



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

UNIVERSITÀ LIEDIA DE BULSAN

Brixen

Bressanone

Persenon

Fakultät für
Bildungswissenschaften

Facoltà di
Scienze della Formazione

Facoltà de
Scienze dla Formazion

FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich

Belastet und/oder zufrieden?

Eine empirische Studie zur Berufszufriedenheit von
Lehrkräften verschiedener Schulstufen in Südtirol

Betreuer:

*Prof. Dr. Dr. Mag. MSc
Annemarie Profanter*

eingereicht von:

Monika Grassl

Schlagworte: Berufszufriedenheit, Belastung, Lehrkräfte,
Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II

Session: I

Akademisches Jahr: 2011-2012

Inhaltsverzeichnis

Abstract	6
Vorwort	8
Danksagung	11
Einleitung	13

Teil A THEORETISCHER HINTERGRUND

1 Begriffsklärung	17
1.1 Definitionsansätze von „Berufszufriedenheit“.....	17
1.1.1 Emotional-affektiver Zustand.....	18
1.1.2 Kognitive Einstellung.....	18
1.1.3 Motiv.....	19
1.1.4 Aspekt der eigenen Persönlichkeit.....	20
1.1.5 Person-Umwelt-Phänomen.....	21
1.2 „Berufszufriedenheit“ versus „Arbeitszufriedenheit“.....	22
1.3 Definition von „Berufszufriedenheit“.....	23
2 Theoretische Erklärungsmodelle im Überblick	24
2.1 Inhaltstheorien.....	24
2.1.1 Hierarchistische Bedürfnistheorie.....	24
2.1.2 Zwei-Faktoren-Theorie.....	25
2.1.3 Typologisierung der Arbeitszufriedenheit.....	26
2.1.4 Job Characteristics Model.....	28
2.2 Prozesstheorien.....	29
2.2.1 Gleichgewichtstheorie.....	29
2.2.2 Erwartungs-Valenz-Theorie.....	29
2.2.3 Emotional-kognitive Einstellungstheorie.....	30
2.2.4 Dynamisch-interaktives Modell der Zufriedenheit.....	31
2.3 Versuch einer Synopse.....	31
3 Determinanten der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen	33

4 Zum Stand der Berufszufriedenheitsforschung im Lehrberuf.....	38
4.1 Allgemeine Berufszufriedenheit.....	39
4.2 Auslösende Faktoren von Berufszufriedenheit und -unzufriedenheit....	43
4.2.1 Auslösende Faktoren von Berufszufriedenheit.....	43
4.2.2 Auslösende Faktoren von Berufsunzufriedenheit.....	44
4.2.3 Der Typus der „zufriedenen“ versus der Typus der „unzufriedenen“ Lehrkraft.....	47
4.3 Einfluss des Geschlechts.....	49
4.4 Einfluss des Lebensalters bzw. des Dienstalters.....	52
4.5 Einfluss der Lage des Schulorts und der Schulgröße.....	55
4.6 Einfluss der Schulstufe und der Schularart.....	55
5 Berufszufriedenheit und Belastung.....	60
5.1 Phänomen „Burnout“.....	63
5.1.1 Definitionsansätze und Symptomatik von Burnout.....	63
5.1.2 Theoretische Erklärungsansätze von Burnout.....	65
5.1.3 Zusammenhänge zwischen Burnout und Stress.....	67
5.1.4 Diagnostik von Burnout.....	69
5.2 Zum Stand der Lehrerbelastungsforschung.....	73
6 Lokalspezifische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol.....	87
6.1 Pädagogische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol.....	88
6.2 Systemische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol.....	90
6.3 Standespolitische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol.....	91
7 Fragestellungen.....	95

Teil B EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

8 Hypothesen und Variablen.....	96
8.1 Unterschiedshypothesen.....	96
8.2 Zusammenhangshypothese.....	98

9 Forschungsdesign	99
9.1 Auswahlkriterien für das Messinstrument.....	102
9.2 Fragebogen.....	103
9.2.1 Diagnostische Qualität und Gütekriterien.....	105
9.2.2 Itemanalyse.....	109
9.3 Untersuchungsablauf.....	113
9.3.1 Pretest.....	113
9.3.2 Grundpopulation und Stichprobe.....	116
9.3.3 Kontaktaufnahme zu den Probanden.....	118
9.4 Ethische Betrachtungen.....	120

Teil C DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

10 Realisierte Stichprobe	122
11 Schulstufenvergleiche	129
11.1 Allgemeine Zufriedenheit im Lehrberuf.....	129
11.1.1 Wiederwahl des Lehrberufs.....	129
11.1.2 Mittelwertvergleiche der Schulstufen.....	136
11.2 Zufriedenheit mit einzelnen Komponenten des Lehrberufs.....	140
11.2.1 Pädagogische Komponenten.....	140
11.2.2 Systemische Komponenten.....	144
11.2.3 Standespolitische Komponenten.....	147
11.2.4 Erhaltung der Gesundheit im Lehrberuf.....	150
12 Vorschläge zur Erweiterung der Zufriedenheitsskala	155
13 Auslöser größter Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit	158
13.1 Auslöser größter Berufszufriedenheit.....	159
13.2 Auslöser größter Berufsunzufriedenheit.....	163
14 Replikation von Korrelationsanalysen	167
14.1 Korrelationen zwischen der Wichtigkeits- und der Zufriedenheits- skala.....	168
14.2 Korrelationen innerhalb der Zufriedenheitsskala.....	171

Teil D DISKUSSION DER ERGEBNISSE

15 Schulstufenspezifische Berufszufriedenheit: Die Ergebnisse im internationalen Vergleich.....	180
15.1 Allgemeine Berufszufriedenheit in Südtirol.....	180
15.1.1 Hauptgründe für die Wiederwahl des Lehrberufs.....	183
15.1.2 Hauptgründe für die Nichtwiederwahl des Lehrberufs.....	185
15.2 Hauptauslöser von Berufszufriedenheit und -unzufriedenheit.....	186
15.2.1 Hauptauslöser größter Berufszufriedenheit.....	186
15.2.2 Hauptauslöser größter Berufsunzufriedenheit.....	189
15.3 Zufriedenheit mit einzelnen Komponenten des Lehrberufs in Südtirol.....	196
15.3.1 Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs....	197
15.3.2 Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs.....	200
15.3.3 Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs.....	202
15.3.4 Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf.....	206
15.4 Resultate der Korrelationsanalysen im Ländervergleich.....	207
15.4.1 Resultate der Korrelationsanalysen zwischen der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala.....	208
15.4.2 Resultate der Korrelationsanalysen innerhalb der Zufriedenheitsskala.....	209
16 Resümee und Ausblick.....	211
16.1 Stärken und Grenzen der Untersuchung.....	214
16.2 Weiterführende Forschungsdesiderata.....	216
Abbildungsverzeichnis.....	219
Tabellenverzeichnis.....	220
Literaturverzeichnis.....	222

Anhang

Anhang A: BEGLEITSCHREIBEN DES FRAGEBOGENS UND FRAGEBOGEN

Anhang B: STATISTISCHE TABELLEN DER WISSENSCHAFTLICHEN AUSWERTUNG

Eidesstattliche Erklärung

Abstract

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist ein Schulstufenvergleich bezüglich der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Südtirol. An die Definition des Begriffs Berufszufriedenheit und an einen Überblick über den Stand der Berufszufriedenheits- und Belastungsforschung schließen die Beschreibung des Forschungsvorhabens sowie die Präsentation der Untersuchungsergebnisse an. Mit einem standardisierten Messinstrument von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995), das aus einer Wichtigkeits- und einer Zufriedenheitsskala sowie aus offenen Fragen besteht, wurden Datensätze von insgesamt 120 Probanden aus drei unterschiedlichen Schulstufen Südtirols erhoben.

Bezüglich der allgemeinen Berufszufriedenheit konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden: Der Großteil der Probanden aller Schulstufen würde wiederum den Lehrberuf ergreifen. Die Testungen bezüglich der Zufriedenheit mit einzelnen berufsbezogenen Komponenten zeigen hingegen, dass die Lehrkräfte der Grundschule im Vergleich zu jenen aus den höheren Schulstufen höhere Zufriedenheitswerte erreichen: Mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs äußern sie sich signifikant zufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe II, nicht jedoch mit den pädagogischen und systemischen Komponenten. Auch zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II besteht nur bezüglich der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten ein signifikanter Unterschied: Die Lehrkräfte der Sekundarstufe II sind signifikant unzufriedener als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse zur Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Berufs weisen darauf hin, dass bezüglich der Variablen Arbeitszeit, Besoldung und Aufstiegschancen der Lehrkräfte der Sekundarstufe II politischer Handlungsbedarf besteht.

Schlagworte: Berufszufriedenheit, Belastung, Lehrkräfte, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II

Abstract

The subject of the investigation at hand is a comparison of the school levels regarding primary and secondary school (level I and level II) teachers' job satisfaction in South Tyrol. A definition of the concept job satisfaction and an overview of the state of job satisfaction research and stress research are followed by the description of the research project as well as the presentation of the investigation results. Using the standardized measuring instrument of Ipfling, Peez and Gamsjäger (1995), consisting of an importance and a satisfaction scale as well as several open questions, sets of data of collectively 120 test people of three different school levels in South Tyrol were collected.

No significant differences were found regarding general job satisfaction: The major part of the participants of all school levels would become a teacher again. However, the tests regarding satisfaction with the single job-related components show that teachers of primary school in comparison to teachers of the higher school levels achieve significant higher satisfaction values: They are significantly more satisfied with the politically influenced components of the teaching profession than their work mates of secondary school level II, not with the pedagogic and systemic components. Moreover, between secondary school level I and secondary school level II exists only a significant difference regarding the satisfaction with politically influenced components of teaching profession: Teachers of secondary school level II are significantly more dissatisfied than teachers of secondary school level I. The results regarding the satisfaction respectively dissatisfaction with the politically influenced components of the profession show that there exists a need for political action concerning the variables: a) working time, b) salary and c) promotion prospects.

Key words: job satisfaction, stress, teachers, primary school, secondary school level I, secondary school level II

Vorwort

Im Rahmen meines Studiums der Bildungswissenschaften habe ich die vorliegende Laureatsarbeit verfasst, welche sich dem Thema der Berufszufriedenheit widmet und in besonderer Weise einen Vergleich zwischen der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte der Primarstufe und jener der Sekundarstufe anstrebt. Diese Thematik interessiert mich seit langer Zeit; der Berufswunsch der Lehrerin schlummert nämlich schon in mir, seit ich ein kleines Mädchen war und in meinem Kinderzimmer mit meinen Puppen „Schule“ spielte.

Noch gewachsen ist mein Interesse für dieses Thema in meinen Oberschuljahren. Da ich immer noch den Traum hatte, einen pädagogischen Beruf zu ergreifen, absolvierte ich verschiedene Praktika in Bildungsinstitutionen. So konnte ich mit Lehrkräften verschiedener Schulstufen in Kontakt treten und über die berufliche Zufriedenheit in diesem Beruf Meinungen sammeln. Im Rahmen dieses lebendigen Austauschs habe ich den Eindruck gewonnen, dass die berufliche Zufriedenheit mit der Lebenszufriedenheit eng zusammenhängt. Wie ich zudem selbst im Unterricht erlebt habe, hat die Berufszufriedenheit von Lehrkräften auch Auswirkungen auf ihren pädagogischen Erfolg sowie auf das gesamte Schulklima. Diese weitreichenden Auswirkungen zeigen die hohe Relevanz des Themas.

Die endgültige Entscheidung für dieses Thema habe ich aufgrund einiger Kriterien gefällt, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte:

Erstens hatte ich von Anfang an das Ziel, ein Thema zu wählen, welches meinem eigenen Interesse entspricht und mit welchem ich mich bereits seit längerer Zeit intensiv befassen wollte. Aufgrund der Tatsache, dass ich mich bereits als Kind sehr für den Beruf der Lehrkraft begeistern konnte und dass ich so im Laufe meiner Schulkarriere häufig in einen Meinungsaustausch mit Lehrpersonen getreten bin, bot es sich an, ein Thema zu wählen, welches mit dem Lehrberuf in engem Zusammenhang steht und die unterrichtliche und erzieherische Qualität im Schulwesen beeinflusst. Das Thema der Zufriedenheit im Beruf entsprach genau diesen Vorstellungen.

Ein weiteres Kriterium bei der Themenwahl war die Aktualität: Ich wollte mich für ein Thema entscheiden, das sowohl im internationalen Fachdiskurs als auch in Alltagsgesprächen der Gesellschaft präsent ist. Dies ist beim Thema der Berufszufriedenheit der Fall. Immer wieder werden nämlich in bildungspolitischen Debatten im Zusammenhang mit den scheinbar rapide ansteigenden Zahlen von Burnout-Fällen die beruflichen Belastungen und der Grad der Berufszufriedenheit von Lehrkräften kontrovers diskutiert.

Konkretisiert wurden meine Vorstellungen zur Themenwahl durch mein Interesse an einer Forschung, welche unter der Leitung von Prof. Dr. Siegfried Baur durchgeführt wurde und in welcher die berufliche Zufriedenheit von Zweitsprachlehrkräften an italienischsprachigen Schulen in Südtirol erfasst wurde. Dieser Forschungsbericht hat mich bereits in meinem dritten Studienjahr bei der Themenwahl für eine Seminararbeit inspiriert, sodass ich mich bereits in dieser Zeit mit den berufsbiographischen Aspekten von Zweitsprachlehrkräften der verschiedenen Schulstufen befasst habe. Da diese kleine Studie mit nur 15 Probanden einen Unterschied zwischen der Berufszufriedenheit von Lehrkräften der unterschiedlichen Stufen beschrieb, wurde bei mir das Interesse geweckt, im Rahmen der Laureatsarbeit zu untersuchen, ob derartige schulstufenspezifische Unterschiede auch in einer größeren Stichprobe nachweisbar sind. Verstärkt wurde meine Motivation, mich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, noch aufgrund der Tatsache, dass die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in Südtirol noch kaum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung war; der innovative Charakter einer solchen Untersuchung war demnach ein weiterer wichtiger Beweggrund für meine Themenwahl.

Schlussendlich stellte auch die Tatsache, dass ich mich seit dem Besuch der Lehrveranstaltungen zu den Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaften für quantitative Studien begeistern kann und Interesse an statistischen Messverfahren habe, ein Entscheidungskriterium bei der Themenwahl für meine Laureatsarbeit dar: So stellte ich mir bei jenen Themen, welche in meine engere Auswahl kamen, die Frage, ob sie sich für quantitative Forschungen eignen würden.

Beim Thema der Berufszufriedenheit konnte diese Frage eindeutig mit ja beantwortet werden: Da nämlich die Erforschung dieser Thematik immer auch das Ziel verfolgt, Hinweise für schulorganisatorische und bildungspolitische Maßnahmen zu erhalten, ist es notwendig, dass die Stichproben für die empirischen Untersuchungen möglichst groß sind und dass die Untersuchungsergebnisse für die Grundpopulation repräsentativ sind. Dies ist im Rahmen der quantitativen Forschung der Fall.

All diese genannten Überlegungen haben dazu beigetragen, dass ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit den Fokus auf die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in den verschiedenen Schulstufen in Südtirol gelegt habe. Rückblickend war dies eine gute Entscheidung, da im Laufe des Verfassens dieser Arbeit mein Interesse an diesem Thema nicht abgenommen hat, im Gegenteil: Es ist kontinuierlich gewachsen.

Ebenfalls verstärkt hat sich im Rahmen meines Studiums und nicht zuletzt auch beim Schreiben dieser Arbeit meine Begeisterung für die Pädagogik: Der Lehrberuf ist und bleibt für mich einer der schwierigsten, aber auch einer der schönsten Berufe der Welt. Nichts kann mich schließlich zufriedener machen als ein Kinderlachen.

Monika Grassl

Juni 2012

Danksagung

Nach dem Abschluss der Arbeit ist es mir ein großes Anliegen, all jenen Personen zu danken, welche bei der Verfassung dieser Arbeit einen positiven Beitrag geleistet haben:

In erster Linie möchte ich meiner Erstbetreuerin Prof. DDr. Mag. MSc Annemarie Profanter danken, welche mir bei der Verfassung der vorliegenden Arbeit stets mit Rat und Tat zur Seite stand und welche mir gleichzeitig den Freiraum ließ, mich zu entfalten und meine Vorstellungen zu realisieren. Ihre immer vorhandene Bereitschaft, mit mir in Diskussion zu treten und mir wertvolle Anregungen zu geben, empfand ich stets als sehr unterstützend. In besonderer Weise möchte ich ihr dafür danken, dass sie von Anfang an Vertrauen in mich gesetzt hat und mir immer wieder das Gefühl gegeben hat, an meine Kompetenzen zu glauben. Dies hat meine Willenskraft und Motivation für das Verfassen dieser Arbeit noch um ein Vielfaches erhöht.

Ein besonderer Dank gilt auch Prof. Dr. Siegfried Baur. Seine Publikationen dienten mir als wertvolle Inspirationen, die maßgeblich zur Entscheidung für das Thema meiner Laureatsarbeit beigetragen haben.

Des Weiteren gebührt Prof. Dr. Jutta Kienbaum aufrichtiger Dank, welche mir in der von ihr gestalteten Lehrveranstaltung im zweiten Studienjahr hilfreiche Anregungen bezüglich der statistischen Auswertungsverfahren gab und in mir die Begeisterung für die Beschäftigung mit Statistik weckte, die sich bis heute erhalten hat.

Ebenfalls danken möchte ich all jenen Lehrkräften, welche in irgendeiner Weise dazu beigetragen haben, dass die vorliegende Arbeit entstanden ist:

Zum einen danke ich natürlich all jenen Lehrkräften, welche im Rahmen meiner empirischen Untersuchung die Bereitschaft zeigten, an der Fragebogenerhebung teilzunehmen. Ohne sie wäre die umfangreiche Datensammlung nicht möglich gewesen. Dass die Ergebnisse in Ansätzen repräsentativen Charakter haben, verdanke ich nur den zahlreichen Lehrpersonen, die sich an der Studie beteiligten.

Zum anderen gebührt ein großer Dank auch all jenen Lehrpersonen, welche mir durch ihr Wissen, ihr Können und ihre Persönlichkeit in meiner gesamten Schulkarriere Vorbild waren und so einen nicht unwesentlichen Anteil an meiner Persönlichkeitsentfaltung hatten. Die Tatsache, dass sie ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten immer wieder bekundeten und zum Teil auch heute noch bekunden, haben in entscheidender Weise dazu beigetragen, mein Selbstbewusstsein zu stärken und mich dabei zu unterstützen, mit viel Ehrgeiz und Willenskraft die Herausforderungen, denen ich in meinem bisherigen Leben begegnet bin, anzunehmen. Für die vielen aufmunternden Worte, welche mir noch heute im Ohr liegen, werde ich mich zu einem geeigneten Zeitpunkt persönlich bedanken.

Ebenfalls zu großem Dank verpflichtet bin ich meinen Freundinnen. Sie standen mir in den Jahren meines Studiums stets mit Rat und Tat zur Seite und ich konnte immer auf sie zählen-egal ob im Rahmen der Abfassung dieser Arbeit oder bei anderen kleineren oder größeren Schwierigkeiten, denen ich begegnet bin.

Schließlich möchte ich mich auch noch bei meinen Eltern und bei meiner Schwester ganz herzlich bedanken, auch wenn ich weiß, dass die Dankbarkeit für meine Familie in Worten nicht ausgedrückt werden kann. Folglich muss ich darauf hoffen, dass meine Verbundenheit mit ihnen spürbar ist. Trotzdem sei hier erwähnt, dass mich meine Eltern und meine Schwester in jeder Lebenslage unterstützen und mich bedingungslos lieben. Zudem schafft es meine Familie, mir in schwierigen Lebensphasen immer wieder Mut zuzusprechen, was für mich eine immense Kraftquelle bedeutet und mir das Anstreben meiner Ziele ermöglicht.

Letztendlich bleibt mir nichts mehr, als zu erwähnen, dass die vorliegende Arbeit all jenen Menschen gewidmet ist, welche immer an mich geglaubt haben und immer noch an mich glauben: Was kann es nämlich Schöneres geben, als zu wissen, dass jemand an einen glaubt, sogar in jenen Momenten, in denen man selbst das Vertrauen in sich verliert? Deshalb ein aufrichtiges Dankeschön an alle, die an mich glauben.

Einleitung

Im Leben vieler Menschen spielt der Beruf eine sehr zentrale Rolle: Die Zufriedenheit im eigenen beruflichen Handeln steht in engem Zusammenhang mit der eigenen Lebensqualität und -zufriedenheit, der berufliche Erfolg oft in Relation zum eigenen Selbstkonzept. Allein diese Tatsachen rechtfertigen die vielen Forschungsvorhaben, die sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart in diesem Bereich realisiert wurden und werden. Ein weiterer Aspekt, der die Relevanz der vielen Forschungen zur Berufszufriedenheit untermauert, besteht darin, dass diese sich nicht nur auf die jeweilige Einzelperson auswirkt, sondern auch die Qualität ihrer Tätigkeiten maßgeblich beeinflusst. Dies hat wiederum unmittelbare Konsequenzen für ihr gesamtes professionelles und soziales Umfeld- im weitesten Sinne also für die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft (Bieri, 2006; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Rudow, 1995; Schütz, 2009). Ein primäres Ziel, das mit Zufriedenheitsforschungen verfolgt wird, besteht darin, der Arbeitspolitik konkrete Hinweise und Hilfestellungen für organisationstechnische Konsequenzen zu liefern. Konkret bedeutet dies, dass Informationen über den Verbesserungsbedarf von als problematisch angesehenen Zuständen gesammelt oder Ansichten über die Voraussetzungen für die Erhaltung oder Wiederherstellung der beruflichen Zufriedenheit einzelner Berufsgruppen in Erfahrung gebracht werden, um sinnvolle Veränderungen in der Praxis initiieren zu können (Cavalli & Argentin, 2010; Ipfling et al. 1995). In diesem Kontext werden die Aufgaben und Anforderungen, welche der Professionsforschung zugeschrieben werden, deutlich: Sie soll sowohl dem Staat als auch der Gesellschaft eindeutige Antworten darauf geben, wie das Engagement in der beruflichen Tätigkeit einer Berufsgruppe, welches als Ergebnis eines langen, wohl bemerkt auch individuellen ontogenetischen Prozesses angesehen werden kann, dauerhaft erhalten werden könnte (Ipfling et al., 1995).

Wenn man sich die große Praxisrelevanz der Zufriedenheitsforschung vor Augen führt, verwundert es nicht, dass insbesondere der Lehrberuf in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Fokus wissenschaftlicher Forschung gerückt wurde (Ipfling et al., 1995).

Aufgrund der Tatsache, dass nämlich eine Korrelation zwischen einer grundsätzlichen beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte und einem hohen erzieherischen und unterrichtlichen Erfolg zu bestehen scheint (Ipfling et al., 1995; Ulich, 1996), ist es nachvollziehbar, dass die Aufrechterhaltung und Erhöhung der Unterrichtsqualität des auch mit der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in Verbindung gebracht werden. Da nämlich jede Handlung im schulischen Alltag auf Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den einzelnen Schülerinnen und Schülern basiert, wird davon ausgegangen, dass ein relativ hoher Grad an beruflicher Zufriedenheit der Lehrerschaft auch einen positiven Effekt auf die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Adressaten, also der Kinder und Jugendlichen, haben kann. Schon allein diese prädiktorische Komponente, die der Berufszufriedenheit im Lehrberuf zugeschrieben wird, zeigt die hohe Relevanz der Erfassung der Berufszufriedenheit (Ipfling et al., 1995; Münz-van Quekelberghe, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007b; Stamouli, 2003).

Die forschungsleitenden Fragestellungen in diesem Kontext beziehen sich folglich auf den Grad der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte im Allgemeinen, aber auch auf die primären Faktoren, welche den Ansichten der Lehrerschaft nach positive oder auch negative Veränderungen der eigenen beruflichen Zufriedenheit hervorrufen. Zudem sollen durch die wissenschaftliche Forschung Hinweise für wichtige Maßnahmen im Bereich der schulischen und unterrichtlichen Organisation gesammelt werden, deren Realisierung zur Erhaltung beruflicher Zufriedenheit der Einzelperson beitragen kann (Ipfling et al., 1995).

Verfolgt man die mediale Krisenberichterstattung bezüglich Schule und Lehrberuf, drängt sich förmlich die Frage auf, ob bei Lehrkräften aufgrund der Pluralität und Komplexität der Anforderungen, die an ihr Handeln gestellt werden, überhaupt noch ein zufriedenstellendes Maß an beruflicher Zufriedenheit erreicht werden kann oder ob dieses Ideal einer reinen Utopie entspricht. Wie Gehrman (2007, S. 185) nämlich beschreibt, ist in der Gesellschaft die Meinung verbreitet, dass die Schule heute ein „Kriegsschauplatz“ sei und jede Lehrperson „in tägliche Kampfhandlungen verwickelt.[...] Die Lehrerschaft ist gleich einem unterlegenen Heer ausgebrannt, depersonalisiert, emotional erschöpft, um nicht zu sagen: geschlagen.“

Auch Bieri (2006, S. 305) stellt in etwas überspitzter Weise das wohl in der Gesellschaft und in den Medien weit verbreitete Bild der Lehrkraft dar, wenn er sagt: „Lehrkräfte klagen über sinkende Löhne und Anerkennung bei steigenden Belastungen und Anforderungen. Sie beklagen unmögliche Kinder, ehrgeizige Eltern, Zusatzaufgaben, ständiges Herumwerkeln an der Schule.“

Die Beschreibungen würden vermuten lassen, dass es im Lehrberuf nicht (mehr) möglich ist, ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit aufzuweisen und dass demzufolge dieser Beruf als nicht mehr erstrebenswert gilt. Dem ist aber nicht so, wie Gehrman (2007) aufzeigt: 35.000 Studienanfängerinnen und -anfänger jährlich im Lehramtsstudium an den deutschen Universitäten sind dafür ein lebendiger Beweis. Auch die Tatsache, dass nur 2% aller Lehrkräfte in Deutschland jährlich aus dem Dienst ausscheiden- wobei nicht gesagt ist, dass sich diese aufgrund der eigenen beruflichen Unzufriedenheit oder den berufsbedingten Krankheiten zu diesem Schritt entschließen- belegt, dass der Lehrberuf wohl trotz aller Schwierigkeiten, die ihm innewohnen, besser zu sein scheint als sein Ruf (Gehrman, 2007).

An dieser Stelle soll nicht angezweifelt werden, dass der Lehrberuf einen hohen Komplexitäts- und Belastungsgrad aufweist, im Gegenteil: Die Lehrtätigkeit ist auf jeden Fall vielschichtig, schon aufgrund der Tatsache, dass sie sowohl von der Individualität der Adressaten als auch von der Heterogenität ihrer Biographien entscheidend mitgeprägt wird (Stamouli, 2003). Zudem steht die Bildungsinstitution Schule seit Jahren in einem ständigen Spannungsfeld, das durch die Schnelllebigkeit der modernen Gesellschaften bedingt wird: zwischen dem Festhalten an Traditionen und dem Drang nach Innovation. Nicht umsonst zeigen Rothland und Terhart (2007, S. 14) auf, dass sich Lehrkräfte in einer ständigen „Schwebelage zwischen Reglementierung und 'pädagogischer Freiheit'“ befinden. Die Erwartungen, welche von den Adressaten selbst, von deren Eltern, von den Arbeitskolleginnen und -kollegen, von den Bildungsinstitutionen, von der Wissenschaft und der Gesellschaft im Allgemeinen an den Lehrberuf gestellt werden, werden immer vielschichtiger, die Berufsaufgaben zunehmend uneindeutiger (Barth, 1997; Rothland & Terhart, 2007). Diese Komplexität der heutigen Lehrerrolle und der Aufgaben in Erziehung und Unterricht stellen ein Belastungspotenzial dar, welches nicht unterschätzt werden sollte und welches erhebliche negative Auswirkungen auf die eigene Berufszufriedenheit haben kann (Ulich, 1996)- aber nicht zwingend haben muss.

Auf der Basis dieser Überlegungen wurde die vorliegende Arbeit verfasst, in der die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen in Südtirol fokussiert wird: die allgemeine Berufszufriedenheit ebenso wie die Zufriedenheit mit pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs. Im Anschluss an die Definition des Konstrukts Berufszufriedenheit, an die Darstellung verschiedener theoretischer Ansätze zur Klärung von Berufs- und Arbeitszufriedenheit und an einen Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung bezüglich der Berufszufriedenheit und Belastung von Lehrkräften werden das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten quantitativen Erhebung vorgestellt. Mit dieser Untersuchung wird das Hauptziel verfolgt, mithilfe eines standardisierten Messinstruments von Ipfling et al. (1995) relevante Ergebnisse zum Grad der Berufszufriedenheit Südtiroler Lehrkräfte zu erhalten und einen Vergleich zwischen der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte der Primarstufe und jenen der Sekundarstufen anzustellen. Durch diesen Vergleich soll erkannt werden, ob die in anderen Untersuchungen nachgewiesene schulstufenspezifische Berufszufriedenheit auch in Südtirol vorliegt. Weitere Ergebnisse dieser Untersuchung betreffen die Replikationen einiger Korrelationsanalysen von Ipfling et al. (1995), in denen Zusammenhänge zwischen Items der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala -die laut Ipfling et al. (1995) nicht vorliegen- sowie zwischen Items innerhalb der Zufriedenheitsskala des eingesetzten Messinstruments geprüft werden. An die Ergebnisdarstellung dieser Arbeit schließt die Diskussion dieser Resultate an, in welcher ein Vergleich zwischen den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung und exemplarischen Ergebnissen aus der bisherigen Berufszufriedenheitsforschung im Lehrberuf angestellt wird und die Ergebnisse einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Abgerundet wird die vorliegende Arbeit durch die Darstellung der Stärken und Grenzen der durchgeführten Erhebung sowie durch ein abschließendes Resümee. Zudem wird am Ende der Arbeit auf Forschungsdesiderata verwiesen, welche zur Erweiterung des Erkenntnisstands und zur Klärung der Sinnhaftigkeit bestimmter schulorganisatorischer Maßnahmen beitragen könnten.

THEORETISCHER HINTERGRUND

1 Begriffsklärung

In jedem Forschungsfeld besteht die Notwendigkeit zu versuchen, die Konstrukte, die zum Forschungsgegenstand erklärt werden, klar voneinander abzugrenzen und zu definieren. Dies ist aber nicht immer problemlos möglich. Die Schwierigkeiten entstehen insbesondere bei jenen Konstrukten, welche sehr häufig Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sind und demnach auch aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (Stamouli, 2003). Dies gilt auch für den Begriff der „Berufszufriedenheit“. Dessen Bedeutung ist sehr vielschichtig und wird stark vom jeweiligen Forschungsfeld, Forschungsinteresse und Messinstrument determiniert. Dies hat zur Folge, dass die Verwendung des Terminus „Berufszufriedenheit“ in der Fachliteratur keinesfalls einheitlich ist, im Gegenteil: Berufszufriedenheit wird je nach Erhebung als ein Konglomerat aus ganz verschiedenen Teilzufriedenheiten verstanden (Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975; Stamouli, 2003). Die Uneinheitlichkeit des Konzepts impliziert, dass die vielen zur Thematik durchgeführten empirischen Untersuchungen aufgrund terminologischer Unklarheiten nur schwer einem Vergleich unterzogen werden können (Ammann, 2004).

1.1 Definitionsansätze von „Berufszufriedenheit“

Bevor eine Definition des Begriffs „Berufszufriedenheit“ für die vorliegende Arbeit erfolgt, erscheint es notwendig, die in der Literatur präsenten Definitionsansätze darzulegen. Dies geschieht mithilfe einer Kategorisierung, welche eine additive Darstellung dieser Ansätze erlaubt und als Hilfe zur Orientierung in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung fungiert (Stamouli, 2003).

Die Berufszufriedenheit wird dieser Kategorisierung zufolge definiert als a) emotional-affektiver Zustand (siehe Kapitel 1.1.1), als b) kognitive Einstellung (siehe 1.1.2), als c) Motiv (siehe 1.1.3), als d) ein Aspekt der eigenen Persönlichkeit (siehe 1.1.4) und e) als Phänomen, welches von der gegenseitigen Beeinflussung des Individuums und seiner Umwelt determiniert wird (siehe 1.1.5).

1.1.1 Emotional-affektiver Zustand

Dieser Definitionsansatz unterstreicht die emotionale Komponente der Berufszufriedenheit und beschreibt diese als angenehmen Gefühlszustand, welcher daraus resultiert, dass die berufliche Tätigkeit vom Individuum als wichtig für das Erreichen eigener beruflicher Wertvorstellungen eingeschätzt wird. Berufszufriedenheit wird demnach als ein Status der Kongruenz zwischen erwarteten und realen Aspekten der eigenen beruflichen Tätigkeit definiert (Merz, 1979).

Bereits Morse (1953) beschreibt die Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit als affektiven Zustand: Berufszufriedenheit entsteht seiner Ansicht nach durch eine erhaltene Belohnung, welche vom Individuum bereits erwartet und als gerecht empfunden wird. Unzufriedenheit im Beruf resultiert dagegen aus einer (noch) nicht erhaltenen Belohnung, welche vom Individuum begehrt wird. Nicht eindeutig definiert wird von Morse (1953) die Art der erstrebten bzw. erhaltenen Belohnung; hierbei könnte es sich demnach sowohl um materielle als auch um ideelle Werte (beispielsweise um die Anerkennung der eigenen Tätigkeit durch die Adressaten oder durch Vorgesetzte) handeln.

1.1.2 Kognitive Einstellung

Ein weiterer Definitionsansatz rückt die große Bedeutung von kognitiven Einstellungen für die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit im Beruf in den Mittelpunkt. Bruggemann et al. (1975), Rudow (1995) und Merz (1979) sind die wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes. Bei Bruggemann et al. (1975) wird das Konzept der Berufszufriedenheit als ein allgemeines Urteil des arbeitenden Individuums darüber beschrieben, inwieweit die eigenen Bedürfnisse und Wünsche im Arbeitsverhältnis Berücksichtigung finden. Das Maß an beruflicher Zufriedenheit wird demnach zum einen von rationalen, zum anderen von emotionalen Prozessen der Beurteilung des eigenen Arbeitsverhältnisses bestimmt (Bruggemann et al., 1975).

Ebenfalls als kognitive Einstellung zur beruflichen Situation wird die Berufszufriedenheit von Rudow (1995) definiert. Seiner Ansicht nach bedeutet Berufszufriedenheit eine kognitiv-evaluative Einstellung zur eigenen beruflichen Tätigkeit, welche in entscheidender Weise von den Bedürfnissen des Individuums determiniert wird.

Merz (1979) beschreibt Berufszufriedenheit ebenfalls als eine Einstellung. Er vereint in seiner Definitionsvariante die emotionalen und rationalen Komponenten der Berufszufriedenheit, wie die folgende Definition zeigt:

„Arbeitszufriedenheit ist ein innerseelischer Zustand, der aus der emotional-affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiert und mit dem Verhalten in einem gewissen Zusammenhang steht.“ (Merz 1979, S. 29).

Auffallend ist, dass Merz (1979) in seinen Ausführungen die Termini „Arbeitszufriedenheit“ und „Berufszufriedenheit“ synonym verwendet. Auf die Problematik der zum Teil synonymen und zum Teil nicht synonymen Verwendung dieser beiden Begriffe in der Fachliteratur wird in Kapitel 1.2 („Berufszufriedenheit“ versus „Arbeitszufriedenheit“) detaillierter eingegangen.

1.1.3 Motiv

Die motivationale Komponente der Berufszufriedenheit findet bei Neuberger (1974) Betonung. Er merkt an, dass das Erreichen von Zufriedenheit im eigenen Beruf zum einen der Beweggrund für das Ausüben dieser Tätigkeit sein kann und dass zum anderen die Zufriedenheit auch das Hauptziel darstellt, das im Beruf erreicht werden soll. Die Vorstellung, dass die Berufszufriedenheit sowohl Ursache als auch Ziel beruflichen Handelns darstellen kann, führt zu weiteren theoretischen Ansätzen, die die motivationale Komponente der Berufszufriedenheit aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Im Folgenden wird dargestellt, wie Neuberger (1974) diese vielfältigen Anschauungsweisen kategorisiert:

- a) Bedürfnisorientierte Ansätze: Diese Betrachtungsweisen betonen die hohe Bedeutung der Befriedigung innerseelischer Bedürfnisse im Beruf, welche zu einem inneren Gleichgewicht beiträgt. Diese innere Balance entsteht durch die Vergrößerung von Lust und die gleichzeitige Vermeidung von Unlust (Neuberger, 1974).

- b) Anreiztheoretische Ansätze: Bei diesen Denkansätzen überwiegt die Vorstellung, dass ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit das Individuum anregt, sich so zu verhalten, dass die eigene Lust an einer Tätigkeit vergrößert wird. Auch bei diesen Ansätzen stehen die Lustmaximierung und die Minimierung von Unlust im Vordergrund. Der Unterschied zu den bedürfnisorientierten Ansätzen besteht jedoch darin, dass bei den anreizorientierten Denkansätzen die Berufszufriedenheit als abhängig vom jeweiligen Arbeitsverhältnis und nicht, wie bei den bedürfnisorientierten Ansätzen, als determiniert von der inneren Balance angesehen wird. Bei den anreizorientierten Ansätzen wird Berufszufriedenheit demnach immer dann erreicht, wenn ein Individuum seine momentane berufliche Situation positiv bewertet (Neuberger, 1974).
- c) Kognitive Ansätze: Die Basis aller kognitiven Denkansätze bildet die Vorstellung, dass der Mensch ein rationales Wesen ist. Durch rationale Überlegungen ist der Mensch in der Lage, die Prozesse seiner Umwelt mithilfe all seiner gemachten Erfahrungen zu beurteilen und Zukunftsvorstellungen hierzu zu entwickeln. Wenn sich in den eigenen kognitiven Vorstellungen Diskrepanzen manifestieren, kann dies zur Entstehung von persönlicher Unzufriedenheit beitragen (Neuberger, 1974).
- d) Humanistische Ansätze: Bei diesen Denkansätzen wird berufliche Zufriedenheit mit Selbstverwirklichung gleichgesetzt. Dies impliziert, dass für das Erreichen von Berufszufriedenheit ein hohes Maß an Produktivität im Leben eine wichtige Prämisse darstellt (Neuberger, 1974).

1.1.4 Aspekt der eigenen Persönlichkeit

Die Definition von Berufszufriedenheit als ein zentraler Aspekt der eigenen Persönlichkeit postuliert, dass die Zufriedenheit nicht mit den äußeren Arbeitsbedingungen in Relation steht, sondern in erster Linie von der Persönlichkeit eines Menschen abhängt. Dieser Ansatz ist in der empirischen Forschung jedoch nicht sehr verbreitet; in der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass die äußeren Umstände des Berufs sehr wohl den Grad an erreichter Berufszufriedenheit beeinflussen können und dass die Veränderung bestimmter Arbeitsbedingungen eine Verbesserung der Zufriedenheit hervorrufen kann (Stamouli, 2003).

1.1.5 Person-Umwelt-Phänomen

Dieser theoretische Ansatz, welcher bei Barth (1997) und Büssing (1991) Berücksichtigung findet, beschreibt Berufszufriedenheit als eine allgemeine Werthaltung und Einstellung eines Individuums zu wahrgenommenen Prozessen im eigenen Arbeitsfeld. Berufszufriedenheit ist demnach das Resultat aller interaktiven Vorgänge, die sich zwischen einem Menschen und seinem Arbeitsumfeld ereignen. All diese Interaktionen können sowohl von subjektiven -also personenbezogenen- Variablen als auch von situationsbezogenen Variablen beeinflusst werden. Die Qualität und die Konsequenzen dieser interaktiven Prozesse bestimmen in entscheidender Weise das Maß an Berufszufriedenheit, das von einem Menschen erreicht wird, mit.

Zusammenfassung

Die vorangegangene Darstellung der verschiedenen theoretischen Ansätze zur Definition des Konstrukts der Berufszufriedenheit mithilfe einer groben Kategorisierung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie kann jedoch aufzeigen, auf wie viele verschiedene Weisen sich die Begriffsbestimmung der Berufszufriedenheit vollziehen kann. Das Fazit, das sich aus der Betrachtung aller Ansätze ergibt, besteht darin, dass die Zufriedenheit mit dem beruflichen Handeln dann entsteht, wenn die eigenen beruflichen Werthaltungen, Erwartungen und Bedürfnisse mit den Arbeitsbedingungen und Merkmalen des Arbeitsumfeldes kongruieren -wenn also nur wenige Widersprüche und Dissonanzen zwischen persönlichen Einstellungen und beruflichen Anforderungen vorhanden sind. Letztendlich muss aber noch einmal betont werden, dass die genaue Bestimmung des Begriffs „Berufszufriedenheit“ vom jeweiligen Forschungsinteresse und demnach von der konkreten Forschungsfrage abhängig bleibt (Stamouli, 2003).

Die Definition, welcher der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird, wird in Kapitel 1.3 dargelegt. Im Vorfeld ist es aber noch notwendig, auf eine weitere Problematik hinzuweisen, welche die Vergleichbarkeit von Untersuchungen zum Konstrukt der Berufszufriedenheit erschwert: auf die zum Teil synonyme, zum Teil aber auch unterschiedliche Verwendung der Termini „Berufszufriedenheit“ und „Arbeitszufriedenheit“. Im Rahmen des nun folgenden Kapitels wird diese Begriffsdifferenzierung vorgenommen und im Anschluss daran dargelegt, welcher Begriff in der vorliegenden Arbeit Verwendung findet.

1.2 „Berufszufriedenheit“ versus „Arbeitszufriedenheit“

In der pädagogischen Zufriedenheitsforschung finden international sowohl der Terminus „Berufszufriedenheit“ als auch jener der „Arbeitszufriedenheit“ Verwendung. So beinhaltet die englischsprachige Literatur sowohl den Begriff 'job satisfaction', welcher mit „Arbeitszufriedenheit“ übersetzt werden kann, als auch jenen der 'vocational satisfaction', der wörtlich übersetzt „Berufszufriedenheit“ bedeutet. Eine klare Definition der Begrifflichkeiten, die einen Vergleich zwischen den verschiedenen Untersuchungen erheblich erleichtern würde, liegt bis dato nicht vor (Ammann, 2004). Es hat sich in der Fachliteratur seit Jahrzehnten lediglich die Tendenz erhalten, eine Abgrenzung der beiden Begriffe anhand des Kriteriums der längeren Dauer vorzunehmen: Diese wird eher dem Terminus „Berufszufriedenheit“ als jenem der „Arbeitszufriedenheit“ zugeschrieben (Bruggemann et al., 1975). Arbeitszufriedenheit ist demnach (nach Bruggemann et al., 1975, S. 19) die „Zufriedenheit mit einem gegebenen (betrieblichen) Arbeitsverhältnis“, die Berufszufriedenheit die „Zufriedenheit mit der Erwerbstätigkeit“, also eine „durchschnittliche Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum, gegebenenfalls unter Bezug mehrerer Arbeitsverhältnisse.“ Der Begriff „Berufszufriedenheit“ schließt (nach Ammann, 2004) die langfristige Zufriedenheit mit der eigenen Berufswahl mit ein.

Wie Stahl (1995) und Ammann (2004) aufzeigen, ist bezüglich des Lehrberufs ein synonyme Gebrauch der Begrifflichkeiten -wie ihn Merz (1979) vorschlägt- zu empfehlen. Eine bewusste unterschiedliche Verwendung der Begriffe „Arbeitszufriedenheit“ und „Berufszufriedenheit“ ist nicht notwendig, weil für Lehrkräfte „ein Arbeitsplatzwechsel, d.h. ein anderer Arbeitgeber als der Staat, kaum in Betracht“ kommt (Stahl, 1995, S. 105). Aus dieser Perspektive betrachtet erscheint der Terminus „Arbeitszufriedenheit“, der sich auf ein derzeitiges Arbeitsverhältnis bezieht, unpassend. Da aus diesem Grund im Bereich der Lehrerforschung der Terminus „Berufszufriedenheit“ verbreiteter ist, wird auch in der vorliegenden Arbeit dieser Begriff verwendet.

1.3 Definition von „Berufszufriedenheit“

Unter Berücksichtigung der vielen verschiedenen Definitionen, die zum Terminus der Berufszufriedenheit existent sind, wird für die vorliegende Arbeit der Begriff „Berufszufriedenheit“ folgendermaßen definiert:

„Berufszufriedenheit ist das Konstrukt, das die emotionale und kognitive Einstellung von Lehrkräften gegenüber schulischen Arbeitskomponenten widerspiegelt.“ (Stamouli, 2003, S. 42).

Diese Definition zeigt, dass die berufliche Zufriedenheit in der vorliegenden Erhebung -in Übereinstimmung mit Stamouli (2003)- nicht als Aspekt der Persönlichkeit und als Ergebnis individueller Lebensereignisse gesehen wird. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass verschiedene Komponenten der Arbeitssituation in entscheidender Weise die berufliche Zufriedenheit steigern oder senken können. Folglich werden verschiedene berufsbezogene Komponenten des Lehrberufs in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit einer Analyse unterzogen. Die Zufriedenheit mit diesen einzelnen berufsbezogenen Komponenten wird als Teilberufszufriedenheit bezeichnet. Wenn der Großteil dieser Komponenten von den Lehrkräften positiv beurteilt wird, geht man von einer allgemeinen Berufszufriedenheit aus. Werden hingegen die meisten dieser arbeitsbezogenen Komponenten negativ eingeschätzt, kann von einer Unzufriedenheit mit dem eigenen Beruf gesprochen werden (Stamouli, 2003).

2 Theoretische Erklärungsmodelle im Überblick

In diesem Kapitel wird ein Kurzüberblick über die wichtigsten Theoriekonzepte zur Berufszufriedenheit gegeben. Aufgrund der hohen Bedeutung der Berufszufriedenheit in den Wissenschaften gibt es eine große Zahl solcher Konzepte und Modelle, die unterschiedlichen Forschungszweigen der pädagogischen und der arbeitspsychologischen Forschung zugeordnet werden. Die Zuordnung all dieser Ansätze zu den Kategorien „Inhaltstheorien“ und „Prozesstheorien“ soll als Orientierungshilfe dienen. Diese Kategorisierung erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit (Stamouli, 2003). Eine Synopse einiger Prozess- und Inhaltstheorien stellt das theoretische Fundament der vorliegenden Arbeit dar (siehe Kapitel 2.3).

2.1 Inhaltstheorien

Die Inhaltstheorien unterscheiden verschiedene inhaltliche Motive und Arten von Motivation. Sie beschreiben, welche spezifischen Faktoren einer Tätigkeit zu dieser motivieren können und welche demzufolge die Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit beeinflussen (Schütz, 2009; Stamouli, 2003). Alle Inhaltstheorien basieren demzufolge auf der Annahme, dass jedes Individuum angeborene oder erlernte Bedürfnisse besitzt, die es im Beruf verwirklichen möchte (Schütz, 2009). Einige zentrale Inhaltstheorien werden im Folgenden vorgestellt, nämlich a) die hierarchistische Bedürfnistheorie nach Maslow (1981) in Kapitel 2.1.1, b) die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) in Kapitel 2.1.2, c) die Typologisierung der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann (1974) in Kapitel 2.1.3 sowie d) das „Job Characteristics Model“ nach Hackman und Oldham von 1976 (beschrieben nach Stamouli, 2003, S. 52/53) in Kapitel 2.1.4.

2.1.1 Hierarchistische Bedürfnistheorie

Im Rahmen dieses Modells der Bedürfnishierarchie von Maslow (1981) werden fünf Arten von Bedürfnissen in einer Pyramidenform dargestellt, nämlich in aufsteigender Weise basispsychologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Selbstachtungsbefürfnisse und Selbstaktualisierungsbedürfnisse. Laut Maslow (1981) besteht ein menschliches Charakteristikum darin, stets nach dem höheren Anspruchsniveau der Bedürfnisbefriedigung zu streben.

Dies bedeutet, dass ein Individuum nach der Befriedigung der Bedürfnisse eines Niveaus bereits das Bestreben äußert, Bedürfnisse der hierarchisch höheren Kategorie befriedigen zu wollen. Diesem Konzept nach besteht die Quelle von Berufszufriedenheit also in der Bedürfnisbefriedigung. Zufriedenheit im eigenen Beruf kann demnach nur dann realisiert werden, wenn die Arbeitsbedingungen eines Menschen es erlauben, seine individuellen Bedürfnisse auf immer höheren Niveaustufen zu befriedigen (Maslow, 1981).

2.1.2 Zwei-Faktoren-Theorie

Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al. (1959) unterscheidet sich von den anderen theoretischen Ansätzen darin, dass sie eine unabhängige Betrachtung der beiden Dimensionen Berufszufriedenheit und -unzufriedenheit vorschlägt. In den meisten Veröffentlichungen der Fachliteratur zu diesem Thema wird die Berufszufriedenheit hingegen als ein einziges Konstrukt mit zwei extremen Ausprägungen gesehen.

Herzberg et al. (1959) unterscheiden deutlich Faktoren, welche die berufliche Tätigkeit selbst betreffen und folglich als Auslöser von beruflicher Zufriedenheit betrachtet werden können, von Faktoren, welche sich auf das Arbeitsumfeld beziehen und so berufliche Unzufriedenheit hervorrufen können. Faktoren, die Berufszufriedenheit bedingen, sind beispielsweise die Selbstverwirklichung durch die berufliche Tätigkeit oder ein gewisses Maß an Autonomie in der Arbeit; Unzufriedenheit kann hingegen durch Faktoren wie unzufriedenstellende Entlohnung oder mangelnde Sicherheit des Arbeitsplatzes ausgelöst werden.

Interessant ist, dass nach dem Modell von Herzberg et al. (1959) das Fehlen von Faktoren, die Berufszufriedenheit auslösen, nicht direkt zu beruflicher Unzufriedenheit führt, sondern neutrale Einstellungen hervorruft. Umgekehrt führt der Ansicht der genannten Autoren nach auch das Fehlen von Auslösern von Unzufriedenheit nicht automatisch zu einem höheren Grad an Zufriedenheit, sondern ebenfalls zur Bildung neutraler Einstellungen gegenüber dem Beruf. Eine nicht vorhandene Unzufriedenheit impliziert also nicht direkt die Existenz beruflicher Zufriedenheit (Herzberg et al., 1959).

2.1.3 Typologisierung der Arbeitszufriedenheit

Bruggemann (1974) definiert die Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit als eine kognitive und emotionale Beurteilung darüber, wie die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen mit der momentanen beruflichen Situation vereinbar sind. Folglich wird die Berufszufriedenheit von Bruggemann (1974) als das Resultat eines Vergleichs zwischen dem Soll-Zustand, also den individuellen Erwartungshaltungen, und dem Ist-Zustand, den Charakteristika der realen Berufssituation, gesehen. Dementsprechend schreibt die Autorin der Berufszufriedenheit das Charakteristikum einer zeitlichen Beschränktheit zu: Dies bedeutet, dass die Berufszufriedenheit im Laufe der Zeit aufgrund individueller Erlebnisse und Erfahrungen sowohl positive als auch negative Veränderungen zeigen kann, wobei diese Veränderungen sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die individuellen Erwartungen und Bedürfnisse betreffen können.

Das theoretische Modell von Bruggemann beinhaltet sechs Formen der Berufszufriedenheit, welche sich aus der Konfrontation von Arbeitsbedingungen und individuellen Erwartungshaltungen und Bedürfnissen ergeben (Bruggemann, 1974).

Im Folgenden werden diese sechs Formen kurz skizziert:

- a) Stabilisierende Berufszufriedenheit: Bei dieser Form der Berufszufriedenheit werden im Moment keine neuen Zielvorstellungen aufgebaut, da inhaltlich nur ein geringer Unterschied zwischen den Erwartungen des Individuums und den realisierten Handlungen erkannt wird (Bruggemann, 1974).

- b) Progressive Berufszufriedenheit: Diese Form wird charakterisiert durch die Tatsache, dass die Befriedigung von Bedürfnissen zu einer kontinuierlichen Steigerung des Anspruchsniveaus, also zur Bildung neuer Zielvorstellungen und neuer Erwartungen an die eigene berufliche Tätigkeit, führt. Die progressive Berufszufriedenheit entwickelt sich oft aus der stabilisierenden Berufszufriedenheit. Eine Alternative zur progressiven Berufszufriedenheit ist hingegen die stabilisierte Berufszufriedenheit, die ebenfalls aus der stabilisierenden Berufszufriedenheit erwächst. Hierbei konzentrieren sich die neu gebildeten Erwartungen nicht mehr auf die Arbeitssituation, sondern auf andere Lebensbereiche (Bruggemann, 1974).

- c) Resignative Berufszufriedenheit: Wenn die eigenen Erwartungen an die berufliche Tätigkeit nicht realisierbar sind, versucht das Individuum, zum Zweck der Erreichung beruflicher Zufriedenheit die eigenen Ansprüche zu senken. Eine andauernde Senkung kann dabei zur persönlichen Resignation führen (Bruggemann, 1974).
- d) Konstruktive Berufsunzufriedenheit: Diese Form ist von der aktiven Suche nach Problemlösungen charakterisiert. Durch die vorhandene Unzufriedenheit wird das Individuum aktiviert, nach Möglichkeiten zur Erreichung einer höheren beruflichen Zufriedenheit zu suchen (Bruggemann, 1974).
- e) Fixierte Berufsunzufriedenheit: Im Gegensatz zur konstruktiven Berufszufriedenheit beinhaltet die fixierte Berufsunzufriedenheit in erster Linie Verzichtaktionen: Dies impliziert, dass keine Anstrengung zur Findung von neuen Problemlösungen unternommen wird. Es werden lediglich die individuellen Wünsche und Erwartungen an die berufliche Situation verringert (Bruggemann, 1974).
- f) Pseudo-Berufszufriedenheit: Diese Form der Berufszufriedenheit resultiert aus den individuellen Schutzmechanismen der Realitätsverzerrung und -verfremdung. Um mit einer nicht zufriedenstellenden beruflichen Situation umgehen zu können, wird die Realität vom Individuum anders wahrgenommen, als sie ist. Hierdurch gelingt es einem Menschen, auch eine unangenehme, aber momentan nicht vermeidbare belastende Situation im Beruf zu ertragen. Die Pseudo-Berufszufriedenheit ist oft die Folge einer fixierten Unzufriedenheit (Bruggemann, 1974).

Die Typologisierung der Berufszufriedenheit von Bruggemann (1974) weist einen nur geringen praktischen Wert in der Berufszufriedenheitsforschung auf, zumal die verschiedenen Formen nur schwer voneinander separiert und kaum empirisch nachgewiesen werden können (Ammann, 2004). Trotz dieser Kritik am Modell von Bruggemann (1974) muss betont werden, dass diese als eine der ersten Autorinnen bzw. Autoren die große Bedeutung der Relation zwischen Person und Umwelt für die Berufszufriedenheit betont hat. Zudem hat sie dazu beigetragen, die Tabuisierung von beruflicher Unzufriedenheit zu beenden- ein wichtiger Schritt in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung (Ammann, 2004; Stamouli, 2003).

2.1.4 Job Characteristics Model

Im „Job Characteristics Model“ von Hackman und Oldham aus dem Jahre 1976 (beschrieben von Stamouli, 2003, S. 52/53) wird die große Bedeutung der interaktiven Prozesse zwischen einem Individuum und seiner beruflichen Situation betont. Der Ansicht dieser Autoren nach lösen einige Dimensionen der eigenen beruflichen Tätigkeit -konkret die Vielfalt in den Anforderungen, die Ganzheitlichkeit, die Autonomie im Beruf sowie das Feedback der Adressaten- psychologische Erlebniszustände aus, die (im besten Fall) positive Auswirkungen auf die Arbeit haben. Die zentralen Auslöser beruflicher Zufriedenheit sind demnach der Abwechslungsreichtum in der Tätigkeit, die Möglichkeit, sich mit der eigenen Tätigkeit zu identifizieren, ein gewisses Maß an persönlicher Freiheit und Flexibilität bei der Ausführung der beruflichen Tätigkeit sowie eine Rückmeldung zu den Ergebnissen zur verrichteten Arbeit. Die Synergie dieser Dimensionen hat einen großen Einfluss auf das Motivationspotenzial eines Individuums, das wesentlich zur Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit beiträgt. Ein erhöhtes Maß an Motivation führt in der Regel auch zu einer qualitativen Verbesserung der Leistung im Beruf (Stamouli, 2003).

Im Modell von Hackman und Oldham spielen auch Moderatorvariablen eine große Rolle: Dies sind beispielsweise berufliche Qualifikationen, die sich sowohl auf die Merkmale einer beruflichen Tätigkeit als auch auf die praktischen Konsequenzen der psychologischen Erlebniszustände (positiv oder auch negativ) auswirken können. Selbiges gilt für Kontextfaktoren wie z.B. die Bezahlung, die auch als Moderatorvariablen wirken (Stamouli, 2003; Van Dick, 2006).

2.2 Prozesstheorien

Die Prozesstheorien verzichten im Gegensatz zu den Inhaltstheorien darauf, konkrete Inhalte zu beschreiben. Sie fokussieren den motivationalen Prozess, der dazu führt, dass eine Handlung ausgeführt wird oder nicht (Schütz, 2009). Demzufolge erklären die Prozesstheorien, wie die interaktiven Prozesse zwischen den individuumsbezogenen Variablen -also persönlichen Erwartungen, Werthaltungen und Bedürfnissen- und den berufsbezogenen Anforderungen die Berufszufriedenheit eines Menschen beeinflussen (Stamouli, 2003). Die wichtigsten Prozesstheorien werden im Folgenden vorgestellt, nämlich a) die Gleichgewichtstheorie nach Adams (1963) in Kapitel 2.2.1, b) die Erwartungs-Valenz-Theorie nach Vroom (beschrieben nach Stamouli, 2003, S. 55/56 und Schütz, 2009, S. 49) in Kapitel 2.2.2, c) die emotional-kognitive Einstellungstheorie nach Merz (1979) in Kapitel 2.2.3 sowie d) das dynamisch-interaktive Modell der Zufriedenheit nach Büssing (1991) in Kapitel 2.2.4.

2.2.1 Gleichgewichtstheorie

In der Gleichgewichtstheorie von Adams (1963) bildet der persönliche Eindruck eines Individuums darüber, ob es für die eigene Arbeitsleistung eine gerechte Gegenleistung erhält, das zentrale Element, das berufliche Zufriedenheit oder Unzufriedenheit bedingt. Diese persönliche Empfindung resultiert in erster Linie aus Vergleichen mit den Gegenleistungen, welche andere Kolleginnen und Kollegen für ihre Tätigkeit erhalten (Adams, 1963).

2.2.2 Erwartungs-Valenz-Theorie

In Vrooms Erwartungs-Valenz-Theorie von 1964 wird ebenfalls ein Zusammenhang zwischen den Erwartungshaltungen eines Menschen und seiner Berufszufriedenheit postuliert. Vroom verbalisiert in seinem Modell nämlich die Annahme, dass arbeitende Individuen die Erwartung haben, mit bestimmten Verhaltensweisen angestrebte Resultate -Belohnungen, die zu einer Bedürfnisbefriedigung beitragen- zu erreichen (Stamouli, 2003, S. 55/56).

Folgende Aspekte stellen nach Schütz (2009, S. 49) die Kernelemente in Vrooms Theorie dar:

- a) Valenz, also eine Bewertung eines Handlungsziels,
- b) Erwartung als eine persönliche Annahme, dass mit einem bestimmten Verhalten ein angestrebtes Ziel erreicht werden kann,
- c) Instrumentalität als Summe der Handlungen und Hilfsmittel, welche bei der Zielerreichung hilfreich sind und
- d) Potenzial, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können.

Eine Person wird sich demnach umso eher für eine Handlung entscheiden, je höher die damit verbundenen Ziele bewertet werden, je besser die vorhandenen Hilfsmittel zum Erreichen dieser Ziele geeignet sind und je höher die Wahrscheinlichkeit ist, die Handlung auch wirklich auszuführen. Wenn eine Person bedeutende Ziele auf bestmöglichem Weg erreicht und sich bereits im Vorfeld erwartet, ein wichtiges Ziel zu erreichen, ist Zufriedenheit die Folge (Schütz, 2009).

2.2.3 Emotional-kognitive Einstellungstheorie

Dieses Modell von Merz (1979) stellt eines der in der Fachliteratur am häufigsten rezipierten theoretischen Modelle für die Berufszufriedenheit dar. Der Kernpunkt dieses Modells ist die Definition der Berufszufriedenheit als ein Ergebnis des Vergleichs zwischen äußeren, objektiven Merkmalen des Arbeitsplatzes und individuellen Ansprüchen und Erwartungshaltungen. Der Unterschied zwischen dem Ist- und Soll-Zustand, also zwischen den Charakteristika des Arbeitsplatzes und den eigenen Bedürfnissen und Wünschen, determiniert demnach das Maß an Berufszufriedenheit, das von einem Menschen erreicht wird. Sowohl der Ist- als auch der Soll-Zustand werden durch äußere, soziokulturelle Bedingungen stark beeinflusst (Merz, 1979). Innovativ war am Modell von Merz (1979), dass es die allgemeine berufliche Zufriedenheit als ein Produkt verschiedener Teilzufriedenheiten -verschiedener Zufriedenheiten mit einzelnen Arbeitskomponenten- definiert. Dieser theoretische Ansatz wird auch in der vorliegenden Arbeit vertreten.

2.2.4 Dynamisch-interaktives Modell der Zufriedenheit

In diesem theoretischen Ansatz von Büssing (1991) werden die Interaktionsprozesse zwischen einem Individuum und seiner Umwelt, konkret seiner beruflichen Situation, in besonderer Weise hervorgehoben. Laut Büssing (1991) wird nämlich gerade der Bezug zur Arbeit selbst in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung zu oft vernachlässigt. Hieraus resultiert das Bestreben Büssings, den Fokus mehr als bisher auf die berufliche Tätigkeitsstruktur und auf die wechselseitigen Beeinflussungen von Person und Arbeitsumfeld zu legen (Büssing, 1991).

2.3 Versuch einer Synopse

Ein einziger theoretischer Ansatz würde nicht ausreichen, um die Komplexität und Mehrdimensionalität des Konstrukts Berufszufriedenheit zu erklären. Aus diesem Grund beruht die theoretische Basis der vorliegenden Arbeit auf einem Konglomerat verschiedener theoretischer Aspekte, welche unterschiedlichen Modellen und Konzepten angehören (Stamouli, 2003). Die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Wichtigkeit einzelner Arbeitskomponenten und bezüglich der persönlichen Berufszufriedenheit in Bezug auf diese Komponenten, welche in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt stehen, rufen die Notwendigkeit hervor, sowohl Aspekte der Inhalts- als auch der Prozesstheorien in das theoretische Fundament dieser Arbeit aufzunehmen.

Für die Gewichtung einzelner Arbeitskomponenten für die Berufszufriedenheit bildet der Ansatz von Vroom aus dem Jahre 1964 die theoretische Basis. In diesem Modell wird nämlich die berufliche Zufriedenheit als abhängig von der Bedeutung, die die verschiedenen Arbeitskomponenten für die arbeitenden Individuen haben, beschrieben (Stamouli, 2003). Des Weiteren kann auch eine Verbindung zum Erklärungsansatz von Hackman und Oldham generiert werden, in welchem die hohe Bedeutung der interaktiven Prozesse zwischen den arbeitenden Menschen und dem Arbeitsumfeld betont wird (Stamouli, 2003).

Das Modell von Merz (1979) bildet hingegen die theoretische Basis für die Einschätzung der persönlichen Berufszufriedenheit, die im empirischen Teil dieser Arbeit im Mittelpunkt steht. Berufszufriedenheit wird im Modell von Merz nämlich als eine kognitiv-rationale und affektiv-emotionale Einstellung gegenüber der eigenen Arbeitssituation angesehen, was auch in der vorliegenden Arbeit -und in den Arbeiten von Ipfling et al. (1995) und von Stamouli (2003)- der Fall ist.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einzelnen Teilberufszufriedenheiten (also mit der Zufriedenheit mit einzelnen Arbeitskomponenten). Je größer demnach die Anzahl an Arbeitskomponenten ist, die von den Arbeitenden positiv beurteilt werden, desto höher ist auch der persönliche Grad an beruflicher Zufriedenheit. In dieser Auffassung ist eine Similarität zum Modell von Herzberg et al. (1995) erkennbar, wenn auch ein deutlicher Unterschied zwischen diesem theoretischen Ansatz und der Grundannahme der vorliegenden Arbeit besteht: Die Berufszufriedenheit und die Berufsunzufriedenheit werden in der vorliegenden Arbeit und in jener von Stamouli (2003) nämlich -im Gegensatz zu den Annahmen von Herzberg et al. (1969)- als zwei Ausprägungen einer Dimension mit verschiedenen Komponenten beruflicher Tätigkeit definiert, nicht als zwei unabhängige Kontinua (Stamouli, 2003).

Die Ansätze von Bruggemann et al. (1975) spielen auch eine zentrale Rolle im theoretischen Fundament der vorliegenden Arbeit: Im Rahmen der empirischen Untersuchung erfolgt nämlich eine Bewertung über die Wirkung einzelner Arbeitskomponenten auf die Lehrtätigkeit, so wie diese von den Probanden in der täglichen Interaktion am Arbeitsplatz erlebt wird. Die Annahme, dass sich die Relation zwischen dem Individuum und seiner Arbeitssituation auf die Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit auswirkt, geht auf Bruggemann et al. (1975) zurück.

Durch die Synopse einiger Ansätze der Inhalts- und Prozesstheorien wird versucht, dem hohen Anspruch, ein theoretisches Fundament für das in Konstrukt der Berufszufriedenheit zu generieren, gerecht zu werden. Zudem soll hierdurch vermieden werden, dieses komplexe Konstrukt nur aus einer Perspektive zu betrachten (Stamouli, 2003).

3 Determinanten der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen

Die Vielschichtigkeit des Konstrukts der Berufszufriedenheit führt dazu, dass bezüglich der determinierenden Faktoren in der Wissenschaft keine Eindeutigkeit besteht. Aktuell existiert kein theoretisches Konzept zur Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit, welches eine Ableitung von eindeutigen Einflussfaktoren (Determinanten) erlauben würde. Als unumstritten gilt in der aktuellen Zufriedenheitsforschung nur die Ansicht, dass Berufszufriedenheit als Produkt mehrerer Determinanten definiert werden kann, dass es also mehrdimensional ist (Ammann, 2004).

Laut Grunder und Bieri (1995) sind in der pädagogischen Forschung zwei Zugänge zur Untersuchung von beruflicher Zufriedenheit erkennbar, nämlich zum einen das (historisch gesehen ältere und kritikwürdige) eindimensionale Modell, welches Berufszufriedenheit als eine Gesamtvariable erfasst, und zum anderen das Modell, welches Berufszufriedenheit als mehrdimensionales Produkt annimmt. Die berufliche Zufriedenheit wird in diesem mehrdimensionalen Modell als eine Größe gesehen, welche sich aus mehreren Teilzufriedenheiten ergibt. Dies ist auch in der vorliegenden Untersuchung der Fall.

Ältere Forschungsdesigns basieren tendenziell auf dem eindimensionalen Modell. Erwähnenswert ist bezüglich der Verwendung dieses Modells die sogenannte „wissenschaftliche Betriebsführung“, eine Forschungsrichtung, welche im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts vorherrschend war und welche auf der Meinung basierte, dass sich eine Steigerung der Berufszufriedenheit durch eine Steigerung der Entlohnung bei einem gleichzeitig möglichst geringen Arbeitsaufwand vollziehe. In den 20er Jahren wurde diese Forschungsrichtung scharf kritisiert: Von der „human relations“- Bewegung wurde die These aufgestellt, dass nicht eine gesteigerte Besoldung, sondern vielmehr die Ermöglichung sozialer Kontakte am Arbeitsplatz sowie eine Identifikation des arbeitenden Individuums mit seiner beruflichen Tätigkeit zu einer erhöhten beruflichen Zufriedenheit beitragen können. In diesem Kontext wurden erstmals Determinanten wie „Gruppenkohäsion“ oder „Gruppenstruktur“ als Gegenstand der Untersuchungen zur beruflichen Zufriedenheit deklariert (Bruggemann et al., 1975).

Mit der Tendenz, die individuellen Wünsche und Bedürfnisse des einzelnen Individuums bezüglich seiner beruflichen Tätigkeit in der Berufszufriedenheitsforschung genauer zu betrachten, wurden in der Folge auch zunehmend mehr einzelne Determinanten der Berufszufriedenheit in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Forschung gerückt (Bruggemann et al., 1975).

Wird heute die berufliche Zufriedenheit im Allgemeinen erhoben, so vollzieht sich dies meist über die Frage zur Bereitschaft, sich bei einer erneuten Möglichkeit der Berufswahl wiederum für den betreffenden Beruf zu entscheiden. Nach Ammann (2004) ist dies zulässig, aber nur dann, wenn diese Frage auch durch weitere Messwerte und Items ergänzt wird. Der Einsatz eines rein eindimensionalen Modells ist hingegen sehr kritikwürdig: Das Antwortverhalten eines Samples bei der Frage bezüglich der Bereitschaft, wiederum Lehrperson zu werden oder bei der Frage nach der generellen Berufszufriedenheit erlaubt nämlich keinerlei Angaben zu einzelnen Determinanten der beruflichen Zufriedenheit. Zudem muss die Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs nicht zwingend Ausdruck einer hohen Berufszufriedenheit sein (Ammann, 2004; Rudow, 1995).

Unabhängig davon, ob es sich um allgemeine oder lehrerspezifische Studien zur Berufszufriedenheit handelt, variiert die Anzahl der Determinanten, aus denen sich das Konstrukt der Berufszufriedenheit ergibt, in der wissenschaftlichen Literatur erheblich. Erwähnenswert sind in diesem Kontext die Theorie der Kontent- und Kontextfaktoren von Herzberg et al. (1959) sowie das Modell über die Korrelation allgemeiner Determinanten der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann et al. (1975): Diese Autorinnen bzw. Autoren haben nämlich als erste den Versuch unternommen, einzelne Determinanten der Berufszufriedenheit zu beschreiben sowie Relationen zwischen diesen aufzuzeigen.

Die Theorie von Herzberg et al. (1959) kann (nach Ammann, 2004) als Ursprungsmodell für die Beschreibung der Determinanten für berufliche Zufriedenheit bezeichnet werden: Diese Autoren nehmen nämlich erstmals eine Differenzierung zwischen Faktoren, die die Zufriedenheit im Beruf fördern, und jenen, die Unzufriedenheit fördern, vor. Auch die von Herzberg et al. (1959) beschriebenen (intrinsischen) Kontentfaktoren und (extrinsischen) Kontextfaktoren finden im heutigen wissenschaftlichen Diskurs noch Verwendung (Ammann, 2004).

Das Modell von Herzberg besteht (nach Ammann, 2004) aus drei Gruppen von Determinanten: nämlich a) aus Merkmalen, die die objektiven Bedingungen der Arbeitssituation betreffen -beispielsweise aus der Möglichkeit der Arbeitsteilung oder aus dem Handlungsspielraum-, b) aus Merkmalen, die Bruggemann et al. (1975) als konkrete Einflussgrößen der Arbeitszufriedenheit sehen (Merkmale, die sich aus objektiven Bedingungen und subjektiven Wünschen ergeben, beispielsweise der soziale Kontext, die Aufstiegsmöglichkeiten oder die Besoldung) und schließlich aus c) rein subjektbezogenen Determinanten wie dem Geschlecht, dem Alter oder dem erreichten Grad an persönlicher Schulbildung. Laut Bruggemann et al. (1975) hat diese Trennung rein idealtypischen Charakter, was zur Folge hat, dass in der Realität Überlappungen und Verschmelzungen bestimmter Merkmale die Norm darstellen (Bruggemann et al., 1975). Zudem üben diese Autoren Kritik daran, die Determinanten der Berufszufriedenheit als zeitlich unabhängig und unveränderbar zu beschreiben. Deren Ansicht nach sind nämlich sowohl die arbeitsplatzspezifischen Determinanten als auch die individuellen Motivationen und Bedürfnisse im Beruf ständigen Veränderungen unterzogen, was dazu führt, dass der Berufszufriedenheit a priori eine gewisse Dynamik innewohnt (Bruggemann et al., 1975). Diese Dynamik stellt eine Erklärung dafür dar, dass sich bis heute keine Beschreibung von Determinanten der Berufszufriedenheit richtig etabliert hat. Im Folgenden werden demnach nur einige Versuche von namhaften Autoren, die wichtigsten Determinanten der Berufszufriedenheit zu nennen, skizziert.

Merz (1979) kam in seinen Untersuchungen zum Ergebnis, dass für die Entwicklung von Berufszufriedenheit die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen, mit den Vorgesetzten und mit den Arbeitskollegen wichtige Determinanten darstellen. Demnach wurden von Merz die folgenden neun Dimensionen als bedeutsam angesehen:

- a) die Tätigkeit im Beruf,
- b) das Verhältnis zur Schulleitung,
- c) die Besoldung,
- d) das Verhältnis zu den Eltern,
- e) die Belastung im Beruf,
- f) die materielle Ausstattung der Schule,
- g) das Verhältnis zu den Arbeitskollegen,
- h) das jeweilige berufliche Image sowie
- i) die allgemeine Berufszufriedenheit (Merz, 1979).

Ipfling et al. (1995) übernehmen den Vorschlag von Merz (1979). Stahl (1995) unternimmt hingegen einen eigenen Versuch, die Determinanten der Berufszufriedenheit von Lehrkräften zu beschreiben. Sie definiert Determinanten als Einflussgrößen, welche einerseits Arbeitsbedingungen sein können oder andererseits Personen bzw. Personengruppen, die Entscheidungen darüber treffen, welche Zielsetzungen im Beruf verfolgt werden sollen, welche Werte der beruflichen Tätigkeit zugrunde liegen und wie sich die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz gestalten. Basierend auf dieser Definition sieht Stahl (1995) folgende Aspekte als Determinanten der Berufszufriedenheit an:

- a) Maß an Verantwortung im eigenen Beruf,
- b) Grad an Autonomie am eigenen Arbeitsplatz,
- c) Möglichkeit, bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Beruf einzubringen,
- d) Möglichkeit zur Erweiterung eigener Fähigkeiten,
- e) Maß an Abwechslung und Kreativität in der Arbeit,
- f) Vorhandensein von Aufstiegsmöglichkeiten bzw. von Belohnungen für die eigene Leistung,
- g) Anerkennung der eigenen Tätigkeit durch das soziale Umfeld,
- h) Qualität der sozialen Beziehungen sowie
- i) Führungsstil der Schulleitung.

Beim Vergleich zwischen den Beschreibungen von Merz (1979) und von Stahl (1995) zeigt sich, wie stark sich die Determinanten von Untersuchung zu Untersuchung unterscheiden. In der aktuellen Berufszufriedenheitsforschung ist jedoch die Tendenz erkennbar, dass sich die allgemeine Beschreibung der Determinanten von Grunder und Bieri (1995) und dessen Ausdifferenzierung von Bieri (2006) langsam in der Fachliteratur durchzusetzen scheint. Diese Beschreibung von Determinanten entspricht inhaltlich im Wesentlichen den Ansichten von Bruggemann et al. (1975) und Merz (1979). Als konstituierende Faktoren von Berufszufriedenheit und demnach als dessen zentrale Determinanten werden von Grunder & Bieri (1995) die charakteristischen, berufsspezifischen Merkmale, die individuellen, personenspezifischen Merkmale und die Interdependenzen zwischen diesen individuellen und beruflichen Charakteristika postuliert.

Bieri (2006) nimmt eine Ausdifferenzierung dieser Faktorengruppen vor. Er beschreibt so die drei folgenden situativen Aspekte als zentrale Determinanten für die Berufszufriedenheit: a) den Arbeitsinhalt, b) die Arbeitsbedingungen und c) den sozialen Kontext, in den die berufliche Tätigkeit eingebettet ist. Außerdem nennt er noch persönliche Variablen (also demographische und differenzialpsychologische Merkmale), die Einfluss auf die individuelle Berufszufriedenheit haben. Im folgenden Kategoriensystem aus insgesamt acht Kategorien werden diese berufs- und persönlichkeitsbezogenen Determinanten der Berufszufriedenheit detaillierter beschrieben:

- a) Arbeitsinhalt: Diese Kategorie umfasst die Gestaltungs- und Handlungsfreiheit im Lehrberuf, die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die dieser Beruf bietet sowie das Belastungsniveau.
- b) Lehrerkollegium: Gemeint ist hiermit die Zusammenarbeit im Team, das soziale Klima an der Schule, die erhaltene Anerkennung vom Kollegium,...
- c) Adressaten: Dieser Kategorie gehört die Zufriedenheit mit der Lernmotivation und mit dem Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler an, aber auch der Grad der Anerkennung, der der Lehrkraft von der Schülerschaft entgegengebracht wird.
- d) Organisation: Gemeint sind die Ausstattung und die baulichen Gegebenheiten der Schule, die Arbeitszeitregelungen, die Entlohnung, die Sicherheit des Arbeitsplatzes,...
- e) Berufslaufbahnbezogene Aspekte: Hiermit sind beispielsweise die Aufstiegsmöglichkeiten und beruflichen Zukunftsperspektiven gemeint.
- f) Vereinbarkeit von Beruf und Familie
- g) Individuumsspezifische Aspekte wie das eigene Selbstbild, die intrinsischen Motivationen, der eigene Gesundheitszustand,...
- h) Stellung der Schule in der Gesellschaft: Diese Kategorie beinhaltet in erster Linie das Image des Lehrberufs in der Öffentlichkeit, aber auch die Schulpolitik im Allgemeinen, die Reformen sowie den Austausch mit Vorgesetzten und Eltern (Bieri, 2006).

4 Zum Stand der Berufszufriedenheitsforschung im Lehrberuf

Während im amerikanischen Raum bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts viele Forschungen zur Berufszufriedenheit durchgeführt wurden, entwickelte sich in den deutschsprachigen Ländern erst im darauffolgenden Jahrzehnt ein reges Interesse an der Zufriedenheitsforschung. Unzufriedenheit im Beruf wurde zunehmend mehr als die prädiktorische Komponente für Fluktuation, Absentismus und berufsbedingte Krankheiten wahrgenommen (Stamouli, 2003).

Die Berufszufriedenheitsforschung fokussierte bis in die 90er Jahre nahezu ausschließlich die Identifizierung von einzelnen berufsbezogenen Faktoren, die Berufszufriedenheit auslösen können. Merkmale der eigenen Persönlichkeit, welche ebenfalls die Berufszufriedenheit beeinflussen könnten, wurden in diesen Forschungen -beispielsweise in jener von Merz (1979)- nicht berücksichtigt. Auch heute noch verfolgt die Berufszufriedenheitsforschung das Ziel, herauszufinden, welche berufsbezogenen Aspekte die Berufszufriedenheit positiv beeinflussen können. Berufszufriedenheit wurde und wird demzufolge bis dato als eine affektive Reaktion definiert, welche aus den Emotionen resultiert, die ein Individuum gegenüber einzelnen Arbeitsbedingungen zeigt (Stamouli, 2003). Ein neuerer Trend in der Zufriedenheitsforschung, der in den Untersuchungen von Stahl (1995) und Bachmann (1999) erkennbar ist, zielt hingegen darauf ab, multiple Arbeitskomponenten zu identifizieren, welche als Auslöser beruflicher Zufriedenheit bewertet werden können. Es sollen also die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren ermittelt werden werden.

Auch bezüglich der Messverfahren der Berufszufriedenheit existieren neue Trends: So werden mittlerweile eher die Facetten der Berufszufriedenheit als die allgemeine, globale Berufszufriedenheit zu erfassen versucht. Es geht um die Erforschung von sogenannten Teilzufriedenheiten bzw. -unzufriedenheiten mit einzelnen berufsbezogenen Komponenten. Im Vergleich zur allgemeinen Berufszufriedenheit sind die Aussagen über einzelne Teilzufriedenheiten aussagekräftiger, da hierdurch Informationen über einzelne Komponenten der Arbeit, also über verschiedene Arbeitsdimensionen, erhalten werden (Landert, 2002; Stamouli, 2003).

Es folgt eine Darstellung wichtiger Ergebnisse von Studien, welche in den letzten Jahren und Jahrzehnten zur Berufszufriedenheit im Lehrberuf in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden. Diese Darstellung vollzieht sich durch die Einordnung der Untersuchungen in thematische Kategorien, welche zum einen berufsbezogene Merkmale des Lehrberufs und zum anderen soziodemographische Variablen der Probanden betreffen. Hierbei muss erwähnt werden, dass die Ergebnisse von Ipfling et al. (1995) in mehrere dieser Kategorien eingeordnet werden können. Diese Untersuchung lieferte nämlich sowohl Ergebnisse zu berufsbezogenen Komponenten als auch zu soziodemographischen Aspekten, die die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen beeinflussen.

4.1 Allgemeine Berufszufriedenheit

In den meisten der bisher durchgeführten Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften konnte gezeigt werden, dass prozentuell gesehen die absolute Mehrheit der befragten Lehrpersonen, oftmals mehr als zwei Drittel, mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen zufrieden sind. Zwischen älteren und jüngeren Erhebungen sind diesbezüglich nur geringfügige Unterschiede erkennbar. In einer Studie, die von Roth (1972) mit über 200 Grundschullehrkräften durchgeführt wurde, gaben 83% der Befragten an, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein, während 11% ihre Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation äußerten (Roth, 1972). Ein ähnliches Resultat konnte auch Krampen (1978) liefern: In seiner Studie waren es nur 9,4% der 180 Probanden, die Aussagen über ihre Unzufriedenheit tätigten.

Auch in Erhebungen, die mehr als ein Jahrzehnt später durchgeführt wurden, zeigten sich ähnliche Ergebnisse: In Barths Untersuchung, die mit einer Stichprobe von 160 Probanden sowohl an Grund- als auch an Hauptschulen durchgeführt wurde und in welcher die Probanden auf einer siebenstufigen Gesichterskala ihre Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit im Beruf ausdrücken sollten, zeigten sich 84% als relativ bis sehr zufrieden, während sich der Rest als weder zufrieden noch unzufrieden bzw. als etwas unzufrieden einschätzte (Barth, 1997). Bei Terhart et al. (1994) waren es immerhin 64% der Lehrkräfte, die sich mit ihrer beruflichen Situation sehr zufrieden bzw. zufrieden äußerten.

In den Untersuchungen nach der Jahrtausendwende bestätigte sich der gezeigte Antworttrend: In der Erfurter Gymnasialstudie von Böhm-Kasper et al. (2001) stimmten ganze 82% der 1.079 Probanden dem Item „Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden“ zu; in der Untersuchung von Gehrman (2003) mit 3.000 teilnehmenden Lehrpersonen äußerten über 60% ihre Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation.

Ähnliche Ergebnisse wie die Erhebungen im deutschen Sprachraum lieferten auch jüngere Untersuchungen in Italien: So äußerten in einer Untersuchung aus dem Jahre 2006 49% der 2.236 Probanden aller drei Schulstufen Südtirols ihre Zufriedenheit mit der gegenwärtigen beruflichen Situation. Weitere 21% der Probanden dieser Studie wählten auf einer vierstufigen Skala die Antwortmöglichkeit „sehr zufrieden“, während die restlichen 30% der Lehrkräfte eine geringere berufliche Zufriedenheit äußerten (Atz, Becker & Vanzo, 2006). In einer Folgeuntersuchung, in der eine Totalerhebung mit allen Lehrkräften der italienischen Grundschule für die Zweitsprache Deutsch durchgeführt wurde, zeigten sich 94% der insgesamt 97 Probanden mit der Lehrertätigkeit sehr zufrieden bzw. etwas zufrieden. Dieses Ergebnis widerspricht der allgemein verbreiteten Meinung, die Zweitsprachlehrkräfte in Südtirol würden hohe Unzufriedenheitswerte aufweisen (Baur et al., 2009).

Von einem nicht ganz so hohen Prozentsatz von mit dem Beruf zufriedenen Lehrkräften spricht Retzl (2008): In seiner Untersuchung mit 518 oberösterreichischen Pflichtschullehrkräften hielt sich die Anzahl der „eher bzw. sehr zufriedenen“ und die „eher und gar nicht zufriedenen“ Lehrpersonen nämlich die Waage.

Die Feststellung der allgemeinen Berufszufriedenheit erfolgt in Untersuchungen bis heute häufig über die offen gestellte Frage, ob die Probanden sich erneut für den Lehrberuf entscheiden würden. Auch im Antwortverhalten der Befragten bei dieser Frage zeigt sich die im Allgemeinen hohe berufliche Zufriedenheit, zumal beispielsweise laut einer Erhebung des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer 71% der Probanden wiederum den Lehrberuf wählen würden (Landert, 2002). 2006 gaben in einer Erhebung in Südtirol ebenfalls 70% der 2.236 Probanden an, jederzeit wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden zu wollen (Atz et al., 2006). Diesem Ergebnis entsprechen die Befunde einer Erhebung des Forschungsinstituts IARD, in der 2010 die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften im gesamten italienischen Staatsgebiet untersucht wurden:

Insgesamt gaben nur 13% der 3.398 interviewten Probanden aller Schulstufen an, einen Berufswechsel ernsthaft in Erwägung zu ziehen. Von den Probanden der Sekundarstufe II waren es 18%, von jenen der Primarstufe und der Sekundarstufe I hingegen nur jeweils 10% (Cavalli & Argentin, 2010). In dieselbe Richtung gehen die Ergebnisse von Boos-Nünning (1979): Nahezu 70% der befragten Grund- und Hauptschullehrkräfte gaben in seiner Erhebung an, noch nie ernsthaft darüber nachgedacht haben, den derzeitigen Beruf aufzugeben. Zwei Drittel der Probanden, die hingegen einen Wechsel in Erwägung zogen, äußerten den Wunsch, die Lehrtätigkeit lieber in einer anderen Schulstufe als in jener, in der sie im Moment der Befragung tätig waren, auszuüben. Ähnliche Ergebnisse konnten Herzog et al. (2007) in einer Erhebung zu den Karriereverläufen von 1.873 ehemaligen Lehramtsstudierenden in der Grundschule im Kanton Bern liefern: Zwar waren ganze 48% der Befragten nach den ersten zehn Berufsjahren nicht mehr in der Grundschule tätig, aber nur 11% von ihnen haben das Berufsfeld Schule wirklich verlassen. Alle anderen in der Öffentlichkeit fälschlicherweise als „Berufswechsler“ deklarierten Lehrpersonen gingen der Unterrichtstätigkeit weiterhin nach, wenn auch mittlerweile in anderen Schulstufen als der Primarstufe (Herzog et al., 2007).

In der Untersuchung von Ipfling et al. (1995) setzte sich der oben aufgezeigte Trend im Antwortverhalten fort: 74% der über 2000 Probanden würden den Lehrberuf jederzeit wieder wählen, die restlichen 26% würden sich hingegen für einen anderen Beruf entscheiden.

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf gilt als prädiktorischer Faktor für eine hohe Lebenszufriedenheit (Lent et al., 2011). Bereits 1979 stellte Merz die Hypothese auf, dass die Berufszufriedenheit mit der Lebenszufriedenheit in positivem Maße korreliert. Geprüft wurden diese Annahme in einer Untersuchung mit einer Zufallsstichprobe aus 234 Probanden verschiedener Schulstufen. Sowohl Merz (1979) als auch später Kramis-Aebischer (1996) konnten die Hypothese zum positiven Zusammenhang zwischen Berufs- und Lebenszufriedenheit bestätigen: Hohe Zufriedenheit im Beruf geht demnach mit einer Steigerung der persönlichen Lebenszufriedenheit einher. Ob die hohe Berufszufriedenheit die Lebenszufriedenheit steigert kann oder ob umgekehrt eine allgemeine positive Einstellung zum Leben auch das Befinden im eigenen Beruf positiv beeinflusst, ist in der Forschung jedoch noch nicht vollends geklärt.

Interessant ist die Tatsache, dass Lehrkräfte in Untersuchungen zur Lebenszufriedenheit tendenziell hohe Werte aufweisen: So gaben beispielsweise über 90% der Probanden in einer von Kramis-Aebischer (1996) in den Schweizer Kantonen Freiburg und Luzern durchgeführten Erhebung an, mit dem eigenen Leben zufrieden, sehr zufrieden und extrem zufrieden zu sein. Gründe hierfür liegen insbesondere in den Bereichszufriedenheiten mit der Partnerschaft, der Unterkunft sowie der familiären und gesundheitlichen Situation, während die Faktoren Ausbildung, Finanzen und bezahlte Beschäftigung für die hohe Lebenszufriedenheit weniger verantwortlich zu sein scheinen (Kramis-Aebischer, 1996).

Einigkeit besteht in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung bezüglich der Antwort auf die Fragestellung, welche Voraussetzungen für die allgemeine berufliche Zufriedenheit von Lehrpersonen erfüllt werden müssen. Ipfling et al. (1995) überprüften mithilfe ihres Messinstruments neben der allgemeinen beruflichen Zufriedenheit auch die sogenannten Teilzufriedenheiten, was dazu führte, dass durch die Erstellung einer Rangreihe ein umfassendes Bild über die Bedingungsfelder für das Wohlbefinden im eigenen Beruf entstand: Auf den obersten Plätzen rangieren pädagogisch relevante Komponenten wie der Erfolg im Unterricht und in der Erziehung sowie der pädagogische Tätigkeitsspielraum. Ebenfalls auf den höheren Plätzen finden sich systemische Determinanten wie die Größe der Klassen an der Schule oder der Führungsstil der Schulleitung, während standespolitische Aspekte des Lehrberufs wie die Entlohnung oder die Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf eher im Mittelfeld rangieren. Schlusslicht bildet in dieser Rangreihe in allen Schulstufen die Beratung durch die Schulaufsicht. Als Resümee aus Ipflings Untersuchung kann festgehalten werden, dass die allgemeine Berufszufriedenheit in erster Linie durch pädagogische, dann durch systemische und an dritter Stelle durch standespolitische Komponenten des Lehrberufs beeinflusst wird: Die Arbeit mit den Kindern selbst erscheint als wichtigste Determinante für allgemeine berufliche Zufriedenheit (Ipfling et al., 1995). Die Forschungsergebnisse von Grunder & Bieri (1995) bestätigen das Ergebnis von Ipfling et al. (1995): Besonders die Faktoren der pädagogischen und didaktischen Handlungsfreiheit sowie die verantwortungsvolle Tätigkeit mit den Kindern selbst bedingen die allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrkräften (Grunder & Bieri, 1995).

4.2 Auslösende Faktoren von Berufszufriedenheit und -unzufriedenheit

4.2.1 Auslösende Faktoren von Berufszufriedenheit

Der Großteil der sowohl älteren als auch jüngeren Studien zu den Auslösern von Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit kommt bei der Beschreibung zu übereinstimmenden Ergebnissen: Der wichtigste Faktor und Prädiktor, der Berufszufriedenheit im Lehrberuf bedingt, ist die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Erfolgserlebnisse in Unterricht und in der Erziehung mit den Adressaten sind demnach in erster Linie für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften verantwortlich (Atz et al., 2006; Barth, 1997; Gehrmann, 2003; Merz, 1979; Peez, 1991; Rudow, 1995; Urban, 1992).

Peez (1991) erkannte im Antwortverhalten seiner Probanden auf die offen gestellte Frage zu einzelnen Bedingungen für Berufszufriedenheit, dass über 80% aller gegebenen Antworten nur sechs Kategorien zugeordnet werden konnten: nämlich a) dem Arbeitsinhalt selbst -also der Arbeit mit den Kindern-, b) dem Erfolg im eigenen Unterricht, c) dem Erfolg in der Erziehung der Kinder, d) der den Lehrkräften entgegengebrachten Wertschätzung und Achtung, e) der Selbstständigkeit und Autonomie in der beruflichen Tätigkeit sowie f) einem angenehmen Sozialklima am Arbeitsort.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Peez auch in einer Untersuchung, die er 1995 mit Ipfling und Gamsjäger gemeinsam durchführte: Fast 70% aller Antworten, die auf die offene Frage nach den wichtigsten Auslösern für berufliche Zufriedenheit gegeben wurden, konnten pädagogischen Aspekten zugeordnet werden: wiederum dem unmittelbaren Arbeitsinhalt selbst, dem unterrichtlichen und erzieherischen Erfolg und der Wertschätzung durch die Adressaten. Systemische und insbesondere standespolitische Komponenten des Lehrberufs scheinen als Auslöser für Berufszufriedenheit eine geringere Rolle zu spielen (Ipfling et al., 1995).

Diese Befunde decken sich mit jenen von Retzl (2008): Von den zufriedenen Lehrkräften sehen fast 70% die Erfolge auf der interaktionalen Ebene mit Schülerinnen und Schülern, mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Schülereltern als Hauptgründe für Berufszufriedenheit an. Weitere 19% der Befragten betonen die Wichtigkeit der selbstständigen und kreativen Arbeit im Lehrberuf sowie eine gewisse Freiheit in der Arbeitszeitgestaltung (Retzl, 2008). Retzls Befund, dass ein großer Teil der Lehrkräfte mit der Möglichkeit der flexiblen Arbeitszeitgestaltung sehr zufrieden ist, bestätigt sich in den Ergebnissen der dritten italienweite IARD-Studie von 2010: 81,1% der fast 4.000 Probanden aller Schulstufen gaben bezüglich der Arbeitszeit des Lehrberufs ein sehr positives Urteil ab (Cavalli & Argentin, 2010).

4.2.2 Auslösende Faktoren von Berufsunzufriedenheit

Auch bezüglich der Berufsunzufriedenheit fördernden Faktoren herrscht in der Zufriedenheitsforschung weitgehend Einigkeit: Schwierigkeiten in der Interaktion und Kooperation mit verschiedenen am Schulgeschehen beteiligten Personen bzw. Personengruppen -mit den Schülereltern, mit dem Kollegium, mit der Schulaufsicht oder mit der Schulleitung- führen häufig zu beruflicher Unzufriedenheit (Grunder & Bieri, 1995). Lehrpersonen sind schließlich, wie es Sieland (2007, S. 206) pointiert ausdrückt, „ohne die Kooperation ihrer Interaktionspartner zur Hilflosigkeit verdammt“. Umso bedenklicher ist die Tatsache, dass, wie in einer Erhebung von Jehle und Schmitz (2007) mit über 860 Probanden gezeigt wurde, 70% der Lehrkräfte das Gefühl haben, bei wichtigen Entscheidungen des Schullebens nicht miteinbezogen zu werden. Ebenso viele Lehrpersonen sind der Überzeugung, von der Schulleitung nicht als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner wahrgenommen zu werden. Bei Rudow (1995) klagten 80% der befragten Lehrkräfte über erhebliche Konflikte mit der Schulleitung, in der italienischen IARD-Studie beschrieben über 60% der Probanden die nicht zufriedenstellende Zusammenarbeit mit den Schulführungskräften der jeweiligen Schule (Cavalli & Argentin, 2010). Auch in der Erhebung von Baur et al. (2009), in der die Zweitsprachlehrkräfte Südtirols entgegen der Meinung der Öffentlichkeit hohe Zufriedenheitswerte aufweisen, erreicht der Führungsstil der Vorgesetzten die höchsten Unzufriedenheitswerte: 57,3% der 97 Probanden erfahren eigenen Angaben nach von ihren Vorgesetzten keine ausreichende Unterstützung (Baur et al., 2009).

Auch die Qualität der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium wird von vielen Lehrkräften als nicht zufriedenstellend eingeschätzt, wie Kramis-Aebischer (1996) und Terhart et al. (1994) zeigen konnten: Der Erhebung von Terhart et al. (1994) mit über 500 Probanden nach zu urteilen fehlt jedem vierten Probanden die Unterstützung seiner Kolleginnen und Kollegen. In Italien hält sich -den Ergebnissen einer nationalen Studie von Cavalli und Argentin (2010) nach- die Anzahl der Lehrkräfte, die mit der Zusammenarbeit im Kollegium sehr zufrieden sind und jene, die nur relativ zufrieden bzw. unzufrieden sind, immerhin die Waage. Die südtirolweite Studie von Baur et al. (2009) mit den Zweitsprachlehrkräften an den deutschsprachigen Schulen zeigt hingegen, dass die Zusammenarbeit im Kollegium differenziert betrachtet werden muss: Rund 73% der Probanden erleben eine sehr fruchtbare Kooperation im Lehrerteam, also im engeren Umfeld. Gleichzeitig bewerten aber immerhin 36% dieser Lehrkräfte die Qualität der interindividuellen Beziehungen im weiteren Umfeld, also im gesamten Lehrerkollegium, als eher negativ (Baur et al., 2009).

Dass es in vielen Schulen an effektiven Formen der Lehrerkooperation mangelt, wurde in der deutschsprachigen Lehrerforschung häufig thematisiert, die Gründe dafür kontrovers diskutiert (Terhart & Klieme, 2006; Soltau & Mienert, 2010). Lehrkräfte werden oft als Einzelkämpferinnen und -kämpfer dargestellt, die ihre Idealvorstellungen des eigenen Unterrichts alleine in der Praxis umsetzen (möchten)- ohne fremde Hilfe (Nindl, 2005). Ein anderer interessanter Erklärungsansatz für die oft fehlende Zusammenarbeit im Lehrerkollegium besteht darin, dass ein erheblicher Teil der Lehrkräfte ein unsicheres professionelles Selbstkonzept zu haben scheint und folglich, aus Angst vor Kritik, einen fruchtbaren Austausch im Kollegium eher meidet (Soltau & Mienert, 2010). Die empirische Prüfung dieses Zusammenhangs sowie die Identifizierung weiterer Ursachen für die Probleme mit dem Lehrerkollegium sollte Gegenstand zukünftiger Forschungsvorhaben sein (Terhart & Klieme, 2006).

Außer den Schwierigkeiten mit Kollegium und Schulleitung sind es die auftretenden Probleme im Umgang mit Kindern, die eine zentrale Rolle für Berufsunzufriedenheit spielen: Insbesondere das Verhalten von Kindern, die als unmotiviert, verhaltensauffällig oder undiszipliniert wahrgenommen werden, wird von Lehrkräften oft als Überforderung erlebt. Eine langfristige Überforderung kann, wie Grunder & Bieri (1995) beschreiben, mit steigender Berufsunzufriedenheit, einhergehen.

Delgrande Jordan, Kuntsche und Sidler (2005) bestätigen in ihrer Erhebung, in der die psychometrische Qualität der Skalen Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit im Erhebungsinstrument zur Berufsbelastung von Enzmann und Kleiber aus dem Jahre 1989 untersucht wurde, die Theorie von Grunder und Bieri (1995): Zwischen den separaten Dimensionen Überforderung und Unzufriedenheit wurde eine positive Korrelation ($r = .47$) erkannt.

Interessant ist die Tatsache, dass in vielen Studien bei der offenen Frage nach den Gründen für berufliche Unzufriedenheit eine viel breitere Streuung der Antworten als bei der Frage nach den Auslösern beruflicher Zufriedenheit bemerkt wurde. In der Erhebung von Retzl (2008) betonten 46,6% der mit dem Beruf eher oder ganz unzufriedenen Lehrkräfte gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen als Quellen ihrer Unzufriedenheit. In diese Kategorie fällt jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Äußerungen, die voneinander unabhängige Faktoren bilden: Fehlende personelle Ressourcen wurden beklagt, aber auch mangelnde Gratifikationen, Kürzungen des Jahresstundenkontingents zu Ungunsten der Schülerschaft, sinnlose bürokratische Arbeiten sowie Entscheidungen der Obrigkeit über Reformen ohne Absprache mit den Betroffenen (Retzl, 2008). Die mangelnden Gratifikationen wurden auch in einer Untersuchung im gesamten italienischen Staatsgebiet als Hauptgrund für die berufliche Unzufriedenheit deklariert: Über 70% der nahezu 4000 Probanden äußerten sich völlig unzufrieden mit der derzeitigen Entlohnung, nur 8% hingegen absolut zufrieden. Die Lehrkräfte der südlichen Regionen und der Inselgebiete Italiens weisen die höchsten Unzufriedenheitswerte auf, die Regionen im Nordosten Italiens hingegen die niedrigsten (Cavalli & Argentin, 2010).

In der Erhebung Retzls gaben weitere 27,1% der unzufriedenen Probanden die Erziehungs- und Interaktionsprobleme mit der Schülerschaft als Quellen beruflicher Unzufriedenheit an, wobei in erster Linie Schwierigkeiten im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern sowie Verständnisprobleme mit Kindern nicht deutscher Muttersprache betont wurden. 24,3% zeigten sich hingegen unzufrieden, da sie eine mangelnde Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wahrnahmen. Unzumutbare Klassengrößen waren laut 17,8% der Befragten der Hauptgrund für Unzufriedenheit im Beruf, während das schlechte Image des Lehrerberufs in der Gesellschaft von 14,2% beklagt wurde (Retzl, 2008).

Neben Retzl (2008) kam auch Peez (1991) schon nahezu zwei Jahrzehnte früher zum selben Resultat: Zehn der von Peez formulierten Antwortkategorien umfassten nur ungefähr 60% der gegebenen Antworten der Probanden. In seiner Untersuchung wurden auftretende Probleme in der Erziehung der Kinder sowie die mangelnde oder nicht zufriedenstellende Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Schulaufsicht am häufigsten als Ursachen steigender Unzufriedenheit im Lehrberuf erwähnt (Peez, 1991). Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden der Studie von Ipfling et al. (1995) überein.

Die Tatsache, dass in erster Linie Probleme in interaktiven Prozessen der Entstehung von Berufsunzufriedenheit förderlich sind, bringt laut Ulich (1996) mit sich, dass Lehrkräfte mit geringen Kompetenzen im kommunikativen Bereich, mit Ängsten bei der Knüpfung von Kontakten und mit Problemen in der Pflege von Beziehungen das größte Risikopotenzial für den Aufbau von Unzufriedenheit im Beruf aufweisen. Allerdings werden die Ursachen für auftretende Interaktionskonflikte von den betreffenden Lehrpersonen häufig im Verhalten der Vorgesetzten und weniger im eigenen Verhalten gesehen.

4.2.3 Der Typus der „zufriedenen“ Lehrkraft versus der Typus der „unzufriedenen“ Lehrkraft

Von Interesse ist im Zusammenhang der auslösenden Faktoren für Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit die Identifizierung möglicher prädiktorischer Aspekte für die Zufriedenheit im Beruf. Nach Ammann (2004) und Stähling (1998) ist es essentiell, den Typus der beruflich „zufriedenen“ Lehrkraft von jenem der „unzufriedenen“ Lehrkraft zu unterscheiden. In der Folge soll erfasst werden, ob die tendenziell eher „zufriedenen“ Lehrkräfte bei der Bewertung der eigenen beruflichen Tätigkeiten andere berufsbezogene Aspekte als die „unzufriedenen“ Lehrkräfte als wichtig beurteilen.

Jene Lehrpersonen, die dem Typus der beruflich „zufriedenen“ Lehrkräfte zugeordnet werden können, akzentuieren tendenziell stärker folgende Vorteile des Lehrberufs: a) die vorhandene Möglichkeit, mit Kindern zu arbeiten, b) die Chance, möglichst selbstständig das eigene berufliche Handeln zu gestalten sowie c) die Ausübung einer abwechslungsreichen und spannenden Tätigkeit.

Pädagogische Gesichtspunkte stehen bei diesen Lehrkräften im Mittelpunkt ihrer berufsbezogenen Einstellungen, was sich auch in den von ihnen geäußerten Motivationen widerspiegelt: Im Unterricht wird von diesen Lehrkräften eigenen Angaben zufolge primär das Ziel verfolgt, die psychischen Ressourcen der Kinder zu stärken (Grunder & Bieri, 1995; Merz & Weid, 1981).

Im Gegensatz dazu betonen die Lehrkräfte, die eher dem Typus der „unzufriedenen“ Lehrpersonen entsprechen, eher die Vorteile der Arbeitsplatzsicherheit und der Unkündbarkeit des Lehrberufs; zudem sehen diese Lehrkräfte auch Vorteile in einer verhältnismäßig kurzen Ausbildung sowie in der Möglichkeit, in Teilzeit zu arbeiten (Grunder & Bieri, 1995; Merz & Weid, 1981).

Werden beide Typen von Lehrkräften nach den Nachteilen des Lehrberufs gefragt, so zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, welche dem zufriedenen Typus entsprechen, dazu neigen, die Reformfreudigkeit des Schulwesens zu nennen und auf die daraus erwachsende Verunsicherung der Lehrkräfte hinzuweisen. Zudem nennen die „zufriedenen“ Lehrkräfte auch den Mangel an Möglichkeiten zur Fortbildung als Nachteil des Lehrberufs. Beruflich „unzufriedene“ Lehrpersonen sehen hingegen tendenziell eher die Probleme mit Schülerinnen und Schülern sowie den mangelnden Praxisbezug in der Ausbildung und die nicht zufriedenstellende Ausstattung der Schule, an der sie tätig sind, als nachteilhaft an (Merz & Weid, 1981).

Aus diesem Vergleich resultiert, dass bei jenen Lehrkräften, die dem Typus der beruflich „Zufriedenen“ zugeordnet werden können, die Berufszufriedenheit in engem Zusammenhang mit der konkreten Tätigkeit mit den Kindern selbst steht und in der Folge mit der Befriedigung von intrinsischen Motivationen einhergeht, während bei den Lehrkräften, die dem Typus der beruflich „Unzufriedenen“ angehören, Berufszufriedenheit eher mit der Befriedigung sogenannter extrinsischer Motivationen zusammenhängt (Merz & Weid, 1981).

Van Buer, Squarra und Badel (1995) kamen in ihrer Untersuchung zum Zusammenhang zwischen den eigenen Kontrollüberzeugungen und dem erreichten Grad an Berufszufriedenheit zu vergleichbaren Ergebnissen: Der Ansicht der Autoren nach zeigen jene Lehrkräfte, welche intern kontrollüberzeugt sind (welche also der Überzeugung sind, dass durch das eigene Handeln wichtige Vorkommnisse im Leben beeinflusst werden können) ein höheres Maß an Berufszufriedenheit als Lehrkräfte, die der Meinung sind, die Ereignisse in ihrem Leben wenig beeinflussen zu können. Diese extern kontrollüberzeugten Lehrkräfte nehmen die Belastung im Unterricht rascher als die intern kontrollüberzeugten Lehrkräfte als persönliche Überforderung wahr; zudem verfügen intern kontrollüberzeugte Lehrpersonen im Allgemeinen über eine positive, optimistische Lebenseinstellung, welche sich im Unterricht positiv auf das Engagement der Lehrpersonen auszuwirken scheint (Van Buer et al., 1995). Wie demnach bereits Merz und Weid (1981) andeuteten und sowohl Van Buer et al. (1995) als auch Skaalvik und Skaalvik (2010) in ihren Untersuchungen bestätigten, besteht eine positive Korrelation zwischen der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, die ihrerseits mit differenzialpsychologischen Variablen wie Kontrollüberzeugungen und Motivationen zusammenhängt, und dem Engagement im Lehrberuf: Berufszufriedene Lehrkräfte sind demnach tendenziell auch engagiertere Lehrkräfte (Merz & Weid, 1981; Van Buer et al., 1995).

4.3 Einfluss des Geschlechts

Bezüglich des Vorhandenseins geschlechtsspezifischer Differenzen herrscht in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung kein eindeutiger Konsens vor (Ammann, 2004): Während Roth (1972) in seinen Untersuchungen zum Ergebnis kam, dass das Geschlecht keine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit im Lehrberuf hat, konnten andere Erhebungen (Merz, 1979; Schümer, 1992) signifikante Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und der Berufszufriedenheit von Lehrkräften aufzeigen. Diesen Untersuchungen zufolge weisen weibliche Lehrkräfte im Lehrberuf trotz der von ihnen in höherem Maße geäußerten Belastungs- und Stressfaktoren eine allgemein höhere Berufszufriedenheit als ihre männlichen Kollegen auf.

Bei einer genaueren Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Berufszufriedenheit zeigt sich, dass im Antwortverhalten der weiblichen Lehrkräfte im Vergleich zu jenem männlicher Lehrpersonen bei der Bewertung einzelner Komponenten des Lehrberufs eine stärkere Akzentuierung der pädagogischen Aspekte vorliegt. Gleichzeitig erfolgt bei Lehrerinnen eine signifikant stärkere Gewichtung der Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse als bei männlichen Lehrkräften (Merz, 1979; Schümer, 1992). Soziale Komponenten scheinen bei weiblichen Lehrkräften demnach im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eine erhöhte Rolle zu spielen, was auch Ipfling et al. (1995) in ihrer sehr umfassenden Erhebung zur Berufszufriedenheit im Lehrberuf zeigen konnten: Demnach messen weibliche Lehrkräfte der ihnen entgegengebrachten Wertschätzung und Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler sowie der funktionierenden Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen, mit der Schulleitung und den Schülereltern einen höheren persönlichen Stellenwert als männliche Lehrkräfte bei.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass (laut Merz, 1979) weibliche Lehrkräfte die sozialen Beziehungen in der Schule nicht nur höher gewichten, sondern mit diesen auch zufriedener sind als ihre männlichen Kollegen: Lehrerinnen scheinen demzufolge sowohl mit den Schülerinnen und Schülern als auch mit der Schulleitung ein besseres Verhältnis zu haben als Lehrer (Merz, 1979). In den Untersuchungsergebnissen von Stahl (2005) bestätigt sich das große Bedürfnis der weiblichen Lehrkräfte nach einer gewissen Konstanz in den interaktiven Prozessen. Weibliche Lehrkräfte, die über längere Zeit an derselben Schule tätig sind und langandauernde funktionierende Beziehungen am Arbeitsplatz pflegen, weisen nämlich Stahls Resultaten zufolge eine höhere Berufszufriedenheit als Lehrkräfte auf, die nur kurze Zeit an einer Schulstelle ihren Dienst verrichten.

Stahl (1995) weist auf einen weiteren geschlechtsspezifischen Unterschied hin: Laut ihrer Erhebung ist das Risikopotenzial für psychosomatische Beschwerden bei männlichen Lehrkräften signifikant geringer als bei weiblichen. Dieses Resultat stimmt mit den Ergebnissen einer Untersuchung von Grunder und Bieri aus dem selben Jahr überein, in der die Fluktuation aus dem Lehrberuf im Mittelpunkt stand und in der gezeigt wurde, dass der Anteil von weiblichen Lehrkräften, die kündigen, beträchtlich höher ist als der Anteil von männlichen Lehrkräften, die nicht mehr die Bereitschaft und/oder Fähigkeit zeigen, den Lehrberuf weiter auszuüben (Grunder & Bieri, 1995).

Berufsbezogene Aspekte, die bei den weiblichen, im Beruf verbleibenden Lehrkräften mehr Unzufriedenheit als bei ihren männlichen Kollegen auslösen, sind beispielsweise unterrichtlicher oder erzieherischer Misserfolg, die Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes sowie die oftmals problematische Notengebung in der Schule; von den weiblichen Probandinnen, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie bereits gekündigt hatten, wurde als Hauptursache die unzureichende Beratung und Unterstützung bei auftretenden Problemen im Lehrberuf erwähnt. Diese Tatsache belegt die hohe Bedeutung von Sozialkontakten für weibliche Lehrkräfte zeigt (Grunder & Bieri, 1995).

Wie Ipfling et al. (1995) in ihren Untersuchungsergebnissen beschrieben, äußern männliche Lehrkräfte zwar eine größere Unzufriedenheit als Frauen mit der in ihren Augen zu geringen Besoldung im Lehrberuf sowie mit dem Mangel an Aufstiegsmöglichkeiten und Karrierechancen, zeigen aber gleichzeitig eine geringere Abneigung gegenüber bürokratischen Tätigkeiten sowie ein schwächeres Gefühl der Abhängigkeit und Einschränkung durch Stundenpläne. Die trotzdem höhere Berufszufriedenheit von weiblichen im Gegensatz zu männlichen Lehrkräften führen Ipfling et al. (1995) auf die möglicherweise größere Anpassungsbereitschaft oder größere Frustrationstoleranz von Frauen zurück (Ipfling et al., 1995). Eine weitere mögliche Erklärung für die höhere Berufszufriedenheit von Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern sieht Ulich (1996) darin, dass Frauen häufig die Berufswahl von der Vereinbarkeit der beruflichen Tätigkeit mit familiären Aufgaben abhängig machen und sich u.a. aufgrund diesbezüglicher Überlegungen für den Lehrberuf entscheiden. In der Folge erleben sich diese Lehrerinnen vielleicht im Vergleich zu anderen Berufsgruppen im Vorteil, was dazu beiträgt, dass sie bei Umfragen zu ihrer beruflichen Situation geneigt sind, trotz der Doppelbelastung in Familie und Beruf eine erhöhte Berufszufriedenheit zu äußern. Ob diese jedoch auch wirklich vorhanden ist oder der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit und in der Folge in einem gewissen Maß einer bewussten Verzerrung der Antworten erwächst, konnte in bisherigen Untersuchungen noch nicht eindeutig geklärt werden (Ulich, 1996).

4.4 Einfluss des Lebensalters bzw. des Dienstalters

Ein noch geringerer wissenschaftlicher Konsens als über den Einfluss des Geschlechts auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften besteht bisher darüber, ob und, wenn ja, auf welche Art und Weise ein Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und dem Grad an erreichter Berufszufriedenheit im Lehrberuf besteht. Wie 1995 in einer Meta-Analyse von Rudow und 1991 und 1994 in einer von Terhart beschrieben wurde, zeigen diesbezügliche Untersuchungen sehr widersprüchliche Ergebnisse: Sowohl von einer positiven als auch von einer negativen Korrelation ist die Rede- sowohl von einer Steigerung der Zufriedenheit mit zunehmenden Dienstalter als auch von einer Senkung (Rudow, 1995; Terhart, 1991; 1994). Weitere Untersuchungen (beispielsweise jene von Von Engelhardt und Lück, 1973 oder von Gehrman, 2003; 2004) sehen hingegen das Lebensalter nicht als entscheidende Variable für die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften. Laut Gehrman (2003, S. 459) sind „Plateaueffekte“ erkennbar: Über zwei Jahrzehnte bleiben die Zufriedenheitswerte nahezu konstant.

Eine Veränderung der Zufriedenheit mit einzelnen berufsbezogenen Komponenten bei einer Erhöhung des Lebensalters stellen hingegen Grunder und Bieri (1995) fest. In der von ihnen durchgeführten Erhebung wurde die Stichprobe nach drei Altersgruppen gezogen, sodass ein Vergleich zwischen Probanden von 22 bis 29 Jahren, von 30 bis 39 Jahren und von 40 bis 65 Jahren möglich war. Die Lehrkräfte der dritten Gruppe, also die 40- bis 65-jährigen Probanden zeigen insbesondere bezüglich des gesellschaftlichen Ansehens sowie bezüglich der Ausstattung der Schule signifikant höhere Zufriedenheitswerte als die Probanden anderer Altersgruppen; gleichzeitig äußern sie eine geringere Belastung aufgrund des Praxismangels in der von ihnen genossenen Ausbildung als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Im Gegenzug beklagen die Probanden der dritten Altersgruppe in höherem Maße als die jüngeren Lehrkräfte die hohe Reform- und Innovationsfreudigkeit im Lehrberuf, auch bezüglich neuer Lehrmittel, sowie die quantitative Zunahme der Verwaltungs- und Organisationsarbeit. Lehrkräfte der zweiten Altersgruppe, also Probanden zwischen 30 und 40 Jahren, sind damit unzufrieden, dass die Gesellschaft dem Lehrberuf keine ausreichende Wertschätzung entgegenbringt. Das schlechte Image des Lehrberufs ruft demnach insbesondere bei den Lehrkräften dieser Altersgruppe berufliche Unzufriedenheit hervor (Grunder & Bieri, 1995).

Eine in Bezug auf einzelne berufliche Komponenten steigende Berufszufriedenheit mit der Zunahme des Lebensalters stellt Merz (1979) fest; insbesondere mit dem Verhältnis zur Schulleitung und mit den Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie mit dem Inventar der Schule zeigen sich ältere Lehrkräfte im Vergleich zu jüngeren Lehrkräften zufriedener. Laut Merz (1979) kann diese mit dem Lebensalter ansteigende berufliche Zufriedenheit im Lehrberuf dadurch erklärt werden, dass die Lehrkräfte mit dem Alter ein höheres Maß an Anpassungsbereitschaft aufbringen bzw. durch ein hohes Maß an professioneller Kompetenz und Erfahrung mit den gegebenen Bedingungen immer besser umzugehen lernen (Merz, 1979). Gerade in den ersten Dienstjahren ist laut Merz (1979) die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf noch nicht besonders hoch; dies ändert sich mit steigender Praxiserfahrung und mit der schrittweisen Identifikation mit der Berufsrolle. Auch Terhart (1991) geht davon aus, dass das Dienstalter mit dem Grad der Berufszufriedenheit positive korreliert: Die Gründe hierfür sieht Terhart (1991) in der Senkung eigener Ansprüche, im geschulten Umgang mit belastenden Faktoren, in der Erhaltung höherer Gratifikationen für die eigene berufliche Tätigkeit sowie in möglicherweise geringeren familiären Belastungen im höheren Alter.

Ergebnisse von Untersuchungen, die auf den ersten Blick einen Einfluss des Familienstandes auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften vermuten lassen, werden meist auf das Lebensalter zurückgeführt. So zeigt Merz (1979) in seiner Erhebung, dass verheiratete Lehrkräfte beruflich zufriedener als ledige Lehrkräfte scheinen. Diesen Umstand erklärt Merz (1979) nicht mit dem Familienstand, sondern mit dem Lebensalter, zumal in seiner Untersuchung eine positive Korrelation zwischen dem Lebensalter und der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen festgestellt wurde. Wenn nämlich angenommen werden kann, dass tendenziell jüngere Lehrkräfte eine geringere berufliche Zufriedenheit als ältere aufweisen, bringt dies auch mit sich, dass unverheiratete Lehrkräfte -aufgrund ihres meist geringeren Alters im Vergleich zu verheirateten, älteren Probanden- eine geringere berufliche Zufriedenheit äußern. Im Widerspruch zu den Ergebnissen von Merz (1979) stehen die Resultate von Gehrman (2003): In dessen Erhebung wird nämlich beschrieben, dass sich das Fehlen einer partnerschaftlichen Gebundenheit negativ auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen auswirkt, während das Alter -den Ergebnissen von Gehrman (2003) nach- keinen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit im Berufsleben hat.

Einige Untersuchungen zum Einfluss des Dienstalters auf die Berufszufriedenheit, beispielsweise die Hauptuntersuchung von Ipfling et al. (1995) in Bayern sowie jene von Gehrman (2003), zeigen einen U-förmigen Verlauf der Berufszufriedenheit auf: Dies bedeutet, dass ein relativ großer Anteil der Lehrkräfte in der Berufsmitte einen leichten Einbruch der Berufszufriedenheit beklagt. Nach diesen meist nicht lange andauernden Krisen wird aber generell wiederum eine Steigerung der Berufszufriedenheit verzeichnet. Die Probanden in Ipflings Untersuchung (1995) beschrieben eine in den ersten Berufsjahren sehr starke Motivation für den Lehrberuf, die mit den Jahren zunehmend schwächer wurde. Nach der Berufsmitte konnte wiederum eine Steigerung der Berufszufriedenheit festgestellt werden, die mit der Anpassung an die gegebenen Umstände -auch aus Gründen des Selbstschutzes und der Erhaltung psychophysischer Gesundheit- erklärt werden kann (Ipfling et al., 1995).

Ammann (2004, S. 355) weist im Rahmen der Interpretation seiner mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns ermittelten Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass die Berufszufriedenheit stets ein „Querschnitt durch den andauernden Prozess beruflicher Identitätsbildung“ ist. Demzufolge variiert der Grad an beruflicher Zufriedenheit „an verschiedenen Stellen des beruflichen Lebens in so hohem Maße, dass quantifizierende Vergleiche relativiert werden müssen.“ Die Widersprüchlichkeit der Untersuchungsergebnisse zum Einfluss des Dienstalters auf die Berufszufriedenheit erwächst demnach aus der Heterogenität der Einzelbiographien.

4.5 Einfluss der Lage des Schulorts und der Schulgröße

In der umfassenden Untersuchung zur Berufszufriedenheit von Ipfling et al. (1995) wird dargelegt, dass Lehrkräfte an kleineren Schulen, beispielsweise an Landschulen, tendenziell eine höhere berufliche Zufriedenheit als an Stadtschulen aufweisen. Diese Befunde stimmen mit jenen von Von Engelhardt und Lück (1973) überein, die ebenfalls darauf hinweisen, dass Lehrkräfte in Schulen mit höchstens 12 Klassen eine höhere Berufszufriedenheit als die Lehrpersonen größerer Schulen äußern. Die Schulgröße scheint demnach mit der Berufszufriedenheit auf negative Weise zu korrelieren, d.h. sie könnte tendenziell mit der Steigerung der Schulgröße abnehmen (Von Engelhardt & Lück, 1973).

4.6 Einfluss der Schulstufe und der Schulart

Da sich die vorliegende Untersuchung in erster Linie mit den schulstufenspezifischen Unterschieden der Berufszufriedenheit von Lehrkräften auseinandersetzt, wird im Folgenden in detaillierter Weise der Forschungsstand bezüglich der Bedeutung der Schulart und der Schulstufe für die Berufszufriedenheit im Lehrberuf geschildert. Der mögliche Einfluss der Schulart und der Schulstufe auf die Zufriedenheit von Lehrpersonen war bereits in der Vergangenheit häufig Forschungsgegenstand umfassender Untersuchungen. In erster Linie wurden solche Erhebungen in Ländern durchgeführt, in denen ein mehrgliedriges Schulsystem vorliegt. Dies ist beispielsweise in Deutschland noch heute der Fall ist (Ammann, 2004).

Die Untersuchungsergebnisse von Ipfling et al. (1995), Merz (1979) und Schümer (1992) zeigen signifikante Unterschiede zwischen der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte verschiedener Schulstufen auf: In der Primarstufe ist, im Vergleich zur Sekundarstufe I und II, der erreichte Grad an Berufszufriedenheit tendenziell am höchsten. Das niedrigste Zufriedenheitsniveau erreichen in Deutschland hingegen die Lehrkräfte der Hauptschule, während die Lehrkräfte der Realschule und des Gymnasiums zwar eine geringere Zufriedenheit als die Grundschullehrpersonen, jedoch eine höhere Berufszufriedenheit als die Lehrkräfte der Hauptschule äußern (Schümer, 1992). Entgegen der Erwartungen scheint eine hohe Anzahl der wöchentlich geleisteten Unterrichtsstunden keinen negativen Einfluss auf die Berufszufriedenheit zu haben, wie die Untersuchung von Schümer (1992) belegt:

Jene Probanden, die an der Hauptschule tätig sind, zeigen demnach tendenziell ein noch tieferes Zufriedenheitsniveau, wenn sie in jenen Bundesländern unterrichtet werden, in denen es eine sehr geringe Hauptschülerquote gibt und in denen folglich von einer Lehrkraft nur wenige Unterrichtsstunden pro Woche geleistet werden mussten. Ulich (1996) erklärt die noch größere Unzufriedenheit bei wenigen geleisteten Wochenstunden mit der negativen Konnotation der Hauptschule, nur mehr eine Restschule zu sein.

Betrachtet man die Ergebnisse von jüngeren Untersuchungen, die im italienischen Staatsgebiet durchgeführt wurden, bestätigt sich die Behauptung, dass tendenziell in der Grundschule eine höhere allgemeine Berufszufriedenheit als in den höheren Schulstufen erreicht wird: So zeigt ein Ergebnisbericht der Erhebung von Atz et al. (2006), dass das Urteil bezüglich der eigenen Zufriedenheit mit den fünf Faktoren, die am meisten zufriedenstellen, in der Primarstufe besser ausfällt als in der Mittel- und Oberschule. Konkreter bedeutet dies, dass sich die Probanden dieser Erhebung mit den Faktoren 'Täglicher Kontakt mit Adressaten', 'Tätigkeit als Lehrperson insgesamt', 'Beziehungen zum Kollegium', 'Schulkalender' und 'Fortbildungen' eindeutig am zufriedensten einschätzen. So gaben 89% der Probanden aus der Grundschule an, mit dem täglichen Kontakt mit den Adressaten sehr zufrieden zu sein, von den Probanden aus den beiden höheren Schulstufen waren es hingegen jeweils 5% weniger. Mit der beruflichen Tätigkeit im Allgemeinen zeigten sich 74% der Grundschullehrkräfte, aber „nur“ 66 bzw. 67% der höheren Schulstufen zufrieden. Auffallend sind die schulstufenspezifischen Unterschiede bei der Zufriedenheit mit den angebotenen Fortbildungen: Dieser Faktor findet sich in der Grund- und Mittelschule unter den fünf Faktoren, die den Aussagen der Probanden nach am meisten zufriedenstellen, nicht jedoch in der Oberschule (Atz et al., 2006). Bei der Nennung der Faktoren, die am wenigsten zufriedenstellen, zeigen sich wiederum einige, wenn auch nur geringe schulstufenspezifische Unterschiede. Der Faktor, der sowohl für die Probanden der Mittel- als auch für jene der Oberschule als am wenigsten zufriedenstellend erlebt ist, ist die geringe Wertschätzung des Berufs durch die Behörden und die Politik: 62 bzw. 64% der Probanden aus diesen Schulstufen zeigten diesbezüglich gar keine Zufriedenheit. Von den Probanden der Grundschule nehmen hingegen nur 54% diese mangelnde Wertschätzung negativ wahr (Atz et al., 2006).

Die Studienergebnisse von Cavalli und Argentin (2010) gehen in dieselbe Richtung: „Nur“ 45% der Grundschullehrkräfte, aber 55% der Mittelschullehrkräfte- und sogar 65% der Lehrpersonen der Sekundarstufe II sind mit den lokalen italienischen Schulverwaltungen überwiegend bis vollkommen unzufrieden. Weitere substantielle Unterschiede zwischen den Schulstufen zeigen sich bei der Einschätzung der eigenen Zufriedenheit bezüglich des Ansehens des Lehrberufs in der Öffentlichkeit: 55% der Grundschullehrkräfte, 59% der Mittel- und sogar 62% der Oberschullehrkräfte wählten auf der vierstufigen Antwortskala nur die Kategorie 1 („gar nicht zufrieden“). Ein weiterer Gegensatz zwischen der Primarstufe und den Sekundarstufen, der in der Erhebung von Atz et al. (2006) deutlich wurde, besteht darin, dass die Probanden der beiden Sekundarstufen Südtirols unter den fünf Faktoren, die am wenigsten zufriedenstellen, die mangelnden Aufstiegsmöglichkeiten erwähnen, die Probanden der Grundschule hingegen nicht. Stattdessen nennen ganze 44% der Grundschullehrkräfte die problematischen Arbeitsbedingungen an der eigenen Schule (beispielsweise die Schulgröße und Ausstattung), was bei den Sekundarschullehrkräften nicht der Fall ist.

Die Gründe für die Tatsache, dass angeblich die Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den Lehrkräften anderer Schulstufen das höchste Niveau in der Berufszufriedenheit erreichen, scheinen vielfältig zu sein: In der pädagogischen Zufriedenheitsforschung besteht darüber kein Konsens. Mögliche Gründe hierfür könnten sein, dass nicht nur die Ausbildungswege, sondern auch die curricularen Bedingungen, die Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufs je nach Schulstufe sehr unterschiedlich sein können. Dies bringt mit sich, dass auch das Rollenverständnis und das berufliche Selbstbild der Lehrkräfte stark schulstufenspezifisch ist. Während beispielsweise (nach Stahl, 1995) Lehrkräfte in der Grundschule insbesondere im erzieherischen Bereich viele Aufgaben erfüllen (müssen), zeigen die Aufgaben von Gymnasiallehrkräften eine viel stärkere fachliche Orientierung. Diese erziehungsorientierte Tätigkeit, die in der Grundschule (noch mehr als in höheren Schulstufen) einen zentralen Aspekt des Lehrberufs darstellt, scheint -wie in einer frühen Studie von Littig aus dem Jahre 1980 vermutet wird- positive Effekte auf die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften zu haben, während die fachliche Orientierung tendenziell eher zur Unzufriedenheit im Beruf beitragen könnte (Littig, 1980; zitiert nach Stamouli 2003, S. 21).

Wie Haufe, Vogel und Scheuch (1999) in ihrer Untersuchung mit einer Stichprobe aus 496 Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schularten darstellen, zeigen sich Lehrkräfte der Grundschule insbesondere mit der Lernmotivation der eigenen Schülerinnen und Schüler sowie mit dem von ihnen erreichten Kompetenzniveau tendenziell deutlich zufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen, die in höheren Schulstufen tätig sind. Die Lehrkräfte der Mittelschule äußern in dieser Studie hingegen die geringste Zufriedenheit mit dem Schülerverhalten und der Schülerleistung. Auch bezüglich des Berufsimages in der Öffentlichkeit weisen die Grundschullehrkräfte ein wesentlich höheres Zufriedenheitsniveau als die Lehrkräfte der Mittelschulen sowie der Gymnasien auf. Diese Tatsache erwähnte schon Merz (1979). Er erklärte das in den Augen der Gymnasiallehrkräfte schlechte berufliche Image ihres Berufs in der Gesellschaft vor allem damit, dass die Lehrkräfte dieser Schulstufe dazu tendieren, ihr eigenes Berufsimago mit jenem prestigeträchtigerer Berufe -beispielsweise aus dem Wissenschafts- und Forschungskontext- zu vergleichen. Hierbei erkennen sie ein Prestigedefizit des eigenen Berufs, welches dann bei Untersuchungen zur Berufszufriedenheit beklagt wird (Merz, 1979).

Weitere schulstufenspezifische Unterschiede konnten Haufe et al. (1999) in den Auswirkungen der eigenen Berufstätigkeit auf den psychophysischen Gesundheitszustand erkennen: Wiederum waren es die Gymnasiallehrkräfte, die -im Vergleich zu den Lehrkräften der niedrigeren Schulstufen, insbesondere zu jenen der Primarstufe- bedeutend öfter körperliches Unwohlsein beklagten. Auch der Mangel von Möglichkeiten zur psychophysischen Regeneration wurde in erster Linie von Lehrkräften dieser Schulstufe verbalisiert: Lehrkräfte des Gymnasiums gaben auf die Frage, wie viele Abende pro Woche der Erholung dienen, durchschnittlich nur 2,2 freie Abende an, Grundschullehrpersonen hingegen 3,2. Auch mit den eigenen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen sind die Lehrkräfte der höheren Schulstufen wesentlich unzufriedener als jene der Primarstufe (Haufe et al., 1999).

Van Dick, Wagner und Petzel (1999) zeigten in ihrer Erhebung, in der die Erhellung der Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz, dem Mobbing-Phänomen, der eigenen Kontrollüberzeugungen und den erlebten Belastungen angestrebt wurde, ebenfalls schulstufenspezifische Unterschiede.

Laut einigen Varianzanalysen mit Daten von 356 Probanden wiesen die Lehrkräfte des Gymnasiums signifikant geringere interne Kontrollüberzeugungen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Grundschule auf. Des Weiteren bewerteten die Probanden aus dem Gymnasium die erlebte soziale Unterstützung im Beruf als defizitär. Mit diesen Befunden erklärt sich, dass das Mobbing-Phänomen im Gymnasium im Vergleich zur Grund- und zur Hauptschule in Deutschland angeblich gehäuft auftritt: Es besteht nämlich eine hohe negative Korrelation zwischen Mobbing und sozialer Unterstützung ($r = -.56$). Bezüglich der Ergebnisse zu Mobbing muss erwähnt werden, dass es zum Thema Mobbing am Arbeitsplatz Schule aktuell noch wenige relevante empirische Befunde gibt. Hier ist die Durchführung von weiteren Erhebungen geboten, um gesicherte Erkenntnisse zu erhalten und um bei Bedarf effektiv intervenieren zu können (Van Dick et al., 1999).

Ob auch die Unterrichtsfächer einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften haben und so auf indirekte Weise zu schulstufenspezifischen Unterschieden in der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte beitragen, wurde bisher noch kaum erforscht. Dieser innovative Ansatz wurde von Gehrmann (2003) in seine Erhebung integriert. Seine Untersuchung führte zu überraschenden Ergebnissen: Der Unterricht am Gymnasium im Fach Deutsch sowie in den Sprachfächern scheint ein hohes Potenzial für Berufsunzufriedenheit in sich zu bergen. Als Beleg hierfür kann auch das Ergebnis von Baur et al. (2009) gelten, dass sich immerhin 29% der 97 befragten Zweitsprachlehrkräfte für Deutsch an italienischen Grundschulen an ihrem Arbeitsplatz als Opfer von Mobbing und Intrigen erleben. Dies ist ein vergleichsweise hoher Wert, der darauf hinweist, dass bezüglich der Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Unterrichtsfächern und dem Grad der erlebten Berufszufriedenheit Forschungsbedarf besteht.

5 Berufszufriedenheit und Belastung

Die eng miteinander in Zusammenhang stehenden Dimensionen der Berufszufriedenheit und der Belastung im Lehrberuf stellen die beiden zentralen Themenbereiche der empirischen Erhebungen zur beruflichen Situation von Lehrkräften dar (Delgrande Jordan et al., 2005).

Wenn man die Resultate der unzähligen Untersuchungen zur Berufszufriedenheits- und Lehrerbelastungsforschung genauer betrachtet, fällt auf, dass in den Resultaten diverse Diskrepanzen erkennbar sind: Lehrkräfte äußern einerseits eine hohe Zufriedenheit in ihrem Beruf, klagen aber andererseits seit jeher über viele berufsbezogene Belastungen und Schwierigkeiten, denen sie sich nicht gewachsen fühlen (Ammann, 2004; Bachmann, 1999; Grimm, 1996). Explizite Aussagen über die eigene Unzufriedenheit mit dem Lehrberuf fehlen jedoch weitgehend (Kramis-Aebischer, 1996). Diese vorhandene Antinomie wurde in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung von Ulich (1996) und Ammann (2004) damit erklärt, dass die berufliche Tätigkeit der Lehrkräfte bereits a priori von gewissen Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten charakterisiert ist. Des Weiteren wurde die gleichzeitige Präsenz von Belastung und Zufriedenheit im Beruf auch mit den positiven Aspekten von Belastungen zu erklären versucht. Belastungen sind zwar nach einer Definition von Ulich (1996, S. 64) „Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen [...]“, können aber auch zur Aktivierung der Betroffenen, zur Entwicklung kreativer Ideen und neuartiger Ansichten führen. So schließen sich Belastung und Zufriedenheit keineswegs aus, im Gegenteil: Zur persönlichen Zufriedenheit tragen oft nämlich nicht Tätigkeiten bei, die keine Belastung beinhalten, sondern solche, die als Herausforderungen gesehen werden und deren Bewältigung persönliche Erfolgserlebnisse hervorruft (Atz et al., 2006; Grunder & Bieri, 1995; Rudow, 1995). Bestimmte Beanspruchungen scheinen sich folglich auch positiv auf die Gesundheit auszuwirken (Gehrmann, 2007). Beispielhaft hierfür sind die Ergebnisse einer Erhebung von Atz et al. (2006) mit über 2.000 Südtiroler Probanden aller Schulstufen: Die pädagogische Verantwortung wird von ihnen als größte tägliche Herausforderung des Berufs, gleichzeitig aber auch als eine der befriedigendsten Tätigkeiten wahrgenommen (Atz et al., 2006).

Sie erreicht auf einer Skala von 0 („gar nicht gefordert“) bis 4 („stark gefordert“) den hohen Anforderungsmittelwert 3,6, gleichzeitig auch den relativ hohen Befriedigungsmittelwert 2,6 (Atz et al., 2006).

Einen weiteren Erklärungsversuch für die geäußerte große Zufriedenheit im Lehrberuf bei gleichzeitigen großen Belastungen unternehmen Terhart et al. (1994): Ihrer Ansicht nach äußern viele Probanden bei Untersuchungen zur Berufszufriedenheit im Lehrberuf ein höheres Maß an eigener Zufriedenheit, als sie in der Realität verspüren, da sie dazu tendieren, aufgrund des hohen gesellschaftlichen Drucks dem Lehrpersonal gegenüber sozial erwünschte Antworten zu geben. Es besteht also die Möglichkeit, dass viele Lehrkräfte bei empirischen Erhebungen ihr Antwortverhalten an die vorhandenen Erwartungen der Gesellschaft anpassen, um soziales Ansehen zu erreichen. Dem akademisch qualifizierten Lehrberuf wird eine gesellschaftlich wichtige Funktion sowie ein hoher Grad an persönlicher Freiheit und Autonomie im Beruf zugeschrieben: Dies könnte die Bereitschaft der Lehrkräfte, die eigene Unzufriedenheit mit dem Beruf öffentlich zu äußern, verringern (Terhart et al., 1994).

Ein weiteres Motiv für Lehrpersonen, ihre Zufriedenheit im Beruf hoch, vielleicht auch höher als sie tatsächlich ist, einzuschätzen, besteht in einer Reduzierung der Dissonanzen als Selbstschutz; durch die Behauptung einer hohen persönlichen Berufszufriedenheit können die eigenen Belastungen oder auch das mögliche Versagen im Lehrberuf zumindest zeitweise verdrängt werden (Grimm, 1996). Das Eingeständnis einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit fällt Lehrkräften nämlich tendenziell schwer (Krampen, 1978).

Schlussendlich kann der Eindruck einer allgemein hohen beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften auch dadurch entstehen, dass sich bei derartigen Untersuchungen eine von Grimm (1996, S. 23) genannte „Survival-Population“ beteiligt, also eine Stichprobe aus jenen Lehrpersonen, welche bereits ein gewisses Zufriedenheitsniveau erreicht haben und mit den berufsbezogenen Belastungen positiv umgehen. Im Gegensatz dazu nehmen jene Lehrkräfte, welche mit diesen Belastungen nicht umgehen können und ein hohes Maß an persönlicher Unzufriedenheit zeigen, nur selten an solchen freiwilligen Erhebungen teil. Die Meinungen dieser „Drop-outs“ (nach Grimm, 1996, S. 23) können demnach in Untersuchungen zur Berufszufriedenheit nur selten erfasst werden, was zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse beiträgt (Grimm, 1996; Kramis-Aebischer, 1996).

Bei all den Thesen zur gleichzeitigen Präsenz von Belastung und Zufriedenheit muss bedacht werden, dass bisher kaum Untersuchungen vorliegen, die ausschließlich die Relation zwischen den Konstrukten der Belastung und der Berufszufriedenheit im Lehrberuf fokussieren. Dieser Mangel wird in erster Linie auf das Fehlen von standardisierten Messinstrumenten für derartige Forschungsprojekte zurückgeführt. Aufgrund dieser Forschungslücke sind eindeutige Aussagen über die Gründe für die auftretende Berufszufriedenheit trotz hoher Belastungen noch nicht möglich; es lassen sich nur Tendenzen aufzeigen, welche auf die hohe Berufszufriedenheit trotz vieler Probleme und Belastungen im Lehrberuf hinweisen (Bieri, 2006; Grimm, 1996; Kramis-Aebischer, 1996).

Wenn über die Belastungen im Lehrberuf gesprochen wird und deren Auswirkungen auf die berufliche Zufriedenheit in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Betrachtung gerückt werden, liegen Assoziationen mit Burnout nahe. Dieser in der Gesellschaft und medial sehr präsente Begriff wird, wie Van Dick (2006) und Krause (2003) beklagen, im Alltagsdiskurs oft falsch oder uneinheitlich verwendet. So erscheint es wichtig, vor einem Überblick über die Befunde der Lehrerbelastungsforschung (siehe Kapitel 5.2 „Zum Stand der Lehrerbelastungsforschung“) Definitionsansätze des Phänomens Burnout darzulegen sowie auf dessen Diagnostik und Symptomatik einzugehen. Zudem werden Zusammenhänge zwischen Stress, Burnout und Coping aufgezeigt (siehe Kapitel 5.1 Phänomen „Burnout“).

5.1 Phänomen „Burnout“

5.1.1 Definitionsansätze und Symptomatik von Burnout

Der Terminus Burnout (zu deutsch „ausbrennen“) ist mittlerweile Teil der Alltagssprache und somit gesellschaftlich relevant; eine einheitliche Definition dieses Begriffs existiert jedoch nicht (Hedderich, 2011). Laut den im deutschen Sprachraum sehr renommierten Burnout-Forscher Burisch (2010) ist dieser Begriff nahezu undefinierbar, da Burnout nicht klar von anderen Phänomenen wie Stress, Depression und Arbeitsunzufriedenheit abgegrenzt werden kann. Demzufolge bezeichnet Burisch Burnout als eine „randunscharfe Menge“ (Burisch, 2010, S.15). Diese Unschärfe resultiert aus der Besonderheit, dass die Wissenschaft in Bezug auf das Burnout-Phänomen häufig versucht hat, in einer einzigen Definition -und folglich auch in einem Messinstrument- sowohl den Zustands- als auch den Prozesscharakter zu integrieren. Dies erweist sich als sehr schwierig; eine Trennung dieser beiden Zugangsformen in einer Definition erscheint demnach aus heutiger Sicht sinnvoller (Sosnowsky, 2007). Interessant ist die Tatsache, dass Burnout von der Weltgesundheitsorganisation bisher nicht als Krankheit oder als psychische Störung klassifiziert wurde: Laut ICD-10 -dem international gültigen Diagnoseschlüssel zur Klassifizierung von Krankheiten- beschreibt Burnout zwar einen persönlichen Zustand völliger Erschöpfung, stellt aber per se keine eigenständige Krankheit dar (Hedderich, 2011).

Nach Aronson, Pines und Kafry (1983) sowie nach Hagemann (2009) kann Burnout als ein körperlicher, seelischer und geistiger Erschöpfungszustand definiert werden, der die gesamte Persönlichkeit des Betroffenen beeinflusst. Der Zustand physischer Erschöpfung zeigt sich durch das Gefühl von Schwäche und Ermüdung, durch psychosomatische Reaktionen (wie häufigen Kopfschmerzen, Verdauungsproblemen, erhöhtem Blutdruck, hormonellen Störungen u.s.w.) sowie durch die erhöhte Infektanfälligkeit. Die übermäßigen Belastungen auf der geistigen Ebene führen zusätzlich zu Pessimismus, Antriebslosigkeit, Interessensverlust und zu einem Gefühl der inneren Leere, während die seelische Erschöpfung den Aufbau eines negativen Selbstbilds sowie einer gleichgültigen oder negativen Haltung zum sozialen Umfeld begünstigen kann (Aronson et al., 1983; Hagemann, 2009).

Einen inhaltlich ähnlichen Definitionsversuch des Begriffs Burnout unternehmen Schaufeli und Enzmann (1998): Sie sehen Burnout als einen andauernden Zustand seelischer Erschöpfung an, der mit Distress, einem Gefühl geringerer Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit sowie mit dem Aufbau negativer berufsbezogener Einstellungen einhergeht und von den Betroffenen selbst lange unerkannt bleibt. Laut Schaufeli und Enzmann (1998) klaffen bei Burnout-Betroffenen die eigenen Ansprüche an sich selbst und die berufliche Realität stark auseinander. Dies führt auf Dauer zu einem Zustand psychischer Labilität. Bei Betroffenen verstärkt sich sukzessive die Überzeugung, im Beruf keine ausreichende Leistung mehr erbringen zu können, den Anforderungen nicht mehr gewachsen zu sein. Diese Überzeugung steht in starkem Kontrast zum hohen Maß an beruflichem Idealismus und Ehrgeiz, das zu Berufsbeginn oft von jenen Personen, die im Laufe ihrer beruflichen Karriere von Burnout betroffen sind, noch vorhanden ist. Hieraus lässt sich erahnen, dass die zu Berufsbeginn oft vorhandene Selbstüberschätzung und der daraus resultierende überhöhte Energieeinsatz im Beruf -neben der mangelnden Fähigkeit, die Probleme der Kinder und Jugendlichen sowie der Kolleginnen und Kollegen aus einer notwendigen Distanz zu betrachten- zu den zentralen Ursachen für die Entwicklung des Burnout-Syndroms gehören (Ammann, 2004; Hedderich, 2011).

Gerade an den Stellen, an denen zu Berufsbeginn ein überhöhtes Maß an Energie eingesetzt wird -in den meisten Fällen die Beziehungspflege zu den Kindern- vollzieht sich im Laufe der Entwicklung des Burnout-Syndroms die Zurücknahme. Ein Hauptsymptom im schrittweisen Prozess der steigenden Erschöpfung, der schlussendlich im Burnout endet, ist demnach die sogenannte Depersonalisation: Die Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrkräften, die vom Burnout betroffen sind, nicht mehr als Individuen mit ihren Stärken und Schwächen, sondern zunehmend mehr als reine Berufsgegenstände gesehen. Dies kann zu einer gewissen Empathielosigkeit und Apathie führen, also dazu, dass die Gefühlslage sowie die individuellen Probleme der am Schulbetrieb beteiligten Personen und der Mitmenschen nicht mehr richtig wahrgenommen werden (Ammann, 2004). Stattdessen treten eigene negative Emotionen wie Selbstmitleid, Hilflosigkeit und Insuffizienzgefühle im Verhalten immer mehr in den Vordergrund: Je nach internaler oder externaler Kausalattribution -also nach der Art der Ursachenzuschreibung- führt dies zu depressivem oder aggressivem Verhalten (Hedderich, 2011).

Die damit einhergehenden Handlungsmuster begünstigen weitere Probleme im unmittelbaren sozialen Umfeld, beispielsweise mit der/m Lebensgefährten oder mit den eigenen Kindern (Hedderich, 2011). Diese immer größer werdenden Schwierigkeiten im Beruf und im Privatleben können bei den von Burnout betroffenen Menschen letztendlich ein Gefühl absoluter Sinn- und Hoffnungslosigkeit hervorrufen, was im Extremfall zu Selbstmordabsichten führt. Der Zustand vollständiger Verzweiflung ist für das terminale Stadiums des Burnout-Syndroms charakteristisch (Hedderich, 2011; Sosnowsky, 2007).

5.1.2 Theoretische Erklärungsansätze von Burnout

Aktuell existiert in der Fachliteratur noch kein Konsens darüber, welches der vielen existierenden Burnout-Genese-Modelle in der Lage ist, die Entstehung dieses Phänomens zu erklären. Prinzipiell werden differenzialpsychologische (also individuumszentrierte), arbeitspsychologische und soziologische Erklärungsansätze unterschieden. Eine Synopse dieser Ansätze kann am ehesten der Komplexität des Burnout-Phänomens gerecht werden (Hedderich, 2011).

Differenzialpsychologische Ansätze

Differenzialpsychologische bzw. individuenzentrierte Ansätze zur Erklärung des Burnout-Syndroms messen arbeitsbezogenen Faktoren keine Bedeutung zu. Vertreter dieser Ansätze wie Freudemberger (1974) und Schmidbauer (1977) sehen vielmehr in persönlichkeitspezifischen Aspekten die Ursachen für Burnout.

Obwohl diese Ansätze, die nur die Persönlichkeit fokussieren, als zu einseitig gelten, haben sie weite Verbreitung gefunden: Gerade der von Schmidbauer in den 1970er-Jahren geprägte Terminus des sogenannten „Helfer-Syndroms“ ist heute sowohl Teil der Wissenschafts- als auch der Alltagssprache. Mit dem Begriff „Helfer-Syndrom“ wird ausgedrückt, dass Individuen, welche in ihrer frühen Kindheit keine ausreichende Bedürfnisbefriedigung erfahren haben, im Erwachsenenalter versuchen, den Mitmenschen übermäßige Hilfestellungen zu geben. Hiervon erhoffen sie sich selbst Zuwendung. Da dieses übertrieben hohe Bedürfnis von den Mitmenschen meist nicht in ausreichendem Maße befriedigt werden kann, kommt es zu Enttäuschungen (Schmidbauer, 1977).

Wichtige subjektive Bedingungsfaktoren für Burnout sind -den differenzialpsychologischen Ansätzen nach zu urteilen- eine übertriebenes Streben nach Perfektion und eine äußerst hohe Opferbereitschaft (Hedderich, 2011). Ebenso fördern externale Kontrollüberzeugungen die Entwicklung von Burnout. Dies sind Tendenzen, bestimmte Ereignisse im Leben als unbeeinflussbar, als vom Zufall oder vom Schicksal bestimmt, wahrzunehmen (Hedderich, 2011; Van Dick et al., 1999).

Vertreter der differenzialpsychologischen und individuenzentrierten Erklärungsansätze erfahren häufig Kritik (Hedderich, 2011), in erster Linie von den Verfechtern arbeitspsychologischer Ansätze. Anlass hierfür ist die völlige Ausblendung arbeits- und gesellschaftsbezogener Faktoren in den in individuenzentrierten Ansätzen. Ein weiterer schwerwiegender Kritikpunkt besteht darin, dass empirische Belege für die Hypothesen von Schmidbauer (1977) fehlen (Burisch, 2010).

Arbeitspsychologische Ansätze

Burisch (2010), ein Hauptvertreter arbeits- und organisationspsychologischer Erklärungsansätze für Burnout, betont in seinen Burnout-Theorien die hohe Bedeutung arbeitsbezogener Merkmale. Er bezieht sich auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1987), welches von Van Dick (2006) modifiziert wurde und in dieser Fassung auch aktuell noch als Ausgangsmodell zur Beschreibung von Lehrerstress verwendet wird. Dieses Konzept zeigt auf, dass die Hauptursache für Stress und Burnout die fehlende Übereinstimmung von arbeitsbezogenen Herausforderungen und subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten ist. Wenn ein Individuum bei der mehrmaligen Bewertung einer stressauslösenden Situation keine Chance sieht, diese erfolgreich zu bewältigen -sich also an die gegebenen Bedingungen zu adaptieren- erfährt es Stress (Lazarus & Folkman, 1987; Van Dick, 2006). Langfristiger Stress trägt zu Burnout bei. Demzufolge sieht Burisch (2010) zentrale Bedingungsfaktoren für Burnout im nicht ausreichenden Handlungsspielraum im Beruf, in einer Unzufriedenheit mit der Organisation der jeweiligen Institution -beispielsweise mit der eigenen Arbeitszeit oder mit fehlender Transparenz- und in langandauernden Schwierigkeiten mit den am Schulbetrieb beteiligten Personen.

Soziologische Ansätze

Während die arbeitsbezogenen Ansätze die Charakteristika der jeweiligen Institution, in der man tätig ist, in den Mittelpunkt des Interesses rücken, wird bei den soziologischen Ansätzen gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren für das Burnout-Phänomen mehr Beachtung geschenkt. So können diesen Ansätzen nach die gesteigerten Leistungserwartungen der Gesellschaft an die Lehrkräfte das Burnout-Phänomen begünstigen. Auch die zunehmende Anonymisierung und Isolierung der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft sowie das mitunter schlechte Image der im pädagogischen Bereich tätigen Menschen werden als burnout-relevante Faktoren angesehen (Körner, 2003).

Zusammenfassung

Als Resümee dieser Ansätze kann festgehalten werden, dass monokausale Ansätze nicht in der Lage sind, die Komplexität des Burnout-Phänomens zu beschreiben. Burnout hat nämlich -dem aktuellen Stand der Forschung nach zu urteilen- niemals nur eine Ursache, sondern erwächst aus dem gleichzeitigen Vorhandensein mehrerer Risikofaktoren (Burisch, 2010; Hedderich, 2011). Demzufolge scheint eine Synopse der individuenzentrierten, arbeitspsychologischen und soziologischen Ansätze notwendig, um Burnout in all seiner Vielschichtigkeit beschreiben zu können- nämlich als „Zusammenspiel aus Persönlichkeitsmerkmalen und gefährdender Umwelt“, konkreter als „Nichtanpassung der Person mit ihrer Umwelt“ (Hedderich, 2011, S. 40).

5.1.3 Zusammenhänge zwischen Burnout und Stress

In der pädagogischen Zufriedenheitsforschung finden bezüglich vorhandener Korrelationen zwischen dem Konstrukt der Berufszufriedenheit und den Phänomenen des Burnouts und des Stresses sehr kontroverse Diskurse statt. Prinzipiell besteht in der Wissenschaftsgemeinschaft jedoch Einigkeit darüber, dass berufliche Unzufriedenheit mit langanhaltendem Stress korreliert und somit burnout-relevant ist. Zwischen den beiden Konstrukten Stress und Burnout besteht demnach eine enge Relation: Anhaltender negativer Stress wird als Schlüsselphänomen für Burnout gesehen. Diese Annahme lässt den Schluss zu, dass die Senkung bzw. Eliminierung von Stressoren sowie die Erhöhung persönlicher Berufszufriedenheit das Burnout-Risiko erheblich verringern könnten (Hedderich, 2011).

Stress kann als sehr individuelles Phänomen definiert werden: Der körperliche Organismus reagiert auf die verschiedensten Anforderungen, die an ihn gestellt werden, mit Stressreaktionen, wobei diese individuell sehr unterschiedlich sein können. Stressauslösende Situationen im Beruf können so von den Individuen als Herausforderungen, die zu positiven Leistungen führen, oder auch als Belastungen und Bedrohungen angesehen werden. Wie Lazarus und Folkman (1987) in einer ersten Fassung ihres transaktionalen Stressmodells aufzeigen, nimmt ein Individuum in jeder potentiellen Stresssituation zu Beginn eine kognitive Einschätzung vor, inwieweit diese Situation subjektiv als stressgeladen erlebt wird und ob eine Herausforderung oder eine Bedrohung vorliegt. Von dieser rein subjektiven Einschätzung hängen die Intensität der individuellen Stressreaktion und die gewählte Verhaltensweise für die Bewältigung dieser stressauslösenden Situation ab.

Der Bewältigungsprozess wird von Lazarus und Folkman (1987) als Coping bezeichnet. Der Vorgang des Copings wird durch negative Emotionen, die bei der ersten Bewertung einer bedrohlichen Stresssituation entstehen, in Gang gesetzt und bleibt durch diese Gefühle, die sich im Laufe der Bewältigung verändern können, weiterhin bestehen. Bewältigung stellt demnach eine Variable dar, die zwischen der subjektiv erlebten Belastung und Bedrohung in einer Situation und der individuellen Reaktion darauf vermittelt (Lazarus & Folkman, 1987). Für diese Bewältigung wählen Individuen aus verschiedenen Bewältigungsstrategien (Copingstrategien) die ihrer Ansicht nach effektivste aus. Mit dem Begriff Copingstrategien sind sowohl innerpsychische Reaktionen -wie das Bagatellisieren oder das Resignieren- als auch verhaltensgesteuerte und folglich beobachtbare Reaktionen, beispielsweise die Flucht aus der stressauslösenden Situation, gemeint. Im Allgemeinen unterscheidet man zwischen palliativen, emotionsorientierten Strategien, die alle mentalen und physischen Strategien umfassen, und instrumentellen Strategien, welche auf die aktive Problemlösung zielen. Je nach Persönlichkeitsstruktur und Vorerfahrungen entscheiden sich die Individuen für unterschiedliche Strategien (Krause & Dorsemagen, 2007).

Als Resümee kann an dieser Stelle festgehalten werden: Hoher Stress führt nicht zwangsläufig zur Entwicklung des Burnout-Syndroms. Nur in jenen Fällen, in denen ein Individuum langfristig keine oder nur sehr geringe Chancen sieht, die Stresssituationen, denen er begegnet, mit Copingstrategien zu bewältigen, ist Burnout die Konsequenz einer langanhaltenden -und nicht bewältigbaren- Stresssituation (Hedderich, 2011; Krause, 2003).

5.1.4 Diagnostik von Burnout

Unter der Vielzahl von statistischen Messinstrumenten, die zur Erfassung des Burnout-Syndroms entwickelt wurden, konnte sich nur das MBI, das „Maslach-Burnout-Inventory“, wirklich durchsetzen: Bei geschätzten 90% der bisher durchgeführten, empirisch bedeutsamen Burnout-Erhebungen wurde es verwendet, sodass zurecht von einer Monopolstellung dieses Instrumentariums gesprochen werden kann. Bedacht werden muss aber, dass dieses Instrumentarium das Testgütekriterium der Validität nicht in ausreichendem Maße erfüllt. Demzufolge kann Burnout, gemessen durch das MBI, nicht valide von ihm nahestehenden Konstrukten -wie beispielsweise der Depression- abgegrenzt werden (Hedderich, 2011).

Entwickelt wurde der Fragebogen MBI von Christina Maslach und ihrer Assistentin Susan Jackson mit dem Ziel, neue Erkenntnisse über die psychologischen Mechanismen, die Individuen zur Bewältigung von alltäglichen Arbeitsbelastungen einsetzen, zu erhalten. Das MBI enthielt in seiner ersten Version insgesamt 22 Items, welchen den drei Skalen „Emotionale Erschöpfung“, „Depersonalisation/ Dehumanisierung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zugeordnet werden konnten. Diesem Instrument zufolge besteht für einen Probanden ein hohes Risikopotenzial, von Burnout betroffen zu sein, wenn er sehr geringe Werte bei der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und hohe Werte in den Skalen der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung aufweist (Hedderich, 2011; Sosnowsky, 2007).

Ein weiteres Messinstrument, welches im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren zur Erfassung von Burnout zum Einsatz kommt, ist das sogenannte AVEM („Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“). Das Verfahren, das von Schaarschmidt (2005) im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie entwickelt und in mehreren Erhebungswellen getestet wurde, demonstriert einen klaren Perspektivenwechsel von der wissenschaftlichen Erfassung von Belastungssymptomen hin zur Erhebung von Ressourcen der Bewältigung (Schaarschmidt, 2005). Die Überwindung der pathogenen Ausrichtung sowie die Betonung der aktiven Rolle eines Menschen bei der Problembewältigung werden von der Wissenschaftsgemeinde als sehr innovativ empfunden (Hedderich, 2011; Schaarschmidt, 1999; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999).

Das Diagnostikum AVEM besteht aus den folgenden 11 Dimensionen (Schaarschmidt, 2005, S. 23):

- 1) „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“
- 2) „Beruflicher Ehrgeiz“
- 3) „Verausgabebereitschaft“
- 4) „Perfektionsstreben“
- 5) „Distanzierungsfähigkeit“
- 6) „Resignationstendenz bei Misserfolg“
- 7) „Offensive Problembewältigung“
- 8) „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“
- 9) „Erfolgs erleben im Beruf“
- 10) „Lebenszufriedenheit“ und
- 11) „Erleben sozialer Unterstützung“

Diese Dimensionen repräsentieren (nach Schaarschmidt, 2005) ihrerseits wiederum drei Inhaltsbereiche, nämlich a) das berufliche Engagement (siehe Dimension 1 bis 5), b) die eigene Resilienz (nach Sieland, 2007, S. 207 die „psychische Widerstandsfähigkeit [...] gegenüber [...] Entwicklungsrisiken“), in diesem Fall erhoben durch die Dimensionen 5 bis 8 sowie c) die emotionale Verfassung im Beruf (Dimension 9 bis 11).

Im Rahmen der Ergebnisauswertung des AVEM besteht die Chance, die befragten Individuen insgesamt vier „Typen der Stressbewältigung“ zuzuordnen. Die Zugehörigkeit zu diesen Typen erweist sich dabei als relativ stabil. Dies bedeutet, dass schon am Beginn der Berufslaufbahn eine Tendenz zu einem der vier Typen erkennbar ist (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007b; Schaarschmidt et al., 1999). Gehrman (2004; 2007) interpretiert diese Tatsache dahingehend, dass bereits zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs klar ist, ob die Bindung an das Anspruchsprofil des Lehrberufs gelingt oder eben nicht gelingt.

Im Folgenden werden die Charakteristika der vier Stressbewältigungsmuster kurz erläutert:

- 1) Muster G (Gesundheit): Probanden dieses Typs zeigen ein hohes, aber nicht exzessives Maß an Engagement und Ehrgeiz im Beruf, gepaart mit einer hohen allgemeinen Lebenszufriedenheit und einer guten Resilienz. Erwähnenswert sind auch die noch vorhandene Distanzierungsfähigkeit, die belastungsreduzierend wirkt, sowie die zufriedenstellende soziale Unterstützung, welche einen protektiven Faktor darstellt. In Hinblick auf die Erhaltung der eigenen psychophysischen Gesundheit erweist sich dieses Muster als äußerst wünschenswert (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007b; Schaarschmidt et al., 1999).

- 2) Muster S (Schonung): Für diesen Typ der Stressbewältigung ist eine ausgeprägte Tendenz, sich im Beruf gegenüber Anforderungen zu schonen, charakteristisch. Geringe Werte werden demnach in den Ebenen „Beruflicher Ehrgeiz“, „Verausgabungsbereitschaft“ und „Perfektionsstreben“ erhoben, während auf der Ebene der „Distanzierungsfähigkeit“ die höchsten Werte erzielt werden. Das positive Lebensgefühl dieser Menschen entsteht in erster Linie durch die Erfüllung im Privatleben, nicht so sehr durch jene im Beruf. Die Ursachen für die Zugehörigkeit zu diesem Schonungsmuster liegen nicht nur in den betroffenen Personen selbst, sondern auch in nicht zufriedenstellenden Arbeitsbedingungen sowie einem schlechten Arbeitsklima. Die Übernahme einer Schonungshaltung als Konsequenz dieser belastenden Faktoren kann folglich reiner Selbstschutz sein (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt et al., 1999).

Wenn die Schonungshaltung extreme Züge annimmt, spricht man in der Wissenschaft von „innerer Kündigung“, die mit Symptomen des Burnout-Phänomens positiv korreliert (Jehle & Schmitz, 2007). Mit „innerer Kündigung“ ist eine „[...] kognitiv-emotionale und behaviorale Reaktion auf die Wahrnehmung einer Störung des reziproken Gleichgewichts der gegenseitigen informellen Verpflichtungen zwischen Vorgesetzten (z.B. Schulleitung) und Mitarbeitern (z.B. Lehrpersonen) [...]“ gemeint (Jehle & Schmitz, 2007, S. 161). Konkret bedeutet „innere Kündigung“ den völligen Rückzug aus dem Engagement am Arbeitsplatz aufgrund des Gefühls, dass das Gegenüber -beispielsweise die Schulführungskraft- den eigenen Erwartungen nicht gerecht wird. Gerade im Lehrberuf hat „innere Kündigung“ schwerwiegende Konsequenzen, zumal es in diesem Beruf -bedingt durch die weitgehende Gestaltungsautonomie- noch mehr als in anderen Berufen auf das engagierte und selbstbestimmte Agieren auch außerhalb der Unterrichtszeit ankommt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b).

- 3) Risikomuster A: Menschen diesen Typs gehören einer Risikogruppe für die Entwicklung von Burnout an, zumal sie dazu tendieren, zu hohe Leistungsansprüche an sich selbst zu stellen und sich folglich zu überfordern. Das überhöhte Engagement findet kein positives emotionales Analogon, sodass es zu einer Gratifikationskrise kommt. Gleichzeitig weisen Personen dieses Musters eine verminderte Widerstandskraft gegenüber berufsbezogenen Belastungen sowie eine geringe Distanzierungsfähigkeit von berufsbezogenen Problemen auf (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt et al., 1999).
- 4) Risikomuster B (Burnout): Dieses Muster wird am stärksten mit Burnout in Verbindung gebracht. Es ist nämlich durch ein gesenktes Engagement im Beruf, durch eine geringe Belastbarkeit, eine innere Unruhe sowie durch ein allgemein negatives Lebensgefühl charakterisiert. Zur Lebensunzufriedenheit tragen psychophysische Beschwerden wie die Unfähigkeit, sich zu erholen und die damit verbundene chronische Erschöpfung bei (Schaarschmidt, 2005). Auch die großen Kompetenzdefizite im kommunikativen Bereich, die von Menschen dieses Risikomusters an sich selbst wahrgenommen werden, wirken sich auf die Zufriedenheit negativ aus (Schaarschmidt et al., 1999).

Die deutlich erhöhte Resignationstendenz, die ebenfalls das Stressbewältigungsmuster B charakterisiert, ist -wie schon der Entdecker des Burnout-Syndroms Freudenberger (1974) beschrieben hat- ein klarer Hinweis für den Beginn eines Burnout-Syndroms (Schaarschmidt, 2005; Sosnowsky, 2007).

Positiv hervorzuheben ist bezüglich des Messinstruments AVEM, dass es -im Gegensatz zum MBI- die Gütekriterien empirischer Forschung vollständig erfüllt. Neben der Tatsache, dass der AVEM differenzierte Ergebnisse liefert, stellt diese hohe Testgüte den größten Pluspunkt dieses Diagnostikums dar (Burisch, 2010; Hedderich, 2011).

5.2 Zum Stand der Lehrerbelastungsforschung

Die Lehrerbelastung ist besonders in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch die stetigen gesellschaftlichen Veränderungen zu einem sozial relevanten und in der Folge auch medial sehr präsenten Thema avanciert. Etwas polemische Schlagwörter wie „Horrorjob“ oder „Diagnose Lehrer“ prägen die öffentlichen Debatten zu diesem Thema (Gehrmann, 2003; Schaarschmidt, 1999; Van Dick, 2006).

Das angeblich überdurchschnittlich hohe Belastungsniveau von Lehrkräften und die daraus resultierenden pathogenen Folgen, insbesondere das Burnout-Phänomen, wurden im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren in einer Vielzahl von Untersuchungen zum Forschungsgegenstand erklärt (Krause, 2003; Rothland & Terhart, 2010). Der tatsächliche Erkenntnisgewinn zu den Ursachen und Bewältigungsressourcen von Belastungen erweist sich jedoch als gering, wenn man die enorme Fülle an empirischen Erhebungen bedenkt, die hierzu gemacht wurden (Krause & Dorsemagen, 2007; Rothland, 2009; Schaarschmidt, 1999). Erklärt wird die Vielzahl an zum Teil widersprüchlichen und uneinheitlichen Erkenntnissen zu den Belastungsquellen mit der Tatsache, dass in jeder Einzelschule andere soziale Realitäten gegeben sind (Schaarschmidt, 2005).

Eine Erkenntnis, welche laut Krause und Dorsewagen (2007) in vielen Untersuchungen gewonnen wurde und somit als gesichert gilt, besteht darin, dass Lehrkräfte im Vergleich zu Personen, die andere Berufe ausüben, ein signifikant höheres Belastungsniveau beklagen. Belastungen entstehen (laut Stamouli, 2003) immer dann, wenn Individuen nicht in der Lage sind, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen -wenn also eine Diskrepanz zwischen den im Vorfeld formulierten Zielen und den schlussendlich erzielten Ergebnissen erkannt wird. Aufgrund der Komplexität des Lehrberufs scheinen solche Widersprüche in diesem Berufsfeld häufiger und in stärkerem Maße als in anderen Berufen aufzutreten, was in den Ergebnissen der berufsgruppenübergreifenden Potsdamer Lehrerstudie 2005 klar zum Ausdruck kommt. Bei der Lehrerpoptulation zeigte sich nämlich -im Vergleich zu weiteren psychosozial hoch beanspruchten Berufsgruppen- die ungünstigste Verteilung von Stressbewältigungsmustern (für eine differenzierte Beschreibung dieser Muster siehe Kapitel 5.1.4 „Diagnostik von Burnout“). Dem Muster G, welches das Gesundheitsideal repräsentiert, entsprachen nur 17% der Lehrkräfte, dem Muster S (Schonung) 23%. Die restlichen 59% der Probanden aus dem Lehrberuf wurden den Risikomustern A und B zugeordnet. Zum Vergleich: Bei den im Pflegeberuf tätigen Personen waren es lediglich 42%, bei den Polizistinnen und Polizisten 35% und bei den Feuerwehrleuten 25%, die den Mustern A und B angehörten (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Wie in Validierungsstudien von Schaarschmidt gezeigt werden konnte, gibt es zwischen den dargestellten Mustern signifikante Unterschiede: Die Angehörigen der Risikomuster A und B sind im Vergleich zu den anderen beiden stets im Nachteil. Insbesondere in Hinblick auf den eigenen psychophysischen Zustand, die Erholungsfähigkeit, die Absentismen sowie die Absicht, sich frühzeitig pensionieren zu lassen, zeigen diese Risikogruppen bedenkliche Werte (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b).

Auf die Probleme, die sich in der konkreten Unterrichtspraxis aufgrund ungünstiger Stressbewältigungsmuster der Lehrkräfte ergeben, wurde in einer innovativen Studie von Klusmann et al. (2008) hingewiesen. In dieser Untersuchung wurden mit einer Stichprobe von 300 Probanden die folgenden Zusammenhänge zwischen dem psychischen Wohlbefinden von Lehrkräften und der unterrichtlichen Qualität sowie der Schülerleistungen eruiert. Die Ergebnisse zeigen:

Der Unterricht von Lehrkräften, die dem Muster G angehörten, wurde von den Schülerinnen und Schülern als signifikant qualitätsvoller bewertet als jener von Lehrkräften anderer Muster. In der Effektivität der Schüler-Lehrer-Interaktion sowie in der Erkennung von Schülerbedürfnissen zeigten sich signifikante Unterschiede zum Nachteil jener Lehrkräfte, die den Mustern A und B angehören und folglich als burnout-gefährdet gelten. Auch in Bezug auf die Motivation im schulischen Unterricht, im konkreten Fall auf jene im Mathematikunterricht, zeigte sich in dieser Erhebung, dass jene Klassen, die von Lehrpersonen der Risikogruppe unterrichtet wurden, deutlich niedrigere Werte aufwiesen. Zwischen den Schülerleistungen auf Klassenebene und den arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern von Lehrpersonen konnte hingegen überraschenderweise kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden (Klusmann et al., 2008).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt Lipowsky (2003) in einer Erhebung mit ehemaligen Lehramtsstudierenden: In dieser Studie, in der die Probanden -ähnlich wie bei Schaarschmidt (2005)- vier Clustern professioneller Orientierungen zugeordnet wurden, zeigten sich bei den Mustern „Gefährdete Mitspieler“ und „Belastete Komparsen“ signifikant häufiger die beschriebenen negativen Folgen als in den Kategorien „Selbstbewusste Protagonisten“ und „Aufgeschlossene Mitspieler“. Auch in dieser Erhebung wurde wie bei Schaarschmidt (2005) die Stabilität der Zugehörigkeit zu den genannten Kategorien konstatiert.

Die Ursachen für die hohen Belastungen des Lehrberufs, mit denen insbesondere die Angehörigen der Risikogruppen nur schwer umgehen können, scheinen vielschichtig zu sein. In einer Metaanalyse zählt Kyriacou (2001) folgende zehn Bedingungsfaktoren auf, welche in internationalen Erhebungen zur Lehrerbeltung von den Betroffenen selbst genannt werden:

- a) Unterricht mit unmotivierten Schülerinnen und Schülern
- b) Disziplinprobleme
- c) Zeitdruck und großer Arbeitsumfang
- d) Schwieriger Umgang mit Veränderungen
- e) Evaluation durch andere
- f) Umgang mit Kolleginnen/Kollegen

- g) Geringes Selbstwertgefühl und Statusprobleme
- h) Verwaltung und Management
- i) Rollenkonflikte und Ambiguität
- j) Nicht zufriedenstellende Arbeitsbedingungen

Diese Aufzählung von Kyriacou (2001) dient als Basis für ein Raster zur Systematisierung der Forschungsarbeiten zur Lehrerbelastung, das von Krause & Dorsemagen (2007) vorgeschlagen wird. Die Klassifikation umfasst acht Rubriken. Im Folgenden wird dieser Klassifikationsversuch von Krause und Dorsemagen (2007) dargelegt. In dessen Rahmen erfolgt auch die Präsentation zentraler Forschungsergebnisse zur Lehrerbelastung.

Rubrik I: Gesellschaftliche Kontextbedingungen

Hierzu gehören alle Erhebungen zum Belastungsniveau, welche sich in erster Linie auf die Untersuchung der politischen und systemischen Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen beziehen. Das Image des Lehrberufs in der Gesellschaft und die damit in Verbindung stehenden Belastungen stellen die zentralen Forschungsgegenstände dieser Untersuchungen dar. Krause und Dorsemagen (2007) bemängeln, dass die wenigen bisher durchgeführten Erhebungen, die dieser Rubrik zugeordnet werden können, kaum einen Erkenntnisgewinn liefern konnten.

Rubrik II: Arbeitsbezogene Bedingungsfaktoren

Dieser Rubrik können all jene Erhebungen zugeordnet werden, welche objektiv erfassbare Faktoren, die Belastungen im Beruf hervorrufen, untersuchen. Hierzu gehören beispielsweise die Arbeitszeit, die Klassengröße oder der Lärmpegel im Klassenraum. Zudem werden auch Untersuchungen zur Effektivität von Fortbildungen sowie zur subjektiven Einschätzung von Karrierechancen in dieser Kategorie subsumiert (Krause & Dorsemagen, 2007). Ebenfalls angeführt werden von Krause & Dorsemagen (2007) unter dieser Rubrik all jene Forschungsvorhaben, die die Einschätzung der Beziehungen zum Kollegium, zu Eltern sowie zu den Schülerinnen und Schülern zum Thema haben.

Laut den Metaanalysen von Krause & Dorsemagen (2007) bewerten Lehrkräfte in erster Linie genau diese Kommunikationsprobleme mit den am Schulbetrieb beteiligten Personen als sehr belastend, zudem die Unterrichtsstörungen und die mangelnde Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Die Ursachen der Probleme, die mit dem Verhalten der Schülerschaft zusammenhängen und in den Untersuchungsergebnissen von Bachmann (1999), Kramis-Aebischer (1996), Schaarschmidt (2005) und Terhart et al. (1994), unter den ersten drei ranghöchsten Belastungsbereichen zu finden sind, spezifiziert Ulich (1996) folgendermaßen: Lehrkräfte verfolgen das Ziel, im Rahmen des schulischen Unterrichts eine möglichst effiziente Erziehungsarbeit zu leisten. Dies wird durch die Herstellung einer positiven emotionalen Beziehung zu den Adressaten zu erreichen versucht. Probleme, die die Disziplin und die schulischen Leistungen betreffen, erschweren aber die Erreichung dieses Ziels. Die in der Folge entstehenden Widersprüche zwischen den Wünschen der Lehrkräfte und dem realen schulischen Alltag können sich auf die Psyche der Lehrkräfte negativ auswirken und so als äußerst belastend erlebt werden.

Der Zeitmangel in der Schule weist ebenfalls ein erhebliches Belastungspotenzial auf, was außer in der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) auch in den Ergebnissen der Studie von Atz et al. (2006) zum Ausdruck kommt: Der hohe Zeitdruck in Perioden der intensiven Bewertungstätigkeit rangiert so in einer Aufstellung der 35 am häufigsten genannten Belastungsfaktoren -nach den Refomen, der Unsicherheit bezüglich der Pension, der mentalen Dauerbeschäftigung mit dem Beruf und der problematischen familiären Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler- auf Rang 5. Nur 3,9% der insgesamt über 2.000 Südtiroler Probanden gaben an, diesen Faktor nicht ab und an als gravierende Belastung zu empfinden. Zum Vergleich: Der Mittelwert des am häufigsten genannten Belastungsfaktors („Ständige Reformen im Lehrberuf“) liegt (auf einer Skala von 0= „gar nicht belastend“ bis 4= „stark belastend“) bei 3,1, jener des Zeitdrucks immerhin noch bei 2,6.

Im Rahmen der Freiburger Arbeitszeitstudie von Dorsemagen, Lacroix und Krause (2007) wurden 661 Probanden aller Schulstufen dazu befragt, wie sie das Pflichtstundenmodell der Arbeitszeit, in welchem nur die Unterrichtszeit vor der Klasse festgelegt ist, bewerten. Gleichzeitig wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, anzugeben, nach welchen Kriterien ihrer Ansicht nach Regelungen der Arbeitszeit von Lehrkräften festgelegt werden sollten.

80% der Probanden waren der Ansicht, dass die Erhaltung pädagogischer Qualität das wichtigste Kriterium für die Regelung der Arbeitszeit darstellen sollte, ein Kriterium, das -den Untersuchungsergebnissen zufolge- mit dem derzeitigen Arbeitszeitmodell nicht erfüllt wird. Schließlich erachteten nur 15% des Samples das gültige Pflichtstundenmodell als pädagogisch sinnvoll. Zudem wäre es den Angaben von über 50% der Probanden nach essentiell, ausreichende zeitliche Ressourcen für die Zusammenarbeit im Kollegium und die Pflege der Sozialbeziehungen am Arbeitsplatz zur Verfügung zu haben. Auch dies ist im realen Berufsalltag tendenziell nicht der Fall und wird folglich von den Lehrkräften als belastend empfunden. Neue Arbeitszeitmodelle müssten folglich mehr Zeitfenster für Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium beinhalten, was aber erneut die Kritik von Lehrkräften aufgrund einer wiederum gesteigerten Arbeitszeit hervorrufen könnte (Dorsemagen et al., 2007).

Die gezeigten Ergebnisse stellen Belege für den hohen Einfluss arbeitsbezogener Faktoren auf das individuelle Belastungserleben dar und können als stichhaltige Argumente für die Fokussierung von berufsbezogenen Faktoren in der Berufszufriedenheits- und Belastungsforschung gelten. Weitere Beweise dafür, dass die Ursachen für die Belastung vornehmlich in Umweltvariablen und demzufolge in Merkmalen der Arbeitssituation liegen, liefern die Ergebnisse einer Studie von Czerwenka (1993). Eine Auflistung der belastendsten Faktoren des Lehrberufs umfasste in dieser Untersuchung nämlich ausschließlich externale Faktoren: den hohen Zeitaufwand für Korrekturen und bürokratische Arbeiten, die mangelnde Unterstützung im Lehrerkollegium sowie die hohen Ansprüche der Erziehungsberechtigten an die Institution Schule. Auch in Studien, in denen den Probanden die Frage gestellt wird, was zur Belastungsreduzierung beitragen könnte, werden in erster Linie Faktoren aus dem beruflichen Umfeld genannt - vor allem eine Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulverwaltung (Hedderich, 2011; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Dass in beruflichen Kontexten mit einem positiv bewerteten Sozialklima signifikant seltener psychophysiologische Probleme sowie Absentismen durch Krankheiten als in anderen Umfeldern auftreten, konnten Van Dick et al. (1999) und Schaarschmidt und Kieschke (2007a; 2007b) empirisch belegen.

Einen Erklärungsversuch für dieses Phänomen unternimmt Rothland (2007). Unter Bezugnahme auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus & Folkman (1987) beschreibt er: Das Gefühl, vom Umfeld unterstützt zu werden, wirkt sich positiv auf die kognitive Einschätzung einer stressauslösenden Situation aus. Eine ausreichende soziale Unterstützung auf der emotionalen, praktischen und sozialen Ebene erfüllt also eine Pufferfunktion gegenüber belastenden Bedingungen. Fehlt dieser Puffereffekt, kommt es zu schwerwiegenden negativen Folgen: Äußerungen über ein schlechtes Sozialklima sowie über die mangelnde soziale Unterstützung am Arbeitsplatz gehen häufig mit körperlichen Beschwerden einher, was insbesondere bei Mobbingopfern der Fall ist.

Rubrik III: Personenbezogene Bedingungsfaktoren

In diese Rubrik fallen alle Untersuchungen zu den rein subjektiven Dispositionen von Lehrkräften: Soziodemographische Variablen wie das Geschlecht, das Dienstalter und der Familienstand, persönlichkeitspezifische Aspekte -beispielsweise die Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und Motivationen- sowie die verschiedenen Bewältigungsstile werden in diesen Erhebungen zum Forschungsgegenstand erhoben. Exemplarisch für die Untersuchungen dieser Rubrik ist eine Erhebung von Van Dick et al. (1999), in der der positive Einfluss von internalen Kontrollüberzeugungen auf die Bewältigung von Belastungen beschrieben wurde. In Kombination mit einer hohen sozialen Unterstützung kann demnach die eigene Überzeugung, Lebenssituationen aktiv mitgestalten zu können, zu einer Senkung physiologischer Beschwerden führen (Van Dick et al., 1999). Diese Befunde decken sich mit jenen von Kramis-Aebischer (1996), die in ihrer Untersuchung eine positive Korrelation ($r = .53$) zwischen den Selbstkonzept-Werten und den Werten für die Belastungsverarbeitung zeigen konnte. Je besser demnach das Selbstbild einer Lehrperson ist, desto ausgeprägter sind auch ihre Fähigkeiten, mit Belastungen umzugehen. In der Folge zeigen sich signifikant seltener psychophysische Belastungssymptome, die das Wohlbefinden beeinträchtigen (Kramis-Aebischer, 1996).

Bis zum heutigen Zeitpunkt wurden außergewöhnlich viele Untersuchungen zu individuumsbezogenen Bedingungsfaktoren für das Belastungserleben gemacht. Die Dominanz der persönlichkeitsbezogenen Ansätze erklärt sich durch die Tatsache, dass vielen Forschungsansätzen das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1987) zugrunde liegt. Für dieses Modell ist die Betonung der individuellen Dispositionen und Ressourcen charakteristisch (Rothland & Terhart, 2010).

Im Allgemeinen muss kritisch angemerkt werden, dass die Vielzahl der Erhebungen zu subjektiven Einflussfaktoren bisher kaum zu eindeutigen Erkenntnissen führte (Krause & Dorsemagen, 2007; Rothland, 2009). Lediglich der Befund, dass das Geschlecht einen Einfluss auf das Belastungserleben hat, gilt mittlerweile als gesichert. Die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005), die sich mittlerweile auf einen Datensatz von rund 7.800 Lehrpersonen stützt, belegt nämlich, dass weibliche Lehrkräfte über alle Schulformen hinweg eine ungünstigere Verteilung von Stressbewältigungsmustern als ihre männlichen Kollegen aufweisen. Dies wird als Hinweis für das signifikant höhere Belastungserleben von Frauen im Lehrberuf interpretiert (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a; 2007b; Sieland, 2007). Der Hauptgrund für die geäußerte höhere Beanspruchung der Lehrerinnen wird in der Doppelbelastung Familie-Beruf gesehen, die bei Männern geringer zu sein scheint (Böhm-Kasper et al., 2001.) Die Stichhaltigkeit dieses Arguments wird von Gehrmann (2003; 2007) angezweifelt. Er kam nämlich in seiner Erhebung, in der der Einfluss der Variablen Geschlecht, Beziehungsstatus und Familienstatus auf das individuelle Belastungserleben von Lehrkräften untersucht wurde, zu folgendem Ergebnis: Eine überproportional hohe Belastung bei gleichzeitiger geringer Berufszufriedenheit zeigten -neben den alleinerziehenden Lehrerinnen- die alleinlebenden, weiblichen Lehrkräfte ohne Kinder und nicht, wie im Vorfeld angenommen, die „Doppelbelasteten“ (also die verheirateten Lehrerinnen mit Kindern).

Die Tatsache, dass sogar bezüglich der in der Wissenschaftsgemeinde im Allgemeinen als gesichert geltenden Ergebnisse zu persönlichkeitsbezogenen Belastungsfaktoren noch Widersprüche bestehen, zeigt den weiteren Forschungsbedarf in diesem Bereich an. Für weiterführende Erhebungen bezüglich der individuumspezifischen Belastungsfaktoren spricht sich beispielsweise Schröder (2006) aus.

Er ist nämlich davon überzeugt, dass die Persönlichkeit der Lehrkräfte, genauer deren „starke Orientierung zum Menschen“, den maßgeblichen Bedingungsfaktor für die Lehrerbelastung darstellt (Schröder, 2006, S. 351). Im Forschungsbericht seiner innovativen Untersuchung, die mit 278 Probanden durchgeführt wurde, wurde so das problematische Passungsverhältnis zwischen der Persönlichkeit eines Menschen und dem Lehrerberuf als Hauptursache für die negative Wahrnehmung des eigenen Berufslebens und für das Scheitern als Lehrkraft deklariert.

Eine kritische Haltung gegenüber der Durchführung weiterer Untersuchungen zu persönlichkeitsbezogenen Belastungsfaktoren nehmen hingegen Rothland und Terhart (2010) ein: Die Reduzierung der Bedingungsfaktoren für Belastungen auf die Persönlichkeit der Lehrkräfte ohne jegliche Bezugnahme auf organisations- und strukturtechnische Besonderheiten erscheint ihnen nämlich nicht ausreichend, um die Komplexität der Belastung im Lehrerberuf zu erfassen und um Prädiktorvariablen zu identifizieren. Rothland (2009) fordert demzufolge mehr Forschungsvorhaben, die tätigkeitsbezogene und strukturbezogene Einflussvariablen der Belastung fokussieren -also mehr Untersuchungen, die der Rubrik II (Arbeitsbezogene Bedingungsfaktoren) zugeordnet werden können.

Rubrik IV: Außerberufliche Einflüsse

Die wenigen bisher durchgeführten Erhebungen dieser Rubrik konzentrieren sich auf die Folgen von biographischen Ereignissen auf das Belastungserleben im Lehrerberuf. Eine wichtige Erkenntnis dieser Untersuchungen besteht darin, dass Interessenskollisionen zwischen dem privaten und dem beruflichen Leben ein großes Belastungspotenzial beinhalten. Wiederum sind es tendenziell eher Frauen als Männer, die die Position in einem solchen Spannungsfeld häufig als äußerst belastend erleben (Krause & Dorsemagen, 2007).

Rubrik V: Kurzfristige aktuelle Reaktionen auf Beanspruchungen

Charakteristisch für kurzfristige Reaktionen in Beanspruchungssituationen ist deren akutes und äußerst situationsspezifisches Auftreten. Zudem sind diese Reaktionen stets reversibel. Unterteilt werden diese Reaktionen (nach Krause & Dorsemagen, 2007) in a) physiologische Beanspruchungen -hierzu gehören beispielsweise die Veränderung des Herzschlags, der Muskelspannung, des Adrenalin- und Cortisolspiegels oder der Blutdruckwerte-, b) affektive Beanspruchungen, c) kognitive Beanspruchungen sowie d) verhaltensmäßige Beanspruchungen. Letztere werden vor allem durch den in der Regel sehr hohen Anteil an persönlicher Redezeit der Lehrkräfte im Unterricht hervorgerufen.

Ein Beispiel für eine Studie, die die kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen untersucht, ist jene von Bickhoff (2000). In dieser innovativen Untersuchung konnte anhand von Messungen des Cortisolspiegels von 45 Lehrkräften gezeigt werden, dass wider Erwarten in der unterrichtsfreien Zeit am Nachmittag keine Senkung des Cortisolniveaus, also keine erkennbare Belastungsreduzierung im Vergleich zum Vormittag, erfolgt. Die kognitive Weiterbeschäftigung mit dem Unterricht und den Adressaten am Nachmittag und am Abend birgt demnach ein ähnlich hohes, wenn nicht sogar höheres Belastungspotenzial in sich wie der Unterricht selbst. Ein weiteres überraschendes Ergebnis dieser Untersuchung besteht darin, dass die Cortisolwerte der Lehrkräfte auch an den Wochenenden während des Schuljahres erhöht bleiben. Das Belastungsniveau bleibt demnach auch an unterrichtsfreien Tagen weitgehend konstant.

Wie Rothland und Terhart (2010) kritisch anmerken, wird der Untersuchung von kurzfristigen psychophysischen Beanspruchungsreaktionen von der Wissenschaft noch ein zu geringer Stellenwert eingeräumt. Ihrer Ansicht nach könnten gerade Messungen der Art, wie sie Bickhoff (2000) durchgeführt hat, wichtige Erkenntnisse zum Grad der Belastung und Beanspruchung der Tätigkeit im Lehrberuf liefern, da sie nicht nur auf Selbstauskünften der Lehrkräfte basieren. Dies könnte sich auf die objektive Darstellung der Belastungsquellen positiv auswirken.

Rubrik VI: Mittel- und langfristige chronische Folgen der Beanspruchung

Die im Rahmen der Rubrik V gezeigte Systematisierung der kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen ist analog auf die langfristigen Folgen der Beanspruchung übertragbar: Demzufolge finden sich auch in dieser Rubrik Erhebungen zu physiologisch-biologischen, emotionalen, kognitiven und verhaltensspezifischen Beanspruchungen. Im Extremfall können diese psychosomatischen und psychischen Beanspruchungen, die oft unter dem Oberbegriff des Burnout-Syndroms subsumiert werden, zu langen Fehlzeiten, zur Frühinvalidisierung, zur Frühpensionierung oder zum Berufswechsel führen (Krause & Dorsemagen, 2007). Während der Begriff der Frühpensionierung auf das Ausscheiden aus dem Berufsleben vor der Erreichung der Regelaltersgrenze hinweist, ohne auf die Ursache dessen hinzuweisen, impliziert der Terminus Frühinvalidisierung das krankheitsbedingte Ausscheiden aus dem Berufsleben. Die beiden Begriffe werden im öffentlichen und medialen Diskurs fälschlicherweise häufig synonym verwendet (Weber, Weltle & Lederer, 2005).

Im Allgemeinen muss an dieser Stelle betont werden, dass -entgegen der in der Gesellschaft weit verbreiteten Ansicht- mindestens zwei Drittel der Lehrkräfte in der Lage sind, auch auf Dauer mit den Belastungen des Lehrberufs positiv umzugehen (Gehrmann, 2007; Krause & Dorsemagen, 2007). Die von Lehrkräften eingesetzten Copingstrategien erweisen sich folglich mit wenigen Ausnahmen als effektiv (Herzog, 2007). Mit ansteigendem Lebens- und Dienstalalter nehmen die Drop-out-Absichten im Lehrberuf keineswegs zu, wie in vielen Forschungen zu den kognitiven Beanspruchungsfolgen (Van Dick, 1999; 2006) belegt werden konnte. Mit Ausnahme der Berufsanfängerinnen und -anfänger spielen, unabhängig von der Altersgruppe, nur knapp 10% der Lehrkräfte ab und zu mit dem Gedanken, sich frühzeitig pensionieren zu lassen (Van Dick, 1999; 2006). Von insgesamt 790000 beschäftigten Lehrkräften in Deutschland realisieren „nur“ durchschnittlich 15000 Lehrkräfte pro Jahr diese Absicht, also knapp 2%. Dieser Befund zeigt, dass ein Großteil der beschäftigten Lehrkräfte, entgegen der Darstellungen in der medialen Krisenberichterstattung und trotz eines mitunter hohen Belastungsniveaus im Beruf, über ausreichende Ressourcen verfügt, um den Beanspruchungen standhalten zu können (Gehrmann, 2007). Hillert, Sosnowsky und Lehr (2005; S. 24) bringen diese Tatsache pointiert auf den Punkt, wenn sie sagen: „Schule macht nicht jeden krank!“.

Rubrik VII: Nicht-lehrerbezogene Konsequenzen

Die Erhebungen dieser Rubrik konzentrieren sich in erster Linie auf die wirtschaftlichen Konsequenzen der Lehrerbelastung; konkret werden die Folgen von Absentismen und Frühpensionierungen in den Blickwinkel wissenschaftlicher Forschung gerückt. Auch bei dieser Rubrik muss erwähnt werden, dass bis dato noch keine Erhebungen vorliegen, die konkrete Ursache-Wirkungs-Beziehungen aufzeigen (Krause & Dorsemagen, 2007).

Rubrik VIII: Interventionsforschung

Bei den Untersuchungen, die dieser Rubrik zugeordnet werden können, geht es um die Beschreibung der Wirksamkeit von belastungsreduzierenden Maßnahmen. Zentrale Termini sind hierbei a) Verhaltensprävention und b) Verhältnisprävention. Die Interventionen können demnach entweder individuumsbezogen sein -also auf den Kompetenzerwerb der einzelnen Lehrkräfte im Umgang mit Belastungen zielen- oder sich auf arbeitsbezogene Faktoren (Verhältnisse) konzentrieren (Krause & Dorsemagen, 2007; Van Dick & Stegmann, 2007).

Verhältnisbezogene Interventionen zielen (nach Heyse, 2005) darauf ab, die Situation am Arbeitsplatz, im konkreten Fall in der Schule, so zu gestalten, dass der berufliche Auftrag der Lehrkräfte so gut wie möglich erfüllt werden kann. Krause und Dorsemagen (2007) sehen insbesondere in der Evaluation solcher verhältnisbezogener Maßnahmen eine Forschungslücke, die dringend geschlossen werden sollte. Auch Rothland (2009) stellt bezüglich der Interventionsforschung dringenden Forschungsbedarf fest, ebenfalls auf dem Gebiet der Verhältnisprävention. Seine Forderung, mehr arbeits- und strukturbezogene Maßnahmen zur Belastungsreduzierung zu ergreifen, erwächst aus der berechtigten Kritik, dass die individuumsbezogenen Maßnahmen aufgrund der Situationsabhängigkeit kaum auf ihre Effektivität hin getestet werden können (Ebner & Zimmermann, 2006; Rothland, 2009).

In Einzelfällen können die unzähligen existierenden Programme, die von Stressbewältigungstrainings über Entspannungsübungen bis hin zur Supervision reichen und in Lehrerratgebern angepriesen werden -wie z.B. die Ansätze von Kramis-Aebischer (1996), das Stressmanagementprogramm „AGIL“ von Hillert et al. (2005), die Trainingsmethode „ZRM“ von Storch, Küttel und Stüssi (2005) oder die Vorschläge für personorientierte Supervisionen und Coachings von Nindl (2005), um nur einige zu nennen- hilfreich sein, jedoch konnte bisher noch kein Konzept einer verhaltensbezogenen Intervention gefunden werden, das bereits in der Ausbildungsphase in die Praxis umgesetzt wird und sich an größeren Stichproben als effektiv erwiesen hätte (Delgrande Jordan et al., 2005; Ebner & Zimmermann, 2006). Dies ist einer der Hauptgründe dafür, dass sich bis heute beispielsweise die Supervision in Bildungsinstitutionen -im Gegensatz zu anderen sozialen Einrichtungen- trotz der angeblich positiven Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte noch nicht richtig etabliert hat (Nindl, 2005).

Ein weiteres Argument dafür, dass neben individuumsbezogenen Maßnahmen auch verhältnisbezogene Interventionen auf der strukturellen und institutionellen Ebene wieder mehr in den Mittelpunkt gerückt werden sollten, bringt Heyse (2005), wenn er sagt:

„Systembezogene Überforderungen z.B. durch Arbeitsmenge, Zeitdruck oder durch unzureichende Arbeitsbedingungen dürfen allein schon aus ethischen Gründen nicht in die Lösungsverantwortung des Einzelnen gelegt werden.“
(Heyse, 2005, S. 46).

Die Erhaltung der Lehrgesundheit sollte folglich, wie Heyse (2005) und auch Delgrande Jordan et al. (2005) anmerken, nicht nur in der Selbstverantwortung der einzelnen Lehrkraft liegen, sondern stets als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen, Kollegien und Schulleitungen, wahrgenommen werden.

Zusammenfassung

Als Fazit kann (laut Krause & Dorsemagen, 2007) betont werden, dass die große Diskrepanz zwischen der hohen Anzahl an Forschungen zur Lehrerbelastung und den vergleichsweise geringen gesicherten Erkenntnissen die Notwendigkeit neuartiger Forschungsvorhaben aufzeigt. So erscheint es sinnvoll, weitere Erhebungen zur Lehrerbelastung durchzuführen; insbesondere umfassende Längsschnittstudien könnten gewinnbringende Erkenntnisse liefern. Zudem sollten (nach Krause, 2003 und Krause & Dorsemagen, 2007) vermehrt neue Untersuchungsdesigns realisiert sowie miteinander kombiniert werden, welche nicht nur -wie dies bei quantitativen Befragungen der Fall ist- auf den subjektiven Einschätzungen der einzelnen Lehrkräfte basieren. Ein Beispiel hierfür wäre eine Design, das auf eine sinnvolle Kombination von Befragung und Beobachtung setzt und sich schon in explorativen Studien von Combe und Buchen (1996) und von Krause (2003) bewährt hat.

6 Lokalspezifische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass in erster Linie arbeitsbezogene Charakteristika die Berufszufriedenheit sowie das Belastungsniveau von Lehrkräften stark beeinflussen können (Ipfling et al., 1995; Stamouli, 2003). Im Messinstrument von Ipfling et al. (1995), das im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kommt und mit dem die Berufszufriedenheit erfasst wird, werden insgesamt 35 solcher berufsbezogenen Aspekte unter den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs subsumiert. Einige dieser Aspekte sind südtirolspezifisch und unterscheiden sich dementsprechend in erheblichem Maße von anderen Regionen des italienischen Staatsgebiets sowie des deutschsprachigen Raums. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel überblickshaft die Besonderheiten des Südtiroler Schulsystems aufgezeigt.

Das Südtiroler Schulsystem, das gemäß der drei in Südtirol lebenden Sprachgruppen aus deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Schulen besteht, gliedert sich in eine Unter- und eine Oberstufe. Die fünfjährige Grundschule und die dreijährige Mittelschule bilden gemeinsam die verpflichtende Unterstufe (Rahmenrichtlinien, 2009). Die daran anschließende Oberstufe umfasst seit der Oberstufenreform von 2010 (siehe Landesgesetz vom 24. September 2010 im Amtsblatt Nr.39/I-II – 28/09/2011) die Fachoberschulen für den wirtschaftlichen und technologischen Bereich des Landes, die Institutionen der Berufsbildung sowie alle Gymnasien: das Klassische Gymnasium, das Sprachgymnasium, das Realgymnasium, das Sozialwissenschaftliche Gymnasium, das Kunstgymnasium sowie jenes für Musik und Tanz. Alle Gymnasien und Fachoberschulen sind fünfjährig und schließen mit der staatlichen Abschlussprüfung ab (Rahmenrichtlinien 2010).

Charakteristisch für das Südtiroler Schulsystem ist die Autonomie der Einzelschule. Aufgrund örtlicher Besonderheiten und rascher gesellschaftlicher Veränderungen wurde in Italien 1997 beschlossen, den einzelnen Schulen ein höheres Ausmaß an didaktischer, organisatorischer sowie finanzieller und verwaltungsmäßiger Autonomie zuzuerkennen. Im Jahre 2000 traten die Änderungen im gesamten Staatsgebiet in Kraft. Durch die Autonomie hat jede Schule die Chance, ein eigenständiges Profil zu entwickeln, die Bildungsangebote auf die Bedürfnisse der unmittelbaren Umgebung anzupassen sowie die am Schulort zur Verfügung stehenden Ressourcen optimal zu nutzen (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2012a).

In den Kapiteln 6.1, 6.2 und 6.3 wird aufgezeigt, welche Aspekte, die im Messinstrument von Ipfling et al. (1995) unter den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs subsumiert werden, südtirolspezifisch sind. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Erhebung wird auf diese lokalen Gegebenheiten Bezug genommen.

6.1 Pädagogische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol

Ein Großteil der pädagogischen Aspekte des Lehrberufs, die von Ipfling et al. (1995) in sein Messinstrument integriert wurden, hat länderübergreifenden Charakter. Diese umfassen nämlich den eigenen pädagogischen Handlungsspielraum, die Erfolge und die eigene Sicherheit in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit und die Anerkennung der Schülerschaft sowie der Eltern -also Aspekte, die sich nicht auf Südtirol beschränken, sondern zum Berufsbild der Lehrpersonen in ganz Europa gehören. Des Weiteren werden die Wahrnehmung der Reformfreudigkeit des Schulwesens und die Gewichtung der pädagogischen und administrativen Aufgaben von Ipfling et al. (1995) als pädagogische Komponenten des Berufs deklariert. Eine zum Zeitpunkt der vorliegenden Erhebung in Südtirol medial sehr präsente und kontrovers diskutierte Reform betrifft die Vereinheitlichung des Schulkalenders durch den Versuch, die Fünftagewoche flächendeckend einzuführen. Mit der Einführung der Fünftagewoche in den Grund- und Mittelschulen geht eine Erhöhung der Anzahl der Unterrichtswochen von 34 auf 35 einher: Folglich beginnen die didaktischen Tätigkeiten im Schuljahr 2012/2013 in Südtirol erstmals bereits am 1. September, die Bildungsarbeit mit den Adressaten am 5. September (siehe Beschluss der Landesregierung vom 23. Januar 2012 im Amtsblatt Nr. 6/I-II – 07/02/2012).

Auch in den Südtiroler Oberschulen ist der 5. September der Tag des Unterrichtsbeginns. Letztere hatten jedoch im Frühjahr 2012 die Chance, sich für die Beibehaltung des Modells der Sechstageswoche auszusprechen. Damit der Samstag als Unterrichtstag weiterhin erhalten bleibt, mussten mindestens 10 der insgesamt 14 Mitglieder des Schulrates im zweiten Semester des Schuljahres 2011/2012 für dieses Modell stimmen (siehe Beschluss der Landesregierung vom 23. Januar 2012 im Amtsblatt Nr. 6/I-II – 07/02/2012).

Von kontinuierlichen Reformen charakterisiert ist in Südtirol die Aufnahme in den Schuldienst. Diese erfolgt aktuell gemäß der Position der jeweiligen Lehrkraft in den Bewertungsrangordnungen des Wettbewerbs, in den Landesranglisten und Schulranglisten. Für die Lehrkräfte der Grundschule existieren eigene Ranglisten, während sich die Mittel- und Oberschullehrkräfte größtenteils in dieselben Ranglisten eintragen können. Die Bewertungsrangordnungen kommen immer dann zum Einsatz, wenn Lehrkräfte in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis aufgenommen werden. Im Jahre 2001 wurden zudem erstmals permanente Landesranglisten erstellt. Eine Neueintragung in diese Listen war jedoch nur bis April 2009 möglich. Die Landesranglisten bleiben nun bestehen bis zum Zeitpunkt, an dem alle Bewerberinnen und Bewerber dieser Listen in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis stehen. Weitere Listen, die jedes Jahr neu erstellt werden, sind die Schulranglisten, die von den einzelnen Schulen selbst erarbeitet werden (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2012b). Diese Darstellung lässt bereits erahnen, wie undurchschaubar das derzeitige System der Aufnahme in den Schuldienst ist und wie häufig die diesbezüglichen Verfahren Neuerungen unterworfen sind.

Außer den bereits genannten pädagogischen Aspekten des Lehrberufs fallen auch die Wirkungen von Fortbildungen in die Kategorie „Pädagogische Komponenten“ (Ipfling et al., 1995). Bezüglich der Fortbildungen kann erwähnt werden, dass es den Südtiroler Lehrkräften freisteht, an Fortbildungen teilzunehmen. Eine Ausnahme bilden die organisationsinternen Pflichtfortbildungen, welche von den einzelnen Schulstellen autonom festgelegt werden. Insgesamt hat jede Lehrkraft laut Landeskollektivvertrag von 2003 das Recht, an fünf Tagen des Schuljahres an Fortbildungen teilzunehmen (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2012c).

6.2 Systemische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol

Die systemischen Komponenten des Lehrberufs umfassen neben dem Prestige des Berufs in der Öffentlichkeit die Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium, mit der Schulleitung und mit dem Schulinspektorat (Ipfling et al., 1995).

In Südtirol bilden alle planmäßigen und außerplanmäßigen Lehrkräfte einer Schule das sogenannte Lehrerkollegium, welches unter der Leitung einer Direktorin bzw. eines Direktors steht (Baur et al., 2009). Das Lehrerkollegium hat verschiedene Aufgaben: Es fasst Beschlüsse zur pädagogisch-didaktischen Tätigkeit sowie zum Jahresplan, evaluiert in regelmäßigen zeitlichen Abständen den Verlauf der Unterrichtstätigkeit und wählt Lehrmaterialien und Lehrmittel aus. Des Weiteren fällt es Entscheidungen zu den organisationsinternen Pflichtfortbildungen und überprüft Fälle von geringen Lernerfolgs oder auffälligen Verhaltens mit dem Ziel, geeignete Förderungsinitiativen zu planen (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2012d).

Das Schulinspektorat für die Grund- und Sekundarschule in Südtirol besteht aus den Inspektorinnen und Inspektoren, die dem Ressort des jeweiligen zuständigen Schulamtsleiters angehören. Die Tätigkeitsbereiche des Schulinspektorats sind das Bildungs- und Qualitätsmanagement, die Aufsicht sowie die Organisations- und Personalentwicklung. Konkreter geht es um die Analyse von nationalen und internationalen Entwicklungen im Bildungsbereich, um die Entwicklung von Konzepten zur Erhebung und Weiterentwicklung der Bildungsaktivitäten und um die Beratung von allen am Schulbetrieb beteiligten Personen. Des Weiteren fallen die Durchführung von Forschungsprojekten (gegebenenfalls auch in Zusammenarbeit mit Forschungsinstitutionen aus dem In- und Ausland), die Kooperation mit dem Unterrichtsministerium und die Organisation von Konferenzen für die Schulführungskräfte in den Tätigkeitsbereich des Inspektorats. Ebenfalls von den Inspektoraten wird in Südtirol der gesamte Bereich der Schulaufsicht übernommen: Es geht hierbei um die Aufsicht bei staatlichen Abschlussprüfungen an Mittel- und Oberschulen sowie um die Bewertung des Dienstes der Schulführungskräfte (Autonome Provinz Bozen/Deutsches Schulamt, 2012e).

Weitere systemische Komponenten des Lehrberufs sind die schulstellenspezifischen Arbeitsbedingungen: Gemeint sind hier sowohl der bauliche Zustand der Schulhauses als auch die materielle Ausstattung der Schule. Zum Teil abhängig von der Ausstattung der Schule sind die Möglichkeiten der Lehrkräfte, neue Unterrichtsmodelle und -methoden auszuprobieren und den Unterricht gemäß der eigenen Wünsche flexibel zu gestalten, sodass auch diese Aspekte als systemische Komponenten gelten (Ipfling et al., 1995).

Des Weiteren werden auch die Stundenplangestaltung, die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse als systemische Elemente des Lehrberufs bezeichnet (Ipfling et al., 1995). Bezüglich der Klassengröße ist zu erwähnen, dass in Südtirol im Beschluss zur Klassenbildung und zum Plansoll für die Schuljahre 2011/2012 bis 2013/2014 (siehe Beschluss der Landesregierung Nr. 735 vom 09.05.2011) vorgeschrieben ist, dass in den Grund- und Mittelschulklassen höchstens 25 Schülerinnen und Schüler sein dürfen, in den Oberschulklassen maximal 27. In der Realität ist die durchschnittliche Klassengröße deutlich geringer: In der deutschsprachigen Grundschule sind durchschnittlich 14 Kinder in einer Klasse, in der Mittel- und Oberschule 19 Jugendliche. In der italienischsprachigen Grundschule beträgt die durchschnittliche Schüleranzahl pro Klasse 17, in der Mittel- und Oberschule zwischen 18 und 19. In den ladinischen Tälern ist die Schüleranzahl noch geringer: 13 Kinder sind dort in einer durchschnittlich großen Grundschulklasse, zwischen 15 und 17 Jugendliche in einer durchschnittlichen Mittel- und Oberschulklasse sind (siehe Beschluss der Landesregierung Nr. 735 vom 09.05.2011).

6.3 Landespolitische Komponenten des Lehrberufs in Südtirol

Die landespolitischen Komponenten umfassen die Vertretung durch den Berufsverband, die Besoldung, die Arbeitszeit, den Beamtenstatus sowie die Aufstiegshoffnungen der Lehrkräfte (Ipfling et al., 1995). Aufgrund des starken länder- und regionenspezifischen Charakters dieser Komponenten folgt nun eine Darstellung dieser lokalen Besonderheiten.

In Südtirol gibt es zwei Lehrerverbände, zum einen den Arbeitskreis Südtiroler Mittel-, Ober- und Berufsschullehrerinnen und -lehrer (ASM genannt), zum anderen den Katholischen Südtiroler Lehrerbund (KSL).

Der ASM existiert seit dem Jahre 1955. Mittlerweile gehören ihm rund 2.400 Lehrkräfte der Mittel-, Ober- und Berufsschulen Südtirols an. Auf Schulebene werden im Dreijahresrhythmus je nach Schulgröße ein oder mehrere Schulvertreterinnen und -vertreter gewählt, die die Bezirksversammlung bilden und folglich die Anliegen der jeweiligen Schule auf der Bezirksebene vertreten. Alle Vorsitzenden der Bezirke bilden gemeinsam mit Vertretern der Interessensgemeinschaften -der Kunst-, Musik-, Technik- und Integrationslehrpersonen- die Vollversammlung, die alle drei Jahre den Vorstand und die bzw. den Vorsitzende/n wählt. Diese haben die Aufgabe, den ASM auf Landesebene zu vertreten und alle zwei Jahre eine Versammlung aller Mitglieder des ASM einzuberufen. Zum Aufgabenbereich des ASM gehören eigenen Angaben zufolge der Einsatz für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Südtiroler Schulwesens, die Wahrung der beruflichen Interessen der Lehrkräfte sowie die Organisation von Fortbildungen. Des Weiteren werden vom ASM Lehrfahrten für die Mitglieder angeboten sowie Situationen des Austauschs zwischen den Ämtern und Organisationen, die sich für schulische Belange in Südtirol einsetzen, und zwischen den Lehrkräften initiiert. Auch die Mitwirkung bei der Ausarbeitung von Lehrbüchern sowie die Herausgabe der pädagogischen Zeitschrift „forum schule heute“ gehören zu den Aufgaben des ASM (ASM, 2012).

Der zweite Südtiroler Lehrerverband, der KSL, definiert sich als standespolitische Interessensvertretung, die zur Schulentwicklung Südtirols beitragen möchte. Dem KSL gehören Lehrkräfte der Grund- und Mittelschulen Südtirols an. Ein Hauptziel des KSL ist es, Kontakte zu politischen und kirchlichen Institutionen sowie zu Gewerkschaften zu pflegen um sich bei diesen für die Anliegen der Lehrkräfte einzusetzen. Auch die Organisation von persönlichkeitsbildenden Fortbildungen im In- und Ausland sowie von Freizeitangeboten für Lehrkräfte gehört in den Tätigkeitsbereich des KSL (KSL, 2012).

In Bezug auf eine weitere standespolitische Komponente des Lehrberufs, nämlich auf die Besoldung, kann erwähnt werden, dass sich die Nettogehälter der Südtiroler Lehrkräfte mit der Zunahme an Dienstjahren erhöhen. Aufgrund der unterschiedlichen Gehaltspositionen unterscheiden sie sich demnach sehr stark voneinander. Die Nettobeiträge sind zudem sowohl von der individuellen Steuersituation als auch von den individuellen Zulagen -von den Zweisprachigkeitszulagen, von der Landeszulage für das Doktorat und für etwaige Spezialisierungstitel- abhängig, was die Darstellung allgemeingültiger Gehaltsaufstellungen nahezu unmöglich macht (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Abteilung Personal, 2012).

Das durchschnittliche monatliche Anfangsgehalt einer Lehrkraft der Grundschule beläuft sich auf rund 1.470 Euro, in den Monaten Juli und August, in denen die Landeszulage wegfällt, hingegen auf rund 1.200 Euro. Mit 10 Dienstjahren erhöht sich das Grundgehalt um rund 300 Euro, mit 20 Dienstjahren um rund 500 Euro. Das Anfangsgehalt einer Lehrkraft der Mittelschule beträgt hingegen rund 1.700 Euro. Mit 10 Dienstjahren erhält sie rund 2.000 Euro, mit 20 Dienstjahren rund 2.300 Euro im Monat. Die Oberschullehrkräfte erhalten als Berufsanfängerinnen und -anfänger die selben Beiträge wie die Lehrkräfte der Mittelschule. Mit der Zunahme der Dienstjahre steigert sich jedoch das Gehalt der Oberschul- mehr als jenes der Mittelschullehrkräfte. Zudem ist das Gehalt in den Sommermonaten, in denen die Landeszulage nicht ausbezahlt wird, in der Oberschule geringfügig höher als in der Mittelschule (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Abteilung Personal, 2012).

Bezüglich der Arbeitszeit kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte der Grundschule in Südtirol eine wöchentliche Unterrichtsverpflichtung von 22 Stunden, in der Mittel- und Oberschule von jeweils 20 Stunden haben. Dieser Unterrichtsstundenplan umfasst neben dem curricularen Unterricht auch den Mensadienst sowie die Aufsicht über die Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtspausen. Die Lehrkräfte der Zweitsprache sowie jene des Fachs Religion haben hingegen eine wöchentliche Unterrichtsverpflichtung im Ausmaß von 20 Stunden. Zur wöchentlichen Unterrichtszeit hinzu kommt die für den Unterricht erforderliche zusätzliche Arbeitszeit, die ein Ausmaß von höchstens 220 Jahresstunden nicht überschreiten sollte. Hierzu gehören alle Tätigkeiten der kollegialen Planung des Unterrichts, der Forschung, der eigenen Weiterbildung sowie der Bewertung und Dokumentation von Schülerarbeiten (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2012c).

Die Lehrpersonen haben demnach die Pflicht, in der zusätzlichen Arbeitszeit an den Versammlungen des Kollegiums, des Klassenrats und der Fach- und Arbeitsgruppen teilzunehmen sowie Elternarbeit durchzuführen. Die Stunden der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sind hingegen im Jahresstundenkontingent für die zusätzliche Arbeitszeit nicht enthalten (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2012c).

Bei einer weiteren standespolitischen Komponente des Lehrberufs, beim Status der Lehrkräfte, muss beachtet werden, dass die Lehrkräfte in Südtirol Staatsangestellte Italiens sind. Im Schulwesen liegt die primäre Gesetzgebungskompetenz nämlich beim Staat. Eine Ausnahme bildet die Organisation der Kindergärten, der Schulfürsorge, des Schulhausbaus sowie der Berufsschule: Für diese Bereiche hat die Landesregierung Südtirols die primäre Gesetzgebungskompetenz inne (Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, 2005).

7 Fragestellungen

Auf der Basis des dargestellten theoretischen Hintergrunds und der empirischen Befunde zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften ergeben sich folgende Fragestellungen:

- a) *Wie schätzen die Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ihre persönliche Berufszufriedenheit in der gegenwärtigen beruflichen Situation ein?*
- b) *Welche Zufriedenheitswerte weisen die Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Bezug auf die pädagogischen Komponenten des Lehrberufs auf?*
- c) *Welche Zufriedenheitswerte weisen die Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Bezug auf die systemischen Komponenten des Lehrberufs auf?*
- d) *Welche Zufriedenheitswerte weisen die Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Bezug auf die standespolitischen Komponenten des Lehrberufs auf?*
- e) *Besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit berufsbezogener Komponenten des Lehrberufs und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit in Bezug auf diese Komponenten?*

8 Hypothesen und Variablen

Im Folgenden werden die Hypothesen der vorliegenden Erhebung dargestellt. Die empirische Prüfung dieser Annahmen vollzieht sich im Rahmen einer quantitativen Feldstudie.

8.1 Unterschiedshypothesen

a) Nullhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe schätzen ihre persönliche Berufszufriedenheit in der gegenwärtigen beruflichen Situation nicht signifikant höher ein als die Lehrkräfte der höheren Schulstufen.

Gerichtete Alternativhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe schätzen ihre persönliche Berufszufriedenheit in der gegenwärtigen beruflichen Situation signifikant höher ein als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II.

Unabhängige Variable: Schulstufe

Abhängige Variable: Berufszufriedenheit

b) Nullhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe weisen in Bezug auf die pädagogischen Komponenten des Lehrberufs keine signifikant höheren Zufriedenheitswerte als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.

Gerichtete Alternativhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe weisen in Bezug auf die pädagogischen Komponenten des Lehrberufs signifikant höhere Zufriedenheitswerte als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.

Unabhängige Variable: Schulstufe

Abhängige Variable: Zufriedenheitswerte mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs

c) Nullhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe weisen in Bezug auf die systemischen Komponenten des Lehrberufs keine signifikant höheren Zufriedenheitswerte als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.

Gerichtete Alternativhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe weisen in Bezug auf die systemischen Komponenten des Lehrberufs signifikant höhere Zufriedenheitswerte als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.

Unabhängige Variable: Schulstufe

Abhängige Variable: Zufriedenheitswerte mit systemischen Komponenten des Lehrberufs

d) Nullhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe weisen in Bezug auf die standespolitischen Komponenten des Lehrberufs keine signifikant höheren Zufriedenheitswerte als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.

Gerichtete Alternativhypothese:

Die Lehrkräfte der Primarstufe weisen in Bezug auf die standespolitischen Komponenten des Lehrberufs signifikant höhere Zufriedenheitswerte als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.

Unabhängige Variable: Schulstufe

Abhängige Variable: Zufriedenheitswerte mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs

8.2 Zusammenhangshypothese

e) Nullhypothese:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit berufsbezogener Komponenten und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit in Bezug auf diese Komponenten.

Alternativhypothese:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit berufsbezogener Komponenten und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit in Bezug auf diese Komponenten.

9 Forschungsdesign

In der Lehrerforschung im Allgemeinen und speziell in der Zufriedenheitsforschung haben quantitative Untersuchungsdesigns eine lange Tradition. Aufgrund der Tatsache, dass die gewonnenen Daten Grundlage bildungspolitischer Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Situation sein können, ist es äußerst wichtig, die realen Sachverhalte möglichst objektiv zu beschreiben sowie die formulierten Hypothesen mithilfe statistischer Messverfahren auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen. Dies ist in der Empirieforschung möglich, zumal sie die in der Realität auftretenden Phänomene durch numerische Darstellungen deskriptiv- und inferenzstatistisch erfasst (Hug & Poscheschnik, 2010).

Eine in der Zufriedenheitsforschung sehr häufig eingesetzte Methode zur Gewinnung empirischer Daten ist die quantitative Befragung, da durch diese Informationen erhoben werden können, die der äußeren Beobachtung nicht zugänglich sind. So können durch die Befragung Daten zu (berufsbezogenen) Einstellungen, Meinungen, Kognitionen, Erlebnisweisen und Bewertungen der Probanden gesammelt werden (Mummendey & Grau, 2008).

Die quantitative Befragung zeichnet sich durch eine äußerst hohe Strukturiertheit und Gezieltheit aus: Sowohl in der Planung als auch in den Phasen der Durchführung der Befragung sind ein planmäßiges Vorgehen sowie eine genaue Kontrolle der einzelnen Schritte unerlässlich. Die Phasen der Befragung sind a) die Benennung des Forschungsgegenstands und die Formulierung von Forschungshypothesen, b) die darauffolgende Erstellung eines Forschungsdesigns (also eines Plans aller Arbeitsschritte, welche nacheinander getätigt werden müssen) mit der Festlegung des Samples, c) die Durchführung der Befragung mitsamt der Datenaufbereitung und Ergebnisauswertung sowie d) die anschließende Darstellung der Resultate (Raithel, 2006).

Die quantitative Befragung kann auf mündliche Weise (mithilfe stark strukturierter Interviews) oder auf schriftliche Weise (anhand von Fragebögen) erfolgen. Die Entscheidung für die Methodik hängt wesentlich von den forschungsleitenden Hypothesen sowie von den zur Verfügung stehenden zeitlichen, ökonomischen und personellen Ressourcen ab (Hug & Poscheschnik, 2010).

In der Lehrerforschung hat sich die schriftliche Befragung etabliert, da letztere große Fallzahlen ermöglicht und nur geringe zeitliche Ressourcen voraussetzt: Eine große Anzahl von Probanden kann schließlich dabei gleichzeitig kontaktiert werden. Diese Tatsache stellt den Hauptgrund dafür dar, dass auch im Vorfeld der vorliegenden Untersuchung die Entscheidung auf die schriftliche Befragung mithilfe eines Fragebogens fiel. Ein weiterer Beweggrund besteht darin, dass es beim Ausfüllen der Fragebögen nicht notwendig ist, als Forscherin bzw. als Forscher persönlich anwesend zu sein. Dies verringert den Organisationsaufwand erheblich und erleichtert folglich die Durchführung der Untersuchung. Ohne die physische Anwesenheit der Forschungsleiterin bzw. des -leiters kann zudem auch gewährleistet werden, dass eine gegenseitige Beeinflussung von Fragenden und Befragten ausgeschlossen wird. Des Weiteren wird im Rahmen von schriftlichen Befragungen und so auch in der vorliegenden Untersuchung das Gütekriterium der Objektivität eingehalten, da bei der Auswertung der Daten kein Bezug zu den einzelnen Probanden mehr hergestellt werden kann (Raithel, 2006).

Fragebogenerhebungen haben, wie aus den Ausführungen erkennbar ist, einige Vorteile. Andererseits müssen aber auch die Nachteile solcher Studien berücksichtigt werden. Der größte Nachteil, der aus der Abwesenheit der Forschungsleiterin bzw. des -leiters in der Phase des Ausfüllens der Fragebögen erwächst, liegt darin, dass dieser/m keinerlei Informationen darüber vorliegen, wann, wo und unter welchen Umständen die Fragebögen ausgefüllt werden (Hug & Poscheschnik, 2010). Diese eventuelle Störvariable konnte in der Erhebungsphase der vorliegenden Forschung nicht kontrolliert oder eliminiert werden. Sie wird deshalb im Rahmen der Ergebnisdiskussion berücksichtigt.

Ein weiterer Nachteil der schriftlichen Befragung besteht darin, dass die Probanden bei der Bearbeitung des Fragebogens nicht die Chance haben, Rückfragen zu stellen oder Unklarheiten im Gespräch aus dem Weg zu räumen (Hug & Poscheschnik, 2010). Um die negativen Auswirkungen dieses Problems zu kompensieren, wurden in der vorliegenden Untersuchung folgende Maßnahmen ergriffen:

Zum Einen wurde, wie Raithel (2006) empfiehlt, im Vorfeld der Hauptuntersuchung ein Pretest durchgeführt. Mit diesem Test wurde das Ziel verfolgt, das standardisierte Erhebungsinstrument in einem Setting, in dem es noch nie zum Einsatz gekommen ist, auf seine Verständlichkeit hin zu testen (siehe Kapitel 9.3.1 „Pretest“).

Diese Maßnahme war sehr effektiv, da im Rahmen dieses Tests erkannt wurde, an welchen Stellen die Probanden aus Südtirol Verständnisprobleme aufweisen könnten.

Zum Anderen wurden im Fragebogen die Kontaktdaten der Forschungsleiterin angegeben. Hierdurch wurde den Probanden bei auftretenden Schwierigkeiten die Kontaktaufnahme zur Forschungsleiterin ermöglicht. Auch diese Maßnahme hatte positive Auswirkungen auf den Forschungsverlauf, da sich mehrere Probanden telefonisch bei der Forschungsleiterin meldeten. Im Rahmen dieser kurzen Gespräche konnten ebenfalls Unklarheiten aus dem Weg geräumt werden.

Eine weitere Vorgangsweise entpuppte sich als sinnvoll und folglich empfehlenswert: die persönliche Verteilung der Fragebögen. Durch das persönliche Ansprechen eines Großteils der Probanden im Umkreis der Schulen hatten die Lehrkräfte bereits bei der Erhaltung der auszufüllenden Bögen die Chance, der forschungsleitenden Person Rückfragen zu stellen. Mit der persönlichen Verteilung der Fragebögen an die Probanden verfolgte die Untersuchungsleiterin aber auch noch ein weiteres Ziel, nämlich eine hohe Rücklaufquote. Sowohl bei der Auswahl des Forschungsinstruments als auch bei der Durchführung der Untersuchung wurde bedacht, dass für die Repräsentativität der Ergebnisse ein hoher Rücklauf essentiell ist. Dieser hängt stark von der Art der Befragung, vom Forschungsinteresse und vom Forschungsgegenstand selbst ab. Laut Hug und Poscheschnik (2010) ist die Anzahl von zurückerhaltenen Fragebögen erfahrungsgemäß umso höher, je mehr die Probanden selbst einen Bezug zum Forschungsgegenstand haben oder sich in irgendeiner Weise zum Kreis der Betroffenen zählen.

Folglich konnte in der vorliegenden Studie davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der Probanden die Bereitschaft zeigen könnte, an der Erhebung zur Berufszufriedenheit teilzunehmen: Die eigene berufliche Situation stand schließlich im Mittelpunkt der Erhebung. Zudem wurde allen Probanden im Rahmen der Kontaktaufnahme die Möglichkeit zugesichert, nach dem Abschluss der Untersuchung Einsicht in die Ergebnisse nehmen zu können. Hierdurch wurde von der forschungsleitenden Person eine Motivationssteigerung bei den Probanden angestrebt.

9.1 Auswahlkriterien für das Messinstrument

Da die Berufszufriedenheitsforschung im Lehrberuf eine lange Tradition hat, existiert eine Vielzahl von Erhebungsinstrumenten.

Die Auswahl des standardisierten Messinstruments für die vorliegende Untersuchung vollzog sich folglich nach Kriterien, die von der Forschungsleiterin (unter Zuhilfenahme von Gudjons, 2008) im Vorfeld festgelegt wurden.

Die wichtigsten Kriterien waren der Verständlichkeitsgrad der Fragen sowie die Art der sprachlichen Formulierung. Ebenfalls berücksichtigt wurde der Ermüdungseffekt beim Ausfüllen langer Fragebögen, was mit sich brachte, dass nach einem standardisierten, aber relativ kurzen Fragebogen gesucht wurde. Auch eine weitere Antworttendenz floss in die Entscheidung für das Messinstrument mit ein, nämlich die Tendenz zur Mitte. Um eine eventuell bei den Probanden vorhandene Tendenz zur Mitte zu vermeiden, fiel die Entscheidung auf den in Kapitel 9.2 genauer beschriebenen Fragebogen, der nur vier Antwortmöglichkeiten, also keine Mitte, aufweist.

Die erfahrungsgemäß bei Lehrkräften hohe Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben (Mummendey & Grau, 2008), konnte in der vorliegenden Erhebung im Gegensatz zur Tendenz zur Mitte nicht eliminiert werden. Diese Antworttendenz wird folglich im Rahmen der Auswertung der Daten berücksichtigt.

9.2 Fragebogen

Das standardisierte Messinstrument, das in der vorliegenden Forschung zum Einsatz gekommen ist (siehe Anhang A), wurde von Ipfling, Peez und Gamsjäger im Rahmen einer Untersuchung im Jahre 1995 ausgearbeitet und erstmals im Forschungsbericht „Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum“ im Klinkhardt-Verlag veröffentlicht. Ebenfalls zum Einsatz kam der Fragebogen im Jahre 2003, diesmal unter der Forschungsleitung von Stamouli (2003) sowie Teile davon 2002 und 2007 im Rahmen von Erhebungen des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) unter der Projektleitung von Landert (2002; Landert & Strittmatter, 2007).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Fragebogen vollständig der Publikation von Ipfling et al. (1995) entnommen. Es wurden lediglich im Anschluss an den Pretest einige kleine Umformulierungen sprachlicher Art vorgenommen, um zu einer besseren Verständlichkeit der Items im Setting Südtirol beizutragen. Detailliertere Informationen zu den Änderungen im Anschluss an den Pretest finden sich in Kapitel 9.3.1 („Pretest“).

Das Erhebungsinstrument umfasst drei Druckseiten. Eine weitere Seite wird vom Begleitschreiben gefüllt, in dem das Forschungsziel sowie das gesamte Prozedere der Untersuchung genau beschrieben wird. Dieses Schreiben wurde von der Untersuchungsleiterin neu verfasst, da sich die Rahmenbedingungen der Untersuchung aus dem Jahre 1995 doch stark von jenen der vorliegenden Erhebung unterschieden. In der Folge erschien eine Adaption notwendig.

Insgesamt besteht das Messinstrument aus vier Teilen:

Im ersten Teil sollen die Probanden eine Einschätzung bezüglich der Wichtigkeit von insgesamt 35 berufsbezogenen Komponenten für die Berufszufriedenheit geben. Die dem vorausgehende, geschlossen formulierte Frage lautet: „Wie schätzen Sie allgemein die Wichtigkeit der folgenden Kriterien für Berufszufriedenheit/-unzufriedenheit ein?“

Die Probanden können in einer Ratingskala aus den folgenden vier Antwortmöglichkeiten die ihrer Ansicht nach zutreffende wählen: „sehr wichtig (4)“, „wichtig (3)“, „weniger wichtig (2)“ oder „unwichtig (1)“. Auf die 35 Items wird in Kapitel 9.2.2 („Itemanalyse“) noch genauer eingegangen.

Der zweite Teil des Fragebogens besteht ebenfalls aus den 35 Items, die bereits im ersten Teil vorkommen. In diesem zweiten Teil werden die Probanden aufgefordert, über ihre persönliche Berufszufriedenheit mit den berufsbezogenen Komponenten zum Zeitpunkt des Ausfüllens Auskunft zu geben. Der Grad der persönlichen Zufriedenheit mit den einzelnen Items wird durch die Wahl einer der folgenden Antwortvorgaben ausgedrückt: „sehr zufrieden (4)“, „zufrieden (3)“, „weniger zufrieden (2)“ oder „unzufrieden (1)“.

Im Anschluss an diese beiden Itemfolgen aus jeweils 35 Items wird die Frage gestellt, ob der Ansicht der Probanden nach in dieser Aufzählung weitere wichtige berufsbezogene Komponenten außer Acht gelassen werden. So haben die befragten Lehrkräfte die Chance, all jene Aspekte zu nennen, die bisher nicht berücksichtigt wurden. Besonders für die eventuelle Ergänzung der Itemfolgen im Rahmen zukünftiger Erhebungen können die Antworten auf diese offen formulierte Frage relevant sein.

Die ersten beiden Teile des Fragebogens enthalten -aus Gründen des geringeren Arbeitsaufwands für die Probanden und der besseren Auswertbarkeit bzw. Vergleichbarkeit der Antworten- nur vorgegebene Antwortmöglichkeiten, aus denen die Probanden die für sie passendsten auswählen können. Freies Antworten wird hingegen im dritten Teil des Fragebogens ermöglicht, in dem die Probanden nach jeweils höchstens zwei auslösenden Faktoren für die meiste Zufriedenheit und die meiste Unzufriedenheit im Beruf gefragt werden.

Des Weiteren beinhaltet der dritte Teil auch die Frage, ob die Probanden zu einer Wiederwahl des Lehrberufs bereit wären. Mit dieser Frage wird die sogenannte „Allgemeine Berufszufriedenheit“ eruiert. Der Grund für die Antwort auf diese Frage sollte von den Lehrkräften ohne eine inhaltliche Vorgabe von Seiten der Forschungsleiterin bzw. des -leiters formuliert werden. Es soll nämlich eine Beeinflussung im Antwortverhalten und eine daraus resultierende Verzerrung der Antworten vermieden werden.

Im Allgemeinen ergänzen alle Daten, die durch die offenen Fragen in Teil 3 des Fragebogens gesammelt werden, die Antworten der geschlossenen Skalenitems des Messinstruments.

Der vierte und letzte Teil des Fragebogens dient der Erfassung soziodemographischer Daten: Dieser Teil enthält geschlossene Fragen zum Geschlecht der Probanden, zur Schulstufe, in der sie zum Zeitpunkt der Befragung vorwiegend tätig sind sowie zur Anzahl der geleisteten Dienstjahre. Ebenfalls erhoben werden die derzeitige Beschäftigungsart sowie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die betreffende Schule besuchen. Die Lehrkräfte der Grundschule, die den Fragebogen ausfüllen, werden zudem aufgefordert, Auskunft über die ungefähre Einwohnerzahl der jeweiligen Schulgemeinde zu geben.

9.2.1 Diagnostische Qualität und Gütekriterien

Der in dieser Untersuchung verwendete Fragebogen bezieht sich auf zwei Konstrukte, zum einen auf jenes der „Wichtigkeit“ und zum anderen auf jenes der „Zufriedenheit“.

Das Konstrukt der „Wichtigkeit“ wird durch den Summenwert einer aus 35 Items bestehenden Skala erfasst. In dieser Skala werden die Probanden aufgefordert, anzugeben, welche pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs von ihnen als wichtig für die Konstituierung der Zufriedenheit angesehen werden.

Analog dazu wird mit dem Konstrukt der „Zufriedenheit“ verfahren: Auf der selben Skala aus 35 Items geben die Probanden Einschätzungen bezüglich der eigenen Zufriedenheit in der aktuellen beruflichen Situation an (Ipfling et al., 1995). Die Items der beiden Skalen werden in Kapitel 9.2.2 („Itemanalyse“) genannt.

Mit diesen beiden Skalen wird erfasst, welche Arbeitskomponenten von den Lehrkräften als wichtig bzw. unwichtig für die Berufszufriedenheit angesehen werden und welche ihnen im Moment des Ausfüllens Zufriedenheit oder Unzufriedenheit bescheren (Ipfling et al., 1995).

Durch die Erfassung dieser beiden Perspektiven kann erkannt werden, ob die beiden Skalen unabhängig voneinander sind oder ob eine Korrelation zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Arbeitskomponenten und der persönlichen Zufriedenheit mit diesen Aspekten besteht. In der Schweizer Hauptuntersuchung aus dem Jahre 1995 wurde eine schwache negative Korrelation von $r = - ,096$ eruiert: Diese Tatsache wurde als Hinweis dafür interpretiert, dass die Probanden die persönliche Berufszufriedenheit unabhängig von der allgemeinen Gewichtung der einzelnen Items beurteilen (Ipfling et al., 1995).

Ob dies auch für die Lehrkräfte in Südtirol zutrifft, ist u.a. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Im Rahmen der Testungen von Ipfling et al. (1995) wurde mithilfe der Antworten von Teilstichproben die teststatistische Qualität der Summenwerte analysiert.

Bevor auf die Ergebnisse der Analyse eingegangen wird, muss erwähnt werden, dass die zentralen statistischen Kennwerte über die drei Stichproben in Österreich, in der Schweiz und in Deutschland stabil blieben. Dies wurde von Ipfling et al. (1995) als Hinweis dafür gesehen, dass trotz aller länderspezifischen Merkmale doch eine gemeinsame Grundeinstellung zu den zufriedenheitsfördernden und -hemmenden Faktoren besteht.

Ipfling (1995) führte die Analyse zur teststatistischen Qualität der Summenwerte mit einer Teilstichprobe aus der Schweiz durch. Diese Analyse erbrachte die folgenden Ergebnisse:

Der Summenwert des Konstrukts „Wichtigkeit“ kann theoretisch gesehen zwischen 35 und 140 liegen. In der Schweizer Untersuchung mit der Teilstichprobe von 2.119 Personen betrug der erreichte Minimalwert 76, der Maximalwert 140. Das arithmetische Mittel lag bei einem Wert von 104,83, die Standardabweichung bei 9,10.

Bezüglich dieser Skala kann demnach erwähnt werden, dass in der Schweizer Hauptuntersuchung eine nur leicht nach rechts und nach oben verschobene Häufigkeitsverteilung vorgefunden wurde. Dies bedeutet, dass der Summenwert der „Wichtigkeit“ nahezu normalverteilt ist. Die Annäherung an die Normalverteilung ist im Kennwert für die Schiefe erkennbar, der positiv ausfällt (0,13) und somit eine leichte Rechtsschiefe andeutet. Eine absolut symmetrische Verteilung, die durch den Wert 0 angezeigt wird, liegt demnach nicht vor. Die Kurtosis, also der Wert, der die Steilheit der Verteilung im Vergleich zur Normalverteilung anzeigt, beträgt 0,13. Dieser positive Wert zeigt an, dass die Verteilung des Summenwerts „Wichtigkeit“ in der Realität etwas steiler als die Normalverteilung ist. Ein negativer Wert wäre ein Hinweis für die geringere Steilheit der Verteilungsform als in der Gaus'schen Normalverteilung, die bezüglich des Konstrukts „Wichtigkeit“ nicht auftritt (Ipfling et al., 1995).

Die annähernde Normalverteilung, die in Ipflings Erhebungen bezüglich der Skala „Wichtigkeit“ vorgefunden wurde, konnte auch für die Zufriedenheitsskala bestätigt werden. Aus den Antworten der Teilstichprobe von 1.823 Probanden ergab sich eine leichte Linksschiefe (-0,104) sowie eine Kurtosis von 0,148. Die Verteilung des Summenwerts „Zufriedenheit“ ist demnach etwas steiler als die Normalverteilung. Im Allgemeinen fällt auf, dass der Summenwert für die Skala der „Zufriedenheit“, der wiederum zwischen 35 und 140 liegen könnte, tiefer ist als für die Skala der „Wichtigkeit“: Das Minimum beträgt 57, das Maximum 135. Demnach ist auch das arithmetische Mittel für die Skala der „Zufriedenheit“ geringer als jenes für die Skala der „Wichtigkeit“: Es liegt bei einer Standardabweichung von 10,77 bei 97,30. Die Summenwerte der „Zufriedenheit“ der einzelnen Probanden sind demnach breiter gestreut als jene der „Wichtigkeit“ (Ipfling et al., 1995).

Interessant ist die Tatsache, dass die Antworten auf der Skala der „Zufriedenheit“ häufiger verweigert wurden als auf der Skala der „Wichtigkeit“; hierdurch erklärt sich der kleinere Umfang der Teilstichprobe (Ipfling et al., 1995).

Die Bestimmung der Testgüte war ein zentraler Teil in den Erhebungen von Ipfling et al. (1995) und Stamouli (2003).

Die Reliabilität der beiden Skalen „Wichtigkeit“ und „Zufriedenheit“ wurde mit der Testhalbierungsmethode Cronbachs Alpha festgestellt. Beide Skalen sind laut diesem Maß der internen Konsistenz in zufriedenstellender Weise reliabel, also messgenau: In allen Teilstichproben in Deutschland, der Schweiz und Österreich wurde nämlich ein hoher Cronbachs-Alpha-Koeffizient (zwischen ,82 und ,87) ermittelt.

Bezüglich der Validität wird bei Ipfling et al. (1995) darauf hingewiesen, dass beim Messinstrument eine inhaltliche Validität vorliegt. Von Inhaltsvalidität wird immer dann gesprochen, wenn das verwendete Messinstrument mit dem untersuchten Konstrukt inhaltlich-semantic übereinstimmt. Dies wird für das in der vorliegenden Erhebung verwendete Instrument angenommen (Stamouli, 2003).

Bei Ipfling et al. (1995) wurden in Hinblick auf die Bestimmung der Validität der beiden Skalen „Wichtigkeit“ und „Zufriedenheit“ Korrelationen für die jeweiligen Summenwerte mit der Variable „Wiederwahl des Lehrberufs“ aus dem dritten Teil des Fragebogens errechnet. Für die Skala der „Wichtigkeit“ ergaben sich in allen Teilstichproben Nullkorrelationen mit der genannten Variable, für jene der „Zufriedenheit“ immerhin Korrelationen, die signifikant von Null verschieden waren ($r = ,27$ in der Schweizer Teilstichprobe, $r = ,31$ in der österreichischen Stichprobe). Die Variable der Wiederwahl des Lehrberufs, die als Hinweis für „Allgemeine Berufszufriedenheit“ angesehen wird, hängt demnach signifikant mit der aus 35 Items bestehenden Skala zur Erfassung der „Zufriedenheit“ zusammen. Dies ist ein Beleg für die inhaltliche Validität des Messinstruments (Ipfling et al., 1995).

Ein weiteres Argument für die Annahme der inhaltlichen Validität des Messinstruments lieferte Stamouli (2003): In ihrer Erhebung zeigte sie, dass die einzelnen berufsbezogenen Komponenten der Auflistung auch in einem weiteren Setting, nämlich in Griechenland, die zentralen Merkmale des Lehrberufs darstellen. Zudem wies Stamouli (2003) auch darauf hin, dass das Messinstrument von Experten im Bildungsbereich konzipiert wurde. In der Folge kann von einer besonderen Form der inhaltlichen Validität, der sogenannten Expertenvalidität, ausgegangen werden.

9.2.2 Itemanalyse

Die Skalen der „Wichtigkeit“ und der „Zufriedenheit“ enthalten 35 berufsbezogene Items, die (mit Ausnahme des Items Nr. 34) pädagogische, systemische und standespolitische Komponenten des Lehrberufs repräsentieren.

Das Item 'Erhaltung meiner Gesundheit' (Nr. 34) wird keiner dieser drei Komponenten zugeordnet, da es einen eigenständigen Aspekt darstellt (Ipfling et al., 1995).

Zu den pädagogischen Komponenten gehören die folgenden Items:

Item Nr. 2: 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum'

Item Nr. 4: 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'

Item Nr. 5: 'Anerkennung durch Eltern'

Item Nr. 6: 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit'

Item Nr. 9: 'Anerkennung durch die Schülerinnen/Schüler'

Item Nr. 22: 'Gewisse Reformfreudigkeit im Schulwesen'

Item Nr. 23: 'Eigene fachliche und erzieherische Sicherheit'

Item Nr. 25: 'Anregungen durch Fortbildung'

Item Nr. 29: 'Vorwiegen pädagogischer vor Verwaltungsarbeit'

Item Nr. 35: 'Keine ständigen Neuerungen/ Reformen'

Systemische Komponenten des Lehrberufs werden durch folgende Items repräsentiert:

- Item Nr. 1: 'Geselligkeit im Kollegium'
- Item Nr. 7: 'Anerkennung durch Vorgesetzte'
- Item Nr. 11: 'Anerkennung durch die Kolleginnen/Kollegen'
- Item Nr. 13: 'Möglichkeit flexibler Arbeitsgestaltung'
- Item Nr. 14: 'Prestige in der Öffentlichkeit'
- Item Nr. 15: 'Arbeitsklima an der Schule'
- Item Nr. 16: 'Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen'
- Item Nr. 17: 'Bauliche Gegebenheiten der Schule'
- Item Nr. 18: 'Ausstattung der Schule'
- Item Nr. 19: 'Klassengröße'
- Item Nr. 20: 'Gewisse Konstanz der Arbeitsbedingungen'
- Item Nr. 21: 'Schulischer Einsatz gemäß den eigenen Wünschen'
- Item Nr. 26: 'Kooperation im Kollegium'
- Item Nr. 27: 'Beratung durch Schulaufsicht'
- Item Nr. 28: 'Stundenplangestaltung'
- Item Nr. 30: 'Führungsstil der Schulleitung'
- Item Nr. 31: 'Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen'
- Item Nr. 32: 'Führungsstil der Schulaufsicht'
- Item Nr. 33: 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'

Die weiteren Items des Fragebogens stehen für standespolitische Komponenten des Lehrerdaseins:

- Item Nr. 3: 'Vertretung durch Berufsverband'
- Item Nr. 8: 'Besoldung'
- Item Nr. 10: 'Arbeitszeit'
- Item Nr. 12: 'Beamtenstatus'
- Item Nr. 24: 'Hoffnung auf beruflichen Aufstieg'

In Ipflings Untersuchung wurde im Rahmen der diagnostischen Testung des Messinstruments eine Analyse dieser einzelnen Items durchgeführt. In besonderer Weise waren Item-Schwierigkeiten, Item-Trennschärfen sowie Item-Interkorrelationen Gegenstand dieser Untersuchung (Ipfling et al., 1995).

Unter der Schwierigkeit P eines Items wird der Anteil derjenigen Probanden verstanden, die die Aufgabe richtig gelöst haben. Im Fall des gewählten Messinstruments wurden die vier Antwortmöglichkeiten mit den Werten 0 bis 3 kodiert, wobei 0 den Antwortvorgaben „sehr unzufrieden“ und „unzufrieden“ entsprach und 3 der Antwortvorgabe „sehr zufrieden“. Der Index für die Schwierigkeit besteht im Quotienten aus der Summe aller kodierten Werte und der Anzahl aller gegebenen Antworten, die mit drei multipliziert wird. Der Index P liegt zwischen 0 und 1; 0 weist auf den höchsten Schwierigkeitsindex hin, 1 auf den niedrigsten (Ipfling et al., 1995). Aus diagnostischer Sicht erweisen sich Items mittleren Schwierigkeitsniveaus am geeignetsten, zumal diese eine hohe Trennschärfe und eine hohe Reliabilität des Messinstruments garantieren. Der erwünschte Schwierigkeitsindex der einzelnen Items liegt demnach im Schwankungsintervall zwischen 0,25 und 0,75 (Ipfling et al., 1995; Mummendey & Grau, 2008).

Bezüglich der Items der Skala „Wichtigkeit“ wurde festgestellt, dass der mittlere P aller 35 Items bei 0,66 liegt, was im Hinblick auf die Qualität zufriedenstellend ist. Noch näher am angestrebten mittleren Schwierigkeitswert liegen die Items der Skala „Zufriedenheit“; der mittlere P-Index liegt bei 0,59. Auch dieser Wert weist auf die zufriedenstellenden Itemschwierigkeiten hin (Ipfling et al., 1995).

Bezüglich der Trennschärfe der Items muss erwähnt werden, dass der Koeffizient, der diese anzeigt, einen Wert zwischen -1 und +1 annehmen kann. In Hinblick auf die diagnostische Qualität sind wiederum Koeffizienten zwischen 0,25 und 0,75 optimal. Aus der Analyse der einzelnen Items in Hinblick auf die Trennschärfe resultiert die Tatsache, dass die Trennschärfen der einzelnen Items zufriedenstellend sind, wenn auch tendenziell eher niedrig. Der Mittelwert der Trennschärfe bei den Wichtigkeits-Items beläuft sich auf 0,32, bei den Zufriedenheits-Items auf 0,36 (Ipfling et al., 1995).

Die Überprüfung, ob Items untereinander korrelieren, vollzog sich in Ipflings Erhebung mithilfe der Produkt-Moment-Korrelation. Wie mit dieser Methode gezeigt wurde, liegen kaum Korrelationen zwischen den einzelnen Items vor. Nur sehr wenige Korrelationskoeffizienten liegen über dem Wert ,40 und weisen so auf einen positiven Zusammenhang hin (Ipfling et al., 1995).

Auf der Skala der Wichtigkeit korrelieren die Items 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule' mit einem Korrelationskoeffizient von über ,60 hoch. Des Weiteren wurde in Ipflings Analysen auch eine hohe positive Korrelation zwischen den Items 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil der Schulaufsicht' erkannt. Aufgrund regionaler Besonderheiten wurde dieses Item in der vorliegenden Untersuchung bereits im Vorfeld des Pretests in 'Führungsstil des Schulinspektors' umbenannt.

In der Zufriedenheitsdimension zeigten sich Koeffizienten größer ,40 zwischen den Items 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium', den Items 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, Neues auszuprobieren' und den Items 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit'. Ebenso korrelieren, wie bereits in der Wichtigkeitsskala, die Items 'Bauliche Gegebenheiten' und 'Ausstattung der Schule' miteinander, genauso wie die Items 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil der Schulaufsicht' (Ipfling et al., 1995).

9.3 Untersuchungsablauf

Die vorliegende empirische Erhebung wurde im Zeitraum von Mitte Jänner 2012 bis Mitte März 2012 in verschiedenen Schulen Südtirols durchgeführt. Um die Feldarbeit logistisch zu vereinfachen, wurden in erster Linie Schulen aus dem Pustertal und dem Eisacktal ausgewählt, welche von der Untersuchungsleiterin mit relativ geringem Zeitaufwand (also von Bruneck aus mit höchstens einer Stunde Anfahrtsdauer) erreicht werden konnten. Auf das Verfahren zur Rekrutierung des Samples und auf dessen Zusammensetzung wird in Kapitel 9.3.2 („Grundpopulation und Stichprobe“) noch genauer eingegangen. An dieser Stelle sei nur erwähnt, dass aufgrund der Tatsache, dass die potentiellen Probanden von der Untersuchungsleiterin persönlich angesprochen wurden, bei der Stichprobe Überlegungen zur Praktikabilität eine große Rolle spielten (Kreienbrock, Pigeot & Ahrens, 2012).

Bevor auf das Sample der Hauptuntersuchung und die Kontaktaufnahme zu den Probanden eingegangen wird, erfolgt eine Darstellung der Pretest-Ergebnisse.

9.3.1 Pretest

Da das standardisierte Messinstrument, welches für die vorliegende Untersuchung bereits mehrmals in der Schweiz und in Deutschland zum Einsatz gekommen ist, noch nie im Forschungssetting Südtirol verwendet wurde, wurde im Vorfeld der Untersuchung ein Pretest durchgeführt.

Im Forschungskontext erfüllt ein Pretest die Aufgabe, die Verwendbarkeit, die Vollständigkeit und die Qualität (also die Einhaltung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität) eines erst entwickelten Messinstruments zu überprüfen (Raithel, 2006). Diese Ziele eines Pretests standen in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht im Vordergrund, da der Fragebogen bereits standardisiert ist und so schon im Vorfeld gesichert war, dass er die Qualitätskriterien in zufriedenstellender Weise erfüllt. Es ging vielmehr darum, zu erkennen, ob die Items des Messinstruments für die Probanden verständlich waren oder ob Anpassungen der Formulierungen an die örtliche Sprachverwendung bzw. an die schulische Situation in Südtirol notwendig erschienen. Aufgrund der Länderspezifität der Schulsysteme und demnach auch der Begrifflichkeiten des schulischen Kontexts kann es nämlich der Fall sein, dass in verschiedenen Ländern unterschiedliche Formulierungen gängig sind. Trifft dies zu, könnte es sinnvoll sein, sprachliche Anpassungen an das jeweilige Forschungssetting vorzunehmen (Glogner-Pilz, 2012).

Zudem sollte im Rahmen des Pretests der vorliegenden Untersuchung ein erster Eindruck davon gewonnen werden, wie groß die Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung sein würde bzw. ob die Probanden Interesse am Forschungsvorhaben sowie an den Ergebnissen der Erhebung zeigen würden. Des Weiteren wurde im Rahmen des Pretests auch die zeitliche Dauer der Bearbeitung des Fragebogens gemessen, um Informationen darüber zu erhalten, wie viel Zeit die Probanden der Hauptuntersuchung für das Ausfüllen aufwenden müssten (Glogner-Pilz, 2012).

Im Rahmen einer Voruntersuchung wird das Messinstrument einigen Personen vorgelegt, welche in den für die Untersuchung wichtigsten Merkmalen der Stichprobe entsprechen (Raithel, 2006). Der Pretest der vorliegenden Untersuchung wurde folglich mit rund 5% der Stichprobe, mit acht Personen, durchgeführt, welche, genauso wie alle Probanden der Stichprobe der Hauptuntersuchung, im Lehrberuf tätig sind.

Die acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Pretest wurden demnach gebeten, den Fragebogen auszufüllen und der Untersuchungsleiterin im Anschluss daran zu berichten, wie sie die Verständlichkeit des Begleitschreibens sowie der Items selbst beurteilen. Hierdurch konnte erkannt werden, bei welchen Items die Probanden Verständnisschwierigkeiten zeigen könnten bzw. welche Formulierungen des Fragebogens in Südtirol nicht passend sind.

Nach dem Abschluss dieses Pretests wurden die erhaltenen Kommentare und Beurteilungen von der forschungsleitenden Person bewertet und in der Folge einige Modifizierungen sprachlicher Art vorgenommen, wobei sehr streng darauf geachtet wurde, keinesfalls den Sinn der Items zu verändern. Die Objektivität, die Reliabilität und die Validität des Messinstruments wurden demnach zu keinem Zeitpunkt gesenkt oder gefährdet (Glogner-Pilz, 2012).

So wurde sowohl in der Wichtigkeits- als auch in der Zufriedenheitsskala das Item Nr. 3 ('Vertretung durch Berufsverband') weiter ausdifferenziert, um das Verständnis zu erhöhen: Es wurde mit einer Klammer ergänzt, in welcher die Abkürzungen der beiden Lehrerverbände, die aktuell in Südtirol existieren, genannt werden. Die beiden Lehrerverbände sind a) der Arbeitskreis Südtiroler Mittel-, Ober- und Berufsschullehrer/innen (genannt ASM) und b) der KSL, der Katholische Südtiroler Lehrerbund (ASM, 2012; KSL, 2012).

Das Item Nr.12 'Beamtenstatus' ist laut den Aussagen der Probanden des Pretests im Südtiroler Sprachgebrauch eher negativ konnotiert, sodass diese Formulierung mit 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst' ersetzt wurde.

Um ein Wort ergänzt wurde das Item Nr. 29, das bei Ipfling et al. (1995) 'Vorwiegen pädagogischer vor Verwaltungsarbeit' lautete. Da diese Formulierung von den teilnehmenden Lehrkräften am Pretest als etwas unverständlich bewertet wurde, wurde unter Berücksichtigung der Vorschläge der Probanden das Item mit dem Wort „Arbeit“ ergänzt. Demnach heißt es in der vorliegenden Erhebung 'Vorwiegen pädagogischer Arbeit vor Verwaltungsarbeit'.

Das von der Untersuchungsleiterin verfasste Begleitschreiben wurde von den Probanden als klar, leicht verständlich und motivierend bewertet.

Generell zeigten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Pretest die Bereitschaft, sich intensiv mit dem Fragebogen auseinanderzusetzen, und bekundeten am Thema der Berufszufriedenheit Interesse. Die Hauptgründe hierfür waren den Angaben der Probanden nach die große Aktualität und die mediale Präsenz dieses Themas. Ebenfalls positiv wurde von den Probanden die kurze Bearbeitungsdauer des Fragebogens bewertet: Sie bewegt sich in einem Intervall von fünf bis zehn Minuten, sodass sich der Zeitaufwand für das Ausfüllen in Grenzen hält.

9.3.2 Grundpopulation und Stichprobe

Die sogenannte Grundpopulation bildet die Basis für die Auswahl einer Stichprobe. Unter Grundpopulation versteht man die Menge aller potentiell untersuchbaren Individuen, Elemente und Objekte, die eine gemeinsames Attribut aufweisen und über die eine für alle zutreffende Aussage gemacht werden soll (Bortz & Schuster, 2010; Kauermann & Küchenhoff, 2011).

Da bei vielen Forschungsvorhaben nicht die gesamte Population untersucht werden kann, wird im Rahmen der quantitativen Sozialforschung eine Stichprobe gezogen, die die Population in den interessierenden, untersuchungsrelevanten Merkmalen widerspiegelt (Bortz & Schuster, 2010). Wenn die Stichprobe ein „Miniaturbild“ der Grundpopulation darstellt (Bortz & Schuster, 2010, S. 80), gilt die Stichprobe als repräsentativ. Hierdurch bietet sich die Möglichkeit der Generalisierung: Die Untersuchungsergebnisse, die mithilfe der Daten der Stichprobe erzielt werden, werden so auch auf die Grundgesamtheit übertragen (Hug & Poscheschnik, 2010; Kauermann & Küchenhoff, 2011).

Die Population der vorliegenden Forschung umfasste alle Grund-, Mittel- und Oberschullehrpersonen der deutschen und ladinischen Schulen in Südtirol. Nach der aktuellsten Publikation des Astat-Instituts vom Februar 2011 mit einer Aufstellung aller berufstätigen Lehrkräfte unterrichteten im Jahre 2009 insgesamt 6.420 Lehrkräfte an deutschen und 362 Lehrpersonen an den ladinischen Schulen des Landes. In den deutschsprachigen Grundschulen unterrichteten 2.665 weibliche und 271 männliche Lehrkräfte, in den deutschsprachigen Mittelschulen 1.272 weibliche und 471 männliche Lehrpersonen und in den deutschsprachigen Oberschulen 1.059 weibliche und 682 männliche Lehrkräfte. In den ladinischen Grundschulen waren 170 Lehrpersonen männlich und 15 weiblich, in den Mittelschulen 86 weiblich und 25 männlich und in den Oberschulen der ladinischen Täler 46 weiblich und 21 männlich (Autonome Provinz Bozen-Südtirol; Abteilung 8 - Landesinstitut für Statistik, 2011).

Da eine Vollerhebung in der Grundgesamtheit aus einem Mangel an zeitlichen und ökonomischen Ressourcen nicht durchgeführt werden konnte, wurde eine Stichprobe aus 150 Personen rekrutiert.

Bei der Art der Stichprobe fiel die Entscheidung auf die sogenannte Ad-hoc-Stichprobe, die auch als anfallende Stichprobe oder als „Auswahl auf's Geratewohl“ bezeichnet wird. Diese Art der Stichprobe ist dadurch charakterisiert, dass alle Personen mit einem bestimmten Merkmal, die im Zeitraum der Erhebung umständehalber zur Verfügung stehen, gefragt werden, ob sie bereit wären, an der Untersuchung teilzunehmen. Es werden somit alle sich bietenden Gelegenheiten ausgenutzt, um möglichst viele Daten sammeln zu können. Da hierbei keine exakte Schichtung erfolgen kann, zählt die sogenannte Ad-hoc-Stichprobe nicht zu den zufälligen Stichproben (Kauermann & Küchenhoff, 2011; Moosbrugger & Kelava, 2012).

Aufgrund der fehlenden Zufallsauswahl der Elemente, die die Stichprobe bilden, muss die Generalisierung der Ergebnisse mit einiger Vorsicht getätigt werden. Ad-hoc-Stichproben garantieren nämlich keine Repräsentativität (Bortz & Schuster, 2010). Eventuelle Verzerrungen der Ergebnisse, die bei Ad-hoc-Stichproben vorkommen und in der nicht zufälligen Auswahl der Probanden gründen (sogenannte Selection Bias), werden folglich in der Diskussion der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt (Kreienbrock et al., 2012).

Die Ad-hoc-Stichprobe dieser Erhebung setzt sich aus 50 Lehrkräften der Primarstufe (der Grundschule), aus 50 Lehrkräften der Sekundarstufe I (der Mittelschule) und aus 50 Lehrkräften der Sekundarstufe II (der Oberschule) zusammen. Im Vorfeld der Untersuchung wurde eine Stichprobe aus 100 Lehrkräften angepeilt. Da aber bei einer größeren Stichprobe besser auf die Grundpopulation geschlossen werden kann und erfahrungsgemäß nicht alle angesprochenen Lehrkräfte die Bereitschaft zeigen, an Untersuchungen dieser Art teilzunehmen, wurde die Stichprobengröße im Laufe der Vorbereitungen der Erhebung um weitere 50 Probanden erweitert. So wurde eine potentiell hohe Ausfallquote bereits im Vorfeld der Erhebung einkalkuliert und durch die Erhöhung der Anzahl der Personen, die um die Teilnahme an der Untersuchung gebeten werden, kompensiert (Kreienbrock et al., 2012; Mummendey & Grau, 2008).

Ein weiterer Beweggrund für die Erhöhung der Teilnehmerzahl war die Tatsache, dass bei statistischen Tests die Wahrscheinlichkeit, Fehler zu begehen, bei größeren Stichproben signifikant geringer ist als bei kleinen Stichproben (Prein, Kluge & Kelle, 1994).

Mit der Kontaktaufnahme zu 150 Lehrkräften wurden alle der forschungsleitenden Person zur Verfügung stehenden Ressourcen genützt; eine weitere Steigerung der Stichprobengröße war im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht möglich, sollte aber bei zukünftigen Forschungsvorhaben in diesem Bereich angestrebt werden. Ein weiteres erstrebenswertes Ziel in zukünftigen Erhebungen zum Thema der Berufszufriedenheit sollte die Gewährleistung größerer Repräsentativität sein: Die Auswahl einer reinen Zufallsstichprobe anstelle einer Ad-hoc-Stichprobe könnte eventuelle Ergebnisverzerrungen eliminieren (Kauermann & Küchenhoff, 2011).

9.3.3 Kontaktaufnahme zu den Probanden

Die erste Kontaktaufnahme mit den verschiedenen Schulen erfolgte Ende Januar 2012 über die Schulleitung sowie über die jeweiligen Sekretariate. Die Untersuchungsleiterin stellte sich bei den Verantwortlichen vor und erklärte diesen das Forschungsvorhaben. Nachdem das Einverständnis für die Durchführung der Untersuchung in den betreffenden Schulen eingeholt wurde, konnte in den Sekretariaten eine Box aufgestellt werden, in welche die Probanden die ausgefüllten Fragebögen einwerfen konnten.

Sobald dies erledigt war, wurden die Probanden vor Schulbeginn, am Schulse oder in den Pausen von der Forschungsleiterin persönlich angesprochen. Nach einer kurzen Vorstellung sowie nach der Beschreibung des Forschungsvorhabens von Seiten der Forschungsleiterin wurden sie gefragt, ob sie bereit wären, an der Untersuchung teilzunehmen. Wenn diese Frage bejaht wurde, erhielten die Probanden einen Fragebogen, den sie bis Mitte März 2012 ausfüllen und in eine in auffälligen Farben gestaltete Box im Sekretariat der jeweiligen Schule einwerfen sollten. Auf den Boxen war die folgende Aufschrift angebracht: „Einsammlung der Fragebögen zur Berufszufriedenheit (Grassl Monika) - Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!“.

Bei der Aushändigung der Fragebögen wurde explizit darauf hingewiesen, dass die Kontaktdaten der Forschungsleiterin im Begleitschreiben vermerkt waren und dass sich die Probanden bei auftretenden Fragen oder Problemen im Zusammenhang mit der Untersuchung jederzeit an sie wenden konnten.

Einige Probanden schlugen der Untersuchungsleiterin vor, noch weitere Lehrkräfte aus dem Bekanntenkreis für die Teilnahme an der Erhebung zu motivieren. Diese Angebote wurden von der Untersuchungsleiterin dankend angenommen, da hierdurch die Verteilung der Fragebögen erheblich erleichtert wurde.

Rückblickend erwies sich die persönliche Kontaktaufnahme zu den Probanden als sehr sinnvoll, zumal in den kurzen Gesprächen auftretende Fragen zur Organisation und Zielsetzung der Erhebung sofort beantwortet werden konnten. Von ähnlichen positiven Erfahrungen berichtet auch Stamouli (2003).

Des Weiteren empfanden es viele Probanden eigenen Aussagen nach als positiv, die forschungsleitende Person auch persönlich kennen lernen zu dürfen. Bei vielen derartigen Untersuchungen ist dies nicht der Fall; die Fragebögen werden nämlich häufig nur über das Sekretariat verteilt, was als unpersönlich und demotivierend wahrgenommen wird. Der persönliche Austausch wurde als Zeichen der Wertschätzung gedeutet und steigerte bei einigen Probanden (wiederum deren Aussagen nach zu urteilen) die Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung erheblich.

Ebenfalls motivationssteigernd wirkte die mündliche und schriftliche Zusicherung der Einhaltung der ethischen Richtlinien für Forschung, auf die in Kapitel 9.4 („Ethische Betrachtungen“) genauer eingegangen wird. Insbesondere die Chance, nach Abschluss der Untersuchung in die Ergebnisse Einsicht nehmen zu dürfen, wurde von den Lehrkräften positiv bewertet. Dies wurde als Hinweis für das große Interesse am Thema der Untersuchung interpretiert.

9.4 Ethische Betrachtungen

In der vorliegenden Erhebung wurde das Ziel verfolgt, im Rahmen der gesamten Untersuchung die ethischen Prinzipien von Forschung zu berücksichtigen. Folglich wurde im Begleitschreiben des in dieser Erhebung verwendeten Messinstruments (siehe Anhang A) allen Probanden versichert, dass die Forschungsleiterin während der gesamten Untersuchung gemäß der ethischen Richtlinien für Forschung, konkret nach dem „Code of Ethics and Conduct“ handeln würde.

Dieser Verhaltenskodex, der von der „The British Psychological Society“ (2009) veröffentlicht wurde, beinhaltet ethische Parameter, die zum Zwecke der Qualitätssicherung im Rahmen jedes empirischen Forschungsvorhabens innerhalb der Psychologie und der Sozialwissenschaften beachtet werden sollten. So wurden auch in der vorliegenden Untersuchung die dementsprechenden Forderungen erfüllt:

Neben der absoluten Anonymität, der Einhaltung der Schweigepflicht sowie des Datenschutzes wurde den Probanden die sorgfältige Behandlung der Daten sowohl im Rahmen der Laureatsarbeit als auch im Rahmen der Publikation der Untersuchungsergebnisse zugesichert; die Weitergabe der Daten an unbeteiligte Dritte wurde kategorisch ausgeschlossen. Zudem wurde den Probanden garantiert, dass die Teilnahme an der Untersuchung ausschließlich auf freiwilliger Basis zu erfolgen hatte und dass alle Interessierten nach Abschluss der Erhebung jederzeit in die Ergebnisse Einsicht nehmen könnten. Des Weiteren wurde das Recht jedes Probanden respektiert, jederzeit die Teilnahme an der Erhebung sowie die Antworten auf einzelne Fragen des Fragebogens zu verweigern.

Im Allgemeinen wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Beachtung der ethischen Richtlinien als wesentlicher Teil des Arbeitsprozesses bewertet. Dies brachte mit sich, dass von der Forschungsleiterin einige hierfür notwendige Maßnahmen ergriffen wurden. Eine dieser Maßnahmen betraf die Art der Einsammlung der Fragebögen: Um hierbei absolute Anonymität zu gewährleisten, erfolgte die Rückgabe der Bögen in den Schulen über vorbereitete Boxen im Sekretariat, in welche die Lehrkräfte die ausgefüllten Bögen einwerfen konnten. So war es unmöglich, am Ende der Untersuchung Rückschlüsse darüber zu ziehen, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hatte.

Eine weitere Maßnahme betraf das den Probanden garantierte Recht, Einsicht in die Ergebnisse der Erhebung nehmen zu können. Um den Probanden diese Möglichkeit zu geben, wurden im Begleitschreiben der Fragebögen die Kontaktdaten der Untersuchungsleiterin angeführt. Das Begleitschreiben mit der Angabe dieser Daten konnte von den Probanden je nach Belieben auch nach Abgabe der ausgefüllten Fragebögen behalten werden, sodass die Kontaktaufnahme mit der Untersuchungsleiterin zu einem von den Lehrkräften bestimmten Zeitpunkt erfolgen kann. Rund 20% aller Probanden behielten nach der Abgabe der Fragebögen das Begleitschreiben, was den Schluss zulässt, dass sich ein Teil der Lehrkräfte in naher Zukunft nach den Resultaten der Erhebung erkundigen wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung versucht wurde, den ethischen Prinzipien von Forschung nach zu handeln. So wurde von Seiten der Forschungsleiterin in allen Phasen der empirischen Untersuchung ein respektvolles, kompetentes, verantwortungsvolles und integriertes Verhalten angestrebt (The British Psychological Society, 2009).

Teil C

DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung dargestellt, für welche 150 Probanden der verschiedenen Schulstufen kontaktiert wurden. Bis Mitte März 2012 wurden insgesamt 120 Fragebögen retourniert. Die Rücklaufquote der Fragebögen betrug somit exakt 80%: Dieser Rücklauf, der höher als erwartet ausgefallen ist, bildet eine gute Basis für die Repräsentativität der Ergebnisse. Die Datenauswertung vollzog sich mithilfe des Statistikprogramms SPSS 19: Da die Antwortkategorien der Skala „Zufriedenheit“ ratingskaliert sind und folglich dem Intervallskalenniveau entsprechen, war es möglich, diese Skala mithilfe von T-Tests zu analysieren. Für die offen formulierten Fragen des dritten Teils des Fragebogens wurden Kategorien gebildet und die Antworten der Probanden in diese eingeordnet. Bei jenen Fragen, bei denen die Probanden gebeten wurden, mehrere Antworten zu geben, wurden Mehrfachantworten-Sets gebildet.

Bevor nun auf die Ergebnisse der Schulstufenvergleiche eingegangen wird, erfolgt eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe.

10 Realisierte Stichprobe

Mit dem Messinstrument wurden verschiedene soziodemographische Variablen der Probanden erhoben. Hierzu zählen die Schulstufe, das Geschlecht, das Dienstalter, die Beschäftigungsart sowie die Schüleranzahl der jeweiligen Schule. Für die Prüfung der Hypothesen dieser Untersuchung ist die Schulstufe die entscheidende Variable. Um die Informationen bezüglich des Samples noch zu spezifizieren, erfolgt auch die Beschreibung der weiteren soziodemographischen Daten, die erhoben wurden.

An der Erhebung nahmen insgesamt 120 Probanden teil. In diesem Sample ergab sich eine äquivalente Verteilung der Lehrkräfte auf die verschiedenen Schulstufen: 40 Personen, 33,3% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer, waren zum Zeitpunkt der Erhebung vorwiegend an der Grundschule tätig, weitere 40 an der Mittelschule und 40 Probanden an der Oberschule (siehe Tab. B1: Prozentuelle Schulstufenverteilung).

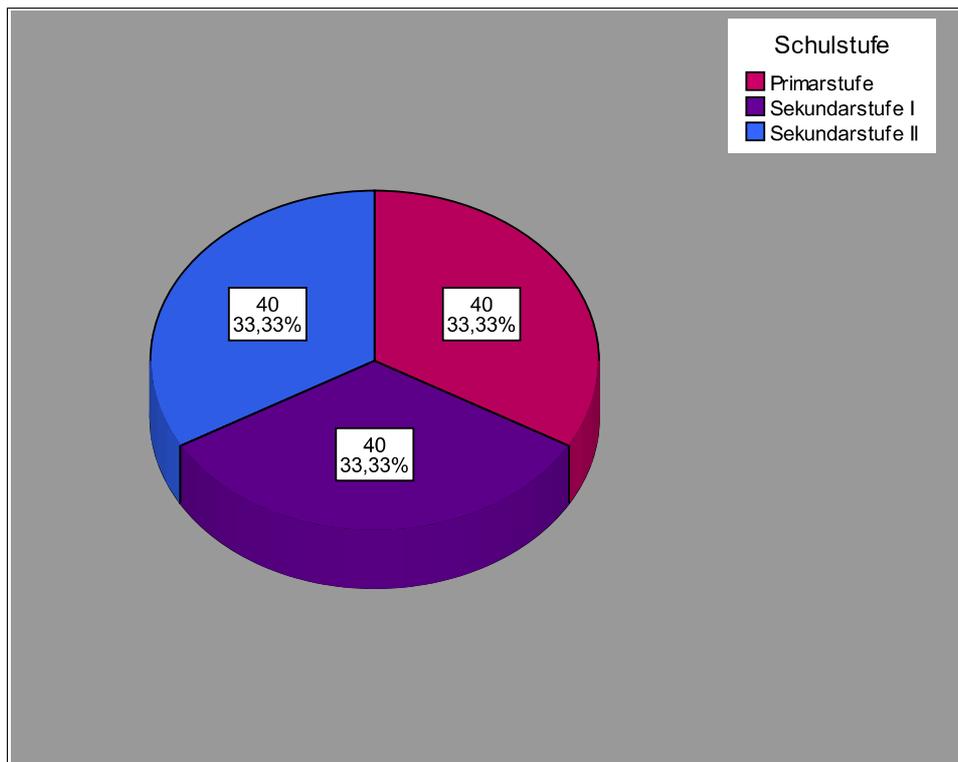


Abb. 1: Schulstufenverteilung

Bezüglich des Geschlechts konnte im Gegensatz zur Schulstufe keine Gleichverteilung erreicht werden. Bedingt wurde dies durch die Tatsache, dass in Südtirol in allen Schulstufen, in welchen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, männliche Lehrpersonen unterrepräsentiert sind. Der prozentuale Anteil der weiblichen Probanden beträgt folglich rund 81,7% (siehe Tab. B2: Prozentuelle Geschlechterverteilung).

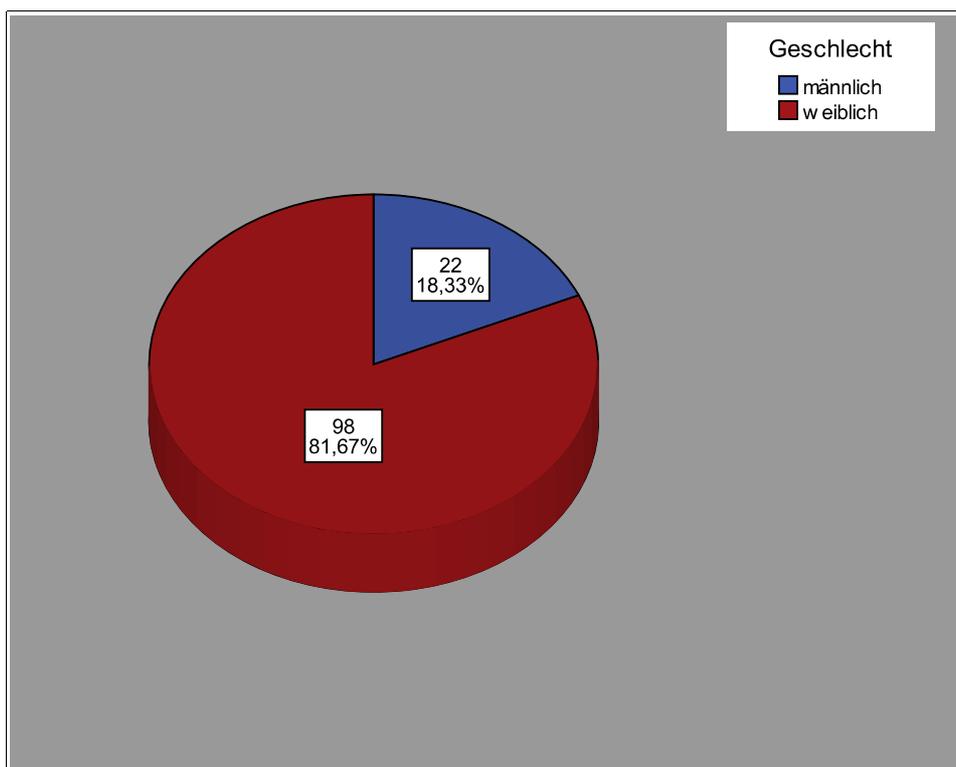


Abb. 2: Geschlechterverteilung

Von den 40 Probanden der Grundschule sind insgesamt 92,5% weiblich und nur 7,50% männlich. Bei den teilnehmenden Personen an der Mittelschule sind 82,5% der Probanden dieser Stufe weiblich, 17,5% hingegen männlich. An der Oberschule beträgt der Frauenanteil 70,0%, der Männeranteil 30,0%. Demzufolge ist der Frauenanteil in allen drei Schulstufen mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der männlichen Probanden (siehe Tab. B3: Geschlecht nach Schulstufe).

Die Probanden der vorliegenden Untersuchung weisen ein sehr unterschiedliches Dienstalter auf: 14,2% aller teilnehmenden Personen waren zum Zeitpunkt der Erhebung 0 bis 5 Jahre im Dienst, 13,3% 6 bis 10 Jahre, 30,0% 11 bis 20 Jahre, 22,5% 21 bis 30 Jahre und weitere 16,7% sind seit 31 bis 40 Jahren im Lehrberuf tätig. 3,3% aller Probanden hatten zum Zeitpunkt der Erhebung hingegen bereits mehr als 40 Jahre an Dienst Erfahrung (siehe Tab. B4: Prozentuelle Dienstalterverteilung).

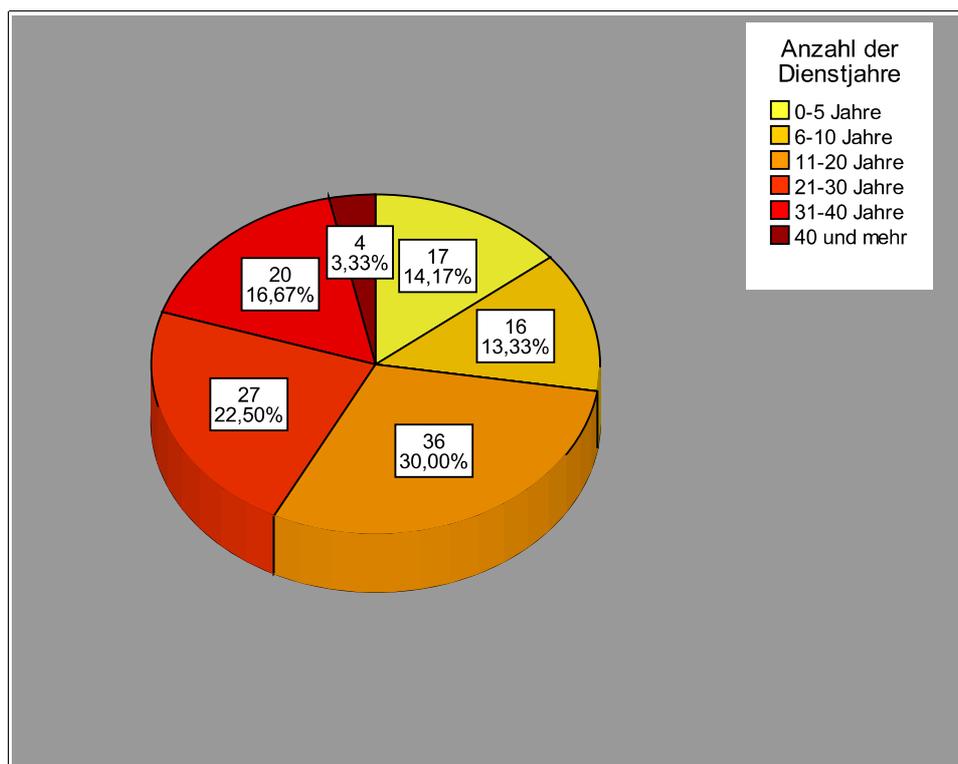


Abb. 3: Dienstalterverteilung

Bezüglich der Beschäftigungsart der Probanden kann erwähnt werden, dass rund 76,7% vollzeitbeschäftigt und 23,3% hingegen teilzeitbeschäftigt sind (siehe Tab. B5: Prozentuelle Verteilung der Beschäftigungsart).

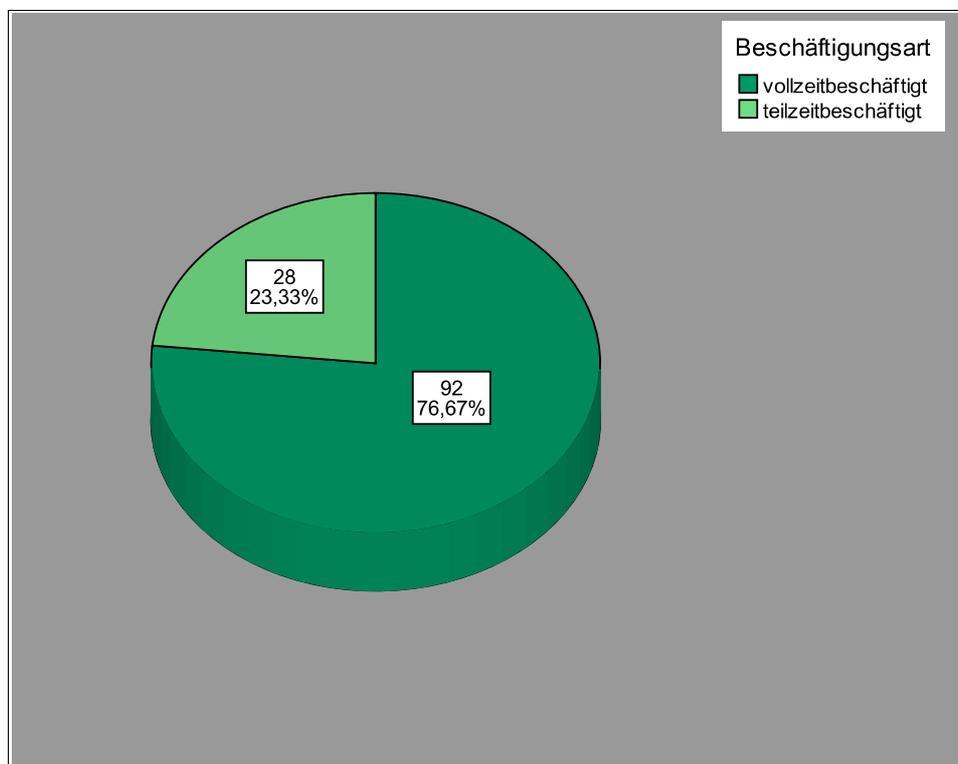


Abb. 4: Verteilung der Beschäftigungsart

Von den 40 Probanden der Grundschule standen im Schuljahr 2011/2012 insgesamt 82,5% in einem Vollzeit-Arbeitsverhältnis; 17,5% waren hingegen teilzeitbeschäftigt. Bei den Probanden aus der Mittelschule hatten 87,5% eine Vollzeitstelle, bei jenen aus der Oberschule waren es 60,0% (siehe Tab. B6: Beschäftigungsart nach Schulstufe).

Über die wöchentliche Unterrichtszeit der voll- und teilzeitbeschäftigten Probanden kann an dieser Stelle keine Aussage gemacht werden, da hierzu keine Informationen vorliegen.

Alle Probanden wurden auch aufgefordert, die Schüleranzahl der Schule, in der sie zum Zeitpunkt der Erhebung tätig waren, anzugeben. 10,8% unterrichteten im Schuljahr 2011/2012 in einer Schule mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern, 16,7% in Schulen zwischen 100 und 300 Schülerinnen und Schülern. Der Anteil der Probanden, die in diesem Jahr den Lehrberuf in Schulen mit 300 bis über 500 Schülerinnen und Schülern ausgeübt haben, entspricht einem Prozentsatz von 72,5% (siehe Tab. B7: Prozentuelle Verteilung der Schüleranzahl).

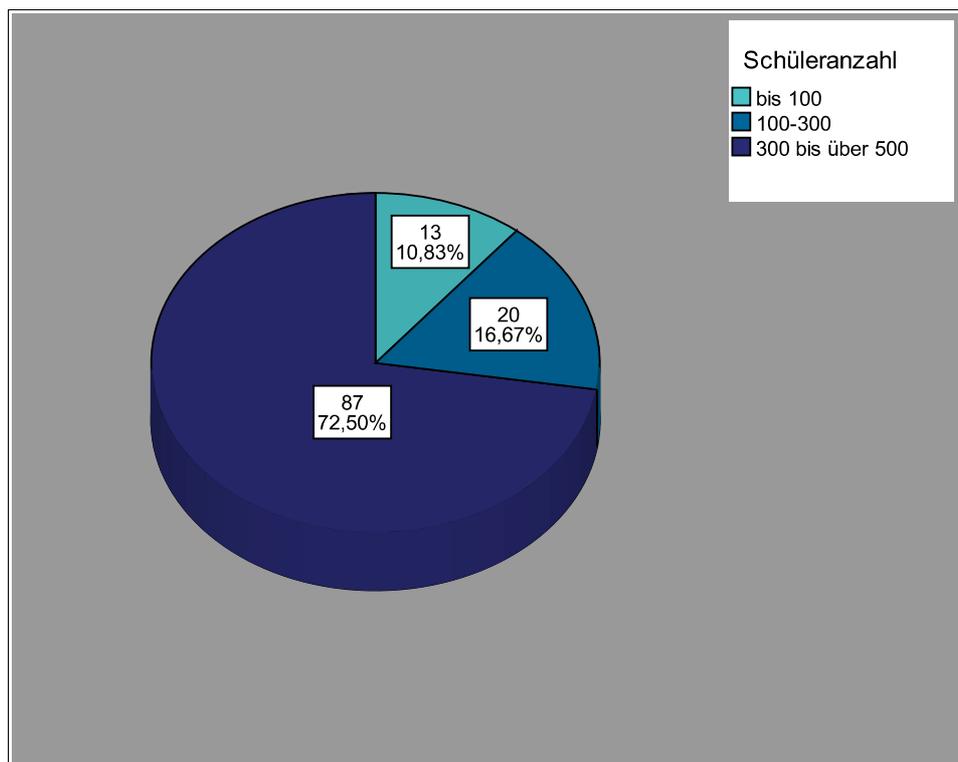


Abb. 5: Schüleranzahlen der betreffenden Schulen

30,0% aller Probanden aus der Grundschule unterrichteten zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Schule, in der bis 100 Schülerinnen und Schüler zur Schule gehen. Bei weiteren 32,5% der Grundschullehrpersonen beträgt die Schüleranzahl an der Schule, in der sie 2011/2012 tätig waren, 100 bis 300. In Grundschulen mit über 300 bis 500 Schülerinnen und Schülern übten 37,5% der Probanden der Grundschule ihren Dienst aus.

In den Schulen der Sekundarstufe I und II gibt es wie bereits erwartet deutlich höhere Schülerzahlen: Nur ein Proband der Mittelschule und kein Proband der Oberschule gab in der vorliegenden Erhebung an, in einer Schule mit bis zu 100 Schülerinnen und Schülern zu unterrichten. 15% der Probanden der Mittelschule unterrichteten in diesem Jahr in Schulen mit 100 bis 300 Schülerinnen und Schülern, in der Oberschule unterrichtete nur ein Proband in einer Schule mit der genannten Schüleranzahl. Die restlichen Probanden aus der Sekundarstufe I und II waren in Schulen mit 300 bis über 500 Schülerinnen und Schülern tätig (siehe Tab. B8: Schüleranzahl nach Schulstufe).

11 Schulstufenvergleiche

Bei der Prüfung der Hypothesen steht der Schulstufenvergleich im Mittelpunkt. Dieser wird bezüglich der allgemeinen Berufszufriedenheit und bezüglich der Zufriedenheit mit pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs durchgeführt.

11.1 Allgemeine Zufriedenheit im Lehrberuf

Für die Erfassung der allgemeinen Berufszufriedenheit wurden die Antworten der Probanden auf die nominalskalierte Frage nach der Wiederwahl des Berufs ausgewertet. Die Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs fungiert nach Ipfling et al. (1995) als Indikator für den Grad der allgemeinen Berufszufriedenheit.

11.1.1 Wiederwahl des Lehrberufs

Alle 120 Probanden beantworteten diese Frage, sodass es keinen fehlenden Wert gab. Insgesamt würden sich 86,7% aller Probanden bei einer erneuten Möglichkeit der Berufswahl wiederum für den Lehrberuf entscheiden. 5,0% des Samples drückten in ihrem Antwortverhalten hingegen eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Wahl des Lehrberufs aus, indem sie bei der Frage, ob sie sich wiederum für den Lehrberuf entscheiden würden, sowohl die Antwortkategorie „ja“ als auch die Kategorie „nein“ wählten. Nicht mehr den Lehrberuf ergreifen würden 8,3% aller Probanden (siehe Tab. B9: Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs und Abb. 6: Wiederwahl des Lehrberufs).

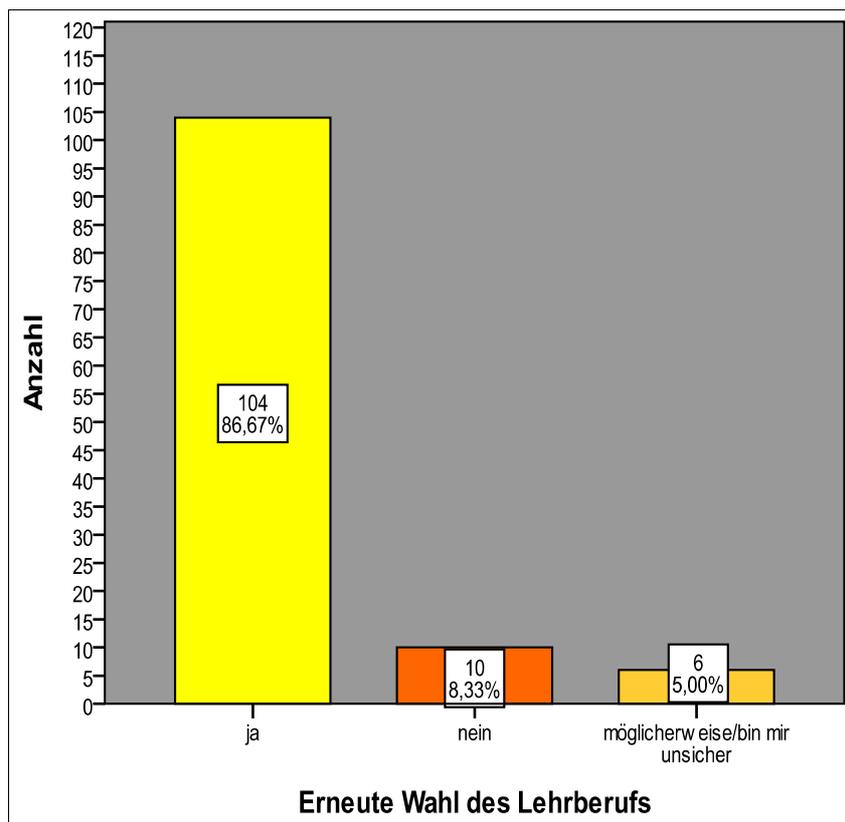


Abb. 6: Wiederwahl des Lehrberufs

Bei der Betrachtung der Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs in den einzelnen Schulstufen zeigt sich:

In der Grundschule würden 92,5% wiederum den Lehrberuf wählen, in der Mittelschule 82,5% und in der Oberschule 85,0% der Probanden (siehe Tab. B10: Wiederwahl nach Schulstufe). Diese prozentuell nahezu äquivalente Verteilung wird in Abbildung 7 graphisch veranschaulicht.

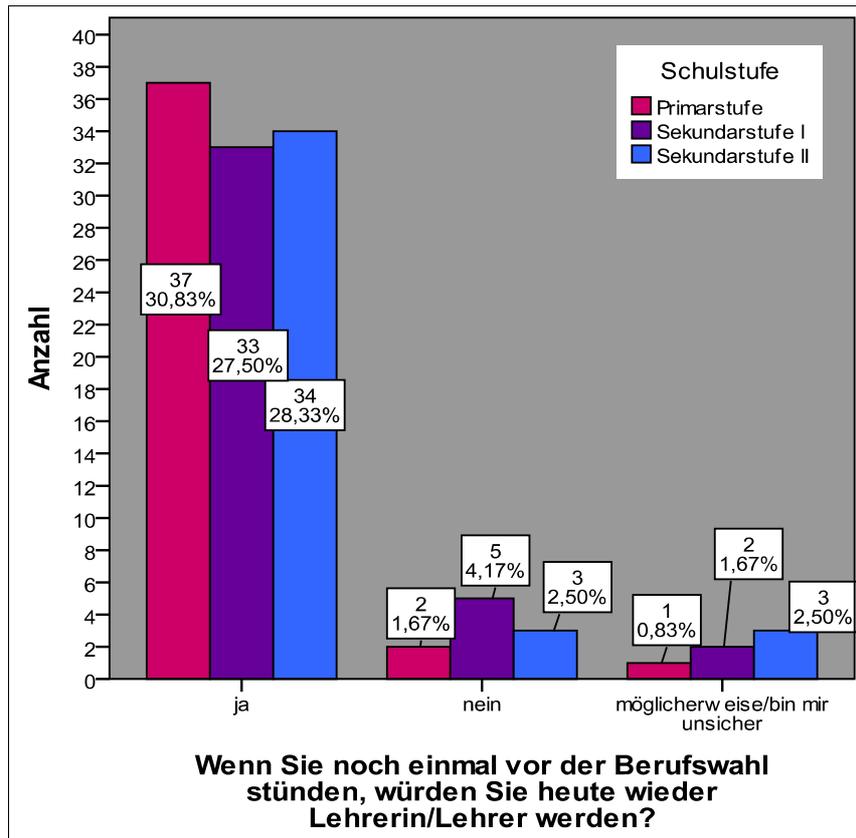


Abb. 7: Wiederwahl des Lehrberufs nach Schulstufe

Bei der Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schulstufen ($\chi^2 = 2,650$; $df = 4$; $p = ,618$).

Dies bedeutet, dass zwischen den Lehrkräften der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II hinsichtlich der Entscheidung für die Wiederwahl oder Nichtwiederwahl des Lehrberufs keine signifikanten Unterschiede vorliegen (siehe Tab. B11: Chi-Quadrat-Test zur Wiederwahl nach Schulstufe).

Begründungen für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs

Anschließend an die Frage nach der Wiederwahl des Lehrberufs wurden die Probanden gebeten, ihre Antwort zu begründen. Dieser Aufforderung kamen insgesamt 96 Probanden nach: 35 Probanden der Grund-, 31 der Mittel- und 30 der Oberschule. Die Antworten der Probanden wurden nach dem Abschluss der Erhebung quantifiziert. Anschließend wurden Kategorien gebildet, in denen die Antworten subsumiert wurden (siehe Tab. B12: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs).

Die Begründungen für die Bejahung der Frage nach der erneuten Wiederwahl des Lehrberufs ließen sich den folgenden Antwortkategorien zuordnen:

- A) Freude/Erfüllung durch Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- B) Positive Beeinflussung der Adressaten durch eigene Kompetenzen
- C) Sozial sinnvolle Tätigkeit
- D) Selbstständigkeit/Gestaltungsspielraum/Flexible Arbeitszeitgestaltung und Vereinbarkeit mit der Familie
- E) Abwechslungsreichtum/tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung
- F) Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation
- G) Arbeitsplatzsicherheit
- H) Notwendigkeit, selbst „jung“ zu bleiben

Die Begründungen für die Entscheidung gegen eine erneute Wahl des Lehrberufs gehörten folgenden Antwortkategorien an:

- I) Suche nach neuen Erfahrungen
- J) Übermäßige Bürokratie
- K) Hohes Belastungsniveau
- L) Pädagogische Arbeit gerät in den Hintergrund

Im Folgenden wird dargestellt, zu welchen Anteilen die Antwortkategorien gewählt wurden (siehe Tab. B13: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl nach Schulstufe).

Zu A) Freude/Erfüllung durch Arbeit mit Kindern und Jugendlichen:

Insgesamt 32,5% aller Probanden entschieden sich für eine Antwort aus der Kategorie „Freude/Erfüllung durch Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“. 62,9% der Probanden der Grundschule, 25,8% der Probanden der Mittel- und 30,0% der Probanden der Oberschule gaben als Grund für die Wiederwahl des Lehrberufs die Freude und Erfüllung durch die Arbeit mit Kindern bzw. mit den Jugendlichen an.

Zu B) Positive Beeinflussung der Adressaten durch eigene Kompetenzen:

4,2% aller Probanden würden sich aufgrund der Überzeugung, die Adressaten durch eigene Kompetenzen positiv beeinflussen zu können, wiederum für diesen Beruf entscheiden. Von den Probanden der Primarstufe erwähnte niemand diesen Hauptgrund, von den Probanden der Sekundarstufe I waren es 9,7%, von jenen der Sekundarstufe II 6,7%.

Zu C) Sozial sinnvolle Tätigkeit:

Die Tatsache, dass die Tätigkeiten der Lehrkräfte als sozial sinnvoll angesehen werden, stellt für weitere 4,2% aller Probanden den Grund für die Wiederwahl des Berufs dar. 6,5% der Mittelschul- und 6,7% der Oberschullehrkräfte sind dieser Ansicht. In der Grundschule entschied sich nur ein Proband für diese Antwortkategorie.

Zu D) Selbstständigkeit/Gestaltungsspielraum/Flexible Arbeitszeit-

gestaltung und Vereinbarkeit mit der Familie:

Insgesamt 9,2% aller Probanden sehen in der Selbstständigkeit, die dem Lehrberuf innewohnt, im Gestaltungsspielraum sowie in der flexiblen Arbeitszeitgestaltung den Grund dafür, sich wiederum für diesen Beruf zu entscheiden. Diese Flexibilität trägt den Angaben der Probanden nach zur Vereinbarkeit des Berufs mit der Familie bei. Nach Schulstufe geschichtet sind es 11,4% der Grundschul-, 16,1% der Mittelschul- und 6,7% der Oberschullehrkräfte, die sich für diese Antwortkategorie entschieden haben.

Zu E) Abwechslungsreichtum/ tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung:

Der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit sowie die täglichen kognitiven und organisatorischen Herausforderungen im Lehrberuf wurden von insgesamt 12,5% aller Probanden als Hauptgründe für die Wiederwahl genannt. 5,7% der Lehrkräfte aus der Grundschule, 16,1% der Lehrkräfte der Mittel- und 26,7% der Oberschule wählten Antworten aus dieser Kategorie.

Zu F) Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation:

Aussagen zum allgemeinen Wohlbefinden in der derzeitigen Berufssituation wurden von 10,0% aller Probanden getätigt. Von den Lehrkräften der Grundschule waren es 11,4%, von jenen der Mittelschule 12,9% und von jenen der Oberschule 13,3%.

Zu G) und H): Arbeitsplatzsicherheit und Notwendigkeit, selbst „jung“ zu bleiben:

Ein weiterer Proband der Sekundarstufe I nannte bei dieser offen formulierten Frage die Arbeitsplatzsicherheit, ein Proband aus der Sekundarstufe II die subjektiv empfundene Notwendigkeit, selbst „jung“ zu bleiben.

Bringt man die Kategorien, die für die Wiederwahl sprechen, nach der Häufigkeit in eine Rangfolge, erkennt man, dass die Antworten aus der Kategorie „Freude/Erfüllung durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ am häufigsten gewählt wurden. Die Kategorien „Abwechslungsreichtum/tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung“ und „Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation“ rangieren an zweiter und dritter Stelle.

10 der 120 Probanden würden sich hingegen nicht mehr für den Lehrberuf entscheiden. Sieben dieser Probanden haben diese Antwort auch begründet: Ein Proband aus der Primarstufe würde den Lehrberuf nicht mehr ergreifen, da er neue Erfahrungen in anderen Bereichen sammeln möchte. Ein weiterer Proband dieser Schulstufe würde sich aufgrund der übermäßigen Bürokratie nicht mehr für diesen Beruf entscheiden.

Das hohe psychophysische Belastungsniveau stellt hingegen für zwei Probanden aus der Sekundarstufe I und für einen Probanden aus der Sekundarstufe II den Grund dafür dar, sich bei einer erneuten Möglichkeit der Berufswahl für einen anderen Beruf zu entscheiden. Weitere zwei Probanden (davon je ein Proband aus der Sekundarstufe I und ein Proband aus der Sekundarstufe II) würden nicht mehr als Lehrperson arbeiten, da ihrer Ansicht nach die pädagogische Arbeit zunehmend in den Hintergrund gerät.

In Abbildung 8 wird das Antwortverhalten der Probanden bei der Frage nach den Gründen für die Wiederwahl bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs graphisch veranschaulicht. Diese etwas komplex anmutende Darstellung belegt die Tatsache, dass das Antwortverhalten der Probanden hinsichtlich der Gründe für die Wiederwahl bzw. Nichtwiederwahl des Berufs in der vorliegenden Erhebung äußerst heterogen ist.

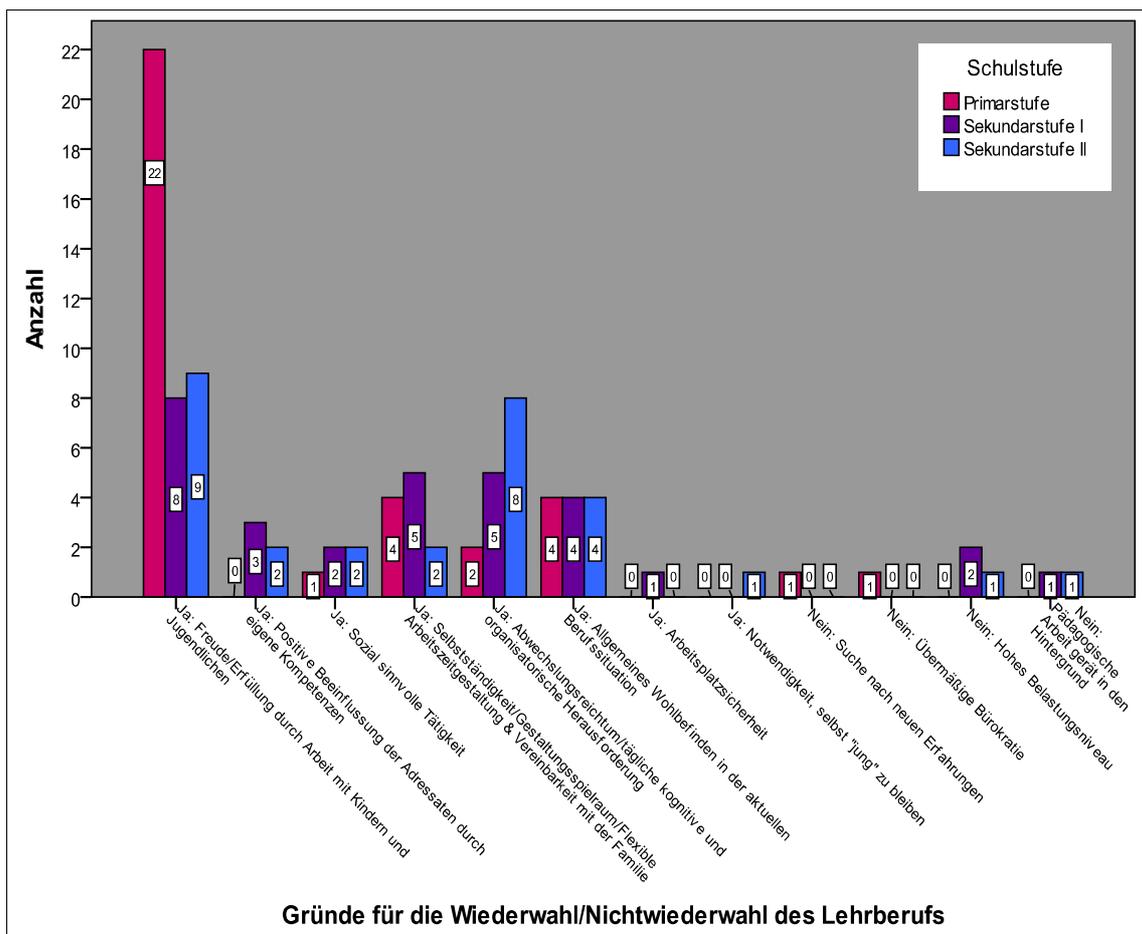


Abb. 8: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs nach Schulstufe

11.1.2 Mittelwertvergleiche der Schulstufen

Die Erfassung der allgemeinen Berufszufriedenheit vollzieht sich durch die Frage, ob die Probanden die Bereitschaft zeigen würden, erneut den Lehrberuf zu ergreifen. Diese Bereitschaft muss aber nicht zwingend auf einer tatsächlich hohen Berufszufriedenheit basieren. Sie könnte beispielsweise auch darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrkräfte im Moment der Erhebung keine realistische Möglichkeit sehen, in naher Zukunft den Beruf zu wechseln.

Um einer solchen Verfälschung der Untersuchungsergebnisse vorzubeugen, empfiehlt es sich, die allgemeine Berufszufriedenheit -außer mit der Frage nach der Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs- auch anhand von Mittelwerten zu erfassen (Ammann, 2004; Ipfling et al., 1995). Dementsprechend werden in der vorliegenden Erhebung Mittelwerte aus der gesamten Zufriedenheitsskala ermittelt. Anschließend erfolgt ein Mittelwertvergleich der Schulstufen.

Der Mittelwert der Berufszufriedenheit des Samples beträgt 2,8364 ($M_d=2,8286$; $M_o=2,77$; $S_d=0,27925$) (siehe Tab. B14: Mittelwert der Berufszufriedenheit).

Abbildung 9 gibt einen Überblick über die einzelnen Mittelwerte der Probanden aller drei Schulstufen (siehe Tab. B15: Häufigkeiten der Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe).

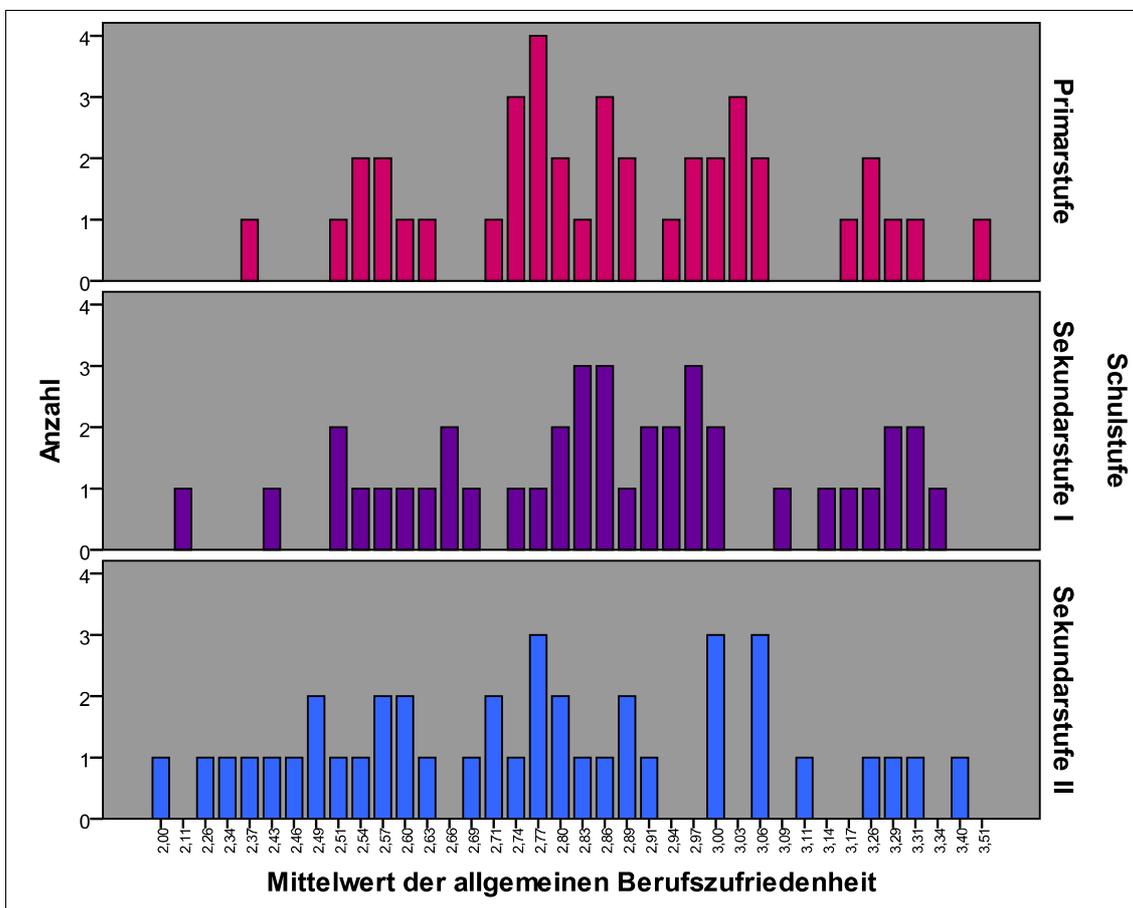


Abb. 9: Häufigkeiten der Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe

Die Mittelwerte der jeweils 40 Probanden einer Schulstufe werden in einem Mittelwert pro Schulstufe vereint. Wenn man nun die Mittelwerte der drei Schulstufen vergleicht, zeigt sich: Der Mittelwert in der Primarstufe liegt bei 2,8757, in der Sekundarstufe I bei 2,8700 und in der Sekundarstufe II bei 2,7636 (siehe Tab. B16: Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit nach Schulstufe). Abbildung 10 veranschaulicht die erreichten Mittelwerte der Zufriedenheit in den drei Schulstufen.

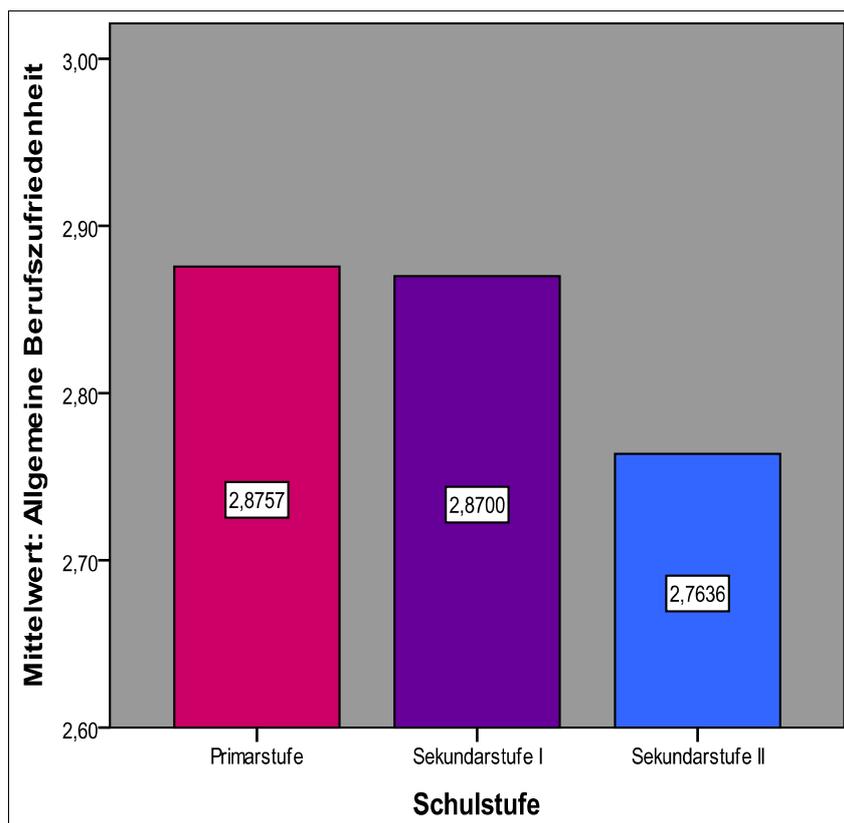


Abb. 10: Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe

Um zu überprüfen, ob der errechnete Unterschied zwischen den Mittelwerten der Schulstufen nur ein zufälliges Ergebnis des Samples darstellt oder doch eine Vermutung über eine in der Grundgesamtheit vorhandene Tendenz zulässt, wurden drei T-Tests durchgeführt. In jedem dieser T-Tests wurden die Mittelwerte von jeweils zwei Schulstufen einer statistischen Berechnung unterzogen.

Beim Vergleich zwischen dem Mittelwert der Berufszufriedenheit aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I zeigt sich folgendes Ergebnis:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Berufszufriedenheit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ist nicht statistisch signifikant ($t(78) = ,098$; $p = ,922$)¹ (siehe Tab. B17: Mittelwertvergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I).

Der Vergleich zwischen dem Mittelwert der Berufszufriedenheit aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II zeigt:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Berufszufriedenheit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe II ist ebenfalls nicht statistisch signifikant ($t(78) = 1,802$; $p = ,076$)² (siehe Tab. B18: Mittelwertvergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe II).

Nun zu den Ergebnissen des Vergleichs zwischen den Mittelwerten der Sekundarstufe I und II:

Der Mittelwertsunterschied zwischen der Berufszufriedenheit in der Sekundarstufe I und II ist nicht statistisch signifikant ($t(78) = 1,641$; $p = ,105$)³ (siehe Tab. B19: Mittelwertvergleich zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulstufen in Südtirol hinsichtlich ihrer allgemeinen Berufszufriedenheit nicht unterscheiden.

-
- 1 Der t-Test liefert einen Signifikanzwert für den Fall einer Varianzhomogenität und einen für den Fall einer Varianzheterogenität. Um zu wissen, welcher Wert im vorliegenden Fall Gültigkeit hat, müssen die Ergebnisse des Levene-Tests berücksichtigt werden. Dieser Test zeigt, ob die Varianzen der beiden Mittelwerte, die verglichen werden, homogen oder heterogen sind, d.h. ob die Streuung des Merkmals in beiden Fallgruppen gleich ist oder nicht. Varianzhomogenität zeigt sich durch einen kleinen F-Wert (im Idealfall < 1) und einen möglichst großen Alpha-Fehler ($p > ,15$). Davon abweichende Werte weisen darauf hin, dass die Varianzen heterogen sind (Howitt & Cramer, 2001). Zwischen dem Mittelwert der Berufszufriedenheit aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I liegt demnach eine Varianzhomogenität vor ($F = ,160$; $p = ,690$).
 - 2 Zwischen dem Mittelwert der Berufszufriedenheit aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzheterogenität vor ($F = 1,415$; $p = ,238$).
 - 3 Zwischen dem Mittelwert der Berufszufriedenheit aus der Sekundarstufe I und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,577$; $p = ,450$).

11.2 Zufriedenheit mit einzelnen Komponenten des Lehrberufs

Nach der Darstellung der allgemeinen Berufszufriedenheit folgt nun eine Darstellung der schulstufenspezifischen Zufriedenheit mit einzelnen Komponenten des Lehrberufs. Hiermit sind die pädagogischen, die systemischen und die standespolitischen Komponenten des Lehrberufs gemeint. Des Weiteren wird ein Schulstufenvergleich bezüglich der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf vollzogen. Durch die Erfassung dieser Teilzufriedenheiten werden (nach Stamouli, 2003) differenziertere Ergebnisse als bei der Beschreibung der allgemeinen Berufszufriedenheit gewonnen.

11.2.1 Pädagogische Komponenten

Das in dieser Erhebung verwendete Messinstrument enthält zehn Items, die als pädagogische Komponenten des Lehrberufs bezeichnet werden (Ipfling et al., 1995). Diese Items wurden in der vorliegenden Erhebung in der neuen Variable „Pädagogische Komponenten“ zusammengefasst. Anschließend erfolgte die Berechnung des Mittelwerts der Zufriedenheit mit diesen pädagogischen Komponenten des Lehrberufs.

Der Mittelwert der Zufriedenheit des Samples mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs liegt bei 2,9317 ($M_d = 2,9000$; $M_o = 2,90$; $S_d = 0,30815$) (siehe Tab. B20: Mittelwert bei den pädagogischen Komponenten).

Abbildung 11 gibt einen Überblick über die einzelnen Mittelwerte der Probanden der aller drei Schulstufen (siehe Tab. B21: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten nach Schulstufe).

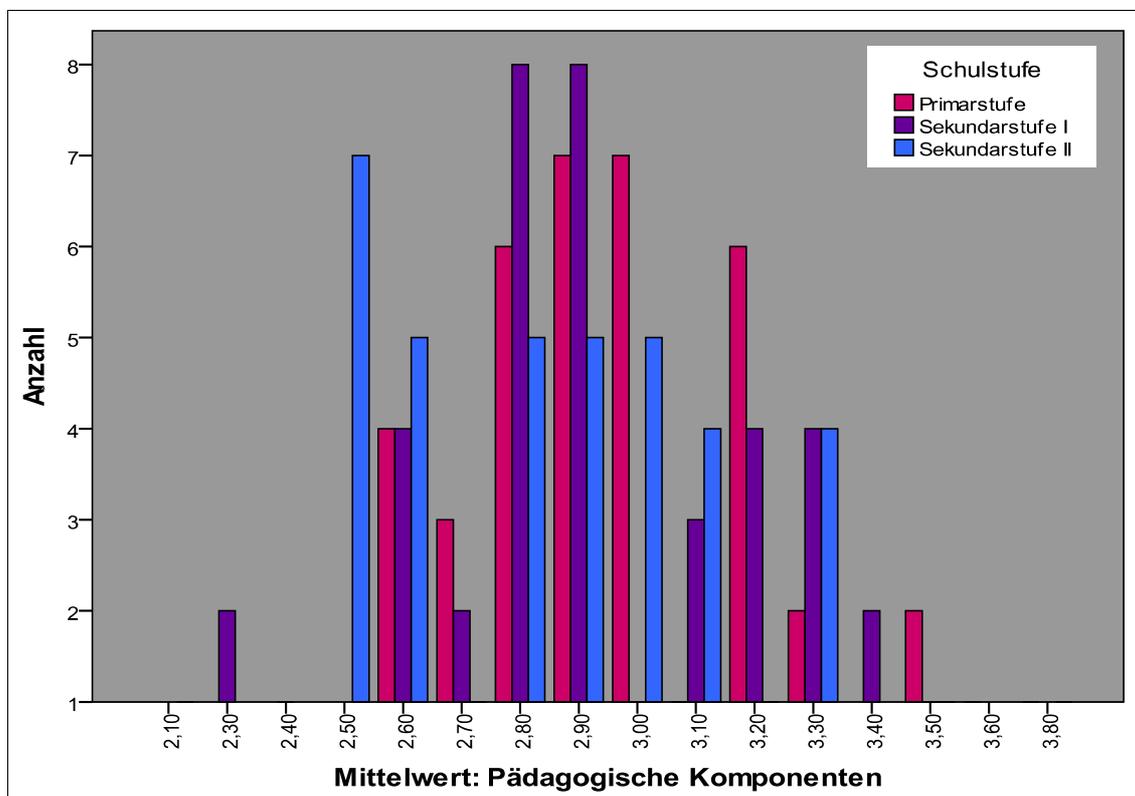


Abb. 11: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten nach Schulstufe

Die Mittelwerte der jeweils 40 Probanden einer Schulstufe werden in einem Mittelwert pro Schulstufe vereint. Der Vergleich dieser drei Mittelwerte bezüglich der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs zeigt, dass der Mittelwert in der Primarstufe bei 2,9975 liegt, in der Sekundarstufe I hingegen bei 2,9250 und in der Sekundarstufe II bei 2,8725 (siehe Tab. B22: Mittelwert der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten nach Schulstufe).

In Abbildung 12 werden die erreichten Mittelwerte der drei Schulstufen bezüglich der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs dargestellt.

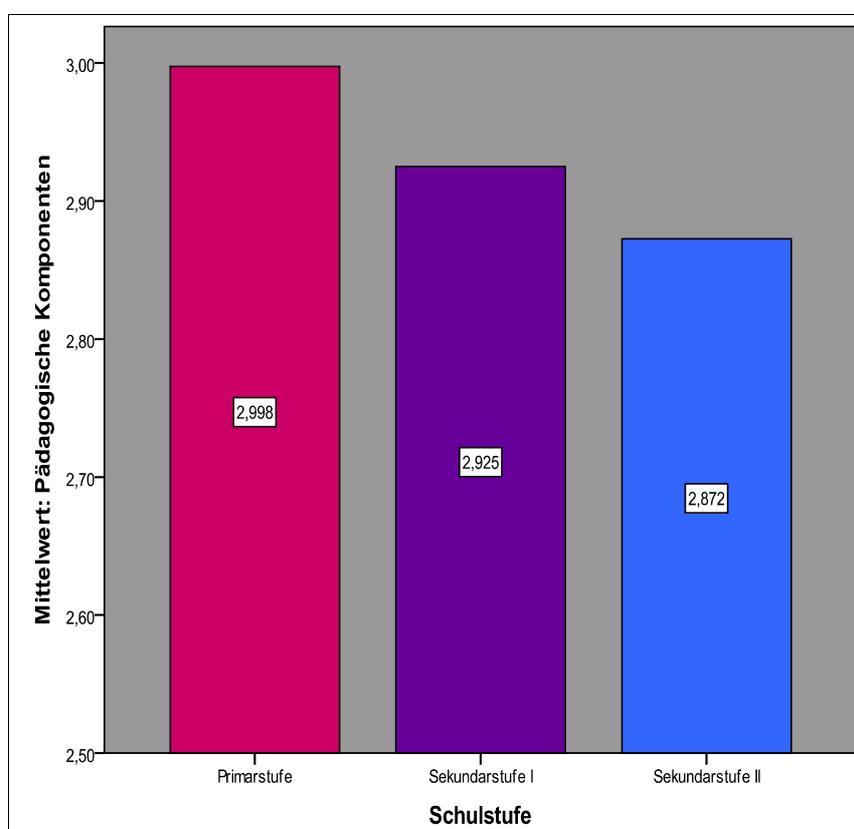


Abb. 12: Mittelwert der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten nach Schulstufe

Wiederum wurden drei T-Tests durchgeführt. In jedem dieser T-Tests wurden die Mittelwerte der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten von jeweils zwei Schulstufen einer Signifikanzmessung unterzogen.

Beim Vergleich zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I ergab sich folgendes:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und der Sekundarstufe I ist nicht statistisch signifikant ($t(78)=1,114$; $p=,269$)⁴ (siehe Tab. B29: Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und Sekundarstufe I).

Der Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und aus der Sekundarstufe II zeigte folgendes:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und der Sekundarstufe II ist nicht statistisch signifikant ($t(75,973)= 1,799$; $p=,076$)⁵ (siehe Tab. B30: Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und der Sekundarstufe II).

Der Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs aus den beiden Sekundarstufen führte zu folgenden Resultaten:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen den beiden Sekundarstufen ist nicht statistisch signifikant ($t(78)=,741$, $p=,461$)⁶ (siehe Tab. B31: Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulstufen in Südtirol hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs nicht unterscheiden.

4 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I liegt eine Varianzhomogenität vor ($F=,221$; $p=,639$).

5 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzheterogenität vor ($F= 1,176$; $p=,281$).

6 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs aus der Sekundarstufe I und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzhomogenität vor ($F=,423$; $p=,518$).

11.2.2 Systemische Komponenten

Das Messinstrument von Ipfling et al. (1995) beinhaltet 19 Items, die als systemische Komponenten des Lehrberufs bezeichnet werden. Diese Items wurden in der vorliegenden Studie in der Variable „Systemische Komponenten“ zusammengefasst. Anschließend wurde ein Mittelwert der Zufriedenheit mit diesen systemischen Komponenten des Lehrberufs errechnet.

Der Mittelwert der Zufriedenheit des Samples mit den systemischen Komponenten des Lehrberufs liegt bei 2,7393 (Md= 2,7895; Mo= 2,74; Sd= 0,33333) (siehe Tab. B23: Mittelwert bei den systemischen Komponenten).

Abbildung 13 veranschaulicht die einzelnen Mittelwerte der Probanden aller drei Schulstufen (siehe Tab. B24: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten nach Schulstufe).

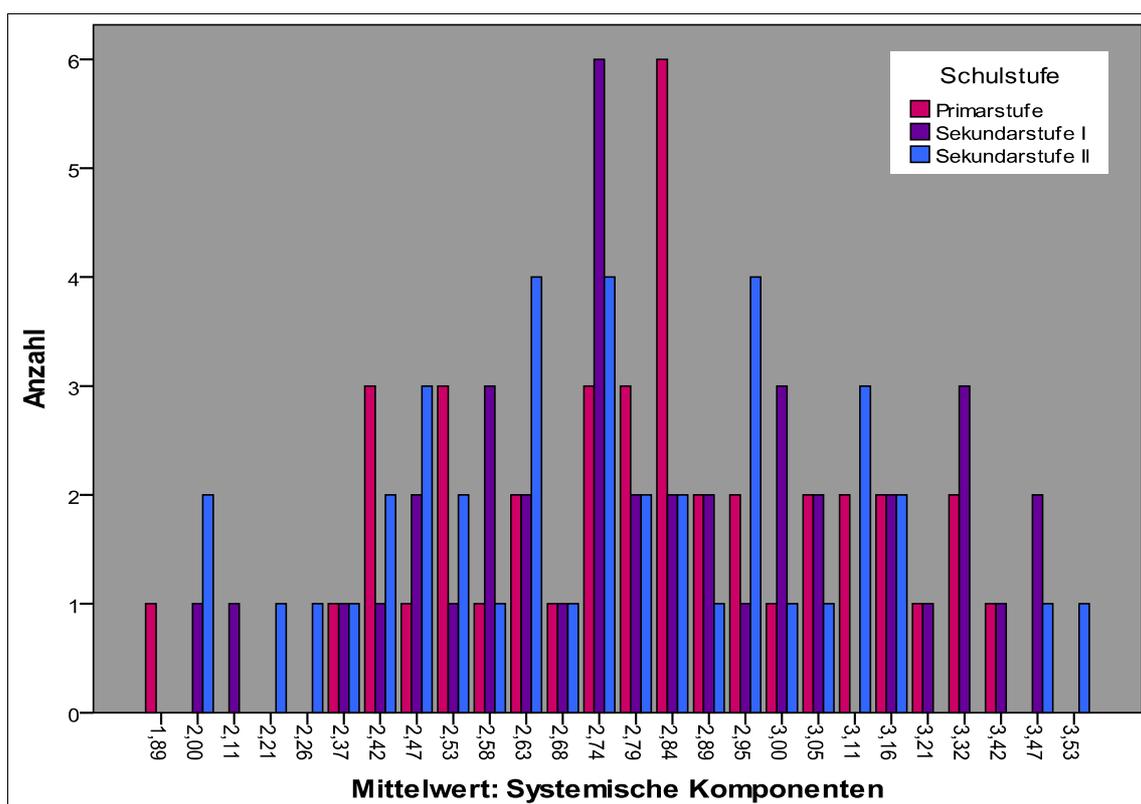


Abb. 13: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten nach Schulstufe

Die Mittelwerte der 40 Probanden jeder Schulstufe werden in jeweils einem Mittelwert vereint. Der Vergleich dieser drei Mittelwerte bezüglich der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten des Lehrberufs zeigt, dass der Mittelwert in der Primarstufe bei 2,8079 liegt, in der Sekundarstufe I hingegen bei 2,8355 und in der Sekundarstufe II bei 2,7382 (siehe Tab. B25: Mittelwert der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten nach Schulstufe).

In Abbildung 14 werden die erreichten Mittelwerte der drei Schulstufen bezüglich der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten des Lehrberufs graphisch dargestellt.

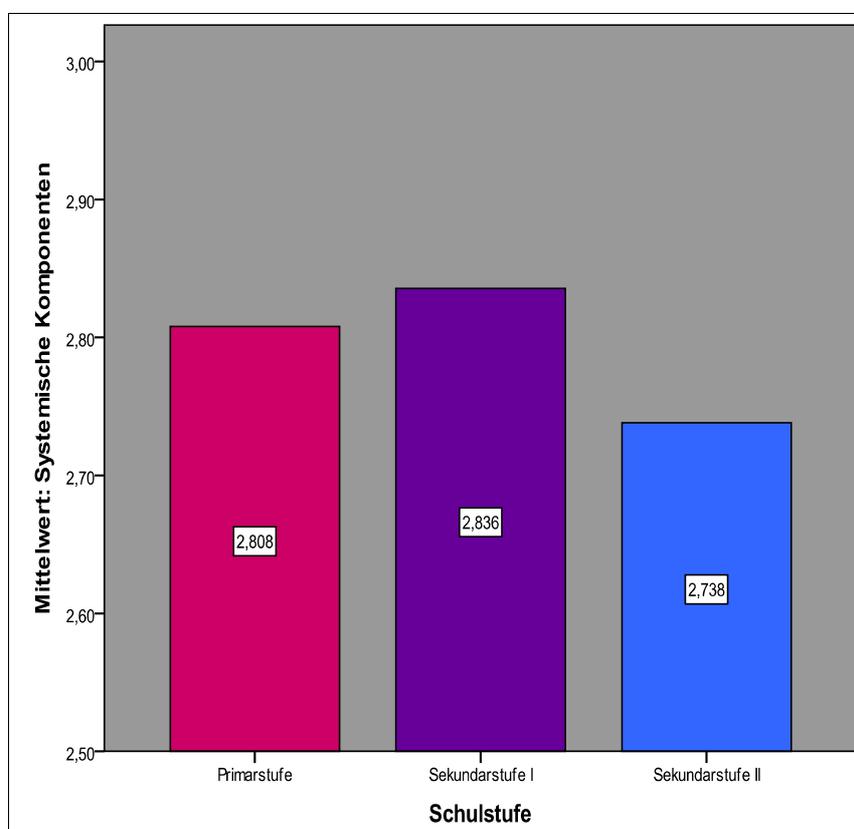


Abb. 14: Mittelwert der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten nach Schulstufe

Erneut erfolgte die Durchführung von insgesamt drei T-Tests, bei welchen die Mittelwerte der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten von jeweils zwei Schulstufen einer statistischen Berechnung unterzogen wurden.

Beim Vergleich zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I ergab sich folgendes:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ist nicht statistisch signifikant ($t(78) = -,376$; $p = ,708$)⁷ (siehe Tab. B29).

Der Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und aus der Sekundarstufe II zeigt:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und der Sekundarstufe II ist nicht statistisch signifikant ($t(78) = ,975$; $p = ,341$)⁸ (siehe Tab. B30).

Der Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten des Lehrberufs aus den beiden Sekundarstufen führte zu folgenden Ergebnissen:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen den beiden Sekundarstufen ist nicht statistisch signifikant ($t(78) = 1,257$; $p = ,212$)⁹ (siehe Tab. B31).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulstufen in Südtirol hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs nicht unterscheiden.

7 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,833$; $p = ,364$).

8 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,553$; $p = ,459$).

9 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs aus der Sekundarstufe I und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,025$; $p = ,875$).

11.2.3 Standespolitische Komponenten

Ipfling et al. (1995) integrierten in ihr Messinstrument fünf Items, die standespolitische Komponenten des Lehrberufs darstellen. Diese Items wurden in der vorliegenden Untersuchung in der neuen Variable „Standespolitische Komponenten“ zusammengefasst. Anschließend erfolgte die Berechnung des Mittelwerts der Zufriedenheit mit diesen standespolitischen Komponenten des Lehrberufs.

Der Mittelwert der Zufriedenheit des Samples mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs liegt bei 2,7600 (Md= 2,8000; Mo= 3,00; Sd= 0,41856) (siehe Tab. B26: Mittelwert bei den standespolitischen Komponenten).

Abbildung 15 gibt einen Überblick über die einzelnen Mittelwerte der Probanden aller drei Schulstufen (siehe Tab. B27: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten nach Schulstufe).

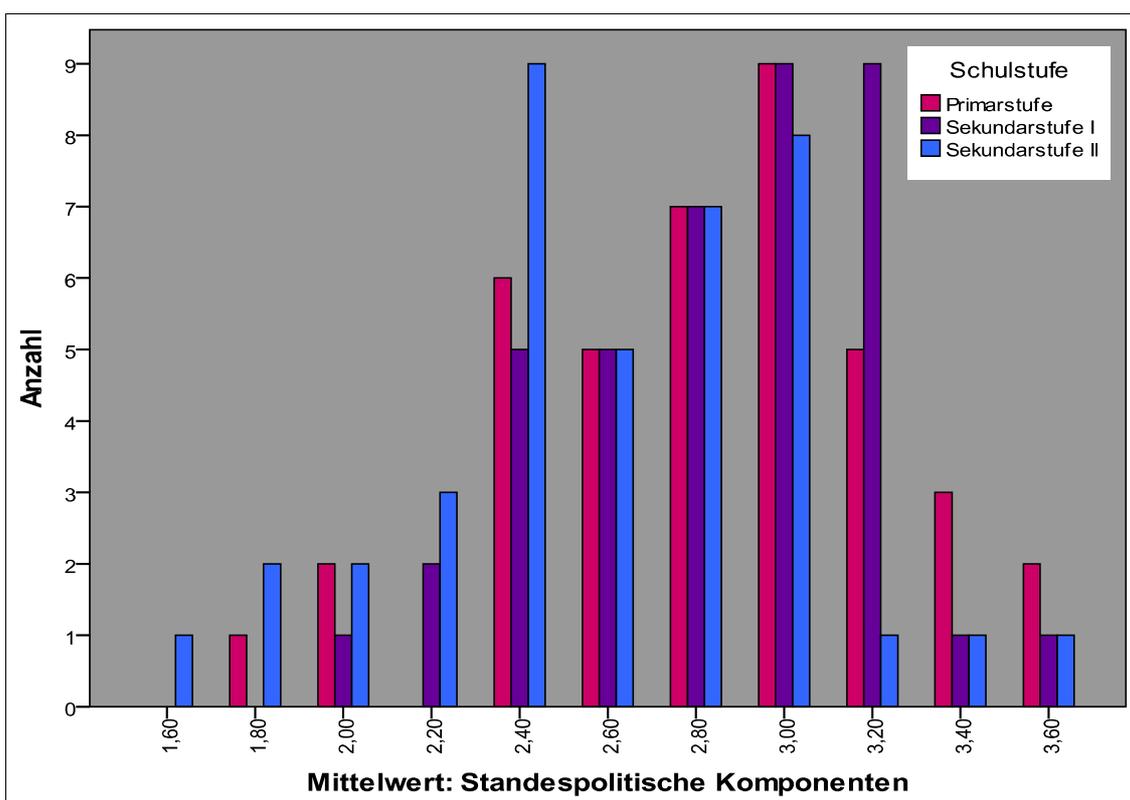


Abb. 15: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten nach Schulstufe

Die Mittelwerte der jeweils 40 Probanden einer Schulstufe werden in einem Mittelwert pro Schulstufe vereint. Der Vergleich dieser drei Mittelwerte bezüglich der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs zeigt, dass der Mittelwert in der Primarstufe bei 2,8300 liegt, in der Sekundarstufe I bei 2,8450 und in der Sekundarstufe II bei 2,6050 (siehe Tab. B28: Mittelwert der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten nach Schulstufe).

Abbildung 16 veranschaulicht die erreichten Mittelwerte der drei Schulstufen in Bezug auf die Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs.

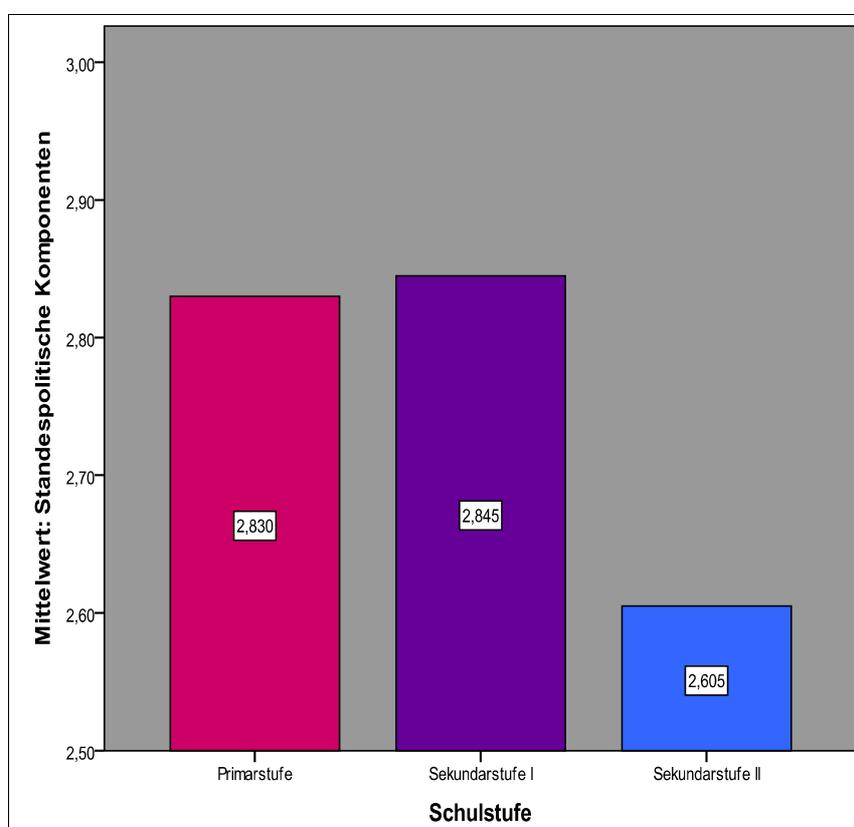


Abb. 16: Mittelwert der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten nach Schulstufe

Die drei T-Tests, bei welchen die Mittelwerte der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs von jeweils zwei Schulstufen einer statistischen Berechnung unterzogen wurden, führten zu folgenden Resultaten:

Beim Vergleich zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I zeigt sich:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und der Sekundarstufe I ist nicht statistisch signifikant ($t(78) = -1,171$; $p = ,865$)¹⁰ (siehe Tab. B29).

Der Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und aus der Sekundarstufe II führte zu folgenden Ergebnissen:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und der Sekundarstufe II ist statistisch signifikant ($t(78) = 2,348$; $p = ,021$)¹¹ (siehe Tab. B30). Der Signifikanzwert liegt unter dem Signifikanzniveau von ,05.

Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte der Primarstufe I hinsichtlich der standespolitischen Komponenten des Lehrberufs signifikant zufriedener sind als die Lehrkräfte der Sekundarstufe II.

Aus dem Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs aus den beiden Sekundarstufen resultiert:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ist hoch signifikant ($t(78) = 2,683$; $p = ,009$)¹² (siehe Tab. B31). Der Signifikanzwert ist $<0,1$. Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte der Sekundarstufe I hinsichtlich der standespolitischen Komponenten des Lehrberufs signifikant zufriedener sind als die Lehrkräfte der Sekundarstufe II.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulstufen in Südtirol hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs signifikant voneinander unterscheiden: Die Lehrkräfte der Sekundarstufe II sind mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs nämlich unzufriedener als die Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

10 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,504$; $p = ,480$).

11 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,059$; $p = ,808$).

12 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs aus der Sekundarstufe I und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzhomogenität vor ($F = ,942$; $p = ,335$).

11.2.4 Erhaltung der Gesundheit im Lehrberuf

Das Item 'Erhaltung meiner Gesundheit' ist Teil der Zufriedenheitsskala des Messinstruments, das in der vorliegenden Erhebung verwendet wird. Es stellt einen eigenständigen Aspekt dar, der nicht unter den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs subsumiert werden kann. Folglich wird das Antwortverhalten der Probanden beim Item 'Erhaltung meiner Gesundheit' getrennt von den anderen Komponenten ausgewertet (Ipfling et al., 1995).

Der Mittelwert der Zufriedenheit des Samples mit dem Item 'Erhaltung meiner Gesundheit' liegt bei 3,0750 (Md= 3,0000; Mo= 3,00; Sd= 0,66310) (siehe Tab. B32: Mittelwert bei 'Erhaltung meiner Gesundheit').

Wie aus Abbildung 17 ersichtlich ist, zeigten sich 2,5% aller Probanden „unzufrieden“ mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf. 10,8% äußerten sich „weniger zufrieden“. 63,3% der Lehrkräfte wählten die Antwortkategorie „zufrieden“. 23,3% sind sogar „sehr zufrieden“ mit der eigenen Gesundheit (siehe Tab. B33: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit').

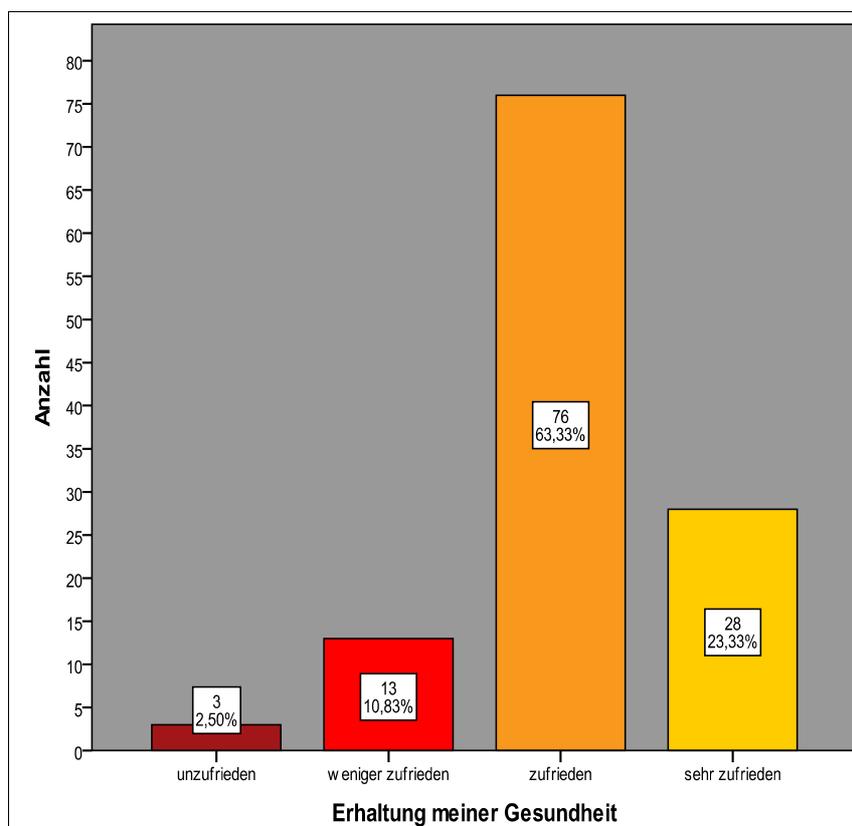


Abb. 17: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit'

Vergleicht man das Antwortverhalten der Probanden aus den verschiedenen Schulstufen, so zeigt, sich:

Nur jeweils ein Proband aus jeder Schulstufe äußert sich „unzufrieden“ mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf. 12,5% aller Probanden aus der Sekundarstufe und jeweils 10,0% der Probanden aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I zeigen sich damit „weniger zufrieden“. 72,5% der Probanden aus der Oberschule, 62,5% der Probanden aus der Mittelschule und 55,0% der Probanden aus der Grundschule äußern sich hingegen „zufrieden“. Sehr zufrieden mit der eigenen Gesundheit sind 32,5% der Lehrkräfte der Primarstufe, 25,0% der Probanden aus der Sekundarstufe I und 12,5% der Lehrkräfte aus der Sekundarstufe II (siehe Tab. B34: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe).

Eine graphische Darstellung dieser prozentuellen Verteilung zeigt Abbildung 18.

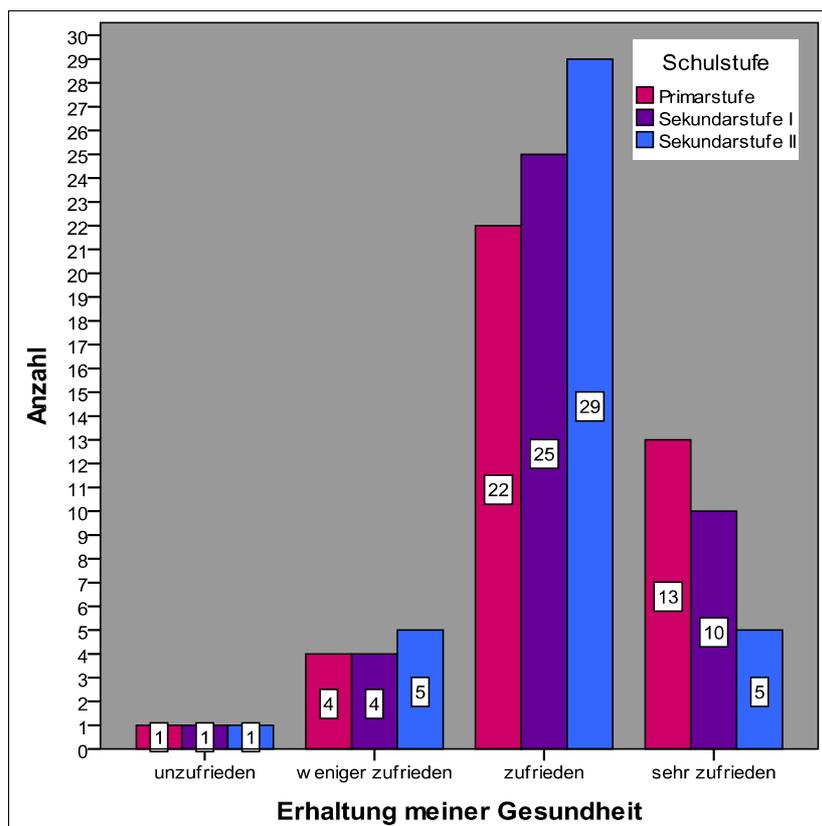


Abb. 18: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe

Für die Werte der jeweils 40 Probanden einer Schulstufe wurde jeweils ein Mittelwert errechnet.

Der von den Grundschullehrkräften erreichte Mittelwert bei der Einschätzung der Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit liegt bei 3,1750, der von den Mittelschullehrkräften erreichte Mittelwert hingegen bei 3,1000. Etwas tiefer ist der Mittelwert, der sich aus den Angaben der Probanden aus der Sekundarstufe II ergibt: Er liegt bei 2,9500 (siehe Tab. B35: Mittelwerte der Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe).

Abbildung 19 veranschaulicht die drei Mittelwerte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II beim Item 'Erhaltung meiner Gesundheit'.

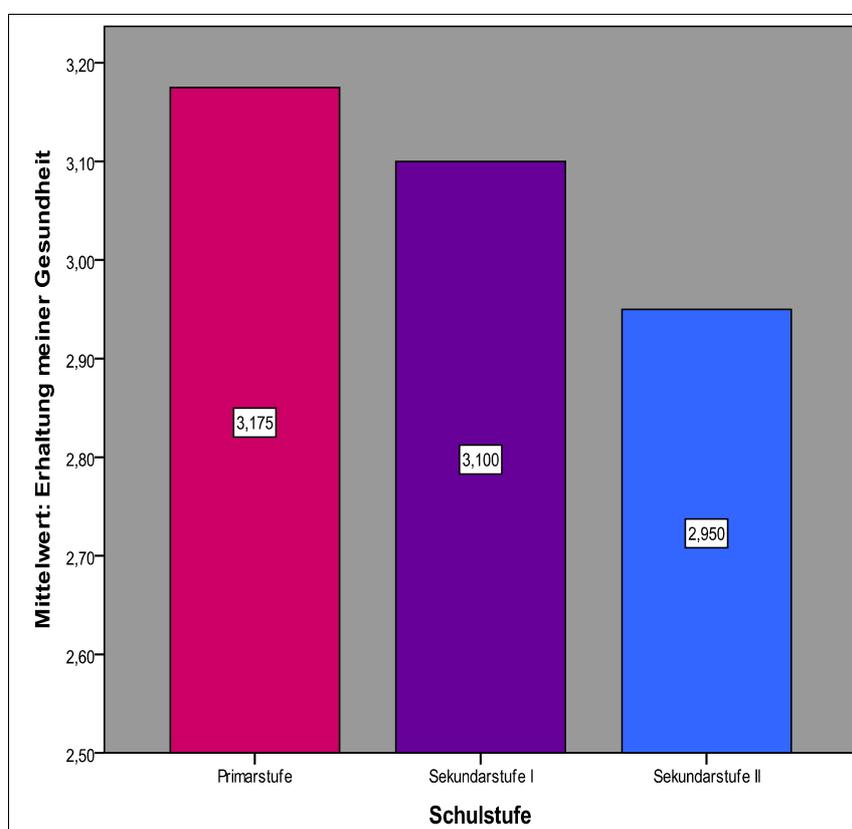


Abb. 19: Mittelwert der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit nach Schulstufe

Die drei T-Tests, bei welchen die Mittelwerte der Zufriedenheit mit der Bewahrung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf von jeweils zwei Schulstufen einer statistischen Berechnung unterzogen wurden, führten zu folgenden Resultaten:

Beim Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Berufsleben aus der Primarstufe und aus der Sekundarstufe I zeigte sich:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ist nicht statistisch signifikant ($t(78)=,485$; $p=,639$)¹³ (siehe Tab. B36: Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I).

Der Vergleich zwischen dem Mittelwert aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II ergab:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe II ist nicht statistisch signifikant ($t(75,696)= 1,531$; $p=,130$)¹⁴ (siehe Tab. B37: Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Primarstufe und der Sekundarstufe II).

Aus dem Vergleich zwischen den Mittelwerten der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf aus den beiden Sekundarstufen resultierte:

Die Mittelwertsdifferenz zwischen der Zufriedenheit, die sich in den beiden Sekundarstufen zeigt, ist nicht statistisch signifikant ($t(76,938)= 1,056$; $p=,294$)¹⁵ (siehe Tab. B38: Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulstufen in Südtirol hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der Erhaltung der Gesundheit nicht unterscheiden.

Mit den Berechnungen bezüglich der Erhaltung der eigenen Gesundheit sind die Signifikanzprüfungen zur Zufriedenheit, die in der vorliegenden Erhebung durchgeführt werden, abgeschlossen.

13 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe I liegt eine Varianzhomogenität vor ($F=,653$; $p=,422$).

14 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf aus der Primarstufe und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzheterogenität vor ($F= 3,573$; $p=,062$).

15 Zwischen dem Mittelwert der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf aus der Sekundarstufe I und jenem aus der Sekundarstufe II liegt eine Varianzheterogenität vor ($F= 1,091$; $p=,299$).

Zusammenfassung: Die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen

Abschließend kann an dieser Stelle erwähnt werden, dass bezüglich der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Berufs signifikante schulstufenspezifische Unterschiede bestehen. Die Lehrkräfte der Oberschule sind demnach signifikant unzufriedener mit den standespolitischen Komponenten des Berufs als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Grund- und Mittelschule.

Bezüglich der allgemeinen Berufszufriedenheit sowie der Zufriedenheit mit pädagogischen und systemischen Komponenten des Lehrberufs zeigen die Signifikanzmessungen keine statistisch signifikanten Unterschiede. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Lehrkräfte der Primarstufe mit diesen Komponenten des Berufs nicht signifikant zufriedener sind als die Lehrkräfte der Sekundarstufen. Bei der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Schulstufen.

12 Vorschläge zur Erweiterung der Zufriedenheitsskala

Das Messinstrument enthält, wie bereits erwähnt, neben den beiden geschlossenen Antwortskalen „Wichtigkeit“ und „Zufriedenheit“ aus jeweils 35 Items auch offene Fragen.

Bei einer dieser offenen Fragen konnten die Probanden angeben, ob ihrer Ansicht nach in den geschlossenen Skalen etwas Wichtiges vergessen wurde. Diese Angaben könnten bei einer eventuellen Überarbeitung des Fragebogens in Zukunft wichtige Hinweise und Vorschläge für die Erweiterung der geschlossenen Skalen sein.

Die offene Frage, ob in den geschlossenen Antwortskalen etwas Wichtiges vergessen wurde, wurde vom Großteil der 120 Probanden verneint: Den Angaben von 33 Probanden der Grundschule, 33 der Mittelschule und 32 Probanden der Oberschule nach wurden in dieser Skala keine wichtigen Aspekte ausgelassen.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Antworten die restlichen 22 Probanden auf diese offene Frage gegeben haben. Die Antworten in Anführungszeichen werden wörtlich von den Fragebögen übernommen.

Nach jeder Antwort folgt eine Klammer, in der die Häufigkeit, mit der diese Antwort gewählt wurde, angegeben ist.

Vorschläge der Lehrkräfte der Primarstufe

Die Probanden der Grundschule nannten folgende Aspekte, die ihrer Ansicht nach in den geschlossenen Skalen vergessen wurden:

- A) Kooperation mit Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern (2)
- B) Hohes Belastungsniveau, beispielsweise durch Verhaltensauffälligkeiten (2)
- C) Arbeitsklima in der Klasse (1)
- D) „Hohe Bedeutung eines einheitlichen Führungsstils“ (1)
- E) „Verteilung einer Leistungsprämie“ (1)
- F) „Qualität der Verpflegung“ (1)
- G) „Eigener Schulweg“ (1)
- H) „Organisation der Stellenwahl“ (1).

Vorschläge der Lehrkräfte der Sekundarstufe I

Die Lehrkräfte der Mittelschule machten folgende Angaben zu fehlenden Aspekten:

- I) Personal- und Ressourceneinsparungen im Schulwesen zum Nachteil der Adressaten (2)
- J) „Sinnlosigkeit“ und übermäßige Dauer von Sitzungen (2)
- K) „Hohe Anforderungen an die Flexibilität der Lehrkräfte“, auch aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten (2)
- L) „Umstrukturierung der Arbeit durch Maßnahmen der Schullandesrätin Dr. Kasslatter-Mur (z.B. Schulreform)“ (1)
- M) Verhältnis zwischen der vorhandenen Zeit und den vorgesehenen Inhalten (1)
- N) „Einsatz von Integrationslehrkräften“ (1)
- O) „Belastungen durch Erziehungsmaßnahmen, die eigentlich zum Aufgabenbereich des Elternhauses gehören“ (1)
- P) „Autonomie der Schulen“ (1)
- Q) „Sicherheit eines festen Jobs“ (1).

Vorschläge der Lehrkräfte der Sekundarstufe II

Den Angaben der Oberschullehrpersonen nach sollten folgende Aspekte ihres Berufs in die geschlossenen Skalen des Messinstruments aufgenommen werden:

- R) „Nette und sympathische Schülerinnen und Schüler“ (1)
- S) Projekte (1)
- T) „Personalautonomie“ (1)
- U) „Sitzungen“ (1)
- V) „Korrekturen“ (1)
- W) Hoher Stellenwert des Humors im Unterricht (1)
- X) Hoher Stellenwert des freien Samstags (1)
- Y) „Ständig neue gesellschaftliche Herausforderungen für Schule und Lehrpersonen (1)

Zwei weitere Probanden des Samples erwähnten bei dieser Frage die Tatsache, dass ihrer Ansicht nach berufliche Zufriedenheit niemals unabhängig von der Zufriedenheit im privaten Bereich, also von der Zufriedenheit in der Beziehung sowie bei Freizeitaktivitäten, ist.

Ein Proband würde bei der geschlossenen Antwortskala eine inhaltliche Differenzierung zwischen Korrekturfächern und anderen Fächern als wichtig erachten. Ein weiterer wies darauf hin, dass die Skala einige ihm unklar formulierte Items enthält.

13 Auslöser größter Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit

Das Messinstrument beinhaltet eine offene Frage nach den zwei größten Auslösern von beruflicher Zufriedenheit und eine nach den zwei größten Auslösern von Unzufriedenheit.

Die offene Frage nach den Auslösern für berufliche Zufriedenheit haben 95,8% des Samples beantwortet. Bei der Frage nach den beiden Auslösern für die meiste Unzufriedenheit im Lehrberuf gaben 92,5% der Probanden eine Antwort (siehe Tab. B39: Teilnahme bei 'Auslöser Zufriedenheit/Unzufriedenheit').

Da die Probanden bei diesen beiden offenen Fragen die Möglichkeit hatten, jeweils zwei Antworten zu geben, wurden bei der Auswertung Mehrfachantworten-Sets gebildet und die Antworten quantifiziert. Anschließend wurden Kategorien gebildet, in denen die Antworten subsumiert wurden.

Bei den Auslösern für die größte Zufriedenheit im Lehrberuf (siehe Tab. B40) ergaben sich die folgenden zehn Antwortkategorien:

- A) Arbeit mit Kindern/Jugendlichen
- B) Eigener Gestaltungsspielraum/Abwechslungsreichtum
- C) Anerkennung/Wertschätzung/Positives Feedback der Schülerinnen/Schüler
- D) Positive Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen/Schüler
- E) Erfolgreicher Unterricht
- F) Lernfreude und -motivation der Schülerinnen/Schüler
- G) Gute Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern
- H) Gute Kooperation im Team/Klassenrat/Kollegium
- I) Angenehmes Sozialklima in der Klasse/Schule
- J) Andere Auslöser für Berufszufriedenheit

Auch bei den Auslösern der größten Unzufriedenheit wurden zehn Antwortkategorien gebildet (siehe Tab. B41):

- K) Übermäßige Bürokratie und Verwaltungsarbeit
- L) Ständige Neuerungen und Reformen
- M) Verabschiedung schulpolitischer Beschlüsse ohne ausreichende Berücksichtigung der Lehrermeinung
- N) Als sinnlos bewertete Sitzungen
- O) Mangelnde Kooperation im Kollegium/mit Führungskräften
- P) Mangelndes Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit
- Q) Mangelnde Lernmotivation/Desinteresse der Schülerinnen/Schüler
- R) Problematisches Unterrichts- und Schulklima
- S) Mangelnde Erfolge in der Erziehungsarbeit (v.a. Unterrichtsstörungen)
- T) Andere Auslöser für Berufsunzufriedenheit

13.1 Auslöser größter Berufszufriedenheit

Im Folgenden wird dargestellt, zu welchen Anteilen die einzelnen Antwortkategorien zur Zufriedenheit gewählt wurden. Bei der Schichtung nach Schulstufe werden die absoluten Zahlen anstelle der Prozentanteile genannt (siehe Tab. B42: Auslöser größter Berufszufriedenheit nach Schulstufe).

Zu A) Arbeit mit Kindern/Jugendlichen:

Insgesamt 14,3% aller Probanden nannten als einen der Auslöser für die größte Zufriedenheit im Beruf die Arbeit mit Kindern bzw. mit Jugendlichen. Nimmt man eine Schichtung nach Schulstufen vor, sind es in der vorliegenden Untersuchung zwölf Lehrkräfte aus der Grund-, zehn aus der Mittel- sowie sechs aus der Oberschule, die diesen Faktor als besonders fördernd für berufliche Zufriedenheit einschätzen.

Zu B) Eigener Gestaltungsspielraum/Abwechslungsreichtum:

Den eigenen Gestaltungsspielraum und den Abwechslungsreichtum der Lehrtätigkeit erwähnten 13,3% aller Probanden: zehn Grundschullehrkräfte, sieben Mittel- und neun Oberschullehrpersonen.

**Zu C) Anerkennung/Wertschätzung/Positives Feedback der Schülerinnen/
Schüler:**

Für 11,2% des Samples stellen die Anerkennung, die Wertschätzung und das positive Feedback der Adressaten die Hauptauslöser für die Berufszufriedenheit dar. Acht Grundschullehrkräfte, fünf Lehrkräfte aus der Sekundarstufe I und neun Lehrkräfte aus der Sekundarstufe II entschieden sich für eine Antwort aus dieser Kategorie.

Zu D) Positive Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen/Schüler:

Bei insgesamt 10,7% aller Probanden lösen die Fortschritte der Adressaten die größte berufliche Zufriedenheit aus: bei zehn Lehrkräften aus der Grundschule, bei sechs aus der Mittel- und bei fünf Lehrpersonen aus der Oberschule.

Zu E) Erfolgreicher Unterricht:

Gleich häufig wurden Antworten der Kategorie „Erfolgreicher Unterricht“ genannt. Elf Lehrkräfte aus der Primarstufe, drei aus der Sekundarstufe I und sieben aus der Sekundarstufe II bewerten einen erfolgreichen Unterricht als besonders wichtig für die Erhaltung der Zufriedenheit im Berufsleben.

Zu F) Lernfreude und -motivation der Schülerinnen/Schüler:

9,7% aller Lehrkräfte erwähnten die Lernfreude und Lernmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler: Neun diesbezügliche Antworten kamen von Lehrkräften der Mittelschule, sechs von Lehrkräften der Ober- und vier von Lehrpersonen der Grundschule.

Zu G) Gute Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern:

7,7% der Probanden entschieden sich für eine Antwort, die der Kategorie „Gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern“ zugeordnet werden kann. In absoluten Zahlen ausgedrückt waren es jeweils vier Lehrpersonen aus der Primar- und Sekundarstufe I und sieben aus der Sekundarstufe II.

Zu H) Gute Kooperation im Team/Klassenrat/Kollegium:

Dieser Aspekt stellt für 7,1% des Samples den Hauptauslöser für Berufszufriedenheit dar. Sechs Oberschul-, fünf Grundschul- und drei Mittelschullehrkräfte bekundeten, dass ihrer Ansicht nach eine funktionierende Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen Berufszufriedenheit auslösen kann.

Zu I) Angenehmes Sozialklima in der Klasse/Schule:

Der hohe Wert des angenehmen Sozialklimas in der Klasse bzw. in der Schule für die Berufszufriedenheit wurde von 5,6% aller Probanden erwähnt: von jeweils vier Probanden aus der Grund- und Mittelschule und von drei Probanden aus der Oberschule.

Zu J) Andere Auslöser für Berufszufriedenheit:

9,7% aller Probanden haben weitere Aspekte genannt, die nicht in den zehn am häufigsten gewählten Kategorien subsumiert werden können.

Sechs Mal wurde die Projektarbeit genannt, vier Mal die persönliche Fortbildung bzw. die kognitive Weiterentwicklung, drei Mal die Freude an der Vermittlung des eigenen Unterrichtsfachs, zwei Mal die Anerkennung bzw. das Feedback der Schülereltern und ebenfalls zwei Mal die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ein Proband nannte den „Rückhalt von Vorgesetzten“ als Auslöser für die größte Berufszufriedenheit, ein weiterer das „Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler“ im Allgemeinen.

Abbildung 20 zeigt das Antwortverhalten der Probanden bei der Frage nach den Auslösern größter Zufriedenheit im Lehrberuf. Die drei Balkengruppen werden durch die Schulstufe definiert.

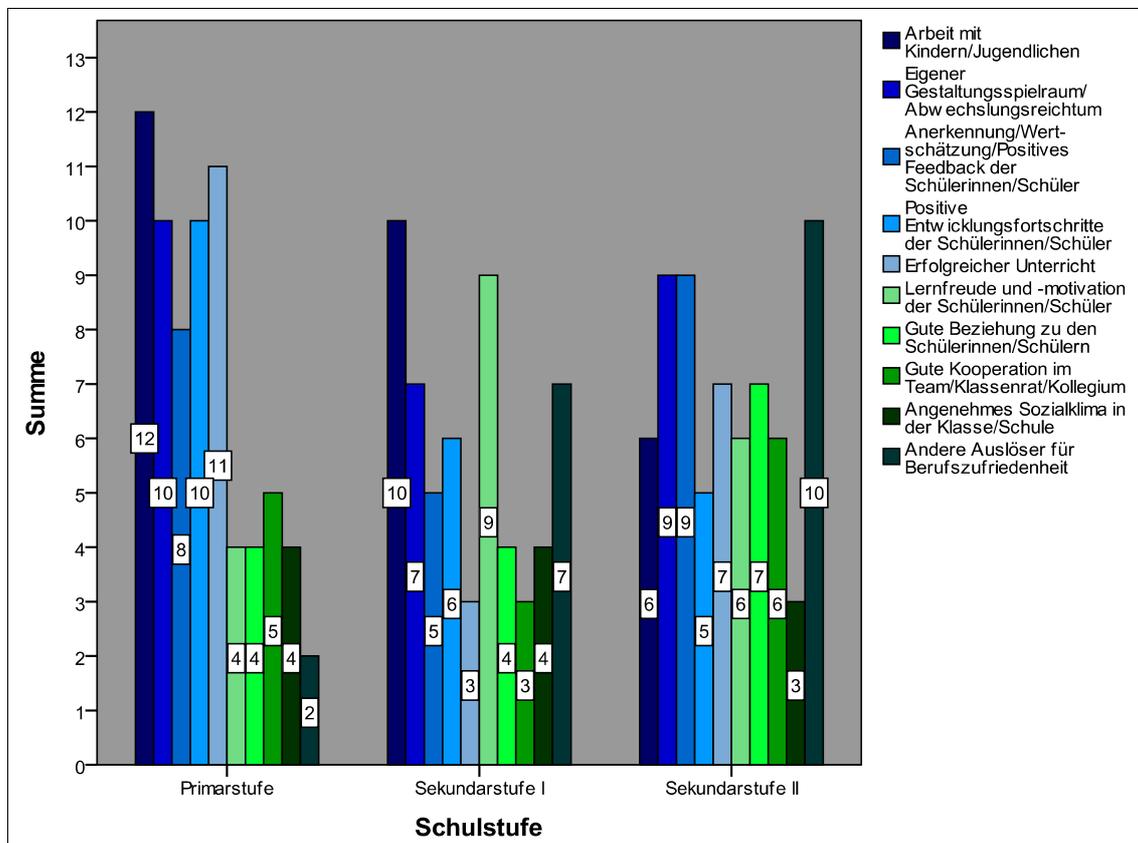


Abb. 20: Auslöser größter Berufszufriedenheit nach Schulstufe

13.2 Auslöser größter Berufsunzufriedenheit

Es folgt eine Darstellung des Antwortverhaltens bei der Frage nach den beiden größten Auslösern von Unzufriedenheit (siehe Tab. B43: Auslöser größter Berufsunzufriedenheit nach Schulstufe). Wiederum werden bei der Schichtung nach Schulstufe die absoluten Zahlen genannt.

Zu K) Übermäßige Bürokratie und Verwaltungsarbeit:

17,7% der Probanden nannten als einen der Auslöser für die meiste Unzufriedenheit im Lehrberuf die übermäßige Bürokratie und Verwaltungsarbeit. Betrachtet man die einzelnen Schulstufen, waren es neun Lehrkräfte aus der Grund-, sieben aus der Mittel- sowie 16 aus der Oberschule, die diesen Faktor als Auslöser von Unzufriedenheit im Beruf erwähnten.

Zu L) Ständige Neuerungen und Reformen:

Die ständigen Neuerungen und Reformen, die die Schule kennzeichnen, nannten 14,4% aller Probanden: elf Grundschullehrkräfte, sieben Mittel- und acht Oberschullehrpersonen.

Zu M) Verabschiedung schulpolitischer Beschlüsse ohne ausreichende Berücksichtigung der Lehrermeinung:

9,9% der Lehrkräfte wählten Antworten dieser Kategorie: Fünf Grundschullehrkräfte, sechs Lehrkräfte aus der Sekundarstufe I und sieben Lehrkräfte aus der Sekundarstufe II sind der Ansicht, dass dieser Aspekt des Lehrberufs Unzufriedenheit auslösen kann.

Zu N) Als sinnlos bewertete Sitzungen:

Von 8,3% der Lehrpersonen wurden die als sinnlos bewerteten Sitzungen als Auslöser für die Unzufriedenheit im Beruf erwähnt: Jeweils drei Lehrkräfte aus Grund- und Mittelschule und neun Lehrkräfte aus der Oberschule entschieden sich für diese Antwort.

Zu O) Mangelnde Kooperation im Kollegium/mit Führungskräften:

Dieser Aspekt wurde von 7,7% der Probanden erwähnt, nämlich von sieben Lehrkräften aus der Primarstufe, von vier aus der Sekundarstufe I und von drei Lehrpersonen aus der Sekundarstufe II.

Zu P) Mangelndes Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit:

Das mangelnde Prestige des Lehrberufs wurde von 6,6% der Probanden als Auslöser für Unzufriedenheit genannt: Acht Probanden der Mittelschule und jeweils zwei Probanden aus den beiden anderen Schulstufen beklagten diesen Umstand.

Zu Q) Mangelnde Lernmotivation/Desinteresse der Schülerinnen/Schüler:

5,0% aller Lehrkräfte deklarierten die mangelnde Lernmotivation bzw. das wahrgenommene Desinteresse von Schülerinnen und Schülern als Hauptauslöser für Unzufriedenheit. Sechs Probanden, die an Schulen der Sekundarstufe II tätig sind sowie drei Probanden, die an Schulen der Sekundarstufe I ihren Dienst ausüben, wählten eine Antwort aus dieser Kategorie, jedoch kein Proband der Grundschule.

Zu R) Problematisches Unterrichts- und Schulklima:

Weitere 5,0% aller Probanden entschieden sich für eine Antwort, die in die Kategorie „Problematisches Unterrichts- und Schulklima“ eingeordnet wurde: vier Lehrpersonen aus der Primarstufe, drei aus der Sekundarstufe I und zwei aus der Sekundarstufe II.

Zu S) Mangelnde Erfolge in der Erziehungsarbeit

(v.a. Unterrichtsstörungen):

Die mangelnden Erfolge in der Erziehungsarbeit sowie die häufig auftretenden Unterrichtsstörungen sehen 5,0% des Samples als Hauptauslöser von Unzufriedenheit, nämlich drei Lehrpersonen aus der Grundschule, eine Lehrperson aus der Mittel- und fünf Lehrpersonen aus der Oberschule.

Zu T) Andere Auslöser für Berufsunzufriedenheit:

20,4% aller Probanden entschieden sich für eine Antwort, die nicht den Kategorien K) bis S) entspricht. Jeweils 14 Lehrpersonen aus der Grund- und Mittelschule sowie neun Probanden aus der Oberschule haben also Aspekte erwähnt, die nicht in den zehn am häufigsten gewählten Kategorien subsumiert werden konnten.

Diese Antworten wurden demzufolge unter der Kategorie „Andere Auslöser für Berufsunzufriedenheit“ subsumiert.

Sieben Mal wurden die Probleme mit Schülereltern erwähnt (beispielsweise wörtlich die „unkorrekten Einmischungen“ oder die „Abschiebung der Erziehungsarbeit“).

Jeweils sechs Mal wurde der als problematisch wahrgenommene Zeitmangel und die Verhaltensauffälligkeiten genannt.

Fünf Nennungen erhielt das Übermaß an verbindlichen Vorgaben.

Ebenfalls fünf Mal wurde von Probanden die Unsicherheit, die dem Lehrberuf innewohnt, beklagt. Diese Unsicherheit entsteht durch den wahrgenommenen Stellenmangel, durch Probleme bei der jährlichen Stellenwahl sowie durch die fehlenden Rahmenbedingungen in der Lehrerausbildung für den Unterricht in der Sekundarstufe.

Drei Lehrkräfte nannten als Auslöser für die meiste Unzufriedenheit die Besoldung, drei weitere die mangelnde Unterstützung und Beratung durch Psychologinnen/Psychologen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und der Schulberatung bei familiären Problemen der Adressaten.

Große Klassen werden von nur zwei Probanden als förderlich für Unzufriedenheit gesehen.

Abbildung 21 zeigt das Antwortverhalten der Probanden bei der Frage nach den Auslösern größter Unzufriedenheit im Lehrberuf. Die Balkengruppen werden durch die Schulstufe definiert.

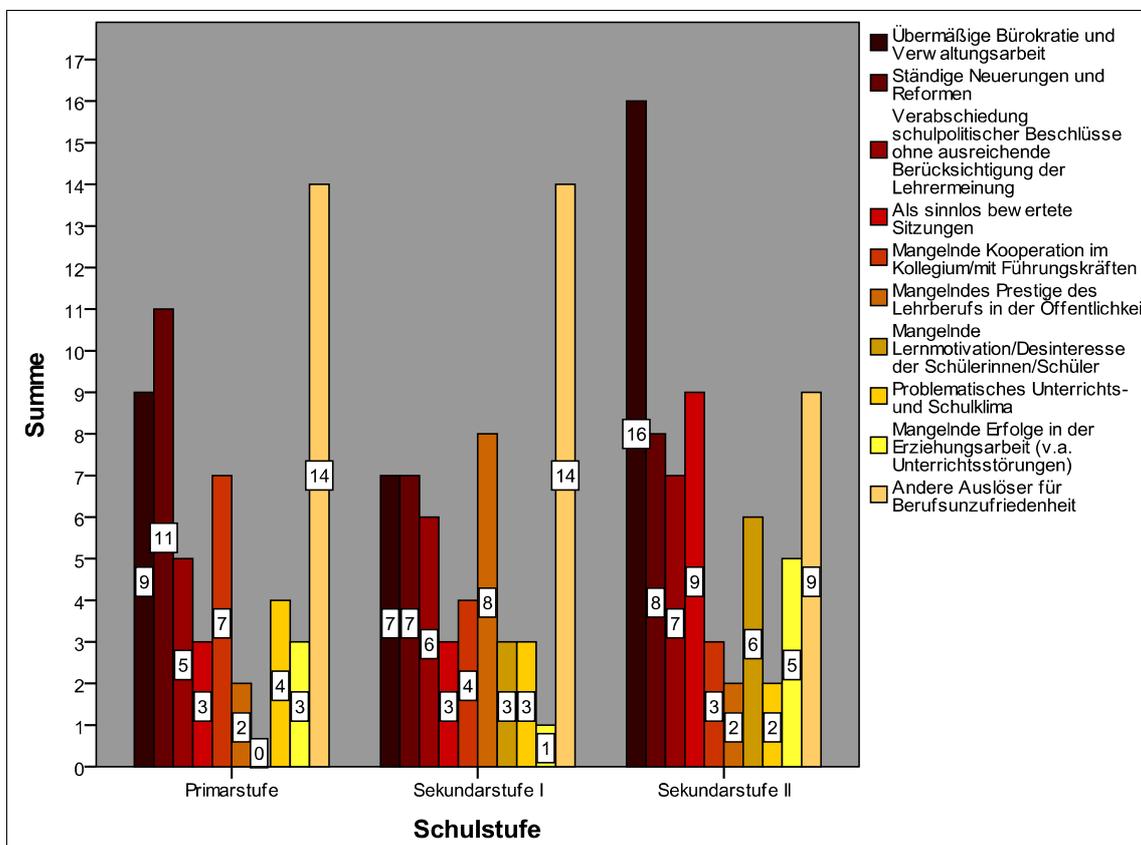


Abb. 21: Auslöser größter Berufsunzufriedenheit nach Schulstufe

14 Replikation von Korrelationsanalysen

Ipfling et al. (1995) führten im Rahmen der Überprüfung der Testgüte des von ihnen entwickelten Messinstruments verschiedene Korrelationsberechnungen durch. Einige dieser Korrelationsberechnungen werden in der vorliegenden Studie repliziert. Mit diesen Analysen wird erfasst, ob sich die von Ipfling et al. (1995) gezeigten Zusammenhänge bzw. nicht vorhandenen Zusammenhänge auch im Antwortverhalten der Südtiroler Probanden zeigen.

Konkret bedeutet dies folgendes:

In der vorliegenden Studie wird eruiert, ob die Wichtigkeits- und die Zufriedenheitsskala des Messinstruments korrelieren, ob also das Antwortverhalten der Probanden auf einer Skala jenes auf der anderen Skala linear positiv oder negativ beeinflusst. Hierfür wurde ein Item der pädagogischen Komponenten, ein Item der systemischen Komponenten und ein Item der standespolitischen Komponenten ausgewählt. Anschließend wurde das Antwortverhalten des Samples bei diesen drei Items beider Skalen einer Korrelationsberechnung unterzogen.

Die Entscheidung ist auf folgende drei Items gefallen:

- A) 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'
- B) 'Prestige in der Öffentlichkeit' und
- C) 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst'.

Des Weiteren wird mittels Korrelationen erfasst, ob sich die von Ipfling et al. (1995) gezeigten engen Zusammenhänge zwischen einigen Items der Zufriedenheitsskala auch im Antwortverhalten der Südtiroler Probanden bestätigen. Die untersuchten Itempaare der Zufriedenheitsskala sind:

- D) 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium'
- E) 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'
- F) 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit'
- G) 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule'
- H) 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats'.

14.1 Korrelationen zwischen der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala

Ziel dieser Korrelationsberechnungen ist es, zu überprüfen, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit von berufsbezogenen Komponenten und der persönlichen Zufriedenheit mit diesen Komponenten besteht. Es soll also eruiert werden, ob die Wichtigkeitsskala und die Zufriedenheitsskala des Messinstruments von Ipfling et al. (1995) miteinander korrelieren oder nicht. Laut den Testungen von Ipfling et al. (1995) in Deutschland und der Schweiz ist dies nicht der Fall. Ob auch im Antwortverhalten der Südtiroler Probanden kein Zusammenhang erkannt werden kann, ist u.a. Gegenstand der vorliegenden Erhebung.

Für die Prüfung eventuell vorhandener Zusammenhänge wurden mit drei ausgewählten Items, die sowohl in der Wichtigkeitsskala als auch in der Zufriedenheitsskala des Messinstruments vorkommen, Produkt-Moment-Korrelationsberechnungen durchgeführt. Die Ergebnisse der drei Korrelationsanalysen werden im Folgenden dargestellt.

A) Wichtigkeit von und Zufriedenheit mit: 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'

Das erste Item, das für eine Korrelationsanalyse hinzugezogen wurde, war das Item 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'. Dieses Item steht exemplarisch für die pädagogischen Komponenten des Lehrberufs.

Für die Korrelationsberechnung wurden demnach der Zufriedenheitsmittelwert und der Wichtigkeitsmittelwert des Samples beim Item 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' hinzugezogen. Der Zufriedenheitsmittelwert des Samples beim Item 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' liegt bei 3,2583, der Wichtigkeitsmittelwert bei 3,7833.

Anhand einer statistischen Analyse wurde nun überprüft, ob zwischen diesen beiden Items ein signifikanter Zusammenhang besteht.

Die Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit den unterrichtlichen Erfolgen und der Einschätzung der Wichtigkeit von unterrichtlichen Erfolgen ergab einen nur sehr schwachen positiven Zusammenhang ($r(120) = ,196$; $p = ,032$). Dieser äußerst schwache positive Zusammenhang ist statistisch signifikant (siehe Tab. B44: Korrelation bei 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit')

Dieses exemplarische Ergebnis bezüglich des Items 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' stimmt mit Ipfings Resultat von 1995, dass die gesamte Wichtigkeitsskala und die gesamte Zufriedenheitsskala nicht hoch korrelieren, überein.

B) Wichtigkeit von und Zufriedenheit mit: 'Prestige in der Öffentlichkeit'

Eine weitere Korrelationsberechnung wurde mit dem Item 'Prestige in der Öffentlichkeit' durchgeführt. Dieses Item steht exemplarisch für die systemischen Komponenten des Lehrberufs.

Für die Korrelationsberechnung wurden demnach der Zufriedenheitsmittelwert und der Wichtigkeitsmittelwert des Samples beim Item 'Prestige in der Öffentlichkeit' hinzugezogen. Der Zufriedenheitsmittelwert des Samples bei diesem Item liegt bei 2,2750, der Wichtigkeitsmittelwert bei 2,6417.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde überprüft, ob zwischen diesen beiden Items ein signifikanter Zusammenhang vorliegt.

Die Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit dem Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit mit diesem Prestige ergab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang ($r(120) = -,064$; $p = ,484$) (siehe Tab. B45: Korrelation bei 'Prestige in der Öffentlichkeit').

Der Korrelationskoeffizient des Samples, der sehr nahe bei 0 liegt, zeigt, dass im Antwortverhalten der Probanden kein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit des Prestiges und der Zufriedenheit mit dem Prestige des Lehrberufs besteht. Auch dieses exemplarische Ergebnis bezüglich des Items 'Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit' deckt sich mit dem Resultat von Ipfing (1995), dass die gesamte Wichtigkeitsskala und die gesamte Zufriedenheitsskala nicht hoch korrelieren.

C) Wichtigkeit von und Zufriedenheit mit: 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst'

Das dritte Item, für welches eine Korrelation errechnet wurde, war das Item 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst'. Dieses Item ist exemplarisch für die standespolitischen Komponenten des Lehrberufs.

Für die Korrelationsberechnung wurden demnach der Zufriedenheitsmittelwert und der Wichtigkeitsmittelwert des Samples beim Item 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst' hinzugezogen. Der Zufriedenheitsmittelwert des Samples bei diesem Item liegt bei 2,5500, der Wichtigkeitsmittelwert bei 2,5583.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde überprüft, ob zwischen diesen beiden Items ein signifikanter Zusammenhang besteht.

Die Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit dem Angestelltenstatus und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit mit diesem Status ergab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang ($r(120) = ,002$; $p = ,979$) (siehe Tab. B46: Korrelation bei 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst').

Der Korrelationskoeffizient des Samples, der sehr nahe bei 0 liegt, zeigt, dass im Antwortverhalten der Probanden kein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit des Status und der Zufriedenheit mit dem Status besteht. Dieses exemplarische Ergebnis bezüglich des Items 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst' stimmt mit Ipfings Resultat von 1995, dass die gesamte Wichtigkeitsskala und die gesamte Zufriedenheitsskala nicht hoch korrelieren, überein.

14.2 Korrelationen innerhalb der Zufriedenheitsskala

Ipfling et al. (1995) zeigten auf, dass zwischen einzelnen Items der Zufriedenheitsskala ihres Messinstruments sehr enge Zusammenhänge bestehen. In einer kritischen Betrachtung wiesen sie darauf hin, dass zu enge Korrelationen zwischen einzelnen Items der Testgüte nicht förderlich sind. Bei einer eventuellen Weiterentwicklung des Fragebogens könnten dementsprechend zwei eng korrelierende Items in einem Item zusammengefasst werden.

In der vorliegenden Erhebung wurde überprüft, ob die von Ipfling et al. (1995) gezeigten sehr engen Korrelationen zwischen fünf Itempaaren auch im Antwortverhalten der Südtiroler Probanden erkennbar sind. Für die Testung dieser Zusammenhänge wurden Produkt-Moment-Korrelationen errechnet und die in dieser Studie errechneten Korrelationskoeffizienten mit jenen von Ipfling et al. (1995) verglichen. Die Ergebnisse der insgesamt fünf Korrelationsanalysen werden im Folgenden dargestellt.

D) Zufriedenheit mit: 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium'

Laut Ipfling et al. (1995) korrelieren die beiden Items 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium' sehr eng miteinander.

Um dies zu überprüfen, wurde in der vorliegenden Studie Ipflings Korrelationsanalyse repliziert. Hierfür wurden die Zufriedenheitsmittelwerte des Samples bei den Items 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium' hinzugezogen. Der Mittelwert des Samples beim Item 'Geselligkeit im Kollegium' beträgt 3,0667, jener beim Item 'Kooperation im Kollegium' 2,9500.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde nun überprüft, ob zwischen diesen beiden Items tatsächlich eine hohe Korrelation erkennbar ist.

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass zwischen der Zufriedenheit mit der Geselligkeit im Kollegium und der Zufriedenheit mit der Kooperation im Kollegium ein positiver, statistisch höchst signifikanter Zusammenhang besteht ($r(120) = ,441$; $p = ,000$) (siehe Tab. B47: Korrelation zwischen 'Geselligkeit' und 'Kooperation').

Dieses Ergebnis bedeutet, dass das Antwortverhalten der Probanden bei diesen beiden Items tendenziell gleich ist. Das Antwortverhalten bei einem Item lässt demnach bereits auf das Antwortverhalten beim anderen Item schließen.

E) Zufriedenheit mit: 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'

Eine weitere Korrelationsberechnung erfolgte für die Items 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'. Laut Ipfling et al. (1995) korrelieren diese beiden Items sehr eng miteinander.

Für die Prüfung dieser Korrelation wurde in der vorliegenden Studie die Korrelationsanalyse repliziert. Hierfür wurden die Zufriedenheitsmittelwerte des Samples bei den Items 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren' hinzugezogen. Der Mittelwert des Samples beim Item 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' beträgt 3,3250, jener beim Item 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren' 3,2250.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde nun überprüft, ob zwischen diesen beiden Items tatsächlich eine hohe Korrelation erkennbar ist.

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass zwischen der Zufriedenheit mit dem eigenen Handlungsspielraum und der Zufriedenheit mit der Möglichkeit, Neues auszuprobieren, ein positiver, statistisch höchst signifikanter Zusammenhang besteht ($r(120) = ,469$; $p = ,000$) (siehe Tab. B48: Korrelation zwischen 'Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren').

Dieses Ergebnis bedeutet, dass das Antwortverhalten der Probanden bei diesen beiden Items tendenziell gleich ist. Die Antwort bei einem Item lässt demnach einen Schluss auf die Antwort beim anderen Item zu.

F) Zufriedenheit mit: 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit'

Eine weitere enge Korrelation besteht laut Ipfling et al. (1995) zwischen den Items 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit'.

Für die Prüfung dieser Korrelation wurde in der vorliegenden Studie Ipflings Korrelationsanalyse repliziert. Hierfür wurden die Zufriedenheitsmittelwerte des Samples bei den Items 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit' hinzugezogen. Der Mittelwert des Samples beim Item 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' beträgt 3,2583, jener beim Item 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit' 3,1500.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde nun überprüft, ob zwischen diesen beiden Items tatsächlich eine hohe Korrelation erkennbar ist.

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass zwischen der Zufriedenheit mit den unterrichtlichen Erfolgen und der Zufriedenheit mit den erzieherischen Erfolgen ein positiver, statistisch höchst signifikanter Zusammenhang besteht ($r(120) = ,651$; $p = ,000$) (siehe Tab. B49: Korrelation zwischen 'Unterrichtliche Erfolge' und 'Erzieherische Erfolge').

Dieses Ergebnis bedeutet, dass das Antwortverhalten der Probanden bei diesen beiden Items tendenziell gleich ist. Die Antwort bei einem Item lässt demnach einen Schluss auf die Antwort beim anderen Item zu.

G) Zufriedenheit mit: 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule'

Ipfliing et al. (1995) zeigen eine enge Korrelation zwischen den Items 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule'.

Für die Prüfung dieser Korrelation wurde in der vorliegenden Studie Ipfliings Korrelationsanalyse repliziert. Hierfür wurden die Zufriedenheitsmittelwerte des Samples bei den Items 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule' hinzugezogen. Der Mittelwert des Samples beim Item 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' beträgt 2,7750, jener beim Item 'Ausstattung der Schule' 2,9167.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde nun überprüft, ob zwischen diesen beiden Items tatsächlich eine hohe Korrelation erkennbar ist.

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass zwischen der Zufriedenheit mit den baulichen Gegebenheiten und der Zufriedenheit mit der Ausstattung der Schule ein positiver, statistisch höchst signifikanter Zusammenhang besteht ($r(120) = ,690$; $p = ,000$) (siehe Tab. B50: Korrelation zwischen 'Bauliche Gegebenheiten' und 'Ausstattung').

Dieses Ergebnis bedeutet, dass das Antwortverhalten der Probanden bei diesen beiden Items tendenziell gleich ist. Die Antwort bei einem Item erlaubt demnach einen Schluss auf die Antwort beim anderen Item.

Die hohe Stärke des positiven Zusammenhangs zwischen den Items 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule' wird im Scatter-Plot-Diagramm in Abbildung 22 graphisch dargestellt. Die Werte aller 120 Probanden entsprechen den elf dargestellten Punkten im Streudiagramm.

Die Anpassungslinie verdeutlicht die Linearität: Je höher die Zufriedenheit eines Probanden bei einem dieser Items ist, desto höher ist auch seine Zufriedenheit beim anderen Item.

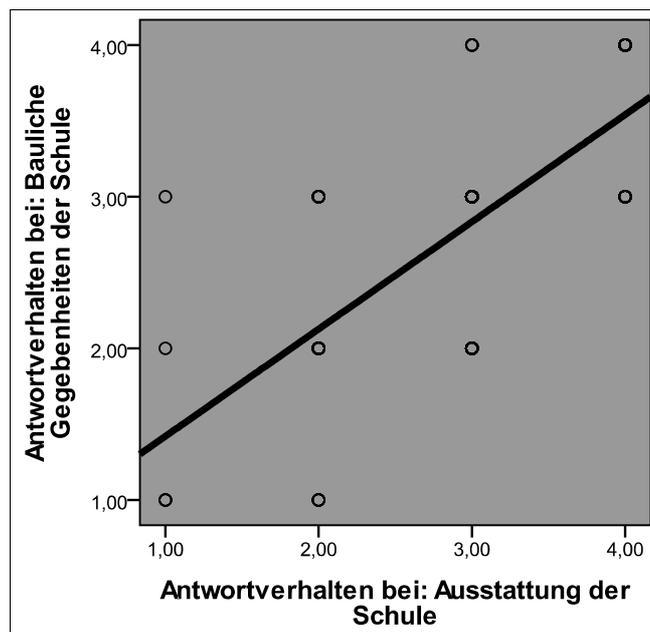


Abb. 22: Zusammenhang zwischen 'Bauliche Gegebenheiten' und 'Ausstattung'

H) Zufriedenheit mit: 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats'

Ipfling et al. (1995) zeigten eine enge Korrelation zwischen den Items 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil der Schulaufsicht'.

In der vorliegenden Erhebung war aus Verständnisgründen eine sprachliche Anpassung einiger Items notwendig. So wurde das Item 'Führungsstil der Schulaufsicht' mit dem Item 'Führungsstil des Schulinspektorats' ersetzt. Das Organ der Schulaufsicht existiert nämlich in Südtirol nicht, die Aufsicht ist ein Aufgabenbereich des Inspektorats.

Ob trotz der sprachlichen Adaption eine enge Korrelation zwischen den Items vorherrscht, wurde in der vorliegenden Studie durch die Replikation von Ipflings Korrelationsanalyse ermittelt. Hierfür wurden die Zufriedenheitsmittelwerte des Samples bei den Items 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats' hinzugezogen. Der Mittelwert des Samples beim Item 'Führungsstil der Schulleitung' beträgt 2,8083, jener beim Item 'Führungsstil des Schulinspektorats' 2,2500.

Im Rahmen der statistischen Analyse wurde nun überprüft, ob zwischen diesen beiden Items eine hohe Korrelation erkennbar ist.

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass zwischen der Zufriedenheit mit dem Führungsstil der Schulleitung und der Zufriedenheit mit dem Führungsstil des Schulinspektorats zwar ein signifikanter, jedoch eher schwacher positiver Zusammenhang besteht ($r(120) = ,235$; $p = ,010$) (siehe Tab. B51: Korrelation zwischen 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats').

Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Südtiroler Probanden die beiden Items seltener gleich beurteilen als die Probanden von Ipflings Studie. Beachtet werden muss an dieser Stelle, dass eine sprachliche Anpassung beim Item bezüglich der Schulaufsicht notwendig war. Diese Adaption kann den Grund für die -im Vergleich zu Ipflings Ergebnissen- geringere Stärke des Zusammenhangs zwischen den Items darstellen.

Zusammenfassung: Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden außer den Schulstufenvergleichen bezüglich der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte auch einige Korrelationsanalysen zwischen Items des verwendeten Messinstruments durchgeführt. Mit diesen Analysen wurden die von Ipfling et al. (1995) gezeigten Zusammenhänge bzw. nicht vorhandenen Zusammenhänge einer Prüfung unterzogen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich die Ergebnisse von Ipfling et al. (1995) größtenteils bestätigen.

Die äußerst schwachen Korrelationen zwischen den Items der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala zeigen, dass sowohl die Probanden von Ipfling et al. als auch jene, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, die Wichtigkeits- und die Zufriedenheitsskala unabhängig voneinander bearbeiten.

Getestet wurden in der vorliegenden Erhebung die Items 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit', 'Prestige in der Öffentlichkeit' und 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst'. Bei diesen drei Items, die sowohl in der Wichtigkeits- als auch in der Zufriedenheitsskala vorkommen, zeigen sich keine Zusammenhänge. Diese Tatsache belegt, dass die Probanden die beiden Skalen nicht identisch bearbeiten.

Ebenfalls bestätigt wurden die Resultate von Ipfling et al. (1995) bezüglich einiger eng korrelierender Items der Zufriedenheitsskala.

Getestet wurden in der vorliegenden Erhebung die Zusammenhänge zwischen den Itempaaren 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium', 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren', 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit', 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule' sowie 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats'.

Mit Ausnahme dieses letzten Itempaares bestehen zwischen allen getesteten Itempaaren sehr enge positive Zusammenhänge. Dies bedeutet, dass die Einschätzung, die ein Proband bei einem Item abgibt, eine sehr gute Prognose für seine Einschätzung beim anderen Item erlaubt.

Wenn dieser prognostische Effekt sehr hoch ist, ist es nicht sinnvoll, beide korrelierenden Items im Messinstrument zu lassen. Bei einer Überarbeitung des Fragebogens könnten folglich die eng korrelierenden Items in einem Item zusammengefasst werden. Diese Möglichkeit sollte -wie bereits Ipfling et al. (1995) anmerken- bei ihrem Messinstrument in Betracht gezogen werden.

Teil D

DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in Südtirol zu erfassen. Hierbei geht es vordergründig um einen Schulstufenvergleich. Sowohl die allgemeine Berufszufriedenheit als auch die Berufszufriedenheit in Bezug auf die pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten sowie in Bezug auf der Erhaltung der eigenen Gesundheit sind Gegenstand der vorliegenden empirischen Untersuchung. Konkreter geht es darum, zu überprüfen, ob auch in Südtirol, so wie im restlichen deutschsprachigen Raum und in Italien, die Lehrkräfte der Grundschule eine signifikant höhere Berufszufriedenheit als jene der höheren Schulstufen aufweisen. Des Weiteren werden in der Erhebung auch die Gründe für die Wiederwahl bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs sowie die Auslöser größter Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit zu eruieren versucht.

Schlussendlich werden einige Korrelationsanalysen von Ipfling et al. (1995) repliziert. So wird anhand des Antwortverhaltens der Südtiroler Probanden bei drei ausgewählten Items ('Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit', 'Prestige in der Öffentlichkeit' und 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst') exemplarisch untersucht, ob die Wichtigkeits- und die Zufriedenheitsskala des verwendeten Fragebogens tatsächlich nicht miteinander korrelieren. Wie Ipfling et al. (1995) in ihren Analysen zur Testgüte des Messinstruments zeigten, ist dies nicht der Fall. Des Weiteren werden auch die von Ipfling et al. (1995) ermittelten hochsignifikanten Zusammenhänge zwischen fünf Itempaaren der Zufriedenheitsskala mittels Korrelationsanalysen einer Prüfung unterzogen. Konkret wird in der vorliegenden Studie untersucht, ob sich auch im Antwortverhalten der Südtiroler Probanden ein hoher Zusammenhang zwischen diesen Itempaaren zeigt. Geprüft wird die Zusammenhangsstärke der folgenden fünf Paare: 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium'; 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'; 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit' und 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'; 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule' sowie 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektors'. Die Ergebnisse all dieser Korrelationsanalysen werden mit den Resultaten von Ipfling et al. (1995) verglichen.

15 Schulstufenspezifische Berufszufriedenheit: Die Ergebnisse im internationalen Vergleich

15.1 Allgemeine Berufszufriedenheit in Südtirol

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wird der Frage nachgegangen, wie die Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen in Südtirol ihre Berufszufriedenheit in der gegenwärtigen beruflichen Situation beurteilen. Es wurde im Vorfeld angenommen, dass die Lehrkräfte der Primarstufe ihre persönliche Berufszufriedenheit in der gegenwärtigen beruflichen Situation höher einschätzen als die Lehrkräfte der höheren Schulstufen. Bei der Prüfung dieser gerichteten Hypothese (a) wurde in erster Linie der Grad der Bereitschaft, wiederum den Lehrberuf zu ergreifen, beachtet. Dieser fungiert laut Ipfling et al. (1995) als Indikator für die allgemeine Berufszufriedenheit der Lehrkräfte. Da aber die Bereitschaft, wiederum Lehrkraft zu werden, nicht nur einer hohen Berufszufriedenheit, sondern beispielsweise einem Perspektiven- und Alternativenmangel erwachsen kann, wird in der vorliegenden Erhebung, wie Ammann (2004) und Ipfling et al. (1995) empfehlen, als zusätzlicher Indikator für die allgemeine Berufszufriedenheit ein Mittelwert der Zufriedenheitsskala des verwendeten Messinstruments zu Rate gezogen.

Wie die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Erhebung zur allgemeinen Berufszufriedenheit zeigen, muss die Hypothese, dass die Primarschullehrkräfte ihre allgemeine Berufszufriedenheit signifikant höher einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen höherer Schulstufen, falsifiziert werden. Der Signifikanzmessung nach zu urteilen gibt es nämlich bezüglich der Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schulstufen. Die überwiegende Mehrheit aller Probanden -unabhängig von welcher Schulstufe- zeigt nämlich die Bereitschaft, wiederum diesen Beruf zu ergreifen.

Bestätigt wird dieses Ergebnis durch den Mittelwertvergleich der Schulstufen:

Die drei errechneten Mittelwerte unterscheiden sich kaum voneinander; alle drei Werte zeigen auf, dass sich die Lehrkräfte -unabhängig davon, in welcher Schulstufe sie unterrichten- als zufrieden einschätzen.

Der erreichte Mittelwert ist zwar in der Grundschule am höchsten und in der Oberschule am geringsten, jedoch erreicht dieser Unterschied keine statistische Signifikanz. Demzufolge muss davon ausgegangen werden, dass sich die Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II hinsichtlich der allgemeinen Berufszufriedenheit nicht unterscheiden. Die Lehrpersonen aller Schulstufen in Südtirol zeigen sich mit dem Lehrberuf überwiegend zufrieden.

Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung, dass die Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs hoch ist, deckt sich mit dem Großteil der Ergebnisse aus der Fachliteratur. Prozentuell gesehen zeigen nämlich sowohl ältere Untersuchungen aus Deutschland (wie die Erhebungen von Roth (1972), von Krampen (1978), von Barth (1997) und von Böhm-Kasper et al. (2001)) als auch die erst vor wenigen Jahren in Südtirol durchgeführten Erhebungen von Atz et al. (2006) und Baur et al. (2009) ähnliche Ergebnisse wie die vorliegende Studie. Die absolute Mehrheit aller Probanden weist nämlich sowohl in den genannten Untersuchungen als auch in der vorliegenden Erhebung eine hohe allgemeine Berufszufriedenheit auf. Die Untersuchungen von Ipfling et al. (1995) und Landert (2002), in denen das selbe Messinstrument wie in der vorliegenden Erhebung zum Einsatz gekommen ist, berichten ebenfalls von einem ähnlichen Antwortverhalten der Probanden wie die vorliegende Studie: Während in diesen beiden Untersuchungen zwei Drittel der Probanden angaben, bei einer erneuten Möglichkeit der Berufswahl wiederum den Lehrberuf zu ergreifen, waren es in der vorliegenden Erhebung sogar über 85% der Lehrkräfte. Nur weniger als ein Zehntel der Probanden würde sich nicht mehr für den Lehrberuf entscheiden. Dieses Ergebnis deckt sich prozentuell gesehen nahezu exakt mit den Befunden der italienweiten Studie des Forschungsinsituts IARD: Auch in dieser Erhebung gab nur ein sehr geringer Anteil aller italienischen Probanden an, ernsthaft über einen Berufswechsel nachzudenken (Cavalli & Argentin, 2010). Bei einer Schichtung der Ergebnisse nach Schulstufe zeigt sich, dass in der vorliegenden Erhebung der Anteil der Lehrpersonen der Grundschule und der Oberschule, die nicht mehr den Lehrberuf wählen würden, sogar noch geringer ist als in der IARD-Studie - ein weiterer Beleg für die hohe Berufszufriedenheit der Südtiroler Lehrpersonen aller drei Schulstufen.

Wie der Vergleich der älteren Studien mit jenen der vorliegenden Erhebung zeigt, hat sich der Prozentsatz der im Allgemeinen zufriedenen Lehrkräfte im Laufe der Jahre und Jahrzehnte nicht grundlegend verändert- trotz der sich kontinuierlich wandelnden Arbeitsbedingungen. Berücksichtigt werden muss an dieser Stelle die Tatsache, dass die überdurchschnittlich hohe Berufszufriedenheit, die sich in den vielen Zufriedenheitsstudien zeigt, auch teilweise der Tendenz der Lehrpersonen, sozial erwünschte Antworten zu geben, erwachsen kann. Folglich könnte eine Verzerrung der Ergebnisse vorliegen. Diese Verzerrung führt aber mit Sicherheit nicht zu einer völligen Fehldarstellung der Berufszufriedenheit: Es ist schließlich sehr unwahrscheinlich, dass die absolute Mehrheit aller Probanden der genannten Studien nur aufgrund eines Strebens nach sozialer Anerkennung und nicht aus persönlicher Überzeugung äußert, dass sie mit ihrem Beruf im Großen und Ganzen zufrieden ist. Entgegen medialer Darstellungen und öffentlicher Debatten scheint demnach die Zufriedenheit im Lehrberuf und damit auch die Bereitschaft, wiederum den Lehrberuf zu ergreifen, ungebrochen hoch zu sein.

Das in der vorliegenden Erhebung eingesetzte standardisierte Messinstrument von Ipfling et al. (1995) beinhaltet eine offene Frage, in der die Probanden zu einer Begründung für die Wiederwahl bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs aufgefordert werden. Die Antworten der Probanden, die sich wieder für den Lehrberuf entscheiden würden, wurden in der vorliegenden Erhebung in insgesamt acht Kategorien zusammengefasst, die Gründe für die Nichtwiederwahl unter vier Kategorien subsumiert. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung der am häufigsten genannten Gründe für die Wiederwahl bzw. die Nichtwiederwahl des Lehrberufs, in der mögliche Erklärungsansätze für das Antwortverhalten der Probanden aufgezeigt werden.

15.1.1 Hauptgründe für die Wiederwahl des Lehrberufs

Als Hauptgründe für die Bereitschaft, wiederum den Lehrberuf zu ergreifen, wurden von der Stichprobe in erster Linie pädagogische Komponenten des Berufs genannt. Bringt man die Kategorien, die für die Wiederwahl sprechen, nach der Häufigkeit in eine Rangfolge, erkennt man, dass die Antworten aus der Kategorie „Freude/Erfüllung durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ am häufigsten gewählt wurden. Die Kategorien „Abwechslungsreichtum/tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung“ und „Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation“ rangieren an zweiter und dritter Stelle. Knapp dahinter liegt die Kategorie „Selbstständigkeit/Gestaltungsspielraum/Flexible Arbeitszeitgestaltung und Vereinbarkeit mit der Familie“.

Freude und Erfüllung durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Rund ein Drittel der Probanden des gesamten Samples wählte eine Antwort, die der Kategorie „Freude/Erfüllung durch Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ zugeordnet wurde. Dieses Resultat stimmt exakt mit den Ergebnissen von Merz (1979), Ipfling et al. (1995), Grunder und Bieri (1995) und Gehrman (2003) überein. Wie die vorliegende Erhebung zeigt, stellt -unabhängig von der Schulstufe- der pädagogische Inhalt des Berufs den wichtigsten Grund für die Wiederwahl des Lehrberufs dar. Auffallend ist hierbei, dass sich die Hälfte aller Probanden aus der Grundschule, aber nur rund ein Fünftel der Probanden aus der Mittel- und Oberschule für eine Antwort aus dieser Kategorie entschieden hat. Erklärt werden kann diese Antworttendenz dadurch, dass die Lehrkräfte der Grundschule aufgrund des jüngeren Alters der Kinder wohl noch ein intensiveres Verhältnis mit den Adressaten als die Lehrkräfte der höheren Schulstufen haben. Diese enge Beziehung zu den Kindern stellt insbesondere für die Lehrkräfte der Grundschule ein Hauptmotiv für die Berufswahl und demzufolge auch für die Wiederwahl des Berufs dar. Interessant ist die Tatsache, dass eine inhaltlich ähnliche Kategorie, nämlich die Überzeugung, die Adressaten aufgrund der eigenen Kompetenzen in Erziehung und Unterricht positiv beeinflussen zu können, von einigen Probanden aus den beiden Sekundarstufen, jedoch von keiner Lehrkraft aus der Grundschule als Hauptgrund für die Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs erwähnt wird. Dies könnte wiederum als Hinweis dafür interpretiert werden, dass die Lehrkräfte der höheren Schulstufen tendenziell eher als jene der Primarstufe die Erfahrung gemacht haben, die Jugendlichen mit eigenen Kompetenzen beeinflussen zu können- und auch zu müssen.

Abwechslungsreichtum der Tätigkeit/tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung

Häufig erwähnt wird von den Probanden der Abwechslungsreichtum des Lehrberufs. Rund ein Viertel aller Probanden aus der Oberschule, ein Achtel aller Probanden der Mittelschule und eine vernachlässigbar kleine Anzahl von Probanden aus der Grundschule sehen in der täglichen beruflichen Herausforderung und in dem damit in Zusammenhang stehenden Abwechslungsreichtum der Tätigkeit den zentralen Grund für eine Wiederwahl des Lehrberufs.

Die Ursache dafür, dass die Lehrpersonen der Oberschule häufiger als die Lehrkräfte der Grundschule den Abwechslungsreichtum der Tätigkeit und die kognitiven Herausforderungen als Gründe für die Wiederwahl nennen, kann an dieser Stelle nicht genannt werden. Es kann lediglich die Annahme geäußert werden, dass die Lehrkräfte der Grundschule weniger als die Lehrpersonen der höheren Schulstufen dazu tendieren, die eigene Arbeit in Studien als Herausforderung zu bezeichnen, da in der Öffentlichkeit immer noch zum Teil die falsche Meinung existiert, die Arbeit mit relativ kleinen Kindern sei keine große Herausforderung. Die Komplexität der im Primarbereich zu vermittelnden Inhalte wird oft unterschätzt.

Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation

Ein Drittel aller Probanden der vorliegenden Erhebung deklariert das allgemeine Wohlbefinden in der aktuellen beruflichen Situation als wichtigsten Beweggrund, wiederum Lehrerin bzw. Lehrer zu werden. Interessanterweise sind es gleich viele Lehrkräfte aus allen drei Schulstufen, die sich zu dieser sehr allgemeinen Antwort entschlossen haben. Sie deutet darauf hin, dass bei einem großen Anteil aller Probanden im Moment eine zufriedenstellende psychophysische Verfassung vorliegt, die wohl (auch) mit der beruflichen Situation erklärt wird. Dass der Hauptgrund für die Wiederwahl des Berufs nicht weiter spezifiziert wird, kann den Grund haben, dass die Begründungen vielschichtig sind und dass sich die betreffenden Probanden folglich nicht für einen Hauptgrund entscheiden konnten.

Selbstständigkeit/Gestaltungsspielraum/Flexible Arbeitszeitgestaltung und Vereinbarkeit mit der Familie

Die Gestaltungsfreiheit im Beruf sowie die Möglichkeit der flexiblen Arbeitszeitgestaltung werden von einem weiteren Drittel aller Probanden als Hauptgründe, wiederum den Lehrberuf zu ergreifen, erwähnt. Dieses Ergebnis verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass gerade im Lehrberuf, in dem überwiegend Frauen tätig sind, aufgrund des Gestaltungsspielraums eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf leichter erscheint als in anderen Tätigkeiten. Der Mangel an männlichen Lehrkräften spiegelt sich auch in der Zusammensetzung des Samples der vorliegenden Erhebung wider, sodass noch verständlicher wird, warum die flexible Arbeitszeitgestaltung und die Vereinbarkeit mit der Familie unter den vier am häufigsten genannten Beweggründen für die Wiederwahl des Lehrberufs zu finden sind.

15.1.2 Hauptgründe für die Nichtwiederwahl des Lehrberufs

Im Antwortverhalten jener Probanden, die nicht mehr die Bereitschaft zeigen würden, erneut den Lehrberuf zu ergreifen, ergaben sich vier Antwortkategorien. Wenn man die Tatsache bedenkt, dass nur ein Teil dieser wenigen Probanden überhaupt eine Erklärung für ihre Antwort abgegeben hat und dass trotzdem verhältnismäßig viele Kategorien gebildet werden mussten, zeigt sich, dass die Gründe für die fehlende Bereitschaft sehr heterogen sind und hierbei keine allgemein gültige Tendenz aufgezeigt werden kann. Drei der vier Kategorien stellen Aspekte dar, die der als problematisch erlebten aktuellen Berufssituation der einzelnen Probanden entspringen: die übermäßige Bürokratie, das hohe psychophysische Belastungsniveau sowie die Tatsache, dass in der Wahrnehmung dieser Probanden die pädagogische Arbeit zunehmend in den Hintergrund gerät. Eine weitere Kategorie betrifft den individuellen Wunsch, in einem anderen Beruf neue Erfahrungen zu machen.

Ähnlich vielschichtig wie die Antworten auf die Frage nach den Gründen für die Wiederwahl bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs ist das Antwortverhalten der Probanden bei den Fragen nach den Auslösern größter Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit im Lehrberuf. Zwischen den Gründen für die Wiederwahl bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs und den Auslösern beruflicher Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit zeigen sich inhaltliche Parallelen.

15.2 Hauptauslöser von Berufszufriedenheit und -unzufriedenheit

15.2.1 Hauptauslöser größter Berufszufriedenheit

Während Peez (1991) die Antworten seiner Probanden auf die Frage zu den Bedingungsfaktoren der größten beruflichen Zufriedenheit unter nur sechs Antwortkategorien subsumieren konnte, waren in der vorliegenden Erhebung aufgrund der Vielfalt der Antworten zehn Kategorien notwendig.

Peez (1991) ordnete den Großteil der Antworten den Kategorien „Arbeitsinhalt“, „Unterrichtlicher Erfolg“, „Erzieherischer Erfolg“, „Wertschätzung“, „Berufliche Autonomie“ und „Sozialklima“ zu. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Arbeitsinhalt, der Erfolg der Lehrkräfte sowie die ihnen entgegengebrachte Wertschätzung weiter ausdifferenziert, sodass sich im Bezug auf diese Aspekte sieben Antwortkategorien ergaben: „Arbeit mit Kindern/Jugendlichen“, „Eigener Gestaltungsspielraum/Abwechslungsreichtum“, „Anerkennung/Wertschätzung/Positives Feedback der Schülerinnen/Schüler“, „Positive Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen/Schüler“, „Erfolgreicher Unterricht“, „Lernfreude/Lernmotivation der Schülerinnen /Schüler“ und „Gute Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern“. Weitere zwei Antwortkategorien betreffen die Qualität der Beziehungen im Kollegium: Eine Kategorie umfasst die Antworten bezüglich der guten Kooperation im Team/Klassenrat/Kollegium, die andere all jene Erwähnungen, die das angenehme Sozialklima an der Schule betreffen. Die Antworten, die sich nicht in eine dieser neun Kategorien einordnen ließen, wurden der Kategorie „Andere Auslöser für Berufszufriedenheit“ zugeordnet. Aufgrund der geringen Anzahl von Nennungen werden diese jedoch im Rahmen der Diskussion vernachlässigt.

Wie aus der Kategorienbildung erkennbar ist, entspricht in der vorliegenden Erhebung die Mehrheit der Antworten bezüglich der auslösenden Faktoren für die Zufriedenheit den pädagogischen und systemischen Aspekten des Lehrberufs. Standespolitische Komponenten werden -wie auch die Befunde von Ipfling et al. (1995) und Retzl (2008) zeigen- bei dieser Frage nicht genannt.

Es folgt eine detailliertere Darstellung des Antwortverhaltens des Samples und ein Vergleich der Resultate mit jenen älterer Studien.

Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist jene Antwortkategorie, die in der vorliegenden Untersuchung am häufigsten gewählt wurde. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Resultaten älterer Erhebungen (Merz, 1979; Barth, 1997 und Rudow, 1995) und mit jenen jüngerer Untersuchungen (Gehrmann, 2003 und Atz et al., 2006): Der wichtigste Faktor und Prädiktor, der Berufszufriedenheit bedingt ist demnach die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Auffallend ist die Tatsache, dass sich in der vorliegenden Erhebung doppelt so viele Grundschul- wie Oberschullehrkräfte für eine Antwort aus dieser Kategorie entschieden haben. Auch die inhaltlich ähnlichen Kategorien „Lernfreude und -motivation der Schülerinnen/Schüler“ sowie „Positive Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen/Schüler“ werden von den Lehrkräften der Primarstufe im Vergleich zu jenen der Sekundarstufe II doppelt so oft gewählt. Der erfolgreiche Unterricht wird sogar vier Mal so häufig von Lehrkräften der Primarstufe als von jenen der Sekundarstufe I als Hauptauslöser für Berufszufriedenheit deklariert. Im Gegensatz dazu wählten fast doppelt so viele Lehrkräfte der Sekundarstufe II als Lehrpersonen der Primarstufe Antworten aus der Kategorie „Gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern“.

All diese Ergebnisse lassen die Annahme zu, dass in der Grundschule der unterrichtliche Erfolg sowie die erreichten Ziele und Fortschritte der Adressaten vielleicht leichter erkennbar sind als in den höheren Schulstufen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Kinder in der Grundschule ihre Lernmotivation und ihren Gefallen am Unterricht offener bekunden als die Jugendlichen in den höheren Schulstufen. Dies kann sowohl mit der Unterrichtsgestaltung selbst als auch mit dem entwicklungspsychologischen Stadium der Kinder zusammenhängen. Zudem hat das schulische Lernen für die Kinder oft eine höhere Bedeutung als für Jugendliche im Pubertätsalter, was mit sich bringt, dass jüngere Kinder für die Schule begeisterungsfähiger sind und diese Motivation auch stärker zum Ausdruck bringen als die älteren Adressaten. Da die Lehrkräfte der Grundschule aus den genannten Gründen häufiger positive Rückmeldungen zu ihrem Unterricht als jene der höheren Schulstufen erhalten, nennen sie diese Aspekte auch bedeutend häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Ein möglicher Grund für die Antworttendenz der Oberschullehrpersonen, die gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu erwähnen, kann darin liegen, dass in der Sekundarstufe II ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern nicht mehr als selbstverständlich wahrgenommen wird und dass in der Folge eine positive Beziehung -die vielleicht seltener als in der Grundschule vorhanden ist- eher explizit genannt wird als von den Lehrkräften der anderen Schulstufen.

Die Antwortkategorie „Eigener Gestaltungsspielraum/Abwechslungsreichtum“ rangiert -nach der Kategorie „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“- an zweiter Stelle. Bei der Häufigkeit, mit der Antworten dieser Kategorie gewählt werden, zeigen sich keinerlei schulstufenspezifische Unterschiede. Auch bei der Häufigkeit der am dritthäufigsten gewählten Antwortkategorie („Anerkennung/Wertschätzung/Positives Feedback der Schülerinnen/Schüler“) besteht kein zahlenmäßiger Unterschied zwischen den Schulstufen.

Die beiden Kategorien, in denen die Antworten zum Sozialklima und zur Zusammenarbeit im Lehrerkollegium eingeordnet wurden, rangieren in der Aufstellung der zehn Kategorien überraschenderweise erst auf den hinteren Plätzen. Während die hohe Qualität des Sozialklimas von gleich vielen Lehrkräften aus allen drei Schulstufen als einer der Hauptauslöser für die Berufszufriedenheit genannt wurde, wurde die Kategorie bezüglich der Kooperation im Kollegium von doppelt so vielen Oberschullehrkräften wie Mittelschullehrkräften erwähnt. Dieses Ergebnis könnte der Stichprobenauswahl der vorliegenden Erhebung erwachsen und sich demnach in repräsentativen Untersuchungen mit einer geschichteten Zufallsstichprobe nicht bestätigen. Des Weiteren muss bei der Interpretation dieses Ergebnisses bedacht werden, dass die institutionellen Prozesse von Schule zu Schule variieren und dass sich folglich die Arten der Zusammenarbeit stark voneinander unterscheiden können.

15.2.2 Hauptauslöser größter Berufsunzufriedenheit

Die von Retzl (2008) dargestellte These, dass bei der Frage nach den Auslösern für Unzufriedenheit inhaltlich gesehen eine breitere Streuung als bei jener nach den Auslösern für Zufriedenheit erkennbar ist, bestätigt sich in der vorliegenden Erhebung. Es wurden hier zwar gleich viele Antwortkategorien wie bei der Frage nach den Auslösern der Zufriedenheit gebildet, jedoch ist bezüglich der Unzufriedenheit begünstigenden Faktoren eine inhaltlich größere Spannbreite erkennbar. Des Weiteren nennt immerhin ein Fünftel der Probanden Antworten, die sich nicht in die acht Hauptkategorien einordnen lassen und die folglich unter dem Überbegriff „Andere Auslöser für Unzufriedenheit“ subsumiert werden. Die am häufigsten genannten Erwähnungen reichen von den übermäßigen bürokratischen Arbeiten über die ständigen Neuerungen und Reformen bis hin zur Verabschiedung von schulpolitischen Beschlüssen ohne die ausreichende Berücksichtigung der Lehrermeinung, von den als sinnlos empfundenen Sitzungen bis hin zum problematischen Schulklima. Des Weiteren stehen wahrgenommene Mängel im Fokus: die mangelnde Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der Schulleitung, der Prestigemangel in der Öffentlichkeit, die fehlende Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler sowie die mangelnden Erfolge in der Erziehungsarbeit. Letztere umfassen auch die Unterrichtsstörungen aller Art.

Bringt man die gewählten Antwortkategorien nach der Häufigkeit in eine Rangfolge, so zeigt sich, dass die vorderen Plätze bei den Südtiroler Probanden berufsbezogene Aspekte einnehmen, die nicht die interindividuellen Prozesse an der Einzelschule betreffen. An erster Stelle rangiert die übermäßige Bürokratie und Verwaltungsarbeit, die von fast einem Fünftel aller Probanden der vorliegenden Erhebung als ein Hauptauslöser von beruflicher Unzufriedenheit deklariert wird. Auf den beiden weiteren Plätzen rangieren die ständigen Reformen im Südtiroler Schulwesen und die unter Südtirols Lehrkräften weit verbreitete Meinung, dass sie bei politischen Entscheidungen, die das gesamte Schulsystem betreffen, kaum miteinbezogen werden. Diese Ergebnisse zeigen Parallelen zu den Befunden von Retzl (2008): In beiden Untersuchungen werden trotz der unterschiedlichen Settings (Südtirol und Oberösterreich) als Hauptquellen der Unzufriedenheit schulpolitische Aspekte genannt.

Betrachtet man das Antwortverhalten der Probanden aus den einzelnen Schulstufen, so zeigt sich, dass in der vorliegenden Erhebung insbesondere die Lehrkräfte der Oberschule die Bürokratisierung des Lehrberufs als Grund für die Unzufriedenheit erleben. Fast die Hälfte aller Probanden aus dieser Schulstufe -doppelt so viele wie aus den anderen beiden Schulstufen- nennen nämlich Antworten, die dieser Kategorie zugeordnet werden. Einer der vielen Gründe, warum die Bürokratie jährlich zuzunehmen scheint, besteht wahrscheinlich in der hohen Reformfreudigkeit im Schulwesen Südtirols, die nicht ohne die Verschriftlichung der Neuerungen auskommt.

Die ständigen Neuerungen und Reformen liegen in der Rangfolge der am häufigsten genannten Auslöser von Unzufriedenheit an zweiter Stelle. Ein Fünftel der Probanden erwähnt diesen Umstand. Interessant ist die Tatsache, dass sowohl die Grund- als auch die Mittel- und Oberschullehrkräfte in gleichem Maße die in ihren Augen zu hohe Reformfreudigkeit des Schulwesens in Südtirol beklagen. Dieses für alle Schulstufen gültige Ergebnis deckt sich mit den Resultaten der Belastungsstudie von Atz et al. (2006): Auch in dieser Erhebung stellen die ständigen Reformen im Lehrberuf den am häufigsten genannten Belastungsfaktor dar.

Eng in Zusammenhang mit den Reformen steht eine weitere Kategorie, die ebenfalls unter den drei am häufigsten genannten Antwortkategorien zu finden ist: die Unzufriedenheit durch die schulpolitischen Beschlüsse. Den Angaben der Lehrkräfte nach zu urteilen werden diese nicht selten ohne die Basis verabschiedet. Dies erweckt bei den Betroffenen das Gefühl, vor vollendete Tatsachen gestellt zu werden. Dass Antworten aus dieser Kategorie am dritthäufigsten gewählt wurden, kann dadurch erklärt werden, dass im Zeitraum der Datensammlung eine bildungspolitische Diskussion bezüglich der Vereinheitlichung des Schulkalenders und der flächendeckenden Einführung der Fünftagewoche entbrannt war.

Die als „sinnlos“ beschriebenen Sitzungen rangieren bei den Auslösern von Unzufriedenheit an vierter Stelle: Wiederum sind es die Oberschullehrpersonen, die drei Mal so häufig wie die Lehrkräfte aus den anderen Schulstufen Antworten dieser Kategorie wählen. Erklärt werden könnte dies mit der Tatsache, dass mit zunehmender Schulstufe die Anzahl und Länge der Sitzungen zunimmt.

Ein weiterer Erklärungsversuch könnte lauten, dass die Gesprächsthemen in den Sitzungen der niedrigeren Schulstufen als sinnvoller wahrgenommen werden als jene der Oberschule. Die konkreten Gründe für dieses Antwortverhalten könnten in spezifischeren Befragungen, die konkret die Sitzungsinhalte betreffen, eruiert werden.

Erst im Mittelfeld rangieren in der vorliegenden Erhebung die Kategorien „Mangelnde Kooperation im Kollegium bzw. mit Führungskräften“ und „Problematisches Schul- und Unterrichtsklima“. Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Resultaten älterer Studien, so zeigt sich, dass die Probanden in Südtirol Interaktionsprobleme in der eigenen Schule bedeutend seltener als Hauptauslöser beruflicher Unzufriedenheit erwähnen.

In der gesamtstaatlichen italienischen IARD-Studie (Cavalli & Argentin, 2010) zeigt sich nämlich die Mehrheit der Lehrkräfte sehr unzufrieden mit der Zusammenarbeit mit den Schulführungskräften, die Hälfte der Lehrkräfte unzufrieden mit der Kooperation im Kollegium. Bei Jehle und Schmitz (2007) und bei Rudow (1995) klagt ebenfalls die absolute Mehrheit der Probanden über erhebliche Konflikte mit der Schulleitung. Auch bei Grunder und Bieri (1995) und bei Terhart et al. (1994) machen die Kommunikationsprobleme mit dem Kollegium, mit der Schulleitung und den Schülereltern den Hauptanteil der Gründe für die Unzufriedenheit aus. In Südtirol liegt die mangelhafte Kooperation mit dem Kollegium/mit Führungskräften, die auf Kommunikationsprobleme zurückzuführen ist, hingegen erst an sechster Stelle. Das allgemein problematische Schul- und Unterrichtsklima liegt in der Reihe der wichtigsten Hauptfaktoren noch weiter hinten, die Probleme mit Eltern wurden sogar so selten genannt, dass sie keine eigene Antwortkategorie darstellen.

Angesichts der Tatsache, dass der Lehrberuf vom interindividuellen Austausch lebt und dass folglich (laut Krause & Dorsemagen, 2007) Kommunikationsprobleme in der Schule von den Lehrkräften als äußerst belastend erlebt werden, ist das Ergebnis dieser Erhebung, dass das Sozialklima selten Unzufriedenheit hervorruft, sehr erfreulich. Gerade in Südtirol, wo in der Grundschule einerseits der Teamunterricht gesetzlich festgelegt ist und wo die Schülereltern bei der Unterrichtsorganisation häufig miteinbezogen werden, ist es wichtig, dass zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen eine gelingende Kommunikation angestrebt wird. Dem Antwortverhalten der Probanden auf die offenen Fragen nach zu urteilen ist dies in Südtirol der Fall.

In den Untersuchungsergebnissen fällt auf, dass im Sample ein schulstufenspezifischer Unterschied besteht bei der Häufigkeit, mit der Antworten aus diesen kollegiumsbezogenen Kategorien gewählt wurden. Für derartige Antworten entschieden sich nämlich die Grundschullehrkräfte am häufigsten, die Oberschullehrkräfte am seltensten. Eine Erklärung für dieses überraschende Ergebnis könnte darin bestehen, dass in den Oberschulen, in denen die Probanden dieser Erhebung tätig sind, ein überdurchschnittlich gutes und in den Grundschulen ein im Vergleich dazu geringfügig schlechteres Sozialklima herrscht. Eine Verzerrung der realen Tatsachen durch die Stichprobe, die aufgrund der mangelnden Ressourcen nicht einer Zufallsauswahl folgt, ist hier nicht ausgeschlossen. Sollten jedoch auch zukünftige Erhebungen, in denen die Repräsentativität eher gewährleistet ist als in der vorliegenden Untersuchung, zum Ergebnis kommen, dass in den Grundschulen eine mangelnde Zusammenarbeit im Lehrerkollegium beklagt wird, könnte dies damit erklärt werden, dass in der Grundschule eine intensivere Zusammenarbeit als in den höheren Schulstufen als notwendig gilt und auch gesetzlich vorgesehen ist (man denke an den Teamunterricht). Wird diese Zusammenarbeit als nicht fruchtbar oder ausreichend erlebt, stellt dies einen Auslöser beruflicher Unzufriedenheit dar.

Ob dieser schulstufenspezifische Unterschied in Südtirol tatsächlich vorhanden ist oder nur der Stichprobenauswahl der vorliegenden Erhebung erwächst, sollte auf jeden Fall in Studien mit repräsentativen Stichproben überprüft werden. Wenn er wirklich besteht, muss die Schulpolitik Maßnahmen dafür ergreifen, um diese Differenz zu beseitigen. Es muss schließlich alles daran gesetzt werden, dass die Kooperation in den Lehrerkollegien möglichst effektiv ist. Die einzelnen Lehrkräfte sind nämlich, wie es Sieland (2007, S. 206) pointiert ausdrückt, „ohne die Kooperation ihrer Interaktionspartner zur Hilflosigkeit verdammt“. Diese Hilflosigkeit muss zum Zwecke der schulischen Qualitätssicherung möglichst vermieden werden.

Ebenfalls im Mittelfeld rangiert bei den Auslösern größter Unzufriedenheit das mangelnde Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit. Bei einer schulstufenspezifischen Betrachtung des Antwortverhaltens zeigt sich, dass insbesondere von den Lehrpersonen der Mittelschule dieser Prestigemangel wahrgenommen wird: Fast ein Viertel aller Probanden dieser Schulstufe beklagt diesen Mangel, während bei den anderen beiden Schulstufen nur eine vernachlässigbar kleine Anzahl der Probanden dieses Problem erwähnt.

Auffallend ist bezüglich dieser Antwortkategorie, dass sie sowohl in der Erhebung von Retzl (2008), die in Oberösterreich durchgeführt wurde, als auch in der vorliegenden Südtiroler Untersuchung relativ häufig gewählt wird: Dies kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass der Prestigemangel des Lehrberufs in der Öffentlichkeit ein länderübergreifendes Problem darstellt.

Der Grad der Lernmotivation der Kinder taucht sowohl bei den am häufigsten genannten Auslösern größter Unzufriedenheit als auch -wie in Kapitel 15.2.1 „Hauptauslöser größter Berufszufriedenheit“ dargestellt- bei den am häufigsten genannten Auslösern größter Zufriedenheit auf. Dies lässt den Schluss zu, dass der Grad der gezeigten Lernmotivation die Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit der Lehrkräfte entscheidend beeinflusst. Das Antwortverhalten der Probanden bei der Frage nach den Auslösern größter Zufriedenheit und Unzufriedenheit erweist sich bezüglich der Lernmotivation als kohärent: Während von einem hohen Anteil der Grundschullehrkräfte die vorhandene Lernfreude als Grund für Zufriedenheit genannt wird, nennen die Sekundarschullehrkräfte das wahrgenommene Desinteresse sowie die mangelnde Lernfreude der Adressaten bei den Auslösern für die eigene Unzufriedenheit. Dieser Unterschied kann dahingehend interpretiert werden, dass die Jugendlichen in der Sekundarstufe wohl seltener als die Kinder in der Grundschule offen Interesse daran zeigen, sich mit schulischen Inhalten zu beschäftigen. Wenn die Lehrkräfte der Sekundarstufe häufiger als jene der Grundschule mit dem Problem des Desinteresses der Adressaten konfrontiert sind, verwundert es nicht, dass sie mehr den Mangel als Grund für Unzufriedenheit als das vorhandene Interesse als Grund für Zufriedenheit nennen.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels 15.2.2 („Hauptauslöser größter Berufsunzufriedenheit“) erwähnt wird, wählte ein relativ großer Teil der Probanden noch weitere Antworten, die nicht den Hauptkategorien entsprechen. Diese Antworten reichen von Problemen mit Schülereltern über Zeitmangel bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten. Weitere Nennungen betrafen die zu strenge Reglementierung des Lehrberufs sowie Faktoren, die die Unsicherheit des Lehrberufs ausdrücken. Letztere beziehen sich in erster Linie auf die wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der jährlichen Stellenwahl und den Stellenmangel.

Vernachlässigbar gering waren in der vorliegenden Erhebung die Nennungen bezüglich der Unzufriedenheit mit der Besoldung und bezüglich der fehlenden psychologischen und sozialpädagogischen Betreuung von Kindern mit familiären Problemen. Auch unzumutbare Klassengrößen werden in der vorliegenden Studie nur von einem verschwindend kleinen Prozentsatz der Probanden als Auslöser der eigenen Unzufriedenheit wahrgenommen. Dieses Ergebnis deckt sich folglich nicht mit jenem der Erhebung von Retzl (2008). In seiner Untersuchung in Oberösterreich zeigte sich nämlich, dass die zu hohe Anzahl der Kinder in den Klassen zu den fünf häufigsten Auslösern für Unzufriedenheit gehört. Dass im Gegensatz dazu in Südtirol die Klassengröße nicht als entscheidender Grund für Unzufriedenheit genannt wird, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Klassen gerade in peripheren Gebieten in Südtirol sehr klein sind und die gesetzlich festgelegte Höchstschülerzahl von 25 in der Grund- und Mittelschule und von 27 in der Oberschule nur selten erreicht wird (siehe Beschluss der Landesregierung Nr. 735 vom 09.05.2011). Hinzu kommt, dass in den Südtiroler Grundschulen der Teamunterricht vorgesehen ist: Möglicherweise wird durch die Tatsache, dass in einem Teil der Unterrichtsstunden mehrere Lehrkräfte in der Klasse sind und so häufig eine Teilung der Klasse vorgenommen werden kann, auch eine große Klasse nicht als Hauptauslöser für Unzufriedenheit gesehen. Letztendlich beeinflusst wohl die Art der zwischenmenschlichen Beziehungen in einer Klasse die Zufriedenheit aller Beteiligten, weniger die Anzahl der Personen.

Ein weiterer qualitativer Unterschied zwischen den Ergebnissen der Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum und der vorliegenden Studie liegt darin, dass in Südtirol vergleichsweise selten Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler als Hauptauslöser beruflicher Unzufriedenheit wahrgenommen werden. Die Unterrichtsstörungen rangieren in der Aufstellung der am häufigsten gewählten Antwortkategorien nur an siebter Stelle; die Verhaltensauffälligkeiten werden sogar so selten thematisiert, dass sie (im Gegensatz zur Ergebnisdarstellung von Grunder und Bieri, 1995) keine eigenständige Antwortkategorie repräsentieren. Es ist nicht auszuschließen, dass eine langfristige Überforderung durch den Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zu einer Steigerung der Unzufriedenheit führt, jedoch scheint dies für die Probanden der vorliegenden Erhebung aktuell kaum der Fall zu sein. Erklärungen hierfür können nur als Hypothesen formuliert werden, die einer genaueren Prüfung bedürfen:

Zum Einen besteht die Möglichkeit, dass in Südtirol die Zahl der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aufgrund geringer Klassengrößen vergleichsweise klein ist, zum anderen kann es sein, dass sich die Lehrkräfte in Südtirol im Umgang mit solchen Kindern als ausreichend kompetent wahrnehmen. Ebenso könnte die Tendenz der Probanden, bei Fragebogenerhebungen sozial erwünschte Antworten zu geben und folglich eher die schulischen Rahmenbedingungen und weniger die Verhaltensweisen und persönlichkeitspezifischen Merkmale der Kinder zu thematisieren, die Ursache für das dargestellte Antwortverhalten darstellen.

15.3 Zufriedenheit mit einzelnen Komponenten des Lehrberufs in Südtirol

Wie am Beginn des Kapitels 15.1 („Allgemeine Berufszufriedenheit in Südtirol“) aufgezeigt wurde, konnten in der vorliegenden Erhebung keine signifikanten Unterschiede in der allgemeinen Berufszufriedenheit der Lehrkräfte aus verschiedenen Schulstufen aufgezeigt werden. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Befunden von Merz (1979), Schümer (1992) und Ipfling et al. (1995), die davon ausgehen, dass in der Primarstufe im Vergleich zur Sekundarstufe I und Sekundarstufe II eine signifikant höhere allgemeine Berufszufriedenheit erreicht wird. Des Weiteren kann auch die These von Stahl (1995), dass die in erster Linie pädagogische Orientierung der Primarstufe und die im Gegenzug stärkere fachliche Orientierung der höheren Schulstufen die Gründe für signifikante Unterschiede darstellen, in der vorliegenden Erhebung nicht bestätigt werden.

Da jedoch in der Literatur darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Erfassung von Teilzufriedenheiten mit pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs zu gewinnbringenderen Ergebnissen führt als die Erhebung der allgemeinen Zufriedenheit (Stamouli, 2003), wird in der vorliegenden Erhebung diese Ausdifferenzierung vorgenommen.

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wird folglich den Fragen nachgegangen, wie die Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen in Südtirol ihre Zufriedenheit mit pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Berufs beurteilen. Im Folgenden wird auf die Signifikanzprüfungen des Schulstufenvergleichs bezüglich dieser Teilzufriedenheiten eingegangen. Zudem erfolgt ein Vergleich der Resultate der vorliegenden Erhebung mit jenen vorhergegangener Studien aus dem deutschsprachigen Raum sowie aus Italien.

15.3.1 Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs

Die pädagogischen Komponenten des Lehrberufs umfassen in erster Linie Aspekte, die mit dem eigenen Unterricht eng zusammenhängen: Es geht hierbei um den eigenen pädagogischen Handlungsspielraum, die Erfolge in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit sowie um den Grad an Anerkennung, der den Lehrkräften von der Schülerschaft und von den Eltern entgegengebracht wird. Des Weiteren gehört auch die eigene Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit von Reformen und Fortbildungen zu diesen pädagogischen Gesichtspunkten des Berufs.

Im Vorfeld der Erhebung wurde die Hypothese formuliert, dass die Lehrkräfte der Primarstufe bezüglich dieser berufsbezogenen Komponenten signifikant höhere Zufriedenheitswerte erreichen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I und II. Die Stichhaltigkeit dieser Hypothese (b) wurde durch einen Vergleich der Mittelwerte der drei Schulstufen geprüft.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, muss die Hypothese, dass die Lehrkräfte der Primarstufe signifikant höhere Zufriedenheitswerte erreichen als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II, falsifiziert werden. Zwischen den Schulstufen liegen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten des Lehrberufs vor; die Mittelwerte aller drei Schulstufen unterscheiden sich nur in wenigen Perzentilen und zeigen die hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte aller drei Schulstufen mit den pädagogischen Komponenten ihres Berufs.

Bei einer ausschließlichen Betrachtung der drei Mittelwerte zeigt sich, dass die Probanden aus der Grundschule den höchsten Mittelwert erreichen. An zweiter Stelle rangieren die Lehrkräfte der Mittelschule, an dritter Stelle jene der Oberschule. Dies bedeutet, dass der erreichte Mittelwert mit zunehmender Schulstufe abnimmt. Signifikant ist diese Abnahme -den Signifikanzmessungen nach zu urteilen- jedoch nicht.

Wenn man dieses Ergebnis mit den Resultaten von Haufe et al. (1999) vergleicht, finden sich widersprüchliche Befunde: Während sich in der Untersuchung aus dem Jahre 1999 die Lehrkräfte der Grundschule mit den Kompetenzen und der Lernmotivation der Schülerschaft signifikant zufriedener zeigten als die Lehrkräfte höherer Schulstufen, ist dies in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall.

Ebenfalls nicht bestätigt werden konnte in der vorliegenden Studie das Ergebnis von Haufe et al. (1999), dass die Primarschullehrkräfte mit ihren pädagogisch-didaktischen Kompetenzen signifikant zufriedener sind als die Lehrpersonen der höheren Schulstufen.

Eine Parallele besteht hingegen zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung und jenen der Studie von Atz et al. (2006): Auch in dieser Studie zeigte sich nämlich, dass zwar die überwiegende Mehrheit aller Schulstufen mit dem täglichen Kontakt mit den Adressaten zufrieden ist, dass aber trotzdem in der Grundschule ein noch höherer Anteil der Lehrpersonen als in anderen Schulstufen diese Meinung teilt. In der vorliegenden Erhebung ist eine Tendenz in diese Richtung ebenfalls erkennbar. Die Signifikanzmessung belegt jedoch, dass der errechnete Mittelwertsunterschied zwischen den Schulstufen nicht signifikant ist.

Aufgrund der Tatsache, dass sowohl die Erhebung von Atz et al. (2006) als auch die vorliegende Untersuchung, die beide in Südtirol durchgeführt wurden, belegen, dass tendenziell die Grundschullehrkräfte eine noch höhere Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs als ihre Kolleginnen und Kollegen höherer Schulstufen beschreiben, sollte in Zukunft weiterhin überprüft werden, ob sich dieser schulstufenspezifische Unterschied in den Mittelwerten weiterhin erhält oder sogar verstärkt. Sollten sich die gezeigten Tendenzen in Zukunft wirklich verstärken und eine Signifikanz erreichen, müsste Südtirols Schulpolitik dringend Maßnahmen ergreifen, um zu erkennen, worauf dieser Unterschied zurückgeführt werden muss und wie er beseitigt werden kann. Da nämlich, wie auch die Ergebnisse der offenen Fragen der vorliegenden Erhebung zeigen, die pädagogischen Komponenten des Berufs über alle Schulstufen hinweg als Auslöser von Berufszufriedenheit wahrgenommen werden, ist es essentiell, Initiativen für die Erhaltung der Zufriedenheit mit den pädagogischen Aspekten des Berufs zu ergreifen.

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Aspekte, die unter die pädagogischen Komponenten des Lehrberufs subsumiert werden, für die Tendenz, dass die Lehrkräfte der Oberschule einen niedrigeren Zufriedenheitsmittelwert erreichen, verantwortlich sein könnten.

Fortbildungen

Ein möglicher Ansatzpunkt, der sich aus den Ergebnissen von Atz et al. (2006) und aus dem gezeigten schulstufenspezifischen Mittelwertsunterschied der vorliegenden Erhebung ergibt, könnte in der Organisation und der Gestaltung von Fortbildungen bestehen. Dieser Aspekt wurde nämlich in der Erhebung von Atz et al. (2006) von den Lehrkräften der Grundschule und der Mittelschule unter den fünf Faktoren, die am meisten zufriedenstellen, genannt, jedoch nicht von den Lehrkräften der Oberschule. Dies kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass im Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte der Oberschule Erweiterungs- und Verbesserungsbedarf besteht.

Reformen

Ein weiterer Aspekt, der die Zufriedenheit der Lehrkräfte aller Schulstufen beeinflusst und für die tendenziell geringere Zufriedenheit der Oberschullehrpersonen mitverantwortlich sein könnte, ist die hohe Reformfreudigkeit des Südtiroler Schulwesens. Innerhalb der letzten Jahre gab es nämlich Reformen und Neuerungen, die zum Teil sehr kontrovers diskutiert wurden. Paradebeispiele aus den Jahren 2010 bis 2012 sind die Reform der Oberstufe und die Reform zur Vereinheitlichung des Schulkalenders. Das Bestreben der Schulpolitik, die Fünftageweche flächendeckend einzuführen, zog in ganz Südtirol heftige Debatten nach sich.

15.3.2 Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs

Zu den systemischen Komponenten des Lehrberufs gehören die Qualität der Kooperation mit der Schulleitung, mit der lokalen Schulverwaltung und mit dem Lehrerkollegium an der Einzelschule ebenso wie die Anerkennung dieser Personen und das Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit. Des Weiteren zählen die schulstellenspezifischen Arbeitsbedingungen wie die baulichen Gegebenheiten des Schulhauses und die Ausstattung der Schule zu den systemischen Komponenten des Lehrberufs. Weitere systemische Aspekte sind die Stundenplangestaltung, die Klassengröße sowie die Art der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen.

Im Vorfeld der Erhebung wurde die Hypothese formuliert, dass die Lehrkräfte der Primarstufe bezüglich der systemischen Komponenten ihres Berufs signifikant höhere Zufriedenheitswerte erreichen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe II. Die Prüfung dieser Hypothese (c) vollzog sich durch den Vergleich der Mittelwerte der drei Schulstufen.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, muss die Hypothese, dass die Lehrkräfte der Primarstufe signifikant höhere Zufriedenheitswerte erreichen als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II, falsifiziert werden. Zwischen den Schulstufen liegen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Lehrberufs vor; die Mittelwerte aller drei Schulstufen unterscheiden sich nur in wenigen Perzentilen und zeigen die hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte aller drei Schulstufen mit den systemischen Komponenten ihres Berufs.

Bei einer ausschließlichen Betrachtung der drei Mittelwerte zeigt sich, dass die Probanden aus der Sekundarstufe I den höchsten Mittelwert erreichen. An zweiter Stelle rangieren die Lehrkräfte der Grundschule, an dritter Stelle erneut jene der Oberschule. Signifikant sind diese Unterschiede -den Signifikanzmessungen nach zu urteilen- jedoch nicht.

Im Folgenden werden exemplarisch einige Ergebnisse anderer Studien bezüglich systemischer Komponenten des Lehrberufs aufgezeigt und mit dem Ergebnis der vorliegenden Erhebung in Verbindung gebracht.

Prestige in der Öffentlichkeit

Der nicht signifikante schulstufenspezifische Unterschied bezüglich der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten des Berufs der vorliegenden Studie widerspricht dem Resultat der Erhebung von Merz (1979) und von Haufe et al. (1999). Während sich in diesen Studien die Primarschullehrkräfte besonders mit einer systemischen Komponente ihres Berufs, nämlich mit dem Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit, signifikant zufriedener zeigten als ihre Kolleginnen und Kollegen höherer Schulstufen, ist dies in der vorliegenden Studie nicht der Fall.

Der nicht signifikante Unterschied zwischen den Schulstufen lässt den Schluss zu, dass die Lehrkräfte aller drei Schulstufen in Südtirol eine ähnliche Wahrnehmung des Prestiges ihres Berufs aufweisen: Unabhängig von der Schulstufe wird von den Lehrkräften Südtirols die mangelnde Wertschätzung der eigenen Tätigkeiten durch die Behörden und die Politik beklagt. Ein Beleg hierfür ist das Ergebnis von Atz et al. (2006), das zeigt, dass die Prozentsätze der mit dem Ansehen des Lehrberufs unzufriedenen Grund-, Mittel- und Oberschullehrkräfte in etwa gleich sind- nämlich durchwegs niedrig. Der sehr niedrige Mittelwert des Samples bei der Zufriedenheit mit dem Prestige, der sich in der vorliegenden Erhebung zeigt, belegt eindeutig diese schulstufenunabhängige Unzufriedenheit. In welchen Situationen das hohe Prestigedefizit des Lehrberufs am stärksten wahrgenommen wird und ob es vermindert werden könnte, könnte in weiterführenden Erhebungen untersucht werden.

Kooperation im Kollegium, mit der Schulleitung und der Schulverwaltung

Des Weiteren sollte auch die erlebte soziale Unterstützung durch das Kollegium, die Schulleitung und die Schulverwaltung im Lehrberuf in Zukunft genauer empirisch analysiert werden: Die widersprüchlichen Ergebnisse diesbezüglicher Erhebungen zeigen deutlich den weiteren Forschungsbedarf. Die Resultate der vorliegenden Erhebung stimmen nicht mit jenen von Van Dick et al. (1999) überein: Während laut diesen Autoren die Gymnasiallehrkräfte die soziale Unterstützung als mangelhaft erleben, ist dies in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall. Das Ergebnis von Atz et al. (2006), dass sich die Grundschullehrpersonen in Südtirol mit den Beziehungen im Kollegium eindeutig zufriedener als die Lehrpersonen der Sekundarstufe einschätzen, kann ebenfalls in dieser Erhebung nicht bestätigt werden.

15.3.3 Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten des Lehrberufs

Die standespolitischen Komponenten des Lehrberufs umfassen die Vertretung durch den Lehrerverband, die Besoldung, das Arbeitszeitverhältnis, den Status als Angestellte im öffentlichen Dienst sowie die Hoffnung auf beruflichen Aufstieg.

Im Vorfeld der Erhebung wurde die Hypothese formuliert, dass die Lehrkräfte der Primarstufe bezüglich dieser standespolitischen Komponenten ihres Berufs signifikant höhere Zufriedenheitswerte erreichen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe II. Die Prüfung dieser Hypothese (d) vollzog sich durch den Vergleich der Mittelwerte der drei Schulstufen.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, wird die Hypothese, dass die Lehrkräfte der Primarstufe signifikant höhere Zufriedenheitswerte erreichen als die Lehrkräfte der Sekundarstufe II, zum Teil bestätigt. Beim Vergleich zwischen dem Mittelwert der Probanden der Primarstufe und jenen der Sekundarstufe II liegt der Signifikanzwert nämlich unter dem Signifikanzniveau, d.h. die Lehrkräfte der Grundschule sind mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs zufriedener als die Lehrkräfte der Sekundarstufe II.

Nicht bestätigt wird hingegen die Annahme, dass die Grundschullehrkräfte mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs signifikant zufriedener sind als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Zwischen diesen beiden Schulstufen zeigt sich kein signifikanter Unterschied, d.h. die Lehrkräfte der Grundschule und der Mittelschule zeigen sich mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs gleich zufrieden. Ein überraschendes Ergebnis, welches im Vorfeld der Erhebung nicht vermutet wurde, betrifft die Mittelwerte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II: Zwischen den beiden Mittelwerten zeigt sich nämlich ein Unterschied, der sogar hoch signifikant ist. Die Lehrkräfte der Mittelschule sind demnach mit den standespolitischen Komponenten signifikant zufriedener als die Lehrkräfte der Oberschule.

Im Folgenden werden Annahmen darüber geäußert, woraus der schulstufenspezifische Unterschied bezüglich der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten möglicherweise erwächst und wo demnach politischer Handlungsbedarf besteht. Durch weiterführende Erhebungen könnten diese Vorschläge geprüft und konkretisiert werden.

Besoldung

Wenn man bedenkt, dass die Oberschullehrkräfte im Vergleich zu jenen der Grund- und Mittelschule die höchsten Nettogehälter aufweisen, erscheint es unverständlich, dass sie sich trotzdem mit der Besoldung, die eine der fünf standespolitischen Komponenten ist, weniger zufrieden zeigen. Möglicherweise sehen sich die Lehrkräfte der Sekundarstufe II aber immer dann im Nachteil, wenn sie sich mit anderen Berufsgruppen vergleichen, die denselben Ausbildungsgrad wie sie aufweisen und vielleicht etwas mehr verdienen. Das Gefühl, für die eigenen Handlungen im Beruf nicht ausreichend entlohnt zu werden, kann in der Folge dazu beitragen, dass sich die Lehrkräfte der Sekundarstufe II mit den standespolitischen Komponenten des Berufs weniger zufrieden äußern als ihre Kolleginnen und Kollegen der niedrigeren Schulstufen. Zudem kann auch die Tatsache, dass Lehrkräfte der Mittelschule und der Oberschule in den ersten Jahren des Berufs dasselbe Anfangsgehalt erhalten, zu einem Ungerechtigkeitsgefühl beitragen, das sich dann im Antwortverhalten in Studien wie der vorliegenden niederschlägt. Zudem muss bezüglich der Besoldung bedacht werden, dass die Lehrkräfte der Oberschule beim Vergleich ihres Gehalt mit jenem der Kolleginnen und Kollegen aus der selben Schulstufe Differenzen erkennen können, die beispielsweise der unterschiedlichen Qualifikationen und der unterschiedlichen Dienstalter erwachsen. Auch diese Wahrnehmung von Unterschieden kann sich negativ auf die Zufriedenheit mit der Besoldung auswirken.

Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst

Bezüglich des Status gilt der selbe Erklärungsversuch wie bei der Besoldung: Wenn die Lehrkräfte der Oberschule ihren Status als Angestellte, als „Beamte“, mit dem viel höheren Status anderer Berufe vergleichen, für welche derselbe Ausbildungsgrad notwendig ist, sehen sich die Lehrpersonen im Nachteil.

Arbeitszeit

Auch bezüglich dieser standespolitischen Komponente verwundert es, dass sich die Lehrkräfte der Sekundarstufe II damit unzufriedener zeigen als jene der Grundschule: Schließlich ist die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung in der Oberschule geringer als jene in der Grundschule. Möglicherweise wird aber von den Lehrkräften zwischen all den Aktivitäten, die in der außerunterrichtlichen Zeit erledigt werden müssen, und dem dafür zuständigen Zeitkontingent ein Missverhältnis wahrgenommen.

Zudem könnten, wie Haufe et al. (1999) aufzeigen, schulstufenspezifische Unterschiede im Ausmaß an zeitlichen Möglichkeiten zur psychophysischen Regeneration vorliegen.

Ein weiterer Aspekt, der mit der Arbeitszeit der Lehrkräfte eng in Zusammenhang steht, ist der Schulkalender. Wie bereits Atz et al. (2006) darlegen, zeigen sich die Lehrkräfte der Grundschule im Vergleich zu jenen höherer Schulstufen mit dem Schulkalender eindeutig am zufriedensten. Dies erklärt sich beispielsweise durch die Tatsache, dass die Oberschullehrkräfte aufgrund der staatlichen Abschlussprüfungen, die jährlich erst gegen Mitte Juli abgeschlossen sind, bis dahin an den Schulen sehr beschäftigt sind. Auch an den Mittelschulen werden nach Schulschluss die Abschlussprüfungen abgehalten, jedoch sind diese von kürzerer Dauer wie die staatlichen Abschlussprüfungen am Ende der Oberschule. In der Grundschule gibt es hingegen überhaupt keine Abschlussprüfungen, sodass der Großteil der Tätigkeiten der Lehrkräfte nach Schulschluss beendet ist.

Hoffnungen auf beruflichen Aufstieg

Eine Parallele zwischen der Erhebung von Atz et al. (2006) und der vorliegenden besteht bezüglich der Aufstiegshoffnungen. Die Lehrkräfte der Sekundarstufe II bemängeln die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten, die Lehrkräfte der Grundschule und der Mittelschule hingegen nicht. Dieses Ergebnis wird durch den signifikanten Unterschied der vorliegenden Erhebung bestätigt.

Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen kann wiederum darin bestehen, dass sich die Lehrpersonen der Oberschule mit anderen Berufsgruppen, welche ähnliche oder gleiche Qualifikationen haben, im Nachteil sehen. Während nämlich diese Berufsgruppen konkrete Aufstiegschancen haben, ist dies im Lehrberuf in der Oberschule kaum der Fall. Anders sieht die Situation in der Mittelschule aus: Die Lehrkräfte dieser Schulstufe haben die Chance, sich sowohl in die Ranglisten der Sekundarstufe I als auch in jene der Sekundarstufe II eintragen zu lassen und folglich auch in einer noch höheren Schulstufe zu unterrichten. Die Tatsache, dass Mittelschullehrkräfte berechnete Hoffnungen auf beruflichen Aufstieg haben und Oberschullehrpersonen hingegen kaum solche pflegen können, kann zum signifikanten Unterschied in der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten beitragen.

Vertretung durch Lehrerverband (ASM oder KSL)

Eine weitere standespolitische Komponente des Lehrberufs ist die Vertretung durch den Berufsverband, in Südtirol durch die Lehrerverbände ASM und KSL. Wenn man sich vor Augen hält, dass sich die Lehrerverbände in Südtirol eigenen Angaben zufolge für die Interessen der gesamten Lehrerschaft einsetzen, verwundert es, dass die Probanden der Sekundarstufe II hiermit unzufriedener sind als ihre Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulstufen. Eine Annahme, die das Antwortverhalten erklärt, könnte darin bestehen, dass die sehr hohen Ziele, die die Lehrerverbände verfolgen, in der Realität kaum erreichbar sind. Gerade die Tatsache, dass die Berufsverbände nicht den Status einer Gewerkschaft haben, schränkt schließlich ihren Einfluss erheblich ein. Wenn die im Vorfeld formulierten Ziele nicht erreicht werden, kann dies dazu führen, dass die Erwartungen der Lehrpersonen enttäuscht werden und sich in der Folge Unzufriedenheit breitmacht.

Ob die Lehrkräfte tatsächlich das Gefühl haben, dass die proklamierten Ziele der Lehrerverbände nicht erreicht werden, kann in der vorliegenden Erhebung nicht eruiert werden. Schließlich erlaubt es das verwendete Messinstrument nicht, Begründungen für die gewählte Antwortkategorie bezüglich der Zufriedenheit mit dem Lehrerverband zu erheben. Ebenfalls nicht ermittelt werden konnte, ob die Probanden als Mitglieder oder nur als Außenstehende ein Urteil über die Tätigkeit der Verbände abgegeben haben. Dass im Messinstrument nicht nach der Mitgliedschaft gefragt wird, stellt einen eindeutigen Mangel des Fragebogens dar. Eine Befragung der Mitglieder der Lehrerverbände bzw. gegebenenfalls auch von Lehrkräften, die aus den Verbänden ausgestiegen sind, könnte aussagekräftige Ergebnisse zu den Vor- und Nachteilen dieser Verbände liefern.

15.3.4 Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrberuf

Insgesamt 34 Items der Zufriedenheitsskala des Messinstruments können den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs zugeordnet werden. Die Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit stellt hingegen einen Aspekt dar, der nicht in diese Kategorien fällt. Folglich wurde das Antwortverhalten bei diesem Item in der vorliegenden Erhebung einer eigenen Analyse unterzogen.

Bei der allgemeinen Betrachtung des Antwortverhaltens der gesamten Stichprobe fällt das sehr positive Urteil bezüglich der Erhaltung der eigenen Gesundheit auf: Die überwiegende Mehrheit aller Lehrkräfte ist mit der eigenen Gesundheit zufrieden bzw. sehr zufrieden. Unzufrieden mit der eigenen Gesundheit zeigten sich jeweils nahezu gleich viele Probanden aus jeder Schulstufe, sodass nicht angenommen werden kann, dass in einer Schulstufe die Gesundheit in besonderer Weise gefährdet ist. Auch die drei Mittelwerte, die alle im „zufriedenen“ Bereich liegen, sind Beweis dafür, dass die Lehrkräfte in Südtirol mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit zufrieden sind.

Wie das über alle Schulstufen hinweg ähnliche Antwortverhalten der Probanden beim Item 'Erhaltung meiner Gesundheit' erahnen lässt, weisen die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass keine signifikanten schulstufenspezifischen Unterschiede vorliegen. Zwar rangieren prozentuell gesehen die Lehrkräfte der Grundschule an erster, jene der Mittelschule an zweiter und jene der Oberschule an dritter Stelle, jedoch weist der Mittelwertsunterschied zwischen den drei Schulstufen keine Signifikanz auf. In der Folge muss davon ausgegangen werden, dass sich die Berufstätigkeit auf den psychophysischen Gesundheitszustand in allen Schulstufen in Südtirol ähnlich auswirkt.

Diese Untersuchungsergebnisse stehen im Widerspruch zu den Erkenntnissen von Haufe et al. (1999), welche zeigen, dass die Lehrpersonen der Grundschule mit der eigenen Gesundheit signifikant zufriedener sind als die Lehrpersonen der höheren Schulstufen. Dies kann mit der vorliegenden Erhebung nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung für die in Südtirol hohe Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit liefert die Theorie von Van Dick et al. (1999) und Schaarschmidt und Kieschke (2007a; 2007b): Diese zeigt auf, dass ein positives Sozialklima an der Schule mit dem Auftreten von gesundheitlichen Problemen negativ korreliert.

In der Folge kann zwischen dem in der vorliegenden Erhebung gezeigten gute Sozialklima an den Schulen in Südtirol und der hohen Zufriedenheit mit der Gesundheit im Lehrberuf ein positiver Zusammenhang bestehen: Das gute Sozialklima scheint sich demnach positiv auf den Gesundheitszustand der Lehrpersonen auszuwirken.

15.4 Resultate der Korrelationsanalysen im Ländervergleich

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung werden einige Korrelationsanalysen, die Ipfling et al. (1995) im Rahmen der Testung ihres Messinstruments gemacht haben, repliziert. Hierdurch wird das Ziel verfolgt, zu analysieren, ob sich die von Ipfling et al. (1995) gezeigten Zusammenhänge bzw. nicht vorhandenen Zusammenhänge zwischen einigen Items des Messinstruments auch im Antwortverhalten der Südtiroler Stichprobe bestätigen oder nicht. Drei Korrelationsanalysen werden zwischen drei Items der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala gemacht. Mit diesen Analysen wird der Frage nachgegangen, ob zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit berufsbezogener Komponenten des Lehrberufs und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit in Bezug auf diese Komponenten im Sample ein Zusammenhang besteht oder nicht. Anders ausgedrückt: Es wird anhand von exemplarischen Items untersucht, ob -wie Ipfling et al. (1995) zeigten- die Probanden die Wichtigkeits- und die Zufriedenheitsskala des Messinstruments tatsächlich nicht identisch bearbeiten.

Fünf weitere Korrelationsanalysen werden zwischen Itempaaren der Zufriedenheitsskala durchgeführt. Diese haben den Zweck, zu überprüfen, ob die fünf Itempaare, die laut Ipfling et al. (1995) sehr eng zusammenhängen, auch in der Südtiroler Stichprobe eng korrelieren. Ist dies der Fall, würde das Antwortverhalten eines Probanden bei einem Item eine nahezu sichere Prognose auf das Antwortverhalten beim anderen Item erlauben. Wenn die Korrelationen zu hoch sind, könnte es angebracht sein, bei einer Überarbeitung des Messinstruments in Zukunft darüber nachzudenken, die eng korrelierenden Itempaare in jeweils einem Item zusammenzufassen. Durch die Reduzierung der Itemanzahl würde sich auch die Möglichkeit ergeben, weitere Aspekte, die bisher im Messinstrument nicht berücksichtigt werden, in die Antwortskalen aufzunehmen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der insgesamt acht durchgeführten Korrelationsanalysen diskutiert.

15.4.1 Resultate der Korrelationsanalysen zwischen der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala

Ipfling et al. (1995) zeigen auf, dass die Wichtigkeits- und die Zufriedenheitsskala nicht miteinander korrelieren. Dies deutet darauf hin, dass die Probanden die beiden Skalen unabhängig voneinander bearbeiten, dass demnach das Antwortverhalten der Probanden bei den Items der Wichtigkeitsskala keine Prognose auf das Antwortverhalten bei den Items der Zufriedenheitsskala erlaubt. Ob tatsächlich zwischen der Gewichtung einzelner berufsbezogener Aspekte und der Zufriedenheit mit diesen Aspekten kein Zusammenhang besteht, wurde in der vorliegenden Analyse anhand von drei exemplarischen Korrelationsanalysen überprüft. Für diese Analysen ausgewählt wurden drei Items, die sowohl in der Wichtigkeits- als auch in der Zufriedenheitsskala vorkommen: die pädagogische Komponente „Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit“, die systemische Komponente „Prestige in der Öffentlichkeit“ und die standespolitische Komponente „Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst“.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, muss die im Vorfeld von der Untersuchungsleiterin formulierte Hypothese (e), dass doch ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Gewichtung berufsbezogener Komponenten und der Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit in Bezug auf diese Komponenten besteht, falsifiziert werden. Die Korrelationsanalysen beim pädagogischen Item 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit', beim systemischen Item 'Prestige in der Öffentlichkeit' und beim standespolitischen Item 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst' haben nämlich aufgezeigt, dass die Lehrkräfte die Wichtigkeits- und die Zufriedenheitsskala unabhängig voneinander bearbeiten. Das Antwortverhalten auf einer der beiden Skalen scheint demnach keinen prognostischen Effekt auf das Antwortverhalten bei der anderen zu haben. Beispielhaft hierfür ist die Unterschiedlichkeit des Antwortverhaltens, die sich bei den drei untersuchten Items zeigt: Die Mittelwerte auf der Wichtigkeitsskala bei den Items „Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit“ und „Prestige in der Öffentlichkeit“ sind um einige Perzentile höher als auf der Zufriedenheitsskala, jene beim Item „Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst“ hingegen nicht. Die Mittelwerte der beiden Skalen bei diesem Item zeigen, dass die Lehrkräfte den Status nicht hoch gewichten und gleichzeitig auch damit nicht eindeutig zufrieden zu sein scheinen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Zufriedenheit mit einzelnen berufsbezogenen Aspekten nicht abhängig ist von der persönlichen Gewichtung dieser Aspekte. Den Untersuchungsergebnissen von Ipfling et al. (1995) nach zu urteilen besteht kein linearer Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit, die eine Lehrkraft einem beruflichen Aspekt beimisst und der Zufriedenheit, die sie bezüglich dieses Aspekts verspürt. Diese Resultate bestätigen sich durch die exemplarischen Analysen der vorliegenden Untersuchung. Das nicht äquivalente Antwortverhalten der Probanden bei der Wichtigkeits- und der Zufriedenheitsskala kann als Pro-Argument dafür fungieren, dass das Messinstrument von Ipfling et al. (1995) auch in Zukunft sowohl die Skala „Wichtigkeit“ als auch die Skala „Zufriedenheit“ beinhalten sollte.

15.4.2 Resultate der Korrelationsanalysen innerhalb der Zufriedenheitsskala

Wie Ipfling et al. (1995) aufzeigen, bestehen zwischen fünf Itempaaren innerhalb der Zufriedenheitsskala ihres Messinstruments hoch signifikante Zusammenhänge. Ob diese auch im Antwortverhalten der Südtiroler Probanden erkannt werden können, ist u.a. Gegenstand der vorliegenden Erhebung.

Wie die replizierten Korrelationsanalysen zeigen, bestehen zwischen einigen Itempaaren der Zufriedenheitsskala hochsignifikante Zusammenhänge. Getestet wurden die Zusammenhänge zwischen den Items 'Geselligkeit im Kollegium' und 'Kooperation im Kollegium', zwischen den Items 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren', zwischen den Items 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit' und 'Erfolge in der erzieherischen Arbeit' und zwischen den Items 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule'. Zwischen all den genannten Items bestehen eindeutige Korrelationen. Konkret bedeutet dies, dass das Antwortverhalten der Probanden bei jeweils einem der beiden Items das Antwortverhalten beim zweiten Item direkt beeinflusst. Je höher beispielsweise die Einschätzung bezüglich der eigenen Zufriedenheit mit der Geselligkeit im Kollegium ist, desto höher ist auch jene bezüglich der Zufriedenheit mit der Kooperation im Kollegium. Der unmittelbare Zusammenhang zwischen den Itempaaren zeigt sich auch darin, dass sich die erreichten Mittelwerte kaum voneinander unterscheiden.

Die Korrelationen, die in der vorliegenden Erhebung ermittelt wurden, bestätigen also die Resultate der Testungen von 1995, in denen ebenfalls die hohen positiven Zusammenhänge zwischen den genannten Items aufgezeigt wurden. Eine Ausnahme bildet hierbei das Itempaar 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektors', bei dem (im Gegensatz zur Testung von Ipfling et al., 1995) in der vorliegenden Erhebung kein starker positiver Zusammenhang im Antwortverhalten erkannt wurde. Der Unterschied könnte sich durch die sprachliche Adaption, die in der Südtiroler Erhebung notwendig war, erklären: Die Organe „Schulaufsicht“ und „Schulinspektorat“ decken zwar einen ähnlichen Aufgabenbereich ab, sind jedoch nicht absolut kohärent. So kann sich das Antwortverhalten der Probanden von Ipfling et al. (1995) aus dem deutschen Sprachraum von jenem der Südtiroler Probanden bei diesem Item unterscheiden, was Einfluss auf die ermittelte Zusammenhangsstärke zwischen den Items hat.

Die Ergebnisse der Testungen könnten als Hinweise dafür interpretiert werden, dass bei einer Überarbeitung des Messinstruments beispielsweise das Item 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren' aus dem Fragebogen entfernt werden könnte, da es dem Item 'Eigener pädagogischer Handlungsspielraum' sehr ähnlich ist und sich folglich die Probanden bei der Beantwortung dieser Items gleich verhalten. Auch die beiden Items 'Bauliche Gegebenheiten der Schule' und 'Ausstattung der Schule' könnten in einer neuen Version des Messinstruments in einem Item zusammengefasst werden, da sie eng korrelieren. Anstelle einiger Items, die anderen zu ähnlich sind, könnten weitere Aspekte in den Fragebogen aufgenommen werden, die darin noch nicht enthalten sind. Im Rahmen der Beantwortung der Frage, ob wichtige Aspekte in den Skalen unberücksichtigt bleiben, wurden von einigen Probanden dieser Erhebung interessante Vorschläge hierfür gemacht. In den Fragebogen aufgenommen werden sollte so auf jeden Fall ein Item, mit dem erfasst wird, wie Lehrkräfte die Sinnhaftigkeit von Sitzungen sehen. Des Weiteren wird von einigen Lehrkräften erwähnt, dass Items bezüglich der Belastungen im Lehrberuf im Messinstrument weitgehend fehlen, ebenso wie die Möglichkeit, ein Urteil bezüglich eines weiteren wichtigen berufsbezogenen Aspekts, nämlich der Korrekturen, abzugeben. Relativiert werden die aufgezeigten Mängel des Messinstruments durch die Tatsache, dass es zuzüglich zu den beiden geschlossenen Skalen auch offene Fragen enthält. Im Rahmen dieser Fragen haben die Probanden die Chance, auf alle ihrer Ansicht nach fehlenden Aspekte hinzuweisen.

16 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Erhebung hat zum Ziel, Aufschluss über die gegenwärtige Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in Südtirol zu geben. Die Zufriedenheit der Lehrkräfte beeinflusst in entscheidender Weise die unterrichtliche Qualität und in der Folge die Bildung, die den Adressaten zuteil wird. Moè, Pazzaglia und Ronconi (2010, S. 1151) drücken diesen Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Zufriedenheit in folgendem Zitat treffend aus:

„We need 'good teachers'. We need teachers who teach well and adopt good strategies and praxes, but who also love their work, where 'love' means both 'liking', obtaining positive affect from working with students and colleagues, and at the same time 'managing', feeling capable and believing themselves able to overcome the difficulties encountered in teaching. No matter how much effort people make, this does not yield satisfaction if they do not love what they are doing.“

Als Resümee dieser Untersuchung kann an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in Südtirol -entgegen der medialen Krisenberichterstattung- ungebrochen hoch ist. Sie ist über alle Schulstufen hinweg höher als in der Gesellschaft angenommen- und erreicht wohl auch einen höheren Grad, als der, der von den Lehrkräften selbst in bildungspolitischen Debatten postuliert wird. Trotz all der Belastungen und steigenden Ansprüche scheinen die allermeisten Lehrpersonen so zufrieden mit der eigenen Berufstätigkeit zu sein, dass sie sich auch bei einer erneuten Möglichkeit, den Beruf zu wählen, wiederum für den Lehrberuf entscheiden würden. Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, bestehen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulstufen. Sowohl in Bezug auf die allgemeine Berufszufriedenheit als auch in Bezug auf die Zufriedenheit mit pädagogischen und systemischen Komponenten des Lehrberufs weisen die Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen ähnliche Zufriedenheitswerte auf- und zwar durchwegs hohe. Signifikante Unterschiede zwischen der Zufriedenheit von Grund- und Mittelschullehrkräften und jener von Oberschullehrkräften finden sich nur bezüglich der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten des Lehrberufs.

Im Allgemeinen lässt die hohe Berufszufriedenheit der Lehrkräfte den Schluss zu, dass deren Belastungsniveau (noch) nicht so hoch ist, dass es die Zufriedenheit negativ beeinträchtigen würde. Berufszufriedenheit und Belastung schließen sich, wie schon in den Ergebnissen von Atz et al. (2006), Grunder und Bieri (1995) und Rudow (1995) beschrieben wird, nicht aus: Solange die Belastungen nicht zu langfristigen Überforderungen werden, schafft es der Großteil der Lehrkräfte, mit diesen Belastungen positiv umzugehen und sich die Zufriedenheit zu erhalten. Für das erfolgreiche Coping mitentscheidend ist mit Sicherheit die Zufriedenheit mit dem eigenen Privatleben. Die Prüfung des von Kramis-Aebischer (1996) und von Lent et al. (2011) beschriebenen signifikanten Zusammenhangs zwischen Berufs- und Lebenszufriedenheit war in der vorliegenden Erhebung zwar nicht möglich, jedoch wiesen einige Probanden bei der offenen Frage, ob in den Skalen wichtige Aspekte vergessen wurden, darauf hin, dass die berufliche Zufriedenheit niemals unabhängig sei von der Zufriedenheit mit privaten Beziehungen. Diese Aussagen unterstreichen die in der Fachliteratur aufgezeigte Notwendigkeit, in weiterführenden Untersuchungen derartige Korrelationen zu prüfen und im Weiteren eventuell Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu untersuchen.

Die Tatsache, dass die allgemeine Zufriedenheit der Oberschullehrkräfte mit dem Beruf trotz der geringeren Zufriedenheit mit einigen standespolitischen Komponenten hoch ist, lässt folgenden Schluss zu: Für die Erhaltung der allgemeinen Berufszufriedenheit zentral ist die Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten des Lehrberufs. Die pädagogischen Aspekte werden von den Lehrkräften als am bedeutendsten für die eigene Zufriedenheit erlebt, während die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit standespolitischen Aspekten sich nicht entscheidend negativ auswirkt. Anders ausgedrückt: Eine geringere Zufriedenheit mit den standespolitischen Aspekten kann bei einer gleichzeitig vorhandenen hohen Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten keine allgemeine Unzufriedenheit auslösen. Bezüglich der auslösenden Faktoren von Berufszufriedenheit zeigt die Erhebung, dass hierbei in erster Linie interne Faktoren des Lehrberufs genannt werden, die in der Verantwortung der Lehrkräfte selbst liegen. Mit dem Mikroumfeld des eigenen Berufs zeigt sich ein Großteil der Lehrkräfte -unabhängig welcher Schulstufe- zufrieden, was ein sehr erfreuliches Ergebnis darstellt.

Damit die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und damit auch die Unterrichtsqualität in Südtirol so hoch bleiben wie sie derzeit sind, sollten folgende Empfehlungen von Bieri (2006, S. 327) befolgt werden:

- „A. Vom Außerunterrichtlichen entlasten, für Ausserschulisches stärken,
in Schulischem unterstützen

- B. Freiräume der einzelnen Lehrkraft erhalten und doch die Zusammenarbeit stärken

- C. Berufsausbildung, Berufseinführung und Berufsberatung individualisieren

- D. Berufliche Fortbildung mit Entwicklung der Schule koordinieren

- E. Berufliche Mobilität fördern“.

16.1 Stärken und Grenzen der Untersuchung

Den Untersuchungen zur Berufszufriedenheit der Lehrkräfte kommt eine erhebliche Bedeutung zu, da sie der Schulpolitik Aufschluss darüber geben, welche Aspekte des Lehrberufs im jeweiligen Staat bzw. in der jeweiligen Region als zufriedenheitsfördernd erlebt werden- und folglich erhalten werden sollten- und welche hingegen der Zufriedenheit hemmend sind. Da die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in Südtirol bisher nur selten zum Forschungsgegenstand deklariert wurde, kann auch der vorliegenden Erhebung ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Besonders die Tatsache, dass im Rahmen dieser Arbeit ein Schulstufenvergleich gezeigt wird und sich diese nicht nur auf eine Schulstufe beschränkt, trägt dazu bei, dass der Erhebung ein gewisser explorativer Charakter zugesprochen werden kann. Zudem ist die Erfassung der Zufriedenheit mit den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten des Lehrberufs aus der Perspektive der pädagogischen Professionsforschung sehr sinnvoll, da nicht nur die allgemeine Berufszufriedenheit erfasst wird, sondern konkreter auf einzelne Aspekte des Berufs eingegangen wird. Durch die Erfassung von Teilzufriedenheiten wird in Erfahrung gebracht, wo konkret die Quellen der Berufszufriedenheit und insbesondere der Unzufriedenheit liegen und wo gegebenenfalls in Zukunft politischer Handlungsbedarf bestehen könnte. Die klare Benennung der als positiv und negativ betrachteten Aspekte des Lehrberufs kann demnach einen ersten Schritt zur Verbesserung der beruflichen Bedingungen von Lehrkräften darstellen. Gerade aufgrund der Tatsache, dass sich Unzufriedenheit eher durch problematische Rahmenbedingungen als durch die pädagogische Arbeit mit den Adressaten entwickelt, ist es nämlich wichtig, den Vorgesetzten und der Schulpolitik im Allgemeinen Auskunft über die eigene Zufriedenheit zu geben. Dieser Austausch kann mithilfe der vorliegenden Erhebung initiiert werden, was positiv zu bewerten ist. Beachtet werden muss an dieser Stelle natürlich, dass aufgrund der Ad-hoc-Stichprobe nicht von einer Repräsentativität der Ergebnisse ausgegangen werden kann: Die Untersuchung zeigt zwar Tendenzen darüber auf, welche Zufriedenheitswerte die Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen Südtirols aufweisen, jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Resultate der vorliegenden Erhebung in der Grundgesamtheit, also für alle Lehrkräfte Südtirols, gültig sind.

Eine weitere Grenze der vorliegenden Erhebung, für die ebenfalls die Zusammensetzung der Stichprobe verantwortlich ist, ist die Tatsache, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Berufszufriedenheit nicht erfasst werden konnten: In der Stichprobe lag nämlich keine prozentuelle Gleichverteilung der Geschlechter vor. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die männlichen Lehrkräfte in Südtirol unterrepräsentiert sind und dass in der Folge mehr potentielle weibliche als männliche Probanden für die Teilnahme an der vorliegenden Erhebung gewonnen wurden.

Schlussendlich müssen bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Untersuchung auch die Nachteile von quantitativen Fragebogenerhebungen berücksichtigt werden: Der Untersuchungsleiterin liegen keinerlei Informationen darüber vor, wann, wo, von wem und bei welchen Kontextbedingungen die Fragebögen ausgefüllt wurden. Diese Störvariablen könnten die Untersuchungsergebnisse erheblich beeinflusst haben. Um zu erkennen, ob solche Ergebnisverzerrungen vorliegen, wäre es empfehlenswert, in Zukunft quantitative Erhebungen in Kombination mit qualitativen Untersuchungen durchzuführen. Da bei qualitativen Erhebungen die Forschungsleiterin bzw. der Forschungsleiter bei der Datensammlung persönlich anwesend ist und mit den Probanden in unmittelbarem Kontakt steht, können nämlich die eventuell auftretenden Antwortverzerrungen aus den quantitativen Erhebungen erkannt und so bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

16.2 Weiterführende Forschungsdesiderata

In der vorliegenden Untersuchung wurden bewusst die berufsbezogenen Komponenten fokussiert, um konkrete Informationen darüber zu erhalten, welche Aspekte, denen eine große Anzahl von Lehrkräften in ihrem Beruf begegnet, Quellen von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit sind. Diese Erhebung folgt demnach den Empfehlungen von Rothland und Terhart (2010), die der Überprüfung von tätigkeits- und strukturbezogenen Variablen des Berufs einen hohen Stellenwert beimessen und die rein persönlichkeitsbezogenen Untersuchungen, die organisationstechnische Besonderheiten der Schulen nicht berücksichtigen, kritisieren.

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, erscheint es aber doch notwendig, in Zukunft weitere Erhebungen durchzuführen, die die persönlichkeitspezifischen Aspekte von Lehrkräften und deren Auswirkung auf die Berufszufriedenheit in den Mittelpunkt rücken. Die Wahrnehmung von berufsbezogenen und in der Folge allgemeingültigen Aspekten hängt nämlich in entscheidender Weise auch von persönlichkeitspezifischen Merkmalen ab: Schließlich gehen verschiedene Lehrkräfte mit vergleichbaren Arbeitsbedingungen unterschiedlich um. Erklärbar ist diese Tatsache durch das unterschiedlich stark ausgeprägte Selbstkonzept, durch die unterschiedlich hohe Frustrationstoleranz und durch die verschiedene Anwendung von Copingstrategien, um nur einige mögliche Gründe zu nennen (Herzog, 2007; Kramis-Aebischer, 1995). Eine weitere differenzialpsychologische Variable, die die Berufszufriedenheit zu beeinflussen scheint, ist die Art der eigenen Kontrollüberzeugung (Merz & Weid, 1981; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Van Buer et al., 1995; Van Dick et al., 1999): Die Folgen von internen und externen Kontrollüberzeugungen sollten folglich ebenfalls in weiterführenden Studien fokussiert werden. Ein weiterer Forschungsgegenstand könnte darin bestehen, welche Bedeutung das zeitliche Ausmaß und die Gestaltung der Freizeit für die Erhaltung der Zufriedenheit im Lehrberuf haben können. Auch die von den Lehrkräften gewählten Methoden der psychophysischen Regeneration könnten nämlich die Berufszufriedenheit beeinflussen. Bei der Untersuchung dieser persönlichkeitspezifischen und differenzialpsychologischen Einflüsse auf die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften wären auch andere Forschungsdesigns und -methoden als die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten notwendig:

Bei der Erfassung dieser persönlichkeitsbezogenen Charakteristika würde es sich beispielsweise empfehlen, qualitative Interviews oder auch Persönlichkeitstests zu machen.

Von Interesse könnte auch die Erhebung der Veränderung der Berufszufriedenheit im Laufe des Lebens und mit zunehmendem Dienstalter sein, da die Forschung diesbezüglich noch keine eindeutigen Ergebnisse zeigen kann. Hierfür würden sich Längsschnittuntersuchungen eignen, in denen dieselben Probanden über einen langen Zeitraum immer wieder zu ihrer Berufszufriedenheit befragt werden. Zudem wäre es auch wichtig, in Zukunft nicht nur Probanden der sogenannten „Survival-Population“ für die Untersuchungen zur Berufszufriedenheit zu gewinnen, sondern auch beispielsweise qualitative Forschungen mit Berufsaussteigerinnen/-aussteigern durchzuführen. Hierdurch würde sich die Möglichkeit ergeben, Erkenntnisse über ihre Beweggründe, den Beruf zu wechseln, zu gewinnen. Zudem könnten an solchen Negativbeispielen Risikofaktoren für berufliche Unzufriedenheit und Überforderung erkannt werden.

Weitere Forschungsdesiderata betreffen die vorliegende Untersuchung selbst:

Sollte die vorliegende Studie in Zukunft repliziert werden, wäre es sinnvoll, eine repräsentative Stichprobe durch eine Zufallsauswahl zu rekrutieren. Hierdurch könnten aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden, die auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden können. Zudem wäre es sinnvoll, die Größe der Stichprobe noch zu steigern. Hierbei empfiehlt es sich jedoch, wiederum, wie in der vorliegenden Untersuchung, eine Reihe von Maßnahmen zu ergreifen, die dazu beitragen, eine hohe Rücklaufquote zu erreichen. Die Motivationsarbeit, die im Rahmen der vorliegenden Erhebung durchgeführt wurde, kann als gelungen bezeichnet werden; sie hat schließlich dazu beigetragen, eine Rücklaufquote von immerhin 80% zu erreichen.

Eine weitere Empfehlung besteht darin, die Untersuchung in Zukunft flächendeckend in ganz Südtirol durchzuführen, um Antwortverzerrungen aufgrund einer Ortsspezifität zu vermeiden. Die Miteinbeziehung weiterer Teilstichproben würde sich ebenfalls empfehlen: Zusätzlich zu den Probanden aus der Grund-, Mittel- und Oberschule könnten weitere Probanden für die Untersuchung gewonnen werden, beispielsweise aus dem Kindergarten und der Berufsschule. Hierdurch wären Vergleiche zwischen den Staats- und Landesbediensteten möglich, die wiederum zur Erweiterung des Erkenntnisstands beitragen könnten.

Ein letztes Forschungsdesideratum ergibt sich aus den signifikanten Ergebnissen der vorliegenden Erhebung: Aufgrund der Tatsache, dass die Oberschullehrkräfte, wie in dieser Untersuchung gezeigt werden konnte, sich bezüglich der standespolitischen Komponenten signifikant unzufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen äußern, wäre es notwendig, zu erheben, warum diese Berufsaspekte Unzufriedenheit auslösen und wie dies konkret verringert werden könnte. In der vorliegenden Erhebung können schließlich nur einige Annahmen darüber geäußert werden, worauf der schulstufenspezifische Unterschied zurückgeführt werden kann und wo politischer Handlungsbedarf bestehen könnte. In einer Erhebung mit den Lehrkräften der Oberschule könnten auch konkrete Vorschläge von den Betroffenen selbst eingeholt werden, welche Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten beitragen könnten. Gesichertes Wissen darüber könnte allen am Schulgeschehen beteiligten Personen zu gute kommen, da die Erhaltung und die Erhöhung der Berufszufriedenheit mit der Erhaltung und Erhöhung der Unterrichtsqualität einhergehen kann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schulstufenverteilung.....	123
Abb. 2: Geschlechterverteilung.....	124
Abb. 3: Dienstalterverteilung.....	125
Abb. 4: Verteilung der Beschäftigungsart.....	126
Abb. 5: Schüleranzahlen der betreffenden Schulen.....	127
Abb. 6: Wiederwahl des Lehrberufs.....	130
Abb. 7: Wiederwahl des Lehrberufs nach Schulstufe.....	131
Abb. 8: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs nach Schulstufe.....	135
Abb. 9: Häufigkeiten der Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe....	137
Abb. 10: Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe.....	138
Abb. 11: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten nach Schulstufe.....	141
Abb. 12: Mittelwert der Zufriedenheit mit den pädagogischen Komponenten nach Schulstufe.....	142
Abb. 13: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten nach Schulstufe.....	144
Abb. 14: Mittelwert der Zufriedenheit mit den systemischen Komponenten nach Schulstufe.....	145
Abb. 15: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten nach Schulstufe.....	147
Abb. 16: Mittelwert der Zufriedenheit mit den standespolitischen Komponenten nach Schulstufe.....	149
Abb. 17: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit'.....	150
Abb. 18: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe.....	151
Abb. 19: Mittelwert der Zufriedenheit mit der Erhaltung der eigenen Gesundheit nach Schulstufe.....	152
Abb. 20: Auslöser größter Berufszufriedenheit nach Schulstufe.....	162
Abb. 21: Auslöser größter Berufsunzufriedenheit nach Schulstufe.....	166
Abb. 22: Zusammenhang zwischen 'Bauliche Gegebenheiten' und 'Ausstattung'.....	175

Tabellenverzeichnis

- Tab. B1:** Prozentuelle Schulstufenverteilung
- Tab. B2:** Prozentuelle Geschlechterverteilung
- Tab. B3:** Geschlecht nach Schulstufe
- Tab. B4:** Prozentuelle Dienstalterverteilung
- Tab. B5:** Prozentuelle Verteilung der Beschäftigungsart
- Tab. B6:** Beschäftigungsart nach Schulstufe
- Tab. B7:** Prozentuelle Verteilung der Schüleranzahl
- Tab. B8:** Schüleranzahl nach Schulstufe
- Tab. B9:** Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs
- Tab. B10:** Wiederwahl nach Schulstufe
- Tab. B11:** Chi-Quadrat-Test zur Wiederwahl nach Schulstufe
- Tab. B12:** Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs
- Tab. B13:** Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl nach Schulstufe
- Tab. B14:** Mittelwert der Berufszufriedenheit
- Tab. B15:** Häufigkeiten der Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe
- Tab. B16:** Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit nach Schulstufe
- Tab. B17:** Mittelwertvergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I
- Tab. B18:** Mittelwertvergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe II
- Tab. B19:** Mittelwertvergleich zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II
- Tab. B20:** Mittelwert bei den pädagogischen Komponenten
- Tab. B21:** Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit pädagogischen
Komponenten nach Schulstufe
- Tab. B22:** Mittelwert der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten nach
Schulstufe
- Tab. B23:** Mittelwert bei den systemischen Komponenten
- Tab. B24:** Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit systemischen
Komponenten nach Schulstufe
- Tab. B25:** Mittelwert der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten nach
Schulstufe
- Tab. B26:** Mittelwert bei den standespolitischen Komponenten
- Tab. B27:** Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit standespolitischen
Komponenten nach Schulstufe

- Tab. B28:** Mittelwert der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten nach Schulstufe
- Tab. B29:** Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I
- Tab. B30:** Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und der Sekundarstufe II
- Tab. B31:** Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II
- Tab. B32:** Mittelwert bei 'Erhaltung meiner Gesundheit'
- Tab. B33:** Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit'
- Tab. B34:** Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe
- Tab. B35:** Mittelwerte der Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe
- Tab. B36:** Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I
- Tab. B37:** Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Primarstufe und der Sekundarstufe II
- Tab. B38:** Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II
- Tab. B39:** Teilnahme bei 'Auslöser Zufriedenheit/Unzufriedenheit'
- Tab. B40:** Auslöser größter Berufszufriedenheit
- Tab. B41:** Auslöser größter Berufsunzufriedenheit
- Tab. B42:** Auslöser größter Berufszufriedenheit nach Schulstufe
- Tab. B43:** Auslöser größter Berufsunzufriedenheit nach Schulstufe
- Tab. B44:** Korrelation bei 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'
- Tab. B45:** Korrelation bei 'Prestige in der Öffentlichkeit'
- Tab. B46:** Korrelation bei 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst'
- Tab. B47:** Korrelation zwischen 'Geselligkeit' und 'Kooperation'
- Tab. B48:** Korrelation zwischen 'Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'
- Tab. B49:** Korrelation zwischen 'Unterrichtliche Erfolge' und 'Erzieherische Erfolge'
- Tab. B50:** Korrelation zwischen 'Bauliche Gegebenheiten' und 'Ausstattung'
- Tab. B51:** Korrelation zwischen 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats'

Literaturverzeichnis

(nach dem Zitiersystem der American Psychological Association)

Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 422-462.

Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen: Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Amtsblatt Nr. 6/I-II – 07/02/2012. Beschluss der Landesregierung vom 23. Jänner.2012, Nr. 75. *Kindergarten- und Schulkalender*.

Amtsblatt Nr. 39/I-II – 28/09/2011. Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr.11. *Die Oberstufe des Bildungssystem des Landes Südtirol*.

Aronson, E., Pines, A. M. & Kafry, D. (1983). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

ASM Arbeitskreis Südtiroler Mittel-, Ober- und BerufsschullehrerInnen (2012). *Organisation* (abgerufen am 27.05.2012, von <http://www.lehrerasm.it/mitarbeiter/organisation/index-organisation.htm>).

Atz, H., Becker, U. & Vanzo, E. (2006). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrpersonen in Südtirol. Illustrierter Ergebnisbericht zu einer empirischen Untersuchung*. Bozen: apollis.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol; Abteilung 8 - Landesinstitut für Statistik (02/2011): *astatab-sammlung/raccolta Nr. 01: Bedienstete der Lokalverwaltungen-Lehrpersonen an den Staatsschulen 2009*. Bozen.

(abgerufen am 11.03.2012, von http://www.provinz.bz.it/astat/de/554.asp?aktuelles_action=4&aktuelles_article_id=352636).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Abteilung Personal (2012). *Nettogehälter*. (abgerufen am 28.05.2012, von <http://www.provinz.bz.it/personal/themen/gehaelter-lehrpersonal-netto.asp>).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt (2005) (Hrsg). *30 Jahre deutsches Schulamt 1975-2005*. Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt (2012a). *Autonomie der Schulen*. (abgerufen am 28.05.2012, von <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/autonomie-schulen.asp>).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt, (2012b). *Aufnahme in den Schuldienst*. (abgerufen am 27.05.2012, von <http://www.provinz.bz.it/schulamt/direktions-lehrpersonal/aufnahme.asp>).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt (2012c). *Einheitstext vom 23. April 2003. Einheitstext der Landeskollektivverträge für das Lehrpersonal und die Erzieher/innen der Grund-, Mittel- und Oberschulen Südtirols*. (abgerufen am 09.06.2012, von http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/383.asp?384_page=2).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt (2012d). *Lehrerkollegium*. (abgerufen am 28.05.2012, von <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulgremien/gremien-lehrerkollegium.asp>).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Deutsches Schulamt (2012e). *Inspektorat für Grund- und Sekundarschule*. (abgerufen am 27.05.2012, von <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/ueber-uns-schulinspektorat.asp>).

Bachmann, K. (1999). *Lust oder Last: Berufszufriedenheit und Belastungen im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Hohengehren: Schneider.

Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2., unveränderte Auflage). Göttingen et al.: Hogrefe.

Baur, S. et al. (2009). *Lehrerinnen zweiter Klasse? Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften im Fach Deutsch an italienischen Grundschulen Südtirols*. Bozen: University Press.

Beschluss der Landesregierung Nr. 735 vom 09.05.2011. *Klassenbildung und Plansoll in den Grund-, Mittel- und Oberschulen - Schuljahre 2011/2012 bis 2013/2014* (abgerufen am 08.06.2012, von http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/1297/beschluss_nr_735_vom_09_05_2011.aspx).

Bickhoff, M. (2000). *Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften*. Eichstätt: BPH GmbH.

Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?*. Bern et al.: Haupt.

Boos-Nünning, U. (1979). *Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern*. Königstein/Ts: Hain.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin et al.: Springer.

Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C. & Weinhaupt, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim et al.: Juventa.

Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. *Arbeit und Leistung* 28 (11), 281-284.

Bruggemann, A., Groskurth, B. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern et al.: Huber.

Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. (4., aktualisierte Auflage). Berlin et al.: Springer.

Büssing, A. (1991). Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie* 5 (85-114). Göttingen: Hogrefe.

Cavalli, A. & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.

Czerwenka, K. (1993). Lehrer heute. „Ausgebrannt“, „ausgelaugt“ oder doch nur hoch belastet? *Pädagogische Welt* 47, 242-246.

Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. N. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz - Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (1), 123-139.

Dorsewagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (227-249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ebner, H. G. & Zimmermann, D. (2006). Forschung zur Belastung von Lehrpersonen: Ein Überblick über Befunde und Bearbeitungsstrategien. *Erziehungswissenschaft und Beruf* 54 (2), 185-201.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30, 159-165.

Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung-Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.

Gehrmann, A. (2004). Lehrerprofessionalität im Vergleich. Über Alter und Geschlecht als Prädiktoren beruflicher Zufriedenheit. In U. Carle & A. Unckel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten: Forschungsperspektiven für die Grundschule* (123-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Belastungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (185-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glogner-Pilz, P. (2012). *Publikumsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grimm, M. A. (1996). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen* (2. Auflage). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang GmbH-Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.

Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick-Kompodium-Studienbuch* (10., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagemann, W. (2009). *Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*. München: Beck.

Haufe, E., Vogel, H. & Scheuch, K. (1999). Arbeitszufriedenheit und subjektiver Gesundheitszustand. Empirische Untersuchungen an Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2* (281-290). Weinheim et al.: Juventa.

Hedderich, I. (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2. Auflage). New York: Wiley.

Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenistische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster et al.: Waxmann.

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarriere von Primarlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 595-611.

Heyse, H. (2005). Lehrgesundheit - eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften, Kollegien und Schulleitungen. *Lehren und Lernen* 31 (8/9), 39-53.

Hillert, A., Sosnowsky, N. & Lehr, D. (2005). Idealisten kommen in den Himmel, Realisten bleiben AGIL!. *Lehren und Lernen* 31 (8/9), 17-27.

Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *A Guide to Computing Statistics with SPSS. Release 10 for Windows*. Harlow et al.: Pearson Education.

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Stuttgart: UTB.

Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jehle, P. & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (160-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kauermann, G. & Küchenhoff, H. (2011). *Stichproben*. Berlin et al.: Springer.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology* 100 (3), 702-715.

Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.

Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2., unveränderte Auflage). Bern et al.: Haupt.

Krampen, G. (1978). Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. *Psychologie und Praxis* 22 (2), 49-57.

Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung- Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2), 254-273.

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kreienbrock, L., Pigeot, I. & Ahrens, W. (2012). *Epidemiologische Methoden*. Berlin et al.: Springer.

KSL Katholischer Südtiroler Lehrerbund (2012). *Dienstleistungen des KSL* (abgerufen am 27.05.2012, von <http://www.ksl.bz.it/>).

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress. Directions for future research. *Educational Review* 53, 27-35.

Landert, C. (2002). *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer LehrerInnen*. Zürich.

(abgerufen am 13.11.2011,

von <http://www.sejb.ch/docs/pdf/rapportlandert.pdf>).

Landert, C. & Strittmatter, A. (2007). Berufszufriedenheit. Arbeitsbedingungen und unseriöse Reformen nagen an der Substanz. *Bildung Schweiz* 1, 21.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 141-169.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M.C., Duffy, R. D. & Brown, S.D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior* 79, 91-97.

Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maslow, A. H. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowolt.

Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim et al.: Beltz.

Merz, J. & Weid, A. (1981). Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 28, 214-221.

Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26 (5), 1145-1153.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Auflage). Berlin et al.: Springer.

Morse, N. C. (1953). *Satisfaction in the white-collar job*. Ann Arbor: University of Michigan.

Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen et al.: Hogrefe.

Münz-van Quekelberghe, E. (2005). Maßnahmen zur Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf. *Lehren und Lernen* 31 (8/9), 54-61.

Neuberger, O. (1974). *Theorien der Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nindl, A. (2005). Kann Supervision an Schulen helfen? Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte und Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. *Existenzanalyse* 22 (1), 61-66.

Peez, H. (1991). 70 Prozent würden wieder Lehrer werden. *Bayrische Schule* 44 (7), 6-8.

Prein, G., Kluge, S. & Kelle, U. (1994). *Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples* (2. Auflage). Bremen: Der Vorstand des Sfb 186.

Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Beschluss der Landesregierung der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol vom 19.01.2009, Nr.81.

Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen Südtirols. Beschluss der Landesregierung der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol vom 13.12.2010, Nr.2040.

Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Retzl, M. (2008). Schule heute aus Sicht der Lehrerschaft. *Erziehung und Unterricht* 158 (9-10), 809-817.

Roth, W. (1972). Berufszufriedenheit im Lehrerberuf. Einige Anmerkungen zu Bestimmungsgründen und strukturellen Implikationen. *Westermanns pädagogische Beiträge* 24, 640-646.

Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (249-266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind...die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 111-125.

Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf Lehrer-Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (11-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. & Terhart, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage) (791-810). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit*. Bern et al.: Huber.

Schaarschmidt, U. (1999). Lehrerbelastung. Einführung in das Themenheft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 241-243.

Schaarschmidt, U. (2005) (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim et al.: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007a) (Hrsg.) *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim et al.: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007b). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 244-268.

Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to study and practice*. London: Francis.

Schmidbauer, W. (1977). *Die hilflosen Helfer*. Reinbek: Rowohlt.

Schröder, M. (2006). *Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zur Lehrerbelastrungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrerberuf*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (5), 655-679.

Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.

Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26 (4), 1059-1069.

Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrberuf als Ursache mangelnder Lehrerverbundenheit? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 761-778.

Sosnowsky, N. (2007). Burnout - Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (119-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Stähling, R. (1998). *Beanspruchungen im Lehrerberuf: Einzelfallfeldstudie und Methodenerprobung*. Münster et al.: Waxmann.

Stamouli, E. (2003). *Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Ein Vergleich zwischen Griechenland, Deutschland und der Schweiz*. Hamburg: Kovač.

Storch, M., Küttel, Y. & Stüssi, A. (2005). Gut geschützt gegen Stress-Selbstmanagement mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM. *Lehren und Lernen* 31 (8/9), 28-38.

Terhart, E. (1991). Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. *Die Deutsche Schule* 4, 408-423.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang GmbH-Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 163-166.

The British Psychological Society (2009). *Code of Ethics and Conduct. Guidance published by the Ethics Committee of the British Psychological Society* (abgerufen am 28.02.2012, von http://www.bps.org.uk/sites/default/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf).

Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim et al.: Beltz.

Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 6 (2), 131-148.

Van Buer, J., Squarra, D. & Badel, S. (1995) (Hrsg.). *Beruf des Lehrers. Biographie, Belastung und Bewältigung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 5*. Berlin.

Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2., leicht veränderte Auflage). Marburg: Tectum.

Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf- Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (34-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 269-280.

Von Engelhardt, G. & Lück, H. E. (1973). Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener schulischer Bereiche. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 20, 113-117.

Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Lehren und Lernen* 31 (8/9), 8-16.

Anhang

**Anhang A: BEGLEITSCHREIBEN DES FRAGEBOGENS UND
FRAGEBOGEN**

**Anhang B: STATISTISCHE TABELLEN DER WISSEN-
SCHAFTLICHEN AUSWERTUNG**

Anhang A



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

UNIVERSITÀ LIEDIA DE BULSAN

Brixen

Bressanone

Persenon

Fakultät für Bildungswissenschaften

Facoltà di Scienze della Formazione

Facoltà de Sciënza dla Formazion

Fragebogenerhebung zum Thema der Berufszufriedenheit von Lehrkräften verschiedener Schulstufen in Südtirol

Sehr geehrte Teilnehmerin/sehr geehrter Teilnehmer,

mein Name ist Grassl Monika und ich bin eine Studentin des vierten Studienjahres des Laureatsstudiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen.

Im heurigen Studienjahr verfasse ich unter der Betreuung von Frau Prof. DDr. Mag. MSc Annemarie Profanter meine Laureatsarbeit zum Thema der Berufszufriedenheit von Lehrkräften verschiedener Schulstufen in Südtirol. Im Rahmen dieser Laureatsarbeit führe ich die vorliegende Fragebogenerhebung durch.

Ich möchte Sie folglich ersuchen, sich einige Minuten Zeit zu nehmen und diesen Fragebogen auszufüllen. Er stellt ein standardisiertes Messinstrument dar, welches von Ipfling et al. (1995) entwickelt wurde und im Rahmen von Untersuchungen zum Thema Berufszufriedenheit (Stamouli, 2003; Landert & Strittmatter, 2007) zum Einsatz gekommen ist.

Für das Ausfüllen wäre ich Ihnen wirklich sehr dankbar, da der erfolgreiche Abschluss meines Studiums in entscheidender Weise von Ihrer Teilnahme an dieser Studie abhängt.

Gemäß der Ethischen Richtlinien für Forschung garantiere ich für die vollständige Anonymität, die Einhaltung der Schweigepflicht, den Datenschutz, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie für die Möglichkeit der Einsichtnahme in die Ergebnisse meiner Untersuchung durch alle teilnehmenden Personen.

Alle Daten werden sowohl im Rahmen der Laureatsarbeit als auch im Rahmen einer Publikation der Untersuchungsergebnisse sorgfältig behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Für eventuell auftretende Fragen im Zusammenhang mit dieser Untersuchung können Sie mich selbstverständlich unter folgender E-Mail-Adresse (monika.grassl@education.unibz.it) bzw. unter folgender Telefonnummer ([REDACTED]) kontaktieren.

Sollten Sie bereit sein, an meiner Untersuchung teilzunehmen, bitte ich Sie, den Fragebogen auszufüllen und ihn bis spätestens 10. März 2012 in die vorbereitete Schachtel im Sekretariat Ihrer Schule zu geben.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Hochachtungsvoll,
Grassl Monika.

Die erste Frage: **Wie schätzen Sie allgemein die Wichtigkeit der folgenden Kriterien für Berufszufriedenheit/- unzufriedenheit ein?**

Kreuzen Sie bitte jeweils eine der vier Antwortmöglichkeiten an:

		Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Unwichtig
		4	3	2	1
1	Geselligkeit im Kollegium				
2	Eigener pädagogischer Handlungsspielraum				
3	Vertretung durch Berufsverband (ASM oder KSL)				
4	Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit				
5	Anerkennung durch Eltern				
6	Erfolge in der erzieherischen Arbeit				
7	Anerkennung durch Vorgesetzte				
8	Besoldung				
9	Anerkennung durch die Schülerinnen/Schüler				
10	Arbeitszeit				
11	Anerkennung durch die Kolleginnen/Kollegen				
12	Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst				
13	Möglichkeit flexibler Arbeitsgestaltung				
14	Prestige in der Öffentlichkeit				
15	Arbeitsklima an der Schule				
16	Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen				
17	Bauliche Gegebenheiten der Schule				
18	Ausstattung der Schule				
19	Klassengröße				
20	Gewisse Konstanz der Arbeitsbedingungen				
21	Schulischer Einsatz gemäß den eigenen Wünschen				
22	Gewisse Reformfreudigkeit im Schulwesen				
23	Eigene fachliche und erzieherische Sicherheit				
24	Hoffnung auf beruflichen Aufstieg				
25	Anregungen durch Fortbildung				
26	Kooperation im Kollegium				
27	Beratung durch Schulinspektorat				
28	Stundenplangestaltung				
29	Vorwiegen pädagogischer Arbeit vor Verwaltungsarbeit				
30	Führungsstil der Schulleitung				
31	Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen				
32	Führungsstil des Schulinspektorats				
33	Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren				
34	Erhaltung meiner Gesundheit				
35	Keine ständigen Neuerungen/Reformen				

Die zweite Frage: **Wie schätzen Sie persönlich Ihre heutige Berufszufriedenheit/
-unzufriedenheit ein?**

Kreuzen Sie bitte jeweils eine der vier Antwortmöglichkeiten an:

		Sehr zufrieden 4	Zufrieden 3	Weniger zufrieden 2	Un- zufrieden 1
1	Geselligkeit im Kollegium				
2	Eigener pädagogischer Handlungsspielraum				
3	Vertretung durch Berufsverband (ASM oder KSL)				
4	Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit				
5	Anerkennung durch Eltern				
6	Erfolge in der erzieherischen Arbeit				
7	Anerkennung durch Vorgesetzte				
8	Besoldung				
9	Anerkennung durch die Schülerinnen/Schüler				
10	Arbeitszeit				
11	Anerkennung durch die Kolleginnen/Kollegen				
12	Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst				
13	Möglichkeit flexibler Arbeitsgestaltung				
14	Prestige in der Öffentlichkeit				
15	Arbeitsklima an der Schule				
16	Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen				
17	Bauliche Gegebenheiten der Schule				
18	Ausstattung der Schule				
19	Klassengröße				
20	Gewisse Konstanz der Arbeitsbedingungen				
21	Schulischer Einsatz gemäß den eigenen Wünschen				
22	Gewisse Reformfreudigkeit im Schulwesen				
23	Eigene fachliche und erzieherische Sicherheit				
24	Hoffnung auf beruflichen Aufstieg				
25	Anregungen durch Fortbildung				
26	Kooperation im Kollegium				
27	Beratung durch Schulinspektorat				
28	Stundenplangestaltung				
29	Vorwiegen pädagogischer Arbeit vor Verwaltungsarbeit				
30	Führungsstil der Schulleitung				
31	Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen				
32	Führungsstil des Schulinspektorats				
33	Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren				
34	Erhaltung meiner Gesundheit				
35	Keine ständigen Neuerungen/Reformen				

Wurde Ihrer Ansicht nach etwas Wichtiges vergessen? Wenn ja, was? (Bitte nur zwei Angaben!)

1. _____
2. _____

Noch zwei kurze Fragen: Was verschafft Ihnen die meiste Zufriedenheit im Beruf?
(Bitte nur zwei Angaben!)

1. _____
2. _____

Und umgekehrt: Was bereitet die größte Unzufriedenheit? (Bitte nur zwei Angaben!)

1. _____
2. _____

Eine letzte Frage: Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrerin/Lehrer werden?

- Ja Nein

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Antwort:

Zum Schluss bitte ich Sie noch um einige allgemeine Daten:

1. Sie sind männlich weiblich
2. Sie sind vorwiegend tätig in der
 Primarstufe Sekundarstufe I Sekundarstufe II
3. Ihre Anzahl der Dienstjahre:
 0-5 Jahre 6-10 Jahre 11-20 Jahre
 21-30 Jahre 31-40 Jahre 40 und mehr
4. Sie sind vollzeitbeschäftigt teilzeitbeschäftigt pensioniert
5. Für die Lehrkräfte der Grundschule: Ungefähre Einwohnerzahl Ihrer Schulgemeinde:
 bis 500 500-5000 mehr als 5000
6. Wie viele Schülerinnen/Schüler besuchen Ihre Schule?
 bis 100 100-200 200-300
 300-400 400-500 über 500

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Hierdurch haben Sie mir die Durchführung dieser Untersuchung ermöglicht und einen wertvollen Beitrag für den baldigen, erfolgreichen Abschluss meines Studiums geleistet.

Anhang B

STATISTISCHE TABELLEN DER WISSENSCHAFTLICHEN AUSWERTUNG

Tab. B1: Prozentuelle Schulstufenverteilung

Statistiken

Schulstufe

N	Gültig	120
	Fehlend	0

Schulstufe

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Primarstufe	40	33,3	33,3	33,3
Sekundarstufe I	40	33,3	33,3	66,7
Sekundarstufe II	40	33,3	33,3	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B2: Prozentuelle Geschlechterverteilung

Statistiken

Geschlecht

N	Gültig	120
	Fehlend	0

Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig männlich	22	18,3	18,3	18,3
weiblich	98	81,7	81,7	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B3: Geschlecht nach Schulstufe

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Geschlecht * Schulstufe	120	100,0%	0	,0%	120	100,0%

Kreuztabelle: Geschlecht und Schulstufe

		Schulstufe			Gesamt
		Primar- stufe	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	
Geschlecht männlich	Anzahl	3	7	12	22
	% innerhalb von Geschlecht	13,6%	31,8%	54,5%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	7,5%	17,5%	30,0%	18,3%
	% der Gesamtzahl	2,5%	5,8%	10,0%	18,3%
weiblich	Anzahl	37	33	28	98
	% innerhalb von Geschlecht	37,8%	33,7%	28,6%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	92,5%	82,5%	70,0%	81,7%
	% der Gesamtzahl	30,8%	27,5%	23,3%	81,7%
Gesamt	Anzahl	40	40	40	120
	% innerhalb von Geschlecht	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Tab. B4: Prozentuelle Dienstalterverteilung

Statistiken

Anzahl der Dienstjahre

N	Gültig	120
	Fehlend	0

Anzahl der Dienstjahre

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<u>Gültig</u> 0-5 Jahre	17	14,2	14,2	14,2
6-10 Jahre	16	13,3	13,3	27,5
11-20 Jahre	36	30,0	30,0	57,5
21-30 Jahre	27	22,5	22,5	80,0
31-40 Jahre	20	16,7	16,7	96,7
40 und mehr	4	3,3	3,3	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B5: Prozentuelle Verteilung der Beschäftigungsart

Statistiken

Beschäftigungsart

N	Gültig	120
	Fehlend	0

Beschäftigungsart

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<u>Gültig</u> vollzeitbeschäftigt	92	76,7	76,7	76,7
teilzeitbeschäftigt	28	23,3	23,3	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B6: Beschäftigungsart nach Schulstufe

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Beschäftigungsart *	120	100,0%	0	,0%	120	100,0%
Schulstufe						

Kreuztabelle: Beschäftigungsart und Schulstufe

			Schulstufe			Gesamt
			Primar- stufe	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	
Beschäftigungs- art	Voll- zeit	Anzahl	33	35	24	92
		% innerhalb von Beschäftigungsart	35,9%	38,0%	26,1%	100,0%
		% innerhalb von Schulstufe	82,5%	87,5%	60,0%	76,7%
		% der Gesamtzahl	27,5%	29,2%	20,0%	76,7%
Teil- zeit		Anzahl	7	5	16	28
		% innerhalb von Beschäftigungsart	25,0%	17,9%	57,1%	100,0%
		% innerhalb von Schulstufe	17,5%	12,5%	40,0%	23,3%
		% der Gesamtzahl	5,8%	4,2%	13,3%	23,3%
Gesamt		Anzahl	40	40	40	120
		% innerhalb von Beschäftigungsart	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% innerhalb von Schulstufe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Tab. B7: Prozentuelle Verteilung der Schüleranzahl

Statistiken

Schüleranzahl

N	Gültig	120
	Fehlend	0

Schüleranzahl

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig bis 100	13	10,8	10,8	10,8
100-300	20	16,7	16,7	27,5
300 bis über 500	87	72,5	72,5	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B8: Schüleranzahl nach Schulstufe

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Schüleranzahl *	120	100,0%	0	,0%	120	100,0%
Schulstufe						

Kreuztabelle: Schüleranzahl und Schulstufe

		Schulstufe			Gesamt
		Primar- stufe	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	
Schüleranzahl bis 100	Anzahl	12	1	0	13
	% innerhalb von Schüleranzahl	92,3%	7,7%	,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	30,0%	2,5%	,0%	10,8%
	% der Gesamtzahl	10,0%	,8%	,0%	10,8%
100- 300	Anzahl	13	6	1	20
	% innerhalb von Schüleranzahl	65,0%	30,0%	5,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	32,5%	15,0%	2,5%	16,7%
	% der Gesamtzahl	10,8%	5,0%	,8%	16,7%
300 -ü. 500	Anzahl	15	33	39	87
	% innerhalb von Schüleranzahl	17,2%	37,9%	44,8%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	37,5%	82,5%	97,5%	72,5%
	% der Gesamtzahl	12,5%	27,5%	32,5%	72,5%
Gesamt	Anzahl	40	40	40	120
	% innerhalb von Schüleranzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Tab. B9: Bereitschaft zur Wiederwahl des Lehrberufs

Statistiken

Frage nach erneuter Berufswahl

N	Gültig	120
	Fehlend	0

Wiederwahl des Lehrberufs

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	104	86,7	86,7	86,7
nein	10	8,3	8,3	95,0
möglicherweise/bin mir unsicher	6	5,0	5,0	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B10: Wiederwahl nach Schulstufe

Kreuztabelle: Wiederwahl des Lehrberufs und Schulstufe

		Schulstufe			Gesamt
		Primar- stufe	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	
Wieder- wahl	Anzahl	37	33	34	104
	% innerhalb von Frage nach erneuter Berufswahl	35,6%	31,7%	32,7%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	92,5%	82,5%	85,0%	86,7%
	% der Gesamtzahl	30,8%	27,5%	28,3%	86,7%
nein	Anzahl	2	5	3	10
	% innerhalb von Frage nach erneuter Berufswahl	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	5,0%	12,5%	7,5%	8,3%
	% der Gesamtzahl	1,7%	4,2%	2,5%	8,3%
möglicherw./ bin mir unsicher	Anzahl	1	2	3	6
	% innerhalb von Frage nach erneuter Berufswahl	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	2,5%	5,0%	7,5%	5,0%
	% der Gesamtzahl	,8%	1,7%	2,5%	5,0%
Gesamt	Anzahl	40	40	40	120
	% innerhalb von Frage nach erneuter Berufswahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Tab. B11: Chi-Quadrat-Test zur Wiederwahl nach Schulstufe

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,650 ^a	4	,618
Likelihood-Quotient	2,674	4	,614
Zusammenhang linear-mit- linear	1,241	1	,265
Anzahl der gültigen Fälle	120		

a. 6 Zellen (66,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,00.

Tab. B12: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs

		Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja: Freude/Erfüllung durch Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	39	32,5	40,6	40,6
	Ja: Positive Beeinflussung der Adressaten durch eigene Kompetenzen	5	4,2	5,2	45,8
	Ja: Sozial sinnvolle Tätigkeit	5	4,2	5,2	51,0
	Ja: Selbstständigkeit/ Gestaltungsspielraum/ Flexible Arbeitszeitgestaltung und Vereinbarkeit mit der Familie	11	9,2	11,5	62,5
	Ja: Abwechslungsreichtum/ tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung	15	12,5	15,6	78,1
	Ja: Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation	12	10,0	12,5	90,6
	Ja: Arbeitsplatzsicherheit	1	,8	1,0	91,7
	Ja: Notwendigkeit, selbst "jung" zu bleiben	1	,8	1,0	92,7
	Nein: Suche nach neuen Erfahrungen	1	,8	1,0	93,8
	Nein: Übermäßige Bürokratie	1	,8	1,0	94,8
	Nein: Hohes Belastungsniveau	3	2,5	3,1	97,9
	Nein: Pädagogische Arbeit gerät in den Hintergrund	2	1,7	2,1	100,0
	Gesamt	96	80,0	100,0	
Fehlend		24	20,0		
Gesamt		120	100,0		

Tab. B13: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl nach Schulstufe

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Schulstufe * Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs	96	80,0%	24	20,0%	120	100,0%

Kreuztabelle: Gründe für die Wiederwahl/Nichtwiederwahl des Lehrberufs und Schulstufe

			Schulstufe			Gesamt
			Primar- stufe	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	
Gründe Ja: Freude/Erfüllung durch Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Anzahl	22	8	9	39	
	% innerhalb von Gründe	56,4%	20,5%	23,1%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	62,9%	25,8%	30,0%	40,6%	
Ja: Positive Beeinflussung der Adressaten durch eigene Kompetenzen	Anzahl	0	3	2	5	
	% innerhalb von Gründe	,0%	60,0%	40,0%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	,0%	9,7%	6,7%	5,2%	
Ja: Sozial sinnvolle Tätigkeit	Anzahl	1	2	2	5	
	% innerhalb von Gründe	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	2,9%	6,5%	6,7%	5,2%	
Ja: Selbstständigkeit/ Gestaltungs- spielraum/Flexible Arbeitszeit- gestaltung und Vereinbarkeit mit der Familie	Anzahl	4	5	2	11	
	% innerhalb von Gründe	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	11,4%	16,1%	6,7%	11,5%	

Ja: Abwechslungsreichtum/tägliche kognitive und organisatorische Herausforderung	Anzahl	2	5	8	15
	% innerhalb von Gründe	13,3%	33,3%	53,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	5,7%	16,1%	26,7%	15,6%
Ja: Allgemeines Wohlbefinden in der aktuellen Berufssituation	Anzahl	4	4	4	12
	% innerhalb von Gründe	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	11,4%	12,9%	13,3%	12,5%
Ja: Arbeitsplatzsicherheit	Anzahl	0	1	0	1
	% innerhalb von Gründe	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	,0%	3,2%	,0%	1,0%
Ja: Notwendigkeit, selbst "jung" zu bleiben	Anzahl	0	0	1	1
	% innerhalb von Gründe	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	,0%	,0%	3,3%	1,0%
Nein: Suche nach neuen Erfahrungen	Anzahl	1	0	0	1
	% innerhalb von Gründe	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	2,9%	,0%	,0%	1,0%
Nein: Übermäßige Bürokratie	Anzahl	1	0	0	1
	% innerhalb von Gründe	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	2,9%	,0%	,0%	1,0%
Nein: Hohes Belastungsniveau	Anzahl	0	2	1	3
	% innerhalb von Gründe	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	,0%	6,5%	3,3%	3,1%

Nein: Pädagogische Arbeit gerät in den Hintergrund	Anzahl	0	1	1	2
	% innerhalb von Gründe	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	,0%	3,2%	3,3%	2,1%
Gesamt	Anzahl	35	31	30	96
	% innerhalb von Gründe	36,5%	32,3%	31,3%	100,0%
	% innerhalb von Schulstufe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. B14: Mittelwert der Berufszufriedenheit

Statistiken

Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit

N	Gültig	120
	Fehlend	0
	Mittelwert	2,8364
	Standardfehler des Mittelwertes	,02549
	Median	2,8286
	Modus	2,77
	Standardabweichung	,27925
	Varianz	,078
	Spannweite	1,51
	Minimum	2,00
	Maximum	3,51

Tab. B15: Häufigkeiten der Mittelwerte der Berufszufriedenheit nach Schulstufe

Kreuztabelle: Mittelwerte in der allgemeinen Berufszufriedenheit und Schulstufe

Anzahl		Schulstufe			Gesamt
		Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	
Mittelwert der allgemeinen	2,00	0	0	1	1
Berufszufriedenheit					
	2,11	0	1	0	1
	2,26	0	0	1	1
	2,34	0	0	1	1
	2,37	1	0	1	2
	2,43	0	1	1	2
	2,46	0	0	1	1
	2,49	0	0	2	2
	2,51	1	2	1	4
	2,54	2	1	1	4
	2,57	2	1	2	5
	2,60	1	1	2	4
	2,63	1	1	1	3
	2,66	0	2	0	2
	2,69	0	1	1	2
	2,71	1	0	2	3
	2,74	3	1	1	5
	2,77	4	1	3	8
	2,80	2	2	2	6
	2,83	1	3	1	5
	2,86	3	3	1	7
	2,89	2	1	2	5
	2,91	0	2	1	3
	2,94	1	2	0	3
	2,97	2	3	0	5
	3,00	2	2	3	7
	3,03	3	0	0	3
	3,06	2	0	3	5
	3,09	0	1	0	1
	3,11	0	0	1	1
	3,14	0	1	0	1
	3,17	1	1	0	2
	3,26	2	1	1	4

	3,29	1	2	1	4
	3,31	1	2	1	4
	3,34	0	1	0	1
	3,40	0	0	1	1
	3,51	1	0	0	1
Gesamt		40	40	40	120

Tab. B16: Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit nach Schulstufe

Bericht

Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit

Schulstufe	Mittelwert	N	Standardabweichung
Primarstufe	2,8757	40	,24820
Sekundarstufe I	2,8700	40	,27351
Sekundarstufe II	2,7636	40	,30554
Insgesamt	2,8364	120	,27925

Tab. B17: Mittelwertvergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit	Primarstufe	40	2,8757	,24820	,03924
	Sekundarstufe I	40	2,8700	,27351	,04325

Test bei unabhängigen Stichproben: Primarstufe und Sekundarstufe I

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi- kanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mittelwert der allg. Berufs- zufrieden- heit	Varianzen sind gleich	,160	,690	,098	78	,922	,00571	,05840	-,11055	,12197
	Varianzen sind nicht gleich			,098	77,276	,922	,00571	,05840	-,11056	,12199

Tab. B18: Mittelwertvergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe II

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit	Primarstufe	40	2,8757	,24820	,03924
	Sekundarstufe II	40	2,7636	,30554	,04831

Test bei unabhängigen Stichproben: Primarstufe und Sekundarstufe II

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mittelwert der allg. Berufszufriedenheit	Varianzen sind gleich	1,415	,238	1,802	78	,075	,11214	,06224	-,01177	,23605
	Varianzen sind nicht gleich			1,802	74,857	,076	,11214	,06224	-,01185	,23614

Tab. B19: Mittelwertvergleich zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mittelwert der allgemeinen Berufszufriedenheit	Sekundarstufe I	40	2,8700	,27351	,04325
	Sekundarstufe II	40	2,7636	,30554	,04831

Test bei unabhängigen Stichproben: Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mittelwert der allg. Berufszufriedenheit	Varianzen sind gleich	,577	,450	1,641	78	,105	,10643	,06484	-,02265	,23551
	Varianzen sind nicht gleich			1,641	77,063	,105	,10643	,06484	-,02268	,23554

Tab. B20: Mittelwert bei den pädagogischen Komponenten

Statistiken

Mittelwert in den pädagogischen Komponenten

N	Gültig	120
	Fehlend	0
	Mittelwert	2,9317
	Standardfehler des Mittelwertes	,02813
	Median	2,9000
	Modus	2,90
	Standardabweichung	,30815
	Varianz	,095
	Spannweite	1,70
	Minimum	2,10
	Maximum	3,80
	Summe	351,80

Tab. B21: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten nach Schulstufe

Kreuztabelle: Mittelwerte in den pädagogischen Komponenten und Schulstufe

Anzahl		Schulstufe			Gesamt
		Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	
Mittelwert in pädagogischen Komponenten	2,10	0	0	1	1
	2,30	0	2	0	2
	2,40	0	1	0	1
	2,50	0	0	7	7
	2,60	4	4	5	13
	2,70	3	2	1	6
	2,80	6	8	5	19
	2,90	7	8	5	20
	3,00	7	1	5	13
	3,10	1	3	4	8
	3,20	6	4	1	11
	3,30	2	4	4	10
	3,40	0	2	0	2
	3,50	2	1	1	4
	3,60	1	0	0	1
	3,80	1	0	1	2
Gesamt		40	40	40	120

Tab. B22: Mittelwert der Zufriedenheit mit pädagogischen Komponenten nach Schulstufe

Bericht

Mittelwert in den pädagogischen Komponenten

Schulstufe	Mittelwert	N	Standardabweichung
Primarstufe	2,9975	40	,28419
Sekundarstufe I	2,9250	40	,29764
Sekundarstufe II	2,8725	40	,33511
Insgesamt	2,9317	120	,30815

Tab. B23: Mittelwert bei den systemischen Komponenten

Statistiken

Mittelwert in den systemischen Komponenten

N	Gültig	120
	Fehlend	0
	Mittelwert	2,7939
	Standardfehler des Mittelwertes	,03043
	Median	2,7895
	Modus	2,74
	Standardabweichung	,33333
	Varianz	,111
	Spannweite	1,63
	Minimum	1,89
	Maximum	3,53
	Summe	335,26

Tab. B24: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten nach Schulstufe

Kreuztabelle: Mittelwerte in den systemischen Komponenten und Schulstufe

Anzahl		Schulstufe			Gesamt
		Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	
Mittelwert in systemischen Komponenten	1,89	1	0	0	1
	2,00	0	1	2	3
	2,11	0	1	0	1
	2,21	0	0	1	1
	2,26	0	0	1	1
	2,37	1	1	1	3
	2,42	3	1	2	6
	2,47	1	2	3	6
	2,53	3	1	2	6
	2,58	1	3	1	5
	2,63	2	2	4	8
	2,68	1	1	1	3
	2,74	3	6	4	13
	2,79	3	2	2	7
	2,84	6	2	2	10
	2,89	2	2	1	5
	2,95	2	1	4	7
	3,00	1	3	1	5
	3,05	2	2	1	5
	3,11	2	0	3	5
	3,16	2	2	2	6
	3,21	1	1	0	2
	3,32	2	3	0	5
	3,42	1	1	0	2
	3,47	0	2	1	3
	3,53	0	0	1	1
Gesamt		40	40	40	120

Tab. B25: Mittelwert der Zufriedenheit mit systemischen Komponenten nach Schulstufe

Bericht

Mittelwert in den systemischen Komponenten

Schulstufe	Mittelwert	N	Standardabweichung
Primarstufe	2,8079	40	,30656
Sekundarstufe I	2,8355	40	,34855
Sekundarstufe II	2,7382	40	,34410
Insgesamt	2,7939	120	,33333

Tab. B26: Mittelwert bei den standespolitischen Komponenten

Statistiken

Mittelwert in standespolitischen Komponenten

N	Gültig	120
	Fehlend	0
Mittelwert		2,7600
Standardfehler des Mittelwertes		,03821
Median		2,8000
Modus		3,00
Standardabweichung		,41856
Varianz		,175
Spannweite		2,00
Minimum		1,60
Maximum		3,60
Summe		331,20

Tab. B27: Häufigkeiten der Mittelwerte der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten nach Schulstufe

Kreuztabelle: Mittelwerte in den standespolitischen Komponenten und Schulstufe

Anzahl		Schulstufe			Gesamt
		Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	
Mittelwerte in standespolitischen Komponenten	1,60	0	0	1	1
	1,80	1	0	2	3
	2,00	2	1	2	5
	2,20	0	2	3	5
	2,40	6	5	9	20
	2,60	5	5	5	15
	2,80	7	7	7	21
	3,00	9	9	8	26
	3,20	5	9	1	15
	3,40	3	1	1	5
	3,60	2	1	1	4
Gesamt		40	40	40	120

Tab. B28: Mittelwert der Zufriedenheit mit standespolitischen Komponenten nach Schulstufe

Bericht

Mittelwert in den standespolitischen Komponenten

Schulstufe	Mittelwert	N	Standardabweichung
Primarstufe	2,8300	40	,42135
Sekundarstufe I	2,8450	40	,36088
Sekundarstufe II	2,6050	40	,43557
Insgesamt	2,7600	120	,41856

Tab. B29: Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Pädagogische Komponenten	Primarstufe	40	2,9975	,28419	,04493
	Sekundarstufe I	40	2,9250	,29764	,04706
Systemische Komponenten	Primarstufe	40	2,8079	,30656	,04847
	Sekundarstufe I	40	2,8355	,34855	,05511
Standespolitische Komponenten	Primarstufe	40	2,8300	,42135	,06662
	Sekundarstufe I	40	2,8450	,36088	,05706

Test bei unabhängigen Stichproben: Primarstufe und Sekundarstufe I

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Pädagog. Komp.	Varianzen sind gleich	,221	,639	1,114	78	,269	,07250	,06507	-,05704	,20204
	Varianzen sind nicht gleich			1,114	77,834	,269	,07250	,06507	-,05704	,20204
System. Komp.	Varianzen sind gleich	,833	,364	-,376	78	,708	-,02763	,07339	-,17375	,11848
	Varianzen sind nicht gleich			-,376	76,749	,708	-,02763	,07339	-,17378	,11852
Standespol. Komp.	Varianzen sind gleich	,504	,480	-,171	78	,865	-,01500	,08772	-,18963	,15963
	Varianzen sind nicht gleich			-,171	76,200	,865	-,01500	,08772	-,18970	,15970

Tab. B30: Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Primarstufe und der Sekundarstufe II

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Pädagogische Komponenten	Primarstufe	40	2,9975	,28419	,04493
	Sekundarstufe II	40	2,8725	,33511	,05299
Systemische Komponenten	Primarstufe	40	2,8079	,30656	,04847
	Sekundarstufe II	40	2,7382	,34410	,05441
Standespolitische Komponenten	Primarstufe	40	2,8300	,42135	,06662
	Sekundarstufe II	40	2,6050	,43557	,06887

Test bei unabhängigen Stichproben: Primarstufe und Sekundarstufe II

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Pädagog. Komp.	Varianzen sind gleich	1,176	,281	1,799	78	,076	,12500	,06947	-,01331	,26331
	Varianzen sind nicht gleich			1,799	75,973	,076	,12500	,06947	-,01337	,26337
System. Komp.	Varianzen sind gleich	,553	,459	,957	78	,341	,06974	,07287	-,07533	,21480
	Varianzen sind nicht gleich			,957	76,982	,342	,06974	,07287	-,07536	,21483
Standespol. Komp.	Varianzen sind gleich	,059	,808	2,348	78	,021	,22500	,09582	,03424	,41576
	Varianzen sind nicht gleich			2,348	77,914	,021	,22500	,09582	,03423	,41577

Tab. B31: Mittelwertvergleich in den pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Pädagogische Komponenten	Sekundarstufe I	40	2,9250	,29764	,04706
	Sekundarstufe II	40	2,8725	,33511	,05299
Systemische Komponenten	Sekundarstufe I	40	2,8355	,34855	,05511
	Sekundarstufe II	40	2,7382	,34410	,05441
Standespolitische Komponenten	Sekundarstufe I	40	2,8450	,36088	,05706
	Sekundarstufe II	40	2,6050	,43557	,06887

Test bei unabhängigen Stichproben: Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Pädagog. Komp.	Varianzen sind gleich	,423	,518	,741	78	,461	,05250	,07087	-,08859	,19359
	Varianzen sind nicht gleich			,741	76,928	,461	,05250	,07087	-,08862	,19362
System. Komp.	Varianzen sind gleich	,025	,875	1,257	78	,212	,09737	,07744	-,05681	,25154
	Varianzen sind nicht gleich			1,257	77,987	,212	,09737	,07744	-,05681	,25154
Standespol. Komp.	Varianzen sind gleich	,942	,335	2,683	78	,009	,24000	,08944	,06195	,41805
	Varianzen sind nicht gleich			2,683	75,394	,009	,24000	,08944	,06185	,41815

Tab. B32: Mittelwert bei 'Erhaltung meiner Gesundheit'

Statistiken

Mittelwert beim Item 'Erhaltung meiner Gesundheit'

N	Gültig	120
	Fehlend	0
Mittelwert		3,0750
Standardfehler des Mittelwertes		,06053
Median		3,0000
Modus		3,00
Standardabweichung		,66310
Varianz		,440
Spannweite		3,00
Minimum		1,00
Maximum		4,00
Summe		369,00

Tab. B33: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit'

Erhaltung meiner Gesundheit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig unzufrieden	3	2,5	2,5	2,5
weniger zufrieden	13	10,8	10,8	13,3
zufrieden	76	63,3	63,3	76,7
sehr zufrieden	28	23,3	23,3	100,0
Gesamt	120	100,0	100,0	

Tab. B34: Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe

Kreuztabelle: 'Erhaltung meiner Gesundheit' und Schulstufe

			Schulstufe			Gesamt
			Primarstufe	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II	
Gesundheit unzufrieden	Anzahl	1	1	1	3	
	% innerhalb von Erhaltung meiner Gesundheit	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	
	% der Gesamtzahl	,8%	,8%	,8%	2,5%	
weniger zufrieden	Anzahl	4	4	5	13	
	% innerhalb von Erhaltung meiner Gesundheit	30,8%	30,8%	38,5%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	10,0%	10,0%	12,5%	10,8%	
	% der Gesamtzahl	3,3%	3,3%	4,2%	10,8%	
zufrieden	Anzahl	22	25	29	76	
	% innerhalb von Erhaltung meiner Gesundheit	28,9%	32,9%	38,2%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	55,0%	62,5%	72,5%	63,3%	
	% der Gesamtzahl	18,3%	20,8%	24,2%	63,3%	
sehr zufrieden	Anzahl	13	10	5	28	
	% innerhalb von Erhaltung meiner Gesundheit	46,4%	35,7%	17,9%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	32,5%	25,0%	12,5%	23,3%	
	% der Gesamtzahl	10,8%	8,3%	4,2%	23,3%	
Gesamt	Anzahl	40	40	40	120	
	% innerhalb von Erhaltung meiner Gesundheit	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% innerhalb von Schulstufe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	

Tab. B35: Mittelwerte der Zufriedenheit mit 'Erhaltung meiner Gesundheit' nach Schulstufe

Bericht

Mittelwert beim Item 'Erhaltung meiner Gesundheit'

Schulstufe	Mittelwert	N	Standardabweichung
Primarstufe	3,1750	40	,71208
Sekundarstufe I	3,1000	40	,67178
Sekundarstufe II	2,9500	40	,59700
Insgesamt	3,0750	120	,66310

Tab. B36: Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Erhaltung meiner Gesundheit	Primarstufe	40	3,1750	,71208	,11259
	Sekundarstufe I	40	3,1000	,67178	,10622

Test bei unabhängigen Stichproben: Primarstufe und Sekundarstufe I

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Erhaltung meiner Gesundheit	Varianzen sind gleich	,653	,422	,485	78	,629	,07500	,15478	-,23315	,38315
	Varianzen sind nicht gleich			,485	77,737	,629	,07500	,15478	-,23317	,38317

Tab. B37: Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Primarstufe und der Sekundarstufe II

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Erhaltung meiner Gesundheit	Primarstufe	40	3,1750	,71208	,11259
	Sekundarstufe II	40	2,9500	,59700	,09439

Test bei unabhängigen Stichproben: Primarstufe und Sekundarstufe II

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Erhaltung meiner Gesundheit	Varianzen sind gleich	3,573	,062	1,531	78	,130	,22500	,14692	-,06750	,51750
	Varianzen sind nicht gleich			1,531	75,696	,130	,22500	,14692	-,06764	,51764

Tab. B38: Mittelwertvergleich bei 'Erhaltung meiner Gesundheit' aus der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II

Gruppenstatistiken

Schulstufe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Erhaltung meiner Gesundheit	Sekundarstufe I	40	3,1000	,67178	,10622
	Sekundarstufe II	40	2,9500	,59700	,09439

Test bei unabhängigen Stichproben: Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Erhaltung meiner Gesundheit	Varianzen sind gleich	1,091	,299	1,056	78	,294	,15000	,14210	-,13290	,43290
	Varianzen sind nicht gleich			1,056	76,938	,294	,15000	,14210	-,13296	,43296

Tab. B39: Teilnahme bei 'Auslöser Zufriedenheit/Unzufriedenheit'

Fallzusammenfassung						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Auslöser größter Berufszufriedenheit ^a	115	95,8%	5	4,2%	120	100,0%
Auslöser größter Berufsunzufriedenheit ^a	111	92,5%	9	7,5%	120	100,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tab. B40: Auslöser größter Berufszufriedenheit

Häufigkeiten der genannten Antworten für: Auslöser größter Berufszufriedenheit				
		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Auslöser größter Zufriedenheit ^a	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	28	14,3%	24,3%
	Eigener Gestaltungsspielraum/ Abwechslungsreichtum	26	13,3%	22,6%
	Anerkennung/ Wertschätzung/Positives Feedback der Schülerinnen/Schüler	22	11,2%	19,1%
	Positive Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen/Schüler	21	10,7%	18,3%
	Erfolgreicher Unterricht	21	10,7%	18,3%
	Lernfreude und -motivation der Schülerinnen/Schüler	19	9,7%	16,5%
	Gute Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern	15	7,7%	13,0%
	Gute Kooperation im Team/Klassenrat/Kollegium	14	7,1%	12,2%
	Angenehmes Sozialklima in der Klasse/Schule	11	5,6%	9,6%
	Andere Auslöser für Berufszufriedenheit	19	9,7%	16,5%
	Gesamt	196	100,0%	170,4%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tab. B41: Auslöser größter Berufsunzufriedenheit

Häufigkeiten der genannten Antworten für: Auslöser größter Berufsunzufriedenheit

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Auslöser größter Unzufriedenheit ^a	Übermäßige Bürokratie und Verwaltungsarbeit	32	17,7%	28,8%
	Ständige Neuerungen und Reformen	26	14,4%	23,4%
	Verabschiedung schulpolitischer Beschlüsse ohne ausreichende Berücksichtigung der Lehrermeinung	18	9,9%	16,2%
	Als sinnlos bewertete Sitzungen	15	8,3%	13,5%
	Mangelnde Kooperation im Kollegium/mit Führungskräften	14	7,7%	12,6%
	Mangelndes Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit	12	6,6%	10,8%
	Mangelnde Lernmotivation/Desinteresse der Schülerinnen/Schüler	9	5,0%	8,1%
	Problematisches Unterrichts- und Schulklima	9	5,0%	8,1%
	Mangelnde Erfolge in der Erziehungsarbeit (v.a. Unterrichtsstörungen)	9	5,0%	8,1%
	Andere Auslöser für Berufsunzufriedenheit	37	20,4%	33,3%
Gesamt		181	100,0%	163,1%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tab. B42: Auslöser größter Berufszufriedenheit nach Schulstufe

Kreuztabelle: Auslöser größter Berufszufriedenheit und Schulstufe

		Auslöser größter Zufriedenheit ^a									Ge sa mt	
		Arbeit mit Kind./ Jug.	Eigener Gestal- tungs- spiel- raum/ Ab- wechs- lungs- reich- tum	Aner- kennung/ Wert- schätzung/ Positives Feedback der Schüle- rInnen	Pos. Entwick- lungs- fort- schritte der Schüle- rInnen	Erfolg- reicher Unterricht	Lern- freude und -motiv. der Schüle- rInnen	Gute Beziehung zu den Schü- le- rInnen	Gute Koope- ration im Team/ Klassen- rat/ Kolleg.	An- geneh- mes Sozial- klima in der Klasse / Schule	An- de- res	
Schul- stufe	Primar- stufe	12	10	8	10	11	4	4	5	4	2	40
	Sekundar- stufe I	10	7	5	6	3	9	4	3	4	7	36
	Sekundar- stufe II	6	9	9	5	7	6	7	6	3	10	39
	Gesamt	28	26	22	21	21	19	15	14	11	19	115

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tab. B43: Auslöser größter Berufsunzufriedenheit nach Schulstufe

Kreuztabelle: Auslöser größter Unzufriedenheit und Schulstufe

		Auslöser größter Unzufriedenheit ^a										Ge sa mt
		Übern. Bürokr. & Ver- walt- arbeit	Ständ. Neuer. & Ref.	Verab- scheidung schulpol. Beschl. ohne ausr. Berück- sichtigung der Lehrer- meinung	Als sinnlos bewer- tete Sitzungen	Mangelnde Koop. im Koll./ mit Führungs- kräften	Mangelnde des Prestige des Lehr- berufs in der Öffent- lich- keit	Mangelnde Lern- motivation / Desint. der Schüle- rInnen	Probl. Unter- richts- und Schul- klima	Mangelnde Erfolge in der Erz.- arbeit (v.a. Unter- richts- stör.)	An- de- res	
Schul- stufe	Primar- stufe	9	11	5	3	7	2	0	4	3	14	37
	Sekundar- stufe I	7	7	6	3	4	8	3	3	1	14	36
	Sekundar- stufe II	16	8	7	9	3	2	6	2	5	9	38
Gesamt		32	26	18	15	14	12	9	9	9	37	111

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tab. B44: Korrelation bei 'Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Zufriedenheit mit Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	3,2583	,54226	120
Einschätzung der Wichtigkeit von Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	3,7833	,45251	120

Korrelationen

		Zufriedenheit mit Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	Einschätzung der Wichtigkeit von Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit
Zufriedenheit mit Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	Korrelation nach Pearson	1	,196*
	Signifikanz (2-seitig)		,032
	N	120	120
Einschätzung der Wichtigkeit von Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	Korrelation nach Pearson	,196*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,032	
	N	120	120

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. B45: Korrelation bei 'Prestige in der Öffentlichkeit'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Zufriedenheit mit Prestige in der Öffentlichkeit	2,2750	,74431	120
Einschätzung der Wichtigkeit des Prestiges in der Öffentlichkeit	2,6417	,73102	120

Korrelationen

	Zufriedenheit mit Prestige in der Öffentlichkeit	Einschätzung der Wichtigkeit des Prestiges in der Öffentlichkeit
Zufriedenheit mit Prestige in der Öffentlichkeit	Korrelation nach Pearson 1	-,064
	Signifikanz (2-seitig)	,484
	N	120
Einschätzung der Wichtigkeit des Prestiges in der Öffentlichkeit	Korrelation nach Pearson -,064	1
	Signifikanz (2-seitig)	,484
	N	120

Tab. B46: Korrelation bei 'Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Zufriedenheit mit dem Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst	2,5500	,70829	120
Einschätzung der Wichtigkeit des Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst	2,5583	,74242	120

Korrelationen

	Zufriedenheit mit dem Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst	Einschätzung der Wichtigkeit des Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst
Zufriedenheit mit dem Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst	Korrelation nach Pearson 1	,002
	Signifikanz (2-seitig)	,979
	N	120
Einschätzung der Wichtigkeit des Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst	Korrelation nach Pearson ,002	1
	Signifikanz (2-seitig)	,979
	N	120

Tab. B47: Korrelation zwischen 'Geselligkeit' und 'Kooperation'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Geselligkeit im Kollegium	3,0667	,63157	120
Kooperation im Kollegium	2,9500	,64626	120

Korrelationen

		Zufriedenheit mit der Geselligkeit im Kollegium	Zufriedenheit mit der Kooperation im Kollegium
Zufriedenheit mit der Geselligkeit im Kollegium	Korrelation nach Pearson	1	,441**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	120	120
Zufriedenheit mit der Kooperation im Kollegium	Korrelation nach Pearson	,441**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	120	120

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. B48: Korrelation zwischen 'Handlungsspielraum' und 'Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Eigener pädagogischer Handlungsspielraum	3,3250	,53707	120
Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren	3,2250	,54174	120

Korrelationen

		Zufriedenheit mit dem eigenen pädagogischen Handlungsspielraum	Zufriedenheit mit der Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren
Zufriedenheit mit dem eigenen pädagogischen Handlungsspielraum	Korrelation nach Pearson	1	,469**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	120	120
Zufriedenheit mit der Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren	Korrelation nach Pearson	,469**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	120	120

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. B49: Korrelation zwischen 'Unterrichtliche Erfolge' und 'Erzieherische Erfolge'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit	3,2583	,54226	120
Erfolge in der erzieherischen Arbeit	3,1500	,60321	120

Korrelationen

		Zufriedenheit mit den Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	Zufriedenheit mit den Erfolgen in der erzieherischen Arbeit
Zufriedenheit mit den Erfolgen in der unterrichtlichen Arbeit	Korrelation nach Pearson	1	,651**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	120	120
Zufriedenheit mit den Erfolgen in der erzieherischen Arbeit	Korrelation nach Pearson	,651**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	120	120

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. B50: Korrelation zwischen 'Bauliche Gegebenheiten' und 'Ausstattung'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Bauliche Gegebenheiten der Schule	2,7750	,80401	120
Ausstattung der Schule	2,9167	,78412	120

Korrelationen

		Zufriedenheit mit den baulichen Gegebenheiten der Schule	Zufriedenheit mit der Ausstattung der Schule
Zufriedenheit mit den baulichen Gegebenheiten der Schule	Korrelation nach Pearson	1	,690**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	120	120
Zufriedenheit mit der Ausstattung der Schule	Korrelation nach Pearson	,690**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	120	120

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. B51: Korrelation zwischen 'Führungsstil der Schulleitung' und 'Führungsstil des Schulinspektorats'

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
Führungsstil der Schulleitung	2,8083	,68961	120
Führungsstil des Schulinspektorats	2,2500	,71302	120

Korrelationen

		Zufriedenheit mit dem Führungsstil der Schulleitung	Zufriedenheit mit dem Führungsstil des Schulinspektorats
Zufriedenheit mit dem Führungsstil der Schulleitung	Korrelation nach Pearson	1	,235**
	Signifikanz (2-seitig)		,010
	N	120	120
Zufriedenheit mit dem Führungsstil des Schulinspektorats	Korrelation nach Pearson	,235**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,010	
	N	120	120

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Grassl Monika, erkläre hiermit an Eides statt im Sinne des Artikels 47 des D.P.R. Nr. 445/2000, dass ich die vorliegende Laureatsarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken und Formulierungen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Mir ist bewusst, dass ein Verstoß rechtliche Konsequenzen nach sich zieht.

Datum

Unterschrift Student/in