu mir und meiner Arbeitsweise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
80	Ich habe das Gefühl, dass meine Meinung für die Weiterentwicklung des Schulprogramms (PPP) keine Rolle spielt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
81	Der Arbeit am Schulprogramm (PPP) sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
82	Ich setze die Inhalte des Schulprogramms (PPP) eigenverantwortlich im Schulalltag um.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
83	Ich bin an der Weiterentwicklung der Kriterien zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern beteiligt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
84	Ich habe keine Möglichkeit die Entwicklungsbereiche meiner Schule (z.B. Organisation, Fort-und Weiterbildung, Schulklima) zu bewerten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
85	Bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf externe Evaluationen (z.B. Índice nacional) folge ich den Empfehlungen des Führungsteams.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
86	Die Evaluationen, die an meiner Schule durchgeführt werden, sind gut strukturiert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
87	Die Durchführung der Evaluationen stellt für mich kein Problem dar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimme voll zu</li> <li>• stimme eher zu</li> <li>• teils, teils</li> <li>• stimme eher nicht zu</li> <li>• stimme gar nicht zu</li> </ul>
88	Meine Ideen zur Verbesserung der Evaluationen werden umgesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>
89	In welcher Schule arbeiten Sie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Staatliche Schule</li> <li>• Private Schule</li> </ul>
90	Wie ist der Name der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>

91	Wie alt sind Sie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jünger als 20 Jahre</li> <li>• 21 bis 30 Jahre</li> <li>• 31 bis 40 Jahre</li> <li>• 41 bis 50 Jahre</li> <li>• 51 bis 60 Jahre</li> <li>• Älter als 60 Jahre</li> </ul>
92	Weiblich oder Männlich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiblich</li> <li>• Männlich</li> </ul>
93	Seit wann arbeiten Sie an dieser Schule?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>
94	Wie häufig nehmen Sie an Schulkonferenzen teil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie</li> <li>• Einmal im Trimester</li> <li>• Einmal im Monat</li> <li>• Alle zwei Wochen</li> <li>• Einmal pro Woche</li> <li>• Häufiger</li> <li>• Andere (Offen)</li> </ul>
95	Wie häufig nehmen Sie an Besprechungen teil, die spontan einberufen werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie</li> <li>• Einmal im Trimester</li> <li>• Einmal im Monat</li> <li>• Alle zwei Wochen</li> <li>• Einmal pro Woche</li> <li>• Häufiger</li> <li>• Andere (Offen)</li> </ul>
96	Wie häufig nehmen Sie an Lehrerkonferenzen teil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie</li> <li>• Einmal im Trimester</li> <li>• Einmal im Monat</li> <li>• Alle zwei Wochen</li> <li>• Einmal pro Woche</li> <li>• Häufiger</li> <li>• Andere (Offen)</li> </ul>
97	Wie häufig haben Sie in den letzten 12 Monaten an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie</li> <li>• Einmal im Trimester</li> <li>• Einmal im Monat</li> <li>• Alle zwei Wochen</li> <li>• Einmal pro Woche</li> <li>• Häufiger</li> <li>• Andere</li> </ul>
98	Möchten Sie noch etwas über die Organisation Ihrer Schule hinzufügen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>
99	Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Entscheidungsgewalt über das Schulsystem in Brasilien, welches wären Ihre ersten die Amtshandlungen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> </ul>

## 10.12 Syntax-Dokumentation Statistik Programm R

### Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung: Partizipationsqualität

```
#Hypothese: Partizipationsqualität und Alter
#Mittelwertunterschied Partizipationsqualität und Alter
#da mehr als zwei Stichproben involviert sind, muss eine VARIANZANALYSE durchgeführt werden.
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianzAlter <- data.frame(PQ,StAAlter)
PQVarianzAlter <-na.omit(PQVarianzAlter)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianzAlter)
PQVarianzAlter
boxplot(PQVarianzAlter$PQ ~ PQVarianzAlter$StAAlter)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StAAlter, data=PQVarianzAlter)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianzAlter$PQ ~ PQVarianzAlter$StAAlter)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
#Folgende Funktion zeigt welche Gruppen Unterschiede in den Mittelwerten zeigen.
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Alter; staatliche Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianzAlter <- data.frame(PQ,StAAlter,StASchulart,StAJahrNEU)
PQVarianzAlter <-na.omit(PQVarianzAlter)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianzAlter)
#"Privat" löschen
is.na(PQVarianzAlter$StASchulart) <- PQVarianzAlter$StASchulart == "Privat"
PQVarianzAlter <-na.omit(PQVarianzAlter)
#Gruppe der 21 bis 30jährigen Lehrkräfte, die seit weniger als sechs Monaten beschäftigt sind, löschen
is.na(PQVarianzAlter$StAJahrNEU) <- PQVarianzAlter$StAJahrNEU == "< 6 Monate"
PQVarianzAlter <-na.omit(PQVarianzAlter)
attach(PQVarianzAlter)
PQVarianzAlter2 <- data.frame(PQ,StAAlter)
attach(PQVarianzAlter2)
boxplot(PQVarianzAlter2$PQ ~ PQVarianzAlter2$StAAlter)

#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StAAlter, data=PQVarianzAlter2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianzAlter2$PQ ~ PQVarianzAlter2$StAAlter)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Alter; privater Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianzAlter <- data.frame(PQ,StAAlter,StASchulart)
PQVarianzAlter <-na.omit(PQVarianzAlter)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianzAlter)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQVarianzAlter$StASchulart) <- PQVarianzAlter$StASchulart == "Staatlich"
PQVarianzAlter <-na.omit(PQVarianzAlter)
attach(PQVarianzAlter)

PQVarianzAlter2 <- data.frame(PQ,StAAlter)
boxplot(PQVarianzAlter2$PQ ~ PQVarianzAlter2$StAAlter)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StAAlter, data=PQVarianzAlter2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianzAlter2$PQ ~ PQVarianzAlter2$StAAlter)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
```

#Folgende Funktion zeigt welche Gruppen Unterschiede in den Mittelwerten zeigen.

```
TukeyHSD(Varianzanalyse)
```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Anzahl der Schulen

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllAndSchul)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
boxplot(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$AllAndSchul)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllAndSchul, data=PQVarianz)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$AllAndSchul)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)
```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Anzahl der Schulen; Staatlich

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllAndSchul,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Privat" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Privat"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,AllAndSchul)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchul)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllAndSchul, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchul)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)
```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Anzahl der Schulen; Privat

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllAndSchul,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Staatlich"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,AllAndSchul)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchul)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllAndSchul, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchul)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)
```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllWochenstun)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
boxplot(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$AllWochenstun)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllWochenstun, data=PQVarianz)
```

```

Varianzanalyse<-aov(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$AllWochenstun)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl; Staatlich
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllWochenstun,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Privat" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Privat"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,AllWochenstun)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllWochenstun)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllWochenstun, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllWochenstun)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl; Privat
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllWochenstun,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Staatlich"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,AllWochenstun)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllWochenstun)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllWochenstun, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllWochenstun)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl an anderen Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllAndSchulWS)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
boxplot(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$AllAndSchulWS)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllAndSchulWS, data=PQVarianz)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$AllAndSchulWS)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl; Staatlich
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllAndSchulWS,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Privat" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Privat"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,AllAndSchulWS)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchulWS)
#Tests auf Homogenität der Varianzen

```



```

#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllAndSchulWS, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchulWS)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl; Privat
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,AllAndSchulWS,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Staatlich"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,AllAndSchulWS)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchulWS)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllAndSchulWS, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$AllAndSchulWS)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl Gesamt
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,NEUWSGesamt)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
boxplot(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$NEUWSGesamt)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ NEUWSGesamt, data=PQVarianz)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$NEUWSGesamt)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl Gesamt; Staatlich
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,NEUWSGesamt,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Privat" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Privat"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,NEUWSGesamt)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$NEUWSGesamt)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ NEUWSGesamt, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$NEUWSGesamt)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Wochenstundenanzahl Gesamt; Privat
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,NEUWSGesamt,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Staatlich"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)

```

```

PQVarianz2 <- data.frame(PQ,NEUWSGesamt)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$NEUWSGesamt)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ NEUWSGesamt, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$NEUWSGesamt)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Jahre an der Schule
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,StAJahrNEU)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
boxplot(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$StAJahrNEU)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StAJahrNEU, data=PQVarianz)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz$PQ ~ PQVarianz$StAJahrNEU)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Jahre an der Schule; Staatlich
library(psych)
attach(Basis.OhneJungeLehrer)
PQVarianz <- data.frame(PQ,StAJahrNEU,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.OhneJungeLehrer)
attach(PQVarianz)
#"Privat" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Privat"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
# Gruppe der 21 bis 30jährigen löschen
is.na(PQVarianz$StAAlter) <- PQVarianz$StAAlter == "21-30 Jahre"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
attach(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,StAJahrNEU)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$StAJahrNEU)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StAJahrNEU, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$StAJahrNEU)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Jahre an der Schule; Privat
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQVarianz <- data.frame(PQ,StAJahrNEU,StASchulart)
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQVarianz)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQVarianz$StASchulart) <- PQVarianz$StASchulart == "Staatlich"
PQVarianz <-na.omit(PQVarianz)
attach(PQVarianz)
PQVarianz2 <- data.frame(PQ,StAJahrNEU)
boxplot(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$StAJahrNEU)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StAJahrNEU, data=PQVarianz2)
Varianzanalyse<-aov(PQVarianz2$PQ ~ PQVarianz2$StAJahrNEU)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

```

```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Vollzeit/Teilzeit
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,AllVoll)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$AllVoll)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(AllVoll)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllVoll, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$AllVoll)

```

```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Vollzeit/Teilzeit; Staatlich
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,AllVoll,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- PQ.t.Test$StASchulart == "Privat"
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
attach(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,AllVoll)
PQ.t.Test2 <-na.omit(PQ.t.Test2)
attach(PQ.t.Test2)
boxplot(PQ.t.Test2$PQ ~ PQ.t.Test2$AllVoll)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(AllVoll)
detach(PQ.t.Test2)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllVoll, data=PQ.t.Test2)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test2$PQ ~ PQ.t.Test2$AllVoll)

```

```

#Mittelwertsunterschied Partizipationsqualität und Vollzeit/Teilzeit; Privat
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,AllVoll,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Staatlich" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- PQ.t.Test$StASchulart == "Staatlich"
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
attach(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,AllVoll)
PQ.t.Test2 <-na.omit(PQ.t.Test2)
attach(PQ.t.Test2)
boxplot(PQ.t.Test2$PQ ~ PQ.t.Test2$AllVoll)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(AllVoll)
detach(PQ.t.Test2)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ AllVoll, data=PQ.t.Test2)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test2$PQ ~ PQ.t.Test2$AllVoll)

```

#### # Hypothese: Partizipationsqualität und Schulart

#Vorerst prüfen, ob die Stichproben (staatliche und private Schule) repräsentativ sind, oder ob sie signifikant hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Variable Alter von der Grundgesamtheit abweichen.

#Ist die Verteilung in unterschiedlichen Gruppen gleich?  $\chi^2$ -Test auf Homogenität

#H0 :  $\pi_0(x) = \pi_1(x)$

```

#H1 : ??0(x) ??? ??1(x)
library(psych)
attach(Basis)
data<-matrix(c(82,44,126,17,11,28),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("w", "m")
colnames(data)<-c("Staatliche Schulen", "Private Schulen", "Grundgesamtheit")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
#H0 Es besteht kein signifikanter Unterschied, zwischen den beiden Stichproben staatliche und private Schulen hinsichtlich
ihrer Mittelwerte der Variable Partizipationsqualität.
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
attach(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StASchulart)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test prüft die Nullhypothese H0 = die Varianzen der staatlichen und privaten Schulen (PQ) sind inhomogen
library(car)
leveneTest(PQ ~ StASchulart, data=PQ.t.Test)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StASchulart)
#Verteilung der einzelnen Dimensionen der Partizipationsqualität (staatlich vs. privat)
#Mittelwertvergleich PQNP (staatlich/privat): t-Test
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNP,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQNP ~ StASchulart, data=NP)
attach(NP)
x<-as.vector(PQNPBespr)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(NP$PQNP ~ NP$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNPNeuProj,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQNPNeuProj ~ StASchulart, data=NP)
attach(NP)
x<-as.vector(PQNPNeuProj)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=F, paired=F)
boxplot(NP$PQNPNeuProj ~ NP$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNPFortb,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQNPFortb ~ StASchulart, data=NP)
attach(NP)
x<-as.vector(PQNPFortb)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(NP$PQNPFortb ~ NP$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNPSchulprog,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQNPSchulprog ~ StASchulart, data=NP)
# Varianzen sind homogen
attach(NP)
x<-as.vector(PQNPSchulprog)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(NP$PQNPSchulprog ~ NP$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNPEvalu,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQNPEvalu ~ StASchulart, data=NP)
#Varianzen sind homogen
attach(NP)
x<-as.vector(PQNPEvalu)

```

```

y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(NP$PQNPEvalu ~ NP$StASchulart)
#Dimension Nicht-Partizipation Gesamt
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNP,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQNP ~ StASchulart, data=NP)
attach(NP)
x<-as.vector(PQNP)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(NP$PQNP ~ NP$StASchulart)
#Nicht-Partizipation
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNPBespr,PQNPNeuProj,PQNPFortb,PQNPSchulprog,PQNPEvalu,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
detach(Basis.Nominal)
attach(NP)
summary(NP)
attach(Basis.Nominal)
NP <- data.frame(PQNPBespr,StASchulart)
NP <-na.omit(NP)
detach(Basis.Nominal)
attach(NP)
#"Privat" löschen
is.na(NP$StASchulart) <- NP$StASchulart == "Privat"
NP <-na.omit(NP)
summary(NP)
#"Staatlich" löschen
is.na(NP$StASchulart) <- NP$StASchulart == "Staatlich"
NP <-na.omit(NP)
summary(NP)
#Partizipation
#Dimension Partizipation Gesamt
attach(Basis.Nominal)
P <- data.frame(PQP,StASchulart)
P <-na.omit(P)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQP ~ StASchulart, data=P)
# Varianzen sind homogen
attach(P)
x<-as.vector(PQP)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(P$PQP ~ P$StASchulart)
#Partizipation
attach(Basis.Nominal)
P <- data.frame(PQPNeuProj,PQPCurricu,PQPBudget,PQPFortb,PQPSchulprog,StASchulart)
P <-na.omit(P)
detach(Basis.Nominal)
attach(P)
summary(P)
attach(Basis.Nominal)
P <- data.frame(PQPNeuProj,StASchulart)
P <-na.omit(P)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQPNeuProj ~ StASchulart, data=P)
attach(P)
x<-as.vector(PQPNeuProj)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=F, paired=F)
boxplot(P$PQPNeuProj ~ P$StASchulart)
cohensD(P$PQPNeuProj ~ P$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
P <- data.frame(PQPCurricu,StASchulart)
P <-na.omit(P)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQPCurricu ~ StASchulart, data=P)
attach(P)
x<-as.vector(PQPCurricu)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(P$PQPCurricu ~ P$StASchulart)
cohensD(P$PQPCurricu ~ P$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)

```

```

P <- data.frame(PQPBudget,StASchulart)
P <-na.omit(P)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQPBudget ~ StASchulart, data=P)
attach(P)
x<-as.vector(PQPBudget)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(P$PQPBudget ~ P$StASchulart)
cohensD(P$PQPBudget ~ P$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
P <- data.frame(PQPFortb,StASchulart)
P <-na.omit(P)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQPFortb ~ StASchulart, data=P)
# Varianzen sind homogen
attach(P)
x<-as.vector(PQPFortb)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(P$PQPFortb ~ P$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
P <- data.frame(QPFSchulprog,StASchulart)
P <-na.omit(P)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(QPFSchulprog ~ StASchulart, data=P)
attach(P)
x<-as.vector(QPFSchulprog)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(P$QPFSchulprog ~ P$StASchulart)
#Kohärenz
#Dimension Kohärenz Gesamt
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQK,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQK ~ StASchulart, data=K)
attach(K)
x<-as.vector(PQK)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQK ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQVBeurt,PQHDurchsetz,PQVInfo,PQHNeuProj,PQVCurricu,PQHFortb,PQHEvalu,StASchulart)
K <-na.omit(K)
detach(Basis.Nominal)
attach(K)
summary(K)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQVBeurt,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQVBeurt ~ StASchulart, data=K)
attach(K)
x<-as.vector(PQVBeurt)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=F, paired=F)
boxplot(K$PQVBeurt ~ K$StASchulart)
cohensD(K$PQVBeurt ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQHDurchsetz,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQHDurchsetz ~ StASchulart, data=K)
#Signifikanzniveau=0.01592; Varianzen sind homogen
attach(K)
x<-as.vector(PQHDurchsetz)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQHDurchsetz ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQVInfo,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQVInfo ~ StASchulart, data=K)
attach(K)

```

```

x<-as.vector(PQVInfo)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQVInfo ~ K$StASchulart)
cohensD(K$PQVInfo ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQHNeuProj,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQHNeuProj ~ StASchulart, data=K)
attach(K)
x<-as.vector(PQHNeuProj)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQHNeuProj ~ K$StASchulart)
cohensD(K$PQHNeuProj ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQVCurricu,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQVCurricu ~ StASchulart, data=K)
attach(K)
x<-as.vector(PQVCurricu)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQVCurricu ~ K$StASchulart)
cohensD(K$PQVCurricu ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQHFortb,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQHFortb ~ StASchulart, data=K)
attach(K)
x<-as.vector(PQHFortb)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQHFortb ~ K$StASchulart)
attach(Basis.Nominal)
K <- data.frame(PQHEvalu,StASchulart)
K <-na.omit(K)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQHEvalu ~ StASchulart, data=K)
attach(K)
x<-as.vector(PQHEvalu)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(K$PQHEvalu ~ K$StASchulart)
#Intesität
attach(Intens)
I <- data.frame(PQPI,StASchulart)
I <-na.omit(I)
#Test auf Homogenität der varianzen
library(car)
leveneTest(PQPI ~ StASchulart, data=I)
attach(I)
x<-as.vector(PQPI)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(I$PQPI ~ I$StASchulart)
#Ist die Verteilung in unterschiedlichen Gruppen gleich? ??-Test auf Homogenität
#H0 : ??0(x) = ??1(x)
#H1 : ??0(x) ??? ??1(x)
library(psych)
attach(Intens)
data<-matrix(c(38,63,23,32),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
attach(Intens)
data<-matrix(c(45,57,15,40),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")

```

```

data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
attach(Intens)
data<-matrix(c(37,64,18,38),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
attach(Intens)
data<-matrix(c(44,56,16,39),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
data<-matrix(c(57,41,18,34),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
data<-matrix(c(17,83,10,44),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)
data<-matrix(c(23,75,9,42),nrow=2,byrow=T)
data
rownames(data)<-c("Staaliche Schulen","Private Schulen")
colnames(data)<-c("Nein","Ja")
data
prop.table(data,2)
barplot(prop.table(data,2),beside=T,legend.text=rownames(data))
chisq.test(data)

```

### **#Hypothese: Partizipationsqualität und Schulerfolg**

#H0 Es besteht kein signifikanter Unterschied, zwischen den beiden Stichproben (Überdurchschnittlicher Schulerfolg und durchschnittlicher Schulerfolg) hinsichtlich ihrer Mittelwerte der variable Partizipationsqualität.

#Ensino Fundamental I

library(psych)

attach(Basis.Nominal)

PQ.t.Test <- data.frame(PQ,IDEBSStichINICIALNEU)

PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)

boxplot(PQ.t.Test\$PQ ~ PQ.t.Test\$IDEBSStichINICIALNEU)

detach(Basis.Nominal)

attach(PQ.t.Test)

x<-as.vector(PQ)

y<-as.vector(IDEBSStichINICIALNEU)

detach(PQ.t.Test)

#Tests auf Homogenität der Varianzen

#Levene's Test prüft die Nullhypothese H0 = die Varianzen der staatlichen und privaten Schulen (PQ) sind inhomogen

library(car)

leveneTest(PQ ~ IDEBSStichINICIALNEU, data=PQ.t.Test)

#oder

leveneTest(PQ,IDEBSStichINICIALNEU)

var(PQ[IDEBSStichINICIALNEU=="Überdurchschnittlich"])

var(PQ[IDEBSStichINICIALNEU=="Unterdurchschnittlich"])

var(PQ[IDEBSStichINICIALNEU=="Durchschnitt"])

#Mittelwertvergleich Ensino Fundamental I; Stichprobe; Überdurchschnittlich und Durchschnitt

attach(Basis.Nominal)

PQ.t.Test <- data.frame(PQ,IDEBSStichINICIALNEU)

PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)

boxplot(PQ.t.Test\$PQ ~ PQ.t.Test\$IDEBSStichINICIALNEU)

detach(Basis.Nominal)

attach(PQ.t.Test)



```

#Unterdurchschnittlich löschen
is.na(PQ.t.Test$IDEBSStichINICIALNEU) <- which(PQ.t.Test$IDEBSStichINICIALNEU == "Unterdurchschnittlich")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQ ~ IDEBSStichINICIALNEU, data=PQ.t.Test)
#oder
leveneTest(PQ,IDEBSStichINICIALNEU)
var(PQ[IDEBSStichINICIALNEU=="Überdurchschnittlich"])
var(PQ[IDEBSStichINICIALNEU=="Durchschnitt"])
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(IDEBSStichINICIALNEU)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichINICIALNEU)
#Mittelwertvergleich Ensino Fundamental I; Stichprobe; Überdurchschnittlich und Unterdurchschnittlich
#Durchschnitt löschen
is.na(PQ.t.Test$IDEBSStichINICIALNEU) <- which(PQ.t.Test$IDEBSStichINICIALNEU == "Durchschnitt")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PQ ~ IDEBSStichINICIALNEU, data=PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(IDEBSStichINICIALNEU)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichINICIALNEU)
#Ensino Fundamental II
#Stichprobe vs. Stichprobe
#Überdurchschnittlich vs. Durchschnitt
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,IDEBSStichFINALNEU)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#Unterdurchschnittlich löschen
is.na(PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU) <- which(PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU == "Unterdurchschnittlich")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(IDEBSStichFINALNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PQ ~ IDEBSStichFINALNEU, data=PQ.t.Test)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU)
#Ensino Fundamental II
#Stichprobe vs. Stichprobe
#Überdurchschnittlich vs. Unterdurchschnittlich
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,IDEBSStichFINALNEU)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#Unterdurchschnittlich löschen
is.na(PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU) <- which(PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU == "Durchschnitt")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(IDEBSStichFINALNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Test auf Homogenität der varianzen
library(car)
leveneTest(PQ ~ IDEBSStichFINALNEU, data=PQ.t.Test)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU)
cohensD(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$IDEBSStichFINALNEU)

# Hypothese: Partizipationsqualität und Schulgröße
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße klein vs. mittel
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Groß" löschen
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Groß")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)

```

```

y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$KlassifizierungNEU)
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße klein vs. groß
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Mittel" löschen
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Mittel")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$KlassifizierungNEU)
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße mittel vs. groß
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Mittel" löschen
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Klein")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$KlassifizierungNEU)
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße mittel vs. groß staatliche Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" und "Klein" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Klein")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$KlassifizierungNEU)
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße klein vs. groß staatliche Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)

```

```

PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" und "Mittel" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Mittel")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=F, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße klein vs. mittel; staatliche Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" und "Mittel" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Groß")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
#Mittelwertvergleich PQ nach Schulgröße klein vs. groß; private Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StaSchulgroesseNEU,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" und "Mittel" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Staatlich")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
is.na(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU) <- which(PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU == "Mittel")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
x<-as.vector(PQ)
y<-as.vector(StaSchulgroesseNEU)
detach(PQ.t.Test)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PQ.t.Test)
#t-Test
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PQ.t.Test$PQ ~ PQ.t.Test$StaSchulgroesseNEU)

#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Schulkonferenzen und Partizipationsqualität
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StAKonfNeu)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
shapiro.test(PQ.t.Test$PQ)
hist(PQ.t.Test$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)

```

```

qqline(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test$StAKonfNeu)
hist(PQ.t.Test$StAKonfNeu)
qqnorm(PQ.t.Test$StAKonfNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$StAKonfNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test)

```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Partizipationsqualität**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StALehrerkonfNeu)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
shapiro.test(PQ.t.Test$PQ)
hist(PQ.t.Test$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test$StALehrerkonfNeu)
hist(PQ.t.Test$StALehrerkonfNeu)
qqnorm(PQ.t.Test$StALehrerkonfNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$StALehrerkonfNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test)

```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an spontanen Besprechungen und Partizipationsqualität**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StABesprNeu)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
shapiro.test(PQ.t.Test$PQ)
hist(PQ.t.Test$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test$StABesprNeu)
hist(PQ.t.Test$StABesprNeu)
qqnorm(PQ.t.Test$StABesprNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$StABesprNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test)

```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Schulkonferenzen und Partizipationsqualität; staatliche Schulen**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StAKonfNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StAKonfNeu)
PQ.t.Test2 <-na.omit(PQ.t.Test2)
shapiro.test(PQ.t.Test$PQ)
hist(PQ.t.Test$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test$StAKonfNeu)
hist(PQ.t.Test$StAKonfNeu)
qqnorm(PQ.t.Test$StAKonfNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$StAKonfNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)

```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Partizipationsqualität; Staatliche Schulen**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StALehrerkonfNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <-na.omit(PQ.t.Test)

```

```
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StALehrerkonfNeu)

shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu)
hist(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an spontanen Besprechungen und Partizipationsqualität; Staatliche Schulen**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StABesprNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StABesprNeu)
shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$StABesprNeu)
hist(PQ.t.Test2$StABesprNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$StABesprNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$StABesprNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Schulkonferenzen und Partizipationsqualität; private Schulen**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StAKonfNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Staatlich")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StAKonfNeu)
```

```
shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$StAKonfNeu)
hist(PQ.t.Test2$StAKonfNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$StAKonfNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$StAKonfNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Partizipationsqualität; Private Schulen**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StALehrerkonfNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Staatlich")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StALehrerkonfNeu)
```

```
shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu)
hist(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$StALehrerkonfNeu,na.action = NULL)
```

```
qqline(PQ.t.Test2$$StALehrerkonfNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an spontanen Besprechungen und Partizipationsqualität; Private Schulen**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StABesprNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Staatlich")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StABesprNeu)
shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$$StABesprNeu)
hist(PQ.t.Test2$$StABesprNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$$StABesprNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$$StABesprNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Fortbildungen und Partizipationsqualität**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StAFortbNeu)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
shapiro.test(PQ.t.Test$PQ)
hist(PQ.t.Test$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test$$StAFortbNeu)
hist(PQ.t.Test$$StAFortbNeu)
qqnorm(PQ.t.Test$$StAFortbNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test$$StAFortbNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Fortbildungen und Partizipationsqualität; staatliche Schulen**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StAFortbNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Privat")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StAFortbNeu)
shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$$StAFortbNeu)
hist(PQ.t.Test2$$StAFortbNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$$StAFortbNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$$StAFortbNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)
```

#### **#Zusammenhang zwischen Teilnahme an Fortbildungen und Partizipationsqualität; private Schulen**

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PQ.t.Test <- data.frame(PQ,StAFortbNeu,StASchulart)
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
detach(Basis.Nominal)
attach(PQ.t.Test)
#"Privat" löschen
is.na(PQ.t.Test$StASchulart) <- which(PQ.t.Test$StASchulart == "Staatlich")
PQ.t.Test <- na.omit(PQ.t.Test)
PQ.t.Test2 <- data.frame(PQ,StAFortbNeu)
```

```

shapiro.test(PQ.t.Test2$PQ)
hist(PQ.t.Test2$PQ)
qqnorm(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$PQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PQ.t.Test2$StAFortbNeu)
hist(PQ.t.Test2$StAFortbNeu)
qqnorm(PQ.t.Test2$StAFortbNeu,na.action = NULL)
qqline(PQ.t.Test2$StAFortbNeu,na.action = NULL)
corr.test(PQ.t.Test2, method = "spearman")
corr.test(PQ.t.Test2)

```

## Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung: Psychisches Wohlbefinden

```

#Stresserleben (PSQ)
#Verteilung der einzelnen Dimensionen des Stresserlebens (staatlich vs. privat)
#Mittelwertvergleich PSQ (staatlich/privat): t-Test
#Variable Stresserleben Gesamt
attach(Basis.Nominal)
Stress <- data.frame(PSQ,StASchulart)
Stress <-na.omit(Stress)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQ ~ StASchulart, data=Stress)
attach(Stress)
x<-as.vector(PSQ)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Stress$PSQ ~ Stress$StASchulart)
library(lsr)
cohensD(Stress$PSQ ~ Stress$StASchulart)

#Dimension Anforderung
#Anforderung Gesamt
attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfo,StASchulart)
Anforderung <-na.omit(Anforderung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnfo ~ StASchulart, data=Anforderung)
attach(Anforderung)
x<-as.vector(PSQAnfo)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anforderung$PSQAnfo ~ Anforderung$StASchulart)
cohensD(Anforderung$PSQAnfo ~ Anforderung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfoForder,PSQAnfoAufgab,PSQAnfoHetz,PSQAnfoZeit,PSQAnfoTermin,StASchulart)
Anforderung <-na.omit(Anforderung)
detach(Basis.Nominal)
attach(Anforderung)
summary(Anforderung)

attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfoForder,StASchulart)
Anforderung<-na.omit(Anforderung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnfoForder ~ StASchulart, data=Anforderung)
attach(Anforderung)
x<-as.vector(PSQAnfoForder)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anforderung$PSQAnfoForder ~ Anforderung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfoAufgab,StASchulart)
Anforderung<-na.omit(Anforderung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnfoAufgab ~ StASchulart, data=Anforderung)
attach(Anforderung)
x<-as.vector(PSQAnfoAufgab)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anforderung$PSQAnfoAufgab ~ Anforderung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfoHetz,StASchulart)
Anforderung<-na.omit(Anforderung)

```

```

#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnfoHetz ~ StASchulart, data=Anforderung)
attach(Anforderung)
x<-as.vector(PSQAnfoHetz)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anforderung$PSQAnfoHetz ~ Anforderung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfoZeit,StASchulart)
Anforderung<-na.omit(Anforderung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnfoZeit ~ StASchulart, data=Anforderung)
attach(Anforderung)
x<-as.vector(PSQAnfoZeit)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anforderung$PSQAnfoZeit ~ Anforderung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anforderung <- data.frame(PSQAnfoTermin,StASchulart)
Anforderung<-na.omit(Anforderung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnfoTermin ~ StASchulart, data=Anforderung)
attach(Anforderung)
x<-as.vector(PSQAnfoTermin)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=F, paired=F)
boxplot(Anforderung$PSQAnfoTermin ~ Anforderung$StASchulart)

#Dimension Anspannung
#Anforderung Gesamt
attach(Basis.Nominal)
Anspannung <- data.frame(PSQAnsp,StASchulart)
Anspannung <-na.omit(Anspannung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnsp ~ StASchulart, data=Anspannung)
attach(Anspannung)
x<-as.vector(PSQAnsp)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anspannung$PSQAnsp ~ Anspannung$StASchulart)
cohensD(Anspannung$PSQAnsp ~ Anspannung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anspannung
data.frame(PSQAnspAusgeruh,PSQAnspRuhe,PSQAnspAnsp,PSQAnspErschoe,PSQAnspEntspan,StASchulart)
Anspannung <-na.omit(Anspannung)
detach(Basis.Nominal)
attach(Anspannung)
summary(Anspannung)

attach(Basis.Nominal)
Anspannung <- data.frame(PSQAnspAusgeruh,StASchulart)
Anspannung<-na.omit(Anspannung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnspAusgeruh ~ StASchulart, data=Anspannung)
attach(Anspannung)
x<-as.vector(PSQAnspAusgeruh)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anspannung$PSQAnspAusgeruh ~ Anspannung$StASchulart)
cohensD(Anspannung$PSQAnspAusgeruh ~ Anspannung$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Anspannung <- data.frame(PSQAnspRuhe,StASchulart)
Anspannung<-na.omit(Anspannung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnspRuhe ~ StASchulart, data=Anspannung)
attach(Anspannung)
x<-as.vector(PSQAnspRuhe)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anspannung$PSQAnspRuhe ~ Anspannung$StASchulart)

```

<-



```

attach(Basis.Nominal)
Anspannung <- data.frame(PSQAnspAnsp,StASchulart)
Anspannung<-na.omit(Anspannung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnspAnsp ~ StASchulart, data=Anspannung)
attach(Anspannung)
x<-as.vector(PSQAnspAnsp)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anspannung$PSQAnspAnsp ~ Anspannung$StASchulart)

```

```

attach(Basis.Nominal)
Anspannung <- data.frame(PSQAnspErschoe,StASchulart)
Anspannung<-na.omit(Anspannung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnspErschoe ~ StASchulart, data=Anspannung)
attach(Anspannung)
x<-as.vector(PSQAnspErschoe)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anspannung$PSQAnspErschoe ~ Anspannung$StASchulart)

```

```

attach(Basis.Nominal)
Anspannung <- data.frame(PSQAnspEntspan,StASchulart)
Anspannung<-na.omit(Anspannung)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQAnspEntspan ~ StASchulart, data=Anspannung)
attach(Anspannung)
x<-as.vector(PSQAnspEntspan)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Anspannung$PSQAnspEntspan ~ Anspannung$StASchulart)

```

```

#Dimension Freude
#Freude Gesamt
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreu,StASchulart)
Freude <-na.omit(Freude)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQFreu ~ StASchulart, data=Freude)
attach(Freude)
x<-as.vector(PSQFreu)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=F, paired=F)
boxplot(Freude$PSQFreu ~ Freude$StASchulart)

```

```

attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreudAufgab,PSQFreudEnergie,PSQFreudSicher,PSQFreudSpass,PSQFreudLeicht,StASchulart)
Freude <-na.omit(Freude)
detach(Basis.Nominal)
attach(Freude)
summary(Freude)

```

```

attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreudAufgab,StASchulart)
Freude<-na.omit(Freude)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQFreudAufgab ~ StASchulart, data=Freude)
attach(Freude)
x<-as.vector(PSQFreudAufgab)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Freude$PSQFreudAufgab ~ Freude$StASchulart)

```

```

attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreudEnergie,StASchulart)
Freude<-na.omit(Freude)
#Test auf Homogenität der varianzen
library(car)
leveneTest(PSQFreudEnergie ~ StASchulart, data=Freude)
attach(Freude)
x<-as.vector(PSQFreudEnergie)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Freude$PSQFreudEnergie ~ Freude$StASchulart)

```

```

cohensD(Freude$PSQFreudEnergie ~ Freude$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreudSicher,StASchulart)
Freude<-na.omit(Freude)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQFreudSicher ~ StASchulart, data=Freude)
attach(Freude)
x<-as.vector(PSQFreudSicher)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Freude$PSQFreudSicher ~ Freude$StASchulart)
cohensD(Freude$PSQFreudSicher ~ Freude$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreudSpass,StASchulart)
Freude<-na.omit(Freude)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQFreudSpass ~ StASchulart, data=Freude)
attach(Freude)
x<-as.vector(PSQFreudSpass)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Freude$PSQFreudSpass ~ Freude$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Freude <- data.frame(PSQFreudLeicht,StASchulart)
Freude<-na.omit(Freude)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQFreudLeicht ~ StASchulart, data=Freude)
attach(Freude)
x<-as.vector(PSQFreudLeicht)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Freude$PSQFreudLeicht ~ Freude$StASchulart)

#Dimension Sorgen
#Sorge Gesamt
attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorg,StASchulart)
Sorge <-na.omit(Sorge)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQSorg ~ StASchulart, data=Sorge)
attach(Sorge)
x<-as.vector(PSQSorg)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Sorge$PSQSorg ~ Sorge$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorgAngst,PSQSorgFrustr,PSQSorgProblem,PSQSorgSorg,PSQSorgZukunft,StASchulart)
Sorge <-na.omit(Sorge)
detach(Basis.Nominal)
attach(Sorge)
summary(Sorge)

attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorgAngst,StASchulart)
Sorge<-na.omit(Sorge)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQSorgAngst ~ StASchulart, data=Sorge)
attach(Sorge)
x<-as.vector(PSQSorgAngst)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Sorge$PSQSorgAngst ~ Sorge$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorgFrustr,StASchulart)
Sorge<-na.omit(Sorge)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQSorgFrustr ~ StASchulart, data=Sorge)
attach(Sorge)
x<-as.vector(PSQSorgFrustr)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)

```

```

boxplot(Sorge$PSQSorgFrustr ~ Sorge$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorgProblem,StASchulart)
Sorge<-na.omit(Sorge)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQSorgProblem ~ StASchulart, data=Sorge)
attach(Sorge)
x<-as.vector(PSQSorgProblem)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Sorge$PSQSorgProblem ~ Sorge$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorgSorg,StASchulart)
Sorge<-na.omit(Sorge)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQSorgSorg ~ StASchulart, data=Sorge)
attach(Sorge)
x<-as.vector(PSQSorgSorg)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Sorge$PSQSorgSorg ~ Sorge$StASchulart)
cohensD(Sorge$PSQSorgSorg ~ Sorge$StASchulart)

attach(Basis.Nominal)
Sorge <- data.frame(PSQSorgZukunft,StASchulart)
Sorge<-na.omit(Sorge)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PSQSorgZukunft ~ StASchulart, data=Sorge)
attach(Sorge)
x<-as.vector(PSQSorgZukunft)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Sorge$PSQSorgZukunft ~ Sorge$StASchulart)

#PSQ Frauen vs. Männer
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
Stress <- data.frame(PSQ,StAGeschlecht)
Stress <-na.omit(Stress)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(PSQ ~ StAGeschlecht, data=Stress)
attach(Stress)
x<-as.vector(PSQ)
y<-as.vector(StAGeschlecht)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Stress$PSQ ~ Stress$StAGeschlecht)
cohensD(Stress$PSQ ~ Stress$StAGeschlecht)

#Mittelwertsunterschied PSQ und Alter
#da mehr als zwei Stichproben involviert sind, muss eine VARIANZANALYSE durchgeführt werden.
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQVarianzAlter <- data.frame(PSQ,StAAlter)
PSQVarianzAlter <-na.omit(PSQVarianzAlter)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQVarianzAlter)
PSQVarianzAlter
boxplot(PSQVarianzAlter$PSQ ~ PSQVarianzAlter$StAAlter)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ StAAlter, data=PSQVarianzAlter)
Varianzanalyse<-aov(PSQVarianzAlter$PSQ ~ PSQVarianzAlter$StAAlter)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied PSQ und Alter; staatliche Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQVarianzAlter <- data.frame(PSQ,StAAlter,StASchulart)
PSQVarianzAlter <-na.omit(PSQVarianzAlter)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQVarianzAlter)

```

```

#"Privat" löschen
is.na(PSQVarianzAlter$StASchulart) <- PSQVarianzAlter$StASchulart == "Privat"
PSQVarianzAlter <- na.omit(PSQVarianzAlter)
PSQVarianzAlter2 <- data.frame(PSQ,StAAlter)
boxplot(PSQVarianzAlter2$PSQ ~ PSQVarianzAlter2$StAAlter)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ StAAlter, data=PSQVarianzAlter2)
Varianzanalyse<-aov(PSQVarianzAlter2$PSQ ~ PSQVarianzAlter2$StAAlter)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied PSQ und Alter; privater Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQVarianzAlter <- data.frame(PSQ,StAAlter,StASchulart)
PSQVarianzAlter <- na.omit(PSQVarianzAlter)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQVarianzAlter)
#"Staatlich" löschen
is.na(PSQVarianzAlter$StASchulart) <- PSQVarianzAlter$StASchulart == "Staatlich"
PSQVarianzAlter <- na.omit(PSQVarianzAlter)
PSQVarianzAlter2 <- data.frame(PSQ,StAAlter)
boxplot(PSQVarianzAlter2$PSQ ~ PSQVarianzAlter2$StAAlter)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ StAAlter, data=PSQVarianzAlter2)
Varianzanalyse<-aov(PSQVarianzAlter2$PSQ ~ PSQVarianzAlter2$StAAlter)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

# Mittelwertunterschied zwischen PSQ und Wochenarbeitszeit
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQZeit <- data.frame(PSQ,NEUWSGesamt)
PSQZeit <- na.omit(PSQZeit)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQZeit)
PSQZeit
boxplot(PSQZeit$PSQ ~ PSQZeit$NEUWSGesamt)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ NEUWSGesamt, data=PSQZeit)
Varianzanalyse<-aov(PSQZeit$PSQ ~ PSQZeit$NEUWSGesamt)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQZeit <- data.frame(PSQ,AllWochenstun)
PSQZeit <- na.omit(PSQZeit)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQZeit)
PSQZeit
boxplot(PSQZeit$PSQ ~ PSQZeit$AllWochenstun)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllWochenstun, data=PSQZeit)
Varianzanalyse<-aov(PSQZeit$PSQ ~ PSQZeit$AllWochenstun)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)
is.na(PSQZeit$AllWochenstun) <- PSQZeit$AllWochenstun == "21 bis 30 Stunden"
PSQZeit <- na.omit(PSQZeit)
is.na(PSQZeit$AllWochenstun) <- PSQZeit$AllWochenstun == "41 bis 50 Stunden"
PSQZeit <- na.omit(PSQZeit)
is.na(PSQZeit$AllWochenstun) <- PSQZeit$AllWochenstun == "Mehr als 50 Stunden"

```

```

PSQZeit <-na.omit(PSQZeit)
#Test auf Homogenität der Varianzen
leveneTest(PSQ ~ AllWochenstun, data=PSQZeit)
attach(PSQZeit)
x<-as.vector(PSQ)
y<-as.vector(AllWochenstun)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, var.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(PSQZeit$PSQ ~ PSQZeit$AllWochenstun)

# PSQ und Klassenstärke
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQKlasse <- data.frame(PSQ,AllAnzahlSchue)
PSQKlasse <-na.omit(PSQKlasse)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQKlasse)
PSQKlasse
boxplot(PSQKlasse$PSQ ~ PSQKlasse$AllAnzahlSchue)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllAnzahlSchue, data=PSQKlasse)
Varianzanalyse<-aov(PSQKlasse$PSQ ~ PSQKlasse$AllAnzahlSchue)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied PSQ und Klassenstärke; staatliche Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQKlasse <- data.frame(PSQ,AllAnzahlSchue,StASchulart)
PSQKlasse <-na.omit(PSQKlasse)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQKlasse)
is.na(PSQKlasse$StASchulart) <- PSQKlasse$StASchulart == "Privat"
PSQKlasse <-na.omit(PSQKlasse)
attach(PSQKlasse)
PSQKlasse2 <- data.frame(PSQ,AllAnzahlSchue)
boxplot(PSQKlasse2$PSQ ~ PSQKlasse2$AllAnzahlSchue)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllAnzahlSchue, data=PSQKlasse2)
Varianzanalyse<-aov(PSQKlasse2$PSQ ~ PSQKlasse2$AllAnzahlSchue)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Mittelwertsunterschied PSQ und Klassenstärke; private Schulen
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQKlasse <- data.frame(PSQ,AllAnzahlSchue,StASchulart)
PSQKlasse <-na.omit(PSQKlasse)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQKlasse)
is.na(PSQKlasse$StASchulart) <- PSQKlasse$StASchulart == "Staatlich"
PSQKlasse <-na.omit(PSQKlasse)
attach(PSQKlasse)
PSQKlasse2 <- data.frame(PSQ,AllAnzahlSchue)
boxplot(PSQKlasse2$PSQ ~ PSQKlasse2$AllAnzahlSchue)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllAnzahlSchue, data=PSQKlasse2)
Varianzanalyse<-aov(PSQKlasse2$PSQ ~ PSQKlasse2$AllAnzahlSchue)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

#Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und PSQ
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQUnterricht<- data.frame(PSQ,AllStoer)
PSQUnterricht <-na.omit(PSQUnterricht)

```

```

detach(Basis.Nominal)
attach(PSQUnterricht)
shapiro.test(PSQUnterricht$PSQ)
hist(PSQUnterricht$PSQ)
qqnorm(PSQUnterricht$PSQ,na.action = NULL)
qqline(PSQUnterricht$PSQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PSQUnterricht$AllStoer)
hist(PSQUnterricht$AllStoer)
qqnorm(PSQUnterricht$AllStoer,na.action = NULL)
qqline(PSQUnterricht$AllStoer,na.action = NULL)
corr.test(PSQUnterricht, method = "spearman")
corr.test(PSQUnterricht)

```

#### **#Mittelwertunterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen hinsichtlich der Variable Unterrichtsstörungen**

```

attach(Basis.Nominal)
Stress <- data.frame(AllStoer,StASchulart)
Stress <-na.omit(Stress)
#Test auf Homogenität der varianzen
leveneTest(AllStoer ~ StASchulart, data=Stress)
attach(Stress)
x<-as.vector(AllStoer)
y<-as.vector(StASchulart)
t.test(x~y, mu=0, alt="two.sided", conf=0.95, vae.eq=TRUE, paired=F)
boxplot(Stress$AllStoer ~ Stress$StASchulart)
cohensD(Stress$AllStoer ~ Stress$StASchulart)

```

#### **#Regressionsanalyse Unterrichtsstörungen PSQ**

```

attach(Basis.Nominal)
PSQUnterricht<- data.frame(PSQ,AllStoer)
PSQUnterricht <-na.omit(PSQUnterricht)
summary(PSQUnterricht)
cor(PSQUnterricht)
y <- (PSQUnterricht$PSQ)
x1 <- (PSQUnterricht$AllStoer)
plot(x1,y)
lm(y ~ x1)
Regression <- lm(y ~ x1, data=PSQUnterricht)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)
attach(Basis.Nominal)
PSQUnterricht<- data.frame(PSQ,AllStoer)
PSQUnterricht <-na.omit(PSQUnterricht)
summary(PSQUnterricht)
cor(PSQUnterricht)
y <- (PSQUnterricht$PSQ)
x1 <- (PSQUnterricht$AllStoer)
plot(x1,y)
lm(y ~ x1)
Regression <- lm(y ~ x1, data=PSQUnterricht)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)

```

#### **# PSQ und Fehlzeiten**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQFehlzeiten <- data.frame(PSQ,AllFehlz)
PSQFehlzeiten <-na.omit(PSQFehlzeiten)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQFehlzeiten)
PSQFehlzeiten
boxplot(PSQFehlzeiten$PSQ ~ PSQFehlzeiten$AllFehlz)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllFehlz, data=PSQFehlzeiten)
Varianzanalyse<-aov(PSQFehlzeiten$PSQ ~ PSQFehlzeiten$AllFehlz)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

```

#### **#Mittelwertsunterschied PSQ und Fehlzeiten; staatliche Schulen**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQFehlzeiten <- data.frame(PSQ,AllFehlz,StASchulart)
PSQFehlzeiten <-na.omit(PSQKlasse)
detach(Basis.Nominal)

```

```

attach(PSQFehlzeiten)
is.na(PSQFehlzeiten$StASchulart) <- PSQFehlzeiten$StASchulart == "Privat"
PSQFehlzeiten <- na.omit(PSQFehlzeiten)
attach(PSQFehlzeiten)
PSQFehlzeiten2 <- data.frame(PSQ,AllFehlz)
boxplot(PSQFehlzeiten2$PSQ ~ PSQKlasse2$AllFehlz)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllFehlz, data=PSQFehlzeiten2)
Varianzanalyse<-aov(PSQFehlzeiten2$PSQ ~ PSQFehlzeiten2$AllFehlz)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

```

#### **#Mittelwertsunterschied PSQ und Fehlzeiten; private Schulen**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQFehlzeiten <- data.frame(PSQ,AllFehlz,StASchulart)
PSQFehlzeiten <- na.omit(PSQFehlzeiten)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQFehlzeiten)
is.na(PSQFehlzeiten$StASchulart) <- PSQFehlzeiten$StASchulart == "Staatlich"
PSQFehlzeiten <- na.omit(PSQFehlzeiten)
attach(PSQFehlzeiten)
PSQFehlzeiten2 <- data.frame(PSQ,AllFehlz)
boxplot(PSQFehlzeiten2$PSQ ~ PSQFehlzeiten2$AllFehlz)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ AllFehlz, data=PSQFehlzeiten2)
Varianzanalyse<-aov(PSQFehlzeiten2$PSQ ~ PSQFehlzeiten2$AllFehlz)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

```

#### **#PSQ und Schulgröße**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQVarianzSchul <- data.frame(PSQ,StaSchulgroesseNEU)
PSQVarianzSchul <- na.omit(PSQVarianzSchul)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQVarianzSchul)
PSQVarianzSchul
boxplot(PSQVarianzSchul$PSQ ~ PSQVarianzSchul$StaSchulgroesseNEU)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ StaSchulgroesseNEU, data=PSQVarianzSchul)
Varianzanalyse<-aov(PSQVarianzSchul$PSQ ~ PSQVarianzSchul$StaSchulgroesseNEU)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

```

#### **#PSQ und Schulstandort**

```

library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQVarianzSchul <- data.frame(PSQ,KlassifizierungNEU)
PSQVarianzSchul <- na.omit(PSQVarianzSchul)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQVarianzSchul)
PSQVarianzSchul
boxplot(PSQVarianzSchul$PSQ ~ PSQVarianzSchul$KlassifizierungNEU)
#Tests auf Homogenit der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ KlassifizierungNEU, data=PSQVarianzSchul)
Varianzanalyse<-aov(PSQVarianzSchul$PSQ ~ PSQVarianzSchul$KlassifizierungNEU)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)

```

### #PSQ und Schulerfolg

```
library(psych)
attach(Basis.Nominal)
PSQVarianzSchul <- data.frame(PSQ, IDEBStichFINALNEU)
PSQVarianzSchul <- na.omit(PSQVarianzSchul)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQVarianzSchul)
PSQVarianzSchul
boxplot(PSQVarianzSchul$PSQ ~ PSQVarianzSchul$IDEBStichFINALNEU)
#Tests auf Homogenität der Varianzen
#Levene's Test
library(car)
leveneTest(PSQ ~ IDEBStichFINALNEU, data=PSQVarianzSchul)
Varianzanalyse <- aov(PSQVarianzSchul$PSQ ~ PSQVarianzSchul$IDEBStichFINALNEU)
summary(Varianzanalyse)
plot(Varianzanalyse)
coefficients(Varianzanalyse)
TukeyHSD(Varianzanalyse)
```

### #Zusammenhang zwischen PQ und PSQ

```
attach(Basis.Nominal)
PSQPQ <- data.frame(PSQ, PQ)
PSQPQ <- na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
shapiro.test(PSQPQ$PSQ)
hist(PSQPQ$PSQ)
qqnorm(PSQPQ$PSQ, na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PSQ, na.action = NULL)
shapiro.test(PSQPQ$PQ)
hist(PSQPQ$PQ)
qqnorm(PSQPQ$PQ, na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PQ, na.action = NULL)
library(psych)
corr.test(PSQPQ, method = "spearman")
corr.test(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQ)
plot(x1, y)
lm(y ~ x1)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)
```

### #Zusammenhang zwischen PQ und PSQ; staatliche Schulen

```
attach(Basis.Nominal)
PSQPQ <- data.frame(PSQ, PQ, StASchulart)
PSQPQ <- na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Privat"
PSQPQ <- na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ <- data.frame(PSQ, PQ)
PSQPQ <- na.omit(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
shapiro.test(PSQPQ$PSQ)
hist(PSQPQ$PSQ)
qqnorm(PSQPQ$PSQ, na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PSQ, na.action = NULL)
shapiro.test(PSQPQ$PQ)
hist(PSQPQ$PQ)
qqnorm(PSQPQ$PQ, na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PQ, na.action = NULL)
library(psych)
corr.test(PSQPQ, method = "spearman")
corr.test(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQ)
plot(x1, y)
lm(y ~ x1)
Regression <- lm(y ~ x1, data=PSQPQ)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)
```



### #Multiple Regressionsanalyse: Zusammenhang zwischen PQ und PSQ; staatliche Schulen

```
attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQNP,PQP,PQK,PQPI,StASchulart)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Privat"
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQNP,PQP,PQK,PQPI)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
shapiro.test(PSQPQ$PSQ)
hist(PSQPQ$PSQ)
qqnorm(PSQPQ$PSQ,na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PSQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PSQPQ$PQ)
hist(PSQPQ$PQ)
qqnorm(PSQPQ$PQ,na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PQ,na.action = NULL)
library(psych)
corr.test(PSQPQ, method = "spearman")
corr.test(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQNP)
x2 <- (PSQPQ$PQP)
x3 <- (PSQPQ$PQK)
x4 <- (PSQPQ$PQPI)
plot(x1+x2+x3+x4,y)
lm(y ~ x1+x2+x3+x4, data=PSQPQ)
Regression <- lm(y ~ x1+x2+x3+x4, data=PSQPQ)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)
```

### # Regressionsanalyse: Zusammenhang zwischen Kohärenz und PSQ; staatliche Schulen

```
attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQK,StASchulart)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Privat"
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQK)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
corr.test(PSQPQ, method = "spearman")
corr.test(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQK)
plot(x1,y)
lm(y ~ x1, data=PSQPQ)
Regression <- lm(y ~ x1, data=PSQPQ)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)
```

### #Zusammenhang zwischen PQ und PSQ; private Schulen

```
attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQ,StASchulart)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Staatlich"
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQ)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
shapiro.test(PSQPQ$PSQ)
hist(PSQPQ$PSQ)
qqnorm(PSQPQ$PSQ,na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PSQ,na.action = NULL)
shapiro.test(PSQPQ$PQ)
```

```

hist(PSQPQ$PQ)
qqnorm(PSQPQ$PQ,na.action = NULL)
qqline(PSQPQ$PQ,na.action = NULL)
library(psych)
corr.test(PSQPQ, method = "spearman")
corr.test(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQ)
plot(x1,y)
lm(y ~ x1)
Regression <- lm(y ~ x1, data=PSQPQ)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)

```

#### #Multiple Regressionsanalyse: Zusammenhang zwischen PQ und PSQ; private Schulen

```

attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQNP,PQP,PQK,PQPI,StASchulart)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Staatlich"
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQNP,PQP,PQK,PQPI)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
library(psych)
corr.test(PSQPQ, method = "spearman")
corr.test(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQNP)
x2 <- (PSQPQ$PQP)
x3 <- (PSQPQ$PQK)
x4 <- (PSQPQ$PQPI)
plot(x1+x2+x3+x4,y)
lm(y ~ x1+x2+x3+x4, data=PSQPQ)
lm(y ~ x1+x2+x3+x4, data=PSQPQ)
Regression <- lm(y ~ x1+x2+x3+x4, data=PSQPQ)
summary(Regression)
hist(Regression$resid)

```

#### #Wirkung von PQ und Kontrollvariablen auf PSQ

```

attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQ,AllVertret,AllStoer,AllVorNach,AllFehlz,AllHausGewa,AllUeberst,AllKrimi,AllAdmin)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQ)
x2 <- (PSQPQ$AllVertret)
x3 <- (PSQPQ$AllStoer)
x4 <- (PSQPQ$AllVorNach)
x5 <- (PSQPQ$AllFehlz)
x6 <- (PSQPQ$AllHausGewa)
x7 <- (PSQPQ$AllUeberst)
x8 <- (PSQPQ$AllKrimi)
x9 <- (PSQPQ$AllAdmin)
plot(x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9,y)
lm(y ~ x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9, data=PSQPQ)
Regression <- lm(y ~ x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9, data=PSQPQ)
summary(Regression)

```

#### #Wirkung von PQ und Kontrollvariablen auf PSQ, staatliche Schulen

```

attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<-
data.frame(PSQ,PQ,AllVertret,AllStoer,AllVorNach,AllFehlz,AllHausGewa,AllUeberst,AllKrimi,AllAdmin,StASchulart)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Privat"
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQ,AllVertret,AllStoer,AllVorNach,AllFehlz,AllHausGewa,AllUeberst,AllKrimi,AllAdmin)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)

```

```

summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQ)
x2 <- (PSQPQ$AllVertret)
x3 <- (PSQPQ$AllStoer)
x4 <- (PSQPQ$AllVorNach)
x5 <- (PSQPQ$AllFehlz)
x6 <- (PSQPQ$AllHausGewa)
x7 <- (PSQPQ$AllUeberst)
x8 <- (PSQPQ$AllKrimi)
x9 <- (PSQPQ$AllAdmin)
plot(x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9,y)
lm(y ~ x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9, data=PSQPQ)
Regression <- lm(y ~ x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9, data=PSQPQ)
summary(Regression)

```

### **#Wirkung von PQ und Kontrollvariablen auf PSQ, private Schulen**

```

attach(Basis.Nominal)
PSQPQ<-
data.frame(PSQ,PQ,AllVertret,AllStoer,AllVorNach,AllFehlz,AllHausGewa,AllUeberst,AllKrimi,AllAdmin,StASchulart)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
detach(Basis.Nominal)
attach(PSQPQ)
is.na(PSQPQ$StASchulart) <- PSQPQ$StASchulart == "Staatlich"
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
attach(PSQPQ)
PSQPQ<- data.frame(PSQ,PQ,AllVertret,AllStoer,AllVorNach,AllFehlz,AllHausGewa,AllUeberst,AllKrimi,AllAdmin)
PSQPQ <-na.omit(PSQPQ)
summary(PSQPQ)
cor(PSQPQ)
y <- (PSQPQ$PSQ)
x1 <- (PSQPQ$PQ)
x2 <- (PSQPQ$AllVertret)
x3 <- (PSQPQ$AllStoer)
x4 <- (PSQPQ$AllVorNach)
x5 <- (PSQPQ$AllFehlz)
x6 <- (PSQPQ$AllHausGewa)
x7 <- (PSQPQ$AllUeberst)
x8 <- (PSQPQ$AllKrimi)
x9 <- (PSQPQ$AllAdmin)
plot(x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9,y)
lm(y ~ x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9, data=PSQPQ)
abline(2.152e-16,9.148e-02,col="red")
abline(2.152e-16,-3.810e-02,col="blue")
abline(2.152e-16,2.495e-01,col="black")
abline(2.152e-16,-1.917e-01,col="yellow")
abline(2.152e-16,2.676e-01,col="orange")
abline(2.152e-16,-1.033e-01,col="pink")
abline(2.152e-16,-4.472e-02,col="grey")
abline(2.152e-16,1.043e-02,col="brown")
abline(2.152e-16,-1.512e-03,col="darkblue")
Regression <- lm(y ~ x1+x2+x3+x4+x5+x6+x7+x8+x9, data=PSQPQ)
summary(Regression)

```