

Thomas Bieri

**Die berufliche Situation aus der
Sicht der Lehrpersonen**

**Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden
und Kündigungen im Lehrberuf**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2002

Inhalt

Einleitung	
Teil A Theoretischer Teil	
Teil B Empirischer Teil	
Teil C Zusammenfassung und Diskussion	
Anhang	

1. Einleitung	11
Das Problem	11
Forschungsleitende Annahmen	13
Übersicht über das Bildungssystem Schweiz	15
Gliederung der Studie	17
Teil A: Theoretischer Teil	23
2. Zufriedenheit, Stress und Belastung	23
2.1 Arbeitszufriedenheit	23
2.1.1 Begriffe, Definitionen	23
Der wissenschaftliche Begriff der Arbeitszufriedenheit	25
Zum normativen Aspekt von Zufriedenheit und Unzufriedenheit	30
2.1.2 Forschungsperspektiven	32
Klassische Forschungsperspektiven	33
Zur Differenzierung von Arbeitszufriedenheit: Klassifikationsansätze	35
2.1.3 Ansätze zu einer Theorie der Arbeitszufriedenheit	41
Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann	42
Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg	45
Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz	48
Die hierarchische Motivationstheorie von Maslow	48
Das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen von Büssing	50
Weitere Konzepte zur Arbeitszufriedenheit	51
2.1.4 Dimensionen der Arbeitszufriedenheit	54
Allgemeine Arbeitszufriedenheit	55
Spezifische Arbeitszufriedenheiten	57
Persönlichkeitsmerkmale	58
Determinanten der Arbeitszufriedenheit	60
2.1.5 Ergebnisse der Arbeitszufriedenheitsforschung	62
Konkrete Determinanten	67
Determinanten subjektiver Standards	68

2.1.6 Zur Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit	73
2.1.7 Zusammenfassung	79
2.2 Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern	83
2.2.1 Zum aktuellen Stand der Berufszufriedenheits-Forschung im Lehrberuf	83
2.2.2 Determinanten der Berufszufriedenheit	86
2.2.3 Empirische Ergebnisse zur Berufszufriedenheit	89
2.3 Belastungen und Belastungsverarbeitung	115
2.3.1 Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	115
2.3.2 Stress	120
Stress als Person-Umwelt-Interaktion	125
Stress und Emotionen	128
Attribution	131
Kontrolle	134
Kontrollmeinung	138
Gelernte Hilflosigkeit	141
Zusammenfassung: Stress im Lehrberuf - ein Modell	143
2.3.3 Modelle der Belastungs- bzw. Beanspruchungsanalyse im Lehrberuf	145
Reizorientierte Konzepte	146
Reaktionsorientierte Konzepte	148
Inter- und transaktionsorientierte (bzw. relationale) Konzepte	149
Handlungsorientierte Konzepte	150
Tätigkeitsorientierte Konzepte	150
2.3.4 Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern	152
Belastung und Beanspruchung	154
Belastung und Tätigkeit	159
2.3.5 Empirische Ergebnisse der Belastungsforschung im Lehrberuf	161
2.3.6 Bewältigungsstrategien	182
Stressbewertung	182
Globalstrategien	184
Kategorisierung der Bewältigungsstrategien - Messinstrumente	185
Geschlechtsspezifische Präferenzen	191
Situationsspezifische Präferenzen	192
Intervenierende und moderierende Variablen	194
2.3.7 Belastungen und Zufriedenheit	200

3. Theoretische und empirische Hinweise zu ausgewählten Variablen	207
3.1 Zufriedenheit und Belastung	207
3.1.1 Bildungspolitik und Schulreform	207
Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform	226
3.1.2 Klassengrösse	229
3.1.3 Schulleitung und Schulaufsichtsbehörden	233
3.1.4 Notengebung und Selektionsaufgaben	238
3.2 Korrelate der Berufszufriedenheit	239
3.2.1 Seelische und körperliche Gesundheit	239
Gesundheitliche Reaktionen auf Belastungen und Stress im Lehrberuf	242
Reaktionen auf psychische Belastungen	246
3.2.2 Burnout	250
Skalenbildung Burnout	258
Empirische Befunde zum Thema Burnout bei Lehrpersonen	260
3.2.3 Fluktuation	265
3.2.4 Wiederwahl	275
Teil B: Empirischer Teil	279
4. Die Befragung der Aargauer Lehrpersonen	279
4.1 Ausgangslage und Ziele	279
4.2 Durchführung der Untersuchungen	281
5. Beschreibung des Fragebogens	283
5.1 Fragebogen für bleibende Lehrkräfte (Fragebogen Bleibende)	284
5.2 Fragebogen für kündigende Lehrkräfte (Fragebogen Kündigende)	287
5.3 Erhobene Sachverhalte	288
5.4 Zusammenfassung,	292
6. Verwendete Konstrukte und Analyseeinheiten	295
6.1 Skalenbildung und Reliabilitätsanalysen der Skalen	295
6.2 Weitere Konstrukte	296
6.3 Teilstichproben , Gegensatzpaarvergleiche und 'Schlüsselvariablen'	298
6.4 Zusammenfassende Übersicht	300

7. Häufigkeiten	303
7.1 Beschreibung der Stichproben	303
7.2 Zufriedenheit und Belastungen	307
7.2.1 Zufriedenheit	307
7.2.1.1 Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Arbeit	307
7.2.1.2 Skalenbildung Zufriedenheitsdeterminanten (mit Einzelzufriedenheiten)	317
7.2.1.3 Zufriedenheit mit dem Beruf als Ganzem	320
7.2.1.4 Allgemeine Berufszufriedenheit	321
7.2.1.5 Zufriedenheitsdynamik	323
7.2.2 Zufriedenheitsformen	324
7.2.2.1. Skalenbildung Zufriedenheitsformen	326
7.2.3 Berufliche Belastungen	331
7.2.3.1 Belastungen durch einzelne Aspekte der Arbeit	331
7.2.3.2 Skalenbildung Belastungen	337
7.2.3.3 Allgemeine Berufsbelastung	339
7.2.4 Belastungsverarbeitung	341
7.2.4.1 Güte der Belastungsverarbeitung	341
7.2.4.2 Skalenbildung Coping-Strategien	343
7.3 Weitere Variablen	349
7.3.1 Wiederwahl des Lehrberufes	349
7.3.2 Körperliche Beschwerden und Reaktionen	351
7.3.2.1 Skalenbildung Körperliche Beschwerden und Reaktionen	352
7.3.3 Kantonale Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB)	354
7.3.4 Fluktuation	362
7.3.4.1 Fluktuationsrelevante Merkmale bei Lehrkräften	362
a) Arbeitsmarktchancen	362
b) Weiterbildungs- und Umschulungsabsichten	364
c) Fluktuationsgedanken	365
d) Verbleibenswahrscheinlichkeit	366
7.3.4.2 Skalenbildung 'Fluktuationsabsicht'	367
7.3.4.3 Fluktuationspotenzial	368
7.3.4.4 Fluktuationspotenzialtypen der bleibenden Lehrerinnen und Lehrer	369

7.4 Kündigende	373
7.4.1 Nächste Aktivität der kündigenden Lehrpersonen	373
7.4.1.1 Besonderheiten der Berufswechselnden	375
7.4.2 Kündigungsgründe	381
7.4.2.1 Skalenbildung Kündigungsgründe	392
7.4.3 Geschlechts-, alters- und schultypenspezifische Kündigungsgründe	394
7.4.3.1 Geschlechtsspezifische Kündigungsgründe	394
7.4.3.2 Altersspezifische Kündigungsgründe	395
7.4.3.3 Schultypenspezifische Kündigungsgründe	399
7.4.4 Fluktuationstypen	403
7.4.5 Fluktuationstypen der kündigenden Lehrerinnen und Lehrer	405
8. Der Einfluss soziodemografischer und beruflicher Merkmale	409
8.1 Geschlechtsspezifische Effekte	409
8.2 Altersspezifische Effekte	417
8.3 Einflüsse des Schultypus	423
8.4 Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassengrösse	431
Primarschule	434
Realschule	436
Sekundarschule	437
Bezirksschule	438
8.5 Unterschiede in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler in der Klasse	441
Kindergarten	443
Primarschule	444
Realschule	445
Sekundarschule	446
Bezirksschule	446
8.6 Unterschiede in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen	449
8.7 Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulgrösse (Grösse des Kollegiums)	455
8.8 Unterschiede in Abhängigkeit von unterschiedlich stark ausgeprägten Gedanken an eine Weiterbildung (im Lehrberuf)	459
8.9 Unterschiede in Abhängigkeit von unterschiedlich stark ausgeprägten Gedanken an eine Umschulung (ausserhalb des Lehrberufs)	461

8.10 Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB)	466
8.10.1 Unterschiede in der Beurteilung der beruflichen Situation in Abhängigkeit von der Nutzung (Besuch) der schulinternen Angebote	466
8.10.2 Unterschiede in Abhängigkeit der Nutzung der Kursangebote	468
8.10.3 Unterschiede in Abhängigkeit von der Bewertung der schulinternen Angebote und der Kursangebote	472
9. Korrelationen und Regressionen	475
Korrelationen	475
Regressionsanalysen	475
9.1 Allgemeine Zufriedenheit und Resignation	476
9.1.1 Korrelationen der Allgemeinen Zufriedenheit	476
9.1.2 Zur Vorhersagbarkeit der Allgemeinen Zufriedenheit	479
9.1.3 Regressionsanalyse der Resignation	480
9.2 Allgemeine Berufsbelastung	481
9.2.1 Korrelationen der Allgemeinen Berufsbelastung	481
9.2.2 Zur Vorhersagbarkeit der Allgemeinen Berufsbelastung	484
9.3 Wiederwahl des Lehrberufs	485
9.3.1 Korrelationen der Wiederwahl des Lehrberufes	485
9.3.2 Zur Vorhersagbarkeit einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufes	487
9.4 Fluktuationsabsicht	489
9.4.1 Korrelationen der Fluktuationsabsicht	489
9.4.2 Zur Vorhersagbarkeit der Fluktuationsabsicht	492
9.5 Fazit zu den Korrelations- und Regressionsanalysen	494
10. Stichprobenvergleiche	497
10.1 Signifikante Differenzen zwischen kündigenden und bleibenden Lehrkräften	497
10.2 'Schlüsselvariablen' für verschiedene Teilstichproben	502
10.2.1 Zur speziellen Situation im Lehrberuf	502
10.2.2 'Schlüsselvariablen' der bleibenden Lehrkräfte	504
10.2.2.1 Alters-, geschlechts- und schulstrukturelle Einflüsse	504
10.2.2.2 Einflüsse des Schultyps, der unterrichteten Fächer und der durchlaufenen Ausbildung	509
10.2.2.3 Die Effekte psychologischer Konstrukte	513
10.2.3 'Schlüsselvariablen' der kündigenden Lehrkräfte	520
10.2.4 Fazit zu den 'Schlüsselvariablen'	524

Teil C: Fazit	537
11. Zusammenfassung und Folgerungen	537
11.1 Zusammenfassung	537
11.2 Empfehlungen	557
12. Literatur	569
13. Anhänge	589
Verzeichnisse	589
Abbildungen	589
Grafiken	583
Tabellen	590
Grafiken	595
Grafik 8	595
Grafiken 12 - 14	596
Fragebogen mit Häufigkeitsverteilungen und statistischen Kennwerten	599
Bleibende: 5-Jahres-Datensatz	601
Kündigende: 5-Jahres-Datensatz	611
Bleibende: Einzelbefragungen 1994 - 1998	621
Kündigende: Einzelbefragungen 1994 - 1998	659

1. Einleitung

Dieser Band stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vor, welches der Verfasser an der Universität Bern durchgeführt hat. Anlass der Arbeit bildete der Auftrag des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau¹ (Schweiz), mittels einer Erhebung bei den im Jahr 1994 kündigenden aargauischen Lehrkräften nach Motiven für Stellenwechsel, berufliche Abwanderung und Fluktuation zu suchen. Die Studie sollte Daten bereitstellen, um die ständige Pendelbewegung von Lehrkräftemangel und -überfluss zu analysieren und ihr wenn möglich wirksam zu begegnen. Im Hintergrund stand die Frage nach Arbeitszufriedenheit und insbesondere beruflicher Zufriedenheit von Lehrpersonen. Neben den kündigenden Lehrpersonen wurde auch eine gleich grosse Kontrollgruppe von an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen nach ihrer beruflichen Zufriedenheit befragt.

Nach der Präsentation des Berichts mit den Ergebnissen beschloss der Auftraggeber, die Befragung während insgesamt fünf Jahren durchzuführen. Die Befragungsinstrumente wurden aufgrund der Erfahrungen und erweiterter Fragestellung revidiert.² Aargauer Lehrerinnen und Lehrer sind somit während fünf Jahren mit gut zwei Dutzend offenen und geschlossenen Fragestellungen zu ihrer beruflichen Zufriedenheit, zum Ausmass an empfundenen Belastungen, zur Belastungsverarbeitung, zu ihrem körperlichen Wohlbefinden und zur Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung konfrontiert worden. Die ihre Stelle verlassenden Lehrpersonen wurden nach den Ursachen dieses Schritts befragt, Bleibende nach allfällig vorhandenen Kündigungsabsichten. In die Untersuchung wurden Lehrpersonen aller Stufen, vom Kindergarten bis zur Bezirksschule (siehe Tabelle 1) einbezogen.

Das Problem

Gesellschaftliche Veränderungen generieren Reformbedarf. Zu erwähnen ist der ungebrochene Trend, der Schule - bei gleichzeitigen Sparbemühungen - Erziehungs- und Therapieaufgaben zu überantworten: Drogenprävention, Gewalt, Gesundheitserziehung, Integrationsaufgaben. Eltern überlassen die Erziehung ihrer Kinder der Schule. Sich wandelnde Berufsfelder wirken sich auf die Ausbildung aus: die (berufliche) Erstausbildung verliert an Bedeutung und wird wohl in Zukunft kürzer werden. Die 'Wirtschaft' definiert (diktiert) die erforderlichen Qualifi-

¹Die Bezeichnung lautet aktuell: Departement Bildung, Kultur und Sport.

²Siehe dazu Kp. 5.

kationen. Die zunehmende gesellschaftliche Mobilität erfordert Koordinationsmassnahmen (Rahmenlehrpläne, Koordination der Lehrmittel) bei gleichzeitig föderalistischem Schulsystem. Die Bedeutung der Fremdsprachen nimmt zu (durch Zuwanderung, Deutsch und Französisch verlieren gegenüber Englisch an Bedeutung, wachsender Anteil fremdsprachiger Kinder). Veränderte Familienstrukturen wirken sich auf die Schule aus (mehr erwerbstätige Mütter, Wandel der klassischen Kleinfamilie und Wandel in der Berufswelt, 'Patchwork-Biografien') ebenso wie Informatiktechnologien (PC's in 83% der Schweizer Haushalte mit Kindern, steigende Anzahl von Internet-Anschlüssen, Alltag im Berufsleben, Informatikunterricht wird in der Schule obligatorisch) oder Gewalt in der Schule.

"Die Schweiz ist eine grosse Baustelle von Reformen, die alle Teile der Bildung betreffen."³ In allen 26 Kantonen sind Reformprojekte in Gang, insgesamt über 200, weitreichende und weniger weitreichende. Sie betreffen teilautonome Schulen, Fremdsprachen (Englisch) in der Unterstufe, stärkerer oder gesetzlicher (z.B. im Kanton Zürich) Einbezug der Eltern, Frühunterricht, Frühenglisch, Ausbau der Informatik, computergestützte Lernformen, Integration fremdsprachiger Kinder, interkantonale Koordinationsbestrebungen (in Bezug auf Schulsysteme, Lehrmittel, Lehrpläne, Schulferien).

Zu diskutieren geben insbesondere die Projekte *Teilautonome Schule* im Kanton Zürich oder *Schulen mit Profil* im Kanton Luzern. Mehrheitlich überbürden Reformprojekte den Lehrerinnen und Lehrern nicht nur zusätzliche, sondern auch neuartige Aufgaben, für die sie unzureichend ausgebildet sind.

In dieser Situation klagen Lehrkräfte über sinkende Löhne und Anerkennung bei steigenden Belastungen und Anforderungen. Sie beklagen schwierige Kinder, ehrgeizige Eltern, Eltern, welche die Erziehung ihrer Kinder an die Schule delegieren, Zusatzaufgaben, ständiges Herumwerkeln an der Schule. Andererseits haben es die Lehrpersonen aus der Sicht gewisser Teile der Öffentlichkeit gut: viel Lohn und lange Ferien. Demgegenüber berichten Medien über ausgebrannte Lehrkräfte und steigende Frühpensionierungen. Es gibt Lehrkräfte, die am Berufsalltag leiden oder gar zerbrechen. Beratungsstellen für Lehrerinnen und Lehrer sind mit dramatischen Fällen konfrontiert. Autorinnen und Autoren etlicher Studien berichten über hoch belastete, über ausgebrannte und physisch angeschlagene Lehrkräfte; das zu einem Zeitpunkt, in dem die Schule und die in ihr Tätigen nicht nur hohen Ansprüchen genügen müssen, sondern auch mit vielen Veränderungen konfrontiert sind. Und tatsächlich: Die Öffentlichkeit muss zur Kenntnis nehmen, dass vor Beginn des neuen Schuljahrs 2001/2002 etliche Kantone

³Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 25.01.99.

Schwierigkeiten bekunden, vor jede Schulklasse eine Lehrperson zu stellen. Lehrerinnen und Lehrer können problemlos, zumindest wenn es der Arbeitsmarkt zulässt, den Lehrberuf verlassen und in eine andere Tätigkeit wechseln – aber umgekehrt ... ?

Daraus wird gelegentlich der Schluss gezogen, dass es schlecht um die Schule stehe. Sind diese Urteile über die Lehrerinnen und Lehrer wahr?

Forschungsleitende Annahmen

Das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau interessierte sich, wie einleitend erwähnt, für die Gründe, die Lehrpersonen veranlassen, ihre Stelle zu verlassen. Im Hintergrund stand die Frage nach der beruflichen Zufriedenheit der Unterrichtenden. Verlassen sie ihren Beruf, weil sie damit unzufrieden sind? Um das Ergebnis nicht durch etwaige Besonderheiten der Kündigenden zu verfälschen, wurden auch bleibende Lehrpersonen einbezogen. Denn, so die Annahme, Lehrkräfte, die in ihrem Beruf und ihrer Arbeit zufrieden sind, würden den Schuldienst nicht verlassen. Andererseits zählen die Unzufriedenen, mit Kindern, Unterricht, Kolleginnen und Kollegen, Behörden und Eltern Hadernden, durch Reformen Entnervte, die Überlasteten und Überforderten zur Risikogruppe der kündigenden Lehrerinnen und Lehrer. Diese Annahme widerspiegelt sich in der Bemerkung eines nicht kündigenden Lehrers, der - in Unkenntnis der Untersuchungsanlage - vorschlug, auch kündigende Lehrkräfte zu befragen. Wenn nur bleibende Lehrkräfte befragt würden, resultierte ein zu positives Bild des Lehrberufs. Würde diese Annahme gestützt, so eröffnete sich eine Richtschnur als Chance für bildungspolitische Reformprozesse, die in der Verbesserung der beruflichen Situation der Unterrichtenden läge. Und: Mit ihrer Arbeit zufriedene Lehrkräfte bleiben ihrem Beruf treu, engagieren sich in Schulreformprozessen und sind motivierte Unterrichtende. Mit den ersten Befragungen wurde aus diesem Grund auch das Ziel verfolgt, über die Erhebung der Kündigungsgründe zu Massnahmen zu gelangen, welche Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihre Anstellung aufzugeben. Viele Studien zum Lehrberuf betonen die hohen Belastungen, denen Lehrkräfte tagtäglich ausgesetzt sind. Vermutet wird, dass diese zu Kündigungen führen. Bildungspolitisch interessanter ist es zu wissen, was *bleibende* Lehrkräfte veranlasst, eine Kündigung überhaupt zu erwägen oder warum sie an ihrer Stelle bleiben. Deshalb werden alle erhobenen Variablen auf ihre statistisch relevanten Zusammenhänge mit der Absicht, die Stelle aufgeben zu wollen, geprüft. Für Bleibende gelten vorderhand dieselben Vermutungen, die für Kündigende angesprochen worden sind, etwa, dass hohe Belastung und geringe Zufriedenheit Kündigungsabsichten nähren.

Damit sind einige für die vorliegende Arbeit relevante Hypothesen umrissen:

- Die an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen sind zufriedener als kündigende.
- Kündigende verlassen ihren Beruf, weil sich ihre beruflichen Erwartungen nicht erfüllen.
- Kündigende bewerten ihren Beruf im Vergleich zu bleibenden Lehrpersonen als belastender.

Diese grundsätzlichen Überlegungen erlauben weitere Ableitungen und implizieren Annahmen über die an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen zu. Die nachfolgende Liste, ergänzt um einige soziodemografische und berufsstrukturelle Implikationen, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- ◆ Wenig zufriedene Lehrpersonen denken häufig an Kündigungen.
- ◆ Die Aussicht, dass wenige Zufriedene im Lehrberuf zu bleiben, ist gegenüber Zufriedenen geringer.
- ◆ Je höher das Ausmass der empfundenen Belastung, desto höher ist die Kündigungsabsicht und desto tiefer ist die Verbleibenswahrscheinlichkeit.
- ◆ Unzufriedene und hoch belastete Lehrerinnen und Lehrer würden ihren Beruf, stünde die Berufswahlentscheidung nochmals an, in weniger starkem Ausmass wieder wählen als Zufriedene und weniger Belastete.
- ◆ Zufriedene und wenig Belastete denken weniger häufig an eine Umschulung, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben.
- ◆ Lehrpersonen mit günstigen Zufriedenheits- und Belastungswerten sind durch ebenfalls günstigere Werte im körperlichen Wohlbefinden charakterisiert.
- ◆ Jene Lehrpersonen, die aus privaten Motiven kündigten, sollte es dazu kommen, sind durch günstigere Berufswerte gekennzeichnet als Lehrpersonen, die kündigen würden, weil sie sich durch eine neue Stelle angezogen fühlen.
- ◆ Das Ausmass der empfundenen Belastungen korrespondiert mit der Güte der Belastungsverarbeitung (Coping-Strategien).
- ◆ Lehrerinnen sind zufriedener als Lehrer.
- ◆ Jüngere Lehrpersonen nehmen gegenüber älteren weniger Belastungen wahr.
- ◆ Je höher das Alter der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler, desto ungünstiger wird die Berufssituation bewertet.
- ◆ Lehrpersonen der Realschule sind im Vergleich zu Lehrkräften an anderen Schultypen weniger zufrieden und höher belastet.

Hinsichtlich beruflicher Einzelmerkmale sind folgende Annahmen untersuchungsleitend:

- Wer grosse Klassen zu unterrichten hat, denkt häufiger an Kündigungen.
- In grossen Klassen ist die Zufriedenheit geringer und die empfundenen Belastungen sind höher.
- Arbeitsinhaltliche Gesichtspunkte werden von Lehrkräften mit grossen Klassen bezüglich Zufriedenheit überdurchschnittlich kritisch bewertet.
- Wer vor allem mit arbeitsinhaltlichen Berufsmerkmalen zufrieden ist, ist mit dem Beruf als Ganzem zufriedener als Lehrpersonen, die arbeitsinhaltliche Gesichtspunkte vergleichsweise kritisch beurteilen.
- Je mehr Lektionen erteilt werden, desto höher die wahrgenommene Belastung.
- Die in grossen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte bewerten ihre berufliche Situation kritischer als Lehrkräfte, die an kleinen Schulen arbeiten.
- Wer viele Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die aus einem anderen Kulturraum stammen, ist durch die Lehrtätigkeit stärker belastet.

Diese bisher aufgelisteten Annahmen lassen sich auch kombinieren, etwa in der folgenden Art und Weise:

Je zufriedener eine Lehrkraft ist, je weniger Belastungen sie wahrnimmt und je eher sie den Lehrberuf im Fall einer erneuten Entscheidung wieder ergreifen würde, desto geringer ist ihre Kündigungsabsicht im Vergleich zu anderen Lehrkräftegruppen. In ihrer Zufriedenheit schwingen weniger resignative Anteile mit. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie an der aktuellen Stelle bleibt, ist gross. Ihr körperliches Wohlbefinden ist höher, sie verarbeitet Belastungen effizienter, denkt häufig an den Lehrberuf betreffende Weiterbildung und erwägt weniger oft eine Umschulung, um neben dem Lehrberuf eine zusätzliche Qualifikation anzustreben.

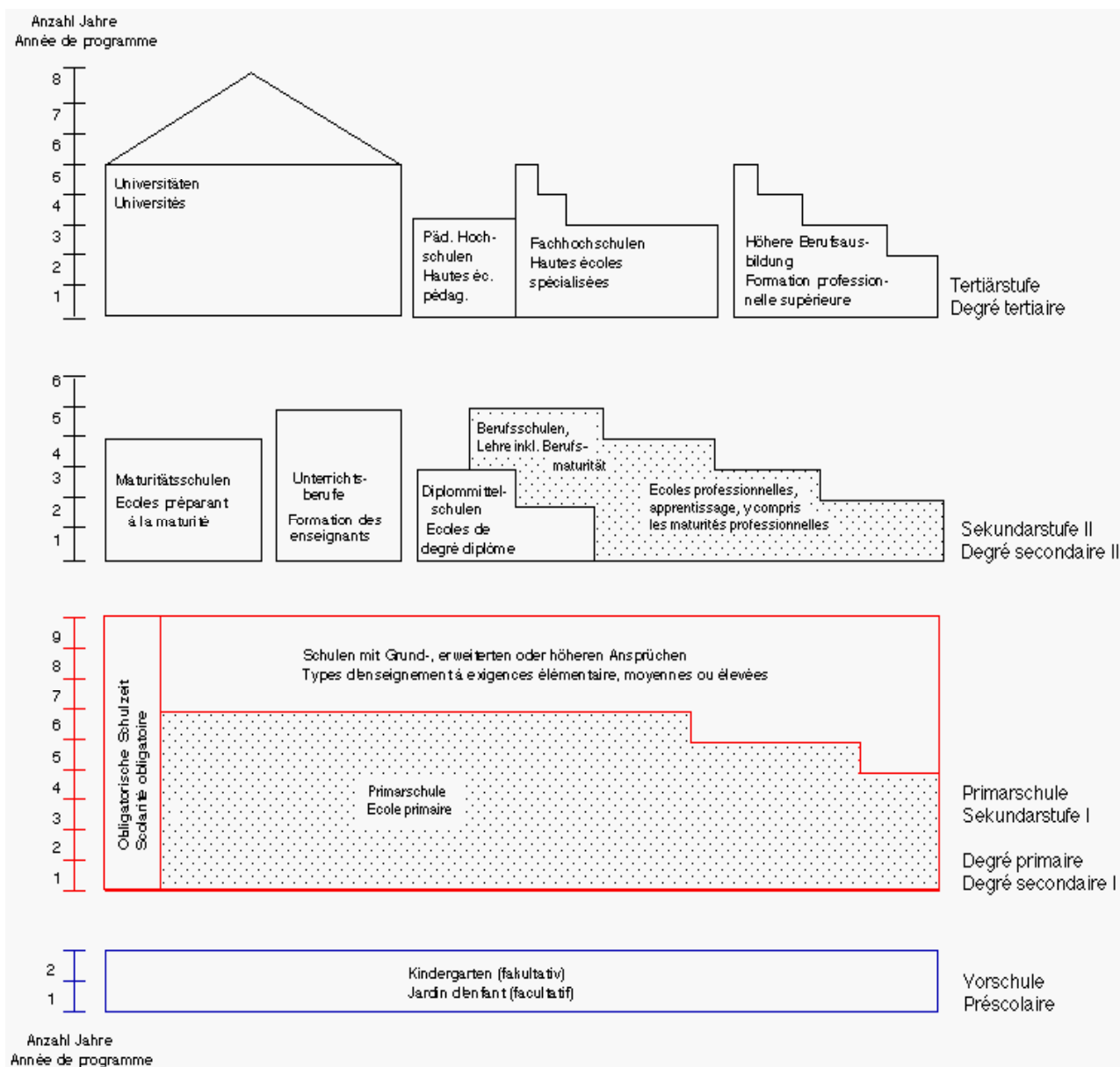
Diese Hypothesen leiten die nachfolgende Arbeit. Sie beeinflussen die Auswertungen insofern, als versucht wird, diese zu bestätigen oder zu widerlegen. Darum bezeichne ich sie als forschungsleitende Annahmen. Andererseits beeinflussen sie die Diktion, da die Ergebnisse im Hinblick auf sie kommentiert werden. Das gilt vornehmlich für den zusammenfassenden Abschnitt (Kp. 11.1).

Übersicht über das Bildungssystem Schweiz

Ähnliche Befragungen wie im Kanton Aargau hat der Verfasser der vorliegenden Arbeit auch in den Kantonen Solothurn (Bieri 1996a) und Luzern (Bieri 1997e, 1997f, 1997g, 1998d, 1998e, 1999b) durchgeführt. Gelegentlich werden die Ergebnisse der drei Kantone einander gegenüber gestellt. Die Schulsysteme dieser drei Kantone sind vergleichbar. Befragt wurden

Lehrerinnen und Lehrer, die im Kindergarten, in der Primarschule und auf der Sekundarstufe I arbeiten (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Grafische Übersicht Bildungssystem Schweiz⁴



⁴Abbildung aus Webseite der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): www.edk.ch/d/BildungswesenCH/euri-Grafisch.html

Die obligatorische Schulzeit in der Schweiz dauert neun Jahre. Zehn Jahre Unterricht sind üblich, die Vorschule (Kindergarten) nicht mit gerechnet. Je nach Kanton dauert die Primarschule vier bis sechs Jahre. Im Kanton Aargau sind es fünf, in den Kantonen Luzern und Solothurn sechs. Auf der Sekundarstufe I sind die Bezeichnungen unterschiedlich (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: **Befragte Lehrkräftekategorien**

Typ	Aargau	Luzern	Solothurn
Vorschule	Kindergarten	Kindergarten	<i>keine Befragung</i>
Primarschule	Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	Unterstufe (1. bis 3. Schuljahr)	Unterstufe (1. bis 3. Schuljahr)
	Mittelstufe (3. bis 5. Schuljahr)	Mittelstufe (4. bis 6. Schuljahr)	Mittelstufe (4. bis 6. Schuljahr)
Sekundarstufe I	<i>Schule mit Grundansprüchen</i>		
	Realschule	Realschule	Oberschule
	<i>Schule mit erweiterten Ansprüchen</i>		
	Sekundarschule	Sekundarschule	Sekundarschule
	<i>Schule mit höheren Ansprüchen</i>		
	Bezirksschule	Gymnasium	Bezirksschule

Gliederung der Studie

Wer ist mit seiner Arbeit zufrieden? Wer ist es mit seinem Beruf? Unter welchen Bedingungen ist berufliche Erfüllung möglich? In Kapitel 2 wird versucht, diese Fragen zu beantworten. Zunächst werden die Modelle diskutiert, welche die Arbeitszufriedenheit im Allgemeinen (Kp. 2.1) erörtern, dann jene spezifisch auf die Unterrichtenden bezogenen (Kp. 2.2). Zunächst ist jedoch die Begrifflichkeit zu klären. Definitoren Klärungen ist Kapitel 2.1.1 gewidmet. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit sind die traditionellen arbeitspsychologischen Konzepte zur Arbeitszufriedenheit einzubeziehen, welche diese Thematik bis heute prägen. Dies gilt besonders für jene Herzbergs, Bruggemanns und Merz'. Diese werden entsprechend ausführlich behandelt (Kp. 2.1.2 bis Kp. 2.1.4).⁵ Kapitel 2.1.5 ist empirischen Ergebnissen der

⁵Siehe auch Grunder & Bieri 1995, 29ff.

Arbeitszufriedenheit gewidmet. Die Bewertung der Arbeitssituation durch die in eine Befragung einbezogenen Personen hängt einerseits von der konkreten Arbeitssituation selber ab, dann aber auch von den Bedürfnissen und Erwartungen, welche die Personen an die Arbeitssituation richten. Die Darstellung empirischer Befunde berücksichtigt diesen Sachverhalt, indem zwischen konkreten Determinanten und Determinanten subjektiver Standards differenziert wird.

Seit Arbeitszufriedenheits-Forschung betrieben wird, sind kritische Einwände gegen die Art und Weise der Forschung und der ihnen zugrundeliegenden Konzepte – sofern solche überhaupt vorliegen – auf dem Plan. In Kapitel 2.1.6 beschreibe ich geäusserte Bedenken und erwäge, wie kritischen Einwänden Rechnung getragen werden kann.

In Kapitel 2.2 steht eine bestimmte Berufsgruppe im Zentrum, die Lehrkräfte. Wiederum stelle ich die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung dar - nun jedoch ausschliesslich auf den Lehrberuf bezogen. Die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung zum Thema Arbeits- und Berufszufriedenheit sind nicht eindeutig. Sie widersprechen sich gar. Diese Feststellung gilt gleichermassen für die auf die Lehrerverberuf bezogenen Arbeiten. Hier tut gründliche Sichtung von Forschungsergebnissen insbesondere arbeitspsychologischer Provenienz not. Kapitel 2.2.3 soll diesem Anspruch gerecht werden. Vorerst berichte ich über den aktuellen Stand der Zufriedenheits-Forschung im Lehrberuf (Kp. 2.2.1) und spezifiziere Einflussgrössen der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen.

Gestützt auf die Ergebnisse der ersten Befragung wurde das Erhebungsinstrument revidiert. Insbesondere ist dem Aspekt der Belastung von Lehrkräften mehr Aufmerksamkeit gewidmet worden. Die Anpassungen der Fragebogen sind beschrieben (insbesondere in Kp. 5). Die stärkere Gewichtung der Belastungsthematik spiegelt der theoretische Teil: Kapitel 2.3 beschäftigt sich ausführlich mit dieser Fragestellung. Nach einem einleitenden Teil über zusätzliche Begehrlichkeiten an die Adresse der Schule und (gestiegene) Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer (Kp. 2.3.1) werden Stress (Kp. 2.3.2) und Modelle der Belastungsanalysen im Lehrberuf (Kp. 2.3.3) erörtert, bevor spezifisch Belastungen im Lehrberuf (Kp. 2.3.4 und Kp. 2.3.5) dargestellt und Möglichkeiten derer Bewältigung (Kp. 2.3.7) gezeigt werden. Kapitel 2.3.7 widmet sich dem bisweilen überraschungsreichen Verhältnis von Zufriedenheit und Belastung.

In Kapitel 3 beschreibe ich einige in die Untersuchung einbezogene ausgewählte Themenkomplexe detaillierter. Sachverhalte, welche die befragten Lehrpersonen im Hinblick auf die wahrgenommene Zufriedenheit und dem Ausmass der durch sie verursachten Belastung zu beurteilten hatten, sind in Kapitel 3.1 dargestellt. Es geht um Schulreformen (Kp. 3.1.1), Klas-

sengrösse (Kp. 3.1.2), Schulleitung und Schulaufsichtsbehörden (Kp. 3.1.3) sowie um Notengebung und Selektionsaufgaben (Kp. 3.1.4). Im zweiten Unterabschnitt (Kp. 3.2) sind Sachverhalte beschrieben, die in engem Zusammenhang mit der vorliegenden Thematik stehen. Eingehender behandelt werden gesundheitsrelevante Aspekte (Kp. 3.2.1), Burnout (Kp. 3.2.2), Fluktuation (Kp. 3.2.3) und Wiederwahl des Lehrberufs im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung (Kp. 3.2.4).

Teil B referiert die Untersuchung an Lehrkräften aus dem Kanton Aargau (Schweiz). Vorerst (Kp. 4) wird über die Ausgangslage der vom Kanton in Auftrag gegebenen Befragung, deren Zielsetzung (Kp. 4.1) und praktische Durchführung (Kp. 4.2) informiert.

Der nachfolgende Abschnitt (Kp. 5) beschreibt detailliert das eingesetzte Befragungsinstrument. Nachgezeichnet werden überdies die im Verlauf der fünf Jahre dauernden Untersuchung vorgenommenen Erweiterungen und Modifikationen. Sämtliche auf der Basis des Untersuchungsinstruments gerechneten und erstellten Konstrukte, Analyseeinheiten und Teilstichproben sind im nächsten Kapitel (Kp. 6) aufgeführt.

Ab Kapitel 7 berichte ich über die Ergebnisse der Erhebung. Der Beschreibung der Stichproben (Kp. 7.1) folgen die Resultate über die berufliche Zufriedenheit und das Ausmass der empfundenen Belastungen (Kp. 7.2) von den an ihrer Stelle *bleibenden* Lehrpersonen. Die nicht nach Zufriedenheit und Belastung untersuchten Variablen – Wiederwahl, körperliche Beschwerden und Reaktionen, kantonale Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung fluktuationsbezogene Ergebnisse - sind Gegenstand von Kapitel 7.3. Auch dieser Abschnitt stützt sich lediglich auf die Zahlen der bleibenden Lehrerinnen und Lehrer. Den kündigenden Lehrpersonen ist Kapitel 7.4 reserviert. In Kapitel 7 werden überdies sämtliche Skalenbildungen nachgezeichnet.

Nachfolgend (Kp. 8) bilde ich verschiedene Teilstichproben nach soziodemografischen (Geschlecht, Alter) und berufsstrukturellen Merkmalen (Schultyp, Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler, Pensenumfang, Schulgrösse, unterschiedlich stark ausgeprägte Kündigungsabsichten und mehr) und diskutiere deren differente Wahrnehmung der beruflichen Situation.

Regressions- und Korrelationsanalysen zur Allgemeinen Zufriedenheit und zu allenfalls resignativen Anteilen an der Zufriedenheit (Kp. 9.1), zur Allgemeinen Berufsbelastung (Kp. 9.2), zu einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufs im Fall einer erneuten Entscheidung (Kp. 9.3) und zu Kündigungsgedanken (Kp. 9.4) sind Gegenstand des nächsten Abschnitts.

Darauf arbeite ich signifikante Differenzen zwischen kündigenden und bleibenden Lehrkräften auf (Kp. 10.1). Die vorliegende Studie fördert einige erstaunliche Ergebnisse zutage. Kp. 10.2 soll den produktiven Umgang mit überraschenden empirischen Erkenntnissen erleichtern, indem mit Hilfe von sogenannten Schlüsselvariablen einige den Lehrberuf charakterisierende Besonderheiten erschlossen werden.

Die Arbeit schliesst in Teil C mit einer zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse, die als Grundlage für zu ziehende Folgerungen dienen. Die Empfehlungen stützen sich auf die Befunde der Studie und orientieren sich weder an pädagogisch wünschenswerten Idealen noch an politischen Machbarkeitserwägungen.

Die Ergebnisse der ersten Befragung der Aargauer Lehrpersonen von 1994 und die in diesem Zusammenhang erarbeiteten theoretischen Positionen sind in Buchform erschienen: Grunder & Bieri (1995). Auf diese Publikation wird in der vorliegenden Arbeit gelegentlich verwiesen. Grundlegende, für das Gebiet der Arbeitszufriedenheit (nach wie vor) relevante theoretische Konzepte werden in der vorliegenden Schrift in überarbeiteter und allenfalls aktualisierter Form dargestellt, teilweise auch solche, die in der erwähnten Publikation schon beschrieben worden sind. Dasselbe gilt für richtungweisende empirische Befunde, die dem Verständnis im vorliegenden Zusammenhang dienlich sind. Gegebenenfalls werden somit dieselben empirischen Studien wie in Grunder & Bieri (1995) herangezogen.

In der vorliegenden Schrift behandle ich die Stichprobe der bleibenden Lehrkräfte privilegiert. Etliche Analysen, auch Darstellungen und Grafiken, werden lediglich für Bleibende vorgenommen, so in Kapitel 8, wo signifikante Differenzen in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters, des unterrichteten Schultyps usw. beschrieben werden. Davon abhängiges, unterschiedliches Kündigungsverhalten wird dagegen für Kündigende dargestellt (Kp. 7.4). Die Korrelations- und Regressionsanalysen in Kapitel 9 beschränken sich wiederum auf die Bleibenden. Die in Kapitel 10.2 vorgenommenen Analysen diverser ‚Schlüsselvariablen‘ sind für die bleibenden Lehrkräfte umfangreicher.⁶

Ich bevorzuge die Bleibenden aus folgenden Gründen: Die Einzelbefragungen deckten auf, dass sich Kündigende nur in wenigen Gesichtspunkten von Bleibenden unterscheiden. Kündigende nehmen sogar weniger Belastungen als Bleibende wahr. Insofern hat sich eine der fünf-

⁶Wenn im vorliegenden Bericht im Titel von Tabellen und Grafiken ein Verweis auf die Stichprobe (Bleibende oder Kündigende) fehlt, handelt es sich um bleibende Lehrkräfte. Bei denjenigen Fragen, die bleibenden und kündigenden Lehrkräften in gleicher Weise vorgelegt wurden, verweise ich jeweils auf die Fragebogennummer im Fragebogen für bleibenden Lehrkräfte.

jährigen Untersuchung zu Grunde gelegte Annahme nicht bestätigt, wonach Kündigende mit ihrer Stelle unzufrieden und hoch belastet seien und sie deshalb verlassen wollten.

Wenn die Kündigenden den Fragebogen bearbeiteten, haben sie die Kündigung ausgesprochen, sind aber noch an der Stelle tätig, die sie bald verlassen werden. Der Befragungszeitpunkt beeinflusst die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber ihrer beruflichen Situation. Die Zeit der Entscheidungsarbeit – kündigen oder nicht kündigen – ist vorbei und verändert in der Rückschau die Bewertung der die vergangenen Zeit.

Die Lesbarkeit des Berichts erhöht sich durch eine Reduktion der Tabellen. Die Werte der Kündigenden werden über eine Analyse der signifikanten Differenzen zwischen Kündigenden und Bleibenden erschlossen (Kp. 10.1). Die eingehendere Behandlung der Stichprobe der Bleibenden erfolgt zudem nur in jenen Fragen, die beiden Stichproben in gleichermassen vorgelegt wurden. Diejenigen Fragen, welche nur Kündigende betreffen, werden ausführlich dargestellt (Kündigungsgründe, nächste Aktivität der kündigenden Lehrpersonen, Fluktuationsmotivation). Im Anhang sind die Häufigkeiten und statistischen Kennwerte für Bleibende *und* Kündigende aufgeführt.

TEIL A: THEORETISCHER TEIL

2. Zufriedenheit und Belastung

2.1 Arbeitszufriedenheit

2.1.1 Begriffe, Definitionen

Was heisst es, mit seiner Arbeit zufrieden zu sein? Was bedeutet Zufriedenheit im Zusammenhang mit beruflicher Tätigkeit? Mit Recht wird die Forderung erhoben, empirische Sozialwissenschaft habe ihre Begriffe in weitmöglichster Nähe zur Umgangssprache zu formulieren. "Ansonsten dürfte es schwerfallen, ihre Aussagen an der sozialen Wirklichkeit zu überprüfen und die gewonnenen Ergebnisse als Hilfe für die konkrete Praxis zu verwenden" (Merz 1979, 19). Demzufolge muss sich sozialwissenschaftliche Forschung dem Problem stellen - mithin wenn sie mit Befragungen arbeitet -, dass wissenschaftliche Begriffe nicht dem umgangssprachlichen Wortgebrauch entsprechen. *Zufriedenheit* stellt ein häufig und fraglos verwendetes Wort dar. Der Terminus ist indessen bereits umgangssprachlich mit verschiedenen, darunter widersprüchlichen Inhalten belegt.

Nach Ipfling et al. (1995, 24) ist der wissenschaftliche Begriffsgebrauch von Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit uneinheitlich, da die Begriffe unterschieden als auch synonym verwendet werden, wobei die synonyme Verwendung dominiere. Insgesamt zeige sich die Tendenz, Berufszufriedenheit als umfassender und längerfristig zu definieren als Arbeitszufriedenheit.

Mit *Allgemeiner* Arbeitszufriedenheit bzw. Allgemeiner Berufszufriedenheit ist die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation im Ganzen, insgesamt, gemeint.¹ Die beiden Begriffe werden zumeist synonym verwendet. Der Terminus Arbeitszufriedenheit tritt indessen häufiger auf und meint die wörtliche Übersetzung des englischsprachigen *job satisfaction*. Diese Fügung stammt aus den USA, wo diesbezüglich eine fast sechzigjährige Forschungstradition herrscht.² Der englische Begriff für *Berufszufriedenheit* lautet *vocational satisfaction*. In der angelsächsischen Literatur findet man gelegentlich ebenfalls den Begriff *job attitude/s* (Arbeitseinstellung/en), der zumeist – analog dem deutschen Sprachraum - gleichbedeutend mit *job satisfaction* verwendet wird. Nicht so von Vroom (1964) und einigen wenigen anderen Autoren: Sie begreifen *job attitude(s)* als Bezeichnung für

¹Und somit nicht differenziert nach spezifischen Einzelzufriedenheiten (mit bestimmten Aspekten der beruflichen Tätigkeit und beruflichen Arbeitsbedingungen).

²Die Zufriedenheit mit der Arbeit wird im deutschsprachigen Raum seit Beginn der Siebzigerjahre wissenschaftlich erforscht.

eine Reaktion auf eng umschriebene Einzelaspekte der Arbeit, also nicht generalisierend, während *job satisfaction* als umfassenderes Konzept, als Konglomerat verschiedener Einzeleinstellungen anzusehen sei.

Bruggemann³ definiert Arbeitszufriedenheit als *Einstellung zum Arbeitsverhältnis*. Eine Übernahme des Begriffs *job attitude* (Singular) im generalisierten Sinn scheint ihr allerdings nicht "empfehlenswert" (Bruggemann et al. 1975, 19), da Arbeitseinstellung im deutschen "auch im Sinne von Leistungsbereitschaft, ähnlich wie *Arbeitsmoral*, verstanden wird" (ebd., 19).

Benützen die konsultierten Autorinnen und Autoren die Begriffe unterschiedlich, wird doch mit dem Begriff Berufszufriedenheit der Langzeitbezug der Zufriedenheit in einem Arbeitsverhältnis betont. So verstehen Bruggemann et al. (1975, 19) Berufszufriedenheit allgemein als "Zufriedenheit mit der eigenen Erwerbstätigkeit", genauer als "durchschnittliche Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum, gegebenenfalls unter Bezug auf mehrere Arbeitsverhältnisse und/oder verschiedene Arten von Erwerbstätigkeit". In seiner ersten Publikation zu dieser Thematik hält Fischer (1970, 4) *Berufszufriedenheit* für das "umfassendere Konzept". Es schliesse die Zufriedenheit mit dem Image sowie die Möglichkeit ein, der Gesellschaft dienlich zu sein. Zwanzig Jahre später (Fischer 1989; 1991) verwendet er nur noch die Bezeichnung Arbeitszufriedenheit.

In der Regel verwendet die Fachliteratur aktuellerweise die Begriffe *Arbeitszufriedenheit* und *Berufszufriedenheit* synonym.

In der vorliegenden Studie spreche ich im Zusammenhang mit Lehrkräften von Berufszufriedenheit. Mit Arbeitszufriedenheit meine ich die Zufriedenheit in einem nicht nach Berufsbranche spezifizierten Arbeitsverhältnis, etabliere also eine lediglich pragmatisch begründete Differenzierung.

In einigen älteren amerikanischen Definitionen wird der Begriff *job satisfaction* von vornherein positiv wertend verstanden. So spricht Locke (1969, 316) von einem "angenehmen emotionalen Zustand", der aus einer Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiere. Eine ältere Definition (Hoppock 1935, 47f.) beschreibt *job satisfaction* als "eine Kombination psychologischer, physiologischer und situativer Bedingungen, die die Person zu der ehrli-

³Im deutschsprachigen Raum dürfen die Arbeiten von Agnes Bruggemann und Jürgen Merz als wegweisend zur Thematik der Arbeitszufriedenheit bewertet werden, zumal in später publizierten Beiträgen immer wieder auf diese beiden verwiesen wird: Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975) *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber; Bruggemann, A. (1974) Zur Unterscheidung verschiedener Formen von "Arbeitszufriedenheit". *Arbeit und Leistung*, 28, 281-284; Merz, J. (1979) *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim und Basel: Beltz.

chen Äusserung veranlassen: Ich bin mit meiner Arbeit zufrieden" (zit. nach Six & Kleinbeck 1989, 372). Mittlerweile wird diese Wertung kaum noch vorgenommen, auch nicht meinerseits.

Arbeitszufriedenheit fasse ich neutral als allgemeine Einstellung zum Arbeitsverhältnis auf der Dimension zufrieden - unzufrieden.

Eine *etymologische* Betrachtung (vgl. Paul 1966, 835; nach Merz 1979, 19) zeigt, dass das Adjektiv *zufrieden* im 16. Jahrhundert aus einer Verschmelzung der Wörter *zu* und *Frieden* entstand. Damit ist der Zustand gemeint, der auf die Beendigung eines Streites folgt oder dem Streit entgegengesetzt ist. Im Verlauf der Zeit erfuhr das Wort eine Bedeutungserweiterung und beschrieb - etwas allgemeiner - den Zustand der äusseren Ruhe. Heute ist mit Zufriedenheit ausschliesslich ein innerer Zustand gemeint. Die Präposition *mit* drückt aber aus, dass wir *mit* Personen, Zuständen oder Dingen zufrieden sind. Das können wir aber nur mit solchen Begebenheiten, zu denen wir eine persönliche Beziehung haben oder aus unmittelbarer Erfahrung kennen, ansonsten gefallen sie uns. Zufriedenheit ist demnach nicht gleichzusetzen mit Wohlbefinden oder Wonnegefühlen.

Als Ergebnis seiner umgangssprachlichen Bedeutungsanalyse vermerkt Merz (1979, 20), Zufriedenheit drücke eine konkret erfahrene Subjekt-Objekt-Beziehung aus, welche durch die subjektive Hinnahme (freudig oder zähneknirschend) dieser Beziehung gekennzeichnet sei.

Der wissenschaftliche Begriff der Arbeitszufriedenheit

In der Umgangssprache ist der Zufriedenheitsbegriff vieldeutig. Die Ambivalenz des Zufriedenheitsbegriffs ist bei der Interpretation von umgangssprachlichen Zufriedenheitsäusserungen jedenfalls zu berücksichtigen, ebenso wie in wissenschaftlichen Bestimmungen von Zufriedenheit. Wissenschaftliches Arbeiten strebt nach eindeutigen, abgrenzbaren und trennscharfen Konstrukten. Vermutlich infolge der Vielzahl der Publikationen auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheit existiert keine allgemein anerkannte Begriffsdefinition. Abhängig vom theoretischen Standort und Forschungsinteresse, wird Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand, als Einstellung, als Motiv oder als Persönlichkeitsmerkmal verstanden.

Der Begriff der Arbeitszufriedenheit erfährt somit differente Ausprägungen, die sich leicht einmal überschneiden oder gar gegenseitig ausschliessen. Trotz aller Unterschiedlichkeit der Begriffsbestimmung handelt es sich weniger um widersprüchliche oder gegensätzliche Konzeptionen, sondern um sich ergänzende Betrachtungsaspekte desselben Phänomens

mit unterschiedlich gewählten Akzenten. Kategorisierungsversuche bieten zum einen eine wichtige Orientierungshilfe über eine Begebenheit. Sie ermöglichen, sich eine Übersicht über die Vielfalt des Phänomens der Arbeitszufriedenheit zu verschaffen. Zum anderen sind sie in vielerlei Hinsicht relativierbar, da eine Zuordnung zu einer Konzeption bzw. Definitionskategorie mit Schwierigkeiten behaftet oder gar unmöglich ist. Das belegt etwa der Umstand, dass die meisten Konzeptionen zur Arbeitszufriedenheit der Kategorie der Motivationstheorien zugeordnet werden können. Andererseits wird Arbeitszufriedenheit in der Fachliteratur überwiegend als *Einstellung* behandelt.

Die beiden Positionen schliessen sich indessen nicht aus. Zu beachten bleibt, dass der Einstellungsbegriff die oben beschriebene Gefühls- und Verhaltenskomponente enthält und überdies mit diesem Begriff auch die rationale Komponente betont werden kann; dann nämlich, wenn die Arbeitszufriedenheit die Beurteilung der Arbeits- und Berufssituation widerspiegelt. Ferner werden Motive häufig als Gefühle, Affekte, Triebe, Angst oder Hoffnung erlebt.

Einige Autorinnen und Autoren (z.B. Neuberger 1976; Bruggemann 1974; Bruggemann et al. 1975; Merz 1979, Six & Kleinbeck 1989) haben Systematiken entwickelt, um damit die Vielfalt der vorfindbaren Definitionen zu kategorisieren.

So unterscheidet Merz (vgl. 1979, 21-25) vier Begriffsvarianten von Arbeitszufriedenheit, nämlich Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand, als Motiv, als Einstellung und als Werthaltung. Eine Durchsicht aktueller Arbeiten zur Arbeitszufriedenheit (Stand 2001) bestätigt eine Entwicklung, welche Rudow 1988 vorausgenommen hat, als er schrieb: "Durchzusetzen scheint sich in den letzten Jahren die Auffassung über die Arbeitszufriedenheit als Einstellungsvariable zur Arbeitssituation" (Rudow 1988, 330). Nachstehend werden die erwähnten vier Formen skizziert und um weitere, in der Literatur vorfindbare Begriffsformen ergänzt. Wichtig ist mir folgender Hinweis: Die nun aufzuzeigenden Bestimmungsmerkmale der Arbeitszufriedenheit dürfen keinesfalls widersprüchlich aufgefasst werden, sondern sie stellen sich ergänzende Beschreibungen dar.

Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand

Dieser Blickwinkel deutet Arbeitszufriedenheit als Frage nach der subjektiven Befindlichkeit in Arbeit und Beruf (Hoppock 1935, 47f., Locke 1969, 315). Mit Arbeitszufriedenheit wird gemäss dieser Ansicht primär ein nicht-kognitiver Aspekt unseres Verhaltens aufgezeigt. Positiv gewertet ist Arbeitszufriedenheit als "pleasure emotional state" (Locke), als angenehmer emotionaler Zustand, als gutes Gefühl oder affektiv gefärbtes Verhältnis, das jemand zu seiner Arbeit hat, verstanden und vorwiegend als Erlebnisqualität gewertet.

Arbeitszufriedenheit als Motiv

Diese Position hebt hervor, Arbeitszufriedenheit sei selbst Ziel und/oder Ursache beruflicher Tätigkeit, somit also nicht lediglich als erlebnismässiges Korrelat der Motivbefriedigung zu betrachten. Hervorgehoben wird die Verhaltensrelevanz des Konstrukts Arbeitszufriedenheit, die dann zum Motiv wird, wenn, ausgehend von einem (unbefriedigenden) Ist-Zustand, ein als ideal angesehener Soll-Zustand angestrebt ist. Neuberger (1976) unterscheidet vier motivationstheoretische Ansätze:

- Bei *bedürfnisorientierten Ansätzen* dominiert die Annahme, eine Person habe verschiedene Motive, die nach Befriedigung drängen, damit ein inneres Gleichgewicht wieder hergestellt werde (Homöostase-Prinzip). Als Verhaltensziel gilt ein befriedigender Zustand, während Unlust vermieden und Lust vermehrt werden (Hedonismus) soll. In der bedürfnisorientierten Sichtweise aktiviert Unzufriedenheit den Organismus, während Zufriedenheit Bedürfnislosigkeit, also Passivität gleichkommt.
- *Anreizorientierte Ansätze* nennen als Verhaltensziel die Lustmaximierung. Es geht weniger darum, einen befriedigenden Zustand herzustellen, als Reizsituationen aufzusuchen, die möglichst viel Lust versprechen. Im Gegensatz zum obgenannten Ansatz, der innerseelische Bedürfnisse unterstellt, wird Arbeitszufriedenheit hier als von der äusseren Arbeitssituation abhängig interpretiert. Der Aufforderungscharakter der Umweltgegebenheit (Arbeitssituation) ist zentral. Hohe Arbeitszufriedenheit aktiviert das nach Lustmaximierung strebende Verhalten. Betrachtet man sie dagegen von den Bedürfnissen her, löst Unzufriedenheit Aktivität aus.
- *Kognitive Ansätze* sehen in der Person ein rationales Wesen. Es orientiert sich an der Umwelt, beurteilt sie aufgrund vergangener Erfahrungen, antizipiert gedanklich zukünftige Entwicklungen und stellt sich darauf ein. Unzufriedenheit entsteht erst, wenn das kognitive System Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten erfährt. Dissonanzen und Unverträglichkeiten stimulieren schliesslich Veränderung.
- *Humanistische Ansätze* akzentuieren das Streben des Menschen nach Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung. Zufriedenheit bedeutet weniger Bedürfnislosigkeit oder Passivität, als das Bewusstsein eines aktiven, schöpferischen und sinnerfüllten Lebens. Hohe Arbeitszufriedenheit kommt erlebter Selbstverwirklichung gleich, verursacht gesteigertes Engagement und eine Differenzierung der Interessen und Bedürfnisse. Dies deshalb, weil - zumindest gemäss Maslows Motivationstheorie - hier keine Sättigungsprozesse eintreten und somit eine fortlaufende Entwicklung denkbar ist. Als typischer Vertreter neben Maslow (1954) ist Herzberg (1959) zu nennen (Kapitel 2.2.3).

Arbeitszufriedenheit als Einstellung

Wie schon erwähnt, dominieren jene Ansätze, welche Arbeitszufriedenheit als Einstellung behandeln. Damit ist gemeint, dass Bedürfnisse oder Motive bzw. deren Realisierungsgrad für die Arbeitszufriedenheit gewichtet werden. Die bekanntesten Vertreter sind Bruggemann et al. (1975) und Neuberger & Allerbeck (1978): "Die Arbeitszufriedenheit wird hier als kognitiv-evaluative Einstellung zum eigenen, die Arbeit umfassenden Tätigkeitsbereich verstanden. In ihr manifestiert sich eine spezifische emotionale Reflexion der Arbeitsaufgaben und -bedingungen" (Rudow 1988, 330). Auch wenn Bruggemann Zufriedenheit primär als Einstellung behandelt, spielt auch die Zufriedenheit - verstanden als emotionaler Zustand, als subjektive Befindlichkeit - und die Zufriedenheit - verstanden als motivationale Grösse - bei ihrer Konzeption eine Rolle. Wie angedeutet, handelt es sich um eine Frage der Optik oder der Schwerpunktbildung:

"Arbeitszufriedenheit als generalisierte Einstellung zum Arbeitsverhältnis bedeutet ein Urteil darüber, ob und inwiefern das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen. Das Ergebnis hängt sowohl von kognitiv-rationalen als auch von emotionalen Bewertungs- und Beurteilungsprozessen ab. Die positive Beurteilung - Arbeitszufriedenheit - lässt die Situation als problemlos erscheinen und entbindet von Konflikt und Spannung. Dieser Effekt tritt nicht nur bei der auf Befriedigung beruhenden Arbeitszufriedenheit, sondern auch bei jenen Formen ein, die wir als Schutzattitüden bezeichnen könnten - bei der resignativen wie bei der Pseudo-Arbeitszufriedenheit. Mit den Formen der Arbeitsunzufriedenheit ist Spannung gegeben"

(Bruggemann et al. 1975, 150).⁴

Damit unterscheidet Bruggemann nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Formen der Arbeitszufriedenheit.

Auch Merz definiert Arbeitszufriedenheit als Einstellung. Die geschilderten Bedeutungen sind in seiner Definition berücksichtigt:

"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, 29).

⁴Zu den Formen der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann et al. (1975) siehe Kp. 2.1.3.

Rudow (1994) urteilt genauso. Auch ihm zufolge überwiegt die Betrachtung der Arbeitszufriedenheit als *Einstellung* zur Arbeitssituation. Die Arbeitszufriedenheit wird als eine durch die Arbeitstätigkeit auftretende Befindlichkeit verstanden, "die auf der Grundlage des (Soll-Ist-) Vergleichs von individuellen Erwartungen und dem Inhalt bzw. Bedingungen der Tätigkeit und bei ihrer Ausübung arbeitsregulatorisch als Einstellung wirksam wird" (Rudow 1994, 157). Seines Erachtens ist es jedoch nicht gerechtfertigt, die Arbeitszufriedenheit nur als Einstellung zu definieren, da deren Funktionalität im Arbeitsverhalten nicht nachgewiesen sei. Es scheine eher so zu sein, dass die auf der Grundlage des Soll-Ist-Vergleichs von individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen mit den Arbeitsressourcen entstehende Arbeitszufriedenheit einstellungs- und motivbildend wirke. So könne die Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern die Lehrperson zu einem überwiegend schülerorientierten Unterricht anregen (vgl. ebd.).

Bei der Erforschung von Arbeitszufriedenheit soll nicht nur die generalisierte Arbeitszufriedenheit berücksichtigt werden. Etliche Forschende streichen den Umstand heraus, Arbeitszufriedenheit stelle eine Summe bzw. eine Funktion verschiedener Teileinstellungen dar. Merz (1979, 23) zitiert amerikanische Forscher, um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen: "Job satisfaction is a general attitude which is the result of many specific attitudes in three areas, namely, specific job factors, individual characteristics, and group relationships outside the job."

Arbeitszufriedenheit wird als innere Einstellung angesehen, die weder positiv noch negativ gewertet ist.

Arbeitszufriedenheit als Werthaltung

Anstelle von Einstellungen werden häufig Wertvorstellungen oder Werthaltungen als Definitionsbestandteile verwendet. Nach Locke (1976, 1307, zit. nach Six & Kleinbeck 1989, 373) resultiert Arbeitszufriedenheit "aus der Wahrnehmung, dass die eigene Arbeit die für wichtig gehaltenen arbeitsbezogenen Werte erfüllt oder ihre Erfüllung erlaubt, vorausgesetzt, dass diese Werte nach Art und Ausmass mit den eigenen Bedürfnissen vereinbar sind". Locke konzentriert sich auf individuelle Adaptions- und Bewältigungsprozesse. Je nachdem, wie die individuelle Person-Umwelt-Beziehung bewertet und bewältigt wird, unterscheidet er entsprechende Klassen von Arbeitszufriedenheit.

Arbeitszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal

Sieht man Arbeitszufriedenheit als Subfaktor allgemeiner Zufriedenheit an, kann sie als Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden. Ist eine Person ständig und überall zufrieden, scheinen die Ursachen der Zufriedenheit in das Innerpsychische verlegt, Arbeitszufriedenheit gleicht demzufolge einem Persönlichkeitsmerkmal. In der empirischen Forschung wird Arbeitszufriedenheit allerdings kaum ausdrücklich als Persönlichkeitsmerkmal bestimmt. Hingegen weist Merz (1979, 25) darauf hin, dass Zufriedenheitsäusserungen sehr häufig dementsprechend interpretiert werden.

Arbeitszufriedenheit als Person-Umwelt-Phänomen

Hierbei handelt es sich um eine die bisher angesprochenen ergänzende und erweiternde Betrachtungsweise. Wird Arbeitszufriedenheit als Person-Umwelt-Phänomen gehandhabt, räumt man Persönlichkeitsmerkmalen bei der Beurteilung und Bewältigung der Arbeitssituation bzw. der Berufsumwelt eine entscheidende Rolle ein. Subjektive Variablen sind dann sicher bedeutender als situative und demografische.

Dieser Sichtweise wird in der vorliegenden Schrift eine prominente Stellung eingeräumt. Das äussert sich unter anderem im Umstand, als Bewältigungsstrategien mit in die Untersuchung einbezogen werden. Der Umgang mit Belastung wird in den Kapiteln 2.3.5 und 2.3.6 ausführlich beschrieben.

Zum normativen Aspekt von Zufriedenheit und Unzufriedenheit

Schliesslich stellt sich auch die Frage nach dem Wozu der Zufriedenheit.

Gegenwärtig wird in den Medien ungewohnt umfangreich und prominent über die Situation im Lehrberuf berichtet. Die Zufriedenheit der Lehrenden ist zum öffentlichen Thema geworden; auch deshalb, weil verhältnismässig kurz vor Schuljahresbeginn⁵ unklar ist, ob vor jeder Schulklasse auch eine Lehrperson stehen wird. Zufriedene Lehrkräfte bleiben ihrem Beruf treu, so lautet ein implizite bildungspolitische Annahme. Mittels zufriedener Lehrpersonen soll sichergestellt werden, dass sich die Fluktuation aus dem Beruf im Rahmen hält. Lehrkräfteknappheit war schlussendlich auch der Ausgangspunkt der vorliegenden Aargauer Befragung (siehe Kapitel 4.1).

Auf den ersten Blick mag Zufriedenheit als generell wünschbarer Zustand erscheinen. Berufszufriedenheit scheint gerade bei Lehrkräften eine unbestritten wichtige Voraussetzung zu sein: Unzufriedene Lehrpersonen unterrichten unzufriedene Schülerinnen und Schüler. Sie prägen damit denkbar schlechte Lernbedingungen. Zufriedenheit beinhaltet jedoch auch Geduld, Passivität, Resignation. Sie kann sich in einer Hinnahme der Umstände im

⁵Vor Beginn des Schuljahres 2001/2002 im Sommer 2001.

Sinn von Sich-Fügen, keine Ansprüche stellen, mit etwas vorliebnehmen, äussern. Der Zustand der Zufriedenheit kann zu einer unheilvollen Duldung eines Zustandes pervertieren, mag zur Selbstzufriedenheit mutieren. Ist eine Lehrkraft beispielsweise mit der materiellen Ausstattung ihrer Schule zufrieden, kann das heissen, dass sie sie den Verhältnissen entsprechend angemessen findet, dass sie sich verglichen mit anderen Schulhäusern nicht beklagen will, dass sie sich damit abgefunden hat oder dass sie diesen Umstand als willkommene Entschuldigung begrüsst, nicht damit arbeiten zu müssen. Unzufriedenheit kann andererseits Antrieb zu neuen Taten sein. In der bedürfnisorientierten Sichtweise aktiviert Unzufriedenheit den Organismus, während Zufriedenheit Bedürfnislosigkeit, also Passivität gleichkommt. So wird in der Fachliteratur gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob Arbeitszufriedenheit überhaupt anzustreben sei oder ob nicht vielmehr eine *schöpferische Unzufriedenheit* die Kräfte der arbeitenden Menschen angemessen zur Entfaltung bringe. Jede Form von Fortschritt wäre demzufolge nicht das Ergebnis von Zufriedenheit, sondern von aktiver Unzufriedenheit. In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis von Merz (vgl. 1979, 302) interessant. Er stellt fest, dass der *Typ des zufriedenen Lehrers* u.a. konservativ, reformfeindlich und religiös sei. Er befürworte Druck und Zwang als Erziehungsmittel. Damit stellt sich die Frage nach der normativen Betrachtung von Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit.

Oben wurde im Zusammenhang mit der *schöpferischen Unzufriedenheit* die normative Seite der Arbeitszufriedenheit angesprochen. Unzufriedenheit mag also durchaus positive Facetten aufweisen, indem sie - resultierend aus einem hohen Anspruchsniveau (hohe Berufsansprüche, Wunsch nach anspruchsvoller Tätigkeit) - das Anvisieren neuer höherer Zielsetzungen begünstigt und infolgedessen die kreativen Energien des Menschen entfaltet. Andererseits dürfte Zufriedenheit auch bei nicht idealen Arbeitsbedingungen und bei einem relativ niedrigen Anspruchsniveau (Interesselosigkeit, Trägheit, Wunsch nach konfliktfreiem Arbeitserleben) entstehen. Zufriedenheitsäusserungen beruhen dann darauf, dass sich die entsprechende Person mit Berufsmängeln abgefunden hat bzw. dass sie trotz vieler Probleme ihren Beruf mag. Schliesslich suchen viele Arbeitende auch die Herausforderung anspruchsvoller Tätigkeit und nehmen dabei hohe Belastungen in Kauf, die andere als unerträglich ablehnen würden. Aus wie auch immer gearteten Zufriedenheitsaussagen Indikatoren zur Qualität der Arbeitssituation oder Vorhersage von Arbeitsleistung abzuleiten, ist deshalb nicht unproblematisch.

Wie Arbeitszufriedenheit eingestuft wird, hängt also von der bevorzugten Beurteilungsnorm ab. Einerseits kann man Arbeitszufriedenheit *instrumentell* betrachten: Zufriedene Arbeitende würden demnach als Mittel zur Produktivitätssteigerung eingesetzt. Sie weisen, so wird postuliert, eine höhere Leistungsbereitschaft, geringere Fluktuation und weni-

ger Absentismus auf. Nicht die Zufriedenheit selbst, sondern die Effekte der Zufriedenheit sind in dieser Sichtweise bedeutsam. Im Human-Relations-Konzept stand dieser Aspekt (Oekonomieziel) im Vordergrund. Er machte die grosse Attraktivität verständlich, die das Konstrukt Arbeitszufriedenheit insbesondere auf Industriemanager und –managerinnen ausgeübt hat.

Zum anderen kann Zufriedenheit selbst anzustrebender Wert sein. Entscheidend ist, dass sich der einzelne in seiner Arbeit wohl fühlt und sich in seinem Beruf selbst verwirklichen kann. Diese Optik beherrscht die *humanistische* Sichtweise. Es dürfte einen entscheidenden Unterschied ergeben, ob der Erweiterung des Handlungsspielraums in der betrieblichen Praxis lediglich Kosten-Nutzen-Analysen zugrunde liegen oder aber bestimmte Vorstellungen von menschenwürdiger Qualität der Arbeit.

Im Zusammenhang mit den Arbeitszufriedenheits-Modellen nimmt der Terminus der *Fluktuation* einen besonderen Stellenwert ein. Wird doch oft unterstellt, wer zufrieden ist, bleibt seinem Beruf treu.

2.1.2 *Forschungsperspektiven*

Seit über fünfzig Jahren wird auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheit geforscht. Seither liegt es im Hauptinteresse der Praktiker, von der Wissenschaft einen brauchbaren Indikator für Arbeitsleistung, Fluktuationsverhalten, Krankheitsstand oder Absentismus zu erhalten (vgl. Six & Eckes 1991, 21). Arbeitszufriedenheit ist mittlerweile zu einem der zentralen Konstrukte der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Fluktuationsforschung (siehe Kp. 3.2.3) geworden. Ein breitgefächertes Angebot an Theorien, Masseinheiten, Messinstrumenten und Daten ist verfügbar. Die begriffliche und operationale Fassung dieses Konstrukts wie auch seine Ergebnisse sind äusserst vielfältig.

Arbeitszufriedenheit gilt nicht nur als zentrale Anzeige für die Qualität der Arbeitsleistung, sondern ebenso für die allgemeine Lebensqualität (vgl. Bruggemann et al. 1975, Merz 1979). Psychische Lebensqualität ist ein Ziel, das sowohl Interessen von Arbeitgebenden als auch Arbeitnehmenden abdecken soll. Damit wird Arbeitszufriedenheit, als psychische Gesundheit betrachtet, zum wichtigen, weithin akzeptierten gesellschaftspolitischen Desideratum.

Bestimmte Formen der Arbeitszufriedenheit scheinen mit körperlicher Gesundheit zu korrespondieren, denn Unzufriedenheit und Stresspotenziale fördern Somatisierungstendenzen (Kapitel 2.3.2 und Kapitel 3.2). Über seine gesellschaftspolitische Relevanz hinaus

harmonisiert das Konzept sowohl mit den betrieblichen Interessen als auch mit den individuellen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Praktikerinnen und Praktiker interessiert infolgedessen die Prädiktorleistung der Variablen Arbeitszufriedenheit bezogen auf die Arbeitsleistung. Angesichts der Tatsache, dass Mitarbeitende ein immer wichtigeres unternehmerisches Erfolgspotenzial konstituieren, ist deren subjektive Bewertung der Arbeitssituation bedeutsam. Die Auffassung, Arbeitszufriedenheit als Einstellungsvariable zur Arbeitssituation - "als kognitiv-evaluative Einstellung zum eigenen, die Arbeit umfassenden Tätigkeitsbereich" (Rudow 1988) - zu definieren, hat sich in den letzten Jahren durchgesetzt. Mit Bruggemann et al. (1975, 19) soll Arbeitszufriedenheit als "Zufriedenheit mit einem (betrieblichen) Arbeitsverhältnis" bezeichnet werden, die als (subjektive) innere Einstellung das Arbeitsverhältnis hinsichtlich aller Aspekte der Beurteilungsdimensionen zufrieden - unzufrieden bewertet, und die von vornherein keine positive Wertung im Sinne der Zufriedenheit beinhaltet.

Klassische Forschungsperspektiven

Ein umfassendes historisches Verständnis der Forschungen auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheit bedingt Kenntnisse der Sozialgeschichte der Arbeit und der Industrialisierung. In der Regel setzt die "Kurz-Geschichte" (Six & Kleinbeck 1989, 368) der Arbeitszufriedenheitsforschung jedoch da ein, wo erstmalig empirische Untersuchungen über Art und Ausmass der Arbeitszufriedenheit vorgelegt worden sind. Six und Kleinbeck (1989, 368) fixieren den eigentlichen Beginn der Forschungen zum Problem der Arbeitszufriedenheit auf das Ende der Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts, als über einen Zeitraum von etwa zwölf Jahren in den Hawthorne-Werken der Western Electric Company in Cicero, Illinois, unter anderem die Arbeitszufriedenheit untersucht wurde. 1935 erschien die erste Studie, die sich ausschliesslich mit Arbeitszufriedenheit beschäftigte (Hoppock 1935). Der Autor befragte an die 500 Lehrkräfte zu ihrer Arbeitszufriedenheit und kombinierte die Ergebnisse der Zufriedenheitsscores mit soziografischen und psychografischen Merkmalen. Vorläufer der eigentlichen Arbeitszufriedenheits-Forschung sind jedoch sozialpolitisch motivierte Berichterstattungen (Babbage 1832, Ure 1835) über die Folgen der Industrialisierung bzw. der Fremdsteuerung des Arbeitsablaufs auf die Arbeitenden (vgl. Fischer 1991, 2f.). Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die mit dem industriellen Produktionsprozess verbundenen Zwänge als Problem erkannt. In der Zeit der Industrialisierung hatte eine umfassende Sozialisation der Arbeiterschaft eingesetzt, die zentrale Arbeitstugenden wie Gehorsam, Regelmässigkeit und Anstrengungsbereitschaft der Arbeitenden fördern sollte.

Bis in die Dreissigerjahre beherrschte die sogenannte *wissenschaftliche Betriebsführung* die Diskussion darüber, was später *job satisfaction* genannt werden sollte. Man unterstellte damals, Arbeit bedeute für die Ausführenden in erster Linie Gelegenheit zum Gelderwerb. Der materiellen Vergütung wurde deshalb Priorität zuerkannt. Die Höhe des Gehalts und andere Gratifikationen betrachtete man als wichtigste Arbeitszufriedenheits-Determinante. Eine Arbeit führe, so wurde gefolgert, zu grösserer Zufriedenheit und Produktivität, je mehr materielle Vergütung mit einer Mindestanstrengung zu erlangen sei. Unzufriedenheit mit der Arbeit andererseits würde durch materielle Vergütung kompensiert. Seit Mitte der Zwanzigerjahre belebte eine neue Sichtweise - initiiert von der *Human-Relations-Bewegung* - die Debatte: Formen sozialer Kontakte, die bei der Arbeit eine Rolle spielen, seien die wichtigsten Determinanten für Arbeitszufriedenheit und Produktivität. Aus den Hawthorne-Experimenten folgerte man, dass von ihrer Arbeit entfremdete und bei der Ausführung sozial isolierte Arbeitende unzufrieden und daher auch wenig produktiv seien. Als Massnahme, die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen, wurde die Pflege der Sozialkontakte angeregt. Die Human-Relations-Bewegung beachtete also Arbeitstätigkeit und Arbeitsbedingungen weniger, weil sie die zwischenmenschlichen Beziehungen zur wichtigsten Quelle der Zufriedenheit erhob. Bald rückten jedoch die individuellen Differenzen, was Bedürfnisse und Reaktionsweisen betrifft, in den Vordergrund. Maslows Motivationstheorie (1954) und ihr polythematischer Ansatz erlaubten die Analyse individuell und subkulturell unterschiedlicher Motivationsakzente sowie die Berücksichtigung spezieller Entwicklungsverläufe (vgl. Bruggemann et al. 1975, 77f.). In den Sechzigerjahren erfreute sich dann die Job-Enlargement-These grosser Beliebtheit. Danach ist ein wesentliches Motiv der Arbeit das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Wenn etwa auf relativ niedriger Qualifikationsebene eine (begrenzte) Zunahme an Aufgabenkomplexität und Selbststeuerung ermöglicht werde, führe dies zu steigender Arbeitszufriedenheit.

Das Interesse an der Frage der Arbeitszufriedenheit war zu Beginn der Fünfzigerjahre aufgrund von Untersuchungen zum damals zeitgemässen Human-Relations-Konzept sprunghaft angestiegen.⁶ Die entsprechenden Analysen verstanden sich nun nicht mehr primär soziologisch, sondern spezifisch organisationspsychologisch. Ihre These war, mittels einer Steigerung der Arbeitszufriedenheit sei letztlich auch die betriebliche Produktivität (Oekonomieziel) zu erhöhen: "Zufriedene Arbeiter sollten eine höhere Leistungsbereitschaft, ein geringeres Interesse an freiwilliger Kündigung und geringe Abwesenheitsquoten aufweisen" (Fischer 1991, 3).

⁶Die Human-Relations-Bewegung ist allerdings älter (Mitte der Zwanzigerjahre im Zusammenhang mit den sog. Hawthorne-Experimenten; vgl. Bruggemann et al. 1975, 78).

In der jüngeren Organisationsliteratur rückt die instrumentelle Zielsetzung in den Hintergrund. Arbeitszufriedenheit wird in den Rang eines autonomen Humanziels der Organisation, äquivalent zum klassischen Oekonomieziel, erhoben. Dieser Umstand genießt heute - wie erwähnt - hohe gesellschaftliche Akzeptanz. Dies äusserte sich aber bereits in den Siebzigerjahren in politischen und wissenschaftlichen Bemühungen zur Humanisierung der Arbeit.⁷ Allerdings zeigte sich bemerkenswerterweise bald einmal, dass Massnahmen in diesen Bereichen (wie die Ersetzung hochgradig repetitiver Tätigkeiten durch solche, die mehr Kompetenz erforderten und mehr Abwechslung ermöglichten) Arbeitszufriedenheit nicht erhöhten. Zugleich waren aber die Betroffenen nicht bereit, ihre bislang gewohnten Tätigkeiten wieder auszuüben (vgl. den Hertog 1978).

Zur Differenzierung von Arbeitszufriedenheit: Klassifikationsansätze

Sowohl die vorliegenden definitorischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit als auch die verschiedenen Konzepte und Modelle sind voneinander abgrenzbar. Beim Versuch einer Einteilung ergibt sich die Schwierigkeit, mit einem Kriterium die Reichweiten, Abstraktionsebenen, Dimensionen und theoretischen Provenienzen hinreichend zu erfassen. Überlappungen vorab an *Rändern* sind unvermeidlich. Deshalb tauchen in der folgenden Skizze einzelne Konstrukte in unterschiedlicher Kennzeichnung auf. Eine gewisse Redundanz ist also unumgänglich. Eine eindeutige Grenzziehung oder Zuordnung der theoretischen Argumentation wird in der Literatur nicht vorgenommen und erscheint - so Six & Kleinbeck (1989, 379) auch "nicht sinnvoll". Die nun herbeizuziehenden Klassifikationsversuche dienen demzufolge als Interpretationsraster, um den Stellenwert der theoretischen Konzepte und Definitionen deutlicher zu kennzeichnen. Die Rezeption erfolgt überdies in der Absicht, einen Überblick zu den vielfältigen Vorgehensweisen zu schaffen.

Zunächst kann Arbeitszufriedenheit forschungsmethodisch dergestalt differenziert werden, inwieweit sie in einem Forschungsdesign als *abhängige* oder *unabhängige Variable*, als *Determinante* bzw. Ursache oder als *Effekt* bzw. Wirkung erscheint.

Als unabhängige Variable kann Arbeitszufriedenheit, ausser mit demografischen Daten, differenzialpsychologischen Merkmalen, objektiven Arbeitsplatzmerkmalen, individuellen Verarbeitungsstrategien und Belastungen, mit unabhängigen Variablen wie *seelischer Gesundheit*, *körperlicher Gesundheit* oder dem Grad des *Burnout* korrelieren oder diesen

⁷Humanisierungsmassnahmen konzentrierten sich lange Zeit um die Gestaltung der Arbeitsbedingungen (Arbeitsplatz, Arbeitsumgebung, Arbeitssicherheit und Unfallschutz, Arbeitszeitregelung). Seitdem die Forderung auftritt, dass der arbeitende Mensch sich in seiner Arbeit entfalten und selbst verwirklichen solle (vgl. z.B. Rich & Ulich 1978), wird die Diskussion um die Humanisierung der Arbeit durch Beiträge bestimmt, die sich mit der Arbeitsstrukturierung bzw. Gestaltung von *Arbeitsinhalten* (*job design*) beschäftigen. Als Grundformen von Arbeitsstrukturierungsmassnahmen können *job enlargement* und *job rotation* (als quantitative Vergrösserung des Arbeitsfeldes) sowie *job enrichment* und *Teilautonome Gruppen* (als qualitative Vergrösserung des Arbeitsfeldes) betrachtet werden (vgl. z.B. Gaugler et. al 1976).

bedingen. Im weiteren ist Arbeitszufriedenheit als abhängige Variable verschiedenster Einflussfaktoren wie Arbeitssituation, Arbeitsbedingungen, Arbeits(platz)belastungen, individuellen Verarbeitungsprozessen, Bewertungen, Einstellungen, Wertvorstellungen, (anderen) psychischen (und objektiven Eigenschaften der Person analysierbar. So betrachtet Merz (1979) in seiner wegweisenden empirischen Arbeit zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen die Allgemeine Berufszufriedenheit und (faktorenanalytisch gewonnene) Einzelzufriedenheiten oder Determinanten (Tätigkeit, Schulleiter, Kollegen, Eltern der Schüler, Bezahlung, Image, Schulausstattung, Belastung) als abhängige Variablen. Demografische Daten, differenzialpsychologische Charakteristika, situative Kennzeichen (objektive Daten wie Schulart, Schulgröße) und Situationseinschätzungen wie Vor- und Nachteile des Lehrberufs und Einzelzufriedenheiten⁸ werden als unabhängige Variablen behandelt.

Um die Beurteilung der unterschiedlichen theoretischen Ausgangsannahmen zu verdeutlichen, haben Neuberger & Allersbeck (1978, 11-15, nach Six & Kleinbeck 1981, 375) die vorliegenden definitorischen Versuche klassifiziert.

Die Klassifikation erfolgte danach, ob Arbeitszufriedenheit

- 1) operational,
- 2) als Bedürfnisbefriedigung,
- 3) als (aufgehobene) Soll-Ist-Differenz,
- 4) als Erreichen bestimmter Werte,
- 5) als angenehmer personimmanenter Zustand bzw. affektive Bewertungs-Relation,
- 6) als Ergebnis komplexer Informationsverarbeitungsprozesse,
- 7) als Erwartungshaltung oder
- 8) als Einstellung zur Arbeit bzw. zu Aspekten der Arbeitssituation

bestimmt wird.

Derselben Absicht ist die Gegenüberstellung verschiedener Arbeitszufriedenheit-Konzeptionen von Six & Kleinbeck (1981, 375) verpflichtet. Diese schlagen den folgenden Interpretationsraster vor:

⁸Die Einzelzufriedenheiten sind nur im Hinblick auf die allgemeine Berufszufriedenheit als unabhängige Variablen aufgenommen worden. Im Forschungsdesign von Merz fungieren die Einzelzufriedenheiten somit gleichzeitig als abhängige und als unabhängige Variablen.

bedürfnisorientiert	vs.	anlageorientiert ⁹
Einzel-Arbeitszufriedenheit	vs.	Gesamt-Arbeitszufriedenheit
Arbeitszufriedenheit als vorübergehender Zustand	vs.	Arbeitszufriedenheit als zeitlich stabile Reaktion
vergangenheitsorientiert	vs.	zukunftsorientiert

An den Funktionen, welche das Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* im Forschungsprozess einnimmt, orientiert sich die Idee (vgl. Six & Kleinbeck 1981, 377), Arbeitszufriedenheit sei konzipiert als Resultat eines *Verhaltensprozesses* (Arbeitszufriedenheit als Endprodukt eines angestrebten und gewollten Zustandes), als *Änderungspotenzial* (das sich auf Rollenverhalten oder auf die Anstrengungsbereitschaft auswirkt), als *Zielvorstellung* (die realisiert oder vermieden wird) oder als *Wirkungsgrösse* (z.B. auf Abwesenheit, Fluktuation und Gesundheit).

Eine andere Systematik unterbreitet Barth (1990, 1992). Unter dem Titel "Theoretische Ansätze der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit" unterscheidet die Autorin drei differente Ansätze (motivationstheoretische, kompetenztheoretische und passungstheoretische) und stellt anschliessend "Formen der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann" und "Das Grundmodell der Arbeitszufriedenheit nach Grosskurth" dar.

Beinahe alle theoretischen Arbeitszufriedenheits-Modelle sind der Klasse der *Motivations-theorien* zuzurechnen (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 379). Ausgangspunkt sind dabei *Bedürfnisse* (Motive, Wünsche, Neigungen oder Ziele) der Individuen. Sind eine bestimmte Arbeit und die Prämissen, worunter sie ausgeführt wird, geeignet, die Grundbedürfnisse der Arbeitenden zu befriedigen, resultiert daraus hohe Arbeitszufriedenheit und je nach mit einbezogener Perspektive hohe seelische und körperliche Gesundheit (vgl. Becker & Minsel 1986). Im anderen Fall (Bedürfnisdeprivation) ist die Arbeitszufriedenheit gering. Von zentraler Bedeutung ist die Kongruenz von individuellen Bedürfnissen und Angeboten am Arbeitsplatz.

Generell kennzeichnet Motivationstheorien ein Vergleich des betreffenden Individuums zwischen Soll-Wert (Anspruch) und Ist-Wert (Arbeitssituation). Auch Bruggemann et al. (1975) fassen Arbeitszufriedenheit als Resultante eines Ist-Soll-Wert-Vergleichs, was eine interaktive Sicht von Person und Umwelt nahelegt. Ausgedrückt wird sie in der Arbeitszufriedenheits-Forschung mit dem Bezug von Soll-Werten (der Person) und Ist-Werten (der

⁹Die Gruppe der anlageorientierten Modelle kann weiter nach motivations-, person- oder situationsorientierten Konzeptionen differenziert werden.

Arbeitssituation).¹⁰ *Arbeitsunzufriedenheit* wird - bezogen auf den Soll-Ist-Wert-Vergleich - als Differenz zwischen unterschiedlichen Grössen verstanden.¹¹ Auch bei Grosskurth (vgl. Ulich et al. 1973) ist Arbeitszufriedenheit das Ergebnis eines Vergleichs der objektiven Merkmale der Arbeitssituation (Ist-Werte) mit den individuellen Bedürfnissen und Erwartungen, den subjektiven Standards (Soll-Werte). Damit ist eine heute akzeptierte Position umrissen, die entsprechend verbreitet und weiterentwickelt worden ist.

Die Konstrukte *kompetenztheoretischer* Ansätze sind *Kontrolle* und *Kompetenz*. Das Streben nach Kontrolle wird als angeborenes Primärmotiv behandelt (z.B. Aebli 1987). Das heisst: Grundsätzlich versucht ein Individuum, die Umwelt oder die Innenwelt gemäss seinen Wünschen zu beeinflussen (aktive Kontrolle) oder Entwicklungen vorauszusehen (passive Kontrolle). Lebewesen sind normalerweise bestrebt, das Ausmass der Kontrolle über ihre Umwelt zu erhöhen. Aufgrund von Rückmeldungen über die Auswirkungen eigenen Handelns und bei Versuchen, Kontrolle zu erlangen, gewinnt das Individuum im Lauf der Zeit Erfahrungswerte in bezug auf seine Fähigkeiten, mit Situationen umzugehen, sie zu kontrollieren. Diese Einschätzung wird als subjektive Kompetenz bezeichnet. Objektive Kompetenz meint die tatsächliche Problemlöse- und Kontrollkompetenz (vgl. Barth 1990, 56). Es geht demnach um eine Kongruenz von arbeitsbezogenen Anforderungen und individuellen Kompetenzen: Entsprechen erstere weitgehend den Kompetenzen der Berufstätigen, stellt sich Arbeitszufriedenheit ein, Arbeitsmotivation wird gesteigert (Rückkoppelungsprozesse). Unangemessene Arbeitsanforderungen hingegen wirken sich negativ auf Arbeitszufriedenheit aus. Zu hohe Anforderungen können stressbedingte Reaktionen auslösen, auf zu geringe bzw. einseitige folgen Langeweile und Monotonie.

Gerade Lehrkräfte leiden unter dem Umstand, dass sie ihnen möglicherweise wichtige Ziele (z.B. erzieherischer Erfolg) nur bedingt beeinflussen können (partielle Kontrolle). Ihr eigener Beitrag bei deren Erreichung bzw. Nichterreichung ist für sie mithin schwer abschätzbar (vgl. Becker & Minsel 1986).

Passungstheoretische Vorstellungen interpretiere ich als Synthese motivationspsychologischer und kompetenztheoretischer Positionen. Fokussiert wird eine Passung der Eigenschaften einer Person (Kompetenzen, Motive, interne Anforderungen) und den Charakteristika ihrer Umwelt (der Arbeitsplatz stellt bestimmte Anforderungen und enthält bestimmte Angebote). Werden die Bedürfnisse und Werte des Individuums durch die *Angebote* des

¹⁰Nach Büssing (1991, 89) kann dies "heute als vorherrschende Vorstellung - oder besser gesagt - als ein kleinster gemeinsamer Nenner für viele Arbeitszufriedenheits-Definitionen angesehen werden". Diese Einschätzung von Büssing ist auch zehn Jahre danach noch zutreffend.

¹¹Büssing (1991, 89) kritisiert, dass nur "wenige Autoren diese Relation als eine wechselseitige (verstehen), also als eine Beziehung, in der Soll-Wert-bedingte Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert-bedingte Soll-Wert-Veränderungen stattfinden können".

Arbeitsplatzes nicht hinreichend berücksichtigt, resultiert geringe Arbeitszufriedenheit. Sowohl ein Zuwenig an *Angeboten* der Umwelt im Verhältnis zu den Bedürfnissen als auch ein Zuwenig an Kompetenzen des Individuums im Verhältnis zu den Anforderungen wirken sich negativ auf Arbeitszufriedenheit aus. Heranzuziehen wäre der Sachverhalt, dass der Beruf nicht jene für die Bedürfnisbefriedigung notwendigen *Angebote* bereitstellt (Bedürfnisdeprivation) oder dass die zur Erfüllung von *Aufgaben* vorausgesetzten Fähigkeiten des Individuums hinter den Anforderungen des Berufs zurückbleiben (Überforderung). Dabei ist zwischen objektiver und subjektiver Passung (z.B. von French et al. 1974) zu unterscheiden: Erstere bezeichnet eine hohe Kongruenz zwischen objektiven (von der Person unabhängigen) Umweltmerkmalen und objektiven Personmerkmalen (Kennzeichen, die die Person tatsächlich besitzt). Subjektive Passung bemisst sich an der Übereinstimmung von subjektiv wahrgenommenen Umwelt- und Personmerkmalen. Becker & Minsel (1986) gelangten durch eine Reanalyse (Pfadanalyse) einer früheren Erhebung zu einer Korrelation von $r = .42$ zwischen Arbeitsunzufriedenheit und geringer seelischer Gesundheit. Dabei ergibt sich nur ein geringer Teil (.25) auf direktem Weg. Der Arbeitsunzufriedenheit (bzw. der Arbeitszufriedenheit) kommt dabei die Rolle einer vermittelnden Variablen zu. Ein wichtiges Ergebnis der Reanalyse lautete: Was die Person in ihrer Arbeitsumgebung subjektiv wahrnimmt, ist wichtiger für Arbeitszufriedenheit und seelische Gesundheit als die eigentliche objektive Situation.

Fischer (1991, 11) gliedert die theoretischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit in folgende Modellrichtungen, die Ursprünge und Konsequenzen der Arbeitszufriedenheit in umfassendere Zusammenhänge zu organisieren versuchen, als dies in eindimensionalen Indexmessungen gelingen kann.

Ich habe die Liste dieser Modelle ergänzt um:

- **Bedürfnistheoretische Modelle** (z.B. Herzberg et al. 1959, Alderfer 1973, Neuberger 1974)

Strebt jemand einen als Ideal angesehenen Soll-Zustand an, um einem (unbefriedigenden) Ist-Zustand zu entgehen, liegen bedürfnisorientierte Konzeptionen der Arbeitszufriedenheit vor (Neuberger 1974). Das Axiom dieser Modelle lautet, im Rahmen der Tätigkeit müsse eine bestimmte Anzahl menschlicher Bedürfnisse befriedigt werden. Diese unkomplizierte Grundkomponente ist zum einen in fast sämtlichen Modellen und Theorien enthalten, zum anderen sind Konstrukte dieser Provenienz in ihrer essenziellen Form (auf Bedürfnisse reduziert) heute nicht mehr aktuell. Das gilt vielleicht mit Ausnahme jenes Ansatzes, welcher für Individuen mit einem grossen Bedürfnis an Wachstum hohe Arbeits-

motivation und hohe Arbeitszufriedenheit voraussagt (vgl. auch Fischer & Eufinger 1991). Von Personen mit einem geringen Wachstumsbedürfnis wird keine spezifische Reaktion erwartet. Alderfer (1973) postuliert nur drei Bedürfnisklassen, deren Beziehungen untereinander nicht mehr durch die relativ eindeutigen Abhängigkeitsverhältnisse geregelt sind wie bei Maslow.

- **Prozessmodelle** (z.B. Vroom 1964, Adams 1965, Katzell 1964, Bruggemann et al. 1975, Merz 1979, Büssing 1991)

Diese Konzeptionen gewichten menschliche Ansprüche weitgehend bedingt durch vorangegangene Lebenserfahrung. Allen gemeinsam ist die Charakteristik der Arbeitszufriedenheit auf der Basis von Vergleichsprozessen. Arbeitszufriedenheit ist hoch, wenn die Differenz zwischen Soll-Werten (Erwartungen) und Ist-Werten (Ist-Zustand der Arbeitssituation bzw. der Berufsumwelt) gegen Null strebt. Das gilt auch für die Frage, wann eine Arbeitssituation als gerecht empfunden wird: Arbeitszufriedenheit ist provisorisches Ergebnis einer Beurteilung, was der *equity*-Ansatz (Adams 1965) herausstreicht. Da das Arbeitszufriedenheits-Konstrukt einer ständigen Dynamik unterliegt, ist eine adäquate Erfassung denkbar, wenn Arbeitszufriedenheit prozesshaft definiert wird.

- **Anspruchsniveaumodelle** (z.B. Bruggemann et al. 1975, Büssing 1991, Fischer & Eufinger 1991)

Im deutschen Sprachraum wurde das Anspruchsregulationsmodell von Bruggemann et al. eingehend erörtert (vgl. Fischer 1991, 11), wodurch es beträchtlich weiterentwickelt wurde. Das Modell betont den Umstand, dass Individuen mit unterschiedlichen inneren Ansprüchen an die Arbeit gehen und Arbeitserfahrungen unterschiedlich bewerten und verarbeiten. Daraus leiten Bruggemann et al (1975) sechs Formen ab. Je nach Grad der Erfüllung oder Nichterfüllung ihrer Ansprüche und entsprechender Verarbeitung ergeben sich andere Facetten von Arbeitszufriedenheit. Das Modell verdeutlicht also, inwieweit aufgrund differenter individueller Verarbeitungsprozesse qualitativ höchst unterschiedliche Formen der Arbeitszufriedenheit entstehen können. Bruggemann unterscheidet sechs Varianten von Zufriedenheit (AZ) und Unzufriedenheit (AUZ): progressive AZ, stabilisierte AZ, resignative AZ, Pseudo-AZ, fixierte AUZ, konstruktive AUZ. Arbeitszufriedenheits-Formen konstituierende Kernvariablen sind neben dem als grundlegend gehandhabten Soll-Ist-Wert-Vergleich die Anspruchsniveauperänderung und das Problembewältigungsverhalten (siehe Kp. 2.1.3).

In Anlehnung an diese Typologie und unter Verwendung einer Subskala *Resignation* regen Fischer & Eufinger (1991, 119) vier Formen der Arbeitszufriedenheit an: resignativ Zufriedene, nicht-resignativ Zufriedene, resignativ Unzufriedene und nicht-resignativ Unzu-

friedene. Anstelle des Anspruchsniveaus bei Bruggemann arbeiten Fischer & Euflinger mit dem Begriff *Wachstumsbedürfnis*. Personen mit einem starken Wachstumsbedürfnis würden diskrete Charakteristika der Arbeit (Variabilität der Anforderungen, Ganzheitlichkeit und Bedeutsamkeit der Aufgabe, Autonomie und Feedback) manifeste psychologische Zustände der Arbeitenden hervorrufen (erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit, erlebte Verantwortlichkeit und Wissen um die Ergebnisse der Arbeit). Diese wiederum provozieren ausgeprägtere Arbeitsmotivation, höhere Arbeitszufriedenheit, geringere Fluktuation und weniger Absentismus. Der Begriff *Bedürfnis nach Wachstum* scheint für Fischer & Eufinger geeignet, individuelle Differenzen in der Reaktion von Beschäftigten auf komplexere Arbeitsanforderungen zu erklären (vgl. ebd., 116).

- **Inter- und transaktionstheoretische Modelle** (z.B. Merz 1979, Rudow 1990a, 1990b, Urban 1992)

Diese Konstrukte fokussieren auf Bewertungs- und Bewältigungsprozesse: Arbeitszufriedenheit wird als Person-Umwelt-Phänomen behandelt. Bei der Beurteilung (appraisal) und Bewältigung (coping) der Umwelt stellt man Persönlichkeitsmerkmale in Rechnung. Arbeitszufriedenheit gilt als abhängige Variable, die weitgehend von Persönlichkeit und Einstellung des einzelnen determiniert wird. Arbeitszufriedenheit erscheint als Ergebnis eines permanenten Rückkoppelungsprozesses, der darauf abzielt, eine Soll-Wert/Ist-Wert-Differenz zu minimieren. Rudow und Urban streichen heraus, dieser Vorgang hänge erheblich von subjektiven Variablen ab. Die Persönlichkeit des einzelnen spielt bei der Beurteilung und Bewältigung eine wichtigere Rolle als etwa situative und demografische Variablen. Merz hingegen räumt den externen Komponenten das Übergewicht ein.

- **Tätigkeitstheoretische Modelle** (v.a. Büssing 1991)

Wird Arbeitszufriedenheit, wie heute üblich, weitgehend als personenspezifische Einstellung gegenüber Arbeit gehandhabt, ist wenig über die dynamische Person-Umwelt-Wechselwirkung und noch weniger darüber ausgesagt, was wesentlich zur Arbeitszufriedenheit gehört, nämlich Arbeit und Tätigsein. Es fehle, so Büssing, am Verständnis für den Prozess der Arbeit als *transaktionales* Geschehen, bei dem sich die Umwelt ebenso wie die Person verändere. Auf der Basis der Tätigkeitstheorie Leontjews (1982) schlägt Büssing eine makro-strukturelle und dynamisch-prozessuale Sichtweise des Person-Umwelt-Verhältnisses vor. Mit der Idee einer tätigkeitsvermittelten Person-Umwelt-Beziehung wird Arbeitszufriedenheit als Konstrukt betrachtet, das einer stetigen Dynamik unterliegt. Durch eine Explikation der Begriffe *Anspruchsniveau*, *erlebte Situationskontrolle*, *empfundene Arbeitszufriedenheit* und *Ambivalenz* entwickle Büssing eine gegenüber dem

Bruggemann-Modell differenziertere Typologie der Arbeitszufriedenheit und damit der Arbeitszufriedenheitsformen, urteilt Fischer (1991, 12).

Allerdings gilt es anzumerken, dass sich in der Praxis der Arbeitszufriedenheitsforschung das Konzept von Büssing nicht durchgesetzt hat. Zu Beginn des neuen Jahrtausends sind diejenigen empirischen Forschungen weit zahlreicher, die sich – wenn auch in modifizierter Form – auf Bruggemann beziehen.

2.1.3 Ansätze zu einer Theorie der Arbeitszufriedenheit

Nochmals halte ich fest: Die Mehrzahl der theoretischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit sind zur Klasse der Motivationstheorien zu rechnen. Sie unterstellen Beziehungen zwischen Motivationsaufbau und Handlungssequenzen. Gemäss Rudow (1994, 156) setzt sich jene Auffassung durch, die Arbeitszufriedenheit als Einstellungsvariable zur Arbeitssituation behandelt. Die zugrundeliegenden Theorien stimmen darin überein, dass Bedürfnisse oder Motive bzw. deren Realisierungsgrad für Arbeitszufriedenheit kennzeichnend sind. Six & Kleinbeck (1989, 379) sehen einen Grund für diese "auffallend theoretische Monokultur in dem primären Interesse an dem Zusammenhang zwischen Motivation und Handlung, zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung". Gelegentlich tauchen Ideen auf, die eine Theorie der Arbeitszufriedenheit aus einer Theorie der Organisation, der Arbeit oder des Betriebsklimas entwickeln, und auf Termini wie Wert, Rolle, Ich-Beteiligung oder Karriereplanung gründen. Darstellungen zur Arbeitszufriedenheit verweisen im Übrigen neben Bruggemann et al. (1995) nach wie vor auf die Motivationsmodelle von Maslow (1954) und Herzberg et al. (1959). Diese haben etliche Studien stimuliert. Ihrer Prominenz wegen werden sie hier eingehender beschrieben. An erster Stelle soll aber das Modell stehen, das die Arbeitszufriedenheits-Forschung im deutschsprachigen Raum am nachhaltigsten beeinflusst hat.

Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann

Bruggemann (1974) und Bruggemann et al. (1975) haben ein Modell vorgelegt, das es gestattet, unterschiedliche Akzente der Arbeitszufriedenheit zu differenzieren. Unter Inanspruchnahme einer Theorie der Motivationsdynamik erklären sie mit Hilfe des Konstrukts individueller Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozesse unterschiedliche Formen

von Arbeitszufriedenheit. Diese basieren nach Bruggemann (1974) auf den folgenden drei grundlegenden psychischen Prozessen:

"1. Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der Bedürfnisse und Erwartungen zu einem gegebenen Zeitpunkt; 2. Erhöhung, Aufrechterhaltung oder Senkung des Anspruchsniveaus als Folge von Befriedigung oder Nicht-Befriedigung; 3. Problemlösung, Problemfixierung, Problemverdrängung im Falle der Nicht-Befriedigung" (Bruggemann et al. 1975, 132).

Die Dynamik dieses Modells zeigt sich in der Wechselwirkung von individuellen Anspruchs- und Zielsetzungen mittlerer Reichweite (z.B. über Wochen und Monate) und der Konstanz bzw. Variabilität von Arbeitstätigkeitsmerkmalen. In Abhängigkeit von der Anspruchs- bzw. Zielrealisierung können sich über die Zeit die individuellen Ansprüche oder Ziele verändern (gegenseitige Anpassung von Arbeit und Person). Das Resultat dieses doppelten Prozesses (Ist-Soll-Vergleich und Veränderung der Ansprüche aufgrund der Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der Bedürfnisse und Erwartungen) sieht die Autorin in sechs Formen von Zufriedenheit: 1. Progressive Arbeitszufriedenheit, 2. Stabilisierte Arbeitszufriedenheit, 3. Resignierte Arbeitszufriedenheit, 4. Pseudo-Arbeitszufriedenheit, 5. Fixierte Arbeitsunzufriedenheit, 6. Konstruktive Arbeitsunzufriedenheit¹² (siehe ausführlicher Grunder & Bieri 1995, 48ff, 163f und 221ff; vgl. auch Rudow 1994, 158ff).

Entscheidend sind der Soll-Ist-Wert-Vergleich, die Anspruchsniveauperänderung und das Problembewältigungsverhalten. Arbeitszufriedenheit wird als Ergebnis dieses abwägenden Vergleichs zwischen Ist- und Soll-Wert verstanden und führt zu einem Urteil auf der Skala *befriedigend-unbefriedigend* bzw. *zufrieden-unzufrieden*. Ist die Differenz gering, tritt zunächst eine entlastete, stabilisierte Periode ein. Der entsprechende Phänotyp der Arbeitszufriedenheit wird von Bruggemann *stabilisierende Zufriedenheit* genannt. Ist die Differenz zwischen Angestrebtem und Verwirklichtem gross, tritt *diffuse Unzufriedenheit* ein. Im ersten Fall ist eine Ausweitung des Anspruchsniveaus zu erwarten. Dabei ist mit zwei Möglichkeiten zu rechnen: Entstehen weiter gesteckte Zielvorstellungen und Erwartungen bezüglich der Arbeitssituation, kommt es zu *progressiver Arbeitszufriedenheit*. Steigt das Anspruchsniveau in Bezug auf andere Lebensbereiche, heisst die entsprechende Form *stabilisierte Arbeitszufriedenheit*. Progressive Arbeitszufriedenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie infolge stetiger Anspruchserweiterung latente Zufriedenheitsdefizite in sich trägt. Die insgesamt positive Qualität der Einstellung wird durch die noch offenen Bedürfnisse jedoch nicht aufgehoben. "*Schöpferische Unzufriedenheit* in bezug auf Teilaspekte der Arbeitssituation ist ein integrativer Bestandteil progressiver Arbeitszu-

¹²Zum Verhältnis der verschiedenen Formen von Arbeitszufriedenheit und Burnout vgl. Grunder & Bieri (1995, 155f).

friedenheit" (ebd., 132). Unzufriedenheit kann also durchaus positive Aspekte beinhalten, während darin ebenfalls resignative Töne mitschwingen können.

Auch im Fall diffuser Arbeitsunzufriedenheit ist mit zwei Möglichkeiten der Erlebnisverarbeitung zu rechnen: Bei einer Senkung der Berufserwartungen ist das Ergebnis *resignative Arbeitszufriedenheit*. Wird das Anspruchsniveau trotz erlebter Frustration beibehalten, sind drei Möglichkeiten der Problembewältigung denkbar, die zu drei weiteren Formen von Arbeitszufriedenheit führen: Bei aktiver Suche nach neuen Lösungen wird von *konstruktiver Arbeitsunzufriedenheit* gesprochen. Wird kein neuer Problemlösungsversuch unternommen, handelt es sich um *fixierte Arbeitsunzufriedenheit*. Schliesslich ist es auch möglich, die Situations-Wahrnehmung zu verfälschen: Werden subjektiv mehr Freiheitsgrade erahnt, als tatsächlich vorhanden sind, oder psychologische Abwehrmechanismen zur Verschleierung der Situation eingesetzt, ist das Ergebnis *Pseudo-Arbeitszufriedenheit*. "Formal positive Arbeitszufriedenheit kann nicht nur aus der unmittelbaren Befriedigung durch das Arbeitsverhältnis, sondern auch durch die nachträgliche Senkung des Anspruchsniveaus, ja sogar durch Wahrnehmungs-Verzerrung in einer unbefriedigenden Situation entstehen" (Bruggemann et al. (1975, 130/131).

Bruggemann unterscheidet somit nicht nur qualitative, sondern auch *quantitative* Formen der Arbeitszufriedenheit. Damit liegt ein Modell vor, das es gestattet, unterschiedliche Akzente der Arbeitszufriedenheit zu differenzieren. Die Unterscheidung ist nicht nur erkenntnistheoretisch interessant. Sie hat auch praktische Bedeutung: Unterscheidet man Arbeitszufriedenheit danach, worauf sich Zufriedenheit bezieht, verbinden sich mit den unterschiedlichen Formen von Zufriedenheit unterschiedliche Veränderungswünsche gegenüber der Arbeitssituation.

Die von Bruggemann abgeleiteten Arbeitszufriedenheits-Varianten werden zwar in ihrer Vollständigkeit von Neuberger (1976) kritisiert. Nach Einschätzung von Six & Kleinbeck (1989, 386) bieten sie aber nach wie vor eines der differenziertesten Schemata zur Klassifikation des Konstrukts. Auch Merz (1979, 45) fragt, ob tatsächlich verschiedene Formen der Arbeits(un)zufriedenheit, d.h., Erlebnisqualitäten vorlägen. Die Unterscheidung von Arbeitszufriedenheit-Kategorien erachtet er jedoch für die Verhaltensvorhersage als wichtig. Die vorliegenden Studien bestätigen allerdings das Modell lediglich partiell. Stephan (1991, 137) meint gar, es sei bislang empirisch nicht bestätigt worden, indessen seien auch die Versuche gescheitert, es zu widerlegen. Vielmehr fehle es *bis heute* an einer adäquaten Prüfung des Ansatzes. Das liege möglicherweise am verwendeten Fragebogen, der komplexe Fragen enthalte und die einzelnen Formen mit nur je zwei Items erfasse. Büssing (1991, 90f.) moniert, Bruggemann gehe unzureichend auf die drei oben genannten Kernvariablen ein. Es sei weder klar, wie Soll-Ist-Wert-Vergleiche im einzelnen vonstatten gin-

gen, noch erkläre sie, was unter Soll-Werten zu verstehen sei. Im Übrigen habe die Autorin auf eine Adaption des Begriffs *Anspruchsniveau* für den Sektor der Erwerbsarbeit verzichtet. Es fehle dem Bruggemann-Modell ebenfalls an einer expliziten Idee der tätigen Person, der Veränderungschancen in der Umwelt aufgrund ihres Handelns zugesprochen werden könnten. Immerhin habe Bruggemann erstmals ausdrücklich das Person-Umwelt-Verhältnis und eine dynamisch-prozessuale Perspektive zur Grundlage einer Begriffsbildung zur Arbeitszufriedenheit gewählt und vereint.

Auch Ulich (1991) benennt die mit dem Konstrukt der *unterschiedlichen Formen* verbundenen methodischen Probleme. Aus den vorliegenden Untersuchungen lasse sich "mit hinreichender Sicherheit feststellen, dass ein Teil der Zufriedenheitsäusserungen von Beschäftigten mit hochgradiger Arbeitsteilung auf die aus einer Reduzierung des Anspruchsniveaus resultierende *resignative Arbeitszufriedenheit*" (Ulich 1991, 96) entfalle.¹³

Fischer (1991, 11) konstatiert - ähnlich Büssing - eine fehlende Differenzierung der *Interaktion* von Person und Arbeitssituation dahingehend, dass diese nur im statischen Sinn des *Aufeinandertreffens* von Person und Situation und somit beide Bestandteile als konstante, sich nicht verändernde Elemente verstanden würden. Laut Fischer & Euflinger (1991) belegt eine grössere Zahl von Arbeiten, der von Bruggemann entwickelte Fragebogen sei deshalb nicht geeignet, die vorgegebenen Varianten der Arbeitszufriedenheit zu erfassen, weil dies bestenfalls - "nämlich soweit diese meist unbewussten Prozesse überhaupt erfasst werden können" (ebd., 116) - mit Längsschnittstudien möglich sei. Fischer & Euflinger schliesslich differenzieren anhand der *Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ)* unter Verwendung der Subskala *Resignation*. Mit Hilfe einer Resignationsdimension werden vier Gruppen Zufriedener unterschieden: resignativ Zufriedene, nicht-resignativ Zufriedene, resignativ Unzufriedene und nicht-resignativ Unzufriedene.

Anderer Meinung als Fischer sind Baillod (1992, 1996), Baillod & Semmer (1994) und Semmer et al. (1996), welche verschiedentlich aufzeigten, wie differenziert "die oft geschmähte Variable Arbeitszufriedenheit" (Semmer et al. 1996, 196) mit verschiedenen Variablen korrespondiert. So leistete die in Anlehnung an Bruggemann konzipierte *Resignation* in einer Untersuchung wohl lediglich einen kleinen Beitrag zur Vorhersage der Fluktuation. Sie konnten jedoch eindrucksvoll die Relevanz der - ebenfalls in Anlehnung an Bruggemanns Resignationsdimension entwickelten - generellen beruflichen Zufriedenheit für Kündigungsentscheidungen belegen (siehe auch Kp. 3.2.3)

¹³Baillod (1996, 95; 1992, 96) streicht die besondere Relevanz der Differenzierung des Konstrukts *Zufriedenheit* hinsichtlich seiner resignativen Komponente im Zusammenhang mit Fragen der Fluktuationsentscheidung heraus, was erst ermögliche, die Frage, ob ein Stellenwechsel als resignative Rückzugsstrategie zu betrachten sei, zu überprüfen.

Oegerli (1984) modifizierte das Messinstrument von Bruggemann (1974). Ich messe die Zufriedenheitsformen mit diesem Fragebogen (Oegerli 1984), der in verschiedenen Untersuchungen erprobt worden ist (z.B. von Baillod 1992; Grunder & Bieri 1995; Baillod 1996). Gegenüber der Fassung von Oegerli und Baillod arbeite ich mit einer um diejenigen Items reduzierten Form, die gemäss Faktorenanalyse zu keiner Skala passen (siehe dazu Kp. 7.2.1.1) passen.

Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg

Herzberg ist der existenzphilosophisch geprägten Humanistischen Psychologie verpflichtet. Im Zug der Human-Relations-Bewegung erachtet er die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz als wichtigste Zufriedenheitsquelle, was zur Ausblendung des Arbeitsvorgangs und der Arbeitsbedingungen geführt hat. Es ist jedoch Herzbergs Verdienst, die Aufmerksamkeit auf die Arbeit selbst gelenkt zu haben. Da sich Herzberg (1964, 1966) und Herzberg et al. (1959) von empirischen Ergebnissen leiten liessen, ist für die Rezeption dieser Studie die Kenntnis der Erhebungsmethoden wichtig: Befragte wurden gebeten, sich an Situationen zu erinnern, in denen sie sich besonders "glücklich" bzw. besonders "unglücklich" gefühlt hatten. Gegenstand der Zwei-Faktoren-Theorie sind damit Arbeitszufriedenheit - operational definiert durch registrierte Befriedigung in einer Situation, im Gegensatz zu "Abwesenheit von Unzufriedenheit" - und Arbeitsunzufriedenheit, operationalisiert durch registrierte Nicht-Befriedigung bzw. Frustration. Die inhaltliche Bestimmung der Grössen, die auf Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Arbeit einwirken, sind laut Herzberg zusammenzufassen: in einen Bereich, der alle Bedingungen und Bedürfnisse enthält, die Zufriedenheit verursachen (*satisfiers*), und in einen anderen, der Unzufriedenheit auslöst (*dissatisfiers*). Die zentrale These der Zwei-Faktoren-Theorie besagt demnach, dass Charakteristika der Arbeitssituation entweder lediglich zur Variation der Zufriedenheit in den Grenzen *neutral* - *zufrieden* beitragen, andere dagegen Unzufriedenheit lediglich in den Grenzen *neutral* - *unzufrieden* verorten. Die den Arbeitsmotiven entsprechenden Eigenschaften der Arbeitssituation als Variablen der Arbeitszufriedenheit wirken sich jeweils nur in *einer* Richtung aus. Auf Zufriedenheit mit der Arbeit angelegte Bestimmungsgrössen (*satisfiers*) haben durchaus mit der Arbeit selbst zu tun. Sie werden deshalb als *Kontextfaktoren* bezeichnet. Es sind dies (vgl. Bruggemann et al. 1975, 35f, Six & Kleinbeck 1989, 381) die Tätigkeit selbst (interessanter Arbeitsinhalt), die Möglichkeit, etwas zu leisten (Leistungserfolg), die Möglichkeit, sich fortzuentwickeln, Verantwortung bei der Arbeit, Aufstiegsmöglichkeiten (Beförderung) und Anerkennung.

Unzufriedenheit bewirkende Einflüsse (*dissatisfiers*), die der Arbeitsumgebung zuzuordnen sind, gelten als *Kontextfaktoren*. Dazu gehören die Gestaltung der äusseren Arbeitsbe-

dingungen, Bezahlung und Sozialleistungen, soziale Beziehungen (zu Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen, unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), fachliche Kompetenz der Vorgesetzten, Unternehmenspolitik und -administration sowie Arbeitsplatzsicherheit.

Die Variablen der Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit nach Herzberg lassen sich problemlos der Maslowschen Bedürfnishierarchie¹⁴ zuordnen und zwar so, dass die unteren Ebenen in der Bedürfnispyramide den Kontextfaktoren, die oberen Bedürfnisebenen den Kontentfaktoren entsprechen. Herzberg sieht im Umstand, dass die Kontentfaktoren sich aufgrund empirischer Ergebnisse eindeutig als Variablen der Zufriedenheit ausweisen, einen Beleg dafür, dass Selbstverwirklichung als oberstes Ziel auch bezüglich der Arbeit wirksam sei. Deshalb nennt Herzberg Kontentfaktoren auch *Motivatoren*: "Sie motivieren bzw. aktivieren im Sinne der Zufriedenheit *und* im Sinne der Selbstverwirklichung" (Bruggemann et al. 1975, 37). Demnach sind sie zwar für Arbeitszufriedenheit nicht bestimmend, können jedoch über eine gewisse Toleranzgrenze hinaus zur Entstehung belastender Situationen und damit zur Unzufriedenheit beisteuern. Infolge ihrer Schutzfunktion nennt Herzberg sie *Hygiene-Faktoren* bzw. Hygiene-Bedürfnisse (in Analogie zum medizinischen Hygiene-Begriff). Da zwei voneinander unabhängige Variablensätze entweder für Arbeitszufriedenheit bzw. für Arbeitsunzufriedenheit verantwortlich sind, werden zwei Massnahmenkataloge erforderlich, um Arbeitszufriedenheit zu realisieren (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 381): die Reduktion der Bedingungen, die Arbeitsunzufriedenheit verursachen und die Förderung jener, die Arbeitszufriedenheit generieren. Zusammengefasst:

*Der **Arbeitsinhalt** (Arbeit selbst, die Arbeitstätigkeit), also die Kontentfaktoren, tragen zur Arbeitszufriedenheit bei (in den Grenzen neutral - zufrieden). Sie gelten als **satisfiers**, Motivatoren, also intrinsische Motiv-Faktoren.*

*Die **Arbeitsbedingungen** (materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen), also die Kontextfaktoren, tragen zur Unzufriedenheit bei (in den Grenzen neutral-unzufrieden). Sie gelten als **dissatisfiers**, Frustratoren, Hygiene-Faktoren, also extrinsische Motiv-Faktoren.*

Nicht zuletzt ihrer Plausibilität und der praktischen Konsequenzen wegen, die sich daraus ableiten lassen, wurde die Zwei-Faktoren-Theorie von Praktikern enthusiastisch aufgenommen (vgl. Merz 1979, 43). Herzberg zufolge ist der Arbeitsinhalt der wichtigste *satisfier*, während die Arbeitsbedingungen verhindern müssten, Unzufriedenheit aufkommen zu lassen. Allerdings ist das Modell auch auf massive Kritik gestossen. Der Haupteinwand lautete, es handle sich bei den erzielten Ergebnissen um methodische Artefakte. Vroom

¹⁴Die Motivationstheorie von Maslow wird anschliessend dargestellt.

(1964) wies darauf hin, es sei eine menschliche Eigenart, Misserfolge und Unzufriedenheit eher auf äussere Umstände oder andere Personen zu beziehen, während Zufriedenheit und Erfolg der eigenen Person attribuiert würden. Die von Herzberg errichteten Kodierungskategorien seien zudem zu vage und würden den Auswertenden einen breiten Interpretationsspielraum lassen. Ein entscheidender Mangel sei im Weiteren im Umstand zu sehen, dass interindividuelle Differenzen bzw. Persönlichkeitsmerkmale nicht berücksichtigt worden seien. Ob ein Sachverhalt als *satisfier* oder *dissatisfier* zu interpretieren sei, hänge ebenfalls vom Berufsniveau der beurteilenden Person ab (vgl. Fischer 1989, 1991). So beeinflusse die Höhe der beruflichen Qualifikation Kontent- oder Kontextfaktoren. Damit übten beide einen entscheidenden Einfluss auf Arbeitszufriedenheit aus.

Empirische Überprüfungen (dargestellt in Bruggemann et al. 1975, 79-95) des Herzberg-Ansatzes, die nicht mit freien Schilderungen besonders befriedigender oder unbefriedigender Situationen arbeiteten, sondern den Befragten Aussagen als Beschreibungshilfen zu den von Herzberg postulierten Determinanten vorlegten, ergaben Abweichungen zu dessen Sicht über die Bedeutung der Kontent- und Kontextfaktoren: Die Abweichungen in der Rangreihe der Zufriedenheitsfaktoren waren unwesentlich, was Herzbergs Idee stützte. Was bei den Befragten besondere Zufriedenheit erzeugte, waren überwiegend Kontentfaktoren. Dieselben Sachverhalte waren jedoch auch bei besonderer Unzufriedenheit im Spiel. Kontentfaktoren sind demzufolge ebenfalls im Fall von Unzufriedenheit relevant. Sie gewinnen an Gewicht, sobald die Arbeit Gelegenheit bietet (bzw. wenn Arbeitende aufgrund früherer Erfahrung dazu tendieren), Fähigkeiten einzusetzen oder beruflich aufzusteigen. Die Vorrangigkeit des Faktors Arbeit gegenüber allen anderen Einflussgrössen wurde durch die erwähnten Studien bestätigt. In diesem Zusammenhang spielt die These eine Rolle, durch intrinsische Motive bewirkte Arbeitszufriedenheit sei von anderer Qualität und begünstige andere Entwicklungsrichtungen als etwa Arbeitszufriedenheit infolge materieller Zuwendungen. Im weiteren zeigte sich, dass alle Kontentfaktoren und alle Kontextfaktoren zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit differenzierten. Auch Kontextfaktoren wie *Kollegenbeziehungen* und *Betriebspolitik* beeinflussten Zufriedenheits- und Unzufriedenheitsgrade. Laut Herzberg wäre jedoch zu vermuten, diese Eigenschaften wirkten sich lediglich auf das Mass der Unzufriedenheit aus. Bruggemann et al. merken deshalb 1975 an, die Auffassung von der Eindimensionalität von Arbeitszufriedenheit als Einstellung zum Arbeitsverhältnis setze sich durch.

"Damit ist die These verbunden, dass alle inhaltlich voneinander abhebbaren Determinanten prinzipiell zur positiven wie auch zur negativen Ausprägung von Arbeitszufriedenheit beitragen können (...) Gleichzeitig ist aber in diesem theoretischen Rahmen nach wie vor Herzbergs Grundsatzbefund über die ausschlaggebende Bedeutung der Kontentfaktoren als Arbeitszufriedenheitsdeterminanten unbestritten" (ebd., 1975, 85).

Merz bestätigt 1979 (59), mittlerweile belegten beinahe alle empirischen Untersuchungen, der Arbeitsinhalt selbst sei die wichtigste Determinante der Arbeitszufriedenheit. Six & Kleinbeck (1989, 381) schätzen die Zahl der erfolgreichen empirischen Überprüfungen des Ansatzes geringer als jene, die ihn nicht bestätigen konnten. Vergleichbare Ergebnisse lagen vor, wenn ebenfalls halbstrukturierte Interviewmethoden verwendet wurden. Gemessen an der Zahl der Publikationen ist das Zwei-Faktoren-Konzept immer noch die am weitesten verbreitete Theorie in diesem Bereich. In den meisten Beiträgen zur Arbeitszufriedenheit wird, zumindest in amerikanischen Publikationen, auf Herzberg verwiesen. Im deutschsprachigen Raum wird wiederholt auf Bruggemann verwiesen, und zwar auch in aktuellen Publikationen.

Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz

Dieser Ansatz¹⁵ ist der Interaktionstheorie Katzells (1964)¹⁶ und dem Anspruchsniveaumodell Bruggemanns (1975) verwandt. Auch bei Merz (1979) spielt die Ist-Wert-/Soll-Wert-Relation eine entscheidende Rolle. Er bestimmt Arbeitszufriedenheit ebenfalls als "Ergebnis eines Vergleiches der (objektiven) Merkmale der Arbeitssituation und der individuellen Erwartungen und Ansprüche, kurz: der subjektiven Standards" (ebd., 95). Zufriedenheit ist bei einer geringen Differenz zwischen Soll-Wert und Ist-Wert hoch. Wie die konkreten Situationsmerkmale (Ist-Wert) erlebt und interpretiert werden, hängt von den Bedürfnissen und Standards des Individuums (Soll-Wert) ab. Veränderungen des einen Wertes können Veränderungen des anderen bedingen. Deshalb dürften Veränderungen der Arbeitssituation zu Veränderungen der subjektiven Standards beitragen und Veränderungen des Standards können zur faktischen Umgestaltung der Situationsmerkmale führen. Arbeitszufriedenheit unterliegt also einem permanenten Rückkoppelungsprozess. Merz kennzeichnet Arbeitszufriedenheit als kognitiv-affektive Einstellung, die aus dem erwähnten Ist-Soll-Vergleich zwischen der (subjektiv wahrgenommen) Berufssituation mit den individuellen Berufserwartungen resultiert. Wie die Merkmale der Arbeitssituation ist auch die Ausprägung der Ansprüche und Standards von externen Umständen (wie Schulbildung, soziale Herkunft, Alter oder Geschlecht) abhängig. Merz bezeichnet Arbeitszufriedenheit schliesslich als Summe bzw. Funktion der verschiedenen Teileinstellungen gegenüber der Arbeit.

¹⁵Merz setzte sich explizit mit der Zufriedenheit von Lehrpersonen auseinander. Deshalb wird seinem Modell in Kapitel 2.2 viel Raum gewährt, das der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen gewidmet ist.

¹⁶Das Interaktionsmodell von Katzell wird anschliessend dargestellt.

Die hierarchische Motivationstheorie von Maslow

Maslows Anspruch bestand darin, eine ganzheitlich-dynamische Theorie zu formulieren, die der funktionalistischen und der gestaltpsychologischen Sichtweise verpflichtet und in der Lage ist, die Motivation des gesunden Menschen zu erklären. Maslow hebt fünf Gruppen von Motivationsinhalten¹⁷ als Grundbedürfnisse (basic needs) voneinander ab: Physiologische Bedürfnisse (physiological needs) dienen der Aufrechterhaltung des normalen organischen Kreislaufs. Sicherheitsbedürfnisse (safety needs) äussern sich als Verlangen nach Sicherheit und Beständigkeit, Überblick und Einsicht in Zusammenhänge, Schutz, Freiheit vor Furcht, Angst oder Chaos. In der westlichen Kultur sind sie bei Erwachsenen in der Regel befriedigt. In ihrer primären Bedeutung treten sie nur in Katastrophenfällen oder bei Neurotikern auf, während sie sonst kulturspezifisch überformt wirksam werden: im Wunsch nach einer sicheren Arbeitsstelle, nach (Ver)Sicherungen aller Art, als Bevorzugung des Bekannten gegenüber dem Fremden und Unerforschten oder als Verlangen nach Orientierung und Interpretation durch Übernahme einer Weltanschauung. Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse (belongingness and love needs) zielen auf das Abgeben und Empfangen von Sympathie. Achtungsbedürfnisse (esteem needs) bezeichnet man gelegentlich auch als Ich-Bedürfnisse (ego needs). Ihre Befriedigung führt zu Selbstvertrauen und Wertbewusstsein, ihre Frustration zu Gefühlen der Minderwertigkeit und Hilflosigkeit. Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung (needs for self-actualization) kennzeichnen das Verlangen des Individuums, seine potenziell gegebenen Fähigkeiten und Handlungspläne zu entfalten.

Maslow versteht seinen Ansatz als eine Theorie der Ziele des Organismus. Die Befriedigung eines Bedürfnisses bewirkt dabei eine organische Balance und ist daher ausschliesslich auf intrinsisch wirksamem Weg erreichbar.

Bedürfnisse - so Maslow - werden in hierarchischer Reihenfolge wirksam, die elementarsten zuerst. Wünsche nächsthöherer Ebenen werden aktualisiert, wenn jene vorgeordneter Stufen befriedigt sind. Je länger und je regelmässiger Bedürfnisse der einen Ebene befriedigt sind, umso mehr Aktualität erlangen solche der nächsthöheren Stufe.

Ist ein Bedürfnis vollkommen gesättigt, sinkt es, motivationsdynamisch betrachtet, in die Unwirksamkeit ab. Die hinlängliche Befriedigung eines Grundbedürfnisses führt zu einer Bedürfnis- und damit auch Interessenerweiterung zu einer neuen relevanten Thematik und Änderung *kognitiver Kapazitäten* - ein Umstand, der sich pädagogisch nutzen liesse. Nur auf der obersten Bedürfnisstufe - dem Streben nach Selbstverwirklichung - treten derartige Sättigungsprozesse nicht ein. Hier ist eine fortlaufende Entwicklung denkbar. Arbeitszu-

¹⁷Vgl. die ausführlicheren Darstellungen in Bruggemann et al. (1975, 20-29) und Grunder & Bieri (1995, (40ff)).

friedenheit gehört an diese Stelle und verweist auf das Bewusstsein eines aktiven, schöpferischen, sinnerfüllten Lebens, ist demzufolge mit Selbstverwirklichung gleichgesetzt (vgl. Merz 1979, 24). Arbeitszufriedenheit impliziert - da Selbstverwirklichung keinen Endpunkt kennt - Steigerung des Engagements und Differenzierung der Interessen und Bedürfnisse.

Das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen von Büssing

Seitdem das erfolgreiche Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* seine Karriere durchläuft, unterliegt der *Begriff* einer grundsätzlichen Kritik, woraus theoretische und methodologische Defizite der *Forschung* abgeleitet werden. Auf der Basis dieser Defizite entwickelt Büssing "konzeptuelle Überlegungen zur Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit" (Büssing 1991, 85). Er bevorzugt eine "interaktive Sicht von Arbeit und Arbeitendem" und verknüpft damit den "Prozess der Arbeitszufriedenheits-Entwicklung und damit auch die Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit" (ebd.). Mit seinem Arbeitszufriedenheits-Begriff stellt er neben der Motivbezogenheit - was gängige Praxis ist - auch einen *Tätigkeitsbezug* her - was bisher übersehen wurde. Laut Büssing vernachlässigt die Forschung gerade das, was den Begriff der *Arbeitszufriedenheit* wesentlich bestimmt, nämlich den Wortteil *Arbeit*: "Der *Begriff Arbeit* beinhaltet wesentliche Aspekte des Tätigseins, des Gegenstandsbezugs, also des Tätigseins bezogen auf materielle oder immaterielle Gegenstände, sowie das tätige Verändern der gegenständlichen Umwelt in der Arbeit und somit auch das Zusammenspiel von Arbeits-Person und Arbeits-Umwelt" (ebd., 86). Die Tätigkeitstheorie Leontjews in Anspruch nehmend (1977, 1982), definiert Büssing einen Arbeitsbegriff, mit dem das Arbeitshandeln nicht nur aus regulatorischer, sondern auch aus motivationaler Perspektive verstanden werden kann. Interaktionistische Ansätze treffen jedoch noch unzureichende Annahmen über Strukturen und Prozesse, die zwischen Umwelt (Objekt, Arbeitssituation) und Person (Subjekt) vermitteln. Selbst die Berücksichtigung der Bewertungs- und Bewältigungsvorgänge werden der Person-Umwelt-Beziehung noch zuwenig gerecht (vgl. Rudow 1990a, 5). Für dieses Verhältnis, das sich als ein wechselseitiges präsentiert, ist nach Leontjew die gegenständliche Tätigkeit entscheidend, weil sie motivbestimmt ist. Leontjew bettet Tätigkeit in eine Makrostruktur und in eine dynamische (prozessuale) Ringstruktur ein, wobei die Tätigkeit eben an Motive gebunden und demnach sinnbestimmt ist, das heisst durch zielgerichtetes Handeln reguliert wird. "Unter dem dynamisch-prozessualen Aspekt vermittelt die Tätigkeit die Beziehung von Person und Umwelt; bezogen auf die Erwerbsarbeitssituation also die Beziehung zwischen Arbeitendem und dem Gesamt seiner Arbeitssituation" (Büssing 1991, 87). Die Tätigkeit vermittelt in der *ringstrukturellen Betrachtung* zwischen Individuum und

Umwelt; Motive sind sinnbildend für Tätigkeit. Die durch das Ziel bestimmten Handlungen und Operationen, geknüpft an Handlungsbedingungen, werden ihnen untergeordnet. Der Tätigkeitsbegriff, der also beide Teile der Person-Umwelt-Beziehung einschliesst, erlaubt nun, die Dynamik zu erfassen, die über die Tätigkeit beidseitige Veränderungen (zur Person und zur Umwelt) und jeweilige Rückkoppelungen beinhaltet.

Weitere Konzepte zur Arbeitszufriedenheit

Das *Interaktionsmodell von Katzell* (1964) basiert auf der Annahme, Persönlichkeit und Gesellschaft seien Resultanten gegenseitiger Anpassungsprozesse von Individuen. Individuelles Verhalten drücke also immer eine Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft aus. Bezogen auf Arbeitszufriedenheit sind Kenntnisse der Person und ihrer Bedürfnisse, der Situation sowie der Wahrnehmung dieser Situation durch die Person massgebend. Arbeitszufriedenheit erscheint dann als Ausdruck der Relation von Ansprüchen, Erwartungen und Bedürfnissen (kann als Soll-Wert aufgefasst werden) einerseits und Merkmalen der Arbeitssituation (Ist-Wert) andererseits. Wo diese beiden Faktorenbündel die Determinanten von Arbeitszufriedenheit ausmachen, spricht man deshalb auch von Diskrepanz-Modellen. Arbeitszufriedenheit ist da abhängig vom Grad der Koinzidenz von Arbeitssituation und persönlichen Werten. Katzell streicht die kognitiven Elemente heraus, und es ist damit sein Verdienst (vgl. Merz 1979, 41), auf die für das Verständnis von Arbeitszufriedenheit wichtige Interdependenz von Person und Berufssituation hingewiesen zu haben. Aufgrund der voraussetzungsvollen messtheoretischen Annahmen hat sich jedoch Katzells Vorstellung - so eine Einschätzung von Six & Kleinbeck (1989, 385) - kaum durchgesetzt.

Vrooms Konzept (1964) ist das erste und nach wie vor prominenteste Beispiel eines *Erwartungs-Valenz-Modells*. Es wurde häufiger auf Fragen der Arbeitsmotivation, Arbeitsleistung oder auf Entscheidungssituationen angewandt (vgl. Heckhausen 1977, 1980) als auf Probleme der Arbeitszufriedenheit. Vroom erstellte seine *Erwartungs-Theorie* im Zusammenhang mit Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. Wie bei allen Erwartungstheorien spielen sowohl anreiztheoretische als auch kognitive Vorstellungen von Arbeitszufriedenheit eine wesentliche Rolle. Im Rahmen von Vrooms Instrumentalitätstheorie kommt dem Valenzmodell unter anderem die Aufgabe zu, Zufriedenheit am Arbeitsplatz vorherzusagen. Der Autor bezieht sich auf die Feldtheorie von Lewin (1935), wonach menschliches Verhalten zweckdienlich und zielorientiert ist. Positive Ereignisse (Lust)

werden angestrebt, negative (Unlust) vermieden (hedonistisches Prinzip). Menschliche Ansprüche (Erwartungen) sind im Übrigen weitgehend Ergebnisse vorangehender Lebenserfahrungen, also der Lerngeschichte eines Individuums. Sie steuern das Verhalten. Im Zentrum stehen vier Aspekte (vgl. auch Merz 1979, 38f.; Bruggemann et al. 1975, 45-53):

Valenz als Einstellung oder subjektive Bewertung eines Ergebnisses (Objekte, Ereignisse aller Art). Sie richtet sich nach der vorweggenommenen Befriedigung (Ergebnis), die ein Ereignis verspricht. *Erwartung* als subjektive Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person unterstellt, ein bestimmtes Verhalten führe zum gewünschten Ziel. Verhaltensergebnisse hängen dabei nicht ausschliesslich von den Verhaltensschritten des Individuums ab, sondern ebenfalls von Ereignissen und Umständen, die sich seiner Kontrolle entziehen. Die individuelle Entscheidung wird deshalb nicht nur von der Valenz bestimmt, die ein Verhaltensergebnis besitzt, sondern auch von der Wahrscheinlichkeit des (aufgrund von Erfahrungen) geschätzten Verhaltenserfolges. *Instrumentalität* nennt Vroom die Eignung eines Mittels, ein Ziel zu erreichen (Wertebereich von -1 bis +1). *Feld-Kraft* stellt das Verhaltenspotential und die Tendenz dar, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Feld-Kraft gilt als Funktion der drei bereits genannten Aspekte.

Vrooms Ansatz behauptet eine funktionale (monoton-steigende) Beziehung zwischen Valenzen eines Ergebnisses (in vorliegendem Kontext z.B. hohe Arbeitszufriedenheit erreichen) und den summierten Valenzen, die als Resultat oder Zielvorstellungen erreicht werden *sollen*, wobei diese Zielvorstellungen (z.B. abwechslungsreiche Arbeit, guter Lohn) multiplikativ mit einer Instrumentalitätsvariable verknüpft sind. Diese stellt die Verbindung zwischen der Valenz eines Ergebnisses und den summierten Valenzen in der Weise her, als sie kennzeichnet, ob die summierten Valenzen die Valenz eines Ergebnisses erreichen, verhindern oder sie ignorieren (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 382). Vroom bezeichnet Arbeitszufriedenheit als Valenz einer Arbeit. Arbeitszufriedenheit ist also abhängig von den Valenzen, die die verschiedenen Arbeitsaspekte und -umstände für den Arbeitenden oder die Arbeitende ausmachen.

Adams Gleichgewichtstheorie (1964) rekuriert weitgehend auf den Gedanken der Tauschsituation von Homans (1961) und die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957). Ihrem Ursprung nach ist die *equity*- oder Gerechtigkeitstheorie eine sozialpsychologische Theorie sozialer Vergleichsprozesse. Zwischenzeitlich hat sie eine Reihe von Modifikationen erfahren. Homans hatte versucht, Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit nach dem Schema wirtschaftlicher Tauschbeziehungen zu beschreiben. Zufriedenheit wird als Ergebnis der Beurteilung einer Tauschsituation gefasst: Sie hängt vom Ausmass der erlangten Belohnung ebenso ab wie vom Mass an noch offenen Bedürfnissen. Mitent-

scheidend ist nebst der individuellen Bedürfnislage das Ergebnis eines sozialen Vergleichs, etwa die Antwort auf die Frage: Erhalten vergleichbare Personen mehr?

Laut Adams stellt insbesondere das Arbeitsverhältnis eine Tauschsituation zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden dar. Letztere investieren Arbeitsleistung, Kenntnisse, Ausbildung und Zeitaufwand in den Tausch und erhalten dafür als Gegenleistung Geld, Freizeit, Ansehen und soziale Kontakte. Jede Person vergleicht ihre input-outcomes-Relation mit der von Bezugspersonen (Was erhalten andere für ihren Einsatz?) und entwickelt im Verlauf der Zeit ein Gefühl dafür, was gerecht ist und was sie erwarten darf. Wenn sich inputs und outcomes erwartungsgemäss verhalten, stellt sich Arbeitszufriedenheit ein. Bei wahrgenommener Diskrepanz resultieren Unzufriedenheit und die Tendenz, diese zu reduzieren - etwa durch Erhöhung des eigenen Einsatzes, *Flucht aus dem Feld* oder Wechsel der Bezugspersonen. Dissonanzerlebnisse - kognitionstheoretisch aufgefasst - erzeugen also Unzufriedenheit, welche ihrerseits Verhalten aktiviert.

Verdienst dieser Theorie ist es (vgl. Merz 1979, 38), bislang ausgeblendete Aspekte der Arbeitszufriedenheits-Forschung aufgegriffen zu haben - wie etwa die Bedeutung des sozialen Bezugssystems, die Berücksichtigung des investierten Einsatzes (und nicht ausschliesslich der Ergebnisse) oder die Vielfalt der Reaktionsmöglichkeiten auf Unzufriedenheit.¹⁸ Die *equity*-Theorie ist auf Probleme der Bezahlung von Mitarbeitenden angewandt worden. Das subjektive Urteil über gerechte Entlohnung und erfüllte Erwartungen spielen danach eine grössere Rolle als die absolute Höhe des Gehalts. Dieser theoretisch vorausgesagte Konnex konnte mehrfach bestätigt werden (vgl. Bailod 1992, 32). Laut Rippe (1974) sind die wahrgenommenen Entgeltdifferenzen zwischen verschiedenen Arbeitsplatzangeboten entscheidend. Six & Kleinbecks (1989, 385) Urteil zufolge belegen experimentelle Studien die Brauchbarkeit des theoretischen Ansatzes nicht nur, was das Gehalt, sondern auch was das Absentismusproblem und den Arbeitsplatzwechsel angehen. Trotzdem stellen sich bezüglich der Organisationspraxis Probleme. So ist etwa die subjektiv zu wählende Bezugsperson oder -gruppe nur individuell bestimmbar. Die Theorie bezeichnet im Übrigen nicht, was als input oder outcome einzubeziehen ist.

Übersichten zur Arbeitszufriedenheit stellen gelegentlich noch andere Konstrukte vor, etwa die Theorie von Porter & Lawler (1965). Als Motivationsmodell ist sie ein Erwartungs-Valenz-Modell, als Arbeitszufriedenheit-Modell stellt sie einen Diskrepanz-

¹⁸Welche der unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten im konkreten Fall eintreten, vermag die *equity*-Theorie allerdings nicht vorherzusagen. Im Gegensatz zur (damals) weitverbreiteten Meinung, dass zufriedene Berufstätige mehr leisten, verweist Adams auf die Möglichkeit einer Mehrarbeit von unzufriedenen Personen (wie übrigens schon Homans 1961).

Ansatz dar, da Zufriedenheit oder Unzufriedenheit als Resultat eines Vergleichs zwischen der tatsächlich erhaltenen und der erwarteten Belohnung gedacht wird.

Das *Facet-Satisfaction*-Modell Lawlers (1973) wird häufig als Modifikation des Porter & Lawler-Ansatzes gekennzeichnet (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 384), wo Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit ebenfalls als Diskrepanz-Wert erscheinen. Gestützt primär auf individuelle Wahrnehmungen, enthält es als integrativer Ansatz Elemente der Erwartungs-Valenz- und der *equity*-Theorie. Arbeitszufriedenheit wird mit möglichst vielen (inhaltlichen) Aspekten der individuellen Arbeitstätigkeit (facets) verknüpft, was seine Ausrichtung auf die Determinanten der Arbeitszufriedenheit erklärt.

Bei der *goal-setting* (Zielsetzungs-)Theorie von Locke (1969) sind Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit eine Funktion der wahrgenommenen Beziehung zwischen dem, was jemand von seinem Beruf erwartet, und dem, was dieser anzubieten hat. In der Arbeitssituation vorfindbare Bedingungen werden als Kognitionen gespeichert und mit Hilfe evaluativer Standards (Werte) beurteilt. Diese Werturteile werden in Form von Emotionen erfahren, welche die individuellen Zielsetzungen beeinflussen. Arbeitszufriedenheit leitet sich dann aus der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen intendierter und tatsächlicher Leistung ab. Zielerreichung führt zur Arbeitszufriedenheit als angenehmem emotionalem Zustand. Laborexperimentelle Arbeiten haben diese Vorstellung überzeugend bestätigt (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 386).

2.1.4 Dimensionen der Arbeitszufriedenheit

Obwohl das Fehlen eines "theoretisch fundierten" (Büssing 1991, 85) Arbeitszufriedenheit-Begriffes beklagt und von einem "babylonischen Begriffschaos" (Neuberger 1974, 10) gesprochen wird, da sich hinter dem Etikett Arbeitszufriedenheit differente und nur "recht vage definiert(e)" (Merz 1979, 18) Bedeutungen versteckten und "die Unklarheiten und die Uneinheitlichkeiten der Terminologie der einschlägigen (...) Fachliteratur (...) den Überblick über die vorhandenen Forschungsergebnisse" (Bruggemann et al. 1975, 13) behinderten, lassen sich in ebendieser Fachliteratur bemerkenswerte Parallelen erschliessen. Erwähnt wurde bereits die vorherrschende Auffassung über Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeit. Einig sind sich die Arbeitszufriedenheitsforscherinnen und -forscher auch über den Sachverhalt, wonach Arbeitszufriedenheit mehrere Dimensionen aufweise (vgl. auch Rudow 1988, 330; Rudow 1994, 155ff). Ferner zeichnet sich eine Koinzidenz hinsichtlich der Einflussgrößen (Determinanten) auf die Arbeitszufriedenheit ab und damit hinsichtlich der diagnostischen Instrumentarien bzw. zu messenden Einzelzufrieden-

heiten. Dazu gesellt sich eine weitere bemerkenswerte Gemeinsamkeit: "Arbeitszufriedenheit ist letztlich immer das Ergebnis eines Vergleiches der (objektiven) Merkmale der Arbeitssituation und der individuellen Erwartungen und Ansprüche, kurz: der subjektiven Standards" (Merz 1979, 95) - in der Optik der Arbeitenden eine Relation von Soll- und Ist-Werten. Bruggemann et al. (1975, 52) bringen die theoretischen Ansätze ebenfalls auf diese "allgemeine Form": "Arbeitszufriedenheit ist Ausdruck der Relation von Motiven, Bedürfnissen, Ansprüchen usw. einerseits und von Merkmalen der Arbeitssituation andererseits". Es besteht also Konsens über den Sachverhalt, dass Arbeitszufriedenheit mehrdimensional sei. Welche Arbeitszufriedenheit-Varianten unterschieden werden sollen, zeigen die weitgehend faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen der Arbeitszufriedenheits-Fragebogen. Dieser Hinweis gründet auf der bereits skizzierten klassischen Theorie Herzbergs (1959), der sechzehn Arbeitsfaktoren zwei Dimensionen zuordnete. Herzberg fand zwei Ursachengruppen - Dimensionen genannt - für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit: Eine (Arbeit und Arbeitsinhalte) trägt zur Variation der Zufriedenheit im Bereich *neutral - zufrieden* bei. Die andere (Arbeitsbedingungen, -umgebung) bewirkt *Arbeitsunzufriedenheit* im Bereich *neutral - unzufrieden*.

Diese Theorie wurde mehrfach aufgegriffen und empirisch gestützt. So entdeckte Rühl (1978) aufgrund von Zufriedenheiten mit einzelnen Aspekten der Arbeit (der Arbeitstätigkeit selber) und der Arbeitssituation (z.B. Zufriedenheit mit den Vorgesetzten, der Bezahlung oder den Arbeitsbedingungen) mittels faktorenanalytischer Studien zwei Dimensionen, denen sich die Items der Arbeitszufriedenheit zuordnen lassen. Diese Dimensionen belegte er mit den Termini *Wohlbefinden* und *Motivation*.

Ebenfalls von Herzbergs Studie ausgehend ermittelten Elbing & Dietrich (1982) zehn Faktoren: Arbeitsleistung, Anerkennung/Ansehen, Art der Tätigkeit, Verantwortung und Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten, Unternehmensorganisation und -führung, Kontrolle/Macht, Einkommen/Einkünfte, menschliche Beziehungen/Kontakte, Arbeits-/Tätigkeitsbedingungen.

Für den Lehrberuf relevante Faktoren (Determinanten) behandle ich in Kapitel 2.2.2 ausführlich.

Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Allgemeine Arbeitszufriedenheit bezeichnet eine Gesamteinstellung des sich Wohlfühlens hinsichtlich der Arbeit und ihrer Umstände (vgl. Baillod 1992, 31, Merz 1979, 30). Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit stellt somit ein Urteil über die Zufriedenheit mit der Arbeit bzw. dem Beruf als Ganzem dar. Operationalisierungen geschehen etwa durch Fragen

wie: "Sind Sie mit Ihrem Beruf insgesamt zufrieden?", "Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit ganz allgemein?", "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Situation?" (z.B. Gehrman & Hübner 1997, 380). Antwortende müssen in der Lage sein, die verschiedenen Vor- und Nachteile ihres Berufs abzuwägen und in ein Gesamturteil einfließen zu lassen.

Zur globalen Erfassung der Allgemeinen Zufriedenheit mit der Arbeit werden gelegentlich Gesichtsskalen oder Kunin-Items (1955) (sogenannte *Smilies*) verwendet. Bei Gesichtsskalen hat der Befragte keine verbale Antwortmöglichkeit. Er muss eines von sieben oder fünf schematisch gezeichneten Gesichtern wählen, deren Ausdruck von "tief traurig" bis "sehr glücklich, zufrieden" variiert. Die Kunin-Skala als Intervallskala umfasst nur ein Item. Deshalb dürfte ihre Reliabilität gering sein (vgl. Barth 1990, 254). Es ist angezeigt, zur Erfassung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit zusätzliche Items zu verwenden, so wie das beispielsweise Baillo (1992, 1996) tut. Um die generelle Zufriedenheit zu erfassen, legt er sieben Aussagen und die sogenannten *Smilies* vor. Mit einer Faktorenanalyse werden zwei Skalen errechnet, die *Allgemeine Zufriedenheit* und *Resignation*.¹⁹

Fazit: Mit fortschreitender Forschung hat der Zufriedenheitsbegriff eine zunehmende Differenzierung erfahren. In den ersten Jahren der Arbeitszufriedenheit-Forschung wurden überwiegend Zusammenhänge zwischen der *Allgemeinen Arbeitszufriedenheit* und sich daraus ergebenden Resultanten gesucht - wie etwa Qualität der Arbeitsleistung, Abwesenheit, Kündigungsraten oder Gesundheitszustand. Heute wird Arbeitszufriedenheit in der Regel als mehrdimensionales Konstrukt verstanden: Arbeitszufriedenheit ist eine strukturierte Grösse, die sich aus mehreren Teilzufriedenheiten - *spezifischen Arbeitszufriedenheiten* - konstituiert.

Allgemeine Arbeitszufriedenheit ist zwar geeignet, grundlegende Differenzen bezüglich der Arbeitssituation zu spiegeln. Das Konstrukt dürfte daher zur ersten Orientierung dienen. Im Zusammenhang mit Fluktuation erweist es sich gar als zentrale Grösse (vgl. z.B. Lucas et al. 1987, Baillo 1992). Jedoch ist Allgemeine Arbeitszufriedenheit nicht geeignet, situationsspezifische Differenzierungen zu leisten. Eine detaillierte Aspektmessung ist nach Ansicht verschiedenster Autoren (z.B. Fischer 1991, Rudow 1988) vorrangig. Dieses Urteil wird tendenziell durch ein Ergebnis von Borg und Fritzsche (1988, vgl. in Fischer 1991, 10) gestützt: Ein Vergleich zwischen Befragungen zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit und solchen zu spezifischen Arbeitszufriedenheiten ergab, dass in den erstgenannten persönlichkeitsabhängige Merkmale gewichtiger sind. Trotzdem ist die Erfassung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit sinnvoll: "Als globale Grösse kann sie die Funktion

¹⁹Für die Befragung der Aargauer Lehrpersonen werden beide ebenfalls dieses Instrument eingesetzt (Frage 2: Kunin-Skala und Frage 13 (Aussagen), siehe Fragebogen Anhang und Kp. 7.2.2).

eines *Rahmenkriteriums* übernehmen, an dem die relative Bedeutung spezifischer Aspektzufriedenheiten gemessen werden kann" (Fischer 1991, 10). Zur Illustration, und um die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen als potenziell moderierende Variablen zwischen Arbeitssituation und Allgemeiner bzw. spezifischer Arbeitszufriedenheit zu verdeutlichen, diene eine Untersuchung von Müller-Böling & Ramme (1991). Am Beispiel der Einführung von Datenverarbeitungssystemen im Betrieb wird hier gezeigt, dass innerhalb einer Zeitspanne von beinahe zehn Jahren die spezifischere Einstellung zur elektronischen Datenverarbeitung als Determinante der Arbeitszufriedenheit erheblich an Gewicht gewonnen hatte. Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit dagegen erscheint fast unverändert.

Spezifische Arbeitszufriedenheiten

Vorab ist festzuhalten, dass grundsätzlich eine Vielzahl von spezifischen Arbeitszufriedenheiten (Einzelzufriedenheiten, Teilzufriedenheiten; Zufriedenheitsaspekten) denkbar ist, die berufsspezifisch variieren. Möchte man Zufriedenheitsaspekte herausarbeiten, stellt die Clusteranalyse das wichtigste Forschungsinstrument dar. Dabei ist zu unterscheiden, ob auf der Item- oder auf der Subtestebene faktoranalysiert wird. Im Allgemeinen werden mit den genannten Analyseinstrumenten auf der Itemebene Arbeitszufriedenheit-Dimensionen ermittelt.²⁰ Die Frage nach Art und Anzahl charakteristischer Einzelzufriedenheiten wird uns im Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (siehe Kapitel 2.2) und im empirischen Teil (ab Kapitel 4) beschäftigen. Vorweggenommen sei, dass Merz (1979) nach umfangreichen Studien auf acht für Lehrkräfte relevante Berufsaspekte kommt, nämlich: Schulleitung, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung, Ausstattung, Kollegium und Image.

Seit dem Einsetzen der Arbeitszufriedenheits-Forschung wurde eine Reihe von Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit ermittelt. Friedlander (1963, nach Merz 1979, 33) entdeckte drei Sachverhalte, die er aufgrund einer Faktorenanalyse über siebzehn aus Interview-Protokollen von Herzberg et al. (1959) entnommenen Items gewann: *social and technical environment*, *intrinsic self-actualising*, *work aspects* und *recognition through advancement*. Die Faktorenanalyse Fischers (1970) basierte auf einem Fragebogen mit siebenunddreissig Items und ergab vier Clusters:

"Der erste Faktor kann interpretiert werden als Zufriedenheit mit der Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten an seinem Arbeitsplatz anzuwenden. Der zweite Faktor umfasst diejenigen Items, die die psychische und physische Reaktion auf die Arbeitssituation testen. Im dritten Faktor kommt Zufriedenheit mit der Bezahlung zum Ausdruck (...). Im vierten Faktor kommt die Einschätzung der Firma zum Ausdruck. Führungsstil des Vorgesetzten, Aufstiegsmöglichkeiten in der Firma und andere Bewertungen verschiedener Aspekte des Arbeitsplatzes sind hier zusammengefasst" (Fischer 1970, 86, zit. nach Merz 1979, 34).

Merz resümiert das Ergebnis seines Überblicks über die Strukturanalysen: "Es herrscht ein gewisser Konsens, dass die Zufriedenheit mit der Arbeit selbst, mit den Arbeitsbedingungen, mit den Vorgesetzten, den Kollegen und mit der Bezahlung bedeutsame Strukturelemente sind" (Merz 1979, 35). Eine Sichtung der aktuellen Literatur zur Arbeitszufriedenheit zwanzig Jahre später bestätigt diese Interpretation weitgehend, freilich mit Nuancen. Neuere Erhebungen lassen vermuten, dass fachkompetente Führung und

²⁰Der Terminus *Faktor* ist nicht durchwegs im Sinn der Faktorenanalyse zu verstehen. Herzberg et al. (1959) verwenden ihn eher umgangssprachlich im Sinn von *ausschlaggebende Ursache*. Die Begriffe *Faktor* und *Variable* werden synonym gebraucht.

Teamwork an Bedeutung gewinnen (vgl. z.B. Dommeyer 2001, 11). Neben Vertrauen Offenheit und Anerkennung gewinne auch der Prestigefaktor an Bedeutung (ebd.). In einer Studie, erhoben bei einem repräsentativen Querschnitt von 604 Kaderangestellten aus der Privatwirtschaft, hat im Jahr 2001 fast jede zweite Person (47%) den guten Ruf der Firma betont, 1988 war es noch knapp jeder fünfte (19%). "Es ist offensichtlich erstrebenswert, als abhängig Beschäftigter in einem gesellschaftlich angesehenen Umfeld tätig zu sein" (ebd.) Die Honorierung mit Image und Prestige, so die Autorin, könne in Zukunft genauso wichtig werden wie die Honorierung mit guten Aufstiegschancen (vgl. ebd.). Ergänzend anzumerken ist, dass statushohe Berufe üblicherweise eine differenziertere Faktorenstruktur ergeben.

Rudow (1988, 330) nennt drei Indikatoren (Determinanten) für die Arbeitszufriedenheit, nämlich Strukturmerkmale der Arbeitstätigkeit (Arbeitsinhalt und Arbeitsbedingungen), den sozialen Kontext und personale Merkmale. Das Faktorenbündel *Arbeitsinhalt* wird, wie erwähnt, oftmals als Hauptdeterminante der Arbeitszufriedenheit hervorgehoben. Den sozialen Kontext dominieren dagegen die kooperativen und kommunikativen Beziehungen sowie die *Arbeitstätigkeit*. Obwohl darüber kaum empirische Befunde vorliegen, ist der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen wie berufsrelevante Einstellungen oder Motive auf Arbeitszufriedenheit weitgehend akzeptiert.

Wird Arbeitszufriedenheit als kognitiv-evaluative Einstellung zum eigenen, die Arbeit umfassenden Tätigkeitsbereich gedeutet, fließen Persönlichkeitsmerkmale, die Arbeitssituation und die Interaktion zwischen diesen beiden Indikatoren-Gruppen in die Arbeitszufriedenheit ein.

Die situativen Ursachen als Einstellung zu den vielfältigen Aspekten der Arbeitssituation werden seit dem Auftreten der Herzberg-Theorie (1959) wie oben angesprochen in zwei Bereiche unterteilt: Die *Kontextfaktoren* (extrinsische oder Hygiene-Faktoren) beziehen sich auf die äusseren Umstände, unter denen die Arbeit durchgeführt werden muss. Dazu gehören Arbeitszeiten, Aufstiegsmöglichkeiten, Entlohnung, Verhalten der Vorgesetzten, Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten am Arbeitsplatz oder Weiterbildungsmassnahmen. Mit *Kontextfaktoren* sind intrinsische Aspekte der arbeitsinhaltlichen Tätigkeit oder Motivatoren angesprochen wie etwa der Herausforderungscharakter der Arbeit, die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung, der Grad der Mitsprache/Mitbestimmung oder die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten und Kenntnisse anzuwenden. Diese Unterscheidung ist unter dem Begriffspaar *intrinsischer vs. extrinsischer* Arbeitsaspekt in die Diskussion eingegangen.

Persönlichkeitsmerkmale

Fischer (1991) hat gezeigt, dass die Kontextfaktoren einen grösseren Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit ausüben als die Kontextfaktoren. Der Unterschied hängt jedoch von der Schichtzugehörigkeit der betreffenden Personen, operationalisiert über die berufliche Qualifikation, ab. In weniger qualifizierten Berufen gewinnt der Arbeitskontext erheblich an Gewicht (vgl. Fischer 1989). Mit dieser Unterscheidung sind personenbezogene Determinanten der Arbeitszufriedenheit angesprochen. Fischer (1991, 10) weist darauf hin, dass diese Variablen vom Forschungsinteresse her primär als *Moderatoren* zwischen Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit wirken; und zwar deshalb, weil Menschen auf dieselbe Situation unterschiedlich reagieren. So sind Borg und Fritzsche (1988) zu dem Ergebnis gekommen, dass direkte Allgemeinurteile zur Zufriedenheit stärker persönlichkeitsabhängig sind als Summenscores aus spezifischen Fragen. Bereits vor vierzig Jahren hat Baehr (1954, nach Merz 1979, 31f.) das Verhältnis von Schichtzugehörigkeit und der unterschiedlichen Bewertung der Kontext- im Vergleich zu den Kontextfaktoren weitgehend nachgewiesen. Er faktoranalytisierte die Ergebnisse einer Befragung von 134 Angestellten und 183 Arbeitern und fand folgende Einschätzungen, die beiden Gruppen gemeinsam waren: *satisfaction with the immediate supervisor, intrinsic job satisfaction, integration in the organisation* und *friendliness and cooperation of fellow employees*. Drei weitere Merkmale fanden sich nur bei den Angestellten: *personal rewards, company operations* und *general working conditions*. Drei Charakteristika trafen nur für die Arbeitergruppe zu: *material rewards, personal recognition* und *personal development*.

Die oben angesprochene Studie von Müller-Böling & Ramme (1991) gilt hier als Beleg der Relevanz von personalen Merkmalen als moderierender Variablen zwischen Situation und Arbeitszufriedenheit. Als Beispiel einer solchen Variable streichen die Autoren die Partizipationswilligkeit der Mitarbeitenden heraus: Personen mit einem hohen Entfaltungsbedürfnis²¹ weisen höhere Partizipationswilligkeit auf. Ist diese stark ausgeprägt, beeinflussen Merkmale der Arbeitssituation wie der Entscheidungsspielraum die Arbeitszufriedenheit deutlich stärker als bei geringer Partizipationswilligkeit. Die Bedeutung der Moderatorvariable, nämlich *Bedürfnis nach Wachstum*,²² konnte dadurch bestätigt werden. Oegerli und Udris (1981) belegten mit ihrer Studie bei Bankangestellten, dass sich höher Qualifizierte im Vergleich zu tiefer Qualifizierten in ihrer allgemeinen Arbeitszufriedenheit nicht voneinander unterscheiden. Differenziert man aber *Formen* der Arbeitszufriedenheit wiederum danach, auf welche *Aspekte* der Arbeit sich die Zufriedenheit bezieht, zeigt sich erneut, dass bei den höher Qualifizierten die *intrinsischen* Momente do-

²¹Vgl. die folgende Anmerkung.

²²Der Begriff *Wachstumsbedürfnis* schien Hackmann und Oldham (1976) geeignet, individuelle Differenzen in der Reaktion von Beschäftigten auf komplexere Arbeitsanforderungen zu erklären (vgl. Fischer & Eufinger 1991, 115).

minieren, bei den tiefer Qualifizierten dagegen die *extrinsischen*. Mit den unterschiedlichen Formen der Arbeitszufriedenheit verbanden sich zugleich unterschiedliche Veränderungswünsche im Hinblick auf die Arbeitssituation.

Die ganze Palette möglicher Persönlichkeitsmerkmale, die im Kontext der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen als Moderatoren bedeutsam sein könnten, wird in Kapitel 2.2 aufgegriffen, einmal im Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit, dann aber auch in ihrer Funktion im Belastungserleben und in der Belastungsbewältigung.

Determinanten der Arbeitszufriedenheit

Fragt man nach den Bestimmungsgrößen von Arbeitszufriedenheit, ist eine Gliederung gemäss mehreren Kriterien möglich. In jedem Fall sind als Determinanten der Arbeitszufriedenheit die *Charakteristika der Berufssituation*, die *Merkmale des Individuums* und deren *Wechselwirkungen* einzubeziehen.

Für Bruggemann et al. (1975, 52) ist Arbeitszufriedenheit also einerseits Ausdruck der Relation von *Motiven, Bedürfnissen* und *Ansprüchen*, andererseits von *Merkmalen der Arbeitssituation*. Die beiden Variablen-Gruppen fungieren in diesem Modell als Determinanten. Merz (1979, 95) übernimmt dieselben Variablengruppen wie Bruggemann, nämlich (objektive) Merkmale der Arbeitssituation und individuelle Erwartungen und Ansprüche (subjektive Standards). Eine Zuordnung zu den beiden Typen ist nicht immer problemlos vorzunehmen, vor allem dann nicht, wenn zu *konkreten* Fällen übergegangen wird (vgl. Bruggemann et al. 1975, 54). Kategorien wie *Attraktivität der Arbeit selbst* oder *Erfolgsmöglichkeit* bezeichnen sowohl objektive Merkmale der Arbeitssituation als auch subjektive Präferenzen, da sich die Relation vom Standpunkt der Arbeitenden als eine Relation von Soll-Wert (Ansprüche) und Ist-Wert (Merkmale) präsentiert. Um eine "zwanghafte Zuordnung" zu vermeiden, arbeiten Bruggemann et al. (1975, 54) mit den Determinanten *objektiver Merkmale der Arbeitssituation*, jenen der Arbeitszufriedenheit als *Produkt* objektiver Merkmale und subjektiver Standards sowie jenen *subjektiver Standards*. Als objektive Merkmale der Arbeitssituation bezüglich der Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit behandeln Bruggemann et. al. die Arbeitsteilung und den Handlungsspielraum (soziales System) sowie die Machtstruktur und die Technologie. Konkrete Determinanten der Arbeitszufriedenheit unterliegen interindividuellen Unterschieden. Dazu zählen

- der *Arbeitsvollzug* als solcher (Arbeitsbedingungen, Arbeitstätigkeit), also die technisch-materiellen Arbeitsbedingungen, die Attraktivität der Arbeitstätigkeit (Möglichkeit seine Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen, die Komplexität der Arbeitsaufgabe, der Entscheidungs- und Kontrollspielraum), Erfolg und Erfolgserlebnisse (angemessene Herausforderung, keine Über- oder Unterforderung, Tätigkeitsniveau);

- das *Management*, also faire Behandlung, ungestörter, reibungsloser Arbeitsablauf, der Grad der Möglichkeit, in Verbindung mit der Arbeit stehende Ziele - wie Gehaltserhöhung, Weiterbildung - zu erreichen, der Grad der Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Arbeitenden, Mit- und Selbstbestimmung sowie spannungsfreie Beziehungen zu Vorgesetzten;
- der *soziale Kontext*, also entspanntes und angstfreies Klima, Möglichkeiten zu sozialem Kontakt und Akzeptanz und Anerkennung;
- der *berufliche Aufstieg*, also festgestellte Karrieregerechtigkeit und Bedeutsamkeit von Karriereerfolg; und
- das *Entgelt*, also das Gefühl der Lohngerechtigkeit.

Determinanten subjektiver Standards sind interkulturelle Differenzen, Arbeits- und Wertorientierung, Urbanisierungsgrad, Schulbildung, Mobilität, Geschlecht, Alter und Dauer der Betriebszugehörigkeit sowie differenzialpsychologische Variablen.

Eine andere Gliederung der Determinanten bevorzugt Strukturmerkmale des Berufs, den sozialen Kontext und individuelle Charakteristika.

Als *Strukturmerkmale des Berufs* gelten Arbeitsinhalt (die Arbeit selbst, die Arbeitstätigkeit) und Arbeitsbedingungen (materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen wie etwa berufliche Position, Bezahlung, Sozialstatus (Sozialprestige der beruflichen Position) oder Betriebsgrösse).

Den *sozialen Kontext* umschreiben dabei Beziehungen zu Vorgesetzten oder zu Kolleginnen und Kollegen (inkl. Anerkennung, Umgang, Unterstützung, Teamarbeit oder Kollegialität).²³

Als *individuelle Merkmale oder Persönlichkeitsmerkmale* gelten *demografische Angaben* wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinderzahl, Berufszugehörigkeit, Dienstalter, unterrichteter Schultyp, *differenzialpsychologische Merkmale* wie Extraversion, Introversion, Neurotizismus, Emotionalität, Soziabilität, Idealismus, Sensibilität, Gefühls- vs. Denkorientierung, externe vs. interne Kontrollüberzeugung und externes vs. internes Wachstumsbedürfnis sowie Fehlschlag- und Kritikangst, Angstneigung, Kontaktangst, Fordern-Können, Nicht-nein-sagen-Können, Schuldgefühle, Anständigkeit, Verhaltenskontrolle, Depressivität, Nervosität, Expansivität, Selbstwertgefühl, Autonomie, Selbstzentrierung

²³Bezogen auf die Lehrprofession: Die Erwartungen hinsichtlich gemeinsamer Zusammenarbeit variieren beträchtlich. Wenn konkrete Kooperation zur Routine gehört, wird die Teilnahme an Fortbildungsprogrammen geschätzt. Glaubt man hingegen, von anderen nichts lernen zu können bzw. dass jede Lehrkraft ihren Weg alleine finden muss, ist schulinterne Lehrerfortbildung wenig attraktiv. Sie hat dort die besten Einflussmöglichkeiten, wo eine entwickelte Kollegialität vorherrscht (vgl. Terhart 1991a, 87). Die Ergebnisse der Befragung von Aargauer Lehrpersonen werden zeigen, dass schulinterne Fortbildungsangebote im Vergleich zu Kursangeboten (von externen Fachkräften ausserhalb des Kollegiums und ausserhalb der Schule besucht) skeptischer bewertet werden (s. Kp. 8.10).

und Liebesfähigkeit; dazu kommen *Berufseinstellungen* wie Rollen- und Berufsziele, Berufung, Druckmotivierung, Anlageorientierung, Reformbereitschaft und berufliches Selbstverständnis, etwa als Pädagogin/Pädagoge.

Trotz divergierender Ansatzpunkte herrscht hinsichtlich der zu messenden Zufriedenheitsaspekte oder -determinanten beträchtlicher Konsens, wenn es um ein konsistentes Bild der Arbeitszufriedenheit geht (siehe auch Kp. 2.1.3).

Den **Arbeitskontext** (*extrinsische oder Hygiene-Faktoren*), laut Herzberg (1959) der wichtigste *Frustrator*, konstituieren Bezahlung, Zufriedenheit mit den Aufstiegsmöglichkeiten, Führungsstil/Führungsverhalten und Unterstützung durch Vorgesetzte, Informationspolitik des Betriebs gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, soziale Beziehungen/Interaktionsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, Prestige der Arbeit, Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust, zeitliche Belastung, Weiterbildungsmöglichkeiten und physikalische Arbeitsbedingungen. Den **Arbeitsinhalt** (*intrinsische Faktoren oder Motivatoren*), laut Herzberg (1959) der wichtigste *Satisfaktor*, konstituieren der Herausforderungscharakter der Arbeit, die Möglichkeit, eigene Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen, Mitsprache- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, Abwechslungsreichtum der Arbeit, die Chance, etwas dazulernen, die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung, Erfolgserlebnisse/Leistungserfolg, sinnvolle Tätigkeit, Weiterbildungsmassnahmen, berufliche Belastungen, organisationale Verbundenheit sowie Arbeitsorientierung und Handlungsspielraum/Kontrolle über den Arbeitsablauf. Als **individuelle Faktoren** (*Persönlichkeitsmerkmale*) gelten Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinderzahl, Dauer der Betriebszugehörigkeit, Ausbildung, Stadium der beruflichen Laufbahn, Persönlichkeitseigenschaften (vgl. *differenzialpsychologische Merkmale*) und die Einschätzung der Stelle im Hinblick auf den Privatbereich.

2.1.5 Ergebnisse der Arbeitszufriedenheitsforschung

Mit der Darstellung ausgewählter Beispiele will ich zeigen, was Arbeitszufriedenheitsforschung zu leisten vermag und wo ihre Grenzen liegen. Empirische Befunde, die über Häufigkeitsverteilungen und die Analyse einfacher Zusammenhänge hinausgehen, finden sich in Kapitel 2.2 zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften. Ein zentraler und weitgehend gemeinsamer Befund der Zufriedenheitsforschung zu Beginn: Eine Synopse der Fachliteratur belegt, dass sich lediglich ein geringer Prozentsatz der Arbeitenden als unzufrieden einschätzt. Schon 1952 analysierten Robinson & Hoppock über 300 Untersuchungen aus verschiedenen Berufen. Sie fanden überall etwa 20% Unzufriedene. Dieses

Ergebnis wurde weitgehend unabhängig von den untersuchten Berufsfeldern (vgl. Merz 1979, 56ff.) mehrmals bestätigt. Six & Kleinbeck berichten (1989, 370f.) von einer Studie, wo im Zeitraum von 1958-1980 das Minimum an *Zufriedenen* bei 81%, das Maximum bei 92% lag. Bei einer repräsentativen Untersuchung (Bunz et al. 1974) unter Vollberufstätigen in Deutschland (West) äusserten 88% in unterschiedlichem Grad positive Arbeitszufriedenheit und nur 7% Arbeitsunzufriedenheit.

Schweizer Untersuchungen (je fünfstufige Kunin-Skala; Maximalwert = 5) bestätigen dieses Bild: Baillod (1992) ermittelte für Computerfachleute eine Allgemeine Arbeitszufriedenheit (Mittelwert (M) auf einer fünfstufigen Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden von M = 3.62, Stadler (1989) fand einen Mittelwert für Verkäuferinnen von 4.18, Ruch (1985) für Beschäftigte im Sekretariatsbereich von 4.12. Bei einer Untersuchung über die Arbeitszufriedenheit von Architekten resultierte ein Zufriedenheitswert von 4.15 (vgl. Semmer & Baillod 1991). In der Untersuchung von Stalder bezeichnen sich 74% der Verkäuferinnen als zufrieden, 20% sind weder zufrieden noch unzufrieden und nur 6% geben an, nicht zufrieden zu sein.

Bei einer an das Sekretariats- und Administrativpersonal der allgemeinen Bundesverwaltung (Schweiz) gerichteten Befragung (N = 674), in der die generelle berufliche Zufriedenheit mit mehreren Items erhoben wurde, bezeichneten sich 64,7% mit ihrer Arbeit als zufrieden und nur gerade 10,5% als unzufrieden (Baillod 1996). Dies mag auf den ersten Blick als guter Wert erscheinen. Der Verfasser der Studie gibt allerdings zu bedenken, dass diese Werte eher am unteren Rand des bei dieser Methode üblichen Streubereichs (zwischen 60 und 80% Zufriedener) liegen (ebd., 95). "Ein Drittel bis die Hälfte der Befragten denken oft oder sehr oft, dass ihre Arbeitssituation wirklich befriedigend sei und ungefähr ein Drittel denkt dies nie oder selten. Ein gewisses Unzufriedenenheitspotenzial ist also nicht zu verkennen" (ebd.). Baillod errechnete hochsignifikante Unterschiede der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit in Abhängigkeit des Alters. Die jüngste und die mittlere Altersgruppe wiesen ungefähr dieselben Werte auf, während die älteste (ab vierzig Jahren) deutlich zufriedener waren. In Abhängigkeit der Stellendauer bezeichneten sich die Personen, die schon lange an ihrer Stelle arbeiteten am zufriedensten, am unzufriedensten die Personen mit mittlerer Erfahrung. Ein deutlicher Unterschied zeigte sich in Abhängigkeit der Muttersprache. Personen mit deutscher Muttersprache waren gegenüber Personen mit nicht-deutscher Muttersprache deutlich zufriedener. Im Weiteren bekundeten Personen in einem Einzelsekretariat gegenüber Beschäftigten in einem Gruppensekretariat erheblich höhere Zufriedenheit (vgl. ebd., 96). Signifikante geschlechtsspezifische Differenzen konnten keine gefunden werden.

Sieben von sechzehn Dimensionen übten eine eigenständige Wirkung auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit aus. Das ist insofern berichtenswert, als nicht nur ein oder zwei Faktoren die Zufriedenheit vorauszusagen in der Lage waren. Am besten determinierte das Qualifikationspotenzial die Zufriedenheit. Je grösser dieses eingeschätzt wurde, desto höher war die berufliche Zufriedenheit. Als bester Prädiktor der *Unzufriedenheit* eignete sich bemerkenswerterweise die Unterforderung. Je grösser die Beschäftigten die Belastung durch Unterforderung erlebten, desto unzufriedener zeigten sie sich (vgl. ebd., 97).

Für den *Lehrberuf* liegen die Verhältnisse ähnlich (siehe dazu Kp. 2.2.3). Von Engelhardt (1972) fand einen durchschnittlichen Zufriedenheitswert von Lehrkräften, der dem von Angestellten entsprach und weit über dem Wert für Arbeiterinnen und Arbeiter lag. Auch für Merz lag bei 1'253 befragten Lehrkräften eine hohe Allgemeine Berufszufriedenheit vor. Auf einer siebenstufigen Rating-Skala (Maximalwert = 7) ergab sich ein mittlerer Zufriedenheitswert von $M = 5.1$. Nur 11% bereuten, den Lehrberuf ergriffen zu haben. Die Aussage "Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden", lehnten nur gerade 2% entschieden ab. Die 122 von Barth (1990, 253) befragten Lehrkräfte waren zu 86% mit ihrer Arbeit relativ zufrieden bis sehr zufrieden. Nur 9% gaben Werte an, die auf Unzufriedenheit hindeuteten. Als sehr unzufrieden - auf der siebenstufigen Gesichterskala nach Kunin (1955) - bezeichnete sich nicht einmal 1% der Befragten. Barth erhielt einen Mittelwert von $M = 5.4$. Krampen (1978) kam mit derselben Gesichterskala auf eine durchschnittliche Zufriedenheit von sogar 5.75.

Diese durchwegs hohen Raten *Zufriedener* lassen Zweifel am Sinn und an der praktischen Bedeutung des Konstrukts *Arbeitszufriedenheit* aufkommen (siehe Kapitel 2.1.6), zumal dann, wenn die hohen Raten von Unfällen, Fehlzeiten und Fluktuation mitbedacht werden.

Im Vergleich: Durchschnittlich 43% der *white-collar-workers* und nur 24% der *blue-collar-workers* würden ihren Beruf wieder wählen, während der entsprechende Prozentsatz bei Professoren 93%, bei Juristen 83% und Journalisten 82% beträgt (Six und Kleinbeck 1989, 371). Bei einer Befragung von 2600 Deutschschweizer Lehrkräften im Jahr stellte sich heraus, dass drei Viertel mit ihrem Beruf so zufrieden sind, dass sie ihn wieder wählen würden (vgl. Ipfling et al. 1995).

Im Zusammenhang mit der kritischen Würdigung der Konzeptionen und der empirischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit wird diese Thematik und die Problematik der hohen Raten *Zufriedener* wieder aufgegriffen. Die besprochene Theorie von Bruggemann liefert dazu erste Hinweise: Eine formal positive Arbeitszufriedenheit resultiert nicht nur allein aus der unmittelbaren Befriedigung durch das Arbeitsverhältnis. Sie dürfte ebenso aus einem gesunkenen Anspruchsniveau oder infolge verzerrter Wahrnehmung in einer unbefriedigenden Situation entstehen (vgl. Bruggemann et al. 1975, 130). Die hohen Prozent-

zahlen zufriedener Arbeitender sind deshalb keinesfalls vorbehaltlos als Ausdruck eines befriedigenden Tatbestandes hinzunehmen. "Manche Autoren vertreten mit Hinweis auf empirische Befunde, (...) die These, es handle sich bei der Mehrzahl derjenigen, die Arbeitszufriedenheit angeben, nicht etwa um eine Zufriedenheit aus erlebter Befriedigung, sondern um das Ergebnis bereits reduzierten Anspruchsniveaus" (ebd.).

Betrachtet man also einige Ergebnisse der Zufriedenheitsforschung im Hinblick auf die Determinanten der Arbeitszufriedenheit, entsteht ein differenzierteres Bild. Wie gewichtig einzelne Aspekte oder Facetten der Arbeit zur Arbeitszufriedenheit beitragen, hängt von einer Reihe von Einflussfaktoren ab. Am zufriedensten sind etwa Computerfachleute mit ihrem Arbeitsinhalt (Unabhängigkeit, Abwechslung) und den sozialen Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen (Baillod 1992, 125). Die Zufriedenheit mit dem Bereich *Führungsklima* und im privaten Sektor ist dagegen eher gering. Beschäftigte im Sekretariatsbereich (Ruch 1985) andererseits erleben zufriedenstellende materielle und soziale Bedingungen, am wenigsten gilt dies bezüglich inhaltlicher Belange. Für Verkäuferinnen (Stalder 1989) tragen soziale Aspekte am meisten zur Arbeitszufriedenheit bei, gering dagegen ist die Arbeitszufriedenheit in Bezug auf Inhalt und organisatorische Bedingungen.

1'058 Mitarbeitende der Verwaltung des Kantons Bern (Schweiz) beurteilten vor allem die eigentliche Arbeitstätigkeit (Abwechslungsreichtum, Selbständigkeit etc.) und die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz als sehr gut (Baillod 2000). Kritischer – als relativ positiv, zum Teil als problematisch - bewerteten die Befragten technisch-organisatorische Aspekte (Lohn, Weiterbildung, technische Ausstattung des Arbeitsplatzes etc.). Als Problembe- reich stellten sich die Arbeitsbedingungen heraus. Weniger als die Hälfte zeigte sich damit als zufrieden oder sehr zufrieden. Von insgesamt 22 aufgelisteten Arbeitsbedingungen entpuppten sich vier als problematisch, nämlich die Informationspolitik des Kantons, die beruflichen Zukunftsaussichten, die Mitsprachemöglichkeit bei wichtigen Entscheidungen sowie die Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. ebd., 5).

Wiederholt habe ich in der vorliegenden Arbeit die persönlichkeitspezifischen Merkmale (bei Bruggemann: die subjektiven Standards, Erwartungen), die Arbeitssituation und ihre Interaktion (bei Bruggemann: als Ergebnis eines Ist-Soll-Vergleichs) als Determinanten der Arbeitszufriedenheit hervorgehoben. Was die situativen Variablen angeht, werden die Kontextfaktoren betont. Relativiert wird diese Aussage durch Befunde, die die Schichtabhängigkeit bzw. berufliche Qualifikation der Einflussstärke und -richtung betonten: Höher qualifizierte *Sachbearbeiter* reklamieren im Vergleich zu weniger qualifizierten einen grösseren Entscheidungsspielraum. Sie differieren jedoch nicht hinsichtlich *allgemeiner* Arbeitszufriedenheit. Bezüglich der Einflussfaktoren der Arbeitszufriedenheit dominieren bei den Sachbearbeitern Merkmale des Arbeitsinhaltes, bei den tiefer Qualifizierten solche des

Arbeitskontextes. Diese Differenzierung ist mit unterschiedlichen Veränderungswünschen an die konkrete Arbeitssituation verbunden.

Arbeitszufriedenheit wird demzufolge weitgehend von der konkreten Gestaltung der Arbeitsbedingungen beeinflusst oder kovariiert zumindest mit deren Qualität. Wie sich diese Kovariation manifestiert, ist fraglich. Von einer monotonen, linearen Beziehung zwischen Gestaltungsgüte und Arbeitszufriedenheit kann man aufgrund der Einschätzung von Grzech-Sukalo et al. (1991, 47) nicht ausgehen. Trotzdem wird verlangt, Arbeitszufriedenheit als Kriterium für die Optimierung der Arbeitssituation zu verwenden. Zwischen Situation und Arbeitszufriedenheit existieren jedoch Moderatorenvariablen, etwa die drei personenbezogenen Determinanten der Arbeitszufriedenheit. Wie umfangreich der Beitrag dieser Determinanten am Entstehungsprozess von Arbeitszufriedenheit ist, wäre empirisch kaum je belegbar. Schätzungen (vgl. Grzech-Sukalo et al. 1991, 48) gehen von einem 40%-igen Varianzanteil für die Arbeitsbedingungen und einem 50%-igen personenspezifischen Varianzanteil aus, wobei 30% auf stabile und 20% auf instabile Personenmerkmale entfallen sollen. Die Fehlervarianz wird auf 30% errechnet. Dazu, und ebenso im Blick auf die Theorie der Determinanten, erweist sich ein Hinweis von Bruggemann et al. (1975, 123) als klärend: Die Determinanten sind zwar statistisch unterscheidbar, nicht aber hinsichtlich ihrer inhaltlichen und/oder genetischen Struktur. So sind Alter und Geschlecht zwar biologische Tatsachen; wie sie sich aber auswirken, hängt von der entsprechenden Rollendefinition ab.

Grzech-Sukalos (1991) Ergebnisse bei Schichtarbeitenden belegen die Relevanz der Arbeitszufriedenheitswerte für den im Hinblick auf *konkrete* Gestaltungsbedingungen uninteressanten Vergleich Tag- vs. Schichtarbeit. Hingegen differenziert die spezifischere Einstellung zur Schichtarbeit klarer zwischen den einzelnen Schichtsystemen, unabhängig vom Tag/Schicht-Kontrast. Die Resultate weisen also darauf hin, dass mit den verallgemeinerten Einstellungsmassen zur Bewertung der Arbeitssituation im wesentlichen personenspezifische Merkmale erfasst werden. "Merkmalsträger der mit Arbeitszufriedenheitsmassen erhobenen Information scheinen damit in erster Linie die befragten Mitarbeiter und in weitaus geringerem Umfang die konkreten Arbeitsbedingungen zu sein. Arbeitszufriedenheitswerte würden demnach erheblich mehr über die Person aussagen, die diese Bewertung abgibt, als über die bewerteten Arbeitsbedingungen, über die sie fast nichts aussagen" (ebd., 58).

Die Beziehung zwischen den beiden Gruppen von Determinanten nach Bruggemann und Merz (Motive, Bedürfnisse, Ansprüche einerseits und Arbeitssituation andererseits) ist jedoch keine statische. Je länger Arbeitende der Arbeitssituation ausgesetzt sind, desto stärker modifiziert die berufliche Praxis die ursprünglichen Ansprüche und Erwartungen

(Stichwort: Anspruchserhöhung oder -reduktion). So referieren Bruggemann et al. (1975, 125) eine Arbeit von Lempert & Thomssen (1974), die belegt, dass ehemalige Industriehilfswerber aufgrund unterschiedlicher beruflicher Sozialisation ihre Präferenzen bezüglich der Eigenschaften der Arbeitssituation verändern. Die Autoren wiesen ebenso nach, dass grössere Handlungsspielräume mit grösserer Arbeitszufriedenheit verbunden sind. Jene Personen sind zufriedener, die anmerken, "ihre Aufgaben durch Einigung mit Kollegen zu erhalten, nicht kontrolliert zu werden, abwechslungsreiche Arbeit zu machen, eigene Ideen und Vorstellungen in der Arbeit auszuprobieren und ihr Wissen und Können in der Arbeit voll einsetzen zu können" (Lempert & Thomssen 1974, 141, zit. nach Bruggemann et al. 1975, 57). Damit ist die Bedeutung der Determinanten angesprochen, die in diesem Fall das Moment der Kontrolle über den Arbeitsablauf betonen. Breiterer Handlungsspielraum - damals als *Arbeitsstrukturierungsmassnahme* im Rahmen der *Humanisierung der Arbeit* initiiert - führte zu grösserer Arbeitszufriedenheit und als Folge zu weniger Fehlzeiten und geringerer Fluktuation. Ebenso auffällige Kovarianzen konnten künftig allerdings selten empirisch bestätigt werden.

Konkrete Determinanten

Was die von Bruggemann et al. diskutierten *konkreten Determinanten* angeht, also den wechselseitigen Bezug von objektiven (Arbeitssituation) und subjektiven Einflüssen (Motive, Bedürfnisse, Ansprüche; Bruggemann et al. 1975, 54), bestätigte Locke (1973): Eine als attraktiv erfahrene Arbeit müsse eine gewisse geistige Herausforderung an die Arbeitenden enthalten.²⁴ Im Weiteren variierte die Arbeitszufriedenheit mit dem Grad, in dem die Arbeit den Handelnden gestattete, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen. Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen eigener Kompetenz und der vom Beruf verlangten korrelierte signifikant negativ mit Arbeitszufriedenheit und in einigen Studien ebenso mit psychischer Gesundheit (vgl. Bruggemann et al. 1975, 68). Zahlreiche Arbeiten streichen im Übrigen den positiven Bezug zwischen der Komplexität der Arbeitsaufgabe (zunehmende Anzahl der Arbeitsverrichtungen, Länge der Zyklen) und Arbeitszufriedenheit (ebd., 69ff.) heraus. Die positive Wirkung erfährt allerdings dort ihre Grenzen, wo ein zu hoher Grad an Komplexität Überforderung und Frustration begünstigen und als Auslöser von Stress wirken dürfte. Der Arbeitsinhalt stellt dennoch jenes Merkmal dar, das am ehesten eine einheitliche Reaktion bei den Arbeitenden auszulösen vermag. Arbeitszufriedenheit korreliert darüberhinaus mit dem Ausmass, in dem die Arbeitstätigkeit zu Erfolg und Erfolgserlebnissen verhilft. Ob die Arbeit eine angemessene Herausforderung darstellt, scheint das wesentliche Kriterium zu sein. Die erfolgreiche Ausführung einer als

²⁴Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Bruggemann et al. (1975, 54-122).

nutzlos erachteten Tätigkeit ist andererseits als konkrete Determinante der Arbeitszufriedenheit unbedeutend. Führung als Einflussgrösse der Arbeitszufriedenheit wird in dem Masse relevant, als sie es den Arbeitenden erleichtert oder erschwert, ausgreifende eigene Ziele zu verwirklichen, die mit der Arbeit in Verbindung stehen. *Strenge und leistungsbezogene* Vorgesetzte erreichen mit persönlichem Erfolg für die ihnen unterstellten Mitarbeiter mehr als large und nicht leistungsbezogene. Dies mag die häufig erkennbare Toleranz von Arbeitenden gegenüber stark leistungsorientierten Vorgesetzten erklären.²⁵

Die Beteiligung von Mitarbeitern an betrieblichen Entscheidungen scheint für die Arbeitszufriedenheit nur dann bedeutsam zu sein, wenn diese von der Fragestellung nicht überfordert sind und die Mitsprache Konsequenzen zeitigt. Daraus zu schliessen, das Bedürfnis nach *Selbstverwirklichung* sei gänzlich inadäquat und sei "to be sweeping the field" (ebd., nach Bruggemann et al. 1975, 60), erscheint hingegen voreilig.

Arbeitszufriedenheit hängt ferner von den persönlichen Interaktionen zu den Vorgesetzten ab. Zwar sollen diese frei von Spannungen sein, was jedoch nicht eine besondere Intensität positiver Beziehungen unterstellt.

Der Grad der Aufstiegszufriedenheit - von Locke (1973) als Arbeitszufriedenheit-Faktor abhängig vom Aufstiegstempo in Relation zu den Ansprüchen und zur Bedeutsamkeit von Karriereerfolg für Arbeitende gehandhabt - hängt von der manifesten Karrieregerechtigkeit ab (Adams): Eine Beförderung trägt umso mehr zu günstiger Arbeitszufriedenheit bei, als ihre positiven Folgen die Erwartungen übertreffen. Je länger ein Arbeitender oder eine Arbeitende auf die erhoffte Beförderung warten müssen, desto deutlicher trägt dieser Umstand zur Arbeitsunzufriedenheit bei. Die Aufstiegserwartungen sind im Übrigen vom Selbstbewusstsein der Betroffenen abhängig.

Der *equity*-Theorie (Adams 1963) zufolge ist für die Lohnzufriedenheit ein Gefühl von Lohngerechtigkeit ausschlaggebend, steht nicht die Existenzsicherung in Frage. Die Lohnzufriedenheit trägt allerdings recht wenig zur Arbeitszufriedenheit bei, Lohnunzufriedenheit hingegen reduziert Arbeitszufriedenheit erheblich.

Determinanten subjektiver Standards

Unterstellt man, Arbeitszufriedenheit als Reaktion auf die Arbeitssituation sei abhängig von den gegebenen Bedürfnissen und Erwartungen, ist über die aktuelle Arbeitssituation in einem Betrieb oder Organisation hinaus nach allen Sachverhalten zu fragen, die für die Entstehung dieser Bedürfnisse und Erwartungen verantwortlich sind. Damit sind die De-

²⁵Die Auswirkungen verschiedener Führungsstile auf die Arbeitszufriedenheit sind - so Ulich (1971) - letztlich auch eine Frage des gesellschaftlichen Bewusstseins der Geführten.

terminanten *subjektiver Standards* angesprochen. Als solche seien zunächst die *interkulturellen Differenzen* erwähnt:

Die *Job-Enlargement-These*, moniert Hulin (1971, nach Bruggemann et al. 1975, 97), sei aufgrund des Phänomens des *Ethnomorphising* seitens der weissen, der Mittelklasse angehörenden amerikanischen Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler erklärbar. Diese tendierten dazu, allen Mitgliedern einer Population jene Werte, Wünsche und Ansprüche zuzusprechen, die in der eigenen Bezugsgruppe oder Subkultur gegeben sind. Das durch Arbeit zu befriedigende Motiv nach Selbstverwirklichung sei kulturspezifisch. Betrachtete das Vorchristentum Arbeit als Plage, die an weniger Privilegierte zu delegieren war, tolerierte das römische Christentum die Idee, Arbeit um der Arbeit willen zu tun bzw. Arbeit als Selbstzweck zu verrichten ebenso wenig wie den Gedanken eines zweckfreien Lebens. Als Beispiel erwähnt Hulin einerseits die Tikopianer aus Ozeanien, andererseits die Siriono vom Amazonasbecken. Erblicken erstere in der Arbeit einen Wert an sich, sehen jene darin ein notwendiges Übel, das zeitlich so eng wie nur möglich begrenzt sein sollte. In diesem Fall wäre *Selbstverwirklichung* in der Arbeit kaum vorstellbar. Mexikanische und amerikanische Arbeitende vergleichend, stellten Porter & Lawler (1965) bei den ersteren eine durchwegs höhere Arbeitszufriedenheit fest, die als Ergebnis eines niedrigeren Anspruchsniveaus interpretierbar war, weil bedeutsame technologische und organisationale Variablen weitgehend kontrolliert wurden. Die Befragten aus Mexiko bewerteten informelle und ästhetische Qualitäten höher. Sie waren nicht sehr motiviert zu arbeiten, solange die familiären Grundbedürfnisse befriedigt waren. Die mobileren und dem Konkurrenzdenken nachhaltig verhafteten Amerikaner standen dazu in deutlichem Kontrast. Ein weiterer Sachverhalt:

Eine *faire* Interaktion zwischen Arbeitendem und Management bedeutet amerikanischen oder japanischen Arbeitenden Unterschiedliches. In den USA ging man von reziproken Rollenerwartungen aus, indem die Arbeitsrolle von anderen Rollen deutlich separiert war und instrumentell verstanden wurde. Diese Trennung war bei den japanischen Arbeitskräften infolge einer starken Identifikation mit der Firma weitgehend inexistent. Dazu findet man ein gegenläufiges Moment: Die Verbreitung technologischer Standards und rationaler, bürokratischer Organisationsformen zieht eine interkulturell zunehmende Nivellierung bzw. Konvergenz sozialer und psychischer Strukturen nach sich. Bei 6'000 jungen Männern aus Chile, Indien, Israel, Argentinien und Ost-Pakistan wurden Einstellungen, Wertorientierung, Fähigkeiten und Leistungen verglichen. Die Effekte demografischer Variablen waren kontrolliert. Das Ergebnis war ein interkulturell identischer *modern man*. Zu dessen wichtigster Eigenschaft zählte das Streben nach beruflichem Aufstieg. Als zentrale Bezugsgrößen von *Modernität* erwiesen sich *Schule* und *Arbeitsorganisation* sowie die

Dauer der Betriebszugehörigkeit. Dabei traten bezüglich der Arbeit Wertvorstellungen auf, die sich weitgehend glichen.

Damit ist das Moment der (persönlichen) Bedeutung bzw. *Wichtigkeit* der Arbeit angesprochen. Die Möglichkeit intrinsischer Arbeitszufriedenheit (und die Bedeutung der ideologischen Position gegenüber dieser Frage) ist seit Luther und Calvin erkannt. Ein Beispiel: Protestantische Arbeitskräfte wiesen ein allgemein höheres Leistungsbedürfnis auf als eine nichtprotestantische Vergleichsgruppe. Hohe Arbeitszufriedenheit nannten Protestanten der oberen Mittelschicht und Katholiken der unteren Arbeiterschicht, tiefe Arbeitszufriedenheit dagegen Protestanten der unteren Arbeiterschicht und Katholiken der Mittelschicht. Dies deutet auf entsprechend geringe Erwartungen seitens der Katholiken und höhere seitens der Protestanten hin. Der weltanschauliche Standort dürfte also die Motivationsstruktur der Arbeitenden und damit das Gewicht der einzelnen arbeitssituativen Determinanten wesentlich variieren. Instrumentelle Arbeitsorientierung wird als zwangsläufiges Produkt der Arbeitssituation oder Ergebnis einer durch die Organisation verhinderten Reife der Individuen geschildert. Prototyp der instrumentell orientierten Arbeitskräfte ist der in der Automobilindustrie beschäftigte Fließbandarbeiter. Seine Arbeitssituation bietet kaum Möglichkeiten zu befriedigender Tätigkeit und eröffnet geringe Chancen für soziale Kontakte. Die Genese der instrumentellen Orientierung, folgern Goldthorpe et al. (1971) aufgrund ihrer Untersuchung in einer englischen Automobilfabrik jedoch, sei keine Konsequenz der Arbeitssituation gewesen. Im Gegenteil, die instrumentelle Orientierung der Fließbandarbeiter habe sie in das betreffende Berufsfeld geführt. Die meisten hatten zuvor eine subjektiv befriedigendere Tätigkeit ausgeübt, gaben diese jedoch der höheren Bezahlung in der Automobilfabrik wegen auf. Das Verhalten, so Goldthorpe et al., sei zwar weitgehend rollenfixiert, entscheidend sei jedoch deren Definition durch die Inhaberin und Inhaber. Die instrumentelle Orientierung sei bezüglich der Arbeitssituation als unabhängige Variable zu sehen. Ob aber eine instrumentelle Orientierung als Eingangs- oder Ausgangsgröße eines Arbeitssystems wirkt, ist davon abhängig, ob die Betroffenen Erfolg, das heisst *Selbstverwirklichung im Rahmen der Freizeit* (Konsumption) oder *im Rahmen der Arbeit* (Produktion) als erstrebenswert beurteilen.

Im *Urbanisierungsgrad* liegt eine weitere Determinante (als subjektiver Standard). Zufriedenheit als Resultat der Befriedigung inhaltlicher Bedürfnisse gilt eher für Arbeitende in kleinstädtischen Regionen, während für solche in Agglomerationen Zufriedenheit als Ergebnis eines als fair empfundenen Austauschprozesses (vgl. Homans 1961) zustandekommt. Die Arbeitszufriedenheit der letzteren bestimmt stärker die Bezahlung als die Befriedigung intrinsischer Bedürfnisse. Geht man davon aus, die instrumentell Orientierten

seien eher bereit, ihre sozialen Beziehungen abubrechen und in die Stadt abzuwandern, würde dies die Differenz zwischen Stadt und Land als Selektionseffekt erklären.

Schulbildung liefert für die Anspruchsentwicklung und damit für die Arbeitszufriedenheit eine entscheidende Grösse. Bessere Schulbildung kann zu besseren beruflichen Positionen führen. Eine positive Korrelation zwischen Schulbildung und Arbeitszufriedenheit wurde von Bunz et al. (1974) für eine deutsche Stichprobe ermittelt. Danach zieht umfassendere Schulbildung allerdings höhere Ansprüche nach sich, steigert also die Wahrscheinlichkeit, Enttäuschungen zu erleben. Insgesamt werden die Auswirkungen der Schulbildung in starkem Mass von Effekten anderer Variablen überlagert. Verallgemeinernde Aussagen sind demzufolge heikel.

Dasselbe gilt für die Variable *Mobilität*, gemessen am Tätigkeitsniveau der Befragten im Vergleich zu demjenigen ihrer Eltern (meist Väter). Die Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit variieren danach, ob es sich um junge oder ältere *Auf-* oder *Absteiger* oder um Mobilität innerhalb einer Generation handelt.

Wie steht es um geschlechtsspezifische Effekte? Die Bedingungen der Berufstätigkeit für *Frauen* unterscheiden sich von denen der Männer. Frauen sind häufiger in weniger qualifizierten und anspruchsvollen Positionen zu finden, was laut den bisherigen Ausführungen niedrigere intrinsische Arbeitszufriedenheit vermuten lässt. Dazu ist eine geringere Lohnzufriedenheit zu erwarten, da Frauen bei gleicher Tätigkeit und Qualifikation nach wie vor häufig weniger verdienen als Männer. Bruggemann et al. (1975, 115) verweisen jedoch auf Erhebungen, in denen die Frauen mit der Bezahlung zufriedener waren, obwohl sie lohnmässig tiefer eingestuft wurden als Männer. Insgesamt waren Frauen allerdings signifikant weniger zufrieden. Die grösste Differenz bezog sich auf die Aufstiegschancen. Das entspricht zwar den realen Gegebenheiten, opponiert hingegen der eben formulierten Hypothese. Bei Männern führte, was naheliegender ist, eine intrinsische Orientierung zu signifikant stärkerem Interesse an der Arbeit, bei Frauen hingegen zu einer signifikant höheren allgemeinen Zufriedenheit, was die oben erwähnte Vermutung ebenfalls widerlegt.

Was die Auswirkungen des *Alters* auf Arbeitszufriedenheit betrifft, liegen widersprüchliche Befunde vor. In der Literatur dominiert die Sicht, die eine lineare positive Beziehung zwischen Alter und Arbeitszufriedenheit postuliert. Die positive Korrelation entspringt dem besseren Verhältnis eines Individuums zu Kolleginnen, Kollegen und Vorgesetzten. Eine Rolle dürfte ebenfalls der Einfluss der Anspruchsverminderung spielen. In anderen Erklärungsvarianten wird eine U-förmige Kurve zwischen Alter und Arbeitszufriedenheit vertreten, da in einem gewissen Alter Arbeitszufriedenheit steil absinke. Diese Reduktion ist einerseits mit tatsächlicher oder antizipierter Verminderung des beruflichen Fortschrittes und dem damit verbundenen Absinken von *Selbstverwirklichung*, zum anderen mit

zunehmender subjektiver Inanspruchnahme infolge abnehmender Kräfte erklärbar. Im Übrigen wird die Meinung vertreten, Alter und Dauer der *Betriebszugehörigkeit* müssten auseinandergehalten werden. Die Dauer der Betriebszugehörigkeit korreliere negativ mit Arbeitszufriedenheit, weil allmählich zunächst gehegte Erwartungen enttäuscht würden und das Gefühl, Beförderungen erfolgten nicht aufgrund von Verdiensten, wichtiger werde. Die gegensätzlichen Auswirkungen von Alter (positive Korrelation zur Arbeitszufriedenheit) und Dauer der Betriebszugehörigkeit (negative Korrelation zur Arbeitszufriedenheit) erklären also die U-Kurve.

Beim Zustandekommen von Arbeitszufriedenheit ist neben den erwähnten Determinanten subjektiven Standards auch eine Reihe von differenzialpsychologischen *Persönlichkeitsmerkmalen* bedeutsam. Die Wirksamkeit einzelner Determinanten auf Arbeitszufriedenheit hängt von den Fähigkeiten ab, die ein Arbeitender oder eine Arbeitende für die Aufgabe mitbringt und darin entwickelt. Der Arbeitserfolg bestimmt nicht nur das Engagement, sondern auch das Ausmass der eingesetzten Fähigkeiten. Locke (1973) hat belegt, dass Selbstbewusste die geistige Herausforderung bei der Arbeit sehr schätzen. Deren Arbeitszufriedenheit ist zum vornherein stärker durch die Determinante der Tätigkeit bestimmt. Herzberg spricht von *motivation seekers* und von *emotional responders*. Für die letzteren sind Merkmale des Arbeitskontextes als Determinanten wichtig. Dies, weil aufgrund der Neigung zu emotionalen Reaktionen Zufriedenheit weitgehend aus dem sozialen Geschehen bezogen wird. So verhält es sich ebenfalls, was Kontextfaktoren bei Extravertierten betrifft, da diese nachhaltig von der sozialen Wertung bzw. den herrschenden Normen dominiert werden. Für Introvertierte sind Merkmale der Arbeit entscheidender, weil vorwiegend intrinsisch motiviert agiert wird. Intrinsisches Interesse an repetitiver Arbeit braucht übrigens nicht mit niedriger Intelligenz gekoppelt zu sein. Dagegen wird noch heute wie selbstverständlich vermutet, hohe Arbeitszufriedenheit führe zu hoher *Arbeitsleistung*. Für die Human-Relations-Bewegung stand dieser Zusammenhang im Fokus sowohl des theoretischen Interesses wie der praktischen Tätigkeit (speziell in Industriebetrieben). Herzberg et al. (1959) fanden zwar eine enge Beziehung: In 54% der überprüften Studien war hohe Zufriedenheit mit hoher Leistung verbunden; in 11% der Arbeiten dagegen war hohe Zufriedenheit mit tiefer Leistung gekoppelt. Laut etwas jüngeren Ergebnissen korrelieren Arbeitszufriedenheit und Leistung jedoch nur minimal. Bereits Vroom (1964, 387) monierte, nachdem er zwanzig Untersuchungen ausgewertet hatte: "Es gibt einfach keine Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Leistung" (zit. nach Six & Kleinbeck 1989, 387). Trotzdem suchte man nach Gründen, weshalb sich diese Relation kaum manifestiert. Neben der mangelnden Reliabilität der Arbeitszufriedenheit- und der Leistungsindikatoren, der Erhebung von Gruppendaten anstelle von Individualdaten, der globalen Erfassung von Arbeitszufriedenheit einerseits und spezifischen Leistungsmassen

andererseits sowie der Vernachlässigung von situativen Einflüssen und Moderatoreffekten, die sich gegenseitig neutralisieren können, erkennen Six & Kleinbeck (ebd.) in generell hoher Arbeitszufriedenheit den Grund für den lockeren Zusammenhang. "Darüber hinaus bleibt eigentlich unverständlich, wieso eine einzige Variable, von der angenommen wird (...), dass sie von einer Vielzahl von Variablen beeinflusst wird, als ein derartig präpotenter Prädiktor der Arbeitsleistung wirksam werden sollte" (ebd., 388/389).

Ebenso problematisch fällt eine *globale* Bewertung des Zusammenhangs zwischen *Absentismus* (Fehlzeiten) und Arbeitszufriedenheit aus, denn geringe Absentismusraten liefern keinen validen Indikator für hohe Zufriedenheit. Etliche empirische Arbeiten erklären jedoch *indirekte* Beziehungen zwischen Arbeitszufriedenheit und Absentismus (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 389ff.). Berichtet wird von einer Untersuchung, die zeigt, dass vermeidbarer Absentismus bei jüngeren Männern häufiger auftritt als bei älteren. Dort häuft sich hingegen der unvermeidbare Absentismus. Für Frauen waren keine Alterstrends sowohl hinsichtlich vermeidbarer als auch unvermeidbarer Fehlzeiten ableitbar (ebd.).

Diese Bemerkungen weisen einmal mehr auf Problematik und begrenzte Aussagekraft des Konstrukts *Arbeitszufriedenheit*, was die hohen Erwartungen an das Modell enttäuschen und kritische Kommentare verursachen dürfte.

2.1.6 *Zur Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit*

Wiederholt wurden bislang die gegenüber dem Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* erhobenen Einwände thematisiert. Skeptische Hinweise betreffen Definitionsansätze, theoretische Basis und methodische (messtechnische) Mängel.

Arbeitszufriedenheit ist vermutlich eines der am häufigsten untersuchten Konstrukte der Betriebs- und Organisationspsychologie. Zugleich stellt es eines jener Konzepte dar, das die hohen Erwartungen von unerfüllt gelassen hat. Oben erwähnt wurde die Erwartung, eine hohe Zufriedenheit bewirke eine hohe Leistung. Offenkundig existiert die Beziehung zwischen den Variablen Zufriedenheit und Leistung, deren logische oder intuitive Verbundenheit unterstellt wird, nicht. Ebenso wenig existiert eine *direkte* Beziehung zwischen Zufriedenheit und empfundener Belastung, Wiederwahl des Berufs im Fall einer erneuten Entscheidung, Absentismus, Fluktuation, körperlicher Befindlichkeit, Stress- und Burnoutscheinungen oder anderen Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf den ersten Blick plausibel erscheinen.

Auch die in dieser Schrift wiedergegebenen Resultate von Aargauer Lehrpersonen zeugen von zuweilen erstaunlichen Zusammenhängen zwischen Zufriedenheit, Belastungen, Fluk-

tuationsabsicht oder Wiederwahlabsicht des Berufs. Für gewisse nach Geschlecht, Alter oder unterrichteter Schulstufe gebildete Untergruppen gilt sogar: Je zufriedener eine Lehrkraft ist, desto eher denkt sie an Kündigungen und desto weniger würde sie ihren Beruf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder ergreifen (siehe Kp. 10). Diese Eigentümlichkeit soll eingehend diskutiert (Kp. 10.2.4 und Kp. 11.1) und in Empfehlungen, die aus der Studie zu ziehen sind, berücksichtigt werden (Kp. 11.2).

Verglichen mit dem betriebenen Aufwand sind die erzielten Ergebnisse unbefriedigend. Eine von Merz schon 1979 formulierte Feststellung, wonach zwar verstreute Ansätze, nicht aber eine konsistente Theorie der Arbeitszufriedenheit vorlägen, ist lange Zeit unwidersprochen geblieben. Das Konzept der Arbeitszufriedenheit, urteilen Six & Kleinbeck (vgl. 1989, 369), werde in seiner praktischen, theoretischen und empirischen Relevanz zunehmend skeptisch eingeschätzt. Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe und divergenter Messmethoden erschwert bis heute, die Ergebnisse zu vergleichen.

Weshalb?

Etlliche Schwierigkeiten sind dem Umstand zuzuschreiben, dass Zufriedenheit einen psychologischen Sachverhalt umschreibt. Das wirft nebst grundsätzlichen Fragen messtechnische Schwierigkeiten auf. "Offen bleibt vor allem das theoretische Problem, die grosse Anzahl von intervenierenden und moderierenden Variablen aus den Bereichen der psychischen Befindlichkeit und des kognitiven Wahrnehmungsvermögens unter Kontrolle zu bringen. Unbeantwortet bleibt damit die Frage, was hier tatsächlich gemessen wird. Zudem gibt die Dimension Zufriedenheit/Unzufriedenheit nur *einen* Aspekt von Einstellungen und Erwartungen wider, der selber aus tiefer liegenden Orientierungsstrukturen erklärt werden müsste" (Meyer 1976, 299/300). Von subjektiven Befindlichkeiten auf eine wie auch immer geartete *objektive* Situation zu schliessen, wird damit fragwürdig. Dazu bräuchten wir mehr Wissen über die Wirkung situativer und personaler Einflüsse. So weiss man zwar, dass das Vorgesetztenverhalten Arbeitszufriedenheit bestimmt (vgl. Merz 1979, 86f.). Unbekannt geblieben ist hingegen, welche alltäglichen Verhaltensweisen der Vorgesetzten bei welchen Personen Zufriedenheit hervorbringen. Ebensovienig ist die Frage nach den Auswirkungen von Arbeitszufriedenheit auf das Verhalten am Arbeitsplatz geklärt. Arbeitszufriedenheit wird bis heute noch als weitgehend personenspezifische Einstellung gegenüber Arbeit interpretiert, was die dynamische Person-Umwelt-Wechselwirkung unberücksichtigt lässt. Merkmals-, also Informationsträger, sind die Befragten, weniger die Arbeitsbedingungen. Wird Arbeitszufriedenheit erhoben, sagt diese demzufolge mehr über die befragte Person als über ihre Arbeit aus. Eine methodische Schwierigkeit liegt überdies in der Trennung des persönlichen Bezugssystems und Arbeitszufriedenheit.

Damit stellt sich die Frage, ob mit der Arbeits- oder Berufszufriedenheit überwiegend Arbeitssituationsmerkmale oder überwiegend Persönlichkeitsmerkmale oder die Interaktionsmerkmale zwischen diesen beiden Grössen erfasst wird. Aufgrund des Umstandes, dass eine hohe Allgemeine Berufszufriedenheit der Lehrkräfte eher mit arbeitsinhaltlichen (intrinsischen) Merkmalen korreliert, dagegen extrinsische Merkmale für die Minderheit der eher Unzufriedenen tendenziell an Bedeutung gewinnen, ist Rudow der Auffassung, dass mit der Allgemeinen Zufriedenheit eher Einstellungen zu ihrer pädagogischen Tätigkeit gemessen werden (vgl. Rudow 1994, 169). Die von zufriedenen Lehrerinnen und Lehrern kritischer bewerteten Arbeitskontextmerkmale werden dagegen weniger einstellungs- bzw. motivationsabhängig beurteilt. Hier erfolgt, so Rudow, eine stärkere, häufig kritische Reflexion von Organisationsmerkmalen, kritisch zumal dann – so soll Rudow ergänzend bemerkt werden – ,wenn die Beurteilenden gegenüber diesen Gesichtspunkten durch aktuelle Diskussionen (wie über Klassengrösse, Lohn) sensibilisiert sind. Die unterschiedliche Beurteilungsbasis von intrinsischen und extrinsischen Berufsmerkmalen bedeutet in der Konsequenz, dass die hohe Allgemeine Berufszufriedenheit der Lehrpersonen ein Indikator für eine positive Einstellung zu ihrer Arbeit besonders mit den Schülerinnen und Schülern darstellt.

Widersprüche sind desgleichen zwischen der erlebten Berufszufriedenheit als Bestandteil der Wohlbefindens und gleichzeitig stärker ausgeprägten Stress- und Burnouterscheinungen²⁶ festzustellen. Rudow ist der Meinung, Allgemeine Berufszufriedenheit, Stress und Burnout stellen voneinander relativ unabhängige Befindenzustände mit unterschiedlichen Determinanten dar. Zufriedenheit ist, wie schon betont wurde, überwiegend einstellungs- und motivationsbedingt, während Stress und Burnout in stärkerem Mass durch Belastungsfaktoren bestimmt sind. "Erlebte Belastungen haben erst dann einen bedeutsamen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit, wenn sie hoch und anhaltend sind und somit negative Belastungsfolgen hervorrufen" (Rudow 1994, 169).

Ebenfalls nicht gradlinig verlaufen Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und Wohlbefinden, etwa der psychischen Gesundheit. Persönlichkeitsmerkmale sind nicht nur als Determinanten der Berufszufriedenheit von Bedeutung. In den zahlreichen aktuellen, dem Lehrberuf und dessen Belastungen gewidmeten Untersuchungen werden Persönlichkeitsmerkmale einbezogen um Beanspruchungsfolgen präziser beschreiben zu können. So haben Schaarschmidt et al. (1999) die Frage nach persönlichen Ressourcen ins Zentrum einer Untersuchung gestellt, auf die bei der Bewältigung von Arbeitsanforderungen im Lehrberuf zurückgegriffen wird. Der persönliche Stil der Auseinandersetzung mit den zentralen Lebensaufgaben, darunter den Arbeitsaufgaben, wird zum entscheidenden Kriterium für

²⁶Zu Stress vgl. Kp. 2.3.2, zu Burnout vgl. Kp. 3.2.2.

psychische Gesundheit. Von den bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen eingesetzten Ressourcen hängt es ab, wie Belastungen verarbeitet werden und in welchem Masse sie an positive oder negative Beanspruchungsfolgen geknüpft sind.

Das Modell der Arbeitszufriedenheit wird herangezogen, um die Qualität der Arbeitsbedingungen und des Arbeitslebens zu beurteilen. Ist jemand zufrieden, impliziert dies dennoch nicht, dass die Arbeit klaglos getan wird. Damit ist lediglich ausgesagt, dass Vorteile mehr gewichten als Nachteile. Erhebt man berufliche Belastungen, fühlen sich Angehörige aller Berufsgruppen trotz hoher Zufriedenheitsäusserungen stark belastet. Damit ist wieder einmal die Frage nach der Wechselwirkung gestellt: "Führt das Empfinden einer geringeren Arbeitslast zur grösseren Zufriedenheit mit der allgemeinen beruflichen Situation, oder ist es so, dass die grössere Zufriedenheit eine weniger schwer empfundene Arbeitslast bringt?" (Dubs 1989, 128) Bei gleicher Situation und gleichen äusseren Einflüssen kann die Streuung zwischen hoher und geringer Arbeitszufriedenheit sehr gross sein.

Hohe Zufriedenheitsraten, die angesichts der bescheidenen Korrelationen mit anderen Variablen wenig plausibel erscheinen, werden also relativiert. Einmal nehmen die Befragten sowohl unerfreuliche Aspekte ihrer Arbeit als Belastungen in der Arbeitssituation wahr. So insbesondere die Lehrkräfte: Viele empfinden ihren Beruf als sehr belastend. Sie klagen über Stresserscheinungen, was eine hohe Arbeitszufriedenheit keineswegs ausschliesst. Die Mehrzahl unter ihnen würde ihren Beruf wieder wählen (siehe Kapitel 7.3). Semmer & Baillod (1992, 6) erklären die hohen Zufriedenheitsraten mit dem Phänomen des "illusory optimism", wonach Menschen die Illusion hegen, Ergebnisse und Risiken ihrer Handlungen besser kontrollieren zu können als andere Menschen die ihrigen.

In einer Leistungsgesellschaft bestimmt beruflicher Erfolg weitgehend das Ansehen. In der Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstbild tangiert beruflicher Erfolg, der sich in der subjektiven Arbeitszufriedenheit spiegelt, demzufolge das Selbstbewusstsein. Ein Urteil zur eigenen Arbeitszufriedenheit stellt zugleich eine Aussage zum persönlichen Erfolg dar. Wird Gelingen mit Erfolg in der Arbeit gleichgesetzt, dürfte das Eingeständnis von Unzufriedenheit mit der Arbeit leicht mit Erfolglosigkeit identifiziert werden. Der Druck, der infolge der Wirksamkeit sozialer Normen und deren Verinnerlichung auf das Selbstbild entsteht, macht das Eingeständnis nicht leicht, man befinde sich in einem unbefriedigenden Arbeitsverhältnis (Stichwort: Tabuisierung von Unzufriedenheit; vgl. Bruggemann et al. 1975, 131). Im Bestreben, ein positives Selbstbild zu konstruieren, um nicht als Versager dazustehen, mag eine Ursache für die Angabe hoher Zufriedenheit liegen. Bauer (1980) interpretiert hohe Zufriedenheitsbekenntnisse gerade für den Lehrberuf dahingehend, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer keine tiefen Werte nennen, weil manifestierte Berufsunzufriedenheit als Eingeständnis persönlichen Versagens gelten dürfte.

Nicht zufällig konnte die Tendenz zur Beschönigung der eigenen Arbeitssituation empirisch belegt werden! Auf die Auswirkungen einer Arbeit wie der ihrigen auf Individuen im allgemeinen befragt, antworteten in Kornhausers (1965, nach Bruggemann et al. 1975, 102) Studie 68% der Befragten negativ. Erhob man bei den Befragten *selbst* die vermuteten Folgen ihrer Arbeit, sank die Quote auf 47%. Fischer (1989) und Neuberger (1974, 179f.) bezweifeln im Übrigen aufgrund der hohen Prozentzahlen Zufriedener die Anonymität der Befragung. Positive Antworten würden evoziert, damit vermeintliche negative Konsequenzen vermieden werden könnten. Die Selbstselektion Zufriedener bei freiwilligen Befragungen dürfte gleichfalls zu Verfälschungen führen. Verallgemeinert formulierte Items verleiten zu bilanzierenden Antworten, die vor allem im Rückblick positiver ausfallen und die zahlreichen Konflikte und alltäglichen Ärgernisse vergessen lassen. Als weitere Störgrösse ist die Senkung des Anspruchsniveaus anzuführen, etwa bei resignativ Zufriedenen. Von einer hohen Zufriedenheitsäusserung darf man auch in diesen Fällen nicht auf optimale Arbeitssituationen schliessen. Hohe Arbeitszufriedenheit dürfte überdies ein Ergebnis eines *erfolgreichen* restriktiven Sozialisationsprozesses sein, in dessen Verlauf man nur jene Bedürfnisse und Ziele entwickelt hat, die im Rahmen der vom sozialen System zugewiesenen Position befriedigt werden konnten (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 371). Damit ist der Umstand angesprochen, dass Zufriedenheit als persönliche Strategie gesehen werden kann. Was Studien zum Thema *erfolgreiches Altern* angeht, verweist Dittmann-Kohli (1989) auf die Problematik, aus Zufriedenheitsaussagen auf die wahrgenommene Lebensqualität in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit schliessen zu wollen. Zufriedenheit ist also nicht ein "quasi automatisches Anzeichen für eine Lebenslage oder Befindlichkeit" (ebd., 301) eines Organismus. Ein weiteres methodologisches Problem bietet die Tendenz der Befragten, sozial erwünschte Antworten zu geben. Antworten, welche die soziale Position sowie eigenes Verhalten betreffen und Rückschlüsse auf die eigene Position oder persönliche Arbeitsbedingungen erahnen lassen, werden in Richtung des eigenen Vorteils beantwortet. Die Antworten können überdies weitgehend von der jeweiligen aktuellen Situation zur Zeit der Befragung abhängig sein (vgl. Dubs 1989, 123). Die Art der Frage nach der Zufriedenheit relativiert zusätzlich die hohen Zufriedenheitsraten. Wird erhoben, ob jemand seinen Beruf erneut ergreifen würde, stünde er wieder vor der Berufswahl, oder ob er seinen Beruf seinen Freunden oder Kindern empfehlen möchte, sinkt die Rate der positiven Antworten merklich.

Angesichts widersprüchlicher Ergebnisse und unerfüllter Erwartungen geriet das Konzept *Arbeitszufriedenheit* in den Verdacht, ein kaum brauchbares Konstrukt abzugeben. Etlichen Arbeitszufriedenheits-Forscherinnen und Forschern schien es deshalb ratsam, es aufzugeben: "Die angesichts hoher Fehlzeiten, Unfallraten und Fluktuationsraten empfundenen hohen Zufriedenheitswerte mit der eigenen Arbeit sind zu Recht als Beleg verwendet

worden, das Konzept der Arbeitszufriedenheit als Artefakt einzustufen, was nichts anderes besagen will, als dass zwischen den Indikatoren für Arbeitszufriedenheit (in der Regel den verwendeten Messinstrumenten) und dem Indizierten ein Missverhältnis besteht, das neben einem Validitätsproblem der Erhebungsverfahren mehr noch ein Indiz für eine inadäquate Forschungspraxis ist" (Six & Kleinbeck 1989, 370). Six & Kleinbeck gewinnen jedoch aus den zahlreichen dimensionsanalytischen Untersuchungen den Hinweis, das Konstrukt Arbeitszufriedenheit sei gerade wegen seines charakteristischen Instrumentariums beizubehalten. Die beiden Autoren plädieren damit keineswegs für aufwendige Untersuchungsarrangements, sondern befürworten eine zurückhaltendere Interpretation der Befunde, welche die spezifischen Ausgangsbedingungen in Rechnung stellt.

Semmer & Baillo (1991, 14), Semmer et al. (1996), Baillo (1996) sind mit Six & Kleinbeck (1989) und anderen der Auffassung, Arbeitszufriedenheit sei eine durchaus sinnvolle Variable, würde sie in einer *bescheideneren*, konzeptionell weniger *überladenen* Manier gehandhabt. Von einer allgemeinen evaluativen Aussage zur Arbeitszufriedenheit dürfe nur wenig an Informationen zu einem hochkomplexen Aspekt wie den Arbeitsbedingungen einer Person erwartet werden. Herausgestrichen werden die dynamische Komponente und die gegenseitige Anpassung von Arbeit und Person. Die meisten Studien realisierten dagegen ein statisches Konzept, das Arbeitszufriedenheit als stabile, wenig veränderbare Grösse einstuft. Dabei müssten die Arbeitsbedingungen auf der einen, eine Person mit bestimmten Werten und Zielen auf der anderen Seite sowie die gegenseitigen Anpassungsprozesse im Zentrum der Überlegungen stehen. Eine Person mag sich beispielsweise ihrer Arbeit anpassen, sich also selbst verändern, oder aber die Arbeitsbedingungen umgestalten, damit sie ihren Bedürfnissen und Zielen besser entsprechen.

In der schon angesprochenen Studie (Semmer & Baillo 1991) mit vier Stichproben fand man zwei stabile und verlässlich messbare Grössen, nämlich allgemeine Zufriedenheit und Resignation. Daraus leiten die Autoren vier *Formen* der Arbeitszufriedenheit ab: 1. Resignativ-Zufriedene, 2. Nicht-resignativ Zufriedene, 3. Resignativ-Unzufriedene, 4. Nicht-resignativ Unzufriedene. Dieses Modell favorisiert die interaktionale Perspektive, wonach Menschen ihre Umwelt und zugleich sich selbst verändern. Semmer & Baillo belegten, dass Zufriedenheitsformen und besonders *Allgemeine Zufriedenheit* und *Resignation* eine taugliche Basis für verbesserte Beziehungen zu anderen Variablen wie *Gesundheit*, *Belastungsempfinden* und *Kündigungsabsicht* bilden. Befreit von konzeptionellem Ballast seien vom Konzept *Arbeitszufriedenheit* - obwohl keine "miraculously high ones" (Semmer & Baillo 1991, 6) - so doch substantielle Beziehungen zu anderen Konstrukten zu erwarten.

Eine bereits angesprochene grundsätzliche Kritik am Gedanken der Arbeitszufriedenheit ist die fehlende Differenzierung der Interaktion zwischen Person und Arbeitssituation so-

wie deren statische Sicht (z.B. Schaarschmidt 1999, Fischer 1991, 11, Bruggemann et al. 1977). Wird die Zufriedenheit gegenüber verschiedenen Berufsmerkmalen erhoben, so ist – bezogen auf den Lehrberuf - bei gleichen Schulverhältnissen und gleichen äusseren Einflüssen nämlich eine grosse Streuung der Antworten möglich. Diese ist als subjektive Streuung zu verstehen, bedingt durch Persönlichkeitsmerkmale, welche die durch die Befragten ausgedrückte Zufriedenheit direkt oder als Puffervariablen (indirekt) determinieren.²⁷ Den direkten und indirekten Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen gilt es desgleichen bei der Interpretation von Werten nach der wahrgenommenen Belastung zu berücksichtigen (siehe Kapitel 2.3). Für Belastungen sind die subjektiven Verarbeitungsprozesse aufzuzeigen (Kapitel 2.3.6); in Bezug auf die Zufriedenheit beispielsweise erfüllte oder nicht erfüllte Erwartungen (siehe Kapitel 2.1.3). Empirisch gut belegt ist namentlich der Zusammenhang zwischen beruflichen Wertorientierungen und der Arbeitszufriedenheit.

Anstelle der kritisierten statischen Sichtweise ist Arbeitszufriedenheit als Prozessphänomen zu verstehen, in dem Persönlichkeitsmerkmale mit Tätigkeitsmerkmalen sowie Ausführungs- und Umweltbedingungen in komplexer und komplizierter Weise interagieren. Rudow (1988, 331; Rudow 1994) wendet weiter ein, dass kaum empirische Befunde über berufsrelevante Einstellungen, Motive und dergleichen vorlägen, obwohl der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Arbeitszufriedenheit unbestritten sei. Subjektive Reflexionen seien nicht nur eine Funktion von Tätigkeitsmerkmalen. Vermehrt sei eine Prüfung personaler Prämissen vonnöten, die zum einen Bedürfnisse, Motive, Wertorientierungen und Erwartungen, zum anderen ebenso individuelle Adaptions-, Bewertungs- und Bewältigungsprozesse einbezögen. Rudow fordert folgerichtig die tätigkeitstheoretische Einbettung der Arbeitszufriedenheits-Forschung. Trotz der vorgetragenen Kritik ist er aufgrund der Relevanz der Arbeitszufriedenheit für Gesundheit, Leistung oder Berufserfolg der Meinung, zusätzliche empirische Analysen zur Arbeitszufriedenheit in unterschiedlichen Berufen seien unumgänglich.

Neben demografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinderzahl, Betriebszugehörigkeit, Stadium der beruflichen Laufbahn sind damit insbesondere auch *differenzialpsychologische*²⁸ Merkmale wie berufliche Wertorientierungen, Handlungsziele

²⁷Untersuchungen, die von politischen Behörden mit dem Ziel in Auftrag gegeben werden, die beruflichen Arbeitsbedingungen der Befragten zu verbessern, sind deren Zufriedenheitsangaben durchaus von Relevanz. Die Daten der vorliegenden Befragung gehen auf einen bildungspolitischen Auftrag zurück.

²⁸Z.B. Extraversion, Introversion, Neurotizismus, Emotionalität, Soziabilität, Idealismus, Sensibilität, Gefühls- vs. Denkorientierung, externe vs. interne Kontrollüberzeugung und externes vs. internes Wachstumsbedürfnis, aber auch Dispositionen wie Fehlschlag- und Kritikangst, Kontaktangst, Fordern-Können, Nicht-nein-sagen-Können, Schuldgefühle, Anständigkeit, Verhaltenskontrolle, Depressivität, Nervosität, Expansivität, Selbstwertgefühl, Autonomie, Selbstzentrierung und Liebesfähigkeit; dazu kommen *Berufseinstellungen* wie Rollen- und Berufsziele, Berufung, Druckmotivierung, Anlageorientierung, Reformbereitschaft, berufliches Selbstverständnis.

oder Kontrollüberzeugungen und Attributionen angesprochen. Für viele Studien zur Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit gilt, was Grimm (1993) bezüglich der Lehrkräfteforschung festgestellt hat: "Methodisch problematisch ist an den meisten Studien ..., dass die erhobenen Lehreräußerungen nicht bloss eine Sammlung von Belastungs- und Zufriedenheitsäußerungen widerspiegeln, sondern bereits Resultat impliziter Attributionsprozesse bei Lehrern sind, ohne dass diese Studien das Konstrukt 'Attribution' überhaupt zugrunde legten" (Grimm 1993, 24).

2.1.8 Zusammenfassung

Die Betrachtung der Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeitssituation überwiegt sowohl in Untersuchungen als auch in theoretischen Ansätzen. Die Mehrzahl der theoretischen Ansätze ist zur Klasse der Motivationstheorien zu rechnen (siehe auch Grunder & Bieri 1995, 29ff und 39ff). Die personenbezogene Perspektive²⁹ dominiert. Auch Rudow favorisiert ein Konzept, in dem die Arbeitszufriedenheit vorwiegend als *Phänomen der Arbeitstätigkeit* verstanden wird. Er (Rudow 1994, 157) verweist auf das Konzept von Büssing (1991).³⁰ Struktur und Dynamik der Arbeitstätigkeit bilden sich in der Interaktion von Arbeit und arbeitender Person heraus. Zur Konzeptualisierung zieht Büssing - dem theoretisch-methodologischen Grundverständnis von Belastung und Beanspruchung bei Rudow entsprechend - die Tätigkeitstheorie von Leontjew (1982) heran. Arbeitszufriedenheit ist Büssing zufolge als Phänomen der Tätigkeit oder der Person-Umwelt-Interaktion zu verstehen, ausgedrückt in der Relation von Soll-Werten (der Person) und Ist-Werten (der Arbeitssituation). Diese Relation wird wechselseitig verstanden: als eine Beziehung, in der Soll-Wert bedingte Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert bedingte Soll-Wert-Veränderungen stattfinden können. Büssing verneint den personenbezogenen Gesichtspunkt keineswegs. Auch er arbeitet mit dem Konzept der Einstellung. Das zeigt sich etwa im Umstand, dass er besonders von Bruggemann et al. (1975) ausgeht. Er geht aber über diese Ansätze hinaus und legt einen anderen Schwerpunkt (auf die Tätigkeit eben). Von Bruggemann et al. fließt vor allem die dynamische Betrachtungsweise der Arbeitszufriedenheit ein: Individuelle Anspruchsniveausetzung steht in Wechselwirkung von Arbeitstätigkeitsmerkmalen. Tätigkeitsmerkmale können zu einer Anspruchsniveauperänderung füh-

²⁹Die personenbezogene Perspektive dominiert insofern, als die Arbeitszufriedenheit entweder verstanden wird als (1) Einstellung zur Arbeitssituation im Sinn eines Urteils des/der Arbeitenden darüber, ob das Arbeitsverhältnis mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen in Einklang steht, als (2) Realisierung von Bedürfnissen und Motiven im Arbeitsprozess, als (3) emotionaler Zustand ('pleasure emotional state') oder als (4) Persönlichkeitsvariable mit differenzial-psychologischer Relevanz. Mit (1) - (4) sind die in der Forschung vorherrschenden Konzepte genannt.

³⁰S. Kp. 2.1.3.

ren, beispielsweise so, dass es sich bei der Angabe einer hohen Arbeitszufriedenheit nicht um eine Zufriedenheit aus erlebter Befriedigung handeln muss, sondern um das Ergebnis eines bereits reduzierten Anspruchsniveaus. Diese Feststellung gilt etwa für Resignativ-Zufriedene. Zwischen Anspruchsniveausetzungen und Tätigkeitsmerkmalen nehmen Bewältigungskompetenzen bzw. -prozesse eine vermittelnde Stellung ein.

Bei Büssing (und Rudow) nimmt der Tätigkeitsspielraum unter den *Tätigkeitsmerkmalen* eine herausragende Stellung ein. Bezogen auf die Tätigkeit der Lehrkräfte geht es etwa um die Frage, wie frei diese in der individuellen Arbeitsgestaltung, d.h. bei der Auswahl von Lehrinhalten, bei der Anwendung von Lehrmethoden oder in ihrer ausserunterrichtlichen Tätigkeit sind. Vorwiegend wird in der Forschung allerdings die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion³¹ als Hauptdeterminante betrachtet.³²

Van Dick et al. (1999b, 270) verweisen auf ein den Zusammenhang von Tätigkeitsmerkmalen und Einstellungen zur Arbeit betreffendes Faktum: Bei Personen mit internalen Kontrollüberzeugungen³³ besteht ein stärkerer Zusammenhang zwischen anregenden Tätigkeitswahrnehmungen und Arbeitszufriedenheit.

Persönlichkeitsmerkmale, die die Arbeitszufriedenheit determinieren, sind Rudow (vgl. 1994, 160) zufolge Einstellungen zur Berufstätigkeit, berufliche Wertorientierungen, daraus abgeleitete pädagogische Handlungsziele,³⁴ berufsbezogene Motivation und Anspruchsniveausetzungen, individuelle Bewältigungsstile bzw. -prozesse, Extra- vs. Introversion,³⁵ Variablen des Selbst-Bildes und schliesslich demografische Merkmale. Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmale interagieren miteinander.

³¹Dieses Merkmal wird allerdings sehr ambivalent eingeschätzt. Zum Teil wird die grosse Bedeutung der positiven Seiten der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung für eine hohe Zufriedenheit hervorgehoben, andererseits werden die problematischen Beziehungen im Kontext der Arbeitsunzufriedenheit betont. Meine Untersuchung zeigt, dass die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen sowie die Beziehung zu denselben gleichzeitig und für dieselben Personen sowohl Quelle grösster Zufriedenheit als auch Quelle grösster Unzufriedenheit sein kann.

³²Siehe Kp. 2.1.5 Kp. 2.2 und Kp. 7. In diesen Kapiteln sind die Zufriedenheitsdeterminanten im Allgemeinen (Kp. 2.1.5) und für Lehrkräfte im Speziellen (Kp. 2.2.2) ausführlich beschrieben und in die empirische Untersuchung (ab Kp. 7) eingeflossen.

³³Zu Kontrollüberzeugungen siehe Kp. 2.3.2.

³⁴Wenig reformfreudige Lehrpersonen sind mit ihrem Beruf zufriedener als innovationsbereite (vgl. Urban 1985). Zufriedene Lehrkräfte haben einen pädagogischen Idealismus (Vorbild sein, erzieherische Aufgaben erfüllen) und zeigen eher Systemkonformismus (vgl. Merz 1979). Bei Systemkonformismus ohne Idealismus droht Berufsroutine, bei Idealismus/Engagement und Reformfreude droht Leiden am Schulsystem.

³⁵Extravertierte Lehrkräfte sind mit ihrer Arbeitstätigkeit zufriedener. Sind sie zusätzlich selbstbewusst, durchsetzungsfähig, sozial aktiv und integriert (was mit Extraversion korreliert), so ist nochmals eine Steigerung der Zufriedenheit zu erwarten.

betreffende. Diese Feststellung trifft ebenfalls für arbeits- und betriebspsychologische Forschungen zu, und zwar im angelsächsischen wie im deutschsprachigen Raum.

In der amerikanischen Literatur erscheint das Konzept *job satisfaction* häufig im Zusammenhang mit der Laufbahn- und Berufsfeldforschung, wobei Konzepte wie *locus of control*, *job attitudes*, *drop-out*, *turn over* oder *intention to stay* bzw. *intention to leave* den Schwerpunkt bilden.²

Bei Forschungen zu Berufszufriedenheit – sei es im Lehrberuf oder in anderen Berufen – werden oftmals arbeitspsychologische Tests bzw. Messinstrumente eingesetzt.³ Die damit erhobenen Werte werden hinsichtlich mit anderen Verfahren (Tests oder Messinstrumente) gewonnenen Werten analysiert. Bei einer dieser Größen kann es sich um die berufliche Zufriedenheit handeln. Skepsis ist gegenüber jenen Befragungen angebracht, welche lediglich die generelle Berufszufriedenheit erheben oder gar mit einer einzelnen Frage nach der beruflichen Zufriedenheit auszukommen glauben.⁴ Wegen der Mehrdimensionalität der Arbeitszufriedenheit reicht es methodisch nicht aus, diese nur mit einem Item zu erfassen. Der Mehrdimensionalität kann nur eine diagnostische Methode gerecht werden, die die verschiedenen Arbeitszufriedenheits-Facetten erfasst (vgl. auch Rudow 1994, 170).

Mit den angesprochenen Messinstrumenten werden etwa körperliche Befindlichkeit, Stressempfinden, Motivationstypen, Stress- und Belastungsverarbeitung, Leistungsbereitschaft, Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen, Soziale Unterstützung, Zukunftsperspektive, Konfliktfähigkeit oder Ängstlichkeit konzeptualisiert. Von Bedeutung ist die ganze Palette von Verfahren zur Persönlichkeitsdiagnostik. Erwähnt sei das aus sechs Skalen bestehende *psychodiagnostische Verfahren IPS* (Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen) (Schaarschmidt & Fischer 1999).⁵ Solche Messinstrumente bestehen in der Mehrzahl - wie aus dem IPS ersichtlich ist - aus verschiedenen Skalen. Etliche Instrumente sind in der vorliegenden Schrift schon beschrieben worden oder werden es noch,⁶ so der ebenfalls sechs Skalen

²Das ergab eine Datenbankabfrage mit dem Stichwort 'job satisfaction'. Eine Abfrage für deutschsprachige Publikationen zeigte eine deutliche Zunahme von Schriften über Berufsbelastung gegenüber solchen zur Berufszufriedenheit. Zugenommen haben auch Beiträge zu den Stichwörtern *Schulentwicklung* und *Schulreform* (vgl. auch Schnaitmann 1999).

³Für Instrumente zur Erfassung der Zufriedenheit vgl. Kp. 2.1 und 2.2.2 sowie den empirischen Teil (ab Kp. 4).

⁴In solchen Fällen resultieren die hohen Raten Zufriedener sowie Klagen darüber, dass das Konzept seine hohen Erwartungen nicht erfülle (s. Kp. 2.1.6).

⁵Die dem IPS zugeordneten sechs Skalen sind: Aktivität in vertrauter kommunikativer Situation, Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis, Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation, Durchsetzung in einer Führungsrolle, Rücksichtnahme bei sozialer Verantwortung, Empfindlichkeit bei sozialer Frustration.

⁶Siehe Kp. 2.1, 2.2.2, 2.2.3 und 2.3.

beinhaltende "Stressverarbeitungsfragebogen (SVF)" von Janke et al. (1985), die aus acht Faktoren zusammengesetzte "Ways of Coping Checklist (WCCL)" (Aldwin et al. 1980) oder das in der vorliegenden Studie verwendete "Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)" (Endler & Parker 1990).⁷

Erhoben werden die Daten üblicherweise mit Hilfe von Aussagen, zu denen die Befragten unterschiedlich stark bejahend oder verneinend Stellung beziehen können.⁸ Verschiedene inhaltlich und statistisch zusammengehörende Items können mit Faktorenanalysen zu Skalen und Subskalen zusammengefasst werden.

Werden in der aktuellen Literatur Daten über die berufliche Zufriedenheit gefunden, basieren diese oft auf folgendem Forschungsdesign: Ausgangspunkt ist eine Untersuchung über die Arbeitssituation. Bei der Beurteilung einer Arbeitssituation stellt die geäußerte Zufriedenheit ein zentrales Merkmal dar. Den Befragten werden verschiedene Aspekte ihrer Arbeitssituation vorgelegt, zu denen sie auf einer Ratingskala anzugeben haben, wie zufrieden sie damit sind.⁹ Die vorgelegten Merkmale decken den Arbeitsinhalt, die Arbeitsbedingungen und den sozialen Kontext der Arbeit ab. Mit Faktorenanalysen werden, wie oben beschrieben, Einzelitems zu Gruppen (Subskalen), oder weiterführend, zu Skalen zusammengefasst. Mit Regressionsanalysen können einem weiteren Schritt die Einflussfaktoren (Prädiktoren, Voraussagewerte) der abhängigen Größe, im vorliegenden Fall der Berufszufriedenheit, bestimmt werden.¹⁰ Dieser Vorgehensweise darf schon fast das Etikett *prototypisch* verliehen werden. Nachfolgend werden derartige Untersuchungen – auch solche nordamerikanischer Provenienz - beschrieben (Kapitel 2.2.3).

Gelegentlich entsteht der Eindruck, gewisse Befragungen dienen nicht prioritär dazu, relevante deskriptive Ergebnisse zu gewinnen, sondern die Reliabilität und Struktur von Messinstrumenten zu testen.

⁷Siehe Kp. 3.2.2, wo ebenfalls die Skalenbildung beschrieben wird.

⁸Z.B. auf einer fünfstufigen Skala von 1 = lehne völlig ab bis 5 stimme völlig zu; vgl. bzw. anhand des "Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)" (Endler & Parker 1990) im Fragebogen, Frage 17 (Anhang).

⁹Entweder mit bewährten Instrumenten oder mit selbstkonstruierten Ratingskalen.

¹⁰Die im Zusammenhang mit meiner Befragung durchgeführten Skalenbildungen und Faktorenanalysen sind in Kp. 6.1 beschrieben.

2.2.2 *Determinanten der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen*

Die berufliche Gesamtsituation einer Lehrperson ist durch *Arbeitsinhalt*, *Arbeitsbedingungen* und den *sozialen Kontext* der Arbeit charakterisiert. Als Bestimmungsgrößen der Berufszufriedenheit müssen nebst diesen situativen Merkmalen persönliche (demografische und differenzialpsychologische) Merkmale als unabhängige Variablen berücksichtigt werden.

Entscheidend ist der *Arbeitsinhalt*. Für Lehrpersonen gelten als Eigenschaften befriedigender Arbeit, also als Satisfaktoren (Herzberg 1966), dass persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse eingesetzt werden können, dass die Arbeit interessant, abwechslungsreich und verantwortungsvoll ist, die berufliche Tätigkeit innerlich befriedigt, die Belastung nicht zu hoch ist bzw. adäquat ist, Erfolgserlebnisse (in erzieherischer und unterrichtlicher Hinsicht) möglich sind, ein gewisser Entscheidungs- und Kontrollspielraum (selbständiges Arbeiten) besteht und dass Mitgestaltungsmöglichkeiten (pädagogische und didaktische Freiräume) offen stehen.

Arbeitsbedingungen (materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen) – von Herzberg (1966) als Frustratoren bezeichnet - sind bezüglich der Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit wichtig, obwohl sie nach Herzberg die Berufszufriedenheit zwar nicht beeinflussen, jedoch dazu beitragen, Unzufriedenheit zu verhindern. Als Arbeitsbedingungen, die die Zufriedenheit von Lehrpersonen bestimmen, gelten die Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien) und räumliche Bedingungen, das Sozialprestige des Lehrberufs, Stofffülle, Klassengrösse, Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust, Grad der Reformfreudigkeit des Schulwesens, Gehalt, zeitliche Belastung, Schultyp (berufliche Position) und Schulgrösse.

Der *soziale Kontext*, d. h. das Arbeitsklima sowie die sozialen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Kollegium, Schulleitung, Eltern der Schülerinnen und Schüler und Behörden werden in der Literatur ebenfalls als wichtige Determinanten der Berufszufriedenheit herausgestellt. Der soziale Kontext ist durch die kommunikativen und kooperativen Beziehungen im beruflichen Handeln umschrieben. Zwischenmenschliche Beziehungen, insbesondere zu den Schülerinnen und Schülern, bezeichnen bei Lehrkräften die Hauptquelle der Berufszufriedenheit und gelten damit als *Satisfaktoren* (vgl. Barth 1992, 114).

Als *Persönlichkeitsmerkmale*, welche die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen bestimmen, sind die Einstellungen zur Berufstätigkeit als Lehrperson wichtig, ebenso berufliche Wertorientierungen, pädagogische Handlungsziele oder das Selbstbild. Nach Rudow (1994, 171) ist

insbesondere der Zusammenhang zwischen beruflichen Wertorientierungen und Berufszufriedenheit empirisch belegt.¹¹

Nachfolgend sollen den Arbeitsinhalt, die Arbeitsbedingungen und den sozialen Kontext abdeckende Aspekte der Berufssituation von Lehrpersonen in ein verfeinertes Kategoriensystem integriert werden. Diese Aspekte können als Verursacher (Determinanten, Faktoren, Bereiche) der Berufszufriedenheit bezeichnet werden. Es handelt sich um die folgenden acht Determinanten:

- *Arbeitsinhalt* (Lernmöglichkeiten, Abwechslung, Gestaltungsfreiheit Verantwortung, Belastungen, interessante Tätigkeit etc.),
- *Kollegium* (Beziehungen, Zusammenarbeit, Unterstützung, Klima, Anerkennung etc.),
- *Schülerinnen und Schüler* (Motivation, Disziplin, Gewalt, problembeladene, schwierige Schülerinnen und Schüler, fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, Anerkennung etc.),
- *Organisatorische Aspekte* (Arbeitszeitregelung, Arbeitsplatzsicherheit, Bezahlung, Klassengrösse, Ausstattung der Schule, Lehrmittel, Schul(haus)grösse etc.),
- *Berufslaufbahnbezogene Gesichtspunkte* (Aufstiegsmöglichkeiten, mangelnde Perspektiven, Herausforderung durch etwas Neues, Stellenwechsel, Pause, Distanz vom Beruf etc.),
- *Stelle im Hinblick auf den privaten Bereich* (Arbeitsweg, Konzentration auf Familienarbeit, Familie, Partner/in, Trennung Berufs- und Freizeitbereich, Wohngelegenheit etc.),
- *Lehrkraft als Person* (Selbstbild, Motivation, Abnützung, Routine, Alter, Gesundheit, Patent/Ausbildung etc.),
- *Schule und Gesellschaft* (Image, Entwicklung des Schulwesens, Behörden, Schulpolitik, Reformprojekte, Finanzierungsengpässe, Eltern der Schülerinnen und Schüler, Schulpflege, Erziehungsdepartement, Inspektorat etc.).

Um Skalen zu bilden, unterzog Merz (1979) 67 Items der Zufriedenheitsdeterminanten einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Varimax-Rotation). Er errechnete acht Faktoren oder *Teilzufriedenheiten*, die inhaltlich hinreichend festlegbar waren und sich überdies als stabil und stichprobenunabhängig erwiesen (ebd., 116ff). Merz wandte

¹¹In Kp. 2.3.6 bespreche ich weitere *differenzialpsychologische* Persönlichkeitsmerkmale, so die 'habituelle Ängstlichkeit', Selbstbewusstsein (Selbstvertrauen, 'Hardiness', Assertiveness), Kohärenzsinn, emotionale Stabilität (oder Labilität), Ausdauer, Intelligenz, Attributionsstile oder Kontrollmeinungen. Neben diesen differenzialpsychologisch relevanten Merkmalen sind ferner *demografische Merkmale* (Geschlecht, Alter, Dienstalter, Familienstand, Kinder, Anzahl und Alter der Kinder etc.) zu berücksichtigen. Des weiteren wirken *Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmale* als Determinanten der Berufszufriedenheit, etwa: Aufgabenkomplexität, Aufgabenvariabilität, Aufgabentransparenz, Behörden, Tätigkeitsspielraum (mit Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum) und Verantwortlichkeit. Soziale Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Schulleitung, Kollegium, Eltern der Schülerinnen und Schüler oder Behörden können je nach Gesichtspunkt der Forschenden ebenfalls als Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmale behandelt werden. Gelegentlich werden diese Aspekte in der Literatur oder Empirie als Arbeitsbedingungen behandelt. Die Grenzlinie verläuft fließend.

im Übrigen eine weitere Skala zur Messung der *Allgemeinen Berufszufriedenheit* an. Sie bezieht sich auf die gefühlsmässige Verarbeitung des Berufs als Ganzes, ohne nach bestimmten Berufsinhalten oder Berufsaspekten zu fragen. Die Allgemeine Berufszufriedenheit wurde erwartungsgemäss davon bestimmt, inwieweit der Beruf intrinsische Motive befriedigt. Neben diesem intrinsischen Faktor, der die Subskalen *Allgemeine Berufszufriedenheit* und *Tätigkeit* enthielt, fand Merz einen Sozialfaktor *Arbeitsbedingungen* mit den Subskalen *Schulleitung*, *Kollegium* und *Ausstattung* und einen extrinsischen Faktor *Arbeitsentgelt* mit den Subskalen *Image*, *Bezahlung*, *Belastung* und *Eltern* (Lob und Kritik).

Merz' Verfahren, die Berufszufriedenheit von Lehrkräften zu messen, ist seit längerer Zeit als geeignetes Instrumentarium anerkannt und unter dem Kürzel BZL (Berufszufriedenheit *BZ bei Lehrern*) bekannt geworden. Rudow (1988, 331) erachtet das BZL als erstes Verfahren im deutschsprachigen Raum, das über die Erfassung der Allgemeinen Berufszufriedenheit bei Lehrkräften hinausgehe. Er merkt allerdings kritisch an, es schliesse einige wesentliche Arbeitszufriedenheitsfacetten (etwa *Zufriedenheit mit den Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen*) aus (ebd., 331).

Rudow (1988) selber erfasste neben der *Allgemeinen Arbeitszufriedenheit* auf der Grundlage von sechsfünfzig Items vierzehn verschiedene Facetten der Arbeitszufriedenheit. Mittels Cluster- und Faktorenanalysen liessen sich diese auf acht Faktoren (oder Zufriedenheitsdimensionen) reduzieren, nämlich Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, den Eltern der Schülerinnen und Schüler, den Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung, der materiell-technischen Ausstattung, den Auswirkungen auf Belastung und Gesundheit, den ausserunterrichtlichen Verpflichtungen, dem gegebenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum und den berufsbedingten Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten. Die Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern erwies sich als Hauptfaktor intrinsischer Arbeitszufriedenheit.

2.2.3 Empirische Befunde zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen

Auf einer siebenstufigen Gesichterskala (von 1 = sehr unzufrieden bis 7 = sehr zufrieden) erhielt Barth (1992, 195) einen Mittelwert von 5.40. Anders ausgedrückt bedeutet dieser Wert, dass 86% der Lehrkräfte mit ihrer Arbeit relativ bis sehr zufrieden sind. Mit derselben siebenstufigen Skala ermittelte Merz (1979, 198) einen durchschnittlichen Zufriedenheitswert von 5.10 und Krampen (1978) sogar einen solchen von 5.75. Bei Barth (1990, 253) nannten nur 9% der Lehrkräfte Werte, die auf Unzufriedenheit hindeuten. 32,8% sind etwas zufrieden, 39,3% sind zufrieden, 13,9% sind sehr zufrieden.¹² Mittels einer vierstufigen Skala¹³ zu neunzehn Zufriedenheitsdeterminanten errechnete Pieren (1993) Mittelwerte zwischen 2.46 für Aufstiegsmöglichkeiten und 3.87 für Ferien. Der Durchschnitt aller Items liegt deutlich über dem Wert von drei. 346 befragte Lehrpersonen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg ergab einen Zufriedenheitswert für die Allgemeine Berufszufriedenheit nach Kunin-Items (fünfstufig) von 3.70. Rund zwei Drittel sind in ihrem Beruf zufrieden bis sehr zufrieden (Bachmann 1999). Mit derselben Skala verzeichneten Lehrpersonen der Volksschule (vom Kindergarten bis Gymnasium) im Kanton Luzern in vom Verfasser durchgeführten Befragungen einen Mittelwert von 3.89 (Bieri 1997g) bzw. 3.87 (Bieri 1999b). Diese Zahlen bedeuten, dass sich an die 80% in ihrem Beruf als zufrieden oder sehr zufrieden bezeichnen. Interessanterweise berichteten die ihre Stelle verlassenden Lehrpersonen über eine noch höhere generelle Berufszufriedenheit als die an ihrer Stelle bleibenden (Mittelwerte von 4.07 bzw. 4.03). Ähnlich hohe Werte errechnete der Verfasser anlässlich aufgrund der Angaben von 188 Lehrpersonen im Kanton Solothurn (vgl. Bieri 1996a, 81).¹⁴

Von 3'025 Lehrerinnen und Lehrer in Berlin gaben 72% an, mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus zufrieden bzw. sehr zufrieden zu sein (Gehrmann & Hübner 1997, 391). Die nach der Wende (Mai bis Juli 1996) befragten Lehrpersonen unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich des Umstandes, ob sie im Ost- oder im Westteil der Stadt unterrichten, "obwohl gerade die Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor erheblichen Umstel-

¹²Die Allgemeine Freizeit Zufriedenheit ist noch höher: 23,8% sind mit ihrer Freizeit sehr zufrieden - Mittelwert 5.7 (vgl. Barth 1992, 195)

¹³Die Werte bedeuten im Einzelnen: 1 = sehr unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = sehr zufrieden.

¹⁴Weitere empirische Befunde zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen werden anlässlich der Darstellung von Belastungen (Kp. 2.3.5), Belastungsverarbeitung (Kp. 2.3.7), Fluktuation (Kp. 3.2.3) Wiederwahl, (Kp. 3.2.4) erörtert.

lungsprozessen ausgesetzt sind" (ebd., 380). Lehrpersonen an der Grundschule sowie Gymnasiallehrkräfte sind deutlich zufriedener als etwa Lehrpersonen der Oberstufe und an Gesamtschulen. Westberliner Lehrpersonen zeigten sich deutlich kritischer gegenüber der Schulpolitik in der Stadt als die Ostberliner. Dieser Umstand wirkt sich aber nicht auf die berufliche Zufriedenheit aus.

Auch bei einer Befragung von 152 Oberstufenlehrkräften in den Kantonen Freiburg und Luzern kam Kramis-Aebischer (1995, 222) bezüglich der *beruflichen Zufriedenheit* auf die gewohnt hohen Werte.¹⁵ Bei 76% der befragten Lehrpersonen in den Kantonen Luzern und Freiburg ist die Berufszufriedenheit *eher hoch, hoch* oder *sehr hoch*. Nur 8% geben Werte an, die auf Unzufriedenheit schliessen lassen.

Werden Lehrerinnen und Lehrer (mit oder ohne Vorgabe) nach besonderen Vorzügen ihres Berufs befragt, präsentieren verschiedene Arbeiten¹⁶ dasselbe Ergebnis: Lehrpersonen nennen am häufigsten Vorzüge, die den *Arbeitsinhalt* betreffen. Das gilt auch, wenn nach der Quelle grösster Zufriedenheit gefragt wird. Die *Arbeit mit jungen Menschen* erzielt zumeist die höchsten Werte. Immer vorne dabei sind relativ grosse Selbständigkeit, ein (innerlich) befriedigender Beruf bzw. ein verantwortungsvoller (wichtiger) Beruf. Stamm (1992) zieht aus ihrer Untersuchung an der aargauischen Bezirksschule ein Fazit, welches diesen Sachverhalt reflektiert: "Die berufliche Zufriedenheit ist im eigenen Unterricht am ausgeprägtesten und nimmt mit zunehmender Distanz vom Klassenzimmer ab" (ebd., 42). Gegenüber Merz (1979)¹⁷ nannten als *Vorteile des Lehrerberufs* 88% den *Umgang mit jungen Menschen*, 84% *relativ viel Selbständigkeit in der Berufsausübung*, 79% *eine abwechslungsreiche, anregende Tätigkeit* (ebd., 207). Bemerkenswert ist der Umstand, dass unzufriedene Lehrpersonen eher an peripheren, nicht direkt mit Unterricht und Erziehung von Schülern und Schülerinnen zusammenhängenden Vorteilen wie beruflicher Sicherheit und erheblicher Selbständigkeit interessiert sind (vgl. Barth 1992, 110).

In der Studie von Merz nannten die Befragten als häufigste Nachteile des Lehrberufs¹⁸ *zu grosse Klassen* (83%), *Überforderung durch grosse Stofffülle* (73%) und *zu viele Verwal-*

¹⁵Zur Untersuchung von Kramis-Aebischer vgl. auch Kp. 2.3.7.

¹⁶Vgl. z.B. Niemann 1979, Krampen 1978, Merz 1979, Elbing & Dietrich 1982, Barth 1990, Barth 1992, Ipfling et al. 1992, Urban 1992, Pieren 1993, Schnidrig 1993, Müller 1994, Rudow 1994, Baillod 1996, Bieri 1997g, Bachmann 1999, Bieri 1999a, Bieri 1999b.

¹⁷Aus einer Checkliste (elf Items) waren die persönlich besonders wichtigen Vorteile auszuwählen.

¹⁸Aus einer Checkliste (zwölf Items) waren die persönlich besonders wichtigen Nachteile auszuwählen.

tungsarbeiten (65%). Nur 5% erachteten *Schwierigkeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schülern* als besonders wichtigen Nachteil ihres Berufs.

Schnidrig (1993) befragte junge Deutschwalliser Primarlehrkräfte nach beruflichen Pluspunkten: 31,9% nannten *Umgang/Arbeit mit Kindern/Menschen/Lebendigem*, 18,1% *Feststellen-Können von Fortschritten und Erfolgen*, 11,2% *Selbständigkeit, Freiheit, Ausprobieren-Können eigener Ideen*, 10,3% *abwechslungsreiche, interessante, anregende Tätigkeit*, 9,5% *eine sinnvolle, soziale erzieherische Aufgabe erfüllen können, fürs Leben Wichtiges weitergeben können* (ebd., 336).¹⁹ Schnidrig hielt fest, dass 64,7% der genannten Pluspunkte Bereiche betreffen, welche von denselben Befragten zuvor als hauptsächlich belastend bezeichnet wurden. Es betrifft dies vor allem die *Probleme im Umgang mit Schülern*. Fazit: Ein und derselbe Sachverhalt trägt für die Lehrkräfte sowohl positive als zugleich auch negative Valenzen.

In einer Befragung von Aargauer Lehrerinnen und Lehrern (Müller 1994) erhielten die *Zufriedenheit mit dem pädagogischen Spielraum* und die *Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern* die höchsten Werte. Über 80% der Lehrkräfte sind mit diesen Aspekten sehr oder mehrheitlich zufrieden. Weniger als 60% sind mit der Kooperation im Kollegium, mit den Erfolgen in erzieherischer Hinsicht, mit der pädagogischen Verwaltungsarbeit, der Arbeit mit dem neuen Lehrplan und mit dem Kontakt Schule-Elternhaus sehr zufrieden bzw. mehrheitlich zufrieden. Die Zufriedenheit mit dem Erfolg in der Unterrichtsarbeit ist deutlich grösser als jene bezüglich des Erfolgs in der Erziehungsarbeit. Das Klima im Kollegium wird im Vergleich zur Kooperation im Kollegium positiver bewertet. Bei Pieren (1993, 75-79) erzielten *Abwechslungsreichtum, Selbständigkeit, Verantwortung* und *Ferien* die höchsten Zufriedenheitswerte. Am ehesten werden Unzufriedenheiten in Bezug auf *nervliche Belastung, Aufstiegsmöglichkeiten* und *Ansehen der Arbeit* wahrgenommen. Die Befunde (Barth 1992, 111) offenbaren einmal mehr die ambivalente Grundstruktur der Lehrtätigkeit. Das Gefühl, massive Unzulänglichkeiten zu erleben, verträgt sich offensichtlich mit dem Erfahren positiv gewerteter Komponenten der beruflichen Situation.

Ein Vergleich zwischen der distanzierten Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Merkmale und der momentanen persönlichen Berufszufriedenheit fördert Ist-Soll-Diskrepanzen zutage. Die höchsten Zufriedenheitswerte erzielten die Items: *Anerkennung durch die Schüler, Möglichkeit, Neues auszuprobieren, Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit, schulischer Einsatz*

¹⁹Antworten auf offene Frage in Intensivinterviews (ohne Vorgaben): "Wir haben jetzt ausführlich über Berufsprobleme und Sorgen gesprochen. Worin sehen Sie vor allem die positiven Seiten des Lehrerberufs?"; aufgeteilt in Prozente (Total 100%).

gemäss den eigenen Wünschen, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit sowie Anerkennung durch die Kollegen und gewisse Konstanz der Arbeitsbedingungen. Erfüllung und Erfolg in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit sind für Lehrpersonen demzufolge Quellen persönlicher Zufriedenheit im Beruf. In der erlebten Realität (persönliche heutige Zufriedenheit) wurden, verglichen mit der eingeschätzten Wichtigkeit, das Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen, die Erhaltung der eigenen Gesundheit, das Überwiegen pädagogischer vor Verwaltungsarbeit und die Besoldung merklich tiefer eingestuft. Weniger zufrieden als erwünscht sind die Befragten ebenfalls mit dem schulischen Arbeitsklima, der Kooperation im Kollegium sowie Erfolgen in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit. Die Antworten auf die Frage "Was verschafft Ihnen die meiste Zufriedenheit im Beruf?" zeichnen ein einheitliches Bild. Vier Fünftel aller Gründe betreffen pädagogische Merkmale, namentlich Arbeit mit Kindern (27,9%), selbständige Arbeit (23,4%), Erfolge in der unterrichtlichen (13,8%) und erzieherischen Arbeit (7,2%), Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler (6,6%) und Selbstbestätigung (3,6%).

Fazit: "Die Lehrerinnen und Lehrer beziehen ihre grösste persönliche Berufszufriedenheit aus ihrem pädagogischen Handeln. ... (Demgegenüber) spielen Arbeitszeit und Besoldung, die Relationen im System, die Aussenrelationen und die Rahmenbedingungen nur eine untergeordnete Rolle zur Konstituierung von Berufszufriedenheit" (Ipfling et al. 1992a, 4).²⁰

Anders wird Berufsunzufriedenheit charakterisiert, wo lediglich ein Fünftel aller Gründe pädagogischen Unzulänglichkeiten zugeschrieben werden, weil offenkundig Aussenrelationen bedeutsam sind. Unzufriedenheit ist eng gekoppelt an die Interaktion mit Eltern und Schulaufsicht, während Arbeitsbelastung und mangelnde Kooperation im Kollegium über erzieherischen Misserfolgen rangiert. Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene und unzulängliche Rahmenbedingungen konstituieren somit Hauptquellen beruflicher Unzufriedenheit, während sie für die Genese von Berufszufriedenheit vergleichsweise unbedeutend sind. Die häufigsten Gründe für Berufsunzufriedenheit liegen in Lehrer-Eltern-Problemen (7,9%), ungenügender Kooperation mit der Schulaufsicht (7,0%), Arbeitsbelastung (6,9%), mangelhafter Kooperation mit dem Kollegium (6,7%), misslingender erzieherischer Arbeit (6,0%) und wenig Anerkennung (5,2%).

Eine Reihe den Lehrberuf betreffende Studien ist den Berufseinstellungen (*job attitudes*) gewidmet (z.B. Maes 1985, Wollfok Resoff & Hoy 1990, Cheng 1994). Interessant in unserem

²⁰Unter Relationen im System verstehen die Autoren: Arbeitsklima, Mitsprache, Arbeitsbedingungen und ihre Gestaltung, Fragen des Führungsstils und der Kommunikation. Zu den Aussenrelationen sind Anerkennung durch Eltern, der Vorgesetzte und die Rolle der Schulaufsicht zu zählen.

Zusammenhang ist die diesen Studien zu Grunde gelegte Annahme, wonach *job attitudes* aus verschiedenen, auch die Zufriedenheit betreffenden Aspekten, zusammengesetzt sind, so aus extrinsic job satisfaction, intrinsic satisfaction, social satisfaction, influence satisfaction, internal work motivation, feeling of job challenge und role clarity.

In diesen Untersuchungen, auch in derjenigen von Cheng, ist Berufszufriedenheit nicht die abhängige, sondern eine von mehreren unabhängigen, in das Untersuchungsdesign einbezogenen Variablen. Die Untersuchung von Cheng soll nachfolgend als Muster dieser Vorgehensweise vorgestellt werden.

Cheng (1994) erforschte in einer Befragung von 588 Lehrkräften der Sekundarstufe (secondary school) in Hong Kong²¹ die Beziehungen zwischen

- 1) Kontrollüberzeugungen (locus of control) (intern, extern) und
- 2) den verschiedenen Aspekten der Berufseinstellungen (job attitudes) sowie der Wahrnehmung schulorganisatorischen Charakteristiken (principal leadership, organizational structure, strength of organizational culture, teachers' social norm, school's organizational effectiveness).

Ein Individuum mit der Überzeugung, die seinem Verhalten folgenden Ereignisse seien in der Regel von eben diesem Verhalten abhängig, wird als Person mit internaler Kontrolle bezeichnet. Sind Individuen dagegen der Überzeugung, die Ereignisse treffen weitgehend zufällig zu ihrem Verhalten ein, sind somit wenig kontrollierbar, werden sie als Personen mit externaler Kontrolle etikettiert (siehe Kp. 2.3.2). Das auch heute noch gebräuchlichste Instrument zur Ermittlung von Kontrollüberzeugung stammt von Rotter (1966). Es besteht aus 23 Paarfragen, von der eine Aussage gewählt werden muss (*forced-choice format*). Für jede gewählte externe Antwort wird ein Punkt verteilt. Tiefe Werte (minimal 0 Punkte) repräsentieren Internalität, hohe Werte (maximal 23 Punkte) Externalität. Internalität und Externalität sind in dieser Sichtweise keine starren, sich gegenseitig ausschliessende Einstellungen, sondern Einschätzungen der eigenen Kontrolle, die mehr oder weniger stark in eine Richtung tendieren. Um zu verstehen, wie sich Internale von Externalen in ihrem Verhalten in einer bestimmten Organisation (z.B. im System Schule) unterscheiden, muss erklärt werden können, wie Internale und Externale diese Organisation wahrnehmen. Cheng (1994) zog vier theoretische Systeme zur Erklärung heran, wie organisatorische Faktoren der Schule die Berufseinstellung und das

²¹Noch einige Angaben zur Stichprobe: 53,1% der Befragten sind Frauen. Über 50% der Befragten sind jünger als dreissig Jahre, über 80% sind unter 35-jährig. Weitere Kennzahlen: Schulgrösse 47,8 Lehrpersonen im Kollegium; Klassengrösse 28,07 Schülerinnen und Schüler, Dienstalter der Lehrpersonen 7,5 Jahre, Durchschnittsalter der Schulen 16,43 Jahre.

Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen: *structural framework* (schulorganisatorisches System), *social norms framework*, *leadership framework* und *cultural framework* (Ausprägung der Werte, Normen, Ideologie der betreffenden Schule).

Die Stichprobe wurde anhand des Durchschnittswertes der Antworten von 10.91 (minimum 0, maximum 23) in zwei Gruppen aufgeteilt. Lehrkräfte, die überzeugt sind, vergleichsweise ausgepägt über internale Kontrolle zu verfügen, weisen eine signifikant²² positivere (günstigere) Berufseinstellung auf. Sie fühlen sich der Schule gefühlsmässig stärker verbunden bzw. verpflichtet (organizational commitment) und sind zufriedener mit der intrinsischen als auch mit der extrinsischen Belohnung.

Die Beschaffenheit der Kontrollüberzeugung ist ein wichtiger und starker Prädiktor für die folgenden Aspekte der Berufseinstellung:

extrinsic job satisfaction: Ausmass der Zufriedenheit mit der Besoldung, Nebennutzen der Anstellung, Karrieresicherheit.

External Attribuierende sind der Auffassung, die mit der Anstellung zusammenhängenden extrinsischen Belohnungen hängen mit Glück oder Schicksal zusammen, jedenfalls nicht mit ihrem eigenen Verhalten oder ihrer Leistung. Diese Einstellung vermittelt ein Gefühl der Machtlosigkeit, wenn es darum geht, höhere Belohnungen zu erzielen. Lehrpersonen, die überzeugt sind, über internale Kontrolle zu verfügen, tendieren zur Auffassung, ihre Entschädigung entspreche ihrem Einsatz, was mit einem Gefühl der Zufriedenheit einher geht. Wäre dies nicht der Fall, hätten sie ihre Stelle verlassen, weil sie nach eigener Einschätzung in der Lage sind, das zu erreichen, was sie erreichen wollen.

intrinsic job satisfaction: Umfang der Zufriedenheit mit der persönlichen Entfaltung dank der Anstellung.

Internal Attribuierende sind desgleichen mit der intrinsischen Belohnung zufriedener. Weil der Erfolg oder Misserfolg eines Ereignisses durch sie selbst beeinflussbar ist, betonen sie ihre Kontrolle über ihre Umwelt und schätzen die Gelegenheiten für ihre Entfaltung. External Attribuierende glauben tendenziell, die Gelegenheit für persönliches Wachstum und Entwicklung liege ausserhalb ihrer Kontrolle. Deshalb, so Cheng (1994, 184), seien sie unzufrieden mit den aktuellen Gelegenheiten, die ihnen ihr Beruf für Entfaltung zu bieten imstande ist.

²²Hinsichtlich der genannten Teilaspekte von *job attitude* sind mit Ausnahme der *role clarity* ($p = .003$) sämtliche Unterschiede zwischen Internalen und Externalen auf dem 1%-Niveau hoch signifikant ($p < .001$).

social satisfaction: Grad der Zufriedenheit mit den Beziehungen im Kollegium.

Lehrpersonen mit internaler Kontrollüberzeugung sind der Auffassung, gute Beziehungen seien ihr eigenes Verdienst, weshalb es für sie einfacher ist, Zufriedenheit mit den Beziehungen zu empfinden. Glauben Lehrpersonen dagegen, die Güte ihrer Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen seien nicht kontrollierbar, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie damit nicht zufrieden sind.

influence satisfaction: Grad der Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Einflussnahme in Entscheidungen, welche die berufliche Tätigkeit betreffen.

Da Internale Situationen aufsuchen, die persönliche Kontrolle erlauben, würden sie, wären sie mit der Möglichkeit zur Einflussnahme auf den Beruf betreffende Entscheidungen nicht zufrieden, eine andere Stelle suchen. Da sie noch an der aktuellen Stelle sind, ist die Wahrscheinlichkeit höherer Zufriedenheit grösser als bei external Attribuierenden.

internal work motivation: Ausmass der internalen Motivation in der Verrichtung der beruflichen Tätigkeit.

Externale weisen in der Ausübung der beruflichen Tätigkeit tendenziell weniger interne Motivation auf, weil sie ihre Umwelt nicht kontrollieren können. Der Erfolg oder Misserfolg eines Ereignisses ist - anders als bei Internalen - durch externe Faktoren bestimmt, nicht durch die Lehrperson selber.

feeling of job challenge: Ausmass der durch den Beruf empfundenen Herausforderungen (Herausforderungscharakter der beruflichen Tätigkeit).

Internale empfinden im Vergleich zu Externalen einen höheren, als positiv bewerteten Herausforderungsgehalt ihrer beruflichen Tätigkeit. Unter Externalen liegt das Niveau tiefer, weil sie nicht glauben, dass ihre Tätigkeit das Resultat eines Ereignisses beeinflusst; also lassen sie sich tendenziell weniger herausfordern (wozu auch?).

role clarity: Ausmass, in dem sich eine Lehrperson ihrer Pflichten, ihrer Autorität, ihrer *allocation of time* und Beziehungen zu anderen Mitgliedern einer Organisation gewiss ist.

Auch in Bezug auf die Rollenklarheit ist die Kontrollüberzeugung ein relevanter Prädiktor. Internale sind sich über ihre Rolle und über ihre Pflichten in der schulischen Organisation sicherer. Weil sie Kontrolle über Situationen anstreben, vergewissern sie sich über die Art und Weise der an ihrer Stellung an sie gerichteten Erwartungen.

Im Weiteren weisen internal Attribuierende günstigere Werte auf bezüglich der Wahrnehmung der schulischen Organisation und Strukturen (principal leadership, organizational structures, organizational commitment, teachers' social norm, organizational cultur, disengagement und

effectiveness) (vgl. Cheng 1994, 185f). Ihre Identifikation mit der schulischen Organisation und der Grad ihre Involviertheit in der schulischen Organisation sind höher. Sie sind in stärkerem Ausmass als Externale davon überzeugt, ihre Schule verfüge über eine hohe Betriebskultur und Leistungsfähigkeit und sie erwarten, ihre Kolleginnen und Kollegen seien ebenfalls stark in der Schule engagiert und verfügten über eine hohe Leistungsbereitschaft.

Demografische Variablen eignen sich nicht zur Erklärung der referierten Differenzen zwischen Internalen und Externalen. Die beiden Gruppen differieren nämlich nicht signifikant voneinander bezüglich verschiedener demografischer Variablen; weder bezüglich des Geschlecht, des Alter, des Zivilstands, der Ausbildung, des Dienstalters noch des Umstandes, ob die Lehrpersonen eine Führungsposition in der Schule innehaben oder nicht.

Auf Grund dieser die Einstellungen zum Beruf betreffenden Ergebnisse, welche – das soll an dieser Stelle betont werden - auf Eigeneinschätzung der Befragten beruhen (self-reported job attitudes), folgert Cheng (vgl. ebd., 187), Personen mit internalem locus of control seien als Lehrkräfte zu bevorzugen. Die beruflichen Leistungen (job performance) internal Attribuierenden sind höher. Auch wenn die Resultate der Studie von Cheng. genauso wie die anderer Untersuchungen zu Kontrollüberzeugungen, den Schluss nahelegen, bei der Kontrollüberzeugung handle es sich um eine leidlich stabile Persönlichkeitsdimension, ist der Autor der Auffassung, es sei nicht nur erstrebenswert, sondern auch realisierbar, den locus of control durch Lernprozesse zu modifizieren. Cheng regt im Speziellen an, es sei zu erforschen, wie Lernumwelten zu gestalten seien, die den Wechsel der Kontrollüberzeugung von external zu internal erleichtern. Nicht nur, so Cheng (ebd.), bewerten Lehrpersonen mit internalen Kontrollüberzeugungen die schulische Organisation wie beschrieben günstiger, es sei auch vorstellbar, dass umgekehrt die Art der schulischen Organisation die Wahrnehmung der Lehrperson verändere, unter anderem auch ihre Kontrollüberzeugung. Massnahmen schulorganisatorischer Art dienen daher auch der Veränderung der Kontrollmeinung.

Die Art der Kontrollmeinung ist derart funktional, dass es für Individuen vorteilhafter erscheint, der Überzeugung zu sein, über internale Kontrolle zu verfügen, unabhängig davon, ob diese Einschätzung der Realität entspricht oder nicht. Eine falsche, dafür internale Kontrollmeinung ist einer korrekten, jedoch externalen Kontrollmeinung vorzuziehen.²³

²³Vgl. dazu auch Flammer & Grob (1994, 18) sowie Kp. 2.3.2.

Dick et al. (1999b) berichten von Studien, die den Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen und Arbeitszufriedenheit bei Lehrpersonen untersuchten. Lehrkräfte mit stärkeren internalen Kontrollüberzeugungen zeigen eine höhere Arbeitszufriedenheit (vgl. ebd., 270).

Litrel et al. (1994) haben die Auswirkungen des Ausmass und der Qualität der Unterstützung von Lehrpersonen durch ihre Vorgesetzten untersucht (*principal support*). In der nachstehend referierten Studie handelt es sich um die Unterstützung durch den Schulvorsteher oder die Schulvorsteherin von Primar- und Sekundarschulen. Die Untersuchung stützt sich auf die Antworten von 1'226 Lehrerinnen (über 80%) und Lehrer (Durchschnittsalter 38,5 Jahre) an Sonderschulen und an Regelschulen.

Principal support ist ein multidimensionales Konzept, das einen Reigen von Verhaltensweisen der Person, welche die Unterstützung gewährt, einschliesst:

- *emotional support*: den Lehrkräften wird gezeigt, dass sie geschätzt werden, an ihrer Arbeit wird Interesse gezeigt, ihre Meinungen werden ernst genommen;
- *instrumental support*: direkte Hilfe für berufsbezogene Aufgaben (z.B. Ausstattung mit Materialien, Einräumen von ausreichender Zeit;
- *informational support*: Lehrkräfte werden mit den für ihre Tätigkeit notwendigen Informationen versorgt, aber mit für sie hilfreichen Informationen welche z.B. der Verbesserung der Arbeit im Unterricht dienen;
- *appraisal support*: Auseinandersetzung und Bewertung der Tätigkeit der Lehrpersonen, z.B. häufige und konstruktive Rückmeldungen.

Die befragten Lehrkräfte hatten einerseits das Ausmass (extention) der tatsächlich erhaltenen Unterstützung zu bewerten, andererseits einzuschätzen, wie wichtig Unterstützung in den vier erwähnten Dimensionen ihrer Meinung nach sei (importance). Das Bedürfnis nach Unterstützung ist höher als die effektiv erhaltene Unterstützung. Zwischen erhaltener (extention) und erwünschter Unterstützung (importance) klafft eine Lücke.

Als relevanteste der erwähnten Dimension wird die emotionale Unterstützung gehandelt. Bei der emotionalen Unterstützung handelt sich übrigens um diejenige, welche den Lehrpersonen am ehesten von ihren Vorstehern gewährt wird.

Litrell et al. sind im Weiteren den Auswirkungen der wahrgenommenen (erhaltenen) Unterstützung und dem *Wohlbefinden* nachgegangen: Wohlbefinden wurde über die folgenden fünf Variablen operationalisiert: Berufsstress, körperliche Gesundheit, Berufszufriedenheit, *school commitment* und Verbleibenswahrscheinlichkeit.

Die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Unterstützung – so das Ergebnis einer Regressionsanalyse – stellte sich als bester Prädiktor der Berufszufriedenheit heraus. In der Regressionsanalyse wurden als mögliche Prädiktoren je der Gesamtwert der vier Dimensionen (emotional, instrumental, informational und appraisal support) eingesetzt.

Regressionsanalysen wurden auch einzeln gerechnet. Das Ausmass der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung ist in der Lage, einen Beitrag zur Aufklärung der drei Kriteriumsvariablen Berufszufriedenheit, *school commitment* und körperliche Gesundheit zu leisten. Das Ausmass der wahrgenommenen instrumentalen Unterstützung deckt für *school commitment* Varianz auf, informationsbezogene Unterstützung für Berufszufriedenheit. Zu Verbleibenswahrscheinlichkeit und zu Stress bestehen wohl Korrelationen, aber keine dieser unabhängigen Variablen eignete sich in Regressionsanalysen als Voraussagewert.

Fazit: Die Schulleitung, die Lehrkräften emotionale und informationale Unterstützung gewährt, weiss Lehrkräfte in ihren Reihen, die mit ihrer Arbeit zufriedener sind als Lehrkräfte, denen weniger Unterstützung zuteil wird. Emotionale und informationale Unterstützung sind die beiden besten Prädiktoren für *school commitment*. Lehrkräfte, die über mehr emotionale Unterstützung berichteten, sind vergleichsweise weniger durch gesundheitliche Probleme beeinträchtigt. Diejenigen Lehrkräfte bewerten die Unterstützung durch den Schulvorstand positiver, die in ihrer Schule eine gute Kameradschaft und optimistische Grundeinstellung wahrnehmen. Das tun sie weit mehr als Individuen in einer auf Konkurrenz und Konfrontation aufgebauten Umwelt.

Die wichtigste und einflussreichste Unterstützung in der täglichen Arbeit der Lehrkräfte ist die emotionale. Das gilt für Sonderschullehrkräfte ebenso wie für allgemein tätige Lehrpersonen. Unerlässlich, aber nicht ausreichend für emotionale Unterstützung sind häufige Kontakte der Vorstehenden mit ihren Lehrpersonen.

Der Wunsch, den Lehrberuf zu verlassen, basiert häufig auf ausserberuflichen Umständen. Cross & Billingsley (1994) interessieren sich für jene Variablen, welche durch die Bildungspolitik oder Schuladministration zu beeinflussen sind und zu einer höheren *Verbleibenswahrscheinlichkeit* im Lehrberuf (Absicht) führen (*intention to stay in teaching*).²⁴ Die folgenden, die Verbleibenswahrscheinlichkeit bestimmenden Variablen wurden eingesetzt: Unterstützung

²⁴Damit trifft sich diese Forschungsabsicht mit jener der Auftraggeber im Kanton Aargau.

durch Schulvorstand, Stress, Rollenprobleme,²⁵ Berufszufriedenheit, *commitment* und Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Lehrberufs).

Als eine der Variablen, die bildungspolitisch zu beeinflussen sind, und welche die Verbleibensabsicht positiv beeinflussen sollen, ist die Berufszufriedenheit in die Untersuchungsanlage aufgenommen worden. Berufszufriedenheit wurde im vorliegenden Fall mit Hilfe von elf Items errechnet. Die Befragten haben auf einer Vier-Punkte-Skala anzugeben, wie zufrieden sie mit verschiedenen Aspekten ihres Berufs sind, so mit Arbeitsbedingungen, Gehalt, Verhältnis zum Kollegium und zur Supervision sowie mit *security* und *permanence*.²⁶

Von allen, mit einer Pfadanalyse getesteten Variablen, welche die Verbleibenswahrscheinlichkeit beeinflussen können, weist die Berufszufriedenheit den stärksten, *commitment* den schwächsten direkten Einfluss auf. Andererseits sind die Beziehungen zwischen Berufszufriedenheit und *commitment* sehr hoch. Lehrpersonen mit einem hohen Grad an Berufszufriedenheit haben eine höhere Berufsverpflichtung (*school commitment*), was aber nicht davon abhält, Kündigungen ins Auge zu fassen. Dieser Umstand verdeutlicht die Schwierigkeit, auf Korrelationen beruhende Annahmen, die eigentlich plausibel erscheinen, sinnvoll in eine Pfadanalyse einzubauen. Neben einer hohen Berufszufriedenheit ist eine positive Einschätzung der Arbeitsmarktchancen eng mit der Wahrscheinlichkeit, noch eine längere Zeit im Lehrberuf zu verbleiben, verknüpft. Die Autoren der Studie betonen, dass etliche *nicht*-zufriedene Lehrkräfte ebenfalls den Beruf *nicht* verlassen, weil sie ihre Arbeitsmarktchancen gering einschätzen.

In Bezug auf *Berufszufriedenheit*²⁷ weisen Rollenprobleme (*role problems*) den stärksten Effekt auf (negativ), gefolgt von Vorgesetzten-Unterstützung (*principal support*) (positiv) und Stress (negativ). Weisse Lehrkräfte²⁸ und solche mit geringerer Berufserfahrung (nach Dienstalter)²⁹ sind im Vergleich zu nicht weissen Lehrkräften und solchen mit mehr Dienstjahren weniger zufrieden.

²⁵Bestehend aus den beiden Skalen Rollenkonflikte und Rollenambiguitäten (vgl. Cross & Billingsley 1994, 413).

²⁶Der Mittelwert (M) auf einer vierstufigen Skala beträgt M = 2.87. Umgerechnet auf eine fünfstufige Skala, wie ich sie verwende - ergibt dies einen Wert von M = 3.59. Dieser Wert liegt unter dem Wert von M = 3.95 (5-Jahres-Daten für bleibende Aargauer Lehrpersonen).

²⁷Berufszufriedenheit als abhängige Variable eingesetzt.

²⁸Die Stichprobe setzt sich aus weissen (78%) und nicht-weissen Lehrpersonen (22%) zusammen.

²⁹Durchschnittliches Alter: 30,3 Jahre; durchschnittliches Dienstalter (*Year's experience*): 8,7 Jahre.

Nicht-weiße Lehrkräfte, Lehrkräfte mit vergleichsweise geringem Dienstalter sowie gut Ausgebildete bewerten ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt für eine Stelle ausserhalb des Lehrberufs höher ein als weiße Lehrkräfte, als Lehrpersonen mit vergleichsweise höherem Dienstalter sowie tieferem Ausbildungsstand.³⁰

Die stärksten Effekte für Rollenprobleme weist die Vorgesetzten-Unterstützung auf. Für die Variable Stress ihrerseits sind Rasse (race) und Unterstützung (principal support) die wichtigsten Determinanten: Nicht-weiße Lehrkräfte empfinden tendenziell weniger Stress. Je höher die Lehrkräfte die Unterstützung durch ihre Vorgesetzten einschätzen, desto tiefer ihr Stress empfinden.

Obwohl die nachfolgend berichtete Untersuchung von Urban (1987) schon einige Zeit zurückliegt, soll sie in der vorliegenden Schrift erwähnt werden, da sie sich desgleichen der Prognostizierbarkeit beruflicher Zufriedenheit von Lehrkräfte widmet.³¹

Eltern wünschen, dass ihre Kinder von einer ‚guten‘ Lehrkraft unterrichtet werden. Mittels einer aufwändigen Längsschnittanalyse (Laufzeit 7 Jahre) ging Urban der Frage nach, ob eine ungeeignete Lehrkraft rechtzeitig diagnostiziert werden kann. Das mit diesem Unterfangen verbundene Problem besteht in schwerer Operationalisierbarkeit spezifischen Verhaltens. Dazu gehört in der vorliegenden Fragestellung, effektives und nicht uneffektives Unterrichtsverhalten zu messen. Dieses Verhalten muss gemäss der ambitionierten Untersuchungsanlage nicht nur diagnostiziert, sondern auch prognostiziert werden. Zu diesem Zweck erhob Urban eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (Emotionalität in verschiedenen Dimensionen), Selbstkonzept, Einstellungen zu Schul- und Erziehungsproblemen, vermeintliche Ursachen von Erfolg und Misserfolg (locus of control), Ängstlichkeitsaspekte, Studienzufriedenheit, Berufsmotive, Intelligenz etc.). Neben diesen zumeist als Einstellung erhobenen Merkmalen wurde das Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen (bzw. Qualität des Unterrichts) gemessen (Aktivierung/Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, Anschaulichkeit/Medieneinsatz, Erfolgssicherung, sozial-emotionale Dimensionen des Verhaltens der Lehrkräfte, Sprach- und Sprechverhalten, fachliche Kompetenz der Lehrkräfte etc.). Mit clusteranalytischen Verfahren wurden Beziehungen zwischen Persönlichkeitsvariablen und Kriterien (erfolgreiches vs. nicht-

³⁰Ausbildungsstand: erhoben durch vier zur Auswahl vorgegebende Möglichkeiten: bachelor's, master's, specialist, doctorate.

³¹Ebenfalls Fragen der Prognostizierbarkeit nimmt sich die in Kp. 2.3.6 vorgestellte Studie von Schaarschmidt (1999) an. Allerdings geht es nicht um die Voraussage beruflicher Zufriedenheit, sondern um die Eignung für den Lehrberuf. Die Eignung wird über die Bewältigungskompetenz (Belastungsverarbeitung) festgestellt sowie über die Frage, was die gesunden gegenüber den beeinträchtigten Lehrerinnen und Lehrern auszeichnet.

erfolgreiches Unterrichtsverhalten; Berufszufriedenheit, Berufsbelastung) gesucht. Die Längsschnittanalyse umfasste 1'652 Studienanfängerinnen und -anfänger an allen Pädagogischen Akademien in Österreich.

Bedeutsame Unterschiede bezogen sich einmal auf das *Geschlecht* sowie auf die unterschiedlichen Wertvorstellungen bei Lehrkräften verschiedener *Fachrichtungen*. Nicht die Tätigkeit des Unterrichtens allein fungiert als Unterscheidungsfaktor. Von Bedeutung ist ebenso das spezielle Fachinteresse. Wichtiger als 'Unterrichten an sich' ist die spezielle Art des Unterrichtens. Erfolgreich (Kriterium) sind jene Lehrpersonen (Persönlichkeitsvariablen), "die in der Lage sind, ihre Kinder zu aktivieren, die Lehrhilfen bieten und ihren Unterrichtserfolg kontrollieren, die differenzierende Massnahmen einsetzen, sprechkompetent sind und sich den Kindern emotionell zuwenden, also kontaktfähig sind" (Urban 1987, 8f). Solcherart in der Praxis Erfolgreiche können als pädagogisch hoch motiviert, anstrengungsbereit, nicht misserfolgsängstlich, selbstüberzeugt und sozial engagiert charakterisiert werden. In ihrer Einstellung bezüglich der Motivierung sind sie - bemerkenswerterweise - eher autoritativ orientiert.

Interessant ist ebenfalls, dass jene Befragten, welche differenzierende Massnahmen einsetzen (was sie tendenziell den Erfolgreichen zugehörig werden lässt), dann ungünstig³² abschneiden, wenn sie eine Motivierung autoritativer Art ablehnen. Beim Zusammentreffen dieser zwei Merkmale resultiert ein anderes Cluster: Anwendung differenzierender Massnahmen, Ablehnung autoritativer Motivierung, sensible Lehrpersonen, emotionell weniger aus sich herausgehend, bei Erfolg oder Misserfolg external attribuierend. Die genannten Merkmalskombinationen sowohl für effektives als auch für ineffektives Unterrichtsverhalten sind statistisch sehr stabil und erzielen in diagnostischer Hinsicht eine hohe Treffsicherheit.

Diese Befunde bedeuten nach Urban (vgl. ebd., 9) nichts anderes, als dass Studierende bestimmt werden können, die aufgrund ihrer Persönlichkeit als Lehrkräfte weniger geeignet sind. Urban meint, es handle sich um einen "nicht unbeträchtlichen Anteil von Studierenden" (ebd.), die in einem diagnostizierenden Sinn (Eignung als Lehrkraft) als nicht "lernfähig" bezeichnet werden können.

Urban plädiert dafür, die diagnostisch gewonnenen Erkenntnisse über ein individuelles, prozessorientiertes Beratungssystem wirksam werden zu lassen (Aufzeigen von individuellen Strategien zur Bewältigung von schwierigen Situationen, Berufswechsel, Therapie u.ä.). Prozessorientiert soll diese Beratung insofern sein, als sie den jeweiligen Entwicklungsstand der

³²Das heisst zum Lehrberuf weniger geeignet: kein effektives Unterrichtsverhalten.

auszubildenden Lehrpersonen berücksichtigt. Diese System soll sich von Begriffen wie Selektion und Klassifikation abheben, indem die Beratung der angehenden Lehrperson Entscheidungsgrundlagen liefert, die Entscheidung aber stets von der auszubildenden Lehrperson getroffen wird. Auf eine Kurzformel gebracht: Diagnostik soll der Beratung dienen. Dieser Standpunkt deckt sich laut Urban (vgl. 1987, 10) mit demjenigen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Für effektives Verhalten im Lehrberuf ist ein 'konkreter' personaler Hintergrund massgebend, die Persönlichkeit der Lehrperson.

Urban ging der Frage nach, inwieweit die Persönlichkeit auch für Berufszufriedenheit oder Berufsbelastung wichtig ist. Schon Merz (1979; siehe auch Kp. 2.1.3) betonte - neben den situativen Merkmalen - die Persönlichkeitsmerkmale. Urban operationalisierte Berufszufriedenheit mit dem vierzehn Dimensionen³³ umfassenden Instrument (nach Merz 1979) und entwickelte neue Belastungsskalen. Anders als in der Befragung, die der Eignung von Personen für den Lehrberuf gewidmet war (Junglehrpersonen), wurden zur Diagnose und Prognose von Berufszufriedenheit und Berufsbelastung auch Lehrpersonen mit zehn und mehr Dienstjahren einbezogen. Die im Folgenden referierten Ergebnisse basieren auf den Angaben von 898 Hauptschullehrkräften aus ganz Österreich.

40% sind nach eigenen Angaben mit ihrem Beruf sehr zufrieden, 12,4% eher unzufrieden. In Bezug auf die Dimensionen schneidet die *Zufriedenheit mit dem Schulleiter* günstig ab; auch bei Junglehrpersonen. Hohe Zufriedenheitswerte entfallen ebenfalls auf die Skalen *Zufriedenheit mit der Schulausstattung* und *Zufriedenheit mit dem Kollegium*. Bedeutend tiefer sind die Werte mit der *Zufriedenheit mit den Eltern*. 42% nehmen eine kritische Haltung ein. Sie sind unzufrieden. Der Verlust des Images als Lehrperson wird - schon in den 80er-Jahren - deutlich registriert. Die Aussage *Als Lehrer genieße ich ein besonderes Ansehen* wird nur 5,7% zustimmend beantwortet.

Von allen untersuchten demografischen und situativen Variablen kommt dem Dienstalter der grösste Einfluss zu.³⁴ Ältere Lehrpersonen fühlen sich im Vergleich zu jüngeren weniger zu-

³³Wenn mehrere, inhaltlich und statistisch zusammengehörende Einzelitems zusammengefasst werden, spreche ich in der vorliegenden Untersuchung von Skalen oder Faktoren (s. Kp. 2.2.2).

³⁴Urban bezeichnet diesen Globalbefund als "etwas überraschend" (Urban 1987, 9). Er stehe im Gegensatz zu den Ergebnissen von Merz. Diese Auffassung kann ich nach den von mir durchgeführten Befragungen nicht teilen:

frieden, werten ihr Berufsimagen tiefer ein, fühlen sich von den Eltern weniger akzeptiert und erwähnen häufiger Spannungen im Kollegium. Dass sich ältere Lehrkräfte über ein höheres Ausmass empfundener Berufsbelastungen beklagen, korrespondiert mit den Zufriedenheitsbefunden.

Dass Urban insgesamt gute soziale Beziehungen gefunden hat und dass nur wenige Befragte Spannungen im Kollegium oder mit der Schulleitung geäussert haben, konnte von van Dick et al. (1999b, 278) bestätigt werden.

Mit Hilfe einer Statementliste konnten die Befragten 23 Vor- und Nachteile des Lehrberufs bezeichnen. Zufriedene nennen signifikant häufiger als Unzufriedene Umgang mit jungen Menschen, Erfüllung einer sozialen Aufgabe, abwechslungsreiche Tätigkeit und Selbständigkeit in der Berufsausübung als Vorteil. Unzufriedene nehmen dagegen folgende Vorteile häufiger wahr: relativ kurze Ausbildung, sichere unkündbare Stellung, verhältnismässig viel Freizeit, Möglichkeit zur Teilzeitbeschäftigung. Die unterschiedliche Gewichtung der Berufsvorteile von Zufriedenen und Unzufriedenen weist auf eine grundlegend unterschiedliche Berufsmotivation hin. Zufriedene sind stärker intrinsisch motiviert. Arbeitsinhaltliche Begebenheiten sind von höherer Bedeutung. Wichtiger sind im Weiteren zufriedenstellende soziale Beziehungen. Unter Unzufriedenen gewinnen Arbeitsbedingungen und die Arbeitsumgebung an Wert.³⁵ Unzufriedene und Zufriedene ziehen folglich unterschiedliche Kriterien zur Beurteilung ihrer beruflichen Situation heran.

In Bezug auf die erhobenen Belastungen zeigt sich, dass (erlebte) Belastungen kontinuierlich auftreten müssen, damit von Berufsstress die Rede sein kann. Nicht einzelne Symptome sind für die Diagnose *Dystress* ausschlaggebend, sondern erst eine Anhäufung spezifischer Indika-

Die über vierzigjährigen Lehrpersonen weisen ungünstigere Werte bezüglich Zufriedenheit als auch dem Ausmass empfundener Belastungen auf (s. Kp. 8.2).

³⁵In meiner Befragung (ohne vorgegebene Statementliste) werden – die unterschiedliche berufspolitische Situation in den beiden Ländern widerspiegelnd – zwar andere Vor- und Nachteile genannt. Die Antworten der Aargauer und der Österreicher Befragten decken sich dagegen insofern, als in beiden Stichproben die Zufriedenen arbeitsinhaltliche Vorteile übergewichten, während Unzufriedene vermehrt Arbeitsbedingungen als Vorteile des Lehrberufs ausmachen. Soziale Beziehungen wirken in ähnlicher Weise wie arbeitsinhaltliche Berufsaspekte. Herzberg (1964, 1966; s. Kp. 2.1.3) hat die Auffassung vertreten, Zufriedenheit nähere sich ausschliesslich aus Charakteristika des Arbeitsinhalts (sogenannte Kontextfaktoren: Arbeitsinhalt, die Arbeit selbst, die Arbeitstätigkeit; von Herzberg auch als *satisfiers*, *Motivatoren*, *intrinsische Motiv-Faktoren* bezeichnet), während für Unzufriedenheit lediglich Arbeitsbedingungen ausschlaggebend seien (sogenannte *Kontextfaktoren*: Arbeitsumgebung, -bedingungen; auch *dissatisfiers*, *Hygiene-Faktoren* oder *extrinsische Motiv-Faktoren* bezeichnet). Zudem vernachlässigte Herzberg die sozialen Beziehungen. Die von Herzberg postulierte Ausschliesslichkeit konnte überdies durch die Befragungen nicht bestätigt werden. Hingegen weist die unterschiedliche Gewichtung der Berufsvorteile von Zufriedenen und Unzufriedenen auf etwas anderes hin: Sie differenzieren grundlegend in ihrer Berufsmotivation.

toren. Urban (1987, 9) vermutet, ausgehend von den Ergebnissen seiner Befragung, dass dies bei 10% der Fall sein dürfte.

Was die Diagnose der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung angeht, weist Urban (ebd., 10) nach, dass situative Variablen (z.B. Dienstalter) weniger Varianzanteile aufklären als Persönlichkeitsvariablen. Bezüglich Berufszufriedenheit, erlebter Berufsbelastung und Berufsstress besitzt die Persönlichkeitsstruktur einen höheren Erklärungswert. Extravertiertes Sozialverhalten, Ich-Stärke (positives Selbstkonzept), niedriger Neurotizismuswert (emotionale Stabilität), geringe Misserfolgsängstlichkeit, Gewissenhaftigkeit, überdurchschnittlich gut ausgeprägte Lerntechniken und Beruf als Berufung wirken als stabile und signifikante Determinanten für hohe Berufszufriedenheit, gering erlebte Berufsbelastung und geringen Berufsstress.

Urban verweist auf amerikanische Forschungen, die jene Verhaltensdimensionen von Lehrpersonen zum Gegenstand haben, die mit *Klassenmanagement* zusammenhängen. Lehrpersonen mit Managementqualitäten (z.B. *mehrere Tätigkeiten gleichzeitig tun können, alles bemerken*) haben auch bei schwierigen Voraussetzungen kaum Disziplinarschwierigkeiten. Verhaltensqualitäten dieser Art sind teilweise trainierbar. Nicht nur die erwähnten Persönlichkeitsvariablen, auch Verhaltensqualitäten der Lehrpersonen beeinflussen das Ausmass der wahrgenommenen Berufszufriedenheit und empfundenen Belastung.

Die referierten Ergebnisse zur Diagnose und Prognose von effektivem Unterrichtsverhalten (Eignung als Lehrperson), von Berufszufriedenheit und von Berufsbelastung bedeuten meines Erachtens zumindest eines: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich mit der zukünftigen Lehrerin und dem zukünftigen Lehrer als Person auseinanderzusetzen. Die Wissenschaft kann Grundlagen für verantwortungsbewusstes Handeln liefern. Die Entscheidung über den Einsatz ist Aufgabe der Bildungspolitik.

Verbesserungen der Arbeitsbedingungen können wohl zu einer Erhöhung beruflicher Zufriedenheit beitragen; auch von arbeitsinhaltlich bestimmter Zufriedenheit; dann etwa, wenn sie der Selbständigkeit in der Berufsausübung dienen. Da jedoch Berufszufriedenheit in starkem Ausmass durch Persönlichkeitsmerkmale determiniert ist, würden (bildungspolitisch indizierte) Verbesserungen der Berufssituation wohl wirksam, etliche davon jedoch vermittelt über die Persönlichkeit der Lehrpersonen.

Wie steht es um die Zufriedenheit von Lehrpersonen hinsichtlich der Besoldung, dem Image und dem Kollegium?

Über die Höhe ihrer *Besoldung* äussern sich Lehrkräfte nicht begeistert. Der Einfluss der *Bezahlung* auf die Berufszufriedenheit ist jedoch gering. Wie in anderen Berufen spielt die subjektive Einschätzung der Gerechtigkeit der Entlohnung eine grössere Rolle als die absolute Höhe. Bei Merz (1979, 201) lehnen 53% der Befragten die Aussage, dass man als Lehrperson gut verdiene, ab. 25% sind der Ansicht, sie würden, verglichen mit anderen Berufen, schlecht bezahlt.

Mit dem öffentlichen *Prestige des Berufs* sind Lehrkräfte ebenfalls weitgehend unzufrieden. So lehnen bei Merz (1979, 206) 85% die Behauptung, ihr Beruf geniesse ein hohes Ansehen, ab. Nur 8% äussern sich positiv. In dieser Untersuchung (ebd., 135) brachte die Skala *Image* als einzige mehr Unzufriedenheit als Zufriedenheit hervor. Das ist eine realistische Einschätzung: Bei einer repräsentativen Studie über das Image von sechzehn ausgewählten Berufen rangierten Volksschullehrkräfte auf Platz zwölf, gefolgt von den traditionell schlecht bewerteten Politikerinnen und Politikern. An erster Stelle stehen übrigens Mediziner und Medizinerinnen, gefolgt von Geistlichen sowie Professorinnen und Professoren (vgl. Barth 1992, 113). Lehrkräfte sind also mit ihrem Beruf zufrieden, nicht jedoch mit dem damit verbundenen Sozialprestige. Es scheint sich auch in diesem Fall um zwei voneinander unabhängige Dimensionen zu handeln. Für unzufriedene *Lehrer* trägt der Sozialstatus hingegen einen gewissen Akzent, weil sie sich eher über das mangelhafte Prestige ihres Berufs beklagen, während unzufriedene *Lehrerinnen* eher die Arbeitsbedingungen bemängeln. Insgesamt hat die Meinung der Lehrpersonen über die Bezahlung einen geringen Einfluss auf die Zufriedenheit. Diese Auffassung teilt auch Rudow (vgl. 1994, 168). Auch die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber dem Image ihres Berufs in der Öffentlichkeit und mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten stehen nur in einem geringen Zusammenhang mit der Allgemeinen Berufszufriedenheit. Sowohl mit dem Image als auch mit den Aufstiegsmöglichkeiten sind die Lehrkräfte eher unzufrieden als zufrieden.

Lehrerinnen und Lehrer scheinen miteinander kollegial zu verkehren. Die Aussage *Ich habe viele gute Freunde im Kollegium* wird in der Untersuchung von Merz (vgl. 1979, 205) nur gerade von 5% entschieden abgelehnt. Zufriedenheit bezieht sich aber eher auf emotionale als auf fachliche Kontakte und gegenseitige Unterstützung. So vermissen 38% das *Fachgespräch mit anderen Kollegen*. Soziale Beziehungen im Kollegium sind dagegen von grossem Einfluss auf die Zufriedenheit, für Lehrerinnen noch stärker als für Lehrer (vgl. Rudow 1994, 166).

Auch Merz ist der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Einzelzufriedenheiten für die *Allgemeine Berufszufriedenheit* (nach Kunin-Items) leisten. Dieser wurde mit Korrelationen

(Produkt-Moment-Korrelationen) zwischen Einzelzufriedenheiten und Gesamtzufriedenheit (*Allgemeine Berufszufriedenheit*) errechnet. Die acht Skalen zur Erfassung von Einzelzufriedenheiten klären 66% der Varianz der *Allgemeinen Berufszufriedenheit* auf. Alle untersuchten Einzelzufriedenheiten tragen signifikant zur Gesamtzufriedenheit bei. Dabei fällt jedoch der Hauptanteil auf den Bereich *Tätigkeit* (61%). Ob eine Lehrkraft mit ihrem Beruf zufrieden ist, hängt somit weitgehend von der kognitiv-affektiven Beurteilung ihrer beruflichen Tätigkeit (Arbeitsinhalt) ab, also davon, ob sie gerne unterrichtet, das Unterrichten als interessant und abwechslungsreich erlebt, das Gefühl erhält, in der beruflichen Tätigkeit ihre Persönlichkeit entfalten zu können und mit den Schülern und Schülerinnen auszukommen (vgl. ebd., 215). Damit konnte Merz die überragende Bedeutung des Arbeitsinhaltes für die Genese von beruflicher Zufriedenheit bestätigen. Bei diesem Befund handelt es sich allerdings weder um ein stichproben- noch um ein berufsspezifisches Ergebnis. Lehrkräfte sind demzufolge mit dem Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern, ihrer Unterrichtstätigkeit und den kollegialen Bezügen recht zufrieden (*Arbeitsinhalt*). Geringere Zufriedenheiten liegen in Merkmalen des *Arbeitskontextes* wie Weiterbildungsmöglichkeiten, Bezahlung, Image, schulische Verwaltung und Aufstiegschancen (vgl. Barth 1992, 115). Obwohl derzeit öffentlichkeitswirksame Berichte über schwierige Schülerinnen und Schülern für Aufsehen sorgen, rangiert dieser Problembereich selten an herausragender Stelle. Probleme in der sozialen Interaktion (wie Disziplinarprobleme und aggressive Kinder) scheinen (vorübergehende) Schwierigkeiten junger Lehrkräfte darzustellen, die darunter stärker als ältere leiden. Die Beziehungen zu jungen Menschen werden in zahlreichen Studien vielmehr als Vorteile des Lehrberufs nachgewiesen. Dagegen haben unzufriedene Lehrkräfte starke Probleme mit Schülerinnen und Schülern.

Eine Befragung von 2'642 Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Ipfling et al. 1992a, 1992b, 1995; Ipfling & Peez 1993) - in Auftrag gegeben vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)³⁶ - ergab, dass drei Viertel mit ihrem Beruf so zufrieden sind, dass sie ihn wiederwählen würden. Als Grund für die Wiederwahl³⁷ werden vorwiegend Gesichtspunkte des Arbeitsinhaltes bzw. pädagogische Gründe genannt: Selbständige Arbeit (20%), Arbeit mit Kindern (19%), Berufung (18%), erzieherischer Erfolg (3%), Selbstbestätigung (3%), unterrichtlicher Erfolg (2%), Verschiedenes (7%) und keine Angabe (28%).

³⁶Die Umfrage führte die Universität Regensburg durch. Man untersuchte den Zusammenhang zwischen äusseren Berufsbedingungen und Berufszufriedenheit. Die Persönlichkeitsmerkmale als mögliche Auslöser blieben unberücksichtigt.

³⁷Im Fragebogen wurde um Angabe des wichtigsten Grundes für die Wiederwahl gebeten.

Die Argumente für die Nicht-Wiederwahl des Lehrberufs sind weit weniger kompakt; über ein Viertel machen Nennungen aus, die mit einem Prozent und darunter belegt sind: Arbeitsbelastung (16%), wenig Aufstieg (9%), Berufszweifel (9%), keine Anerkennung (7%), Persönlichkeitsprobleme (5%), Überforderung (4%), geringes Prestige (4%), geringe Besoldung (3%), Lehrer-Eltern-Probleme (2%), schlechte Ausbildung (2%), Verschiedenes (27%) und keine Angabe (12%).

Bemerkenswert ist der Umstand, dass Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern als Argument für eine Nicht-Wiederwahl kaum zählen, obwohl solche als sehr belastend empfunden werden. Vielmehr überwiegen Gründe des Arbeitskontextes. Als konstituierend für die Berufszufriedenheit werden in erster Linie pädagogische Gesichtspunkte erachtet. "Es sind somit also die genuin berufsdefinierenden Merkmale, die in hohem Masse zur Berufszufriedenheit beitragen" (Ipfling et al. 1992a, 3). Geringe Prozentsummen erhielten Merkmale des Arbeitskontextes bzw. "standespolitische Gesichtspunkte" (ebd., 3) wie Arbeitsbedingungen und ihre Gestaltung, Arbeitsklima bzw. Arbeitszeit, Besoldung und Aufstieg. Als Basis und Rahmenbedingungen für unterrichtliches und erzieherisches Handeln stellen sie aber wichtige Komponenten für das Entstehen allfälliger Unzufriedenheiten dar. *Beratung durch die Schulaufsicht* liegt am unteren Ende der Skala. Sie scheint für Berufszufriedenheit unbedeutend.

Pieren (1993) fand bezüglich der Berufszufriedenheit "erstaunlicherweise" (ebd., 123) keine signifikante Differenz zwischen den *Geschlechtern*. Die Fachliteratur belegt über empirische Befunde indessen mannigfach, dass Lehrerinnen oft andere Berufserwartungen und -motive als Lehrer hegen. Das Zustandekommen ihrer Berufszufriedenheit ist demnach anders strukturiert als bei den Lehrern. *Lehrerinnen* sind mit ihrem Beruf insgesamt sowie mit dem Salär und mit der Schulleitung zufriedener als Lehrer (vgl. Merz 1979, 228). Dass sie trotz objektiv gleicher Arbeitsverpflichtungen und Besoldung mit dem Gehalt zufriedener sind, lässt auf ein finanziell geringeres Anspruchsniveau schliessen. Im Übrigen zeitigte die Faktorenanalyse für Lehrerinnen andere Ergebnisse als für ihre Kollegen. Nebst der Beurteilung der Tätigkeit sind die Sozialkontakte (*Schulleitung, Kollegium*) für die Einschätzung der beruflichen Situation wichtig. Lehrer dagegen erachten die innerberuflichen sozialen Beziehungen als unbedeutend, da sie kaum als Kriterien des Berufserfolgs eingestuft werden. Oft belegt ist demgegenüber ein hohes Anspruchsniveau der *jungen Lehrkräfte*. Allerdings vermag die Schulwirklichkeit hohe Berufserwartungen kaum zu erfüllen. Ist-Soll-Wert-Diskrepanzen provozieren Unzufriedenheit, was im Lauf der beruflichen Sozialisation zu einem realistischen Anspruchsniveau führt, indem Erwartungen reduziert und Erhofftes aufgegeben werden. Erhöhte Bereitschaft, sich

anzupassen, lässt Zufriedenheit wiederum steigen. Junge Lehrerinnen und Lehrer erkennen eine *mangelhafte, nicht praxisgerechte Ausbildung* als hervorstechenden Berufsnachteil. Sie verweisen zudem auf hohe Unzufriedenheit mit *Kollegium* und *Schulleitung*. Sie vermissen kollegiale Beratung und Unterstützung ebenso wie den Repräsentanten des als frustrierend erlebten Schulsystems, dem sie eine partielle Sündenbockrolle zuschieben. Der *Praxisschock* scheint nach drei bis vier Dienstjahren überwunden (vgl. Barth 1992, 118). Mit dem Alter nimmt nicht nur die *Allgemeine Berufszufriedenheit* zu, sondern auch die Zufriedenheit mit den Bereichen *Schulleitung*, *Tätigkeit*, *Bezahlung*, *Ausstattung*, *Kollegium* und *Image* (Merz 1979, 236). Berufszufriedenheit konnotieren andererseits junge Lehrkräfte weitgehend mit ihrer *Tätigkeit* (vgl. Merz 1979, 239). Junge Lehrpersonen sind in weit stärkerem Masse intrinsisch motiviert als die über Fünfzigjährigen. Hier dominieren wieder die Aspekte *Schulleitung*, *Bezahlung* und *Image* die *Allgemeine Berufszufriedenheit*. Gleichgewichtig werden genannt *gutes Ansehen in der Öffentlichkeit*, *sichere unkündbare Stellung* und *Pensionskassenberechtigung*. *Image* steuert im Fall älterer Lehrkräfte zur Varianzaufklärung der *Allgemeinen Berufszufriedenheit* mehr bei als bei jüngeren. Die Variable *Familienstand* beeinflusst das Urteil bezüglich der beruflichen Gesamtsituation ähnlich wie *Zufriedenheit mit der Tätigkeit*. Allerdings weisen Ledige niedrigere Werte auf als Verheiratete, was auf ihr durchschnittlich geringeres Alter zurückführbar ist. *Familienstand* wirkt indessen lediglich bei Männern auf die berufliche Zufriedenheit (ebd., 249), während die *soziale Herkunft* für die Genese der Berufszufriedenheit unerheblich ist. Die in anderen Berufszweigen übliche Formel, wonach Aufsteigerinnen und Aufsteiger zufriedener seien, konnte Merz für Lehrpersonen nicht bestätigen (ebd., 252). Lehrerinnen und Lehrer aus der *mittleren Mittelschicht* sind mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler am zufriedensten. Merz erklärt diesen Umstand mit der Mittelstandsorientiertheit der Schulen: Elterliche Wünsche entsprechen jenen der Mittelstandslehrkräfte am besten. Was die *Schulart* betrifft, resultiert bei Grundschullehrkräften der höchste, bei Gymnasiallehrkräften der niedrigste Gesamtzufriedenheitswert. Obwohl das öffentliche Ansehen der Gymnasiallehrkräfte am höchsten ist, sind diese mit ihrem sozialen Image am wenigsten zufrieden. Der zunächst überraschende Befund ist damit erklärbar, dass sich Gymnasiallehrer mit prestigeträchtigeren Berufsgruppen vergleichen - etwa mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, denen sie nahestehen. Die höchsten Zufriedenheitswerte findet man bei Gymnasiallehrkräften im Bereich *Ausstattung*. An unterschiedlich grossen Schulen unterrichtende Lehrpersonen differieren nicht hinsichtlich ihrer Gesamtzufriedenheit. Hingegen weisen Lehrpersonen kleiner Schulen die geringste Zufriedenheit beim Thema *Ausstattung*

auf. Insgesamt ist die *Lage der Schule* für die Allgemeine Berufszufriedenheit wenig bedeutsam. Der Tendenz nach sind Lehrkräfte in kleineren Orten etwas zufriedener.

In der angesprochenen LCH-Studie unterschied man die Daten zusätzlich gemäss demografischer und situativer Merkmale, was - verglichen mit anderen Studien - einige widersprüchliche Resultate ergab (vgl. Ipfling et al. 1995). So würden Lehrpersonen mit weniger als zehn Dienstjahren ihren Beruf merklich häufiger *wiederwählen* als solche mit über dreissig. Höhere Werte manifestieren Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern, Lehrpersonen an höheren Lehrstufen, an kleineren Dienstorten und an kleineren Schulen sowie Teilzeitlehrkräfte. Wo jemand seinen Beruf *nicht wiederwählen* würde, stellt der erhoffte berufliche Aufstieg ein Kriterium für berufliche Zufriedenheit dar (nicht so für Wiederwählerinnen und -wähler). *Lehrerinnen* erachten geringe Klassengrössen, flexible Stundenplangestaltung und Beratung durch die Schulaufsicht als für die berufliche Zufriedenheit wichtig. Lehrerinnen sind zudem reformfreudiger und stärker an der Arbeit mit Kindern orientiert als Lehrer. Betrachtet man die Befragten als *Stufenlehrkräfte*, zeigt sich, dass Primarlehrkräfte Anerkennung durch Eltern, Kooperation und Geselligkeit im Kollegium stärker als Lehrkräfte der Sekundarstufe I gewichten. Weiter bejahen sie ihren Beruf mehr als Kollegen höherer Schulstufen.

Auch das *Dienstalter* korreliert mit unterschiedlichen Prioritäten: Lehrpersonen unter zehn Dienstjahren begrüssen die *Möglichkeit, Neues auszuprobieren*, die *Möglichkeit flexibler Arbeitsgestaltung*, *Geselligkeit im Kollegium* und *Beratung durch die Schulaufsicht* mehr als Lehrpersonen mit mehr als zwanzig Dienstjahren. Andererseits schätzen diese den Aspekt *keine ständigen Reformen*, während Teilzeitbeschäftigte eine *gewisse Reformfreudigkeit* für wichtiger halten als Vollzeitbeschäftigte, für die wiederum *keine ständigen Reformen* ein wichtiges positives Berufszufriedenheit-Kriterium bildet. Lehrpersonen an kleinen Dienstorten votieren signifikant häufiger für eine Schule, wo nicht ständig reformiert wird, als ihre Kolleginnen und Kollegen an grösseren Schulstandorten. *Lehrer-Eltern-Probleme* verursachen den Primarlehrpersonen grösste persönliche Berufsunzufriedenheit, während sie nie als Hauptquelle persönlicher Berufsunzufriedenheit von Oberstufenlehrkräften erscheinen.³⁸ Schwierigkeiten zwischen Elternhaus und Schule treten an kleinen Dienstorten (weniger als tausend Einwohnerinnen und Einwohner) und an kleinen Schulen (unter hundert Schülerinnen und Schüler) wesentlich häufiger auf als in grösseren Orten und Schulen. Für Lehrkräfte der Oberstufe

³⁸Es handelt sich in diesem Zusammenhang um die Antworten auf die Frage, was die grösste Unzufriedenheit (im Beruf) bereite (zwei Angaben).

nährt die mangelnde Kooperation im Kollegium eine wichtige Quelle beruflicher Unzufriedenheit. Dieser Grund wird von Primarschullehrkräften kaum angeführt.

Die Analyse *differenzialpsychologischer* Merkmale brachte bei Merz (1979, 300ff) im Hinblick auf die *Allgemeine Berufszufriedenheit* folgende Ergebnisse, was einen Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und pädagogischem Idealismus sowie gesellschaftspolitischem Konservatismus herstellt: Zufriedener sind nebst religiösen Lehrkräften jene mit negativer Einstellung zu Schulreformen und Innovationen, nebst Extravertierten solche, die ihren Beruf als Berufung (keine Job-Orientierung) auffassen sowie jene, die schon seit Studienbeginn den Lehrberuf angestrebt hatten.

Merz & Weid (1981) gingen auch dem Verhältnis von *Allgemeiner Berufszufriedenheit* und beruflichen Wertorientierungen von Lehrkräften nach. Zufriedenere Lehrkräfte identifizieren sich besser mit schulischen Normen als ihre unzufriedeneren Kolleginnen und Kollegen. Sie stehen jedoch dem Schulsystem unkritischer gegenüber, sind demnach systemkonformer (Betonung eher affirmativer Ziele wie Unterrichtsplan einhalten, zu Disziplin und Ordnung erziehen), stellen dann aber höhere Ansprüche an sich selbst und ihre Schülerinnen und Schüler und betreiben ihren Beruf mit mehr Engagement. Sie betonten folgende Ziele: Vorbild sein, Idealismus fördern, zu Hilfsbereitschaft und Idealismus erziehen, Selbstvertrauen fördern; die Ziele *Eigenständigkeit fördern* und *Kreativität fördern* werden dagegen geringer gewichtet. Als ausschlaggebende differenzialpsychologische Determinanten der Berufszufriedenheit erweisen sich somit pädagogischer Idealismus und Systemkonformismus. Barth resumiert: "Ist eine oder sind beide dieser Determinanten gering ausgeprägt, so dürfte Unzufriedenheit resultieren: Der engagierte, aber unangepasste und progressive Lehrer leidet am Schulsystem; der systemkonforme, angepasste Lehrer, dem aber das Engagement fehlt, leidet unter Berufsroutine" (1992, 117).

Merz (1979, 302) zeichnet den Prototyp der *zufriedenen* Lehrperson als weiblich, über fünfzig Jahre alt, mit langjähriger Berufserfahrung, an einer Grundschule unterrichtend, verheiratet, extravertiert, von sozialen Ängsten und Kontaktproblemen unbelastet, religiös, zufrieden mit dem Leben, Druck und Zwang als Erziehungsmittel befürwortend, reformfeindlich eingestellt, konservativ und zum Lehrberuf berufen.

Demgegenüber ist die *unzufriedene* Lehrperson umschrieben als männlich, unter dreissigjährig, ein bis drei Jahre im Beruf tätig, nichtreligiös, introvertiert, zu sozialen Ängsten und Kontakthemmungen neigend, unzufrieden mit ihrem Leben, Druck und Zwang als Erziehungsmittel ablehnend, progressiv und reformfreundlich, ursprünglich ein anderes Studium

präferierend, den Lehrberuf als einen Beruf wie jeden anderen betrachtend und Probleme mit ihren Schülerinnen und Schülern provozierend.

Eine schriftliche Befragung (Cloetta & Hedinger 1981) an 815 jungen Berner Lehrkräften mit höchstens drei Jahren Unterrichtspraxis und maximal fünfundzwanzigjährig belegte, dass sich junge Lehrer im Vergleich zu jungen Lehrerinnen selbstbewusster fühlten. Insgesamt betrachtet, litten Junglehrerinnen unter weniger Schwierigkeiten als ihre männlichen Kollegen. Selbstzweifelnde Lehrkräfte beurteilten ihre beruflichen Fähigkeiten geringer (tieferes berufliches Selbstbewusstsein) und fühlten sich weniger zufrieden. Berufsanfängerinnen und -anfänger sowie Lehrkräfte der oberen Stufen betrachteten ihre Arbeit eher als Berufung - und weniger als eine Erwerbstätigkeit wie jede andere auch - als junge Lehrkräfte, die bereits über mehr Unterrichtserfahrung verfügten sowie Lehrpersonen auf unteren Schulstufen. Teilpensenlehrkräfte waren im allgemeinen unzufriedener als Lehrkräfte mit Vollpensen. Insgesamt gesehen war diese Gruppe jedoch (siehe oben) reformfreudiger und kritischer gegenüber dem bestehenden Schulsystem eingestellt (vgl. auch Schnidrig 1993, 144) als Lehrkräfte mit voller Stundendotation.

Wie Merz & Weid (1981) erhoben andere Autorinnen und Autoren (Dann et al. 1981) in Längsschnittstudien die Veränderung der allgemeinen und beruflichen Einstellungen. Anfängerprobleme (*Praxischock*) sind offenbar überwunden, wenn Selbstsicherheit zurückgewonnen ist. Wie werden Anfängerprobleme verkräftet?

"Der ursprünglich beobachtete Einstellungswandel in konservativer Richtung bei Berufseintritt setzt sich im Durchschnitt aller Lehrer weiter fort, so dass das Phänomen nicht als vorübergehendes Problem des Berufsanfängers gelten kann, sondern als ein nachhaltiger Effekt der Auseinandersetzung mit der beruflichen Umwelt zu betrachten ist" (Barth 1992, 118). Barth (ebd.) vermutet, jene Lehrkräfte, die sich dem Konservativer-Werden widersetzen, seien am meisten burnout-gefährdet und litten demzufolge an einem wirklichen Verlust an Idealismus, dem Rückgang von Energie und Engagement, unter zunehmendem Eindruck von Sinnlosigkeit, verbunden mit zynischen, negativen Einstellungen, bis hin zu Apathie sowie psychischen und psychosomatischen Krankheiten.

Die Konzepte der Arbeits- und Berufszufriedenheit und des Burnout (siehe Kapitel 3.2.2) weisen Parallelen auf, sind jedoch nicht identisch. Burnout korreliert mit Allgemeiner Arbeitszufriedenheit: Einen vergleichsweise hohen Zusammenhang mit einer Korrelation (r) von $r = .59$ fand die Berkeley-Gruppe (vgl. Barth 1992, 68). Ausgebrannte Personen schieben oft den Menschen, mit denen sie beruflich zu tun haben, die Schuld für ihre und deren Schwierigkei-

ten zu. Barth (1992, 67) zufolge handelt es sich hier um einen Abwehrmechanismus zur Verschleierung oder zum Erträglichermachen des beginnenden Burnout-Prozesses, was Brugge-mann et al. (1975) als Pseudo-Arbeitszufriedenheit (unzulängliche oder verzerrte Situations-wahrnehmung) bezeichnen würden. Fixierte Arbeitsunzufriedenheit entspricht einem weit fortgeschrittenen Stadium von Burnout und tritt dann ein, wenn keine Problemlösungen mehr gesehen werden können. Resignative Arbeitsunzufriedenheit stellt das letzte Stadium des Bur-nout dar. Es geht mit einer Senkung des Anspruchsniveaus einher und wird von einigen Auto-ren (Edelwich & Bronsky 1984) als Resignation beschrieben.

Barth bestimmte 1990 Prädiktoren (schrittweise multiple Regression), um die Vorhersage des Ausbrennens zu ermöglichen. Allgemeine Arbeitszufriedenheit, die wichtigste unabhängige Variable, deckt 33% der Varianz auf. Berücksichtigte man zusätzlich Unzufriedenheit mit der Belastung und Fehler- und Kritikangst, klärte Barth 54% der Varianz auf (vgl. Barth 1992, 222ff.). Wenig zur Varianzaufdeckung trugen dagegen die Variablen Geschlecht, seelische Gesundheit, Vermeidung, Flucht als Stressverarbeitungsstrategie und die Klassenstufe bei.

Rudow (1994) hat in seiner Darstellung weitere empirische Studien und Ergebnisse zur Ar-beitszufriedenheit aufgeführt: Prick (1989) befragte 2'103 Lehrkräfte in Holland, Österreich, Belgien, Deutschland, Spanien und Portugal. Die Allgemeine Berufszufriedenheit korrelierte hoch mit schülerorientierten Lehraktivitäten und ist somit überwiegend durch den Arbeitsin-halt im engeren Sinn bestimmt. Insgesamt berichteten die Lehrkräfte aller fünf Länder, wenig überraschend, über eine hohe Zufriedenheit; mit Unterschieden allerdings: Die höchsten Werte wiesen Lehrkräfte in Österreich auf, die niedrigsten diejenigen in Portugal.

Über alle Berufsgruppen hinweg wird zumeist eine lineare positive Beziehung zwischen Alter und Berufszufriedenheit postuliert und häufig auch empirisch bestätigt (siehe Kp. 2.1.5).³⁹ Die positive Korrelation entspringt etwa dem besseren Verhältnis zu Kollegen, Kolleginnen und Vorgesetzten, ein Anteil dürfte der Senkung des Anspruchsniveaus zuzuschreiben sein.

Für Lehrkräfte liegen die Dinge offenbar anders. In meinen Befragungen resultiert eine sehr hohe Zufriedenheit der vor der Pensionierung stehenden Lehrkräfte im Vergleich zu den übrigen. Prick (1989) fand, dass Lehrpersonen im mittleren Alter geringere Zufriedenheitswerte im Vergleich zu jüngeren und älteren Kolleginnen und Kollegen aufwiesen. Auch auf das Ausmass erlebter Belastungen gilt: Es sind die Lehrkräfte mittleren Alters, welche die höch-

³⁹In anderen Erklärungsvarianten wird eine U-förmige Kurve zwischen Alter und Arbeitszufriedenheit vertreten. Die widersprüchlichen Effekte von Alter (positive Korrelation) und Dienstalter (negative Korrelation, da allmählich gehegte Erwartungen enttäuscht würden) erklären die U-Kurve.

sten Belastungen empfinden (siehe Kp. 8.2). Es ist denkbar, dass diese Einschätzung die Realität insofern trifft, als die mittlere Altersgruppe am meisten Aufgaben und Erwartungen zu erfüllen und Verantwortung zu tragen hat, dies zum Zeitpunkt einer möglichen 'midlife-crisis'. Ausserdem dürften diese Personen ihre Lehrtätigkeit vor 15 oder 20 Jahren mit etlichem Idealismus sowie Reformbereitschaft aufgenommen haben, was, so vermute ich, in einen Konflikt mit konservativen Tendenzen der heutigen Zeit führt. Wenig reformfreudige Lehrkräfte wären zufriedener. Die Lehrkräfte ab 55 Jahren zeigten bei Prick die höchste Arbeitszufriedenheit.

Auch Prick (1989) fand nicht die positiven Beziehungen zwischen Arbeitsunzufriedenheit und Berufsausstieg (drop-out) oder Kündigungsabsicht, die man plausiblerweise erwarten könnte.

Ex-Lehrkräfte berichteten über eine höhere Arbeitszufriedenheit als tätige Lehrkräfte.

Dieser Befund deckt sich nicht nur mit dem meinen, sondern auch mit Ergebnissen amerikanischer Untersuchungen (vgl. Littrell et al. 1994; Cross & Billingsley 1994). Rudow verweist in diesem Zusammenhang auf eine zwar ältere, jedoch aufschlussreiche Untersuchung von Erikson et al. (1968): 'Teacher-drop-out' hängt demnach wenig mit Allgemeiner Arbeitszufriedenheit und auch wenig mit intrinsischer Arbeitszufriedenheit zusammen. Bedeutsamer sind Erwartungen von Familienmitgliedern und Freundinnen und Freunden. Ebenfalls eine grössere Rolle als die Zufriedenheit spielen das Image des Berufs, die (begrenzten) Karriere-möglichkeiten sowie private Gründe. Ein Unterschied zeigte sich, auch das ist bemerkenswert, im Bewältigungsstil beruflicher Erfahrungen. Bei Lehrkräften, die innerhalb von fünf Jahren aus dem Beruf ausstiegen, zeigte sich im Vergleich zu Nicht-Aussteigenden eine tiefere Güte der Verarbeitung pädagogischer Erfahrungen.

Die von Rudow referierten Ergebnisse bestätigen die in Kapitel 2.1 getroffenen Erläuterungen (siehe auch Grunder & Bieri 1995, 89ff und 157ff): Lehrkräfte sind mit ihrer Arbeitstätigkeit insgesamt sehr zufrieden (hohe Allgemeine Berufszufriedenheit). Dies trifft auch für diejenigen Zufriedenheits-Facetten (Einzelzufriedenheiten, -determinanten) zu, die arbeitsinhaltliche Tätigkeitsmerkmale beschreiben (bzw. messen). Geringer ist die Berufszufriedenheit in Bezug auf materielle und curriculare Bedingungen, noch geringer bezüglich der Bezahlung, dem Image und den Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, d.h. in Bezug auf die eigentlichen Organisationsmerkmale. Intrinsische Aspekte der Arbeit (Tätigkeitsmerkmale im eigentlichen Sinn) haben einen grösseren Einfluss auf die Allgemeine Berufszufriedenheit der Lehr-

kraft als extrinsische.⁴⁰ Organisationsmerkmale (das zeigt insbesondere die Unzufriedenheit mit der Bezahlung und dem Image) sind jedoch für die Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrkräften von geringer Bedeutung. Persönlichkeitsmerkmale hätten einen grösseren Einfluss auf die Allgemeine Berufszufriedenheit als auf spezifischen Einzelzufriedenheiten, vermutet Rudow. Tatsächlich haben Borg & Fritzsche (1988; nach Fischer 1991, 10) festgestellt, dass direkte Allgemeinheitsurteile zur Zufriedenheit stärker persönlichkeitsabhängig sind als solche zu spezifischen Arbeitszufriedenheiten.⁴¹ Diese beiden Wirkungen fasst Rudow wie folgt zusammen:

"Mir scheint, dass mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit eher Einstellungen der Lehrer zu ihrer Arbeitstätigkeit gemessen werden. (...) Die hohe Allgemeine Arbeitszufriedenheit könnte demnach ein Indikator für die positive Einstellung der Lehrer zu ihrer Arbeit besonders mit dem Schüler sein" (Rudow 1994, 169).

⁴⁰Das stimmt mit Fischer (1991) überein: In Berufen, die höhere Qualifikationen erfordern, sind intrinsische Aspekte ein geeigneter Prädiktor für die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, während Aspekte des Arbeitskontextes in weniger qualifizierten Berufen in ihrem Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit erheblich an Gewicht gewinnen.

⁴¹Siehe auch Grunder & Bieri (1995, 56f).

2.3. *Belastung und Belastungsverarbeitung*

2.3.1 *Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer*

Der Lehrberuf ist ungemein vielfältig. An Lehrerinnen und Lehrer stellt er komplexe Ansprüche, die sie in der Institution Schule, und zunehmend auch ausserhalb, erfüllen sollen. Das Bewusstsein über zunehmende Anforderungen an die in der Schule Tätigen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen, was sich - vorerst - in einer zunehmenden Anzahl Veröffentlichungen zur Thematik in der Fachliteratur und – mittlerweile – auch in Medien, die der Tagesaktualität verpflichtet sind, widerspiegelt.¹ Die Sensibilität in der Öffentlichkeit steigt angesichts des Umstandes, dass für Lehrkräfte nicht mehr Bildungsaufgaben zentral sind. "Der Lehrer ist neben dem Wissensvermittler auch zu einem Sozialarbeiter, Psychologen und zum Elternerersatz geworden" (Der Tages-Anzeiger vom 19.06.2001). Im Zentrum der Arbeit stünden die "Integrationsprobleme von ausländischen Kindern", "Drogen- und Gewaltexzesse". Dabei werden die Lehrpersonen von "allwissenden Eltern an allen Ecken und Enden kritisiert", von den "Medien als faul und unflexibel verhöhnt" und von den "Behörden mit Reformen bombardiert". Die Schule werde für alles, was in der Öffentlichkeit schief laufe, verantwortlich gemacht (vgl. ebd.) In den meisten Kantonen sind die Löhne gesunken. "Zehn Jahre Lehrer-Bashing haben zum 'logischen' Resultat geführt: Niemand will mehr diesen Beruf ergreifen" (ebd.).² Mit einer von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Auftrag gegebenen Werbe- und Imagekampagne soll angesichts des ausgetrockneten Arbeitsmarktes der Lehrberuf wieder attraktiv gemacht und die Öffentlichkeit besser über Schule und Lehrberuf informiert werden.

Dient die Schule zwar der Vermittlung von Wissen, handeln Lehrpersonen keineswegs lediglich als Transmissionäre von Kenntnissen und Fertigkeiten. Ebenso sind sie Erziehende, die soziale und moralische Normen und Werte tradieren. Als staatlich unterstützte Bildungs- und Lerninstitution gibt die öffentliche Schule gesellschaftliche, moralische, politische und religiö-

¹Medien-Schlagzeilen aus jüngster Zeit: "Kampfort Schule", "Höllensjob Lehrer" (vgl. Der Tages-Anzeiger vom 19.06.01).

²Auch wenn vor dem Schuljahr 2001/2002 (mit Schuljahresbeginn August) so viele Lehrkräfte "wie noch nie" (SonntagsZeitung vom 08.04.2001) fehlen, ist doch festzuhalten, dass die Fluktuation mit rund sechs Prozent im langjährigen Mittel liegt (vgl. Der Bund vom 19.06.01) (zu Fluktuation im Lehrberuf vgl. Kp. 3.2.3). Das Problem liegt eher darin, dass die Verweildauer im Beruf kürzer wird und weniger Schulentlassene als früher den Lehrberuf ergreifen wollen.

se Vorstellungen weiter, welche den sozioökonomischen Grundlagen und ideologischen Strukturen des jeweiligen gesellschaftlichen Systems entsprechen. Der Staat unterhält und finanziert die öffentlichen Schulen, was sie materiell von ihm abhängig macht. In diesem auf den ersten Blick eng definierten Umfeld sollen Lehrerinnen und Lehrer Heranwachsende zur Selbständigkeit in geistiger und praktischer Hinsicht anleiten, indem sie Lerninhalte unterrichten. Zugleich und in zunehmenden Ausmass – so eine aktuelle Klage - haben sie Erziehungsaufgaben und Sozialarbeit wahrnehmen.

Daneben verfügen Lehrkräfte über eigene Ziele und Vorstellungen bezüglich ihrer Aufgaben, die den Erwartungen des Staates, der Öffentlichkeit, der Schulbehörden, der Eltern, der Schulleitung, der anderen Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler niemals vollständig entsprechen können. Abgesehen vom familiären Hintergrund, persönlichen Dispositionen oder der politischen Einstellung, verursacht der gesellschaftliche Auftrag der Lehrkraft, seit es Schule gibt, Belastungen und berufliche (Un-)Zufriedenheit der Unterrichtenden. Was die Gesellschaft von ihnen nämlich verlangt, ist in der Regel ausgesprochen unklar, ja diffus. Demzufolge leiden Lehrerinnen und Lehrer unter Rollen- und Statuskonflikten im Versuch, den Auftrag einer hochdifferenzierten Gesellschaft zu verwirklichen, der zwangsläufig ungebündelt sein muss. Klar ist: Die Lehrkraft kann die ihr von der jeweiligen Gesellschaft auferlegte Rolle nicht abstreifen, was Lehrpersonen als Trägerinnen von Rollenkonflikten prädestiniert.³

³Barth (1990, 95ff) hat eine Rollenanalyse für Lehrkräfte vorgelegt. Aufgrund der verschiedenen Erwartungsträger (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Träger der Einrichtungen, Öffentlichkeit) kommt Barth zu insgesamt 21 verschiedenen Rollen, die eine Lehrkraft spielen sollte, wollte sie allen Erwartungen gerecht werden. Unter anderem sollte eine Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler sein: Helfer, Mutter, Vater, Freund/Kumpel, Geschlechterrolle Mann/Frau, Allwissender; für die Eltern: Entlasteter, Bündnispartner, Fachmann; für die Öffentlichkeit: Erzieher, Fachmann, Verwahrer, Reparatuer; für die Kollegen: Interessent, Mithelfer, Mitstreiter; für die Vorgesetzten: Verwalter, Kontrolleur, Krisenmanager, Organisator, Aufsicht, Detektiv, Imagepfleger, Bericht, Dokumentator, Hilfskraft, Postenübernehmer.

Eine Lehrkraft erlebt die widersprüchlichen Erwartungen vieler als unvereinbar (Intrarollenkonflikt). Dazu gesellen sich widersprüchliche Erwartungen an ihre anderen Rollen, sei es als Ehegatte, Freund/in, Vater/Mutter, Sportler/in etc. (Interrollenkonflikte).

Für Barth (ebd., 93) könnte sich eine Analyse der Lehrerrolle als "Schlüssel zur Auflösung" des Burnout-Syndroms erweisen, da dadurch benannt und bewusst gemacht wird, "was oft unbemerkt und heimtückisch den Lehrer dazu bringt, der Schule nachmittags wie gerädert zu entkommen, um - zu erschöpft für befriedigende Sozialkontakte - den "Feierabend zur allgemeinen Restaurierung seiner Arbeitskraft zu missbrauchen."

Nach Barth (ebd., 99) ist die "Einschränkung (der) Handlungsmöglichkeiten durch Rollenfixierungen und Rollenkonflikte eine Realität, die nicht wegprotestiert werden kann. Will der Lehrer seinen Arbeitsalltag wirksam und befriedigend bewältigen, muss er die Begrenzungen seiner Handlungsspielräume erkennen, sie bei seinen Entscheidungen und Evaluationen in Rechnung stellen und sich mit ihnen im Sinne einer Ausweitung der Freiheitsgrade auseinandersetzen."

Das Interesse am Rollenkonzept im Allgemeinen und an der "Konflikträchtigkeit" (Grimm 1993, 14) der Lehrerinnen- und Lehrerrolle im Speziellen hat abgenommen. Die Lehrerin und der Lehrer fungiert in diesem Konzept

Ungeklärte Rollenerwartungen sind mithin Ursache für Situationen, die von Lehrkräften als Belastung erfahren werden. Anhaltende Belastung, Stress, Ausbrennen oder Resignation schränken - so wird gemeinhin unterstellt - die berufliche Zufriedenheit und Arbeitszufriedenheit ein, legen Fluktuationsabsichten nahe und führen zu Kündigungen.

In einer in Berlin durchgeführten Befragung erklärten 78% der Lehrkräfte, sich in einem Rollenkonflikt zu befinden, da sie sich unterschiedlichen, einander ausschliessenden Ansprüchen ausgesetzt sahen (Saupe & Möller 1981). Als Beleg für das Ausgeliefertsein von Lehrkräften an die bekannten *Erziehungsmächte* eignet sich eine von Rheinberg & Minsel (1986, 280f) referierte Studie, in der die Urteile verschiedener Personengruppen über Lehrkräfte korreliert wurden. Am ehesten stimmten noch Schulleitung und Schulaufsicht in ihren Aussagen über Lehrkräfte überein (Korrelation (r) = .57), was auf ähnliche (administrative) Kriterien schliessen lässt. Die Beurteilung durch Heranwachsende korrelierte indessen gerade mit den genannten Gruppen nur schwach (r = .13 bzw. r = .22). Andererseits entspricht die Selbstbewertung der Lehrkraft am ehesten dem Urteil der Schulleitung über sie. Dies mag mit dem Umstand zusammenhängen, dass Lehrkräfte kaum über Vergleichsmöglichkeiten zur Selbstbeurteilung verfügen und deshalb stärker von Fremdbewertungen abhängig sind.

Schärer (1993, 50ff) nennt umstrittene Kompetenzbereiche von Lehrerinnen und Lehrern: Erziehungsziele und pädagogische Vorstellungen, Unterrichtsplanung, -inhalte und -methoden, Leistungsbewertung und Schüler- bzw. Schülerinnenbeurteilung, Problemkinder, Disziplin und Motivierung der Lernenden, Beziehung der Heranwachsenden untereinander, Beziehungen zur Klasse, zu den Eltern, zu Öffentlichkeit und Weiterbildungsinstitutionen.

Diese Liste verdeutlicht die Heterogenität der gegenüber Lehrpersonen formulierten Ansprüche. Wählt man einen engeren Analyseraster, lassen sich über tausend Aufgaben nennen, die eine gute Lehrkraft beherrschen sollte (vgl. Rheinberg & Minsel 1986, 279): "Klingelpünktliche Anwesenheit im Schulgebäude, Einsammeln von Milchgeld, Hausaufgabenkontrolle, Klasse zum Zuhören bewegen, Lernzuwächse anregen, überprüfen und kommentieren, Medien bedienen, Materialien erstellen und verteilen, Kollegen befragen oder beraten, Pausenaufsicht führen, Mogelzettel entdecken und wegnehmen, Schüler trösten oder ihnen ins Gewissen re-

als abhängige Variable externer Grössen. Deshalb enthält es kaum praktikable Werkzeuge für widersprüchliche Konfliktsituationen.

Ich teile die Einschätzung bezüglich der abnehmenden Aktualität des Rollenkonzepts, weshalb es in der vorliegenden Schrift seiner nunmehr marginalen Stellung entsprechend in die Fussnoten verbannt wurde. Das Konzept ist meines Erachtens dagegen nach wie vor bestens geeignet, die mit dem Lehrberuf – um nicht von der Lehrerinnen- und Lehrerrolle zu sprechen – verknüpften widersprüchliche Erwartungen zu beschreiben. Das Bewusstsein um Konflikträchtigkeit des Lehrberufs ist um die Jahrtausendwende ausgeprägter denn je.

den, Klassenbücher und Listen führen sowie pünktlich abliefern, Eltern einladen usw." (ebd., 318). Ob Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, politische Parteien, Wirtschaftsverbände oder Kirchen zu Wort kommen, aktiviert jeweils andere Dimensionen oder innerhalb einer Dimension andere Aspekte professionellen Lehrerverhaltens.

Rheinberg und Minsel (1986, 319ff) unterscheiden die

- **didaktisch-methodische Dimension**, wo es um das lehrhandwerkliche Geschick bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Instruktion geht, die dem Wissenserwerb und der Förderung intellektueller Tüchtigkeit dienen soll: Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes - Lehrzielformulierung - Ermittlung der zielrelevanten Vorkenntnisstände - Sequenzierung und Schwierigkeitsdosierung von Fragen/Impulsen/Aufgaben - lernförderlicher Medieneinsatz - Wahl angemessener Sozialformen - abwechslungsichernde Stundenverläufe. Zur Stoffvermittlung treten sozial-interaktive Techniken, die die Bedingungen für produktives Lernen herstellen sollen.

- **erzieherische Dimension**, womit das *moralische* Feld, die Sozietugenden, *Charakterschulung* oder pädagogisch intendierte Verhaltensmodifikation angesprochen sind. Erziehungstechnologische Instrumente bieten Lehrkräften diesbezüglich kaum Hilfe. Zudem sind ihre Wirkungen unsicher und unkontrollierbar. Deswegen trifft der Umstand, Menschen nur partiell und kaum kontinuierlich beeinflussen zu können, auf Lehrkräfte in besonderem Masse zu, gerade auch auf jene, die ihre Arbeit einst idealistisch begannen.

- **institutionell-rechtliche Dimension**, die staatliche Reglementierung des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens, etwa bei der Leistungsbeurteilung, in Lehrplänen, bezüglich der Regelung von Schulfahrten, Spezialwochen und Klassenlagern.

Entsprechend der komplexen Vielfalt der Erwartungen kennzeichnet den Lehrberuf die Fähigkeit, von einer Tätigkeit zur anderen umstellen zu können (Engelhardt 1982). Die verschlungene Vielschichtigkeit des Arbeitsbereichs von Lehrkräften spiegelt sich schliesslich in ihrem schulpädagogischen Handeln: Unterrichtsvorbereitung, Unterrichten, Weiterbildung, Korrigieren, Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kollegium und Aufsichtsbehörden. Das unabgegrenzte Arbeitsfeld der Lehrkräfte ist auf zwei Orte verteilt. Finden Unterricht sowie Kontakte zu Schülerinnen und Schülern, Eltern und im Kollegium vorwiegend im Schulhaus statt, werden Vor- und Nachbereitung zu Hause erledigt. Eine psychohygienisch wichtige Abgrenzung von beruflicher Tätigkeit und Freizeit ist kaum realisierbar. Zudem sind Lehrkräfte während des Unterrichts sich selbst überlassen und müssen inhaltliche, methodische und disziplinarische Probleme alleine lösen. Lehrkräfte werden weiterhin

als "Einzelkämpfer und nicht für die Arbeit im Team ausgebildet. Hilfe holen oder mit einem Kollegen zusammenarbeiten gilt oft noch als Zeichen der Schwäche" (Der Bund 1992, 25). Im Regelfall arbeitet die Lehrkraft alleine mit einer Lerngruppe. Sie interagiert ständig in komplexen Situationen, handelt unter Zeitdruck und mit unzureichenden Informationen, muss aber stets Entscheidungen treffen. In der Institution Schule ist es normal, wenn Lehrkräfte nach einer gewissen Zeitspanne wieder dieselbe Klassenstufe betreuen und damit einmal mehr *von vorne* beginnen müssen, was das Gefühl eines sisyphosartigen, gleichförmigen Tuns hervorrufen dürfte. Zurück zum Auftrag:

Barth (1990, 91) erkennt die Aufgaben von Lehrkräften in der Vermittlung von Wissen, der Erziehung der Heranwachsenden, der Förderung ihrer Persönlichkeit, der Verwaltung und Beurteilung. Der *Arbeitsauftrag* für Lehrkräfte - in der Schweiz mit dem traditionell gebräuchlichen Begriff *Amtsauftrag* umschrieben - ist diffus. Der Entwurf des Amtsauftrags der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz verortet die Tätigkeiten der Lehrpersonen in sechs Bereiche:⁴

- *Unterricht und Erziehung* (Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, einzeln und im Klassenzimmer, wo auf Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder und Jugendlichen abgezielt wird),
- *Planung* (Vor- und Nachbereitung, Organisation des Unterrichts, Schüler und Klassenadministration),
- *Organisation und Administration* (innerhalb der Schule: Ankauf und Verwaltung von Schulmaterial, Erstellen des Stundenplans, Führen von Statistiken, Betreuen der Schulbibliothek, Organisation von Schulanlässen),
- *Zusammenarbeit* (Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation innerhalb des Kollegiums, Beziehungen zu Fachleuten aus beratenden und therapeutischen Institutionen, Kontakte zu den Behörden, Elternarbeit, individuelle Unterstützung von Kindern),
- *Schulentwicklung* (als lokale Schulentwicklung, z.B. Schule dauernd erneuern und als Lebensraum gestalten, Lehrpläne in die Praxis umsetzen und weiterentwickeln, Lehrmittel an die Lehrpläne adaptieren und neue Lehrpläne entwickeln, gemeinsame Schulphilosophie diskutieren, Erkenntnisse aus Schulversuchen auf die eigene Schule anwenden, Überprüfen des eigenen Unterrichts) und
- *Fortbildung*.

Personen, die im Lehrberuf tätig sind, verbringen einen beträchtlichen Teil ihrer Arbeitszeit in intensivem Kontakt mit anderen Menschen. Die soziale Interaktion ist häufig auf die Bedürf-

⁴Vgl. Bericht und Empfehlung der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (1994, 4ff).

nisse und Probleme der Schülerinnen und Schüler zentriert oder dann von externen Erwartungen beherrscht.

Allgemein gilt: Für Personen, die ständig auf die Bedürfnisse anderer reagieren müssen, umso mehr als sie den Erfolg ihrer Arbeit kaum einschätzen können, dürfte diese belastende Situation zu chronischem Stress und schliesslich zu Burnout (siehe Kp. 3.2.2) führen. Dies betrifft insbesondere Menschen, die in sozialen Berufen arbeiten. Zusätzlich schwierig machen dabei den Lehrberuf spezifische Anforderungen, die ihn von anderen sozialen Berufen unterscheiden (vgl. Barth 1990, 91f): In der Arbeit der Lehrkräfte kristallisiert die Hoffnung auf die nachfolgende Generation. Auf dem Lehrberuf lastet zudem ein ständig wachsender Druck, soziale Probleme zu entschärfen. Wo immer die Gesellschaft mit einer Schwierigkeit (Gewalt, Migration, Rassismus, Aids, Gesundheitsprophylaxe, Aufklärung, Umgang mit Medien) nicht zurechtkommt, richtet sich der Anspruch an die Schule, korrigierend oder präventiv in gesellschaftliche (Fehl-)Entwicklungen einzugreifen. Während andere Berufe Schwerpunkte pflegen, wird von Lehrkräften Engagement in allen Problembereichen verlangt. Ob eine Lehrkraft ihre Berufstätigkeit als erfolgreich erlebt, hängt also nicht vorwiegend von ihr, sondern von den Schülerinnen und Schülern sowie anderen, zum Teil *heimlichen*, Miterziehern ab. Wann der Auftrag der Lehrpersonen endet und erfüllt ist, bleibt grundsätzlich offen. Gerade engagierte Lehrkräfte *können* nie an ein Ende kommen. Es gibt für sie immer etwas zu tun, was das Gefühl aufkommen lässt, *'nie fertig'* zu sein.

Der Lehrberuf ist demzufolge ein belastender, überdies imageschwacher Ganztagesjob, was die Öffentlichkeit lange Zeit kaum wahrnahm.

2.3.2 *Stress*

Wenn von Anforderungen und Belastungen an Lehrpersonen die Rede ist, wird häufig der Begriff Stress herangezogen. Zunächst werden die Begriffe *Belastung*, *Beanspruchung* und *Stress* erörtert und danach die Modelle diskutiert, die im Umfeld von Belastung und Stress von Bedeutung sind. Mitberücksichtigt werden namentlich die Konstrukte der *Attribution* und *Kontrolle*. Im vorliegenden Kapitel werden jene Begriffe und Modelle beschrieben, welche Belastung und Stress allgemein thematisieren als auch jene, die spezifisch auf die Unterrichts-

tenden bezogen sind. Ein besonderes Anliegen ist es, die wechselseitigen Beziehung zwischen Zufriedenheit, Stress, Belastungen, Belastungsverarbeitung und Wohlbefinden zu beschreiben.

Nicht alle Menschen reagieren auf objektiv gleiche Belastungen gleich, nicht einmal der einzelne Mensch reagiert auf dieselbe Belastung gleich. Deshalb wird nachfolgend der Umgang der Personen mit Belastungen und Stress, die sogenannte Belastungsbewältigung und Belastungsverarbeitung erörtert. Unangemessene Belastungsverarbeitung gefährdet die Lebensqualität des Individuums, da die Modalitäten der Belastungsverarbeitung mit zahlreichen Aspekten der physischen und psychischen Gesundheit verknüpft sind. Ich erhebe aus diesem Grund nicht nur das Copingverhalten der Lehrpersonen, sondern untersuche auch dessen Auswirkungen auf Zufriedenheit und Wohlbefinden.

Dabei favorisiere ich eine transaktionale Perspektive unter Einbezug von tätigkeitsrelevanten Merkmalen. In dieser Sichtweise sind Situationsmerkmale *und* Personmerkmale wesentliche Determinanten des Stressgeschehens und der Stressbewältigung. Kognitive Einschätzungen bilden und verändern sich, je nachdem, welche individuellen Ressourcen welchen situativen Anforderungen gegenüberstehen und wie erfolgreich diese Anforderungen bewältigt werden. Auch wenn die Arbeit der Lehrkräfte wie nie zuvor im Rampenlicht steht, Belastungsanalysen haben in dieser Berufsgruppe noch keine lange Tradition. So lasse ich theoretische Erwägungen und empirische Forschungsergebnisse auch arbeitspsychologischer Herkunft in meine Darstellung einfließen.

In Kapitel 2.3.5 werden aktuelle Forschungsarbeiten, vorwiegend schweizerischer Herkunft, zur Belastungs- und Zufriedenheitsforschung im Lehrberuf vorgestellt, die eng mit meiner Fragestellung verknüpft sind. Wo es sinnvoll scheint, werden ab Kapitel 7 diese Arbeiten aufgegriffen und mit meinen Resultaten verglichen.

Wenn von Stress die Rede ist, fühlen sich alle betroffen. Viele fühlen sich gestresst, unter Spannung, belastet, überfordert. In der Alltagssprache wird "Stress in der Arbeit" vorwiegend mit "Zeitdruck" oder "intensiver konzentrativer Anspannung" gleichgesetzt (Greif 1991, 1). Stress ist seit geraumer Zeit nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch im fachwissenschaftlichen Vokabular zu einem Schlagwort oder Globalkonzept verwässert worden, mit dem man jedwede Belastung oder Beanspruchung beschreibt oder erklärt. Das gleiche Schicksal hat mittlerweile den Begriff "Lehrerstress" ereilt. Folgt man der grossen Anzahl von populär- oder fachwissenschaftlichen Aussagen, muss der Eindruck entstehen, die Lehrtätigkeit sei ein Synonym für Stress und/oder Angst (vgl. Rudow 1994, 90f). Vorweggenommen sei eines: Es

scheint mir, dass Vielzahl und Art von Publikationen in keinem angemessenen Verhältnis zum real auftretenden Problem stehen; ganz abgesehen davon, dass der öffentliche Diskurs über Stress das Image des Lehrberufes verzerrt.

Mit der stürmischen Entwicklung der Stressforschung seit Anfang der Siebzigerjahre wurde neben anderen Berufstätigkeiten auch die Lehrtätigkeit interessant. Ebenfalls seit dieser Zeit wurde von Lehrkräften erwartet, dass sie Schüler und Schülerinnen weniger selektieren, dafür mehr qualifizieren. Partnerschaftliche Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion sollte an die Stelle autoritärer Reglementierungen treten. Die Erziehungsfunktion der Lehrkräfte wurde betont, während die Schule als Lerninstitution einen Bedeutungsverlust erlitt. Es kann eine "Veränderung der Machtstrukturen in der Schule zu Ungunsten des Lehrers" (Rudow 1994, 5) festgestellt werden. Neue, schwierige Situationen, auf die Lehrpersonen wenig vorbereitet sind, nehmen anzahlmässig vermutlich zu. Jede gesellschaftlich problematisierte Entwicklung oder Erscheinung (Rassismus, Umweltschutz, Gewalt, fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, Aids, 'Röstigraben' in der Schweiz, sinkende Stimm- und Wahlbeteiligung, Drogen (bzw. Gesundheitserziehung und -förderung), Zerfall der Werte und Familien, Intoleranz, sinkendes Engagement für das Gemeinwohl, Verrohung der politischen Kultur etc.)⁵ wird der Schule zur Bearbeitung überantwortet. Diese muss neue Themen, z.B. ökologische und fremdkulturelle, aufgreifen; der Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte steigt. Diese Veränderungen sind als neuartige Anforderungen und daraus resultierende psychische Belastungen einzustufen, welche Lehrkräfte zu bewältigen haben. Seit Mitte der Achtzigerjahre ist der Lehrberuf als sogenannter Helferberuf ein Paradigma der Burnout-Forschung geworden (siehe Kp. 3.2.2)

Auch Aargauer Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich beruflich stark belastet (vgl. Kp. 7.2.3). Komplizierte, problembeladene Schülerinnen und Schüler sowie unsoziales Verhalten derselben stellen sich als diejenigen Aspekte der Lehrtätigkeit heraus, welche die höchsten Belastungswerte erzielen. Ein hohes Ausmass an empfundenen Belastungen führt jedoch kaum zu einer Verringerung der beruflichen Zufriedenheit noch nährt es die Absicht, die Stelle zu verlassen oder tatsächlich zu kündigen.

Solche Befunde bedürfen vorerst einer Klärung dessen, was mit Belastung gemeint ist und wie auf Belastung und Stress reagiert wird.

⁵"Ich warte nur noch darauf, dass auch BSE auf ein Versagen der Schule zurückgeführt wird", so Hans Ulrich Stöckling, Präsident der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Der Tages-Anzeiger vom 19. Juni 2001).

Unklar ist zunächst, ob mit Stress die Ursache oder die Reaktion auf eine Situation gemeint ist. Wenn im Alltagssprachgebrauch die Rede davon ist, jemand befinde sich 'im Stress', werden der innere Zustand dieser Person oder die Stressreaktion hervorgehoben. Mit der Redewendung 'das war Stress' werden dagegen die auslösenden Faktoren (z.B. der Zeitdruck) betont. In der Fachliteratur verhält es sich nicht anders. Reaktionsorientierte Stresskonzepte akzentuieren die Stressreaktion, stimulusorientierte dagegen die stressauslösenden Faktoren. (Deshalb dominiert der Begriff 'Stress' bei reaktionsbezogenen, der Begriff 'Belastung' bei reizbezogenen Ansätzen.) Aus der Mehrdeutigkeit des umgangssprachlichen Begriffs und seiner Verwendbarkeit als wissenschaftlich eindeutiger interdisziplinärer Fachausdruck ergibt sich die Notwendigkeit einer genauen definitorischen Eingrenzung. Greif (1991, 6) verwendet wie die meisten Autoren den Begriff Stress als Synonym für Stressempfindungen. Dagegen werden Auslöser von Stress als 'Stressoren' bezeichnet, präziser: "'Stressoren' sind hypothetische Faktoren, die mit erhöhter Wahrscheinlichkeit 'Stress' (oder 'Stressempfindungen') auslösen" (Greif 1991, 13). Stress ist in dieser Sichtweise⁶ eine Reaktion⁷ auf Stressoren. Um die durch Merkmale der Situation mitbestimmte Interaktion zwischen Stressoren und Stressreaktion herauszustellen, kann der Begriff 'Stresssituation' herangezogen werden.

Auch die Begriffe Belastung und Beanspruchung können differenziert werden. In der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft hat sich eine einheitliche Sprachregelung für die Begriffe 'psychische Belastung' und 'psychische Beanspruchung' durchgesetzt, die bis zur Normierung der Begriffe als DIN-Norm geführt hat (vgl. Greif 1991, 4):

- "Psychische Belastung wird verstanden als die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von aussen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken" (Normenausschuss Ergonomie 1987).
- "Psychische Beanspruchung wird verstanden als die individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand" (Normenausschuss Ergonomie 1987).

Diese Definitionen sind sehr allgemein gehalten. Alle beliebigen Stimuli oder Umgebungsfaktoren, auf die Menschen irgendwie reagieren, werden als 'psychische Belastungen' bezeichnet und alle beliebigen Reaktionen als 'Beanspruchungen'. Eine definitorische Eingrenzung des Stressbegriffs ist deshalb notwendig.

⁶Diese Sichtweise scheint sich in der Fachliteratur durchzusetzen (vgl. Greif 1991, 7 und 13; Grimm 1993, 25ff).

⁷Janke präzisiert die Reaktion: Stress wird als "*psychophysisches* Reaktionsgeschehen in Abhängigkeit von Variationen der Umwelt" (Janke 1976, 37; Hervorhebung durch Verfasser) oder inneren Auslösefaktoren gesehen. Dem Stress müssen also auslösende Faktoren, hier als *Stressoren* bezeichnet, zugeordnet werden können.

Wie wird Belastung von Stress abgegrenzt? Diese Frage kann jetzt präzisiert werden: Wie werden psychische Belastung und Beanspruchung von Stressoren und Stressreaktion abgegrenzt?

Stressoren können als spezifische Untergruppe psychischer Belastungen und Stressreaktionen als spezielle Arten psychischer Beanspruchungen eingegrenzt werden. Damit vermieden wird, jeden kurzdauernden Stimulus - etwa einen überraschenden Knall - bereits als Stressor zu bezeichnen, wird nur dann von Stress gesprochen, wenn die "organismische Mobilisierung längere Zeit (Stunden bis Tage) ... anhält, sei es, dass der Stimulus so lange anhält oder dass die Reaktion langfristig ist (Janke 1976, 36).

Nach Ulich (vgl. 1989, 199) wird Belastung dann zum Stress, wenn das Erleben von Belastung in dem Sinn 'krankhaft' wird, dass gewohnte Tagesabläufe und Handlungsrouninen nicht mehr funktionieren und ein Leidensdruck entsteht. Dies geschieht, weil interne oder externe Anforderungen oder ein Widerspruch zwischen diesen die Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person so stark beanspruchen, dass tendenziell Hilflosigkeit und Inkompetenz erlebt wird und Anstrengungen vermehrt werden müssen. Ziel- und Handlungsbezüge sind also meist noch erhalten.

Auch Rudow (1994) betont, dass lange nicht jede Belastung zum Stress wird. Belastung und Beanspruchung sind notwendig mit der Lehrtätigkeit verbunden. "Beanspruchungsreaktionen und -folgen sind ein Ergebnis individuell oder kollektiv bewerteter Handlungsergebnisse. Das heisst: Wohlbefinden, Zufriedenheit usw. sind die Folge positiv bewerteter Handlungsergebnisse; negativ bewertete Handlungsergebnisse führen häufig zu Stress, Angst, Ärger, Unzufriedenheit und dergleichen mehr" (ebd., 13).

Arbeitszufriedenheit, Stress, Burnout, Angst, körperliche Befindlichkeit können als Beanspruchungsreaktionen betrachtet werden. In welchem Ausmass Belastungen positive oder negative Beanspruchungsfolgen nach sich ziehen, ist vom persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen abhängig (vgl. Schaarschmidt et al. (1999, 245ff).

In Anlehnung an Selye (1950) wurde vielfach eine 'neutrale' Stressdefinition gegenüber jenen Definition bevorzugt, welche Stress mit negativen Empfindungen oder Auswirkungen verbanden. Für Selye ist Stress die "unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Art von Anforderung, die an ihn gestellt wird" (Selye 1977, 38).⁸ Stress ist eine allgemeine, unspezifische

⁸In der klassischen Mechanik wird der Begriff *Stress* benutzt, um innerhalb eines Festkörpers die Kraft zu bestimmen, die durch eine externe Einwirkung hervorgerufen wird. Nach dem Urteil von Herzog (1991, 11) hat das Stresskonzept in dieser *mechanistischen* Form Eingang gefunden in die Stressforschung, wenn Stress als

Abwehrreaktion gegenüber potenziell schädigenden Einflüssen und somit ein Zustand erhöhter (psycho-)physiologischer Aktivierung, der mit "effort", "physiologischer Aufwand" (vgl. Rudow 1990a, 3) gekennzeichnet wird. Selye unterscheidet zwei Stresswirkungen: Eustress (angenehmer Stress) und Distress (unangenehmer Stress).

Insbesondere in transaktionalen Modellen,⁹ wird Stress als negativ empfundener Spannungszustand bestimmt. So ist nach Semmer (1987) die Empfindung eines "unangenehmen Spannungszustandes" Kern der Stressdefinition. Schon 1984 stellte Semmer die Unspezifität organischer Reaktionen in Frage und urteilte, insgesamt spreche vieles dafür, Stress negativ zu definieren.¹⁰ "Nur von als negativ eingeschätzten Ereignissen sind schädliche Folgen zu erwarten, allerdings nicht unter allen Umständen, sondern nur, wenn sie an Intensität und/oder Dauer eine kritische Grenze überschreiten" (Semmer 1984, 21).¹¹

Stress als Person-Umwelt-Interaktion

Noch nicht geklärt ist die Frage, warum Personen auf dieselben Belastungen unterschiedlich reagieren. Reiz- oder reaktionsorientierte Konzepte vermögen darauf nicht zu antworten. Die reizorientierten Modelle beziehen nur die Umweltseite (z.B. Belastungen im Lehrberuf; berufliche Situation) ein, die reaktionsorientierten lediglich die Systemseite (die Person, z.B. Lehrkraft). Wird Stress nur über die Reizbedingungen operationalisiert, wird - unter anderem - die psychologische Vermittlung, eine personeigene Leistung, nicht einbezogen (vgl. Nitsch 1981). Definiert man Stress aufgrund von Reaktionssyndromen, verbietet dies, einen funktionalen Bezug zwischen (spezifischen) stressauslösenden Reizen und dazugehörigen Reaktio-

Störung der Homöostase eines Organismus begriffen wird. Dieser mechanistische Theorieansatz findet sich ebenfalls in der Entwicklungspsychologie, dann etwa, wenn in der *Lebensereignisforschung* Lebensereignisse als bedeutsame Veränderungen im Leben eines Individuums definiert werden, soweit diese seinen Gleichgewichtszustand stören und Anpassung erfordern (vgl. ebd.).

⁹Siehe Kp. 2.3.3.

¹⁰In der Alltagssprache hat der Begriff 'Stress' in der Regel eine deutlich negative Konnotation.

Vgl. Bemerkungen weiter unten zu Bewertung von 'Stresssituationen': Eine als grosse Belastung empfundene Situation kann von den einen als Bedrohung, von anderen als Herausforderung eingeschätzt werden. Im ersten Fall führt die Belastung nicht zu Stress.

¹¹Einiges spricht dafür, dass Stresserlebnisse auch Lerneffekte bewirken können, die zu grösseren Coping-Ressourcen führen können und dass andererseits weitgehende Abwesenheit von Stress dazu führen kann, dass selbst kleinen Schwierigkeiten nicht mehr adäquat begegnet werden kann (vgl. Semmer 1984, 20). Nach Herzog (1991) gilt die Auffassung, Anforderungen, Belastungen und Krisen seien Auslöser für Entwicklungsprozesse, als neues Paradigma ('Entwicklung durch Bewältigung') der Entwicklungspsychologie. Relevant sind nicht die Anforderungen an sich, sondern die Auseinandersetzung mit den Anforderungen. "Stress, Coping and Development" (Rutter 1983; zit. nach Herzog 1991, 9) machen das vollständige Variablengefüge des neuen Paradigma aus.

nen zu etablieren. In der Lehrerforschung werden häufig Reaktionen - ohne klare konzeptuelle Einbindung - per se als Belastung oder Stress (über)interpretiert. Rudow regt deshalb an, von einer schlichten Reaktionserfassung abzusehen, indem unter anderem Bewertungs- und Bewältigungsprozesse (vgl. Rudow 1990a, 3) sowie andere individuelle Bedürfnisse und Motive, Erwartungen und Erfahrungen berücksichtigt werden.

Solches vermögen inter- und transaktionsorientierte (bzw. relationale) Modelle zu leisten. Diese sehen den Prozess der Person-Umwelt-Interaktion im Zentrum. Psychischer Stress, so Lazarus (1990), gründet weder in der Situation, noch in der Person, sondern entsteht aus der Art, wie die Person die adaptive Beziehung einschätzt (vgl. Grimm 1993, 26). Stress lässt sich als Resultat aus einer Transaktion zwischen Person und Situation bezeichnen. Diese Wechselwirkung wird dadurch thematisiert, dass Wahrnehmung und Bewertung der Situation (berufliche Situation) durch Personen (Lehrkraft) als wichtige Komponenten des Stressgeschehens bzw. Belastungserlebens erachtet werden. Seit Lazarus herrscht Einigkeit, dass psychischer Stress im Kontext von kognitiven Bewertungs- und Bewältigungsprozessen zu verstehen ist: Stress tritt nur dann auf, wenn Reize, Anforderungen und Belastungen in spezifischer Weise bewertet werden (vgl. Rudow 1994, 91). Nach Meinung von Lazarus ist dies erst dann der Fall, wenn die Anforderung bzw. Belastung als Gefährdung oder Bedrohung bewertet werden. Bei der Bewertung und Bewältigung von Stress spielen somit personale Bedingungen wesentlich mit. So unterscheiden Lazarus & Launier (1981; vgl. Greif 1991, 8):

- (1) die subjektive Bewertung der Situation
- (2) die Kontrolle über die Situation (insbesondere über alle subjektiv unangenehmen Merkmale, Erweiterung der Kontrollmöglichkeiten und situationalen Ressourcen zur Stressbewältigung) sowie
- (3) die Stressbewältigungskompetenzen (Bewältigungsstrategien, Handlungsstile, Alltagswissen usw.).

Stress oder Beanspruchung werden demzufolge als Beziehungskonzepte verstanden, die bestimmte Anpassungsprozesse zwischen einem System und seiner Umwelt umschreiben. Stressituationen sind komplexe und dynamische Interaktions- und Transaktionsprozesse zwischen den Anforderungen der Situation und dem handelnden Individuum. Stress wird somit nicht nur als Reiz oder Reaktion oder Zustand betrachtet, sondern als Prozess, der durch die Phasen der Bewertung und Bewältigung bestimmt ist (vgl. auch Rudow 1994; siehe Abbildung 3).

Auch nach Einschätzung von Greif zeichnet sich heute in der psychologischen Fachwelt nach anfänglichem Streit ein bemerkenswerter faktischer Konsens ab: "Grundlage ist das transaktionale, kognitive Stresskonzept von Lazarus (1966, 1976; Lazarus & Launier 1981). Nicht nur in der Psychologie, sondern interdisziplinär wird in Anlehnung an Lazarus die zentrale Bedeutung des subjektiven Bewertungsprozesses (appraisal) und der Bewältigung (coping) der Situation (vermittelt durch Bewältigungsstrategien und Bewältigungskompetenzen) anerkannt" (Greif 1991, 9).¹²

Individuen bewerten Situationen unterschiedlich und verfügen über unterschiedliche Bewältigungsstrategien und -kompetenzen. Durch den Einsatz unterschiedlicher Kompetenzen und Strategien verändern sich nicht nur die Transaktionen, sondern auch die Anforderungen und Folgen. Diese qualitativ verschiedenen Zusammenhänge und Auswirkungen der Transaktionen zwischen (belastender) Situation und (handelnder) Person erweitern die Komplexität des Stressmodells von Lazarus allerdings so sehr, dass beträchtliche Mess- und Interpretationsprobleme entstehen: Für eine umfassende Überprüfung des transaktionalen Modells wäre es für jeden gegebenen hypothetischen Stressor erforderlich, alle theoretisch denkbaren, möglicherweise individuell moderierenden oder situativ beeinflussbaren Bewertungen und individuell verschiedenen Bewältigungsstrategien oder Kompetenzen zu untersuchen. Um diesem "Beliebigkeitsproblem" (vgl. Greif 1991, 9f) zu entgehen, schlägt Greif eine Reduktion des transaktionalen Modells vor: Aufgrund der Ergebnisse verschiedener Felderhebungen formuliert er die "einfache Hypothese", dass ein "Zusammenhang zwischen unabhängig erfassten typischen Arbeitsstressoren und subjektiven Befindlichkeitsbeeinträchtigungen, wie 'Gereiztheit/Belastetheit' sowie 'psychosomatischen Beschwerden' besteht (Mohr 1984)" (Greif 1991, 10).¹³ Quer- und Längsschnittuntersuchungen bestätigten diese Hypothese (vgl. Mohr 1991; Frese 1991), die ihre Gültigkeit auch bei der Berücksichtigung relevanter Moderatoren wie Handlungs- und Tätigkeitsspielraum behält (vgl. Frese & Semmer 1991).

Eine Präzisierung der Definition des Stressbegriffes nimmt Greif im Zusammenhang mit der oben erwähnten Empfindung eines "subjektiv unangenehmen Spannungszustandes" vor, die

¹²Selyes ursprüngliches Stressmodell wird in der Stressforschung kaum noch strikt übernommen. Umstritten ist vor allem die dem Modell zugrunde liegende Annahme eines universell gültigen allgemeinen biologischen Reaktionsmodells. Empirisch erhärtet und theoretisch durchgesetzt hat sich die komplementäre - nicht etwa entgegengesetzte - Annahme, wonach sich die Stressreaktionen interindividuell unterscheiden und sogar intraindividuell situationsspezifisch variieren können (vgl. Greif 1991, 8f).

¹³Gereiztheit/Belastetheit bezieht sich auf die Erschöpfung psychischer Ressourcen und beschreibt damit einen Erschöpfungszustand, der so weit fortgeschritten ist, dass er in alltäglichen Belastungspausen nicht abgebaut werden kann (vgl. Mohr 1991, 101).

laut Semmer (1987) den Kern einer Negativ-Definition von Stress ausmache. Greif urteilt, diese Empfindung sei emotionstheoretisch noch wenig spezifiziert und könne Resultante unterschiedlicher Ursachen und kognitiv-emotionaler Prozesse sein, die sich von Stresszuständen unterscheiden würden. Beispiele, die unangenehme Spannungszustände hervorrufen, aber noch nicht Stress konstituieren, sind Menschen, Verhaltensweisen, Bilder, Geräusche oder Gerüche, die als unangenehm empfunden werden sowie das Unbehagen, sich selbst falsch zu verhalten oder zu kleiden (vgl. Greif 1991, 11f). Psychologisch kennzeichnend für den psychischen Erfahrungshintergrund bei komplexen Stressempfindungen sei, dass sie mit antizipierten unangenehmen Spannungszuständen einhergingen, mit der Befürchtung eines Verlustes an Ausgeglichenheit (ebd.).

Neben der Qualität, Intensität und Dauer der Empfindungen spezifiziert Greif im Weiteren die subjektiven Bewertungen oder Erwartungen der Personen so, dass schliesslich die folgende Definition des Begriffs "Stress" resultiert:

"'Stress' ist ein subjektiv unangenehmer Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine

- stark aversive,
- subjektiv zeitlich nahe (oder bereits eingetretene) und
- subjektiv lang andauernde Situation

sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint" (ebd., 13).

Stress und Emotionen

Eine emotionale Facette von Stress nimmt ebenfalls Ulich (1989) in seine Bestimmung von Stress auf: Stresserleben stehe an der Schwelle zum krankhaften Erleben von Belastung, "wobei 'krankhaft' meint, dass gewohnte Tagesabläufe und Handlungsroutinen nicht mehr funktionieren, dass das Bewusstsein von Leidensdruck beherrscht wird und das Verhalten mit Auffälligkeiten verbunden ist, die auch von anderen einem bestimmten Krankheitsbild (Phobie, Depression u.ä.) zugeschrieben werden können" (ebd. 1989, 199). Auch Ulich grenzt somit Belastung von Stress ab. Nicht jede Belastung muss zu Stress führen.

"Stress ist ein emotionaler Zustand von (vorübergehender) Belastung, der vor allem durch zwei Merkmale gekennzeichnet ist: Erstens wird eine Diskrepanz empfunden zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten und zweitens werden die Folgen dieser Belastung als bedrohlich empfunden" (Ulich 1989, 199).

Blase (1986) fand als entscheidende vermittelnde Variable zwischen Person und Situation die wahrgenommene Kontrolle über die Belastungssituation. Der Autor ermittelte folgende Bereiche von Belastungssituationen als Stressquellen (bei 392 Lehrkräften verschiedenster Schular-ten in den USA):

- Organisation (39%),
- Schüler (18%),
- Administration (17%),
- Lehrerkollegium (9%),
- Eltern (5%).

Im Bereich der schulischen Organisation nehmen Lehrkräfte am häufigsten fehlende Kontrolle wahr. Der Autor erfasste ebenfalls Gefühle, welche in kritischen Situationen auftreten, und unterschied:

- Ärger, Frustration und Irritation,
- Depression (bzw. Hilflosigkeit),
- Angst (Antizipation negativer Konsequenzen des Verhaltens),
- Selbstkonzept (persönliche Blamage, eigene Schuldzuschreibung),
- physische Symptome (Kopfschmerzen, Schlaflosigkeit etc.).

Blase fand, dass Lehrkräfte in kritischen Situationen am häufigsten mit Ärger reagieren.

Aufgrund des Missverhältnisses zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten, gepaart mit dem Umstand, dass dieses Missverhältnis als bedrohlich erlebt wird, erleben die Gestressten Frustration und Unzufriedenheit sowie tendenziell ein Gefühl der Hilflosigkeit und Inkompetenz. Dadurch müssen sie ihre Anstrengungen zusätzlich erhöhen. Als belastend wird nicht nur die Gefährdung der Zielsetzung, sondern auch die damit einhergehende Anspannung und Anstrengung erlebt. Im Gegensatz etwa zu Burnout führt Stress noch nicht zu einer Lähmung der Handlungsbereitschaft oder zu Hoffnungslosigkeit. Das Bewusstsein, handeln zu können und Kontrolle auszuüben, ist noch vorhanden, ebenso wie Ziel- und Zukunftsorientierung.

Zu einer Krise kann es kommen, wenn über längere Zeit keine Lösung des genannten Missverhältnisses erreicht wird, der betroffene Bereich für die Person jedoch bedeutsam bleibt. Verstärkend wirken zusätzliche Belastungen, die Empfänglichkeit der Person für psychische Belastungen und wenig geeignete oder nicht vorhandene Bewältigungs- und Kompensationsmöglichkeiten (vgl. Grimm 1993, 28). Persönlichkeitsmerkmale steigern oder reduzieren die Eintrittswahrscheinlichkeit und Intensität von Belastungsempfindungen. Emo-

tionen stehen in Wechselwirkung mit anderen, auch kognitiven Komponenten des Erlebens von Stress. Angst kann die Einschätzung der Bedrohung (als hoch) und die Beurteilung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten (als gering) beeinflussen und umgekehrt: Aufgrund der Einschätzungen der Bedrohung und der Bewältigungsmöglichkeiten resultiert eine hohe oder tiefe Angst.

In einer Krise ist, im Gegensatz zu Stresssituationen, die ganze Person betroffen. Die Krise kann sich in Form von Depressionen äussern. Dann ist die Handlungsbereitschaft gelähmt und Hoffnungslosigkeit macht sich breit. So dürfte der Gedanke entstehen, die Umwelt nicht mehr aktiv im Sinn der eigenen Bedürfnisse und Ziele beeinflussen zu können. Die Erfahrung von Nicht-Kontrollierbarkeit wird zum Bewusstsein der Hilflosigkeit verallgemeinert. Die Konfrontation mit Situationen, in denen die Reaktion einer Person nichts bewirkt, führt zu Hilflosigkeit, die sich in Form emotionaler, kognitiver und motivationaler Defizite äussert. Emotionale Defizite sind durch Gefühle der Resignation, Hoffnungslosigkeit und Depression gekennzeichnet. Kognitive Defizite führen dazu, auch kontrollierbare Ereignisse als nicht kontrollierbar wahrzunehmen. Motivationale Defizite äussern sich in der abnehmenden Bereitschaft, zu reagieren und Einfluss auszuüben.

Rudow bezeichnet Stress als "Schirmbegriff für negative Emotionen, die bei aversiven (unangenehmen) (Arbeits-)Anforderungen auftreten können" (1994, 91). Das Hauptmerkmal ist wie bei Greif (1991) und anderen Autoren ein unangenehmer Spannungszustand. Dazu zählen Emotionen wie "Ärger, Wut, Aggressivität, Gereiztheit, Frustration, Enttäuschung, Depressivität und insbesondere Angst" (Rudow 1994, 91). Stress ist ein Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit, der durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit negativen Emotionen verbunden ist (vgl. ebd., 49).

Da die persönlichen Erfahrungen beim Entstehen des Bewusstseins der Hilflosigkeit entscheidend sind, die eine Person durch die Verarbeitung von Stress-, Verlust- und Deprivationserlebnissen macht, und woraus sie bestimmte Deutungs- und Denkmuster entwickelt, nennt Seligman (1979) den Prozess (und dessen Ergebnis) *Erlernte Hilflosigkeit*. Krampen (1982, 64) spricht im Zusammenhang von individuellen Kontrollüberzeugungen und der Kontrollierbarkeit in Handlungssituationen von Gelernter Hilflosigkeit. Seligman entwickelte dieses Konzept aus attributionstheoretischen Überlegungen und dem Konstrukt der Kontrollüberzeugungen. Im Folgenden werden diese beiden Konstrukte vorgestellt, bevor ich mich der gelernten Hilflosigkeit zuwende.

Attribution

Die Attributionstheorie beschäftigt sich mit der Frage, wie Menschen Informationen über eigenes Verhalten und das Verhalten anderer Menschen interpretieren, um Urteile über die angenommenen Gründe von Ereignissen fällen zu können. Eine Grundannahme der Attributionstheorie besteht darin, dass Menschen motiviert sind, Kontrolle über ihre Beziehung zur Umwelt zu erlangen. Grundlegend für Theorie und Forschung sind die Begriffe der internalen (personenbezogenen) und externalen (umweltbezogenen) Ursachenzuschreibung. In den meisten Ansätzen treten empirisch relevante Klassifikationsgesichtspunkte hinzu; etwa die Unterscheidung zeitlich variabler und zeitlich stabiler Ursachenzuschreibungen (Heider 1958; Weiner et al. 1971) oder die Unterscheidung situationsspezifischer und generalisierter Attributionstendenzen (z.B. Seligman 1979).

Heider (1958), der als Urheber der Attributionstheorie gilt,¹⁴ unterscheidet vier erlebte Ursachen von Erfolg und Misserfolg: Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück. Er gliedert diese in die zwei erwähnten Faktorengruppen bzw. Kausaldimensionen, von denen Menschen eigene und fremde Handlungsergebnisse abhängig machen: Faktoren der Person und Faktoren der Situation sowie Stabilität.

Nach diesem Klassifikationsschema in den Kontinua

- (1) Lokalisation (personabhängig): **internal** versus **external** und
 - (2) Stabilität (zeitabhängig): zeitlich **stabil** versus zeitlich **instabil**
- ergibt sich nach Weiner et al. (1971) die folgende Vier-Felder-Tafel:

¹⁴Die früheren Arbeiten von Rotter (1954, 1955) zum Konstrukt der Kontrollüberzeugungen ("Locus of control") werden von Krampen (vgl. 1982, 52) als erster empirisch prüfbarer, attributionstheoretischer Ansatz bezeichnet, wengleich Rotter den Begriff 'Attribution' noch nicht verwendet.

Abbildung 2: **Vier-Felder-Tafel der Attribution**

		<u>Ort der Lokalisation</u>	
		internal	external
<u>zeitliche Beeinflussbarkeit</u>	stabil	Fähigkeit, Können, Begabung	Schwierigkeit der Aufgabe oder Hand- lung
	variabel	Anstrengung, Wollen	Zufall (Glück, Pech)

Dieses zweidimensionale Schema wird gelegentlich¹⁵ um eine dritte Dimension (Globalität) erweitert, die sich auf die Generalisierung der Ursachenzuschreibung auf andere Situationen bezieht. Es geht um die Frage der

- (3) Globalität (Generalisierung): **global** (für alle Situationen und Verhaltensbereiche) oder **spezifisch** (situations- und/oder verhaltensspezifisch).

Heider unterscheidet zwischen variablen und stabilen Zuschreibungen. Personenfaktoren beziehen sich demnach auf zwei Größen, auf Fähigkeit und Motivation. Fähigkeit ist von hoher zeitlicher Stabilität, Motivation ist zeitlich variabel und abhängig von der Intention und Anstrengung einer Person. Auch auf der Situationsebene wird zwischen stabilen (Schwierigkeit) und variablen (Zufall) Faktoren unterschieden.

Individuen nehmen Kausalattributionen permanent vor, entweder explizit oder implizit. Diese Ursachenzuschreibungen sind zentral dafür, wie auf Ereignisse reagiert wird, wie sie vorausgesagt werden, auf welche Art eigene Handlungen geplant und wie Umweltfaktoren verstanden werden. Das weist sowohl auf die präaktive wie postaktive Funktion der Kausalattributionen hin: In der Phase der Handlungsplanung (präaktiv) haben sie wesentlichen Einfluss auf affektive Antizipationen und auf Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen. Postaktiv bestimmen sie unter anderem die Art der Selbst- bzw. Fremdbewertung und die Erfolgs- bzw. Misserfolgsbewertung für zukünftige Aufgaben.

Um zu validen Attributionen zu kommen, müssen Personen ihre eigenen Handlungsergebnisse mit denjenigen anderer Personen vergleichen können. Für die Selbstachtung *Hilfsbedürftiger*¹⁶

¹⁵So bspw. in der reformulierten Theorie von Seligman (1979) zur *erlernten Hilflosigkeit*.

ist es beispielsweise schonender, die Ursachen ihrer Hilfsbedürftigkeit nicht internal attribuieren zu müssen, sondern external attribuieren zu können. Die erwartete Fremd-attribution beeinflusst die Attribution ebenfalls. Fuhrer (1994) hat in Bezug auf das Frageverhalten von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen, dass Hilfsbedürftigkeit dann external attribuiert wird, wenn diese meinen, viele andere Personen müssten in derselben Situation ebenfalls Hilfe suchen. Die Bereitschaft, die eigene Hilfsbedürftigkeit mitzuteilen, ist dann am höchsten, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst für ihre Hilfsbedürftigkeit äussere Umstände verantwortlich machen (vgl. ebd., 108). Wird die Hilfsbedürftigkeit intern attribuiert, kann Fragen negative Auswirkungen auf die Selbstachtung haben und im Fall *öffentlicher* Situationen ein Gefühl der Peinlichkeit heraufbeschwören, was zum Bemühen führt, einen schlechten Eindruck zu vermeiden.¹⁷

In der Belastungs- und Zufriedenheitsforschung sind Attributionen ein bedeutendes psychologisches Kriterium, das differenzialdiagnostische Schlussfolgerungen über Determinanten des Belastungs- und Zufriedenheitserlebens zulässt. Für Forschungen auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheit sind als Determinanten nicht nur Strukturmerkmale des Berufes (Arbeitsinhalt, Arbeitskontext) und sozialer Kontext von Bedeutung, sondern auch individuelle Faktoren. Neben Geschlecht, Alter, Familienstand, Betriebszugehörigkeit, Stadium der beruflichen Laufbahn etc. sind damit insbesondere auch *differenzialpsychologische* Merkmale wie berufliche Wertorientierungen, Handlungsziele oder eben Kontrollüberzeugungen und Attributionen angesprochen. Für viele Studien zur Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit gilt, was Grimm (1993) bezüglich der Lehrkräfteforschung festgestellt hat: "Methodisch problematisch ist an den meisten Studien ..., dass die erhobenen Lehreräusserungen nicht bloss eine Sammlung von Belastungs- und Zufriedenheitsäusserungen widerspiegeln, sondern bereits Resultat

¹⁶In diesem Abschnitt ist die Rede von Hilfsbedürftigen und Hilfesuchenden. Diese sind nicht zu verwechseln mit den Hilflosen im Zusammenhang mit der erwähnten Theorie von Seligmann (1979) zur *erlernten Hilflosigkeit*.

¹⁷Fuhrer kann im Fall von Fragehemmungen von Schülerinnen und Schülern attributionstheoretisch und empirisch abgesicherte Empfehlungen an Lehrkräfte abgeben. Er regt an, der Stärkung des Kompetenzgefühls und des Selbstvertrauens der Fragenden besondere Beachtung zu schenken (1994, 108f). Durch positive Rückmeldungen kann vermieden werden, die Selbstachtung der Fragenden zu gefährden. Das mag gelingen, wenn das Stellen von Fragen nicht als Ausdruck eigener Unfähigkeit, sondern als wertvolle Fähigkeit dargestellt wird. Solches verändertes Attributionsverhalten seitens der Lehrkraft als auch seitens der Schülerinnen und Schüler zeitigt einen "enormen Motivationswert für die Intensivierung des Frageverhaltens" (ebd., 109). Freilich sind nicht intendierte Effekte zu vergegenwärtigen: Schülerinnen und Schüler könnten zu gleichsam hemmungslosem Fragen motiviert werden und die ihre Fragen steuernden Attributionen nicht auf die eigene Hilfsbedürftigkeit beziehen, sondern unzutreffenderweise als ein Zeichen hoher Kompetenz oder besonderer Aufgabenschwierigkeit interpretieren.

impliziter Attributionsprozesse bei Lehrern sind, ohne dass diese Studien das Konstrukt 'Attribution' überhaupt zugrunde legten" (Grimm 1993, 24).

Auch wenn Lehrkräfte eine Reihe von Ursachen für ihre Zufriedenheit oder Belastung nennen, so sagt dieser Umstand allein noch nichts über die tatsächlichen Wirkungen einzelner Ursachen aus. Differenzialpsychologische Variablen vermögen den scheinbaren Widerspruch zwischen hohen Belastungen der Lehrkräfte bei gleichzeitig hoher Zufriedenheit - neben anderen Gründen (siehe Kp. 2.1) - zu erklären.

Kontrolle

Das Konstrukt der Attribution ist eng verwandt mit demjenigen der Kontrolle. Was ist mit 'Kontrolle' gemeint? Es können die Teilkomponenten Vorhersagen, Erklären und Beeinflussen unterschieden werden. Die Frage, ob man etwas vorhersagen, erklären oder beeinflussen kann, ist für das Erleben von *Belastung* und damit im Zusammenhang mit *Stress* von Bedeutung, aber nur dann, wenn es um etwas für die Person wirklich Wichtiges geht. Entscheidend ist zusätzlich die subjektive Perspektive: Glaubt die Person selbst daran oder nicht? (vgl. Ulich 1989, 212). Ulich warnt jedoch davor, diese Erkenntnis in Subjektivismus oder Kognitivismus münden zu lassen und dabei objektiv gegebene Umweltmerkmale zu übersehen. Implizit liegt auch eine normative Seite vor: Objektiv nicht oder kaum vorhandene Kontrollmöglichkeiten sollen Personen als solche erkennen. Je nach Gegenstand und Ansprüchen der Person können die Teilkomponenten der Kontrolle etwas ganz Unterschiedliches bedeuten. Man kann vieles vorhersehen, was man nicht beeinflussen kann (Mondfinsternis, Arbeitsmarktsituation), man kann auch manches verstehen, was nicht beeinflussbar ist.

Kausale Attributionen zu Leistungsergebnissen werden meist nach der erbrachten Leistung erfragt. Den Versuchspersonen stehen zu diesem Zeitpunkt bereits Informationen über den Leistungsausgang, die erbrachte Anstrengung und die Schwierigkeit zur Verfügung. Sie können auch ermessen, wie das Leistungsergebnis im sozialen Vergleich aussieht (vgl. Reber et al. 1998, 109). Für die Praxis ist allerdings auch von Bedeutung, inwiefern eine Person Leistung voraussagen vermag und von welchen Ursachen die zukünftige Leistung abhängig gemacht wird. Die Ursachenzuschreibung hat Flammer (1990) als *Kontrollattribution* bezeichnet. Anhand eines Samples von 258 Personen konnten Reber et al. (1998) nachweisen, dass Attribution auf Fähigkeit die Leistungserwartung in positiver, Attribution auf Anstrengung in negativer Richtung beeinflusst. Attribution auf stabile Faktoren führen zu Überschätzung, Attribution auf labile Faktoren zu Unterschätzung. Personen also, die auf Anstrengung

attributionen, neigen dazu, sich zu unterschätzen. Es ist jedoch auch so, dass diejenigen, die ihre Leistung nicht oder nur mässig auf ihre Anstrengung zurückführen, sich überschätzen (vgl. Reber et al. 1998, 115). Nachfolgend wird das Konstrukt der Kontrolle differenzierter vorgestellt:

Das Konstrukt der internalen bzw. externalen Kontrolle wurde im Rahmen der *Sozialen Lerntheorie* von Rotter (1954; 1955; 1972)¹⁸ entwickelt und als "locus of control of reinforcement" 1966 einer breiten psychologischen Öffentlichkeit vorgestellt. Das Konstrukt der internen bzw. externen Kontrolle beschreibe, so Grimm (1993, 31), das Ausmass, in dem eine Person Geschehnisse als Konsequenzen ihres eigenen Verhaltens erlebe (internale Kontrolle) bzw. das Ausmass, in dem sie das Ereignis als Schicksal interpretiere oder auf Zufalls- und Glücksumstände beziehe, auf die sie keinen Einfluss habe (externale Kontrolle). Auf "differentialpsychologischer Ebene (bezeichnet dieses Konstrukt) *generalisierte Erwartungshaltungen* eines Individuums darüber, ob es durch eigenes Verhalten Verstärker und wichtige Ereignisse in seinem Leben beeinflussen kann (internale Kontrolle) oder nicht (externale Kontrolle)" (Krampen 1982, 1). Die relative Bedeutung generalisierter Erwartungen ist bei neuen und/oder mehrdeutigen Erwartungen hoch, bei subjektiv bekannten Situationen verlieren sie dagegen an Bedeutung für die Erklärung und Vorhersage von Verhalten; hier ist die Relevanz situationsspezifischer Erwartungshaltungen höher (vgl. Krampen 1981, 5).

Mit diesem Konstrukt liegt damit ein zweiter, situativer Aspekt vor, mit dem Handlungssituationen beschrieben und analysiert werden können. Unter dem situativen Aspekt wird die subjektive Meinung darüber verstanden, inwieweit man in einer bestimmten Situation Kontrolle ausüben kann. Bei der Operationalisierung der Kontrollüberzeugungen als differenzialpsychologische Variable sei deshalb darauf zu achten, dass keine in internaler oder externaler Richtung eindeutig vorliegende Situationen einbezogen würden (vgl. Krampen 1981, 6). Die Übersetzung "*Kontrollierbarkeit* von Situationen" (Krampen 1982,1) treffe, meint Krampen (ebd.), den situativen Aspekt des "locus of control" recht gut. Für den Begriff des "locus of control of reinforcement" als differenzialpsychologisches Konstrukt zieht er die Übersetzung "Kontrollüberzeugungen" vor; unter anderem deshalb, weil mit diesem Begriff auf die subjektive Haltung eines Individuums verwiesen werden kann, die als 'Überzeugungen' relativ weit generalisierbar sind, weil die situative Komponente der Kontrollierbarkeit in diesem Begriff weitgehend ausgeschaltet ist und weil der Begriff normative Implikationen vermeidet, wie sie

¹⁸Die Soziale Lerntheorie von Rotter kann in die Theoriefamilie der Erwartungs-Wert-Modelle eingeordnet werden (vgl. dazu Kp. 2.1.3)

etwa bei 'Selbstverantwortlichkeit' oder 'Selbstkontrolle' vorhanden wären.¹⁹ Die Begriffe 'Selbstverantwortlichkeit' und 'Selbstkontrolle' tendierten, so Krampen, in eine andere Richtung. Damit seien alle aktiven Versuche gemeint, durch Informationssuche, gezieltes Nachdenken, Urteilen, Entscheiden und Handeln auf andere oder die Umstände sowie auch auf sich selbst, Einfluss zu nehmen.

Krampen hat ein deutschsprachiges Instrument zur Messung der Kontrollüberzeugungen bei Erwachsenen (ab 18 Jahren) vorgelegt ("IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen; Deutsche Bearbeitung der IPC-Scales von Hanna Levenson" (Krampen 1981)). Die IPC-Scales von Levenson (1972; 1974) beruhen ihrerseits auf einer Rekonzeptualisierung eines von Rotter (1966) entwickelten Fragebogenverfahrens (ROT-IE).²⁰ Für externale Kontrollüberzeugungen wird zwischen Glück, Pech, Zufall, Schicksal versus Machtlosigkeit als wahrgenommene Ursachen für das Auftreten/Nichtauftreten von Verstärkern und Ereignissen in der personspezifischen Umwelt unterschieden. Levenson und Krampen unterscheiden a priori die folgenden Aspekte oder Dimensionen von Kontrollüberzeugungen:

- (1) **I-Skala:** *Internalität*, d.h. die subjektiv bei der eigenen Person wahrgenommene Kontrolle über das eigene Leben und über Ereignisse und Verstärker in der personspezifischen Umwelt;
- (2) **P-Skala:** *Externalität, die durch ein subjektives Gefühl der Machtlosigkeit bedingt ist*, durch ein Gefühl der sozialen Abhängigkeit von anderen (mächtigeren) Personen ("**p**owerful others external control orientations");
- (3) **C-Skala:** *Externalität, die durch Fatalismus bedingt ist*, also durch die generalisierte Erwartungshaltung, dass die Welt unstrukturiert und ungeordnet ist, dass das Leben und die Ereignisse in ihm von Schicksal, Glück, Pech und Zufall abhängen ("**c**hance control orientation") (vgl. Krampen 1981, 8).

Die drei Skalen werden mit jeweils acht Items gemessen, wobei bei der Itemformulierung im Gegensatz zum ROT-IE (Rotter 1966) stets die Ich-Form verwendet wird, um den Bezug zur Person des Antwortenden zu erhöhen. Um Internalität bzw. Externalität als Situationsvariable weitgehend auszuschalten, wird kein Bezug zur Modifizierbarkeit der jeweils vorgegebenen

¹⁹Die Übersetzungen des Begriffes "locus of control of reinforcement" sind vielfältig: "Verstärkungskontrolle", "internale versus externale der Verhaltensverstärkungen", "internale versus externale Kontrolle", "Selbst- versus Fremdkontrolle der Verstärkung", "Ort der Steuerung", "internale versus externale Kontrolle der Bekräftigung", "Ort der Kontrolle", "Kontrollwahrnehmung", "Selbstverantwortlichkeit", "Selbstkontrolle" etc. (vgl. Krampen 1982, 1). Ulich spricht von "verallgemeinerten Kontrollerwartungen" (1989, 213), während Krampen (1982) von "Kontrollüberzeugungen" spricht.

Im englischsprachigen Raum hat sich weitgehend das Kürzel "locus of control" durchgesetzt.

²⁰Erhebungsinstrument (Fragebogen) von Rotter (ROT) zur Messung des 'Kontrollortes'; internal (I) oder external (E).

Situationen hergestellt. Anstelle von Items mit Wahlzwang wie beim ROT-IE werden sechstufige Likert-Skalen zur Einschätzung vorgelegt.²¹

Krampen hat später ein eigenes Instrument zur Erfassung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen vorgelegt. Es handelt sich um den "Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)" (Krampen 1991).

Für die Erfassung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen im *Lehrberuf* liegt seit 1999 ein Instrument von van Dick et al. (1999b) vor. Acht Items erfassen externe Kontrollüberzeugungen, sechs Items interne. Befragte Lehrerinnen und Lehrer sollen die Items auf einer sechstufigen Skala mit den Endpunkten *trifft nicht zu* bis *trifft genau zu* beantworten (van Dick et al. 1999b, 272f).

Auf die enge Verwandtschaft der Konstrukte Attribution bzw. Attributionstendenzen mit Kontrolle bzw. Kontrollüberzeugungen wurde schon hingewiesen. "Kontrollüberzeugungen stellen nun jedoch generalisierte Attributionstendenzen von Individuen dar, die über eine relativ hohe zeitliche Stabilität und Globalität (d.h. sie betreffen unterschiedliche Verhaltensbereiche) verfügen" (Krampen 1982, 52). Dabei können zeitlich spezifische oder verhaltensspezifische *Kausalattributionen* den (generalisierten) *Kontrollüberzeugungen* widersprechen.²² Mit dem Begriff der *Kausalattribution* werden mehr oder weniger stark generalisierte *Kausalattributionen* bezeichnet, die nach dem Ausmass ihrer Internalität versus Externalität klassifiziert werden. Aufgrund früherer Erfahrungen bilden Personen allmählich stabile Tendenzen aus, sich selbst eher als Akteur oder als Opfer zu erleben. Ulich spricht in diesem Zusammenhang von "verallgemeinerten Kontrollerwartungen" (1989, 213): Situations- und bereichsübergreifend werden Kontrollmöglichkeiten entweder bei sich selbst, bei anderen, den Umständen, dem Schicksal gesehen. Diese Erwartungen beeinflussen auch situationsspezifische Überzeugungen, aber sie bestimmen sie nicht vollständig.

Ulich betont den Zusammenhang von Kontrolle und *Emotionen*,²³ insbesondere von Angst. Nahezu alle Angsttheorien heben hervor, dass Intensität und Allgemeinheit der Angst abhängig ist von den zu Beginn dieses Abschnittes erwähnten Teilkomponenten der Kontrolle, nämlich von der Vorhersagbarkeit, Verstehbarkeit und Beeinflussbarkeit bedrohlicher, potenziell belastender Ereignisse. Der mögliche oder tatsächlich eingetretene Verlust an Kon-

²¹Von 1 = *Diese Aussage ist sehr falsch* bis 6 = *Diese Aussage ist sehr richtig*.

²²Ein Beispiel: Eine Person, die allgemein über eher interne Kontrollüberzeugungen verfügt, kann bei Glücksspielen durchaus external attribuieren. Umgekehrt kann eine Person mit tendenziell externen Kontrollüberzeugungen auf körperlicher Leistungsfähigkeit beruhende Ergebnisse internal attribuieren (vgl. Krampen 1982, 53).

²³Die Beziehung von Stress und Emotionen wurde weiter oben schon angesprochen.

trollierbarkeit stellt eine dem spezifischen Angstgeschehen zugrunde liegende Kategorie dar. Das Plötzliche, Unvorhergesehenes und nicht oder kaum Beeinflussbares spielt - neben der Mehrdeutigkeit von Bedrohungssituationen, die kaum angemessene Regulationsvorgänge zulassen - eine wesentliche Rolle.

Kontrollmeinung

Nach Flammer et al. (1990) wird eine gezielte *Kontrollhandlung*²⁴ nur dann eingeleitet, wenn das betreffende Individuum sowohl Kenntnis vom Weg zur Zielerreichung hat als auch davon überzeugt ist, die notwendigen Kompetenzen zu besitzen. Ein Individuum, das glaubt, den Ausgang eines Ereignisses beeinflussen resp. eine Aufgabe lösen zu können, ist der Meinung, es habe darüber Kontrolle. Der subjektiven Meinung um die eigene Kompetenz, der sog. *Kontrollmeinung*²⁵ resp. *Kontrollüberzeugung*²⁶ oder *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, kommt im menschlichen Leben eine entscheidende Bedeutung zu. Vertrauen in die eigene Kontrolle oder in die eigene Selbstwirksamkeit erlaubt eine angemessene Handlungsplanung und -durchführung und ist eine entscheidende Grundlage für die Selbstakzeptanz und das Selbstwertgefühl eines Menschen (vgl. Flammer & Grob 1994, 18). Eine hohe Kompetenzmeinung und ein starkes Selbstwertgefühl führen zu optimistischen Kontrollerwartungen und zu einer positiven Problemsicht (Herausforderungseinschätzungen) und dazu, sich um aktive Beeinflussung bzw. Kontrolle der Umwelt zu bemühen (vgl. Jerusalem & Schwarzer 1989, 310).

Woraus bestehen die zur Bildung einer Kontrollmeinung notwendigen Wissensbestände im einzelnen? Am häufigsten werden Dispositionsattribute verwendet; ein Wissen, das auf

²⁴Eine *Kontrollhandlung* besteht darin, dass eine Person einen angestrebten Zielzustand erreicht oder beibehält. Um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, muss der handelnden Person mindestens ein Weg zur Erreichung des Ziels bekannt sein, und sie muss auch imstande sein, diesen Weg zu begehen (vgl. Flammer et al. 1990, 160). Entsprechend unterschied Bandura (1977) eine *Ergebniserwartung* (outcome expectations) und eine *Wirksamkeitserwartung* (efficacy expectations).

²⁵Die *Kontrollmeinung* lässt sich aufgliedern in eine *Kontingenzmeinung* (Wissen, welche Handlung zum Ziel führt) und eine *Kompetenzmeinung* (Wissen, ob man die für ein Ziel notwendigen Handlungen persönlich zu leisten imstande ist). Diese Unterscheidung geht zurück auf Lazarus (1966), der im Rahmen seines Stressbewältigungsmodells zwischen Anforderungsanalyse (primary appraisal) und Kompetenzanalyse (secondary appraisal) unterschied (vgl. folgenden Abschnitt).

²⁶Wicki et al. (1994, 241f) definieren die *Kontrollmeinung* resp. *Kontrollüberzeugung* als "subjektive Wahrscheinlichkeit des Erfolgs in Abhängigkeit von der eigenen Kompetenz und den situativen Handlungsvoraussetzungen". Die *Kontrollmeinung* ist die mentale Repräsentation eines Individuums von seiner Kontrolle (ebd., 242).

Selbstzuschreibungen von Eigenschaften oder Fähigkeiten beruht.²⁷ Am zweithäufigsten wird autobiografisches Episodenwissen zur Begründung der Kontrollmeinung herangezogen. Damit ist jenes Wissen gemeint, dass auf Erlebnissen in der Vergangenheit bzw. gemachten Erfahrungen beruht. Episoden sind an konkrete Inhalte gebunden. Dispositionen sind losgelöst von den Bildern und Vorstellungen der Realität und durch 'Zeichen'²⁸ als willkürliche Stellvertreter der Wirklichkeit ersetzt worden. Normatives Wissen und allgemeinspsychologisches Regelwissen, das allgemeine Forderungen, moralische Ansprüche, allgemeingültige Aussagen über Seins- und Sollenszustände umfasst, wird deutlich weniger oft verwendet. Im Vergleich zu Jugendlichen begründen Erwachsene ihre Meinung vorhandener Kontrolle häufiger mit episodischen Erinnerungen, die Meinung nicht vorhandener Kontrolle jedoch häufiger durch den Rückgriff auf Dispositionen. Jugendliche ziehen zur Begründung der Meinung vorhandener Kontrolle häufiger dispositionale Merkmale heran. Im Laufe der Kindheit werden die Dispositionsargumente wichtiger, da Dispositionen generalisierte Repräsentationen von mehreren einschlägigen Erfahrungen sind.

Flammer & Grob konnten 1994 die Häufigkeitsverteilung der Argumente bestätigen: Dispositionen, die man sich selbst zuschreibt, sog. Selbst-Schemata, werden am häufigsten zur Begründung von aktuellen Kontrollmeinungen herangezogen, gefolgt von Erinnerungen an einschlägige Episoden und Partizipanteninformationen und Regelwissen. Die beiden letztgenannten Argumentationstypen erhielten je ca. einen Zehntel der Nennungsfrequenzen (Flammer & Grob 1994, 34). Episodenargumente sind für die meisten Menschen vertrauenswürdiger als Dispositionsargumente. Im Fall von Episodenargumenten geben die Versuchspersonen höhere Sicherheitsratings für ihre Kontrollmeinung an, und die Latenzzeit ist kürzer, d.h. die Kontrollmeinungen werden schneller begründet.

Flammer & Grob unterschieden in ihrer Untersuchung zusätzlich zwischen Personen mit allgemein hoher und Personen mit allgemein niedriger Kontrollmeinung. Wiederholt konnte gezeigt werden, dass eine hohe Kontrollmeinung mit Wohlbefinden einhergeht (siehe auch Grob et al. 1989; Grob et al. 1992; Hohmann 1988), während eine niedrige Kontrollmeinung, be-

²⁷Beispiele für Dispositionsattribute bzw. sich selbst attribuierte Dispositionen sind: "Ich bin frech!" "Weil ich Tiere liebe." "Weil ich büffeln würde." "Weil ich das eben kann."

Bei dieser Kategorie von Selbstwissen handelt es sich um das "fertig aus dem Gedächtnis ablesbare" (Flammer et al. 1990, 163) Ergebnis früherer Attributionen. Es sind Informationen zu Eigenschaften der eigenen Person, etwa bestimmte Fähigkeiten oder Schwächen. Solche Informationen werden in der Literatur auch als Selbst-Schemata bezeichnet (vgl. Wicki et al. 1994, 243).

²⁸Diese Sichtweise erinnert stark an die genetische Epistemologie Piagets (1936). Wicki et al. (1994) gehen denn auch davon aus, dass die Entwicklung der Kontrollmeinung eng mit der Entwicklung des *Selbstkonzepts* zusammenhängt (Entwicklung von Schemata).

sonders wenn sie global und zeitlich stabil ist, eine Bedingung für die Entstehung von Depression und sogar Suizidalität sein kann. Entgegen der Vermutung,²⁹ Personen mit allgemein hoher Kontrollmeinung bezögen sich öfters auf Episoden als Personen mit allgemein niedriger Kontrollmeinung, hatte die allgemeine Kontrollmeinung keinen Einfluss auf die Argumentationspräferenz und auf die Reaktionszeiten.

Für den Aufbau persönlicher Kontrolle sind wiederholte Erfahrungen mit der eigenen Wirksamkeit relevant. Manche Personen leben allerdings mit Kontrollüberzeugungen, die durch ihre eigene Biografie nicht gerechtfertigt sind. Die Forschung und therapeutische Erfahrungen verweisen auf Personen, die sich trotz häufig erlebter Selbstwirksamkeit wenig zutrauen. Die Beurteilung der eigenen Einflussmöglichkeiten stimmt nicht mit der Realität überein. Ist sie zu pessimistisch, führt dies allenfalls zum Verzicht auf das ursprünglich gesetzte Ziel und zur Unterlassung von Handlungen.

Die Kontrollmeinung kann auch illusionär sein. Eine solche Meinung kann zu nicht adäquaten oder zu unnützen Handlungen führen. Eine falsche Kontrollmeinung kann jedoch auch Handlungen initiieren und damit Erfahrungen und Lernprozesse ermöglichen, die mit weniger hohen Kontrollmeinungen nicht gewagt worden wären. Bemerkenswerter scheint der folgende Befund: Depressive schätzen ihre eigene Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit realistischer ein als Nicht-Depressive. Nicht-Depressive neigen dazu, ihre Kontrollmöglichkeiten zu überschätzen. "Hohe Kontrollmeinungen sind also derart funktional, dass man sich oft besser fühlt, wenn man die eigene Kontrolle überschätzt, als wenn man sie realistisch einschätzt" (Flammer & Grob 1994, 18).

Bezogen auf Lehrkräfte und empirisch validiert gilt: Zufriedenheit und Freude in Unterrichtssituationen sind dann besonders ausgeprägt, wenn positiv gewertete Ereignisse von der Lehrkraft als selbstbewirkt erlebt werden (vgl. Randoll 1981; nach Grimm 1993, 24).

²⁹In einer von Flammer & Grob referierten Untersuchung (Williams & Scott 1988) produzierten depressive und suizidale Patienten auf vorgegebene Stichworte - vor allem bei Stichwörtern mit positiver Valenz - unspezifische autobiografische Episoden im Vergleich zu Personen einer Kontrollgruppe. Die Erinnerung an spezifische Episoden benötigte überdies mehr Zeit. Depressive und suizidale Menschen scheinen sich demnach über ihre früheren Erfahrungen, besonders über die positiven, weniger Rechenschaft zu geben als nicht depressive und nicht suizidale (vgl. Flammer & Grob 1994, 19).

Werden die betroffenen Personen im Fall von negativen Kontrollmeinungen - 'das schaffe ich nicht' - durch Aussenstehende nach zusätzlichem Wissen zur Begründung ihrer Kontrollmeinungen nachbefragt, zeigt sich, dass alternative Begründungen und Informationen vorhanden sind. Das ist ein hoffnungsvoll stimmendes Indiz dafür, dass ungünstige Kontrollmeinungen verändert werden können (vgl. Flammer et al. 1990, 172).

Gelernte Hilflosigkeit

Tierexperimentelle Untersuchungen (Overmier & Seligman 1967) zeigten, dass Hunde, die in einer ersten experimentellen Phase keine Kontrollmöglichkeiten über Elektroschocks hatten, in einer zweiten Phase, in der objektive Kontrollmöglichkeiten bestanden, diese nicht wahrnahmen, sondern Furchtverhalten zeigten, sich passiv verhielten und augenscheinlich resignierten. Diese Reaktionen standen im Gegensatz zu jenen anderen Hunden, die bereits in der ersten Phase über Kontrollmöglichkeiten verfügten. Objektive Nonkontingenz von Verhalten in einem gegebenen Zeitpunkt führt zur *Erwartung* von Nonkontingenzen für die Zukunft.

Die Übertragung dieser Theorie auf menschliches Verhalten regte zunächst eine Vielzahl empirischer Untersuchungen an und führte sodann zu ihrer Weiterentwicklung und (kognitiven) Reformulierung. Dabei nimmt das Konzept der Kausalattribution eine zentrale Stelle ein: Ob jemand in der Folge von negativen Kontrollerfahrungen ein Bewusstsein von Hilflosigkeit und damit Merkmale von Depression entwickelt, hängt entscheidend davon ab, worauf die Person die Nicht-Kontrolle zurückführt, also wie sie sie 'erklärt' (vgl. Ulich 1989, 226).

Wie schon erwähnt, wird in der reformulierten Theorie das oben dargestellte Klassifikationssystem für Kausalfaktoren - mit den beiden Dimensionen: Ort der Lokalisation und zeitliche Beeinflussbarkeit - von Weiner et al. (1971) um eine Dimension (Globalität) erweitert, die das Ausmass der Generalisierung attributiver Kognitionen betrifft. In ihrem globalen Pol korrespondiert sie mit dem Konstrukt der Kontrollüberzeugungen (vgl. Krampen 1982, 65). Das Konzept der gelernten Hilflosigkeit basiert somit auf attributions- und kontrolltheoretischen Überlegungen. So finden weniger globale Attributionen und Erwartungshaltungen Entsprechung in bereichsspezifischen Kontrollüberzeugungen. Die Unterscheidung zwischen *persönlicher* und *universeller* Hilflosigkeit widerspiegelt diese Differenzierung, wie im Folgenden zu zeigen ist.

Persönliche Hilflosigkeit liegt vor, wenn eine Person ihre Hilflosigkeit internal attribuiert: Sie erwartet, dass Ereignisse von eigenen Verhaltensweisen nicht beeinflusst werden können, andere Personen in ihrer Umwelt jedoch Einfluss auf Ereignisse ausüben, die auch die 'Hilflosen' betreffen. Persönliche Hilflosigkeit geht somit auf zurück auf Gefühle der Abhängigkeit von anderen (mächtigeren) Personen, was deshalb bei der Person zur *internalen* Attribuierungen ihrer Hilflosigkeit führt, weil sie sich in ihren Handlungen als unfähig erlebt.

Universelle Hilflosigkeit dagegen wird external attribuiert: Sowohl für eigenes als auch für das Verhalten fremder Personen werden keine Zusammenhänge mit dem Auftreten von Ereignissen festgestellt. Diese Form von Hilflosigkeit geht auf Externalität zurück, auf eine durch Fatalismus begründete (vgl. Krampen ebd., 66).

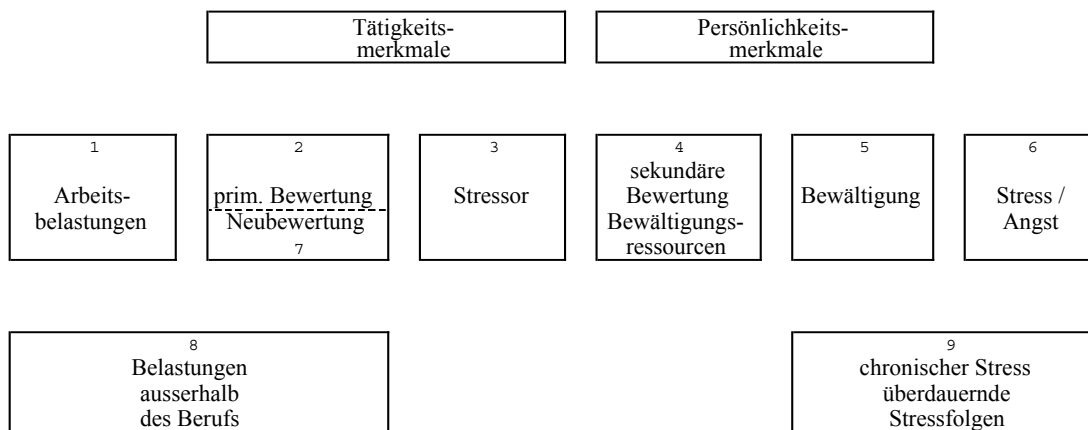
"Die Basis hilflosen Verhaltens sind also gelernte Erwartungen darüber, dass das eigene Verhalten keine Effekte hat, dass subjektiv bedeutsame Ereignisse in der personspezifischen Umwelt nicht kontrolliert werden können" (Krampen 1982, 65). Wenn eine Person unkontrollierbare Ereignisse internal, zeitlich stabil und global attribuiert, führt dies zu weiteren Unkontrollierbarkeitserwartungen, selbst für kontrollierbare Ereignisse, was Hilflosigkeit zur Folge hat (vgl. Grimm 1993, 31). Die Internalitätsdimension bestimmt in der Folge das Auftreten von Selbstwertdefiziten, die Stabilitätsdimension die Ausdehnung über die Zeit und die Globalitätsdimension die Ausbreitung über die Ereignisse.

Es ist dieser Attributionsstil (internal, stabil, global), der vielfach für Depressive nachgewiesen wurde. Diese erklären im Vergleich zu Nicht-Depressiven allfällige Erfolge weniger mit ihrer Fähigkeit und Anstrengung als vielmehr mit Glück und Zufall. Andererseits attribuieren Depressive bei Misserfolg tendenziell auf persönliche Unfähigkeit. Die Kombination von Misserfolg und internaler Attribuierung bewirkt ein negatives Selbstkonzept und geringe Selbstzufriedenheit. Wer Erfolge dagegen internal attribuiert, lebt 'gesünder': Personen, die sich selbst als die Ursache ihrer Erfolge sehen, erleben mehr positive Affekte als Individuen mit externalen Attribuierungstendenzen.

Zusammenfassung: Stress im Lehrberuf - ein Modell

Rudow (1994) legt ein Modell vor, in dem die bisherigen theoretischen Erörterungen (weitgehend) aufgenommen und auf die Lehrtätigkeit übertragen werden. Mit der Vorstellung dieses Modells wird der theoretische Teil zusammenfassend abgeschlossen.

Abbildung 3: **Stressmodell für den Lehrberuf**



nach Rudow (1994, 93).

Wie schon ausgeführt, wird Stress nicht nur als Reiz oder Reaktion oder Zustand betrachtet, sondern als Prozess, der wesentlich durch die Phasen der Bewertung und Bewältigung bestimmt ist. Arbeitsbelastungen (1) werden von der Lehrkraft bewertet (2) (primäre Bewertung). Nur wenn die Bewertung eine reale oder potenzielle Gefährdung tätigkeitsbestimmter Bedürfnisse oder Motive (Bedrohung des Selbstkonzeptes, des Wohlbefindens, der Gesundheit etc.) impliziert, wird die an sich indifferente Belastung zum Stressor (3) für die Lehrkraft.³⁰

Disziplinarverstösse einer Klasse werden als Bedrohung des Selbstkonzepts wahrgenommen.

Der Stressor (*die undisziplinierte Klasse*) wird danach eingeschätzt, welche Ressourcen (individuelle und Umwelt-Ressourcen) zu seiner Bewältigung gegeben sind (4) (sekundäre Bewertung).

Hat die Lehrkraft genügend Kompetenz und Kraft, um mit der Klasse fertig zu werden?

³⁰Die folgenden, kursiv gesetzten Beispiele sind Rudow (1994, 92ff) entnommen.

Ist der danach folgende Bewältigungsversuch (5) erfolgreich, treten keine Stressreaktionen auf. Im Fall einer nicht angemessenen Bewältigung der Arbeitsbelastung können Reaktionen (6) auf der

- Erlebensebene
- Verhaltensebene
- psychobiologischen Regulationsebene

stattfinden.

In Abhängigkeit von der Effizienz der Bewältigung erfolgt eine Neubewertung der Arbeitsbelastung (7). Ist die Arbeitsbelastung nicht angemessen bewältigt worden, bleibt ihr Stressorencharakter (3). Es folgt wiederum die sekundäre Bewertung der Bewältigungsressourcen (4), die aktive Bewältigung, das sog. *Coping* (5) etc. Sollte die Bewältigung erneut negativ sein, wird die *Stressreaktion* anhalten (6). Chronischer Stress ist die Folge. *Stressfolgen* treten auf (8).³¹ Chronischer Stress und seine Folgen haben Einfluss auf die Wahrnehmung psychischer Belastungen ausserhalb des Berufslebens (9), indem die Lehrkraft etwa auf Alltagsprobleme übersensibel und gereizt reagiert.

Bewältigungsversuche können die Bewertung von Arbeitsbelastungen ebenso verändern wie erlebter beruflicher Stress oder ausserberufliche Belastungen.

Wenn die Nerven der Lehrkraft bereits strapaziert sind (durch unmotivierte Klassen, durch Ehekonflikte zu Hause), stört jede Kleinigkeit.

Der Einfluss von *Persönlichkeitsmerkmalen* wurde bereits oben thematisiert. Sie bestimmen vor allem die Bewertungs- und Bewältigungsprozesse, so bspw. biografische Merkmale (life events, Erziehungsstil der Eltern, Berufsalter etc.). Bedürfnisse und Motive bestimmen die Bewertung von Arbeitsanforderungen. Copingstile haben grössere Bedeutung für die Bewältigung von Stressoren.

Tätigkeitsmerkmale (siehe Kp. 2.3.3) üben einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeitsbelastungen, auf die sekundäre Bewertung und die aktive Bewältigung aus.³²

³¹Kurzzeitige und chronische Stressphänomene sind somit Folgen belastungsunangemessener Bewertungen und Bewältigungen, psychische und psychosomatische Gesundheitsstörungen Folgen von chronischem Stress.

³²Im Zusammenhang mit *Stress* wird häufig die Angst thematisiert. Rudow definiert 'Angst' als einen "negativen, unangenehmen Gefühlszustand (...), der bei der Wahrnehmung einer bedrohlichen Situation auftritt" (Rudow 1994, 95) und präzisiert: "Bedrohlich ist die Situation dann, wenn einerseits die Notwendigkeit der Handlungsausführung besteht, andererseits aber die Bewältigung der Situation aufgrund objektiver Informationsdefizite (Ungewissheit) oder/und subjektiver Inkompetenzen problematisch ist. Es liegt eine Handlungsunsicherheit bei

2.3.3 Modelle der Belastungs- bzw. Beanspruchungsanalyse im Lehrberuf

Im Zusammenhang mit Untersuchungen zu Belastungen im Lehrberuf nimmt der Begriff *Stress* eine dominante Position ein. Greif (1991) definiert Stress als einen subjektiv intensiven, unangenehmen "Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine stark aversive, subjektiv zeitlich nahe (oder bereits eingetretene Situation) und subjektiv lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint" (Greif 1991, zit. nach Grimm 1993, 26).

Stehen Anpassungsprobleme und -prozesse zwischen einer Lehrkraft und ihrer Umwelt (berufliche Situation) zur Debatte, spricht man von *relationalen Modellen*. Verbreitet ist das transaktionale Modell von Lazarus & Launier (1981). Es definiert Stress als ein emotionales transaktionales Reaktionssyndrom (inklusive Reizbedingungen und Effekte der Reaktion, vgl. Pieren 1993, 5). Wahrnehmung, Bewertung (*appraisal*) und Bewältigungsfähigkeiten (*coping*) des Individuums sind für das Stressempfinden ausschlaggebend. Indem es Copingstrategien einsetzt, geht es Bedingungen des Schadens/Verlustes, der Bedrohung oder Herausforderung an, sobald es nicht mehr routinemässig oder automatisch zu antworten vermag. Dieser Gedanke stellt kognitive Prozesse der Bedeutungsanalyse von Reizkonfigurationen (primäre Einschätzung) sowie die Selektion von Bewältigungsstrategien bzw. die zu beurteilende Erfolgswahrscheinlichkeit und die verfügbaren Ressourcen (sekundäre Einschätzung) ins Zentrum des Copingansatzes. Eine vorgängige Bewertung stuft dabei ein Ereignis entweder als irrelevant/neutral für das Wohlbefinden, günstig/positiv (keine Anpassungs- und Bewältigungsanstrengungen erforderlich) oder belastend (Ereignis/Situation hat bei Ausbleiben einer adäquaten Strategie schädigende Konsequenzen) ein. Der kognitive Bewertungsvorgang, in erster Linie zum Wohlbefinden einer Person, gründet auf Erfahrungen, dem augenblicklichen seelischen und körperlichen Zustand, Motivationsdynamiken, Interpretationsmustern oder Attributionen. Vergleichbare Vorfälle/Umstände wirken daher auf Individuen unterschiedlich *stressend*. Erkennt eine Person eine Situation als belastend (*stressful appraisal*), mag sie diese zusätzlich als schädigend, bedrohend oder provozierend wahrnehmen.

Handlungsnotwendigkeit vor. Die Bedrohlichkeit resultiert aus den negativen Konsequenzen unbewältigter Anforderungen" (ebd.).

Forschungsmethodische Probleme tauchen insbesondere aufgrund der Differenz von Bedrohung und Herausforderung auf. Als stressend bewertete Ereignisse und Situationen sind *Stressoren* genannt worden. Einen Reiz erlebt man jedoch nicht unmittelbar als bedrohlich oder stressend, obwohl der Organismus mit Belastungsreaktionen, etwa erhöhter Herzfrequenz, darauf antwortet (vgl. Elsinghorst et al. 1989, 78). Ausserdem vermag ein Organismus körperlichen Belastungsreizen physiologisch und/oder psychisch zu begegnen. Den herausragenden kognitiven Mechanismus zur Interpretation von Ereignissen und Situationen stellt die *Attribuierung* (vgl. Weiner et. al. 1971) dar. Handlungsfolgen sind wie dargestellt von Personeneigenschaften und Situationsbedingungen abhängig, also von Fähigkeiten, Können, Begabung und Motivation (Intention und Anstrengung) sowie der Schwierigkeit der Aufgabe/Handlung und dem Zufall (Glück oder Pech). Fähigkeit und Schwierigkeit gelten je als zeitlich stabile Faktoren, Motivation und Zufall sind zeitlich variabel.

Die psychologische Forschung zu Belastung, Beanspruchung, bzw. Stress im Lehrberuf hat bislang vier systematisierende Ansätze konkretisiert (vgl. z.B. Grimm 1993, Schärer 1993, Rudow 1990a).

Reizorientierte Konzepte

Im Kontext der *Lehrerbelastungsforschung* verortet Rudow (1990a) Belastungskonzepte im engeren Sinn sowie Stressoren- und Lebensereignis-Konzepte:

Die Lehrerbelastungsforschung hat gelegentlich reizorientierte Belastungsanalysen realisiert. Diese gehen davon aus, dass bestimmte Reiz-, Situations-, Bedingungs-, Ereignis- oder Umweltmerkmale im Lehrberuf Funktionsstörungen induzieren. Dabei wird nach einmaligen und überdauernden stressrelevanten Ereignissen oder Situationen (Stressoren) gesucht, die mit einer Störungsreaktion beantwortet werden (Stress). Als *Belastung* oder *Stress*³³ gelten Reize oder Anforderungen, die auf die Lehrkraft in ihrer Tätigkeit belastend oder pathogen wirken, da sie stärkere psychophysische Reaktionen verursachen. Stressoren sind (hypothetische, Greif 1981) Sachverhalte, die mit erheblicher Wahrscheinlichkeit Stress auslösen.

Beispielgebend für Belastungs- bzw. Stresskonzepte ist die Arbeit von Scheuch et al. (1978), wo ein Katalog von Belastungsindikatoren bei Lehrkräften vorgestellt wird. Subjektiv einge-

³³Stress- und Belastungsbegriff werden in der Literatur häufig synonym verwendet. Trotzdem kann man sagen, dass Stress eher den reaktionsbezogenen Ansätzen entstammt, der Begriff Belastung dagegen dominiert die reizbezogenen Ansätze. Die relationalen Modelle verleihen beiden Termini dieselbe Relevanz (vgl. Grimm 1993, 28).

schätzte Belastungsfaktoren auf einer fünfstufigen Skala (Scheuch et al. 1978 nach Rudow 1990a, 2) sind:

1. Disziplinlosigkeit einzelner Schüler	156 Punkte
2. Nichtbefolgen von Anordnungen	147 Punkte
3. Unruhe während des Unterrichts	143 Punkte
4. Dummheit von Schülern	112 Punkte
5. Pausenlärm	111 Punkte
6. Hospitationen	93 Punkte
7. Schwierigkeiten mit best. Klassen	90 Punkte
8. Vertretungstunden	84 Punkte
9. Stehen	78 Punkte
10. Reden	67 Punkte

Stressorenkonzepte liefern Taxonomien potenzieller Stresserzeuger im Arbeitsprozess. Sie entstammen vorwiegend arbeits- und organisationspsychologischen Studien wo sie auch auf die Lehrtätigkeit bezogen sind. Rudow (1990a, 2) unterscheidet bezüglich der Lehrtätigkeit sechs Stresskategorien, nämlich *intrinsische Arbeitsstressoren* (Lehrplaninhalte und -ziele, räumliche Bedingungen, Klassenfrequenzen, Bewegungsmöglichkeiten oder Lärm), *Rollenprobleme*, *soziale Beziehungen*, *schulische Arbeitsatmosphäre und Organisationsstruktur*, *Entwicklungs- und Beförderungsprobleme* (Qualifikationsmöglichkeiten, Gehaltserhöhungen, Versetzungen), *Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf andere Lebensbereiche* (Familie).

In diesem Zusammenhang ist die Lebensereignis-Forschung (life-event-Forschung) erwähnenswert. Sie wurde in den Sechzigerjahren von amerikanischen Psychiatern entwickelt (z.B. Rahe et al. 1964, Holmes & Rahe 1967) und auf medizinisch-soziologische Stressuntersuchungen übertragen. Unter Inanspruchnahme des Ursache-Wirkung-Prinzips wird nach dem Grund einer bestimmten Krankheit gesucht. Dabei sollen Lebensereignisse lokalisiert werden, die Lebensgewohnheiten verändert oder gar zu Krankheit geführt haben. Während die traditionelle Lebensereignisforschung einmalige und überdauernde biografische Ereignisse gefunden hat, versteht man heute unterschiedlichste lebensgeschichtliche Vorkommnisse als life-events. Letztgenannte sind als *kritische* Lebensereignisse von überdauernden abzugrenzen. Ob tatsächlich (einmalige und überdauernde, kritische) Lebensereignisse verlässliche Voraussagen hinsichtlich psychischer und somatischer Symptome von Stress erlauben, ist umstritten. Alltagswidrigkeiten (*daily hassless*) liefern möglicherweise verlässlichere Indikatoren für Krankheit und Stress. Gegen dieses Vorgehen wird eingewandt, die in der *Daily-Hassless-Skala* benutzten Indikatoren wiesen weniger auf Stressursachen, sondern bereits auf Stressan-

zeichen hin. Es ist schwierig zu bestimmen, inwieweit ein kritisches Lebensereignis durch eine Ansammlung von Alltagswidrigkeiten zustandekomme oder dadurch eben erst ausgelöst werde (vgl. Schärer 1993, 20ff). Vielleicht ist unwichtig, ob es sich bei Ereignissen um alltägliche oder kritische handle, da die (subjektive) Frage, wann infolgedessen eine stärkere Veränderung von Lebensgewohnheiten eintrete, ausschlaggebend sei.

Den reizorientierten Konzepten ist eine heuristische und forschungsstrategische Bedeutung zuzubilligen. Kritisiert ist jedoch, dass sie pragmatisch, angelehnt an vorgelegte Studien oder Theorieansätze entwickelt worden sind (vgl. Rudow 1990a, 3). Die Listen von Belastungsfaktoren oder Stressoren im Lehrberuf unterliegen deshalb einer gewissen Willkür. Sie sind nur bedingt vergleichbar, da sie sich umfangmässig unterscheiden und differente Kategorien oder Sachverhalte unterschiedlicher Gewichtung sowie verschiedene Termini für Identisches enthalten. Rudow (1990a, 1990b) kritisiert mit anderen (Scheuch et al. 1978, Merz 1979b, Gehmacher 1980), die Listen stellten den Ausdruck ad hoc formulierter Überlegungen dar, denen ein theoretisches Konzept mangle. Nitsch (1981) weist auf die Problematik hin, Stress nur über die Reizbedingungen zu operationalisieren. Neben anderem werde die psychologische Vermittlung, eine personeigene Leistung, nicht einbezogen.

Reaktionsorientierte Konzepte

Stress oder Belastung (abhängige Variable) versteht dieses Modell als Antwortverhalten des Organismus (unabhängige Variable) auf Umwelteinwirkungen. Es operationalisiert Stress als physiologische, psychische oder verhaltensmässige Störungs- oder Anpassungsreaktionen. Stress wird demnach nicht als Auslöser analysiert, sondern die Reaktion (Stressreaktion) als solche interessiert. Stress gilt demzufolge als bestimmtes, unspezifisch ausgelöstes Reaktionsmuster. Diese Optik nehmen die physiologisch-endokrinologischen Stresskonzepte ein. Hierzu zählt das klassische physiologische Allgemeine Adaptionssyndrom (AAS) von Selye (1950), das drei aufeinanderfolgende Phasen (Alarmreaktion - Widerstandsstadium - Erschöpfungsstadium) charakterisieren. Rudow (1990a) legt eine Übersicht zu den unterschiedlichen Bezügen der reaktionsorientierten Richtung in der Lehrerforschung vor. Nitsch (1981) verweist auf die Aporien, die eine reaktionsorientierte Stressdefinition nach sich zieht. Definiert man Stress aufgrund von Reaktionssyndromen, verbietet dies, einen funktionellen Bezug zwischen (spezifischen) stressauslösenden Reizen und dazugehörigen Reaktionen zu etablieren (vgl. Schärer 1993, 7). Auf die Lehrerforschung bezogen (vgl. Rudow 1990a, 3): Häufig werden Reaktionen - ohne klare konzeptuelle Einbindung - per se als Belastung, Beanspruchung oder

Stress (über)interpretiert. Rudow regt deshalb an, Reaktionserfassung zugunsten der Beschreibung von Bewertungs- und Bewältigungsprozessen sowie anderen Bedürfnissen oder Motiven, also biografischen Ereignissen und sozialen Umfeldern, zurückzudrängen.

Inter- und transaktionsorientierte (bzw. relationale) Konzepte

Interaktionsorientierte Modelle berücksichtigen Bewältigungs- (coping) und Bewertungsprozesse (appraisal). Gelegentlich wird überdies zwischen *coping* und *adaption* differenziert. *Coping* bezieht sich auf Kurzeffekte, *adaption* auf langfristige Interaktionen mit der Umwelt. Die reizorientierten Modelle beziehen nur die Umweltseite ein, die reaktionsorientierten lediglich die System-Person-Lehrkraft-Seite. Sowohl reiz- wie reaktionsbezogene Ansätze beantworten nicht, weshalb Personen auf denselben Reiz unterschiedlich reagieren. Relationale Konstrukte sind deshalb in jüngster Vergangenheit wichtiger geworden. Interaktionsorientierte Konzepte sehen den Prozess der Person-Umwelt-Interaktion im Zentrum (ohne dabei die Handlung zu erklären). Diese Wechselwirkung wird dadurch thematisiert, dass Wahrnehmung und Bewertung der Situation (berufliche Situation) durch Personen (Lehrkräfte) als wichtige Komponenten des Stressgeschehens bzw. Belastungserlebens erachtet werden. Mit Weidemann (1984) teilt Rudow (1990a, 3) die Ansicht, hierbei handle es sich um das "elaborierteste Modell in der einschlägigen Literatur". Stress oder Beanspruchung wird demzufolge als Beziehungskonzept verstanden, das bestimmte Anpassungsprobleme und -prozesse zwischen einem System und seiner Umwelt umschreibt. Stress tritt auf, wenn individuelle Handlungsprämissen und situative Handlungsbedingungen instrumentell (Diskrepanz zwischen Fähigkeiten und Erfordernissen) oder motivational (Diskrepanz zwischen Bedürfnissen und Befriedigungschancen) nicht ausbalanciert sind. Ulich (1989) ergänzt den Sachverhalt: "Eine Person (erlebt) Stress immer dann, wenn sie ein Missverhältnis zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten erfährt und die Folgen dieses Missverhältnisses als bedrohlich erlebt. Die Gestressten erleben Frustration und Unzufriedenheit, was jedoch noch nicht zu einer Lähmung der Handlungsbereitschaft und zu Hoffnungslosigkeit führt. Das Bewusstsein, handeln zu können und Kontrolle auszuüben, ist bei Stress noch erhalten. So ist bei Stress noch Steigerung der Anstrengung, eine Mobilisierung zusätzlicher Energien zu beobachten. (...)

Ziel- und Zukunftsorientierung sind bei Stress noch vorhanden" (Ulich 1989; zit. nach Grimm 1993, 27).³⁴

Handlungsorientierte Konzepte

Hier wird die Handlung als Bindeglied zwischen Person und Umwelt hervorgehoben. Schönplflug (1985) versuchte, relevante Handlungsbereiche der Lehrkräfte als mögliche Stressquellen zu charakterisieren. Die simultan auftretende, der Lehrtätigkeit eigentümliche Mehrbelastung betonend, unterschied (vgl. Rudow 1990a, 4) er *Überforderung durch Aufgaben* (Einzel-, Mehrfachaufgaben, konflikthafte und unklare Aufgabenstellung), *Belastung infolge Rückmeldungen* (Fehlen, Unklarheit, Einseitigkeit, falsche zeitliche Plazierung von Rückmeldungen) und *Belastung aufgrund unzureichender Hilfe* (Verfügbarkeit kollegialer Unterstützung, elterlicher Unterstützung, von Unterrichtsmaterialien oder didaktischen Programmen).

Tätigkeitsorientierte Konzepte

Interaktionistische Modelle treffen unzureichende Annahmen über Strukturen und Prozesse, die zwischen Umwelt und Person vermitteln. Selbst wenn sie Bewertungs- und Bewältigungsprozesse einbeziehen, dürften sie dem Person-Umwelt-Verhältnis noch nicht in ausreichendem Mass gerecht werden. Dieses gilt seit Leontjews Tätigkeitstheorie (1982) als Wechselwirkung. Damit ist die gegenständliche Tätigkeit entscheidend, welche ein Motiv charakterisiert.³⁵ "Die *Motive* sind sinnbildend für die *Tätigkeit*. Ihnen sind die *Handlungen*, welche durch das Ziel bestimmt werden, und die *Operationen*, die an die *Handlungsbedingungen* geknüpft sind, untergeordnet. Ausgehend von der hierarchischen Makrostruktur Tätigkeit - Motiv, Handlung - Ziel, Operation - Bedingung, kann nun die *emotionale Beanspruchung* anhand der *Diskrepanzen* zwischen diesen drei Ebenen der gegenständlichen Tätigkeit bestimmt werden, wobei die *Motive* und die ihnen zugrundeliegenden *Bedürfnisse* dominierend sind" (Rudow 1990a, 5).

Rudow urteilt, allenfalls eignen sich nebst Leontjews Tätigkeitstheorie auch handlungstheoretische Ansätze als grundsätzliche Basis für Belastungs-Beanspruchungs-Konzeptionen. Zwi-

³⁴ Im Gegensatz zu Burnout (vgl. Kp. 3.2.2.), dessen Symptomatik durch einen Zustand chronischer Hoffnungslosigkeit - nach einer Phase beruflichen Überengagements, gefolgt von einem emotionalen, kognitiven und verhaltensmässigen Rückzug - charakterisiert ist.

³⁵ Vgl. Kapitel 2.1.3.

schen *objektiven*³⁶ und *subjektiven Belastungen*³⁷ sei zu unterscheiden. Ob und welche Beanspruchungsfolgen auftreten, bestimmt in erster Linie die Effizienz der Belastungsbewältigung. Leontjew betrachtet Beanspruchungsfolgen als überdauernde, *motivbezogene*, also im *Tätigkeitskontext* auftretende psychophysische Phänomene, während er Beanspruchungsreaktionen als zeitlich begrenzte, *zielbezogene*, also im *Handlungskontext* auftretende psychophysische Phänomene einstuft. Es ist entscheidend, zwischen *positiven* und *negativen* Reaktionen und Folgen zu unterscheiden. Belastung oder Beanspruchung darf nicht von vornherein negativ generalisiert oder gar auf Stress reduziert werden. Lehrtätigkeit, auch belastende, kann Freude, Spass, Zufriedenheit und Wohlbefinden induzieren, wenn sie eine belastungsangemessene geistige Aktivität und damit emotionale Stabilität hervorruft, zur Aneignung von Handlungsmustern und Wissen führt sowie infolge der Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz und Förderung psychischer Gesundheit die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Häufiger erforscht werden allerdings negative Beanspruchungsphänomene wie Angst, neurotisch-funktionelle Störungen, psychische Ermüdung, (chronischer) Stress, Sättigung sowie Über- und Ermüdung. Letztere gilt als Funktion des Tätigkeitsinhalts, besonders der Aufgabenschwierigkeit, und der Intensität und Dauer der Tätigkeit. Konsens herrscht darüber, Ermüdung sei eine arbeitsbedingte Stabilitätsbeeinträchtigung der psychischen Handlungsregulation, eine Folge kognitiver Belastung. Monotonie gilt als ermüdungsähnlicher, Sättigung als stressähnlicher Zustand. Negative Beanspruchungsfolgen wie die erwähnten können langfristig eingeschränkte pädagogische Handlungskompetenz und psychische Gesundheitsstörungen verursachen, was der Persönlichkeitsentwicklung abträglich sei (Rudow 1990, 8f).

³⁶ Alle Einflussgrößen der pädagogischen Tätigkeit, die unabhängig von der Lehrkraft existieren, wie Bildungs- und Erziehungsaufgaben - Transparenz oder Komplexität - und Arbeitsbedingungen, unter denen sie realisiert werden, etwa die sozialen Beziehungen zu anderen Lehrkräften, zu Schülerinnen und Schülern, Eltern und Vorgesetzten, die Anzahl Stunden, die Abfolge der Unterrichtsfächer und Klassen, Hospitationen und deren Zeitpunkt nebst arbeitshygienischen Bedingungen.

³⁷ Widerspiegelung oder Redefinition inklusive der Bewertung der objektiven Belastungen.

2.3.4 *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern*

Wie einleitend zu Kapitel 2.3.1 schon festgehalten, ist das Bewusstsein um die steigenden *Anforderungen* im Lehrberuf gestiegen. Fragen der Lehrerinnen- und *Lehrerbelastung* werden nicht selten kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite existiert die Vorstellung vom beneidenswerten 'Halbtagesjob' mit langen Ferien und auf der anderen Seite das Bild von gestressten Menschen, die unmöglich allen Erwartungen gerecht werden können, die zunehmend auf sie zukommen und die sie unter erschwerten Bedingungen bei geringerem Berufsprestige zu erfüllen haben. Deshalb verdienten sie unser aller Mitleid. In der öffentlichen Diskussion dominiert mehr und mehr die zweite Auffassung. Mehr noch als in der Schweiz trifft diese Feststellung auf Deutschland zu, wo schon seit Jahren auf alarmierende Zahlen von Dienstunfähigkeit und vorzeitiger Pensionierung verwiesen werden kann, für die psychische und psychosomatische Probleme verantwortlich gemacht werden (vgl. Schaarschmidt 1999, 241). Stand in Arbeiten zu Fragen von Belastungsfolgen wie der Gesundheit von Lehrpersonen lange Zeit der *Stress* (Kp. 2.3.2) im Vordergrund, so bestimmt heute – so eine Einschätzung von Schaarschmidt (ebd., 242) – der Begriff *Burnout* (Kp. 3.2.2) die Themen in diesem Bereich.

Um die qualitativen Belastungsaspekte der Lehrtätigkeit zu erfassen, hat *Wulk* (1988) das Tätigkeitsspektrum und damit die sachlichen Ansprüche an den Lehrberuf mit einer Feinrasterung versehen. Die Rasterung der Belastungen von Lehrkräften im Rahmen ihres Tätigkeitsspektrums präsentiert drei Kategorien (vgl. Wulk 1988, 61-133):

Bedingungen der Unterrichtssituation: Belastungen, die von den Voraussetzungen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler ausgehen,³⁸ als Belastungen durch Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts,³⁹ als Belastungen, die das eigene Lehrverhalten im Un-

³⁸Heterogene Klassenzusammensetzungen verlangen den Lehrkräften höheres Engagement ab und belasten sie mehr als homogene Klassen oder ein hohes Leistungsniveau der Lernenden. Individuelle Ansprüche der Schülerinnen und Schüler belasten die Lehrkraft mehr als hohe fachliche Ansprüche.

³⁹Am nachhaltigsten beeinträchtigen den Unterricht absichtliche Störungen. Das Motiv der Störung spielt eine entscheidende Rolle. Denn die Lehrkraft erlebt nicht nur die Störung, sondern auch deren Motiv als bedrohlich, zumal wenn beide gegen ihre Person gerichtet sind. Aber auch erwünschtes Verhalten der Heranwachsenden, wie interessiertes Zwischenfragen mag Lehrkräfte befürchten lassen, aus dem Konzept zu geraten.

terricht mit sich bringt,⁴⁰ als Belastungen durch Materialien und räumliche Bedingungen des Unterrichts⁴¹.

Bedingungen seitens der Schule ausserhalb des Unterrichts: belastende Momente der Beschaffung von Unterrichtsmaterialien,⁴² fachliche Kommunikation mit dem Kollegium,⁴³ private Kommunikation mit Kolleginnen, Kollegen⁴⁴ und der Schulleiterin/dem Schulleiter,⁴⁵ Gestaltung der Pausen,⁴⁶ Verwaltungsarbeiten in der Schule,⁴⁷ Konferenzen⁴⁸ und besondere Belastungen.⁴⁹

⁴⁰Die klassischen Methoden des Unterrichts belasten kaum. Problematisch werden alle Bedingungen, die Sicherheit und Autonomie der Lehrkraft während der Lektion beeinträchtigen. Als gewichtigste Belastungen in diesem Bereich wurden unvorbereitetes Unterrichten, Gebiete unterrichten, die man fachlich nicht beherrscht, Sprachlabor benutzen, nicht-relevanten Stoff unterrichten und unvorbereitete Klassen unterrichten (ebd., 76) genannt.

⁴¹Die Klassenraumgrösse in Bezug zur jeweiligen Klassenstärke, die Raumbeschaffenheit und die damit verbundenen Arbeitsmöglichkeiten werden von vielen Lehrkräften als Belastungsfaktoren genannt (vgl. ebd., 80). Fehlendes Raummaterial fällt dagegen nicht ernsthaft ins Gewicht. Besser schneidet die Beurteilung der Klassenraumgrösse in einer schweizerischen Untersuchung ab. Bei Poglia & Strittmatter (1983) beurteilen fast 90% der Schweizer Lehrkräfte ihre Situation bezüglich Klassenzimmer und Einrichtungen als durchaus befriedigend. In der Studie Pierens (1993) erachten 37% der befragten Lehrkräfte die Schulzimmergrösse als zu klein. Davon wiederum empfinden 77,2% diese Situation als eine grosse bzw. eher grosse Belastung. Das nicht ihren Bedürfnissen entsprechende Raummaterial empfindet ein Drittel der Lehrkräfte als belastend, davon erachten beinahe zwei Drittel die Situation als grosse bzw. eher grosse Belastung (vgl. ebd., 58).

⁴²"Vom Lehrer werden Tätigkeiten verlangt, die er aus verschiedenen Gründen nicht ordnungsgemäss erledigen kann. Gerätebeschaffung, Organisation von Medien und nebenbei fotokopieren führen zu Hektik an der Schule und vor allem zu Mängeln in der Qualität der Arbeit" (ebd., 90). Diese Arbeiten möchten die Lehrkräfte in den Pausen erledigen, so dass der Zeitdruck belastend wirkt. Umständliche Beschaffungsverfahren fallen erschwerend ins Gewicht. Das Schulsekretariat steht dafür nicht zur Verfügung. Der zeitliche Aspekt dieser Tätigkeiten ist für den Arbeitgeber nicht relevant, da die Arbeitszeit der Lehrkräfte, etwa mittels vorgeschriebener Arbeitszeitregelung, nicht begrenzt ist.

⁴³Möglichkeiten zur fachlichen Kommunikation werden insgesamt sehr positiv gewertet (vgl. ebd., 94), informelle Gespräche besser als angeordnete fachliche Kommunikation.

⁴⁴Die private Kommunikation wird umso positiver bewertet, je privater und persönlicher das Gespräch ist. Gespräche um das Unterrichtsfach dominieren vor Gesprächen über pädagogische Aufgaben.

⁴⁵Betont fachliche Gespräche verstärken die Distanz. Zur Verbesserung der Kontakte ist der persönliche Charakter der Gespräche Bedingung.

⁴⁶Pausen werden selten zur Erholung genutzt. Sie sind durch dienstliche Aufgaben beansprucht. Als sehr belastend werden genannt: Experimente vorbereiten, Verwaltungsaufgaben erledigen oder Pausenaufsicht auf dem Schulhof und im Schulgebäude (ebd., 99).

⁴⁷Wulk (ebd., 102) förderte in einer Befragung eine imponierende Liste von während der Schulzeit zu erledigenden Verwaltungsaufgaben zutage. Von allen belastenden schulischen Aufträgen werden jene, die ausserhalb des Unterrichts zu erledigen sind, am deutlichsten negativ bewertet, zumal die Lehrkräfte während des Studiums darauf nicht vorbereitet worden seien. Ohne juristische Kenntnisse müssen etwa justiziable Entscheidungen getroffen werden. Andererseits besteht ein grosser Teil der Aufgaben aus zeitintensiver manueller Tätigkeit. Verwaltungsaufgaben über- und unterfordern die Lehrkräfte somit gleichzeitig. Verwaltungsaufgaben und das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte bilden häufig ein Spannungsverhältnis.

Berufliche Belastungen am häuslichen Arbeitsplatz: Beschaffenheit und Ausstattung des Arbeitszimmers,⁵⁰ allgemeine Verwaltungs- und Büroarbeiten,⁵¹ Vor- und Nachbereitung von Unterricht,⁵² Vor- und Nachbereitung von Klassenarbeiten,⁵³ eigene Fort- und Weiterbildung⁵⁴ und verschiedene kommunikative Tätigkeiten.⁵⁵

Belastung und Beanspruchung

Innerhalb der Tätigkeiten der Lehrkräfte unterliegt die einzelne Lehrperson permanent der Gefahr, belastende Situationen aushalten zu müssen. Lehrerinnen und Lehrer sind insbesondere mit psychischer Belastung konfrontiert, die sich als leistungs- und gesundheitsrelevant erweist. Bei Überbelastungen droht eingeschränkte pädagogische Handlungskompetenz, was

⁴⁸Die dienstliche Kommunikation wird auch in ihren Einzelbedingungen äusserst negativ bewertet. Positive Gestaltungsmöglichkeiten werden weder erkannt noch genutzt. "Auf diese Weise besteht die Gefahr, dass an sich wichtige dienstliche Belange zu einem Ritual herabgemindert werden" (ebd., 106).

⁴⁹Unter diese Kategorie fasste Wulk gesetzliche Bestimmungen und Vorschriften, Erlasse, Stoffverteilungspläne, Stundenpläne, Lehrpläne, Fach- und Schulkonferenzbeschlüsse, Anordnungen von Vorgesetzten und kollegiale Absprachen (ebd., 107). Je weiter entfernt von der konkreten Situation Entscheide gefällt werden, desto stärker empfindet man sie als Belastungen. Individuelle, persönliche und situationsbezogene Beschränkungen erträgt man leichter. Wulk schliesst daraus, dass "Erlasse und Anordnungen nicht das ideale Konzept zur Verwaltung und Leitung einer Schule (sind). (...) Entscheidungen müssen situationsnäher getroffen werden" (ebd., 108).

⁵⁰An die fünfundzwanzig Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit (vgl. ebd., 41) verbringen Lehrkräfte zuhause. Neben Vorteilen bringt dies das Problem der mangelhaften Abgrenzung von Arbeits- und Privatsphäre mit sich. Das Verhalten (soziale Behinderung) der Familie provoziert am ehesten Belastungen.

⁵¹Im Vergleich zu den anderen Anforderungen des häuslichen Arbeitsbereichs werden diese (häufigen) Tätigkeiten recht negativ bewertet. Im sonstigen öffentlichen Dienst und in der Wirtschaft werden sie (Archivieren, Ordnen, Heraussuchen und Terminplanung) von Fachkräften erledigt. Lehrpersonen haben damit mehr Mühe, als der ihnen zugebilligte Wert ausmacht. Viele Lehrkräfte schreiben z.B. täglich Maschine ohne die Zehnfinger-Methode zu beherrschen.

⁵²Diese Tätigkeit nimmt am häuslichen Arbeitsplatz den grössten Raum ein. Sie findet regelmässig, aber unterschiedlich intensiv statt. Die Arbeitsmenge und der Arbeitsanspruch stehen im Widerspruch zur gewünschten freien Zeit zuhause.

⁵³Die Korrektur von Klassenarbeiten und -prüfungen stellt für die Lehrkräfte die negativste aller beruflichen Anforderungen dar. Diese Tätigkeit tritt gehäuft - und oft unter Zeitdruck - zu bestimmten Zeiten im Schuljahr auf. Sie beansprucht oft mehr Zeit als geplant (ebd., 121), verlangt einerseits ein hohes Mass an Konzentration, verläuft aber andererseits monoton (fortwährend dieselben Aufgaben bearbeiten). An die eigene Kompetenz stellt sie geringe Ansprüche. Sowohl quantitative Überforderung als qualitative Unterforderung sind geeignet, Stresserscheinungen auszulösen.

⁵⁴Die von Wulk befragten Berufsschullehrkräfte beteiligen sich ungern freiwillig an Fachdiskussionen und beachten Fachbücher und -zeitschriften wenig. Dieses Verhalten widerspricht dem eigenen Anspruch, Fachmann oder Expertin zu sein. Wenn die Lehrkräfte für Weiterbildungsaktivität freigestellt werden, ändert sich allerdings dieses Verhalten.

⁵⁵Als belastend wird die Notwendigkeit empfunden, zuhause dienstlich Briefe an Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Firmen schreiben oder mit den Betreffenden telefonisch Kontakt aufnehmen zu müssen. Die Belastung kann daher rühren, dass die Balance zwischen Privatsphäre und Beruf ins Wanken geraten ist.

eine Quelle psychischer und körperlicher Störungen darstellt. Der Kreis schliesst sich: Defizitäre Handlungskompetenz und beeinträchtigte Gesundheit begünstigen das verstärkte Auftreten negativer Beanspruchungsreaktionen.

Zwischen Anforderung und Beanspruchung ist zu unterscheiden. Um Unklarheiten zu vermeiden, versehen Enzmann & Kleiber (1989, 97) *Antwortmuster*⁵⁶ auf Belastungen mit dem Anhängsel *Zustand*. Der Terminus *Anforderungen* umschreibt die objektive Seite des zur Erfüllung eines Arbeitsauftrags geforderten Profils. Der Begriff *Beanspruchung* spricht die subjektive Seite an, nämlich die Inanspruchnahme psychischer Leistungsvoraussetzungen durch individuelle Arbeitsweisen. "Die Wirkung von Anforderungen ist davon abhängig, wie sie widerspiegelt und dabei bewertet werden. (...) Wirkungen korrelieren stärker mit den erlebten als mit den objektiven Anforderungen. Die Widerspiegelung (Erleben) des Verhältnisses des Auftrages nebst seiner Ausführungsbedingungen zu den eigenen Leistungsvoraussetzungen modifiziert die Auswirkungen der Anforderungen" (Hacker & Richter 1984, 44, zit. nach Enzmann & Kleiber 1989, 98). Hacker & Richter streichen die Relevanz subjektiver Einflüsse in der Wahrnehmung objektiver Arbeitsbedingungen heraus.

Eine andere Begrifflichkeit legt Rudow (1990a, 1990b; Überarbeitung 1994) vor. Als objektive Belastung versteht er jene Umstände der pädagogischen Tätigkeit, die unabhängig von jeder Lehrkraft gegeben sind, ihr gegenüber jedoch beanspruchungsinduzierend wirken können.⁵⁷ Subjektive Belastung dagegen entsteht infolge Widerspiegelung oder Redefinition, inbegriffen die Bewertung objektiver Belastungen.⁵⁸

Rudow zufolge gibt es den Königsweg zur Ermittlung der Belastung im Lehrerberuf nicht. Es ist schwierig, die Gesamtbelastung des Lehrers qualitativ oder quantitativ zu fassen. "Man

⁵⁶So wird der Begriff Monotonie sowohl zur Bezeichnung einer Anforderungssituation wie eines Antwortmusters verwendet. Dasselbe gilt für den Terminus Stress.

⁵⁷Innerhalb der objektiven Belastungen unterscheidet Rudow (1990a, 6f) zwischen Arbeitsaufgaben (Bildungs- und Erziehungsaufgaben) und den Arbeitsbedingungen, unter denen diese erfüllt werden. "Belastungsrelevante objektive Merkmale sind beispielsweise die Schwierigkeit, Transparenz oder Komplexität von Arbeitsaufgaben. Als Arbeitsbedingungen spielen die sozialen Beziehungen (Lehrer-Schüler-, Lehrer-Lehrer-, Lehrer-Vorgesetzter-, Lehrer-Eltern-Beziehungen), die arbeitsorganisatorischen Gesichtspunkte (Anzahl der Stunden pro Tag und Woche, Abfolge der Unterrichtsfächer und Klassen, Zeitpunkt der Hospitationen) und die arbeitshygienischen Bedingungen (Lärm, Staub, Temperatur usw.) eine Rolle. Ihnen übergeordnet sind die gesellschaftlichen Bedingungen, die ebenfalls als Belastungsfaktor (u.a. die Arbeitslosigkeit) infrage kommen."

⁵⁸Rudow (1990a, 7) weist subjektive Belastung zwei Kategorien zu: kognitive und emotionale Belastung. "Die kognitive Belastung wird in Bezug auf die Schwierigkeit der Arbeitsbedingungen einschliesslich der Erfüllungsbedingungen bestimmt (...). Die emotionale Belastung ist in Analogie zu Bewertungen über die objektive Belastung, wobei die Angenehmheit/Unangenehmheit der Aufgabenerfüllung ein zentrales Kriterium ist, zu betrachten."

kann zwar eine objektive Belastung, zum Beispiel in Gestalt der durchschnittlichen Arbeitszeit je Unterrichtswoche feststellen (...), jedoch sagt diese quantitative Angabe relativ wenig über die psychische Belastung des Lehrers aus. Die recht häufig gestellte und diskutierte Globalfrage, ob Lehrer objektiv überbelastet seien, lässt sich unter diesem Aspekt wohl kaum eindeutig beantworten" (Rudow 1990b, 80). Wird Arbeitsbelastung durch Arbeitszeit definiert und dann unterstellt, lange Arbeitszeiten zögen selbstredend hohe Belastung nach sich, sind Eigenschaften der Lehrpersonen und daraus ableitbare differenzierte Bedürfnisse wohl kaum angemessen berücksichtigt. Eine hohe zeitliche Belastung rechtfertigt keineswegs den Schluss, Arbeitszeitverkürzungen würden die Arbeitsbelastung aller Lehrkräfte vermindern (vgl. Dubs 1989).

Grimm bemängelt die mangelnde theoretische Verankerung etlicher Belastungsstudien. Oftmals werde versucht, Stressoren zu identifizieren und diese mit physiologischen Variablen, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind und die zu Belastungen führen können, zu korrelieren. "Ein solches Verständnis führt zu Datensammeln in alle Himmelsrichtungen ohne Berücksichtigung der Komplexität und des Prozesscharakters des Gegenstandes", bemängelt Grimm (1993, 10). Er moniert, gelegentlich werde ungenau zwischen Ursache und Wirkung unterschieden. So mag ein gestörtes Verhältnis zwischen Lehrperson und Kindern ein Ergebnis starker Arbeitsbelastung oder aber deren Ursache sein.

Eine Schrift, die die Arbeit der Lehrkräfte als gemeinsamen Gegenstand verschiedener psychologischer Disziplinen herauszustellen versucht, hat Rudow vorgelegt. Geht es um die Thematik Belastung im Lehrberuf, wird nach wie vor auf diese Monografie verwiesen. Das Anliegen des Autors kommt im Titel zum Ausdruck: "Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit" (Rudow 1994). Der Autor greift insbesondere Beiträge der Pädagogischen Psychologie und der Arbeits- und Organisationspsychologie auf. Rudow betont, dass Belastungen nicht nur negative Folgen nach sich ziehen.⁵⁹ Der Belastungsbegriff sei in der Regel a priori negativ akzentuiert. Das habe zur Folge, dass die Diskussion auf Überbelastung hinauslaufe. Im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung komme der Belastung und Gesundheit eine grosse Bedeutung zu. Ein Anliegen des Autors ist es deshalb, die Belastungen der Lehrkräfte und die daraus resultierenden Beanspruchungswirkungen aufzugreifen, und zwar negative wie positive. Berufszufriedenheit, Stress, Angst, Burnout, Gesundheit sind solche möglichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen.

⁵⁹Erinnert sei an Herzog (1991): Er bewertet die Auffassung, wonach Anforderungen, Belastungen und Krisen sowie deren Bewältigung Auslöser für persönliche Entwicklungsprozesse seien, als neues Paradigma ('Entwicklung durch Bewältigung') der Entwicklungspsychologie (siehe Kp. 2.3.2).

Rudow gibt zu bedenken, dass empirische Daten oft nicht ausreichen, um eine objektive Aussage über Qualität und Quantität der Lehrkräftebelastung zu treffen (vgl. ebd., 10).

Rudow entwickelt zunächst eine theoretische Rahmenkonzeption zur Belastungs-, Beanspruchungs- und Gesundheitsforschung im Lehrberuf, wobei von tätigkeits-, handlungs- und gesundheitspsychologischen Grundlagen ausgegangen wird. Die daran anschliessende Rahmenkonzeption zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in der Tätigkeit der Lehrkräfte soll eine integrative Funktion für die Darstellung empirischer Untersuchungen und eine Leitfunktion für empirische Studien bieten. Als wichtigstes Modell für die Beschreibung und Erklärung von Belastungs- und Beanspruchungserscheinungen betrachtet Rudow die psychologische Tätigkeits- und Handlungstheorie. Im anschliessenden Kapitel (Kp. 2.3.5) werden theoretische und methodische Ansätze zur Erfassung (vorab psychischer) Belastungen sowie entsprechende empirische Untersuchungen dargestellt und evaluiert.

Rudow thematisiert wesentliche Beanspruchungsfolgen und -reaktionen im Lehrberuf (Stress und Angst, Burnout, Berufszufriedenheit). Unter *objektiver* Belastung sind alle jene Faktoren in der (pädagogischen) Tätigkeit zu verstehen, die unabhängig von der Lehrkraft existieren und potenziell Beanspruchungen hervorrufen. Die objektive Belastung ist ein wertindifferentes Phänomen, ist also weder negativ noch positiv. Die *subjektive* oder *psychische* Belastung entsteht durch subjektive Widerspiegelung der objektiven Belastungsfaktoren. Erst durch diesen Prozess⁶⁰ werden Belastungen psychologisch relevant. Die emotionale Belastung ist in Analogie zu Bewertungen über objektive Belastungsfaktoren zu sehen und äussert sich in positiven oder negativen Befindlichkeiten. Als kognitive Belastung ist die Inanspruchnahme kognitiver Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen⁶¹ zur Bewältigung geistiger Aufgaben zu verstehen. Durch kognitive Prozesse erfahren Belastungsfaktoren eine subjektive Bewertung und somit positive oder negative Akzente⁶² (vgl. Rudow 1994, 40ff).

Belastung und Beanspruchung sind notwendig mit der Lehrtätigkeit verbunden.

⁶⁰Der Prozess der Widerspiegelung kann in die Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung differenziert werden.

⁶¹Im Prozess der Widerspiegelung sind folgende Handlungsvoraussetzungen von Bedeutung: Motive/Einstellungen, soziale Handlungskompetenz, pädagogische Qualifikation, Berufserfahrungen, psychovegetative Stabilität, emotionale Stabilität, körperliche Leistungsfähigkeit.

⁶²Zur Illustration zitiert Rudow (1994, 44) Shakespeare: "...an sich ist alles weder gut noch böse, das Denken macht es erst dazu".

Im Vollzug der Arbeitstätigkeit tritt die Beanspruchung als psychophysisches Phänomen auf. "Sie wird verstanden als zeitlich unmittelbare Konfrontation der psychischen und physischen Handlungsvoraussetzungen des Individuums mit den Tätigkeitsanforderungen" (ebd., 45). Sie geht mit einer erhöhten psychischen Aktivität einher, die sich in messbaren Reaktionen äußert: psychische Anspannung und somatische Veränderungen in verschiedenen Organen (Gehirn, Herz-Kreislauf-System, Hormonsystem, Immunsystem etc.).

Rudow unterscheidet *positive* und *negative* Beanspruchungsreaktionen- und Beanspruchungsfolgen.

Positive oder negative Beanspruchungsreaktionen sind kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene.

Positive Reaktionen sind Aktivität (kognitiv) und Wohlbefinden (emotional). Unter Wohlbefinden lassen sich positive Stimmungen oder Befindlichkeiten wie Freude, Zufriedenheit, Gelassenheit, gute Stimmung etc. subsumieren. Wohlbefinden ist ein Ergebnis positiver Bewertung von Belastung in der Arbeitstätigkeit und steht mit geistiger Aktivität in Wechselwirkung. Psychische Ermüdung und Monotonie infolge von Über- oder Unterforderung werden als vorwiegend negative *kognitive* Beanspruchungsreaktionen betrachtet, Sättigung infolge Frustration und der Stress als vorwiegend negative *emotionale* Reaktionen.

Beanspruchungsfolgen sind hingegen überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene.

Unter den *positiven* Folgen sind die Ergebnisse kognitiver Aktivität zu nennen: erworbene Handlungsmuster und Strategien, Aneignung von Wissen. Anhaltendes Wohlbefinden führt zu Stabilität, wobei Arbeitszufriedenheit eine wesentliche Rolle spielt. *Negative* Beanspruchungsfolgen sind Übermüdung, chronischer Stress, Burnout. Sie können zu einer Einschränkung der (pädagogischen) Handlungskompetenz führen. Die Beeinträchtigung der Handlungskompetenz ist zugleich als wesentliche Bedingung psychischer bzw. psychosomatischer Gesundheitsstörungen anzusehen. "Derartige Störungen können schliesslich als Grundbedingung einer *Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung* aufgefasst werden. Die defizitäre Handlungskompetenz bzw. die psychischen Gesundheitsstörungen können rückwirkend zur Verstärkung negativer Beanspruchungsreaktionen usw. usf. führen" (ebd., 51). Bela-

stung bzw. Beanspruchung ist deshalb im Kontext psychischer Gesundheit und der *Persönlichkeitsentwicklung* des Individuums anzusehen.⁶³

Die skizzierten Beanspruchungsreaktionen und -folgen sind Interaktionsphänomene: Sie entstehen in der Wechselwirkung von Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen. Sie sind psychophysische Reaktionsmuster, die bei arbeitsbedingten psychischen Belastungen auftreten und zu einer Veränderung psychophysischer Regulationssysteme führen. Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen wirken stabilisierend, negative destabilisierend. Auch die negativen Beanspruchungsreaktionen sind nicht nur 'negativ'. Sie stellen biologische Warnsignale dar, die vor einer Überbeanspruchung schützen. Zudem initiieren sie Adaptions- und Bewältigungsversuche, was Lernprozesse impliziert.

Belastung und Tätigkeit

Nach der Tätigkeitstheorie von Leontjew (1982) können Beanspruchungsreaktionen im Kontext der Handlung, also zielbezogen, und Beanspruchungsfolgen im Kontext der Tätigkeit, also motivbezogen aufgefasst werden. Wie oben erwähnt, zieht Rudow für die Beschreibung sowohl der Lehrtätigkeit an sich als auch für die Beschreibung der Belastung und Beanspruchung als Folge der Lehrtätigkeit die psychologische Tätigkeits- und Handlungstheorie heran. Weshalb?

Die meisten Ansätze in diesem Bereich arbeiten einseitig mit Reiz- und Reaktionseigentümlichkeiten. Vergessen bleibt, so Rudow, das eigentliche Bindeglied zwischen Person ('Subjekt') und Umwelt ('Objekt'). Dieses Bindeglied ist Leontjew zufolge die *gegenständliche Tätigkeit*. Diese ist durch das Motiv bestimmt. Motive sind sinnbildend für die Tätigkeit. Neben dieser Gegenständlichkeit (Tätigkeit) hat die Zielgerichtetheit, durch welche sich die Handlung auszeichnet, Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte und auf die Belastungs- und Beanspruchungsanalyse. Nach Leontjew ist die Zielsetzung "das wichtigste Moment in der Tätigkeit eines Subjekts" (Leontjew 1982, 105; zit. nach Rudow 1994, 16). Sie lenkt und organisiert die Tätigkeit über Ketten und Hierarchien von Teilzielen, und sie sanktioniert als ein im Gedächtnis gespeicherter Sollwert die Tätigkeitsergebnisse im rückkoppelnden Soll-Ist-Vergleich (siehe auch Abbildung 4). Gemessen an ihrer Bedeutung in der psychischen Handlungsregulation, urteilt Rudow (1994, 16), sind Zielsetzungsprozesse und ihre Determinanten zuwenig konzeptualisiert und empirisch untersucht worden, auch im Kontext der Lehrkräftebelastung.

⁶³Weil die Lehrtätigkeit überwiegend psychisch belastend ist, stellt sie ein Modell der psychischen Gesundheit dar. Tatsächlich sind Lehrpersonen vor allem in der psychischen Gesundheit gefährdet.

Fehlleistungen im Zielsetzungsverhalten können eine Quelle negativer Beanspruchungsreaktionen und -folgen sein. Unangemessen hohe oder irrealer Ziele - bezüglich der individuellen Leistungsvoraussetzungen - bergen die Gefahr der Nichtrealisierung in sich, was zu Stress führen kann. Die simultane Setzung mehrerer nur mit grosser Anstrengung erreichbarer Teilziele kann zu psychischer Ermüdung führen. Individuelle Zielsetzung spielt im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit eine entscheidende Rolle. Gerade die Lehrtätigkeit ist durch viele Bildungs- und Erziehungsziele gekennzeichnet, die teilweise vorgegeben, teilweise selbst bestimmbar sind. Bei jungen Lehrkräften besteht aufgrund eines hohen Berufsethos die Gefahr einer hohen Ziel- und Teilzielbestimmung: Burnout droht.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass Belastungen nach Arbeitsaufgaben bzw. Teiltätigkeiten,⁶⁴ nach der Gesamttätigkeit⁶⁵ (vgl. Abbildung 4), mit einem Modell der Mehrfachbelastung⁶⁶ oder nach dem Modell der belastenden Lebens- bzw. Tagesereignisse⁶⁷ analysiert werden können.

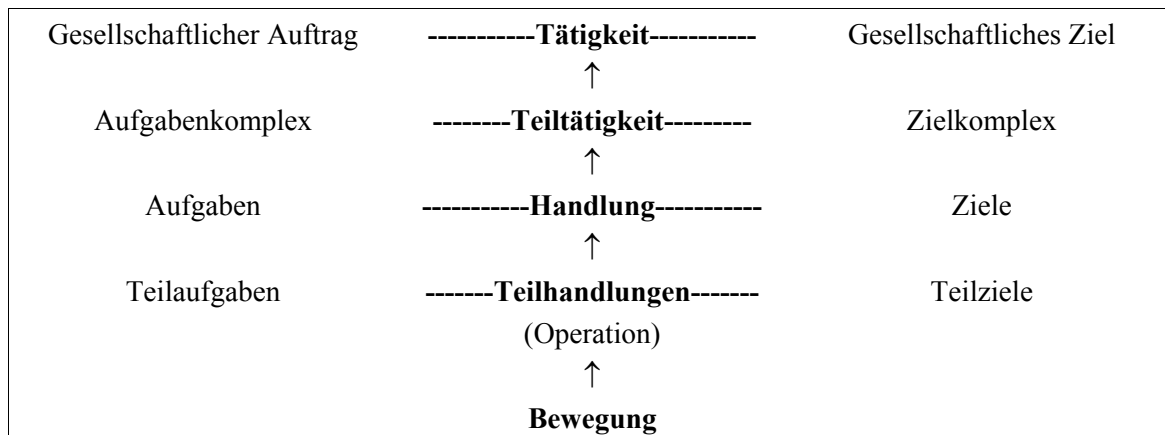
⁶⁴Rudow bevorzugt die Analyse der Teiltätigkeiten im Vergleich zu einzelnen Handlungen, da Teiltätigkeiten an längerfristige Aufgabenkomplexe, welche die Lehrtätigkeit über Jahrzehnte hinweg organisieren bzw. ausrichten und somit einen wichtigen Bestandteil der Persönlichkeit bilden, gebunden sind. Einzelne Handlungen weisen eine geringere zeitliche Stabilität aus. Nach den (funktional gegliederten) Tätigkeitsbereichen (Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsvollzug, ausserunterrichtliche Tätigkeit, gesellschaftliche Tätigkeit) bestimmte der Autor auf der Grundlage von Expertenrating 55 Teiltätigkeiten, die am häufigsten auftreten (vgl. Rudow 1994, 81-85).

⁶⁵Aus der Gesamttätigkeit werden belastende Tätigkeitsmerkmale (siehe Abbildung 4) eruiert, d.h. es geht um die Frage, wie belastend die Gesamttätigkeit einschliesslich einzelner Tätigkeitsmerkmale (Anforderungsvielfalt und -intensität, Handlungs- und Entscheidungsspielraum etc.) im Verlauf eines Unterrichtstages, einer Unterrichtswoche, einer Unterrichtsperiode oder eines Schuljahres ist.

⁶⁶Die Lehrbelastung ist nicht über *einen* repräsentativen Faktor, *eine* Grösse oder *eine* Kategorie definierbar. Es gibt nicht *die* psychische Belastung im Lehrberuf. Die Arbeit ist grundsätzlich eine Mehrfachstätigkeit und daher eine Mehrfachbelastung. Offen ist die Frage, ob eine additive Verknüpfung der Einzelbelastungen (Summation der Belastungsfaktoren) stattfindet oder ob sich die einzelnen Belastungsfaktoren in ihrer Wirkung wechselseitig verstärken oder ob die Existenz des einen Voraussetzung für die Wirkung des anderen ist (multiplikative Verknüpfung der Belastungsfaktoren) (vgl. Rudow 1994, 86ff).

⁶⁷Das Konzept der lebensverändernden Ereignisse ('life events') oder täglichen Ärgernisse ('daily hassles') ist für den Lehrberuf von Bedeutung, wenn die Belastungen von Lehrpersonen umfassend, nämlich beruflich und ausserberuflich, erfasst werden sollen. Lehrkräfte mit hohen Angstwerten und ausgeprägten psychosomatischen Beschwerden geben mehr Lebensereignisse an. Das Vorhandensein von 'life events' wirkt sich auf den subjektiven Arbeitsstress aus (vgl. Rudow 1994, 87f; siehe auch Grunder & Bieri 1995, 99f).

Abbildung 4: **Struktur der (Lehr-)Tätigkeit**



nach Rudow (1994, 10).

2.3.5 *Empirische Ergebnisse der Belastungsforschung im Lehrberuf*

Eine Studie zu "Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf" hat Kramis-Aebischer (1995) vorgelegt.⁶⁸ Die Autorin befragte 152 Orientierungsstufenlehrkräfte in den Kantonen Luzern und Freiburg nach dem Ausmass ihrer beruflichen Belastungen. Über 60% bezeichneten sich als beruflich *eher hoch*, *hoch* oder *sehr hoch* belastet. Nur gerade 10% schätzen die Berufsbelastungen als *gering* oder *sehr gering* ein.

Tabelle 2: **Berufsbelastungen von Lehrpersonen (Selbsteinschätzung)**

<i>sehr gering</i>	<i>gering</i>	<i>eher gering</i>	<i>mittel</i>	<i>eher hoch</i>	<i>hoch</i>	<i>sehr hoch</i>
2%	9%	7%	21%	26%	31%	4%

Quelle: Kramis-Aebischer (1995, 205).

N = 152; Stichprobe: Orientierungsstufenlehrkräfte Kantone Luzern und Freiburg (Schweiz).

Die Lehrpersonen wurden überdies gebeten, auf einer fünfstufigen Skala ihre Belastungen bezüglich 65 Komponenten zu gewichten.

⁶⁸Weitere Ergebnisse dieser Studie sind im Kp. 2.3.7 zu finden.

Tabelle 3: **Die zehn höchsten Berufsbelastungen der Lehrpersonen**

Rang	Berufsbelastung	Prozent
1.	Schüler/innen zu motivieren, die wenig Interesse zeigen	77
2.	Arbeitsüberlastung	76
3.	Entscheidungen bezüglich Promotion oder Repetition	68
4.	Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten	66
5.	Schüler/innenbeurteilung (objektive, gerechte, pädagogisch vertretbare Notengebung)	63
6.	Unruhe in der Klasse	62
7.	nicht über genügend interessante Lektionsreihen und Übungen verfügen	62
8.	innovatives Unterrichtsverhalten genügend effizient einsetzen	62
9.	methodisch und didaktisch nicht richtig vorgehen	61
10.	zeitliche Überforderung	58

Quelle: Kramis-Aebischer (1995, 206/7).

N = 152; Mehrfachnennungen möglich

Die Prozentzahlen geben an, wieviele Personen die einzelnen Belastungen mit *sehr oft*, *oft* oder *gelegentlich* ankreuzten. Diese drei Einschätzungen werden zusammengefasst.

58% empfinden die Routine in ihrem Beruf und den damit verbundenen, selbst erbrachten Vorwurf als belastend. Im Bereich der Sozialkompetenz erleben 57% der Lehrkräfte den sozialen Druck als belastend. Etwa ein Drittel belastet die Vorstellung, den Erwartungen der Eltern, der Behörde und der Gesellschaft nicht gewachsen zu sein. Fast die Hälfte gibt Belastungen durch das Kollegium an, 40% fühlen sich diesbezüglich allein gelassen.

Kramis-Aebischer verglich ihre Befunde mit Ergebnissen aus anderen Kantonen, nämlich Zürich (Hirsch 1990) und Genf/Waadt (Hubermann 1989). Verglichen werden können nur diejenigen Belastungen, die in allen drei Studien gemeinsam erfragt wurden. Fazit: In allen drei Studien kann eine ähnliche Hierarchie bezüglich Berufsbereich und Ausmass der Belastungen festgestellt werden:

- 1. Stelle: In allen drei Untersuchungen werden Schüler/innen als höchste empfundene Belastung genannt, die sich dem Unterrichtsgeschehen gegenüber gleichgültig und demotiviert verhalten und Interesselosigkeit demonstrieren.
- 2. Stelle: In den Kantonen Zürich, Freiburg und Luzern sind die Lehrpersonen am zweithäufigsten durch disziplinelose Schüler/innen belastet (Genf und Waadt: 3. Stelle).
- 3. Stelle: Belastung durch Routine (Genf und Waadt: 2. Stelle)
- 4. Stelle: Belastung durch Konflikte/Klima im Kollegium.
- 5. Stelle: Erwartungsdruck der Eltern.

Insgesamt sind die Belastungswerte in der Westschweiz tiefer. Eine Ausnahme bildet der *Erwartungsdruck der Eltern*, den Genfer und Waadtländer häufiger als Belastungsquelle erleben. In Zürich fühlen sich 24% durch den Erwartungsdruck der Eltern belastet, mehr als doppelt so viele wie durch die *Nachlässigkeit der Eltern* (vgl. Kramis-Aebischer 1995, 258ff). Schülerinnen und Schüler leiden stärker unter übertriebenden Erwartung ihrer Eltern als unter solchen ihrer Lehrkräften.

In der schon wiederholt angesprochenen Untersuchung von Grimm (1993) (siehe Kp. 2.3.2) liess sich der Autor von Lehrkräften belastende und angenehme Unterrichtssituationen nennen. Belastend sind für die Lehrkräfte Unterrichtssituationen, in denen

- Schüler/innen gegenüber der Lehrperson aggressiv sind, und die Lehrperson spürt, dass sie unbeliebt ist;
- Schüler/innen undiszipliniert und unkonzentriert arbeiten;
- kein Kontakt zwischen Schüler/innen und Lehrperson besteht;
- die Schüler/innen passiv oder extrinsisch motiviert sind;
- Lehrpersonen und Schüler/innen unkonzentriert sind (vgl. ebd., 74ff).

Eine vom *Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten* (Österreich) initiierte Studie zum "psychophysischen Zustandsbild von Lehrern" (Austrian Education News 1995, 3) hat gezeigt, dass die befragten 1463 Lehrkräfte aller Schultypen dagegen in ihrem psychischen und körperlich-funktionellen Befinden nicht von der Durchschnittsbevölkerung abweichen. "Sie sind nicht nervöser, abgespannter, weniger leistungsfähig, depressiver oder ängstlicher als die Gesamtbevölkerung und klagen auch nicht öfter über Kopfschmerzen, Übelkeit oder Schwindelgefühle.

Bei etwa 20 Prozent zeigten sich jedoch über den Durchschnitt hinausgehende Belastungen" (ebd.). Als besonders *belastet* empfanden sich:

- weibliche Lehrkräfte,
- Lehrkräfte in Volks- und Hauptschulen (obligatorische Schule mit Grundansprüchen),
- Lehrkräfte ab 40 Jahren.

Auf der Basis von "Krankenständen, Frühpensionierungen und Ansuchen auf Dienstunfähigkeit" konnte festgestellt werden, dass Lehrkräfte keiner signifikant höheren Beeinträchtigung ausgesetzt sind als andere Berufsgruppen. So erkrankte jede/r zweite in der Privatwirtschaft Angestellte 1993 mindestens einmal für mehr als 3 Tage, von den Lehrkräften war es jede/r dritte. Hingegen ist das Pensionsalter bei den Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zu anderen Berufsgruppen stärker gesunken (vgl. ebd., 4).

Das subjektive *Burnout*-Erleben bei Lehrkräften ist etwas höher als etwa beim Pflegepersonal in Wiener Spitälern. Burnout kann, wie schon beschrieben, als Beanspruchungsreaktion verstanden werden. Nach den Ergebnissen dieser Studie sind Männer in stärkerem Masse Burnout gefährdet (Lehrerinnen fühlen sich hingegen höher belastet). Höhere Burnout-Werte zeigten sich überdies bei Lehrkräften an Volks- und Hauptschulen sowie bei Lehrkräften an kleineren Schulen.⁶⁹

Mittels einer Faktorenanalyse konnte Frei (1996) an einer Stichprobe von 568 Schweizer Mittelstufenlehrkräften der Primarschule (siehe Abbildung 1) in den Kantonen Luzern, Zürich und Thurgau mehrere Belastungsbereiche identifizieren: An erster Stelle rangieren Belastungen durch Doppelanforderungen (ebd., 91). Diese subsumieren Erwartungen an die Lehrpersonen, die oft Gegenteiliges beinhalten, so der Zwiespalt zwischen Fördern und Fordern oder die Spannung zwischen Lernvoraussetzungen der Kinder und den hohen Leistungserwartungen ihrer Eltern. An zweiter Stelle folgen "Belastungen durch problematisches SchülerInnen-Verhalten" (ebd.). Dieser Faktor beinhaltet Aspekte wie Aggressivität, Unmotiviertheit, Lärm und Unruhe. Die Schwierigkeit, den Berufs- und Freizeitbereich zu trennen, evoziert die drittstärkste Belastungsquelle. Es folgen Belastungen durch neue Aufgaben, so der Umgang mit kantonal verordneten Veränderungen. Ein Hauptresultat der Studie verweist auf den Zusammenhang zwischen Belastung und Einschätzung der eigenen Kompetenz: Je niedriger die eingeschätzt wird, als umso belastender werden die neuen Aufgaben empfunden (vgl. Frei 1996, 85ff).

Eine Studie des *Soziologischen Seminars der Universität Basel* (Schweiz) hat ergeben, dass Basler Oberlehrerinnen und -lehrer (Lehrkräfte der Sekundarstufe II: Gymnasien und Diplomschulen) während 54,3 Stunden pro Schulwoche und inklusive Zusatzleistungen insgesamt während 2'600 Stunden pro Jahr Arbeit leisten (vgl. Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt 1995). Damit übertrifft der Arbeitsaufwand der 146 befragten Lehrerinnen und Lehrer den jährlichen Soll-Arbeitsaufwand von Beamten und Angestellten um 20%. Die Arbeitszeit der Lehrpersonen gliedert sich in Unterrichtszeit als Lektionenzahl pro Woche und weiteren, im direktem Unterrichtszusammenhang stehendem Aufwand (inkl. Prüfungen, Konferenzen),

⁶⁹Bei einer Befragung von 182 Unterstufenlehrerinnen und -lehrer in den Kantonen Zürich und Zug (Schmuki & Zingg 1992) fühlten sich Lehrkräfte in den *mittleren* Schulhausgrößen (13-18 Lehrer/innen) am stärksten von Burnout-Gefühlen betroffen (Frauen weniger als Männer, Zürcher Lehrkräfte weniger als Zuger Lehrkräfte). Ein Autor der Studie vermutet, dass in "kleineren Schulhäusern die Lehrerpersönlichkeit weniger in Frage gestellt (wird). Die LehrerInnen vergleichen sich weniger mit KollegInnen, sie können auch weniger untereinander verglichen werden" (Schmuki 1995, 9). In grösseren Schulen wiederum gäbe es so viele Lehrkräfte, dass die einzelne Person weniger exponiert sei und dadurch weniger Vergleiche stattfinden würden, während in den mittleren durch häufige Gegenüberstellungen der Lehrkräfte Konkurrenz und Selbstabwertungsgefühle resultierten.

sowie in weitere Verpflichtungen (Arbeitsaufwand für spezielle Schulanlässe wie Lager, Projektwochen, Aufträge, Konsultationen). Der zeitliche Arbeitsaufwand für Fortbildungskurse, Fachlektüre und einbringbare Freizeitbeschäftigung ist in den oben genannten Zahlen nicht berücksichtigt. Die Studie zeigt denn auch, dass die arbeitsintensiven Elemente *ausserhalb* der eigentlichen Unterrichtsarbeit liegen. Das ist ein Ergebnis, welches sich mit unserer Befragung deckt.

60% der Basler Befragten hatten zum Befragungszeitpunkt einen dauernden Zusatzauftrag inne (Materialverwaltung, Bibliotheks- oder Sammlungsbetreuung, Erstellen des Stundenplans etc.).

Die höchste berufliche Beanspruchung geben die 38-46jährigen an. Nach meiner Befragung der Aargauer Lehrerinnen und Lehrer (siehe Kp. 9) ist die mittlere Altersgruppe (30-39jährig) am wenigsten zufrieden und moniert (ebenfalls) die höchsten Belastungen. Nach der Basler Studie wird von den mittleren Alterskategorien am meisten Arbeit für die Schule während der Ferien geleistet.⁷⁰

Fast die Hälfte (48%) der in Basel Befragten kann sich in ihrer Freizeit nicht genügend vom Schulstress erholen, mehr als die Hälfte klagt über Stress-Symptome wie Müdigkeit, Gereiztheit, Motivationsprobleme, was bei jeder fünften Lehrkraft zu ernsthaften gesundheitlichen Problemen führt.

34% der befragten Basler Oberlehrer/innen charakterisieren ihren Beruf als *psychisch* besonders stark belastend. Aufgezählt werden:

- in die Schule importierte soziale Probleme und Aufträge (AIDS-Aufklärung, Drogenprophylaxe, Zerfall der Werte und Familie),
- Verhalten/Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern (Disziplinlosigkeit wird von 32% der Lehrkräfte als stark belastend empfunden, Passivität: 20%, Aggressivität: 16%),
- Reibungen mit Kolleginnen und Kollegen,
- mangelnde Anerkennung des Lehrberufes,
- Belastung durch 'Allroundjob' (Rollenvielfalt),
- sinkende Eignung der Schüler/innen für das Gymnasium (vgl. Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt 1995).

⁷⁰Laut der angesprochenen Zürcher und Zuger Studie sind ebenfalls die 31-40jährigen gegenüber den älteren und jüngeren Lehrpersonen am meisten frustriert und finden die Arbeit mit Kindern besonders strapaziös. Jüngere sind dagegen gegenüber Älteren stärker ausgelaugt, am Morgen schon müde, am Abend erledigt oder gar mit 'ihrem Latein am Ende'. Die Jüngeren, so mutmasst ein Autor der Studie (vgl. Schmuki 1995, 10), würden die Erschöpfungszustände und die damit verbundenen Probleme eher wahrnehmen.

Das Ausmass der empfundenen *psychischen* Belastung spielt auch in unserer Befragung eine zentrale Rolle.

Der Arbeitsmediziner Müller-Limmroth (1993) ermittelte ebenfalls eine hohe zeitliche Belastung (53 Std. 23 Minuten pro Unterrichtswoche, hohe psychomentele und - einmal mehr - psychische Belastung. Ipfling et al. (1995) kamen anlässlich einer Befragung von Primar- und Sekundarlehrkräften in der Schweiz,⁷¹ Oesterreich und Bayern zum Schluss, dass Lehrkräfte, auch wenn sie nicht explizit über zu lange Arbeitszeit klagten, schulartenspezifisch und regional unterschiedlich, hoch belastet seien. Die Autoren der Studie kommentieren: "Das gilt vor allem für die Hauptschule und städtische Regionen. In dieser Situation nützt wahrscheinlich eine generelle Arbeitszeitverkürzung wenig; sie ist - politisch betrachtet, ohnehin unwahrscheinlich; vielmehr steht eine Erhöhung der Arbeitszeit ins Haus" (ebd., 154). Die Autoren plädieren für eine Umwidmung von Arbeitszeit. Anstelle einer einfachen Unterrichtskürzung soll eine Verkürzung der direkten Unterrichtszeit der besonders belasteten Gruppe zugunsten pädagogischer Arbeit im Kollegium vorgenommen werden (vgl. ebd. 155).

In einer EMNID-Umfrage für den Spiegel (EMNID 1993) votierten Lehrkräfte auf die Frage, ob sie ihren Beruf eher für anstrengend und belastend oder eher für angenehm und bequem hielten, zu 70% für eher anstrengend und belastend und nur zu 20% für eher angenehm und bequem (10% keine Angabe).

Auf die Frage nach Problemkomplexen im Berufsalltag wiesen 2'849 bayerische Lehrerinnen und Lehrer (Elbing & Dieterich 1982) überraschenderweise auf lediglich geringe Probleme mit Schülerinnen und Schülern hin. Treten solche auf, sind es nur wenige Kinder, die den Lehrkräften erhebliche oder sehr grosse Schwierigkeiten bereiten. Die gravierendsten lagen im Leistungsbereich: mangelhafte *Arbeitstechniken und Lernstrategien*, ungenügende *Urteils- und Problemlösefähigkeit*.

Grundschullehrpersonen und Gymnasiallehrkräfte pflegen eine *optimistisch-zuversichtlichere Einstellung zum Beruf* als Hauptschullehrkräfte. Aufgrund des erzieherischen Schwerpunkts ihrer Tätigkeit erfahren sich Hauptschullehrer in deutlicherem Masse verantwortlich für das Scheitern ihrer Schülerinnen und Schüler.

Im Überblick stellte *Veenman* (1984) die Ergebnisse von 83 Studien über die Probleme von Lehrkräften der Elementar- und Sekundarstufe (1960-1983) vor. Insgesamt wurden vierundzwanzig Problembereiche aufgezählt. Für *junge* Lehrkräfte standen am Anfang ihrer Be-

⁷¹Über die Befragung in der Schweiz wird in Kp. 2.2.3 ausführlich berichtet.

rufstätigkeit im Vordergrund: die Disziplin im Klassenzimmer, die Motivation der Schülerinnen und Schüler, Probleme mit der Differenzierung wegen der grossen Unterschiedlichkeit der Kinder, die Leistungsbeurteilung und das Verhältnis zu den Eltern.

In einer Untersuchung von *Kyriacou & Sutcliffe* (1978) empfanden jüngere und unerfahrenere Lehrkräfte ebenfalls *schwierige Klassen, Disziplin wahren* und *geringe Aufstiegschancen* als anstrengender als erfahrenere. Lehrerinnen empfanden Verhaltensdefizite der Kinder überdies als stressender denn Lehrer. In den ersten drei Jahren ihrer Berufstätigkeit spielt der *Praxischock* eine erhebliche Rolle. In dieser Phase verändern junge Lehrkräfte ihr Verhalten, ihre Einstellungen und ihre Persönlichkeit (vgl. Barth 1990, 111). Die meisten dieser Bereiche verursachen auch erfahreneren Lehrkräften Probleme. Aufgrund von verändertem Verhalten wirken sie jedoch anders als bei Novizen. Differenzen bestanden schliesslich zwischen den Schwierigkeiten zufriedener und unzufriedener Lehrkräfte. Letztere nannten in erster Linie soziale und zwischenmenschliche Belastungen, also Konflikte innerhalb des Kollegiums und mit der Schulverwaltung oder undisziplinierte Schülerinnen und Schüler. Zufriedene Lehrkräfte erwähnten Probleme des Arbeitskontextes wie administrative Pflichten, zu grosse Klassen, zu lange Arbeitszeit und mangelhafte Ausstattung mit Lernmaterialien.

Pieren (1993) legte 522 Erst- und Viertklasslehrkräften im Kanton Bern (Schweiz) sechzehn potenziell belastende Situationen zur Beurteilung vor. Nicht berücksichtigt als mögliche Belastungsfaktoren wurden allerdings die Problematik um die Stofffülle in der Umsetzung des Lehrplans sowie das Verhältnis zu Eltern, Kolleginnen und Kollegen. Pieren unterschied zwischen *chronischen Belastungssituationen* (objektive Arbeits- und Hygienebedingungen, Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und Machtverhältnisse) sowie *kritischen Belastungssituationen* (Förderung der Schülerinnen und Schüler, spezielle Elternerwartungen, Beschwerden der Eltern). Bei einer Standardabweichung von 2.13 wurden durchschnittlich 6,57 Situationen von 16 als belastend empfunden. Die *Vorbereitung auf die Sekundarschulprüfung*,⁷² umgerechnet auf die Gesamtstichprobe, war die am meisten genannte Belastung (88,1%). Von den fünfzehn anderen Situationen wurden *Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler* am häufigsten (von 85,2%) genannt, gefolgt von *Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler* (82%). 72% empfinden das *Leistungsgefälle der Schülerinnen und Schüler* als belastend. Beinahe die Hälfte aller Befragten (47,8%) erachteten Zusatzfunktionen, die sie ausserhalb der Schule erfüllen, als Belastung. Die anderen Sachverhalte (Schulzimmergrösse, angemessenes, zweckdienliches Raummaterial, Vorhandensein einer Kleinklasse, Kin-

⁷²Sekundarschule: Schulzweig der Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen (s. Abb. 1).

der anderer Nationalitäten, Mühe mit der deutschen Sprache, u.ä.) sahen zwischen einem Viertel und einem Drittel der Lehrkräfte als Belastung an (vgl. Pieren 1993, 97). Fragt man nach der Einschätzung der Situationen bezüglich des Grades ihrer Bedrohlichkeit, bezeichnen die meisten Lehrpersonen das *Nichtvorhandensein einer Gesprächspartnerin- bzw. eines Partners* als bedrohenden Umstand. Allerdings kennen auffallend wenig Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt keine Gesprächspartnerin bzw. keinen -partner. Auf der Bedrohungsrangliste folgen *Kinder entgegen deren eigenen Willen fördern müssen* (54,3%), *Kinder entgegen dem Willen anderer fördern müssen* (39,7%), *verhaltensauffällige Kinder* (32%), *Kinder, die Mühe mit der deutschen Sprache haben* (27,6%) und die *Schulzimmergrösse* (26,9%). Viele als belastend beurteilte Vorkommnisse werden gleichzeitig als Herausforderung gewürdigt, so etwa *kein deutscher Sprachunterricht an der Schule vorhanden* (86,5%), gefolgt von *Leistungsgefälle der Schülerinnen und Schüler* (73,3%), *Kinder anderer Nationalitäten in der Klasse haben* und die *Sekundarschulprüfungsvorbereitung* (ebd., 98).

Diese Ergebnisse stützen einen Befund von Thoma (1986): Als besonders stressreich wirken demnach Elternerwartungen bezüglich des Schulerfolges ihrer Kinder. Wider Erwarten wies jedoch der vermeintliche Stressor *Kinder anderer Nationalitäten in der Klasse haben* keine signifikanten Korrelationen weder mit der seelischen Gesundheit, der Arbeitszufriedenheit noch den körperlichen Beschwerden auf (vgl. Pieren 1993, 122).

Auch nach den Daten von Pieren (1993, 121) gilt, dass immer wiederkehrende (chronische) Sachlagen - unangepasste Schulzimmergrösse, inadäquates Raummaterial, grosse Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Klasse, Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffällige, erhebliches Leistungsgefälle, Kinder anderer Nationalitäten - die seelische Gesundheit der Lehrkräfte und ihre Arbeitszufriedenheit beeinträchtigen und vermehrt körperliche Beschwerden hervorrufen.

"Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte allgemein die von ihnen als grosse Belastung empfundenen Situationen nicht als für sie bedrohend einschätzen, sondern eher als eine Herausforderung betrachten" (Pieren & Schärer 1993, 11).

Verbreitet ist die Auffassung, Frauen erzielen tiefere Werte, was die seelische Gesundheit betrifft, und höhere bezüglich Arbeitszufriedenheit. Pieren (vgl. 1993, 131) fand solche Differenzen nicht. Allerdings stimmt die Anzahl der genannten Belastungssituationen signifikant positiv mit dem Belastungsempfinden (primäre Bewertung) überein. Das subjektive Urteil wird durch objektiv bestimmbare Stressoren ausgelöst. Nach Lazarus & Launier (1981) haben in diesen Fällen Anforderungen aus der Umwelt bereits schädigende Folgen auf die Person

gezeitigt, oder es werden solche schädigenden Konsequenzen antizipiert. Bei einer primären Bewertung als angstausslösend und bedrohend folgert man, diese Personen hätten bereits früher oder in ähnlichen Situationen kein angemesseneres *coping* realisiert oder verfügten über keine angemessene Lösungsstrategie. Eine primäre Bewertung eines Ereignisses als positiv herausfordernd korreliert mit Arbeitszufriedenheit und seelischer Gesundheit, negativ mit körperlichen Beschwerden (vgl. Pieren 1993, 125). Lazarus & Launier machen die herausfordernde Bewertung eines Ereignisses sogar von retrospektiven coping-Erfahrungen und prospektiven coping-Antizipationen abhängig. Fehlende oder inadäquate coping-Kompetenzen beeinflussen die zukünftige primäre Bewertung. Das bestätigen Pierens Ergebnisse (1993, 133): Lehrpersonen, die viele Stresssituationen beklagen, verwenden bei primärer Bewertung auffallend häufig Ausdrücke in Richtung 'bedrohend-schädigend'. Unklar ist jedoch das Wechselwirkungsverhältnis: Führt eine erhöhte Belastungsempfindlichkeit dazu, dass Situationen vermehrt als Belastung empfunden werden, oder führt das Vorhandensein mehrerer Stresssituationen ursächlich zu einer Erhöhung der Belastungsempfindlichkeit? Das ist insofern bedeutsam, als es von den befragten Personen abhängt, ob eine objektiv gleiche Situation als belastend oder nicht belastend wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang stellt Dubs (1989, 128) im Anschluss an eine Pilotstudie mit fünfundvierzig Lehrkräften der kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen (Schweiz) fest, mit steigender Unterrichtserfahrung nehme die Berufszufriedenheit zu. Lehrerinnen und Lehrer mit weniger Berufserfahrung verspürten eine merkbar intensivere Arbeitsbelastung. Länger im Beruf stehende Lehrkräfte, die mit ihrer Berufssituation auch tatsächlich zufrieden seien, fühlten eine tendenziell weniger starke Arbeitsbelastung als solche mit geringerer Unterrichtserfahrung und solche, die weniger zufrieden sind.⁷³ Ob dieses Faktum in einer als ungenügend beurteilten Vorbereitung der Grundausbildung auf den Lehrberuf liegt, ob Lehrkräfte als jüngere Menschen weniger belastbar sind oder die Arbeitsbelastung stärker spürbar ist, weil die Schule nicht eigenen Vorstellungen entspricht, vermag diese Pilotstudie *nicht* schlüssig zu beantworten.

Grimm (1993) beantwortete anlässlich einer Befragung von über sechshundert Lehrkräften aller Schulstufen in der Bundesrepublik Deutschland (ohne neue Bundesländer) indirekt die Frage, ob junge Lehrkräfte ihren Beruf belastender als erfahrenere erleben. Jüngere Lehrkräfte sind zwar nicht belasteter als erfahrene, empfinden ihr Lehrerdasein dagegen als befriedigender; zumindest wenn sie zu den engagierten zu zählen sind (ebd., 174).

⁷³Auch bei einer Befragung von 404 Lehrkräften in Berlin durch Saupe & Möller (1981) empfanden sich jüngere Lehrerinnen und Lehrer als stärker belastet denn erfahrenere.

Dubs erfasste mit Hilfe des ersten Faktors des MBI (Maslach-Burnout-Inventory)⁷⁴ (Maslach & Jackson 1981) die *emotionale Erschöpfung* und mittels der *Teacher Concerns List* (Fuller & Borich 1974) die Betroffenheit im Beruf. Beachtenswert ist die grosse Streuung der von den Lehrkräften genannten Werte hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung (vgl. Dubs 1989, 129). Das Problem des Ausgebrannt-Seins darf also nicht für den gesamten Lehrberuf generalisiert werden. Zwischen der gesamten beruflichen Betroffenheit und der emotionalen Erschöpfung besteht ein beachtlicher Zusammenhang (Korrelation (r) = .62; ebd.). Dieser Befund weist darauf hin, dass gerade ernsthafte Lehrkräfte in ihrem Bemühen, den Lehr- und Erziehungsauftrag angemessen zu erfüllen, tendenziell *eher* ausbrennen. Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit reflektieren und jene, die mehr persönliche Probleme in ihrem Beruf haben, sind stärker belastet und emotional erschöpfter. Dieser bemerkenswerte Befund stützt eine praxisrelevante Feststellung: Am meisten Betroffenheit lösen Erschöpfung und Probleme mit dem Eingehen auf Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern (r = .48), mit der befriedigenden Erfüllung der Erziehungs- und Lehraufgabe (r = .60) und mit dem Umfeld der Schule (Behörden, Lehrplan, Klassengrösse; r = .58) aus. Erziehungs- und Lehraufgaben wie Stoffauswahl und die Verwirklichung von Erziehungszielen sowie Probleme mit dem Umfeld (Klassengrösse, Gehalt) belasten tendenziell stärker als die Bedürfnisse der Kinder. Dubs fragt deshalb, wieweit Probleme mit der Erfüllung der Erziehungs- und Lehraufgabe auf eine ungenügende Grundausbildung und Erschöpftsein auf Zielkonflikte zwischen staatlich verordneten Erziehungs- und Lehraufgaben sowie persönlichem Lehrethos mit eigenen Zielvorgaben zurückzuführen seien (ebd.). Da sich gerade die ernsthaften Lehrkräfte als sehr belastet bezeichnen, mahnt Dubs voreilige Kritikerinnen und Kritiker des Lehrstandes zur Zurückhaltung (ebd., 130).⁷⁵

Elsinghorst et al. (1989) wiesen die Bedeutung der subjektiven Komponente in Bezug auf die Belastungswahrnehmung nach. Um die objektiven Korrelate von Belastungssituationen einer einzelnen Lehrkraft zu erfassen, beschrieb man auf der Verhaltensebene die Unterrichtssituation (Thema der Stunde, Art des Unterrichts, Lärmpegel), motorische Aktivitäten der Lehrperson (sitzen, gehen, stehen, an die Tafel schreiben), ihre äusserlich wahrgenommene Erregung (ruhig, entspannt bis wütend, entnervt) und die aktive vs. passive Unterrichtsgestaltung. Im physiologischen Bereich mass man, um Aktiviertheit bzw. Erregung zu erfassen, die Herzfrequenz. Die Lehrperson teilte im Weiteren ihre subjektive Befindlichkeit in den Unterrichts-

⁷⁴Vgl. zu Burnout auch Kapitel 3.2.2. Die emotionale Erschöpfung ist nach Maslach & Jackson (1986) eine Dimension des Burnout neben Dehumanisierung und reduzierter Leistungsfähigkeit.

⁷⁵Weitere Folgen der Berufsbelastung von Lehrkräften schildern die Abschnitte 3.2.1 (seelische und körperliche Gesundheit) und 3.2.2 (Burnout).

stunden nachträglich synchron zur Abspielung von Videoaufzeichnungen mit. Aufgrund einer schrittweisen Regressionsanalyse bestimmte man Parameter, welche die beste Vorhersage für die Erregung der Lehrperson ermöglichten. Die grösste Vorhersagekraft lag auf dem Mass *aktive vs. passive Unterrichtsgestaltung*. Der Grad an aktiver Unterrichtsgestaltung gegenüber einer eher abwartenden und passiven Haltung ist für die Erklärung unterschiedlicher Erregungsniveaus also wesentlich. Ärger und Unzufriedenheit liessen sich auf der physiologischen Ebene keineswegs so eindeutig wie die motorische Komponente lokalisieren. Die vom Beobachter als erregend beschriebenen Vorfälle erhöhten die Herzfrequenz der Probanden bei Ereignissen nicht, die für den Lehrer subjektiv nicht mit Erregung verknüpft waren. Die Wahrnehmung des Unterrichtenden deckte sich in diesen Fällen mit der tatsächlichen Erregung besser als die des aussenstehenden Beobachters. Andererseits wurden auch Situationen entdeckt, die erhöhte Herzfrequenzen nach sich zogen, obwohl der Lehrer weniger erregt zu sein glaubte. Zum einen stimmten der physiologische, objektive und subjektive Bereich überein, andererseits erkannte man deutliche Abweichungen. Äusserlichkeiten trugen offenkundig zur Erklärung weniger bei als die kognitive Bewertung der Situation durch die Lehrperson (ebd., 86).

Nach einer Durchsicht der in der Schweiz publizierten Arbeiten zur Lehrerinnen- und Lehrerbeltung entnimmt Dubs (1989, 122) "bei aller Vorläufigkeit der Ergebnisse" folgende Tendaussagen:

- "1. Befragt man Lehrer nach ihrer *allgemeinen Berufszufriedenheit*, so erklären sich 80% als sehr zufrieden oder zufrieden.
2. Zu schaffen macht aber immer mehr Lehrern der Eindruck, ihre Stellung als Erziehungsfachleute werde durch Politiker, Eltern, Schulpsychologen und schulische Sondereinrichtungen aller Art zunehmend stärker untergraben, und ihr Sozialprestige nehme ständig ab. Wir sprechen hier von der zunehmenden sozialen Demontage des Lehrers.
3. Als am belastendsten werden empfunden: Der zunehmende Stoff- und Leistungsdruck, verbunden mit den sich laufend erneuernden Lerninhalten und der Fülle neuer Lehrmittel. Viele Lehrer leiden darunter, weil sie meinen, dadurch gingen die Möglichkeiten zu einer 'ganzheitlichen Bildung' verloren, und die Entwicklung des Schülers zur Persönlichkeit käme zu kurz.
4. Für viele Lehrer stellen die Selektion und die Notengebung eine besondere Belastung dar. Als Gründe dafür werden angegeben: Sinn und Wert der Notengebung sind nicht einsichtig; die Selektion wird als zu einseitig auf einzelne Fächer ausgerichtet kritisiert: die Selektion trifft im Urteil vieler Lehrer besonders die schwächeren Schüler, was vor allem die sich um den einzelnen Schüler kümmernden Lehrer stark belastet; geklagt wird aber auch über die Unsicherheiten bei der Anwendung von Notengebung und Selektion, wobei diese Belastungssituation vor allem von Junglehrerinnen und -lehrern sowie von den Lehrkräften der Unterstufe als besonders stark empfunden wird.

5. Einem Teil der Lehrkräfte macht das Verhalten der Schüler zu schaffen (Disziplinarprobleme, Desinteresse am Unterricht, Konzentrationsschwäche, Auswirkungen grosser Klassen).
6. Für viele Junglehrerinnen und -lehrer stellt oft auch die Diskrepanz zwischen den eigenen Vorstellungen über die Gestaltung des Unterrichtes und den Möglichkeiten zu deren Verwirklichung ein sehr belastendes Problem dar" (Dubs ebd., 122/123).

Stöckli untersuchte 1992 bei vierzig Lehrkräften der Mittelstufe (Kanton Zürich, Schweiz) Belastungserleben und -verarbeitung. Nach einer schriftlichen Befragung zu zweiundvierzig Situationen des Berufsalltags folgte die Messung des phasischen Hautwiderstandes an der nicht-dominanten Hand, währenddem die Lehrkräfte Videosequenzen zu acht verschiedenen Schülerverhaltensweisen präsentiert erhielten. Diese Methode gewährleistete eine Verbindung kognitiver Vorgänge mit physiologischen Reaktionen in einer Situation, die in der Stressforschung Tradition aufweist. Intensive vegetative Begleitreaktionen erfolgen *Stöckli* zufolge, wenn eine persönliche (positive oder negative) Bindung dieser Situation gegenüber besteht und die zu verarbeitenden Informationen Widersprüche oder Dissonanzen enthalten oder eine ungenügende Basis für die geforderte Situationseinschätzung bieten. Eine Zweitbefragung fand auf schriftlichem Weg am Ende des Schuljahres statt. Sie ermöglichte den Nachweis, dass sich die Belastungen im zeitlichen Verlauf stark ändern, unregelmässig anfallen und bezüglich Intensität des Auftretens differieren. Der entsprechende Fragebogen enthielt Items zum Belastungserleben, zu den sozialen Bedingungen der Berufsausübung und zu Kompetenzerwartungen (allgemeine deklarative Kompetenzüberzeugung einer Person).

Als Hauptbelastung nannten die Lehrkräfte den Auftrag, zugleich schwache Schüler zu fördern und die Klassenleistung hochhalten zu müssen. Als weitere Belastungen wurden häufig genannt: hohe eigene Anforderungen, ständiger Stoffzuwachs, neue Inhalte und Fächer, steigende Ansprüche gegenüber der Lehrperson als Erzieherin, administrative Arbeiten, schulbezogene Ämter und Zusatzaufgaben, problematisches, von aussen beherrschtes Schülerinnen- und Schülerverhalten (TV, Video, Familienverhältnisse), Nicht-Abschalten-Können, ungenügende räumliche oder sachliche Ausstattung sowie Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen. Am Schluss figurieren die Notengebung,⁷⁶ bildungspolitisch verordnete Veränderungen im Unterricht und die Schwerfälligkeit der Schulorganisation. Insbesondere Lehrkräfte der vierten Klasse fühlen sich ausgangs des Schuljahrs stark belastet.⁷⁷ Am Schuljahresende ste-

⁷⁶Siehe Kp. 3.1.4.

⁷⁷*Cloetta & Hedinger* (1981) fanden zehn Jahre früher anlässlich ihrer Befragung von bernischen Junglehrerinnen und -lehrern ebenfalls eine gewisse Verstärkung der Probleme im vierten (und dritten) Schuljahr; und zwar in den Bereichen Motivierung der Schülerinnen und Schüler, Verbinden von Stoffvermittlung und Erziehungsaufgaben

hen jedoch die meisten Lehrkräfte unter erhöhten Ansprüchen, die individuell als zu hoch empfunden werden. Das Netz der Belastungsfelder (von den Lernschwierigkeiten bis hin zu den Anforderungen als Erzieherin und Erzieher, zum Kontakt zu den Kindern oder gar zur räumlichen Ausstattung) dehnt sich laut Stöckli zunehmend. "Dieser *Flächenbrand*, durch den nach und nach vieles gleichermaßen Mühe macht, veranschaulicht das Ermüden oder gar das *Ausbrennen* im Verlauf eines Schuljahres eindrücklich" (1992, 42).

Nach Einsatz des Stressverarbeitungsfragebogens (SFV; Janke et al. 1985)⁷⁸ fand Stöckli, den Lehrkräften gelinge es optimal, mit Stress umzugehen, wenn sie sowohl die Stressquelle als auch negative Gefühle wirksam zu bearbeiten vermöchten. Lehrkräfte betrachteten Situationskontrolle, gedankliche Wiederbeschäftigung, das Bedürfnis nach sozialem Support und positive Selbstinstruktion als die erfolgversprechendsten Strategien der Belastungsbekämpfung. Offenkundig glauben viele, mit erhöhtem Engagement, detaillierter Planung und tieferem Nachdenken sei den belastenden Problemen wirksam entgegenzutreten. Die vermeintliche Verarbeitungsstrategie scheint damit selbst zum Grund des Belastungserlebens zu werden. Aufschlussreich sind zwei Ergebnisse Stöcklis: Lehrerinnen verspüren stärker als Lehrer das Bedürfnis nach sozialer Integration in das Kollegium, und die Tendenz zu aggressivem Verhalten nimmt mit zunehmender Kompetenzüberzeugung ab. Aggressive Reaktionen sind bei Lehrerinnen und Lehrern in Augenblicken der Belastung zu erwarten, etwa dann, wenn sie sich mit zunehmendem Dienstalter nicht auch entsprechend kompetenter fühlen.

In einer Studie zum Stresserleben von Schweizer Lehrkräften (Biener 1988) fühlten sich 21% der 325 Befragten überbelastet, darunter auffällig mehr Männer als Frauen. Werden ebenfalls die mittleren Belastungswerte berücksichtigt, waren sogar über 60% beruflich gestresst. Dies mag damit zusammenhängen, dass die *Arbeitszeit* für pädagogisch Tätige nicht normiert, sondern der einzelnen Lehrperson überlassen ist. Die *objektive* Arbeitszeit ist also kaum bestimmbar. Der nicht durch Unterrichtszeit und Pflichtstunden belegte Teil wird zeitlich und inhaltlich autonom gestaltet.⁷⁹ Den entscheidenden Belastungsfaktor ortet jedoch auch Biener in der

und Leistungsbeurteilung. Cloetta und Hedinger führen diesen Umstand auf spezifische Probleme im Hinblick auf die Selektion nach der vierten Klasse (zum Befragungszeitpunkt 1981) zurück.

⁷⁸Der Stressverarbeitungsfragebogen (SFV) wird in Kp. 2.3.6 beschrieben.

⁷⁹Seit geraumer Zeit sind auf kantonaler und regionaler Ebene in der Nordwestschweiz Bestrebungen im Gang, den über Pflichtpensen und den Lehrplan definierten Amtsauftrag und die damit verbundene Arbeitszeit von Lehrkräften neu zu beschreiben und gesetzlich zu fassen. Die Arbeitszeit wurde bisher allein über die Pflichtstunden definiert, was Unmut unter den Lehrkräften heraufbeschwor. Der pädagogische Auftrag beschränkt sich aber nicht allein auf das Unterrichten. Die pädagogischen (und administrativen) Aufgaben haben aber gerade ausserhalb des Unterrichts besonders stark zugenommen. Im Zusammenhang mit der Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung im Kanton Bern wurde mit einem Richtwert von 2'000 Arbeitsstunden gerechnet. Das ent-

Tatsache, dass die verschiedensten Aufgaben pädagogischer und organisatorischer Natur nicht klar definiert sind, also Interpretationsspielräume offen lassen.

Wulk (1988) untersuchte quantitative Aspekte der Belastungen von Lehrkräften beruflicher Schulen in Schleswig-Holstein. Er ermittelte eine wöchentliche Arbeitszeit von über achtundvierzig Stunden. Zwei Drittel der Lehrkräfte sagten aus, auch am Wochenende zu arbeiten (ebd., 48f). Die zeitlichen Belastungen der Befragten sind weder über die Woche noch übers Jahr gleichmässig verteilt. Allerdings: "Wenn ein Lehrer in seiner momentanen Arbeitszeit überfordert ist, nützt ihm die Tatsache nichts, dass er zu anderen Zeiten weniger zu tun hat" (ebd., 59). Müller-Limmroth (1980) befragte 185 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen. Sie ermittelte während dreiundzwanzig Monaten eine wöchentliche Durchschnittsarbeitszeit von 53 Stunden. Die Unterrichtszeit betrug 18 Stunden und 27 Minuten. Bei Saupe & Möller (1981) schätzen die befragten Lehrkräfte ihre Wochenarbeitszeit auf 48 Stunden und 58 Minuten.

Merz (1979) befragte 1'253 Lehrkräfte nach dem Grad der psychischen und physischen Berufsbelastung. 77% befürchteten, die beruflichen Anstrengungen gingen zu Lasten ihrer Gesundheit. 65% bezeichneten sich selbst als müde und nach dem Unterricht abgespannt, 44% waren der Meinung, der Berufsstress beeinträchtigte ihr Privatleben (ebd., 203). Als wichtigste Ursache für den beruflichen Stress wurden zu grosse Klassen (83%), Überforderung infolge Stofffülle (73%) und zu viele Verwaltungsarbeiten (58%) genannt (ebd., 297f). Merz' Ergebnisse bestätigen einmal mehr, dass der Lehrberuf von vielen Lehrpersonen als recht belastend erlebt wird, obwohl sich auch in seiner Studie 80% der Lehrkräfte als zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem Beruf bezeichnen (69% sind sehr zufrieden). Nur 11% bereuen mehr oder minder, Lehrerin oder Lehrer geworden zu sein.

Indem er Persönlichkeitsvariablen nach Schumacher & Cattell (1977) erhob, prognostizierte Urban (1992) Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrkräften.⁸⁰ Urban strebte die Vorhersage von Verhalten auf der Basis eines berufsspezifischen Personentyps an. Berufszufriedenheit und Berufsbelastung wurden als abhängige Variablen betrachtet, entscheidend determiniert von spezifischen Persönlichkeits- und Einstellungsvaria-

spricht einer 43-Stunden-Woche bei vier Wochen Ferien. Der Kanton Bern arbeitete im Weiteren mit einer Unterteilung in Prozentanteile: 75% Unterrichtszeit inkl. Vor- und Nachbearbeitung; 5% Fortbildung; 20% übrige Aufgaben wie z.B. Zusammenarbeit im Schulhaus. Die Prozentzahlen sind als Richtlinien zu verstehen.

⁸⁰Neben den Persönlichkeitsvariablen wurden ebenfalls Haltungen und Einstellungen zu Erziehungsfragen sowie Prozessvariablen (wie Misserfolgsängstlichkeit, Zufriedenheit mit der Studiensituation, Arbeits- und Studiergewohnheiten, Soziale Integration) und Leistungsvariablen (Maturazeugnis, IQ-Test) als Prädiktoren für Berufszufriedenheit und Berufsbelastung getestet.

blen. Urban unterstellt, Personen mit ähnlichen bzw. identischen Merkmalskonstellationen (Prädiktoren) prägten ähnliche Verhaltensweisen (Kriterienseite) aus.

Fazit: "Geringer Berufsstress bzw. geringe Belastung mit schwierigen Schülern sowie Zufriedenheit mit den Eltern und Kollegen finden auf der Prädiktorenmenseite ihre Entsprechung durch extravertiertes Sozialverhalten, Ich-Stärke, niedrige Neurotizismus-Werte - u. a. geringe Misserfolgsängstlichkeit und innere Ausgeglichenheit" (Urban 1992, 138). Prädiktoren für eine hohe Allgemeine Berufszufriedenheit waren Gewissenhaftigkeit (Überich-Stärke), überdurchschnittlich ausgebildete Arbeitstechniken, Beruf als Berufung und gute Leistungen bereits im Gymnasium. Für die Vorhersage spielten indessen die Leistungsvariablen beinahe keine Rolle. Moderierende Einflüsse (soziodemografische Daten wie Ortsgrösse, Schülerzahl pro Klasse, Geschlecht oder Dienstalter) trugen nur zwischen 2% und 4% zur zusätzlichen Varianzaufklärung bei.

Für extrem belastete und unzufriedene Lehrkräfte (8,8%) gelten extreme Introvertiertheit, Zurückgezogenheit, Ich-Schwäche, erhöhte Neurotizismus-Werte und Unzufriedenheit bereits in der Studienzeit (ebd., 141) als Prädiktoren. Unzufriedenheit zeigte sich bei dieser Gruppe hochsignifikant bezüglich der Allgemeinen Berufszufriedenheit oder Zufriedenheit mit der Schulleitung, den Eltern und mit der Schulausstattung, nicht jedoch bezüglich der Zufriedenheit mit der Bezahlung, mit den Kolleginnen und Kollegen und mit dem Image des Lehrberufes. Fortschreitende Bürokratisierung verursache Unzufriedenheit. Lehrkräfte mussten schliesslich zwölf Nachteile ihres Berufs ordnen. Beinahe die Hälfte beklagte Überforderung infolge Stofffülle (Rang 1), zuviel Verwaltungsarbeit (Rang 6) und bevormundende Schulbehörden (Rang 7). Aufgrund der hohen Varianzaufklärung der Prädiktoren für die Kriterienseite und der Vermutung, eine beachtliche Zahl von Personen ergreife den Lehrberuf nicht in genuin pädagogischer Absicht, regt der Autor (ebd., 144) diagnostisch orientierte Berufsberatung auf der Basis einer Persönlichkeitsuntersuchung an. Urban streicht heraus: Personen mit Kontaktschwierigkeiten, (sozialen) Ängsten, geringer Frustrationstoleranz (mangelhafte Ich-Stärke) und bloss joborientierten Motiven müssten mit erhöhten Berufsbelastungen und Berufsunzufriedenheit rechnen. Der Ausstieg aus dem Beruf liegt dann nahe.

Eine Befragung ehemaliger Absolventinnen und Absolventen des thurgauischen Seminars in Kreuzlingen (1973 bis 1982) ergab diesbezüglich, dass 56% nicht mehr oder nicht fest angestellt als Volksschullehrkräfte tätig waren (Schildknecht 1992, 6). Überproportional zahlreiche Primar-, Real- und Sonderklassenlehrerinnen und -lehrer, weniger dagegen Lehrkräfte der Sekundarschule, hatten also ihren Beruf verlassen. Die ausschlaggebenden Belastungsmomen-

te waren sozialpsychologischer Natur: Es war ihnen weit weniger als den noch amtierenden Lehrkräften gelungen, fruchtbare Kontakte mit Kollegen und Kolleginnen, Eltern und Behörden aufzubauen und zu pflegen (ebd., 7). Dieser Befund konvergiert mit dem Ergebnis Urbans, wonach unzufriedene Lehrpersonen in erster Linie durch soziale Probleme belastet sind.

Grimm (1993) erforschte von Lehrkräften als angenehm bzw. als belastend wahrgenommene Unterrichtssituationen. Auf der Basis von transaktionalen Konzepten errechnete er differenzierte Zusammenhänge der Parameter *Unterrichtssituation*, *Gefühle*,⁸¹ *Attribution*,⁸² *Bewältigungsstrategien*⁸³ und *Zufriedenheit im Beruf* (ebd., 11). Aufgrund einer Clusteranalyse lokalisierte er bedeutsame Untergruppen innerhalb der befragten Lehrpopulation und beschrieb sieben Lehrkräftecluster (1993, 189ff):⁸⁴

Die *Profis* (32,7%) erleben angenehme Situationen im Unterricht und positive Gefühle. Sie nutzen fünf von sieben ermittelten Ressourcen, darunter internale, externale und aktionale (als wichtigste: die Unterrichtsstrategie). Frauen und Lehrkräfte der Grundschule sind in diesem Cluster überdurchschnittlich vertreten. Die *Distanzierten* (10,0%) erachten Unterrichtsstrategie andererseits als völlig unwesentliche Ressource. Zwei von drei positiven Gefühlen sind

⁸¹Die Dimension positive Gefühle umfasst sechs Sub-Dimensionen (Grimm 1993, 42) - im Fragebogen durch Items repräsentiert (ebd., 258): 1. Positive Primärgefühle (z.B. Freude), 2. Geistige Hochgefühle (z.B. Bereicherung), 3. Positive Gefühle der Spannung, Erregung, Lust, 4. Auf andere bezogene, positive und symbiotische Gefühle, 4. Gefühle der Selbstbewertung, Ego-Gefühle (z.B. Stolz), 6. Positive Körperempfindungen. Die Dimension negative Gefühle enthält entsprechend: 1. Negative Primärgefühle (z.B. Angst/Bedrohung), 2. Gefühle der Niedergeschlagenheit, 3. Negative Gefühle der Erregung, Spannung, Unlust, 4. auf andere bezogene Gefühle, Ablehnung (z.B. Hass auf Schülerinnen und Schüler), 5. Negative Gefühle der Selbstbewertung, Ego-Gefühle (z.B. Selbstmitleid), 6. Negative Körperempfindungen, psychosomatische Beschwerden.

⁸²Die Dimension Ressourcen-Attribution enthält acht Sub-Dimensionen, z.B.: Förderliche Einstellungen, Überzeugungen, Gedanken; Fachliche Kompetenz; Vorhandene Gesprächspartner; Förderliche Strategien, Methoden, Aktivität; Förderliche Bedingungen; Förderliches von Schülerseite; den Körper betreffende positive Aktivität, Lebensweisen; förderliche private Aktivität, Interessen, Hobbies. Vulnerabilität dagegen bezeichnet das Ausmaß, in dem sich Personen den zahlreichen Umwelтанforderungen gegenüber unterlegen fühlen.

In Grimms Arbeit wurden entsprechend der Ressourcen-Attribution acht Sub-Dimensionen zur Vulnerabilitäts-Attribution gebildet (ebd., 42) und im Fragebogen (ebd., 256ff) durch hundert Items repräsentiert. Bei Ressourcen und Vulnerabilität handelt es sich um bipolare Konstrukte. Selbstkonzept bzw. Stresserleben stellen die stärksten Prädiktoren für Ressourcen bzw. Vulnerabilität dar. (Das verdeutlicht noch einmal die Rolle der Persönlichkeitsmerkmale, welche die Eintrittswahrscheinlichkeit und Intensität von Belastungsempfindungen reduzieren bzw. steigern.).

⁸³Zur Erfassung der Bewältigungsstrategien formulierte Grimm (vgl. ebd., 248ff) hundertzwanzig Items, die in drei Sub-Dimensionen (ebd., 43) unterteilt wurden: 1. Reaktion: Einstellungen, Überzeugungen, Gedanken. 2. Reaktion: Verhalten, Kommunikation, Interaktion. 3. Reaktion: Unterrichtsstrategien und -methoden, Massnahmen, Aktivität. Je mehr Stress eine Person erlebt und je ängstlicher sie ist, desto wahrscheinlicher bevorzugt sie emotionale Strategien zur Bewältigung belastender Situationen. Problemorientierte Bewältigungsstrategien werden von Personen mit positivem Selbstkonzept und geringem Stressempfinden bevorzugt.

⁸⁴In Klammern die prozentuale Verteilung der Cluster innerhalb der Stichprobe.

ihnen fremd (positives Klima und symbiotische Gefühle). Keine der Unterrichtssituationen beurteilen sie als bedeutsam, am wichtigsten ist ihnen Religiosität. Sie sind signifikant weniger zufrieden und überzufällig häufiger männlich. Die *Ordnungshüter* (14,3%) erachten ein positives Klima, Disziplin und Konzentration als entscheidend. Sie realisieren einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Auf Schule und Unterricht bezogene Ressourcen, also Unterrichtsstrategien und Rahmenbedingungen, interessieren sie marginal. Dagegen nutzen sie vorwiegend privat-persönliche Ressourcen, vorwiegend Kommunikation und Religiosität. Sie stellen die am zweitwenigsten zufriedene Gruppe dar.⁸⁵ Als Ressourcen sind den *Engagierten* (14,3%) Unterrichtsstrategien und persönliche Kompetenz wichtig, welche augenfällig mit Zufriedenheit korrelieren. Diese Gruppe - überwiegend ältere, gleichmässig nach Geschlecht und Schulstufe verteilte Lehrkräfte - ist denn auch deutlich am zufriedensten. Beinahe jede Unterrichtssituation wird als besonders angenehm eingestuft. Lehrberuf heisst für sie Berufung. Die *Strengen* (5,5%) sind die am zweitzufriedenste Gruppe. Wichtig ist diesen Lehrkräften Disziplin und Konzentration. Ihre Ego-Gefühle korrelieren besonders hoch mit Zufriedenheit. Nähe, Kontakt und symbiotische Affekte sind ihnen fremd, was ihre Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit als reduziert und niedrig erscheinen lässt. Die *Sozialen* (16,2%) bewerten die Qualität des Zusammenseins hoch und empfinden ausgeprägte symbiotische Gefühle. Positives Klima, Nähe und Kontakt beurteilen sie als besonders wichtig. Sie nutzen Ressourcen wenig (vor allem Familie/Kommunikation) und sind durchschnittlich zufrieden. Bei den *Freizeitorientierten* (7,0%) handelt es sich weitgehend um junge Lehrkräfte, die an Gymnasien unterrichten und deren Ressourcen vorrangig im privat-familiären Bereich liegen. Freizeitgestaltung, Familie und Kommunikation stehen im Vordergrund, Unterrichtsstrategien dagegen spielen eine Nebenrolle. Disziplin, Konzentration und symbiotische Gefühle werden als völlig nebensächlich erachtet, während Anerkennung und Beliebtheit im Brennpunkt stehen. Grimm (1993, 191) vermutet eine Berufswahl aufgrund der Möglichkeit der freien Zeiteinteilung und langer Ferienzeiten. Demzufolge seien freizeitorientierte Lehrpersonen bequem, wenig engagiert und *schonorientiert*.

Weitere Ergebnisse Grimms: Lehrkräfte, die den Aspekt *Überlastung/Zeitmangel* beklagen, zeigen hohe Werte (Signifikanz: 5%-Niveau) bezüglich der Bewältigungsstrategie-Faktoren *aktive Lösungssuche*, *ständiges Nachdenken*, jedoch niedrige hinsichtlich des Faktors *spontane Änderung des Unterrichts* (vgl. Grimm 1993, 116).

⁸⁵Sie arbeiten vor allem in CDU-regierten Bundesländern (Zeitpunkt der Erhebung).

Grimm fügt einige geschlechtsspezifisch unterschiedliche Befunde an (ebd., 188): Lehrerinnen attribuieren angenehme Unterrichtssituationen eher der Ressource *Unterrichtsstrategie* als ihre Kollegen, während Lehrer belastende Unterrichtssituationen nur geringfügig ausgeprägter mit einem problemorientierten Bewältigungsstil angehen.

Grimm (1993) konstruierte vier Verhaltensmuster, die unter diagnostisch-therapeutischen Gesichtspunkten bedeutsam sein dürften:

Die *Unbeschwerten* (24,0%) erleben belastende Unterrichtssituationen wohl in vergleichbarem Mass wie Lehrkräfte anderer Cluster, interpretieren diese aber als Herausforderung, weil sie sie als kontrollierbar wahrnehmen. Dieser Gruppe gehören überwiegend Lehrkräfte männlichen Geschlechts an. "Ihnen stehen nicht nur viele Bewältigungsstrategien zur Verfügung, sondern auch effiziente, d.h. aktionale Strategien, mit denen sie Situationen verändern können" (ebd., 191). Sie verwirklichen aktive Lösungsversuche, reagieren demnach nicht mit *ständigem Nachdenken*, einer Strategie, die sich als ungünstig erwiesen hat. Als vorteilhaft erweist sich ein gemischter Attributionsstil bei den Vulnerabilitäts- (Verletzlichkeit) Faktoren (external/aktional).

Im Unterschied dazu erachten die *Resignierten* (31,8%) belastende Unterrichtssituationen als unkontrollierbar. Sie beschuldigen sich selbst und attribuieren Misserfolge der eigenen Person, was sie unzufrieden macht. Ihre Bewältigungsversuche bestehen in *ständigem Nachdenken*⁸⁶ als einer selbstbezogenen, defensiven und kognitiven Strategie. Diese korreliert aber Grimm zufolge am negativsten mit Zufriedenheit. Aktionale, umweltbezogene und offensive Massnahmen fehlen, was die seelische Gesundheit der Angehörigen dieser Gruppe beeinträchtigt.

In belastenden Unterrichtssituationen dominieren bei den *Gestressten* (30,0%) körperliche Beschwerden und Angst (vegetative Gefühlsempfindungen). Untervertreten sind dagegen nach aussen gerichtete Gefühle wie Gereiztheit/Ärger und Hass/Ablehnung. Die Gestressten verfügen über Bewältigungsinstrumente, die Grimm zufolge die Berufszufriedenheit am effizientesten erhöhen: Abwehr und Lösungssuche. Nach den Unbeschwerten sind sie die zufriedenste Gruppe, und unter ihnen findet man mehr Frauen als Männer.

Die *Choleriker* (14,2%) beurteilen sich als wenig verantwortlich für ihre Handlungsergebnisse, da sie vorwiegend external attribuieren. Untypisch sind internale Attributionen wie Kom-

⁸⁶Gedankliche Reaktionen der Lehrperson auf belastende Unterrichtssituationen, die weder die problematische Lage verändern noch Ausgangspunkt für Handlungsentwürfe bilden: Ständiges Nachdenken über Schulalltag und Gedanken daran nicht ablegen können; Vorwürfe des Versagens, Tief-Verletzt-Sein, Nichts-mehr-Sagen (vgl. Grimm 1993, 104).

petenzdefizit und eigener hoher Anspruch, während Schülerumwelt und Leitungsfunktionäre für Vulnerabilitäten verantwortlich gemacht werden. Zwar erleben sie keine Unterrichtssituation als besonders belastend, dafür drei der fünf negativen Gefühle besonders stark. Choleriker sehen wenig Chancen, ihre berufliche Umwelt zu gestalten und glauben, es sei nicht nötig, sich zu verändern. Störungen ihrer Befindlichkeit begegnen sie mit repressivem Verhalten,⁸⁷ vielleicht weil sie keine der vorgegebenen Situationen als besonders belastend erleben.

Grimm (ebd., 194) hält fest, sowohl Choleriker als auch Resignierte richteten ihre Aufmerksamkeit einseitig auf eine Kognitionsklasse, nämlich die Umwelt (Choleriker) oder die innere Befindlichkeit (Resignierte). Einseitigkeiten zwischen Umwelt- und Selbstwahrnehmung, was wiederum zu Bewältigungsstrategien führt, die weder der Umwelt noch den eigenen Emotionen gerecht werden, sind die Folge. Die auffallendste Bewältigungsstrategie der beiden Gruppen (repressives Verhalten bei den Cholerikern, ständiges Nachdenken bei den Resignierten) korreliert negativ mit Zufriedenheit: Beide Gruppen sind mit ihrem Beruf am wenigsten zufrieden. Eine - neben anderen Auffassungen - weit verbreitete These zum Burnout, wonach dieser durch ständig steigende *objektive* Ansprüche ausgelöst werde, ist demzufolge so nicht haltbar, da etwa die *Unbeschwerten*, obwohl denselben Ansprüchen ausgesetzt, keineswegs ausgebrannt sind. *Choleriker* und *Gestresste* legen jene Symptome (körperliche Beschwerden und Angst) an den Tag, die in zahlreichen Studien über Belastungen an Lehrkräften dokumentiert sind. Externale Vulnerabilitäts-Attribution ist für beide Gruppen charakteristisch: Ausenstehende Personen und Instanzen - Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schulbehörden - werden für die eigene Befindlichkeit verantwortlich erklärt. Sie - so die Ergebnisse - wirken als Stressoren und lösen psychosomatische Reaktionen aus, wobei zumindest *Gestresste* über effiziente Bewältigungsinstrumente verfügen.

Grimm (ebd., 194) warnt indessen vor Verallgemeinerungen, weil auf *Resignierte* und *Unbeschwerte* nicht das genannte Interpretationsmuster zutrifft. *Resignierte* sind vielmehr gekennzeichnet durch internale Vulnerabilitäts-Attribution (eigenes Kompetenzdefizit, eigener hoher Anspruch). Aktionale, umweltbezogene, offensive Bewältigungsstrategien sind indessen nicht ihre Stärke. Darüber verfügen hingegen die *Unbeschwerten*, die belastende Unterrichtssituationen durchaus erkennen, gleichzeitig aber - nebst breiter Ressourcennutzung und vielfältigem Einsatz von Bewältigungsstrategien - zahlreiche angenehme Situationen wahrnehmen.

⁸⁷Schimpfen, Benachrichtigung der Eltern, Schulleitung und/oder Drohen damit, Laut-Werden, schlechte Benotung problematischer Schülerinnen und Schüler, Beleidigung, Sarkasmus und Zynismus gegenüber den Heranwachsenden, aus dem Raum schicken (vgl. Grimm 1993, 105).

Grimm versuchte differenzierte therapeutische Massnahmenkataloge zu entwickeln. So dürfte eine Attributionstherapie für *Gestresste* einen in belastenden Situationen ungünstigen Attributionsstil dahingehend verändern, dass die Betroffenen mehr Selbstvertrauen erlangen und Misserfolge nicht mehr vorschnell als persönlich verschuldet erachten (ebd., 198). Empfehlenswert wären zusätzliche Bewältigungsstrategien, etwa Sport oder Entspannungstechniken, da dieser Lehrtyp weitgehend physiologisch reagiert. Weil *Gestresste* und *Choleriker* dazu neigen, Verantwortung für eigenes Handeln zu leugnen - die Vulnerabilitäts-Attribution auf verantwortliche Personen und Schülerumwelt erlaubt diesen Schluss -, müsste Entspannungstechnik darauf abzielen, die entsprechenden kognitiven Vorgänge bewusstzumachen. Der Bewältigungsstil der *Choleriker* ist unter sozial-integrativem und pädagogischem Blickwinkel problematisch. Allerdings dürfte von aussen kommende Hilfe, die auf Verhaltensveränderung der Lehrkraft abzielt, als anmassend empfunden werden. Beratung sollte darauf aus sein, dem Betreffenden die individuelle kognitive Landschaft bewusst zu machen, um über eine adäquatere Verhaltenskontrolle die repressive Verhaltenstechnik durch aktive Lösungssuche zu ersetzen.

Ist der Sachverhalt der Belastung der Lehrkräfte in die persönliche Verantwortlichkeit der einzelnen Person abzuschieben?

Politische Massnahmen, etwa der Gedanke von Schulreformen, wären in diesem Fall insbesondere unter dem Belastungsgesichtspunkt diskussionswürdig. Die einzelne Lehrkraft verantwortet zwar die Kontroverse um belastende Unterrichtssituationen als eine von zahlreichen Einflussgrössen mit. Gemäss Grimms Clusterbildung sind aber nur gerade 24% der Lehrkräfte unbeschwert. Drei Viertel scheinen der Hilfe zu bedürfen. Eine solche könnte in psychologisch qualifizierten Angeboten der Grundausbildung und der Lehrerfortbildung bestehen. Damit wären Praxisschock-Erfahrungen relativierbar oder gar zu verhindern.

2.3.6 *Bewältigungsstrategien*

Unter *Bewältigung* (engl. *coping*) werden alle Reaktionen einer Person auf potenziell bedrohliche oder belastende Situationen verstanden, die den Charakter einer problemlösenden Anstrengung haben.

Bewältigung umfasst somit alle Anstrengungen einer Person, die darauf gerichtet sind, mit stressreichen Situationen fertig zu werden.

Unter *Bewältigungsstilen* ist die Tendenz einer Person gemeint, in Stresssituationen eine bestimmte Bewältigungsstrategie oder eine Klasse derartiger Strategien anzuwenden (Bergmann 1985).

Nach dem oben erwähnten relationalen (oder transaktionalen) Ansatz wird das Stressgeschehen als mehrstufiger kognitiver Bewertungsprozess beschrieben.

Stressbewertung

Auf der ersten Stufe der Bewertung (*primary appraisal*) schätzt die Person die affektive Bedeutung der Situation ein (Anforderungsanalyse). Diese kann als relevant, positiv oder stressreich bewertet werden. Primäre Einschätzungen überprüfen zunächst die subjektive Bedeutsamkeit von Umweltaforderungen für das persönliche Wohlbefinden. Wird die Situation als stressrelevant eingeschätzt, sind drei Subtypen zu unterscheiden (vgl. auch Rudow 1994, 91ff):

1. *Schädigung oder Verlust (harm-loss)*:⁸⁸ Die Ereignisse sind bereits abgeschlossen, z.B. körperliche Beeinträchtigung, Verlust des Arbeitsplatzes, einer nahestehenden Person, der Selbstachtung usw.
2. *Bedrohung (threat)*: Die Ereignisse können ähnlich wie unter 1. sein, sind jedoch nicht abgeschlossen, sondern werden zeitlich antizipiert.
3. *Herausforderung (challenge)*: Die Ereignisse werden als (leicht) diskrepant zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen, sie werden jedoch als Anregung zur Auseinandersetzung mit ihnen aufgefasst, um Wachstum, Erfolg, Selbstbestätigung und mehr zu ermöglichen. Die Herausforderung ist mit einer Erregung verbunden, was als unangenehm empfunden werden kann. Mit der Belastungsbewältigung stehen jedoch positive Effekte in Aussicht (Verbesserung der zukünftigen Handlungsmöglichkeiten, der sozialen Beziehungen, des Selbstwertgefühls, der materiellen Ressourcen etc.)

⁸⁸Nach Ulich (vgl. 1989, 201 ist das Erleben von Schaden oder Verlust nur dann stresshaft, wenn ein Nicht-Fertig-Werden damit antizipiert wird.

Auf der zweiten Stufe (secondary appraisal) sucht die Person nach Strategien der Bewältigung (coping) und bewertet sie nach ihren erwarteten Effekten (Kompetenzanalyse). Der zweite Einschätzungsvorgang bezieht sich auf die Möglichkeiten der Person, mit der erlebten Belastung fertig zu werden, sie stellen die Frage nach den verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten. Traut sich die Person zu, der Belastung tatsächlich zu begegnen, verfügt sie über die notwendigen Hilfsmittel, kann sie diese nutzen? Bewältigungsmöglichkeiten können soziale, materielle, körperliche oder psychische *Ressourcen* sein. Ressourcen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die das Individuum (auch bei der Bewältigung von Stress) zu verfügen glaubt (Schwarzer 1987). Je günstiger die individuellen Ressourcen eingeschätzt werden, desto geringer ist die erlebte Belastung. Die Strategien der Bewältigung können sich auf Handlungen und auf intrapsychische Prozesse beziehen.

Bei der Bewertung von Umweltaforderungen kommt es eher auf die subjektive Bewertung als auf die objektive Beschaffenheit der Reize an. Ressourcen und Vulnerabilität⁸⁹ beziehen sich nach Jerusalem (1990; vgl. auch Grimm 1993, 32) auf das Ausmass, in dem sich Personen generell den zahlreichen Umweltaforderungen gegenüber gewachsen oder unterlegen fühlen. Die Wahrnehmung eigener Handlungsmöglichkeiten in Anforderungssituationen und ein positives Selbstkonzept gelten als individuumsspezifische Ressourcen, während z.B. Pessimismus und Ängstlichkeit Vulnerabilitätsfaktoren sind. Dieser Sachverhalt verdeutlicht die Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen, welche die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Intensität von Belastungsempfindungen steigern oder reduzieren.

Beide Einschätzungen (primary and secondary) sind von früheren Erfahrungen abhängig.⁹⁰ Sie sind wechselseitig aufeinander bezogen (transaktional) und können parallel ablaufen. Erlebnismässig sind sie meist gleichzeitig vorhanden.⁹¹ Das tatsächliche Bewältigungsverhalten ist zu einem grossen Teil abhängig von diesen Einschätzungsprozessen und den Person- und Situationsfaktoren. Bewertungs- und Bewältigungsprozesse werden entscheidend von Persön-

⁸⁹Mit Vulnerabilität wird das Ausmass an Verletzlichkeit einer Person verstanden, die aus Anforderungen der Umwelt resultiert.

⁹⁰Bei einer ängstlichen oder bedrohenden primären Einschätzung folgern Lazarus & Launier (1981), diese Personen hätten bereits früher in ähnlichen Situationen kein angemessenes *coping* realisiert oder verfügten über keine angemessenen Bewältigungsstrategien. Zeitlich vorher liegende Anforderungen aus der Umwelt haben entweder schädigende Auswirkungen auf die Person gezeitigt oder es werden solche Konsequenzen antizipiert. Wird einem Ereignis ein herausfordernder Charakter zugebilligt, machen Lazarus & Launier (ebd.) diese Bewertung ebenso von retrospektiven coping-Erfahrungen und prospektiven coping-Antizipationen abhängig.

⁹¹Ulich betont bei beiden Einschätzungsvorgängen die beteiligten Emotionen (siehe Fussnote voran).

lichkeitsmerkmalen beeinflusst. Umgekehrt können, wie schon betont, Persönlichkeitsmerkmale von erlebtem Stress beeinflusst werden.

Globalstrategien

Die Anstrengungen einer Person, mit stressreichen Situationen fertig zu werden, können kurzfristig auf zwei Funktionen gerichtet sein (vgl. Jerusalem & Schwarzer 1989, 308): eine positive Veränderung der Problemlage (*problemorientierte* Bewältigung; problem-focused coping) und/oder eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit (*emotionsorientierte* Bewältigung; emotion-focused coping).

Die problemorientierte Bewältigung umfasst die Definition des Problems, das Finden alternativer Lösungsstrategien, ihre Gewichtung unter dem Aspekt der Kosten-Nutzen-Relation, die Auswahl optimaler Strategien und deren Anwendung.

Emotionsorientiertes Coping wird vom Individuum dann bevorzugt, wenn die Einschätzung ergibt, dass die bedrohlichen oder herausfordernden Umweltbedingungen nicht veränderbar sind. "Es umfasst eine grosse Gruppe von kognitiven Strategien: das Vermeiden, das Bagatellisieren, das Distanzieren, d.h. die kritischen Ereignisse mit Abstand betrachten, die selektive Aufmerksamkeit, d.h. überwiegend die positiven Seiten der kritischen Ereignisse sehen, die positiven Vergleiche, d.h. Vergleiche mit schlimmeren Ereignissen anstellen, u.a.m." (Rudow 1994).

Die Unterscheidung in problem- und emotionsorientiertes Coping bezieht sich lediglich auf einen einzelnen Aspekt des - insgesamt äusserst komplexen - Bewältigungsaspektes, nämlich auf den funktionalen.⁹² Im Bereich der Bewältigungsforschung hat sich die Unterscheidung von grossem heuristischen Nutzen erwiesen.

Diese beiden Globalstrategien beziehen sich auf zwei instrumentelle Schwerpunkte der Bewältigungsbemühungen, auf die Umwelt und auf die Person: das Selbst. Auf das Selbst bezogen sind motivationale und kognitive Veränderungen wie die Anstrengungsveränderung, die Reduktion des Anspruchsniveaus, die Entwicklung neuer Verhaltensstandards oder das Erlernen neuer Fertigkeiten. Sie lassen sich theoretisch weiter ausdifferenzieren. So unterscheiden Lazarus & Launier (1981) weitere vier Arten von Bewältigung: Informationssuche,

⁹²Ein klärendes Gespräch oder Entspannungstechniken sind Verhalten, die gleichzeitig beiden Zielen dienen können. Fernsehen oder die Leugnung eines Problems dienen nur der Erhaltung bzw. Wiederherstellung des emotionalen Wohlbefindens. Beschwerden über Vorgesetzte oder die aktive Vorbereitung auf eine Prüfung sind Verhaltensweisen, die Probleme gezielt aufgreifen, jedoch zugleich missliche Gefühlslagen mit sich bringen können.

direkte Handlung, Unterdrückung von Handlung und intrapsychische Prozesse.⁹³ Mit diesen Bewältigungsarten können sowohl emotions- als auch problemorientierte Funktionen angestrebt werden. Lazarus & Launier differenzieren die vier Arten zusätzlich nach der zeitlichen und thematischen Orientierung, neben der schon angesprochenen Umwelt- bzw. Personbezogenheit der angezielten Veränderungen.

Jerusalem & Schwarzer (1989) verweisen auf interindividuell verschiedene Bewältigungstypen, die in der Stressforschung untersucht werden: 'monitoring versus blunting', 'Typ-A versus Typ-B', 'repression versus sensitization', 'anger-in versus anger-out' (ebd., 309).

Kategorisierung der Bewältigungsstrategien - Messinstrumente

Grimm (1993)⁹⁴ bildete *kognitive Landschaften* von Lehrkräften, in die er die folgenden sieben Bewältigungsstrategien⁹⁵ miteinbezog⁹⁶ (vgl. ebd., 100-108):

1. *Aktive Lösungssuche*: Auseinandersetzung der Lehrkraft mit der Problemsituation mit dem Ziel der direkten Beeinflussung der Belastungssituation ohne deren Leugnung. Diese Strategie umfasst kognitive und handlungsorientierte Aspekte
2. *Ständiges Nachdenken*: Gedankliche Reaktionen (auch Schuldgefühle) auf belastende Situationen. Diese verändern weder die problematische Situation, noch bilden sie einen Ausgangspunkt für Handlungsentwürfe.
3. *Repressives Verhalten*: Verbale Reaktionen des Lehrers in Form von Schimpfen und Drohen sowie bestrafendes Verhalten mit dem Ziel der unmittelbaren Energieabfuhr bzw. Sicherung der Kontrolle über die Situation durch dominierendes Verhalten.

⁹³Cherniss (1980) geht davon aus, dass im Fall von *Burnout* intrapsychische Bewältigungsformen vorliegen. Auf Arbeitsstressoren folgt die Stressreaktion (Anspannung, Ermüdung, Reizbarkeit), der mit einer defensiven Bewältigung entgegengetreten wird (Distanzierung, Meidung, Herabsetzen von Ansprüchen und Verantwortlichmachen anderer). Die defensiven, intrapsychischen Bewältigungen werden gewählt, wenn sich Personen ihrer Arbeit gegenüber hilflos fühlen. In diesem Punkt stützt sich Cherniss auf die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (1979). Da die Quellen für Erfolgserlebnisse gerade in Berufen, die durch die Arbeit mit und an Menschen charakterisiert sind (Rollenambiguität), schwer kontrollierbar sind, wird auf intrapsychische Massnahmen zurückgegriffen. Cherniss betrachtet erlernte Hilflosigkeit als tiefsten Grund für Burnout (vgl. auch Kramis-Aebischer 1995, 51ff und Kp. 2.3.2).

⁹⁴Siehe Kp. 2.3.5.

⁹⁵Gewonnen aus einer Faktorenanalyse (Varimax-Rotation mit sieben Faktoren), basierend auf den Angaben von 279 Lehrkräften. Den Befragten wurden 120 Items zur Erfassung der Bewältigungsstrategien vorgelegt. Berücksichtigt wurden nur diejenigen Items, die auf einem der sieben Faktoren mit mindestens .30 luden.

⁹⁶Grundlage der Untersuchung der "Kognitiven Landschaften von Lehrern" (Grimm 1993) bildeten folgende Parameter: 1. Unterrichtssituationen: angenehme und belastende; 2. Gefühle: negative und positive; 3. Attributionen: Ressourcen- und Vulnerabilitäts-Attribution; 4. Bewältigungsstrategien; 5. Zufriedenheit (vgl. Grunder & Bieri 1995, 119ff).

4. *Abwehr*: Abwehr problematischer Situationen durch gezielte Steuerung der Gedanken, durch Ignorieren und Leugnen der belastenden Situation, durch Ablenken mittels anderer Tätigkeiten und durch Entgegenwirken mit Hilfe situationsinadäquater Handlungsweisen.
5. *Neubewerten/Intellektualisieren*: Kognitive Versuche, die belastende Situation umzudeuten, ihr einen Sinn beizumessen mit dem Ziel, die Problemsituation so zu akzeptieren, wie sie ist, und sich mit ihr abzufinden. Im Gegensatz zur Strategie 'Ständiges Nachdenken' gelingt es, negative Gefühle zu regulieren.
6. *Spontane Änderung des Unterrichts*: Spontane Reaktionen mit dem Ziel, der belastenden Situation durch Änderung des unterrichtsbezogenen Handelns unmittelbar zu begegnen, ohne die Situation eingehender zu reflektieren.
7. *Flucht/Vermeidung*: Auf der kognitiven Ebene durch Gedankenstopp, auf der Handlungsebene durch Flucht aus der belastenden Situation (den Unterricht beenden/Themenwechsel).

Nachfolgend werden einige im Hinblick auf die Aargauer Erhebung (insbesondere Berufszufriedenheit, Belastung, Coping) relevante Ergebnisse der Untersuchung von Grimm dargestellt sowie die Grimm'schen Bewältigungsstrategien mit Kategorisierungen anderer Forscher verglichen, womit als Nebeneffekt weitere Bewältigungsstrategien zur Darstellung gelangen. Da die berufliche Zufriedenheit der Unterrichtenden ein zentraler Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellt, interessiert ebenso der Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Bewältigungsstrategien.

Hinsichtlich der beruflichen Zufriedenheit erhielt Grimm folgende Effizienzreihenfolge der Bewältigungsstrategien (vgl. ebd., 170, 172, 184):

Tabelle 4: **Bewältigungsstrategien und Zufriedenheit**

<i>Bewältigungsstrategie</i>	<i>Korrelationskoeffizient zwischen Bewältigungsstrategie und Zufriedenheitsmass</i>
1. Aktive Lösungssuche	.18
2. Abwehr	.17
3. Spontane Änderung des Unterrichts	.04
4. Neubewerten/Intellektualisieren	.03
5. Repressives Verhalten	-.10
6. Flucht/Vermeidung	-.13
7. Ständiges Nachdenken	-.20

Mit einer Clusteranalyse fasste Grimm die Lehrkräfte zu Untergruppen zusammen (siehe Kp. 2.3.5). Die zufriedenste Gruppe, die *'Unbeschwerten'*, nutzten positiv mit Zufriedenheit korrelierende, die *'Choleriker'* (Rang 3 in Bezug auf Zufriedenheit) keine positiv mit Zufriedenheit korrelierende und die *'Resignierten'* (Rang 4) eine negativ mit Zufriedenheit korrelierende Strategie. Bei *'Gestressten'* (Rang 2) zeigte sich eine ambivalente Wirkung hinsichtlich der Zufriedenheit. Immerhin nutzen die *Gestressten* die beiden - gemessen an der Zufriedenheit - effizientesten Bewältigungsstrategien, 'Abwehr' und 'aktive Lösungssuche'.

Für die beiden Extreme gilt überdies: Die zufriedensten Lehrkräfte, die *Unbeschwerten*, verfügen über die meisten (vier), die am wenigsten Zufriedenen, die *Resignierten*, über nur eine Strategie. Die *Unbeschwerten* verfügen nicht nur über viele Bewältigungsstile, sondern sie setzen diese auch flexibel und situationsadäquat ein. Sie nutzen neben kognitiven auch effiziente, nämlich aktionale Strategien, mit denen sie Situationen verändern können. Sie reagieren nicht mit ständigem Nachdenken, was sich als ungünstig erwiesen hat. Vorteilhaft ist überdies ihr gemischter Attributionstil bei den Vulnerabilitäts-Faktoren (external/aktional). Unbeschwerte sind charakterisiert durch ein positives Selbstkonzept und geringes Belastungserleben und durch einen Mix externaler und internaler Kontrollüberzeugungen (vgl. ebd., 191f). *Resignierte* sind am wenigsten zufrieden und nehmen belastende Unterrichtssituationen als unkontrollierbar wahr. Sie geben sich für ihr Belastungsempfinden die Schuld und attribuieren Misserfolge auf die eigene Person, was der Zufriedenheit ebenso abträglich ist wie ihre bevorzugte Bewältigungsstrategie - eine kognitive, selbstbezogene, defensive Strategie - nämlich 'ständiges Nachdenken'. Typisch für *Choleriker* sind Schuldzuweisungen, aber auch repressives Verhalten und Attribution auf externe Vulnerabilitäten: Schülerumwelt und verantwortliche Personen. Persönliche Verantwortung wird abgelehnt, Einflussmöglichkeiten

ausgeschlossen, und es wird keine Notwendigkeit erkannt, sich selbst zu verändern (ebd., 193; vgl. Grunder & Bieri 1995, 120ff).

In Anlehnung an das dreidimensionale Klassifikationsschema von Lazarus & Launier (1981) bewertete Grimm die sieben Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Zufriedenheit. Er fand folgende Regeln (vgl. 1993, 184ff):

1. Offensive Strategien (Strategie 1,3,5,6) sind der Zufriedenheit zuträglicher als defensive (2,4,7).
2. Aktionale Strategien (1,3,4,6,7) sind wirksamer als kognitive (1,2,4,5).
3. Umweltbezogene Strategien (1,3,4,5,6,7) sind wirksamer als selbstbezogene (1,2,4,5).

Ein und dieselbe Strategie kann aktional und/oder kognitiv, umwelt- und/oder selbstbezogen sein. Offensive und gleichzeitig defensive Bewältigung ist dagegen nicht möglich. Personen, die aktional bewältigen, bevorzugen tendenziell auch umweltbezogene und offensive Strategien. Umgekehrt ist anzunehmen, dass Personen, die kognitiv bewältigen, tendenziell auch selbstbezogen und defensiv bewältigen. Erfolgversprechend für die Zufriedenheit sind Bewältigungsversuche, die sowohl aktionale als auch kognitive, sowohl umweltbezogene als auch selbstbezogene Elemente umfassen und offensiven Charakter besitzen. Grimm analysiert: "Anscheinend unabhängig vom Zufriedenheitsmass sind aktionale - umweltbezogene - offensive Strategien. Der Zufriedenheit abträglich sind rein aktionale - umweltbezogene - defensive Strategien, geradezu unheilvoll sind rein kognitive - selbstbezogene - defensive Bewältigungsstrategien. Derartige Bewältigungsstrategien stellen wohl den verzweifelten Versuch dar, Kontrolle über die belastende Situation zu gewinnen, bewirken aber genau das Gegenteil und gehen mit einer Abnahme der Zufriedenheit einher" (ebd., 185).

Janke et al. (1985) analysierte mit dem im deutschsprachigen Raum sehr verbreiteten "Stressverarbeitungsfragebogen" (SVF) sechs Faktoren der Belastungsverarbeitung:

1. Emotionale Betroffenheit und Tendenz zum depressiven Rückzug - entspricht dem Grimm'schen Faktor 2 '*Ständiges Nachdenken*'.
2. Aktive Kontrollversuche von Belastungssituationen und -reakationen - entspricht den Faktoren 1 '*Aktive Lösungssuche*' und 6 '*Spontane Änderung des Unterrichts*' nach Grimm.
3. Kognitive Bewältigung durch Bewertungsänderung - entspricht dem Faktor 5 '*Neubewerten/Intellektualisieren*' nach Grimm.
4. Ausweichen und Ablenkung - entspricht den Faktoren 4 '*Abwehr*' und 7 '*Flucht-Vermeidung*' nach Grimm.
5. Hilferwartung durch andere/Suche nach sozialer Unterstützung.

6. Pharmaeinnahme und Ersatzbefriedigung (Subtests).

Der von Grimm vorgelegte Faktor 'Repressives Verhalten' findet im SFV keine Entsprechung.

Die sechs Faktoren stammen aus insgesamt neunzehn Strategien (Subskalen). Generell lassen sich die Strategien klassifizieren in:

- *aktionale* Verarbeitungsweisen (z.B. Angriff, Flucht, Inaktivität, soziale Kontaktaufnahme, sozialer Rückzug) und
- *intrapsychische* Verarbeitungsweisen (z.B. Ablenkung, Abwertung, Umbewertung des Stressors, Aufwertung eigener Ressourcen).

Die 'Lazarus-Gruppe' beschrieb ihrerseits anhand einer Stichprobe von 150 Erwachsenen acht Bewältigungsstrategien (vorgelegt von Aldwin et al. 1980). Fünf der acht mit einer Faktorenanalyse ermittelten Dimensionen beschreiben eindeutig ähnliche Strategien wie die von Grimm vorgelegten. Die acht Faktoren der "Ways of Coping Checklist (WCCL)"⁹⁷ heissen:

1. Konfrontation (confronting coping) (entspricht dem Grimm'schen Faktor 3 '*Repressives Verhalten*').
2. Kognitive Distanzierung (distancing) (entspricht dem Grimm'schen Faktor 4 '*Abwehr*').
3. Selbstkontrolle (self-control).
4. Suche nach sozialer Unterstützung (seeking social support).
5. Übernahme von Selbstverantwortlichkeit (accepting responsibility).
6. Rückzug-Vermeidung (escape-avoidance) (entspricht dem Grimm'schen Faktor 7 '*Flucht-Vermeidung*').
7. Problembezogene Lösungsversuche (planful problem solving) (entspricht dem Grimm'schen Faktor 1 '*Aktive Lösungssuche*').
8. Positive Neueinschätzung (positive reappraisal) (entspricht dem Grimm'schen Faktor 5 '*Neubewerten/Intellektualisieren*').

Die von Grimm vorgelegten Faktoren 2 *Ständiges Nachdenken*, und 6 *Spontane Änderung des Unterrichts* haben keine Entsprechung bei den WCCL-Faktoren.

Das Stressbewältigungsverhalten der Aargauer Lehrkräfte messe ich mit einer deutschen Übersetzung (Semmer et al. 1991) des "Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)" von

⁹⁷Der "WCCL" wurde Mitte der 80er-Jahre revidiert: Neuformulierung und Erweiterung der Items, Antwortformat auf 4-Punkt-Likert-Skala übertragen und mit einem neuen Namen versehen, nämlich "Ways of Coping Questionnaire (WCQ)" (Folkman & Lazarus 1988). Die Skalen (Faktoren) des "WCQ" sind dieselben wie diejenigen des "WCCL" (vgl. auch Kälin 1995).

(Endler & Parker 1990).⁹⁸ Kälin testete (1995) verschiedene Coping-Fragebögen hinsichtlich ihrer 'Brauchbarkeit' und Replizierbarkeit an einer Schweizer Stichprobe und analysierte deren Faktorenstruktur und psychometrische Güte. Kälin betrachtet das "CISS" als das "brauchbarste Instrument" zur Erfassung von Coping-Strategien, weil es sehr robust sei und die höchste psychometrische Güte aufweise (ebd., 115).

Endler & Parker (1990) arbeiten mit drei Faktoren, gewonnen aus 48 Items (je 16 pro Skala):

1. *Task-Oriented Coping (Aufgabenorientiertes Coping)*: Beinhaltet entschlossene aufgabenorientierte Bemühungen mit dem Ziel, das *Problem* einer Lösung zuzuführen. Miteingeschlossen sind kognitive Umstrukturierungen und Versuche, eine Situation zu verändern (z.B. *Come up with several different solutions to the problem*).
2. *Emotion-Oriented Coping (Emotionsorientiertes Coping)*: Umfasst auf sich selbst gerichtete (*Person*) emotionale Reaktionen (z.B. *Blame myself for being too emotional about the situation, get angry*). Das Ziel liegt in einer Stressreduktion, das jedoch nicht immer erreicht wird (z.B. *Become very tense*).
3. *Avoidance-Oriented Coping (Vermeidungsorientiertes Coping)*: Beschreibt Aktivitäten und kognitive Veränderungen, die das Vermeiden der stressvollen Situation zum Ziel haben, indem sich jemand mit anderen Situationen oder Aufgaben zerstreut oder sozial ablenkt.

Der dritte Faktor kann in zwei Subskalen unterteilt werden:

- 3.a) *Distraction (Zerstreuung)*
- 3.b) *Social Distraction (Soziale Ablenkung)*.

Neuerdings wird diskutiert, inwieweit die Ablenkung vom Problem (vermeidungsorientiertes Coping) als eigenständige dritte Kategorie zu betrachten sei. Vermeidungsorientiertes Coping dient den oben erwähnten beiden Zielen (positive Veränderung der Problemlage und Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit) und stellt insofern eine Kombination von emotions- und aufgabenorientiertem Coping dar. Umstritten sind die beiden Subskalen *zerstreuungsorientiertes* und *sozial-ablenkungsorientiertes Coping*. Endler & Parker halten es für sinnvoller, *soziale Unterstützung* nicht als eigenständige Coping-Dimension zu behandeln, sondern plädieren dafür, soziale Unterstützung als Ressource und Moderator von Bewältigungsaktivitäten zu betrachten. Dies im Gegensatz etwa zu Folkman & Lazarus (1988), die *seeking social support* als eigenständigen Faktor in ihren "Ways of Coping Questionnaire (WCQ)" aufnehmen oder Carver & Scheier (1989), welche zusätzlich zwischen *seeking social support for instrumental reasons* (direkte Hilfe, Information, Rat) und *seeking social support for emotional reasons* (moralische und emotionale Hilfe, Verständnis, Sympathie) differenzieren.

⁹⁸Das Coping-Inventory wird den Befragten seit 1995 vorgelegt.

Problemorientierte Copingstrategien gehen eher mit höherem Wohlbefinden einher, während emotionsorientierte Strategien höhere psychosomatische Befindensbeeinträchtigungen nach sich ziehen. Für vermeidungsorientierte Strategien konnten dieselben Zusammenhänge wie für emotionsorientierte Strategien gefunden werden, jedoch nur bei längerfristigen Prozessen. Kurzfristig kann eine Verdrängung des Problems durchaus angezeigt sein (vgl. Kälin 1985, 3).

Aufgrund von unterschiedlichen Beziehungen zu anderen Coping- und Wohlbefindens-Skalen plädiert Kälin dafür, *soziale Ablenkung* als eigenständige Skala zu operationalisieren. Denn: Am stärksten korrelativ verknüpft ist die Skala *Vermeidung* mit den Skalen (anderer Coping-Fragebogen) zur *Suche nach sozialer Unterstützung*; ein Ergebnis, das durch die Subskala (des "CISS") *soziale Ablenkung* bedingt ist. Im Hinblick auf das *Wohlbefinden* korreliert die *Zerstreuung* in derselben Art und Weise wie das *emotionsorientierte Coping*, nämlich negativ. *Soziale Ablenkung* hingegen scheint neben einer Vermittlerfunktion zwischen emotions- und problemorientiertem Coping auch eine Verdeckungsfunktion der Zusammenhänge zwischen emotions- und zerstreungsorientiertem Coping einzunehmen (vgl. Kälin 1995, 115).

Die vorgestellten Befragungsinstrumente unterscheiden sich beträchtlich hinsichtlich ihrer Dimensionalität. Während das "CISS" nur gerade drei Faktoren aufweist, sind es beim "WCQ" und "WCCL" deren acht. Der "COPE" von Carver & Scheier (1994) arbeitet sogar mit 15 Faktoren (u.a. mit *restraint coping*, *suppression of competing activities*, *behavioral disengagement*, *mental disengagement*, *acceptance*, *turning to religion*, *alcohol/drug use*, *humor*), repräsentiert durch je vier Items. Hingegen nehmen alle Autorinnen und Autoren bezüglich der *Funktion* der Bewältigungsstrategien dieselbe Einteilung vor: problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping.

Geschlechtsspezifische Präferenzen

In Bezug auf *geschlechtsspezifische* Präferenzen bei der Wahl des Bewältigungsstiles liegen widersprüchliche Ergebnisse vor. Beim "CISS" existieren bezüglich der Aufgabenorientierung keine signifikanten Unterschiede. Hingegen bevorzugen Frauen sowohl mehr emotions- als auch vermeidungsorientierte Strategien, wobei der Unterschied bei der *sozialen Ablenkung* am markantesten ist (vgl. auch Kälin 1995, 80). Folkman & Lazarus (1980) wiesen mehr problemorientierte Bewältigung bei Männern im Arbeitsbereich und in aufgabenorientierten Situationen nach. Katz & Schmidt (1991) stellten demgegenüber fest, dass sich Frauen häufiger aktional mit Problemen auseinandersetzen und vermehrt Bewältigungsstrategien wählen, die

zu einer Lösung beitragen. In der Stichprobe von Grimm (1993) stellte sich heraus, dass Frauen in angenehmen Unterrichtssituationen⁹⁹ über einen problemorientierteren Bewältigungsstil verfügen. In belastenden Situationen¹⁰⁰ unterscheiden sich die Geschlechter kaum im Bewältigungsverhalten. Die Ergebnisse von Grimm bestätigen somit eher die Aussagen von Katz & Schmidt (1991).

Situationspezifische Präferenzen

Im Gegensatz zur transaktionalen Stresskonzeption von Lazarus und Mitarbeitenden (z.B. Lazarus 1966; 1990; Lazarus & Folkman 1984), in der stabile Persönlichkeitsmerkmale die Rolle von kausalen Vorläufern des Stresserlebens und der Bewältigung einnehmen, betonen andere theoretische Positionen die Stabilität und Generalität von individuell bevorzugten Bewältigungsstilen und -mustern. Im Fall von hoher zeitlicher Konsistenz (Stabilität) tendieren Menschen dazu, die gleichen Bewältigungsstrategien immer wieder anzuwenden, so lange es sich um ein *gleichartiges* Problem handelt. "Weniger geklärt ist hingegen, ob und inwieweit Menschen für *verschiedene* Probleme gleichartige Problemlösungsversuche initiieren (hohe Generalität) oder mehr situationsorientiert und flexibel reagieren (geringe Generalität)" (Jerusalem & Schwarzer 1989, 309).

Die beiden eben zitierten Autoren untersuchten die zwei oben angesprochenen Bewältigungsfunktionen, nämlich eine eher problembezogene und eine eher emotionsbezogene Bewältigung. Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung wurden nach situationspezifischen Bewältigungstendenzen (individuelle Präferenzen für Bewältigungsstrategien) im Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Stresserleben gefragt. Bewältigungstendenzen sind situationsbezogene Konstrukte mit begrenzter Stabilität und Generalität, die sich im Laufe der Zeit aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit ähnlichen Problemsituationen herausbilden. Demgegenüber sind persönliche Ressourcen eher Konstrukte mit hoher Stabilität und Generalität. Ein Mangel an solchen Ressourcen wird von den Autoren mit dem Begriff Vulnerabilität charakterisiert.¹⁰¹

⁹⁹Von den Beantwortenden so gekennzeichnet; der Parameter *Angenehme Unterrichtssituation* umfasst: Anerkennung/Beliebtheit, Disziplin/Konzentration, Positives Klima, Aktivität/Entwicklung, Nähe/Kontakt.

¹⁰⁰Der Parameter *Belastende Unterrichtssituationen* umfasst: Aggressivität/Unbeliebtheit, Undiszipliniertheit/Unkonzentriertheit, Kontaktstörungen/Stagnation, Kollektives Motivationsdefizit.

¹⁰¹Ein und dieselbe Variable (z.B. Selbstkonzept) kann sowohl eine Ressource (wenn sie positiv ausgeprägt ist) als auch einen Vulnerabilitätsfaktor darstellen (wenn sie negativ ausgeprägt ist). *Ressourcen/Vulnerabilität* stellt somit ein bipolares Konstrukt dar, dessen Pole auf der einen Seite als Ressourcen, auf der anderen Seite als Vulnerabilität charakterisiert sind.

Zu den Ergebnissen: Ressourcen und Vulnerabilitätsfaktoren waren eng mit problembezogenen und emotionalen Bewältigungsstrategien verknüpft. Jerusalem & Schwarzer (1989) konnten zeigen, dass je mehr Stress eine Person erlebt und je ängstlicher sie ist, sie desto wahrscheinlicher emotionale Strategien zur Bewältigung belastender Situationen bevorzugt. Solche Bewältigungen haben in erster Linie den Zweck, unangenehme Spannungszustände oder andere negative Emotionen zu reduzieren oder zu beseitigen. Personen mit einem starken Selbstwertgefühl und hohen Kompetenzüberzeugungen, die optimistische Kontrollerwartungen mit einer positiven Problemsicht (Herausforderungseinschätzungen) verbinden, bevorzugten problemorientierte Strategien der Bewältigung.¹⁰² In dieser Hinsicht deckten sich die Ergebnisse mit den aktuellen theoretischen Positionen. Neben internen Ressourcen der Persönlichkeit wurden in der referierten Untersuchung externe Ressourcen anhand *soziokultureller* Unterschiede berücksichtigt. So besitzen die in die Untersuchung aufgenommenen türkischen jugendlichen Migranten meist geringere Bildungschancen und soziale oder berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Psychosoziale Benachteiligungen gehen in vielen Fällen einher mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, so dass türkische Migranten insgesamt besonders stressreichen Umweltbedingungen ausgesetzt sind. Bei den türkischen Jugendlichen konnte denn auch eine starke Bevorzugung emotionsorientierter Bewältigung beobachtet werden, während problemorientierte Bewältigung selten gewählt wurde. Problembezogene Tendenzen sind durch personale Ressourcen weniger gut voraussagbar.

Personen mit starkem Selbstbewusstsein und stabilem Selbstbild erleben in erster Linie diejenigen Situationen als befriedigend, die sie selbst kontrollieren und beeinflussen können. Dies trifft auf Personen mit geringem Selbstvertrauen nicht zu.

Relativierend soll bemerkt werden, dass – wie meistens in derartigen Untersuchungen - nicht das tatsächliche Bewältigungsverhalten Gegenstand der Analyse war, sondern die mit einem Fragebogen erfassten Bewältigungstendenzen.

¹⁰²Diese Befunde bedeuten noch nicht, dass eine aktive, auf das Problem konzentrierte Bewältigung die angemessenere Strategie darstellt. Es gibt Situationen, in denen Menschen nicht über die Möglichkeit verfügen, ein Problem aktiv zu lösen (z.B. chirurgische Operation). Emotionale Bewältigungsversuche können andererseits geeigneter (effektiver und konfliktärmer) sein, soziale Konflikte in der Schule oder gegenüber dem Arbeitgeber zu lösen, gerade dann, wenn assertive und andere instrumentelle Verhaltensweisen - zumal bei der niedrigen Stellung der Auszubildenden in einem Betrieb - soziale Rangordnungen in Frage stellen und Sanktionen nach sich zögen.

Intervenierende und moderierende Variablen

Wie weiter oben schon erwähnt, können die auslösenden Faktoren von Stress als 'Stressoren' bezeichnet werden. Die meisten Forschungsarbeiten über Belastungen und Stressoren beruhen auf Befragungen der Betroffenen. Als zentrales methodisches Problem erweist sich die Frage, inwieweit die so gewonnenen 'subjektiven' Daten mit den 'objektiven' Bedingungen übereinstimmen. Globale Stressorentaxonomien vernachlässigen die Wechselwirkungen zwischen Anforderungen und Persönlichkeitsmerkmalen. Stressfolgen sind in Abhängigkeit von Moderatorvariablen zu beschreiben.

Persönlichkeitsmerkmale sind als *Determinanten* des Stressgeschehens zu berücksichtigen. In zeitgenössischen Stresstheorien ist die Bedeutung interindividueller Unterschiede erkannt, sowohl bei der Wahrnehmung und Bewertung von Stressoren, als auch bei den Stressreaktionen. *Persönlichkeitsmerkmale* wie

- 'habituelle Ängstlichkeit',
- Selbstbewusstsein (Selbstvertrauen, 'Hardiness', Assertiveness),¹⁰³
- Kohärenzsinn,¹⁰⁴
- emotionale Stabilität (oder Labilität),¹⁰⁵
- Stressvorerfahrungen,¹⁰⁶

¹⁰³Unter Selbstvertrauen wird die subjektiv angenommene Fähigkeit zur Bewältigung von Anforderungen aus der gesellschaftlichen Umwelt, mithin der Arbeitsaufgaben, verstanden. Es ist ein zentraler Bestandteil eines Persönlichkeitsmerkmals, das als 'hardiness' bezeichnet wird: eine positive Einstellung gegenüber Veränderungen in der Umwelt, z.B. daily hassles, und durch internale Kontrollüberzeugungen. Ein vergleichbares Persönlichkeitsmerkmal ist die Selbstsicherheit (assertiveness), nämlich die Fähigkeit des Individuums, eigene Ansprüche zu haben (diese zu erkennen), sie zu stellen (sich trauen, sie zu äussern) und sie schliesslich auch durchzusetzen (soziale Kompetenz) (vgl. Rudow 1994, 96; zu Assertivität: vgl. Aebli 1987).

¹⁰⁴Das Konstrukt 'Kohärenzsinn' ist demjenigen der 'Hardiness' ähnlich. Es wird davon ausgegangen, dass eine Person ein umfassendes und dynamisches Vertrauen in eine globale Orientierung - eine integrierte Weltsicht - hat, die lebensgeschichtlich durch Eigenschaften der Person und Umwelt, wie soziale Unterstützung, kulturelle Stabilität, aufgebaut wird. Innere und äussere Umwelteinflüsse sind strukturiert, vorhersagbar, erklärbar (vgl. Aebli 1987). Die Person verfügt über Ressourcen, um Umwelthanforderungen wirksam zu begegnen. Diese Anforderungen werden als Herausforderung interpretiert, für welche sich Engagement und Anstrengung lohnen (vgl. Kramis-Aebischer 1995, 75). Die Beschäftigung mit 'Kohärenzsinn' und 'Hardiness' verdeutlicht das zunehmende Interesse der Forschung an protektiven Faktoren im Coping-Prozess.

¹⁰⁵Im Kontext des Temperamentes werden Eigenschaften des vegetativen Nervensystems untersucht. Personen mit einer geringeren Stärke (Stabilität), Beweglichkeit und Ausgeglichenheit des Nervensystems neigen eher zu Stressreaktionen als Personen, die sich durch Stärke, Ausgeglichenheit und Beweglichkeit des Nervensystems auszeichnen.

¹⁰⁶Berufsbedingte Stresserfahrungen (gravierend belastende Berufsereignisse, aber auch tägliche Ärgernisse) können eine Lehrkraft sensibilisieren, indem sie Stressreaktionen provozieren oder verstärken. Andererseits kann durch gemachte Stresserfahrungen Bewältigungskompetenz erworben werden. Die Art der Wirkung hängt weitgehend davon ab, wie die betreffende Person Stresserfahrungen verarbeitet hat. Eine breit angelegte Analyse zeigte, dass Vorerfahrungen mit der Arbeitsaufgabe und dem Stressor die Stressreaktion im allgemeinen verrin-

- Ausdauer,
- Intelligenz,¹⁰⁷
- Attributionsstile,
- unterschiedliche Einschätzung der Kontrollierbarkeit¹⁰⁸ von Stressoren.

beeinflussen bereits im Prozess der Wahrnehmung und subjektiven Bewertung die Verarbeitung der Belastungsfaktoren.

Neben diesen differenzialpsychologisch relevanten Merkmalen sind ferner *demografische Merkmale* (Geschlecht, Alter, Dienstalter, Familienstand, Kinder etc.)¹⁰⁹ zu berücksichtigen.

Des Weiteren wirken *Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmale* als Determinanten des Stressgeschehens (bei Lehrkräften), etwa:

- Aufgabenkomplexität,¹¹⁰
- Aufgabenvariabilität,¹¹¹
- Aufgabentransparenz,¹¹²

gern, vermutlich wegen der Vertrautheit mit der Problemlösung, der Entwicklung spezifischer Bewältigungskompetenzen und der abnehmenden Bedrohlichkeit des Stressors (vgl. Rudow 1994, 100).

¹⁰⁷Merkmale wie Intelligenz oder Ausdauer wurden als intervenierende Variablen untersucht und führten zu widersprüchlichen Ergebnissen.

¹⁰⁸Siehe Kp. 2.3.2: Abschnitt *Kontrollmeinung*.

¹⁰⁹Der Familienstand scheint deshalb interessant zu sein, weil damit ein soziales Netz (Partner/in, Kinder) vorhanden sein kann, das im Sinn von 'social support' eine Bedeutung bei der Vorbeugung von Stress hat. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang ein Ergebnis von Pieren (1993) und Schärer (1993): Die beiden Autorinnen fanden einen negativen Zusammenhang zwischen 'nicht alleine wohnen' und, zwar nicht Stress, aber der seelischen und körperlichen Gesundheit.

¹¹⁰Diese wird vor allem dann zu einer Stressquelle, wenn sie für die Lehrperson eine Überforderung darstellt oder mit einem eingeschränkten Handlungs- und Kontrollspielraum verbunden ist (siehe unten).

¹¹¹Eine Arbeitstätigkeit kann einförmig und langweilig oder abwechselnd und interessant sein. Lehrkräfte beklagen oft die Überrepräsentanz von organisatorischen und administrativen Aufgaben (vgl. z.B. Grunder & Bieri 1995, 15), was dazu führt, dass die Aufgabenvariabilität auch aversiven Charakter annimmt, zumal dann, wenn sich Aufgaben zeitlich überschneiden oder simultan auftreten oder deren Erledigung den Erwerb neuer Kenntnisse und/oder Fertigkeiten erfordert. Ferner dürfte die Aufgabenvariabilität vom Dienstalter abhängen: Junge Lehrkräfte nehmen die Vielfalt der Arbeitsaufgaben als abwechslungsreich wahr, während bei den älteren vieles zur Routine wird und als Unterforderung empfunden wird, die (ebenfalls) zu Stress führen kann (vgl. Rudow 1994, 102).

¹¹²Stressrelevante Gesichtspunkte sind: *Durchschaubarkeit* (man denke etwa an fundamentale Ungewissheiten über den Bildungs- und Erziehungsbegriff und -ziele), *Vorhersehbarkeit* (die Lernmotivation, die Stimmung, Disziplin der Schüler/innen ist oft eine unberechenbare Größe; lohnt sich das Bemühen, Interesse und spontanes Denken zu wecken - oder erweist sich die Vorbereitung für die 'Katz?'), *Rückmeldungen* (diese können interpretier- und nachvollziehbar sein, es gibt aber auch einseitige, verzerrte, widersprüchliche Rückmeldungen; die Wirkung des Unterrichts ist nur z.T. von der Lehrkraft abhängig, teilweise erst Jahre später, wenn überhaupt, zu beurteilen - Stichwort: partielle Kontrolle).

Die Tatsache, dass eine Lehrperson keine hinreichenden Informationen über die zu erfüllenden Aufgaben hat, wird auch mit dem Konzept 'Rollenambiguität' erfasst. Übrigens: *Rollenkonflikte* (widersprüchliche Rollen und Aufgaben sowie damit verknüpfte differente Erwartungen, denen nicht allen entsprochen werden kann) belasten

- soziale Beziehungen,¹¹³
- Tätigkeitsspielraum (mit Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum)¹¹⁴ und
- Verantwortlichkeit.¹¹⁵

Ein häufig untersuchtes psychologisches Personmerkmal ist das sogenannte Typ-A-Verhalten. Dieses Verhaltensmuster charakterisiert Personen, die arbeitsorientiert und sehr durchsetzungsfähig sind, sich ständig unter Zeitdruck fühlen und die versuchen, ihre Umgebung kämpferisch unter Kontrolle zu bringen. Sie sind ungeduldig, hektisch, möchten möglichst viele Arbeiten in kurzer Zeit verrichten, weisen ein starkes Streben nach Erfolg und Anerkennung auf. Rudow (1994, 99) berichtet von einer Studie, die zeigt, dass von 3'000 untersuchten Männern in kalifornischen Unternehmungen die Typ-A-Männer doppelt so häufig an koronarer Herzkrankheit erkrankten als Typ-B-Männer (bestimmt durch Abwesenheit oben genannter Charakteristiken). Offen bleibt, ob dieses Verhalten tatsächlich eine stabile 'Persönlichkeitseigenschaft' oder eine gelernte Reaktion auf typische Stresserscheinungen der modernen Industriegesellschaft ist.

Nach Schönpflug (1985) verursachen Belastungen weniger effiziente Arbeitsstrategien. Fehlregulation und Stress schaukeln sich gegenseitig hoch. Dadurch ist Ineffizienz gleichzeitig Ursache und Folge von Stress. Es gibt bereits Ansätze, Stress als Verlust oder Ineffektivität beim Einsatz von Ressourcen zu reinterpretieren (z.B. von Hobfoll 1988).

Nach dem *Ressourcen-Modell* von Hobfoll (1988) sind Menschen vor allem bestrebt, Ressourcen zu gewinnen und zu erhalten. Deshalb erscheint der Verlust solcher Ressourcen als besonders bedrohlich.

Stress ist demzufolge dann gegeben, wenn jemand auf eine Situation reagiert, in welcher der Verlust von Ressourcen droht, dieser Verlust eingetreten ist oder wenn keine Gewinne eintreten, nachdem zuvor Ressourcen dafür investiert wurden.

Lehrkräfte stärker als Rollenambiguitäten (vgl. Rudow 1994, 77). Auf jeden Fall eignen sich Rollenkonflikte und -ambiguitäten vorzüglich als Stressquellen der Lehrtätigkeit.

¹¹³Gestörte soziale Beziehungen im Kollegium (mangelhafte Kooperation), zur Schulleitung, zu Eltern und Behörden wurden wiederholt als wesentliche Belastungsfaktoren der Lehrtätigkeit aufgedeckt.

¹¹⁴Siehe weiter unten.

¹¹⁵Die Lehrkraft hat einen gesellschaftlichen Auftrag übernommen und damit auch eine Verantwortung gegenüber diesem und dem Gesetzgeber (vgl. Grunder & Bieri 1995, 89ff). Bei Nicht-Einhalten von Gesetzen und ähnlichem muss die Lehrkraft mit Sanktionen rechnen. Gegenüber den Schüler/innen, ja ganzen Schülergenerationen, ist sie verantwortlich für Persönlichkeitsbildung und -entwicklung.

Menschen spielen eine aktive Rolle darin, über welche Ressourcen sie verfügen und wie gekonnt sie diese zum Einsatz bringen. Wer über mehr und gute Ressourcen verfügt, ist gegenüber stressreichen Ereignissen besser gewappnet. Die Erfahrung von Verlusten sowie Erfolgen und Misserfolgen bei der Bewältigung potenziell bedrohlicher oder belastender Situationen können zu besonderen Verwundbarkeiten, aber auch zum Aufbau besonderer Widerstandskräfte führen (vgl. Schwarzer 1993, 21; Kramis-Aebischer 1995, 39).

Gesundheitspsychologische Konzeptionen machen den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit den zentralen Lebensaufgaben zum entscheidenden Kriterium, nicht nur für Stress und Stresserleben, sondern für psychische Gesundheit. Menschen spielen eine aktive Rolle beim Einsatz von Ressourcen. Von den bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen eingesetzten Ressourcen hängt es ab, wie Belastungen verarbeitet werden und in welchem Masse sie an positive oder negative Beanspruchungsfolgen geknüpft sind. Schaarschmitt et al. (1999) konnten die Gesundheitsrelevanz der persönlichen Ressourcen überzeugend nachweisen. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass "nicht pauschal von der Risikogruppe der Lehrerinnen und Lehrer gesprochen werden (kann), wie so manch dramatischer Bericht über die Gesundheitssituation im Lehrberuf nahelegt" (ebd., 264). Mit der Erfassung der persönlichen Ressourcen glauben die Methoden über einen Zugang zur Früherkennung möglicher Gefährdungen und damit zur Prävention zu verfügen.

Als Kern der Untersuchungsmethode diente den Autoren (vgl. ebd., 247ff) die Erfassung des gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber den beruflichen Anforderungen, nämlich dem Arbeitsengagement,¹¹⁶ der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen¹¹⁷ und Emotionen.¹¹⁸ Mit Clusteranalysen ordnen die Autoren die Probanden vier Mustern (Typen) zu. Als risikoreich hat sich derjenige Typ herausgestellt, den zunächst geringe Ausprägungen hinsichtlich der Dimension des Arbeitsengagement kennzeichnen, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. Anders als in anderen Typen mit denselben Charakteristiken geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Im Weiteren beinhaltet dieser Typ höhere Resignationstendenz, geringe Ausprägung in der offensiven Problembewältigung und

¹¹⁶Enthält die Dimensionen subjektive Bedeutung der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit.

¹¹⁷Enthält die Dimensionen Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung sowie innere Ruhe und Ausgeglichenheit.

¹¹⁸Enthält die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung. Diese Dimension wiedergibt das Ausmass von Zufriedenheit und Wohlbefinden.

der inneren Ruhe sowie niedrige Ausprägungen in den Dimensionen, die das Ausmass von Zufriedenheit und Wohlbefinden wiedergeben, so im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung. Dieser Typ weist ungünstige Berufsvoraussetzungen auf. Schon im Vorfeld des Studiums soll mit entsprechender Studienorientierung diesem Eignungs- und Anforderungsprofil präventiv Rechnung getragen werden, so fordern die Autoren (vgl. ebd., 266).

Die Beziehungen zwischen Stressoren, dem Stresserleben, der Stressbewältigung und den potenziellen Stressfolgen sind, worauf ich schon hinweisen konnte, äusserst komplex. Frese (1991) zeigt sich erstaunt, dass selbst in Analysen, in denen moderierende Faktoren nicht berücksichtigt werden, deutliche Beziehungen zwischen Stressoren und psychischem Befinden aufgedeckt werden. Frese konnte in einer eigenen Untersuchung nachweisen, dass Stressoren am Arbeitsplatz langfristig zu psychosomatischen Beschwerden beitragen, obwohl die Arbeitssituation nur *einer* der Einflussfaktoren (Determinanten) für die Entwicklung von Beschwerden und Krankheiten darstellt. Stressoren ausserhalb der Arbeit wie persönliche Voraussetzungen (Persönlichkeitsmerkmale), biologische Faktoren etc.¹¹⁹ sind ja ebenfalls wichtige Einflussgrössen. Die durch Stressbedingungen am Arbeitsplatz entstehenden Störungen sind deshalb als berufsbedingte Probleme anzuerkennen. Es ist nicht legitim, sie (nur) den davon betroffenen Personen zu zuschreiben. Daraus folgt die Notwendigkeit, die objektiv bestehenden Stressbedingungen abzubauen bzw. ihre Auftretenswahrscheinlichkeit zu minimieren.

Frese wies überdies einen Unterschied zwischen psychischen und physischen Stressoren nach: Nur die psychischen zeigten eine deutliche Korrelation mit psychosomatischen Beschwerden.

Wie andere Autoren (z.B. Ulich 1984; Schwarzer 1993), konnten auch Frese & Semmer (1991) die herausragende Bedeutung, die der *Handlungsspielraum*¹²⁰ und die *soziale Unterstützung*¹²¹ als Ressourcen - und damit als zwei wichtige moderierende Variablen - im Stress-

¹¹⁹Frese (1991) hat unter anderem Variablen wie Einkommen, Alter, Arbeitsplatzunsicherheit, Lebenssituation etc. auspartialisiert. Dies führte zu keiner wesentlichen Verringerung der Korrelation zwischen psychischen Stressoren und psychosomatischen Beschwerden. Das veranlasst Frese, den psychischen Stressoren "Kausalwirkung" (ebd., 134) zu attestieren.

¹²⁰In Anlehnung an Ulich (1984) behandeln Frese & Semmer (1991) den "Handlungsspielraum" in einem eingeschränkten Sinn, nämlich als "Flexibilität bei der Ausführung einer Teil-Tätigkeit" als "Teil des Tätigkeitsspielraumes" (vgl. ebd. 136).

¹²¹Es lassen sich folgende Aspekte von sozialer Unterstützung unterscheiden: a) affektive Unterstützung, d.h. Bewunderung, Liebe, Zuneigung, Respekt; b) Bestätigung, d.h. Zustimmung und Versicherung der moralischen und sachlichen Richtigkeit von Handlungen und Aussagen; c) Hilfe, d.h. direkte Unterstützung durch Information, 'Mit-Zupacken' in der Arbeit etc. Diese Unterstützung kann durch verschiedenen Personengruppen gegeben wer-

geschehen einnehmen, bestätigen. Effekte bezüglich sozialer Unterstützung sind klarer und konsistenter als bezüglich des Handlungsspielraumes: Bei geringem Handlungsspielraum lassen sich Beschwerden durch Stressoren voraussagen, nicht aber umgekehrt. Hohe Stressoren, verbunden mit einem hohen Handlungsspielraum, führen zu einem geringeren Anteil von Personen mit hohen psychosomatischen Beschwerden (vgl. ebd., 145). Die Zusammenhänge zwischen Stressoren und (eingeschränkter) psychischer und physischer Befindlichkeit sind bei geringer sozialer Unterstützung deutlich höher (ebd., 151). Die Wirkungsweise dieser beiden Moderatoren lassen den Schluss zu, dass es oft lohnenswert ist, nicht nur die Stressoren zu verringern, sondern auch den Handlungsspielraum zu erhöhen und die soziale Unterstützung zu verbessern. Ein solches Vorgehen, urteilen Frese & Semmer, sei besonders dann angebracht, wenn eine Verringerung der Stressoren unerwünschte Nebenwirkungen hätte, etwa dazu führen würde, dass die Arbeit weniger interessant würde (vgl. ebd., 153).

Die Bedeutung des Konstrukts *Kontrolle* bzw. *subjektive Kontrollerwartung*, verstanden als persönliche Ressource¹²² und Moderatorvariable, hat Schwarzer (1993) in einem Prozessmodell beschrieben (vgl. Kramis-Aebischer 1995, 68ff): Der Startpunkt des Modells ist eine Beanspruchung, die als subjektiv bedeutsame Herausforderung interpretiert wird und die durch Kompetenzerwartung (Fähigkeit) gekennzeichnet ist.¹²³ Mit einer Intensivierung der Anstrengung wird auf allfällig eintretende Misserfolge reagiert (falls auf Anstrengungsmangel attribuiert wird), um allfällige Kontrolllücken zu schliessen und den Selbstwert zu bewahren. Kompetenzerwartungen (Wirksamkeit des eigenen Verhaltens) sind noch vorhanden. Am Anfang einer Misserfolgsserie tritt noch keine demotivierende Wirkung auf. Ein Scheitern kann sogar dazu führen, dass sich eine Person stärker herausgefordert fühlt. Bei wiederholtem Misserfolg folgen dann zunehmend unproduktive Besorgtheit und Selbstzweifel. Hoffnungs- und Hilflosigkeit stellen sich ein, die Kompetenzerwartung wird negativ. Misserfolge werden in dieser Phase nicht mehr als Herausforderung interpretiert, sondern als Schädigung (des Selbstwertes) und als Verlust von Kontrolle erlebt. Attribuiert wird in dieser Phase nun auf Fähigkeitsmangel (Anstrengung zwecklos), auf weitere Bemühungen 'folgerichtig' verzichtet.

den; dazu zählen Partnerin und Partner, Verwandte, Freundinnen und Freunde, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte (vgl. Frese & Semmer, 1991, 147; Kramis-Aebischer 1995, 76ff).

Schwarzer (1993) behandelt den 'sozialen Rückhalt' als externale Ressource im Bewältigungsgeschehen. Kramis-Aebischer spricht von "unterstützenden Bedingungen" (1995, 75) im Bewältigungsgeschehen.

¹²²Bzw. Vulnerabilität, falls *persönliche Ressource* negativ gepolt ist.

¹²³Die subjektive Erwartung von Kontrolle (Kompetenzerwartung) in einer gegebenen Situation bei Einschränkung der objektiven Kontrollierbarkeit führt zu erhöhter Kontrollmotivation (vgl. Kramis-Aebischer 1995, 69).

Das Resultat ist ein tatsächlicher Verlust an Kontrolle, depressive Verstimmtheit die abschliessende Reaktion auf die Beanspruchung.

Durch dieses Modell von Schwarzer (1993) wird die Theorie der *gelernten Hilflosigkeit* von Seligman um eine *differenziell*-motivationspsychologische Perspektive ergänzt. Die kognitiven Selbsteinschätzungen hängen mit der Entwicklung von Hilflosigkeit zusammen.

Etliche Autoren (Ulich 1984; Jerusalem 1990; Frese & Semmer 1991; Schwarzer 1993; Kramis-Aebischer 1995) verstehen Persönlichkeitsmerkmale zwar als moderierende Variablen des Stressgeschehen. Ihr Hauptinteresse widmen sie jedoch ihrer Funktion als (mögliche) persönliche *Ressourcen* im Stressgeschehen, die als protektive Faktoren Copingprozesse begünstigen können

2.3.7 *Belastungen und Zufriedenheit*

Es scheint evident, dass das Erleben hoher beruflicher Belastungen die Arbeitszufriedenheit schmälert. Diese selbstverständliche Annahme hält jedoch empirischen Untersuchungen nicht stand.

In sämtlichen Befragungen zum Thema¹²⁴ beklagen Lehrkräfte hohe Belastungen. Sie fühlen sich überbeansprucht oder gar an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt. Zahlreiche Aspekte der Lehrtätigkeit stufen sie als belastungsfördernd ein. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, Berufsunzufriedenheit sei bei Lehrkräften besonders ausgeprägt, so dass es viele unter ihnen bedauerten, diesen Beruf je ergriffen zu haben. Wir wissen jedoch (Kapitel 2.2.3), dass das Gegenteil der Fall ist. Die überwiegende Zahl ist mit ihrem Beruf zufrieden und würde ihn wieder ergreifen. Wie sind Befunde, wonach sich Lehrkräfte sehr beansprucht fühlen und zugleich berufszufrieden sind, zu interpretieren?

Die Erhebung unter Aargauer Lehrerinnen und Lehrern deckt eine hohe berufliche Belastung auf. Jedoch: Das Empfinden hoher Belastungen schmälert für die meisten Lehrpersonen weder die berufliche Zufriedenheit noch führt es zur Absicht, die Stelle aufzugeben (siehe Kp. 7.1).

Kramis-Aebischer (1995) befragte anlässlich ihrer Studie zu "Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf" 152 Orientierungsstufenlehrkräfte in den Kantonen Luzern

¹²⁴ Vgl. Merz 1979, Cloetta & Hedinger 1981, Thoma 1986, Rheinberg & Minsel 1987, Wulk 1988, Dubs 1989, Elsinghorst et al. 1989, Hirsch et al. 1990, Stöckli 1992, Pieren 1993, Schärer 1993, Grunder & Bieri 1995, van Dick et al. 1999a, Schaarschmidt et al 1999, Stöckli 1999.

und Freiburg unter anderem nach dem Ausmass ihrer beruflichen Belastungen.¹²⁵ Über 60% bezeichnen sich als beruflich *eher hoch*, *hoch* oder *sehr hoch* belastet. Nur gerade 10% schätzen die Berufsbelastungen als *gering* oder *sehr gering* ein. Bezüglich der *beruflichen Zufriedenheit* kam Kramis-Aebischer (1995) dennoch auf hohe Werte, wie sie aus vielen Untersuchungen bekannt sind (siehe Kp. 2.2.3). Bei 76% der befragten Luzerner- und Freiburger-Lehrkräfte ist die Berufszufriedenheit *eher hoch*, *hoch* oder *sehr hoch*. Lediglich 8% geben Werte an, die auf Unzufriedenheit schliessen lassen.

Tabelle 5: **Allgemeine Berufszufriedenheit in Prozenten**

<i>sehr tief</i>	<i>tief</i>	<i>eher tief</i>	<i>mittel</i>	<i>eher hoch</i>	<i>hoch</i>	<i>sehr hoch</i>
1	1	7	15	30	35	11

Quelle: Kramis-Aebischer (1995, 222).

N = 152; Stichprobe: Orientierungsstufenlehrkräfte Kantone Luzern und Freiburg (Schweiz).

Die Frage nach der *Lebenszufriedenheit* förderte noch höhere Werte zutage. 91% sind *zufrieden*, *sehr zufrieden* oder *extrem zufrieden*. Die beiden tiefsten Werte auf der Skala wurden von keiner (!) Lehrperson angekreuzt. Lediglich 9% sind gemischt zufrieden oder unzufrieden. Für die von Kramis verwendete siebenstufige Skala habe ich einen Mittelwert von 5.21 errechnet.

Auch für die befragten Luzerner und Freiburger Lehrkräfte gilt: Trotz vieler und hoher Berufsbelastungen sind die Lehrpersonen in ihrem Beruf hoch zufrieden. Wie präsentieren sich das Ausmass der empfundenen beruflichen Belastungen und der Güte der Stressverarbeitung in Beziehung zu anderen Variablen?

Tabelle 6: **Signifikante Korrelationen von Berufsbelastungen und Stressverarbeitung zu ausgewählten Variablen**

<i>Signifikante Korrelationen</i>	<i>Berufsbelastungen</i>	<i>Stressverarbeitung⁴⁾</i>
Berufsbelastungen	1.00	-.50
Stressverarbeitung	-.50	1.00
Güte der Belastungsverarbeitung ¹⁾	-.56	.62
Burnout	.76	-.56
Psychophysische Beschwerden ²⁾	.53	-.55
Psychische Gesundheit ³⁾	-.63	.57
Lebenszufriedenheit	-.62	.48

¹²⁵ Über weitere Ergebnisse dieser Studie wird in den Kapiteln 2.3.5 und 2.3.6 berichtet.

Allgemeine Berufszufriedenheit	-.76	.62
--------------------------------	------	-----

Quelle: Kramis-Aebischer (1995, 230-266).

- 1) Ermittelt mit der Frage nach der Qualität der persönlichen Belastungsverarbeitung (Selbsteinschätzung): von 1 = sehr günstig bis 7 = sehr ungünstig. 30% der Befragten erachten ihre Verarbeitung als günstig oder sehr günstig, 18% als eher ungünstig oder ungünstig, niemand als sehr ungünstig.
- 2) Nach der von Zielke (1979) entwickelten "Kieler Änderungssensitive Symptomliste (KASSL)".
- 3) Nach dem Fragebogen zur "Allgemeinen Selbstdarstellung" bezüglich "Seelischer Gesundheit" (Becker 1984).
- 4) Gemeint ist die Qualität der Stressverarbeitung (siehe Kp. 2.3.7).

Wie erwähnt: Obwohl die befragten Lehrerinnen und Lehrer über hohe Belastungen klagen, sind sie mit ihrer beruflichen Situation insgesamt dennoch hoch zufrieden. Trotzdem fand Kramis-Aebischer hohe negative Korrelationen zwischen Belastungen und Allgemeiner Berufszufriedenheit; dies im Gegensatz zu anderen Befragungen, auch zu der angesprochenen von Grimm (1993) (Kp. 2.3.5 und Kp. 2.3.6). Berufsbelastungen korrelieren hoch positiv mit Burnout¹²⁶ und psychophysischen Beschwerden, hoch negativ mit der psychischen Gesundheit, der Lebenszufriedenheit und der beruflichen Zufriedenheit (Allgemeine Berufszufriedenheit). Lehrpersonen mit besseren Stressverarbeitungsstrategien empfinden weniger berufliche Belastungen, klagen über weniger psychophysische Beschwerden, sind weniger von Burnout-Erscheinungen betroffen und weisen gleichzeitig höhere Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit auf. Der Vergleich mit demografischen Untergruppen zeigte hingegen keine signifikanten Unterschiede, weder bezüglich Geschlecht, Altersgruppe, Lehrkräftekategorie (Sekundarschule, Realschule) noch Dienstaltersgruppe. Bei den in der Tabelle dargestellten Werten handelt es sich um Korrelationen, nicht etwa um Kausalbeziehungen. Trotzdem darf vermutet werden:

Sollte es gelingen, die Belastungs- und Stressverarbeitung zu verbessern, mithin Lehrpersonen zu besseren 'Copern' zu machen, so dürfte sowohl das Belastungsgefühl, der Anteil ausgebrannter Lehrkräfte als auch die Häufigkeit psychophysischer Beschwerden reduziert und die Berufs- und Lebenszufriedenheit erhöht werden (vgl. Kramis-Aebischer 1995, 257).

¹²⁶Ein interessantes Detail: Kramis-Aebischer (vgl. 1995, 261) fand keine signifikante Korrelation ($r = -.16$) zwischen 'Idealismus' und Burnout. Noch tiefer liegen die Werte für Ethos, Berufsethos und Innovationsfreude. Die Autorin vermutet nicht optimale Reliabilitäten der verwendeten Messinstrumente. Diese Befunde widersprechen der oft geäußerten Annahme, Lehrpersonen mit hohem Idealismus seien besonders von Burnout betroffen ("Ausbrennen kann nur, wer einmal gebrannt hat")(zu dieser Thematik vgl. auch Kp. 3.2.2).

Folgerichtig arbeitete die Autorin ein Trainingsprogramm aus, bestehend aus drei Interventionsprogrammen für wirksameres Coping (Kramis-Aebischer 1995, 270ff), führte sie auch durch und wertete sie aus (ebd. 306ff). Fazit: Alle drei Interventionen führten zu eindrucksvollen Verbesserungen in gewünschter Richtung. Die Fähigkeit zu günstigerer Belastungsbewältigung nahm zu, Burnout ab, die Berufs- und Lebenszufriedenheit zu. "Stress- und Belastungsverarbeitung ist eine Schlüsselqualifikation geworden" (ebd., 403).

Trotzdem erlaube ich mir an dieser Stelle zu bemerken: Hohen Belastungen kann sinnvoll mit günstiger Bewältigung begegnet werden. Eine andere, besser: zusätzliche Möglichkeit ist es, Belastungen an sich zu reduzieren.

An dieser Stelle interessieren aus der Studie von Kramis-Aebischer weitere Befunde, welche das Verhältnis von Zufriedenheit mit Belastung und Belastungsverarbeitung zum Gegenstand haben.

Die Allgemeine Berufszufriedenheit korrelierte - Korrelation (r) - hoch positiv ($r > .50$) mit

- psychischer Gesundheit ($r = .77$),
- Lebenszufriedenheit ($r = .65$),
- Kompetenzeinschätzungen¹²⁷ ($r = .65$) und
- Güte der Belastungsverarbeitung ($r = .60$).

Hoch negative Korrelationen ($r < -.50$) ergaben sich zwischen Allgemeiner Berufszufriedenheit und

- Burnout ($r = -.67$),
- Berufsbelastungen ($r = -.62$) sowie
- psychophysischen Beschwerden ($r = -.58$).

Die Allgemeine Berufszufriedenheit lässt sich gemäss den von Kramis erhobenen Daten durch Geschlecht und Alter nicht voraussagen, durch die beiden Prädiktoren Stressverarbeitung und Belastungsverarbeitung dagegen bereits recht gut ($r = .67$). Die multiple Korrelation von Berufsbelastungen und Beschwerden zur Allgemeinen Berufszufriedenheit beträgt $r = .79$, diejenige von Burnout, Angst¹²⁸ und Depressivität¹²⁹ zur Allgemeinen Berufszufriedenheit $r = .78$.

¹²⁷Die selbstgeschätzten Unterrichtskompetenzen (Fachkompetenz, Didaktische Kompetenz, Kommunikative Kompetenz, Selbstkompetenz) wurden durch direkte Einschätzung auf einer je siebenstufigen Skala (von 1 = sehr tief bis 7 = sehr hoch) erfragt. Interessant ist: 51% der Lehrkräfte schätzten ihre Fachkompetenzen als hoch oder sehr hoch ein, hinsichtlich didaktischer Kompetenzen trafen nur 39% diese Einschätzung. Didaktische Kompetenzen erhielten in der Selbsteinschätzung insgesamt die niedrigsten Werte (vgl. Kramis-Aebischer 1995, 215).

¹²⁸Zur Messung von Angst wurde das "State-Trait-Angstinventar (STAI)" angewendet, eine von Laux et al. (1981) verfasste deutsche Adaption des von Spielberger (1982) entwickelten "State-Trait Anxiety Inventory". Die zwei Skalen des STAI dienen zur Erfassung von *Angst als Zustand* (State-Angst = akute Reaktionsweise: Anspannung, Besorgtheit, Furcht vor zukünftigen Ereignissen etc. sowie eine erhöhte Aktivität des autonomen Ner-

Durch beide Prädiktorkombinationen lassen sich je rund 64% der Varianz der Berufszufriedenheit aufklären (vgl. ebd., 245).

Als ein zentrales Ergebnis der Studie (Kramis-Aebischer 1995) kann zusammenfassend festgehalten werden:

Stressverarbeitungsstrategien sowie die Güte der Belastungsverarbeitung sind Schlüsselvariablen sowohl für den Bereich berufliche Zufriedenheit und Lebenszufriedenheit als auch für Burnout, Berufsbelastungen und Beschwerden.

In der schon mehrmals angesprochenen Untersuchung von Grimm (1993) zeigte aus dem Parameter 'Belastende Unterrichtssituationen' nur gerade 'Aggressivität/Unbeliebtheit' eine signifikant negative Korrelation mit 'Zufriedenheit'. Im Bereich 'Angenehme Unterrichtssituation' geht einzig 'Positives Klima' mit hoher Zufriedenheit einher. Zwar sind diese Korrelationen signifikant, die Zusammenhänge sind jedoch schwach. Insgesamt steht die Anzahl der belastenden Unterrichtssituationen in keinem Zusammenhang mit dem Zufriedenheitswert, ebensowenig das Erleben von angenehmen Unterrichtssituationen.

Grimm konnte die von ihm postulierte Hypothese (1993, 35), wonach Lehrkräfte, die viele Unterrichtssituationen als belastend erleben, sich in ihrem Beruf weniger zufrieden fühlen, nicht bestätigen. Auf die Beziehung zwischen Bewältigungsstilen und Zufriedenheit wurde schon hingewiesen (siehe Kp. 2.3.6). Im Zusammenhang mit der Aargauer Befragung wird dieses Thema in Kapitel 9 thematisiert.

Auch die 1991 von Pieren und Schärer durchgeführte Untersuchung zu stressreichen Schulsituationen, Berufszufriedenheit sowie psychischer und physischer Gesundheit (Pieren 1993; Schärer 1993) förderte hohe Belastungswerte zutage. Allgemein wurden als grosse Belastung genannte Situationen aber weniger als Bedrohung eingeschätzt, sondern vielmehr als eine Herausforderung.

Leistungsmotivationstheorien (Heckhausen 1977; 1980) enthalten empirisch gut belegte Hinweise: Es würde überraschen, wäre man dauerhaft mit Aufgaben zufrieden, die nicht heraus-

vensystems) und *Angst als Eigenschaft* (Trait-Angst = chronische Angstbereitschaft: relativ stabile intraindividuelle Differenzen in der Neigung, Situationen als bedrohlich zu bewerten). Beide Skalen beruhen auf zwanzig Feststellungen, wobei bei der Messung der State-Angst (Zustand) mit Intensitätsangaben, bei der Trait-Angst (Eigenschaft) mit Häufigkeitsangaben der Befragten gearbeitet wird.

¹²⁹Gemessen mit dem höchst zuverlässigen, vielfach erprobten und weltweit angewandten "Beck-Depressions-Inventar (BDI)" von Beck et al. (1961).

fordernd, also unbelastend sind. Pieren & Schärer (1993) belegen nebst anderen, dass etliche berufsalldägliche Situationen von Lehrkräften als belastend erfahren werden, gleichzeitig aber als Herausforderung gelten. Die Stressforschung (Lazarus & Launier 1981) akzentuiert im Fall von Herausforderung die positiven Erlebnisqualitäten von Stress, ist also von dessen einseitig negativer Bewertung abgekommen. Rheinberg & Minsel (1987, 360) erachten daher eine Bedingungsanalyse zur eher atypischen *Berufsunzufriedenheit* als reizvolle Aufgabe künftiger Studien.

Die angesprochenen Arbeiten versuchen, Zusammenhänge zwischen relativ stabilen seelischen und körperlichen Merkmalen sowie Stressoren oder Stresssituationen zu finden. Obwohl lehrerinnen- und lehrerspezifische Belastungen die seelische und körperliche Gesundheit beeinträchtigen, kann nicht auf kausale Relationen geschlossen werden. Das heisst: Zwischen den Variablen bestehen Wechselwirkungen. Zusätzlich dürften beide von Drittvariablen direkt oder moderierend verändert werden. Es ist jedoch unklar, ob bestimmte Belastungsfaktoren die alleinige Ursache für seelische bzw. körperliche Beschwerden sind. Rudow (1984, 1988) konnte im Übrigen nachweisen, dass Arbeitszufriedenheit einen Bestandteil des psychischen und physischen Wohlbefindens darstellt und stressreduzierend wirken kann: "Es kommt aber auf die Art, die Intensität und die Häufigkeit des Auftretens von Situationen sowie auf das individuelle Verarbeitungsmuster und die damit verbundenen Emotionen an" (Pieren & Schärer 1993, 3).

Zum Widerspruch zwischen hoher Berufszufriedenheit und beruflichen Belastungen und ihren Folgen hat sich auch Rudow (1994) geäussert:

Rudow vermutet, dass der Widerspruch zwischen der erlebten (hohen) Arbeitszufriedenheit als Bestandteil des Wohlbefindens und den gleichzeitig stärker ausgeprägten Burnout- und Stresserscheinungen darauf zurückzuführen ist, dass Arbeitszufriedenheit überwiegend einstellungs- und motivationsbedingt ist, während Stress und Burnout stärker von Belastungsfaktoren abhängig sind.

Letztere dürften erst dann einen bedeutsamen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit ausüben, wenn sie hoch und anhaltend sind und infolgedessen negative Beanspruchungsfolgen (also längerfristig) hervorrufen. Somit kann festgehalten werden: Tätigkeits- und Persönlichkeits-

merkmale beeinflussen sowohl die Arbeitszufriedenheit als auch das Stressgeschehen und Burnout.¹³⁰

Konservative Berufseinstellungen scheinen dem Burnout vorzubeugen. Für die zurzeit in den mittleren Berufsjahren stehende Generation dürfte Konservatismus tendenziell weniger gegeben sein. Vielmehr haben viele unter ihnen ihre Lehrtätigkeit mit (ideologischem) Idealismus begonnen. Burnout-Gefährdung trifft für diejenigen Lehrkräfte zu, deren Tätigkeit durch Helfer- bzw. altruistisch-caritative Motive bestimmt ist und die ausgeprägt schülerorientiert arbeiten. Letzteres ist allerdings ein Merkmal, das auch mit hoher Zufriedenheit einhergeht.

¹³⁰Zu burnoutbeeinflussenden Persönlichkeitsmerkmalen vgl. Rudow (1994, 135ff); zu im Hinblick auf Burnout relevanten Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmalen vgl. Rudow (1994, 137ff).

3. Theoretische und empirische Hinweise zu ausgewählten Variablen

In diesem Abschnitt (Kp. 3) diskutiere ich einige ausgewählte, die Befragung der Aargauer Lehrpersonen betreffende Sachverhalte eingehender. Es handelt sich einerseits um Gegebenheiten, die entweder direkt in die Befragung einbezogen sind (wie Klassengrösse, Kollegium, Aufsichtsbehörden, Wiederwahl, körperliche Beschwerden und Reaktionen) oder in einem engen Zusammenhang mit der vorliegenden Thematik stehen (so wie Fluktuation, Burnout, seelische und körperliche Gesundheit). Ich habe mich bemüht, Sachverhalte aufzugreifen, welche die aktuelle Diskussion um die Schule prägen.

In einem ersten Unterkapitel (Kp. 3.1.) schildere ich schulische Merkmale im Hinblick auf ihre Effekte punkto Zufriedenheit und dem Ausmass der empfundenen Belastungen der Lehrpersonen (Reformen, Bildungspolitik, Klassengrösse, schulische Aufsichtsbehörden, Selektionsaufgaben der Lehrkräfte). In Kapitel 3.1.1 geht es nicht nur um die Schule betreffende, sich in Gang befindende Reformen, sondern auch um Reformbedarf generierende gesellschaftliche Entwicklungen oder Missstände sowie an die Schule herangetragene Forderungen (Stichworte: Migration, Mobilität, Gewalt, Informatik, Wandel in der Berufswelt).

Das zweite Unterkapitel (Kp. 3.2) ist Sachverhalten gewidmet, welche in einem engen Zusammenhang mit Zufriedenheit und Belastung stehen, sei es, dass sie Zufriedenheit und Belastung direkt oder indirekt beeinflussen, sei es, dass sie von Zufriedenheit und Belastung beeinflusst werden. Diese Sachverhalte werden mit dem Etikett *Korrelate* versehen.

3.1 Zufriedenheit und Belastung

3.1.1 Bildungspolitik und Schulreform

Im Jahr 1991 war Ipfling (vgl. 1991) mit Hartmut von Hentig der Auffassung, dass es *die* Bildungsreform in Deutschland nicht gegeben habe, sondern lediglich viele Veränderungen ohne gemeinsames, schlüssiges Konzept. Nach wie vor gelte das dreigliedrige, im Gefolge der ständegesellschaftlichen Gliederung entstandene System, welches sich in demokratischen und mobilen Gesellschaften als dysfunktional erwiesen habe (vgl. Ipfling 1991, 4).

Auch falls es *die* Bildungsreform tatsächlich nicht gegeben hat, die Schule ist durchaus Veränderungen unterworfen; auch in Deutschland: In Bezug auf die *Inhalte* macht der Autor positive Entwicklungen aus, so nehme sich die Schule neuer fachlicher Felder wie Erziehungskun-

de, Informatik, Betriebspraktika an. In Bezug auf *Methoden* dominiere dagegen nach wie vor der kognitiv-verbale und fremdgesteuerte Aspekt des Lernens. Das Denken sei in 45-Minuten-Einheiten in Schulfächer ohne Bezug zueinander zergliedert und im Unterricht dominiere die Lehrerzentriertheit (ebd., 5), wo doch seit den 20er-Jahren dank der Reformpädagogik Unterrichtsformen und Schulmodelle bekannt seien, die es "endlich" (ebd.) zu praktizieren gelte.

Eine weitere Veränderung sieht Ipfling im Umstand begründet, dass sich die Schule zu einer zunehmenden Auslese- und Zuteilungsinstanz entwickelt. "Bildung erhielt einen Markwert; oder schärfer gesagt: Bildung wurde mediatisiert, sie wurde zum Mittel im Verteilungskampf um Positionen, sie büsste einen Teil ihres Selbstzweckcharakters im Sinn der Entfaltung des Menschentums ein" (ebd., 6); so, wie weiter unten in diesem Kapitel festgestellt werden wird: Bildungswesen und Arbeitswelt stehen in ihrem Wandel in einer zunehmenden gegenseitigen Wechselwirkung. Im Untertitel einer dieser Problematik gewidmeten Schrift wird denn auch gefragt: "Bildung und Arbeit – Das Ende einer Differenz?" (Hansen et al. 1999). Wegen des Verlustes des Selbstzweckcharakters der Bildung sei, so Ipfling (1991, 6), eine Zurücknahme der Selektionsfunktion der Schule durch einen späteren Verteilungszeitpunkt anzustreben.

Eine ähnliche Sichtweise vertritt Oelkers (in einem Interview; in Schmid 1999, 18): Schädlich sei ein zu früher Notendruck oder eine zu scharfe Selektion. Diese Aussage trifft Oelkers in Einschätzung des Umstandes, dass im Kanton Zürich bald Vierjährige Lesen und Schreiben lernen. Dass ein früher Einschulungszeitpunkt die Angst um den Arbeitsplatz in die Kinderstube tragen würde, seien die Sorgen der Eltern, nicht der Kinder. Auch Kinder seien bei einsichtigen Dingen leistungsbereit und klagten viel öfter über Langeweile im Unterricht (vgl. ebd.). Auch wenn sich nach Einschätzung von Ipfling (1991) die Schule zu einer zunehmenden Zuteilungsinstanz entwickle, in einer anderen Betrachtungsweise habe sich die Schule nicht verändert. Sie sei nach wie vor eine Unterrichtsanstalt mit "teilweise berechtigter, teilweise bedenklicher Abhebung von dem, was man das 'wirkliche Leben' nennt" (ebd.).

Unter anderem fordert Ipfling, grundsätzlich habe jede Lehrkraft eine Fachkraft für Unterricht *und* Erziehung zu sein. Damit zusammenhängend sei die psychologische Kompetenz in der Ausbildung zu fördern und psychologische Beratung während der Berufstätigkeit anzubieten. Diese Forderung erhebt Ipfling, auch wenn er mit "gewisser Beunruhigung bzw. mit gewissem Unverständnis" (Ipfling 1991, 5) die Tendenz verfolgt, dass sich der Erziehungsauftrag von der Grundschule zur Hauptschule verlagert.¹ Oelkers meint (vgl. in Schmid 1999, 18), Schule

¹Oelkers (in dem angesprochenen Interview; in Schmid 1999, 18) konstatiert, dass die Gesellschaft zunehmend Aufgaben an die Schule abwälzt. "Die Schule kann schlecht nein sagen, wenn ihr Erziehungsaufgaben übertragen

solle sich auf Bildung konzentrieren und dürfe nicht mit Erziehungs- und Therapieaufgaben überladen werden.

Bei der im Jahr 1991 vorgenommenen Beurteilung des Zustandes der Schule äussert Ipfling im Weiteren, es mangle der Schule an 'Betriebskultur' und Personalführung und spricht in diesem Zusammenhang von der Schulleitung und von der Schulaufsicht. Ich werde diese Thematik weiter unten aufgreifen.²

Ipfling wünscht sich deshalb, dass Entscheidungen an den Ort des Geschehens verlagert werden, damit jede Schule mehr Mitverantwortung trage. Diese Massnahmen bedeuten eine stärkere Regionalisierung im Schulwesen, was zur Entwicklung eines pädagogischen Programms und eines spezifischen Profils der Einzelschule führe (vgl. Ipfling 1991, 6).

Diese Entwicklung ist in der Schweiz, seit Ipfling die Forderung 1991 formuliert hat, in etlichen Kantonen unter dem Oberbegriff *Schulentwicklung*³ eingeläutet worden; oftmals unter der Bezeichnung *teilautonome Schulen* (z.B. im Kanton Zürich) oder auch *Schulen mit Profil* (im Kanton Luzern).⁴ In diesen Schulentwicklungsprojekten spielt die Neuorganisation der Schulmanagements - mit der Schulleitung und der Schulpflege - eine grundlegende Rolle, da weit mehr Entscheidungen an Ort und Stelle, also von einer unteren, handlungsnäheren Ebene, d.h. von der einzelnen Schule selbst (Ebene Schulhaus) getroffen werden können und müssen. Die einzelne Schule wird eine grössere Autonomie erlangen. Diese Neuorganisation der Schulleitung ist schon nur im Hinblick darauf erforderlich, dass Schulen ein eigenständiges Profil zu erlangen haben und in der Umsetzung des Rahmenlehrplans autonom, aber auch selber verantwortlich sind (siehe auch: Kp. 3.1.3). Aber zurück zu Ipfling und seiner Einschätzung der Schule und Schulreformen:

Für Ipfling (1991, 6) steht jedenfalls fest: "Es darf keine Reformruhe geben". Er schliesst sich dem Bonmot von Hartmut von Hentig an: Die Reform muss weitergehen und *weiter* gehen (vgl. ebd.).

Ähnlich Oelkers (in Schmid 1999, 18) einige Jahre später: "Die Schule des 19. Jahrhunderts kann nicht die Schule des 21. Jahrhunderts sein". Aber weiter: Reformen tun Not, sind aber

werden". Als Gegenstrategie müsse sie vermehrt ihre Hauptaufgaben forcieren: Grundfertigkeiten ausbilden, Einblick in gewisse Sachgebiete geben, Sprachen lehren, den Umgang mit Medien schulen. "Aber dann ist irgendwann Schluss. Sie (die Schule; *der Verf.*) kann nicht beliebig Therapie- und Erziehungsaufgaben übernehmen" (ebd.).

²Kapitel 3.1.3

³Vgl. zu Schulentwicklungsprojekten: Käppeli 1999.

⁴Vgl. zu "Schulen mit Profil": Buholzer 2000.

nur sinnvoll, wenn sie die Qualität des Unterrichts und die Unterstützung der Eltern verbessern (vgl. ebd.). Zu vieles – Stichworte: erweiterte Lernformen wie Werkstattunterricht oder Schulqualität – sei zu unter dem Motto *Kinder aktivieren* passiert, ohne dass das Lernziel im Auge behalten worden sei. Übertriebene Profilierung der Schule⁵ diene dem 'Kerngeschäft' Unterricht kaum.

Wie wichtig schätzen Lehrkräfte den Bereich Innovationen/Reformen für ihre Berufszufriedenheit ein? Nach den Angaben von 2'129 Befragten in Bayern kann auf ein "hohes Mass an Innovationsbereitschaft" geschlossen werden, "sofern eine gewisse Grenze angeordneter Reformen nicht überschritten wird" (Lorenz & Peez 1991, 10).⁶ Für 66,0% ist das vorgegebene Item *keine ständige Reformen* wichtig oder sehr wichtig für ihre Berufszufriedenheit, für 65,2% das Item *Reformfreudigkeit in der Schule*.⁷ 89,5% halten das Kriterium *Möglichkeit, Neues auszuprobieren* für sehr wichtig oder wichtig.

Wie präsentiert sich die aktuelle bildungspolitische Lage in der Schweiz? Schlagwortartig soll die Situation einleitend folgendermassen charakterisiert werden: "Die Schweiz ist eine grosse Baustelle von Reformen, die alle Teile der Bildung betreffen" (Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 25.01.99).

Gesellschaftlicher Wandel beeinflusst das Bildungswesen. So stehen Bildungswesen und – um vorerst nur ein gesellschaftliches Subsystem zu nennen - Arbeitswelt in ihrem Wandel in einer zunehmenden gegenseitigen Wechselwirkung (vgl. z.B. Hansen et al. 1999).

Der Schweizerische Gewerbeverband stellt fehlende Grundfertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen fest. Die landwirtschaftlichen Lehrmeister des Kantons Bern beklagen die Mühe ihrer Lehrlinge, einfache Kopfrechnungen in Feld und Stall durchzuführen. Die Handelskammer beider Basel moniert, die moderne Arbeitswelt brauche berufsübergreifende Fähigkeiten wie Lern- und Arbeitsmethodik, Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Einsatzwille (vgl. Schmid 1999, 13).

⁵Es diene – so Oelkers (vgl. Schmid 1999, 18) – wenig, im Kollegium intensiver zu diskutieren, mit viel Zeitaufwand die Schule zu organisieren oder sich durch einen gelungen Auftritt im Internet anzubieten, wenn dadurch der Unterricht nicht verbessert würde.

⁶Interessant im Vergleich zur Situation im Schweizerischen Schulwesen ist der mit 56% hohe Anteil der männlichen Probanden. 43% der Antwortenden arbeiten in der Grundschule, 46% in der Hauptschule, 3% in der Grund- und Hauptschule, 7% in der Sonderschule, 1% sonstiges und keine Angaben.

⁷Bei 35 vorgegebenen Items sollten die Probanden die Frage "Wie schätzen Sie für sich persönlich die folgenden Kriterien für Berufszufriedenheit/-unzufriedenheit ein?" auf einer vierstufigen, unipolaren Skala von "sehr wichtig bis "unwichtig" beantworten.

Das Wehklagen der Professorinnen und Professoren an den Universitäten über mangelnde Sprachkompetenz ihrer Studierenden hat bereits Tradition, urteilt die Wochenzeitung *Die Weltwoche* (vgl. 1997, 45) und verweist auf eine ganze Reihe von Publikationen, die sich mit dem (vermeintlichen) Sprachzerfall auseinandersetzen. Aus den Veröffentlichungen resultieren eine Reihe von Forschungsarbeiten zur Schreibentwicklung und Vorschläge zur Förderung der Sprachkompetenz.⁸

In einer internationalen Vergleichsarbeit im Rahmen der "Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)" (vgl. Moser et al. 1997) in 41 Staaten, hatten Schweizer Siebent- und Achtklässler in Mathematik Rang acht und in Naturwissenschaften Rang 18 erreicht.⁹ Die Forderung: mehr Stunden in Naturwissenschaften und mehr Pauken von Fachbegriffen.

Nicht nur derartige Befunde führen zu Forderungen an die Schule. Wie einleitend erwähnt, beeinflusst gesellschaftlicher Wandel mittelbar und unmittelbar die Schule. Von innen und aussen gestellte Anforderungen an die heutige Schule generieren Reformbedarf. Prägnant, vielleicht auch zu verkürzt, können die folgenden Sachverhalte mit Schmid (1999, 16) zusammengefasst als "die fünf grössten Herausforderungen an die Volksschule" bezeichnet werden: "Fremdsprachen werden immer wichtiger. Der Anteil der Ausländer wächst. Mütter und Väter arbeiten ganztags. Der Computer verändert alles. Auf Pausenhöfen herrscht Gewalt".

⁸An gleicher Stelle wird festgehalten, dass die "Sprachfähigkeit heutiger Maturanden besser ist als ihr Ruf" (*Die Weltwoche* 1997, 45), und auch das vielkritisierte Schreibniveau sei beachtlich. Gegenüber Studien aus den Jahren 1962 und 1978 habe sich die Fehlerdichte der untersuchten Texte von Schülerinnen und Schülern nur leicht erhöht. Im Gegenzug hätten heutige Schülerinnen und Schüler einen grösseren Wortschatz, fänden leichter den angemessenen Ausdruck und führten die Lesenden mit grösserer Selbstverständlichkeit durch den Text. Zudem seien die heutigen Aufgabenstellungen in der Schule offener und komplexer als vor einiger Zeit. Damals seien - vornehmlich in Aufsätzen - die Wertvorstellungen früherer Generationen kritiklos übernommen worden. Das Jammern über den Sprachzerfall folge einem uralten Muster. "Jede Generation hält die nachfolgende für hoffnungslos und beurteilt sie nach ihren Defiziten, nicht nach ihren Leistungen" (*Die Weltwoche* 1997, 45).

⁹In Mathematik hinter Ostasien, aber zur europäischen Spitze gehörend, in Naturwissenschaften nur mittelmässig. In Mathematik sitzen Schweizer Schülerinnen und Schüler über 4 Stunden pro Woche im Mathematikunterricht, was im internationalen Vergleich überdurchschnittlich ist. In Naturwissenschaften beträgt der Anteil pro Woche lediglich zweieinhalb Stunden. Damit gehört die Schweiz zu den Ländern mit geringster Stundendotation im Naturunterricht (vgl. Moser 1997). Die Schweizer Feinanalyse der TIMSS-Ergebnisse hat auch aufgedeckt, dass die Schweiz zu den wenigen Ländern gehört, in denen markante Geschlechterunterschiede im Interesse und im Selbstvertrauen bestehen, womit die schlechteren Leistungen der Mädchen in Mathematik (geringeres Selbstvertrauen, sogar bei gleich guten Leistungen wie Knaben) sowie Physik und Chemie (Interesse; Naturwissenschaft ist 'Männersache') erklärt werden (vgl. dazu Herzog et al. 1999). Auch grosse Klassen üben einen negativen Einfluss auf das Leistungsvermögen aus, allerdings nicht für die guten Schülerinnen und Schüler, sondern nur für die schwachen (vgl. ebd. oder: www.snf.ch/WWW_e/News_e/PM130697_d.html; Webseite des Schweizerischen Nationalfonds).

Auf zusätzliche, an die Schule gestellte Aufgaben, antworten die Bildungspolitikerinnen und -politiker mit einer Reformflut.¹⁰ 26 kantonale Volksschulen existieren, in 26 Volksschulen sind insgesamt über 200 Reformen im Gange, die Revision von Schulgesetzen, die Verfeinerung von Übertrittsverfahren und Notensystemen, Hochbegabtenförderung, Schulversuche und weiteres betreffend.

Bevor auf Reformbedarf erzeugende gesellschaftliche Veränderungsprozesse hingewiesen wird, seien aktuelle Reformprojekte im Überblick aufgelistet (Stand August 2001):

- Teilautonome Schulen (oder Schulen mit Profil),
- Fremdsprachen (Englisch) in der Unterstufe,
- stärkerer oder gesetzlicher (z.B. im Kanton Zürich) Einbezug der Eltern,
- Frühunterricht,
- Frühenglisch,
- Ausbau der Informatik,
- computergestützte Lernformen,
- Integration fremdsprachiger Kinder,
- interkantonale Koordinationsbestrebungen (in Bezug auf Schulsysteme, Lehrmittel, Lehrpläne, Schulferien).

Die Entwicklungstendenzen, welche im Volksschulbereich in mehreren deutschsprachigen Kantonen¹¹ laufen, weisen einen Bezug zu europäischen Entwicklungstendenzen auf.¹² Gemeinsam ist diesen Entwicklungen eine Stärkung der folgenden Bereiche: Ausbau der Stellung des Schulmanagements, eine Stärkung der Autonomie jeder Schule, Abwendung von der Individualorientierung und Zuwendung zu stärkerer Betonung der Teamorientierung, Ausbau und Stärkung der Weiterbildung. Lehrerinnen und Lehrer haben sich an einem Team in einer Schule mit Profil oder in einer teilautonomen Schule am Schulauftrag zu orientieren und übernehmen in gemeinsamer Verantwortung die situationsgerechte Umsetzung des Rahmenlehrplans.¹³ Diese Massnahmen sind verbunden mit einem teilweisen Verlust der Autonomie der einzelnen Lehrpersonen, mit der Verpflichtung zur Teamarbeit und der Verpflichtung zu verstärkter Fortbildung. Voraussetzung dazu ist die Einrichtung von unterrichtsfreien Teamar-

¹⁰Oder wie einleitend zu diesem Kapitel bemerkt: "Die Schweiz ist eine grosse Baustelle von Reformen, die alle Teile der Bildung betreffen" (Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 25.01.99).

¹¹So beispielsweise im Kanton Zürich (Teilautonome Schule) oder im Kanton Luzern (Schulen mit Profil) (vgl. zu "Schulen mit Profil": Buholzer 2000). S. auch Anmerkung obenan.

¹²Vgl. zu Schulentwicklungsprojekten Käppeli (1999).

¹³Vgl. These zum Berufsleitbild Nr. 4 der Dachorganisation der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).

beitszeiten in der Verantwortung der Schule. Der Stellenwert der schulinternen Weiterbildung wird gegenüber der schulexternen Weiterbildung einen höheren Stellenwert erhalten. An die Stelle der zentralen Fortbildungsfinanzierung tritt die Finanzierung durch die Schule. Die Schulleitung wird im Rahmen der Stärkung des Schulmanagements an Bedeutung gewinnen. Entscheidungen werden tendenziell vermehrt auf hierarchisch tieferen Ebenen getroffen (vgl. z.B. LLV-Post 1995, 4-18).

Untersuchungen belegen, dass Lehrpersonen die mit ihrer Arbeit verbundene pädagogische Freiheit besonders schätzen. Die Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung ist eine wichtige Quelle beruflicher Zufriedenheit. Die Zufriedenheit ist im Schulzimmer am ausgeprägtesten und nimmt ab, je weiter sich die Tätigkeiten davon entfernen. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, mit Eltern und Behörden, aber auch die Arbeit im Kollegium wird in Bezug auf Zufriedenheit skeptischer bewertet (vgl. z.B. Bieri 1999b, Bieri 1997a, Ipfling et al. 1995, Stamm 1992). Ausserunterrichtliche Begebenheiten und der Umgang mit Erwachsenen gehören überdies zu den mit der Lehrtätigkeit einhergehenden Pflichten, welche vergleichsweise hohe Belastungen evozieren. Etliche Veränderungen, welche die Schulentwicklungsprojekte bedingen, führen zu Widerständen von verschiedenen Seiten, gewiss auch von der Lehrerschaft. Die Massnahmen sollen jedoch, nach Ansicht eines Referenten,¹⁴ "eine neue Ausrichtung der Schule" bringen, "eine Schule mit Profil", die "nicht nur Mehrarbeit bringt", sondern ebenso "berufliche Entlastung, berufliche Solidarisierung und vor allem psychische Stabilisierung" (ebd., 4). "(Die Neuausrichtung) soll Zufriedenheit am Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler bewirken" (ebd., 5).

Die Zeitschrift "Der Schweizerische Beobachter" (Nr. 18/99; zit. als Schmid 1999) listet gesellschaftliche Entwicklungen auf, die zu neuen Anforderungen an die Schule führen und von dieser allenfalls mit Reformen pariert werden.

Reformbedarf liefern:

1. zunehmende Bedeutung der Fremdsprachen (durch Zuwanderung, Deutsch und Französisch verlieren gegenüber Englisch an Bedeutung);
2. wachsender Anteil fremdsprachiger Kinder;
3. veränderte Familienstrukturen (mehr erwerbstätige Mütter, Wandel der klassischen Kleinfamilie und Wandel in der Berufswelt, 'Patchwork-Biografien');
4. Informatik: PC's in 83% der Haushalte mit Kindern, steigende Anzahl von Internet-Anschlüssen, Alltag im Berufsleben. Informatikunterricht wird in der Schule obligatorisch;

¹⁴Referat von Hans Rudolf Lanker, Vorsteher der Zentralstelle der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, am 23.11.94 vor Luzerner Lehrerinnen und Lehrern in Sursee (vgl. LLV-Post 1995).

5. Gewalt in der Schule: Die Anzahl der Delikte ist zwar rückläufig, Körperverletzung, Drohung und Nötigung nehmen zu;
6. zunehmende gesellschaftliche Mobilität erfordert Koordinationsmassnahmen (Rahmenlehrpläne, Koordination der Lehrmittel) bei gleichzeitig föderalistischem Schulsystem;
7. ungebrochener Trend, der Schule Erziehungs- und Therapieaufgaben zu übertragen (bei gleichzeitigen Sparbemühungen): Gewalt, Drogenprävention, Gesundheitserziehung, Integrationsaufgaben, Infomatiktechnologien (vgl. auch Punkt 4.), Wirtschaft definiert erforderliche Qualifikationen;
8. sich wandelnde Berufsfelder wirken sich auf die Ausbildung aus: Die (berufliche) Erstausbildung verliert an Bedeutung und wird wohl in Zukunft kürzer werden.

Zu den meisten dieser Aspekte (1.-8.) folgen vertiefende Hinweise:

Ad 1 - Fremdsprachen

➔ "Die offizielle Schweiz ist stolz auf ihre Mehrsprachigkeit" (Lüdi 1999, 5). Im Zusammenhang mit Schweiz und Mehrsprachigkeit wird in der Regel auf die Existenz von vier Landessprachen hingewiesen. In Folge grösserer internationaler und nationaler Mobilität sowie Globalisierung sei die Schweiz in Wirklichkeit, so Lüdi (vgl. ebd.), zunehmend mehrsprachig. Albanisch und Englisch werden häufiger gebraucht als Rätoromanisch. Auch wenn Einigkeit darüber herrsche, dass die schweizerische Viersprachigkeit bewahrt werden soll, betreffe dies hauptsächlich die Landessprachen *in* ihren Sprachgebieten und damit nicht die individuelle Mehrsprachigkeit in den Landessprachen. Der private Sektor investiere heute wesentlich mehr Mittel in den Erwerb des Englischen als in jenen der Landessprachen. "Und die Erkenntnis, dass die Präsenz zahlreicher Sprachen, auch jene der Immigration) im gesellschaftlichen ebenso wie im individuellen Repertoire eine wertvolle Ressource bzw. ein symbolisches Kapital darstellt, die es zu nutzen und zu wahren und mehren gilt, ist in der Schweiz noch kaum verbreitet" (Lüdi ebd., 6). Lüdi plädiert für eine breite Verankerung aktueller Formen der Vermittlung moderner Sprachen. So sollen vielfältige Formen spontanen, 'unfokussierten' (vgl. Franceschini 1998) Erwerbs von Sprachen akzeptiert, begünstigt und ausgenützt werden, was einen Wandel in den Vorstellungen von Spracherwerb voraussetzt.¹⁵

➔Der Kanton Appenzell-Innerrhoden hat entschieden, ab der 3. Klasse Englisch statt Französisch als erste Fremdsprache einzuführen. In einer Leserumfrage der Zeitschrift "Wir

¹⁵Als Beispiel führt Lüdi (vgl. ebd., 7) den Umstand an, dass Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer ohne schulische Unterstützung erstaunlich brauchbare Kenntnisse des Italienischen erwerben, ohne es wirklich wahrzunehmen. Im Weiteren: Die 'unfokussierten' Deutschkenntnisse von Kindergartenschülerinnen und -schüler seien oft besser als jene der Primarschülerinnen und -schüler. Selbstverständlich werde müsse auch noch der Umstand im Auge behalten werden, dass die Lernziele je nach Sprache unterschiedlich sein können (so das Niveau der Kompetenz, z.B. Leseverständnis oder mündliche, aufgabenorientierte Kompetenzen; aktiv oder passiv oder beides, mündlich oder schriftlich oder beides, für den privaten oder für den beruflichen Bereich oder für beide etc.).

Brückenbauer" sprachen sich mehr als zwei Drittel für Englisch als erste Fremdsprache aus (Wir Brückenbauer 2000, 11).¹⁶

→ Jene Gemeinden, welche 'Frühenglisch' anbieten, stellen im Generellen fest, dass der frühe Unterricht normalbegabte Kinder nicht überfordert: "Die Kinder finden Frühenglisch cool" (COOP-ZEITUNG 2000, 33).

→ Laut einer Umfrage der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ist erst in einem Viertel der Kantone Englisch längerfristig als erste Fremdsprache vorgesehen.¹⁷ Drei Viertel wollen weiterhin als erste Fremdsprache eine Landessprache unterrichten. Der Deutschunterricht beginnt in der Romandie im Mittel ein Jahr früher als der Französischunterricht in der Deutschschweiz und wird in den nächsten zwei Jahren weiter vorverlegt werden, während in der Deutschschweiz keine konkreten Pläne zur Vorverlegung des Französischunterrichts bestehen. "Rund drei Fünftel der Kantone werden in den kommenden zwei Jahren obligatorischen Englischunterricht für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ab dem 7. Schuljahr einführen" (Pressemitteilung der EDK vom 23.11.99), und zwar in französisch-, deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Regionen.

→ Der im Auftrag der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erstellte Expertenbericht schlägt eine Reihe von Massnahmen zur Förderung und Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts vor, so die Vorverlegung der Einführung der ersten Fremdsprache als auch Förderung bzw. obligatorische Einführung der zweiten Fremdsprache (vgl. Pressemitteilung der EDK vom 20.11.98).¹⁸ Neben der zweiten Landessprache sollten alle Schülerinnen und Schüler auch Englischunterricht erhalten. Zudem werden Empfehlungen und Anregungen über den Zugang zur dritten Landessprache, zur Pflege der Immigrantensprache sowie zum zweisprachigen Unterricht (Immersion) (vgl. auch Pressemitteilung der EDK vom 19.08.98 zum Konzept des Fremdsprachenunterrichts). Künftig soll, so postuliert der Expertenbericht, nicht Zwei-, sondern Mehrsprachigkeit angestrebt werden, wobei nicht auf 'perfekte' Sprachkenntnisse, sondern auf kommunikative Kompetenzen gezielt werden müsse (vgl. ebd.). Eine Vernehmlassung unter den Kantonen, den Lehrerverbänden und weiteren interessierten Stellen ergab – wenig überraschend – ein uneinheitliches Bild, weshalb die EDK auf die Vielfalt der schweizerischen Sprachkulturen Rücksicht nehmen will und auf neue Empfehlungen verzichtet. Das heisst, dass die Empfehlungen von 1975 wie der obligatorische Unterricht in der zweiten Landessprache ab 4. oder 5. Schuljahr, in Kraft bleiben. Neu soll Englisch obligatorisch ab 7. Schuljahr unterrichtet werden, wobei die Möglichkeit besteht, schwächere Schülerinnen und Schüler von Unterricht zu dispensieren. Die Kantone werden ermuntert, Versuche mit früherem Fremdsprachenunterricht zu för-

¹⁶Siehe auch Webseite: www.brueckenbauer.ch/AKTUELL/leser.htm, Stand: 04.04.2000.

¹⁷Siehe <http://edkwww.unibe.ch>; Webseite der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); vgl. auch COOP-ZEITUNG 2000, 30-33.

¹⁸Siehe auch <http://edkwww.unibe.ch>; Webseite der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

dern. Neu an den Empfehlungen von 1975 war unter anderem eine einheitliche Wahl der ersten Fremdsprache und die Vorverlegung des Unterrichts in die Primarschule (4. oder 5. Schuljahr).¹⁹

Ad 2 - Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler

→ Lediglich in 13% der Schweizer Schulklassen besuchen keine ausländischen Kinder den Unterricht, rund zwei Drittel der Klassen sind sehr heterogen zusammengesetzt.²⁰ Bereits 1972 verabschiedete die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) Empfehlungen zur Schulung von Migrantenkinder. Lange bestand die Antwort des Schulsystems auf diesen Pluralismus in rein kompensatorischen Massnahmen wie Stütz- und Förderkursen, die den Beitrag und die Vorkenntnisse der ausländischen Kinder nicht ausreichend beachten. Auf diese Weise wird jedoch "die Anerkennung und Wahrnehmung der Deutschschweizer Vielfalt verfehlt, wie auch deren didaktische und soziale Umsetzung mit dem Ziel eines motivierenden gegenseitigen Lernprozesses und des partnerschaftlichen Austauschs und Dialogs zwischen allen in der Schule Beteiligten" (EDK-Dossier 60 2000, 41). Im Weiteren betonen moderne Theorien zum Wissenserwerb, dass jedes Kind sein Lernen auf der Grundlage seiner vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut. Dies gelingt in dem Masse, wie es das Gelernte als sinnvoll empfindet (vgl. ebd., 40). Der Aufbau einer sozialen und verantwortlichen Klassengemeinschaft verlangt, dass "die Schule in einem dialektischen Prozess die Eigenheiten jedes Kindes anerkennt und gleichzeitig mittels Dialog und einer Argumentationskultur Regeln und Umgangsformen aushandelt, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind" (ebd., 40).

Nach dieser Sichtweise sind nicht nur Migrantenkinder, sondern *alle* Schülerinnen und Schüler betroffen, was einem Perspektivenwechsel gleich kommt. Im Lichte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sollen alle Schülerinnen und Schüler befähigt sein, "an der plurikulturellen Gesellschaft ihrer Gegenwart und Zukunft aktiv teilzuhaben" (ebd., 42). Eine in Zukunft hohe berufliche und geografische Mobilität, die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen, die Vertiefung der Kontakte zwischen einzelnen Gruppen der Gesellschaft und zwischen den Landesteilen, die Öffnung nach Europa und in die Welt rufen nach verstärktem interkulturellem Engagement. 'Interkulturelle Pädagogik' soll eine sinnvolle Antwort sein auf die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit der sprachlichen und kulturellen Pluralität (vgl. ebd. 39) und richtet sich als gesamtgesellschaftliches Anliegen an *alle* Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd. 40f).²¹

¹⁹Vgl. dazu auch Pressinformation der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 04.02.98 und vom 21.10.98 (Nationales Konzept für den Fremdsprachenunterricht).

²⁰Aus einem Bericht des Bundesamtes für Statistik (1997); s. auch EDK-Dossier 60 (2000, 41).

²¹Diese Sichtweise unterscheidet sich von derjenigen, welche von einer 'Arbeit' mit Migrantenkinder spricht oder von 'Sondermassnahmen' für Migrantenkinder ausgeht.

Damit unterscheidet sich die Theoriebildung der kulturellen Pädagogik von der 'Ausländerpädagogik' der Siebzigerjahre, die als Assimilationspädagogik Heterogenität als Störung anging, auch von der 'Ausländerpädagogik' der Achtzigerjahre, welche als Sonderpädagogik Heterogenität als Problem empfand (vgl. ebd. 44). Homogenität wird als Fiktion, Heterogenität als Normalfall anerkannt. In einer zukünftigen Bildungslandschaft ist als Vision kulturelle Pädagogik nicht mehr notwendig, Differenzen müssen im Unterricht nicht mehr berücksichtigt werden. Interkulturelle Pädagogik ist in Zukunft auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung obsolet (vgl. ebd.).

Gegenwärtig trifft dies nicht zu. Je selektiver ein Bildungssystem ist, desto stärker wird versucht, möglichst homogene Klassen zu schaffen und für jene, welche diesen Anforderungen nicht genügen, Sonderprogramme einzurichten. Tatsache ist auch, dass Kinder aus Migrantenfamilien in Klassen mit speziellem Lehrplan (Sonderklassen) und auf der Sekundarstufe I mit niedrigem Anspruchsniveau krass übervertreten sind.²² Der oben angesprochene Perspektivenwechsel von Schule und Gesellschaft als Räume einer Sprache und Kultur zu einer Vorstellung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen ist noch nicht Realität und in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften wenig verankert. Eine Studie von Lehmann (1996) zeigt auf, dass an zwei Dritteln der befragten Ausbildungsinstitutionen kein kantonales Konzept für interkulturelle Pädagogik besteht. In einem Vergleich zu früheren Erhebungen in den Achtzigerjahren ist kein grosser Unterschied hinsichtlich Konzepten feststellbar, auch wenn in der Zwischenzeit eine Sensibilisierung für die Anliegen der kulturellen Pädagogik erreicht wurde. Interkulturelle Pädagogik ist auch im Jahr 2000 "kaum verbindlich, systematisch und mit dem nötigen Gewicht in die Ausbildungsprogramme integriert" (EDK-Dossier 60 2000, 60) worden.

Da in den meisten Kantonen der Schweiz zurzeit die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen diskutiert wird, "(ist) der Zeitpunkt für die Formulierung neuer Anliegen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung damit besonders günstig" (ebd., 39). In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll der weiter oben angesprochene Perspektivenwechsel eingeleitet werden, um bei angehenden Lehrkräften die Grundlagen für jene Kompetenzen zu schaffen, welche diese in einem plurikulturellen und mehrsprachigen Umfeld brauchen. Im EDK-Dossier 60 (2000) werden denn auch in Form von Thesen Vorschläge für die Ausbildung formuliert. So sollen Ausbildungssteile zur interkulturellen Pädagogik als Pflichtveranstaltungen für alle Studierenden in der Grundausbildung festgeschrieben werden (vgl. ebd., 60). Zur Erhöhung der Verbindlichkeit und Bedeutung soll interkulturelle Pädagogik in den Katalog der Prüfungsfächer aufgenommen werden. Die Vermittlung von Kompetenzen soll einerseits in spezifischen Veranstaltungen, aber auch im Rahmen verschiedener Fächer (Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Fachdidaktiken) erfolgen (vgl. ebd., 61). Die an

²²Vgl. dazu auch EDK-Dossier 59A (2000). Dieses Dossier beschäftigt sich mit dem Zugang von neu eingereisten ausländischen als auch für die hier geborenen fremdsprachigen Jugendlichen zu den verschiedenen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II, der als "wenig zufriedenstellend" (ebd., 5) bezeichnet wird. Die Studie will denn auch konkrete Ansätze für eine nachhaltige Verbesserung der Situation sichtbar machen.

den Pädagogischen Hochschulen geplanten Abteilungen "Forschung und Entwicklung" sollen sich mit einem Schwerpunkt interkulturelle Pädagogik und Lehrerinnen-/Lehrerbildung befassen (vgl. ebd., 65).

Auch im EDK-Dossier 59A (vgl. 2000, 65) wird angeregt, die Fachbereiche 'interkulturelles Lernen' und 'Zweitsprachdidaktik' in der Ausbildung von Lehrpersonen aller Schultypen stärker als bisher zu berücksichtigen. Im Weiteren wird betont, „die Zielsetzung ‚interkulturelle Kommunikationskompetenz‘ darf nicht auf die Zielgruppe ‚fremdsprachige Jugendliche‘ reduziert werden“ (ebd.), sondern betreffe alle Beteiligten, nämlich alle Lehrpersonen, alle Jugendlichen, alle Eltern und Behördemitglieder. Damit trifft sich diese Forderung mit dem weiter oben angesprochenen Perspektivenwechsel (vgl. EDK-Dossier 60 2000, 40), wonach Massnahmen im Rahmen der interkulturellen Pädagogik nicht auf Migrantenkinder beschränkt sein dürfen, sondern alle Schülerinnen und Schüler angehe.

→Vgl. z.B. Rundschreiben der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) an die kantonalen Erziehungsdirektionen vom 08.07.99: "Schulung von albanisch sprechenden Flüchtlingskindern und –jugendlichen aus Kosovo."²³

→Vgl. ebenfalls Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 02.09.97, wo über einen - im Rahmen eines Programms des Europarates organisierten - Fortbildungskurs für bosnische Lehrkräfte berichtet wird, an dem sich auch Schweizer Lehrkräfte als Auszubildende beteiligen (vgl. Musolff 1998: Multikulturalismus als pädagogisches Problem).

Ad 4 - Informations- und Kommunikationstechnologien

→Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) unterstützt alle Bestrebungen, die Schulen an das Internet anzuschliessen ("Schulen ans Internet") (vgl. Pressemitteilung der EDK vom 29.08.97).²⁴

→Gemäss Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 26.10.99 wird von der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) im Auftrag der EDK ein Bericht zu geplanten und laufenden Projekten zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II erstellt.²⁵

²³Siehe auch Presseinformation der EDK vom 17.07.99; oder: <http://edkwww.unibe.ch>; Webseite der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

²⁴Zwei Jahre nach dieser Pressemitteilung wird die Internetoffensive pessimistischer eingeschätzt. Sie versande, weil kein Geld für moderne Computer vorhanden sei (vgl. Schmid 2000, 18).

²⁵Vgl. ebenfalls Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 21.10.1998, wo über die im Juni 1998 gemeinsam von der Informations- und Dokumentationsstelle der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/IDES) und von der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) durchgeführte Umfrage über Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) berichtet wird.

→ Auswirkungen der neuen Medien bzw. Informationstechnologien sind nicht nur auf die Volksschule, sondern auch für die Berufsausbildung zu verzeichnen. Die Berufslehre und die Weiterbildung in der Informatik werden grundlegend reformiert. In dem vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) am 7. April 2000 vorgestellten Konzept ist eine Lehre in einem modularisierten Baukastensystem mit Pflicht-, Wahlpflicht und Wahlmodulen vorgesehen (vgl. z.B. Hophan 2000, 5; in Berner Zeitung vom 08.04.00). Die Module können entweder als Blöcke oder berufsbegleitend (1-2 Tage pro Woche) absolviert werden. Jeder erfolgreiche Abschluss eines Moduls wird mit 'Credits' honoriert.

Ad 5 - Gewalt

→ Umfragen belegen, dass in der Bevölkerung eine wachsende Angst vor Straftaten besteht. Die steigende Angst vor Verbrechen deckt sich jedoch nicht mit der Realität. Zwischen 1982 und 1998 hat die Gesamtkriminalität im Durchschnitt um 0,2 Prozent pro Jahr zugenommen, während die Bevölkerungszunahme im gleichen Zeitraum mit 0,6 Prozent höher liegt (vgl. Rauber 2000, 17). Im Vergleich zu 1982 haben Brandstiftungen sowie Fahrzeug- und Entreisssdiebstähle abgenommen, markant zugenommen haben dagegen Raub, Körperverletzung und Tötungsdelikte. Ebenfalls gestiegen ist die Zahl der Einbrüche und Diebstähle (ohne Fahrzeuge). Uneinheitlich ist die Entwicklung bei Sexualdelikten. Vergewaltigungen haben abgenommen, Verletzungen der sexuellen Integrität zugenommen. Letzteres führt die Polizei auf ein aktiveres Anzeigeverhalten zurück (vgl. ebd.). Die Diskrepanz zwischen Meinung und Fakten liegt nach Rauber (ebd. 18ff) darin begründet, dass die Wahrnehmung der Kriminalität durch die Medien beeinflusst wird. Im Weiteren wird die öffentliche Sicherheit neuerdings nicht nur von Splitterparteien, sondern auch von der Schweizerischen Volkspartei thematisiert (vgl. ebd., 20). Im Vergleich mit anderen Ländern in Europa (ohne Osteuropa) liegt die Schweiz in Bezug auf registrierte Straftaten im 'sicheren' Drittel. Italien und Spanien weisen eine tiefere Quote auf. Das dürfte damit zusammenhängen, dass in diesen Ländern die Anzeigequote vermutlich tiefer liegt als in mittel- und nordeuropäischen Ländern. Überraschenderweise liegt ein Land an der Spitze, das gemeinhin als sehr sicher gilt, nämlich Schweden (vgl. Rauber 2000).

→ Etwas anders gewichtet das Magazin "Facts" in einem Artikel zur Thematik "Gewalt von Schülern gegen Lehrpersonen" (15/2000) die Situation: "Drohungen und Gewalt gegen Lehrer nehmen zu. Für einmal steht nicht die Gewalt an Schulen an sich, sondern Gewalt gegen die Lehrpersonen im Zentrum der Berichterstattung. Für Schüler und Eltern sind oft sie die Sündenböcke" (Facts 2000, 22). An Schweizer Schulen gehe die Angst vor Schülergewalt um (vgl. ebd. 24). Vor allem in unteren Schulniveaus eskalierten Konflikte immer schneller (vgl. ebd., 25). Nachdem in einem Artikel zum Thema Lehrpersonen als Zielscheibe von Schüler-Attacken etliche, teilweise gravierende Vorfälle der letzten Zeit aufgelistet werden, die publik geworden sind, wird allerdings eingeräumt, dass unklar sei, wie oft Lehrkräfte tatsächlich von Gewalt betroffen sind, da verlässliche Zahlen fehlen. Gewalt gegen Lehrkräfte wird einerseits als Bestandteil einer generell grösseren Gewaltbereitschaft

unter den Jugendlichen gewertet, die sich nicht nur ausserhalb der Schule manifestiert, andererseits auch mit der veränderten Stellung (Autorität) der Lehrkräfte und reduziertem Prestige. Als Ergebnis einer Befragung unter männlichen Maturanden, wurde – so im angesprochenen Facts-Bericht (15/2000) - dem Lehrberuf attestiert, "er biete wenig persönliche und berufliche Entscheidungsmöglichkeiten, sei konfliktreich, anspruchsvoll und verliere laufend an Sozialprestige" (Facts 2000, 28).

Die zitierte Passage basiert vermutlich auf der Forschungsstudie mit dem Titel: "Interessenslage von Maturanden bezüglich des Lehrberufs" (Bürgisser 1998). Laut dieser Studie sind die Stellungnahmen - ermittelt auf der Basis von 11 leitfadengestützten Gruppengesprächen mit insgesamt 45 männlichen Maturanden - zu Vor- und Nachteilen sowie zum Ansehen des Lehrberufs allerdings nicht so eindeutig kritisch, sondern "breit gefächert und zum Teil gegensätzlich" (ebd., 3): Als Nachteil des Berufes wird angeführt, er sei "zu eingeschränkt, zu konfliktreich, zu belastend, zu anspruchsvoll, er biete wenig persönliche Entfaltungsmöglichkeiten und geniesse zu wenig gesellschaftliche Anerkennung" (ebd.). Generell wird festgestellt, das Ansehen habe in den letzten Jahren gelitten, der Druck auf die Lehrpersonen habe zugenommen und die Eltern mischten sich viel mehr als früher in die Tätigkeit der Lehrkräfte ein. "Positiv werden die Statusvorteile, die 'humanen' und pädagogisch-erzieherischen Aspekte sowie die Selbständigkeit in der Berufsausübung gewertet" (ebd.). Immerhin hat sich knapp die Hälfte der Befragten verbindlich für den Lehrberuf entschieden. Nur gerade drei davon entschieden sich für die Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen (HPL), während sich bei den anderen "die für Männer typische Bevorzugung der höheren Schulstufen" (ebd.) zeigte. Laut Einschätzung einer Minderheit der Befragten würden sich Männer besser für die Oberstufe eignen, wo Autorität und Sachwissen gefragt sei. Das Interesse der Frauen würde sich auf Grund ihres 'Mutterinstinkts' auf die unteren Schulstufen lenken. Insgesamt wird jedoch die Frage nach geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Neigungen verneint (vgl. ebd., 51). Dass der Schule immer mehr zusätzliche Aufgaben wie Elternkontakte, soziale Integration aufgebürdet würden, könnte junge Männer abschrecken, den Primarlehrberuf zu ergreifen, sofern sie ihre Befähigung eher im Fachspezifischen als im Pädagogisch-Erzieherischen sehen (vgl. ebd. 49). In einem im Rahmen dieser Studie durchgeführten Experten-Interviews wird die Meinung vertreten, dass der Verlust an Sozialprestige und der steigende Anteil an Teilzeitstellen das Image eines 'Frauenberufs' erweckt und verstärkt (vgl. ebd., 55). Andererseits zeigte auch die Mehrheit der befragten jungen Männer ein grosses Interesse an Teilzeitlösungen bzw. der Möglichkeit, zwischen Vollzeit- und Teilzeitarbeit wechseln zu können (vgl. ebd. 49).

➔ Im Frühling 1996 wurden im Kanton Bern rund 1'000 Schülerinnen und Schüler und 200 Lehrkräfte vom Kindergarten bis zum Gymnasium zu verschiedenen Formen von Schülergewalt befragt (vgl. Bieri 1997b; 1997c).

Mildere verbale Aggressionen wie Auslachen, Verspotten, Beschimpfen und Beleidigen gehören demnach zum Schulalltag. Auch mildere physische Gewaltformen (Schubsen, Schubsen mit Hinfallen) treten eher häufig, schwerer wiegende (Bedrohung oder Verlet-

zung mit Gegenstand, sexuelle Nötigung, Erpressung) jedoch selten auf. Rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler sind zumindest einmal ausgelacht oder beschimpft worden. Die schärfere verbale Aggression der Bedrohung tritt schon erheblich seltener auf. Ein Zwanzigstel der Befragten ist schon einmal mit einem Gegenstand verletzt worden. Von etwa gleich Vielen wurde schon Geld oder Ähnliches erpresst. Ein Vergleich mit einer 1993 in Kassel (Deutschland) durchgeführten Untersuchung zeigt, dass sowohl mildere als auch schwerer wiegende Gewaltformen im Kanton Bern weniger häufig vorkommen.

Täter sind - insbesondere bei schwerer wiegenden Gewalthandlungen - vor allem Jungen. Jungen bezeichnen sich selber häufiger als Täter, sie werden überwiegend von den Opfern als Täter genannt, und auch aus der Perspektive der Lehrkräfte werden sie fast ausschliesslich als Täter wahrgenommen. Am extremsten stellt sich der Geschlechterunterschied bei der Bedrohung oder Verletzung mit einem Messer oder einem anderem Objekt dar: Jungen werden zehnmal so häufig als Täter genannt wie Mädchen. Am wenigsten deutlich sind die Geschlechterunterschiede bei mildereren, verbalen Aggressionen wie Auslachen, Beschimpfen, Beleidigen. Am ehesten sind Primarschülerinnen und -schüler Opfer irgendeiner Gewaltform. Auf der Sekundarstufe II kommen sämtliche Gewaltformen - Ausnahme: Beschädigung von Eigentum - am wenigsten vor. In Kassel konnte nachgewiesen werden, dass das Tragen von Waffen die Wahrscheinlichkeit der Verwicklung in aggressive Ereignisse beträchtlich erhöht, nicht nur als Täter, sondern auch als Opfer.

Die grössten Unterschiede zwischen den Schultypen sind hinsichtlich der physischen Gewalt feststellbar. Mit zunehmendem Alter und Bildungsniveau nimmt diese ab. Von der schärferen Form der verbalen Aggression, nämlich Bedrohung und Einschüchterung, sind hingegen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I stärker betroffen als solche der Primarstufe. Erpressung kommt nur etwa halb so häufig wie in Kassel vor. Kommt sie vor, dann vorwiegend in der Primarschule und im Kindergarten.

Ein Vergleich mit Kassel zeigt, dass Berner Lehrkräfte die Häufigkeit sämtlicher acht Gewaltformen signifikant tiefer einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen in Deutschland. Trotzdem sind zwei Drittel der Berner Lehrerinnen und Lehrer der Auffassung, Aggressionen an Schulen habe während der letzten drei Jahre zugenommen. Gleichzeitig sagten jedoch 94%, sie seien niemals tätlich bedroht worden. Weniger die Gewalt an Schulen als vielmehr die Sensibilität gegenüber diesem Problem scheint zugenommen zu haben. Vergleichbare Ergebnisse aus Deutschland zeigen, dass 1992 in Schleswig-Holstein 29% der Lehrkräfte von einer Gewaltzunahme ausgingen, ein halbes Jahr später in Kassel 65% und nach einem weiteren halben Jahr gar 83%. Die starke Zunahme fällt just in einen Zeitraum, in dem die Massenmedien Schülergewalt thematisierten. Aus der Analyse der obligatorischen Unfallmeldungen der Schule ergab sich jedoch kein Anstieg von Schülergewalt, ebensowenig aus einem Vergleich mit früheren Untersuchungen. Die Einschätzung schulischer Gewalt scheint eher von subjektiven als von objektiven Gegebenheiten bestimmt zu sein.

Die vermeintliche allgemeine Brutalisierung der Schule konnte nicht nachgewiesen werden. Das Gewaltniveau unter der Schülerschaft und gegenüber den Lehrkräften ist vergleichsweise moderat, der Anteil vandalisierender oder waffenbesitzender Schülerinnen und Schüler gering. Trotzdem: Fasst man die ungleiche Verteilung nach Geschlecht, Regionen und Schultypen sowie die Anzahl Schülerinnen und Schüler im Kanton Bern (ca. 140'000) ins Auge, kann die absolute Anzahl der von (schwerer wiegenden) Gewaltformen Betroffenen recht hoch liegen. Diese haben Anrecht auf Schutz und Hilfe.²⁶

➔Bereits 1995 hält die Neue Zürcher Zeitung fest, in der Öffentlichkeit bestehe der Eindruck, die Jugend neige zu mehr Gewalt als früher (Neue Zürcher Zeitung 1995, 15). Danach werden jedoch etliche Sachverhalte geltend gemacht, welche diesen Eindruck in Frage stellen oder zumindest relativieren. Schulumfragen zu Gewalt seien mit Vorsicht zu genießen. Aggressionsverhalten von Schülerinnen und überwiegend von Schülern lasse sich nur im gleichen geografischen Raum im Zeitvergleich messen. So gründet die tatsächliche Zunahme von Sachbeschädigungen und Warenhausdiebstählen auch auf dem Umstand, dass Schaffner und Verkaufspersonal wegrationalisiert worden sind. Grosse regionale und internationale Unterschiede von gemeldeten kriminellen Handlungen lassen sich durch unterschiedlich intensive Polizeiaktivität erklären. Kausalzusammenhänge zwischen Mediengewalt und Aggressionen der Konsumierenden lässt sich nicht belegen. Nur unter bestimmten Bedingungen, die im konkreten Einzelfall zu klären sind, kann konsumierte Gewalt²⁷ Auslöser von Aggressionen sein. Grundlegend ist die Kompetenz des Individuums zu Konfliktbewältigung. Täter verfügen über mangelhafte Strategien zur Konfliktbewältigung; übrigens auch Opfer. Täter wie Opfer weisen oft einen ähnlichen sozialen und biografischen Hintergrund auf. In einer Versuchsanordnung, in der Jugendliche vorgelegte Portraits nach Sympathie zu bewerten hatten, wurden die Sympathien für gewalttätige männliche Protagonisten durch alle Schulstufen gleichmässig verteilt, bei der faktisch ausgeübten Gewalt überwogen indessen Schüler der Schultypen mit niedrigeren Anforderungen. Auch dieser Sachverhalt offenbart, dass Konfliktbewältigungskompetenz Gewaltverhalten reduziert (vgl. ebd.).²⁸

²⁶An Lehrpersonen, die von Gewalt betroffen oder durch Gewalt überfordert sind, richten sich zahlreiche Beratungs- und Unterstützungsangebote (vgl. Bieri 1999c). Auch Beratungsliteratur ist zahlreich (vgl. z.B. Hirsch & Ueberschär 1998). Das Problem liegt wohl nicht im Mangel an Hilfsangeboten, sondern im Eingeständnis von Lehrpersonen und Schulbehörden, dass sie Hilfe benötigen.

²⁷Oder andere ungünstige Bedingungen wie zerrüttete Situation im Elternhaus etc. (vgl. Neue Zürcher Zeitung 2000, 15).

²⁸Im selben Bericht (Neue Zürcher Zeitung 2000, 15) wird auf eine von der sozialpädagogischen Forschungsstelle Zürich durchgeführte Langsschnittuntersuchung verwiesen, die deutliche geschlechts- und kulturspezifische Differenzen von Wirkungen sozialpädagogischer Massnahmen im Jugendstrafvollzug aufdeckte. Junge Frauen werden deutlich weniger häufig rückfällig als junge Männer und finden nach der Entlassung oft Halt in einer Partnerschaft. Jahresberichte der Psychiatrischen Universitäts- Poliklinik für Kinder und Jugendliche deckten auf, dass die Rate dissozialer Störungen bei Jugendlichen in der 75-jährigen Geschichte der Institution nicht zugenommen hat und nur schwachen Fluktuationen unterworfen ist (vgl. ebd.).

→ Aus einer im März 1999 von der Informations- und Dokumentationsstelle (IDES) durchgeführten Umfrage in allen 26 Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein zu Massnahmen gegen Gewalt an Schulen erwähnten rund vier Fünftel der Kantone ausdrücklich, dass Präventions- und Interventionsprojekte zu Gewalt an Schulen durchgeführt wurden (vgl. Stauffer 1999). "Gewaltprävention und Intervention dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sie hängen u.a. häufig mit Projekten der Schulentwicklung, interkultureller Pädagogik und Gesundheitserziehung zusammen" (ebd., 7). Die Anzahl der Informations- und Unterrichtsmaterialien ist im Vergleich zu einer früheren Befragung (z.B. Brunner 1994) deutlich gestiegen, ebenso die Anzahl von Weiterbildungskursen für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Gewalt an Schulen. In rund 40 Kursen war im Jahr 1997/98 Gewalt im engeren Sinne das Thema. Ausserdem wurden von den Befragten rund 50 Kurse erwähnt, welche mit Gewalt an Schulen im Zusammenhang standen, unter anderem Kurse zu Beziehungen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern, Fremdsprachigkeit, Interkulturalität, Rassismus, Verhaltensauffälligkeit, Konfliktlösungen (vgl. Stauffer 1999. 8). In allen Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein bestehen Fachstellen, die bei Gewalt an Schulen beraten, unterstützen und bei Problemlösungen mitwirken. An diese Stellen können sich Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern wenden. Lehrerinnen und Lehrer können sich nach Angaben der Kantone in erster Linie an die Schulpsychologischen Dienste wenden (ebd., 4).

→ Mit der Präventionskampagne 1999/2000 "Gemeinsam gegen Gewalt" der Schweizerischen Verbrechensprävention (getragen von der Konferenz der kantonalen Justiz- und Polizeidirektoren, der Konferenz der kantonalen Polizeikommandanten der Schweiz und der Vereinigung der Schweizerischen Kriminalpolizeichefs) soll in der Öffentlichkeit nicht nur eine breite Diskussion geführt werden, sondern auch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schulen, Erziehenden sowie der Polizei erreicht werden.²⁹

Ad 6 – Interkantonale Koordinationsmassnahmen im schweizerischen Bildungssystem

→ Jeder Kantonswechsel bildet für Schülerinnen und Schüler nach wie vor eine Hürde, obwohl die Mobilität zugenommen hat. Vor allem auf der Sekundarstufe I herrscht eine grosse Vielfalt in der Ausgestaltung, so bezüglich Dauer (drei, vier und fünf Jahre) oder Aufteilung nach Leistungsniveaus (Realschule, Sekundarschule, Progymnasium, integrierte oder kooperative Orientierungsstufe) inklusive Fragen der Ausgestaltung dieser Leistungsniveaus (Trennung oder durchlässige Wahl und Niveaueurse). Koordinationsbedarf ortet

²⁹Siehe Mitteilungsblatt, 27 (Heft 2, 1999), Offizielles Organ des Erziehungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern; siehe auch: www.ekdluzern/publikationen/mb/; Website der Erziehungs- und Kulturdirektion (EKD) des Kantons Luzern.

Schmid (vgl. 1999, 24) nicht nur hinsichtlich Schultypen, sondern auch bezüglich Schulmittel, Lehrpläne³⁰ und Schulferien)

Ad 8 – Neugestaltung der Berufsausbildung beeinflusst die Erstausbildung

→ Der Entwurf eines neuen Berufsbildungsgesetzes, die Weiterentwicklung der Berufsmaturität und die neue Gymnasialmaturität werden in einem im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) verfassten Bericht explizit als Neuerungen erwähnt, welche aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen und der veränderten Berufswelt in Gang gesetzt worden sind (vgl. Pressemitteilung der EDK vom 09.02.2000).

→ In diesem Zusammenhang dürfen Fachhochschulen (siehe Kp. 1) nicht unerwähnt bleiben. "Fachhochschulen schaffen laufend neue Studiengänge – die Nachfrage ist enorm" (Pastega 2000, 80). Die Nachfrage nach der Ausbildung im Bereich 'Neue Informations- und Kommunikationstechnologien' hat sich innerhalb von zwei Jahren verdreifacht (zwischen 1997 und 1999). Die Struktur der Arbeitswelt hat sich grundlegend geändert und wird sich auch in Zukunft grundlegend ändern. Die Berufsfelder ändern sich laufend. Dieser Umstand wirkt sich auf die Ausbildung aus: Die (berufliche) Erstausbildung verliert an Bedeutung und wird wohl in Zukunft kürzer werden. Mit gezielten Weiterbildungen erfolgen dann die Anpassungen an neue Berufsbilder. 60 Prozent der Berufe, die in zehn Jahren ausgeübt werden, sind heute noch nicht bekannt (vgl. ebd.). Während in den Achtzigerjahren die Beschäftigung in allen Branchen anstieg, präsentiert sich die Situation in den Neunzigerjahren anders. "Neben dem Gesundheits- und Sozialwesen hat vor allem die Sammelbranche 'Immobilien, Vermietung, Informatik und Forschung' Jobs geschaffen, wie eine Studie der Credit Suisse zeigt. Die anderen Branchen blieben zurück" (ebd.).

→ Die Neugestaltung der Sekundarstufe I der Volksschule im Kanton Luzern wird ähnlich begründet: Das gesellschaftliche Umfeld und die Schülerzahlentwicklung dieser Stufe verlangten - so die Medienmitteilung des Erziehungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern vom 29.04.00 - eine differenzierte Ausgestaltung. Für leistungsfähige Schülerinnen und Schüler wurden neue Anschlussmöglichkeiten geschaffen, zum Beispiel die Berufsmittelschule mit Berufsmatura-Abschluss und das Kurzzeitgymnasium mit Matura-Abschluss. Während die Schülerzahlen für die Werkschule und Realschule in den letzten Jahren konstant geblieben sind, hat sich der Anteil der Sekundarschülerinnen und Schüler konstant vermindert und beträgt aktuell noch knapp 50 Prozent. Demgegenüber erhöhte sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Untergymnasium von 11 Prozent (1980) auf 18 Prozent (1998). Die neuen Abschlussmöglichkeiten, so die Pressemitteilung, setzten eine

³⁰Themen- und Zielvorgaben an die Lehrkräfte liegen in der Kompetenz der Kantone. Die Lehrpläne basieren auf den kantonalen Lehrmitteln. Als Beispiel für kantonal unterschiedliche Ausgestaltung erwähnt Schmid (vgl. 2000, 14) den Umfang des Französisch-Pflichtunterrichts in der Primar- und Realschule, der im Kanton Aargau 85,5 Stunden, im Kanton Basel-Stadt 702 Stunden beträgt.

besonders qualifizierte Vorbildung voraus, die in der heutigen heterogenen Sekundarschule nicht mehr vollumfänglich gewährleistet seien. Aus diesem Grund ist die Schaffung von drei Anforderungsniveaus geplant. Daneben werden neue Strukturen vorgesehen (die drei Ausbildungsniveaus können als kooperative Orientierungsstufe mit Vorselektion nach der Primarschule oder als integrierte Orientierungsstufe ohne Vorselektion nach der Primarschule geführt werden) und neue Schulkreise (die drei Anforderungsniveaus sollen in jedem Schulkreis geführt werden, was eine bestimmte Grösse eines Schulkreises voraussetzt) geplant.³¹

→ Mit einer breit angelegten Studie untersucht die OECD in 14 Mitgliedstaaten (inkl. der Schweiz) die Probleme, die sich in einem rasch wandelnden Umfeld der jungen Generation am Übergang von der Erstausbildung ins Erwerbsleben stellen (vgl. Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 25.01.99). "Verglichen mit anderen Ländern verläuft ..." - laut Studie - dieser Übergang "gut" (ebd.), auch wenn die Anpassung im Bildungssektor an Veränderungen in der Wirtschaft - wie das Wachstum von Tätigkeiten mit hohen Qualifikationsanforderungen im Dienstleistungssektor - durch die Vielzahl der politischen Akteure und ihre unterschiedlichen Interessen verlangsamt werden. Als Antwort auf die an Bildungssysteme und Arbeitsmarkt gestellten Herausforderungen sowie im Zusammenhang mit der Annäherung an die Europäische Union werden in der Pressemitteilung Berufsmaturität und Fachhochschulen als "grosse Linien der laufenden Reformen" speziell erwähnt (vgl. ebd.). Die Reformen zielten zu Recht darauf hin, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen, in der Vergangenheit getrennten, nach-obligatorischen Bildungswege zu verbessern. Ausserdem werden in der Pressemitteilung auf Transitionsprobleme hingewiesen, mit denen spezifische Gruppen von Jugendlichen konfrontiert seien, so Jugendliche mit Schulproblemen und jugendliche Ausländer, die erst vor kurzem in die Schweiz eingereist sind.

Diese Bemerkungen untermauern die angesprochenen Einflüsse gesellschaftlichen Wandels auf die Schule. Ein Teil betrifft die grundlegende Veränderung der Struktur der Arbeitswelt, welche sich auf die Ausbildung auswirkt. Die 'Wirtschaft' ortet Bedarf nach bestimmten Qualifikationen, macht Defizite aus, formuliert Desiderata an die Schule und drängt darauf, diese privilegiert zu behandeln. Darauf konnte ich ebenfalls einleitend schon hinweisen. Allerdings soll nicht unterschlagen werden, dass sich Bildungssysteme *und* Arbeitsmarkt Herausforderungen gegenübersehen. Auch Bildungspolitikern und -politiker selber fragen sich, ob das Bildungssystem fähig ist, eine rasche Antwort auf Veränderungen in der Wirtschaft zu geben.

³¹Vgl. Medienmitteilung der Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern vom 29.04.00; s. auch Webseite des Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern: <http://www.ekdluzern.ch/publikationen/medien/>.

Der gesellschaftliche Wandel ist jedoch nicht auf die Berufswelt beschränkt, wie die unter Punkt 1 bis 7 aufgelisteten Auslöser für Reformbedarf belegen.

Der Trend, der Schule zunehmend Aufgaben zuzuweisen, wird von Bildungs- und Forschungsinstitutionen aufgenommen und thematisiert. So organisierten die Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF) der Universität Bern (Sekundarlehramt) und die Forschungsstelle für Schulpädagogik (FS) der Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft) ein internationales Kolloquium zur Thematik 'überforderte Schule' (vom 17. – 22. September 2000 auf dem Monte Verità, Ascona, Schweiz. Vor allem der Sachverhalt der Überbürdung, die "seitens vielschichtiger Ansprüche überbürdete, überforderte Schule" sowie die Reaktion derselben bildeten die Thematik der internationalen Tagung, die sich in zwei Fragen fokussierte: 1. "Inwieweit überbürden die von aussen an sie gestellten Anforderungen die heutige Schule?", 2. "Welche wissenschaftlichen Antworten zu diesem Problem gibt es und wie lauten sie?" (laut Prospekt der Veranstalter).³²

Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform

An die Schule werden neue Aufgaben heran getragen, auf welche mit Reformen reagiert wird. Aber nicht nur die Schule selber verändert sich, auch die *Ausbildung* von Lehrkräften wird reformiert.³³ Rund 160 Lehrerseminare werden in den nächsten Jahren durch regionale Hochschulen ersetzt. In einer von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren verfassten Übersicht kann entnommen werden, dass in 22 Kantonen – Ausnahmen bilden die Kantone Appenzell-Innerrhoden und Appenzell-Ausserrhoden, Glarus und Schaffhausen – die Lehrkräfteausbildung betreffende Reformprojekte im Gange sind (IDES Information Dokumentation der EDK vom 28. Januar 2000; zit. als Stauffer 2000).³⁴

³²Siehe dazu auch www.afd.unibe.ch/fsf/ascona.html; Webseite des Sekundarlehramts der Universität Bern.

³³Vgl. dazu auch die arbeitsmarktpolitischen Überlegungen (Kp. 3.2.00 – Fluktuation).

³⁴In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – vom Generalsekretär (Geschäftsführer) der EDK als "vielleicht *die* strategische Aufgabe der Bildungspolitik" (IDES-Bulletin 4/1999, 28) bezeichnet – "sollen und wollen die Kantone alleine verantwortlich bleiben" (ebd.). Dagegen wird die grundsätzliche Art kritisiert, wie die Kantone mit dem Bund zusammenwirken (vgl. ebd.). Die meisten Projekte der Ausbildungsreform beziehen sich auf einen Kanton. Ausnahmen bilden die Kantone Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri und Zug, die in der IEDK (Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) zusammengefasst arbeiten ("Gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz"), Basel-Land und Basel-Stadt ("Pädagogische Hochschule beider Basel") und die Kantone Bern, Neuenburg und Jura ("Haute Ecole Pédagogique commune aux cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel"; HEP-BEJUNE). Der deutschsprachige Teil des Kantons Bern verfolgt einen eigenen Weg ("Gesamtkonzeption Lehrerbildung Bern"; GKL) (vgl. auch Stauffer 1998).

Für die Ausbildung von Lehrkräften wird die *Pädagogische Hochschule* als Organisationsmodell bevorzugt (in mehr als sechs Siebtel der Reformprojekte). Die fachwissenschaftliche Ausbildung wird für die Sekundarstufe I mehrheitlich, für die Sekundarstufe II ausschliesslich an Universitäten stattfinden. Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird grundsätzlich nirgendwo bestritten.³⁵

Mehr als zwei Drittel der Reformprojekte sehen vor, Lehrpersonen für die Vorstufe und die Primarstufe zusammen auszubilden (sogenannte *Basisstufe*)³⁶ und sehen in der Regel eine Maturität als Zulassungsbedingung für diese Ausbildung vor. Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarschule werden zur sogenannten Basisstufe, einer neuartigen Stufe des obligatorischen Bildungssystems, verschmolzen. Sie ist für Kinder zwischen vier bis acht Jahren gedacht.³⁷ Was die Studienpläne für die neuen Ausbildung (für alle Stufen) betrifft, besteht ein Trend hin zu einem modularen Aufbau der Studiengänge und zur Einführung des Kreditsystems *ECTS* (vgl. Stauffer 2000, 1).³⁸

Für Absolventinnen und Absolventen von Diplommittelschulen (DMS), Handelsmittelschulen (HMS) und Berufsmittelschulen (BMS) werden in der Mehrzahl der Projekte Zugangsmöglichkeiten geschaffen, die allerdings an Bedingungen wie Aufnahmeprüfungen oder Vorbereitungskurse geknüpft werden. In allen Projekten können Berufsleute – ebenfalls unter Auflagen

³⁵Vgl. Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 20.11.98: Von sechzehn Reformprojekten sind vier Projekte (Genf, Bern, Wallis, Graubünden) von den Stimmberechtigten oder den kantonalen Parlamenten gutgeheissen (Stand November 1998).

³⁶Siehe auch Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 09.12.97, wo für Anforderung und Ausbildung von Lehrpersonen für 4- bis 8-jährige Kinder für ein umfassendes Konzept – die sogenannte 'Basisstufe' – und nicht auf eine stufenübergreifende Ausbildung (-2/+2) – plädiert wird.

³⁷Vgl. EDK-Dossier 48A, 1997; EDK-Dossier 57A, 1999; Pressemitteilung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 31.08.1999 oder <http://edkwww.unibe.ch>; Webseite der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

³⁸Vgl. z.B. Bieri 1997h; ECTS 1994; ECTS 1998. Die an dem System - „European Community Course Credit Transfer System / Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS)“ - beteiligten Hochschulen werden für jede Lehrveranstaltung eine bestimmte Anzahl von Punkten (Credits) vergeben; je nach erforderlichem Arbeitspensum und auf der Grundlage des pro Jahr zu leistenden (Arbeits-)Studienpensums. Es ist somit ein Modell, das Studienleistungen quantifiziert und damit die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsleistungen erleichtert; ein wichtige Anliegen von Ausbildungen im Baukastensystem. "Berücksichtigt werden Vorlesungen und Seminare, Tutorien, Exkursionen, Praktika und Selbststudium (Bibliothek, zu Hause). Dem Studienpensum eines vollen akademischen Jahres werden 60 Anrechnungspunkte zugrunde gelegt, einem Semester also 30. ECTS-Anrechnungspunkte sind Zahlen (1 bis 60), die jeder Lehrveranstaltung zugeordnet werden. Die Grösse der Zahl beschreibt das für einen Kurs erforderliche Arbeitspensum. Es handelt sich bei diesen Punkten um einen relativen und nicht um einen absoluten Wert. Sie geben lediglich den Anteil am Jahrespensum an. Nur jene Studierenden erhalten diese Punkte (Credits), die eine Veranstaltung mit einer individuell bewerteten Leistung erfolgreich abschliessen. Die Anrechnungspunkte widerspiegeln das Studienpensum. Noten informieren über die Qualität der individuellen Leistung. Sie werden beibehalten" (Bieri 1997h, 14).

– die Ausbildungsgänge für eine Unterrichtsberechtigung für die Vorschulstufe und Primarstufe absolvieren (vgl. ebd. 2000, 10-12). Anders als in der heutigen Regelung werden sich in Zukunft in rund der Hälfte der Projekte auch Berufsleute zu Lehrpersonen der *Sekundarstufe I* ausbilden lassen können, verbunden mit Auflagen bezüglich des Niveaus der Allgemeinbildung, wie beispielsweise im Kanton Bern:

Wer einen anerkannten Berufsbildungsabschluss und mindestens zwei Jahre Berufspraxis aufweist, wird zu Aufnahmeprüfungen für ein allgemeinbildendes Studienjahr zugelassen. Der Regierungsrat hat die Schaffung eines Instituts für allgemeinbildende Studien beschlossen (vgl. Egli 2000). Diese Ausbildung kann berufsbegleitend absolviert werden. Der Unterricht findet an vier Abenden, an einem Wochentag und am Samstagvormittag statt. Wer alle Teilprüfungen der allgemeinbildenden Studien – die übrigens auch auf mehrere Jahre verteilt werden können - bestanden hat, ist einem Maturanden oder einer Maturandin gleich gestellt und hat damit Zugang zur Lehrerbildung. Möglich ist neben der Ausbildung als Lehrkraft für Kindergarten und 1. und 2. Schuljahr, für obere Klassen der Primarschule (3. bis 6. Schuljahr) auch die Ausbildung als Lehrkraft für die Sekundarstufe I (7. – 9. Schuljahr sowie freiwillige 10. Schuljahre). Die Ausbildung für die Sekundarstufe I dauert vier Jahre, jene für die beiden unteren Stufen drei Jahre (vgl. ebd.).

Die bisherigen Monofachausbildungen für Handarbeit, Hauswirtschaft und (Textiles) Werken werden in der überwiegenden Anzahl der Projekte in die neuen Ausbildungsgänge integriert werden (vgl. Stauffer 2000, 2).

Auf die *Berufseinführung* wird vermehrt geachtet. So ist in allen Projekten geplant, eine Berufseinführung zu realisieren.

Besonderes Gewicht wird in einigen Projekten auf *Dokumentationszentren* und Tätigkeit für Dritte gelegt. Ausnahmslos sollen *Forschungen* betrieben werden. Eine prominente Stellung nimmt in den Reformprojekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die *Weiterbildung* der Lehrpersonen ein. In allen Projekten sind Weiterbildungsangebote vorgesehen.

Die Reform der Ausbildung von Lehrpersonen wirkt sich ebenfalls auf die *Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder* aus. So wird von den Ausbildenden von Lehrpersonen für die Basisstufe zukünftig ein weit höheres Mass an Arbeiten in Projekten, an Praxisbezug, an Teamarbeit und Forschungsbezug gefordert werden (vgl. EDK 57A, 97ff).

3.1.2 Klassengrösse

Die seit Beginn der Achtzigerjahre anhaltende Trendwende zu erhöhten Klassenbeständen (20-22 Schülerinnen und Schüler) hält an. Einzelne Kantone haben die maximale Klassengrösse in den letzten Jahren auch neu geregelt und angehoben. 1998 ist in der Deutschschweiz ein leichter Anstieg von etwa einem Schüler/einer Schülerin pro Klasse zu verzeichnen. Allerdings schwanken die Zahlen stark: im Kindergarten zwischen -3,2 (Uri) zu +2 Schülerinnen/Schülern (Obwalden), auf der Primarschule von -1 (Obwalden) zu +1,52 Schülerinnen/Schülern (Zürich) und auf der Sekundarschule I von -2,5 (Bern) zu + 3,8 Schülerinnen/Schülern (Solothurn).³⁹

Die Klassengrösse beeinflusst die Berufszufriedenheit der Lehrenden. Grosse Klassen sind unter Lehrpersonen nicht beliebt. In einer Befragung von Lehrkräfte im Kanton Solothurn (vgl. Bieri 1996a), die ähnlich angelegt war wie diejenige im Kanton Aargau, zeigten sich Lehrkräfte, die grössere Klassen (ab 20 Schülerinnen und Schüler) zu unterrichten haben, im Vergleich zu Lehrkräften mit Klassenbeständen unter 20 Schülerinnen und Schüler mit der Klassengrösse sehr unzufrieden und fühlten sich durch diese stark belastet (siehe Tab. 7). In diesem Zusammenhang interessiert, ob die zu unterrichtende Anzahl Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf die Bewertung der übrigen beruflichen Situation ausübt. Zu diesem Zweck wurden signifikante Effekte der Klassengrösse gegenüber rund fünfzig Berufsmerkmalen hinsichtlich der Wahrnehmung von Zufriedenheit getestet und gegenüber rund zwanzig Berufsmerkmalen hinsichtlich wahrgenommener Belastung. Im Weiteren wurden mögliche Zusammenhänge zwischen der Klassengrössen und der körperlichen Befindlichkeit, fluktuationsrelevanten Einstellungen und Merkmalen, unterschiedlichen Formen von Zufriedenheit, einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufes im Fall einer erneuten Entscheidung sowie soziodemografischen und schulstrukturellen Begebenheiten gesucht. Das erstaunliche Ergebnis ist in Tabelle 7 aufgeführt.

³⁹Aus Website: www.lch.ch/Medien/Aktuell/groesse_qualitaet.htm (Website des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer; LCH).

Tabelle 7: **Signifikante Einflüsse der Klassengrösse von Lehrpersonen im Kanton Solothurn**
(Mittelwerte)

<i>Items</i>	Anzahl Schüler/innen		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 19	ab 20	
Zufriedenheiten (zufrieden mit ...)			
- der Klassengrösse	3.34	2.12	.000
- dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	4.13	4.42	.045
Belastungen (belastet durch ...)			
- Grösse der Klassen	2.81	4.04	.000
Körperliche Beschwerden und Reaktionen			
- nicht einschlafen können	3.30	2.78	.011

Statistisches Verfahren: t-test (Angabe des Mittelwertes);

Stichprobe N = 121

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliche Beschwerden und Reaktionen von 1 = häufig bis 4 = nein (hohe Werte entsprechen einer positiven körperlichen Befindlichkeit)

Die Belastung durch die Klassengrösse scheint sehr hoch, die Zufriedenheit diesbezüglich ausserordentlich tief. Allerdings bleibt die Anzahl der in einer Klasse zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler ohne jeglichen Einfluss auf die Beurteilung anderer beruflicher Merkmale. Mit anderen Worten: Weder die Allgemeine Berufszufriedenheit⁴⁰ noch die Allgemeine Berufsbelastung sind von der Grösse der zu unterrichtenden Klasse abhängig, ebensowenig wie etwa die Zufriedenheit mit dem erzieherischen oder unterrichtlichen Erfolg, mit den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, mit dem pädagogischen Handlungsspielraum, mit der zeitlichen Belastung, mit der psychischen Belastung, mit den Kontakten zu den Eltern oder mit der Lernbereitschaft oder Disziplin der Schülerinnen und Schüler. Auch das Ausmass der empfundenen Belastungen ist nicht von der Klassengrösse abhängig, seien es Belastungen durch unmotivierte, unsoziale oder problemeladene Schülerinnen und Schüler, durch die zeitliche Inanspruchnahme oder durch psychische und gesundheitliche Auswirkungen. Trotzdem bewerten Lehrkräfte, die grössere Klassen zu unterrichten haben als andere, diesen Umstand in signifikanter Art und Weise als belastend.

⁴⁰Die Allgemeine Berufszufriedenheit der Lehrpersonen im Kanton Solothurn ist wohl – werden alle Lehrpersonen einbezogen, ob sie nun grosse oder kleine Klassen zu unterrichten haben - mit der Klassengrösse eng verbunden (Korrelation $r = .58$, Signifikanz $p = .000$). Ob eine Klassenlehrkraft tatsächlich eine grosse oder kleine Klasse zu unterrichten hat, ist hingegen ohne Einfluss, auch nicht auf die Allgemeine Berufszufriedenheit.

Die Zufriedenheit mit als auch die Belastung durch die *Klassengrösse* ergibt signifikante Ergebnisse. Das ist ein Indiz dafür, dass die (nicht) gefundenen Differenzen real sind (und kein statistischer Artefakt), und dass die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler keinen Einfluss auf die Beurteilung anderer berufliche Merkmale hat. Grössere Klassen werden also als belastend und wenig zufriedenstellend erlebt. Im Gegensatz dazu steht der Umstand, dass die Wahrnehmung anderer Berufsmerkmale davon nicht negativ beeinflusst wird. Mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit sind Lehrpersonen mit grossen Klassen sogar zufriedener.

Im Kanton Aargau war das Ergebnis nach der ersten Befragung von 1995, zumindest was die kündigenden Lehrpersonen angeht, noch verblüffender: *Klassenlehrkräfte, die weniger Schülerinnen und Schüler zu unterrichten hatten, waren unzufriedener und stärker belastet als solche mit mehr Schülerinnen und Schülern* (unzufriedener z.B. mit den Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler, mit deren Motivation, mit deren Lernbereitschaft und mit deren Freude am Unterricht, mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit, mit der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Eltern oder dem Kontakt Schule-Elternhaus etc. und stärker belastet durch unmotivierte Schülerinnen und Schüler). Trotzdem geben die Lehrkräfte in kleineren Klassen an, mit der Klassengrösse selber zufriedener und durch sie weniger belastet zu sein und Lehrkräfte mit grösseren Klassen bewerteten ihre Klassengrösse als belastend und wenig zufriedenstellend.

Tiefeninterviews mit 30 kündigenden Aargauer Lehrpersonen, im Jahr 2000 durchgeführt, ergaben (vgl. Bürgisser 2000, 14), dass die Klassengrösse nur in Ausnahmefällen ein zentraler Sachverhalt für Kündigungen ist. Nur wenige Lehrpersonen haben vor der Kündigung eine zu grosse Klasse gehabt oder nennen eine konkrete Zahl als Grenze des Zumutbaren. Lehrkräfte für Textiles Werken und für Musik plädieren für kleinere Klassen (ebd.). Die meisten Befragten bewerteten ihre Klassengrösse als tragbar, machbar, akzeptabel. Die Klassengrösse interagiert mit anderen Faktoren, wie der Zahl fremdkultureller Schülerinnen und Schüler, der Anzahl 'schwieriger' Schülerinnen und Schüler, der Stufe oder des Umstandes des Mehrklassigkeit. Erst die Kombination von grosse Klasse mit einem oder mehreren dieser Faktoren führt zu einer Situation, die als belastend empfunden wird (vgl. ebd.).

In einem durch überdurchschnittlich hohe Rücktrittsquoten gekennzeichneten Zeitpunkt (1973) nannten die Hälfte der kündigenden Lehrpersonen im Kanton Zürich in einer Befragung die Grösse ihrer Klasse als unbefriedigend (Herzig et al. 1973, 44). Mit 33 der auf eine schriftliche Befragung Antwortenden (rund 400) wurden Interviews durchgeführt. "Von den Befragten wurde "einhellig die zu grosse Klasse als Grund für die unbefriedigende Situation in

der Schule" gesehen (ebd., 20). Beim Problem der Klassengrösse verdichtete sich zu diesem Zeitpunkt - nach Ansicht der Autoren der Studie - die Kritik am Schulsystem. Die Interviewten bedauerten, dass sie wegen zu grossen Klassen zu 'reinen Stoffvermittlern degradiert' würden. Die 'ideale Schule' ist aus der Perspektive der zurückgetretenen Lehrpersonen vor allem durch kleine Klassen gekennzeichnet. In diesen Klassen befinden sich zehn bis zwanzig Schülerinnen und Schüler (ebd. 22).

In der Literatur ist der Einfluss der Klassengrösse auf den Unterrichtserfolg umstritten (vgl. z.B. Weissleder 1997). Empirische Erhebungen zeigen unterschiedliche Befunde, generell ist ein Einfluss nur schwer nachzuweisen. In der Primarschule-Unterstufe wird bei kleinen Klassen die Lernleistung in Mathematik und im Lesen gefördert. "Aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern sind aber Klassengrössen zwischen 20 und 25 Personen beliebter. *Je kleiner, desto besser* hat also seine untere Grenze. Auch bekannt ist, dass bei heterogener, multikultureller, mehrsprachiger und integrativer Klassensituation die Kinder in kleinen Klassen profitieren. Wir können zudem annehmen, dass in der kleinen Klasse erzieherische Kommunikations- und Verhandlungsprozesse mehr Zeit und Raum finden, was dem modernen Erziehungsstil des Elternhauses eher entspricht" (aus Website LCH).⁴¹

Empirische Untersuchungen zeigen aber auch, dass kleine Klassen keine Garantie für höhere schulische Leistungen und Lernerfolg sind. Lehrerinnen und Lehrer unterrichten kleine Klassen methodisch nämlich nicht anders als grosse (vgl. ebd.).

Eine von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern durchgeführte Berufsfeldanalyse von Lehrpersonen der Sekundarstufe I widmete sich unter anderem den Einfluss von Klassengrösse, Lernverhalten, Zusammenarbeit, Anteil betreuungsintensiver Schüler und Schülerinnen und Anspruchsniveau der Klasse auf das Unterrichten aus der Sicht der Lehrpersonen. Von den genannten Faktoren hat einzig die Klassengrösse keinen Einfluss auf die Beurteilung der Unterrichtstätigkeiten. In kleinen und grossen Klassen schätzen die Lehrerinnen und Lehrer die Schwierigkeit und Beanspruchung durch Unterrichtstätigkeiten gleich ein. Andere Faktoren dagegen wirken sich durchaus auf die Beurteilung der allgemeinen Unterrichtstätigkeiten aus, so ein gutes Lernverhalten, eine gute Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern, ein geringer Anteil betreuungsintensiver Schülerinnen und Schüler beeinflussen die Einschätzung der Schwierigkeit und psychische Beanspruchung der Lehrpersonen positiv.

⁴¹Aus Website: www.lch.ch/Medien/Aktuell/groesse_qualitaet.htm (Website des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz; LCH).

3.1.3 Schulleitung und Schulaufsichtsbehörden

Schulentwicklungsprojekte, die momentan in etlichen deutschsprachigen Kantonen realisiert werden, sehen eine veränderte Stellung der Schulleitung bzw. des Schulmanagements vor (siehe Kp. 3.1.1). Die einzelne Schule wird autonomer und ist für die situationsgerechte Umsetzung des Rahmenlehrplans selbst verantwortlich. Mehr Entscheidungen als bisher werden auf einer hierarchisch tieferen Ebene getroffen. Dieser Umstand widerspiegelt sich in den Namen, mit denen die Schulentwicklungsprojekte versehen werden, so wie *teilautonome Schulen* oder *Schulen mit Profil*. Diese Sachverhalte bedingen eine stärkere Stellung der Schulleitung. Die Führung der Schule wird an Bedeutung gewinnen.

In einer von der Universität Regensburg durchgeführten Untersuchung zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum⁴² (Ipfling et al. 1995) erreichte das Item *Beratung durch Schulaufsicht* eine der tiefsten Zufriedenheitswerte. Etwas besser schneidet in dieser Hinsicht die Schulleitung ab; auch unter Deutschschweizer Lehrpersonen. Während die Beratung durch die Schulaufsicht mit einem Mittelwert (M) von 2.4 auf einer vierstufigen Skala⁴³ den zweittiefsten Zufriedenheitswert erzielt, erreicht das Item *Führungsstil des Schulleiters* einen Mittelwert von M = 2.7, das Arbeitsklima an der Schule M = 2.9 (vgl. ebd., 107). Trotzdem: Beratung durch Schulaufsicht, Kooperation mit der Schulaufsicht und Anerkennung durch die Schulleitung gehören zu den entscheidenden Auslösern von Berufsunzufriedenheit. In Bayern erwies sich die Schulaufsicht sogar als grösster Auslöser persönlicher Berufsunzufriedenheit.⁴⁴ Ipfling verwendet im Zusammenhang von Schulleitung und Schulaufsicht sowie dem Arbeitsklima an der Schule einen der Berufswelt heimischen Begriff und spricht von "'Unternehmenskultur'" (ebd., 160).

Die 'Unternehmensstruktur' sei grundsätzlich die gleiche geblieben wie zu Zeiten ihrer Einrichtung: "Hierarchie und Kontrolle bestimmen trotz abnehmender Selbstherrlichkeit und zunehmender Beratung den Alltag" (Ipfling 1991, 5). Im Weiteren mangle es der Schule an 'Betriebskultur' und Personalführung. Die Schulleitung und die Schulverwaltung hat, so Ipfling weiter, in erster Linie dem 'Betriebszweck' Erziehung und Unterricht zu dienen (vgl. Ipfling 1991, 5).

⁴²In Bayern, Schweiz und Österreich (Ipfling et al. 1995) (s. auch Kp. 2.2.3).

⁴³Auf einer vierstufigen, unipolaren Ratingskala von 1 = unwichtig bis 4 = wichtig; Stichprobenumfang (N) = 2'642.

⁴⁴In Österreich werden Problem mit der Schulaufsicht neben Disziplinarproblemen, Problem mit den Eltern und dem Lernverhalten der Schüler als Auslöser grössten Ärgers, Belastung und Frustration im Beruf bezeichnet (Ipfling et al. 1991, 142).

Als "mögliche Entwicklungsperspektiven" von "allgemeinem Charakter" sieht Ipfling 1991 "eine stärkere Verlagerung von Entscheidungen an den Ort des Geschehens; das bedeutet: mehr Partizipation der Beteiligten und Betroffenen; damit verbunden: mehr Mitverantwortung, Ermöglichung und Förderung von Initiativen, die von der einzelnen Schule ausgehen; stärkere Regionalisierung im Schulwesen" (ebd., 6). Dies solle, so Ipfling weiter, zur Entwicklung eines pädagogischen Programms und eines spezifischen Profils der Einzelschule führen.

Ich habe schon auf Schulentwicklungsprojekte⁴⁵ hingewiesen, welche im Volksschulbereich in mehreren Kantonen⁴⁶ im Gange sind. Etliche der damit verbundenen Massnahmen weisen in die Richtung, in die Ipfling 1991 gewiesen hat und betreffen den von ihm verwendeten Begriff 'Unternehmenskultur'. Gemeinsam ist diesen Entwicklungen nämlich, dass mit der Stärkung der Autonomie jeder Schule ein Ausbau der Stellung des Schulmanagements verbunden ist. Die Schulleitung wird im Rahmen der Stärkung des Schulmanagements an Bedeutung gewinnen. Entscheidungen werden tendenziell vermehrt auf hierarchisch tieferen Ebenen getroffen (vgl. z.B. LLV-Post 1995, 4-18).

Im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten (siehe Kp. 3.1.2) steht häufig die geleitete (teilautonome) Schule im Mittelpunkt der Reformbemühungen. Nach der Reform der Volksschule ist auch deren Aufsicht neu zu regeln. In einigen Kantonen ist von Schulpflege die Rede, in anderen von Schulaufsicht, Schulkommissionen oder Schulinspektionen.⁴⁷ Nicht nur die Schulleitung, auch die Schulpflege wird an Bedeutung gewinnen. Vorerst sollen jedoch empirische Befunde zur Schulaufsicht dargestellt werden.

Bayerische Lehrkräften wurden 1990 befragt, in welchem Ausmass 35 vorgegebene Einzelkomponenten für berufliche Zufriedenheit wichtig seien.⁴⁸ Das Item *Beratung durch Schulaufsicht* ist dafür mit einem Mittelwert (M) von 2.0 auf einer vierstufigen Skala am allerwenigsten ausschlaggebend.⁴⁹ Mit derselben Fragestellung wurden auch Schweizer Lehrkräfte konfrontiert. Das Item *Beratung durch Schulaufsicht* ist an drittletzter Stelle zu finden, was die

⁴⁵Vgl. zu Schulentwicklungsprojekten Käppeli (1999).

⁴⁶ Siehe dazu Kp. 3.1.2.

⁴⁷Ich verwende im Folgenden den Terminus Schulpflege. Dabei handelt es um die Bezeichnung, welche unter anderem im Kanton Aargau verwendet wird.

⁴⁸Die Befragten wurden 1990 vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg durchgeführt (vgl. Ipfling et al. 1995; Ipfling et al. 1992a und 1992b; Ipfling & Peez 1993). Befragt wurden 2'100 Grund- und Hauptschullehrkräfte in Bayern, in der deutschsprachigen Schweiz über 2600 Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe (I und II) sowie 200 Lehrkräfte an Hauptschulen in Oesterreich.

⁴⁹Mittelwert (M) = 2.0 auf einer vierstufigen, unipolaren Ratingskala von 1 = unwichtig bis 4 = wichtig. Stichprobenumfang (N) = 2'129.

Wichtigkeit für Berufszufriedenheit betrifft ($M = 2.1$)⁵⁰ In etwas stärkerem Umfang wird der *Führungsstil der Schulaufsicht* als wichtig für die Berufszufriedenheit bewertet.⁵¹ Erheblich wichtiger sind genuin pädagogische Gesichtspunkte wie *eigener pädagogischer Freiraum, Erfolge in der erzieherischen Arbeit, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit*.⁵²

Noch stärker als die (eher distanzierte) Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Kategorien für Berufszufriedenheit hängt die persönliche Zufriedenheit von pädagogischen Gesichtspunkten ab.⁵³ Das Item *Beratung durch Schulaufsicht* wird mit dem zweitiefsten Zufriedenheitswert (Mittelwert $M = 2.4$) bedacht. Die Zufriedenheit ist ebenfalls gering mit dem Führungsstil der Schulaufsicht ($M = 2.5$).⁵⁴ Bei einer Befragung in Österreich erzielte das Item *Beratung durch Schulaufsicht* den tiefsten aller 35 zur Bewertung vorgegebenen Berufsmerkmale mit $M = 2.0$. (vgl. Ipfling et al. 1995, 130).

Mittels offener Fragestellung mit zwei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden die bayrischen Lehrkräfte nach dem Auslöser grösster persönlicher Berufsunzufriedenheit befragt. Am meisten Nennungen⁵⁵ entfielen in Bayern auf den Komplex *schlechte Kooperation mit der Schulaufsicht* (vgl. Ipfling et al. 1995, 86), in der waren es am zweitmeisten Nennungen (vgl. ebd., 119).⁵⁶

Bei der erwähnten Befragung in Österreich zeigte sich, dass Männer im Vergleich zu Frauen mit der Beratung durch die Schulaufsicht signifikant unzufriedener sind (vgl. Ipfling 1994).⁵⁷

Die Schulaufsicht wird von den Lehrkräften kaum als Hilfe, dagegen sehr stark als Belastung und Verunsicherung empfunden. Ipfling (vgl. 1991, 5) fordert deshalb, die Kontrollfunktion

⁵⁰Noch weniger zur Berufszufriedenheit trägt *Status als Beamter* ($M = 1.8$) und *Hoffnung auf beruflichen Aufstieg* ($M = 1.9$) bei.

⁵¹Bayern: Mittelwert (M) = 3.0 auf einer vierstufigen, unipolaren Ratingskala von 1 = unwichtig bis 4 = wichtig, Schweiz: $M = 2.7$.

⁵²Mittelwert (M) = 3.6 bis 3.7 auf einer vierstufigen, unipolaren Ratingskala von 1 = unwichtig bis 4 = wichtig.

⁵³Diese Frage wurde nur Schweizer Lehrpersonen vorgelegt.

⁵⁴Wiederum auf einer vierstufigen Skala von 1 = unwichtig bis 4 = wichtig (s. Anmerkung oben). Nur die Zufriedenheit mit dem Prestige in der Öffentlichkeit wird noch tiefer eingeschätzt ($M = 2.3$).

⁵⁵Nämlich 395 (11,3%) von insgesamt 3'506 genannten Auslöser (von 2'129 Antwortenden) grösster persönlicher Berufsunzufriedenheit.

⁵⁶Nämlich 315 (7,0%) von insgesamt 4'483 genannten Auslösern (von 2'356 Antwortenden) grösster persönlicher Berufsunzufriedenheit. Nur Probleme zwischen Lehrkräften und Eltern wurden noch häufiger erwähnt, nämlich 355 mal (7,9% aller Nennungen).

⁵⁷Lehrer sind gegenüber Lehrerinnen ebenfalls mit der Besoldung sowie Reformen signifikant unzufriedener, während sich Lehrerinnen kritischer in Bezug auf Zufriedenheit mit der Anzahl der zu Unterrichtenden pro Klasse und der eigenen fachlichen und erzieherischen Sicherheit äussern (je auf dem 5%-Niveau signifikant) (vgl. Ipfling et al. 1995, 130).

sei zu Gunsten der Beratungsfunktion zu reduzieren.⁵⁸ Die Schulleitung habe zusammen mit der Schulverwaltung in erster Linie dem 'Betriebszweck' Erziehung und Unterricht zu dienen (vgl. Ipfling 1991, 5).

In der angesprochenen, von der Universität Regensburg durchgeführten Untersuchung wird denn auch die Beratung der Lehrkräfte durch die Schulaufsicht als "ein besonders trübes Kapitel unserer Untersuchung" (Ipfling et al. 1995, 157) bezeichnet. Diese Beratung trägt nach den dargestellten Ergebnissen nicht nur nichts zur Förderung der Zufriedenheit der Lehrpersonen bei, sie wird von diesen sogar als belastend und störend empfunden und löst die grösste persönliche Unzufriedenheit aus. Ipfling et al. führen diesen Sachverhalt auf die problematische Aufgabenstellung der Schulaufsicht zurück, die Beratung und Kontrolle verknüpft. Schulaufsicht muss, so die Forderung von Ipfling et al. (ebd.), "viel stärker als bisher in ihrer Beratungsfunktion ausgebaut werden; eventuell ist auch eine Trennung von (notwendiger) Kontrolle und Beratung angebracht".

Im Kontext der teilautonomen Schulen wird auch deren Aufsicht in etlichen Schweizer Kantonen neu geregelt. Das habe ich schon erwähnt. Die Kompetenzen und die organisatorische Ausgestaltung der entsprechenden Behörde sind wohl von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Gleichwohl lassen sich im Rahmen der Schulentwicklungsprojekte gemeinsame Reformtendenzen identifizieren. Die Schulpflegen werden sich - oder haben sich schon - von einer Aufsichtsbehörde gewandelt zu Kommissionen, welche die Lehrkräfte begleiten. Als Vollzugs- und Aufsichtsbehörde bestand (in gewissen Kantonen ist dies nach wie vor der Fall) die Aufgabe darin, Gesetze und Verordnungen über die Volksschule zu vollziehen und unmittelbare Aufsicht über den Unterricht und die Lehrpersonen auszuüben. Die Stellung im Verhältnis zum Gemeinderat variiert(e) von Kanton zu Kanton. Zumeist war sie eine eigenständige Behörde, die vom Gemeinderat unabhängig war bei der Regelung des täglichen Schulbetriebes, der Anstellung von Lehrpersonen etc. In einigen Kantonen wird die fachliche Aufsicht über die Lehrkräfte vom Bezirksinspektorat im Auftrag des Kantons ausgeübt.

Im Allgemeinen geniesst die Schulpflege keinen guten Ruf. Dazu trägt der Umstand bei, dass sie eine Vielzahl unterschiedlichster Aufgaben wahrzunehmen hat, ohne über die entsprechen-

⁵⁸Die von Ipfling geforderte erweiterte Funktion der Schulaufsicht provoziert die Frage: Beratung durch die Schulaufsicht? Beratung und Aufsicht; passt das zusammen oder sind diese beiden Funktionen unvereinbar? (vgl. zu dieser Frage auch Knoedler 1991).

den Kompetenzen zu verfügen. Gelegentlich ist unklar, wen sie zu vertreten hat, den Gemeinderat, andere politische Behörden, die Eltern oder die Kinder.⁵⁹

Durch die neue Stellung im Rahmen der Schulpflege im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten wird sie sich generell wandeln von einer Vollzugs- und Aufsichtsbehörde zu einer Behörde, die in stärkerem Masse Führungs- und Vermittlungsaufgaben wahrzunehmen hat. Im Kanton Luzern beispielsweise wird sich die Schulpflege, was die angesprochenen Führungsaufgaben betrifft, einem Verwaltungsrat ähnlich, mit der strategischen Führung der Volksschule zu beschäftigen haben. Sie legt die Ausgestaltung und die Organisation des Volksschulangebotes fest, das vom Gemeinderat beschlossen wurde. Die unmittelbare Leitung der Schule überträgt sie einer professionellen Schulleitung. In ihrer vermittelnden Funktion steht die Schulpflege zwischen der Schule als pädagogischer Organisation und der Gemeinde als Trägerin der Schule, nimmt somit eine vermittelnde Stellung ein zwischen der Schule und der Gemeinde, der Gesellschaft generell. Berechtigte Forderungen an die Schule sollen von der Schulpflege durchgesetzt werden, ebenso ist es ihre Aufgabe als Vermittlungsbehörde, den pädagogischen und organisatorischen Freiraum der Schule zu schützen. Sie bleibt neben dem Gemeinderat eine eigenständige Behörde und ist auch für teilautonome Schulen oberstes Führungs- und Aufsichtsorgan (vgl. Doppelpunkt 1999, 13).

Die Schulpflege wird dementsprechend mit neuen Aufgaben konfrontiert. Sie hat, zusammen mit der Schule, ein gemeinsames Leitbild zu erarbeiten. Sie muss nachdenken, was für eine Schule sie überhaupt will, und hat ihren Entwurf (Leitbild) nach aussen zu kommunizieren. Sie sind für die Leitung der teilautonomen Schulen verantwortlich. Es werden Aufgaben auf die Schulpflege zukommen, die komplexer als ihre bisherigen sind, und die den Führungsaufgaben in einem wirtschaftlichen Unternehmen gleichen. Jede Gemeinde wird daran interessiert sein, so wenigstens die Ansicht von Bildungspolitikerinnen und -politiker (vgl. ebd., 18), ihre teilautonomen Schulen gut zu führen. Die neuen Aufgaben, erhöhte Kompetenzen und die wichtigere Stellung werden diese Behörde, so wird vermutet bzw. gehofft, stärken (vgl. ebd. 17).

⁵⁹Die Schulpflege steht nach Einschätzung einer Expertengruppe im Ruf – gerade unter Lehrkräften – eine 'Laienbehörde' zu sein. Manche belächeln sie als eine Art 'Vorstufe' zu einem ernst zu nehmenden politischen Amt (vgl. Doppelpunkt 1999, 6).

3.1.4 Notengebung und Selektionsaufgaben

Thoma stellte schon 1986 fest, dass rund die Hälfte der Lehrkräfte ein problematisches Verhältnis zu ihrer Selektionsfunktion haben, besonders was das Dilemma zwischen Förderung und Auslese betrifft. Der Widerspruch zwischen der Begutachter- und Selektionsfunktion einerseits und der kompensatorisch-educativen Funktion mit einem demokratischen, partnerschaftlichen Führungsstil andererseits ist unvereinbar: "Der Lehrer ist demnach Richter und Anwalt in Personalunion" (Grimm 1993, 13).

Mit dem verordneten Notensystem kann nur unbefriedigend auf die Individualität des einzelnen Schulkindes und auf seine spezifischen Lernprozesse eingegangen werden. Hinzu kommen Elternreaktionen wie Notenkritik und/oder Meinungsverschiedenheiten bei Übertrittsfragen (vgl. Schärer 1993, 71). Mit zunehmender Dauer der Lehrtätigkeit tritt das problematische Verhältnis zur Noten- und Selektionsfrage in den Hintergrund - mag sein aufgrund eines Gewöhnungseffekts bei älteren Lehrpersonen. Auch bei Wulk (1988) schneidet die Notengebung im Urteil der Lehrkräfte schlecht ab. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer empfinden die Benotung als unangenehme und belastende Arbeit, die zwar nur zu bestimmten Zeiten, dann aber gehäuft und unter Zeitdruck auszuführen ist. Dubs (1989, 123) stellt fest, junge Lehrerinnen und Lehrer sowie Lehrkräfte auf der Unterstufe klagten besonders über Unsicherheiten bei der Anwendung von Notengebung und Selektion.

Kehl et al. (1982) meinen, Lehrkräfte der Altersgruppe 19-29 Jahre fühlten sich aufgrund des Zwangs, Noten geben zu müssen, wesentlich stärker belastet als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Dies gilt auch für den Umstand, dass sie mit der Notengebung nur einen Teil des Kindes zu erfassen glauben. Der Zwang zur Notengebung belastet Lehrkräfte der ersten und zweiten Klasse am stärksten. Notengebung zeitigt desgleichen negative Auswirkungen auf die Kontakte der Schülerinnen und Schüler untereinander, indem sie gegenseitige Kooperation und Solidarität gefährdet. Die Leistungsbewertung bestimmt überdies das Verhältnis zwischen Lehrkraft, Schülerinnen und Schülern, zumal das Leistungsprinzip Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern trennt. Die Lehrperson steht im Konflikt zwischen der Orientierung am Kind oder der gesamten Gruppe.

3.2 *Korrelate der Berufszufriedenheit*

3.2.1 *Seelische und körperliche Gesundheit*

Seit Jahren schon muss im Lehrberuf, namentlich in Deutschland, auf alarmierende Zahlen von Dienstunfähigkeit und vorzeitiger Pensionierung hingewiesen werden, wo das reguläre Pensionsalter nur von etwa 20% erreicht wird. Die Zahlen variieren in den einzelnen Bundesländern zwischen 5% - 30% (vgl. Schmitz & Leidl 1999, 308). Zu einem grossen Teil werden psychische und psychosomatische Probleme dafür verantwortlich gemacht. Von den vorzeitig Pensionierten gehen ca. 30% wegen psychischer und psychiatrischer Erkrankung in den Ruhestand (vgl. ebd.). Der Gesundheit von Lehrpersonen ist die angemessene Beachtung zu schenken, lassen die erwähnten Zahlen doch den Schluss zu, Lehrkräfte gehörten einer erhöhten Risikopopulation an. Leistungsfähige Schulen sind nur mit psychisch gesunden, somit engagierten, belastbaren und zufriedenen Lehrpersonen zu erreichen. Zahlreich sind denn auch die Arbeiten, die der Gesundheit von Lehrpersonen gewidmet sind, versteht man Gesundheit in einem weiteren Sinn und bezieht Gesichtspunkte wie die Befindlichkeit im Generellen, seien es verschiedene Perspektiven des Wohlbefindes oder auch Stress, Burnout, Ängstlichkeit,⁶⁰ Kompetenz oder wie der bearbeitete Sachverhalt auch immer konzipiert wird. "In den internationalen Arbeiten zur Lehrergesundheit, die während der letzten zwei bis drei Jahrzehnte publiziert wurden, standen zunächst der 'Lehrerstress' und die 'Lehrerangst' im Vordergrund. Heute bestimmt der Burnout-Begriff die Themen in diesem Bereich", urteilt Schaarschmidt (1999, 242) (siehe Kp. 3.2.2). Die nachfolgende Darstellung beschreibt vorerst die psychische Gesundheit:

⁶⁰Die Ursachen berufsbezogener Ängste lassen sich nach Seidel & Jehle (1998, 29) in vier Kernursachen zusammenfassen, die in der Person des Lehrkraft oder auf angstverursachenden Bedingungen des Schulsystems und auf allgemeinen gesellschaftlichen Einflüssen angesiedelt sind: (1) Mangelnde Begabung für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers, (2) Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule, (3) Gravierende Erlebnisse im Schulunterricht, (4) Fragwürdige Leitbilder der Gesellschaft. Als Einzelursachen erreichten bei einer Stichprobe von 238 Studierenden und Lehrkräften der Universität Wuppertal "ungünstige Arbeitsbedingungen in der Schule", "zunehmende Überlassung von elterlichen Erziehungsaufgaben an die Schule" und "Tendenz zu grossen und unübersichtlichen Schulen" die höchsten Gewichte (ebd., 35). Die den Ursachen zugeschriebenen Gewichte dürften durch die Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden beeinflusst sein. Seidel & Jehle prüften den Einfluss von Geschlecht, Alter, Semesterzahl, Zufriedenheit, Informiertheit, Zustandsangst, Angstneigung und angestrebter Schultyp mit einer multivariaten Varianzanalyse. Erstaunlicherweise resultierte nur bei der unabhängigen Variablen Schultyp ein signifikanter Effekt. Auch Angstneigung beeinflusste die zugeschriebenen Gewichte nicht (vgl. Seidel & Jehle 1998, 37).

Psychische Gesundheit Beschäftigter gilt als sozialpolitisch anerkanntes Gut, das mit den betrieblichen und individuellen Interessen der Arbeitenden in Einklang stehen sollte. Nun korrespondieren bestimmte Formen der Arbeitszufriedenheit mit körperlicher Gesundheit, während Unzufriedenheits- und Stresspotenziale Somatisierungstendenzen fördern (vgl. Fischer 1991, 2). Den Gedanken der *seelischen Gesundheit* betrachte ich als ein übergeordnetes Konzept, innerhalb dessen der Burnout eine Facette *seelischen Krankseins* umschreibt. Dasselbe gilt für spezifische Reaktionen auf Belastungen, Beanspruchungen und Stress. Die Sicht der *World-Health-Organization*, wonach Gesundheit ein Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens sei, scheint auch im Alltagsgebrauch an Bedeutung zu gewinnen. Scheuch (1991, 7) meint, "Gesundheit bedeutet nicht allein Freisein von Krankheiten, sondern auch die Fähigkeit, entsprechend der individuellen psychischen, physischen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen Anforderungen aktiv bewältigen zu können und sich als Persönlichkeit und Individuum selbst zu entwickeln." In soziologischer Perspektive beschreibt Parsons die somatische Gesundheit als "Zustand optimaler Fähigkeit zur wirksamen Erfüllung von für wertvoll gehaltenen Aufgaben" (zit. nach Becker 1982, 7). Obwohl er von körperlicher Gesundheit spricht, nimmt er keine klare Trennung zwischen psychischer und somatischer Gesundheit vor. "Jemand wäre (...) dann als seelisch gesund (bzw. krank) zu bezeichnen, wenn sich auf der Ebene des Verhaltens und Erlebens bestimmte, näher zu beschreibende, positive Funktionsmerkmale (bzw. Störungen) nachweisen lassen" (Becker 1985, 5. zit. nach Schärer 1993, 26). Seelisch Gesunde zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur über ein breites Repertoire an Bewältigungsstrategien verfügen, sondern diese auch flexibel und situationsadäquat einsetzen. Sie realisieren überdies eine *gesunde Mischung* internaler und externaler Kontrollüberzeugungen (vgl. Grimm 1993, 192 und Kapitel 5.1.3.). Die Fähigkeit, internen und externen Ansprüchen zu genügen, nennt Becker *psychische Kompetenz*. Kombiniert mit psychischem Wohlbefinden führt sie zur seelischen Gesundheit, was eine Formel ausdrückt:

Seelische Gesundheit = Psychische Kompetenz + Psychisches Wohlbefinden

Becker (1982) interessierte die Frage der Wahrscheinlichkeit einer psychischen Erkrankung bzw. die dagegen mobilisierte Widerstandskraft. Er suchte Risikofaktoren für Erkrankungen und protektive Einflüsse (wie die gesundheitsfördernde Wirkung der Sinngebung, ein intaktes Wert- und Orientierungssystem), die mit steigender Anzahl und grösserem Gewicht die Wahrscheinlichkeit für eine Erkrankung senken. Bei den Indikatoren zur Bestimmung des momentanen Gesundheitszustandes (vgl. Becker & Minsel 1986, 10/11) wurden körperliche *und* seelische Gesundheit einbezogen, um deren Gemeinsamkeiten aufzufangen. Gesundheitliche Be-

einträchtigung und Reaktionen auf Beanspruchungen und Belastungen/Stress⁶¹ hinsichtlich somatischer und psychischer Gesundheit sind demzufolge auch bezogen auf die Lehrkräfte integriert darzustellen. Obwohl pathogenetische Aspekte im Vordergrund stehen, ist zu bedenken, dass die Lehrtätigkeit auch vielfältige Möglichkeiten der Sanogenese, also der Gesundheitserhaltung und Gesundheitsförderung beinhaltet.

Den umfassenderen Gesundheitsbegriff einbeziehend, jedoch gleichsam auf der negativen Ebene aufgreifend, ist Roth (2000) anhand einer Stichprobe von 352 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren der Frage nachgegangen, inwieweit körperliche Beschwerden einen Indikator für psychische Auffälligkeiten darstellen. Werden Jugendliche danach befragt, wie sie ihren subjektiven Gesundheitszustand *allgemein* einschätzten, fallen die diesbezüglichen Antworten äusserst positiv aus. Im Gegensatz dazu stehen, so Roth (vgl. ebd., 19), die Antworten bezüglich *spezifischer* gesundheitlicher Beschwerden, wo Jugendliche gegenüber Erwachsenen bei 27 von 31 vorgelegten Beschwerden eine höhere Auftretenshäufigkeit angaben. "Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass körperliche Beschwerden insbesondere mit internalisierenden Störungen kovariieren, wobei der Zusammenhang für Jungen deutlich höher ausfällt als für Mädchen" (Roth 2000, 18). Dieser Zusammenhang gilt, auch wenn männliche Jugendliche über generell weniger Beschwerden als Mädchen berichten. Diese korrelieren bei Jungen jedoch in höherem Umfang mit psychischer Auffälligkeit. Roth vermutet, Jungen könnten körperliche Beschwerden eher als Kommunikationsform für psychische Probleme nutzen, da bei Jungen eine geringere Bereitschaft vorhanden ist, persönliche Probleme zu äussern. "Dies dürfte insbesondere für internalisierte Probleme – wie Gefühle der Angst und Niedergeschlagenheit oder soziales Rückzugsverhalten gelten" (Roth 2000, 26). Roth zufolge stellt die Somatisierung psychischer Probleme bei männlichen Jugendlichen den Versuch dar, psychische Probleme in einer für sie angemessenen Form zum Ausdruck zu bringen.

⁶¹Die Termini Stress und Belastung haben in relationalen Modellen dieselbe Bedeutung. Steht die Reaktion auf (z.B. lehrberufliche) Situationen im Vordergrund, dominiert der Begriff Stress, während in reizbezogenen Ansätzen der Begriff Belastung erscheint.

Gesundheitliche Reaktionen auf Belastungen und Stress im Lehrberuf

Ganz generell wirken sich Belastungen negativ auf das Befinden aus. Das bestätigte eine Befragung von 356 Lehrerinnen und Lehrern aus Nordrhein-Westfalen und Hessen aus allen Schultypen (van Dick et al. 1999b). Die Ergebnisse zeichneten insgesamt ein positives Bild: "Belastungen als Gesamtindikator werden (nur) in einem mittleren Ausmass wahrgenommen" (ebd., 278). Relativierungen gegenüber oftmals pauschalisierenden Aussagen über die gesundheitsgefährdeten Lehrerinnen und Lehrer sind angebracht. Eine mit dieser Befragung zu überprüfende Hypothese, die Wechselwirkungen (Puffereffekte) zwischen Kontrollüberzeugungen und sozialer Unterstützung in Bezug auf Beschwerden/Belastungen postulierte, konnte nicht bestätigt werden. Die Resultate zeigten direkte Effekte von sozialer Unterstützung auf körperliches Wohlbefinden. Soziale Unterstützung trägt direkt zur Steigerung des Wohlbefindens bei, unabhängig von konkreten Belastungen. Lehrpersonen mit stärkeren internen Kontrollüberzeugungen kennzeichnet eine höhere Arbeitszufriedenheit. Im Hinblick auf die untersuchten Variablen Mobbing, Unterstützung und Kontrollüberzeugungen konnten keine Geschlechts- oder Alterseffekte gefunden werden, wohl jedoch hinsichtlich der Schulart. Gymnasiallehrpersonen leiden stärker als Lehrpersonen anderer Stufen unter Mobbing, erhalten weniger Unterstützung und äussern geringere Kontrollüberzeugungen (vgl. van Dick et al. 1999b, 279). Dieser schulartspezifische Befund unterstreicht, dass eine differenzielle Betrachtung angezeigt ist.⁶²

Auch für Schaarschmidt et al. ist es ein Anliegen, "das globale Phänomen 'Lehrerstress' aufzulösen und eine differenziertere Betrachtung des berufsspezifischen Beanspruchungserlebens vorzunehmen" (Schaarschmidt et al. 1999, 266). Die Autoren haben mit mehreren Messinstrumenten⁶³ Persönlichkeitsmerkmale von etwa 4'000 Lehrpersonen und Studierenden des Lehramtes in verschiedenen deutschen Bundesländern erhoben. Diese Merkmale können als persönliche Ressourcen verstanden werden, auf welche die befragten Lehrerinnen und Lehrer

⁶² Unterschiede in Abhängigkeit von den Schultypen haben auch Buschmann & Gamsjäger (1999) nachgewiesen (siehe Kp. 3.2.2). Gymnasiallehrpersonen sind stärker als andere von Burnout bedroht.

⁶³Zur Illustration sei eine Auswahl aufgeführt: Im Kern der einbezogenen Methoden stehen arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster: Arbeitsengagement (Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben), Widerstandsfähigkeit (offensive Problembewältigung, Resignationstendenz bei Misserfolg, innere Ruhe und Ausgeglichenheit) und Emotionen (Erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit). Im Weiteren: situationsbezogene Persönlichkeitsdiagnostik (Konfrontationstendenz in sozialen Konfliktsituationen, Aktivität in vertrauter kommunikativer Situation), Burnout-Masse (Demotivation, Aversion gegen Schülerinnen und Schüler, Unzufriedenheit mit der Arbeit), Beeinträchtigung des psychischen Befindens (ängstliche und depressive Verstimmung, Herabsetzung des Selbstwertgefühls), körperlich-funktionale Beschwerden (Herz-Kreislauf-Beschwerden, Schlafstörungen) (Schaarschmidt et al. 1999, 246 ff).

bei der Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen zurückgreifen können. Sie dienen den Autoren der Studie als Indikatoren psychischer Gesundheit. Mittels Clusteranalysen resultieren vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. In zwei Mustern sind Verhaltens- und Erlebensweisen auszumachen, die psychische Gefährdungen und Beeinträchtigungen anzeigen: Das eine Muster ist durch erhöhtes Engagement und starke Ausprägung in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben gekennzeichnet, vereint mit tiefen Werten hinsichtlich Distanzierungsfähigkeit (Schwierigkeit, Abstand zu den Problemen von Arbeit und Beruf zu gewinnen), Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit und im Erleben sozialer Unterstützung. Zum Bild des anderen Risikomusters gehören geringes Arbeitsengagement, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. Anders als in Mustern, in denen diese Kombination der Gesundheit dienlich sein kann, geht das verminderte Engagement nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Bei beiden Mustern steht der protektive Faktor der erlebten sozialen Unterstützung nur unzureichend zur Verfügung.

Diese Musterverteilungen lassen ein differenziertes Bild der psychischen Gesundheit deutlich werden. Wird pauschal nach dem Grad erlebter Belastung gefragt, unterscheiden sich die Muster nicht voneinander. Hinter dem gleichen globalen Belastungserleben ("Lehrerstress") kann sich qualitativ sehr Unterschiedliches verbergen. Es lassen sich unterschiedliche gesundheitliche Risiken ausdrücken. "Es kann also nicht pauschal von der Risikogruppe der Lehrerinnen und Lehrer gesprochen werden, wie das manch dramatischer Bericht über die Gesundheitssituation im Lehrerberuf nahelegt" (Schaarschmidt et al. 1999, 264).

Lehrkräften der Grundschule und - wiederum Gymnasiallehrpersonen (vgl. van Dick et al. 1999b; Buschmann & Gamsjäger (1999) – weisen einen erhöhten Anteil im ersten beschriebenen Risikomuster auf. Beide Schulformen produzieren Engagement und - bei entsprechender Disponiertheit – Überengagement; die Grundschule – vermuten Schaarschmidt et al. (1999, 265) - wegen den mehrheitlich noch aufnahmebereiten und dankbaren Schülerinnen und Schüler, das Gymnasium wegen der höheren fachlichen Herausforderungen. Das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler, die Klassengröße und die Stundenanzahl werden über alle untersuchten Regionen und Schulformen als besonders belastend erlebt, auch von den gesündesten Lehrpersonen und somit unabhängig von persönlichen Ressourcen. Auch dann wirken diese drei Faktoren nicht isoliert für sich. Eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl werde dann zum spürbaren Belastungsfaktor, wenn die Wirkung problematischer Arbeitsbedingungen (wie

grosse Klassen, demotivierte, undisziplinierte Schülerschaft) noch verlängert würden (vgl. ebd.).

Mit Hilfe der erstellten Musterkonstellationen sollen gesundheitsbezogene Interventionen erarbeitet werden.

Schätzen Befragte die berufliche Belastung höher ein, zeigt dies allein noch keine negativen Auswirkungen auf ihren Gesundheitszustand.⁶⁴ Dieses Ergebnis von Buhr & Scheuch (1991) deckt sich mit den erörterten Konzepten zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrberuf: Beeinträchtigende Reaktionen gründen weder in der Situation noch in der Person, sondern entstehen aus der Art, wie eine Person die adaptiven Beziehungen einschätzt. Reaktionen sind als Resultat einer Transaktion zwischen Person und Umwelt zu verstehen. Buhr & Scheuch (1991, 25)⁶⁵ wiesen nach, dass Einschätzungen der eigenen beruflichen Leistungsfähigkeit, die Verwirklichung eigener Ansprüche sowie die Art und Weise der Bewältigung von Umweltanforderungen dabei ausschlaggebend sind. In der Zehnjahresspanne zwischen 1979 und 1989 nahmen ihrer Studie zufolge Hinweise auf neurotische Störungen⁶⁶ bei Lehrkräften merklich zu. Die Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen ohne neurotische Tendenzen war gekennzeichnet durch geringeres Stress- und Ermüdungserleben im Beruf, ausgeprägtere Handlungskompetenz und bessere subjektiv bewertete berufliche Leistungsfähigkeit, umfassendere berufliche Anspruchsverwirklichung, höheres Selbstkontrollbewusstsein und geringere Rigidität. Berufsumsteiger und -umsteigerinnen wiesen höhere neurotische Tendenzen auf. Die erlebte familiäre und gesellschaftliche Belastung war vergleichbar. Ebenso wenig differierten die beiden Gruppen hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit, der vermuteten Wochenar-

⁶⁴Die folgenden Abschnitte greifen die Studie "Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen" auf. Sie wurde durch ein Autorenkollektiv unter der Leitung von Klaus Scheuch (zit. Scheuch et al. 1991) in der DDR erstellt und von der Akademie für Pädagogische Wissenschaften, damals Ostberlin, herausgegeben.

⁶⁵In der Studie wird verlangt, der Aufklärung der Wirkung psychosozialer Faktoren vermehrt Rechnung zu tragen. Psychosoziale Faktoren tragen dem transaktionalen Charakter von pathogenetischen Aspekten der Lehrtätigkeit und Lehrer- und Lehrerinnengesundheit Rechnung. "Psychosoziale Faktoren am Arbeitsplatz werden definiert als Wechselwirkung zwischen Arbeitsumwelt, Arbeitsinhalt, organisatorischen Bedingungen der Arbeit einerseits und dem Leistungsvermögen, den Bedürfnissen, der Kultur, den persönlichen sowie nicht arbeitsbezogenen Belangen der Werktätigen andererseits, die über psychische Prozesse, z.B. durch Auffassungen und Erfahrungen Gesundheit und Arbeitsleistung beeinflussen und Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit bewirken können". (Scheuch 1991, 51)

⁶⁶Bereits 1978 stiegen die neurotischen Störungen in der erwähnten Population mit zunehmendem Dienstalter an. Lehrkräfte mit 11-20 Dienstjahren beklagten in 33,2% neurotische Störungen, mit 21-30 Dienstjahren in 56,4% und mit über 30 Dienstjahren in 74,5%. Die dienstalterabhängige Steigerung trat im Verlauf der Studie immer deutlicher hervor (vgl. Buhr & Scheuch 1991, 21). Es ist darauf hinzuweisen, dass die Ermittlung von neurotischen Störungen in der betreffenden Arbeit mittels Screening-Verfahren erfolgte, was keineswegs ärztlichen Diagnosen gleichkommt.

beitszeit, der freien Abende/Wochen und der Kinderzahl. Dagegen wird die berufliche Belastung seitens der Gruppe *ohne* neurotische Tendenzen als höher eingeschätzt (vgl. Buhr & Scheuch 1991, 22ff).

Einer vergleichenden Studie zur Beschwerdeproblematik unter *verschiedenen Berufsgruppen* (Vogel & Scheuch 1991) in der (damaligen) DDR zufolge zeigten Pädagoginnen und Pädagogen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine erhöhte Anzahl von (vorab psychosomatischen) Beschwerden und daraus ableitbarer neurotischer Tendenzen. Frauen nannten mehr Beschwerden als Männer. Alle untersuchten Berufsgruppen verzeichnen eine Zunahme der Beschwerden mit zunehmendem Alter, bei Frauen ausgeprägter als bei Männern (vgl. Vogel & Scheuch 1991, 17ff). Die Entwicklung klassischer medizinischer Risikofaktoren (Zunahme des Alkoholverbrauchs, Medikamenten- und Drogeneinnahme, Fettstoffwechselstörungen, Anstieg der Hypertonierate) von im Lehrberuf tätigen Personen ist für Buhr & Scheuch (1991, 26) "bedenklich", insbesondere bei Männern. 1986 waren 4,1% der damaligen DDR-Lehrkräfte, 3,5% der Erzieherinnen und Erzieher und 2,1% der Kindergärtnerinnen vollständig berufsunfähig. Die Zahlen für teilweise Berufsunfähigkeit liegen drastisch höher.⁶⁷ Verglichen mit anderen Berufsgruppen ist die durchschnittliche Arbeitsunfähigkeitsdauer bei Pädagoginnen und Pädagogen beträchtlich, insbesondere bei Männern. Als medizinische Gründe für eine Berufsunfähigkeit von Lehrpersonen werden Erkrankungen des Nervensystems (psychische Krankheiten und Störungen, psychosomatische Beschwerden) mit 32,5% an erster Stelle genannt, gefolgt von Herz-Kreislaufkrankungen (19,4%), Muskel- und Skeletterkrankungen (15,4%) und Stimmstörungen (11,9%) (Vogel & Scheuch 1991, 16). Zwischen 1979 und 1986 verdoppelte sich überdies der Anteil älterer Pädagoginnen und Pädagogen bei den Berufsunfähigen. Ungefähr jede sechste Lehrkraft, die das 50. Lebensjahr überschritten hatte, war berufsunfähig. Auch in der DDR waren Männer übervertreten, stellt man ihren Anteil an der Gesamtpopulation unter der Lehrerschaft und ihr Alter in Rechnung.

⁶⁷Die berufliche Beanspruchung im Lehrberuf und möglicherweise daraus resultierende (teilweise) Berufsunfähigkeit stellt kein DDR-spezifisches Phänomen dar. Unterschiedliche Messverfahren spielten im Vergleich mit Ergebnissen anderer Länder eine Rolle. Becker & Gonschorek (1989, 16-23) ziehen aus einer Analyse von Resultaten des Heidelberger Burnout-Testes (BOT) die Konsequenz, dass schon bald ungefähr jede 10. Lehrkraft so frustriert oder apathisch (=ausgebrannt) sein könnte, dass sie "gesunden Schülern nicht zumutbar sind" (ebd., 23). Von den 550'000 Lehrkräften der BRD müssten 55'000 von Ihren Lehrverpflichtungen entbunden und vorzeitig in Pension geschickt werden. Auch nach dem BOT sind ältere Lehrerinnen und Lehrer anfälliger als jüngere, aber die Krankheit ist keineswegs auf die erstgenannten beschränkt. Dass die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte mit zunehmendem Alter steigt, zumindest für die angesprochene Befragung, steht dazu nicht in Widerspruch.

Schäfer (1985) berichtet von einer englischen Untersuchung, die belegt, dass sich die Zahl der Lehrpersonen, die wegen eines Nervenzusammenbruchs vorzeitig pensioniert werden mussten, in einem Vergleichszeitraum von zehn Jahren mehr als verdreifacht hat.

In der vorliegenden Befragung messe ich aus dem in diesem Kapitel angesprochenen Themenbereich die körperliche Befindlichkeit der Aargauer Lehrpersonen, genauer deren körperlichen Beschwerden und Reaktionen. Die Fragen beziehen sich auf psychische und physische Reaktionen. Sie stammen aus dem 88 Items umfassenden "Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW)" (Grob et al. 1991). Faktorenanalysen mit anschliessender Varimax-Rotation ergaben sechs Faktoren. Ein Faktor, bestehend aus acht Items, wurde mit der Bezeichnung *Körperliche Beschwerden und Reaktionen* versehen. Untersuchungen an Erwachsenen (Grob 1995) bestätigten die sechsfaktorielle Struktur, wie sie in verschiedenen Jugendstichproben wiederholt gezeigt wurden. Alle acht Items konnten anlässlich der Befragung der Aargauer Lehrpersonen in die Skala integriert werden.⁶⁸ Die acht Items des Faktors *Körperliche Beschwerden und Reaktionen* stammen ursprünglich aus der Skala *Somatic complaints* von Headay et al. (1984).

Reaktionen auf psychische Belastungen

Beanspruchungen werden zu *relevanten* Belastungen oder Stress, wenn sie einen subjektiven Leidensdruck erzeugen, der zu einer Beeinträchtigung der "individuellen Befindlichkeit und Stimmung sowie der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Lebenslage" (Grimm 1993, 26) führt. Stress und emotionale Belastungen gelten als Ergebnis von Kognitionen, stellen also das Urteil einer Person über ihre Beziehung zur Umwelt dar. Ulich (1989, 188) zufolge ist emotionale Belastung das "Erleiden bzw. der *Zustand des Erleidens* von Mangelzuständen, Beeinträchtigungen, Einbussen von möglichen positiven Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten". Ulich (1989, 187f.) beschreibt Symptome der emotionalen Belastung als Einbusse an

- *positiver emotionaler Grundstimmung* bzw. der Fähigkeit, häufig und intensiv positive Emotionen wie Freude, Glück oder Hoffnung erleben zu können;
- *Intentionalität*, Interesse, Initiative, Neugierde, Risikofreudigkeit, also Zukunftsbezogenheit (Verkürzung der Zeitperspektive, Verlust an Motiven);

⁶⁸Siehe Kp. 7.3.2.

- *Selbstvertrauen*, Selbstwertgefühl und Erwartung, selbst etwas zur Veränderung bzw. Verbesserung des eigenen Zustandes bzw. der Lebenslage beitragen zu können;
- *Motivation* und Fähigkeit zur Planung;
- *Fähigkeit zur (kognitiven) Orientierung*, Leistungs- und Differenzbildung, was Denkprozesse entstrukturiert, wodurch sie unkompliziertere Formen annehmen (alles-oder-nichts, entweder-oder);
- *sozialer Kompetenz* und Fertigkeit (Meidungsverhalten, Ängstlichkeit und Isolierungstendenzen im Umgang mit Anderen);
- *allgemeiner Handlungskompetenz*.

Eine Person erlebt Beanspruchungen dann als Stress (Ulich 1989, 199), wenn sie ein Missverhältnis zwischen Ansprüchen und Bewältigungsmöglichkeiten erfährt und dessen Folgen als bedrohlich einschätzt. Das Bewusstsein, handeln zu können und Kontrolle auszuüben, ist bei Stress ebenso wie bei Ziel- und Zukunftsorientiertheit indessen noch erhalten. Zunächst kann man sogar ein berufliches Überengagement aus zusätzlich mobilisierten Energien beobachten.⁶⁹ Stress ist Ulich (ebd.) zufolge ein "emotionaler Zustand von (vorübergehender) Belastung". Problematisch sind langfristige Stressauswirkungen. Greif (1991, nach Grimm 1993, 27) fasst sie zusammen als Beeinträchtigung des subjektiven Wohlbefindens (psychosomatische Beschwerden und Krankheiten, kritisches Gesundheitsverhalten wie übermässiges Essen, Bewegungsmangel, Rauchen und Alkoholmissbrauch, Drogen- bzw. Medikamentenmissbrauch) und verringertes allgemeines Aktivitätsniveau.

Tritt über längere Zeit keine Entspannung des Missverhältnisses von Anforderung und Bewältigungschance ein und bleibt der betroffene Bereich bedeutsam, kommen zusätzliche Belastungen hinzu und sind wenig Bewältigungsstrategien verfügbar, können Krisen entstehen, die sich in Depressionen äussern. Die Handlungsbereitschaft ist gelähmt und Hoffnungslosigkeit macht sich breit. Nach Seligman (1979) ist die Prämisse für die Entstehung depressiver Symptome gegeben, wenn eine Person bisherige Erfahrungen so verarbeitet und deutet, dass sie sich dabei *hilflos* fühlt. So dürfte der Gedanke entstehen, die Umwelt nicht mehr aktiv im Sinn eigener Bedürfnisse und Ziele beeinflussen zu können. Diese Haltung nennt Seligman *Hilflosigkeit*. Die Erfahrung von Nicht-Kontrollierbarkeit wird zum Bewusstsein der Hilflosigkeit verallgemeinert. Ob jemand in der Folge von Nicht-Kontrollerwartungen ein Bewusstsein von

⁶⁹Das deckt sich mit den Befunden der Lehrer-Cluster Grimms (1993, 195): Gestresste Lehrkräfte reagieren mit den - gemessen an der Zufriedenheit - effizientesten Bewältigungsstrategien, nämlich mit Abwehr und aktiver Lösungssuche. Diese umfassen aktionale und kognitive, umwelt- und selbstbezogene, offensive und defensive Aspekte. Stress ist (kann) also eine durchaus erfolgsversprechende Reaktion eines Organismus auf Beanspruchungen (darstellen).

Hilflosigkeit und damit Merkmale von Depression entwickelt, ist wesentlich dadurch bestimmt, worauf die entsprechende Person diese Nicht-Kontrollierbarkeit zurückführt, wie sie diese erklärt.⁷⁰ Die skizzierte Genese ist umso wahrscheinlicher, je eher eine Person sich selbst für die Nicht-Kontrolle verantwortlich macht und sich dabei auf globale und stabile eigene Persönlichkeitsmerkmale bezieht (vgl. Ulich 1989, 224ff). Ulich beschreibt Eigenschaften, die in ihrem Zusammentreffen das Erscheinungsbild einer (nicht-psychotischen) Depression ausmachen: "Verlust an Lebensfreude, Mangel an *positiven* Gefühlen, Niedergeschlagenheit, Angst, gar feindselige Verdrossenheit, Lebensüberdruß, Selbstmordgedanken, Pessimismus und Schuldgefühle; *negatives* Selbstbild, negative Einstellungen und Erwartungen gegenüber der Umwelt, der Zukunft und gegenüber sich selbst, Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit; *Passivität*, Initiativlosigkeit, Einbusse an Interessen, Handlungszielen und -plänen; Lähmung des Willens; erniedrigtes Aktivitätsniveau, Verlangsamung der Denk- und psychomotorischen Prozesse und Abläufe; *Libidoverlust*, Schlafstörungen, Appetitverlust und psychosomatische Beschwerden" (1989, 220).

Die hier geschilderte Symptomatik erinnert stark an die des *Burnout*.⁷¹ In der Mehrzahl der Burnout-Konzepte wird bei der Symptombeschreibung allerdings eher der Prozesscharakter des Ausbrennens akzentuiert. "Zu Beginn steht ein Überengagement im Beruf, gefolgt von einem emotionalen, kognitiven und verhaltensmässigen Rückzug, der am Ende in einen Zustand chronischer Hoffnungslosigkeit einmündet" (Grimm 1993, 28). Im Heidelberger Burnout-Test sind diese Stadien mit Begeisterung/Idealismus - Realismus - Stagnation - Frustration - Apathie/Burnout gekennzeichnet (vgl. Becker & Gonschorek 1989).

Wulk (1988) bat 68 Lehrkräfte beruflicher Schulen, ihre Reaktionen auf berufliche Belastung und Stress zu äussern. Einmal wurden diffuse Störungen genannt, die die gesamte Person betreffen, deren Störungsquelle aber nicht genau lokalisierbar war (Unruhe, Gehetzt- oder Abgespanntheit). Dann wurden unmittelbare Belastungssymptome erwähnt, bei denen die Störungsreaktion lokalisierbar war (Kopfschmerzen, Kreislaufbeschwerden). Diffuse Störungen sind für Lehrkräfte sicher belastender als konkret fassbare. Entsprechende Reaktionen können ihrerseits zu neuen Belastungen führen oder via Rückkoppelung die empfundene Belastungssituation verstärken. Sämtliche Befragten klagten über *Abgespanntheit*. 82% belasteten *innere Unruhe/Gehetztheit* und *Stressgefühle*. Es folgen Ärger (71%), Überforderungsgefühle (53%), Kopfschmerzen (50%), Magendruck (43%) und Magenschmerzen (43%). Lediglich 17% er-

⁷⁰Stichwort: Kausalattribution (siehe Kp. 2.3.2)

⁷¹Vgl. Kapitel 3.2.2.

klärten, sich durch berufliche Belastungen *abzureagieren, etwas zu tun* (ebd., 129f). 82% gaben an, sie seien *im Privaten* gereizt oder empfindlich, während sich 50% zurückziehen. 39% schimpfen und meckern. Nur je 14% wenden sich einem Hobby zu oder sprechen sich mit dem Partner oder der Partnerin aus, obwohl gerade diese Reaktion die geringste Belastung verursacht. Genau die belastendsten Handlungen also werden am häufigsten angewandt (gereizt/empfindlich sein, sich zurückziehen; ebd., 131). Solche Rückkoppelungen dürften sich allmählich verstärkend auf die Belastungssituation auswirken. *In der Schule* reagieren rund ein Drittel der Lehrkräfte auf die als am meisten empfundene Belastung, die Unterrichtsstörungen, mit *Sich beschweren*. Die Hälfte lässt sich *nichts anmerken*. Den sinnvollen und wenig belastenden Weg, nämlich Probleme und persönliche Befindlichkeiten mit anderen zu besprechen, gehen nur 32% (vgl. ebd., 133ff).

In der Untersuchung von Hirsch et al. (1988) geben zwei Drittel der befragten Zürcher Lehrkräfte zu, in ihrem Berufsleben mindestens einmal physisch und/oder psychisch erschöpft gewesen zu sein. Über die Hälfte von ihnen führt diesen Zustand auf Schwierigkeiten in der Schule zurück. Der kleinere Teil sieht die Ursache in Enttäuschungen (wie wenige oder keine Erfolgserlebnisse haben), die mit der Lehrtätigkeit verbunden sind. Bieners (1990/91) Studie an 325 Lehrkräften in der Schweiz förderte auffällig hohe Krankheitsziffern zutage: Zwei Drittel der Lehrer und die Hälfte der Lehrerinnen leiden unter physischen, psychosomatischen oder somatoformen (z. B. Migräne, Schlafstörungen) Beschwerden. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich 27% der Lehrer und 19% der Lehrerinnen in ärztlicher Behandlung. Gegenüber Pieren (1993, 86) behaupteten von über 500 Erst- und Viertklasslehrkräften im Kanton Bern die Hälfte, unter keinem oder unter kaum übermässigem Schlafbedürfnis zu leiden. Fast 50% sind also mit einem mässigen bis starken Schlafbedürfnis konfrontiert. Was die allgemeinen körperlichen Beschwerden betrifft, beklagen viele Lehrkräfte Mattigkeit, Reizbarkeit und innere Unruhe (vgl. ebd., 83-91), während körperlich lokalisierbare Beschwerden (Sodbrennen, Stiche, Schmerzen und Ziehen in der Brust, starkes Schwitzen, Nacken- und Schulterschmerzen) weniger oft genannt werden. Weiter wies Pieren (1993, 118ff) auf einen signifikant negativen Konnex zwischen der Häufigkeit von Stressoren und seelischer Gesundheit nebst einem signifikant positiven zwischen der Häufigkeit von Stressoren und körperlichen Beschwerden hin. Aus primären Situationsbewertungen mit herausforderndem Charakter resultieren hingegen weniger körperliche Beschwerden. Pieren bestätigt den Zusammenhang von Arbeitsstress, Arbeitszufriedenheit sowie seelischem und körperlichem Wohlergehen. Erhöht sich Berufszufriedenheit, verbessert sich die seelische Gesundheit, während körperliche Beschwerden abnehmen (vgl. auch Schärer 1993, 39ff). Pieren (1993, 121) moniert je-

doch, es sei kaum klar ersichtlich, welche der Variablen Ursache und Wirkung seien. Infolge der steigenden Anzahl von Belastungssituationen dürften seelische Gesundheit und Arbeitszufriedenheit ab-, körperliche Beschwerden zunehmen. Andererseits mögen tiefe Arbeitszufriedenheit, seelische Gesundheit oder ein hohes Mass an körperlichen Beschwerden eine Erhöhung der als belastend empfundenen Stresssituationen bewirken. Müller-Limmroth (1980) nennt als körperliche Reaktionen auf Belastungen das erhöhte Infarktrisiko der Lehrkräfte: Blutdruck und Herzfrequenz steigen vor Beginn der Unterrichtstätigkeit merkbar an und gehen in den Pausen nur unwesentlich zurück. Lippuner (1986, nach Schärer 1993, 85) stellt einen kontinuierlichen Anstieg der körperlichen Beschwerden der Lehrkräfte fest. Der Leiter der *Beratungsstelle für Volksschullehrer* am Zürcher Pestalozzianum wird vorwiegend mit Schlaf- und Verdauungsproblemen, Beschwerden über zu hohen Blutdruck und Depressionen konfrontiert. Dafür macht er Klimaveränderungen im Umfeld der Lehrkräfte verantwortlich. Wer die Beratungsstelle aufsucht, beklagt sich über kontroverse Ansprüche, vorab der Eltern, an den Unterricht. Die Berufssituation der Lehrpersonen scheint im Übrigen geeignet, neurotisches und zwanghaftes Verhalten zu aktualisieren. Als spezielle *Berufskrankheiten* nennt Müller (1981, 192ff) Pedanterie und Kleinlichkeit, auffälliges Rigiditätsverhalten, Rechthaberei und Besserwisserei. Müller sieht darin eine zwanghafte Kompensation von Unsicherheitserleben.

3.2.2 *Burnout*

"Personen, die in sozialen Berufen arbeiten, verbringen einen beträchtlichen Teil ihrer Arbeitszeit in intensivem Kontakt mit anderen Menschen. Oft ist die soziale Interaktion auf aktuelle Probleme der Klienten zentriert und somit beladen mit Gefühlen von Ärger, Verlegenheit, Furcht oder Verzweiflung. Weil Lösungen für diese Probleme oft nicht leicht zu sehen und zu erreichen sind, wird die Situation zweideutig und frustrierend. Für eine Person, die ständig zusammen mit anderen Leuten unter solchen Umständen zusammenarbeitet, kann der chronische emotionale Stress so belastend werden, dass dies zu Burnout führt" (Barth 1990, 88).

Der Begriff Burnout ist erstmals von Freudenberger 1974 als Terminus für psychischen und physischen Abbau von meist ehrenamtlichen Mitarbeitern alternativer Hilfsorganisationen verwendet worden. Freudenberger (1974, 159) definiert Burnout als "versagen, abnutzen oder erschöpfen durch ausserordentliche Verausgabung an Energie, Kraft oder Ressourcen".

Burnout ist demnach eine *Krankheit des Überengagements*. Ausbrennen bedeutet: sich entleeren, die eigenen körperlichen und seelischen Reserven erschöpfen. Wer ausgebrannt ist, ist im Zustand der Ermüdung, der Frustration, hervorgerufen - so Freudenberg - durch Umstände, in denen sich Betroffene auf etwas einlassen, das den erwarteten Lohn nicht bringt. Cherniss (1980, 18, zit. nach Enzmann & Kleiber 1989, 42) schildert Burnout "als einen Prozess, in welchem ein ursprünglich Professioneller sich als Reaktion auf in der Arbeit erfahrene(n) Stress und Stress-Reaktion (stress and strain) von seiner oder ihrer Arbeit zurückzieht". Wie steht es um die Lehrkräfte?

Der Berufsmythos wird seitens der Anfänger in sozialen Berufen zwar akzeptiert. Andererseits stärkt dies unrealistisch hohe Erwartungen, die schon bald mit der Realität der bürokratischen Zwänge und dem arbeitsbezogenen Stress in Konflikt geraten und zu Desillusionierung und Ausbrennen führen können. Cherniss zufolge beginnt Burnout mit einem Verlust an Kompetenzgefühl und *psychologischem Erfolg* und zeigt sich in Apathie, Zynismus und Rigidität.

Burnout ist ein Begriff, der im Verlauf der vergangenen fünfundzwanzig Jahre in den USA für die *Human Service Professions* ausserordentlich populär geworden ist. Enzmann & Kleiber (1989, 17) weisen darauf hin, dass Burnout (ausgebrannt, durchgebrannt) schon in den dreissiger Jahren ein Thema im Profisport und den darstellenden Künsten war.

Barth (1990) verfasste die erste umfangreichere empirische Studie zu Burnout bei *Lehrkräften* im deutschsprachigen Raum (1990). Enzmann & Kleiber (1989) leisteten eine Begriffserklärung und dokumentierten die einschlägige Literatur. In der Zeitspanne seither hat sich die Zahl der wissenschaftlichen Beiträge in Zeitschriften, aber auch jene von Monografien zum Thema Burnout im Lehrberuf vervielfacht.

Bevor Burnout als psychologischer Begriff geprägt worden ist, galt das Augenmerk den besonderen Schwierigkeiten helfender Berufe. Barth zitiert (1990, 3) einen Artikel aus dem *Oberpfälzer Schulanzeiger* vom Jahr 1915, worin eine "moderne Lehrerkrankheit" mit dem Namen "Neurasthenie" beschrieben wird, deren Symptome der heutigen modernen *Lehrer- und Lehrerinnenkrankheit Burnout* ähneln. Burnout hat als Phänomen wohl bereits existiert, bevor es von den Sozialwissenschaften etikettiert worden ist. Eigenschaften der modernen Welt begünstigen jedoch das Auftreten dessen, was gegenwärtig mit diesem Begriff bezeichnet wird. Man versucht, die Phänotypik zu fassen und ihn damit von anderen, ehemals gebräuchlichen Begriffen abzugrenzen: Burnout wird als moderner Sachverhalt mit charakteristischen, westlichen und *zeitgenössischen* Wurzeln begriffen. Mit anderen Autorinnen und Autoren meint Barth, der Problembereich habe seit den siebziger Jahren an Aktualität gewon-

nen und werde sich künftig verstärken. Sie (ebd., 14ff) begründet diese These mit *Veränderungen im sozialpolitischen Klima* (nach großem Enthusiasmus regiert im sozialen Bereich der Rotstift), *steigenden Anforderungen bei gleichzeitig geringer werdenden Mitteln, gesellschaftlichen Veränderungen* (Ein-Kind-Familien, alleinerziehende Elternteile und Mobilität verändern die Rolle der Lehrkräfte, die Aufgaben zu übernehmen haben, welche einst die Familie erfüllte), *Überangebot des Personals in helfenden, oft schlecht bezahlten Frauenberufen, Berufsethik und klientenzentrierter Einstellung* (Berufstätige - häufig Frauen - denken weniger an sich selber, sondern sind für die anderen da. Sie haben kaum gelernt, ihre Bedürfnisse zu erkennen oder Forderungen durchzusetzen), *unfähigen Vorgesetzten* (häufig Männer aus dem Managementbereich, die nicht für ihre gegenwärtigen Aufgaben ausgebildet sind), *fortschreitender Spezialisierung* (was zu eingeschränktem Tätigkeitsfeld mit eingeschränkter Zuständigkeit führt) und der zunehmenden Bedeutung von *Arbeit*, da sich immer mehr Alleinlebende über ihre Berufstätigkeit definieren).

Die intuitive Verständlichkeit des Begriffes, die seine schnelle Popularisierung, aber auch seine Unschärfe ausmacht, wird seitens der empirischen Forschung beklagt. Mehrere Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass lange keine konsistenten Burnout-Theorien, sondern lediglich vorläufige Annahmen und eine Anzahl unterschiedlichster Konzepte und Erklärungsmodelle vorgelegen seien (vgl. Enzmann & Kleiber 1989). Ebenso wenig ist eine Burnout-Definition als Standard akzeptiert. Das Fehlen einer handhabbaren oder gar operationalen Definition wird auch noch Mitte der 90er-Jahre häufig beklagt (vgl. Grunder & Bieri 1995, 134f). Nach Einschätzung von Buschmann & Gamsjäger (1999, 281) ist der Begriff allerdings aufgrund des regen Forschungsinteresses der Arbeitspsychologie, beginnend in den 80er-Jahren, von seinem populärwissenschaftlichen Nimbus nach und nach befreit worden.

Paine (1982, nach Barth 1990, 10) möchte fünf Bedeutungen unterscheiden: das Burnout-Stress-Syndrom als emotional-kognitives Symptom-Cluster; Burnout als mentale Störung; Burnout als Ergebnis eines Burnout-Prozesses; Burnout als Vorgang mit regelhaften Phasen und Burnout als Folge-Wirkung auf der Organisationsebene.

Unklar bleibt, ob Burnout als kategorialer Zustand oder als Merkmal mit quantitativem Akzent zu verstehen sei. Oft erweckt insbesondere deskriptiv-anekdotische Behandlung des Themas den Eindruck, Burnout sei entweder präsent oder absent. Inzwischen setzt sich allerdings die Ansicht durch, Burnout sei als kontinuierliche Variable zu konzeptualisieren, die in niedriger, mittlerer oder akuter Ausprägung auftritt. Zahlreiche Definitionen enthalten Zusammenstellungen der beobachteten Symptome. Demzufolge findet man beinahe alle beobachteten nega-

tiven Reaktionen von Arbeitenden in psychosozialen Berufen in Burnout-Begriffsbestimmungen. Im Weiteren herrscht Unsicherheit über die Unterscheidung des Burnout von ähnlichen Erklärungsmustern wie Stress, Depression, Belastung, Arbeitszufriedenheit oder Entfremdung. (vgl. Enzman & Kleiber 1989, 21). Unklar ist zudem, was als Ursache, Symptom und Folge von Burnout gelten soll.

Trotz des heterogenen Charakters der Bedeutungen "muss dieses Syndrom einen phänomenalen Kern besitzen, der so gleichartig ist, dass ein gemeinsamer Name gerechtfertigt erscheint" (Barth 1992, 20). Maslach (1982, 31f, in Enzmann & Kleiber 1989, 20f) zufolge stimmt man immerhin darin überein, Burnout erscheine auf der individuellen Ebene, es handle sich um ein internes psychologisches Erlebnis, das Gefühle, Einstellungen, Motive und Erwartungen einschliesse. Mit ihm gehe eine negative Erfahrung einher, da Probleme, *Distress*, Unannehmlichkeiten, Dysfunktionen und/oder negative Konsequenzen angesprochen würden. Burnout wird mehrheitlich als symptomatisch für helfende Berufe angesehen, zumindest für jene, wo menschliche Interaktion bzw. die Arbeit mit (und an) Menschen einen wesentlichen Teil der Tätigkeit ausmacht.

Einigkeit herrscht ebenfalls in der Annahme, Burnout sei ein schleichend einsetzender und langwieriger Prozess. Deshalb akzentuieren etliche Modelle den *Prozesscharakter* des Ausbrennens in sozialen Berufen, an dessen Ende das Gefühl der Betroffenen überwiegt, zunehmend weniger Arbeitsenergie aufbringen zu können. Dem erwähnten beruflichen Überengagement folgt in der Regel ein emotionaler, kognitiver und verhaltensmässiger Rückzug, der in einen Zustand chronischer Hoffnungslosigkeit mündet. Als Burnout-Ursache wird emotionale Überstimulation und nachfolgende Unfähigkeit, sich auf Klienten zu beziehen, unterstellt. So gehen Edelwich & Brodsky (1984) davon aus, bis zum endgültigen Ausbrennen seien mehrere Phasen identifizierbar: *Enthusiasmus* (mit hochgesteckten Zielen und unrealistischen Erwartungen), *Stagnation* (Desillusionierung) bezüglich der erwarteten Zielerfüllung, *Frustration* bezüglich des eigenen beruflichen Könnens und des Sinns des gesamten Berufszweigs, *Apathie* und Resignation sowie Verfechtung des status quo und Vermeidungsverhalten (emotionaler Rückzug). Als entscheidenden, die Phasen miteinander verbindenden Umstand sehen Edelwich & Brodsky die Überidentifikation mit Klientinnen und Klienten, Patientinnen und Patienten, Schülerinnen oder Schülern. Hohe Erwartungen führen vorerst dazu, vermehrt Anpassungsenergie bezüglich der Diskrepanz zwischen Anspruch und Lösungsmitteln freizusetzen. Dauert das Widerstandsstadium zu lange, erschöpft sich die Anpassungsenergie. Burnout ist dann weitgehend im Verlust an Energie und Engagement durch fortschreitende Desillusionierung zu sehen, während Zynismus und Gleichgültigkeit Kompensationsversuche

nung zu sehen, während Zynismus und Gleichgültigkeit Kompensationsversuche darstellen. Im Endstadium werden die Klientenkontakte nach Möglichkeit eingeschränkt oder gar vermieden und die ursprünglichen Ziele aufgegeben, um weiterer Enttäuschung und Frustration vorzubeugen. Der Heidelberger Burnout-Test (z. B. Becker & Gonschorek 1989) orientiert sich an diesen von Edelwich & Brodsky beschriebenen Stadien.

Mit Ausnahme der Arbeiten von Maslach & Jackson⁷² soll auf die Darstellung weiterer Begriffe und Modelle an dieser Stelle verzichtet werden. Aktuelle Arbeiten (Stand 2001) zur Burnout-Thematik beziehen sich nach wie vor auf Maslach & Jackson (1986), Edelwich & Brodsky (1980), Cherniss (1980), Enzmann & Kleiber (1989), Barth (1992). In Grunder & Bieri (1995, 138f) sind Messinstrumente, Definitionen und Ansätze mit einem vergleichsweise hohen Bekanntheitsgrad aufgeführt. Nach Einschätzung von Stöckli (1999, 294) hat sich das MBI (Maslach Burnout Inventory) auch im deutschsprachigen Raum durchgesetzt.⁷³

Maslach & Jackson (1982; 1984; 1986) heben ebenfalls den Prozesscharakter des Ausbrennens hervor und identifizieren dessen Phasen bis zum Ausgebranntsein. Sie verstehen Burnout als Syndrom, das aus *emotionaler Erschöpfung*, *Dehumanisierung* und *verminderter persönlicher Befriedigung bei der Arbeit* entsteht. Entsprechend nennen sie Burnout "ein Syndrom emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung⁷⁴ und reduzierter Leistungsfähigkeit, das bei Individuen, die in irgendeiner Weise mit Menschen arbeiten, auftreten kann" (Maslach & Jackson, 1984, 136, zit. nach Enzmann & Kleiber 1989, 32). Diese Aussage (ebd., 134) gründet nicht in einem theoretischen Modell, sie ist empirisch gewonnen. Maslach & Jackson orten den Beginn des Ausbrennens in *emotionaler Erschöpfung*. Darauf entsteht eine negative, vielfach zynische Einstellung gegenüber Hilfesuchenden bzw. Schülerinnen und Schülern (*Dehumanisierung*). Am Schluss des Prozesses werden auch eigene berufliche Leistungen ebenso wie die eigene Person negativ beurteilt.⁷⁵

⁷²In der 1994 durchgeführten Studie zu Kündigungsgründen und Berufszufriedenheit von Lehrkräften im Kanton Aargau (Grunder & Bieri 1995) wird zur Einschätzung des Burnout das Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson 1982) verwendet. Dieses Instrument sowie die Arbeiten von Maslach & Jackson werden weiter unten (Kp. 3.2.2) detaillierter beschreiben.

⁷³Stöckli verweist auf Barth (1992) Gamsjäger & Sauer (1996), Grunder & Bieri (1995) und Stöckli (1998).

⁷⁴Barth (1985, 1990, 1992) übersetzt das englische *depersonalization* mit Dehumanisierung, Enzmann & Kleiber (1989) mit Depersonalisation.

⁷⁵Im Gegensatz zu dieser Auffassung gehen Golembiewski & Munzenrider (1981) davon aus, dass Dehumanisierung den Anfang des psychologischen Burnout charakterisiert und emotionale Erschöpfung das fortgeschrittenste Stadium darstellt. Dazwischen sehen sie die reduzierte Leistungsfähigkeit.

Für das Burnout-Syndrom ausschlaggebend ist immer - so Maslach & Jackson - die *emotionale Erschöpfung* aufgrund ständiger Belastung infolge zahlreicher zwischenmenschlicher Kontakte. Die Betroffenen fühlen sich deswegen gefühlsmässig überfordert und ausgelaugt. Sind die emotionalen Reserven aufgebraucht, ist es unmöglich, weiterhin Kontakte zu pflegen. *Dehumanisierung* stellt dann eine nicht-mitfühlende, zynische und herzlose Reaktion gegenüber den Menschen dar, mit (und an) denen man arbeiten sollte. Sie werden nicht mehr als Personen, sondern als Objekte (z. B. *Schülermaterial*) gesehen und behandelt. Im Stadium der Dehumanisierung ist man der Meinung, mit *Objekten* müsse man nicht menschlich umgehen und sie seien an allfälligen Problemen schuld. Wachsende Ablehnung provoziert (bei Lehrpersonen) Selbstvorwürfe und Scham. Junge Lehrerinnen und Lehrer nehmen abweisende und desinteressierte Schülerreaktionen in diesem Stadium persönlich. Sie tragen damit zum eigenen Stress bei. Gefühle der Ablehnung, der Beschämung, der Hilfs- und Ausweglosigkeit und die Belastung durch die unbefriedigende Arbeit gehen kontinuierlich ineinander über und bewirken, dass sich die Betroffenen schlecht fühlen - der Kreis ist geschlossen (vgl. Barth 1992, 23f). Im Stadium *reduzierter Leistungsfähigkeit* bewerten die Betroffenen sich und ihre Arbeit schliesslich negativ, fühlen sich unglücklich und sind unzufrieden mit ihren beruflichen Leistungen. In ihrer Arbeit erachten sie sich inkompetent und meinen, abnehmend erfolgreich zu sein.

Burnout wird also als schleichend einsetzender Prozess beschrieben, wobei das wichtigste am Phänomen die emotionale Erschöpfung darstellt. Der Aspekt der Dehumanisierung bezieht sich auf die Beziehung zwischen Helfenden und Hilfesuchenden, die als *Abhängige* den Helfenden aufsuchen und diesen Kontakt nicht fliehen können. Das Kriterium der Abhängigkeit bildet die geeignete Basis, Burnout einzugrenzen. Den Begriff auf alle Berufe zu beziehen, wie dies Burisch (1994) tut - er beschreibt überdies auch Freunde, Vorgesetzte oder den Computer als Opfer des Burnout - trägt kaum zur effizienten Handhabung des Terminus bei. Maslach & Jackson beschränken seine Reichweite zumindest auf das Berufliche, obwohl Auswirkungen des Berufslebens in die Privatsphäre reichen (vgl. Barth 1992, 22).

Der Akzent auf der Dimension der emotionalen Erschöpfung lässt Maslach & Jacksons Definition besonders geeignet erscheinen, Burnout von vergleichbaren Phänomenen abzugrenzen und als spezifisches zu begreifen. Wesentlich ist also: Ursachen des Burnouts liegen demzufolge nicht in individuellen Eigenheiten,⁷⁶ sondern in Sachverhalten, die zum einen aus den

⁷⁶Die Ursachen von Burnout liegen im Wesentlichen nicht bei besonderen Persönlichkeitsmerkmalen. Es gibt aber durchaus Persönlichkeitsfaktoren, die jemanden zu Burnout prädestinieren. Maslach (1982, 62ff) zählt dazu Methoden, mit Problemen umzugehen, interpersonalen Stil, Ausdruck und Kontrolle von Emotionen, Selbstkon-

Arbeitsbedingungen resultieren und zum anderen der besonderen Natur der Personal-Klienten-Beziehung entstammen. Burnout ist darum nicht Stress an sich, sondern *typischer Stress*, der aus der sozialen (bzw. aus der besonderen) Interaktion zwischen Helfenden und Klientel resultiert. Individuelle Stressverarbeitungsstrategien (Coping) beeinflussen dagegen Burnout kaum, da es sich dabei weitgehend um soziale und organisationsbedingte Stressoren handelt, die auf individueller Ebene schlecht bewältigt werden können.

Rudow (1994, 135f) zufolge, spielen Persönlichkeits- und Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmale für Burnout eine Rolle. Maslach sowie Cherniss (1988) vertreten dagegen wie schon angesprochen dezidiert die Auffassung, dass nicht vorwiegend Persönlichkeitsmerkmale, sondern in erster Linie Arbeitsbedingungen Burnout verursachen. Als burnoutbeeinflussende Persönlichkeitsmerkmale hebt Rudow (1994, 135) die berufsbezogene Motivation und entsprechenden Handlungsziele sowie berufsbezogene Einstellungen hervor. Darüber hinaus verweist er auf jene Persönlichkeitsmerkmale, die schon für den Stress von Bedeutung sind (siehe Kp. 2.3.2), im Speziellen die Kontrollüberzeugung, die Bewältigungsstile, der Verhaltenstyp A, das Selbstbewusstsein, die emotionale Stabilität/Labilität und die Empathie. Unter den Tätigkeits- und Organisationsmerkmalen hebt Rudow (ebd., 137) den Tätigkeits- und Handlungsspielraum hervor, der schon für den Stress von eminenter Bedeutung sei. Im Weiteren nennt er die Verantwortlichkeit, die soziale Unterstützung, die Rollenstruktur, die psychische Belastung, die Zieltransparenz und –sicherheit, die Klientel (Schülerinnen und Schüler unterschieden sich in ihrer Leistungsfähigkeit, Motivation, Disziplin) und die Organisationsgrösse und –transparenz. Doch zurück zu Maslach & Jackson:

Die Operationalisierung des sogenannten *Maslach Burnout Inventory (MBI)* im Messinstrument spiegelt Definition und Symptomatik: Der Burnout-Fragebogen besteht aus 22 Items (Aussagen), die den drei Dimensionen (oder Faktoren) des Burnout *Emotionale Erschöpfung* (EE, 9 Items) *Dehumanisierung* (D, 5 Items) und *Reduzierte Leistungsfähigkeit* (PA, 8 Items)

zept, Bedürfnisse und Motive. Eigenschaften (differentialpsychologische Merkmale), die Lehrerinnen und Lehrer zum Burnout prädestinieren, sind: Idealismus, Sensibilität und unermüdlicher Arbeitseinsatz. Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie etwa ein grösseres Selbstvertrauen, eine positive Einstellung gegenüber Veränderungen und interne Kontrollüberzeugung modifizieren die Auswirkungen des besonderen Stress, der aus der Lehrtätigkeit resultiert, indem sie als Ressource - mit möglichen Wechselwirkungen zu anderen Ressourcen - wirken. So neigen Externale mehr zu erlernter Hilflosigkeit (Seligman 1979), während Internale auch angesichts von Frustrationen nicht aufgeben. Typ-A-Persönlichkeiten (Wetteifer, Ungeduld, Aggressivität) leiden besonders unter Stressreaktionen. Die lange und anstrengende Ausbildung, so kann vermutet werden, fördert bzw. erfordert derartige Eigenschaften, so dass Typ-A-Persönlichkeiten in gewissen Berufen (Ärzte, Psychologen) übervertreten sein dürften (vgl. auch Enzmann & Kleiber 1989, 49ff). Barth (1992, 127f) geht davon aus, dass der Einfluss der Person eher indirekt über die Bewertung von Arbeitsmerkmalen wirkt. Das heisst schlussendlich, dass bestimmte Arbeitsplatzmerkmale einen grösseren Einfluss auf Burnout ausüben.

zugeordnet sind. Die Items entstanden auf der Basis von Interviews. Die drei Subskalen sind faktorenanalytisch abgesichert. Während in der ersten Auflage (1982) die Berechnung eines Gesamt-Burnout-Wertes empfohlen wird, werden in der 2. Auflage (1986) die Werte der Subskalen als eine Art Profil angesehen, die separat bleiben. Es wird kein Gesamtwert mehr gebildet. Die Werte der drei Subskalen werden interpretiert, indem sie mit der Normierungsstichprobe von Maslach & Jackson (1986) verglichen werden (vgl. Barth 1992, 150). Im Manual des MBI (1986) sind die Werte von 4'163 amerikanischen Personen verarbeitet. Burnout wird als kontinuierliche Variable gehandhabt, die von einer niedrigen über eine mittlere bis zu einer hohen Ausprägung reicht. Der MBI dürfte Enzmann & Kleibers Urteil zufolge (1989, 114) das qualitativ beste Instrument zur Erfassung von Burnout sein, da es die genannten Varianten sowie die Entwicklungsstadien eruiert.

In der erwähnten Befragung von Aargauer Lehrpersonen wurde eine übersetzte und sprachlich an den schulischen Rahmen angepasste Version benutzt mit den beschriebenen drei Dimensionen. Nachstehend ist das Ergebnis der Faktorenanalyse aufgeführt, welche die in der Literatur (Maslach & Jackson 1982, 1986, Barth 1992) beschriebenen drei Skalen (Emotionale Erschöpfung, Reduzierte Leistungsfähigkeit,⁷⁷ Dehumanisierung) ergaben.

⁷⁷Was die *Reduzierte Leistungsfähigkeit* angeht, handelt es sich um eine inverse Skala. Hier bedeutet eine niedrige Ausprägung der Werte Burnout.

Tabelle 8: **Skalenbildung Burnout**

	M	s	Trennschärfe
<i>Emotionale Erschöpfung</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .82</i>	2.40	0.59	
Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgelaugt.	3.00	0.92	.71
Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich erledigt.	3.08	0.91	.60
Ich fühle mich müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	2.30	0.97	.42
Den ganzen Tag mit Schüler/innen zu arbeiten, ist wirklich eine Strapaze für mich.	2.19	0.91	.56
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgebrannt.	2.34	0.92	.65
Meine Arbeit frustriert mich.	1.91	0.98	.42
Ich glaube, ich strengte mich bei meiner Arbeit zu sehr an.	2.96	0.95	.44
Mit Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich.	2.24	0.97	.46
Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	1.58	0.77	.47
<i>Reduzierte Leistungsfähigkeit</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .79</i>	3.52	0.52	
Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler/innen hineinzusetzen.	3.99	0.66	.51
Den Umgang mit Problemen meiner Schüler/innen habe ich gut im Griff.	3.43	0.81	.66
Ich glaube, dass ich das Leben anderer Leute durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	3.42	0.80	.33
Ich fühle mich voller Tatkraft.	3.49	0.72	.58
Es fällt mir leicht, eine angenehme Atmosphäre mit meinen Schüler/innen herzustellen.	3.81	0.87	.47
Ich habe viele wertvolle Dinge in meiner Arbeit erreicht.	3.66	0.75	.63
Ich fühle mich meinen Schüler/innen in vieler Hinsicht ähnlich.	3.01	0.94	.45
In meiner Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen sehr ruhig und ausgeglichen um.	3.02	0.89	.43
<i>Dehumanisierung</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .57</i>	1.75	0.55	
Ich glaube, ich behandle einige Schüler/innen, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	1.74	0.78	.25
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	2.05	1.02	.37
Seit ich diese Arbeit mache, bin ich diesen Schüler/innen gegenüber gleichgültiger geworden.	1.69	0.74	.56
Bei manchen Schüler/innen interessiert es mich eigentlich nicht, was aus ihnen wird.	1.51	0.73	.27
(*) Ich spüre, dass die Schüler/innen mich für einige ihrer Probleme verantwortlich machen.	1.99	0.86	.21

Stichprobe: N = 113 - 114

(*) Das Item wurde wegen zu geringer Trennschärfe nicht in die Skalenbildung aufgenommen.

Das Item *Ich spüre, dass die Schüler/innen mich für einige ihrer Probleme verantwortlich machen* wurde wegen geringer Trennschärfe nicht in die Skala Dehumanisierung aufgenommen. Zum einen, weil es inhaltlich eher Beanspruchung als negative Reaktionen auf Schülerinnen und Schüler erfasst, zum anderen, weil es nur geringe Ladungen bzw. hohe Nebenladungen aufweist und, wird es entfernt, sich die interne Konsistenz der Subskala verbessert. Dehumanisierung bewirkt ja gerade, dass jemand nicht mehr spürt, wenn ihn Schülerinnen und Schüler für Probleme verantwortlich machen (vgl. auch Enzmann & Kleiber 1989, 149).

Ein hoher Wert auf der Skala *Reduzierte Leistungsfähigkeit* heisst soviel wie uneingeschränkte subjektive Leistungsfähigkeit. Es handelt sich um eine inverse Skala. Eine niedrige Ausprägung der Werte verweist demzufolge auf Burnout.

Eine Studie von Buschmann & Gamsjäger (1999) arbeitete mit einem Test mit den drei Dimensionen des MBI (Emotionale Erschöpfung, Reduzierte (persönliche) Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung) und adaptierte die einzelnen Aussagen noch expliziter auf den Lehrberuf. Die Verbreitung des Burnouts in unterschiedlichen Schultypen bildete sich "entgegen dem Mainstream der Burnoutforschung" (Buschmann & Gamsjäger 1999, 282) als zweidimensionales Konstrukt ab, nämlich *Emotionale Erschöpfung* und ein *Gefühl von Versagen*. Die Dimensionen Persönliche Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung fallen somit auf eine Dimension (Gefühl von Versagen) zusammen.

Die Autoren sind der Auffassung, zur Leistungsfähigkeit einer Lehrperson gehöre die Fähigkeit, sich von seinen Schülerinnen und Schüler zu distanzieren. Ebenso sei eine gewisse Distanz zu seiner staatlichen Aufgabe mit dem Wesen der Arbeit einer Lehrperson vereinbar. Wenn eine Lehrperson zugibt, manchmal ungerecht zu sein, ist das nicht zum vorneherein ein Zeichen von Inkompetenz, sondern kann im Gegenteil ein Ausdruck von Kompetenz und Leistungsfähigkeit sein. Die für Lehrpersonen oft zitierte "Antimonie 'Pädagoge' (formative Kompetenz) versus staatlicher Vollzugsbeamter (selektive Kompetenz) gilt es in einem integrativen Verständnis zu überwinden, um nicht in den Prozess des Burnout zu geraten" (ebd., 281). Für den emotionalen, erzieherischen Bereich gelte nicht das Prinzip "je mehr desto besser", sondern "nicht zuviel und nicht zuwenig" (ebd., 290).

Empirische Befunde zum Thema *Burnout bei Lehrpersonen*

Im Manual des MBI (Maslach & Jackson 1986) sind die Werte von 4'163 Lehrerinnen und Lehrern (elementary and secondary school teachers) aufgeführt. 114 antwortende Aargauer Lehrerinnen und Lehrer sind verglichen mit der amerikanischen Stichprobe - gemäss den Mittelwerten der drei Subskalen - etwas weniger stark von Dehumanisierung betroffen, und ihre Leistungsfähigkeit ist leicht höher. Anders verhält es sich, was die emotionale Erschöpfung angeht: Im Vergleich mit deutschen Lehrkräften (Barth 1992, 153) weist meine Stichprobe höhere Werte auf - ebenso wie bezüglich Dehumanisierung. Hingegen ist die Leistungsfähigkeit der Aargauer Lehrkräfte höher als die ihrer deutschen Kolleginnen und Kollegen. Die Werte der Aargauer Stichprobe liegen insgesamt überraschenderweise näher bei der amerikanischen (N = 4'163) als bei der deutschen (N = 122).

Die Aargauer Lehrpersonen wurden anlässlich der ersten, 1994 vorgenommenen Befragung, zu verschiedenen Aspekten ihrer Lehrtätigkeit befragt, unter anderem nach ihrer Zufriedenheit gegenüber rund dreissig Merkmalen ihrer Tätigkeit.⁷⁸ Für die drei Skalen wurden Regressionsanalysen mit diesen Einzelzufriedenheiten gerechnet. Vier dieser Items vermögen 48% (AdjR^2) der Varianz der *emotionalen Erschöpfung* (Skala Burnout) aufzuklären, nämlich die Unzufriedenheit mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit (Beta-Wert: .50), mit der Arbeit mit Kindern (.30), mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten (.20) und mit der Umsetzung des neuen Lehrplans (.18).

Drei Items klären 38% (AdjR^2) der Varianz der uneingeschränkten *Leistungsfähigkeit* (Skala Burnout) auf. Es handelt sich um die Zufriedenheit mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben (.38), mit der Arbeit mit Kindern (.35) und mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten (.24). Um die Ausprägung des Burnout zu bestimmen, wird die Skala *Leistungsfähigkeit* invers behandelt - und mutiert damit zur *Reduzierten Leistungsfähigkeit*. Der eigenständige Beitrag der anderen Zufriedenheits-Items übersteigt 5% nicht. Über die besten Voraussetzungen, die berufliche Leistungsfähigkeit als Lehrkraft nicht zu verlieren, verfügen somit Personen, welche die Arbeit mit Kindern unter der Bedingung lieben, dass diese erfolgreich verläuft und die administrativen und organisatorischen Aufgaben nicht zu Unzufriedenheit führen.

Zwei Items tragen zu knapp 20% ($\text{AdjR}^2 = .19$) der Vorhersage des Dehumanisierungsprozesses (Dehumanisierung; Skala Burnout) bei. Zwei den Arbeitsinhalt betreffende Variablen

⁷⁸Siehe Fragebogen im Anhang (Bleibende 1994); Frage 1 oder Grunder & Bieri (1995, 302).

vermögen die Dehumanisierung zu einem Fünftel vorauszusagen. Wer mit der Arbeit mit den Kindern zufrieden und zugleich überzeugt ist, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben, läuft weniger Gefahr, dehumanisierenden Tendenzen anheimzufallen (Beta-Werte: je 28%).

Stöckli (1998; 1999) hat in zwei Befragungen ein explizit auf den Lehrberuf umgeschriebenes MBI an Schweizer Stichproben (Primarlehrkräfte, Klassenstufe 1 bis 6) eingesetzt. Im Vergleich zu deutschen Grund- und Hauptschullehrkräften (Barth 1992; siehe auch untenan) liegen die Werte emotionale Erschöpfung und Dehumanisierung auf einem "bemerkenswert tiefen Niveau" (Stöckli 1999, 296). Der tiefe Wert der Dehumanisierung trete noch deutlicher hervor, wenn er dem Wert, der gemäss Maslach & Jackson (1986) gefunden wurde, gegenübergestellt wird (vgl. ebd.). Angesichts der durchwegs tiefen Werte findet es Stöckli weder sinnvoll noch angebracht, die Bezeichnung "ausgebrannt" auf die befragten Lehrkräfte der zwei Schweizer Stichproben⁷⁹ anzuwenden. Der Autor ist der Meinung, mit dem MBI lasse sich pädagogisches Ausbrennen kaum feststellen. "Emotionale Erschöpfung wird in der Regel als gewöhnliche und typische Stressreaktion verstanden und ist damit kein spezifisches Phänomen des Lehrberufes" (Stöckli 1999, 294).

Neben dem MBI hat Stöckli den Lehrpersonen eine 17 Items umfassende Liste mit möglichen negativen Reaktionen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern vorgelegt. Damit konnten drei negative schülergerichtete Reaktionen eruiert werden: Reizbarkeit, Misstrauen und Distanzierung. Zwei Gruppen von Lehrpersonen wurden mit auffällig erhöhten negativen Reaktionen gefunden.⁸⁰ In Kombination mit den Ergebnissen des MBI legt dieser Befund für Stöckli "im Unterschied zu gängigen Burnout-Theorien" den Schluss nahe, "dass stressbedingte emotionale Erschöpfung keine notwendige Bedingung für 'pädagogisches Ausbrennen' darstellt" (Stöckli 1999, 293). Den beschriebenen Sachverhalt bringt Stöckli mit folgender Formel, wenn auch als Frage ausgedrückt, zum Punkt: "Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt?" (ebd.).

Aronson et al. (1983) zufolge besteht das Hauptmerkmal von Lehrkräften, die über zwei Jahrzehnte unterrichtet haben, im Gefühl des *Ausgebrannt-Seins*. Angesichts der Vielfalt und Komplexität der Aufgaben, die sie über Jahrzehnte erfüllt haben, fühlen sie sich erschöpft. "Eine mögliche Folge dieser berufsbedingten, interindividuell sicherlich unterschiedlich erlebten *Dauerbelastung* sind bei einer Reihe von Lehrern eine deutlich überdurchschnittlich ausgeprägte *Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeit*, sowie *Gefühle, extern gesteuert und kontrol-*

⁷⁹Stichprobenumfang (N): Stöckli 1998: N = 806, Stöckli 1999: N = 200.

⁸⁰Die Merkmalsausprägungen dieser beiden Gruppen sind in Stöckli (1999, 296 ff) beschrieben.

liert zu werden" (Gaude 1989, 51). Etwa einem Drittel der amerikanischen Lehrkräfte werden hohe Burnout-Werte zugeschrieben. Davon befinden sich etwa 17% in der letzten oben beschriebenen Phase. Hohe Ausprägungen (hohe Burnout-Werte) zeigen deutsche Lehrkräfte in Barths Arbeit (1990, vgl. Barth 1992, 156): 23% auf der Skala *Emotionale Erschöpfung* (USA: 33%), 8% auf der Skala *Dehumanisierung* (USA: 33%) und 40% auf der Skala *Reduzierte Leistungsfähigkeit* (USA: 33%). Laut Barth (vgl. 1992, 233) sind die unterschiedlichen Akzente kulturbedingt. Das generell andere Sozialverhalten der Amerikanerinnen und Amerikaner (viele, jedoch nicht so enge Kontakte) erlaube eher Dehumanisierung, wogegen der Leistungsaspekt in Deutschland wichtiger sei. Unzufriedenheit mit der Arbeit hängt eng mit den drei Burnout-Qualitäten zusammen.⁸¹

Je fragwürdiger die Qualität der Ausbildung von den Betroffenen eingeschätzt wird, desto höhere Werte lassen sich bei emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit finden. Überdies sind Frauen weit mehr von Burnout betroffen, insbesondere intensiver durch emotionale Erschöpfung, als ihre Kollegen. Schätzen sie ihre Leistungsfähigkeit geringer ein als die Männer, weisen Lehrer höhere Werte in der Dimension *Dehumanisierung* auf. In Barths Studie (1992) beeinflusste die Variable Geschlecht insgesamt Burnout nicht, allerdings die Dimension *Dehumanisierung* (ebd., 231). Lehrerinnen neigen offenbar weniger dazu, als Enttäuschte härter zu reagieren. Für Frauen scheint Dehumanisierung somit das Ende des Burnout-Prozesses zu sein.⁸²

Die Variable *Alter* übte zwar keinen direkten Einfluss auf Burnout aus. Mit Stress und sozialer Unterstützung kombiniert, beeinflusst sie hingegen alle Burnout-Aspekte. Zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung leistet *seelische Gesundheit* einen wichtigen Beitrag. Als Prädiktor für *Leistungsfähigkeit* und *Dehumanisierung* ist sie bedeutungslos.

Emotionale Erschöpfung und Stress (viele, oft geringfügige, jedoch langandauernde soziale Stressoren wecken das Gefühl chronischer Belastung) hängen eng zusammen. Belastung durch Schülerinnen und Schüler trägt via *Stress* am meisten zum Ausbrennen bei, insbesondere über die emotionale Erschöpfung. *Reduzierte Leistungsfähigkeit* korreliert eng mit Arbeitsunzufriedenheit. Letztere wird laut Barth (1990) hervorgerufen durch fehlende oder zuwenig Motivatoren (wenig sichtbare Erfolge, fehlende Anerkennung). Unzufriedenheit mit der Arbeit und mit ihren Teilaspekten - mit Ausnahme der Bezahlung - wirkt sich über die Dimension der

⁸¹Zum Themenbereich Burnout und Arbeitszufriedenheit vgl. auch Kapitel 2.3.7.

⁸²Laut Maslach & Jackson markiert die reduzierte Leistungsfähigkeit das Ende des Burnout-Prozesses und wird im Fragebogen dementsprechend ausführlich behandelt.

reduzierten Leistungsfähigkeit auf das Ausbrennen aus. Burnout ist also bis zu einem gewissen Grad vorhersagbar, kennt man den Grad an Stress und die Arbeitszufriedenheit einer Lehrperson.

Die Dimension *Dehumanisierung* weist keinen eindeutigen Zusammenhang zu anderen Konzepten auf. Stress und Arbeitszufriedenheit spielen indessen in jedem beliebigen Beruf eine Rolle. Sie bereiten den Boden für das Ausbrennen, "jedoch erst der erniedrigende, eingeschränkte oder entpersönlichte berufliche Umgang mit anderen Menschen macht letztendlich das Ausbrennen aus" (Barth 1992, 231). Barth konnte Dehumanisierung als zentrales und spezifisches Merkmal von Burnout als Phänomen sozialer Berufe nachweisen. Aufgrund dieser prominenten Stellung kritisiert Barth (ebd., 234), die Skala *Dehumanisierung* sei im *MBI* (selbst in der deutschen Fassung) mit nur gerade fünf Items zu schwach besetzt. In einer neueren Studie zu Burnout im Lehrberuf fiel die Skala *Dehumanisierung* allerdings mit der Skala *Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit* zusammen (Buschmann & Gamsjäger 1999).

Bezüglich differenzieller Effekte erwies sich dagegen *seelische Gesundheit* als zentrale Variable. Soziale Ängstlichkeit und bestimmte Stressverarbeitungsstrategien beeinflussen, obwohl in geringerem Ausmass, ebenfalls das Ausbrennen bzw. seine Dimensionen. Persönlichkeitsmerkmale wirken weitgehend indirekt über die Bewertung einer Situation als mehr oder weniger belastend. Die Allgemeine Berufszufriedenheit hat für sich alleine und interdependent mit den Personenvariablen *seelische Gesundheit*, *Fehlschlag- und Kritikangst*, *fordern können*, *Resignation* und *Geschlecht* Einfluss auf das Ausbrennen, insbesondere auf emotionale Erschöpfung (Barth 1992, 205). Bei höherer Berufszufriedenheit spielt die Ausprägung der seelischen Gesundheit keine Rolle (in Bezug auf Burnout), ebensowenig bei tiefer Berufszufriedenheit verbunden mit hoher seelischer Gesundheit.

103 Lehrpersonen verschiedener öffentlicher Schulen wurden nach den Motiven für ihre Berufswahl, nach ihren Gefühlen und Einstellungen bei Eintritt in den Beruf und nach ihren beruflichen Enttäuschungen gefragt (Schmitz & Leidl 1999). Der Grad des Burnout wurde ebenfalls mit dem Maslach Burnout Inventory (MBI) berechnet. Die vorherrschende Meinung, "dass für den Beginn des Burnout-Prozesses Einstellungen von Berufsanfängern wie Begeisterung für den Beruf, für ein Ziel, für die Karriere sowie Engagement, Optimismus, Erwartung von Selbsterfüllung und Erfolg u. dgl. m. typisch seien, (finden) keinerlei empirischen Beleg" (Schmitz & Leidl 1999, 307). Am Beginn des Burnout-Prozesses stünden vielmehr unrealistische Ansprüche (z.B. an Institutionen), mit romantischer bis aufopfernder Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern, mit illusionärer bis grandioser Erwartung an Politik, Eltern,

Gesellschaft. Diese Art des Engagements lasse sich deutlich von einer in der Realität und im Machbaren verwurzelten Liebe zum Beruf unterscheiden (vgl. ebd.). Nicht Engagement an sich, sondern eine spezielle Art des Engagements steht somit zu Beginn des Burnout-Prozesses, gekennzeichnet durch Ziele, die formal gleichzeitig vage und anspruchsvoll hoch sind (z.B. gesellschaftliche Missstände ändern, die Welt verbessern). Sie werden von den Autoren als "Ausdruck einer unbestimmten Sehnsucht nach einer verloren gegangenen heilen Welt" (ebd., 308) gedeutet.

Wiederholter Misserfolg mit den entsprechenden Enttäuschungen führt zu Stress. Die für die Selbstdefinition wichtige Einschätzung, über Kontrolle verfügen zu können, entwickelt sich negativ. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein von den beiden Autoren eingebrachter entwicklungspsychologischer Befund. Menschen, die in ihrer Lebensgeschichte früh und häufig Misserfolg gemacht haben, neigen zu unrealistisch hohen oder extrem niedrigen Ansprüchen. Nebulöse Ziele können nicht in kontrollierbare Leistungen umgesetzt werden. Die zu Beginn eines Burnout-Prozess stehenden vagen Ziele und die Ungerichtetheit der unrealistischen Ansprüche dienen dazu, klaren, gerichteten und handlungswirksamen Ziele auszuweichen, um eine Kontrolle der eigenen Kompetenzen zu vermeiden. Für den Prozess des Ausbrennes ist somit ein Persönlichkeitsmerkmal entscheidend.

Diese Fakten relativieren, zu Beginn der Berufsausübung müssten als Bedingung eines Ausbrennes Einstellungen wie Begeisterung, Engagement, Identifikation mit dem Beruf vorhanden sein. Die geläufige Formel, *Ausbrennen kann nur, wer entflammt war*, ist zu präzisieren. Für Burnout ist nach den Ergebnissen von Schmidt & Leidl vielmehr ein Anfangsmerkmal entscheidend, nämlich unrealistische Ansprüche bei Berufseintritt. Von dort führt ein Weg über persönliche Enttäuschungen im Beruf zum Zustand des Ausgebranntseins. In den aus diesen Ergebnissen zu ziehenden Konsequenzen beziehen sich die Autoren auf Edelwich & Brodsky (1981): Wirksam seien Interventionen in der Ausbildung gegen übertriebenen Idealismus. Die Erwartungen der Auszubildenden seien zu verändern, bevor sie hinaus ins Berufsfeld gehen. Sie hätten zu lernen, mit entmutigenden Bedingungen fertig zu werden, ohne dabei Idealismus und Interesse zu verlieren.

Nach der oben schon angesprochenen Studie von Buschmann & Gamsjäger (1999) leiden 9,5% aller Lehrerinnen und Lehrer unter massivem Burnout (ebd., 289). Sie fühlen sich in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt, erleben sich pädagogisch wenig wirksam und leiden unter emotionaler Erschöpfung. Das führt zu einem persönlichen Leidensdruck. Sie weisen ein geringes Selbstwertgefühl auf und stellen an sich keine besonderen beruflichen Erwartungen. Ihre

Schülerinnen und Schüler behandeln sie unpersönlich und sie verwenden Drohungen und Noten als Disziplinierungsmassnahme. Die Befunde verweisen auf einen Zusammenhang von Persönlichkeitsstruktur und Burnout. Buschmann & Gamsjäger betonen indessen, dass dieser Zusammenhang nicht in direkter und linearer Weise verstanden werden darf, sondern ist in der Form zu interpretieren, dass "bestimmte persönliche Dispositionen indirekt mit situativen Variablen, Bewältigungsstrategien und sozialer Unterstützung in Zusammenhang stehen und so die Entstehung und den Verlauf von Burnout mit beeinflussen (ebd., 291). Geschiedene Lehrpersonen fühlen sich ausgebrannt als ledige und verheiratete. 85% der verheirateten Lehrpersonen würden ihren Beruf, stünde die Entscheidung nochmals an, wieder wählen. Unter den geschiedenen sind es lediglich 75%. Die soziale Unterstützung erweist sich als protektiver Faktor, wobei diese Varianz durch eine externe Variable bedingt sein könnte, nämlich durch soziale Kompetenz. Lehrkräfte, die neben ihrem Beruf noch einer anderen Tätigkeit nachgehen, sind weniger von Burnout betroffen. Dennoch würden nur 72% ihren Beruf wieder wählen, während es bei Lehrerinnen und Lehrern ohne Nebenbeschäftigung 84% sind.

3.2.3 *Fluktuation*

Die dieser Schrift zugrunde liegenden Untersuchung (ab Kp. 4) basiert ursprünglich auf einem zu Beginn der Neunzigerjahre ausgetrockneter Arbeitsmarkt für Lehrkräfte und der damit verbundenen Schwierigkeit der Stellenbesetzung; eine Situation, die zu Beginn des neuen Jahrtausend die Öffentlichkeit wieder bewegt und zwar stärker als zehn Jahre zuvor.⁸³ Dieser Ausgangslage entsprechend ist der folgende Teil auch der *Arbeitsmarktsituation* für Lehrkräfte generell gewidmet, auch wenn *Fluktuation* an sich im Zentrum steht.

Anders als zu Beginn der Neunzigerjahre wird die Situation im Lehrberuf in der Zwischenzeit zumindest von einem Teil dieser Öffentlichkeit anders wahrgenommen. Ist von Lehrkräften die Rede, kann das Bild von "überforderten Wesen, die ständig am Rande des Nervenzusammenbruchs leben" (Der Tages-Anzeiger vom 19.06.2001) aufkommen. Eine Reihe von Reformen trägt zur Verunsicherung bei. Die Vermutung liegt nahe, sie scheint plausibel: Unzufriedene und überbelastete Lehrkräfte, die sinkendes Berufsprestige und niedrigere Löhnen in

⁸³Vgl. z.B. Sonntagszeitung: "Der Leerstuhl" (Ausgabe vom 08.04.2001. S. 21.23).

Kauf nehmen müssen, scheiden aus ihrem Beruf aus; zumal die aktuelle konjunkturelle Situation diesen Schritt erleichtert.

Tatsächlich liegt jedoch die Fluktuation im Lehrberuf mit rund 6% im langjährigen Durchschnitt. Das Problem besteht nicht darin, dass die Lehrpersonen der Schule den Rücken zuwenden, sondern in der Rekrutierung von neuen Lehrkräften. Immer weniger Personen – und immer weniger Männer - wollen eine entsprechende Ausbildung in Angriff nehmen.⁸⁴ In einer vom Erziehungsdepartement des Kantons Aargau in Auftrag gegebenen Studie über die "Interessenslage von Maturanden bezüglich des Lehrberufs" (Bürgisser 1998) wird der Beruf als zu eingeschränkt,⁸⁵ zu konfliktreich, zu belastend, zu anspruchsvoll und als zu wenig anerkannt wahrgenommen.⁸⁶ Der Beruf biete auf die Dauer zu wenig persönliche Entwicklung und zu wenig gesellschaftliche Anerkennung, finden etliche der vor der Berufswahl stehende Befragte (vgl. ebd., 27-30).

Von jenen, die sich zu einer Ausbildung entscheiden, steigen etliche gar nicht in den Lehrberuf ein.⁸⁷ Alternative Lebensplanungen und Einstellungen zum Berufsleben (Stichwort: Patchwork-Biografien) sowie erhöhte geografische und berufliche Mobilität verkürzen die Verweildauer im Beruf beträchtlich. Nur ein geringer Teil der heute aktiven Lehrpersonen wird das Pensionsalter in diesem Beruf je erreichen.

"Unsere Schule braucht heute und in Zukunft mehr Lehrkräfte als früher" (Education CH, EDK, Nr. 1 vom Juni.2001).⁸⁸ Die Zahl der Teilzeit arbeitenden Lehrpersonen nimmt zu, was die Situation auf dem Arbeitsmarkt weiter verschärft. Neben neuen Arbeitsmodellen wie (Teilzeitarbeit) belasten neue Unterrichtsmodelle (Blockzeiten) und berufliche Veränderungsbereitschaft den Markt zusätzlich.

⁸⁴Mit Ausnahme des Ausbildungsganges für Lehrpersonen der Sekundarstufe II sind Anmeldungen von Frauen in der Mehrzahl., und zwar markant. Auch für die Ausbildung als Lehrkraft für die Sekundarstufe I interessieren sich deutlich mehr Frauen als Männer (vgl. Der Bund 2001a, 35).

⁸⁵Der Alltag – so wird von den befragten Maturanden moniert - sei gekennzeichnet durch immer denselben Ablauf (Routine, Langeweile, Abnützungerscheinungen) (vgl. Bürgisser 1998, 27). "Es ist nicht möglich, mehr als zehn Jahre Lehrer zu sein", bringt ein Befragter diesen Gesichtspunkt zum Ausdruck (ebd.).

⁸⁶Immerhin entschieden sich 19 der 45 befragten Maturanden (keine Maturandinnen), den Lehrberuf zu ergreifen und eine entsprechende Ausbildung in Angriff zu nehmen. Nur gerade drei darunter wählten jedoch Studiengänge für untere Schulstufen (Primarstufe). Bei den anderen erfolgte die für "Männer typische Bevorzugung" gymnasialer Stufen (vgl. Bürgisser 1998).

⁸⁷Laut dem Präsidenten des Dachverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) steigen von 3'000 Diplomierten pro Jahr bloss ein Drittel in den Beruf ein (vgl. Der Tages-Anzeiger vom 19.06.2001).

⁸⁸Hans Ulrich Stöckling, Präsident der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Erziehungsdirektor (kantonale Exekutive, St. Gallen) in der Erstausgabe der Education CH vom 06.2001).

Umstritten ist unter Fachleuten der Einfluss der in der Schweiz im Aufbau begriffenen Pädagogischen Fachhochschulen, die eine akademische Ausbildung für alle Lehrkräfte Kategorien nach sich ziehen. Mit den neuen Studiengängen könne das Problem des Sackgassenberufs überwunden werden, meinen die einen. "Die Hochschulabgänger werden auf dem Arbeitsmarkt polyvalent einsetzbar und als pädagogisch-didaktische Fachkräfte entsprechend begehrt sein" (Der Tages-Anzeiger 2001a, Ausgabe vom 10.06.2001).⁸⁹ Andererseits müssen neu beginnende Studiengänge tiefe Anmeldungszahlen hinnehmen. Für die neue Pädagogische Hochschule im Kanton Bern, an der ab Herbst 2001 Lehrkräfte für alle Schulstufen ausgebildet werden, haben sich bis Mitte Februar 2001 lediglich 289 Personen angemeldet. Konzipiert ist der Lehrgang für 760 Studierende. Das wiederholte Hinausschieben des Anmeldetermins erhöhte die Zahl der Interessierten nur unwesentlich, am 1. Juni 2001 betrug die Zahl der Interessierten 376 (vgl. Der Bund 2001b, 35).⁹⁰

Die Akademisierung der Lehrerbereufe vermag möglicherweise Personen abzuschrecken, die bisher bewusst eine spezifische Berufsausbildung anstrebten, vergleichbar mit derjenigen eines handwerklichen Berufs. Dass Studienwillige eine Matura als Eintrittsbedingung vorweisen müssen, vermag jene Interessierte von einer Ausbildung fernhalten, die bisher nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit in einem Seminar eine Berufsbewilligung als Lehrperson erwerben konnten. Das nach erfolgreichem Abschluss verliehene Diplom berechtigte überdies zu einem Studium an der Universität, während jene, die nach Schulabschluss die Maturität erwarben, wohl ebenfalls über eine universitäre Zulassungsbewilligung, aber noch über keine Berufsausbildung verfügten. Wenn in einem Kanton eine bis anhin seminaristische Ausbildung in eine universitäre (bzw. in eine pädagogische Fachhochschule) übergeführt wird, resultiert, so meine Vermutung, aufgrund eines verloren gegangenen Startvorteils ein geringeres Rekrutierungspotenzial von ausbildungsbereiten Kandidatinnen und Kandidaten. Allerdings dürfte sich die Quote derjenigen erhöhen, die nach einer durchlaufenen Ausbildung auch tatsächlich den Lehrberufe ergreift. Auf jeden Fall führt die Verlagerung der Ausbildung auf die Tertiärstufe zu einer neuen Rekrutierungssituation.

Gegen 20% der erwerbstätigen Schweizerinnen und Schweizer (ungefähr 650'000) wechselten zu Beginn der Neunzigerjahre jährlich ihre Stelle. Im Kanton Bern wird pro Jahr jede fünfte

⁸⁹So die Meinung des Generalsekretärs der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)(siehe Webseite: <http://www.edk.ch> und links: <Geschäfte>, <Lehrerinnen- und Lehrerbildung>.

⁹⁰Mehrheitlich meldeten sich - mit Ausnahme des Ausbildungsgangs für Lehrpersonen der Sekundarstufe II - Frauen an: Kindergarten, 1. und 2. Schuljahr: 97,3% Frauen; 3. bis 6. Schuljahr: 88,4%; Sekundarstufe I: 60,2%; Sekundarstufe II: 49,1%.

Beamtenstelle neu besetzt (Baillod 1992, 5). Wie erwähnt liegt im Lehrberuf die Fluktuation pro zu besetzende Stelle im langjährigen Mittel bei 6% (vgl. Der Tages-Anzeiger vom 19.06.2001).

Ist von Fluktuation die Rede, entsteht häufig der Eindruck, es handle sich dabei um ein homogenes, gut erfassbares und messbares, übersichtliches Phänomen. "Praktisch einhellig werden Stellenwechsel als eine (Rückzugs-)Reaktion auf unbefriedigende Arbeitsverhältnisse dargestellt. Dabei wird offen gelassen, welche Arbeitsaspekte wie zur Fluktuation führen. Ein solches vereinfachendes Bild trägt wenig zur Aufklärung der Zusammenhänge zwischen Stellenwechseln und den sie auslösenden oder hemmenden Bedingungen bei" (Baillod 1992, 11).

Fluktuation wird zunächst als Kostenfaktor betrachtet, was sie als dysfunktional erscheinen lässt. Dem Sachverhalt ist jedoch in rezessiven Zeiten und dem damit verbundenen Überangebot an Arbeitskräften durchaus *funktionale* Bedeutung eigen, etwa dann, wenn Arbeitsplätze eingespart und billigere oder qualifiziertere Arbeitskräfte eingestellt werden können. Darum interessieren sowohl Personalmanager als auch Forscher organisationale Auslöser und Konsequenzen, die dadurch verursachten Kosten⁹¹ sowie die Frage, wann ein Stellenwechsel lohnend oder unerwünscht sei und inwieweit unerwünschte Stellenwechsel verhindert werden können. Ein verbreitetes Forschungsinteresse liegt darin, die Zusammenhänge von Fluktuation, Absentismus und Gesundheit sowie Arbeitszufriedenheit offenzulegen. Eine hohe Arbeitszufriedenheit, so wird unterstellt, reduziert Fluktuation und erhöht die Leistung.

⁹¹Die hohen, durch Fluktuationen verursachten Kosten sind anerkannt. Während der letzten Monate vor dem Austritt nehmen Leistung und Interesse für die Organisation ab. Längerfristige Aufgaben werden nicht mehr in Angriff genommen. Untersuchungen belegen, dass die Absenkenraten in die Höhe schnellen. Rekrutierungs-, Anlern- und möglicherweise massive Pensionskassenkosten für neue Mitarbeiterinnen und -arbeiter kommen - in Abhängigkeit des beruflichen Niveaus - dazu. Nach der Einarbeitungszeit ist es keineswegs sicher, dass der/die Neuestellte bleibt, da Fluktuation bei kurzer Betriebszugehörigkeit hoch ist. Aktivitäten der Personalabteilung oder von Vorgesetzten sind vonnöten, die Arbeitsleistung zu binden. Es ist denkbar, dass infolgedessen die Anforderungen an die Verbleibenden steigen, Kunden und Aufträge verloren gehen, das Image einer Firma leidet oder eine Kündigung (eines wichtigen oder beliebten Mitarbeiters) weitere Fluktuation - soweit Lücken in bislang funktionierenden Kommunikations- und Arbeitssystemen entstehen - nach sich zieht. Bei der Neubesetzung einer Stelle durch Aussenstehende mögen sich altgediente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übergangen fühlen. Das dürfte die Einarbeitung erschweren und das Betriebsklima belasten. Stellenwechsel können aber auch positive Effekte zeitigen: Neue Ideen, neues Wissen, neue Umgangsformen oder die Ermöglichung interner Mobilität sind auf der Haben-Seite zu veranschlagen. Eine generelle Beurteilung des Nutzens oder Schadens ist somit von etlichen Facetten abhängig. Die eine stellt die finanzielle Seite dar: Laut einer Schätzung von Adia Interim beläuft sich der Gesamtaufwand für Stellenwechsel in der Schweiz auf 26 Milliarden Franken. Das entspricht durchschnittlichen Kosten von Fr. 40'000.- pro Fall (vgl. Baillod 1992, 5). Die Schweizerische Kreditanstalt veranschlagt die Beschaffungs- und Einarbeitungskosten eines qualifizierten Angestellten auf Fr. 50'000.- bis 60'000.-, eines Kadermitarbeitenden auf Prokurastufe auf Fr. 90'000.- und eines Direktionsmitglieds auf Fr.120'000.- (vgl. ebd.).

In der wissenschaftlichen Kontroverse wird der Begriff *Fluktuation* allerdings uneinheitlich verwendet. Etymologisch bedeutet Fluktuation *Schwankung*. Six & Kleinbeck (1989, 391) bezeichnen mit Fluktuation den "Wechsel des Arbeitsplatzes". Sie umschreiben damit einen Vorgang, bei dem innerhalb einer Organisation ein Arbeitsplatz aufgegeben und eine Stelle in einer anderen Organisation angetreten wird. Sie grenzen diese Begriffsbestimmung ab von anderen "Massen für die Mobilität von Arbeitnehmern innerhalb oder zwischen Branchen oder Wirtschaftszweigen oder auch den gesamtgesellschaftlichen Arbeitskräftebewegungen" (ebd.). Andererseits wird *Fluktuation* gelegentlich gleichgesetzt mit *Stellenwechsel*, *Personalwechsel* oder *Arbeitsplatzwechsel*.⁹² Einer *Fluktuation* oder *Fluktuation im weiteren Sinn* (sämtliche Arbeitsplätze betreffende längerfristige Veränderungen oder sämtliche Personalbewegungen) stellen einige Autoren die *eigentliche Fluktuation* oder *Fluktuation im engeren Sinn* (Personalzugänge) gegenüber. Beide Termini charakterisieren *eine spezifische Form von Personalbewegung in einer Organisation* (vgl. Baillod 1992, 19ff), die als innerbetriebliche (*intra-organisational*) und zwischenbetriebliche (*interorganisational*) Stellenwechsel, letztere differenziert in *Personalzugänge* und *Personalabgänge*, vor sich gehen können. Zu den Personalzugängen zählt man Beschäftigte, die innerhalb ihrer Laufbahn einen Berufswechsel vornehmen, solche, die neu ins Erwerbsleben eintreten und jene, die einen Wiedereintritt ins Berufsleben vollziehen. Als Personalabgänge gelten alle Beendigungen eines Arbeitsverhältnisses. Sie erfolgen entweder *individuumorientiert*, *organisationsinitiiert* oder sind 'unvermeidbar' (z. B. Pensionierung, Todesfälle, Fristablauf). Die individuumorientierten (*freiwilligen*)⁹³ Stellenwechsel sind die am meisten interessierenden Fluktuationen im engeren Sinn, da sie nur ausnahmsweise mit den Interessen der Organisation vereinbar sind. Die Stelle wechselnden Personen werden aufgrund ihres Berufsverlaufs unterschieden in jene, die sich selbständig machen, in eine andere Organisation wechseln (etwa den Lehrberuf zugunsten eines anderen Berufsfeldes aufgeben), und jene, die aussetzen oder ganz aus dem Erwerbsleben ausscheiden.

Im angelsächsischen Raum stellt die Fluktuationsforschung einen traditionsreichen Bereich dar, während sie in der deutschsprachigen Arbeits- und Organisationspsychologie lange Zeit das Dasein eines Stiefkindes fristete. Viele Studien beschränkten sich darauf, die Korrela-

⁹²In der Optik einer Organisation ist jedoch der Terminus Arbeitsplatzwechsel kaum sinnvoll, da die Arbeitsplätze auch bei Wechseln der Beschäftigten dieselben bleiben, sofern sie wieder besetzt werden.

⁹³Die Unterscheidung in freiwillige oder unfreiwillige Fluktuation - wer kündigt wem? - bereitet in der Praxis insofern Schwierigkeiten, als im Einzelfall nur schwer auszumachen ist, wer primär die Kündigung intendiert hat (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 391).

tionen zwischen Fluktuation und Arbeitszufriedenheit oder Partizipation zu erheben. Die Gleichung hohe Arbeitszufriedenheit = geringe Fluktuation bestätigt sich in empirischen Überprüfungen nur bedingt. Arbeitszufriedenheit ist wohl ein tauglicher Prädiktor, aber nur vermittelt über eine Reihe anderer Merkmale (Persönlichkeitsmerkmale, arbeitsplatzspezifische Variablen). Braun (2000) diskutiert ein Modell *Aktiver Anpassung*. "Die zentrale These besagt, dass berufliche Zielklarheit – vermittelt über Vorsatzbildung/Planung – positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und die Leistung hat, und dass die Fluktuationstendenz mit steigender Zielklarheit abnimmt" (Braun 2000, Klappentext). Besonders positiv wirke sich die Zielklarheit dann aus, wenn Individuen über ein hohes Mass an Organisationsorientierung verfügten, also Strukturen und Abläufe in der Organisation kennten.

Einer der sichersten Prädiktoren unter den objektiven Einflussgrössen auf die generelle Fluktuationsrate ist die *Beschäftigungslage*, erfasst durch die Anzahl offener Stellen.⁹⁴ Über einen Zeitraum von einunddreissig Jahren wurde für die USA eine Korrelation von $r = .84$ zwischen Arbeitslosen- und Fluktuationsrate festgestellt (Mobley 1982, vgl. Baillod 1992, 24). Dieses Faktum trägt allerdings wenig dazu bei, die Hintergründe individueller Entschlüsse auszu-leuchten. Zwischen *Betriebsgrösse* und Fluktuation scheint kein direkter Zusammenhang zu bestehen. Mobley (1982) vermutet immerhin, in grösseren Betrieben herrschten einerseits bessere Chancen zu interner Mobilität, andererseits bestünden erhebliche Kommunikationsprobleme, geringere Gruppenkohäsion und stärkere Bürokratisierung. Beschäftigte in grösseren Betrieben erzielen zudem höhere Einkommen, während Angestellte kleiner Betriebe nichtmaterielle Aspekte der Arbeit höher bewerten. Die *berufliche Position* ist ein aussagekräftigerer Prädiktor als demografische oder Persönlichkeitsvariablen: Innerhalb der Arbeiterschaft weisen schlechter ausgebildete Arbeiterinnen und Arbeiter eine höhere Fluktuationsrate auf. Arbeiterinnen und Arbeiter wechseln häufiger die Stelle als Angestellte, Nicht-Führungskräfte häufiger als Führungskräfte, Angestellte in der Privatwirtschaft häufiger als Beschäftigte in öffentlichen Verwaltungen. Wichtiger als die absolute Höhe der *Bezahlung* sind die empfundene Gerechtigkeit zwischen Entgelt und Leistung, die Erfüllung der Erwartungen sowie die wahrgenommenen Entgeltdifferenzen zwischen mehreren Arbeitsplatzangeboten (Rippe 1974). Immerhin konnte in Industriezweigen mit tiefen Lohnansätzen eine höhere Fluktuation festgestellt werden (Mobley 1982). Mobley beobachtete auf einem hoch aggregierten Niveau einen starken Zusammenhang zwischen Gehaltshöhe und Fluktuation. Zu berücksichtigen bleibt, dass mit Stellenwechseln in der Regel ein Lohnzuwachs verbunden ist.

⁹⁴Die folgende Darstellung der Korrelate der Fluktuation basiert weitgehend auf Baillods Übersicht (1992).

Was die *Aufstiegsmöglichkeiten* betrifft, sind auch hier erfüllte Erwartungen und wahrgenommene Gerechtigkeit wichtiger als die objektive Existenz von Chancen. Fluktuation nimmt zu in grösseren *Arbeitsgruppen* und in solchen mit grossen Altersunterschieden. Verheiratete wechseln ihre Stelle weniger häufig als Ledige. Bei zunehmender Familiengrösse nimmt die Fluktuation bei Männern ab, bei Frauen zu. Tendenziell wechseln *Frauen* häufiger ihre Stelle als Männer. Als alleiniger Erklärungsaspekt ist das Geschlecht jedoch fragwürdig: Arbeitsinhalt, Qualifikation, Einkommenshöhe, Primär- bzw. Sekundäreinkommen spielen offenkundig eine relevantere Rolle. Zwischen *Alter* und Fluktuation besteht eine stark negative Beziehung. Jüngere Menschen haben breitere Stellenangebote und weniger familiäre Verpflichtungen. Anpassungskonflikte bei jüngeren Angestellten spielen ebenfalls eine Rolle. Bei Führungskräften sinkt mit dem Alter die Zahl der wahrgenommenen Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb und ausserhalb der Organisation (Rippe 1974).

Ein valider Prädiktor für das Fluktuationsverhalten stellt die Dauer der vorangegangenen *Betriebszugehörigkeit* dar. Bei längerer *Betriebszugehörigkeit* nimmt die Fluktuationsrate ab. Personen mit dortiger kürzerer Betriebszugehörigkeit verlassen die folgende Stelle schneller. Der Einfluss der *Ausbildung* ist stichprobenabhängig: Bei Berufsanfängerinnen und -anfängern kommt der Ausbildung eine hohe Bedeutung zu, in weniger starkem Ausmass auch bei Personen in einer hohen beruflichen Position. Bei besonders robusten und ehrgeizigen Personen einerseits sowie bei speziell ängstlichen und unsicheren Personen andererseits besteht eine höhere Tendenz zu einem Stellenwechsel.

Die Mehrzahl der Fluktuationsstudien untersucht den Zusammenhang von *Allgemeiner Arbeitszufriedenheit* und Fluktuation. In beinahe allen ist der negative Konnex zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation signifikant. Er bewegt sich in der Regel zwischen $r = .20$ und $r = .40$. Der Anteil erklärter Varianz beträgt nach Baillod durchschnittlich knapp 14% (vgl. 1992, 32), nach Six & Kleinbeck maximal 16% (1992, 393). Von der spezifischen Arbeitszufriedenheit - und damit sind die subjektiven Motive für Fluktuation angesprochen - kommt der Zufriedenheit mit den Aufstiegsmöglichkeiten eine gewisse Bedeutung zu. Rippe (1974, 126) zufolge wechselten 46,4% der Führungskräfte infolge dieses Motivs ihre Stelle. Insgesamt bestehen hier aber lediglich moderate Zusammenhänge. Engere Beziehungen sind zwischen Fluktuation und der Zufriedenheit mit Arbeitsinhalt und -aufgabe nachgewiesen worden. Bislang wurden an die 16% der Varianz des Fluktuationsverhaltens durch arbeitsinhaltliche Charakteristika aufgedeckt. Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt sei eines der herausragenden Korrelate der Fluktuation, urteilt Baillod (1992, 35). Es ist allerdings wesentlich zu betonen, dass

es *eines* neben anderen und in Wechselwirkung mit anderen darstellt. Arbeitszufriedenheit allein vermag, das zeigen die empirischen Befunde, maximal 16% der Varianz aufzudecken. Es sind also weitere Variablen als Prädiktoren der Fluktuation einzubeziehen.

Die *wahrgenommene Attraktivität* einer alternativen Stelle und die *wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, diese Stelle zu erhalten*, sind in Wechselwirkung mit anderen Konstrukten relevant für die Bereitschaft, nach alternativen Stellen zu suchen. Das Suchverhalten, bzw. die schwer davon zu trennende Suchabsicht, korreliert von bis zu $r = .30$ mit tatsächlicher Fluktuation (Arnold & Feldman 1982, vgl. Baillod 1992, 40). Eine weitere Einstellungsvariable ist die *organisationale Verbundenheit* (organizational commitment). Porter et al. definieren sie als "die Stärke der individuellen Identifikation und Involviertheit in eine Organisation" (1974, 604). Persönliche Variablen und Arbeitsbedingungen wirken demnach nur indirekt auf Fluktuation, sie sind über Arbeitszufriedenheit und organisationale Verbundenheit vermittelt. Die kausale Wirkung von Arbeitszufriedenheit auf organizational commitment bestätigten indes nicht alle Arbeiten. Anderen Studien zufolge eignete sich die Selbstverpflichtung zwischen Loyalität und Identifikation gegenüber der Organisation wesentlich besser zur Vorhersage der Fluktuation als Arbeitszufriedenheit (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 397). Die Bedeutung der Suchabsicht bzw. des Suchverhaltens wurde schon erwähnt. In neunzehn von zwanzig Erhebungen war die *Fluktuationsabsicht* (ebd., 40) bester Prädiktor. Die Beziehung war umso enger, je kürzer die Zeitspanne zwischen der Erhebung der Absicht und der Kündigung war. *Absichten* wirken im Gegensatz zu Einstellungen offenbar direkt auf das Verhalten ein.

Beschäftigte mit schlechterer Leistung (eingestuft durch Vorgesetzte) neigen vermehrt zum Stellenwechsel. Die negative Leistungsbeurteilung dürfte das stresserzeugende Ereignis darstellen, das intensiviertes Suchverhalten nach sich zieht. Jackofsky (1984) schlägt im Übrigen eine u-förmige Beziehung zwischen *Leistungsniveau* und Fluktuation vor. Angestellten mit unbefriedigender Leistung legen die Betriebe nahe, *freiwillig* oder *in gegenseitigem Einvernehmen* zu kündigen. Ein vergleichbarer Druck bleibt bei Personen mit mittlerem Leistungsniveau aus. Für sie ist es nicht leicht, eine neue Stelle zu erhalten. Leistungsstarken Mitarbeitern andererseits gelingt dies aufgrund ihrer hohen Kompetenz leichter. Was die Kündigung betrifft, ist bei leistungsschwachen Personen die Zufriedenheit mit der Arbeit ein wichtiger Prädiktor, bei Leistungsstarken dagegen einer unter mehreren gleichwertigen, die sie in der Organisation verbleiben lassen. Obwohl *Absentismus* und Fluktuation häufig in einem Atemzug genannt werden, wenn es darum geht, Rückzugsverhalten auf unbefriedigende Arbeitsbedingungen zurückzuführen, handelt es sich um widersprüchliche Verhaltensweisen, deren

Korrelation nur unter bestimmten Prämissen relevant wird. So ist keine Beziehung zwischen Absentismus und Fluktuation zu erwarten, wenn Fluktuation eher in Funktion der Attraktivität einer zukünftigen Stelle (als stärker in die Zukunft gerichteter Vorgang, somit kein Fluchtverhalten) betrachtet wird, die Absenz von ausserberuflichen Anforderungen hervorgerufen ist oder wenn sie einen spontanen, impulsiven Akt darstellt.

Werden nur jene Variablen in Betracht gezogen, die für alle Beschäftigten gelten, ergibt sich ein banales und blosses Bild mit nur wenigen aussagekräftigen Beziehungen. Berücksichtigt man Moderatoren und indirekte Wirkungen hinsichtlich unterschiedlicher Stichproben und Beschäftigter in verschiedenen Organisationen, sind differenzierte Ergebnisse zu erwarten. Starke Bezüge zur Fluktuation (vgl. Baillod 1992, 46) weisen die Beschäftigungslage, das Alter, die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, die Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt/der Arbeitsaufgabe, organisationale Verbundenheit, Suchabsicht und Suchverhalten sowie die Fluktuationsabsicht auf. Widersprüchliche und schwache Beziehungen wurden für Variablen wie Betriebsgrösse, Beschäftigtengruppe, Einkommenshöhe, Aufstiegsmöglichkeiten, Familiengrösse, Geschlecht, Ausbildung, Stadium der beruflichen Laufbahn, Persönlichkeitsfaktoren, Arbeitsorientierung und realistische Erwartungen an die Stelle errechnet (ebd.).

Wenn die erwähnten Arbeiten insgesamt nur schwache oder gar widersprüchliche Verbindungen postulieren, ist dies nicht gleichbedeutend mit der Irrelevanz der entsprechenden Variablen für die Erklärung von Fluktuation. Wie die Übersicht zu den Korrelaten zeigt, schwächen manifeste Effekte einer Variable weitere, entgegengesetzt gerichtete Variablen ab, heben sie auf oder sind für Teilpopulationen unter einem bestimmten Voraussetzungsgeflecht wirksam. Six & Kleinbeck (1989) berichten von einer Studie (Arnold & Feldmann 1982), die mit einem revidierten⁹⁵ Modell von sechs Prädiktoren arbeitete: Alter und Arbeitszufriedenheit als unabhängige Variablen für die Bereitschaft, nach einer alternativen Stelle zu suchen; Unkündbarkeit der Stelle, wahrgenommene Sicherheit des Arbeitsplatzes, gemeinsam mit dem Willen, eine alternative Stelle zu suchen, als unabhängige Variablen der (abhängigen) Fluktuation. Die Variablen *organizational commitment* und *Alter der Beschäftigten* waren für die Vorhersage des Fluktuationsverhaltens unbedeutend, führten jedoch gemeinsam mit der Variable *Arbeitszufriedenheit* zu einer Varianzaufklärung der Bereitschaft, nach alternativen Stellen zu suchen,

⁹⁵Mit einem ersten Modell, in dem die intention to turnover - indirekt bestimmt durch die Suchabsicht, demografische Variablen, Arbeitszufriedenheit, organisationale Verbundenheit, und direkt durch die perceived existence of alternatives - vor der eigentlichen Fluktuation als unabhängige Variable im Zentrum stand, ermittelten Arnold & Feldman (1982) eine Korrelation von $r = .24$ zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation und $r = .26$ zwischen *organizational commitment* und Fluktuation.

von beachtlichen 50% (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 395). Es ist also unumgänglich, multivariate Studien zu initiieren, weil man sich nicht ausschliesslich auf einen Prädiktor verlassen darf.⁹⁶

Laut Six & Kleinbeck (1989, 392) verwendet man zunehmend pfadanalytische Modelle, die als Längsschnittuntersuchungen angelegt sind. Die Variablen *Fluktuationsneigung* (intention to leave) und *organisationale Verbundenheit* (organizational commitment) decken einen höheren gemeinsamen Varianzanteil auf. Die berufliche Qualifikation konstituiert sowohl für Arbeitszufriedenheit als auch für die Intention, nach einer anderen Stelle zu suchen, eine bedeutsame Moderator-Variable. Inhaltliche Belange der Berufstätigkeit sind nebst der Qualifikation für diese Tätigkeit sowohl hinsichtlich des Fluktuations-Ausmasses als auch betreffend der Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation relevant (vgl. Six & Kleinbeck 1989, 396).

Wird die Fluktuationsforschung nach ihrer Eignung dafür beurteilt, wirksame Massnahmen zur Reduktion von Fluktuation zu eruieren, resultiert ein unbefriedigendes Bild. Insbesondere ist das Wissen um die Tatsache, dass Fluktuationsabsicht und Suchverhalten für die Fluktuation beachtenswerte Hinweise sind, für den Praktiker oder die Praktikerin, die sich bemühen, im Betrieb die Fluktuationsrate gering zu halten, kaum aufschlussreich. Das Wissen um diejenigen Sachverhalte, welche Fluktuationsabsicht und Suchverhalten beeinflussen, ist dagegen von praktischem Interesse.⁹⁷ Allgemeine Zufriedenheit, Zufriedenheit mit Einzelaspekten der beruflichen Situation oder organisationale Verbundenheit sind in praktischer Sicht insoweit

⁹⁶Wie erwähnt, wird in der empirischen Forschung der Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Als Trend lässt sich festhalten, dass bei den Modellen, die der Forschung zugrunde liegen, die Fluktuation kaum noch in direkter Abhängigkeit zur Arbeitszufriedenheit oder zu anderen Variablen konzipiert wird. Prototypisch ist das folgende Vorgehen. Man sucht nach Determinanten (wie Bezahlung, Integration, Zentralisation), die - wenngleich nicht direkt auf die Fluktuation - auf Arbeitszufriedenheit wirken. Dann werden Moderatoren (z. B. die Arbeitsmarktchance), die von Determinanten als auch von Arbeitszufriedenheit unabhängig sein können, ermittelt. Allfällige Unzufriedenheit in Verbund mit einer guten Beschäftigungslage einer (lokalen) Wirtschaft, führt zum Gedanken, die Stelle zu wechseln. Die Beurteilung der Attraktivität einer Stelle sowie die Kosten der Stellensuche sind ausschlaggebend, neben ausserberuflichen Umständen. Fällt der Vergleich zwischen der aktuellen Stelle und den offenen Stellen zugunsten einer offenen aus, entsteht die Absicht, zu wechseln, gefolgt von der wirklichen Kündigung. Fällt der Vergleich zuungunsten der offenen Stelle aus, kann der Suchprozess weitergeführt werden. Möglicherweise führt der Vergleich dazu, die aktuelle Stelle in einem neuen Licht zu beurteilen. Der Entscheid zum Wechsel beruht dann auf unterschiedlichem Bewusstseinsgrad der Zwischenentscheidungen oder erfolgt spontan. Eine klare Übersicht zu den Modellen zur Erklärung von Fluktuation gibt Baillod (1992).

⁹⁷In Baillods Arbeit (1992, 202ff.) übten Allgemeine Zufriedenheit, organisationale Verbundenheit, Suchverhalten und Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt die nachhaltigsten Effekte auf die Fluktuationsabsicht aus (nach Pfadanalyse).

relevant, als sie Vorläufer manifester Absichten darstellen und einer Beeinflussung zugänglich sind.

3.2.4 *Wiederwahl*

Eine Befragung von 2'642 Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Ipfling et al. 1992a; 1992b; Ipfling & Peez 1993; Ipfling et al. 1995) - in Auftrag gegeben vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)⁹⁸ – legte offen, dass drei Viertel mit ihrem Beruf so zufrieden sind, dass sie ihn wiederwählen würden.

Als Grund für die Wiederwahl werden vorwiegend Gesichtspunkte des Arbeitsinhaltes bzw. pädagogische Gründe genannt:

Tabelle 9: **Gründe für die Wiederwahl des Lehrberufes** – offene Frage; in Prozenten

<i>Items</i>	Prozente
1. Selbständige Arbeit	20
2. Arbeit mit Kindern	19
3. Berufung	18
4. Erzieherischer Erfolg	3
5. Selbstbestätigung	3
6. Unterrichtlicher Erfolg	2
Verschiedenes	7
Keine Angabe	28

nach Ipfling et al. (1995, 95); Stichprobe N = 1'854

Es wurde um die Angabe des wichtigsten Grundes für eine Wiederwahl des Lehrberufes im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung gebeten

Eine Jüngere, weibliche, teilzeitbeschäftigte Primarstufenlehrerin an einem kleineren Schulort weist die höchste Wiederwahlrate auf, der ältere, männliche Sekundarstufen II-Lehrer an einem grossen Schulort die geringste (Ipfling et al. 1995, 99).

Argumente für die Nicht-Wiederwahl des Lehrberufes sind weit weniger kompakt. Über ein Viertel machten Nennungen aus, die mit einem Prozent und darunter belegt sind.

Tabelle 10: **Gründe für die Nicht-Wiederwahl des Lehrberufes** – offene Frage; in Prozenten

⁹⁸Die Umfrage wurde von der Universität Regensburg durchgeführt. Es wurde lediglich der Zusammenhang zwischen äusseren Berufsbedingungen und Berufszufriedenheit untersucht und dabei die Persönlichkeitsmerkmale als mögliche Auslöser vernachlässigt.

<i>Items</i>	Prozente
1. Arbeitsbelastung	16
2. Wenig Aufstieg	9
3. Berufszweifel	9
4. Keine Anerkennung	7
5. Persönlichkeitsprobleme	5
6. Überforderung	4
7. Geringes Prestige	4
8. Geringe Besoldung	3
9. Lehrer-Eltern-Probleme	2
10. Schlechte Ausbildung	2
Verschiedenes	27
keine Angabe	12

nach Ipfling et al. (1995, 97); Stichprobe N = 605

Es wurde um die Angabe des wichtigsten Grundes für eine Nicht-Wiederwahl des Lehrberufes im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung gebeten

Hohe Belastung und Überforderung spielen eine wichtige Rolle. Bemerkenswert ist der Umstand, dass Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern als Argument für eine Nicht-Wiederwahl unbedeutend sind, obwohl solche Schwierigkeiten als sehr belastend empfunden werden. Es überwiegen Gründe des Arbeitskontextes.

Von Interesse ist der Vergleich zwischen den Gründen, welche Lehrpersonen für eine allfällige Wiederwahl oder Nicht-Wiederwahl des Lehrberufes geltend machen, mit denjenigen Gründen, welche als ausschlaggebend für berufliche Zufriedenheit oder Unzufriedenheit genannt werden. Als konstituierend für die Berufszufriedenheit werden in allererster Linie pädagogische Gesichtspunkte angesehen. Prozentsummen von 'sehr wichtig' und 'wichtig' von über *neunzig* Prozent - auf die Frage: "Wie schätzen Sie die Wichtigkeit der folgenden Kriterien für Berufszufriedenheit/-unzufriedenheit ein?" - erhielten: Pädagogischer Freiraum; Arbeitsklima; Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit; Eigene fachliche und erzieherische Sicherheit; Erhaltung der Gesundheit; Erfolge in der erzieherischen Arbeit; Möglichkeit, Neues auszuprobieren; Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen.

"Es sind somit also die genuin berufsdefinierenden Merkmale, die in hohem Masse zur Berufszufriedenheit beitragen" (Ipfling et al. 1992a, 3). Relativ geringe Prozentsummen erhielten Merkmale des Arbeitskontextes bzw. "standespolitische Gesichtspunkte" (ebd., 3) wie Arbeitsbedingungen und ihre Gestaltung, Arbeitsklima bzw. Arbeitszeit, Besoldung und Aufstieg. Als Basis und Rahmenbedingungen für unterrichtliches und erzieherisches (erfolgrei-

ches) Handeln stellen sie aber wichtige Komponenten zur Entstehung allfälliger Unzufriedenheiten dar. Die 'Beratung durch die Schulaufsicht' liegt am unteren Ende der Skala. Ihre Bedeutung für die Berufszufriedenheit wird sehr gering eingeschätzt.

Im Zusammenhang mit einer allfälligen Wiederwahl im Fall einer erneuten Entscheidung und im Zusammenhang mit Kündigungen interessiert auch die Frage, ob Kündigende den Schuldienst für immer verlassen oder einen Wiedereintritt erwägen. "Immerhin stellen dieses Austritte für das Bildungssystem einen erheblichen Verlust an Humankapital dar" (Bürgisser 2000, 21). In der schon angesprochenen Tiefeninterviews mit kündigenden Aargauer Lehrpersonen (vgl. Bürgisser 2000) schliessen zwanzig von dreissig Kündigenden nicht aus, eventuell später wieder einmal eine Stelle zu übernehmen, was eine "erstaunlich hohe Zahl" (ebd., 21) ist. Etliche machen eine Rückkehr von veränderten Rahmenbedingungen (Schulpolitik, Klassengrösse, Schulort, Stufenwechsel) oder von der Möglichkeit abhängig, eine Teilzeitpensum zu übernehmen.

Schon eine im Kanton Zürich im Jahr 1973 durchgeführte Erhebung unter 412 kündigenden Lehrpersonen, die zu einem Zeitpunkt stattfand, indem seit Jahren ein "erheblicher Lehrermangel" (Herzig et al. 1973,1) herrschte, ergab, dass nur gerade 17,2% eine Rückkehr in den Lehrdienst kategorisch verneinten (ebd., 45). Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Hälfte der Zurückgetretenen bereit, in näherer oder fernerer Zukunft wieder im Kanton Zürich zu arbeiten.

Unter 150 kündigenden Lehrpersonen im Kanton Luzern antworteten im Jahr 1997 62,4% mit *ja* auf die Frage, ob sie *eventuell* wieder in den Schuldienst eintreten würden (Bieri 1999b, 18). Ein Jahr zuvor lag der Anteil bei einer Luzerner Stichprobe von 163 Personen bei 67,5% (Bieri 1997g, 42). Lediglich 22,2% der 1997 Kündigenden waren sicher, den Schuldienst definitiv verlassen zu wollen (1996: 20,1%).

Mit Regressionsanalysen wurden anlässlich der Luzerner Befragung berufliche Einzelmerkmale gerechnet, welche die hypothetische Absicht, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl wiederzuwählen, am Besten voraussagen. In die Regressionsanalyse wurden verschiedenste Merkmale einbezogen, welche die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Zufriedenheit, dem Ausmass der empfundenen Belastung und in ihrer Bedeutung als Kündigungsgrund zu bewerten hatten. Sieben von insgesamt rund hundert in die Berechnung einbezogenen Merkmalen vermögen immerhin 51% der Varianz zu erklären. Interessant an dieser Analyse sind neben denjenigen Items, welche als Voraussagegrössen taugen, auch diejenigen, welche nicht als Prädiktoren wirken. So ist nur eines der Belastungsitems als Determinante geeignet, näm-

lich eines, welches eher durch tiefe Belastungswerte auffällt (Stellung als Monofachlehrkraft). Empfundene Berufsbelastungen halten die Lehrkräfte nicht davon ab, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder zu ergreifen. Bei den in der Liste erscheinenden Kündigungsgründen – nämlich geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs, belastendes Verhältnis zu den Eltern, mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit, mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten - handelt es sich um berufliche Sachverhalte, welche für die Lehrpersonen als Kündigungsgründe eher unwichtig und als Prädiktoren der beruflichen Zufriedenheit ungeeignet sind. Sie sind jedoch in der Lage, eine allfällige Wiederwahlabsicht zu erklären (vgl. Bieri 1997g, 186ff; Bieri 1999b, 115ff).

TEIL B: EMPIRISCHER TEIL

4. Die Befragung der Aargauer Lehrpersonen

4.1 Ausgangslage und Ziele

Der vorliegende Bericht stützt sich auf die Resultate von fünf Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Kanton Aargau (Schweiz), die ich zwischen 1994 bis 1998 durchführte.

Noch zu Beginn der neunziger Jahre musste der Kanton Aargau eine Reihe ausserkantonaler und ausländischer Lehrerinnen und Lehrer beiziehen, um sicherzustellen, dass vor jeder Schulklasse auch eine Lehrkraft stand. Diese bildungspolitisch prekäre Lage wurde mitverursacht durch die hohe Quote von Lehrkräften, die ihre Anstellung kündigten. Vor Beginn des Schuljahrs 2001 präsentiert sich die Sachlage ähnlich. Wiederum bekundet der Kanton Aargau Schwierigkeiten, genügend Lehrpersonen zu rekrutieren. Weitere Kantone sehen sich mit demselben Problem konfrontiert.

In solchen Situationen stellen sich bildungspolitisch und -ökonomisch relevante Fragen. Lässt sich der Bedarf an Lehrkräften planen, ihre Verbleibenszeit erhöhen, wenn bekannt wäre, aus welchen Gründen sie die Schule verlassen oder in ihr bleiben? Lassen sich Massnahmen planen, welche die Lehrpersonen davon abhalten könnten, ihre Anstellung aufzugeben?

Eine vom kantonalen Erziehungsdepartement in Auftrag gegebene explorative Studie präsentierte eine Grobanalyse der Sachlage, um daraus Empfehlungen für das weitere Vorgehen abzuleiten. Darunter figurierte der Hinweis, zunächst *fünf* Jahre lang die Fluktuationen im Volksschulsektor quantitativ und qualitativ zu erheben. Die Arbeitsgruppe regte im weiteren an, es sei ein Instrumentarium zu entwickeln, welches kontinuierlich und systematisch die Berufszufriedenheit der im Beruf verbleibenden und der kündigenden Lehrerinnen und Lehrer erfasste. Mit diesem Erhebungsinstrument sollten überdies allfällige Abhängigkeiten der Zufriedenheit und der Kündigungsraten von Schwankungen der wirtschaftlichen Konjunktur und des Arbeitsmarktes sichtbar gemacht werden. Tatsächlich präsentierte sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt zwischenzeitlich - auch für Lehrkräfte - kündigungsfeindlicher.

Die *Abteilung Lehrer/innen und Erwachsenenbildung* des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau erteilte in der Folge den Auftrag, die berufliche Zufriedenheit und Fluktuation zu ergründen. In den während fünf Jahren durchgeführten Befragungen ging es zunächst darum, jene Lehrerinnen und Lehrer zu befragen, die ihre Stelle entweder gewechselt oder aufgegeben

hatten. War der Stellenwechsel infolge beruflicher Unzufriedenheit erfolgt? Waren die betreffenden Lehrkräfte berufsmüde oder ausgebrannt? Hatten sie unter Schule und Unterricht, in ihrem Beruf und an ihrer Berufung so gelitten, dass es nahe gelegen hatte, zu resignieren? Und: Welcher Tätigkeit hatten sich die Betroffenen zugewandt, nachdem sie den Schuldienst quittiert hatten?

Im Bestreben danach, die ständigen Pendelbewegungen von Lehrkräftemangel und -überfluss zu analysieren und ihnen wenn möglich wirksam und rechtzeitig zu begegnen, interessierte sich das Erziehungsdepartement vor allem für die *qualitative* Erfassung der Fluktuation im Kanton Aargau, d.h. für jene Motive, welche die berufsspezifische, aktuelle Lage der Lehrkräfte im Kanton diktiert.

Unter den kündigenden Lehrpersonen wurden die Motive für die Stellenaufgabe, den Berufswechsel und die berufliche Abwanderung ergründet. Eine gleich grosse Gruppe von bleibenden Lehrpersonen befragte ich jeweils zu *allfälligen* Kündigungsabsichten. Den kündigenden und den bleibenden Lehrkräften wurde mit je gut zwei Dutzend offenen und geschlossenen Fragen zu beruflicher Zufriedenheit, zum Ausmass an empfundenen Belastungen, zur Belastungsverarbeitung, zu ihrer körperlichen Befindlichkeit, etc. der Puls genommen. In der Untersuchung sind Lehrpersonen aller Stufen und Fächer der Volksschule sowie Lehrpersonen für Hauswirtschaft und Textiles Werken vertreten, ab 1996 auch Lehrpersonen des Kindergartens.

1994 bildete die Problematik rund um *Burnout* einen Schwerpunkt. 1995 wurden Fragen des Stresses, der Belastung, der Belastungsverarbeitung und des körperlichen Wohlbefindens vertieft beleuchtet. Diese 1995 neu aufgenommenen Fragen behielt ich in den nachfolgenden Untersuchungen bei. Neben diesen Erweiterungen erfuhr das Erhebungsinstrument nach der ersten Befragung von 1994 einige zusätzliche Modifikationen. Die berufliche Zufriedenheit und die empfundenen Belastungen erfasste ich durch zusätzliche Items differenzierter. Neu erhob ich ab 1996 die *Allgemeine Berufsbelastung*, d.h. das Ausmass der empfundenen Belastungen durch die Lehrtätigkeit insgesamt, und die *Allgemeine Belastungsverarbeitung*. Dieses Vorgehen ermöglicht eine detaillierte Belastungsanalyse (z.B. neue Faktoren-, Regressions- und Korrelationsanalysen). Ebenfalls ab 1996 wurden der Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse sowie die Schulgrösse (erhoben über die Grösse des Kollegiums) ermittelt. Ab 1996 bat ich die Aargauer Lehrkräfte zusätzlich um eine Stellungnahme zu den Angeboten und zur Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB). Nach 1996 erfolgte lediglich eine einzige Anpassung. Auf drei den Lehrplan betreffende Fragen (Kündi-

gungsgrund, Zufriedenheit, Belastung) verzichtete ich in der fünften und letzten Befragung. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit unter den Befragungen zu gewährleisten, ist das Erhebungsinstrument jedoch im Kern in allen Befragungen dasselbe geblieben.

Diese Änderungen sind in den in Kapitel 5 aufgeführten Tabellen und Darstellungen zum Fragebogen gekennzeichnet. In diesem Kapitel stelle ich das Erhebungsinstrument detailliert dar.

4.2 Durchführung der Untersuchungen

Jeweils Ende Mai/Anfangs Juni verschickte das Erziehungsdepartement an alle kündigenden und an eine gleich grosse Anzahl von an ihrer Stelle bleibenden Lehrkräfte die Fragebogen mit einem Begleitschreiben des Vorstehers des Erziehungsdepartements, in dem er die Untersuchung vorstellte, die Beachtung der Auflagen des Datenschutzes zusicherte und um Mitarbeit bat.¹ Zwischen 58% und 70% entsprachen jeweils dieser Bitte, die meisten bevor, einige nachdem ein Erinnerungsschreiben² verschickt worden war. Das Schreiben enthielt einen Dank an all jene, die bereits geantwortet hatten, sowie die Bitte an alle, die dies noch nicht getan hatten, zu antworten. Beide Schreiben enthielten Telefonnummern, an welche sich Lehrpersonen mit Fragen zum Forschungsprojekt oder zum Fragebogen wenden konnten.

Die Angaben der Antwortenden erfasste ich jeweils mit dem Excel-Programmpaket. Die statistische Verrechnung und Verarbeitung der Daten erfolgte mit dem Programmpaket SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

¹Als Absender fungierte jeweils das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau. Im Versand enthalten war ein frankierter und an den Verfasser (T.B.) adressierter Briefumschlag. Zur Beantwortung wurde eine Frist bis ungefähr Mitte Juli gesetzt.

²Aus Datenschutzgründen mussten alle Beteiligten nochmals angeschrieben werden, jeweils rund drei Wochen nach Versand der Fragebogen.

5. Beschreibung der Fragebogen

In die Untersuchung sind wie dargestellt kündigende und an ihrer Stelle bleibende Lehrpersonen einbezogen worden. An die Aargauer Lehrpersonen wurden somit zwei Versionen von Fragebogen an unterschiedliche Adressaten verschickt, nämlich

- (1) an alle Lehrkräfte, die ihre Stelle im Jahr der Befragung auf Ende des betreffenden Schuljahres (Ende Juli) aufgaben, und
- (2) an eine gleich grosse Gruppe von Lehrkräften, die an ihrer Stelle blieben.

Gruppe (1) bildet die Stichprobe *Kündigende*. Diese erhielten den *Fragebogen Kündigende*.

Gruppe (2) bildet die Stichprobe *Bleibende*. Die Bezeichnung des Fragebogen lautet *Fragebogen Bleibende*

Die Entwicklung der Fragebogen erfolgte etappenweise, woraus mehrere Versionen der Fragebogen resultierten: Die Entwürfe kommentierte Jürg Baillod, Verfasser mehrere Studien zu Berufseinstellungen, Arbeitszufriedenheit und Fluktuation. Diskussionen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des aargauischen Erziehungsdepartements (Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle, PAS) und einem Vorstandsmitglied des Aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes (alv) legten Revisionen und Verbesserungen der jeweils vorliegenden Entwürfe nahe. Rund 30 Personen beteiligten sich schliesslich an einem Pretest. Telefoninterviews anlässlich der ersten beiden Befragungen mit Lehrkräften, die sich vorher dazu unter Preisgabe ihres Namens und ihrer Telefonnummer dazu bereit erklärten, erlaubten zusammen mit den Erkenntnissen aus dem Pretests weitere Verbesserungen.

Weil die Umfrage zu einem Zeitpunkt stattfinden musste, in dem die Lehrpersonen besonderen Belastungen ausgesetzt waren (Schuljahresende), legte ich grossen Wert auf eine hohe Benutzungsfreundlichkeit (Kürzungen). Auf etliche in Erwägung gezogene Fragen verzichtete ich wieder. In den vorangegangenen Kapiteln betonte ich mehrmals die Bedeutung differenzialpsychologische Merkmale, die etliche Varianz der Antworten der Befragten in der Einschätzung der Berufssituation offenlegen könnten. Bestrebt, den Fragebogen nicht zu umfangreich werden zu lassen, musste auch auf einige Instrumente zur Erfassung solcher Merkmale verzichtet werden. Das ist insofern vertretbar, als die Befragung bildungspolitischen Charakter aufweist: Deren Ergebnisse sollen Anhaltspunkte für eine Verbesserung der beruflichen Situation der Befragten liefern.

In der vorliegenden Schrift stehen die bleibenden Lehrpersonen im Vordergrund. Sie werden prioritär behandelt.

5.1 Fragebogen für bleibende Lehrkräfte (Fragebogen Bleibende)

Die berufliche Gesamtsituation einer Lehrperson ist durch *Arbeitsinhalt*, *Arbeitsbedingungen* und den *sozialen Kontakt* durch die Arbeit determiniert. Die durch die einzelne Lehrperson *wahrgenommene* Situation ist neben situativen Merkmalen überdies durch *personale* und *differenzialpsychologische Merkmale* (s. Kp. 2.1.7 und 2.2.1) bestimmt: Beispielsweise beeinflussen erfüllte oder nicht erfüllte Erwartungen die Bewertung der Berufssituation.

Die situativen Merkmale erhebe ich, indem ich die Lehrpersonen nach ihrer Zufriedenheit zu verschiedenen Facetten (Einzelzufriedenheiten) der Arbeitssituation im weitesten Sinn befrage (sogenannte *Zufriedenheitsdeterminanten*) (**Frage 1**). Die verwendete Liste enthält diejenigen Aspekte, die in der Literatur und von der empirischen Forschung zur Berufszufriedenheit, speziell der Lehrkräfte, als zentrale Einflussgrößen der Arbeitszufriedenheit behandelt werden: Es sind Aspekte des Arbeitsinhaltes, der Arbeitsbedingungen und der sozialen Beziehungen.

Die Frage nach den Determinanten der Arbeitszufriedenheit beruhen einmal auf dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) von Neuberger & Allerbeck (1978), auf der vom LCH (Dachverband der deutschschweizerischen Lehrerinnen und Lehrer) in Auftrag gegebenen und von der Universität Regensburg durchgeführten Befragung 1991 (Ipfling et al. 1995; 1992a; 1992b) sowie verschiedenen eigenen Erweiterungen. Die Teilaspekte der Zufriedenheit wurden in der ersten Befragung von 1994 mit insgesamt 28 Items abgedeckt. Ab 1995 nahm ich zusätzlich Items zur Erfassung der Einstellungen zu spezifischen Aspekten der Arbeitssituation auf, vorwiegend solche, die es ermöglichen, hinsichtlich der Beziehungen der Lehrkräfte zu Schülerinnen und Schülern (Lernbereitschaft, Disziplin, Anerkennung) und des Umgangs der Lehrkräfte mit Erwachsenen (Kollegium, Schulbehörden, Eltern der Kinder) zu einem differenzierteren Bild zu gelangen.

Indem ich Zufriedenheitsdeterminanten erhob, versuchte ich jene Arbeitsumstände zu ergründen, die für die Lehrkräfte besonders relevant oder von untergeordneter Bedeutung für den Entscheid zum Stellewechsel waren. Zielt jemand darauf ab, befriedigende Arbeitsbedingungen zu erhalten und missliche zu verbessern, ist es wichtig zu wissen, womit die betreffenden Personen zufrieden oder unzufrieden sind.

Danach ermittelte ich die *Allgemeine Berufszufriedenheit* (**Frage 2**) aufgrund von Kunin-Items (sogenannte Smilies).

Diese Art der Fragestellung ist deswegen problematisch, weil damit durchwegs hohe Raten *Zufriedener* verbunden sind. Möchte man indessen erfahren, ob der entsprechende Beruf bei einer nochmaligen Berufswahl erneut gewählt würde, relativieren die Antwortenden ihre Zufriedenheitsäusserungen. Nach den *Quellen größter Zufriedenheit (Frage 4)*, den *Quellen grösster Unzufriedenheit (Frage 5)* und nach der Veränderung der Zufriedenheit innert Jahresfrist (**Frage 6**) ergründete ich deshalb die Motive für eine allfällige *Wiederwahl des Lehrberufes* und die *Gründe für eine Wiederwahl bzw. Nicht-Wiederwahl (Frage 7)*.

Die subjektive Einschätzung der *Arbeitsmarktsituation (Frage 8)* und Fragen nach persönlichen *Weiterbildungs- oder Umschulungsabsichten (Frage 9)* operationalisieren wichtige Variablen zur *Kündigungsentention (Frage 10)*, zu *Gründen einer allfälligen Kündigung (Frage 11)* und zum tatsächlichen Kündigungsverhalten. Diese Motive hängen als Zwischenglieder von Einstellung und Reaktion eng mit dem Verhalten (Kündigung) zusammen. Sie beziehen sich im Gegensatz zu Einstellungen unmittelbar darauf. Tatsächlich belegen beinahe alle Studien im Bereich der Fluktuationsforschung eine enge Verknüpfung der Absicht zum Stellenwechsel und dem tatsächlichen Kündigungsverhalten. Ein Ziel der ersten Befragungen war es, über die Erhebung der Kündigungsgründe zu Massnahmen zu gelangen, welche Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihre Anstellung aufzugeben. Viele Studien zum Lehrberuf betonen die hohen Belastungen, denen Lehrkräfte tagtäglich ausgesetzt sind. Vermutet wird, dass diese zu Kündigungen führen. Bildungspolitisch interessanter ist es zu wissen, was bleibende Lehrkräfte veranlasst, eine Kündigung überhaupt zu erwägen. Die Frage nach der Kündigungsabsicht erlaubt es, alle erhobenen Variablen auf ihre statistisch relevanten Zusammenhänge zur Absicht, die Stelle aufgeben zu wollen, zu prüfen.

Mit der Frage nach der *Verbleibenswahrscheinlichkeit (Frage 12)* erhalte ich damit eine intern hinreichend konsistente Skala, was einen verlässlichen Prädiktor für die zu erwartende Fluktuation liefert. Aufgrund des tatsächlichen Kündigungsverhaltens ist mittels wiederholter Befragung der Kündigenden die Quote der Wiedereinsteigenden ebenso zuverlässig erfassbar. Im Übrigen kläre ich die Determinanten der Fluktuationsabsicht, die Allgemeine Berufszufriedenheit und Einzelzufriedenheiten (Arbeitsinhalt, Bezahlung oder soziale Beziehungen am Arbeitsplatz, Weiterbildung/Umschulung, Belastung, Burnout und Personmerkmale).

Die Frage nach den massgeblichen Überlegungen für den Entscheid, die Stelle trotz Gedanken an eine Kündigung zu *behalten*, soll die Hintergründe der *Quasi-Fluktuation* bzw. des Verbleibens erhellen. Die Antworten erschliessen Anzahl und Motive jener Lehrkräfte, die nicht kündigen, obwohl sie es gerne tun möchten. Sind also für den Verbleib private Gründe, eher resig-

native Orientierung, die Arbeitsmarktsituation oder das Beziehungsnetz am Arbeitsplatz ausschlaggebend?

Dann werden die *Fluktuationsmotivationstypen* (**Frage 13**) schon vor der tatsächlich erfolgten Kündigung erfasst. Im Gegensatz zur analogen Frage bei den Kündigenden (Frage 4) erfasse ich unter den Bleibenden lediglich drei Motivationstypen, die je eine Aussage charakterisiert: private Orientierung, Zugmotivation und Druckmotivation. Ich bin mir bewusst, dass beim Vorhaben, die Motivation zur Kündigung *vor* der Kündigung zu erschliessen, die Gefahr des Verlustes von Varianz besteht.

Lehrkräfte sind im Allgemeinen mit ihrem Beruf zufrieden, obwohl sie darin viele Belastungen wahrnehmen. Mit den Antworten auf die Frage nach der Intensität einiger Bereiche *beruflicher Belastungen* (**Frage 14**) ist unter anderem zu zeigen, inwieweit die wahrgenommene Belastung berufliche Zufriedenheit beeinflusst, oder genauer: welche Art von Belastung berufliche Zufriedenheit mindert. In der ersten Befragung wurden den Lehrkräften lediglich 15 Items zur Bewertung vorgelegt. Später wurde deren Anzahl deutlich erhöht. Ab 1995 befragte ich die Lehrpersonen zusätzlich nach dem Ausmass der empfundenen generellen beruflichen Belastung (Allgemeine Berufsbelastung) (**Frage 15**).

Um die Intensität an Burnout abzuschätzen, verwendete ich 1994 das ins Deutsche übersetzte *Maslach Burnout Inventory (MBI)* von Maslach & Jackson (1986). Parallel mit der stärkeren Gewichtung der empfundenen Belastung bezog ich ab 1995 die Belastungsverarbeitung in die Erhebung ein. Wie gehen Lehrpersonen mit belastenden Situationen um? Die Antwort erfolgt vorerst auf eine Einzelfrage nach der *Güte der Belastungsverarbeitung* (Selbsteinschätzung) (**Frage 16**). Sodann wird die Stressverarbeitung der Lehrerinnen und Lehrer mit einer deutschen Übersetzung (Semmer et al. 1991) und abgekürzten Version des "Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)" von Endler & Parker (1990) erfasst (**Frage 17**). Die Lehrkräfte haben ihr Verhältnis zu 36 Bewältigungsmöglichkeiten zu bewerten. Mit einer Faktorenanalyse lassen sich drei Coping-Strategien gewinnen, nämlich *Aufgabenorientiertes Coping*, *Emotionsorientiertes Coping* und *Vermeidungsorientiertes Coping*.

Die Fragen zum körperlichen Wohlbefinden (**Frage 18**) stammen aus dem sechs Faktoren mit 88 Items umfassenden "Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW)" von Grob et al. (1991). Die acht Items, die dem Faktor *Körperliche Beschwerden und Reaktionen* zugeordnet wurden, stammen aus der Skala *Somatic complaints* von Headay et al. (1984) und sind von Grob (1995) anhand Schweizer Stichproben validiert. Die Fragen beziehen sich auf psychische und physische Reaktionen.

Seit 1996 sind Fragen zur *beruflichen Fortbildung* einbezogen. Die Angebote der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind entweder als Kursangebote oder als schulinterne Angebote konzipiert. Die Befragten haben deren Unterstützungswert für ihren beruflichen Alltag zu bemessen (**Frage 19**), allfällige, durch deren Nutzung veranlasste positive Auswirkungen zu beurteilen (**Frage 20**) sowie anzugeben, welche Angebote sie überhaupt genutzt (besucht) haben (**Frage 21**). Abgeschlossen wird der Themenbereich zur beruflichen Fortbildung mit einer Frage, welche Angebote sie vermisst hätten (**Frage 22**).

Frage 23 bis **Frage 31** dienen der Erfassung statistischer Angaben der Antwortenden zu Schultyp, unterrichteten Fächern, Umfang des Pensums, Dienstalter, Ausbildungen (Ort, Jahr, Institution), Einwohnerzahl der Schulgemeinde/des Schulkreises, Klassengrösse bei Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrern, Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler, Geschlecht und Alter.

Dann bietet der Fragebogen Gelegenheit, Bemerkungen, Kritik und Anregungen (**Frage 32**) zum Thema und zur Erhebungsmethode zu äussern.

5.2 *Fragebogen für kündigende Lehrkräfte (Fragebogen Kündigende)*

Für einen Stellenwechsel oder den Berufsausstieg gibt es unterschiedliche Gründe, deren wichtigste mit beruflicher und geografischer Mobilität verbunden sind. Häufig lösen Schwangerschaft oder andere familiäre Umstände einen Weggang aus. Solche Kündigungen sind Konstanten zu betrachten. Im Übrigen quittierte nicht alle Kündigende tatsächlich den Schuldienst. Andere wechseln die Stelle oder planen, nach einer Pause in ihrer Tätigkeit fortzufahren. Die Eingangsfrage des Fragebogens (**Frage 1**) zu den Kündigungsgründen berücksichtigt diesen Umstand, gefolgt von der offenen Frage nach den Motiven, welche die Kündigung ausgelöst haben (**Frage 2**).

Sicherlich besteht bei einer Befragung nach erfolgter Kündigung die Gefahr, dass Gründe, die nach dem Entschluss zum Stellewechsel geäussert werden, zwecks Reduktion kognitiver und affektiver Dissonanzen verzerrt wiedergegeben werden. Antworten entstammen deshalb häufig dem Gefühlsleben. Demzufolge wären abstraktere Kündigungsgründe weniger zur Geltung gelangt als bei einem Fragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Den Kündigenden wurde deshalb eine Liste vorgelegt, worauf unterschiedlich wichtige Aspekte anzukreuzen waren (**Frage 3**). Dabei berücksichtigte ich Eigenschaften der Berufssituation (Arbeitsinhalt,

Arbeitsbedingungen), Charakteristika des sozialen Kontextes und individuelle Merkmale, mit- hin weitgehend Einflussfaktoren (Determinanten) der Arbeitszufriedenheit. Die im Fragebo- gen vorgenommene Gliederung der Kündigungsgründe ist nach Plausibilitätsgründen erfolgt, was der Übersichtlichkeit bei der Präsentation der Liste zugute kam.

Stellen werden auch gewechselt, ohne dass die Kündigenden mit ihrer Arbeitssituation unzu- frieden sind. Eine Differenzierung der Fluktuationsmotivation (**Frage 4**) bricht die in der Fluktuationsforschung übliche Kette Unzufriedenheit - Kündigungsabsicht - Fluktuation auf. Ich unterscheide in Anlehnung an Baillod (1992): Druckmotivation, wenn das Ziel des Stel- lenwechsels darin liegt, die alte, belastende oder unbefriedigende Stelle zu verlassen; Zugmo- tivation, wenn die Stelle trotz Zufriedenheit gewechselt wird, weil Attraktivität oder Heraus- forderungsscharakter einer alternativen Stelle mehr wiegen; Druck - und Zugmotivation, Mischtyp, wenn sich eine Person einerseits an der alten Stelle nicht sehr wohl fühlt, ander- seits die Herausforderung einer neuen Stelle sucht; private Orientierung, wenn die berufliche Situation eine untergeordnete Rolle spielt und Laufbahnorientierung, wenn die Entscheidung zur Kündigung auf karrierebezogenen Gründen beruht.

Bei den **Fragen 5 bis 29** handelt es sich um solche, die in gleicher Form an die an ihrer Stelle bleibende Lehrpersonen gerichtet wurden.

5.3 *Erhobene Sachverhalte*

Während ein Teil der Fragen für beide Gruppen identisch ist, richten sich andere Fragen aus- schliesslich an eine der beiden Gruppen. Somit sind zwei verschiedene Fragebogenversionen verschickt worden (siehe Anhang):

Bleibende und Kündigende wurden befragt

- zu beruflicher Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Berufstätigkeit (offene und ge- schlossene Fragestellung),
- zur generellen Zufriedenheit mit ihrem Beruf,
- zur Veränderung der Zufriedenheit im Vergleich zu früher,
- zu beruflichen Belastungen (einzelne Aspekte und, seit 1996, generelle Berufsbelastung).
- zu einer Wiederwahl des Berufes im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung,
- zur Belastungsverarbeitung (allgemein) (seit 1996),
- zu unterschiedlicher Belastungsbewältigung (sogenannte Coping-Stile) (seit 1995),

- zum körperlichen Wohlbefinden (seit 1995),
- zur Tätigkeit der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB) (seit 1996).

Ausschliesslich an *Bleibende* gestellt wurden Fragen

- nach unterschiedlichen Formen von Zufriedenheit,
- nach den Arbeitsmarktchancen (im Lehrberuf und ausserhalb des Lehrberufes),
- nach der Intensität von Weiterbildungsabsichten (im Lehrberuf und ausserhalb des Lehrberufes),
- nach der Häufigkeit von Kündigungsgedanken,
- nach der Verbleibenswahrscheinlichkeit (an der aktuellen Stelle),
- nach den motivationalen Hintergründen einer allfälligen Kündigung (sogenanntes Fluktuationspotenzial).

Ausschliesslich an *Kündigende* richteten sich Fragen

- nach der der Kündigung folgenden (beruflichen) Aktivität,
- nach den Kündigungsgründen (offene und geschlossene Fragestellung),
- nach den motivationalen Hintergründen ihrer Kündigung (sogenannte Fluktuationsmotivation).

Ich erhob zudem wie berichtet soziodemografische und berufsstrukturelle Merkmale: Geschlecht, Alter, Dienstalter, Ausbildung, unterrichteter Schultyp, unterrichtete Fächer, Pensum, Unterricht an einklassigen bzw. mehrklassigen Abteilungen, Schulgrösse (Anzahl Kolleginnen und Kollegen), Klassengrösse (bei Klassenlehrkräften), Anzahl fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler (bei Klassenlehrkräften).

Tabelle 11: **Die Variablen der beiden Erhebungen**

<u>Stichprobe Bleibende</u>	<u>Stichprobe Kündigende</u>
	1 Berufsverlauf/Vorgliederung
	Kündigungsgründe
	2 Kündigungsgründe - offen
	a) Hauptgrund
	b) weitere Gründe
	3 Kündigungsgründe - Vorgabe, gewichtet
	a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern und Behörden
	b) Berufslaufbahn
	c) Berufsausübung
	d) Belastungen
	e) Privatbereich
	f) weitere Kündigungsgründe
	4 Fluktuationsmotivation
	Berufszufriedenheit
Berufszufriedenheit	5 Einzelzufriedenheiten (49 Items)
1 Einzelzufriedenheiten (49 Items)	6 Allgemeine Berufszufriedenheit
2 Allgemeine Berufszufriedenheit	7 Quelle grösster Zufriedenheit - offen
3 Zufriedenheitsformen	8 Quelle grösster Unzufriedenheit - offen
4 Quelle grösster Zufriedenheit - offen	9 Zufriedenheitsdynamik
5 Quelle grösster Unzufriedenheit - offen	10 Wiederwahl des Lehrberufes / Grund der Wiederwahl bzw. Nicht-Wiederwahl
6 Zufriedenheitsdynamik	
7 Wiederwahl des Lehrberufes / Grund der Wiederwahl bzw. Nicht-Wiederwahl	
Fluktuationsrelevante Merkmale	
8 Chancen auf dem Arbeitsmarkt	
a) im Lehrberuf	
b) ausserhalb des Lehrberufs	
9 Weiterbildungsabsicht	
a) im Lehrberuf	
b) ausserhalb des Lehrberufs	
10 Kündigungsabsicht	
11 Gründe für Kündigungsabsicht - offen	
Gründe für Verbleib - offen	
12 Verbleibenswahrscheinlichkeit	

<u>Stichprobe Bleibende</u>	<u>Stichprobe Kündigende</u>
13 Fluktuationspotenzial - Vorgabe	
Belastungen	Belastungen
14 Einzelbelastungen / Stressoren (23 Items)	11 Einzelbelastungen / Stressoren (23 Items)
15 Allgemeine Berufsbelastung	12 Allgemeine Berufsbelastung
16 Güte der Belastungsverarbeitung	13 Güte der Belastungsverarbeitung
17 Coing-Strategien (CISS) (36 Items)	14 Coing-Strategien (CISS) (36 Items)
18 Körperliche Beschwerden und Reaktionen (8 Items)	15 Körperliche Beschwerden und Reaktionen (8 Items)
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
19 Unterstützung durch Fortbildungsangebote	16 Unterstützung durch Fortbildungsangebote
20 Bewertung der Fortbildungsangebote	17 Bewertung der Fortbildungsangebote
21 Nutzung von Fortbildungsangeboten	18 Nutzung von Fortbildungsangeboten
22 Vermisste Fortbildungsangebote - offen	19 Vermisste Fortbildungsangebote - offen
Person / soziodemografische Angaben	Person / soziodemografische Angaben
23 Unterrichteter Schultyp	20 Unterrichteter Schultyp
24 Unterrichtete Fächer Fachlehrkräfte - offen	21 Unterrichtete Fächer Fachlehrkräfte - offen
25 Unterrichtete Abteilungen	22 Unterrichtete Abteilungen
26 Unterrichtpensum	23 Unterrichtpensum
27 Dienstalter	24 Dienstalter
28 Schulgrösse	25 Schulgrösse
29 Ausbildung(en) mit Abschlussjahr	26 Ausbildung(en) mit Abschlussjahr
30 Geschlecht und Alter	27 Geschlecht und Alter
31 a) Klassengrösse	28 a) Klassengrösse
b) Anzahl fremdkulturelle Schüler/innen	b) Anzahl fremdkulturelle Schüler/innen
32 Bemerkungen, Kritik, Anregungen zur Untersuchung - offen	29 Bemerkungen, Kritik, Anregungen zur Untersuchung - offen

5.4 Zusammenfassung

Das Erhebungsinstrument für Bleibende und Kündigende präsentiert sich zusammenfassend folgendermassen:

Kündigungsgründe

Einzelkündigungsgründe (45 Items) und (5 Skalen)

Zufriedenheit

Allgemeine Berufszufriedenheit (Einzelitem; Kunin-Gesichterskala),

Einzelzufriedenheiten (47 Items) (und 4 Skalen),

Zufriedenheitsformen (und 2 Skalen),

Zufriedenheitsdynamik (Einzelitem); Veränderung der Zufriedenheit gegenüber dem Vorjahr

Belastung

Allgemeine Berufsbelastung (Einzelitem),

Einzelbelastungen (24 Items) (und 4 Skalen)

Körperliche Befindlichkeit

8 Items (und einfaktorielle Skala)

Belastungsverarbeitung

Güte der Belastungsverarbeitung (Selbsteinschätzung) (Einzelitem),

Coping-Strategien (36 Items) (und 3 Skalen)

Wiederwahl

Einzelitem

Arbeitsmarktchancen

im Lehrberuf (Einzelitem)

ausserhalb des Schuldienstes (Einzelitem)

Fluktuationspotenzial

Einzelassagen (und Typenbildung: zwei bzw. 5 Typen)

Fluktuationsmotivation

Einzelassagen (und Typenbildung: zwei bzw. 5 Typen)

Kündigungsabsicht

Einzelitem

Weiterbildungsabsicht

Weiterbildung im Lehrberuf (Einzelitem)

Umschulung ausserhalb des Lehrberufs (Einzelitem)

Verbleibenswahrscheinlichkeit

in Bezug auf sechs Monate, zwei Jahre, fünf Jahre

Fluktuationsabsicht

einfaktorielle Skala (bestehend aus Kündigungsabsicht und Verbleibenswahrscheinlichkeit)

Kantonale Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Bewertung, Nutzung (Zweck), Nutzung (Teilnahme an Veranstaltungen)

Soziodemografische und berufsstrukturelle Angaben

Geschlecht, Alter, Unterrichtete(r) Schultyp und Fächer (offene Fragestellung), Wochenpensum, Dienstalder (am jetzigen Schulort und insgesamt), Klassengrösse, Anzahl fremdkulturelle Schüler/innen, Schulgrösse, Ausbildung, Abteilungen (einklassige bzw. mehrklassige bzw. mehrere Abteilungen)

Offene Fragen

Aspekte, die am meisten befriedigen („Aufsteller“)

Aspekte, die am meisten stören („Ablöcher“)

Grund einer allfälligen Wiederwahl

Kündigungsgrund (entscheidender Grund)

Kündigungsgründe (weitere wichtige Gründe)

Kündigungsgedanken

Verbleib (warum trotz Gedanken an Kündigung an der aktuellen Stelle geblieben?)

Vermisste Angebote in der beruflichen Fortbildung

Bemerkungen und Kritik zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung

6. Verwendete Konstrukte und Analyseeinheiten

6.1 Skalenbildungen

Nachfolgend sind sämtliche mittels Faktorenanalysen gebildete Skalen aufgeführt. Danach stelle ich weitere Konstrukte vor, nämlich Fluktuationstypen (Druckmotivation, Zugmotivation, private Orientierung) und Fluktuationstypen (Druckpotenzial, Zugpotenzial, private Orientierung). Es folgen die zum Zwecke weitergehender Analysen vorgenommenen Gruppenbildungen und Gruppenvergleiche (bzw. Gegensatzpaarvergleiche).

Die in Tabelle 12 aufgelisteten *Skalen* sind Resultate einer Reihe von Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Varimax-Rotation). Bei Faktoren im faktorenanalytischen Sinn handelt es sich - abweichend vom üblichen Sprachgebrauch - um hypothetische Grössen, die das Zustandekommen von Korrelationen erklären sollen. Mit einer Faktorenanalyse können Variablen gemäss ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen klassifiziert werden. Ergebnisse der Analysen sind wechselseitig voneinander unabhängige Grössen, welche die Zusammenhänge zwischen Faktoren zu erklären vermögen (vgl. Bortz 1993, 473ff).

Das Gelingen dieser Analysen ist an Bedingungen geknüpft. *Geglückt* ist eine Faktorenanalyse, wenn sie folgende Bedingungen erfüllt: Die Subskalen enthalten Items, die inhaltlich (nicht nur statistisch) sinnvoll zueinander passen. Von den in die Analyse aufgenommenen Items sind vergleichsweise zahlreiche (Entscheidung von Fall zu Fall) in einer Subskala enthalten.

Missglückt sind Versuche zur Bildung von Skalen, wenn einzelne Items auf mehreren Faktoren hoch laden, wenn eine geringe statistische Konsistenz (interne Konsistenz: alpha) eines Faktors vorliegt und bei zu geringer Trennschärfe der Items eines Faktors (corrected item - total correlation). Berücksichtigt wird überdies die Veränderung der internen Konsistenz bei Ausscheiden eines Items (alpha, if item deleted).

Die Reliabilitätsanalysen der Skalen werden an der Stelle im Bericht aufgeführt, wo die vollständigen Skalenbildungen vorgenommen werden (siehe Kapitelverweise in Tabelle 12).

Ich nehme *Skalenbildungen* mittels Faktorenanalysen für folgende Fragen bzw. Themenbereiche vor:

Tabelle 12: **Skalenbildungen durch Faktorenanalysen**

Faktorenanalysen	Name der Skala	Anzahl Subskalen	Frage(n) im Fragebogen³
Bleibende und Kündigende	Zufriedenheitsdeterminanten Kapitel 7.2.1.2	4	1 (B), 5 (K)
	Belastungen Kapitel 7.2.3.2	4	14 (B), 11 (K)
	Coping-Strategien Kapitel 7.2.4.2	3	17 (B), 14 (K)
	Körperliche Beschwerden Kapitel 7.3.2.1	1	18 (B), 15 (K)
nur Bleibende (B)	Zufriedenheitsformen Kapitel 7.2.1.1	2	3, 2 (B)
	Fluktuationsabsicht Kapitel 7.3.4.2	1	10, 12 (B)
nur Kündigende (K)	Kündigungsgründe Kapitel 7.4.2.1	5	3 (K)

6.2 Weitere Konstrukte

Ich nehme im Weiteren Gruppenbildungen nach einem speziellen Verfahren vor: Die Hintergründe der Kündigungsmotivation (Frage 4, Fragebogen Kündigende) verarbeite ich zu sogenannten *Fluktuationsmotivationstypen* weiter, die Hintergründe einer allfälligen (hypothetischen) Kündigung (Frage 13, Fragebogen Bleibende) zu *Fluktuationspotenzialtypen*. Die Typenbildung erfolgt für beide Stichproben in zwei Varianten. In einem ersten Schritt bilde ich zwei Typen, in einem zweiten deren fünf.

³Die Ziffern beziehen sich auf die Nummern der Fragen. Die beiden Fragebogenversionen für Kündigende (K) und Bleibende (B) sind im Anhang zu finden.

Tabelle 13: **Typenbildung Fluktuationspotenzial und Fluktuationsmotivation**

<i>Typenbildung</i>	Name	Anzahl Typen	Frage im Fragebogen⁴
Kündigende (K)	<i>Fluktuationsmotivationstypen</i> Kapitel 7.3.4.3	2 / 5	4 (K)
Bleibende (B)	<i>Fluktuationspotenzialtypen</i> Kapitel 7.4.5	2 / 5	13 (B)

In einem ersten, die Stichprobe der Kündigenden betreffenden Verarbeitungsschritt der *Fluktuationsmotivationstypen* entstehen die beiden Typen

- Druckmotivation und
- Abwesenheit von Druckmotivation

Danach bilde ich die folgenden fünf Typen:

- Druckmotivation,
- Zugmotivation,
- Druck- und Zugmotivattion,
- Laufbahnorientierung,
- private Orientierung.

Bezüglich der *Fluktuationspotenzialtypen* erfolgt die Typenbildung für die Stichprobe der Bleibenden analog. Vorerst differenziere ich nach

- Druckpotenzial und
- Abwesenheit von Druckpotenzial.

Anschliessend entstehen die folgenden Typen:

- Druckpotenzial,
- Zugpotenzial,
- Druck- und Zugpotenzial,
- Laufbahnorientierung,
- private Orientierung.

⁴Die Ziffern beziehen sich auf die Nummern der Fragen. Die beiden Fragebogenversionen für Kündigende (K) und Bleibende (B) sind im Anhang zu finden.

6.3 Teilstichproben, Gegensatzpaarvergleiche und Schlüsselvariablen

Ich untersuche alle erhobenen Werte - auch auf Skalenebene und hinsichtlich anderer Konstrukte wie etwa der Fluktuationsmotivation und des Fluktuationspotenzials - nach dem Einfluss von Geschlecht, Alter und beruflichen Merkmalen. Zu den beruflichen Merkmalen gehören die Klassengröße, der unterrichtete Schultyp, die durchlaufene Ausbildung, das Wochenpensum, der Unterricht an ein- bzw. mehrklassigen Abteilungen etc. Neben soziodemografischen und berufsstrukturellen Items werden auch Unterschiede in Abhängigkeit der Bewertung der Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung dargestellt.

Den Stichprobenumfang weise ich dort nach, wo die entsprechenden Analysen vorgenommen werden. Angaben zu den Stichproben sind überdies in Kapitel 7.1 zu finden. Dargestellt werden jeweils die signifikanten Unterschiede. Die Grenze der Fehlerwahrscheinlichkeit setze ich bei 0.05 (5%-Niveau). Es handelt sich um folgende Teilstichproben:

Tabelle 14: **Gruppenbildung** - nach soziodemografischen und schulstrukturellen Merkmalen

Geschlecht: Lehrerinnen, Lehrer
Alter: 21 bis 29-jährig, 30 bis 39-jährig, 40 bis 65-jährig
Schultypus: Kindergarten, Primarschule, Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule
Klassengröße (2 Gruppenbildungen): (1) bis 19 Schülerinnen und Schüler, ab 20 Schülerinnen und Schüler, (2) bis 17 Schülerinnen und Schüler, 18 bis 22 Schülerinnen und Schüler, ab 23 Schülerinnen und Schüler
Klassengröße nach Schultyp: Primarschule, Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule
Anteil fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler in der Klasse: bis 32% fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, ab 33% fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler
Anteil fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler in der Klasse nach Schultyp: Kindergarten, Primarschule, Realschule, Sekundarschule
Erteilte Anzahl Lektionen (2 Gruppenbildungen): (1) bis 26 Lektionen, ab 27 Lektionen, (2) bis 19 Lektionen, 20 bis 25 Lektionen, ab 26 Lektion
Schulgröße (Größe des Kollegiums): bis 10 Lehrpersonen, 11 bis 25 Lehrpersonen, über 25 Lehrpersonen
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (verschiedene Gruppenbildungen/Teilstichproben): (1) Nicht-Nutzende von schulinternen Angeboten, Nutzende von schulinternen Angeboten; (2) Wenig Nutzende von Kursangeboten, Nutzende von Kursangeboten; (3) positive Bewertung der schulinternen Angebote; skeptische Bewertung der schulinternen Angebote; (4) positive Bewertung der Kursangebote, skeptische Bewertung der Kursangebote

Eine Möglichkeit, auf den ersten Blick nicht offensichtliche Zusammenhänge zu ergründen, besteht darin, sogenannte Extremgruppen zu untersuchen, die nach einem ausgewählten Kriterium (z.B. Ausmass der beruflichen Zufriedenheit) differenzieren. In einem Extremgruppenvergleich würden sehr zufriedene Lehrpersonen und explizit unzufriedene analysiert, während durchschnittlich zufriedene unberücksichtigt blieben. Ich habe ein anderes Vorgehen gewählt und Gruppen nach konträren Eigenschaften gebildet, ohne die Stichprobe zu reduzieren. Dadurch können möglichst viele Lehrpersonen in die Auswertung einbezogen werden. Aus diesem Grund spreche ich nicht von *Extremgruppenvergleichen* – diese Bezeichnung passte lediglich für Wiederwählende des Lehrberufs gegenüber Nicht-Wiederwählenden, stünde die Berufswahlentscheidung nochmals an – sondern von *Gegensatzpaarvergleichen*.

Tabelle 15: **Gruppenbildungen** – Gegensatzpaarvergleiche

- hoch und tief Zufriedene
- hoch und tief Belastete
- hohe und geringe resignative Anteile an Zufriedenheit
- hohes und tiefes körperliches Wohlbefinden
- Wiederwählende und Nicht-Wiederwählende des Lehrberufs im Fall einer erneuten Entscheidung
- hohe und geringe Emotionsorientierung
- hohe und geringe Aufgabenorientierung
- hohe und geringe Vermeidungsorientierung
- unterschiedlich stark ausgeprägte Gedanken an
 - Umschulung (ausserhalb des Lehrberufs)
 - Weiterbildung (im Lehrberuf)
 - Kündigungsgedanken

In den nachfolgenden Kapiteln behandle ich überdies einige grundlegende Grössen privilegiert. Ich nenne sie *Schlüsselvariablen*. Es handelt sich um die folgenden:

Tabelle 16: **'Schlüsselvariablen'**

- Allgemeine Berufszufriedenheit
- Allgemeine Zufriedenheit
- Zufriedenheitsdynamik
- Allgemeine Berufsbelastung
- Allgemeine Belastungsverarbeitung
- Wiederwahl
- Häufigkeit von Kündigungsgedanken
- Häufigkeit von Gedanken an Umschulung (ausserhalb des Lehrberufes)
- Häufigkeit von Gedanken an Weiterbildung (als Lehrer/in)

6.4 Zusammenfassende Übersicht

In den anschliessenden Kapiteln arbeite ich – neben Einzelitems und Häufigkeiten – mit den folgenden Konstrukte und Analyseeinheiten:

Skalenbildungen

- Kündigungsgründe
- Zufriedenheitsdeterminanten
- Belastungen
- Zufriedenheitsformen
- Fluktuationsabsicht
- Coping-Strategien
- Körperliches Wohlbefinden

Weitere Konstrukte

- Druckpotenzial
- Druckmotivation
- Fluktuationspotenzialtypen
- Fluktuationsmotivationstypen

Teilstichproben

- Geschlechtsspezifische Effekte
- Altersspezifische Effekte
- Einflüsse des Schultypus
- Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassengrösse
- Klassengrösse nach Schultyp
- Unterschiede in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schüler/innen in der Klasse
- Unterschiede in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen
- Unterschiede in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen nach Schultyp
- Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulgrösse (Grösse des Kollegiums)
- Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters und des unterrichteten Schultyps

Gruppenbildungen (Gegensatzpaarvergleiche)

- Hoch und tief Zufriedene
- Hoch und tief Belastete
- Hohe und geringe resignative Anteile an Zufriedenheit
- Hohes und tiefes körperliches Wohlbefinden
- Wiederwählende und Nicht-Wiederwählende
- Hohe und geringe Emotionsorientierung
- Hohe und geringe Aufgabenorientierung
- Hohe und geringe Vermeidungsorientierung
- Unterschiedlich stark ausgeprägte Gedanken an
 - Umschulung ausserhalb des Lehrberufs
 - Weiterbildungsgedanken
 - Kündigungsgedanken

'Schlüsselvariablen'

- Allgemeine Berufszufriedenheit
- Allgemeine Zufriedenheit
- Zufriedenheitsdynamik
- Allgemeine Berufsbelastung
- Allgemeine Belastungsverarbeitung
- Wiederwahl
- Häufigkeit von Kündigungsgedanken
- Häufigkeit von Gedanken an Umschulung (ausserhalb des Lehrberufes)
- Häufigkeit von Gedanken an Weiterbildung (als Lehrer/in)

7. Häufigkeiten

7.1 Beschreibung der Stichproben

Die Befragung richtete sich an alle kündigenden Aargauer Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule, die in den Jahren 1994 bis 1998 jeweils zwischen dem 1. Januar und Mitte April kündigten, um auf Ende Juni des betreffenden Jahres aus dem Schuldienst auszutreten. Die Lehrpersonen der Volksschule unterrichten in der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule. Inbegriffen sind Lehrpersonen, die auf diesen Stufen Kleinklassen unterrichten sowie Fachlehrkräfte für Hauswirtschaft, Textiles Werken, Musik, Religion und Zeichnen. Der Versand erfolgte in der ersten oder zweiten Juniwoche an alle kündigenden Lehrpersonen (Stichprobe *Kündigende*).

Die Erhebungsstichprobe der im Schuldienst bleibenden Lehrkräfte (Stichprobe *Bleibende*) umfasste jeweils dieselbe Anzahl Personen, wie Kündigende angeschrieben wurden. In der ersten Befragung war der Versand repräsentativ an der Gesamtpopulation nach Schulstufen/-typen orientiert und nach Bezirken (Aarau, Baden, Bremgarten, Brugg, Kulm, Laufenburg, Lenzburg, Muri, Rheinfelden, Zofingen, Zurzach) gewichtet. Auf diese Auswahl konnte in den nachfolgenden Erhebungen verzichtet werden. Die Stichproben der einzelnen Jahre erwiesen sich jeweils hinreichend repräsentativ, um Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation ziehen zu dürfen.¹

Der Umfang der Stichproben der einzelnen Jahre ist - unter Kündigenden wie auch Bleibenden - neben der Rücklaufquote von der Anzahl der ausgesprochenen Kündigungen abhängig.

Die Stichproben umfassen somit

- (1) alle Lehrkräfte, die ihre Stelle im Jahr der Befragung auf Ende des betreffenden Schuljahres (Ende Juli) aufgaben, und
- (2) eine gleich grosse Gruppe von Lehrkräften, die an ihrer Stelle blieben.

Gruppe (1) bildet die Stichprobe *Kündigende*,

Gruppe (2) bildet die Stichprobe *Bleibende*.

Zwischen 62% (1996) und 70% (1994) sandten den Fragebogen zurück. Verglichen mit ähnlichen Befragungen darf die Rücklaufquote als hoch bis sehr hoch bezeichnet werden, zumal

¹Ob die Stichprobe nach Bezirken repräsentativ ist, kann indessen nicht eruiert werden. Auf die Erhebung des Bezirkes wurde aus Datenschutzgründen verzichtet; auch und um eine genügende Anonymität zu gewährleisten.

man in Rechnung stellen muss, dass die Umfrage vor den Sommerferien für die Betroffenen zeitlich ungünstig situiert und die Frist für die Beantwortung eher knapp angesetzt worden war. Vor dem Schuljahresende sind Lehrerinnen und Lehrer mit zusätzlichen schulischen Aufgaben konfrontiert und damit vermehrten Belastungen ausgesetzt. Der Verfasser als Adressat der beantworteten Fragebögen und das Erziehungsdepartement, Abteilung Lehrer/innen und Erwachsenenbildung als Absender, erhielten überdies telefonische und schriftliche Anfragen sowie Erklärungen, aus welchen Gründen das Ausfüllen des Fragebogens für die Betroffenen keinen Sinn ergebe.²

Tabelle 17: **Stichproben**

Jahr	Bleibende		Kündigende	
	Anzahl	in Prozenten der Gesamtstichprobe	Anzahl	in Prozenten der Gesamtstichprobe
1994	121	14.1	117	14.6
1995	120	14.0	115	14.4
1996	165	19.2	152	19.0
1997	215	25.0	218	27.2
1998	238	27.7	199	24.8
Gesamtstichprobe	859	100.0	801	100.0

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf den Antworten von 1'660 Lehrerinnen und Lehrern (859 Bleibende und 801 Kündigende) (siehe Tab. 17). Wie erwähnt (Kapitel 1) werden die Bleibenden hinsichtlich Auswertungsumfang privilegiert behandelt. Unter den Kündigenden sind jüngere Lehrkräfte gegenüber älteren, Frauen gegenüber Männern und Lehrkräfte der Primarschule gegenüber solchen der Sekundarschule übervertreten.

Der Umfang und allenfalls weitere Kennzeichnungen der in die Analysen einbezogenen Teilstichproben – seien sie nach Geschlecht gebildet, nach Alter, Schultyp, nach dem Umfang des unterrichteten Pensums, dem Grad der Zufriedenheit, der Belastung, des körperlichen Wohlbe-

²Die Quote der *ausgefüllten* Fragebögen nahm im Laufe der Jahre nur leicht ab. Auf das Schreiben reagierten jedoch immer ungefähr gleich viele Lehrpersonen (knapp 70%; 1994 und 1995 über 70%). Die Anzahl der Lehrpersonen, welche begründeten, warum sie den Fragebogen nicht oder nur teilweise ausfüllen, stieg dagegen leicht an (z.B. weil sie den Fragebogen schon einmal zugestellt erhielten, weil sie ihr Pensum stark reduzierten etc.).

findens oder nach der Art der Stressbewältigung – werden an der Stelle, an der die Analysen gerechnet werden, nachgewiesen. Einige Kennzeichnungen sind nachstehend aufgeführt.

Die Gesamtstichprobe der *Bleibenden* setzt sich wie folgt zusammen:

- *Geschlecht*: 59,6% der Antwortenden sind weiblichen Geschlechts, 40,4% sind Lehrer. Lehrerinnen sind – ausser im Kindergarten – nur in der Primarschule Unterstufe übervertreten.
- *Alter*: In der Stichprobe sind 23,3% unter 30 Jahre alt, 29,4% sind zwischen 30 und 39 Jahren. 47,3% sind 40 Jahre oder älter. Das Durchschnittsalter beträgt knapp 40 Jahre (39,1 Jahre). Für weitere Berechnungen werden diese drei Altersgruppen gebildet: 21 - 29-jährig, 30 – 30-jährig, 40-jährig und älter.³
- *Dienstalter*: Seit 9,2 Jahren arbeiten die Antwortenden im Durchschnitt an der aktuellen Stelle. Insgesamt beträgt das Dienstalter der Lehrpersonen durchschnittlich 14,0 Jahre.⁴
- *Schultyp*: 290 antwortende Lehrpersonen – das entspricht 44% - arbeiten in der Primarschule. Darunter befinden sich 9,7%, die Unter- und Mittelstufe unterrichten, 39% arbeiten an der Unterstufe, 51,3% an der Mittelstufe. 9,8% der Befragten sind in einem Kindergarten tätig. An einer Realschule unterrichten 13,2%, an der Sekundarschule 13,8%, an der Bezirksschule 8,6%. 13,7% wurden keinem Schultypus zugeordnet. Es handelt sich hierbei um Lehrpersonen an Kleinklassen und um Fachlehrpersonen für Textiles Werken, Hauswirtschaft etc.⁵
- *Klassengrösse*: Die Klassengrösse wurde nur bei Klassenlehrpersonen erhoben. 56,3% der Antwortenden arbeiten mit Klassen mit 20 und mehr Schülerinnen und Schülern, bei 26,7% sind es 24 und mehr, bei 18,3% 25 und mehr. 43,7% unterrichten Klassen mit weniger als 20 Schülerinnen und Schülern, bei 15,4% liegt der Klassenbestand unter 15 Schülerinnen und Schülern, bei 4,7% der in die Auswertung einbezogenen Lehrkräften liegt er bei 10 Schülerinnen und Schülern oder tiefer. Unterdurchschnittlich ist die Klassengrösse

³Die Einteilung basiert auf der nach der ersten Befragung vorgenommenen Gruppenbildung. Um die Ergebnisse mit der Stichprobe der Kündigungenden vergleichen zu können, wurde deren Altersstruktur bei der Gruppenbildung mit berücksichtigt. Über alle fünf Befragungsjahre hinweg sind die Kündigungenden im Durchschnitt knapp 3 Jahre jünger (36,7 Jahre) als die Bleibenden.

⁴Hinsichtlich Stellendauer/Dienstalter kennzeichnen die Kündigungenden im Vergleich zu den an ihrer Stelle Bleibenden nur unwesentlich tiefere Werte: Dienstalter am jetzigen Schulort 8,2 Jahre, Dienstalter insgesamt 12,2 Jahre.

⁵Werden für Fachlehrpersonen Analysen gerechnet, ist deren Stichprobenumfang an Ort und Stelle der vorgenommenen Berechnungen aufgeführt.

in der Realschule, in der Sekundarschule und in denjenigen Klassen der Primarschule, in denen mehrere Schuljahrgänge im selben Zimmer sitzen (mehrklassige Abteilungen).⁶

- *Fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler:* Im Durchschnitt sitzen 4,9 Schülerinnen und Schüler aus einem anderen Kulturraum in den Klassen der Klassenlehrpersonen. 29,4% der Lehrpersonen unterrichten Klassen, in denen der Anteil mehr als einen Drittel ausmacht.⁷
- *Erteilte Anzahl Lektionen:* Durchschnittlich werden 23,6 Lektionen in der Woche erteilt. 50,8% der Antwortenden erteilen ein Pensum von 26 und mehr Lektionen, bei 16,2% sind es weniger als 20 Lektionen.⁸
- *Schulgrösse:* Die Schulgrösse wird über die Grösse des Kollegiums ermittelt. Im Durchschnitt unterrichten 27,5 Lehrpersonen pro Schule. Ein Fünftel der Lehrpersonen arbeitet in Kollegien, die aus zehn oder weniger Lehrkräften bestehen. 72% sind in Kollegien eingebunden, die aus 30 und mehr Personen zusammengesetzt sind.⁹

⁶Für weitere Berechnungen werden verschiedene Gruppen gebildet. Einmal werden Lehrpersonen, die unter 20 Schülerinnen und Schüler unterrichten, denen gegenübergestellt, die 20 und mehr unterrichten. In einem weiteren Verarbeitungsschritt wird die Klassengrösse nach Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule in je drei Gruppen aufgeteilt. Gruppe 1: bis 17 Schülerinnen und Schüler, Gruppe 2: 18 bis 22 Schülerinnen und Schüler, Gruppe 3: ab 23 Schülerinnen und Schüler. Unter den Kündigungenden ist die Klassengrösse mit durchschnittlich 19,8 Schülerinnen und Schüler geringfügig höher.

⁷Für weitere Berechnungen werden zwei Gruppen gebildet: unter einem Drittel fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, ein Drittel und mehr Fremdkulturelle. Unter den Kündigungenden sind im Durchschnitt 4,7 Schülerinnen und Schüler aus einem anderen Kulturraum, ungefähr gleich viele wie unter den Bleibenden (4,9 Schülerinnen und Schüler).

⁸Für weitere Berechnungen werden die folgenden drei Gruppen gebildet: bis 19 Lektionen, 20 bis 25 Lektionen und über 26 Lektionen. Auch unter den Kündigungenden werden durchschnittlich 23,6 Lektionen pro Woche erteilt.

⁹Für weitere Analysen hinsichtlich der Kollegiumsgrösse wird mit den folgenden drei Gruppen gerechnet: 1 bis 10 Lehrpersonen, 11-25 Lehrpersonen, über 25 Lehrpersonen. Die Kündigungenden arbeiten in Kollegien, die im Durchschnitt aus 27,3 Lehrkräften zusammengesetzt sind.

7.2 Zufriedenheit und Belastungen

7.2.1 Zufriedenheit

7.2.1.1 Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Arbeit

Die berufliche Zufriedenheit der Lehrpersonen steht im Zentrum der Aargauer Befragungen. Deshalb sollen hier kurz die theoretischen und forschungstechnischen Grundlagen der Zufriedenheitsforschung vergegenwärtigt werden.¹

In der arbeitspsychologischen Forschung ist es Standard, die relevanten Bestimmungsgrössen der Zufriedenheit mit mehreren Items zu ermitteln, welche mittels Faktorenanalysen in Skalen gebündelt werden. Solche Skalen werden üblicherweise als Determinanten der Zufriedenheit bezeichnet. Determinanten ihrerseits können zu Dimensionen zusammengefasst werden. Dimensionen stellen somit Determinanten höhergestellter Ordnung dar.²

Die berufliche Gesamtsituation einer Lehrperson charakterisieren *Arbeitsinhalt*, *Arbeitsbedingungen* und der *soziale Kontext* der Arbeit. Als Bestimmungsgrössen der beruflichen Zufriedenheit können nebst situativen *persönliche* Merkmale (*demografische* wie Geschlecht, Alter, Dienstalter, Familienstand, Kinder und *differenzialpsychologische* wie Coping-Stile, Ausdauer, Intelligenz, Selbstbewusstsein)³ als unabhängige Variablen berücksichtigt werden. Als zentralste Komponente oder Dimension der Berufszufriedenheit fungiert der Arbeitsinhalt (siehe Kp. 2.2.2).

Für Lehrpersonen gelten (vgl. z.B. Baillo 2000, Six & Kleinbeck 1989, Herzberg 1966) als Eigenschaften befriedigender *Arbeitsinhalte*, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einsetzen zu können, dass die Arbeit interessant, abwechslungsreich und verantwortungsvoll ist, dass die berufliche Tätigkeit innerlich befriedigt, die Belastung nicht zu hoch ist, Erfolgserlebnisse (in erzieherischer und unterrichtlicher Hinsicht) möglich sind, ein gewisser Entscheidungs- und Kontrollspielraum (selbständiges Arbeiten) besteht und dass Mitgestaltungsmöglichkeiten (pädagogische und didaktische Freiräume) offen stehen.

¹Vgl. Kp. 2.1 und 2.2 sowie Grunder & Bieri (1995).

²Der Sprachgebrauch hinsichtlich Determinanten ist allerdings nicht durchgehend einheitlich. So verwendet Herzberg (1964, 1966) eine andere Begrifflichkeit. Er spricht von Faktoren (s. weiter unten). Mehrere Determinanten können zu Dimensionen zusammengefasst werden.

³Diese Merkmale sind in Kp. 2.2.2 und 2.3.6 detailliert beschrieben (vgl. auch Bieri & Badertscher 1995, 40ff).

Als *Arbeitsbedingungen* (materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen), die die Zufriedenheit von Lehrpersonen bestimmen, gelten die Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien) und räumliche Bedingungen, das Sozialprestige des Lehrberufs, Stofffülle, Klassengrösse, Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust, Grad der Reformfreudigkeit des Schulwesens, Gehalt, zeitliche Belastung, Schultyp (berufliche Position) und Schulgrösse.

Der *soziale Kontext*, d. h. das Arbeitsklima sowie die zwischenmenschlichen Beziehungen zu Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen und zu Schülerinnen und Schülern werden in der Literatur ebenfalls als wichtige Determinanten der Berufszufriedenheit herausgestellt. Zwischenmenschliche Beziehungen, insbesondere zu den Schülerinnen und Schülern, spielen bei Lehrkräften die Hauptquelle der beruflichen Zufriedenheit und gelten damit als *Satisfaktoren* (vgl. Barth 1992, 114). Im Weiteren ist das Verhältnis zu den Eltern der Schülerinnen und Schülern, zur Schulleitung und zu den Behörden bedeutend.

Der wegweisenden Theorie von Herzberg (1964, 1966)⁴ zufolge lassen sich verschiedenste Determinanten der Arbeitszufriedenheit zwei Hauptfaktoren, dem sogenannten Kontent- und dem Kontext-Faktor, zuordnen. Die zentrale These dieser Zwei-Faktoren-Theorie besagt, dass Charakteristika der Arbeitssituation entweder lediglich (ausschliesslich) zur Variation der *Zufriedenheit* in den Grenzen

- *neutral-zufrieden* beitragen (Kontentfaktoren: Arbeitsinhalt, die Arbeit selbst, die Arbeitstätigkeit - satisfiers - Motivatoren - intrinsische Motiv-Faktoren),

andere dagegen *Unzufriedenheit* lediglich in den Grenzen

- *neutral - unzufrieden* beeinflussen (Kontextfaktoren: Arbeitsumgebung, -bedingungen - dissatisfiers - Frustratoren - Hygiene-Faktoren).

Herzberg verwendet somit den Begriff Berufszufriedenheit ausschliesslich positiv.⁵ Im anderen Fall spricht er von Berufs*un*zufriedenheit. Arbeitsbedingungen – so Herzberg – können die Berufszufriedenheit zwar nicht beeinflussen, tragen jedoch dazu bei, Unzufriedenheit zu verhindern. Die von Herzberg postulierte Ausschliesslichkeit konnte durch meine Befragungen nicht bestätigt werden, ebensowenig wie durch etliche andere Untersuchungen. Vielmehr üben beide Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit aus. Unter anderem sind personale Merkmale entscheidend, ob für eine Person die Arbeitsbedingungen oder der Arbeitsinhalt für die Zufriedenheit mit dem Beruf relevanter sind. Verschiedene Untersu-

⁴Siehe Kp. 2.1.3.

⁵Üblicher ist es, nur den Begriff Berufszufriedenheit zu verwenden. Berufszufriedenheit kann positiv oder negativ (z. B. tiefe Berufszufriedenheit) ausgeprägt sein.

chungen dokumentieren wohl den höheren Einfluss des Arbeitsinhaltes (interessante Tätigkeit, Entscheidungsspielraum, Abwechslung) für die Genese von Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen. Ob ein Sachverhalt aber tatsächlich als satisfier oder dissatisfier wirkt, ist beispielsweise auch von der Höhe der beruflichen Qualifikation (Ausbildung) abhängig. Für 'höher' Qualifizierte sind im Allgemeinen arbeitsinhaltliche Gründe wichtiger für die Genese der Arbeitszufriedenheit als Arbeitsbedingungen. Sogenannte Kontextfaktoren sind auch für 'tiefer' Qualifizierte von Bedeutung, Kontextfaktoren gewinnen jedoch vergleichsweise an Einfluss. Letzteres gilt übrigens auch für tendenziell weniger Zufriedene. Hingegen lässt sich die beschriebene Dichotomie meines Erachtens durchaus als Faktorengruppe höherer Ordnung verstehen. Auf niedriger Analyseebene zeigt sich jedoch ein recht vielfältiges Bild von Verursachern von Arbeits(un)zufriedenheit.

In der ersten Aargauer Erhebung (1994) sind die Teilaspekte der Zufriedenheit (*Zufriedenheitsdeterminanten*)⁶ 1994 mit 28 Items abgedeckt worden. Bis 1998 stieg deren Zahl auf 46. Die Auswahl der Items beruht einmal auf dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) von Neuberger & Allerbeck (1978) und auf der vom LCH (Dachverband der deutschschweizerischen Lehrerinnen und Lehrer) in Auftrag gegebenen und von der Universität Regensburg 1991 durchgeführten Befragung sowie verschiedenen eigenen Erweiterungen (siehe Kp. 5.1).

Bei diesen *Zufriedenheitsdeterminanten* handelt es sich um Einstellungen zu verschiedenen Facetten der Arbeitssituation im weitesten Sinn. Die von mir verwendete Liste enthält diejenigen Aspekte, die in der Literatur und von der empirischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit, speziell der Lehrkräfte, wie beschrieben als zentrale Einflussgrößen der Arbeitszufriedenheit behandelt werden, nämlich Aspekte des Arbeitsinhaltes, der Arbeitsbedingungen und der sozialen Beziehungen.

Mit der Erfassung der Zufriedenheitsdeterminanten soll nicht nur die Zufriedenheit hinsichtlich verschiedener beruflicher Aspekte, sondern ebenso die Einflussgrößen der beruflichen Zufriedenheit ergründet werden. Neben Anderem geht es darum, herauszufinden, welche Arbeitsumstände für die Lehrkräfte besonders relevant oder von untergeordneter Bedeutung sind für die Entscheidung, die Stelle zu wechseln oder zu verlassen.

Nachfolgend (Tab. 18) stelle ich lediglich die Mittelwerte im 5-Jahres-Vergleich sowie die Gesamtdaten (Werte aller Befragungen) dar. Trotzdem ist die in die Tabelle aufgenommene Datenmenge immer noch beträchtlich. Da die berufliche Zufriedenheit der Unterrichtenden im

⁶Frage 1 (Fragebogen; s. Anhang und Tab. 18).

Zentrum der durchgeführten Befragungen steht, erscheint mir diese Vorgehensweise angemessen. Anschliessend werden die Werte optisch, nach der Höhe der Mittelwerte geordnet, dargestellt. Danach hebe ich in zwei Tabellen die beruflichen Merkmale mit den höchsten (Tab. 19) und tiefsten (Tab. 20) Mittelwerten hervor.⁷

Die Werte der fünf Befragungen (von 1994 bis 1998)⁸ für die fünf Skalenpunkte (von 1 = sehr unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = weder noch, 4 = eher zufrieden bis 5 = sehr zufrieden) sowie die statistischen Kennzahlen sind im Anhang zu finden. Für die Werte der Kündigungsen sei auf den Anhang verwiesen. In Kapitel 10.1 gelangen die signifikanten Differenzen zu den Bleibenden zur Darstellung. In der Darstellung (Tab. 18) sind die im Verlauf der Befragung umformulierten Items kursiv gestzt.

Tabelle 18: **Zufriedenheitsdeterminanten:** Mittelwerte im 5-Jahres-Vergleich und Mittelwerte der Gesamtdaten (5-Jahres Daten) (Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden)

<i>Item</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt-Daten
Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	4.15	4.60	4.52	4.54	4.60	4.51
Arbeit mit den Kindern	4.22	4.52	4.38	4.49	4.49	4.43
Klima im Kollegium	3.97	3.70	3.80	3.92	3.91	3.87
Unterstützung durch Kollegen/Kolleginnen	*	3.63	3.64	3.71	3.74	3.70
<i>Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse optimal einzusetzen</i>	3.82					
<i>Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen</i>		4.37	4.24	4.34	4.24	4.22
Zusammenarbeit mit den Behörden	3.69	3.54	3.40	3.45	3.36	3.46
<i>Schulleitung/Rektorat</i>	4.01	3.90				3.96
<i>Führung der Schule</i>			3.61	3.74	3.70	3.69

⁷Werte der Gruppe der Kündigungsen, s. Anhang.

⁸Beziehungsweise für das eine Jahre oder die 2, 3, 4 oder (meistens) 5 Jahre, in denen die beruflichen Merkmale zur Bewertung vorgelegt wurden.

<i>Fortsetzung von Tabelle 18</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt-Daten
Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	*	3.72	3.65	3.68	3.68	3.68
Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.39	4.00	3.78	3.92	3.87	3.84
Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.71	3.80	3.67	3.80	3.75	3.75
Besoldung	3.68	3.92	3.70	3.64	3.16	3.57
berufliche Aufstiegsmöglichkeiten	2.62	2.75	2.65	2.57	2.49	2.60
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.43	3.57	3.58	3.63	3.53	3.56
Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	3.74	3.64	3.73	3.57	3.59	3.64
Kooperation im Kollegium	3.53	3.51	3.49	3.62	3.63	3.57
Arbeitsweg	*	4.44	4.36	4.33	4.40	4.38
Dauer der Ferien	*	4.68	4.61	4.68	4.71	4.68
Erfolge in den erzieherischen Aufgaben	3.53	3.60	3.57	3.59	3.61	3.59
Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen/Kolleginnen	*	3.68	3.60	3.58	3.62	3.61
Beziehungen zu Schüler/innen	*	4.36	4.34	4.36	4.26	4.32
<i>pädagogischer und didaktischer Spielraum</i>	4.37					
pädagogischer Handlungsspielraum		4.08	4.01	4.05	4.02	4.04
Grösse der Klassen	*	3.24	3.17	3.10	3.23	3.18
Motivation der Schüler/innen	*	3.33	3.30	3.43	3.32	3.35
psychische Belastung	*	3.18	3.09	3.18	3.11	3.14
eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	*	3.94	3.83	3.85	3.77	3.84
Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	*	3.58	3.42	3.51	3.48	3.50
Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.00	3.45	3.39	3.40	3.27	3.32
Disziplin der Schüler/innen	*	3.31	3.21	3.34	3.22	3.27
Anerkennung meiner Arbeit durch die Schüler/innen	*	3.58	3.57	3.68	3.54	3.59
Zusammenarbeit mit der Schulpflege	*	*	3.60	3.59	3.66	3.62
Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	*	4.39	4.40	4.36	4.42	4.39

<i>Fortsetzung von Tabelle 18</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt-Daten
Lernbereitschaft der Schüler/innen	*	3.33	3.34	3.46	3.37	3.39
Ausmass an Freizeit	*	3.69	3.77	3.67	3.71	3.71
administrative und organisatorische Arbeiten	3.02	3.18	3.09	3.20	3.09	3.09
Umsetzung des neuen Lehrplans	3.15	3.22	3.13	3.06	*	3.17
Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.76	3.73	3.74	3.78	3.72	3.75
Kontakt Schule-Elternhaus	3.57	3.37	3.45	3.51	3.46	3.48
Freude der Schüler/innen am Unterricht	3.93	3.78	3.79	3.83	3.78	3.82
Angebot an Teilzeitstellen	3.23	3.16	3.26	3.13	3.37	3.24
Weiterentwicklung im Schulwesen	2.61	2.73	2.76	2.67	2.67	2.69
Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.77	3.72	3.77	3.63	3.66	3.70
Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.49	4.57	4.47	4.44	4.40	4.46
Informationspraxis des Erziehungsdepartements	*	*	3.18	3.21	3.03	3.13
Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.32	2.73	2.61	2.55	2.37	2.50
<i>berufliche Beratung und Unterstützung</i>	3.04	3.06				3.05
berufliche Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat			3.48	3.42	3.41	3.43
zeitliche Belastung	2.84	3.22	3.20	3.13	3.09	3.10
Möglichkeit, Neues zu lernen	*	3.76	3.75	3.90	3.87	3.83

*nicht erhoben

kursiv: Umformulierung der Items im Verlauf der Befragungen zwischen 1994 und 1998

Standardabweichung (Std dev): s. Anhang

Stichprobenumfang (siehe auch Anhang: für einzelne Items separat aufgeführt)(in Klammern: Item mit den geringsten Anzahl Antworten):

1994: N = 118 - 121 (111 Angebot an Teilzeitstellen)

1995: N = 116 - 120 (107 Angebot an Teilzeitstellen)

1996: N = 160 - 165 (155 Angebot an Teilzeitstellen)

1997: N = 207 - 215 (198 Angebot an Teilzeitstellen)

1998: N = 231 - 238 (219 Angebot an Teilzeitstellen)

Betrachten wir den zeitlichen Verlauf der Zufriedenheit gegenüber den einzelnen beruflichen Merkmalen: Gegenüber welchen Aspekten hat sich unter den Bleibenden die Zufriedenheit tendenziell verschlechtert?

Im Verlaufe der fünfjährigen Befragungsperiode *gesunken* ist die Zufriedenheit mit

- der Zusammenarbeit mit den Behörden
- der Besoldung
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten
- der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust
- den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern (nur leicht)
- der Umsetzung des neuen Lehrplan
- der Informationspraxis des Erziehungsdepartements

Von kleinen Wellenbewegungen abgesehen *veränderte sich* die Einschätzung der beruflichen Situation punkto Zufriedenheit *kaum* in den folgenden Berufsaspekten (Auswahl):

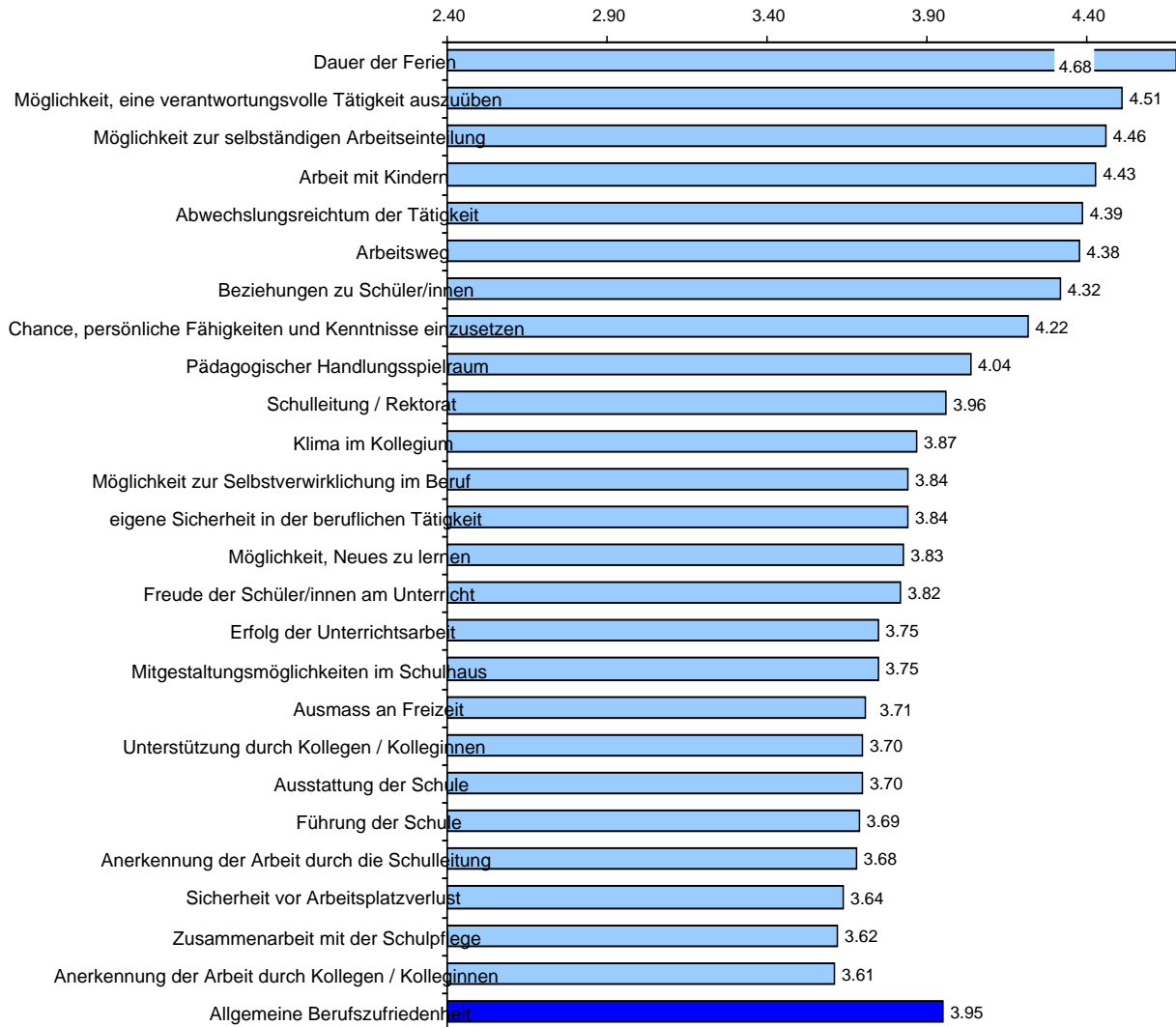
- Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen
- Grösse der Klasse
- Motivation der Schülerinnen und Schüler
- Zusammenarbeit mit der Schulpflege
- Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler
- Ausmass an Freizeit
- administrative und organisatorische Arbeiten
- Erfolg der Unterrichtsarbeit
- Weiterentwicklung im Schulwesen
- zeitliche Belastung

Nicht selbstverständlich ist etwa, dass weder die Grösse der zu unterrichtenden Klassen noch die administrativen und organisatorischen Arbeiten, die zeitliche Belastung oder die Weiterentwicklung im Schulwesen grösseren Zufriedenheitsschwankungen ausgesetzt sind. *Gestiegen* ist die Zufriedenheit mit

- der Arbeit mit Kindern
- mit der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen
- mit der Kooperation im Kollegium
- mit der Möglichkeit, Neues zu lernen

Mit diesen Bemerkungen ist jedoch noch nichts über das tatsächliche Ausmass an Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ausgesagt. Die Zufriedenheitswerte werden nachstehend optisch, nach der Stärke der Mittelwerte geordnet, dargestellt (Grafik 1 und 2).⁹

Grafik 1: **Zufriedenheitsdeterminanten: Teil 1 – Mittelwerte (Gesamtdaten)**

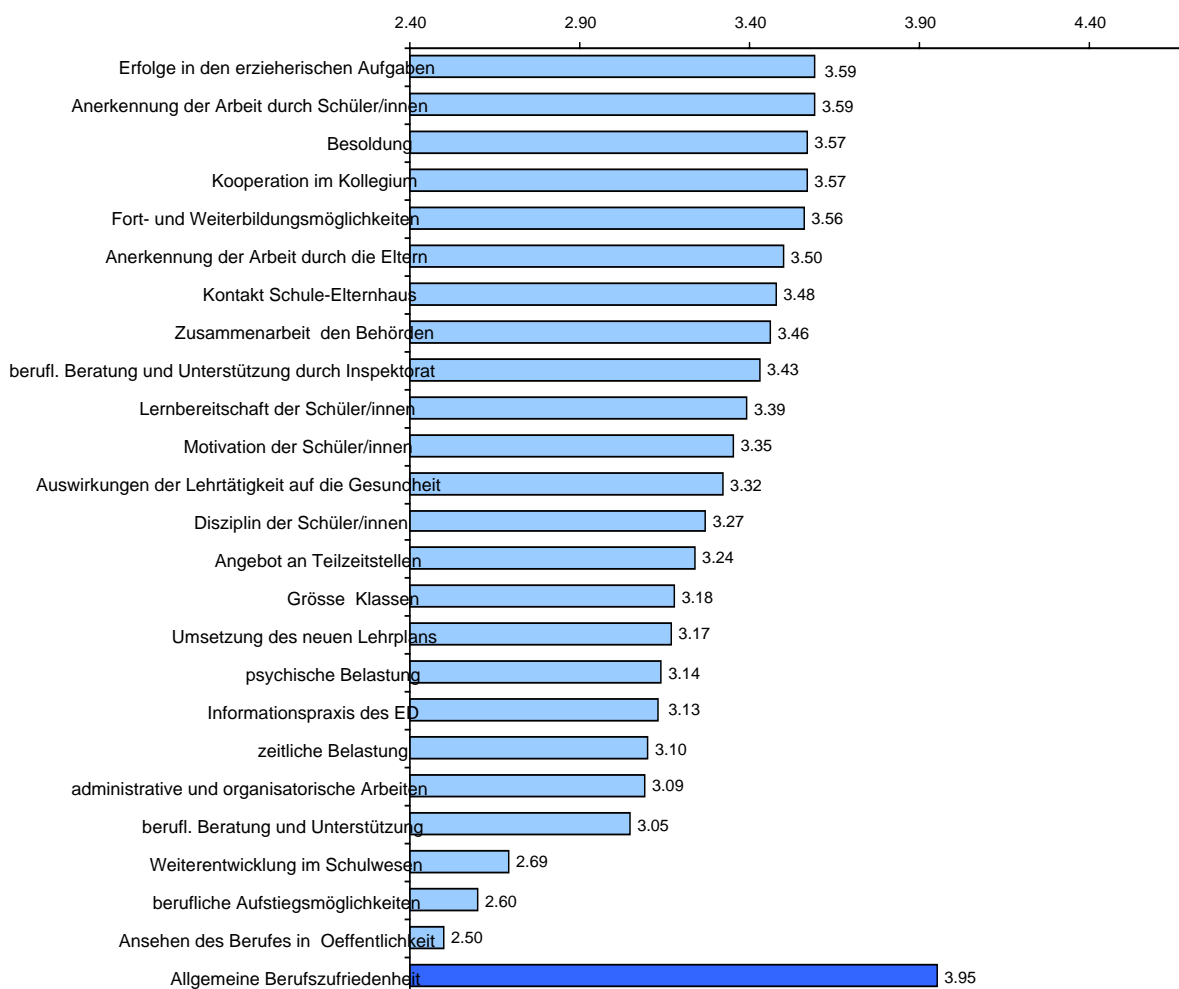


Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = weder noch, 4 = eher zufrieden bis 5 = sehr zufrieden

⁹Die Werte für die Stichprobe der Kündigenden sind im Anhang (Fragebogen Kündigende) aufgeführt.

Mit der Zufriedenheit hinsichtlich Dauer der Ferien und Arbeitsweg sind lediglich zwei die Arbeitsbedingungen betreffende Merkmale unter den Top Ten der höchsten Zufriedenheiten vertreten. Die anderen Merkmale, welche Lehrkräfte hoch zufriedenstellen, betreffen arbeitsinhaltliche Aspekte (6mal) und die sozialen Kontakte (2mal). Hohe Zufriedenheiten erreichen auch nicht genuin pädagogische Merkmale (verantwortungsvolle Tätigkeit, Selbständigkeit, Abwechslungsreichtum, Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten und Kenntnisse).

Grafik 2: **Zufriedenheitsdeterminanten: Teil 2 – Mittelwerte (Gesamtdaten)**



Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Mit tiefen Zufriedenheitswerten versehen die Aargauer Lehrpersonen dagegen ausschliesslich *Arbeitsbedingungen* (vielleicht mit Ausnahme der psychischen Belastung). Kapitel 8 wird sich sich Frage widmen, inwiefern sich die Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters, des unterrichteten Schultyps, der Klassengrösse und anderen Berufsmerkmalen verändert. In Kapitel 9 wird geprüft, welche beruflichen Einzelmerkmale überhaupt relevant für die Genese der generellen beruflichen Zufriedenheit sind.

In den zu den einzelnen Befragungen verfassten Berichten stellte ich jeweils die zehn höchsten und die zehn tiefsten Zufriedenheiten sowie die Veränderungen gegenüber den Vorjahresbefragungen dar. Ich führe nachfolgend die zehn Merkmale auf, welche von den Aargauer Lehrpersonen mit den höchsten (Tab. 19) und tiefsten (Tab. 20) Zufriedenheitswerten bedacht wurden. Die Werte beziehen sich auf die Gesamtdaten (Erhebungszeitraum 5 Jahre). Die Werte der Einzelbefragungen und deren Veränderungen können den Fragebogen im Anhang entnommen werden.

Tabelle 19: **Berufliche Merkmale mit den höchsten Zufriedenheiten** – Mittelwerte (Gesamtdaten)

<i>Items</i>	Mittelwert
Dauer der Ferien	4.68
Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	4.51
Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.46
Arbeit mit Kindern	4.43
Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	4.39
Arbeitsweg	4.38
Beziehungen zu Schüler/innen	4.32
Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	4.22
Pädagogischer Handlungsspielraum	4.04
Schulleitung/Rektorat	3.96
Klima im Kollegium	3.87
Allgemeine Berufszufriedenheit	3.95

Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Tabelle 20: **Berufliche Merkmale mit den tiefsten Zufriedenheiten** – Mittelwerte
(Gesamtdaten)

<i>Items</i>	Mittelwert
Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.50
berufliche Aufstiegsmöglichkeiten	2.60
Weiterentwicklung im Schulwesen	2.69
Berufliche Beratung und Unterstützung	3.05
administrative und organisatorische Arbeiten	3.09
zeitliche Belastung	3.10
Informationspraxis des Erziehungsdepartements	3.13
psychische Belastung	3.14
Umsetzung des neuen Lehrplans	3.17
Grösse der Klassen	3.18
Allgemeine Berufszufriedenheit	3.95

Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

7.2.1.2 *Skalenbildung Zufriedenheitsdeterminanten*

In der ersten Aargauer Erhebung 1994 verwendete ich zur Messung der Einzelzufriedenheiten (Zufriedenheitsdeterminanten) 28 Items. Versuche zur Skalenbildung mit drei, vier, fünf oder sechs Faktoren scheiterten (auch mit reduzierter Variablenzahl). Bis zur fünften und letzten Befragung nahm ich zusätzlich 19 Items auf (siehe Fragebogen im Anhang), um die Zufriedenheit mit einzelnen Merkmalen der beruflichen Tätigkeit besser abstützen zu können. Vor allem *Feed back*-Aspekte (Anerkennung, Unterstützung, Erfolg der beruflichen Arbeit) und beziehungsbezogene Merkmale (inkl. Zusammenarbeit) erfasste ich differenzierter. So zeigt sich, dass beispielsweise *Schülerinnen und Schüler* für sich nicht einfach als Quelle der Berufszufriedenheit sprudeln, sondern auch weniger zufriedenstellende Aspekte (Motivation, Disziplin der Schülerinnen und Schüler) enthalten.

Mit der Aufnahme von zusätzlichen Items kann ich nicht nur die Zufriedenheit differenzierter erfassen und mehr relevante Unterschiede zwischen verschiedenen Stichproben (Lehrerinnen/Lehrer, Alter, Schultype etc. (vgl. Kapitel 8) nachweisen; das Vorgehen wirkt sich auch positiv auf die Skalenbildung aus. Die Faktorenanalyse der Stichprobe ergibt eine optimale Verteilung auf vier Skalen, die alle inhaltlich gut beschreibbar sind und zufriedenstellende bis

sehr hohe interne Konsistenzen aufweisen. Für die weitere Analyse arbeite ich sowohl mit den Skalen als auch mit sämtlichen Einzelitems. Die vier Skalen sind:

- Skala 1: Zufriedenheit mit den Schüler/innen;
- Skala 2: Zufriedenheit mit dem Schulklima;
- Skala 3: Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen;
- Skala 4: Zufriedenheit mit den zeitlichen Bedingungen.

Tabelle 21: **Skala Zufriedenheitsdeterminanten**

	Mean	std dev	Trennschärfe
<i>Zufriedenheit mit Schüler/innen (N = 703)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .91</i>	3.72	.69	
Arbeit mit den Kindern	4.46	.69	.49
Erfolge in den erzieherischen Aufgaben	3.59	.89	.67
Beziehungen zu Schüler/innen	4.33	.71	.62
Motivation der Schüler/innen	3.35	1.09	.79
Disziplin der Schüler/innen	3.26	1.10	.69
Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	3.59	.95	.71
Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.39	1.05	.77
Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.75	.77	.67
Freude der Schüler/innen am Unterricht	3.80	.87	.76
<i>Zufriedenheit mit Schulklima (N = 572)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .80</i>	3.60	.71	
Unterstützung durch Kollegium	3.69	1.01	.64
Zusammenarbeit mit den Behörden	3.38	1.09	.37
Führung der Schule	3.69	1.01	.57
Anerkennung der Arbeit durch Schulleitung	3.67	1.01	.62
Kooperation im Kollegium	3.60	1.01	.64
Anerkennung der Arbeit durch Kollegium	3.60	.89	.55
<i>Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen (N = 819)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .56</i>	3.39	.67	
Möglichkeit zur Selbstverwirklichung	3.84	.97	.27
Besoldung	3.56	1.13	.32
berufliche Aufstiegsmöglichkeiten	2.61	.96	.47
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.54	1.02	.34
<i>Zufriedenheit mit zeitlichen Bedingungen (N = 723)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .73</i>	3.32	.85	
Ausmass an Freizeit	3.71	1.07	.60
administrative und organisatorische Arbeiten	3.10	1.02	.42
zeitliche Belastung	3.14	1.07	.65

Fortsetzung von Tab. 21; Skalenbildung Zufriedenheitsdeterminanten

(*) verantwortungsvolle Tätigkeit	4.51	.67
(*) Klima im Kollegium	3.87	1.06
(*) Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten	4.22	.84
(*) Schulleitung/Rektorat	3.96	1.06
(*) Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.75	.95
(*) Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	3.64	1.11
(*) Arbeitsweg	4.38	.96
(*) Dauer der Ferien	4.68	.63
(*) pädagogischer Handlungsspielraum	4.04	.86
(*) Grösse der Klassen	3.18	1.35
(*) psychische Belastung	3.14	1.01
(*) eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	3.84	.85
(*) Anerkennung der Arbeit durch die Eltern	3.50	.96
(*) Auswirkungen auf die Gesundheit	3.32	.99
(*) Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.62	1.05
(*) Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	4.39	.78
(*) Umsetzung des neuen Lehrplans	3.17	.91
(*) Kontakt Schule-Elternhaus	3.48	.91
(*) Angebot an Teilzeitstellen	3.24	1.03
(*) Weiterentwicklung im Schulwesen	2.69	.98
(*) Ausstattung der Schule	3.70	1.13
(*) Möglichkeit zur selbständige Arbeitseinteilung	4.46	.73
(*) Informationspraxis des ED	3.13	.69
(*) Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.50	1.03
(*) berufliche Beratung und Unterstützung durch Inspektorat	3.05	.90
(*) berufliche Beratung und Unterstützung	3.43	1.11
(*) Möglichkeit, neue Dinge zu lernen	3.83	.96

Trennschäfte: corrected item total correlation

(*) das Item konnte keiner Skala zugeordnet werden

Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) der nicht in die Skala aufgenommen Items (*) beziehen sich dagegen auf die Angaben sämtlicher Antwortenden (N = 612 – 854) (genaue Angaben s. Anhang); Ausnahmen: Schulleitung/Rektorat N = 234, berufliche Beratung und Unterstützung N = 238

7.2.1.3 Zufriedenheit mit dem Beruf als Ganzem

Die Zufriedenheit mit dem Beruf als Ganzem erhebe ich auf zwei Arten: (1) Einerseits mit einer Einzelfrage:¹⁰ Die Befragten hatten aus fünf Gesichtern, die eine unterschiedliche Zufriedenheit ausdrücken, dasjenige auszuwählen, das ihrer momentanen beruflichen Zufriedenheit am besten entspricht.¹¹ Ein Problem, das mit dieser "pauschalisierenden Fragestellung" (Ipfling et al. 1995) nach der *overall satisfaction* verbunden ist, sind die durchwegs hohen Raten Zufriedener, handle es sich um Lehrpersonen oder andere Berufsleute. Sensibler ist das nachfolgende Instrument.

Ich ermittle deshalb (2) die generelle Berufszufriedenheit durch eine Stellungnahme zu sieben Aussagen, welche auf den Zufriedenheitsformen nach Bruggemann (1974) basieren.¹² Auch dadurch erhalte ich eine Grösse, welche eine zusammenfassende Einstellung gegenüber dem Beruf als Ganzem repräsentiert.¹³

Um die beiden Grössen voneinander abzugrenzen, spreche ich im ersten Fall von *Allgemeiner Zufriedenheit* (Zufriedenheitsformen nach Bruggemann), im zweiten von *Allgemeiner Berufszufriedenheit* (Kunin-Gesichterskala). Auf Grund der besonderen Item-Formulierung können die Zufriedenheitsformen nach Bruggemann nur an Lehrkräfte gerichtet werden, die an ihrer Stelle bleiben. Das ist der Nachteil dieses Erhebungsinstruments. Vorteilhaft ist dagegen, dass der durch diese Aussagen gebildete Wert auf mehreren Items beruht. Dadurch ist das Ergebnis breiter abgestützt als bei der Einzelfrage (Gesichterskala). Zudem bewährte sich dieses Instrument in der Praxis wiederholt.

Die Ergebnisse der Allgemeinen Zufriedenheit sind in Kapitel 7.2.2 (siehe dazu auch Kp. 9.1) behandelt, die Allgemeine Berufszufriedenheit gleich im nächstfolgenden (Kp. 7.2.1.4). Zudem sei auf Kapitel 10.2 verwiesen, wo ich sogenannte *Schlüsselvariablen* analysiere.

¹⁰Frage 2 (Fragebogen, s. Anhang).

¹¹Durch die Wahl eines der sogenannten Kunin-Gesichter (Kunin-Gesichterskala; 5 Gesichter mit einem unterschiedlich zufriedenen Gesichtsausdruck) (nach Kunin 1955), welche die Werte von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden symbolisieren.

¹²Mehrmals modifiziert; z. B. durch Baillod & Semmer (1991; 1994), Baillod (1996).

¹³Frage 3 (Fragebogen, s. Anhang).

7.2.1.4 Allgemeine Berufszufriedenheit

Ich habe die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer, Kindergärtnerinnen (seit 1996) und Monofachlehrkräfte eingeschlossen, danach befragt, wie zufrieden sie, alles in allem, mit ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson seien.

Die hohen Zufriedenheitsäusserungen werden relativiert, fragt man danach, ob der entsprechende Beruf bei einer nochmaligen Berufswahl wieder ergriffen würde. Deshalb befragte ich die Lehrkräfte auch nach einer allfälligen *Wiederwahl des Lehrberufs* (siehe Tab. 42 und Tab. 43, Kp. 7.3.1).

Tabelle 22: **Allgemeine Berufszufriedenheit (Bleibende)** – in Prozenten und Mittelwerten

	1994	1995	1996	1997	1998
sehr unzufrieden	1.9	1.7	23.9	1.0	0.0
eher unzufrieden	2.9	5.2	55.3	3.3	9.1
weder noch	8.6	7.8	13.2	12.9	15.5
eher zufrieden	70.5	62.1	5.7	58.4	53.9
sehr zufrieden	16.2	23.3	1.9	24.4	21.6
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	3.96	4.00	3.94	4.02	3.88
Stichprobe N	105	116	159	209	232
Std dev	.73	.82	.88	.77	.85

Wertebereich Mittelwert von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Tabelle 23: **Allgemeine Berufszufriedenheit: 5-Jahres Werte** – in Prozenten und Mittelwerten

	Bleibende	Kündigende
sehr unzufrieden	1.1	2.1
eher unzufrieden	5.6	8.3
weder noch	12.4	14.6
eher zufrieden	58.6	47.5
sehr zufrieden	22.3	27.5
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	3.95	3.90
Stichprobe N	821	676
Std dev	.82	.97

Wertebereich Mittelwert von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Mehr als die Hälfte schätzt ihre Allgemeine Berufszufriedenheit mit *eher zufrieden* ein. Unter den kündigenden Lehrpersonen ist der Anteil sowohl der sehr unzufriedenen als auch derjenige der sehr zufriedenen grösser. Die Bewertung ist gegenüber den Bleibenden weniger einheitlich (höhere Standardabweichung). In zwei Befragungen (1994 und 1998) schätzen sich Kündigende gar zufriedener als Bleibende ein. Über alle fünf Jahre betrachtet weisen Bleibende jedoch eine höhere Allgemeine Berufszufriedenheit auf.¹⁴

Über 80% sehen sich in ihrem Beruf als zufrieden oder sehr zufrieden. Lediglich 6,7% der Lehrkräfte (das sind 55 Personen) geben Werte an, die Unzufriedenheit repräsentieren.

Tabelle 24: **Allgemeine Berufszufriedenheit: Interkantonale Vergleiche und Vergleich mit kündigenden Lehrpersonen - Mittelwerte**

	Bleibende	Kündigende
Aargau 1994	3.96	4.24
Aargau 1995	4.00	3.83
Aargau 1996	3.94	3.84
Aargau 1997	4.02	3.91
Aargau 1998	3.88	3.94
Aargau 5-Jahres-Daten	3.95	3.90
Luzern 1996	3.87	4.03
Luzern 1997	3.89	4.07
Solothurn 1995	3.72	4.06

Wertebereich Mittelwerte von 1 = nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Stichproben Aargau: s: Tab. 28 und 29

Stichproben Luzern 1996: Kündigende: N = 216, Bleibende: N = 97

Stichproben Luzern 1997: Kündigende: N = 198, Bleibende: N = 150

Stichproben Solothurn 1995: Kündigende: N = 32, Bleibende: N = 115

Der Vergleich mit in anderen Kantonen durchgeführten Befragungen verdeutlicht die hohe Zufriedenheit der an ihrer Stelle bleibenden Aargauer Lehrpersonen. In den Kantonen Luzern

¹⁴Hinsichtlich genereller Berufsbelastungen (Allgemeine Berufsbelastung) weisen die kündigenden Lehrkräfte in vier von fünf Befragungen (und auch insgesamt) günstigere Werte auf (s. Tab. 34). Günstigere Werte erzielen Kündigende auch bezüglich der meisten erhobenen Einzelbelastungen.

und Solothurn gaben kündigende Lehrpersonen jeweils höhere Zufriedenheitswerte als bleibende an.

7.2.1.5 Zufriedenheitsdynamik

Wie beurteilen die befragten Lehrkräfte ihre berufliche Zufriedenheit zum Befragungszeitpunkt gegenüber ihrer Zufriedenheit ein Jahr zuvor?¹⁵ Diese Frage ist 1995 in das Befragungsinstrument aufgenommen worden. Die Ergebnisse der einzelnen Jahre zeigen, dass die Lehrkräfte ihre berufliche Situation von früher zumeist positiver als die aktuelle einschätzen. Diese Tendenz gilt vor allem für kündigende Lehrpersonen. Anlässlich der 1998-Befragten schätzten sich die Befragten "momentan" (zum Befragungszeitpunkt) als gleich zufrieden ein wie vor einem Jahr. Noch 1996 gaben 28,1% der Befragten an, ein Jahr vor der Befragung zufriedener gewesen zu sein, dagegen waren nur 17,6% % aktuell zufriedener.

Trotz der oben beschriebenen Tendenz gab im Kanton Aargau (wie auch im Kanton Luzern) jeweils die Mehrheit der Befragten an, „heute“ gleich zufrieden wie ein Jahr zuvor zu sein.

Tabelle 25: **Änderung der Zufriedenheit gegenüber dem Vorjahr: 5-Jahres-Werte**
- in Prozenten

<i>Ich bin heute ...</i>	Bleibende	Kündigende
viel unzufriedener	2.5	6.9
eher unzufriedener	17.8	20.4
weder noch	53.8	46.3
eher zufriedener	20.2	21.2
viel zufriedener	5.7	5.3
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	3.09	2.98
Stichprobe N	723	623
Std dev	.84	.88

Wertebereich Mittelwert von 1 = Ich bin heute (im Vergleich zu vor einem Jahr) viel unzufriedener bis 5 = viel zufriedener

Dieser Befund ergibt sich – zumindest für bleibende Lehrkräfte - auch dann, wenn die Ergebnisse aller fünf Jahre zusammengezogen werden (siehe Tab. 25). Allerdings sind Bleibende

¹⁵Frage 6 (Fragebogen, s. Anhang): "Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?"

zum aktuellen Befragungszeitpunkt leicht zufriedener als ein Jahr zuvor, die Kündigenden etwas unzufriedener (vgl. Mittelwerte). 20,3% der Bleibenden, jedoch 27,3% der Kündigenden geben an, vor einem Jahr *unzufriedener* gewesen zu sein.

7.2.2 Zufriedenheitsformen

Bruggemann (1974) und Bruggemann et al. (1975) konzipierten Arbeitszufriedenheit als Prozessmodell, welches das Ergebnis eines Vergleichsprozesses zwischen arbeitsbezogenen Bedürfnissen und Erwartungen einer Person (Soll-Wert) und Merkmalen der Arbeitssituation (Ist-Wert) sowie die daraus folgenden Veränderungen des Anspruchsniveaus integriert. Die theoretischen Grundlagen sind in Kapitel 2.1.3 ausführlich dargestellt (siehe auch Bieri 1997a, 57ff).

Das Messinstrument von Bruggemann zur Erfassung der verschiedenen Formen von Arbeitszufriedenheit ist verschiedentlich modifiziert und in diversen Untersuchungen erprobt worden (z.B. von Oegerli 1984; Semmer, Baillod & Ruch 1990; Baillod 1992; Grunder & Bieri 1995; Baillod 1995; Baillod 1996; Semmer et al. 1996).

Die Messung verschiedener Formen von Zufriedenheit ist, wie in Kapitel 2.1.3 erwähnt, schwer operationalisierbar. Wird das Instrument in einer konzeptionell weniger überladenen Manier gehandhabt (vgl. Semmer & Baillod 1991), sind mit einer Faktorenanalyse zwei stabile und verlässlich messbare Grössen zu gewinnen, nämlich *Allgemeine Zufriedenheit*¹⁶ und *Resignation*. Das zeigten jedenfalls Analysen mit verschiedenen Stichproben (Fischer & Eufinger 1991; Baillod 1992; Baillod & Semmer 1994, 155; Baillod 1996, 95ff). Daraus lassen sich vier Formen der Arbeitszufriedenheit ableiten:

1. Resignativ Zufriedene (entspricht resignierter Zufriedenheit),
2. Nicht-resignativ Zufriedene (entspricht stabilisierter Zufriedenheit),
3. Resignativ-Unzufriedene (entspricht fixierter Unzufriedenheit),
4. Nicht-resignativ Unzufriedene (entspricht konstruktiver Unzufriedenheit).¹⁷

¹⁶Die Allgemeine Zufriedenheit - ermittelt durch die Stellungnahme zu sieben Aussagen (Zufriedenheitsformen nach Bruggemann 1974) – ist, wie die Allgemeine Berufszufriedenheit – ermittelt durch die Bewertung der Kunin-Gesichterskala (Kunin 1955) - eine Grösse, die eine zusammenfassende Einstellung gegenüber dem Beruf als Ganzem repräsentiert.

¹⁷Zu diesen Formen der Arbeitszufriedenheit siehe Kp. 2.1.3.

Kernpunkt des den Aargauer Lehrpersonen vorgelegten Instruments ist der Umstand, dass eine Person aufgrund des Vergleichs der bestehenden Arbeitssituation (Ist-Situation) mit den eigenen Bedürfnissen und Erwartungen (Soll-Situation) mit einer Modifikation seines Anspruchsniveaus reagieren kann, woraus verschiedene Formen von Arbeitszufriedenheit resultieren. Auf der Basis des Vergleichs (Zufriedenheit - Unzufriedenheit) erhöht oder senkt eine Person ihre Ansprüche oder belässt sie auf dem bestehenden Niveau (Nicht-Resignation – Resignation). Jemand kann sich als zufrieden bezeichnen, seine Zufriedenheit ist indessen nicht in erster Linie Ausdruck einer befriedigenden Arbeitssituation, sondern das Resultat einer Senkung der eigenen Ansprüche (*resignative Zufriedenheit*).

Tabelle 26: **Zufriedenheitsformen** – Mittelwerte

Person	<i>Aussagen</i>	Mittelwerte				
		1994	1995	1996	1997	1998
A)	"Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	2.06	1.92	2.04	1.98	1.95
B)	"Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	1.61	1.48	1.53	1.57	1.63
C)	"Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	1.44	1.50	1.45	1.55	1.72
D)	"Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	3.42	3.53	3.39	3.40	3.26
E)	"Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	3.04	3.13	3.09	3.09	3.09
F)	"Am besten schluckt man den Ärger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	1.68	1.98	2.03	1.93	1.99
G)	"Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	1.56	1.45	1.63	1.57	1.65

Wertebereich von 1 = Ich denke sehr selten über meine Arbeit (wie die Personen A – G) bis 5 = sehr oft
 Stichproben: 1994: N = 118 – 119; 1995: N = 118 – 119; 1996: N = 162 - 164; 1997: N = 210 – 213; 1998: N = 233 – 236

Am stärksten werden von den Aargauer Lehrerinnen und Lehrern die beiden Aussagen bevorzugt, die eine Art fixierte Zufriedenheit ausdrücken (Aussage D und E), am wenigsten Aussage B, die starke Resignation ausdrückt. Immerhin sind etliche Personen bereit, ihre Ansprüche

zu senken (Aussage F, resignative Zufriedenheit). Wiederum geringer ist der Anteil derjenigen Antwortenden, die zwar mit ihrer Arbeit im Moment nicht zufrieden sind. Sie sind jedoch auch nicht bereit, ihre Ansprüche zu senken und äussern daher die Absicht, ihre Stelle zu wechseln (Aussage G, konstruktive Unzufriedenheit).

7.2.2.1 Skalenbildung Zufriedenheitsformen

Ich setze im Folgenden die Analyse mit den zwei erwähnten Subskalen der Zufriedenheitsformen fort, nämlich *Allgemeine Zufriedenheit* und *Resignation*. Für die Skala Allgemeine Zufriedenheit wird ein zusätzliches Item herangezogen, nämlich die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Beruf insgesamt (sogenannte *Kunin-Items* oder *Smilies*). Die beiden Skalen setzen sich aus den nachstehend aufgeführten Items zusammen, welche die folgenden Skalenergebnisse erreichen (auf der Grundlage der zusammengeführten Antworten aller fünf Jahre):

Tabelle 27: **Skalenbildung Zufriedenheitsformen** (5-Jahres-Daten)

<i>Allgemeine Zufriedenheit</i>	Mittelwert	Std dev	Trennschärfe
Interne Konsistenz: alpha = .75	3.71	.71	
"Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	3.37	1.05	.63
"Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	3.08	.98	.45
"Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle" (R)	4.41	.92	.46
Allgemeine Berufszufriedenheit (Kunin-Items)	3.96	.80	.63
<i>Resignation</i>			
Interne Konsistenz: alpha = .67	1.76	.66	
"Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	1.98	1.01	.49
"Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	1.57	.94	.56
"Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	1.55	.86	.41
"Am besten schluckt man den Ärger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	1.95	.93	.34

Stichprobe N = 798; Wertebereich von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft
 Skala Kunin-Item (Allgemeine Arbeitszufriedenheit) von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden
 (R) = Rekodiert; der angegebene Mittelwert bezieht sich auf das rekodierte Item

Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer Vieles in Kauf nehmen, was belastend und unbefriedigend ist, ist die Vorstellung wenig erbaulich, sie blieben bloss aus resignativer Zufriedenheit an ihrer Stelle. 'Innere' Kündigungen im Lehrberuf sind erst recht problematisch. Schliesslich sollen Kinder von motivierten und motivierenden Personen unterrichtet werden. Tatsächlich entfällt lediglich ein kleiner Anteil der Zufriedenheit auf resignative Zufriedenheit. Aargauer Lehrpersonen sind hoch zufrieden und gleichzeitig wenig resigniert, wenn die Daten aller fünf Jahre einbezogen werden. Wie haben sich Resignation und Zufriedenheit zwischen 1994 und 1998 entwickelt?

Tabelle 28: **Skalenwerte für Allgemeine Zufriedenheit und Resignation im 5-Jahres-Vergleich (Zufriedenheitsformen)**

	1994	1995	1996	1997	1998
Allgemeine Zufriedenheit					
Mittelwert	3.71	3.80	3.68	3.74	3.64
Std dev	.69	.69	.77	.65	.72
Interne Konsistenz: alpha	.75	.76	.80	.68	.73
Resignation					
Mittelwert	1.69	1.72	1.76	1.75	1.83
Std dev	.64	.64	.68	.68	.68
Interne Konsistenz: alpha	.68	.68	.69	.67	.64
Stichprobe N	119	116	154	202	226

Wertebereich von 1 bis 5 (hohe Werte bedeuten hohe Werteausprägung an Zufriedenheit bzw. Resignation)

Skala Kunin-Item (Allgemeine Arbeitszufriedenheit) von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

(R) = Rekodiert; der angegebene Mittelwert bezieht sich auf das rekodierte Item

Der 5-Jahres-Vergleich offenbart einen geringfügigen Rückgang der Allgemeinen Zufriedenheit, während das Ausmass an Resignation im Laufe der Befragung steigende Tendenz aufweist.

Von Interesse ist ein Vergleich mit den Lehrkräften anderer Kantone und mit Beschäftigten in anderen Berufszweigen. Ich vergleiche nachstehend (Tab. 29) das Ausmass an Allgemeiner Zufriedenheit und Resignation mit den Werten der Untersuchungen in den Kantonen Luzern (1997) und Solothurn sowie mit anderen Berufsgruppen. Die Ergebnisse der beiden Luzerner Erhebungen 1996 und 1997 sind fast identisch (Bieri 1997g, 68ff; 1999b, 43ff). Deshalb beschränke ich mich auf die Darstellung der Resultate der 97er-Befragung.

Zu Vergleichszwecken werden die Mittelwerte der Aargauer, Luzerner und Solothurner Erhebungen auf eine sechsstufige Skala umgerechnet.

Tabelle 29: **Skalenwerte für Allgemeine Zufriedenheit und Resignation (Zufriedenheitsformen)**

	Aargau gesamt	Solothurn 1995	Luzern 1997	Computer- fachleute	Verkäufe- rinnen	Archi- tekten	Sekretä- rinnen
Allgemeine Zufriedenheit							
Mittelwert	4.45	4.24	4.48	3.50	4.18	4.15	4.12
Std dev	.90	.80	.78	.94	.65	.90	1.04
Interne Konsistenz: alpha	.75	.77	.72	.73	.86	.72	.80
Resignation							
Mittelwert	2.02	2.15	2.15	1.85	3.28	1.87	2.27
Std dev	..80	.68	.77	.79	.79	1.02	1.14
Interne Konsistenz: alpha	.67	.67	.59	.68	.80	.82	.83
Stichprobe N	798	116	145	674	98	60	191
Stichproben	1	2	3	4	5	6	7

Hohe Werte bedeuten hohe Ausprägung an Zufriedenheit bzw. Resignation
Wertebereich der Mittelwerte 1 - 6

Stichprobe 2: Bieri 1996

Stichprobe 3: Bieri 1997e

Stichprobe 5 : Baillod 1992

Stichprobe 5: Stadler 1989

Stichprobe 6: Semmer & Baillod 1991

Stichprobe 7: Ruch 1985; Sekretärinnen der Schweizerischen Bundesverwaltung

Eine Repräsentativbefragung über die Arbeitszufriedenheit bei über 600 Berufstätigen in der Deutsch- und Westschweiz im Jahr 2000 zeigt weit höhere resignative Anteile: 35% sind resignativ zufrieden¹⁸ (Hagmann 2001, 9). Der Anteil resignativ Zufriedener ("könnte noch viel schlimmer sein") lag 1979 bei lediglich 21%, war im Jahr 1998 mit 42 % dagegen noch höher. Ebenfalls 35% (Jahr 2000) sind stabilisiert zufrieden ("wünsche mir, dass alles so bleibt").

Diese Zahlen und der Vergleich (Tab. 29) bestätigt den oben festgehaltenen Befund auch zu den Werten anderer Berufszweige: Aargauer Lehrkräfte sind hoch zufrieden und weisen nur geringfügig resignative Tendenzen auf.

¹⁸Zu den verschiedenen Formen der Zufriedenheit siehe Kp. 2.1.3.

In einer Befragung des Sekretariats- und Administrativpersonal (N = 674) der allgemeinen Bundesversammlung (Schweiz) resultierte eine Allgemeine Zufriedenheit von $M = 3.88$ (vgl. Baillod 1996, 95ff; siehe auch Kp. 2.1.5). In diesem Mittelwert steckt der Sachverhalt, dass 64,7% mit ihrer Arbeit zufrieden und nur 10,5% unzufrieden sind. Er bedeutet jedoch auch, dass ungefähr ein Drittel der Befragten selten oder nie denkt, ihre Arbeitssituation sei wirklich befriedigend. Dieser Prozentsatz liegt deutlich über dem der Aargauer Lehrpersonen. Für die Skala Resignation wurde ein Mittelwert von 2.70 errechnet. 10 bis 15% der Befragten geben an, oft oder sehr oft solche resignative Gedanken zu haben, was der Verfasser als "bemerkenswert hoch" (ebd.) im Vergleich zu Studien mit demselben oder einem sehr ähnlichen Instrument interpretiert.

Sowohl die Allgemeine Zufriedenheit als auch die Resignation können hohe Werte aufweisen. Ein Teil der hohen Zufriedenheitsäusserungen entfällt auf resignative Zufriedenheit, was die Stichprobe *Verkäuferinnen* veranschaulicht. Die Computerfachleute weisen eine vergleichsweise tiefe Zufriedenheit bei gleichzeitig tiefer Resignation auf.

Wie erwähnt (Kp. 7.2.1.1), spielt für beruflich höher Qualifizierte der Arbeitsinhalt (interessante Tätigkeit, Entscheidungsspielraum, Abwechslung) für die Genese von Arbeitszufriedenheit eine wichtigere Rolle, während bei tiefer Qualifizierten Merkmale des Arbeitskontextes dominieren. Wird also die Zufriedenheit nach *Determinanten* der Arbeitszufriedenheit (siehe Kp. 7.2.1.1) differenziert, zeigt sich, dass für Verkäuferinnen soziale Beziehungen am meisten zur Arbeitszufriedenheit beitragen. Gering ist die Arbeitszufriedenheit hingegen in Bezug auf Arbeitsinhalt und organisatorische Bedingungen (Stadler 1989). Computerfachleute (hoch qualifizierte Arbeitnehmerinnen und -nehmer) sind mit ihrem Arbeitsinhalt und den sozialen Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen am zufriedensten, während die Zufriedenheit mit dem Bereich Führungsklima wenig ausgeprägt ist (Baillod 1992; Baillod & Semmer 1994). Beschäftigte im Sekretariatsbereich der Schweizerischen Bundesverwaltung erleben zufriedenstellende materielle und soziale Bedingungen, am wenigsten gilt dies in arbeitsinhaltlichen Belangen (Ruch 1985).

Die Zufriedenheit der befragten Aargauer Lehrkräfte gegenüber unterschiedlichen Determinanten (Einzelzufriedenheiten) wurde in Abschnitt (Kp. 7.2.1.1) behandelt.

Die *Allgemeine Arbeitszufriedenheit* ist überdies ein breit generalisierbarer Prädiktor der Fluktuation. Bezogen auf die *Determinanten* kommt nach Baillod & Semmer (1994, 152) der Zufriedenheit mit dem *Arbeitsinhalt* eine Schlüsselrolle zu. Die Ansprüche der Computerfachleute an die Tätigkeit selbst sind insgesamt recht gut befriedigt, während Führungsverhalten

und Unternehmenspolitik gegenüber den Mitarbeitenden den Ansprüchen dieser Gruppe unzureichend genügen. Die *Zufriedenheit mit dem Führungsklima* erwies sich denn für diese Stichprobe mit einem Gesamtbeitrag von .29 als besonders guter Prädiktor der Fluktuation (direkte und indirekte Effekte in einer Pfadanalyse). In einer Untersuchung unter dem Sekretariats- und Administrativpersonal der allgemeinen Bundesverwaltung stellte das Qualifikationspotenzial den besten Prädiktor dar (vgl. Baillod 1996, 99). Für die Herausbildung von Resignation sind ein schlechtes Klima unter den Mitarbeitenden sowie ein geringes Qualifikationspotenzial der Arbeit entscheidend. Mit grösserem Entscheidungsspielraum nimmt Resignation ab. Resignationsverstärkend wirken Unter- oder Überforderung sowie lange Bildschirmarbeit.

Plausiblerweise könnte erwartet werden, dass die *resignative* Komponente der Arbeitszufriedenheit einen entscheidenden Einfluss auf die Fluktuationsentscheidung ausübt. In der Untersuchung von Baillod und Semmer (vgl. ebd.) blieb *Resignation* ohne Einfluss auf Kündigungen; auch nicht als Moderatorin. Viel entscheidender ist die Allgemeine Zufriedenheit. Anhand der Werte der Allgemeinen Zufriedenheit haben Semmer et al. (vgl. 1996, 196 f) die Stichprobe (Computerfachleute) in vier ungefähr gleich grosse Gruppen aufgeteilt. In der Gruppe mit der grössten Zufriedenheit haben nach einem Jahr 6,5% freiwillig gekündigt. Der Prozentsatz stieg für die zweite Gruppe auf 13,7%, für die dritte auf 25,9% und in der Gruppe mit den geringsten Zufriedenheitswerten auf 47,8% (!). Die Wahrscheinlichkeit zu kündigen stieg also vom zufriedensten bis zum unzufriedensten Viertel der Stichprobe auf mehr als das Siebenfache. Interessant ist auch: Wird nur die Korrelation zwischen Allgemeiner Zufriedenheit und Fluktuation betrachtet, beeindruckt diese wenig: Sie beträgt $-.37$, deckt also nicht einmal 14% Varianz auf.

Mit den Daten der Aargauer Erhebung werde ich sowohl die Determinanten beruflicher Zufriedenheit als auch die beiden Subskalen der Skala Zufriedenheitsformen, nämlich Allgemeine Zufriedenheit und Resignation, als mögliche Prädiktoren der Fluktuationsabsicht (und weiterer Skalen) testen (Kp. 9). An derselben Stelle (Kp. 9) werden auch umfangreiche Korrelationsanalysen vorgenommen. Soviel vorweg:

Auch in meinen Befragungen taugt *Allgemeine Zufriedenheit* als guter Prädiktor der Kündigungsabsicht. *Resignation* ist zwar als Prädiktor nicht geeignet, sie korreliert jedoch hoch mit der Fluktuationsabsicht. In der Befragung von Solothurner Lehrkräften war die Wirkung – nicht von Resignation an sich, aber von resignativer Zufriedenheit – sogar umgekehrt: Ein hoher resignativer Anteil an Zufriedenheit führt dazu, an der aktuellen Stelle zu verbleiben. Resignativ zufriedene Lehrkräfte hegten gegenüber nicht-resignativ Zufriedenen weniger Kündi-

gungsgedanken. Ihre Verbleibenswahrscheinlichkeit war höher, ihre Weiterbildungsabsichten geringer und sie hätten den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl eher wiedergewählt.

7.2.3 *Berufliche Belastungen*

7.2.3.1 *Berufliche Belastungen durch einzelne Aspekte der Arbeit*

Anforderungen und Belastungen sind notwendig mit der Lehrtätigkeit verbunden. Innerhalb der Tätigkeiten der Lehrkräfte (Unterrichten, Vorbereiten, Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Kollegium, Eltern, und Öffentlichkeit pflegen) muss die einzelne Lehrperson immer wieder belastende Situationen aushalten. Es scheint evident, dass das Erleben hoher beruflicher Belastungen die Arbeitszufriedenheit schmälert. Diese scheinbar einleuchtende Annahme hält jedoch meinen empirischen Untersuchungen nicht stand.

In sämtlichen Befragungen zum Thema notieren Lehrkräfte hohe Belastungen. Sie fühlen sich überbeansprucht oder gar an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt. Zahlreiche Aspekte der Lehrtätigkeit stufen sie als belastungsfördernd ein. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, Berufszufriedenheit sei bei Lehrkräften besonders ausgeprägt, so dass es viele unter ihnen bedauerten, diesen Beruf je ergriffen zu haben. Wir wissen jedoch (siehe Kp. 7.2), dass das Gegenteil der Fall ist. Die überwiegende Zahl ist mit ihrem Beruf zufrieden und würde ihn wieder ergreifen. Wie sind Befunde, wonach sich Lehrkräfte sehr beansprucht fühlen und zugleich berufszufrieden sind, zu interpretieren?

In der Fachliteratur (z.B. Rudow 1994; Rudow 1990; Enzmann & Kleiber 1989) wird in diesem Zusammenhang zwischen Anforderung und Beanspruchung unterschieden, wobei der Begriff Beanspruchung den *wahrgenommenen* Belastungen entspricht. Der Terminus *Anforderungen* umschreibt die objektive Seite des zur Erfüllung eines Arbeitsauftrags geforderten Profils. Der Begriff *Beanspruchung* spricht die subjektive Seite an, nämlich die Inanspruchnahme psychischer Leistungsfähigkeit durch individuelle Arbeitsweisen. "Die Wirkung von Anforderungen ist davon abhängig, wie sie widerspiegelt und dabei bewertet werden. (...) Wirkungen korrelieren stärker mit den erlebten als mit den objektiven Anforderungen (Enzmann & Kleiber 1989, 98). Damit ist die Relevanz subjektiver Einflüsse in der Wahrnehmung objektiver Arbeitsbedingungen herausgestrichen. Dieser Befund trifft nicht nur auf die wahrgenommenen Belastungen, sondern auch auf die erlebte berufliche Zufriedenheit zu. Ob eine Lehrkraft mit ihrem Beruf zufrieden ist, hängt weitgehend von der kognitiv-affektiven Beurteilung ihrer beruflichen Tätigkeit ab, also davon, ob sie gerne unterrichtet, das

teilung ihrer beruflichen Tätigkeit ab, also davon, ob sie gerne unterrichtet, das Unterrichten als interessant und abwechslungsreich erlebt, das Gefühl erhält, in der beruflichen Tätigkeit ihre Persönlichkeit entfalten zu können und mit den Schülern und Schülerinnen auszukommen.

In Kapitel 2.3 und in Bieri & Badertscher (1996) sind theoretische und empirische Analysen der Belastungs- und Beanspruchungsforschung im Lehrberuf dargestellt, ebenso die Beziehungen zwischen Belastungen, Belastungsverarbeitung, Zufriedenheit, körperlichem Wohlbefinden und weiteren Konstrukten. In der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 10 auf diese Zusammenhänge auf dem Hintergrund Angaben der Aargauer Lehrpersonen eingegangen.

1994 hatten die Aargauer Lehrpersonen 15 potenziell belastende berufliche Aspekte zu bewerten (von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend). Bis 1998 erhöhte sich die Zahl der in den Fragebogen aufgenommenen Belastungsitems auf 25.

Es geht – analog zur Zufriedenheit - auch darum, herauszufinden, welche Arbeitsumstände für die Lehrkräfte besonders relevant oder von untergeordneter Bedeutung für die Entscheidung sind, die Stelle zu behalten oder zu verlassen. Im Weiteren versuche ich zu ergründen, welche Einzelbelastungen besonders wichtig für die Entstehung des Gefühls einer generellen Berufsbelastung sind (Kp. 9.2). Die Güte der Belastungsverarbeitung beeinflusst die wahrgenommenen Belastungen (Kp. 7.2.4). In Kapitel 8 prüfe ich die empfundenen Belastungen hinsichtlich ihrer geschlechts-, alters- und schultypenspezifischen etc. Differenzen. Untersucht werden ferner die Auswirkungen empfundener Belastungen auf das körperliche Wohlbefinden.

Tabelle 30: **Belastungen** – Mittelwerte im 5-Jahres-Vergleich und Mittelwerte der Gesamtdaten (5-Jahres Daten) (Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend)

<i>Item</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt-Daten
unmotivierte Schüler/innen	*	3.06	3.20	3.13	3.14	3.14
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	*	2.55	2.64	2.63	2.56	2.60
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	*	2.55	2.81	2.66	2.64	2.68
Klassengrösse	*	2.82	2.98	3.03	2.97	2.96
Lärm und Unruhe in der Klasse	3.48	3.02	3.23	3.10	3.19	3.19
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.85	3.43	3.57	3.38	3.47	3.51

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 30)</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt-Daten
psychische Belastung	*	2.94	2.92	2.90	3.03	2.85
Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>)	*	*	*	*	2.58	-.--
Verhältnis zu den Schulbehörden	2.00	1.98	1.96	2.15	*	2.03
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	2.97	2.57	2.80	2.88	2.78	2.81
Umsetzung des neuen Lehrplans	2.65	2.23	2.23	2.19	*	2.30
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	*	3.26	3.38	3.26	3.63	3.32
<i>komplizierte, problembeladene Schüler/innen</i> problembeladene Schüler/innen	3.93	3.33	3.33	3.23	3.35	3.31
Verhältnis zur Schulpflege	*	*	1.86	1.84	1.89	1.87
ständiger Stoffzuwachs	3.12	2.80	2.67	2.76	2.41	2.71
Kontakte zu den Eltern	2.29	2.11	2.18	2.01	2.18	2.15
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	2.98	2.81	2.78	2.74	2.70	2.78
zeitliche Belastung	3.27	2.84	2.99	2.97	3.06	3.02
Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	2.41	2.40	2.40	2.22	2.39	2.35
<i>Zwang zur Notengebung/Selektion</i> Zwang zur Benotung	2.91	2.72	2.59	2.66	2.45	2.59
Zwang zur Selektion		2.77	2.79	2.87	2.65	2.77
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	3.12	2.89	2.91	3.12	3.25	3.08
Erwartungsdruck von Schüler/innen		2.12	2.34	2.16	2.29	2.23
<i>Erwartungsdruck von Schülern, Eltern und Behörden</i> Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	3.05	2.77	2.95	2.97	3.09	2.97
nicht praxisgerechte Ausbildung	2.40	*	*	*	*	-.--

*nicht erhoben; kursiv: Umformulierung der Items; Wertebereich von 1 = nicht belastend, 2 = weniger belastend, 3 = mittel belastend, 4 = belastend bis 5 = sehr belastend

Stichprobenumfang (siehe auch Anhang)

1994: N = 120 - 121

1995: N = 117 – 120 (115 Umsetzung des neuen Lehrplans)

1996: N = 154 – 163 (153 Umsetzung des neuen Lehrplans)

1997: N = 203 – 215 (186 Verhältnis zu den Schulbehörden)

1998: N = 233 – 237 (84 Stellung als Monofachlehrkraft, 217 Zwang zur Benotung, 224 Zwang zur Selektion)

Welche Veränderungen bezüglich empfundener Belastungen treten im 5-Jahres-Verlauf auf?
Abgenommen haben Belastungen durch:

- die Umsetzung des neuen Lehrplans,
- ständigen Stoffzuwachs und durch
- mangelhafte Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich.

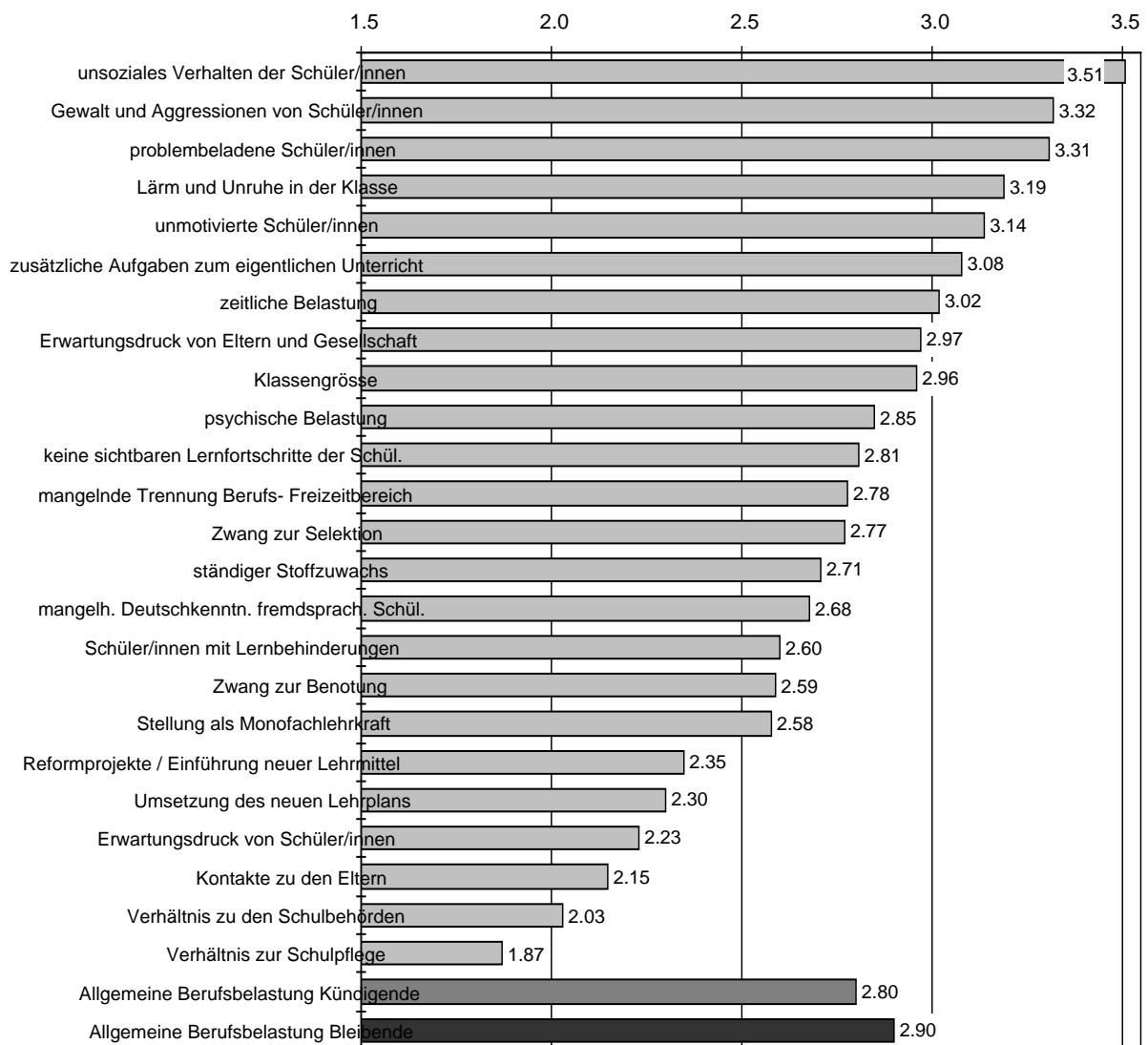
Zugenommen haben Belastungen durch:

- das Verhältnis zu den Schulbehörden,
- Gewalt und Aggressionen von Schülerinnen und Schülern und durch
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht.

Wie bei den Zufriedenheiten ist auch hinsichtlich empfundener Belastungen als Hauptbefund zu konstatieren, dass die meisten Items keinem eindeutigen Trend folgen. Wellenbewegungen sind zwar erkennbar, insgesamt gleichen sich die Werte jedoch aus. Für einzelne Belastungen ist dennoch ein kleiner Trend festzustellen: Am ehesten erreichen gewisse Einzelbelastungen 1994 den höchsten Belastungswert. Dazu zählen Lärm und Unruhe in der Klasse, unsoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler, keine sichtbaren Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, (komplizierte) problembeladene Schülerinnen und Schüler und ständiger Stoffzuwachs. Neben 1994 wurde 1996 gewissen Items ein vergleichsweise hoher Belastungswert zugeschrieben. Es handelt sich um Belastungen durch unmotivierte Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler und durch den Erwartungsdruck von Schülerinnen und Schülern).

Diese Feststellungen sind unabhängig von der Höhe der empfundenen Belastungen. Die tatsächliche Höhe stelle ich nun optisch dar (Grafik 3).

Grafik 3: **Belastungen** – Mittelwerte (Gesamtdaten)



Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Zum Vergleich sind ganz unten die Werte der Allgemeinen Berufsbelastung der Bleibenden (dunkler Balken) und Kündigungenden (mitteldunkler Balken) eingetragen.

Im Folgenden führe ich mit den Werten der Gesamtdaten (5-Jahres-Erhebung) Merkmale mit den höchsten (Tab. 31) und den tiefsten (Tab. 32) empfundenen Belastungen auf.

Tabelle 31: **Berufliche Merkmale mit den höchsten Belastungen** – Mittelwerte (Gesamtdaten)

<i>Items</i>	Mittelwert
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.51
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	3.32
problembeladene Schüler/innen	3.31
Lärm und Unruhe in der Klasse	3.19
unmotivierte Schüler/innen	3.14
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	3.08
zeitliche Belastung	3.02
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.97
Allgemeine Berufsbelastung (Bleibende)	2.90
Allgemeine Berufsbelastung (Kündigende)	2.80

Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Tabelle 32: **Berufliche Merkmale mit den tiefsten Belastungen** – Mittelwerte (Gesamtdaten)

<i>Items</i>	Mittelwert
Verhältnis zur Schulpflege	1.87
Verhältnis zu den Schulbehörden	2.03
Kontakte zu den Eltern	2.15
Erwartungsdruck von Schüler/innen	2.23
Umsetzung des neuen Lehrplans	2.30
Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	2.35

Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Der Kontakt von Schule zu Elternhaus ist vergleichsweise wenig zufriedenstellend, er führt aber trotzdem nicht zu hohen Belastungen. Ähnlich verhält es sich mit der Umsetzung des neuen Lehrplans, mit dem Verhältnis zu den Schulbehörden (inklusive Schulpflege) oder mit Veränderungen im Schulwesen. Die psychische Inanspruchnahme ist ein wichtigerer Prädiktor der Fluktuationsabsicht, der generellen beruflichen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit und der generellen Berufsbelastung (siehe Kp. 8.2) als die zeitliche Belastung. Die zeitliche Inanspruchnahme belastet dagegen stärker als die psychische Inanspruchnahme. ‚Ausserunterrichtliches‘ (Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft, zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht) belastet stärker als ‚Unterrichtliches‘ (Erwartungsdruck von Schülerinnen und

Schülern, ständiger Stoffzuwachs). Aus der Faktorenanalyse resultieren vier Skalen, die hohe (gilt für die 1.Skala) bis zufriedenstellende interne Konsistenzen aufweisen. Für die weitere Analyse arbeite ich sowohl mit den Skalen als auch mit sämtlichen Einzelitems. Die vier Skalen sind:

- Skala 1: Belastungen durch Schüler/innen
- Skala 2: Belastungen durch Schulentwicklung
- Skala 3: Belastungen durch 'normative Zwänge'
- Skala 4: Zeitliche Belastungen

7.2.3.2 Skalenbildung Belastungen

Tabelle 33: **Skala Belastungen**

	Mean	std dev	Trennschärfe
<i>Belastungen durch Schüler/innen (N = 708)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .82</i>	3.07	.77	
unmotivierte Schüler/innen	3.16	1.20	.59
Lärm und Unruhe in der Klasse	3.16	1.24	.57
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.47	1.18	.71
keine sichtbaren Lernfortschritte	2.79	1.01	.49
Gewalt und Aggressionen	3.32	1.19	.63
problembeladene Schüler/innen	3.32	1.04	.55
Erwartungsdruck von Schüler/innen	2.24	.93	.35
<i>Belastungen durch Schulentwicklung (N = 819)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .52</i>	2.54	.93	
ständiger Stoffzuwachs	2.72	1.17	.35
Reformprojekte/neue Lehrmittel	2.36	1.08	.35
<i>Belastungen durch 'normative Zwänge'(N = 666)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .78</i>	2.67	1.15	
Zwang zur Benotung	2.57	1.25	.64
Zwang zur Selektion	2.76	1.28	.64
<i>Zeitliche Belastungen (N = 847)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .76</i>	2.91	1.09	
keine genaue Trennung zwischen Beruf und Freizeit	2.78	1.28	.62
zeitliche Belastung	3.03	1.15	.62
(*) Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.60	1.06	
(*) mangelh. Deutschkenntnisse fremdsprach. Schüler/innen	2.68	1.23	
(*) Klassengrösse	2.96	1.43	
(*) psychische Belastung	2.85	1.09	

<i>Fortsetzung von Tabelle 33; Skalenbildung Belastungen</i>	Mean	std dev	Trennschärfe
(*) Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>), (N = 84)	2.57	1.39	
(*) Verhältnis zu den Schulbehörden	2.03	1.12	
(*) Umsetzung des neuen Lehrplans	2.30	1.05	
(*) Verhältnis zur Schulpflege	1.87	1.10	
(*) Kontakte zu den Eltern	2.15	.95	
(*) zusätzliche Aufgaben zum Unterricht	3.08	1.09	
(*) Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.97	1.11	

Trennschärfe: corrected item total correlation

(*) das Item konnte keiner Skala zugeordnet werden

Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (s) der nicht in die Skala aufgenommen Items (*) beziehen sich dagegen auf die Angaben sämtlicher Antwortenden (N = 590 – 843) (genaue Angaben s. Anhang); Ausnahme: Stellung als Monofachlehrkraft N = 84

Die unerfreulichen Verhaltensweisen und Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern entspringenden Belastungen können zu einer Skala mit hoher interner Konsistenz zusammengefasst werden. Schülerinnen und Schüler sind nicht nur am wichtigsten als Determinanten der beruflichen Zufriedenheit der Lehrpersonen, sie führen auch zu den höchsten wahrgenommenen Belastungen.

Sehr uneinheitlich werden die Anzahl der zu Unterrichtenden, Lärm und Unruhe in der Klasse, Selektions- und Benotungsaufgaben und mangelnde Abgrenzung zwischen Beruf und Freizeit beurteilt. Die hohen Standardabweichungen dürften zum einen objektiv unterschiedliche Ausgangssituationen und Anforderungen, andererseits auch die unterschiedliche Güte der Belastungsverarbeitung widerspiegeln.

7.2.3.3 Allgemeine Berufsbelastung

Wie präsentiert sich das berufliche Belastungsempfinden *als Ganzes*?¹⁹ Das Ergebnis bezeichne ich als *Allgemeine Berufsbelastung*, analog zur Allgemeinen Berufszufriedenheit, die ebenfalls als generalisierte Einstellung betrachtet werden kann.

Tabelle 34: **Allgemeine Berufsbelastung für Bleibende und Kündigende** - in Prozenten und Mittelwerten

	Bleibende	Kündigende
Mittelwert Aargau 1998	2.94	2.80
Mittelwert Aargau 1997	2.82	2.68
Mittelwert Aargau 1996	2.92	2.97
Mittelwert Luzern 1997	2.75	2.69
Mittelwert Luzern 1996	2.84	2.77
Mittelwert Solothurn 1995	3.22	2.90

Wertebereich Mittelwerte von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Stichproben Aargau: siehe Tab. 35 und 36; Luzern 96: Bleibende N = 146, Kündigende N = 214; Solothurn: Bleibende N = 121, Kündigende N = 30

In zwei von drei Aargauer Befragungen, in denen die Allgemeine Berufsbelastung erhoben wurde, monieren bleibende gegenüber kündigenden Lehrpersonen höhere Belastungen. Auch in den beiden Luzerner Befragungen sowie im Kanton Solothurn zeichnen sich Kündigende durch ein geringeres Belastungsempfinden aus.

Tabelle 35: **Allgemeine Berufsbelastung für Bleibende** – in Prozenten und Mittelwerten

	1996	1997	1998	Gesamt
nicht belastend	6.7	7.9	6.3	7.0
weniger belastend	22.4	25.1	19.3	22.2
mittel belastend	46.7	47.0	50.4	48.2
belastend	20.6	16.7	21.8	19.7
sehr belastend	3.6	3.3	2.1	2.9

<i>Fortsetzung von Tabelle 35</i>	1996	1997	1998	Gesamt
-----------------------------------	-------------	-------------	-------------	---------------

¹⁹Frage 15 (Fragebogen, s. Anhang): "Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?".

Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	2.92	2.82	2.94	2.90
Stichprobe N	165	215	236	618
Std dev	.92	.92	.87	.90

Wertebereich Mittelwert von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden
1994 und 1995: nicht erhoben

Tabelle 36: **Allgemeine Berufsbelastung für Kündigende** – in Prozenten und Mittelwerten

	1996	1997	1998	Gesamt
nicht belastend	7.4	12.8	8.7	9.9
weniger belastend	20.1	25.6	32.1	26.3
mittel belastend	45.0	44.1	33.7	40.8
belastend	23.5	15.6	21.7	19.9
sehr belastend	4.0	1.9	3.8	3.1
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	2.97	2.68	2.80	2.80
Stichprobe N	149	211	184	544
Std dev	.95	.95	1.00	.97

Wertebereich Mittelwert von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden
1995 und 1995: nicht erhoben

22,6% der Bleibenden und 23% der Kündigenden bewerten ihre berufliche Tätigkeit alles in allem als belastend oder sehr belastend. Jeweils die Mehrheit empfindet ihre Berufstätigkeit als mittel belastend. Weniger als ein Drittel der Bleibenden gibt tiefe Belastungswerte an. Trotzdem sind über 80% mit ihrem Beruf zufrieden oder sehr zufrieden (siehe Tab. 22). Hohe Zufriedenheit trotz hohen Belastungen ist kein Widerspruch.

Hohe Belastungen können durchaus mit hoher Zufriedenheit einhergehen.

Im Kanton Luzern (Befragung 1996) empfand je ein Fünftel der kündigenden und der verbleibenden Lehrkräfte die berufliche Tätigkeit als belastend oder sehr belastend. Im Kanton Solothurn gaben sogar über 40% der an ihrer Stelle bleibenden Lehrkräfte ein hohes oder sehr hohes Belastungsempfinden an.

7.2.4 Belastungsverarbeitung

7.2.4.1 Güte der Belastungsverarbeitung

Belastung und Beanspruchung sind notwendig mit der Lehrtätigkeit verbunden.²⁰ Nicht jede Belastung muss jedoch zu Stress werden. Belastende Situationen können auch als Herausforderung erfahren werden. Menschen suchen anforderungsreiche Situationen. Damit Stress entsteht, muss die Anforderung bzw. Belastung als Gefährdung oder Bedrohung erscheinen. Mit Stress sind die Folgen der Belastungen gemeint. Auslöser von Stress werden als Stressoren bezeichnet. Nach Ulich (1989) wird Belastung dann zum Stress, wenn durch das Erleben von Belastung gewohnte Handlungsrouninen und Tagesabläufe nicht mehr funktionieren und ein Leidensdruck entsteht, weil interne oder externe Anforderungen oder ein Widerspruch zwischen diesen die Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person so stark beanspruchen, dass tendenziell Hilflosigkeit und Inkompetenz erlebt wird. Nicht jede Person reagiert auf die gleiche Belastung in gleicher Weise, sogar dieselbe Person reagiert auf gleichartige Belastungen einmal so und einmal anders. Bei der Bewertung wie auch bei der Bewältigung von Stress spielen personale Bedingungen eine entscheidende Rolle: Individuen bewerten Situationen unterschiedlich und verfügen über unterschiedliche Bewältigungsstrategien und –kompetenzen.

Einleitend zu den Fragen nach der Bewältigung belastender Situationen wird den Lehrkräften eine Frage nach der Güte ihrer Belastungsverarbeitung insgesamt gestellt.²¹

²⁰Belastung ist die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von aussen auf den Menschen einwirken. Beanspruchung ist die individuelle Auswirkung der Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand (s. Kp. 2.3).

²¹Frage 16 (Fragebogen, s. Anhang): "Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ..." (Einschätzung von 1 = sehr ungünstig bis 5 = sehr günstig).

Tabelle 37: **Güte der Belastungsverarbeitung - Selbsteinschätzung**
- in Prozenten und Mittelwerten

<i>Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als</i>	1996	1997	1998	Gesamtdaten
sehr ungünstig	1.8	0.9	0.8	1.1
eher ungünstig	14.6	11.6	16.8	14.4
ungünstig	23.8	23.7	21.4	22.9
eher günstig	54.9	53.5	55.9	54.8
sehr günstig	4.9	10.2	5.0	6.8
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	3.46	3.61	3.48	3.52
Stichprobe N	164	215	238	617
Std dev	.87	.86	.86	.86

Wertebereich Mittelwert von 1 = sehr ungünstig bis 5 = sehr günstig
1994 und 1995: nicht erhoben

Die Lehrkräfte schätzen ihren Umgang mit Belastungen in auffallender Einmütigkeit ein. Jeweils über die Hälfte der kündigenden und bleibenden Lehrkräfte glaubt, mit ihren Belastungen und stressigen Situationen *eher günstig* umzugehen. In allen Befragungen, auch in den Kantonen Luzern und Solothurn, betrachten die kündigenden ihre Belastungsverarbeitung etwas günstiger als die bleibenden.

Werden jeweils alle Kündigenden oder alle Bleibenden ins Auge gefasst, unterscheidet sich die Güte der Belastungsverarbeitung kaum. Nach Schultyp oder Schulstufen, Geschlecht, Alter Zufriedenheitsformen, körperlicher Befindlichkeit, Wieder- bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs im Fall eines erneuten Berufswahlentscheides etc. differenziert sich die Eigeneinschätzung (vgl. z.B. Bieri 1997e, 203ff, aber auch Kp. 8 und 10.2). Und je nachdem, wie die Lehrkräfte ihren Umgang mit Belastungen einschätzen, streut das Ausmass der empfundenen Allgemeinen Berufsbelastung, aber auch die Allgemeine Berufszufriedenheit, die körperliche Befindlichkeit und etliche weitere erhobene Grössen.

7.2.4.2 Skalenbildung Coping-Strategien

Menschen spielen eine aktive Rolle darin, über welche Ressourcen sie verfügen und wie gekonnt sie diese zum Einsatz bringen. Wer über mehr und gute Ressourcen verfügt, ist gegenüber stressreichen Ereignissen besser gewappnet. Wie gehen Lehrpersonen mit belastenden Situationen um? Ich messe die Stressverarbeitung der Lehrerinnen und Lehrer mit einer deutschen Übersetzung (Semmer et al. 1991) und abgekürzten Version des "Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)" von Endler & Parker (1990)²² (vgl. Bieri & Badertscher 1996a, 39ff). Die Lehrkräfte haben ihr Verhältnis gegenüber 36 Bewältigungsmöglichkeiten zu bewerten.²³

Die drei durch Faktorenanalysen gewonnen Coping-Strategien lassen sich folgendermassen charakterisieren (siehe auch Kapitel 2.3.7):

1. *Task-Oriented Coping (Aufgabenorientiertes Coping)*: Beinhaltet entschlossene aufgabenorientierte Bemühungen mit dem Ziel, das *Problem* einer Lösung zuzuführen. Miteingeschlossen sind kognitive Umstrukturierungen und Versuche, eine Situation zu verändern (z.B. *Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden; Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.*).
2. *Emotion-Oriented Coping (Emotionsorientiertes Coping)*: Umfasst auf sich selbst gerichtete (*Person*) emotionale Reaktionen (z.B. *Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe*). Das Ziel liegt in einer Stressreduktion, das jedoch nicht immer erreicht wird (z.B. *Ich gerate aus der Fassung*).
3. *Avoidance-Oriented Coping (Vermeidungsorientiertes Coping)*: Beschreibt Aktivitäten und kognitive Veränderungen, die das Vermeiden der stressvollen Situation zum Ziel haben, indem sich jemand mit anderen Situationen oder Aufgaben zerstreut (z.B. *Ich gehe spazieren*) oder sozial ablenkt (z.B. *Ich besuche eine Freundin*).

Der dritte Faktor kann in zwei Subskalen unterteilt werden:

- 3.a) *Distraction (Zerstreuung)*
- 3.b) *Social Distraction (Soziale Ablenkung)*.

Tabelle 38: **Skala Coping-Strategien**

M	s	Trennschärfe
----------	----------	---------------------

²²S. Kp. 2.3.

²³Frage 17 (Fragebogen, s. Anhang): "Im Folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können. Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen." (Einschätzung von 1 = Das ist für mich sehr untypisch bis 5 = Das ist für mich sehr typisch).

<i>Emotionsorientiertes Coping (N = 667)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .83</i>	2.53	.61	
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	2.72	1.12	.44
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	2.49	1.04	.56
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	2.40	1.01	.50
Ich bin sehr angespannt.	3.45	.95	.48
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	2.92	1.17	.50
Ich gerate aus der Fassung.	2.22	1.00	.52
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	2.05	.94	.57
Ich bin wie gelähmt, und weiss nicht, was ich machen soll.	1.88	.94	.55
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	2.64	1.08	.48
Ich werde wütend.	2.66	1.10	.41
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	2.06	.94	.45
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	2.84	.99	.55
<i>Aufgabenorientiertes Coping (N = 667)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .81</i>	3.89	.51	
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	3.90	.82	.44
Ich setze Prioritäten.	3.73	.86	.45
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	3.65	.85	.38
Ich erarbeite mir einen Plan, und führe ihn auch aus.	3.34	.95	.59
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	3.98	.83	.48
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung	3.09	.96	.34
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	3.83	.78	.51
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	3.81	.84	.51
Ich überdenke meine Prioritäten.	3.43	.83	.54
Ich streng mich besonders an, um alles zu erledigen.	3.38	1.03	.25
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	3.02	.99	.51
Ich versuche so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich das Problem in den Griff bekomme.	3.51	.89	.58

Fortsetzung von Tabelle 38; Skalenbildung Coping-Strategien			
<i>Vermeidungsorientiertes Coping</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .75</i>	2.81	.60	
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	3.78	1.01	.41
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingspeise.	2.51	1.29	.37
Ich gehe essen.	1.99	1.07	.40
Ich kaufe mit etwas.	2.04	1.10	.44
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	2.94	1.19	.60
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	3.67	1.07	.45
Ich gehe spazieren.	3.02	1.24	.25
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	4.10	.87	.39
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	2.96	1.27	.55
Ich schaue mir einen Film an.	1.93	1.08	.31
Ich sehe fern.	1.97	1.11	.21
(*) Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	2.18	.94	

(*) Das Item konnte keiner Skala zugeordnet werden.

Skala von 1 = Das ist für mich sehr untypisch bis 5 = Das ist für mich sehr typisch

Es wurden nur diejenigen Befragten in die Skalenbildung aufgenommen, die sämtliche Items der Skalen bewerteten.

Tabelle 39: **Coping-Strategien** - Skalenmittelwerte sämtlicher Befragungen

	1995	1996	1997	1998	Gesamt
Aufgabenorientiertes Coping	3.55	3.51	3.61	3.55	3.56
Emotionsorientiertes Coping	2.55	2.52	2.54	2.53	2.53
Vermeidungsorientiertes Coping	3.11	2.87	2.79	2.56	2.81
Stichprobe N	107	145	187	228	667

Skala von 1 = sehr untypische Bewältigungsstrategie bis 5 = sehr typisch

Die befragten Lehrkräfte bevorzugen aufgabenorientiertes Coping. Nach Grimm (1993) ist das ein Bewältigungsstil, der sich positiv auf die Berufszufriedenheit auswirkt. Vermeidungsorientierte Bewältigung ist häufiger als emotionales Coping. Zwischen Kündigung und Bleibenden sind kaum unterschiedliche Bewältigungsverhalten auszumachen. Tendenziell 'copen' Kündigende etwas mehr vermeidungsorientiert. Was anlässlich der Güte der Belastungsverar-

beutung bemerkt wurde, gilt auch in Bezug auf das Coping-Verhalten. Es sind kaum Unterschiede zu verzeichnen, wenn alle Lehrkräfte berücksichtigt werden und wenn zwischen Kündigenden und Bleibenden unterschieden wird.

In den Kapiteln 8 und 10.2 wird das Bewältigungsverhalten nach soziodemografischen und schulstrukturellen Merkmalen sowie nach Zufriedenheitsformen, körperlicher Befindlichkeit, Wieder- bzw. Nichtwiederwahl des Lehrberufs im Fall eines erneuten Berufswahlentscheides etc. differenziert. Anders als zwischen Kündigenden und Bleibenden ist unter anderen Teilstichproben wie nach Geschlecht oder Alter unterschiedliches Bewältigungsverhalten auszumachen (siehe dazu Kp. 8 und die nachfolgenden Tabellen).

Die Analyse von Teilstichproben wird zeigen, dass ein gewisses Mass an Vermeidungsorientierung einer hoher Zufriedenheit und körperlichem Wohlbefinden durchaus nicht abträglich ist.

Im Folgenden vergleiche ich meine Daten mit einer Befragung von Kälin (1995) von 532 Schweizer Berufsschülerinnen und –schülern.²⁴

Tabelle 40: **Bevorzugte Strategien** - Mittelwerte

<i>Items</i>	Lehrkräfte		Berufsschulabsolvierende
	Kündigende	Bleibende	
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	4.09	4.02	3.73
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	3.98	3.73	3.68
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	3.96	3.90	3.56
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	3.88	3.90	3.65
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	3.74	3.78	3.69
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	3.74	3.68	3.43
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	3.67	3.66	3.78
Ich bin sehr angespannt.	3.62	3.42	3.35

Skala von 1 = Das ist für mich sehr untypisch bis 5 = Das ist für mich sehr typisch

²⁴Kaufmännische Berufsschule Bern; 1. und 2. Lehrjahr; 97% sind zwischen 17 und 20 Jahre alt.

Die am meisten angewendeten Strategien entstammen der Skala aufgaben- und vermeidungsorientiertes Coping, wobei die aus der vermeidungsorientierten Skala bevorzugten Strategien zur Subskala *Soziale Unterstützung* gehören (direkte Hilfe, Rat (*seeking social support for instrumental reasons*) bzw. moralische und emotionale Hilfe (*seeking social support for emotional reasons*; vgl. Carver & Scheier 1989)). Das Item *Ich bin sehr angespannt* ist eine emotionsorientierte Strategie.

Tabelle 41: **Am wenigsten angewendete Strategien - Mittelwert**

<i>Items</i>	Lehrkräfte		Berufsschulabsolvierende
	Kündigende	Bleibende	
Ich bin wie gelähmt, und weiss nicht, was ich machen soll.	1.84	1.93	1.92
Ich sehe fern.	1.87	2.19	2.65
Ich schaue mir einen Film an.	1.92	2.11	2.76
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	2.01	2.11	2.25
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	2.01	2.11	2.31
Ich lasse meinen Ärger an Anderen aus.	2.17	2.06	2.17
Ich gehe essen.	2.18	2.13	2.18
Ich gerate aus der Fassung.	2.33	2.21	2.31
Ich kaufe mir etwas.	2.39	2.12	2.50

Skala von 1 = Das ist für mich sehr untypisch bis 5 = Das ist für mich sehr typisch

Verschmäht werden emotionsorientierte Strategien und solche, die innerhalb der Skala *Vermeidungsorientierung* zur Subskala *Zerstreuung* gehören. Berufsschulabsolvierende begegnen belastenden Situationen eher als Lehrkräfte dadurch, dass sie fern sehen, sich einen Film anschauen oder sich etwas kaufen. Berufsschulabsolvierende geben auch häufiger an, sie wendeten sich vom Problem ab und würden es erst einmal gut sein lassen.

Berufsschulabsolvierende bewältigen gegenüber den Aargauer Lehrkräften weniger aufgabenorientiert, dafür stärker emotionsorientiert. Die Werte der Skala *Vermeidungsorientierung* sind vergleichbar. Auch bezüglich der einzelnen Verhaltensweisen zeigen sich interessante Unterschiede zwischen Berufsschulabsolvierenden und Lehrkräften: Deutlich tiefere Werte in der Skala *Aufgabenorientierung* zeigen die Berufsschülerinnen und -schüler bei den Items *Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe. Ich erarbeite mir einen Plan und*

führe ihn auch aus. Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe und Ich versuche so planmässig und gezielt vorzugehen, damit ich das Problem in den Griff bekomme. Was die Skala Emotionsorientierung betrifft, machen sie sich stärker als Lehrkräfte Vorwürfe, dass sie die Dinge vor sich herschieben, und sie wünschen sich eher, sie könnten ungeschehen machen, was passiert ist und dass sie anders reagiert hätten. Hingegen machen sie sich weniger Vorwürfe, dass sie sich zu sehr aufregen.

Die Skala *Vermeidungsorientierung* kann - wie erwähnt - in zwei Subskalen differenziert werden: *Zerstreuungsorientiertes Coping* und *sozial-ablenkungsorientiertes Coping*. Hinsichtlich vermeidungsorientierter Bewältigung weisen die Berufsschülerinnen und -schüler höhere Werte als Lehrerinnen und Lehrer bei den folgenden Reaktionen auf: Um zu stressvolle Situation zu vermeiden oder sich davon abzulenken, kaufen sie sich etwas, schauen einen Film an, sehen fern, besuchen eine Freundin oder einen Freund bzw. rufen eine Freundin oder einen Freund an. Im Gegenzug bevorzugen Lehrkräfte ein Bewältigungsverhalten, das als *seeking social support for instrumental reasons* charakterisiert wird. Weniger als Lehrkräfte reden Berufsschülerinnen und -schüler mit jemandem, dessen Rat ihnen wichtig ist. Die anderen Reaktionen auf Belastungen und Stress sind vergleichbar. Beide Gruppen werden im selben Ausmass wütend, lassen den Ärger an anderen aus, setzen Prioritäten oder gehen essen. Lehrkräfte und Berufsschülerinnen und -schüler geraten in etwa gleich stark aus der Fassung.

7.3 Weitere Variablen

7.3.1 Wiederwahl des Lehrberufes

Als Indikator der beruflichen Zufriedenheit kann auch die Antwort auf die Frage nach einer allfälligen Wiederwahl des Berufes, stünde die Berufswahl nochmals zur Entscheidung an, gelten (vgl. Six & Kleinbeck 1989).

Tabelle 42: **Wiederwahl des Lehrberufes** – in Prozenten und Mittelwerten

<i>Würden Sie heute wieder Lehrer/in werden?</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt- daten
ja, sicher	47.5	48.3	37.6	46.4	40.7	43.5
eher ja	29.2	35.0	41.2	29.2	37.7	34.7
eher nein	16.7	15.0	18.2	20.1	16.5	17.5
sicher nicht	6.7	1.7	3.0	4.3	5.1	4.2
Mittelwert (Wertebereich 1 – 4)	3.18	3.30	3.13	3.18	3.14	3.18
Stichprobe N	120	120	165	209	236	850
Std dev	.94	.70	.82	.90	.87	.87

Wertebereich Mittelwert von 1 = sicher nicht (1994: nein) bis 4 = ja, sicher (1994: ja)

Wie schon bei etlichen anderen Einstellungen (z.B. Häufigkeit von Kündigungsgedanken, Einschätzung der Arbeitsmarktchancen) unterscheidet sich das Ergebnis der 98er-Erhebung auch zu dieser Frage nur unwesentlich von demjenigen der ersten Untersuchung von 1994. Die Absicht, den Lehrberuf, stünde die Berufswahl nochmals an, wieder zu ergreifen, ist über fünf Jahre leidlich konstant. 1994 war die Antwortvorgabe gegenüber den nachfolgenden Befragungen leicht verändert. Statt *ja sicher* hiess es lediglich *ja*, statt *sicher nicht* lediglich *nein*. Wohl aus diesem Grund sind 1994 die Extremantworten häufiger angekreuzt worden. Bezüglich der Mittelwerte gleichen sich die Ergebnisse wieder aus.

Der Mittelwert (M) von = 3.18 der 5-Jahres-Daten liegt etwa auf gleicher Höhe wie anlässlich der Befragung, die ich unter Lehrkräften im Kanton Luzern 1997 durchführte (M = 3.21).

Er ist dagegen deutlich höher als im Kanton Solothurn (Befragung 1996) (M = 3.00). In dieser Befragung hätten lediglich 29,7% der bleibenden Lehrkräfte ihren Beruf sicher wieder gewählt. In den Kantonen Aargau und Luzern liegen die entsprechenden Zahlen über 40%. 24,6% hätten sich im Kanton Solothurn nicht mehr für den Lehrberuf entschieden.

Errechnet man den Mittelwert mit den Daten von Bleibenden und Kündigenden (siehe Kp. 7.4) aller fünf Befragungen, so resultiert in beiden Stichproben derselbe Wert von $M = 3.18$.

Bleibende und Kündigende würden den Beruf in genau gleichem Ausmass wieder ergreifen.

Tabelle 43: **Wiederwahlquote für Bleibende und Kündigende** – in Prozenten

<i>ja, sicher und eher ja</i> in Prozenten	1994	1995	1996	1997	1998
Bleibende	76.3	83.3	78.8	75.6	77.7
Kündigende	85.5	77.0	75.3	77.3	84.1
Bleibende und Kündigende	81.1	80.1	77.2	76.5	80.9
Stichprobe Bleibende und Kündigende	230	233	311	420	425

1994: ja und eher ja

1998 hätten 77,7% der an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen ihren Beruf, hätten sie nochmals die Wahl gehabt, *sicher* oder *eher* wieder gewählt. Der Mittelwert von 1998 ist zwar gegenüber 1997 gesunken, die Wiederwahlquote ist aber gestiegen und liegt etwa beim Wert der ersten Befragung von 1994 (76,3%).

Bei den Kündigenden ist der Mittelwert in der 98er-Befragung gegenüber der Befragung 1997 deutlich gestiegen; die Wiederwahlquote betrug 84,1% (1997: 77,3%). Damit liegt sie auch wieder beinahe beim Wert von 1994 (85,5%), nachdem sie – wie unter den Bleibenden – 1995, 1996 und 1997 kontinuierlich gesunken war.

Dieser Befund wird untermauert, wenn kündigende und bleibende Lehrpersonen zusammengefasst werden. Die Wiederwahlquote beläuft sich dann 1998 auf 80,9%. 1997 lag sie mit 76,5% am tiefsten. Zum guten 94er und 98er-Ergebnis trugen die Kündigenden bei. In den anderen Befragungen hätten die Bleibenden ihren Beruf eher wieder ergriffen.

Alle fünf Jahre zusammen genommen, sind knapp vier Fünftel aller Aargauer Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Beruf so zufrieden, dass sie ihn wiederwählen würden. Dieser Befund gilt für bleibende und kündigende Lehrkräfte gleichermassen.

Umgekehrt ausgedrückt: 21,7% der Bleibenden und 20,5% der Kündigenden würden den Beruf nicht mehr wählen. Dieser Befund gilt für sämtliche Lehrpersonen. Es gibt jedoch geschlechts-, alters- und schultypenspezifische Einflüsse auf das Wiederwahlverhalten:

Lehrerinnen würden den Beruf eher wieder wählen als Lehrer, jüngere Lehrpersonen eher als ältere (diese Differenzen haben sich in späteren Befragungen gegenüber früheren verringert), Lehrkräfte der Primarschule eher als solche der Sekundarstufe und des Kindergartens. Kindergärtnerinnen täten dies jedoch auch deutlich eher als Sekundar-, Real- oder Bezirksschullehrkräfte.

Im 8. Kapitel wird diesen Differenzen nachgegangen. In Kapitel 9 wird berechnet, durch welche Berufsmerkmale eine hohe bzw. tiefe Wiederwahlabsicht prognostiziert werden kann und wie wahrgenommene Zufriedenheit und empfundene Belastungen mit der Wiederwahlabsicht korrelieren. Das Wiederwahlverhalten ist überdies von psychologischen Konstrukten wie Bewältigungsverhalten, Fluktuationsthemotivation und Fluktuationsthemotenzial abhängig (siehe Kp. 10.2 und Kp. 10.2.3).

7.3.2 *Körperliche Beschwerden und Reaktionen*

Die Fragen zum körperlichen Wohlbefinden stammen aus dem 88 Items umfassenden "Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW)" von Grob et al. (1991). Faktorenanalysen mit anschliessender Varimax-Rotation ergaben dort sechs Faktoren. Einer der Faktoren trägt die Bezeichnung *Körperliche Beschwerden und Reaktionen*. Untersuchungen an Erwachsenen (Grob 1995) bestätigten die sechsfaktorielle Struktur, wie sie in verschiedenen Jugendstichproben wiederholt gezeigt wurde. Die acht dem Faktor *Körperliche Beschwerden und Reaktionen* zugeordneten Items stammen aus der Skala *Somatic complaints* von Headay et al. (1984) und sind von Grob (1995) anhand Schweizer Stichproben validiert. Die Fragen beziehen sich auf psychische und physische Reaktionen (siehe Kp. 3.2.1).

Ich stelle vorerst die Mittelwerte für die acht Items (Tab. 44) und danach die eigene Skalenbildung dar (Tab. 45).

Tabelle 44: **Körperliche Beschwerden und Reaktionen** – Mittelwerte

<i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...</i>	1995	1996	1997	1998	Gesamt
Sie Magenschmerzen hatten?	3.49	3.48	3.55	3.47	3.50
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	3.64	3.46	3.54	3.46	3.51
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	3.79	3.74	3.76	3.68	3.74
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	3.82	3.66	3.71	3.62	3.69
es Ihnen schwindlig war?	3.76	3.55	3.62	3.52	3.59
Sie nicht einschlafen konnten?	3.14	2.60	2.98	2.83	2.95
Sie ungewohnt müde waren?	2.56	2.66	2.58	2.36	2.52
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	3.35	3.20	3.26	3.30	3.27
Stichprobe N	118 - 119	163 - 165	208 - 212	233 - 236	725 - 732

Wertebereich von 1 = häufig bis 4 = nein; ein hoher Wert entspricht einer niedrigen Ausprägung an körperlichen Beschwerden (= hohes Wohlbefinden)

1994: nicht erhoben

7.3.2 Skalenbildung Körperliche Beschwerden und Reaktionen

Tabelle 45: **Skalenbildung Körperliches Wohlbefinden**

	Mean	std dev	Trennschärfe
<i>Keine körperlichen Beschwerden und Reaktionen</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .71(8 Items)</i>	3.35	.49	
<i>Itemtext: Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...</i>			
Sie Magenschmerzen hatten?	3.50	.84	.42
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	3.51	.83	.38
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	3.74	.54	.23
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	3.68	.71	.36
es Ihnen schwindlig war?	3.50	.78	.41
Sie nicht einschlafen konnten?	2.97	1.00	.43
Sie ungewohnt müde waren?	2.53	1.03	.43
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	3.27	.93	.42

Stichprobe N = 717; Es wurden nur die Antworten derjenigen Befragten in die Skalenbildung aufgenommen, die sämtliche acht Fragen zum körperlichen Wohlbefinden beantworteten.

Trennschäfte: corrected item total correlation

Tabelle 46: **Skalenwerte: Körperliche Beschwerden und Reaktionen – Mittelwerte**

	1995	1996	1997	1998	Gesamt
Bleibende	3.44	3.35	3.38	3.28	3.35
Stichprobe N	118	163	206	223	717
Std dev	.43	.51	.48	.49	.49
Kündigende	3.31	3.26	3.36	3.28	keine Skalen- bildung
Stichprobe N	112	138	203	180	
Std dev	.50	.54	.53	.51	

Skala von 1 = häufig bis 4 = nein; ein hoher Skalenmittelwert entspricht einer niedrigen Ausprägung an körperlichen Beschwerden (= höheres Wohlbefinden)

1994: nicht erhoben

Es wurden nur Angaben derjenigen Befragten in die Skalenbildung aufgenommen, die sämtliche Items der Skala bewerteten.

Nach den 98er-Ergebnissen präsentiert sich die körperliche Befindlichkeit unter Kündigenden und Bleibenden gleich. In den Jahren 1995 bis 1997 fühlten sich die bleibenden Lehrpersonen etwas wohler. Den Ergebnissen mehrerer Untersuchungen entsprechend, beklagen Aargauer Lehrpersonen am ehesten ungewohnte Müdigkeit und Schlafstörungen. An dritter Stelle folgen sehr starke Kopfschmerzen.¹

Im Vergleich zur Stichprobe von Kälin (1995), die sich auf die Angaben von 532 zumeist 17-20jährige Berufsschülerinnen und -schüler stützt, fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer körperlich wohler. Die 17-20jährigen beklagen im Vergleich zu Lehrkräften vermehrt Einschlafstörungen, Appetitlosigkeit, Schwindelgefühle und Magenschmerzen.

Interessant ist, welche beruflichen Faktoren welchen Einfluss auf die körperliche Befindlichkeit ausüben und ob körperliches Wohlbefinden durch soziodemografische und schulstrukturelle Faktoren beeinflusst wird. Weiteren Einflussfaktoren, Auswirkungen und Zusammenhängen dieses Konstruktes - etwa in Abhängigkeit des Copingverhaltens - wird in den nachfolgenden Kapiteln (Kp. 8 und 10.2) nachgegangen.

¹Zu einigen Zahlen im Einzelnen: Auf die Frage, ob es in "den letzten paar Wochen (vorkam,) dass Sie Magenschmerzen hatten?", "nicht einschlafen konnten?" oder "ungewohnt müde waren" (Frage 18, Fragebogen Bleibende; s. Anhang), gaben 2,6% an, in den letzten paar Wochen *häufig* und 14,4% *manchmal* Magenschmerzen zu haben. 7,4% konnten in den letzten paar Wochen *häufig*, 30,2% *manchmal* nicht einschlafen. 13,8% waren *häufig* ungewohnt müde, 45,9% *manchmal* (s. Fragebogen mit Häufigkeitsverteilungen im Anhang).

Die Wochenzeitung SonntagsBlick interpretierte diese Zahlen in einer Reportage über die Situation in der Schule unter dem Titel "Der Druck auf die Lehrer nimmt zu" wie folgt: "Stress gehört heute zum Lehrberuf wie die Kreide. Eine aktuelle Befragung der Universität Bern von 1570 Aargauer Lehrpersonen zeigt, dass ein Drittel unter stressbedingten Magenschmerzen leidet. (...) Fast die Hälfte der Lehrer hat Schlafprobleme – wegen der Schule. 70 Prozent fühlen sich ausgebrannt und leiden unter ungewohnter Müdigkeit" (SonntagsBlick 2000, 4).

7.3.3 Kantonale Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB)

In der 96er-Erhebung habe ich die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer - im Rahmen des üblichen Fragebogens - erstmals mit Fragen zur kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB) konfrontiert. Diese Fragen blieben 1997 und 1998 unverändert bestehen. Alle kündigenden und eine gleich grosse Kontrollgruppe von bleibenden Aargauer Lehrerinnen und Lehrern wurden um Stellungnahme zu den Angeboten der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB) gebeten und danach befragt, wie häufig sie von diesen Angeboten Gebrauch machen.²

Fast alle im Zusammenhang mit der Tätigkeit der LLFB und deren Bewertung durch die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer vorgenommenen Analysen decken deutliche Unterschiede zwischen Kündigenden und Bleibenden auf, welche zu Gunsten der an ihrer Stelle bleibenden Lehrkräfte ausfallen.

Bleibende, welche die Angebote nutzen, sind zufriedener, weniger belastet, verarbeiten belastende Situationen adäquater und weisen ein höheres körperliches Wohlbefinden auf als Bleibenden, welche die Angebote nicht nutzen.

Das ist nicht selbstverständlich. Hinsichtlich der Bewertung der beruflichen Situation treten nämlich zwischen Kündigenden und Bleibenden kaum Unterschiede auf. Bleibende nehmen überdies mehr positive Auswirkungen dank der Nutzung der Angebote der LLFB wahr. Sie bewerten deren Tätigkeit günstiger. Weil diese Unterschiede in der Bewertung zwischen Kündigenden und Bleibenden auftreten, werden nachstehend – entgegen der in der Einleitung angekündigten privilegierten Behandlung der Bleibenden – Kündigende so wie Bleibende beschrieben. In Kapitel 8 werden weitere Einflüsse in Abhängigkeit des Alters, des Geschlechts, des unterrichteten Schultyps etc. mit den Daten aller drei Befragungen dargestellt.

Ich beginne mit der Darstellung der *Bewertung* der Angebote durch die Lehrerinnen und Lehrer dargestellt. Angegeben sind die Antworten auf die Frage 19 (siehe Anhang): "Wie beurteilen Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?"

²Fragen 19-22, Fragebogen Bleibende und Fragen 16-19, Fragebogen Kündigende: "Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen" (siehe Anhang).

Dargestellt sind die Mittelwerte (Wertebereich von 1 = *mangelhaft*, 2 = *ausreichend* bis 3 = *gut*) und die Antworthäufigkeit für mangelhaft und gut in Prozenten.

Tabelle 47: **Bleibende: Beurteilung der Unterstützung durch die LLFB für beruflichen Alltag** – Mittelwerte

	1996	1997	1998
schulinterne Angebote:			
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	1.88	1.89	1.98
Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	1.68	1.78	1.85
fachdidaktische Angebote	1.83	1.93	1.81
Stichproben	152 - 155	197 - 202	225 - 228
Kursangebote:			
zu Lehren/Lernen	2.21	2.16	2.26
zur Berufssituation und Berufsidentität	1.89	1.95	1.97
fachdidaktische/fachliche Angebote	2.21	2.19	2.26
zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit	1.81	1.94	2.00
Stichproben	150 - 154	193 - 201	214 - 220

Wertebereich: 1 = mangelhaft, 2 = ausreichend, 3 = gut; Std dev: siehe Anhang

Tabelle 48: **Kündigende: Beurteilung der Unterstützung durch die LLFB für beruflichen Alltag** – Mittelwerte

	1996	1997	1998
schulinterne Angebote:			
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	1.72	1.89	1.91
Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	1.63	1.71	1.81
fachdidaktische Angebote	1.81	1.82	1.85
Stichproben	132 - 133	189 - 201	169 - 175

Kursangebote: (Fortsetzung von Tabelle 48)	1996	1997	1998
zu Lehren/Lernen	2.29	2.25	2.28
zur Berufssituation und Berufsidentität	1.96	2.01	1.96
fachdidaktische/fachliche Angebote	2.28	2.19	2.18
zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit	1.81	1.87	1.92
Stichproben	126 - 132	193 - 198	164 - 170

Wertebereich: 1 = mangelhaft, 2 = ausreichend, 3 = gut; Std dev: siehe Anhang

In beiden Stichproben liegen in allen drei Jahren dieselben Angebote in der Gunst der Lehrerinnen und Lehrer vorne bzw. hinten.

Am häufigsten wird das Prädikat gut den beiden Kursangeboten verliehen, welche sich auf die tägliche Arbeit im Schulzimmer beziehen (Kursangebote zu Lehren/Lehren und fachdidaktische/fachliche Angebote). Interessanterweise wird diese Etikettierung jedoch ebenfalls einem Angebot verliehen, welches die Arbeit im Schulzimmer betrifft, nämlich den schulinternen fachdidaktischen Angeboten. Dieses Angebot wird auch am zweithäufigsten als mangelhaft eingeschätzt. Am ehesten spaltet die Aargauer Lehrerschaft die Veranstaltung Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe). Sie weist die höchste Standardabweichung auf. Das bedeutet, dass diese am uneinheitlichsten bewertet wird. 1996 schnitt dieses schulinterne Angebot sehr schlecht ab (geringe Prozentzahl gut und höchste Prozentzahl mangelhaft). 1998 erhält es immerhin am vierthäufigsten die Bewertung gut, andererseits wird es nach wie vor am häufigsten als mangelhaft eingeschätzt; immerhin weniger oft als noch 1996. Damals etikettierten über 50% der Aargauer Lehrpersonen diese Veranstaltung als mangelhaft, jetzt ist deren Anteil auf unter 40% gesunken.

Generell kann festgestellt werden, dass Kursangebote einheitlicher als schulinterne Veranstaltungen beurteilt werden. Über die Güte der schulinternen Angebote herrscht unter den Lehrpersonen weniger Konsens als über die Kursangebote.

Wie erwähnt, erfreut sich das Angebot Teamentwicklung eines stetig steigenden Zuspruchs. Dieses Angebot wird nicht nur häufiger besucht, es wird auch zunehmend günstiger bewertet. Weniger kritisch als 1996 und 1997 werden 1998 die Kursangebote zur Berufssituation und –identität einerseits und zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit andererseits betrachtet, auch wenn sie im Vergleich zu den übrigen Angeboten immer noch schlecht abschneiden. Diese Bewertung hängt vermutlich auch mit deren geringer Nutzung zusammen. Im Grossen und Ganzen gilt nämlich nach wie vor die Regel, dass diejenigen Angebote günstig aufgenommen werden,

die auch am häufigsten genutzt werden. Nicht klar ist dabei, was Ursache und was Wirkung ist. Vielleicht erfreuen sich nämlich fachdidaktische/fachliche Angebote einer regeren Nutzung, weil sie effektiv besser sind.

Möglicherweise werden diese Angebote aber auch positiver beurteilt, weil sie stärker besucht werden und somit besser bekannt sind. Plausibler scheint die Annahme, dass der Nutzen der auf die Unterrichtstätigkeit zielenden Angebote für eine Mehrheit von Lehrkräften einsichtiger ist bzw. direkten Verwertungsnutzen verspricht. Nach wie vor werden nämlich fachdidaktische/fachliche Kursangebote und Kursangebote zu Lehren/Lernen am günstigsten beurteilt; 1998 noch positiver als 1997 und 1996, obwohl deren Besuch mittlerweile abgenommen hat.

Das im Vergleich zu Kursangeboten eher schlechte Abschneiden der schulinternen Angebote ist schultypen- und altersspezifischen Einflüssen unterworfen. Diese Interpretation mag auf den ersten Blick erstaunen. Schulinterne Angebote werden vornehmlich in grossen Schulen (Schulgrösse ermittelt über die Grösse des Kollegiums) angeboten und von Lehrkräften, welche an grossen Schulen arbeiten, besucht. Nun sind aber Lehrkräfte der Sekundarstufe I in grossen Schulen übervertreten. Lehrkräfte der Real- und Sekundarschulen weisen im Vergleich zu Lehrpersonen an Primarschulen und an Kindergärten ungünstigere Berufswerte auf. Tendenziell weniger Zufriedene und stärker Belastete bewerten die Angebote kritischer (siehe auch Kp. 8). Lehrkräfte der Sekundarstufe I weisen ein höheres Durchschnittsalter auf, ältere Lehrkräfte empfinden aber im Vergleich zu jüngeren höhere Belastungen. Andererseits sind Kindergärtnerinnen, die sich durch hohe Zufriedenheit und günstige Belastungswerte auszeichnen, in der Nutzung von Kursangeboten übervertreten.

Überdies gilt die Regel:

Bleibende urteilen positiver als Kündigende.

Dieser Befund gilt für sechs der sieben Angebote. Einzig schulinterne fachdidaktische Angebote werden von den Bleibenden kritischer als von Kündigenden bewertet.

Die Lehrkräfte hatten im Weiteren zu einigen Aussagen Stellung zu beziehen, die mögliche *positive Auswirkungen* der Nutzung von Angeboten der LLFB beschreiben (Frage 19, Fragebogen Bleibende und Frage 17, Fragebogen Kündigende: "Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen!"). Angegeben sind in den folgenden Tabellen (Tab. 49 und Tab. 50) die Mittelwerte (Wertebereich von 1 = *nein* [stimmt nicht], 2 = *weder noch* bis 3 = *ja* [stimmt]).

Tabelle 49: **Bleibende: Zustimmung zu Aussagen – Mittelwerte**

	1996	1997	1998
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...			
auf den Umgang mit schwierigen Schüler/innen	2.35	2.40	2.40
auf den Kontakt im Kollegium	2.20	2.27	2.16
auf die Beziehungen zu den Eltern	1.99	2.09	2.10
Stichproben	153	191 - 196	225 - 228
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...			
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	2.04	2.10	2.12
in didaktischen Fragen	2.46	2.52	2.41
in fachlichen/fachdidaktischen Fragen	2.64	2.56	2.55
in Fragen der täglichen Berufsausübung	2.26	2.32	2.38
Stichproben	151 - 154	195 - 196	219 - 222
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.	2.26	2.28	2.35
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.	2.03	2.00	2.05
Stichproben	155	198	221

Wertebereich: 1 = nein, 2 = weder noch, 3 = ja; Std dev: siehe Anhang

Tabelle 50: **Kündigende: Zustimmung zu Aussagen – Mittelwerte**

	1996	1997	1998
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...			
auf den Umgang mit schwierigen Schüler/innen	2.29	2.39	2.45
auf den Kontakt im Kollegium	2.14	2.17	2.17
auf die Beziehungen zu den Eltern	1.99	2.08	2.11
Stichproben	130 - 131	194 - 195	171 - 172

Fortsetzung von Tabelle 50	1996	1997	1998
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...			
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	2.05	2.08	1.98
in didaktischen Fragen	2.37	2.42	2.41
in fachlichen/fachdidaktischen Fragen	2.60	2.51	2.53
in Fragen der täglichen Berufsausübung	2.26	2.37	2.29
Stichproben	129 - 132	191 - 194	171 - 173
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.	2.21	2.39	2.29
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.	1.98	2.11	2.04
Stichproben	135	198 - 200	175 - 176

Wertebereich: 1 = nein, 2 = weder noch, 3 = ja; Std dev: siehe Anhang

Wir wenden uns vorerst den *bleibenden* Lehrkräften zu: Hinsichtlich sämtlicher neun befragter möglichen Auswirkungen bejahen jeweils mehr bleibende Lehrkräfte positive Auswirkungen als sie solche verneinen. Das trifft ebenso hinsichtlich wahrgenommener positiver Auswirkungen auf den Kontakt im Kollegium zu, wo wohl vergleichsweise wenig bleibende Lehrkräfte positive Auswirkungen wahrnehmen (1998 z.B. 32,3%), jedoch nur 16,6% (ebenfalls der Wert der Befragung von 1998) positive Auswirkungen verneinen.

Die höchsten Neinanteile sind bei der Aussage „Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen“ (1998: 31,2%) zu verzeichnen. Trotzdem ist auch die Zustimmung zu dieser Aussage höher (1998: 36,2%) als die Zustimmung zu wahrgenommenen positiven Auswirkungen auf die Kontakte im Kollegium und die Beziehungen zu den Eltern.

In der Befragung 1996 bejahten Lehrpersonen gegenüber sieben von neun Wirksamkeitsbereichen mehr positive Auswirkungen als sie solche verneinten, 1997 gegenüber allen neun.

Welche Veränderungen haben sich im zeitlichen Verlauf ergeben? Kontinuierlich (von 1996 über 1997 zu 1998) gestiegen ist die Zustimmung zu den Aussagen:

- „Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen“ (gilt für Kündigende und Bleibende),
- „Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus auf die Beziehungen zu den Eltern“ (gilt für Kündigende und Bleibende),

- „Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit in Fragen der täglichen Berufsausübung (gilt nur für Bleibende), und
- „Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit über mein Berufsverständnis als Lehrperson“ (gilt nur für Bleibende).

Höher als 1996 ist die Zustimmung zur Aussage „Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt“.

Tiefer als 1996 sind wahrgenommene positive Auswirkungen in Bezug auf

- Klarheit in fachlichen/fachdidaktischen Fragen,
- Klarheit in didaktischen Fragen,
- Kontakt im Kollegium.

Nachstehend wird dargestellt, in welchem Ausmass die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer die Fortbildungsangebote nutzten (besuchten).³

Tabelle 51: **Bleibende: Nutzung (Besuch) der Fortbildungsangebote** – Ja-Antworten in Prozenten der Antwortenden

	1996	1997	1998
schulinterne Angebote:			
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	42.1	52.1	55.9
Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	19.6	38.2	31.1
fachdidaktische Angebote	62.0	55.1	49.3
Stichproben	158 - 159	192 - 196	225 - 229
Kursangebote:			
zu Lehren/Lernen	47.1	55.6	41.9
zur Berufssituation und Berufsidentität	17.5	25.4	24.0
fachdidaktische/fachliche Angebote	76.0	71.9	66.5
zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit	15.6	22.8	23.8
Stichproben	153 - 154	184 - 189	221 - 224

Tabelle 52: **Kündigende: Nutzung von Fortbildungsangebote** – Ja-Antworten (Besuch) in Prozenten der Antwortenden

1996	1997	1998
------	------	------

³Frage 21: „Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr (betreffendes Schuljahr 95/96 bis 97/98) genutzt?“

schulinterne Angebote:			
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	37.0	50.0	51.7
Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	24.4	29.2	32.2
fachdidaktische Angebote	50.0	48.4	48.0
Stichproben	135 - 136	177 - 184	174 - 175
Kursangebote:			
zu Lehren/Lernen	40.0	46.1	46.8
zur Berufssituation und Berufsidentität	15.8	22.2	15.9
fachdidaktische/fachliche Angebote	66.9	63.9	66.9
zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit	16.9	21.3	24.1
Stichproben	136 - 140	180 - 191	170 - 174

Deutlich an Attraktivität eingebüsst, was die Nutzung betrifft, haben unter Bleibenden Kursangebote zu Lehren/Lernen sowie schulinterne fachdidaktische Angebote. Für Kündigende sind die Werte recht stabil.

Die grössten Änderungen in der Nutzungshäufigkeit gibt es bezüglich zwei schulinternen Angeboten, betrachtet man die Resultate aller drei Jahre:

- Für Kündigende und Bleibende kann festgestellt werden, dass der Besuch fachdidaktischer Angebote kontinuierlich abgenommen hat, während die Aargauer Lehrkräfte die Veranstaltung ‚Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)‘ von Jahr zu Jahr häufiger nutzen.
- Fachdidaktische Angebote sind 1998 nicht mehr die am häufigsten besuchten schulinternen Angebote. Bleibende Lehrpersonen nutzen immer weniger fachdidaktische/fachliche Kursangebote. Trotzdem ist dieses Angebot der Spitzenreiter, was die Nutzungshäufigkeit angeht, und zwar unter Bleibenden wie unter Kündigenden.

Die Nutzungsfrequenz der Kursangebote lag anlässlich der Erstbefragung (1996) etwas höher als diejenige der schulinternen Angebote. Inzwischen haben die beiden schulinternen Angebote *Teamentwicklung* und *Supervision* zugelegt.

Unter den Kursangeboten hat der Besuch von Angeboten zur Erwachsenenbildung seit 1996 zugenommen. Zusammen mit Angeboten zu Berufssituation und –identität gehören diese beiden Angebote auch 1998 zu den am wenigsten häufig besuchten Veranstaltungen. Kursangebote zu Berufssituation und –identität werden vor allem von Kündigenden wenig genutzt.

In der ersten Befragung konnte ich feststellen, dass diejenigen Angebote mehr Zuspruch erhielten, die sich auf die tägliche Arbeit im Unterrichtszimmer beziehen (fachdidaktische Kurs-

angebote oder schulinterne Angebote sowie Kursangebote zu Lehren/Lernen). Die Nutzung dieser drei Angebotsarten hat seit 1996 abgenommen, auch wenn sie sich insgesamt gesehen immer noch eines regen Zuspruches erfreuen.

Die über Vierzigjährigen sind übrigens bei der Nutzung von fachdidaktischen *schulinternen* Angeboten übervertreten. Das ist der einzige signifikant altersspezifische Einfluss in der Einstellung und Nutzung der Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. In Abhängigkeit des Geschlechts sind überhaupt keine signifikanten Unterschiede gegenüber der LLFB zu verzeichnen, in Abhängigkeit des unterrichteten Schultyps lediglich eine. Kursangebote zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit werden von Kindergärtnerinnen überproportional häufig genutzt (siehe Kp. 8).

7.3.4. Fluktuation

7.3.4.1 Fluktuationsrelevante Merkmale bei Lehrkräften

a) Arbeitsmarktchancen

Tabelle 53: **Chancen auf dem Arbeitsmarkt** – in Prozenten und Mittelwerten (fett)

<i>Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?</i>					
als Lehrer/in	1994	1995	1996	1997	1998
sehr schlecht	8.3	6.7	7.9	9.8	11.0
schlecht	16.5	17.6	20.1	15.4	15.3
mittel	30.6	27.7	35.4	33.6	30.9
gut	37.2	40.3	29.3	30.4	33.9
sehr gut	7.4	7.6	7.3	10.7	8.9
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	3.19	3.24	3.08	3.17	3.14
Stichprobe N	121	119	164	214	236
Std dev	1.07	1.05	1.05	1.12	1.13

Fortsetzung von Tabelle 53

<i>Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?</i>					
ausserhalb des Schuldienstes	1994	1995	1996	1997	1998
sehr schlecht	25.2	25.4	23.0	29.3	25.1

schlecht	30.3	31.4	34.2	32.2	33.8
mittel	31.1	30.5	25.5	22.6	29.4
gut	12.6	11.9	14.3	12.5	8.7
sehr gut	0.8	0.8	3.1	3.4	3.0
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	2.34	2.31	2.40	2.28	2.31
Stichprobe N	118	118	161	208	231
Std dev	1.02	1.01	1.09	1.12	1.04

Wertebereich von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Über alle fünf Jahre betrachtet, erachten 25,8% die Chance, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige als Lehrkraft zu finden, als ungünstig. 42,2% stufen diese optimistisch ein. Gegenüber dem Vorjahr ist die Einschätzung der Arbeitsmarktchancen als Lehrkraft wieder optimistischer geworden, nachdem sie laut den Ergebnissen der Vorjahresbefragung abgenommen hatte. Die Chancen ausserhalb des Schuldienstes werden schlechter als diejenigen als Lehrerin oder Lehrer eingestuft.

Auch wenn die Anzahl Kündigungen seit 1994 zugenommen hat, werden die Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht optimistischer als zu Beginn der Befragungsperiode eingeschätzt. Dieser Befund trifft für die Einschätzung der Chancen im Schuldienst und ausserhalb des Schuldienstes zu.

Am pessimistischsten stuften die Lehrpersonen ihre Arbeitsmarktchancen als Lehrkraft 1996 ein. Ebenfalls 1996 bewerteten sie die Arbeitsmarktchancen ausserhalb des Schuldienstes am positivsten. Aus der letzten Befragung resultierten ungefähr die gleichen Werte wie anlässlich der ersten. 1996 dachten die Lehrkräfte im 5-Jahres-Vergleich am häufigsten an Kündigungen (siehe Tab. 55).

Wer mit seiner aktuellen Anstellung sehr zufrieden ist, beurteilt die Chancen, etwas ebenso Attraktives zu finden, pessimistischer ein als etwas weniger Zufriedene (siehe Kp. 10.2).

b) Weiterbildungs- und Umschulungsabsichten

Tabelle 54: **Gedanken an Weiterbildung** – in Prozenten und Mittelwerten

<i>Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?</i>					
Weiterbildung im Lehrberuf	1994	1995	1996	1997	1998
sehr selten	4.2	12.9	12.7	14.4	13.0
selten	21.2	20.7	14.5	11.0	17.4
manchmal	27.1	38.8	33.3	36.8	32.6
oft	31.4	18.1	29.1	27.8	27.0
sehr oft	16.1	9.5	10.3	10.0	10.0
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	3.34	2.91	3.10	3.08	3.04
Stichprobe N	118	116	165	209	230
Std dev	1.11	1.13	1.17	1.17	1.17
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	1994	1995	1996	1997	1998
sehr selten	28.8	36.8	34.2	43.1	34.5
selten	22.0	32.5	24.7	28.0	22.0
manchmal	25.4	22.2	18.4	19.9	24.1
oft	13.6	3.4	17.1	7.1	12.1
sehr oft	10.2	5.1	5.7	1.9	7.3
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	2.54	2.08	2.35	2.18	2.36
Stichprobe N	118	117	158	211	232
Std dev	1.31	1.09	1.27	1.28	1.27

Wertebereich von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

37,9% der Aargauer Lehrerinnen und Lehrer hegen häufig Weiterbildungsgedanken, legt man das Datenmaterial aller fünf Befragungen zugrunde (Mittelwert $M = 3.08$). Umschulungsgedanken, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben, sind seltener. 18,5% denken oft an eine Umschulung. Beinahe 60% tun dies selten oder sehr selten. Lediglich 28,3% der Lehrerinnen und Lehrer hegen selten oder sehr selten Weiterbildungsgedanken.

Die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer dachten 1994 häufiger an eine Weiterbildung und an eine Umschulung mit Kündigungsfolge als 1998.

c) *Fluktuationsgedanken*

Tabelle 55: **Fluktuationsgedanken (Kündigungsgedanken)** – in Prozenten und Mittelwerten

<i>Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen?</i>	1994*	1995	1996	1997	1998	Gesamt- daten
sehr selten	40.8	46.2	41.1	43.1	41.0	42.3
selten	34.2	25.2	22.1	28.0	25.6	26.7
manchmal	15.8	25.2	29.4	20.6	24.8	23.3
oft	5.8	0.8	3.7	9.6	6.4	5.2
sehr oft	3.3	2.5	3.7	7.2	2.1	2.6
Mittelwert (Wertebereich 1 - 5)	1.97	1.88	2.07	1.97	2.03	1.99
Stichprobe N	120	119	163	211	234	847
Std dev	1.05	.98	1.09	1.04	1.05	1.05

Wertebereich von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

* 1994 andere Fragestellung: „Wie oft haben Sie schon an eine Kündigung gedacht?“

Einstellungen (z.B. wahrgenommene Zufriedenheit im Beruf, empfundene Belastungen) bestimmen das Verhalten (z.B. Kündigung). Noch stärker als Einstellungen bestimmen Absichten das Verhalten. Tatsächlich zeigen fast alle einschlägigen Studien (z.B. Baillod 1992, 153), die jedoch nicht den Lehrberuf betrafen, einen engen Zusammenhang zwischen der Kündigungsabsicht und der erfolgten Kündigung auf. Im Lehrberuf präsentiert sich die Sachlage anders, denn in meinen Untersuchungen konnte ich keinen direkten Zusammenhang zwischen der *Kündigungsabsicht* in einem Jahr und der darauf folgenden Kündigungsrate aufdecken. Gerade im Lehrberuf existiert eine Vielzahl von Variablen, welche zwischen Absichten und Verhalten eine moderierende Wirkung ausüben.

Häufig (sehr oft und oft) sind Kündigungsgedanken bei 7,8% der Lehrkräfte. Knapp ein Viertel denkt manchmal an Kündigungen. Die Häufigkeit der Gedanken, die aktuelle Stelle als Lehrkraft zu verlassen, war 1996 am höchsten. 1998 liegen die Ergebnisse auf der Höhe der ersten Befragung.

69% der an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen denkt sehr selten oder selten daran, ihre aktuelle Stelle zu verlassen. Ein knappes Viertel denkt manchmal an Kündigungen.

Die Häufigkeit von Fluktuationsgedanken wird mit den nachstehend dargestellten Angaben der Lehrpersonen zu Wahrscheinlichkeit, in absehbarer Zeit noch an derselben Stelle zu unterrichten, zur Skala *Fluktuationsabsicht* weiterverarbeitet (Tab. 57).

d) Verbleibenswahrscheinlichkeit

Tabelle 56: **Verbleibenswahrscheinlichkeit** – Mittelwerte

Wahrscheinlichkeit, in sechs Monaten, zwei Jahren, fünf Jahren noch an derselben Stelle zu unterrichten	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamtdaten
in sechs Monaten	3.81	3.89	3.77	3.74	3.81	3.80
in zwei Jahren	3.26	3.38	3.26	3.16	3.10	3.21
in fünf Jahren	2.59	2.71	2.53	2.49	2.40	2.52

Stichproben: 1994: N = 117 – 119; 1995: N = 115 - 118; 1996: N = 158 – 161; 1997: N = 204 - 208; 1998: N = 227 - 234

Skala von 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja bis 4 = ja

Vorerst seien die angegebenen Werte konkretisiert. Der Mittelwert von $M = 3.81$, dem die Gesamtdaten zugrunde liegen (Wahrscheinlichkeit, in sechs Monaten noch an der aktuellen Stelle tätig zu sein), bedeutet bspw., dass 94,9% auf die entsprechende Frage mit ja oder eher ja antworteten. 19,3% glauben, in 2 Jahren nicht mehr an derselben Stelle zu unterrichten ($M = 3.21$).

52,4% nehmen an, in fünf Jahren noch an derselben Stelle zu unterrichten (1998: 45,8%; 1997: 51,0%; 1996: 54,4%; 1995: 60,9%; 1994: 43,2%).

Seit 1995 hat die Wahrscheinlichkeit für die Lehrpersonen, in zwei Jahren oder in fünf Jahren noch an der aktuellen Stelle tätig zu sein, laufend abgenommen.

7.3.4.2 Skalenbildung 'Fluktuationsabsicht'

Die Fragen nach der Häufigkeit von Kündigungsgedanken (Stelle als Lehrkraft) und der Verbleibenswahrscheinlichkeit werden für die weitere Verarbeitung zur Skala *Fluktuationsabsicht* zusammengefasst. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der Verbleibenswahrscheinlichkeit rekodiert (je höher der Wert, desto geringer die Verbleibenswahrscheinlichkeit). Die interne Konsistenz ist hoch, die Trennschärfen sind zufriedenstellend. Wie in allen bisherigen Untersuchungen ist die Trennschärfe hinsichtlich der sechsmonatlichen Verbleibenswahrscheinlichkeit am geringsten. Deshalb sind diese Hinweise zur Fluktuationsabsicht weniger relevant als bei den anderen Items dieser Skala. Am besten passt die Angabe über die Wahrscheinlichkeit, in zwei Jahren noch an derselben Stelle zu unterrichten, in die Skala.

Tabelle 57: **Skala Fluktuationsabsicht**

	M	s	Trennschärfe
<i>Fluktuationsabsicht</i>	1.85	.70	
<i>Interne Konsistenz: alpha = .78</i>			
Kündigungsgedanken (Kündigungsabsicht)	1.98	1.04	.53
Wahrscheinlichkeit, in sechs Monaten noch an derselben Stelle tätig zu sein (R)	1.18	0.61	.45
Wahrscheinlichkeit, in zwei Jahren noch an derselben Stelle tätig zu sein (R)	1.77	0.91	.76
Wahrscheinlichkeit, in fünf Jahren noch an derselben Stelle tätig zu sein (R)	2.48	1.01	.65

Stichproben: N = 803

Fünfstufige Skala bei *Kündigungsgedanken* von 1 = sehr selten bis 5 sehr oft bzw. vierstufige Skala bei *Wahrscheinlichkeiten* von 1 = nein bis 4 = ja

(R) = rekodiert; der angegebene Mittelwert bezieht sich auf das rekodierte Item. Je höher die Werte, desto höher ist die Tendenz, die Stelle zu verlassen.

In Kapitel 8 wird die Fluktuationsabsicht für verschiedene Teilstichproben wie Geschlecht, Alter, Schultyp oder Klassengrösse speziell analysiert, jedoch nur, sofern diese einen signifikanten Einfluss auf die untersuchten Teilstichproben ausübt. In Kapitel 9 werden Korrelations- und Regressionsanalysen der Fluktuationsabsicht behandelt. In Kapitel 10.2 folgt eine Übersicht über die Fluktuationsabsicht für unterschiedliche Teilstichproben.

7.3.4.3 *Fluktuationspotenzial*

Ich fragte die kündigenden Lehrpersonen in allen fünf durchgeführten Befragungen nach den Hintergründen ihrer Kündigung (siehe Kp. 7.4.4: *Fluktuationsmotivation*). Seit 1995 frage ich auch die *bleibenden* Lehrkräfte nach motivationalen Hintergründen einer allfälligen Kündigung. In dieser Gruppe wurden keine Kündigungen ausgesprochen. Deshalb sind die Statements, zu denen die Befragten eher bejahend oder verneinend Stellung beziehen konnten, umgeschrieben auf eine potenzielle Kündigung.⁴ Das Konstrukt verstehe ich demzufolge mit dem Etikett *Fluktuationspotenzial*.

Die siebte Aussage (siehe Tab. 58) dient nicht der Bestimmung des Fluktuationspotenzials. Sie ist als Aussage für sich aufschlussreich, weil sie berufslaufbahnbezogene Erwägungen berücksichtigt, die in der Fluktuationsforschung bei Lehrkräften zu wichtigen Kündigungsgründen gehören (Stichworte: Perspektiven im Lehrberuf, Lebensplanung; vgl. Kp. 2.1 und 7.4.3).

Tabelle 58: **Motivationale Hintergründe einer allfälligen Kündigung**

Statements	Anteil Zustimmende in Prozenten			
	1995	1996	1997	1998
1) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.	55.1	56.8	60.1	60.4
2) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren.	44.5	49.1	50.5	48.3
3) Ich habe nur einen Wunsch: Weg von der momentanen Stelle.	1.7	4.9	1.9	3.8
4) An der momentanen Stelle bin ich nicht sehr glücklich. Deshalb suche ich eine neue Stelle.	6.7	9.3	8.8	8.5
5) Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun gehabt. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	58.5	47.9	58.7	49.6
6) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	5.9	14.7	9.7	10.7
7) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber gar nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	14.7	25.3	23.2	20.4

⁴Frage 13 (Fragebogen, siehe Anhang): "Wenn Sie an Ihre momentane berufliche Situation und an Ihre berufliche Zukunft denken, welche der folgenden Aussagen treffen für Sie zu?"

Stichproben: 1994: nicht erhoben; 1995: N = 116 – 119; 1996: N = 161 - 163; 1997: N = 205 – 208; 1998: N = 230 - 235

Mehrfachantworten möglich

Eine allfällige Kündigung wäre in erster Linie durch Motivstrukturen begründet, die auf einer starken (2. Aussage) oder gemässigten (1. Aussage) Form von Zugmotivation beruhen. Diese Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich an der aktuellen Stelle wohl oder einigermaßen wohl, würden aber durch etwas Neues herausgefordert oder würden gern etwas Neues ausprobieren. Für eine allfällige Kündigung wären ebenfalls private Motive von ausschlaggebender Bedeutung. Trotz objektiv kaum vorhandener Aufstiegsmöglichkeiten und obwohl die Zufriedenheit mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten gering ist, betrachtet lediglich jede zehnte Lehrperson ihre aktuelle Position als Sprungbrett für ihre weitere *Laufbahn*. Bleibende beabsichtigen also kaum, ihre Stelle zugunsten des beruflichen Fortkommens zu verlassen. Jede fünfte Lehrkraft hat gar nicht im Sinne, über längere Zeit als solche tätig zu sein. Der Anteil an *Druckpotenzial* ist sehr gering. Druckmotivierte beabsichtigen, der aktuellen Stelle aus Unzufriedenheit oder der hohen Belastung wegen zu entfliehen. Stellt man die Hintergründe einer hypothetischen Kündigung denen einer tatsächlich vollzogenen gegenüber, so zeigt sich, dass effektive Kündigungen eher als potenzielle aus Unzufriedenheit erfolgen.

7.3.4.4 *Fluktuationspotenzialtypen der bleibenden Lehrerinnen und Lehrer*

Die motivationalen Hintergründe einer allfälligen Kündigung werden nachfolgend zu unterschiedlichen Typen weiterverarbeitet (Tab. 59 und 60). Das Ergebnis sind verschiedenartige Fluktuationspotenzialtypen.

Dieselbe Vorgehensweise wähle ich weiter unten (Kp. 7.4.4) für die motivationalen Hintergründe einer tatsächlich ausgesprochenen Kündigung. Die Operationalisierung erfolgt analog zu bleibenden Lehrpersonen und führt zu unterschiedlichen Fluktuationsmotivationstypen.

In einem ersten Schritt teile ich die Daten in zwei Motivationstypen auf (Tab. 59 mit Druckpotenzial I). In einem zweiten Schritt (Tab. 60) differenziere ich fünf Typen (Fluktuationspotenzialtypen II mit Druckpotenzial II):

Tabelle 59: **Druckpotenzial** - in Prozenten

<i>Fluktuationspotenzialtyp I</i>	1995	1996	1997	1998	Gesamt- daten
Druckpotenzial I	6.7	11.4	9.8	11.1	10.3
Abwesenheit von Druck	93.3	88.6	90.2	88.9	89.7

Stichproben: 1994: nicht erhoben; 1995: N = 104; 1996: N = 140; 1997: N = 183; 1998: N = 207; Gesamtstichprobe N = 634

Das Ergebnis:

Nur wenige nicht kündigende Lehrkräfte sind jeweils mit ihrer aktuellen Stelle unzufrieden und denken deshalb daran, sie zu verlassen.

Tabelle 60: **Fluktuationspotenzial** - in Prozenten

<i>Fluktuationspotenzialtyp II</i>	1995	1996	1998	1997	Gesamt- daten
Druckpotenzial II	1.5	2.9	1.0	0.0	0.3
Zugpotenzial	29.3	37.1	34.8	26.8	32.5
Druck- und Zugpotenzial	4.8	6.4	9.2	7.7	7.5
Private Orientierung	64.4	53.6	55.1	65.6	59.7

Stichproben: 1994: nicht erhoben; 1995 N = 104; 1996 N = 140; 1997: N = 183; 1998 N = 207; Gesamtstichprobe N = 625

Auch diese Typenbildung unterstreicht die Ergebnisse der bisherigen Befragungen.

Für über die Hälfte der verbleibenden Lehrkräfte hätte eine potentielle Kündigung wenig mit ihrer Arbeit zu tun. Es wären vielmehr private Gründe sowie das Interesse an etwas Neuem ausschlaggebend.

Wegen des geringen Anteils an starkem Druckpotenzial (Druckpotenzial II) arbeite ich in der weiteren Analyse lediglich mit den Typen Zugpotenzial, Druck- und Zugpotenzial und private

Orientierung. Zur weiteren Analyse des Fluktuationspotenzials unter Bleibenden und der Fluktuationsmotivation unter Kündigenden siehe Kapitel 7.4 und 9.2.3.

7.4 Kündigende

7.4.1 Nächste Aktivität der kündigenden Lehrpersonen

An erster Stelle im Fragebogen wurden die kündigenden Lehrkräfte gebeten, zu einigen grundsätzlichen, ihre Kündigung betreffenden Aussagen bejahend oder verneinend Stellung zu beziehen. Damit sollten Fragen der folgenden Art geklärt werden: Steht ein Berufswechsel bevor? Wurde die Kündigung durch einen Stellenwechsels innerhalb des Lehrberufs ausgelöst? Erfolgt der Austritt aus dem Schuldienst definitiv? Ist ein Wiedereintritt in den Schuldienst denkbar?

Die Anzahl der Kündigungen und die Anzahl der in die Auswertung aufgenommenen Fragebögen hat zwischen 1994 und 1997 kontinuierlich zugenommen (siehe Tab. 17 und Tab. 61). Die folgende Tabelle gibt beispielsweise Auskunft darüber, ob durch diesen Umstand der Anteil Stellenwechselnder erhöht oder die Quote der Wiedereinsteigenden beeinflusst wird.

Tabelle 61: **Nächste Aktivität der kündigenden Lehrpersonen** – in Prozenten der Antwortenden

	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt- daten
Definitiver Austritt aus dem Schuldienst Stichprobe (Anzahl Antwortende)	44.5 ¹⁾ 110	21.4 103	25.2 127	20.9 139	22.2 158	22.4 527
Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau Stichprobe (Anzahl Antwortende)	22.0 109	17.6 102	20.5 122	32.7 147	21.6 148	23.4 546
Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau Stichprobe (Anzahl Antwortende)	13.9 108	15.4 104	18.2 121	17.3 139	22.4 143	18.4 533
Eventuell Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause Stichprobe (Anzahl Antwortende)	26.9 ²⁾ 104	58.4 101	54.7 128	57.0 151	61.1 157	57.9 537
Wechsel des Berufsfeldes Stichprobe (Anzahl Antwortende)	* 98	35.7 98	41.0 117	31.7 142	38.6 153	36.7 510

<i>Fortsetzung von Tabelle 61</i>	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt- daten
Pensionierung Stichprobe (Anzahl Antwortende)	13.3 113	7.0 114	12.2 147	22.6 177	10.5 181	13.9 646
Kündigung aus eigenem Wunsch Stichprobe (Anzahl Antwortende)	93.6 109	94.5 110	96.9 130	93.6 172	94.4 177	94.3 615
Kündigung durch Arbeitgeber Stichprobe (Anzahl Antwortende)	1.8 113	1.8 112	1.6 125	2.2 138	4.4 160	2.7 562
Auslaufen einer befristeten Anstellung Stichprobe (Anzahl Antwortende)	* 113	8.0 114	6.4 141	12.9 155	14.5 173	10.8 582
Gesamtstichprobe³⁾	113	114	149	213	184	711

Jede Aussage war mit 'Ja' oder 'Nein' zu beantworten.

¹⁾ 1994: andere Formulierung: Austritt aus dem Schuldienst (d.h. ohne Zusatz: *definitiver*)

²⁾ 1994: andere Formulierung: Wiedereintritt in den Schuldienst (d.h. ohne Zusatz: *eventuell*)

³⁾ Anzahl retournierte und in die Auswertung einbezogene Fragebogen

* nicht erhoben

Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Anzahl der Ja-Antworten. Bei der Interpretation der Werte ist die unterschiedliche Anzahl der Antwortenden (unterschiedliche Stichprobengrösse N) zu berücksichtigen. Die Zahlen der Befragung von 1997 sind mit einer gewissen Zurückhaltung zu interpretieren, da prozentual weniger Antwortende in die Auswertung einbezogen wurden (vgl. Verhältnis Gesamtstichprobe zu Stichprobe).

Weniger als ein Viertel wollen der Schule definitiv den Rücken zukehren.¹ An die 60% erwägen schon zum Zeitpunkt der Kündigung einen eventuellen Wiedereintritt in den Schuldienst. Diese Tendenz ist im Verlauf der fünfjährigen Befragungsdauer zunehmend, so wie der Anteil der definitiv Austretenden rückläufig ist. Um die 40% haben die Kündigung wegen einer neuen Stelle im Schuldienst ausgesprochen, sei es im Kanton Aargau (23,4%) oder ausserhalb des Kantons Aargau (18,4%). Warum diese Lehrkräfte eine neue Stelle gesucht haben, ist mit dieser Fragestellung noch nicht zu ergründen (siehe dazu Tab. 65).

Zunehmend sind Stellenaufgaben infolge Auslaufen einer befristeten Anstellung. Ungefähr jede siebente Lehrkraft unter den Kündigenden steht vor der Pensionierung.

¹Zum Teil wurde diese Aussage von den vor der Pensionierung stehenden Lehrkräften beantwortet, z.T. nicht.

Etliche Lehrkräfte blieben die Antwort auf die Frage schuldig, ob ihre Kündigung aus eigenem Wunsch oder durch den Arbeitgeber erfolgte. Es darf vermutet werden, dass bei einigen die Kündigung nicht vollständig freiwillig erfolgte. 1998 hat sich der Anteil der durch den Arbeitgeber ausgesprochenen Kündigungen gegenüber den Resultaten von 1994 bis 1997 mehr als verdoppelt. Er ist aber nach wie vor gering.

36,7% haben den Beruf gewechselt, darunter sind auch einige Lehrpersonen zu finden, die infolge Konzentration auf Familienarbeit/Kinder ihre bisherige Stelle aufgegeben haben. Auch Antwortende, welche sich als 'Berufswechsler' bezeichnen, denken teilweise an einen Wiedereintritt (siehe Kp. 7.4.1.1).

7.4.1.1 Besonderheiten der Berufswechsellnden

In Zeiten eines ausgetrockneten Arbeitsmarktes für Lehrpersonen interessieren die Gruppe der Kündigenden, die sich als Berufswechsler bezeichnen, speziell. Kündigen diese Personen aus anderen Gründen als solche, die zwar auch kündigen, jedoch im Lehrberuf verbleiben oder aber einen Wiedereintritt erwägen? Sind die definitiv aus dem Lehrberuf ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrer unzufriedener, sind sie stärker belastet, beklagen sie unerfreuliche bildungspolitische Entwicklungen?

Ich untersuche diese Gruppe nachstehend nach signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründen² und nach diese Gruppe kennzeichnenden Einstellungen (wie Zufriedenheit, Belastungen, Wiederwahl im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung), Berufsmerkmalen und soziodemografischen Merkmalen; je im Vergleich zu Lehrpersonen, die auch kündigen, aber dem Lehrberuf treu bleiben.³

²In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 62) sind sämtliche fünfzig Kündigungsgründe aufgeführt, die den Lehrkräften zur Beurteilung vorgelegt wurden. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die thematisch geordneten Gesichtspunkte (von a bis f; s. auch Tab. 64) danach zu beurteilen, ob sie bei ihrer Kündigungsentscheidung unwichtig, weniger wichtig, wichtig oder sehr wichtig gewesen waren. Die Tabelle 62 enthält die Mittelwerte für Berufswechsellnde und Nicht-Berufswechsellnde. In der erwähnten Tabelle 64 sind die Mittelwerte mit den Angaben aller Lehrpersonen dargestellt.

³Die Anregung, die Kündigenden nach Berufswechsellern und Nicht-Berufswechsellern zu differenzieren, verdanke ich Frau Dr. phil. Margret Bürgisser, Zofingen, vom Büro *Sozialforschung, Analyse, Beratung*.

<i>Gruppe</i>	<i>Berufswechsler</i>	<i>Stichprobe</i>	<i>Prozente</i>
Gruppe 1:	nein	323 Lehrpersonen	63,3%
Gruppe 2:	ja	187 Lehrpersonen	36,7%

Tabelle 62: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe zwischen Berufs- und Nicht-Berufswechselnden** - Mittelwerte (alle Items sind aufgeführt)

<i>Items</i>	<i>Berufswechsler</i>		<i>Fehlerwahrscheinlichkeit</i>
	<i>nein</i>	<i>ja</i>	
Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern und Behörden			
- Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen	1.44	1.65	.000
- Probleme im Verhältnis zu den Eltern	1.34	1.63	.000
- Probleme im Verhältnis zum Kollegium	-.-	-.-	.-.
- Probleme im Verhältnis zur Schulleitung/Rektorat	-.-	-.-	.-.
- Probleme im Verhältnis zum Inspektorat	-.-	-.-	.-.
- Probleme im Verhältnis zur Schulpflege	-.-	-.-	.-.
Berufslaufbahn			
- Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	1.29	2.03	.000
- Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	1.39	1.89	.000
- Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	1.50	2.54	.000
- Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	2.32	1.99	.006
- Ich fühle mich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	1.44	2.92	.000
Berufsausübung			
- neue Aufgaben für die Schule (z.B. Gesundheitserziehung, Gewalt, Umweltschutz)	1.34	1.70	.000
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	1.57	2.13	.000
- Erwartungsdruck von Schüler/innen	1.40	1.70	.000
- zu grosse Klassen	1.89	2.29	.000
- Probleme mit dem neuen Lehrplan	-.-	-.-	.-.
- unmotivierte Schüler/innen	1.72	2.08	.000
- verhaltensauffällige Schüler/innen	1.82	2.31	.000
- mangelhafte Ausstattung der Schule	1.41	1.64	.005
- Zwang zur Benotung	1.33	1.62	.000
- Zwang zur Selektion	1.34	1.69	.000

Items (Fortsetzung von Tab. 62)	Berufswechsler		Fehlerwahrscheinlichkeit
	nein	ja	
Belastungen (Fortsetzung Kündigungsgründe)			
- Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	1.75	2.14	.000
- grosse zeitliche Belastung	1.86	2.25	.000
- grosse psychische Belastung	1.93	2.48	.000
- gesundheitliche Belastung	1.57	1.84	.004
Privatbereich			
- Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partners/Partnerin	-.	-.	-.
- Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	1.93	1.59	.002
- fehlende Attraktivität des Schulortes	-.	-.	-.
- langer Arbeitsweg	1.68	1.44	.008
- Wohngelegenheit	1.44	1.26	.019
Weitere Kündigungsgründe			
- Weiterbildung im Berufsfeld	-.	-.	-.
- Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	1.57	2.81	.000
- Probleme mit dem Erziehungsdepartement	-.	-.	-.
- Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	-.	-.	-.
- Unterricht an mehrklassigen Abteilungen (<i>nur für Betroffene</i>)	-.	-.	-.
- Unterricht an zu vielen Abteilungen	-.	-.	-.
- Unterricht an zu vielen Abteilungen (<i>nur für Betroffene</i>)	-.	-.	-.
- mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	-.	-.	-.
- geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	1.54	2.09	.000
- zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	1.45	1.82	.000
- unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	1.72	2.33	.000
- mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	-.	-.	-.
- unangemessene Entlohnung	1.47	1.72	.004
- fehlende Motivation	1.36	1.94	.000
- Erstarrung in Routine	1.49	1.97	.000

Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Alle den Lehrpersonen zur Bewertung vorgelegten Items sind in der Tabelle aufgeführt (nur Werte mit $p < .005$ sind mit Mittelwerten aufgeführt)

Der Entscheid zu kündigen basiert unter den 37% der Lehrkräfte, die das Berufsfeld wechseln, auf teilweise erheblich anderen Gründen als bei denjenigen Lehrkräften, welche ebenfalls kündigen, jedoch dem Lehrberuf treu bleiben. Betrachten wir im Folgenden jene Motive, wel-

che hoch signifikant differenzieren ($p = .000$).⁴ Für *Berufswechsler* ist eine Kündigung infolge einer beabsichtigten Weiterbildung mit dem Zweck, eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben, von ausschlaggebender Bedeutung. Aufgrund des hohen Mittelwertes des Kündigungsmotives *grosse psychische Belastung* ist davon auszugehen, dass hohe psychische Inanspruchnahme durch den Lehrberuf Umschulungsgedanken nähren. Die beiden Gruppen unterscheiden sich dagegen nicht hinsichtlich ihrer Kündigungsmotivation, was eine Weiterbildung im Lehrberuf angeht.

Markant sind dagegen die Differenzen gegenüber *berufslaufbahnspezifischem* Kündigungsverhalten. Werfen wir einen Blick auf jene die Berufslaufbahn betreffenden Motive, die hoch signifikant ($p = .000$) differenzieren. Für sehr viele, den Lehrberuf Verlassende sind die drei nachstehenden Erwägungen ausschlaggebend für ihren Kündigungsentscheid:

1. Der Lehrberuf sei eine gute Grundlage, biete aber zu wenig Perspektiven für ein ganzes Leben, und
2. Der Lehrberuf biete zu wenig Aufstiegsmöglichkeiten.
3. Sie hätten zum vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.

Selbstredend sind die folgenden, hoch signifikanten Differenzen⁵ zwischen den beiden Gruppen: Berufswechselnde kündigen plausiblerweise deutlich häufiger als die Vergleichsgruppe, weil sie sich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert oder angezogen fühlen sowie aufgrund einer bevorstehenden Weiterbildung, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation anzustreben.

Deutlich relevanter sind für Berufswechselnde Kündigungen, die durch unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen hervorgerufen sind (Mittelwert (M) > 2.00 auf einer vierstufigen Skala von 1 = unwichtiger Kündigungsgrund bis 4 = sehr wichtiger Kündigungsgrund). Im Weiteren (M ebenfalls > 2.00) kündigen Berufswechselnde häufiger als Nicht-Wechselnde infolge verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, zu grossen Klassen, wegen grosser zeitlicher Belastung, aufgrund von Belastungen durch zusätzliche, ausserhalb des Unterrichts anfallende Aufgaben sowie wegen geringer gesellschaftlicher Anerkennung ihres Berufs.

Ebenfalls hoch signifikant, aber mit einem $M < 2.00$, präsentieren sich die folgenden Ursachen: zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraums, neue, im Unterricht zu erledigenden Aufgaben für die Schule, Probleme im Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern und Probleme im Verhältnis zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler.

⁴Die Höhe der Mittelwerte für alle Lehrpersonen ist aus Tabelle 64 ersichtlich.

⁵Mit Mittelwerten von annähernd $M = 3.00$ auf einer vierstufigen Skala von 1 = unwichtiger Kündigungsgrund bis 4 = sehr wichtiger Kündigungsgrund (s. Tabelle 62).

Von Interesse sind auch jene potenziellen Kündigungsgründe, nach denen die beiden Gruppen nicht differenzieren. Dazu gehören Probleme im Verhältnis zum Kollegium, zur Schulleitung, zum Inspektorat, zur Schulpflege oder zum Erziehungsdepartement. Ebenso wenig führt ein mangelndes Angebot an Teilzeitstellen zu unterschiedlichem Kündigungsverhalten, auch nicht mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit, fehlende Attraktivität des Schulortes oder Unterricht an zu vielen oder an mehrklassigen Abteilungen. Ein zu langer Arbeitsweg oder die Wohngelegenheit betreffende Gesichtspunkte veranlassen Kündigende dazu, eine andere Stelle im Lehrberuf zu suchen, und nicht dazu, den Beruf zu wechseln.

Tabelle 63: **Signifikante Differenzen zwischen Berufs- und Nicht-Berufswechslern in Bezug auf Zufriedenheit, Belastungen, Wiederwahl, soziodemografische Merkmale – Mittelwerte (nur signifikante Items sind aufgeführt)**

<i>Items</i>	Berufswechsler		Fehlerwahrscheinlichkeit
	nein	ja	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit	4.52	4.39	.048
- der Arbeit mit den Kindern	4.62	4.23	.000
- der Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten	4.32	4.01	.001
- der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.37	3.12	.023
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.95	3.34	.000
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	3.02	2.45	.000
- den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.71	3.49	.028
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	3.74	3.42	.003
- den Beziehungen zu Schüler/innen	4.37	4.18	.032
- dem pädagogischen Handlungsspielraum	4.11	3.87	.010
- der psychischen Belastung	3.31	2.81	.000
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.52	3.19	.003
- dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	4.41	4.12	.001
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.36	3.17	.045
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.86	3.52	.000
- dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.54	3.31	.020
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	2.86	2.66	.046
- der Weiterentwicklung im Schulwesen	2.81	2.55	.004
- der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.45	4.28	.028
- der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	3.22	3.00	.027
- dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	2.76	2.43	.001
- der berufl. Beratung u. Unterstützung durch Inspektorat	3.53	3.26	.028
- der zeitlichen Belastung	3.23	2.99	.022
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	3.86	3.29	.000
Allgemeine Berufszufriedenheit			
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	4.03	3.55	.000

<i>Items (Fortsetzung von Tab. 63)</i>	Berufswechsler		Fehlerwahrscheinlichkeit
	nein	ja	
Belastungen (belastet durch ...)			
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.99	3.24	.039
- psychische Belastung	2.69	3.04	.003
- Kontakte zu den Eltern	1.96	2.24	.005
- keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	2.70	3.08	.004
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	2.58	2.91	.005
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.56	2.98	.000
Allgemeine Berufsbelastung			
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.70	3.05	.001
Wiederwahl des Lehrberufes			
- Wiederwahl im Fall einer erneuten Entscheidung	3.34	2.86	.000
Soziodemografische Angaben			
- Dienstalter am jetzigen Schulort	7,23 Jahre	5,40 Jahre	.002
- <i>Alter</i>	35,07 Jahre	33,27 Jahre	.057
Kreuztabellen			
<u>Schulstufen</u>			.000
- Kindergarten (Total 10,9%) Verteilung →	52,0%; 9,0%	48,0%; 14,2%	
- Primarschule Unterstufe (17,7%) Verteilung →	65,4%; 18,4%	34,6%; 16,6%	
- Primarschule Mittelstufe (18,4%) Verteilung →	61,9%; 18,1%	38,1%; 18,9%	
- Realschule (12,3%) Verteilung →	57,1%; 11,1%	42,0%; 14,2%	
- Sekundarschule (14,4%) Verteilung →	75,8%; 17,4%	24,2%; 9,5%	
- Bezirksschule (8,1%) Verteilung →	67,6%; 8,7%	32,4%; 7,1%	
- Gesamt	63,0%	37,0%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe des Eintretens des Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Berufswechselnde sind im Vergleich zu Nicht-Wechselnden hinsichtlich etlicher Berufsmerkmale weniger zufrieden. Hoch signifikant ($p = .000$) sind überwiegend arbeitsinhaltliche Gesichtspunkte (Möglichkeit, Neues zu lernen, Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf, Erfolg der Unterrichtsarbeit, Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten) sowie die Zufriedenheit mit der psychischen Inanspruchnahme und den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten. Ebenfalls tiefer zeigt sich die Allgemeine Berufszufriedenheit der Berufswechselnden. Kaum Unterschiede ergeben sich zwischen den beiden Gruppen puncto Zufriedenheit mit den

beruflichen Arbeitsbedingungen. Auch nicht auffallend unzufriedener sind Berufswechsler allenfalls mit den sozialen Beziehungen im Kollegium oder zu Schulbehörden. Eine Ausnahme bildet der Kontakt Schule – Elternhaus.

Die Anzahl der signifikanten Differenzen zwischen den beiden Gruppen ist gering, was Belastungen angeht. Es betrifft lediglich sechs von insgesamt 24 erhobenen Belastungsitems. Darunter befindet sich bloss ein Sachverhalt, nämlich der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft, welcher Berufswechselnde *hoch* signifikant stärker belastet als Nicht-Wechselnde. Allerdings fühlen sich Wechselnde durch den Beruf insgesamt (Allgemeine Berufsbelastung) stärker belastet als Nicht-Berufswechselnde. Wie schon bei den Kündigungsgründen und den Zufriedenheiten spielen die psychische Inanspruchnahme, Eltern und ausserunterrichtliche Aufgaben eine wichtige Rolle.

Wechselnde würden ihren Beruf bei einer erneuten Berufswahlentscheidung weniger häufig wieder wählen als Nicht-Wechselnde. Berufswechselnde sind etwas jünger und sie sind seit weniger langer Zeit am aktuellen Schulort tätig. Sie sind jedoch nicht weniger lang im Schuldienst aktiv als kündigende Lehrpersonen, die dem Lehrberuf treu zu bleiben gedenken.

Unter den Kündigenden, die angeben, den Lehrberuf zu wechseln, sind Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen der Realschule überproportional vertreten. Dagegen bleiben kündigende Lehrkräfte der Sekundarschule ihrem Beruf tendenziell treuer. In etwas weniger starkem Ausmass gilt das 'Treueverhalten' auch für Lehrpersonen an Bezirksschulen und an der Primarschule-Unterstufe.

Lehrerinnen kündigen wohl häufiger als Lehrer; sie sind jedoch gegenüber Lehrern unter den Berufswechselnden nicht übervertreten. Ebenfalls keine signifikanten Differenzen sind hinsichtlich Belastungsverarbeitung und körperlicher Befindlichkeit zu verzeichnen, auch nicht in puncto Schulgrösse, Klassengrösse und Beschäftigungsgrad.

7.4.2 *Kündigungsgründe*

Ich habe den Lehrkräften fünfzig mögliche Kündigungsgründe vorgegeben. Sie sollten angeben, welche Rolle diese Motive für ihre Kündigung spielten. Die Liste der zur Bewertung vorgelegten Items umfasst verschiedenste Facetten des beruflichen Feldes, welche Anlass geben könnten, die Stelle zu verlassen (soziale Beziehungen, arbeitsinhaltliche Gründe, Arbeitsbe-

dingungen, die Berufslaufbahn betreffende Überlegungen, geografische Mobilität, Privatbereich). Die Befragten hatten die vorgegebenen, thematisch geordneten Gesichtspunkte (von a bis f; siehe Tab. 64) danach zu beurteilen, ob sie bei ihrer Kündigungswahl unwichtig, weniger wichtig, wichtig oder sehr wichtig gewesen waren.

Tabelle 64: **Kündigungsgründe nach thematischen Bereichen a) - f) - Mittelwerte**

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
Schüler/innen	1.61	1.51	1.61	1.56	1.54	1.55
Eltern	1.55	1.47	1.37	1.51	1.44	1.49
Kollegium	1.72	1.84	1.64	1.72	1.62	1.70
Schulleitung/Rektorat	1.35	1.57	1.52	1.64	1.47	1.54
Inspektorat	1.20	1.21	1.17	1.26	1.19	1.21
Schulpflege	1.55	1.67	1.58	1.82	1.64	1.69
Gemeinderat	1.31	*	*	*	*	-.--

b) Berufslaufbahn

	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	1.59	1.55	1.61	1.46	1.59	1.55
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	1.83	1.54	1.60	1.56	1.57	1.57
Ich fühle mich persönlich und pädagogisch unsicher (Praxisschock).	1.31	*	*	*	*	-.--
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	2.11	1.86	2.05	1.83	1.88	1.92
Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	*	2.16	2.02	2.21	2.20	2.16
<i>Ich wechsle das Berufsfeld.</i> Ich fühle mich durch eine neue Stelle außerhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	2.00					
	*	2.08	2.09	1.78	1.94	1.95

c) Berufsausübung

	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Gesundheitserziehung, Gewalt, Umweltschutz) (* 1994: z.B. Kariesprophylaxe, Aids)	1.28 [*]	1.33	1.51	1.43	1.52	1.46
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	1.93	1.84	1.81	1.75	1.78	1.79
Erwartungsdruck von Schüler/innen	*	1.51	1.59	1.47	1.46	1.50
zu grosse Klassen	1.93	2.09	2.09	1.98	1.99	2.03
Probleme mit dem neuen Lehrplan	1.36	1.26	1.34	1.22	*	1.27
unmotivierte Schüler/innen	1.69	1.74	1.90	1.82	1.87	1.84
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	1.34	*	*	*	*	-.--
verhaltensauffällige Schüler/innen	1.98	1.92	2.08	2.01	2.01	2.01
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	1.36	*	*	*	*	-.--
mangelhafte Ausstattung der Schule	1.26	1.36	1.53	1.44	1.52	1.47
Zwang zur Benotung		1.54	1.42	1.46	1.41	1.45
<i>Zwang zur Selektion/Schülerbeurteilung</i>	<i>1.59</i>					
Zwang zur Selektion		1.53	1.47	1.55	1.45	1.50

d) Belastungen

	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	1.98	1.99	1.89	1.85	1.96	1.91
grosse zeitliche Belastung	2.05	1.99	2.16	1.88	1.98	1.99
grosse psychische Belastung	1.85	2.15	2.16	2.10	2.12	2.11
<i>negative Auswirkungen auf Gesundheit</i>	<i>1.57</i>					
gesundheitliche Belastung		1.63	1.67	1.67	1.71	1.67

e) Privatbereich

	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partners/Partnerin	1.26	1.47	1.25	1.30	1.43	1.35
Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	1.71	1.78	1.74	1.76	1.89	1.79
fehlende Attraktivität des Schulortes	1.26	1.38	1.45	1.47	1.59	1.48
zu langer Arbeitsweg	1.45					
langer Arbeitsweg		1.52	1.48	1.54	1.68	1.57
günstige Wohngelegenheit	1.20					
Wohngelegenheit		1.31	1.43	1.30	1.41	1.37

f) Weitere Kündigungsgründe

	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
<i>Ich bilde mich im Berufsfeld weiter.</i>	2.03					
Weiterbildung im Berufsfeld		2.00	2.02	1.96	2.05	2.01
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	*	2.05	2.23	1.93	2.07	2.06
Probleme mit dem Erziehungsdepartement ¹⁾	1.36	1.32	1.20	1.15	1.21	1.21
<i>Unterricht an mehrklassigen Abteilungen</i>	1.30	1.23	1.28	1.33		1.26
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen (nur für Betroffene)					1.52	
<i>Unterricht an zu vielen Abteilungen</i>	1.25	1.28	1.23	1.33		1.28
Unterricht an zu vielen Abteilungen (nur für Betroffene)					1.55	
<i>mangelnde fachliche und erzieherische Sicherheit</i>	1.39					
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit		1.42	1.24	1.31	1.34	1.32
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	*	1.79	1.70	1.63	1.83	1.74
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	*	1.73	1.53	1.50	1.57	1.57
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	*	1.98	1.95	1.85	1.98	1.94
<i>fehlendes Angebot an Teilzeitarbeit</i>	1.68					
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit		1.38	1.58	1.44	1.49	1.48

<i>Fortsetzung von Tab. 64; b) Weitere Kündigungsgründe</i>	1994	1995	1996	1997	1998	5-Jahres-Daten
unangemessene Entlohnung	1.26	1.42	1.57	1.41	1.75	1.54
fehlende Motivation	1.61	1.46	1.64	1.56	1.56	1.56
Erstarrung in Routine	1.76	1.56	1.69	1.65	1.65	1.64
mangelnde Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	1.36	*	*	*	*	-.--
mangelhaftes Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	1.36	*	*	*	*	-.--

kursiv: Umformulierung der Items im Verlauf der fünfjährigen Befragungsperiode

*nicht erhoben

¹⁾1994: unter der Einleitung: *Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden* als Erziehungsdepartement aufgeführt (ohne Bemerkung *Probleme mit dem Erziehungsdepartement*)

Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Stichprobenumfang (siehe auch Anhang)

1994: N = 76 - 94

1995: N = 98 - 104

1996: N = 125 - 133

1997: N = 165 - 174

1998: N = 169 - 176 (Unterricht an zu vielen Abteilungen, nur für Betroffene N = 69; Unterricht an mehrklassigen Abteilungen; nur für Betroffene N = 79)

Betrachtet man die von den Lehrpersonen angegebene Relevanz der Kündigungsmotive im 5-Jahres-Verlauf, fällt auf, dass einige der zur Bewertung vorgelegten Kündigungsursachen in der Befragung von 1996 den höchsten Mittelwert erzielten und sich 1998 wieder auf der Höhe der ersten Befragung bewegten.

Das gilt beispielsweise für die Motive:

- grosse zeitliche Belastung,
- grosse psychische Belastung,
- Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes,
- zu grosse Klassen und
- Antritt einer neuen Stelle ausserhalb des Berufsfeldes.

Über die Jahre zugenommen haben Kündigungen wegen:

- der Schulleitung/Rektorat,
- der Schulpflege,
- unmotivierter Schülerinnen und Schülern,
- mangelhafter Ausstattung der Schule (mit Materialien) und vor allem
- unangemessener Entlohnung.

Dagegen haben die folgenden Ursachen tendenziell an Bedeutung verloren:

- die zum Vornherein bestehende Absicht, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben,
- die Überlegung, der Lehrberuf sei eine gute Grundlage, biete aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben,
- der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft und
- Probleme mit dem Erziehungsdepartement.

Obwohl Lehrkräfte die geringe gesellschaftliche Anerkennung ihres Berufs beklagen, eingeschränkten beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten nachtrauern, durch den hohen Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft und unmotivierte, disziplinlose Schülerinnen und Schüler belastet sind und mit der Entwicklung im Schulwesen wenig zufrieden sind (siehe Tab. 23 und Tab. 34), führen diese Gesichtspunkte vergleichsweise selten zu Kündigungen.

Trotzdem soll nicht vergessen werden: Auch wenn sie als Kündigungsgründe wenig relevant sind, können sie eine Quelle hoher Belastungen und Unzufriedenheiten darstellen und den schulischen Alltag von Lehrkräften wesentlich prägen. Weiter unten sehen wir, dass *einzelne* berufliche Sachverhalte zwar hohe Belastungen provozieren, jedoch nicht für das Empfinden einer generellen Berufsbelastung verantwortlich sind. Dasselbe gilt hinsichtlich Zufriedenheiten:

Tiefe Einzelzufriedenheiten können für die Entstehung der insgesamt beruflichen Zufriedenheit von untergeordneter Bedeutung sein.

Im Zusammenhang mit Kündigungen ist im Weiteren in Rechnung zu stellen, dass unter den Aargauer Kündigenden etliche einen Wiedereinstieg ins Auge fassen, die Schule also nicht definitiv zu verlassen gedenken. Über alle fünf Jahre beträgt der Prozentsatz derjenigen, welche zwar kündigen, aber gleichzeitig einen Wiedereinstieg erwägen, 57,9%. Lediglich 22,4% sind zum Befragungszeitpunkt sicher, den Schuldienst definitiv verlassen zu wollen. Davon entfallen ungefähr die Hälfte auf vor der Pensionierung stehende Lehrpersonen.

In der Literatur werden beruflich bedingte soziale Beziehungen (Kollegium, Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Schulpflege, Inspektorat und Eltern) als ausschlaggebend für den Ausstieg aus dem Schuldienst genannt. So stellte beispielsweise Schiltknecht (1992) fest, dass rund die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer fünf Jahre nach Abschluss der Ausbildung nicht mehr oder nicht mehr fest als Volksschullehrkräfte angestellt sind. Als Hauptgrund vermutet er, den Aussteigenden gelänge es weit weniger als den Bleibenden, fruchtbare Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Behörden aufzubauen und zu pflegen.

Das trifft in meinen Erhebungen nicht zu. Soziale Beziehungen sind als Kündigungsmotive wenig relevant. Weiter unten werden wir auch sehen, dass in Bezug auf Zufriedenheit und wahrgenommene Belastungen gegenüber sozialen Aspekten des Lehrberufes zwischen Kündigenden und Bleibenden kaum Unterschiede auftreten. Treten Differenzen auf, weisen sogar die Kündigenden günstigere Werte auf; mit Ausnahme des Verhältnisses zur Schulpflege (siehe Kp. 10.1 und Tab. 104).

Welche Sachverhalte spielen über alle fünf Jahre eine ausschlaggebende Rolle für die Kündigung? In der nachstehenden Darstellung (Tab. 65) sind die *Prozentwerte* derjenigen Motive angegeben, die von über 20% der Aargauer Lehrerinnen und Lehrer als *sehr wichtiger* oder *wichtiger* Kündigungsgrund bewertet wurden. Die ausschlaggebenden Kündigungsgründe gewinnen auf dem Hintergrund derjenigen Motive an Aussagekraft, welche für eine Kündigung weniger wichtig sind. Um deshalb die Höhe der dargestellten Prozentzahlen der am häufigsten als *sehr wichtig* und *wichtig* eingestuften Kündigungsgründe mit weniger häufig als *sehr wichtig* oder *wichtig* bewerteten Gründen vergleichen zu können, ist im unteren Teil eine von mir vorgenommene *Auswahl* von weiteren möglichen Kündigungsgründen dargestellt (als *sehr wichtiger* oder *wichtiger* Kündigungsgrund bewertet; Angabe in Prozenten)

Diese Darstellungsform hat eine unmittelbarere Aussagekraft als etwa die Präsentation der Mittelwerte. Die Werte der nicht in die Tabelle aufgenommenen Kündigungsgründe können dem Anhang entnommen werden.

Tabelle 65: **Sehr wichtige und wichtige Kündigungsgründe** - Anteil Bewertungen in Prozenten als *sehr wichtiger* oder *wichtiger* Kündigungsgrund

<i>Kündigungsgründe</i>	<i>Prozente</i>
Die häufigsten Kündigungsgründe (über 20%)	
Herausforderung durch eine neue Stelle im Beruf	41.6
grosse psychische Belastung	38.3
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	36.8
Weiterbildung im Beruf	35.0
zu grosse Klassen	34.5
Herausforderung durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufes	34.0
Lehrberuf ist gute Grundlage, bietet aber zuwenig Perspektiven	33.7
verhaltensauffällige Schüler/innen	32.1
grosse zeitliche Belastung	31.9
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	30.5
zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	28.1
Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	27.0
unmotivierte Schüler/innen	25.9
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	24.1
geringe gesellschaftliche Anerkennung	22.2
Probleme im Verhältnis zum Kollegium	21.5
gesundheitliche Belastung	21.1
Probleme im Verhältnis zur Schulpflege	20.8
Erstarrung in Routine	20.8

Einige Vergleichsgrössen	<i>Prozente</i>
zu langer Arbeitsweg	18.2
von Vorneherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben	17.7
fehlende Motivation (<i>der kündigenden Lehrkraft; T.B.</i>)	17.6
Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen	16.6
Schulleitung/Rektorat	16.1
zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten	15.3
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	14.7
unangemessene Entlohnung	14.6
Probleme im Verhältnis zu den Eltern	12.4
Erwartungsdruck von Schüler/innen	12.4
neue Aufgaben für die Schule	12.1
Probleme mit dem neuen Lehrplan	5.5
Probleme im Verhältnis zum Inspektorat	4.4
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	3.7

Die Bedeutung von hoher zeitlicher Inanspruchnahme hat 1996 gegenüber der Befragung von 1995 deutlich zugenommen. In der Befragung 1997 ist dieser Wert wieder deutlich gesunken (von 42,3% auf 24,0%) ; sogar unter den Stand von 1995 (29,4%). 1998 kündigten 32,1% wegen hoher zeitlicher Inanspruchnahme. Jeweils hoch sind die Werte von psychischer Belastung. Dieser Kündigungsgrund ist starken altersspezifischen Einflüssen unterworfen (s. Tab. 68). Unter den über Vierzigjährigen spielt die psychische Belastung bei beinahe der Hälfte der ausgesprochenen Kündigungen eine wichtige oder sehr wichtige Rolle. Das Item *zu grosse Klassen* hat als Kündigungsgrund von 1994 zu 1995 an Relevanz zugelegt (von 29,0% auf 38,6%), blieb 1996 gegenüber dem Vorjahr jedoch auf einem hohen Niveau stabil, um 1997 wieder etwas an Brisanz zu verlieren (32,7%). In der letzten Befragung von 1998 gaben 34,5% der Lehrkräfte an, die (zu) hohe Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler habe eine wichtige oder sogar sehr wichtige Rolle bei ihrem Kündigungsentscheid gespielt.

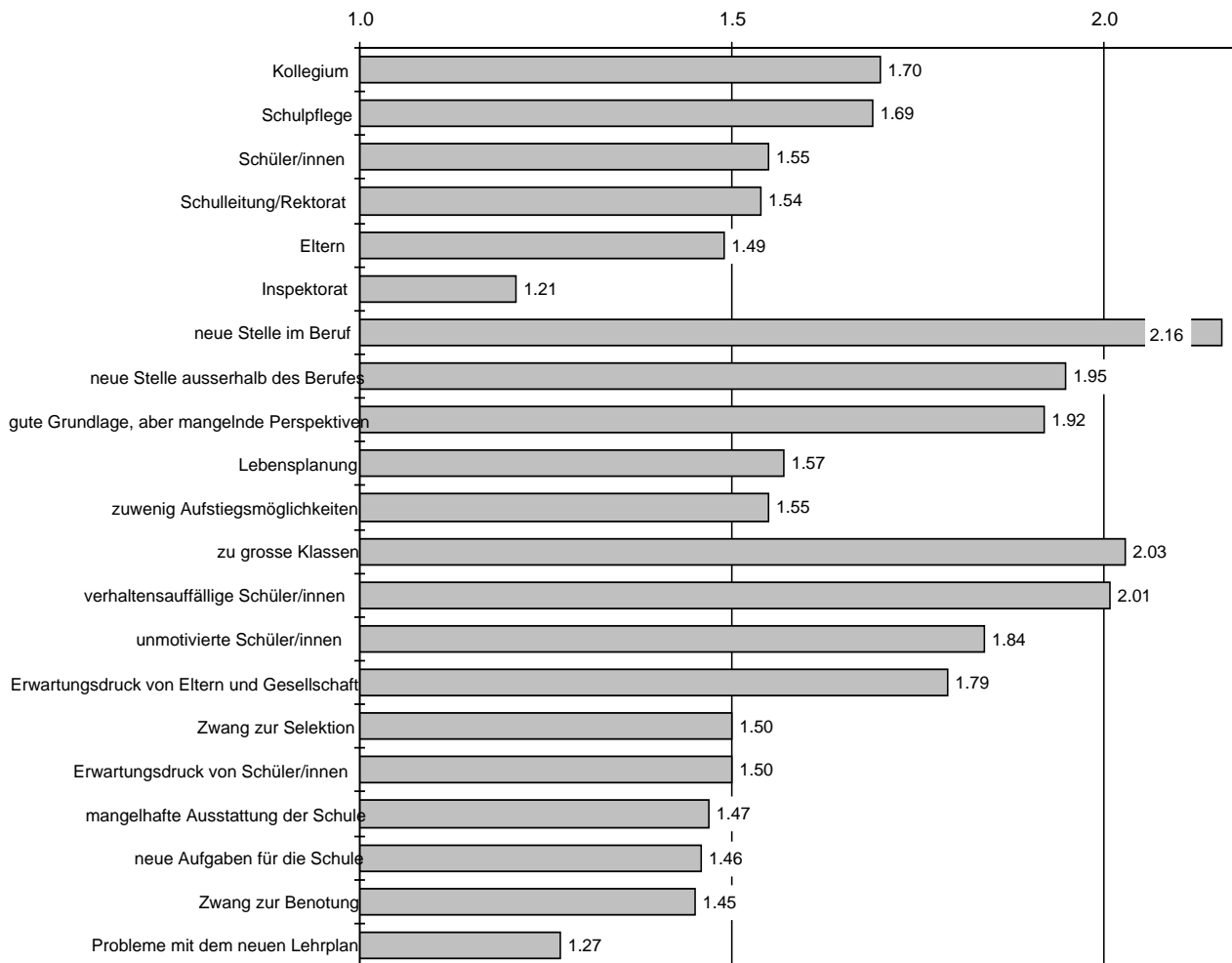
Wie bei allen Aargauer Erhebungen sowie bei den Befragungen im Kanton Luzern und Solothurn spielen neue Aufgaben für die Schule, die im Unterricht zu erledigen sind, eine geringere Rolle als zusätzliche ausserunterrichtliche Aufgaben.

Der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft ist für eine Kündigung ausschlaggebender als der Erwartungsdruck von Schülerinnen und Schülern.

Diese Werte bezüglich der Kündigungen decken sich (für einmal) mit den Ergebnissen des Belastungsempfindens (s. Kp. 7.2.3): Zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht führen zu einem Empfinden hoher Belastungen, und der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft ist belastender als derjenige der Schülerschaft.

In den folgenden Grafiken (Grafik 4 und 5) sind die Mittelwerte der Kündigungsgründe dargestellt. Daraus wird optisch sichtbar, welche Kündigungsmotive für Aargauer Lehrpersonen am ehesten Anlass bieten, ihre Stelle zu verlassen. Es dominieren berufslaufbahnbedingte Gesichtspunkte und sich aus dem Lehrberuf ergebende psychische und zeitliche Belastungen. Unter ‚Berufslaufbahn‘ überwiegen Gründe, die ein Moment der ‚Herausforderung‘, ‚Lust auf Veränderung, Abwechslung‘ konnotieren.

Grafik 4: **Kündigungsgründe: Soziale Beziehungen; Berufslaufbahn; Berufsausübung - Mittelwerte**

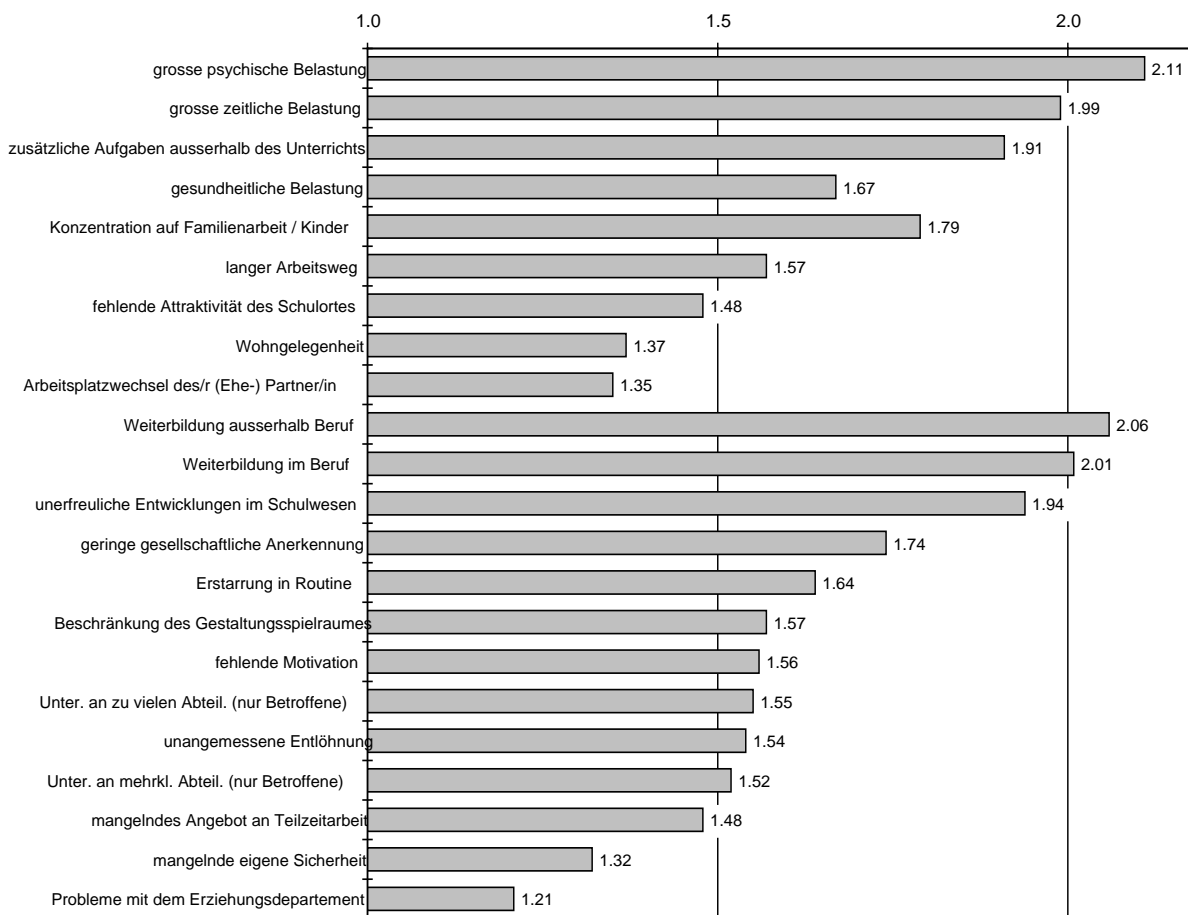


Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Das Motiv *Herausforderung durch eine neue Stelle im Beruf* erreicht den höchsten Mittelwert. Wie weit die Herausforderung als sich selbst genügendes Motiv wirksam ist oder warum eine neue Herausforderung gesucht wird, ist allein mit dieser Angabe noch nicht schlüssig geklärt. Mit einer weiteren Frage versuchte ich deshalb die motivationalen Hintergründe der Kündigung aufzudecken (siehe Tab. 70); etwa ob die Stelle aus Unzufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation verlassen wurde, ob vorwiegend private Gründe ausschlaggebend waren oder ob eine Lehrkraft durch etwas Neues herausgefordert wurde.

Interessanterweise überwiegen gemäss dieser Fragestellung privat motivierte Kündigungen. Die Hälfte aller Lehrpersonen bejaht die Aussage: „Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend“. Im Vergleich zu anderen Berufsgattungen (Computerfachleute, Sekretärinnen, Angestellte der Bundesverwaltung, Architekten) ist die Zustimmung zu dieser Aussage sehr hoch (Baillod 1992, Baillod 1996, Stadler 1989, Ruch 1985).

Grafik 5: **Kündigungsgründe: Belastungen, Privatbereich und weitere Kündigungsgründe – Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

An zweiter Stelle auf der Liste mit den vorgegebenen Kündigungsmotiven erscheint die grosse psychische Belastung, danach eine bevorstehende Weiterbildung ausserhalb des bisherigen Berufsfeldes. Es folgen mit absteigender Wichtigkeit: Weiterbildung im Beruf, zu grosse Klassen, verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, grosse zeitliche Belastung, unerfreu-

liche Entwicklungen im Schulwesen, die Überlegung, der Lehrberuf sei eine gute Grundlage, biete aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben, und zusätzliche Aufgaben ausserhalb des eigentlichen Unterrichts.

Am wenigsten Anlass, die Stelle aufzugeben, bieten Probleme mit dem Erziehungsdepartement, Inspektorat, Probleme mit dem neuen Lehrplan, mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit, Arbeitsplatzwechsel des (Ehe-)Partners/der Partnerin und Wohngelegenheit. Anschliessend an die *Skalenbildung Kündigungsgründe* (Tab. 66) wird die Gruppenspezifität der Kündigungsmotivation (Geschlecht, Alter, Schultypus) geprüft.

7.4.2.1 *Skalenbildung Kündigungsgründe*

Die Faktorenanalyse führt zu sechs Skalen mit sehr guten bis zufriedenstellenden internen Konsistenzen. Schülerinnen und Schüler passen im Vergleich zu den anderen integrierten Items nicht optimal zur Skala *Soziale Beziehungen*. Vergleichsweise gering ist die interne Konsistenz der Skala *Privatbereich*, wo das Item *Arbeitsplatzwechsel des (Ehe-)Partners/der Partnerin* statistisch als Fremdkörper erscheint.

Tabelle 66: **Skala Kündigungsgründe**

	M	s	Trennschärfe
<i>Soziale Beziehungen (N = 595)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .72</i>	1.51	.56	
Schüler/innen	1.54	.87	.25
Eltern	1.45	.79	.40
Kollegium	1.68	.97	.54
Schulleitung/Rektorat	1.53	.93	.60
Inspektorat	1.21	.55	.54
Schulpflege	1.67	1.01	.51
<i>Berufslaufbahn (N = 546)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .73</i>	1.72	.76	
zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten	1.54	.88	.48
Lebensplanung	1.55	.87	.40
gute Grundlage aber fehlende Perspektiven	1.87	1.08	.72
Herausforderung: neue Stelle ausserhalb Beruf	1.92	1.20	.53
(*) Herausforderung: neue Stelle im Beruf (N = 558)	1.95	1.21	

<i>Fortsetzung von Tabelle 66</i>	M	s	Trennschärfe
<i>Berufsausübung (N = 556)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .84</i>	<i>1.66</i>	<i>.60</i>	
neue Aufgaben für die Schule	1.46	.77	.55
Erwartungsdruck von Eltern	1.78	.93	.63
Erwartungsdruck von Schüler/innen	1.49	.75	.65
zu grosse Klassen	2.02	1.13	.57
unmotivierte Schüler/innen	1.81	1.02	.56
verhaltensauffällige Schüler/innen	1.98	1.09	.68
mangelhafte Ausstattung der Schule	1.47	.84	.29
Zwang zur Benotung	1.43	.76	.50
Zwang zur Selektion	1.48	.78	.51
(* Probleme mit dem neuen Lehrplan (N = 419)	1.27	.58	
<i>Belastungen (N = 566)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .81</i>	<i>1.91</i>	<i>.84</i>	
zusätzliche ausserunterrichtliche Aufgaben	1.90	1.04	.64
grosse zeitliche Belastung	1.98	1.08	.65
grosse psychische Belastung	2.12	1.13	.68
gesundheitliche Belastung	1.66	.95	.57
<i>Privatbereich (N = 565)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .54</i>	<i>1.43</i>	<i>.59</i>	
Arbeitsplatzwechsel des (Ehe-)Partners/der Partnerin	1.34	.89	.20
fehlende Attraktivität des Schulortes	1.48	.89	.29
langer Arbeitsweg	1.55	.97	.35
Wohngelegenheit	1.36	.86	.49
(* Konzentration auf Familienarbeit/Kinder (N = 596)	1.79	1.18	
<i>Rahmenbedingungen (N = 62)</i> <i>Interne Konsistenz: alpha = .62</i>	<i>1.54</i>	<i>.56</i>	
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	1.17	.59	.34
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	1.40	.86	.47
Unterricht an zu vielen Abteilungen	1.53	1.05	.41
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	1.32	.83	.31
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	1.71	.96	.57
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	1.63	1.03	.59
unerfreuliche Entwicklung im Schulwesen	1.92	1.03	.68
unangemessene Entlohnung	1.61	.95	.30
(* Weiterbildung im Berufsfeld (N = 562)	2.01	1.19	
(* Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes (N = 566)	2.06	1.21	
(* mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit (N = 566)	1.48	.92	
(* fehlende Motivation (N = 592)	1.56	.98	
(* Erstarrung in Routine (N = 595)	1.64	.93	

(*) Das Item konnte keiner Skala zugeordnet werden
 Skala von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Die Mittelwerte der mit (*) gekennzeichneten Items beziehen sich auf die Angaben sämtlicher Antwortenden. Die anderen Mittelwerte entsprechen den Antworten der in die Skalenbildung aufgenommenen Fragebogen (nur diejenigen, die zu allen Kündigungsgründen einer Subskala Stellung bezogen).

7.4.3 Geschlechts-, alters- und schultypenspezifische Kündigungsgründe

7.4.3.1 Geschlechtsspezifische Kündigungsgründe

Gruppe	Geschlecht	Stichprobe
Gruppe 1:	weiblich	454 Lehrerinnen
Gruppe 2:	männlich	136 Lehrer

Tabelle 67: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Geschlechts - Mittelwerte**

Items	Lehrerinnen	Lehrer	Fehlerwahrscheinlichkeit
- (Herausforderung durch) neue Stelle als Lehrer/in	2.08	2.45	.005
- Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	1.88	1.47	.000
- Erstarrung in Routine	1.58	1.85	.008
- mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	1.54	1.27	.000
- Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partners/Partnerin	1.40	1.20	.008

Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Lehrerinnen unterscheiden sich wesentlich von Lehrern in der Einschätzung ihrer beruflichen Situation (siehe Kp. 8.1). Die Kündigungsgründe dagegen unterscheiden sich nur in geringem Ausmass. Lediglich fünf der insgesamt 48 vorgelegten Kündigungsgründe werden von Lehrerinnen anders als von Lehrern bewertet. Dabei handelt es sich *nicht* um arbeitsinhaltliche, sondern um private und die Arbeitsbedingungen betreffende Motive. Lehrerinnen kündigen eher als Lehrer wegen Konzentration auf Familienarbeit/Kinder, wegen eines mangelnden Angebotes an Teilzeitarbeit und wegen eines Arbeitsplatzwechsels des (Ehe-)Partners oder der Partnerin. Im Fall des Items *Konzentration auf Familienarbeit/Kinder* fallen geschlechtsspezifische Effekte übrigens geringer als altersspezifische aus (vgl. Tab. 69).

Der bevorstehende Antritt einer neuen Stelle veranlasst Lehrer häufiger zu Kündigungen als Lehrerinnen. Männer messen dem Item *Erstarrung in Routine* eine gewichtigere Rolle bei ihrem Kündigungsentscheid zu als Frauen.

7.4.3.2 Altersspezifische Kündigungsgründe

Gruppe	Altersgruppe	Stichprobe
Gruppe 1:	21 – 29-jährig	271 Lehrpersonen
Gruppe 2:	30 - 39-jährig	190 Lehrpersonen
Gruppe 3:	40 - 65-jährig	134 Lehrpersonen

Tabelle 68: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit zum Alter**
- Mittelwerte

Items	Altersgruppen			Scheffé-Test
	21-29	30-39	40-65	
- Weiterbildung im Berufsfeld	2.23	1.91	1.71	1→3,2
- Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	2.22	1.94	1.86	1→3
- Lehrberuf ist gute Grundlage, bietet aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben	2.06	1.87	1.69	1→3
- psychische Belastung	1.98	2.12	2.40	3→1
- verhaltensauffällige Schüler/innen	1.95	1.95	2.21	n.s.
- unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	1.78	1.95	2.25	3→1,2
- von Vorneherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben	1.78	1.38	1.40	1→2,3
- Unterricht an zu vielen Abteilungen (<i>nur für Betroffene</i>) ^{*)}	1.74	1.12	1.71	1→2
- langer Arbeitsweg	1.64	1.59	1.36	1→3
- fehlende Attraktivität des Schulortes	1.59	1.38	1.36	1→2
- unangemessene Entlohnung	1.59	1.59	1.35	1→3
- Probleme im Verhältnis zum Kollegium	1.58	1.79	1.81	n.s.
- Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	1.55	2.23	1.65	2→1,3
- Probleme im Verhältnis zur Schulpflege	1.51	1.80	1.91	3→1,2

<i>Fortsetzung von Tabelle 68</i>	21-29	30-39	40-65	Scheffé-Test
- zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	1.48	1.52	1.84	3→1,2
- Wohngelegenheit	1.49	1.25	1.25	1→3,2
- Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen	1.48	1.53	1.73	3→1
- gesundheitliche Belastung	1.45	1.75	2.07	3→1,2; 3→2
- mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	1.32	1.65	1.34	2→3,1
- Probleme mit dem neuen Lehrplan	1.17	1.28	1.44	3→1
- Probleme im Verhältnis zum Inspektorat	1.16	1.19	1.34	3→1

Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

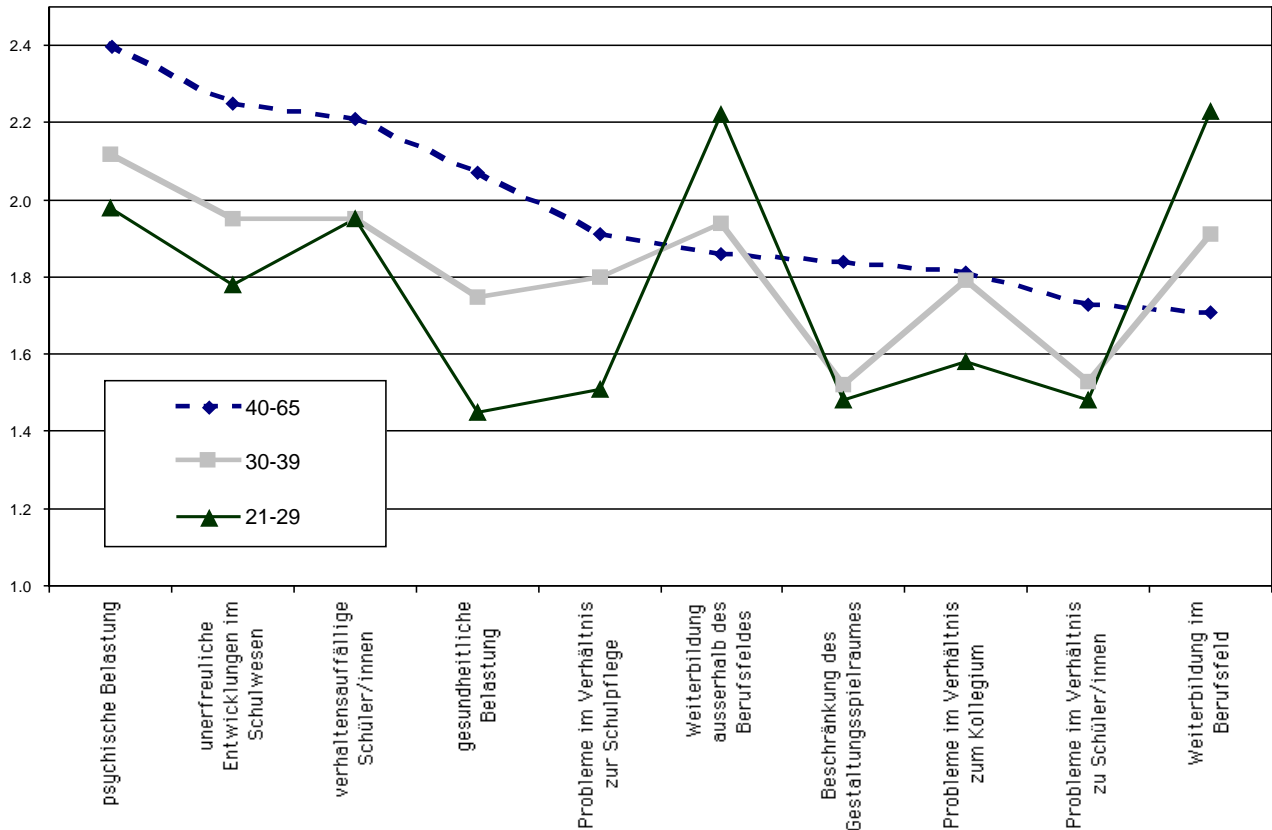
^{*)} N = 78; der Zusatz *nur für Betroffene* wurde nur in der Befragung 1998 verwendet; ohne diesen Zusatz (Befragungen 1994 – 1997) ergeben sich keine signifikanten altersspezifischen Differenzen.

Die Daten sind in der Reihenfolge der Wichtigkeit für die 21- bis 29-Jährigen geordnet. Für Lehrerinnen und Lehrer sind kaum andere Kündigungsgründe massgebend (siehe Tab. 5). Je nach Alter variiert das Kündigungsverhalten dagegen deutlich. Für die über Vierzigjährigen sind problematische soziale Beziehungen für Kündigungen ausschlaggebender als für die beiden jüngeren Altersklassen. Dabei handelt es sich sowohl um täglich stattfindende Kontakte (zu Schülerinnen und Schülern, im Kollegium), als auch um berufsbedingte, sporadisch stattfindende Beziehungen. Am wenigsten Anlass zu Kündigungen geben problematisch soziale Beziehungen den 21 – 29-jährigen.

Der Mittelwert von M = 1.91 für die über Vierzigjährigen (Schulpflege) bedeutet beispielsweise, dass Probleme im Verhältnis zur Schulpflege für rund einen Drittel dieser Lehrkräfte ein wichtiger oder sehr wichtiger Grund für ihre Kündigung darstellten.

Gesundheitliche und vor allem psychische Belastungen erreichen in der höchsten Altersklasse sehr hohe Mittelwerte, bei den unter Dreissigjährigen die tiefsten (s. auch Grafik 7). Gesundheitliche Belastungen sind immerhin für über 10% der unter Dreissigjährigen ein wichtiger oder ein sehr wichtiger Kündigungsgrund. Nur unwesentlich relevanter für eine Kündigung ist für diese Altersgruppe die Konzentration auf Familienarbeit/Kinder (betrifft nicht nur, aber vorwiegend Schwangerschaft). Vor einigen Jahrzehnten wäre dieser Kündigungsgrund wohl vor allem für die unter Dreissigjährigen wichtig gewesen. In den 90-er Jahren bedeutet Konzentration auf Familienarbeit/Kinder am ehesten für die 30 – 39-jährigen ein Kündigungsgrund (Grafik 7).

Grafik 6: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Alters (1. Teil) - Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

In den Grafiken 6 und 7 sind die Daten nach abnehmender Wichtigkeit der Motive für die über Vierzigjährigen geordnet (gestrichelte Linie).

Zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes und unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen veranlassen über Vierzigjährige in starkem Ausmass zu Kündigungen.

Dagegen sind für jüngere Lehrkräfte jene Motive wichtiger, die auf

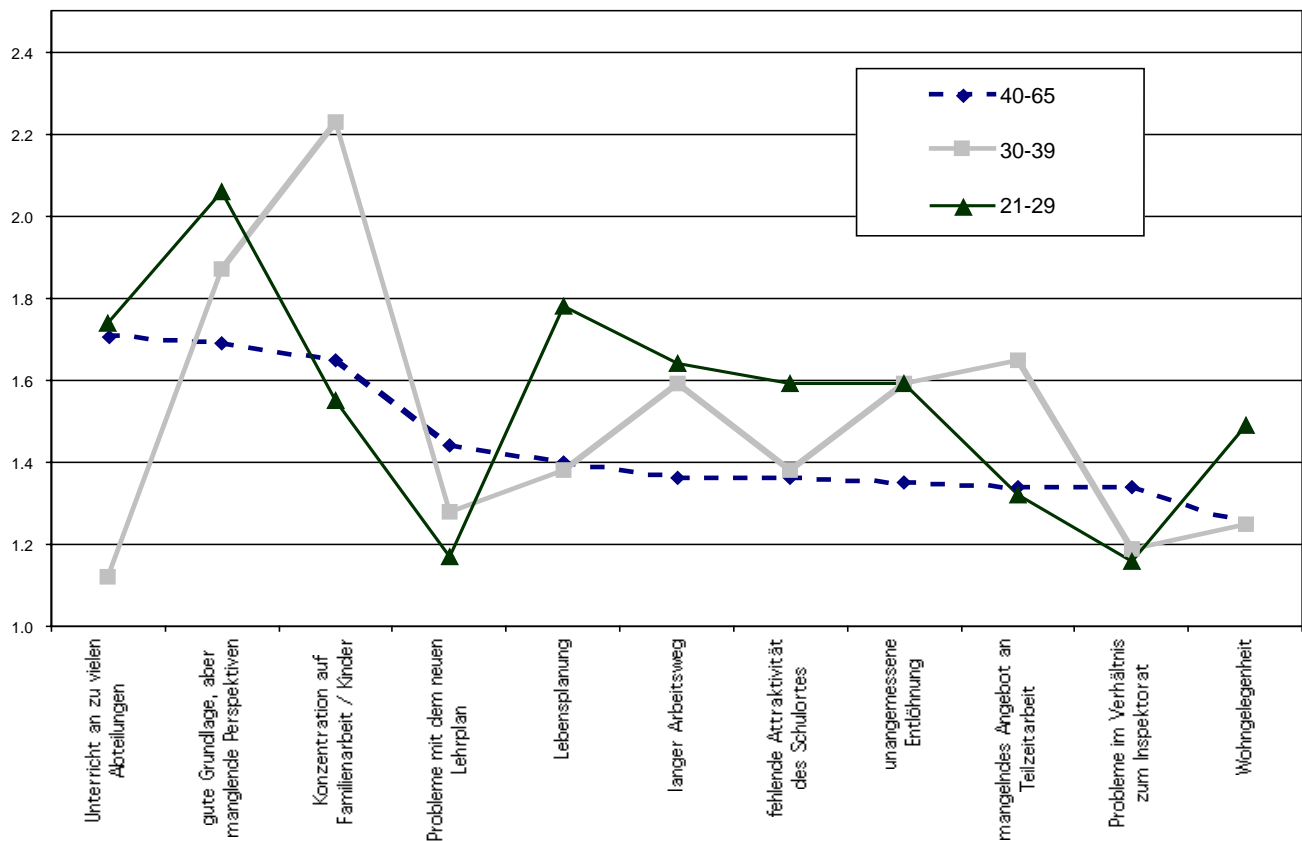
- geografische Mobilität (Attraktivität des Schulortes, langer Arbeitsweg Wohngelegenheit) und
- berufliche Mobilität hinweisen (Weiterbildung im Berufsfeld; Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes; die Überlegung, der Lehrberuf sei eine gute Grundlage, biete aber zuwe-

nig Perspektiven für ein ganzes Leben; die von Vorneherein gehegte Absicht, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben).

Interessant erscheinen mir in diesem Zusammenhang die folgenden Befunde:

- Kündigungen wegen des bevorstehenden Antrittes einer *neuen* Stelle, sei es im Lehrberuf oder ausserhalb des Lehrberufes, provozieren keine signifikanten Altersdifferenzen.
- Ich habe Kündigungen wegen einer bevorstehenden Weiterbildung danach unterschieden, ob sie den Lehrberuf betreffen oder ob sie einer über den Lehrberuf hinausführender Qualifizierung dienen sollen. Über alle Altersgruppen hinweg sind Kündigungen wegen einer ins Auge gefassten *ausserschulischen* Umbildung wichtiger. Bei jüngeren Lehrkräfte überwiegen dagegen Kündigungen wegen einer Weiterbildung *im* Berufsfeld.

Grafik 7: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Alters (2. Teil) - Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, Probleme im Verhältnis zu Schülerinnen und Schüler, zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes und Probleme im Verhältnis zum Inspektorat sind für 21- bis 29-jährige Lehrerinnen und Lehrer gleich bedeutend wie für 30- bis 39-jährige. Die Werte liegen *unter* denen der über Vierzigjährigen. Was die Relevanz der Gründe für die ausgesprochene Kündigung betrifft, trifft sich die mittlere Altersgruppe mit der jüngsten ebenfalls bei den Items langer Arbeitsweg und unangemessene Entlohnung. Diese Motive sind für die unter Vierzigjährigen gewichtiger, ihre Stelle zu verlassen.

In Bezug auf die zum Vorneherein feststehende Absicht, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben und in Bezug auf fehlende Attraktivität des Schulortes trifft sich die mittlere Generation mit der älteren (weniger wichtige Kündigungsmotive im Vergleich zu den 20- bis 29-Jährigen), ebenso was Probleme im Verhältnis zum Kollegium betrifft (in diesem Fall jedoch wichtigere Kündigungsmotive im Vergleich zu den 20- bis 29-Jährigen).

Im Fall des Kündigungsmotives mangelndes Angebot an Teilzeitstellen stimmen für einmal die Werte der jüngsten Altersgruppe mit den Werten der ältesten überein. Ein mangelndes Angebot an Teilzeitstellen veranlasst 30- bis 39-jährige Lehrerinnen und Lehrer am ehesten, ihre Stelle aufzugeben.

7.4.3.3 *Schultypenspezifische Kündigungsgründe*

Die Antworten der Lehrpersonen der Primarschule Unterstufe, der Primarschule Mittelstufe und der Lehrkräfte, welche an Unter- und Mittelstufe unterrichten, werden in der folgenden Darstellung (Tab. 69) gemeinsam dargestellt (PS).

<i>Gruppe</i>	<i>Schultyp</i>		<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	Kindergarten	KG	63 Lehrpersonen
Gruppe 2:	Primarschule Unterstufe	PS	105 Lehrpersonen
	Primarschule Mittelstufe		119 Lehrpersonen
	Unter- und Mittelstufe		23 Lehrpersonen
Gruppe 5:	Realschule	Real	73 Lehrpersonen
Gruppe 6:	Sekundarschule	Sek	86 Lehrpersonen
Gruppe 7:	Bezirksschule	Bez	51 Lehrpersonen
	Anderer		84 Lehrpersonen

Tabelle 69: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des unterrichteten Schultyps** (Mittelwerte, Prozente)

Items	Schultyp					Scheffé-Test
	KG	PS	Real	Sek	Bez	
	1	2	5	6	7	
- verhaltensauffällige Schüler/innen	1.54	1.92	2.30	2.01	1.69	5→1
- unmotivierte Schüler/innen	1.34	1.50	2.23	2.03	1.81	5,6→1,2
- unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	1.53	1.87	2.14	1.81	1.71	5→1
- (Herausforderung durch) neue Stelle ausserhalb des Lehrberufes	2.20	2.03	1.83	1.67	1.68	n.s.
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	1.59	1.99	1.78	1.64	1.49	n.s.
- Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	2.42	1.77	1.73	1.63	1.73	1→6,5,2
- Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen	1.28	1.39	1.73	1.73	1.43	5,6→1;6→2
- geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	1.98	1.56	1.66	1.60	1.56	1→2
- zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	1.22	1.57	1.65	1.47	1.55	n.s.
- Zwang zur Selektion	1.27	1.72	1.55	1.32	1.12	2→7,1,6
- Erwartungsdruck von Schüler/innen	1.25	1.46	1.54	1.49	1.29	n.s.
- Zwang zur Benotung	1.02	1.65	1.48	1.38	1.15	2,5→1
- unangemessene Entlohnung	2.14	1.37	1.45	1.44	1.30	1→7,2,6,5
- mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	1.86	1.56	1.38	1.36	1.15	1→7

Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

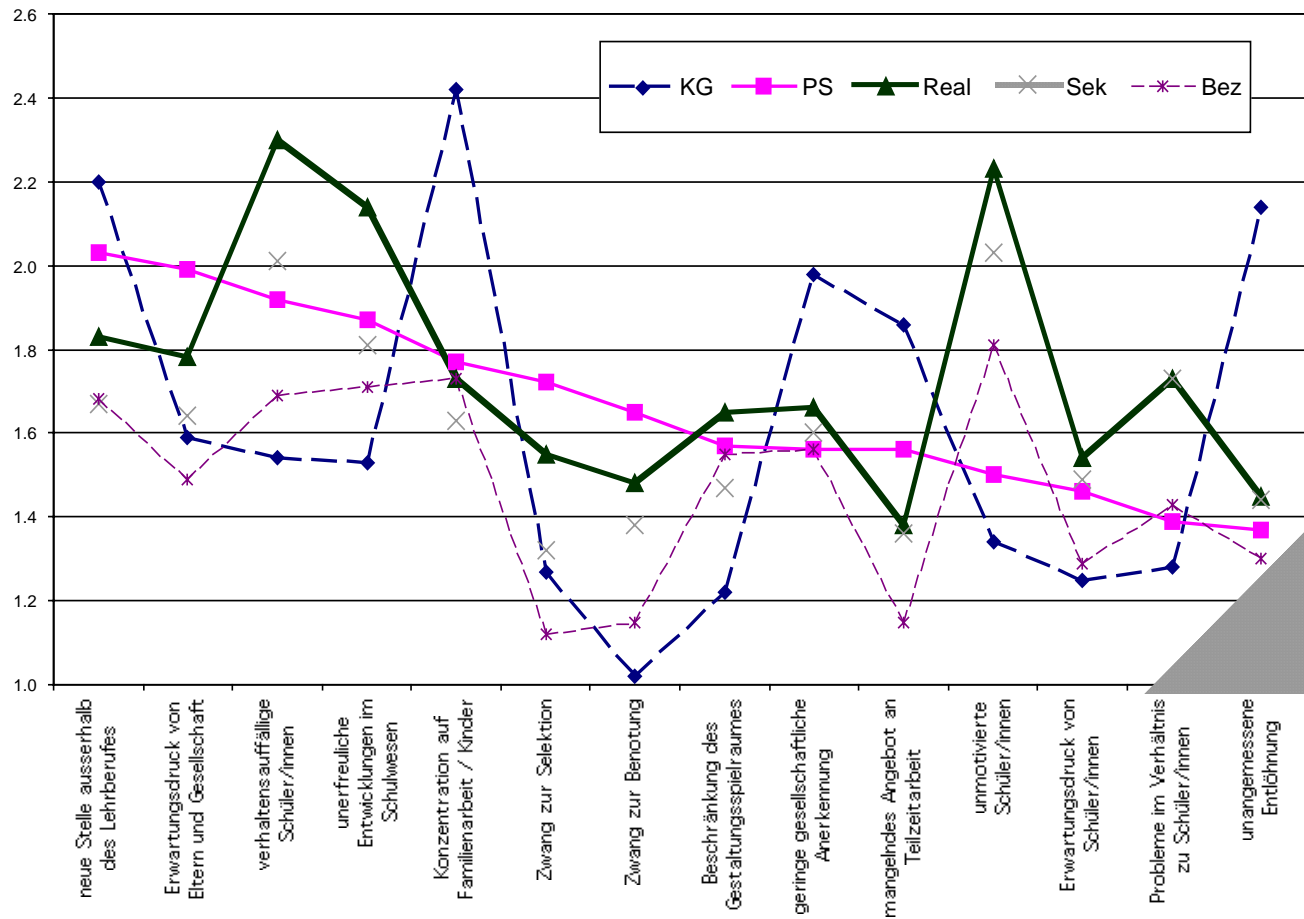
In Tabelle 69 sind die Motive nach deren Relevanz für Realschullehrkräfte aufgeführt, in Grafik 8 nach derjenigen der Primarschullehrpersonen.

Auch wenn *unangemessene Entlohnung* als Kündigungsmotiv gegenüber den ersten Befragungen an Bedeutung deutlich zugenommen hat, ist die Besoldung insgesamt als Kündigungsgrund wenig relevant (vgl. Tab. 65). Dieser Befund stimmt aber nicht für Kindergärtnerinnen. Am wenigsten kündigen Primarschullehrkräfte wegen des Lohnes. Jüngere Lehrpersonen kündigen deswegen häufiger als über Vierzigjährige (vgl. Tab. 68).

Ursachen, die von Schülerinnen und Schülern ausgehen, bieten Realschullehrkräften am ehesten Anlass, die bisherige Stelle zu verlassen, am wenigsten den Kindergärtnerinnen. Aus der nachstehenden Grafik (Grafik 8) ist die Wellenbewegung der Kündigungslinie der Kindergärtnerinnen mit Tiefst- und Höchstwerten ersichtlich. Sie weisen auffällige Werte auch in Bereichen auf, wo die anderen Schultypen eng beieinander liegen (Konzentration auf Familienarbeit/Kinder, Ansehen des Berufes, Beschränkung des Gestaltungsspielraumes, unangemessene Entlohnung). Kindergärtnerinnen kündigen nicht nur überdurchschnittlich häufig wegen unan-

gemessener Entlöhnung, sondern auch aufgrund des bevorstehenden Antrittes einer neuen Stelle *ausserhalb* des bisherigen Berufsfeldes, wegen geringer gesellschaftlicher Anerkennung ihres Berufs, wegen eines mangelnden Angebotes an Teilzeitarbeit und wegen Konzentration auf Familienarbeit/Kinder. Wenig erstaunlich ist, dass der Zwang zur Benotung nicht zur Stellenaufgabe veranlasst. Zwang zur Benotung und Zwang zur Selektion sind für Primarschullehrpersonen wichtige Kündigungsgründe, am wenigsten gilt dies – neben den Lehrpersonen des Kindergartens – für Bezirksschullehrerinnen und –lehrer.

Grafik 8: **Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit zum unterrichteten Schultyps - Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Die Darstellung von fünf Schultypen erschwert die Lesbarkeit. Deshalb ist die Grafik 8 in einem grösseren Format auch im Anhang aufgeführt. Ich empfehle, die Aufmerksamkeit einzuweilen auf die Linien der Kindergärtnerinnen (dunkle Linie, gepunktet) und Realschullehrkräfte (dunkle Linie, durchgezogen) zu richten. Der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft veranlasst Lehrkräfte der Primar- und Realschule am stärksten zu Kündigungen. Realschullehrkräfte sind nicht nur von allen Lehrkräftekategorien am stärksten durch unermotivierte und verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler belastet (siehe Tab. 75), solche Verhaltensweisen und Eigenschaften provozieren unter Realschullehrpersonen auch am ehesten Kündigungen.

In der Darstellung (Grafik 8) die möglichen Kündigungsgründe nach der Relevanz für Primarschullehrpersonen geordnet. Am wenigsten Anlass, die Stelle zu kündigen, veranlasst für diese Gruppe die Entlohnung, am ehesten ist es der bevorstehende Antritt einer neuen Stelle ausserhalb des Lehrberufes. Für Primarschullehrerinnen und -lehrer sind unermotivierte Schülerinnen und Schüler als Kündigungsgrund wenig massgebend, verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler dagegen stellen den drittichtigsten Kündigungsgrund dar. Unermotivierte und verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler sind dagegen für Realschullehrkräfte die beiden wichtigsten Ursachen, ihre bisherige Stelle zu kündigen.

Die Grafik deckt auch auf, inwiefern sich die dargestellten Schultypen in der Kündigungsmotivation *nicht* unterscheiden. So liegen die Mittelwerte des Items *Konzentration auf Familienarbeit/Kinder* eng beieinander (Ausnahme Kindergärtnerinnen), ebenso die Mittelwerte für *unangemessene Entlohnung* (Ausnahme Kindergärtnerinnen) oder für den *Erwartungsdruck von Schülerinnen und Schülern* (Ausnahmen Kindergärtnerinnen und Bezirksschule).

Für Lehrkräfte aller dargestellten Schultyps ist ein Motiv im Vergleich zu den anderen Typen am wichtigsten oder am wenigsten wichtig, ausser für die Sekundarschullehrpersonen. Ihre Mittelwerte fallen nie dadurch auf, dass sie am höchsten oder am tiefsten sind. Auch die Werte der Primarschullehrpersonen bewegen sich zumeist zwischen den Extremwerten. Nur bei den beiden Items *Zwang zur Selektion* und *Zwang zur Benotung* weisen sie den höchsten Mittelwert aller Schultypen auf.

Da kündigende Lehrkräfte in Bezug auf Zufriedenheit und empfundene Belastungen genau so günstige Berufswerte wie bleibende aufweisen, weil überdies viele Kündigungen privat motiviert sind und tiefe Zufriedenheiten oder hohe Belastungen in Einzelnen, aber lange nicht in allen Fällen Kündigungen verursachen, ist es von Interesse zu wissen, welche beruflichen

Merkmale unter Bleibenden Kündigungsabsichten nähren. Diese Analyse wird in Kapitel 9.4 vorgenommen.

7.4.4 *Fluktuationsmotivation*

Um Hinweise auf die motivationalen Hintergründe der Kündigungen zu erhalten, wurden den Befragten sechs Statements vorgelegt, zu denen sie eher bejahend oder verneinend Stellung nehmen konnten. Die folgenden Aussagen schliessen sich zum Teil aus, zum Teil drücken sie eine unterschiedlich hohe Motivationsstärke aus.⁶ Die Aussage 7) dient nicht zur Bestimmung der Fluktuationsmotivation; sie ist als Einzelaussage von Interesse.

Die Differenzierung der im Nachhinein erhobenen Fluktuationsmotivation erlaubt die in der Fluktuationsforschung gängige Kette Unzufriedenheit → Fluktuationsabsicht → Fluktuation aufzubrechen (vgl. Baillod 1992, 105f; 183ff). Gerade im Lehrberuf werden Stellen aufgegeben oder gewechselt, ohne dass die Kündigenden mit ihrer aktuellen Stelle unzufrieden sind.

Ich präsentiere vorerst die Antworten (Anteil Zustimmung in Prozenten) auf die entsprechende Frage (Frage 4, Fragebogen Kündigende) in Tabelle 70. Danach werden mit diesen Angaben mit zwei verschiedenen Verfahren (Tab. 71 und 72) unterschiedliche Motivationstypen gebildet (sogenannte Fluktuationsmotivationstypen), welche in die weitere Analyse einbezogen werden (in Kp. 8 und v.a. Kp. 10.2).

Tabelle 70: **Hintergründe der Kündigung: Fluktuationsmotivation** – Prozenzte

<i>Statements</i>	Anteil Zustimmung in Prozenten				
	1994	1995	1996	1997	1998
1) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	36.8	39.8	40.9	35.7	38.6
2) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	65.3	56.3	61.5	55.6	58.0
3) Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	12.9	20.5	22.3	25.9	20.9
4) An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	18.9	20.8	26.3	25.3	23.4

⁶Zu den einzelnen Formen der Fluktuation und zur Bedeutung der Statements vgl. Baillod (1993, 105f; 183ff) und Grunder & Bieri (1995, 198ff).

Fortsetzung von Tabelle 70	1994	1995	1996	1997	1998
5) Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	52.1	52.9	56.1	46.0	49.7
6) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	24.7	22.8	25.2	26.5	28.2
7) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinn, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	26.1	13.1	20.0	22.7	19.5

Stichproben: 1994: N = 92 – 95; 1995: N = 99 – 104; 1996: N = 129 - 132; 1997: N = 170 – 174; 1998: N = 169 – 174; Mehrfachantworten möglich

Die zweite Aussage, die eine gemässigte Form von *Zugmotivation* ausdrückt, wird am stärksten befürwortet. Zugmotivation charakterisiert alle Lehrpersonen, die sich an der letzten Stelle wohl oder einigermaßen wohl gefühlt hatten, jedoch von einer neuen Stelle herausgefordert oder angezogen wurden. Diese Aussage findet am meisten Zustimmung. Zurückgegangen sind über die Jahre Kündigungen aus "vorwiegend" *privaten Gründen*. Über alle fünf Jahre betrachtet gibt die Hälfte der Lehrpersonen an, für ihre Kündigung seien „vorwiegend private Gründe ausschlaggebend“ gewesen. 38,8% bejahen das erste Statement, das eine starke Zugmotivation ausdrückt. Berücksichtigt man diejenigen, die der gemässigten Form von Zugmotivation zustimmen, kann festgehalten werden, dass sich die Motivation zum Stellenwechsel für viele Lehrkräfte aus dem Reiz des Neuen bzw. aus der Attraktivität und dem Herausforderungscharakter einer neuen Stelle nährt.

Ein Fünftel betont die Laufbahnorientierung des Stellenwechsels. Für diese Gruppe gab es eigentlich wenig Grund, die Stelle zu wechseln. Sie tat es aber im Dienst ihres beruflichen Fortkommens trotzdem. Ebenfalls gleich geblieben ist der Anteil derjenigen Lehrkräfte, die gar nie beabsichtigten, über längere Zeit als Lehrkraft zu arbeiten.

Zwischen 1994 bis 1997 hat die Zustimmung zur dritten bzw. vierten Aussage, die eine Form einer *Druckmotivation* repräsentiert, kontinuierlich zugenommen. 1997 und 1998 ist eine Umkehr in dieser Tendenz eingetreten. Das Ziel der Kündigung besteht für Lehrkräfte, die diese Aussage befürworteten, primär darin, der alten, belastenden Situation zu entfliehen. Sie wechselten aus Unzufriedenheit an der aktuellen Stelle. Rund ein Fünftel der Befragten gibt die bisherige Stelle aus einer gewissen Unzufriedenheit (starke oder gemässigte Druckmotivation)

heraus auf. Bei einer Studie über die Fluktuation bei Computerfachleuten bejahten 35,4% eine starke Druckmotivation, 57,5% eine gemässigte Druckmotivation (vgl. Baillod 1992, 183). Lehrkräfte hingegen wechseln grösstenteils die Stelle, obwohl sie mit ihrer alten Stelle zufrieden sind. Der Anteil Druckmotivation bei Aargauer Lehrkräften ist im Vergleich zu Computerfachleuten auch 1998 noch sehr tief.

Angesichts des zunehmenden Anteils druckmotiviert kündigender Lehrkräfte liegt die Vermutung nahe, die berufliche Zufriedenheit habe zwischen 1994 und 1997 entsprechend abgenommen. In Kapitel 7.2.1 konnte ich zeigen, dass diese Vermutung falsch ist.

Als Fazit gilt wie in den einzeln durchgeführten Befragungen:

Die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer kündigten von 1994 bis 1998 zum grossen Teil nicht aus Unzufriedenheit. Vielmehr waren ein attraktives Angebot, der Wunsch nach etwas Neuem sowie laufbahnbezogene und private Motive ausschlaggebend.

Nachfolgend (Kp. 7.4.5) wird die erwähnte Typenbildung beschrieben.

7.4.5 Fluktuationstypen der kündigenden Lehrerinnen und Lehrer

Mit der Frage nach den Motiven der Kündigung versuche ich mehr über die Hintergründe der ausgesprochenen Kündigung zu erfahren. Diese Ergebnisse zur Fluktuationstypen⁷ verarbeite ich - wie bisher und analog zu Baillod (1992; siehe auch Grunder & Bieri 1995, 198ff) - zu Fluktuationstypen.

Zunächst dichotomisiere ich die Daten in zwei Motivationstypen (Tab. 71; Fluktuationstypen I mit Druckmotivation I).

In einem zweiten Schritt (Tab. 72) differenziere ich fünf Typen (Fluktuationstypen II):

- Druckmotivation II,
- Zugmotivation,
- Druck- und Zugmotivation,
- private Orientierung,

⁷Frage 4: Fragebogen Kündigende (siehe Anhang); vgl. auch Tab. 70.

- Laufbahnorientierung.

Tabelle 71: **Fluktuationsmotivationstypen I: Druckmotivierte Kündigungen** - in Prozenten

Fluktuationsmotivationstypen I	1994	1995	1996	1997	1998
Druckmotivation I	20.7	26.3	23.7	33.9	29.9
Abwesenheit von Druckmotivation	79.3	73.7	71.7	66.2	70.1

Stichproben 1994: N = 92; 1995: N = 99; 1996: N = 127; 1997: N = 168; 1998: N = 164

Die Gruppe Druckmotivation I umfasst alle Personen, die Statement drei (starke Druckmotivation) und Statement vier (gemässigte Druckmotivation) bejahten, ungeachtet der Stellungnahme zu den anderen Aussagen (siehe Tab. 70). Nach der vorgenommen Operationalisierung sind Druckmotivierte jene Lehrkräfte, die mit ihrer Stelle unzufrieden waren und sie deshalb verliessen. Dieser Anteil liegt 1997 und 1998 gegenüber den ersten drei Befragungen höher.

Tabelle 72: **Fluktuationsmotivationstypen II** - in Prozenten

Fluktuationsmotivationstypen II	1994	1995	1996	1997	1998	Gesamt- daten
Druckmotivation II	12.1	15.3	13.4	24.1	13.4	16.8
Zugmotivation	28.6	25.5	20.5	25.3	23.6	24.1
Druck- und Zugmotivation	34.4	5.1	11.0	4.9	10.8	7.7
Private Orientierung	52.7	52.0	55.1	44.4	52.2	51,5
Laufbahnorientierung	2.2	2.0	(*)	1.2	(*)	(*)

Stichproben 1994: N = 91; 1995: N = 99; 1996: N = 127; 1997: N = 162; 1998: N = 157; Gesamtdaten N = 561

(*) Wegen den geringen Fallzahlen wurde auf Typenbildung verzichtet

Der Anteil der Druckmotivation ist bei diesem Vorgehen der Typenbildung (II) geringer als nach dem ersten Verfahren (Fluktuationsmotivationstypen I), da sie nur jene Lehrkräfte umfasst, welche die dritte und vierte Aussage bejahten und alle anderen ablehnten (siehe Tab. 5). In allen Jahren war die Kündigung gemäss dieser Typenbildung bei der grössten Anzahl Personen privat motiviert. Die Zugmotivierten bilden jeweils die zweitgrösste Gruppe. Diese umfasst jene Lehrerinnen und Lehrer, die sich an der letzten Stelle wohl oder einigermassen wohl gefühlt haben, sich jedoch von einer neuen Stelle angezogen oder herausgefordert fühlten.

Druckmotiviert sind lediglich 16,8%. In anderen Berufsgruppen resultieren Anteile von über 70% (vgl. Baillod 1992).

Der Anteil der Lehrkräfte, die durch einen Stellenwechsel einer unbefriedigenden Situation zu entkommen hoffen, ist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sehr gering.

Aargauer Lehrerinnen und Lehrer kündigen ihre Stelle weitgehend unabhängig von der Einschätzung der aktuellen beruflichen Situation.

Seit 1995 habe ich auch die *bleibenden* Lehrkräfte nach motivationalen Hintergründen einer *allfälligen* Kündigung befragt. In dieser Gruppe wurden keine Kündigungen ausgesprochen. Der Anteil derjenigen Lehrkräfte, deren Kündigung, sollte es dazu kommen, aus starker Druckmotivation ausgesprochen würde, ist vernachlässigbar klein. Andererseits sind potenziell privat motivierte Kündigungen wahrscheinlicher (siehe Tab. 60), als sie unter den Kündigenden effektiv erfolgten (Tab. 72).

Die unterschiedenen Fluktuationstypen werden auch hinsichtlich Geschlecht, Alter, unterrichteter Schultyp etc. analysiert (vgl. Kp. 8 und Kp. 10.2).

8. Signifikante Besonderheiten von Teilstichproben: Der Einfluss soziodemografischer und berufsstruktureller Merkmale

Ich habe alle erhobenen Werte - auch auf Skalenebene und hinsichtlich anderer Konstrukte wie etwa der Fluktuationsmotivation und des Fluktuationspotenzials - nach dem Einfluss von Geschlecht, Alter und beruflichen Merkmalen untersucht. Zu den beruflichen Merkmalen gehören die Klassengröße, der unterrichtete Schultyp, die durchlaufene Ausbildung, das Wochenpensum, der Unterricht an ein- bzw. mehrklassigen Abteilungen etc. Neben soziodemografischen und berufsstrukturellen Items werden auch Unterschiede in Abhängigkeit der Bewertung der Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung dargestellt (siehe Kapitel 6).

Dargestellt werden jeweils die signifikanten Unterschiede. Die Grenze der Fehlerwahrscheinlichkeit setze ich bei 0.05 (5%-Niveau). Die Ergebnisse werden in der Reihenfolge dargestellt, wie sie den Befragten zur Beantwortung vorgelegt wurden (s. Fragebogen im Anhang).

Neben der Tatsache, dass signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrkräftegruppen bestehen, ist jeweils auch die absolute Höhe der Werte von Interesse.

Die Antworten der Lehrkräfte - darauf soll an dieser Stelle nochmals hingewiesen werden - widerspiegeln erfüllte oder nicht erfüllte, mit der beruflichen Situation verknüpfte Erwartungen. Je nach Anspruchsniveau divergiert die Zufriedenheit. Die Antworten der Lehrkräfte bewerten nicht eine objektive Situation, sondern beinhalten eine subjektive Bewertung der beruflichen Situation der Befragten, das gilt neben der Zufriedenheit namentlich auch für das Ausmass der empfundenen Belastungen.

8.1 Geschlechtsspezifische Effekte

Die von den Lehrkräften eingeschätzte berufliche Zufriedenheit, die empfundene Belastung, die Relevanz einzelner Kündigungsgründe, das Bewältigungsverhalten etc. dürfte, so kann vermutet werden, vom Geschlecht der Befragten abhängen. Im Folgenden überprüfe ich die erhobenen Daten danach, ob sich die Antworten der Lehrerinnen von denen der Lehrer signifikant unterscheiden. Die Antworten der Lehrkräfte werden auf sämtliche Fragen nach geschlechtsspezifischen Einflüssen untersucht. In die Analyse beziehe ich auch alle Skalenbildungen und alle weiteren Konstrukte ein (siehe Kapitel 6). Alles in Allem handelt es sich um weit über 100 Merkmale.

Dargestellt werden nur die *signifikanten* Unterschiede Da die Anzahl der signifikanten Differenzen (5%-Niveau) zwischen Lehrerinnen und Lehrern zahlreich ist, nehme ich der Lesbarkeit zuliebe eine doppelte Strukturierung vor. Die Items werden in der (1) Reihenfolge der Stärke der Signifikanz aufgeführt, die hochsignifikanten ($p = .000$) überdies nach (2) der Höhe der Mittelwerte geordnet.

<i>Gruppe</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	weiblich	506 Lehrerinnen
Gruppe 2:	männlich	342 Lehrer

Tabelle 73: **Signifikante Geschlechtsunterschiede** – Mittelwerte, Prozente

<i>Items</i>	Lehrerinnen	Lehrer	Fehlerwahrscheinlichkeit
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit	4.58	4.40	.000
- der Arbeit mit den Kindern	4.53	4.30	.000
- dem Abwechslungsreichtum der Arbeit	4.51	4.22	.000
- den Beziehungen zu Schüler/innen	4.41	4.20	.000
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	3.97	3.59	.000
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.85	3.61	.000
- dem Ausmass an Freizeit	3.82	3.54	.000
- der Unterstützung durch Kollegen/Kolleginnen	3.80	3.55	.000
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.55	3.15	.000
- der Motivation der Schüler/innen	3.55	3.05	.000
- der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	3.51	3.84	.000
- der zeitlichen Belastung	3.24	2.90	.000
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.20	2.92	.000
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.94	3.71	.001
- der psychischen Belastung	3.24	2.98	.001
- der Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten	4.30	4.11	.002
- der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	3.68	3.46	.002
- der berufl. Beratung und Unterstützung durch Inspektorat	3.55	3.28	.004
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	3.91	3.73	.013
- dem Angebot an Teilzeitstellen	3.31	3.15	.027
- dem Klima im Kollegium	3.93	3.78	.039

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 73)</i>	Lehrerinnen	Lehrer	Fehlerwahrscheinlichkeit
Allgemeine Berufszufriedenheit			
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	4.05	3.81	.000
Belastungen (belastet durch ...)			
- Zwang zur Benotung	2.76	2.35	.000
- ständiger Stoffzuwachs	2.57	2.91	.000
- Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	2.17	2.60	.000
- unmotivierte Schüler/innen	3.03	3.29	.002
- Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	3.42	3.15	.003
- zeitliche Belastung	2.93	3.17	.003
- Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>) *	2.84	2.11	.015
- keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	2.74	2.90	.021
- Umsetzung des neuen Lehrplans	2.22	2.42	.025
- psychische Belastung	2.89	3.06	.033
Allgemeine Berufsbelastung			
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.81	3.03	.002
Zufriedenheitsformen			
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden".	3.52	3.18	.000
- „Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte schlimmer sein.“	1.86	2.17	.000
- "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten.“	1.46	1.68	.001
- "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	1.49	1.70	.002
- "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	3.16	2.98	.012
- "Am besten schluckt man den Ärger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	1.88	2.02	.036
Skalen Zufriedenheitsformen			
- Allgemeine Zufriedenheit	3.80	3.57	.000
- Resignation	1.67	1.89	.000
Zufriedenheitsdynamik			
- Vergleich der Zufriedenheit vor einem Jahr	3.15	3.00	.023
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Häufigkeit von Umschulungsgedanken (ausserhalb des Schuldienstes)	2.41	2.12	.001
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Schuldienstes)	2.39	2.21	.021
Skala Fluktuationsabsicht			
- einfaktorielle Skala	1.95	1.72	.000
Körperliches Wohlbefinden			
- Schwindel	3.51	3.73	.000
- sehr starke Kopfschmerzen	3.16	3.44	.000
- ungewohnte Müdigkeit	2.46	2.63	.030

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 73)</i>	Lehrerinnen	Lehrer	Fehlerwahrscheinlichkeit
<u>Skala Körperliches Wohlbefinden</u>			
- einfaktorielle Skala	3.31	3.42	.000
Soziodemografische Angaben			
- Anzahl Lektionen pro Woche	21,4 Lekt.	26,9 Lekt.	.000
- Dienstalter am jetzigen Schulort	7,0 Jahre	12,6 Jahre	.000
- Dienstalter insgesamt	11,8 Jahre	17,3 Jahre	.000
- Alter	37,1 Jahre	41,9 Jahre	.000
- Klassengrösse (Anzahl Schüler/innen bei Klassenlehrpersonen und Kindergärtner/innen)	19,4 Schül.	20,4 Schül.	.013
Coping-Strategien (Skalen)			
- Vermeidungsorientierung	2.96	2.58	.000
- Emotionsorientierung	2.59	2.42	.000
Kreuztabellen			
<u>Fluktuationspotenzial</u>			
- "Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend" (Total ,ja‘: 53,3).	62,4%	39,6%	.000
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber gar nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/In tätig zu sein" (Total ,ja‘ 21,5%).	25,1%	16,1%	.000
<u>Verteilung auf Schulstufen</u>			.000
- Kindergarten (Total 8,6%) Verteilung →	98,2%	1,8%	
- Primarschule Unterstufe (17,2%) Verteilung →	85,5%	14,3%	
- Primarschule Mittelstufe (22,9%) Verteilung →	46,3%	53,7%	
- Realschule (11,4%) Verteilung →	27,0%	73,0%	
- Sekundarschule (13,7%) Verteilung →	39,3%	60,7%	
- Bezirksschule (8,4%) Verteilung →	36,4%	63,6%	
- Gesamt	57,5%	42,5%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreten des Ereignisses in Prozenten)

* N = 83 (in dieser Form nur 1998 erhoben)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Zufriedenheitsdynamik von 1 = Ich bin heute im Vergleich vor einem Jahr viel unzufriedener bis 5 = viel zufriedener

Wertebereich Arbeitsmarktchancen (Einschätzung der Chancen, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Wertebereich Gedanken an Umschulung von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Skala Fluktuationsabsicht bestehend aus *Kündigungsgedanken* von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft und *Verbleibenswahrscheinlichkeit* (3 Fragen; recodiert) von 1 = ja bis 4 = nein: hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch

Lehrerinnen weisen hinsichtlich Zufriedenheit und empfundener Belastungen günstigere Werte auf als Lehrer. Das Verhältnis von Frauen zu Schülerinnen und Schülern scheint zufriedener zu sein als jenes von Männern. Merkmale, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft beschreiben, werden von Lehrerinnen durchwegs signifikant positiver beurteilt (übrigens auch von jüngeren Lehrkräften im Vergleich zu älteren Lehrkräften), so wie eine ganze Reihe abeitsinhaltlicher Merkmale, die nicht genuin den Lehrberuf betreffen (verantwortungsvolle Tätigkeit, Selbstverwirklichung im Beruf, Abwechslungsreichtum der Arbeit sowie die Möglichkeit, Neues zu lernen) (siehe auch Grafik 9 bis 11). Die Resultate auf die Einschätzung der Antworten der Zufriedenheitsformen bestätigen die höhere Zufriedenheit der Lehrerinnen. Bei sechs der sieben Aussagen zur Erfassung unterschiedlicher Formen von Zufriedenheit treten signifikante Einflüsse zu Gunsten der Lehrerinnen auf. Der resignative Anteil an Zufriedenheit ist unter Lehrerinnen geringer.

Trotz all den für Lehrerinnen günstigeren Werten beklagen Lehrerinnen eher als Männer eine beeinträchtigte körperliche Befindlichkeit.

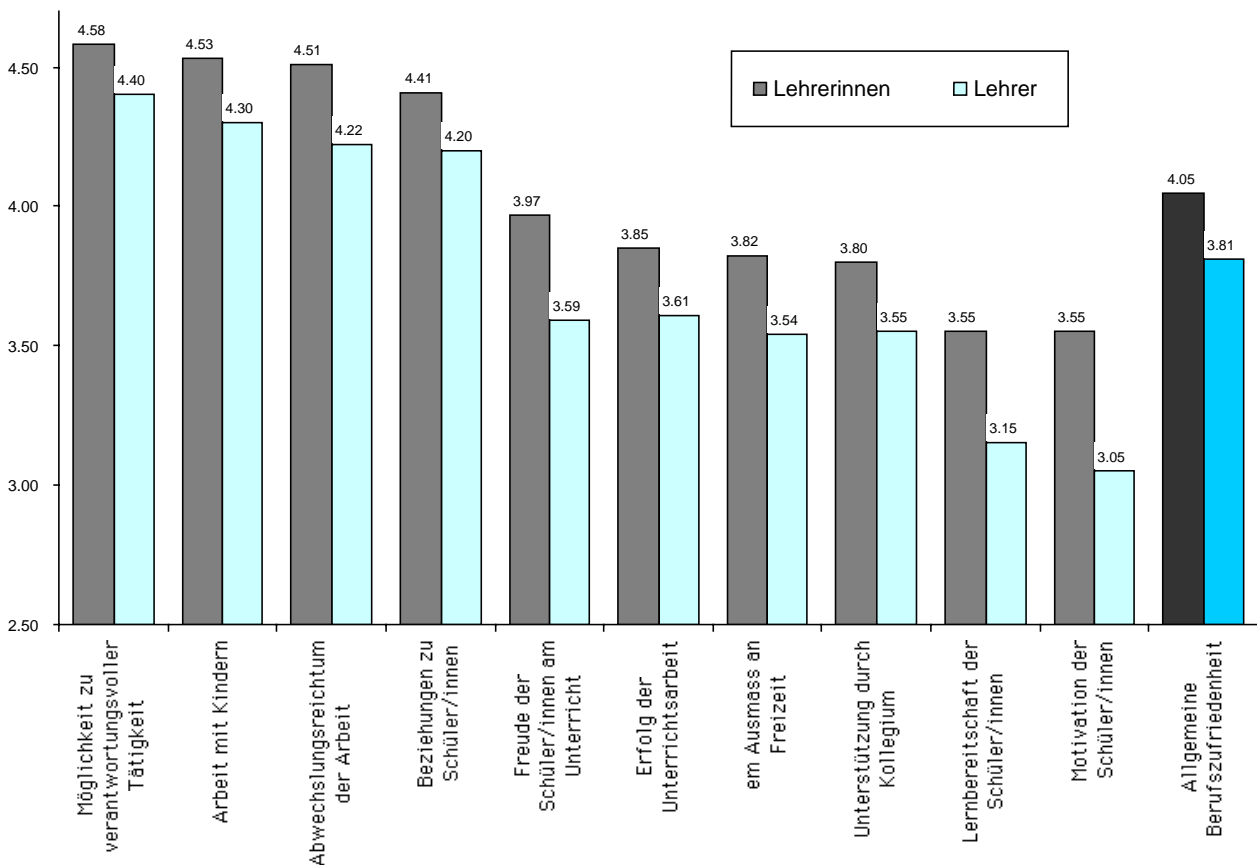
Lehrer schätzen ihre aktuelle Berufszufriedenheit gleich hoch ein wie ein Jahr. Lehrerinnen geben dagegen an, aktuell (zum Befragungszeitpunkt) zufriedener als ein Jahr zuvor zu sein. Die höhere Zufriedenheit hindert Frauen im Lehrberuf nicht daran, mehr als Männer Weiterbildungsgedanken (Umschulung ausserhalb des Lehrberufs) zu hegen. Sie schätzen ihre Arbeitsmarktchancen ausserhalb des Schuldienste auch etwas positiver als Männer ein.

Falls Lehrerinnen kündigten, wäre ihre Kündigung fast doppelt so häufig wie bei Männern privat motiviert. Sie beabsichtigen eher als Männer, nicht über längere Zeit als Lehrperson tätig zu sein. Betrachtet man die unterschiedliche Kündigungsmotivation derjenigen Personen, die tatsächlich die Kündigung ausgesprochen haben, unterscheiden sich Lehrerinnen aber nur in ganz wenigen Punkten von Lehrern (siehe Kp. 7.4, Tab. 67).

Zwar weisen Lehrerinnen günstigere Werte auf als Lehrer. Es gibt jedoch Ausnahmen, lediglich eine bezüglich Zufriedenheit, deren drei hinsichtlich empfundener Belastungen: Die Lehrerinnen sind mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust weniger zufrieden als ihre Kollegen. Der Zwang zur Benotung belastet Lehrerinnen stärker, ebenso Gewalt und Aggressionen der Schülerschaft und der Status als Monofachlehrkraft.

Wegen der zahlreichen signifikanten Differenzen wird die Grafik in zwei Teilen dargestellt. Die in den Grafik ganz rechts aufgenommene Allgemeine Berufszufriedenheit dient als Referenzgrösse (Grafik 9 und 10).

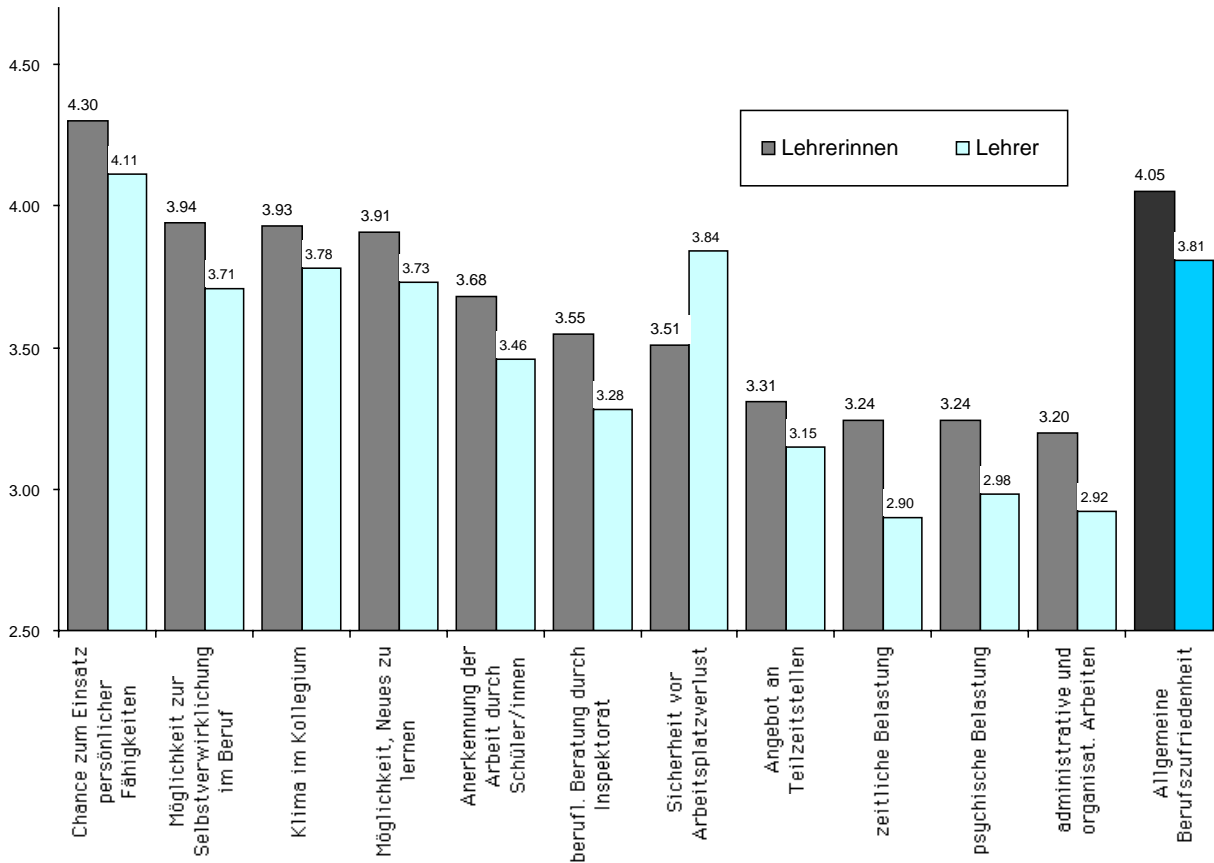
Grafik 9: Signifikante Geschlechtsunterschiede (Zufriedenheiten 1. Teil) - Mittelwerte



Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Lehrerinnen bevorzugen im Vergleich zu Lehrern emotions- und vermeidungsorientierte Bewältigungsstrategien (siehe Kp. 2.3.6). Frauen wie Männer bewältigen jedoch am ehesten aufgabenorientiert. Obwohl in der Literatur gelegentlich behauptet, gibt es bei aufgabenorientierte Bewältigungsstrategien keine geschlechtsspezifischen Präferenzen. Wenn Lehrer *und* Lehrerinnen in Betracht gezogen werden, beeinflusst emotionsorientierte Bewältigung die Berufszufriedenheit, die empfundene berufliche Belastung und die körperliche Befindlichkeit negativ und reduziert sowohl Weiterbildungs- als auch Kündigungsgedanken (siehe Kp. 10.2). Die geschlechtsspezifische Analyse lässt diese Befunde in den Hintergrund treten.

Grafik 10: **Signifikante Geschlechtsunterschiede (Zufriedenheiten 2. Teil) - Mittelwerte**

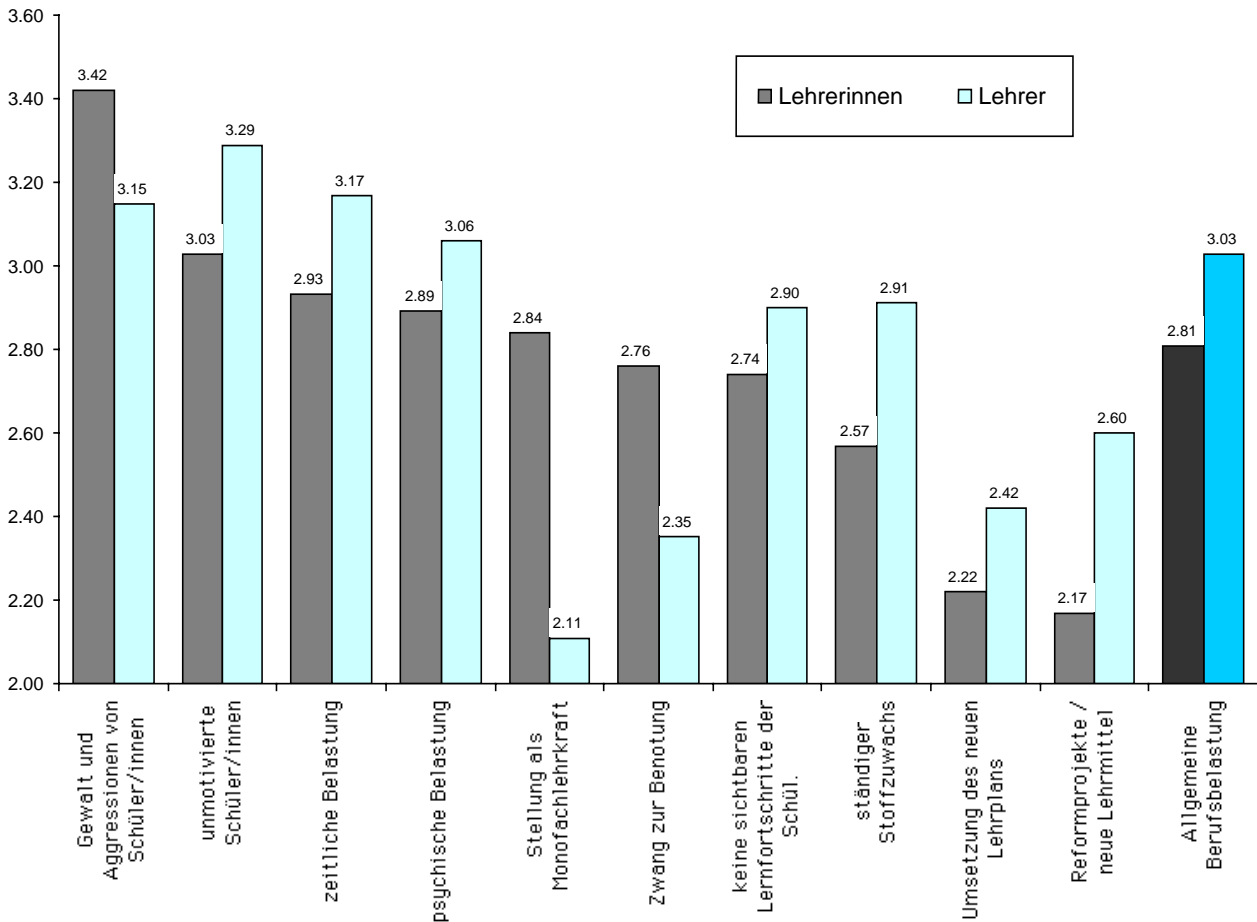


Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Lehrerinnen und Lehrer beurteilen ihre berufliche Situation auch hinsichtlich soziodemografischer Aspekte und anderer Grössen (körperliches Wohlbefinden, Bewältigungsverhalten etc.) sehr unterschiedlich. Es gibt freilich auch Sachverhalte, in denen sich die beiden Geschlechter nicht unterscheiden. Wie bei den Kündigungsgründen sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Zufriedenheitsbewertung der Arbeitsbedingungen auszumachen. Darunter befinden sich die Klassengrösse, die Besoldung, die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, das Ansehen des Lehrberufes und die Informationspraxis des Erziehungsdepartements.

Gegenüber der Einschätzung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bestehen ebenfalls keine Differenzen, weder in der Bewertung der Angebote (von mangelhaft bis gut) noch in der Nutzung derselben.

Grafik 11: **Signifikante Geschlechtsunterschiede (Belastungen) – Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Mit der Art und Weise der Weiterentwicklung im Schulwesen sind Lehrerinnen und Lehrer etwa gleich zufrieden oder unzufrieden, Reformprojekte *belasten* dagegen Lehrer stärker. Gegenüber ausserschulischen, aber durch den Beruf bedingte soziale Kontakte (Schulbehörden, Eltern) sind keine Differenzen in der Zufriedenheit auszumachen. Ebenso wenig evozieren die Disziplin der Schülerinnen und Schüler, die Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung oder die eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit unterschiedliche geschlechtsabhängige Einstellungen.

In der Interpretation der geschlechtsspezifischen Differenzen ist alters- und schultypenspezifischen Einflüssen Rechnung zu tragen. Die Lehrerinnen der Stichprobe sind jünger als Lehrer, weisen eine geringere Anzahl Dienstjahre auf und unterrichten weniger Lektionen. Im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule sind Lehrerinnen massiv übervertreten. Anteilmässig am wenigsten Lehrerinnen unterrichten an der Realschule. Nun weisen jüngere Lehrkräfte im Vergleich zu älteren sowie Lehrpersonen, welche jüngere Schülerinnen und Schüler unterrichten, im Vergleich zu Lehrpersonen der Primarschule Mittelstufe und der Sekundarstufe I günstigere Berufswerte auf, wie die nachfolgenden Analysen bestätigen.

8.2 Altersspezifische Effekte

Beurteilen jüngere Lehrkräfte gewisse Charakteristika ihrer beruflichen Situation anders als ältere? Sind sie zufriedener, stärker belastet, gesünder oder nicht? Kündigen Sie aus anderen Gründen? Unterscheidet sich ihre Anstellung von denen der älteren Lehrkräfte? Ich bilde wie anlässlich der Einzelbefragungen drei Altersgruppen. Es werden ausschliesslich die signifikanten Unterschiede auf dem 5%-Niveau dargestellt. Die Reihenfolge der Angaben richtet sich nach der Höhe der Mittelwerte der jüngsten Altersgruppe (21- bis 29-jährig).

Gruppe	Alterskategorie	Stichprobe
Gruppe 1:	21 – 29-jährig	197 Lehrpersonen
Gruppe 2:	30 – 39-jährig	249 Lehrpersonen
Gruppe 3:	40 – 65-jährig	401 Lehrpersonen

Tabelle 74: **Signifikante Altersunterschiede** -Mittelwerte, Prozente

Items	Altersgruppen			Signifikanz Untergruppen
	21-29	30-39	40-65	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)				
- der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.62	4.43	4.41	1→3,2
- der Dauer der Ferien	4.59	4.66	4.73	n.s.
- dem Arbeitsweg	4.17	4.31	4.51	3→1,2
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	3.98	3.98	3.71	1→3
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.92	3.74	3.67	1→3,2

<i>Fortsetzung von Tabelle 74; Zufriedenheitsdeterminanten</i>	21-29	30-39	40-66	Signifikanz Untergruppen
- der Motivation der Schüler/innen	3.73	3.33	3.20	1→3,2
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.64	3.39	3.28	1→3
- der Besoldung	3.51	3.41	3.71	3→2
- der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.46	3.58	3.90	3→1,2
- dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.41	3.39	3.56	n.s.
- der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.32	3.72	3.72	3,2→1
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.31	3.10	2.97	1→3
- der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.25	3.45	3.58	3→1
- der berufl. Beratung und Unterstützung	2.81	3.13	3.15	n.s.
Allgemeine Berufszufriedenheit				
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	4.04	4.06	3.85	2,1→3
Belastungen (belastet durch ...)				
- Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	3.51	3.35	3.21	1→3
- ständiger Stoffzuwachs	2.49	2.65	2.86	3→1
- Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	2.02	2.21	2.60	3→1,2
Zufriedenheitsformen				
- „Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte schlimmer sein.“	1.90	1.88	2.10	3→2
- "Am besten schluckt man den Ärger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	1.84	1.79	2.07	3→2,1
- "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	1.43	1.49	1.70	3→1,2
Skala Zufriedenheitsformen				
- Resignation	1.65	1.69	1.86	3→1,2
Zufriedenheitsdynamik				
- Vergleich der Zufriedenheit vor einem Jahr	3.31	3.16	2.95	1,2→3
Fluktuationsrelevante Merkmale				
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (als Lehrer/in)	3.24	3.25	3.05	n.s.
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Schuldienstes)	2.60	2.53	2.05	1,2→3
- Häufigkeit von Umschulungsgedanken (ausserhalb des Schuldienstes)	2.72	2.38	2.02	1,2→3
- Gedanken an Kündigung (Häufigkeit)	2.24	2.03	1.85	1,2→3
Skala Fluktuationsabsicht				
- einfaktorielle Skala	2.18	1.88	1.68	1,2→3
Wiederwahl des Lehrberufes				
- Wiederwahl im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung	3.35	3.28	3.03	1,2→3
Körperliches Wohlbefinden				
- Appetitlosigkeit	3.56	3.72	3.72	n.s.
- Schwindel	3.39	3.67	3.65	2,3→1

Items (Fortsetzung von Tabelle 74)	21-29	30-39	40-66	Signifikanz Untergruppen
Soziodemografische Angaben				
- Anzahl Lektionen pro Woche	24,7 L.	22,6L.	23,7 L.	1→2
- Dienstalter am jetzigen Schulort	2,8 J.	6,3 J.	14,1 J.	3,2→1; 3→2
- Dienstalter insgesamt	3,7 J.	9,9 J.	21,7 J.	3,2→1; 3→2
- Klassengrösse (Anzahl Schüler/innen bei Klassenlehrpersonen und Kindergärtner/innen)				
- Schulgrösse (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium)	21,5 L.	31,7 L.	27,0 L.	2→1
Coping-Strategien (Skalen)				
- Aufgabenorientierung	3.47	3.52	3.60	3→1
- Vermeidungsorientierung	2.98	2.91	2.68	1,2→3
Kreuztabellen				
<u>Fluktuationspotenzial</u>				Fehlerwahrscheinlichkeit
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen". (Total ,ja‘: 58,5%)	66,2%	62,6%	52,8%	.007
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues probieren". (Total ,ja‘ 48,3%)	70,1%	55,2%	34,7%	.000
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn". (Total ,ja‘ 10,4%)	22,8%	11,3%	4,2%	.000
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein". (Total ,ja‘ 21,5%)	46,5%	22,5%	10,0%	.000
<u>Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB)</u>				
- Nutzung von schulinternen Angeboten: fachdidaktische Angebote (Total ,ja‘ 55,0%)	43,1%	56,2%	59,5%	.009
<u>Verteilung auf Schulstufen</u>				.000
- Kindergarten (Total 8,6%) Verteilung →	46,4%	37,5%	16,1%	
- Primarschule Unterstufe (17,2%) Verteilung →	28,6%	24,1%	47,3%	
- Primarschule Mittelstufe (22,9%) Verteilung →	20,8%	26,2%	53,0%	
- Realschule (11,4%) Verteilung →	10,8%	29,7%	59,5%	
- Sekundarschule (13,7%) Verteilung →	10,1%	32,6%	57,3%	
- Bezirksschule (8,4%) Verteilung →	7,3%	27,3%	65,5%	
- Gesamt (inkl. Kleinklasse, Werkjahr, anderer Schultyp etc.)	20,6%	29,0%	50,4%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreten des Ereignisses in Prozenten); Scheffé-Test (Signifikanz der Untergruppen) (Gesamtsignifikanz wird in den Analysen – das gilt auch für die nachfolgenden - mit drei und mehr Gruppen nicht dargestellt)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Zufriedenheitsdynamik von 1 = Ich bin heute im Vergleich vor einem Jahr viel unzufriedener bis 5 = viel zufriedener

Wertebereich Arbeitsmarktchancen (Einschätzung der Chancen, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Wertebereich Gedanken an Umschulung und Gedanken an Kündigung von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Skala Fluktuationsabsicht bestehend aus Kündigungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft und Verbleibenswahrscheinlichkeit (3 Fragen; recodiert) von 1 = ja bis 4 = nein: hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Aufretenshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch

Die *jüngsten* Lehrkräfte (21-29jährig) fühlen sich von den drei Altersgruppen durch diejenigen Berufsmerkmale am wenigsten belastet, welche die tägliche Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer betreffen. Mit diesen Merkmalen sind sie auch am zufriedensten.

- Motivation und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler,
- Erfolg der Unterrichtsarbeit,
- administrative und organisatorische Arbeiten,
- Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht,
- Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung.

Gewisse Berufsmerkmale werden von den über *Vierzigjährigen* am günstigsten bewertet; so die Zufriedenheit

- mit der Zusammenarbeit mit den Behörden,
- mit der Besoldung,
- mit dem Arbeitsweg,
- mit der Zusammenarbeit mit den Schulpflege,
- mit der Ausstattung der Schule mit Materialien,
- mit der beruflichen Beratung und Unterstützung¹ und
- mit dem Kontakt Schule – Elternhaus.

Sie bewerten überdies die Dauer der Ferien und die Ausstattung der Schule mit Materialien am günstigsten. Damit sind die jüngsten Lehrpersonen am wenigstens zufrieden. Die über Vierzigjährigen fühlen sich stärker als andere Altersgruppen durch Reformprojekte und durch ständigen Stoffzuwachs belastet. Generell sind aber die altersbedingt unterschiedlich wahrgenommenen Belastungen – was durchaus bemerkenswert ist - gering. Auch die generelle berufliche Belastung wird in Abhängigkeit des Alters nicht anders eingeschätzt. Nur drei von über

¹Die berufliche Beratung und Unterstützung wird von den unter Dreissigjährigen signifikant ungünstiger eingeschätzt. Dagegen bestehen keine signifikanten Differenzen, wenn konkreter gefragt wird, nämlich nach der beruflichen Beratung und Unterstützung *durch das Inspektorat*.

zwanzig Belastungsitems widerspiegeln signifikante Differenzen. Neben den beiden schon erwähnten Items betrifft es Gewalt und Aggressionen von Schülerinnen und Schülern. Dadurch fühlen sich unter Dreissigjährige am höchsten belastet.

Die Mehrzahl der Lehrkräfte ist gegenüber der allgemeinen Weiterentwicklung im Schulwesen skeptisch eingestellt. Die Befragung fördert in dieser Hinsicht tiefe Zufriedenheitswerte zutage. Fragt man jedoch nach der empfundenen Belastung durch konkrete 'Schulentwicklung' (Reformprojekte/neue Lehrmittel, Lehrplan, Stoffzuwachs), so bleibt die Belastung gering.

Unter den Bleibenden und den Kündigenden würde die jüngste Altersgruppe (21 – 29-jährig) den Lehrberuf, hätte sie nochmals die Wahl, am ehesten wieder ergreifen, die älteste (über 40-jährig) am wenigsten. Die unter Dreissigjährigen würden den Beruf am ehesten wiederwählen, obwohl sie die stärksten Kündigungsgedanken hegen und auch am ehesten an eine Umschulung denken, um eine über den Lehrberuf hinausgehende Qualifikation zu erwerben.

Die über Vierzigjährigen sind bei der Nutzung von fachdidaktischen schulinternen Angeboten übervertreten. Das ist der einzige signifikant altersspezifische Einfluss in der Einstellung und Nutzung der Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Die jüngste Altersgruppe ist durch eine überdurchschnittliche Zugmotivation charakterisiert. Um die 70% möchten noch etwas Neues probieren. Aber auch bei den über Dreissigjährigen könnte die Mehrzahl einem attraktiven Angebot nicht widerstehen. Über 45% der unter Dreissigjährigen beabsichtigen zum Vornherein, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben, mehr als ein Fünftel unter ihnen betrachtet ihre momentane Stelle als Sprungbrett für ihre weitere Laufbahn. Mit zunehmendem Alter nehmen diese Einstellungen - verständlicherweise - ab.

Auffallend ist die grosse Anzahl der signifikanten Differenzen hinsichtlich der altersabhängig ausgesprochenen Kündigungsgründen (Kp. 7.4.3.2, Tab. 68); anders als beim geschlechtsbedingt unterschiedlichem Kündigungsverhalten, wo nur wenige Unterschiede auftreten (Tab. 67). Das Kündigungsmotiv Konzentration auf Familienarbeit/Kinder ist für die mittlere Altersgruppe am relevantesten. Sie kündigen auch am ehesten wegen des als mangelhaft eingeschätzten Angebotes an Teilzeitstellen. Probleme im Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern, zum Kollegium, zum Inspektorat und zur Schulpflege sind für die über Vierzigjährigen am wichtigsten für Kündigungen, ebenso die psychische Belastung, unerfreuliche Entwicklungen

²In Abhängigkeit des Geschlechts sind überhaupt keine signifikanten Unterschiede gegenüber der LLFB zu verzeichnen, in Abhängigkeit des unterrichteten Schultyps lediglich eine.

im Schulwesen, verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, gesundheitliche Belastung und die zunehmende Beschränkung ihres Gestaltungsspielraumes.

8.3 Einflüsse des Schultypus

Die Antworten der Lehrpersonen der Primarschule Unterstufe, der Primarschule Mittelstufe und der Lehrkräfte, welche an der Unter- und Mittelstufe unterrichten, werden in der folgenden Darstellung (Tab. 75) zusammengefasst (PS). Die Werte der unter der Rubrik ‚Anderer‘ (gemeint ist anderer Schultyp) aufgeführten Lehrpersonen (Kleinklasse, Fachlehrpersonen für Hauswirtschaft, Textiles Werken etc.) werden in Kapitel 10.2 (Tab. 107 und 108) behandelt.

Gruppe	Schultyp		Stichprobe
Gruppe 1:	Kindergarten	KG	56 Lehrpersonen
Gruppe 2:	Primarschule Unterstufe	PS	113 Lehrpersonen
	Primarschule Mittelstufe		149 Lehrpersonen
	Unter- und Mittelstufe		28 Lehrpersonen
Gruppe 5:	Realschule	Real	75 Lehrpersonen
Gruppe 6:	Sekundarschule	Sek	91 Lehrpersonen
Gruppe 7:	Bezirksschule	Bez	57 Lehrpersonen
	Anderer		90 Lehrpersonen

Lehrkräfte der Primarschule bilden die umfangreichste Stichprobe. Die folgende Tabelle (Tab. 75) ist nach der Höhe der Werte für die Lehrkräfte der Primarschule geordnet.

Tabelle 75: **Signifikante typenspezifische Einflüsse - Bleibende** (Mittelwerte)

Items	Schultyp					Scheffé-Test
	KG	PS	Real	Sek	Bez	
	1	2	5	6	7	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)						
- der Möglichk. zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit	4.77	4.63	4.47	4.46	4.39	1→7
- der Arbeit mit den Kindern	4.86	4.62	4.14	4.34	4.37	1,2→5,6;1→7
- dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	4.75	4.52	4.21	4.33	4.12	1,2→6,5,7;1→5
- der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.51	4.50	4.39	4.38	4.12	2→7
- den Beziehungen zu Schüler/innen	4.55	4.46	4.23	4.09	4.14	1,2→6;1,2→7
- der Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten	4.49	4.33	4.13	4.24	4.05	n.s.
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	4.54	4.09	3.23	3.34	3.46	1,2→5,6,7;1→2
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	4.27	3.97	3.57	3.77	3.60	1,2→5;1→7
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	4.16	3.91	3.41	3.48	3.70	1,2→5,6;1→7

<i>Fortsetzung von Tab. 75; Zufriedenheitsdeterminanten</i>	KG	PS	Real	Sek	Bez	Scheffé-Test
- der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	4.13	3.81	3.29	3.27	3.39	1,2→6,5,7
- der Unterstützung durch Kollegen/Kolleginnen	3.96	3.79	3.43	3.62	3.67	n.s.
- dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.91	3.72	3.23	3.34	3.40	1,2→5,6;1→7
- der Motivation der Schüler/innen	4.38	3.70	2.77	2.92	3.14	1,2,→5,6,7; 1→2
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.40	3.69	2.77	2.86	3.32	1,2→6,7;1→2,5
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	4.11	3.66	3.43	3.36	3.75	1→6,5,2
- dem Ausmass an Freizeit	4.16	3.63	3.64	3.30	3.58	1→6,2
- der Besoldung	3.04	3.58	3.80	3.54	3.96	7,5,2→1
- der berufl. Beratung u. Unterstützung durch Inspektorat	4.04	3.53	3.16	3.18	3.00	1→7,5,6,2
- der Disziplin der Schüler/innen	3.91	3.42	2.97	3.18	3.56	1,2→5;1→5,6,2
- der Umsetzung des neuen Lehrplans	3.70	3.22	3.16	3.13	2.90	1→7
- der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	3.38	3.17	2.88	3.07	2.70	1,2→7
- der psychischen Belastung	3.52	3.13	2.85	3.15	3.04	1→5
- der zeitlichen Belastung	3.53	3.06	3.05	2.84	2.81	1→7,6
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.51	3.01	2.88	2.92	2.88	1→7,5,6,2
- der Weiterentwicklung im Schulwesen	3.09	2.68	2.57	2.82	2.48	1→7
Allgemeine Berufszufriedenheit						
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	4.30	4.00	3.76	3.81	3.87	1→5,6
Belastungen (belastet durch ...)						
- problembeladene Schüler/innen	3.00	3.43	3.49	3.19	3.18	n.s.
- unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.23	3.30	3.81	3.34	3.51	5→2
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	2.60	3.24	3.00	3.19	3.27	2,7→1
- Zwang zur Selektion	2.53	3.23	2.16	2.56	2.65	2→5,1,6,7
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.93	3.18	2.64	3.05	3.28	2,7→5
- Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.45	2.90	2.80	2.36	2.25	2→7,6
- mangelh. Deutschkenntn. fremdsprach. Schüler/innen	2.57	2.88	3.21	2.31	1.96	2,5→7,6
- Zwang zur Benotung	1.82	2.86	2.07	2.36	2.54	2→1,5,6
- unmotivierte Schüler/innen	2.16	2.85	3.55	3.51	3.40	7,6,5→1,2;2→1
- ständiger Stoffzuwachs	1.89	2.81	2.59	2.99	2.93	5,2,7,6→1
- keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	2.42	2.70	2.92	3.10	2.82	6→1,2
- Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	1.76	2.37	2.41	2.64	2.77	2,5,6,7→1
- Kontakte zu den Eltern	1.95	2.21	1.97	2.22	2.37	n.s.
- Erwartungsdruck von Schüler/innen	1.75	2.15	2.19	2.51	2.60	7,6→1,2
- Umsetzung des neuen Lehrplans	1.67	2.13	2.19	2.53	2.57	6,7→1
Zufriedenheitsformen						
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden".	3.64	3.45	3.20	3.14	2.37	n.s.
- „Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte schlimmer sein.“	1.65	1.90	2.20	2.13	2.13	5→1
Skalen Zufriedenheitsformen						
- Allgemeine Zufriedenheit	3.93	3.76	3.58	3.55	3.60	1→6

Items (Fortsetzung von Tabelle 75)	KG	PS	Real	Sek	Bez	Scheffé-Test
Fluktuationsrelevante Merkmale						
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (als Lehrer/in)	2.25	3.13	3.31	3.42	2.68	5,6→1,7;2→1
Wiederwahl des Lehrberufes						
- Wiederwahl im Fall einer erneuten Entscheidung	3.44	3.27	3.13	3.03	3.14	n.s.
Körperliches Wohlbefinden						
- sehr starke Kopfschmerzen	3.02	3.21	3.47	3.93	3.32	n.s.
Soziodemografische Angaben						
- Anzahl Lektionen pro Woche	21,0	25,3	26,1	24,8	22,5	6,2,5→1;5→7
- Dienstalter am jetzigen Schulort (Anzahl Jahre)	5,7	9,6	11,5	10,4	13,0	6,5,7→1
- Dienstalter insgesamt (Anzahl Jahre)	8,2	14,5	15,8	16,4	18,3	2,5,6,7→1
- Alter	31,8	39,1	41,4	42,2	45,0	2,5,6,7→1;7→2
- Klassengrösse (Anzahl Schüler/innen bei Klassenlehrpersonen und Kindergärtner/innen)	21,0	21,0	19,1	19,9	20,6	n.s.
- Anzahl fremdkulturelle Schüler/innen bei Klassenlehrpersonen und Kindergärtner/innen)	4,6	4,7	7,1	3,6	1,5	1,2,5→7; 5→6,1,2
Coping-Stratgien (Skalen)						
- Vermeidungsorientierung	3.05	2.81	2.68	2.68	2.70	1→6,5
- Emotionsorientierung	2.57	2.59	2.32	2.48	2.54	2→5
Kreuztabellen						
<u>Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung</u>						
- Nutzung von Kursangeboten zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit (Total ,ja': 21,3%)	42,3%	20,5%	14,0%	17,8%	15,0%	.002

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Angabe der Ja-Antworten in Prozenten); Scheffé-Test: Signifikanz der Untergruppen)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Zufriedenheitsdynamik von 1 = Ich bin heute im Vergleich vor einem Jahr viel unzufriedener bis 5 = viel zufriedener

Wertebereich Arbeitsmarktchancen (Einschätzung der Chancen, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Aufretenshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch

Die Einzelbefragungen zeigten eine höhere Zufriedenheit der Primarschullehrkräfte der Unterstufe gegenüber solchen der Mittelstufe bezüglich der meisten Items. Lehrkräfte der Sekundar-

stufe I sind weniger zufrieden als Lehrpersonen der Primarschule. Auch die Befunde mit den Daten aller fünf Befragungen bestätigen selbstredend die Regel:

Je jünger die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler, desto zufriedener die Lehrpersonen.

Es sind denn auch gerade jene Items, welche die tägliche Arbeit im Unterrichtszimmer mit Schülerinnen und Schülern thematisieren, die in Abhängigkeit des Schultyps signifikant anders bewertet werden.

Unter den Lehrkräften der Sekundarstufe I sind jene der Realschule am unzufriedensten, jene der Bezirksschule am zufriedensten. Diese Feststellung trifft nicht auf jedes Item zu, jedoch dann, wenn die Allgemeine Berufszufriedenheit und die Allgemeine Zufriedenheit (Skala Zufriedenheitsformen) herangezogen werden. Lehrkräfte an Gymnasien sind mit ihren Schülerinnen und Schülern zufriedener als andere Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Zeitlichen Aspekten erteilen sie vergleichsweise tiefe Zufriedenheits- und hohe Belastungswerte (zeitliche Inanspruchnahme, Dauer der Ferien, administrative und organisatorische Aufgaben); ebenso Reformprojekten. Reformprojekte belasten insgesamt Lehrkräfte der Sekundarstufe I stärker als Kindergärtnerinnen und Primarschullehrkräfte. Zu diesem Befund passt das folgende Zitat aus einer in der „Weltwoche“ erschienen Serie über die „Schule in der Krise“: „Nicht zufällig sind es die Sekundarlehrer, die am meisten klagen: An der Nahtstelle zwischen Schule und Berufswelt sind sie mit den Folgen aller Neuerungen konfrontiert und sollen ausbügeln, was früher versäumt worden ist. Primarlehrer sind da weniger belastet und entsprechend innovationsfreudiger“ (Meier-Rust 1999, 17).

Kursangebote zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit werden von Kindergärtnerinnen überproportional häufig genutzt.

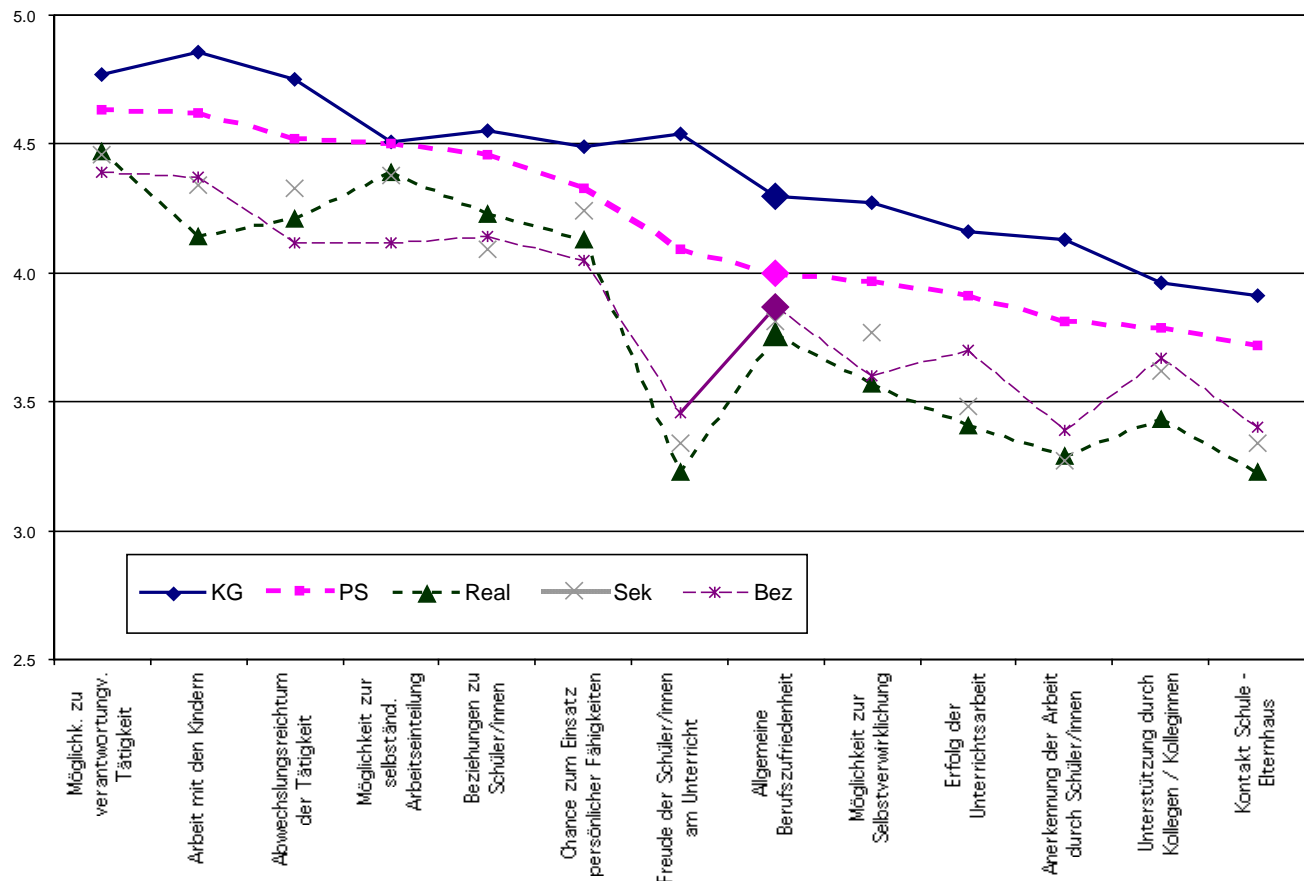
Bezirksschullehrkräfte weisen erstaunlich hohe Werte in emotionsorientiertem Bewältigungsverhalten auf. Erstaunlich deshalb, weil es sich um einen Coping-Stil handelt, der sich ungünstig auf empfundene Belastungen und empfundene Zufriedenheit auswirkt und eher von jüngeren Personen angewendet wird. Das ist aber bei Bezirksschullehrpersonen nicht der Fall. Sie weisen das höchste Durchschnittsalter und am meisten Schulerfahrung (Dienstjahre) auf.

Am ehesten würden Kindergärtnerinnen und Primarschullehrpersonen ihren Beruf im Fall einer erneuten Entscheidung wieder wählen. Am wenigsten täten dies Sekundarschullehr-

kräfte. Diese schätzen dagegen ihre Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Lehrberufs) am höchsten ein.

Realschullehrkräfte unterrichten am meisten Lektionen pro Woche.

Grafik 12: **Signifikante typenspezifische Einflüsse (1. Teil Zufriedenheiten) – Mittelwerte**

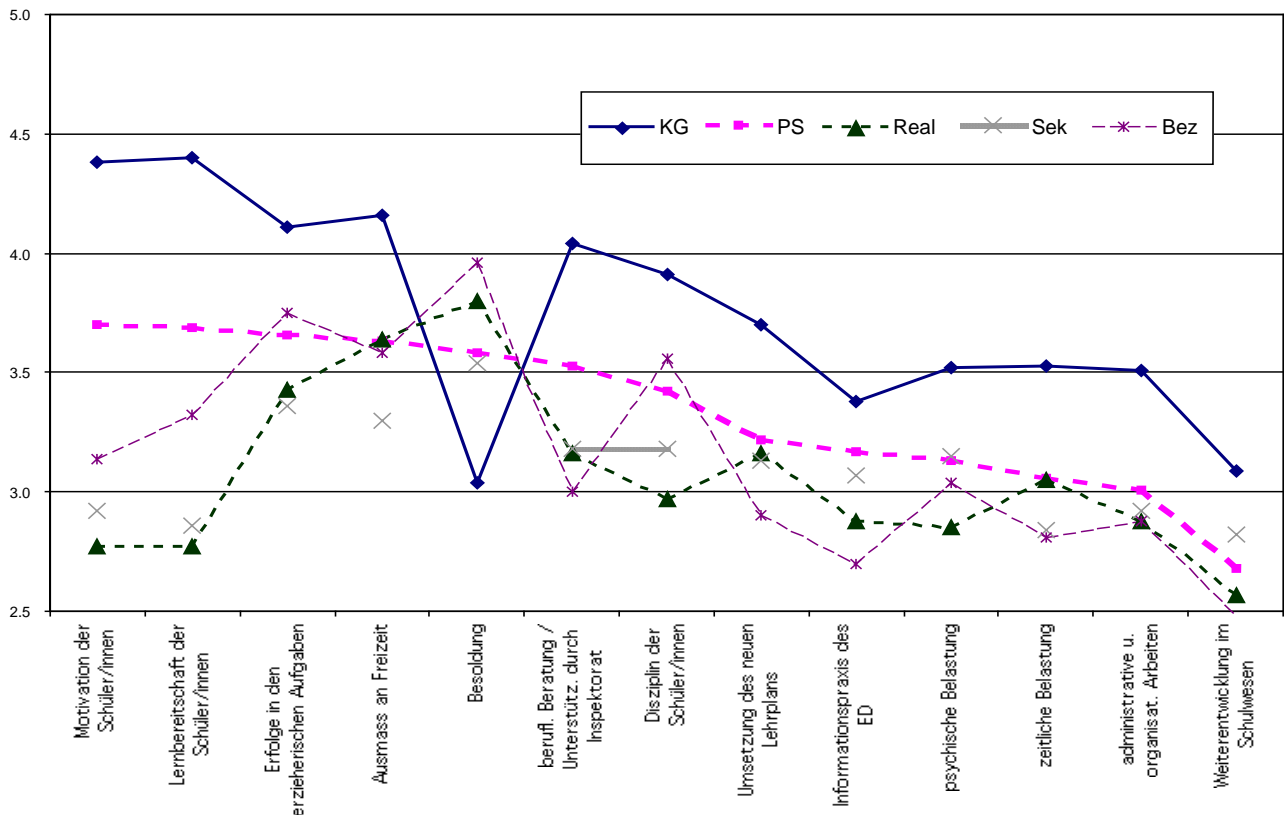


Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wegen der grossen Anzahl signifikant anders bewerteten Einzelzufriedenheiten stelle ich die Ergebnisse in zwei Grafiken dar. Die Grafiken 12 – 14 sind in einem grösseren Format auch im Anhang dargestellt. Die Reihenfolge der Darstellung (Grafik 13 – 15) richtet sich nach den Werten der Lehrkräfte der Primarschule. Die Werte der Lehrpersonen des Kindergartens (gestrichelt), der Primarschule (gestrichelt) und der Sekundarschule sind mit dicken Linien auffällig dargestellt. Die Grafiken heben optisch hervor, dass Lehrpersonen des Kindergartens mit

einer Ausnahme allen beruflichen Merkmalen, die signifikante Differenzen widerspiegeln, die höchsten Zufriedenheitswerte aller dargestellten Schultypen zuweisen. Die Ausnahme stellt die Zufriedenheit mit der Besoldung dar. Diese stellt Kindergärtnerinnen am wenigsten zufrieden. Für einmal weisen in diesem Bereich Realschullehrpersonen hohe Zufriedenheitswerte auf. Noch zufriedener sind damit Bezirksschullehrpersonen.

Grafik 13: Signifikante typenspezifische Einflüsse (2. Teil Zufriedenheiten) – Mittelwerte



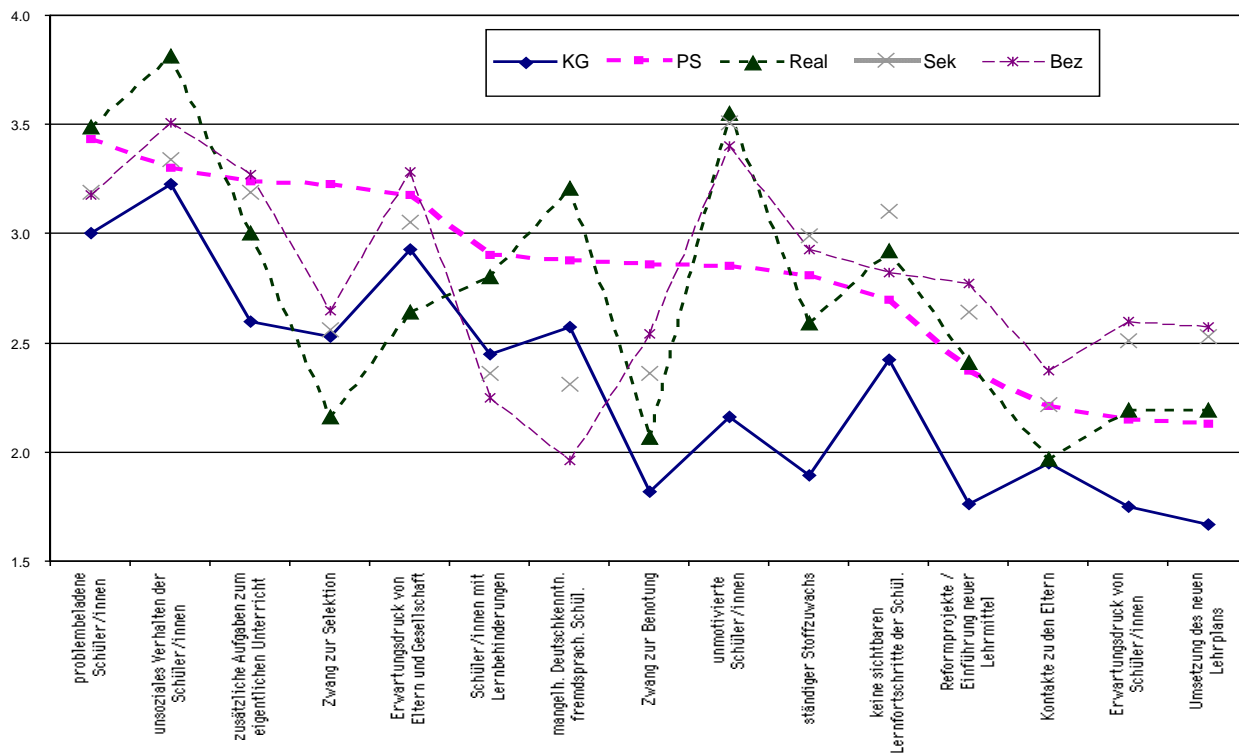
Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Die höchsten Belastungs- und tiefsten Zufriedenheitswerte resultieren bei Lehrpersonen an Realschulen (siehe auch Grafik 12 und 14). In einzelnen Bereichen sind Bezirksschullehrerinnen und -lehrer zufriedener als Primarschullehrpersonen (Disziplin der Schülerinnen und Schüler, Erfolge in den erzieherischen Aufgaben) und weniger belastet (Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler). Mangelhafte Deutschkenntnisse der Schülerschaft belasten Realschullehrpersonen, Pri-

marschullehrpersonen und Kindergärtnerinnen stärker als Lehrkräfte an Sekundar- und Bezirksschulen. In Sekundar- und Bezirksschulklassen sitzen am wenigsten fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, was den Befund erklären dürfte.

Bezirksschullehrpersonen sind am wenigstem zufrieden mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartements, mit der Weiterentwicklung im Schulwesen und der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat. Auch etliche arbeitsinhaltliche, nicht typisch pädagogische Aspekte werden von Bezirksschullehrkräften mit den tiefsten Zufriedenheitswerten bedacht: die Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit, die Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten, der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit, die Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung.

Grafik 14: **Signifikante typenspezifische Einflüsse (Belastungen) – Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Primarschullehrkräfte der Unterstufe kündigen am ehesten von allen Lehrertypen wegen unerfreulicher Entwicklungen im Schulwesen und wegen dem Selektions- und Benotungszwang

(siehe Kp. 2.1.3.3). Unmotivierte Schülerinnen und Schüler sind dagegen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I viel eher ein Kündigungsgrund als für Lehrkräfte an Primarschulen.

Unmotivierte Schülerinnen und Schüler belasten Lehrkräfte der Sekundarstufe I erheblich stärker als Primarschullehrkräfte und Lehrpersonen an Kindergärten. Das grösste Ausmass an empfundenen Belastungen hinsichtlich des Items *keine sichtbaren Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern* beklagen Sekundarschullehrkräfte. Aus der Grafik ist das gesamthafte hohe Belastungsempfinden von Lehrpersonen an Realschulen sichtbar. Gegenüber Kontakten zu den Eltern und dem Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft sowie dem Zwang zur Selektion bekunden sie die tiefsten Belastungen.

8.4 Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassengrösse

Die Gruppengrenze wird vorerst wie in den Einzelbefragungen bei 19 Schülerinnen und Schülern gelegt. In zusätzlichen Analysen wird mit drei Gruppen gerechnet (Tab. 77 – 80). In die Analyse sind nur Klassenlehrpersonen einbezogen.

Gruppe	Klassengrösse	Stichproben
Gruppe 1:	bis 19 Schüler/innen	279 Lehrpersonen
Gruppe 2:	ab 20 Schüler/innen	360 Lehrpersonen

Tabelle 76: **Signifikante Einflüsse der Klassengrösse - Mittelwerte**

Items	Anzahl Schüler/innen		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 19	ab 20	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Dauer der Ferien	4.59	4.75	.048
- der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.54	4.40	.015
- dem pädagogischen Handlungsspielraum	4.17	4.03	.048
- der Besoldung	3.79	3.54	.004
- der Grösse der Klassen	3.79	2.69	.000
- dem Ausmass an Freizeit	3.73	3.53	.037
- der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.60	3.42	.035
- der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	3.58	3.85	.001
- den Auswirkungen auf die Gesundheit	3.39	3.21	.020
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.09	2.90	.020
- der zeitlichen Belastung	3.16	2.89	.001
- dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	2.59	2.38	.007
Belastungen (belastet durch ...)			
- zeitliche Belastung	3.03	3.25	.012
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.85	3.20	.000
- Zwang zur Selektion	2.78	3.02	.030
- mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül.	2.62	2.89	.011
- Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.51	2.81	.001
- Klassengrösse	2.23	3.51	.000
- Umsetzung des neuen Lehrplans	2.19	2.39	.044
Körperliches Wohlbefinden			
- sehr starke Kopfschmerzen	3.40	3.19	.008

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 76)</i>	bis 19	ab 20	Fehlerwahrscheinlichkeit
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (6 Monate)	3.76	3.87	.036
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (2 Jahre)	3.14	3.34	.009
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (5 Jahre)	2.41	2.72	.000
Skala Fluktuationsabsicht			
- einfaktorielle Skala	1.91	1.75	.007
Soziodemografische Angaben			
- Dienstalster am jetzigen Schulort (Anzahl Jahre)	8,9 Jahre	10,7 Jahre	.008
- Schulgrösse (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium)	23,0 Lehrp.	27,9 Lehrp.	.026
- Anzahl fremdkulturelle Schüler/innen (bei Klassenlehrpersonen und Kindergärtner/innen)	3,7 Schül.	5,5 Schül.	.000
Skalen			
<u>Skalen Zufriedenheitsformen</u>			
- Resignation	1.69	1.81	.028
Kreuztabellen			.000
- Kindergarten (Total 10,3%) Verteilung →	36,4%	63,6%	
- Primarschule Unterstufe (19,9%) Verteilung →	38,7%	61,3%	
- Primarschule Mittelstufe (26,3%) Verteilung →	31,0%	69,0%	
- Realschule (12,4%) Verteilung →	54,5%	45,5%	
- Sekundarschule (13,5%) Verteilung →	50,0%	50,0%	
- Bezirksschule (8,6%) Verteilung →	28,3%	71,7%	
- Gesamt (inkl. Spezialklassen, anderer Schultyp etc.)	42,3%	57,7%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreten des Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Aufretenshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichen Wohlbefinden)

Wertebereich Verbleibenswahrscheinlichkeit von 1 = nein bis 4 = ja

Wertebereich Skala Fluktuationsabsicht bestehend aus Kündigungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft und Verbleibenswahrscheinlichkeit (3 Fragen; recodiert) von 1 = ja bis 4 = nein: hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung

Wertebereich Zufriedenheitsformen (Skala Resignation) von 1 bis 5 (hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung)

Die Items sind nach der Stärke der Mittelwerte für Klassenlehrkräfte aufgeführt, die bis zu 19 Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben. Die Reihenfolge sähe bis auf drei Ausnahmen gleich aus, würde sie nach der anderen Gruppe geordnet. Die Ausnahmen betreffen die

Zufriedenheit mit der Klassengrösse und mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust, sowie die durch die Klassengrösse empfundenen Belastungen.

Die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler zeitigt die zu erwartenden Effekte. Wo signifikante Differenzen auftreten, fühlen sich Klassenlehrkräfte mit kleinen Klassen zufriedener und weniger belastet. Trotzdem: Die Klassengrösse führt kaum zu einer divergenten Einschätzung der Berufssituation, vor allem nicht hinsichtlich arbeitsinhaltlicher Aspekte, obwohl jene Lehrkräfte, die grosse Klassen zu unterrichten haben, diesen Umstand als wenig zufriedenstellend und als stark belastend bewerten. Lehrpersonen mit weniger Schülerinnen und Schülern empfinden wohl geringere zeitliche Belastungen; die psychische Inanspruchnahme unterscheidet sich dagegen nicht gegenüber derer jener Lehrpersonen, die grosse Klassen unterrichten, weder hinsichtlich Belastungsempfinden noch hinsichtlich wahrgenommener Zufriedenheit. Auch was etwa die Items keine sichtbaren Lernfortschritte, unsoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler, Erfolg der Unterrichtsarbeit oder Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler betrifft, resultieren keine von der Klassengrösse abhängigen Unterschiede. Die generelle Berufszufriedenheit oder die insgesamt durch den Beruf empfundenen Belastungen sind desgleichen von der Klassengrösse unabhängig.

Die signifikanten Differenzen betreffen vorwiegend Arbeitsbedingungen und nicht etwa pädagogisch relevante Aspekte. Mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust und der Dauer der Ferien sind Lehrkräfte mit grossen Klassen sogar zufriedener. Lehrpersonen, die vergleichsweise wenig Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben, weisen eine geringere Verbleibenswahrscheinlichkeit auf und denken häufiger an Kündigungen. Sie weisen weniger Dienstjahre auf und unterrichten an kleineren Schulen im Vergleich zu Lehrkräften mit grossen Klassen. Der resignative Anteil an Zufriedenheit ist unter Lehrkräften mit grossen Klassen leicht überdurchschnittlich. In ihren Klassen ist auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler etwas höher, die aus einem anderen Kulturraum stammen.

Entgegen den Erwartungen übt die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler kaum einen Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit oder die empfundenen Belastungen aus.

Die von der Anzahl der zu unterrichten Schülerinnen und Schüler abhängigen Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung der beruflichen Situation durch die Lehrpersonen differenzieren möglicherweise nach Schultyp. Um diesen Sachverhalt zu klären, prüfe ich signifikante Einflüsse der Klassengrösse in Abhängigkeit vom zu unterrichtenden Schultyps (für Primar-,

Real-, Sekundar- und Bezirksschule). Auch die folgenden Tabellen enthalten nur die Angaben von Klassenlehrpersonen, als erstes von denjenigen, die an einer Primarschule arbeiten.

Primarschule

Gruppe	Klassengrösse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 17 Schüler/innen	70 Lehrpersonen
Gruppe 2:	18 – 22 Schüler/innen	84 Lehrpersonen
Gruppe 3:	ab 23 Schüler/innen	107 Lehrpersonen

Tabelle 77: **Primarschule: Signifikante Einflüsse der Klassengrösse - Mittelwerte**

Items	Anzahl Schülerinnen und Schüler			Signifikanz Untergruppen
	bis 17	18-22	ab 23	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)				
- der Chance, persönliche Fähigkeiten einzusetzen	4.44	4.42	4.15	n.s.
- der Führung der Schule	3.53	3.94	3.57	n.s.
- der Grösse der Klassen	3.79	3.76	2.07	1,2→3
- der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	4.37	4.65	4.42	2→1
- der Disziplin der Schüler/innen	3.67	3.51	3.24	1→3
- dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	2.64	2.61	2.25	1,2→3
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.93	3.70	3.53	1→3
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.20	3.13	2.68	1,2→3
- der psychischen Belastung	3.30	3.30	2.84	1,2→3
Belastungen (belastet durch ...)				
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.56	2.92	3.31	3→1
- unsoziales Verhalten der Schüler/innen	2.87	3.30	3.51	3→1
- unmotivierte Schüler/innen	2.54	2.79	2.99	3→1
- Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	2.99	3.26	3.47	3→1
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	3.10	3.19	3.49	n.s.
- mangelh. Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	2.51	2.87	3.31	3→1,2
- Klassengrösse	2.21	2.31	4.12	3→1,2
- problembeladene Schüler/innen	3.14	3.40	3.64	3→1
Körperliches Wohlbefinden				
- keine sehr starken Kopfschmerzen	3.32	3.30	3.00	n.s.
Fluktuationsrelevante Merkmale				
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (in zwei Jahren)	2.97	3.29	3.33	1→3
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (in fünf Jahren)	2.23	2.59	2.67	1→3

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 77)</i>	bis 17	18-22	ab 23	Signifikanz Untergruppen
Soziodemografische Angaben				
- Dienstalter am jetzigen Schulort	7,6 J.	10,7 J.	10,8 J.	n.s.
- Anzahl erteilte Lektionen pro Woche	24,3 L.	27,2 L.	26,4 L.	3,2→1
Skalen				
<u>Skala Belastungen</u>				
- Belastungen durch Schüler/innen	2.71	2.96	3.09	3→1
<u>Skala Zufriedenheitsdeterminanten</u>				
- Zufriedenheit mit zeitlichen Bedingungen	3.29	3.30	3.03	n.s.
<u>Skala Fluktuationsabsicht</u>				
einfaktorielle Skala	2.05	1.76	1.76	1,2→3

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes); Signifikanzanalysen (Gesamtsignifikanz und Scheffé-Test: Signifikanz der Untergruppen)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichen Wohlbefinden)

Wertebereich Verbleibenswahrscheinlichkeit von 1 = nein bis 4 = ja

Wertebereich Skala Fluktuationsabsicht bestehend aus Kündigungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft und Verbleibenswahrscheinlichkeit (3 Fragen; recodiert) von 1 = ja bis 4 = nein: hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung

Werden drei Gruppen gebildet und nur die Primarschullehrpersonen in die Analyse einbezogen, sinkt die Zufriedenheit mit der Klassengrösse von Lehrpersonen in grossen Klassen auf einen ausserordentlich tiefen Wert, während der Belastungswert dramatisch hoch ist. Deshalb ist es erstaunlich, dass vergleichsweise wenig Berufsmerkmale signifikante Unterschiede offenlegen. Auch unter Primarschullehrpersonen ist die Bereitschaft, die aktuelle Stelle *nicht* zu verlassen, dann grösser, wenn sie mehr Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben. In diesem Schultyp rufen allerdings etliche Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schülerinnen und Schülern hohe Belastungswerte auf, was sich auf Skalenebene äussert. Das Ausmass der empfundenen psychischen und zeitlichen Belastung zeigt sich dagegen von der Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler unbeeinflusst. Auch diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die sich durch die Klassengrösse hoch belastet fühlen und damit wenig zufrieden sind, weisen hohe Zufriedenheitswerte auf, etwa hinsichtlich der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen oder der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung. Noch tiefer als unter allen Lehrpersonen ist bei ihnen die ohnehin tiefe Zufriedenheit mit dem Anse-

hen ihres Berufs in der Öffentlichkeit von denjenigen Lehrpersonen, die viele Schülerinnen und Schülern zu unterrichten haben.

Realschule

Gruppe	Klassengrösse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 17 Schüler/innen	31 Lehrpersonen
Gruppe 2:	18 – 22 Schüler/innen	19 Lehrpersonen
Gruppe 3:	ab 23 Schüler/innen	16 Lehrpersonen

Tabelle 78: **Realschule: Signifikante Einflüsse der Klassengrösse - Mittelwerte**

Items	Anzahl Schülerinnen und Schüler			Signifikanz Untergruppen
	bis 17	18-22	ab 23	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)				
- der Grösse der Klassen	3.90	3.16	1.94	1,2→3
- der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	4.06	3.44	3.56	1→2
- der Weiterentwicklung im Schulwesen	3.00	2.25	2.31	1→2
Allgemeine Berufszufriedenheit				
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	3.93	3.29	4.00	n.s.
Belastungen (belastet durch ...)				
- Klassengrösse	2.06	3.26	4.25	3,2→1;3→2
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.87	3.68	3.56	n.s.
- Erwartungsdruck von Schüler/innen	2.19	1.79	2.56	3→2
<u>Coping-Strategien</u>				
- Aufgabenorientierung	3.50	3.82	3.45	n.s.

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes); Signifikanzanalysen (Gesamtsignifikanz und Scheffé-Test: Signifikanz der Untergruppen)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Coping-Strategien von = untypisch bis 5 = sehr typisch

Unter den Realschullehrkräften, die 23 und mehr Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben, sind die Werte bezüglich Zufriedenheit mit der Klassengrösse (M = 1.94) und der empfundenen Belastung (M = 4.25) von allen untersuchten Schultypen am extremsten (siehe Ta-

belle 78). Interessanterweise ist die Zufriedenheit mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit und mit der Weiterentwicklung im Schulwesen unter den Lehrpersonen mit mittelgrossen Klassen am geringsten. Das gilt auch bei der Allgemeinen Berufszufriedenheit, wo gerade jene Personen mit den grössten Klassen den höchsten Wert aufweisen, die am meisten Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben, und diesen Umstand als höchst belastend und wenig zufriedenstellend wahrnehmen. Lärm und Unruhe in der Klasse belasten wiederum Lehrkräfte mit mittelgrossen Klassen am stärksten, auch wenn sie die günstigste Coping-Strategie, aufgabenorientierte Bewältigung nämlich, von allen drei Gruppen am ausgeprägtesten anwenden.

Am bemerkenswertesten an der in Tabelle 78 dargestellten Analyse ist, dass von all den untersuchten Merkmalen und Skalen – es handelt sich um weit über 100 - derart wenige signifikante Differenzen aufweisen. So lassen weder die Items psychische Belastung noch keine sichtbaren Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler signifikante Differenzen erkennen, um nur deren zwei zu erwähnen.

Sekundarschule

Gruppe	Klassengrösse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 17 Schüler/innen	26 Lehrpersonen
Gruppe 2:	18 – 22 Schüler/innen	22 Lehrpersonen
Gruppe 3:	ab 23 Schüler/innen	24 Lehrpersonen

Tabelle 79: **Sekundarschule: Signifikante Einflüsse der Klassengrösse - Mittelwerte**

Items	Anzahl Schülerinnen und Schüler			Signifikanz Untergruppen
	bis 17	18-22	ab 23	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)				
- dem Klima im Kollegium	3.77	4.18	3.33	2→3
- der Grösse der Klassen	4.04	3.59	2.38	1,2→3
- der Dauer der Ferien	4.73	4.36	4.88	3→2

<i>Items (Fortsetzung von Tab. 79; Zufriedenheitsdeterminanten)</i>	Anzahl Schülerinnen und Schüler			Signifikanz Untergruppen
	bis 17	18-22	ab 23	
- den Erfolgen mit den erzieherischen Aufgaben	3.73	3.00	3.54	1→2
- der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	4.17	3.64	3.79	1→2
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	3.76	3.18	3.08	1→3
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	3.62	2.95	3.33	1→2
Belastungen (belastet durch ...)				
- Klassengrösse	1.77	2.64	3.71	3→1,2
Soziodemografische Angaben				
- Dienstalter insgesamt	20,8 J.	12,5 J.	19,4 J.	1→2

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes); Signifikanzanalysen (Gesamtsignifikanz und Scheffé-Test: Signifikanz der Untergruppen)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Unter den Sekundarschullehrpersonen wird, abhängig von der Klassengrösse, lediglich ein Belastungsitem anders eingestuft. Klassenlehrpersonen, die sich in ihrer Klasse 23 und mehr Schülerinnen und Schüler gegenübersehen, bewerten diesen Umstand als stark belastend. Trotzdem nehmen diese Personen nicht mehr Belastungen als Lehrkräfte mit einer geringeren Anzahl zu Unterrichtenden wahr. Mit der Dauer der Ferien sind sie am zufriedensten.

Zwei soziale Aspekte befriedigen sie am wenigsten, nämlich das Klima im Kollegium und die Anerkennung der Arbeit durch ihre Schülerinnen und Schüler. Ansonsten sind es die Lehrerinnen und Lehrer in mittelgrossen Klassen, welche die ungünstigsten Berufswerte aufweisen. Das gilt beispielsweise hinsichtlich der Freude ihrer Schülerinnen und Schüler am Unterricht.

Bezirksschule

<i>Gruppe</i>	<i>Klassengrösse</i>	<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	bis 17 Schüler/innen	11 Lehrpersonen
Gruppe 2:	18 – 22 Schüler/innen	18 Lehrpersonen
Gruppe 3:	ab 23 Schüler/innen	17 Lehrpersonen

Die Bezirksschullehrpersonen der ersten Gruppe unterrichten durchschnittlich 14,5 Schülerinnen und Schüler, die der zweiten 20,8 und der dritten 24,4. Beeinflussen die unterschiedlichen Klassengrößen die Wahrnehmung ihrer beruflichen Situation?

Tabelle 80: **Bezirksschule: Signifikante Einflüsse der Klassengröße - Mittelwerte**

<i>Items</i>	Anzahl Schülerinnen und Schüler			Signifikanz Untergruppen
	bis 17	18-22	ab 23	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)				
- der Führung der Schule	2.88	4.00	3.79	n.s.
- dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	2.36	2.72	1.88	2→3
- der Grösse der Klassen	4.27	3.00	2.00	1,2→3;1→2
Belastungen (belastet durch ...)				
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.36	2.83	3.63	3→1
- Klassengrösse	1.55	3.11	4.12	3,2→1;3→2

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes); Signifikanzanalysen (Gesamtsignifikanz und Scheffé-Test: Signifikanz der Untergruppen)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Die eingangs gestellte Frage kann mit *nein* beantwortet werden. Auch in dieser Teilstichprobe ist die Anzahl der mit der Klassengröße verknüpften signifikanten Differenzen gering, obwohl jene Lehrkräfte, die vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben, diesen Umstand als äusserst belastend empfinden und damit überhaupt nicht zufrieden sind.

Unter Bezirksschullehrpersonen gilt wie und unter Lehrpersonen anderer Schultypen die Formel: *je grösser die Klasse, desto geringer die Zufriedenheit mit dem Image des Berufs*. Dieser Zusammenhang erscheint auf den ersten Blick wenig plausibel. Wenn jedoch Lehrpersonen mit vielen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten haben und diesen Umstand als belastend wahrnehmen, möchten sie – so interpretiere ich diesen Befund – dafür auch in Form von Anerkennung durch die Öffentlichkeit honoriert werden.

Über alle Schultypen hinweg beeinflusst der Umstand, grosse Klassen unterrichten zu müssen, eher die wahrgenommenen Zufriedenheit als das Ausmass der empfundenen Belastungen. Über-

spitzt formuliert: Grosse Klassen provozieren Unzufriedenheit, bleiben aber sonst bedeutungslos. Die Unzufriedenheit beschränkt sich grösstenteils auf den Umstand, grosse Klasse unterrichten zu müssen.

8.5 Unterschiede in Abhängigkeit vom Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler in der Klasse

Seit 1996 wurde der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler ermittelt, die aus einem "anderen Kulturraum" stammen.¹ Die Frage konnte lediglich den Klassenlehrerinnen und -lehrern gestellt werden, wobei die Befragten selber entscheiden konnten, was sie unter einem anderen Kulturraum verstehen. Die Daten in der Tabelle 81 sind nach der Höhe der Mittelwerte der Lehrpersonen mit einem vergleichsweise geringen Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler aufgeführt.

Gruppe	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen	Stichprobe
Gruppe 1:	bis $\frac{1}{3}$ (bis 32%)	322 Lehrkräfte
Gruppe 2:	ab $\frac{1}{3}$ (ab 33%)	134 Lehrkräfte

Tabelle 81: **Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit vom Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler in der Klasse - Mittelwerte**

Items	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 32%	ab 33%	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.67	3.48	.043
- der Anerkennung der Arbeit durch die Eltern	3.61	3.31	.007
- der Motivation der Schüler/innen	3.56	3.20	.001
- der Disziplin der Schüler/innen	3.51	3.09	.000
- der Klassengrösse	3.26	2.89	.011
- der psychischen Belastung	3.15	2.90	.018
- Erwartungsdruck von Schüler/innen	2.25	2.04	.029
Belastungen (belastet durch ...)			
- problembeladene Schüler/innen	3.22	3.57	.002
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.95	3.20	.040
- Klassengrösse	2.87	3.31	.003
- mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül.	2.54	3.39	.000
- Verhältnis zur Schulpflege	1.95	1.70	.014

¹Frage 31b) (im Anschluss an die an die Klassenlehrpersonen gestellte Frage nach der Klassengrösse): "Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?"

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 81)</i>	bis 32%	ab 33%	Fehlerwahrscheinlichkeit
Allgemeine Berufsbelastung			
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.90	3.08	.049
Zufriedenheitsformen			
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden".	3.43	3.17	.028
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (als Lehrer/in)	2.96	3.16	.007
Soziodemografische Angaben			
- Schulgrösse (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium)	22,9 L.	33,1 L.	.001
- Anzahl Schüler/innen in der Klasse	20,4 Sch.	19,1 Sch.	.028
Kreuztabellen			
<u>Verteilung auf Schulstufen</u>			.000
- Kindergarten (Total 12,5%) Verteilung →	74,3%	25,7%	
- Primarschule Unterstufe (19,8%) Verteilung →	65,5%	34,5%	
- Primarschule Mittelstufe (27,3%) Verteilung →	78,3%	21,7%	
- Realschule (12,1%) Verteilung →	45,3%	54,7%	
- Sekundarschule (14,1%) Verteilung →	87,1%	12,9%	
- Bezirksschule (7,7%) Verteilung →	100,0%	0,0%	
- Gesamt	72,4%	27,6%	

Statistisches Verfahren: t-test (Angabe des Mittelwertes);

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Arbeitsmarktchancen (Einschätzung der Chancen, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Klassen mit einem hohen Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler sind in Realschulen und an der Primarschule-Unterstufe sowie in grossen Schulen (ermittelt über die Kollegiumsgrösse) übervertreten. Insgesamt sind die Auswirkungen auf Zufriedenheit eher gering. Lehrkräfte mit einem geringen Anteil Fremdkultureller sind mit der Klassengrösse zufriedener und fühlen sich durch die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler auch weniger belastet, obwohl fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler tendenziell eher in kleinen Klassen unterrichtet werden. Lehrkräfte mit wenig Fremdkulturellen sind mit der Motivation und der Disziplin zufriedener, ebenso mit der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Eltern, dem Kontakt Schule - Elternhaus und der psychischen Belastung. Lehrpersonen mit einem hohen Anteil an fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern sind bezüglich des Erwartungsdrucks der Schülerschaft zufriedener und fühlen sich durch das Verhältnis zur Schulpflege weniger

belastet. Allerdings beklagen sie die mangelhaften Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler (sehr hoher Belastungswert). Sie klagen überdies vermehrt über Lärm und Unruhe in der Klasse und über problembeladene Schülerinnen und Schüler. Dergleichen empfinden sie eine höhere Allgemeine Berufsbelastung.

Nachfolgend werden die in Abhängigkeit von der Grösse des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Bewertungen der Berufssituation für verschiedene Schultypen beschrieben.

Kindergarten

Gruppe	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 32%	41 Lehrpersonen
Gruppe 2:	ab 33%	14 Lehrpersonen

Tabelle 82: **Kindergarten: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit vom Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte**

Items	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 32%	ab 33%	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...) - der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	4.15	3.36	.003
Belastungen (belastet durch ...) - mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül. - keine genaue Trennung zw. Berufs- und Freizeitbereich - zeitliche Belastungen	2.32 2.98 2.90	3.29 2.07 2.14	.022 .013 .006
Zufriedenheitsformen - "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	1.80	1.23	.028
Fluktuationsrelevante Merkmale - Häufigkeit von Kündigungsgedanken	2.29	1.50	.011
Skalen <u>Skala Belastungen</u> - Zeitliche Belastungen	2.94	2.11	.006

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen und Skala Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft so

Wertebereich Häufigkeit von *Kündigungsgedanken* von 1 = sehr selten bis 5 = sehr

Primarschule

Gruppe	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 32%	159 Lehrpersonen
Gruppe 2:	ab 33%	57 Lehrpersonen

Tabelle 83: **Primarschule: Signifikante Einflüsse² in Abhängigkeit vom Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte**

Items	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 32%	ab 33%	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.97	3.68	.044
- der Motivation der Schüler/innen	3.82	3.45	.031
- der Disziplin der Schüler/innen	3.56	3.05	.004
- dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	2.53	2.21	.042
Zufriedenheitsformen			
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden".	3.58	3.07	.005
Belastungen (belastet durch ...)			
- Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.89	3.25	.042
- mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül.	2.76	3.51	.000
- problembeladene Schüler/innen	3.31	3.79	.004
- unmotivierte Schüler/innen	2.75	3.14	.034
Allgemeine Berufsbelastung			
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.94	3.19	.053
Soziodemografische und berufsstrukturelle Angaben			
- Schulgrösse (Anzahl Lehrer/innen und Kindergärtnerinnen an der Schule)	20,1 Lehrperson	31,6 Lehrpersonen	.005
Skalen			
<u>Skalen Zufriedenheitsformen</u>			
- Allgemeine Zufriedenheit	3.81	3.58	.049

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

²Allgemeine Berufsbelastung: Signifikanz >.050 (kursiv gesetzt).

Realschule

Gruppe	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 32%	24 Lehrpersonen
Gruppe 2:	ab 33%	29 Lehrpersonen

Tabelle 84: **Realschule: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit vom Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte**

Items	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 32%	ab 33%	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Besoldung	4.00	3.41	.045
- dem Angebot an Teilzeitstellen	2.86	3.48	.006
Zufriedenheitsformen			
- "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte schlimmer sein."	1.75	2.38	.031
Körperliches Wohlbefinden			
- keine sehr starken Kopfschmerzen	3.67	3.14	.026
Fluktuationsrelevante Merkmale			
<u>Wiederwahl</u>			
- Wiederwahl des Lehrberufes im Fall einer erneuten Entscheidung	3.45	2.86	.009
Skalen			
<u>Skala Zufriedenheitsdeterminanten</u>			
- Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen	3.58	3.28	.046

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Sekundarschule

Gruppe	Anteil fremdkulturelle Schüler/innen pro Klasse	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 32%	54 Lehrpersonen
Gruppe 2:	ab 33%	8 Lehrpersonen

Tabelle 85: **Sekundarschule: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse** - Mittelwerte

Items	Anteil fremdkultureller Schüler/innen pro Klasse		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 32%	ab 33%	
Belastungen (belastet durch ...) - Zwang zur Selektion	2.39	3.50	.011

Bezirksschule

Keine Klassenlehrpersonen mit einem Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse, welchen 33% übersteigt.

Der Anteil fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler beeinflusst weder die Zufriedenheit noch das Ausmass der empfundenen Belastungen der Lehrpersonen. Treten signifikante Differenzen auf, fallen sie erwartungsgemäss aus, zumindest was die *Primarschule* betrifft. So sind jene Primarschullehrerinnen und -lehrer mit der Motivation und der Disziplin ihrer Schülerinnen und Schüler weniger zufrieden, die vergleichsweise viele Fremdkulturelle in ihren Klassen unterrichten. Sie weisen desgleichen tiefere Zufriedenheitswerte hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus und dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit auf. Lediglich vier von rund fünfzig Zufriedenheitsitems widerspiegeln signifikante Differenzen. Durch vier in der Person der Schülerinnen und Schüler liegende Verhaltensweisen und Eigenschaften fühlen sie sich stärker belastet, durch mangelhafte Deutschkenntnisse der zu Unterrichtenden, durch unmotivierte sowie durch problembeladene Schülerinnen und Schüler und durch solche mit Lernbehinderungen. Ihren Beruf insgesamt nehmen sie im Vergleich zu Lehrpersonen mit einem geringen Anteil Fremdkultureller als belastender wahr.

In grossen Schulen (ermittelt über die Grösse des Kollegiums) ist der Anteil Fremdkultureller höher. Lehrpersonen an grossen Schulen berichten über ungünstigere Berufswerte. Ein Teil der signifikanten Differenzen ist diesem Umstand zuzuschreiben.

In der *Realschule* ist der Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler am höchsten. Die Analyse der schultypenspezifischen Einflüsse hat hohe Belastungs- und tiefe Zufriedenheitswerte der Realschullehrpersonen aufgedeckt (siehe Kp. 8.3). In Abhängigkeit von der Grösse des Anteils Fremdkultureller wird kein einziges Belastungsitem unterschiedlich bewertet, und nur gerade mit der Besoldung sind Lehrpersonen mit vielen fremdkulturellen Schülerinnen und Schüler unzufriedener. Das Angebot an Teilzeitstellen ist für sie befriedigender. Die für Realschullehrpersonen erwähnten hohen Belastungs- und tiefen Zufriedenheitswerte sind daher unabhängig vom Anteil Fremdkultureller. Einer Aussage, mit der unterschiedliche Formen von Zufriedenheit bestimmt werden können (siehe Kp. 7.2.2), stimmen Personen mit vielen fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern stärker zu. Diese Aussage drückt aus, dass auf einen Teil der bekundeten Zufriedenheit ein resignativer Anteil entfällt. Unter Lehrpersonen mit vielen fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern ist die Absicht, den Beruf im Fall einer erneuten Wahl wieder zu ergreifen, seltener.

In der *Sekundarschule* unterrichten - in der vorliegenden Stichprobe - nur wenige Lehrerinnen und Lehrer mehr als einen Drittel Fremdkulturelle, in der *Bezirksschule* niemand. Wer sich als Sekundarschullehrkraft vielen Fremdkulturellen gegenüber sieht, empfindet den Zwang zur Selektion als belastender. Wegen des geringen Stichprobenumfangs sind diese Resultate bzw. die nicht zustande gekommenen signifikanten Differenzen zurückhaltend zu interpretieren.

Für die Ergebnisse im *Kindergarten* soll das Etikett *bemerkenswert* bemüht werden. Kindergärtnerinnen mit einem hohen Anteil Fremdkultureller empfinden wegen mangelhafter Deutschkenntnisse Fremdsprachiger wohl höhere Belastungen als solche mit einem geringen Anteil. Die zeitliche Inanspruchnahme – dieser Befund gilt auf Item- und auf Skalenebene - belastet sie dagegen weniger, ebenso der Umstand der mangelnden Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich. Die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen befriedigt sie stärker. Die Aussage, die einen resignativen Anteil an Zufriedenheit andeutet, lehnen sie eindeutiger ab. Im Weiteren denken sie deutlich weniger oft an Kündigungen als Kindergärtnerinnen, die weniger fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler unterrichten.

8.6 Unterschiede in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen

Um zwei Gruppen von ungefähr gleicher Grösse zu erhalten, liegt die Grenze, wie für entsprechende Berechnungen in den Kantonen Luzern und Solothurn, bei 26 Lektionen. Das ermöglicht einerseits Vergleiche zwischen verschiedenen Stichproben, entspricht jedoch andererseits den realen Verhältnissen insofern nicht, als 26 Wochenlektionen nicht eigentlich als Teilzeitarbeit betrachtet werden können. Anschliessend an diese Tabelle werden deshalb weitere Signifikanzanalysen mit drei Gruppen gerechnet.

Gruppe	Pensum	Stichprobe
Gruppe 1:	bis 26 Lektionen	415 Lehrpersonen
Gruppe 2:	ab 27 Lektionen	428 Lehrpersonen

Tabelle 86: **Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen - Mittelwerte**

Items	erteilte Lektionen		Fehlerwahrscheinlichkeit
	bis 26	ab 27	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Dauer der Ferien	4.74	4.62	.012
- dem Ausmass an Freizeit	3.94	3.46	.000
- den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.66	3.85	.005
- der Anerkennung der Arbeit durch die Schulleitung	3.61	3.77	.044
- dem Angebot an Teilzeitstellen	3.48	3.01	.000
- der Besoldung	3.47	3.66	.016
- der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	3.43	3.85	.000
- dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.42	3.56	.022
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.42	3.21	.002
- der zeitlichen Belastung	3.34	2.86	.000
- der psychischen Belastung	3.23	3.03	.009
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.23	2.96	.000
- dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.59	2.43	.031

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 86)</i>	bis 26	ab 27	Fehlerwahrscheinlichkeit
Belastungen (belastet durch ...)			
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	2.97	3.19	.003
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.87	3.07	.017
- psychische Belastung	2.86	3.06	.018
- zeitliche Belastung	2.80	3.27	.000
- keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	2.73	2.88	.032
- keine genaue Trennung Berufs- und Freizeitbereich	2.61	2.96	.000
- Zwang zur Selektion	2.61	2.91	.002
- mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül.	2.54	2.83	.002
- Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.48	2.73	.002
- ständiger Stoffzuwachs	2.47	2.94	.000
- Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	2.19	2.51	.000
- Kontakte zu den Eltern	2.03	2.25	.001
Allgemeine Berufsbelastung			
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.74	3.08	.000
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (als Lehrer/in)	2.99	3.33	.000
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Schuldienstes)	2.41	2.25	.028
- Häufigkeit von Umschulungsgedanken (ausserhalb des Schuldienstes)	2.43	2.17	.002
Skala Fluktuationsabsicht			
- einfaktorielle Skala	1.96	1.74	.000
Körperliches Wohlbefinden			
- sehr starke Kopfschmerzen	3.20	3.34	.045
Soziodemografische Angaben			
- Dienstalter am jetzigen Schulort	7,7 Jahre	10,8 Jahre	.000
- Dienstalter insgesamt	13,1 Jahre	14,9 Jahre	.006
- Schulgrösse (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium)	19,1 Lehrp.	20,3 Lehrp.	.007
Coping-Stratgien (Skalen)			
- Vermeidungsorientierung	2.85	2.76	.046
- Emotionsorientierung	2.56	2.47	.047
Kreuztabellen			
<u>Fluktuationspotenzial</u>			
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein". (Total ,ja‘ 21,0%)	24,5%	17,3%	.020

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 86)</i>	bis 26	ab 27	Fehlerwahrscheinlichkeit
<u>Verteilung auf Schulstufen</u>			.000
- Kindergarten (Total 8,3%) Verteilung →	92,6%	7,4%	
- Primarschule Unterstufe (17,4%) Verteilung →	43,4%	56,6%	
- Primarschule Mittelstufe (22,6%) Verteilung →	27,2%	72,8%	
- Realschule (11,5%) Verteilung →	26,7%	73,3%	
- Sekundarschule (14,0%) Verteilung →	39,6%	60,4%	
- Bezirksschule (8,8%) Verteilung →	70,2%	29,8%	
- Gesamt	48,2%	51,8%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreffen des Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Fluktuationsrelevante Merkmale (Einschätzung der Arbeitsmarktchancen von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Häufigkeit von Umschulungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft)

Wertebereich Fluktuationsabsicht (einfaktorielle Skala) bestehend aus *Verbleibenswahrscheinlichkeit* (3 Items) von 1 = ja bis 4 = nein und *Kündigungsgedanken* (1 Item) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft (Häufigkeit von Kündigungsgedanken)

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichen Wohlbefinden)

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch

Lehrkräfte, die viele Lektionen erteilen, sind in der Real- und Sekundarschule sowie an der Primarschule Mittelstufe übervertreten. Auf die Zufriedenheit mit arbeitsinhaltlichen Begebenheiten übt die Grösse des zu unterrichtenden Pensums keinen Einfluss auf. Lehrpersonen mit einer hohen Anzahl Lektionen sind zufriedener mit der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Schulleitung, mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus, mit der Besoldung, mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust und mit dem Kontakt Schule Elternhaus. Zeitliche Begebenheiten, die psychische Inanspruchnahme, die Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit, aber auch Kontakt Schule – Elternhaus befriedigt dagegen Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum stärker; ebenso – und zwar mit deutlichem Unterschied (Fehlerwahrscheinlichkeit $p = .000$) - das Angebot an Teilzeitstellen.

Das Ausmass der empfundenen Belastungen fällt erwartungsgemäss aus. Der Hälfte der im Fragebogen aufgenommenen Belastungssitems schreiben Lehrkräfte mit einem grossen Pensum höhere Belastungswerte zu. Das sind sämtliche Belastungssitems, die signifikant anders bewertet werden. Dagegen führen diese durchgängig höheren Belastungswerte nicht in jedem

Fall zu tieferen Zufriedenheiten. Einmal mehr stimmen Belastungen und Zufriedenheit nicht überein, wenn angenommen wird, hohe Belastungen reduzierten die Zufriedenheit.

Lehrkräfte mit einem grossen Pensum fühlen sich durch den Beruf insgesamt stärker belastet. Trotz diesen als höher empfundenen Belastungen denken sie weniger an Kündigungen und hegen auch weniger Umschulungsgedanken im Vergleich zu Lehrkräften mit einem eher geringeren Pensum.

Das Item *keine sichtbaren Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler* führt in Abhängigkeit des unterrichteten Pensum zu signifikanten Differenzen, nicht etwa in Abhängigkeit der Klassengrösse, wie plausiblerweise eher erwartet werden könnte.

Nachfolgend soll die Analyse mit einer neuen Gruppenbildung (3 Gruppen) vorgenommen werden. Auf die Wiedergabe der signifikante Differenzen widerspiegelnden Einzelzufriedenheiten (Zufriedenheitsdeterminanten) und Einzelbelastungen wird verzichtet. Sie werden verbal beschrieben.

<i>Gruppe</i>	<i>Anzahl Lektionen</i>	<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	bis 19 Lektionen	222 Lehrpersonen
Gruppe 2:	20 – 25 Lektionen	151 Lehrpersonen
Gruppe 3:	ab 26 Lektionen	473 Lehrpersonen

Tabelle 87: **Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen** (ohne Einzelitems Zufriedenheit und Einzelitems Belastung) - Mittelwerte

<i>Items</i>	Anzahl Lektionen			Signifikanz Untergruppen
	bis 19	20-25	ab 26	
Allgemeine Berufsbelastung				
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.70	2.84	3.03	3→1
Fluktuationsrelevante Merkmale				
- Häufigkeit von Weiterbildungsgedanken (im Lehrberuf)	2.98	3.28	3.06	n.s.
- Häufigkeit von Umschulungsgedanken (ausserhalb des Schuldienstes)	2.53	2.29	2.19	1→3
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (als Lehrer/in)	3.06	2.82	3.32	3→2,1

Items	Anzahl Lektionen			Signifikanz
	bis 19	20-25	ab 26	Untergruppen
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (in sechs Monaten)	3.69	3.79	3.87	1→3
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (in zwei Jahren)	3.15	3.08	3.29	2→3
- Verbleibenswahrscheinlichkeit (in sechs Jahren)	2.37	2.31	2.66	1,2→3
Soziodemografische Angaben				
- Dienstalter am jetzigen Schulort	6,3 J.	8,8 J.	10,8J.	3→1,2
- Dienstalter insgesamt	12,4 J.	13,1 J.	15,1J.	3→1
- Klassengrösse (Anzahl Schüler/innen bei Klassenlehrpersonen)	18,6 S.	19,7 S.	20,2 S.	3→1
Skalen				
<u>Skala Belastungen</u>				
- Zeitliche Belastungen	2.58	2.88	3.09	3,2→1
<u>Skala Zufriedenheitsdeterminanten</u>				
- Zufriedenheit mit zeitlichen Bedingungen	2.75	2.55	2.34	1,2→3; 1→2
<u>Skala Fluktuationsabsicht</u>				
- einfaktorielle Skala	1.95	1.96	1.77	3→1,2

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Scheffé-Test (Signifikanz der Untergruppen)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Fluktuationsrelevante Merkmale (Häufigkeit von Weiterbildungs- und Umschulungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft; Einschätzung der Arbeitsmarktchancen von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Verbleibenswahrscheinlichkeit von 1 = ja bis 4 = nein)

Wertebereich Fluktuationsabsicht (einfaktorielle Skala) bestehend aus *Verbleibenswahrscheinlichkeit* (3 Items) von 1 = ja bis 4 = nein und *Kündigungsgedanken* (1 Item) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft (Häufigkeit von Kündigungsgedanken; hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung)

Mit einigen Berufsmerkmalen sind die der Gruppe 1 (die Gruppe mit dem geringsten Pensum) angehörigen Lehrkräfte am unzufriedensten, so hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus, der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust und dem Kontakt Schule – Elternhaus. Die Besoldung befriedigt Angehörige der Gruppe 2 (mittelgrosses Pensum) am wenigsten. Bei den übrigen Berufsmerkmalen, die gemäss der vorliegenden Gruppenbildung signifikant anders beurteilt werden, weisen Lehrkräfte, die 26 und mehr Lektionen erteilen, die tiefsten Werte auf. Es handelt sich um die Zufriedenheit mit Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf Gesundheit, mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten und mit der zeitlichen Belastungen.

Je mehr Lektionen erteilt werden, desto höher ist das Ausmass der wahrgenommenen Belastungen. Es handelt sich um von Schülerinnen und Schülern ausgehende Belastungsquellen, um das Verhältnis zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler und um zeitliche Begebenheiten. Die Befunde entsprechen damit den Erwartungen. Trotzdem bleibt diese Gruppe dem Lehrberuf am ehesten treu. Sie weist die höchste Verbleibenswahrscheinlichkeit und tiefste Fluktuationsabsicht auf, auch wenn sie ihre Arbeitsmarktchancen als Lehrerin oder Lehrer am positivsten einschätzt. In ihren Klassen sitzen am meisten Schülerinnen und Schüler. Sie weisen das höchste *Dienstalter* auf. Bezüglich des *Alters* sind dagegen keine signifikanten Differenzen auszumachen.

Für diese Gruppe gilt: Je höher die empfundenen Belastungen, desto eher bleiben sie dem Lehrberuf treu.

An eine den Lehrberuf betreffende Weiterbildung denken Lehrerinnen und Lehrer mit einem mittelgrossen Pensenumfang am häufigsten.

Je weniger Lektionen erteilt werden, desto häufiger wird eine Kündigung erwogen sowie an eine Umschulung gedacht, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erlangen.

8.7 Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulgrösse (Grösse des Kollegiums)

Die Schulgrösse wird durch die Anzahl von Lehrpersonen im Kollegium ermittelt.¹

Gruppe	Kollegiumsgrösse	Anzahl Unterrichtende
Gruppe 1:	1 - 10 Lehrpersonen	123 Lehrpersonen
Gruppe 2:	11 - 25 Lehrpersonen	222 Lehrpersonen
Gruppe 3:	über 25 Lehrpersonen	233 Lehrpersonen

Ein Fünftel der Aargauer Lehrpersonen arbeitet in Kollegien, die aus zehn oder weniger Lehrkräften bestehen. 72% sind in Kollegien eingebunden, die aus bis dreissig Personen zusammengesetzt sind.

Tabelle 88: **Signifikante Differenzen bezüglich der Schulgrösse - Mittelwerte, Prozente**

Items	Anzahl Lehrkräfte im Kollegium			Scheffé-Test
	1 - 10	11 - 25	über 25	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)				
- der Arbeit mit den Kindern	4.62	4.48	4.39	1→3
- dem Abwechslungsreichtum der Arbeit	4.60	4.36	4.38	1→2,3
- den Beziehungen zu Schüler/innen	4.47	4.32	4.24	1→3
- dem Klima im Kollegium	4.17	3.90	3.77	1→3
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	4.14	3.79	3.68	1→3,2
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.96	3.74	3.64	1→3,2
- dem Ausmass an Freizeit	3.93	3.65	3.65	n.s.
- der Motivation der Schüler/innen	3.92	3.37	3.11	1,2→3;1→2
- der Unterstützung durch Kollegen/Kolleginnen	3.88	3.76	3.62	n.s.
- der Anerkennung der Arbeit durch die Schulleitung	3.88	3.72	3.55	1→3
- der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.87	3.70	3.47	1→3
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	3.87	3.64	3.45	1→3
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.83	3.47	3.15	1,2→3;1→2
- der Kooperation im Kollegium	3.80	3.68	3.46	1→3
- der Anerkennung der Arbeit durch Kollegen/Kolleginnen	3.80	3.59	3.51	1→3

¹Frage 28: "Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?".

<i>Fortsetzung von Tabelle 88; Zufriedenheitsdeterminanten</i>	1 - 10	11 - 25	über 25	Scheffé-Test
- dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.79	3.53	3.30	1,2→3;1→2
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	3.76	3.59	3.52	1→3
- der Besoldung	3.72	3.48	3.37	1→3
- der Anerkennung der Arbeit durch die Eltern	3.67	3.55	3.31	1,2→3
- der berufl. Beratung u. Unterstützung durch Inspektorat	3.60	3.53	3.33	n.s.
- der Disziplin der Schüler/innen	3.59	3.33	3.06	1,2→3
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.58	3.31	3.30	1→3,2
- der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.56	3.50	3.26	1→3
- der psychischen Belastung	3.44	3.11	3.00	1→3,2
- der zeitlichen Belastung	3.37	3.08	3.08	n.s.
- dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.68	2.53	2.35	1→3
Allgemeine Berufszufriedenheit				
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	4.19	3.95	3.84	1→3,2
Belastungen (belastet durch ...)				
- unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.17	3.45	3.57	3→1
- Lärm und Unruhe in der Klasse	2.92	3.14	3.27	3→1
- Zwang zur Selektion	2.91	2.89	2.62	n.s.
- unmotivierte Schüler/innen	2.67	3.09	3.37	3,2→1
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.05	2.27	2.34	
Zufriedenheitsformen				
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	3.64	3.33	3.20	1→3
- "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	1.35	1.68	1.58	2,3→1
<u>Skalen Zufriedenheitsformen</u>				
- Allgemeine Zufriedenheit	3.87	3.67	3.61	1→3
Fluktuationsrelevante Merkmale				
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen ausserhalb des Schuldienstes	2.08	2.38	2.33	2,3→1
Wiederwahl des Lehrberufs				
- Wiederwahl im Fall einer erneuten Entscheidung	3.37	3.11	3.08	3→1
Körperliches Wohlbefinden				
- sehr starke Kopfschmerzen	3.08	2.94	2.79	1→3
Soziodemografische Angaben				
- Anzahl fremdkulturelle Schülerinnen bei Klassenlehrpersonen	3,4 Sch.	4,7 Sch.	5,6	3→2,1
Kreuztabellen				
<u>Fluktuationspotenzial</u>				Fehlerwahrscheinlichkeit
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren". (Total ja: 48,4%)	40,0%	54,8%	30,1 %	.023

<i>Fortsetzung von Tabelle 88; Zufriedenheitsdeterminanten</i>	1 - 10	11 - 25	über 25	Fehlerwahrscheinlichkeit
<u>Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB)</u>				
<u>Nutzung von schulinternen Angeboten: Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)(Total ja: 51,1%)</u>	43,2%	49,0%	57,1%	.038
<u>Verteilung auf Schulstufen</u>				.000
- Kindergarten (Total 10,3%) Verteilung →	46,3%	27,8%	25,9%	
- Primarschule Unterstufe (17,8%) Verteilung →	31,2%	44,1%	24,7%	
- Primarschule Mittelstufe (23,9%) Verteilung →	28,0%	40,0%	32,0%	
- Realschule (10,5%) Verteilung →	12,7%	34,6%	52,7%	
- Sekundarschule (14,0%) Verteilung →	6,8%	52,1%	41,1%	
- Bezirksschule (8,4%) Verteilung →	2,3%	40,9%	56,8%	
- Gesamt (inkl. Spezialklassen, anderer Schultyp etc.) Verteilung →	22,0%	39,7%	38,3%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes); Scheffé-Test (Signifikanz der Untergruppen) und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreffen des Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft so

Wertebereich Fluktuationsrelevante Merkmale: Einschätzung der Arbeitsmarktchancen von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichen Wohlbefinden)

Die Anzahl der signifikanten Differenzen ist sehr hoch. Die Resultate sind eindeutig:

Die in kleinen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte sind zufriedener.

Dieser Befund ist allerdings durch schultypenspezifische Einflüsse mitbedingt. Lehrkräfte der Sekundarstufe I, die gegenüber anderen Lehrpersonen ungünstigere Berufswerte aufweisen, sind über durchschnittlich häufig an grossen Schulen tätig.

Einen wesentlich geringeren Einfluss übt die Schulgrösse in Bezug auf empfundene Belastungen aus. Die an kleinen und mittelgrossen Schulen tätigen Lehrkräfte sind durch den Zwang zur Selektion stärker belastet. Dagegen belasten Verhaltensweisen und Eigenschaften der

Schülerschaft sowie der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft Lehrkräfte an grossen Schulen stärker.

Auch in einem anderen Punkt wirken von der Schulgrösse abhängige Befunde im Verbund mit schultypenspezifischen Einfüssen: Schulinterne Angebote schneiden im Vergleich zu Kursangeboten im Urteil der Aargauer Lehrpersonen schlechter ab (s. Tab. 49 und 50). Sie werden jedoch auch von in grossen Kollegien eingebundenen Lehrkräften vermehrt genutzt, wo eher Lehrkräfte der Sekundarstufe I arbeiten, die ungünstigere Berufswerte aufweisen und kritischer urteilen.

8.8 Unterschiede in Abhängigkeit von unterschiedlich stark ausgeprägten Gedanken an eine Weiterbildung (im Lehrberuf)

Die Gruppenbildung wird wie folgt vorgenommen: Gruppe 1 umfasst Lehrerinnen und Lehrer, die selten Gedanken an eine Weiterbildung im Lehrberuf hegen. Auf die entsprechende Frage nach der Häufigkeit von Gedanken an eine Weiterbildung im Lehrberuf antworten sie mit sehr selten, selten und manchmal. In der Gruppe 2 (häufig) sind die Angaben der Lehrpersonen verrechnet, die oft und sehr oft Gedanken an eine Weiterbildung hegen.

Gruppe	Weiterbildungsgedanken	Stichprobe
Gruppe 1:	selten	520 Lehrpersonen
Gruppe 2:	häufig	317 Lehrpersonen

Tabelle 89: **Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von unterschiedlich stark ausgeprägten Gedanken an Weiterbildung im Lehrberuf - Mittelwerte**

Items	Weiterbildungsabsichten		Fehlerwahrscheinlichkeit
	selten	häufig	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	2.69	2.44	.000
- der Besoldung	3.66	3.40	.002
- dem Kontakt Schule - Elternhaus	3.55	3.35	.003
- der Schulleitung/Rektorat (N = 227)	4.09	3.73	.016
- der Kooperation im Kollegium	3.64	3.47	.019
- der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.53	3.37	.043
- der Umsetzung des neuen Lehrplans	3.11	3.26	.052
Zufriedenheitsformen			
- "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	3.00	3.24	.000
- "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	4.50	4.27	.001
Belastungen (belastet durch ...)			
- Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>) *	2.16	3.09	.003
- unmotivierte Schüler/innen	3.06	3.30	.007

Items (Fortsetzung von Tabelle 89)	Weiterbildungsabsichten		Fehlerwahrscheinlichkeit
	selten	häufig	
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Häufigkeit von Umschulungsgedanken (ausserhalb des Schuldienstes)	2.16	2.51	.000
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (als Lehrer/in)	3.02	3.38	.000
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Lehrberufs)	2.21	2.49	.000
- Häufigkeit von Kündigungsgedanken	1.91	2.12	.004
Soziodemografische Angaben			
- Anzahl Lektionen pro Woche	21,4 Lekt.	26,9 Lekt.	.000
- Dienstalter am jetzigen Schulort	7,0 Jahre	12,6 Jahre	.000
- Dienstalter insgesamt	11,8 Jahre	17,3 Jahre	.000
- Alter	37,1 Jahre	41,9 Jahre	.000
- Klassengrösse (Anzahl Schüler/innen bei Klassenlehrpersonen und Kindergärtner/innen)	19,4 Schül.	20,4 Schül.	.013
Skalen			
<u>Skala Coping-Strategien</u>			
- Aufgabenorientierung	3.51	3.63	.003
<u>Skala Zufriedenheitsdeterminanten</u>			
- Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen	3.43	3.30	.012
<u>Skala Fluktuationsabsicht</u>			
- einfaktorielle Skala	1.81	1.92	.028

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes)

* in dieser Form nur 1998 erhoben (N = 81)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Gedanken an Umschulung von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Arbeitsmarktchancen (Einschätzung der Chancen, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch

Wertebereich Skala Fluktuationsabsicht: bestehend aus *Kündigungsgedanken* von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft und *Verbleibenswahrscheinlichkeit* (3 Fragen; recodiert) von 1 = ja bis 4 = nein: hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung

Lehrpersonen, die häufig eine berufsinterne Weiterbildung ins Auge fassen, erteilen gegenüber Lehrpersonen, die das weniger oft tun, mehr Lektionen pro Woche, unterrichten in ihrer Funktion als Klassenlehrperson mehr Schülerinnen und Schüler, sind älter und schon länger im Schuldienst tätig. Sie denken nicht nur häufiger an berufsinterne Weiterbildung, sondern auch

an eine Umschulung ausserhalb des Lehrberufes. Dieser Zusammenhang wird erwähnt, da Umschulungen üblicherweise jüngere Lehrpersonen öfters erwägen. Wer häufig an Weiterbildung denkt, schätzt seine Arbeitsmarktchancen sowohl als Lehrperson als auch ausserhalb des Lehrberufs höher ein. Neben Weiterbildungsgedanken sind auch Kündigungsgedanken häufiger. Mit einigen Arbeitsbedingungen sind sie weniger zufrieden. Ihre generelle berufliche Zufriedenheit und das Ausmass empfundener Belastungen unterscheidet sich dagegen nicht von denen, für die eine Weiterbildung kaum ein Thema ist. Bezüglich unterschiedlicher Zufriedenheitsformen weisen sie günstigere Werte auf hinsichtlich stabilisierter Zufriedenheit auf. Sie bevorzugen aufgabenorientiertes Coping; also eine Bewältigungsstrategie, die verschiedene Lösungen problematischer Situationen anstrebt.

8.9 *Unterschiede in Abhängigkeit von unterschiedlich stark ausgeprägten Gedanken an eine Umschulung (ausserhalb des Lehrberufs)*

Diese Kapitel beschreibt die unterschiedliche Bewertung der beruflichen Situation, je nachdem, wie häufig Lehrpersonen Gedanken an eine Umschulung hegen, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erlangen. Die Gruppen werden folgendermassen gebildet: Gruppe 1 umfasst Lehrerinnen und Lehrer, die *selten* oder *sehr selten* an eine Umschulung denken.² In der Gruppe 2 (*häufig*) sind die Angaben der Lehrpersonen enthalten, die *manchmal*, *oft* und *sehr oft* eine Umschulung ins Auge fassen.

<i>Gruppe</i>	<i>Umschulungsgedanken</i>	<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	selten	495 Lehrpersonen
Gruppe 2:	häufig	338 Lehrpersonen

²Frage 9, siehe Fragebogen im Anhang.

Tabelle 90: **Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit unterschiedlich stark ausgeprägter Gedanken an eine Umschulung ausserhalb des Lehrberufs - Mittelwerte**

<i>Items</i>	Umschulungsabsichten		Fehlerwahrscheinlichkeit
	selten	häufig	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit	4.58	4.39	.000
- der Arbeit mit den Kindern	4.52	4.31	.000
- der Chance, persönliche Fähigkeiten einzusetzen	4.34	4.03	.000
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	4.04	3.53	.000
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	3.95	3.64	.000
- den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.85	3.59	.000
- den Erfolgen mit den erzieherischen Aufgaben	3.69	3.43	.000
- den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.68	3.35	.000
- der Besoldung	3.68	3.37	.000
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	3.68	3.42	.000
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.41	3.15	.000
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	2.79	2.30	.000
- dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	2.63	2.30	.000
- dem pädagogischen Handlungsspielraum	4.12	3.91	.001
- der Anerkennung der Arbeit durch die Schulleitung	3.78	3.50	.001
- der Weiterentwicklung im Schulwesen	2.78	2.55	.001
- der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.56	3.32	.002
- den Kontakt Schule - Elternhaus	3.55	3.35	.002
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.47	3.23	.002
- der Kooperation im Kollegium	3.66	3.44	.003
- der Disziplin der Schüler/innen	3.35	3.11	.004
- der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.38	3.56	.007
- der psychischen Belastung	3.21	3.00	.007
- der Informationspraxis des Erziehungsdepartements	3.22	3.02	.010
- der Dauer der Ferien	4.72	4.60	.014
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.80	3.67	.014
- der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	3.89	3.73	.016
- der berufl. Beratung und Unterstützung durch Inspektorat	3.52	3.30	.017
- der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	3.54	3.37	.028
- der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.69	3.50	.029
- den Beziehungen zu Schüler/innen	4.36	4.25	.031
- dem Abwechslungsreichtum der Arbeit	4.44	4.31	.035
- der Führung der Schule	4.06	3.76	.042
- der Unterstützung durch Kollegen/Kolleginnen	3.71	3.59	.049
Allgemeine Berufszufriedenheit			
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	4.10	3.72	.000

Items (Fortsetzung von Tabelle 90)	Umschulungsabsichten		Fehlerwahrscheinlichkeit
	selten	häufig	
Belastungen (belastet durch ...)			
- Lärm und Unruhe in der Klasse	3.03	3.43	.000
- unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.41	3.67	.001
- keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	2.67	2.98	.001
- Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	3.22	3.49	.003
- unmotivierte Schüler/innen	3.03	3.31	.003
- psychische Belastung	2.87	3.12	.004
- Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>) * (N = 83)	2.14	3.03	.004
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.99	3.11	.007
- Kontakte zu den Eltern	2.09	2.23	.037
- Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.67	2.51	.045
Zufriedenheitsformen			
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden".	3.49	3.20	.000
- "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	3.23	2.86	.000
- "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte schlimmer sein."	1.81	2.26	.000
- "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	1.46	1.74	.000
- "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	1.37	1.90	.000
- "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	1.51	1.65	.025
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Wiederwahl des Lehrberufes im Fall einer erneuten Entscheidung	3.37	2.90	.000
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Lehrberufs)	2.15	2.55	.000
- Häufigkeit von Kündigungsgedanken	1.63	2.54	.000
Körperliches Wohlbefinden (keine körperliche Beschwerden)			
- keine Magenschmerzen	3.59	3.36	.000
- keine Krankheit und der gewohnten Beschäftigung nachgehen können	3.79	3.64	.001
- kein Schwindel	3.68	3.47	.001
- keine ungewohnte Müdigkeit	2.62	2.38	.002
- keine Appetitlosigkeit	3.75	3.59	.006
- keine sehr starken Kopfschmerzen	3.32	3.17	.039

Items (Fortsetzung von Tabelle 90)	Umschulungsabsichten		Fehlerwahrscheinlichkeit
	selten	häufig	
Soziodemografische Angaben			
- Anzahl Lektionen pro Woche	24,7 Lekt.	22,7 Lekt.	.000
- Dienstalter am jetzigen Schulort	10,6 Jahre	7,2 Jahre	.000
- Dienstalter insgesamt	15,6 Jahre	11,5 Jahre	.000
- Alter	40,9 Jahre	36,0 Jahre	.000
Skalen			
<u>Skala Zufriedenheitsdeterminanten</u>			
- Zufriedenheit mit Schüler/innen	3.79	3.60	.000
- Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen	3.55	3.13	.000
- Zufriedenheit mit Schulklima	3.67	3.51	.010
<u>Skalen Zufriedenheitsformen</u>			
- Allgemeine Zufriedenheit	3.86	3.46	.000
- Resignation	1.68	1.90	.000
<u>Skala Belastungen</u>			
- Belastungen durch Schüler/innen	2.99	3.20	.000
- Zeitliche Belastungen	2.85	3.02	.040
<u>Skala Fluktuationsabsicht</u>			
- einfaktorielle Skala	1.63	2.17	.000
<u>Skala Körperliches Wohlbefinden</u> (keine körperlichen Beschwerden und Reaktionen)			
- einfaktorielle Skala	3.42	3.24	.000
<u>Skala Coping-Strategien</u>			
- Vermeidungsorientierung	2.77	2.87	.038

* in dieser Form nur 1998 erhoben (N = 83)

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Einzelaussagen: Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreten des Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Arbeitsmarktchancen (Einschätzung der Chancen, eine ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden (keine körperlichen Beschwerden und Reaktionen) von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichen Wohlbefinden)

Wertebereich Gedanken an Umschulung von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Skala Fluktuationsabsicht bestehend aus *Kündigungsgedanken* von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft und *Verbleibenswahrscheinlichkeit* (3 Fragen; recodiert) von 1 = ja bis 4 = nein: hohe Werte bedeuten hohe Merkmalsausprägung

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch

Unterscheiden sich Lehrpersonen, die häufig eine *Weiterbildung im Lehrberuf* erwägen, von denen, die häufig an eine *Umschulung* denken, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwägen? Bevor die Frage beantwortet werden soll, betrachten wir vorerst, was jene Personen charakterisiert, die überdurchschnittlich oft eine Umschulung ins Auge fassen.

Wer häufig eine Umschulung erwägt, ist gegenüber Personen, die das weniger oft tun, auffallend unzufriedener, nimmt klar mehr berufliche Belastungen wahr, klagt vermehrt über körperliche Beschwerden und denkt häufiger an Kündigungen, würde den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl deutlich weniger wieder wählen und verarbeitet Belastungen tendenziell stärker vermeidungsorientiert. Die stärksten Korrelationen verzeichnen die in die Skala *Arbeitsbedingungen* integrierten Items.

Personen, die oft an eine den Lehrberuf betreffende Weiterbildung denken, unterscheiden sich somit auffallend von jenen, die oft eine Umschulung erwägen (vgl. mit Kapitel 8.8). Erstere weisen günstigere Zufriedenheits-, Belastungs-, Wohlbefindes- und Belastungsverarbeitungswerte auf. Es existieren auch Sachverhalte, die beiden Gruppen gemeinsam sind. Beide denken häufig an Kündigungen und beide schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt günstig ein, im Fall von Weiterbildungsgedanken sind es die Chancen als Lehrerin oder Lehrer und ausserhalb des Lehrberufs, im Fall von Umschulungsgedanken lediglich ausserhalb des Lehrberufs.

Wer öfter als andere an eine *Umschulung* denkt, unterrichtet tendenziell weniger Lektionen, weist ein geringeres Dienstalter auf und ist jünger. Üblicherweise gehen diese Merkmalsausprägungen mit günstigeren Berufswerten in puncto Zufriedenheit, Belastung und Wohlbefinden einher, nicht so im Fall von häufigen Umschulungsabsichten. Wer öfters eine *Weiterbildung* erwägt, unterrichtet tendenziell mehr Lektionen und ist schon länger im Lehrberuf tätig.

8.10 *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB)*

8.10.1 *Unterschiede in der Beurteilung der beruflichen Situation in Abhängigkeit von der Nutzung (Besuch) der schulinternen Angebote*

Die Fortbildungsangebote der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind als schulinterne Angebote oder als Kursangebote konzipiert. Adressaten der schulinternen Angebote sind das gesamte Kollegium oder eine Kollegiumsgruppe im Schulhaus. Kursangebote werden von schulhausexternen Stellen angeboten. Deren Angebote richten sich an alle Lehrpersonen im Kanton.

Schulinterne Angebote umfassen

- Teamentwicklung im gesamten Kollegium,
- Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe) und
- fachdidaktische Angebote.

In einem ersten Schritt werden zwei Gruppen gebildet:

Gruppe 1 umfasst jene Lehrkräfte, welche im betreffenden Schuljahr keines der schulinternen Angebote nutzten; unabhängig davon, ob sie zu einem früheren Zeitpunkt von Fortbildungsangeboten Gebrauch machten oder nicht.

Gruppe 2 umfasst jene Lehrkräfte, welche mindestens von einem dieser Angebote im betreffenden Schuljahr Gebrauch machten.

<i>Gruppe</i>	<i>Nutzung von schulinternen Angeboten</i>	<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	Nicht-Nutzer/innen von schulinternen Angeboten	111 Lehrpersonen
Gruppe 2:	Nutzer/innen von schulinternen Angeboten	456 Lehrpersonen

111 Lehrkräfte (19,6%) nutzten keines dieser drei Angebote, 205 (36,2%) nutzten eines, 200 (35,3%) deren zwei und 51 (9,0%) Lehrkräfte machten von allen dreien Gebrauch.

Tabelle 91: **Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der Nutzung schulinterner Angebote**
- Mittelwerte

<i>Items</i>	Schulinterne Angebote		Fehlerwahrscheinlichkeit
	Nicht-Nutzer/innen	Nutzer-/innen	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Arbeit mit Kindern	4.31	4.49	.033
- der Motivation der Schüler/innen	3.55	3.31	.025
- den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.52	3.80	.008
- der Kooperation im Kollegium	3.32	3.65	.003
- der psychischen Belastung	3.31	3.06	.018
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.29	3.02	.014
- der berufl. Beratung und Unterstützung durch Inspektorat	3.21	3.48	.018
- dem Angebot an Teilzeitstellen	3.04	3.30	.034
Belastungen (belastet durch ...)			
- unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.26	3.56	.016
- problembeladene Schüler/innen	3.03	3.41	.001
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.80	3.10	.009
- psychische Belastung	2.77	3.04	.018
- mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül.	2.51	2.77	.036
Allgemeine Berufsbelastung			
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	2.73	2.98	.014
Körperliches Wohlbefinden			
- starkes Herzklopfen oder Herzstiche	3.65	3.43	.007
Soziodemografische Angaben			
- Dienstalter am jetzigen Schulort (Anzahl Jahre)	7,0 Jahre	9,5 Jahre	.002
- Dienstalter insgesamt (Anzahl Jahre)	11,6 Jahre	14,8 Jahre	.001
- Schulgrösse (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium)	22,8 Lehrp.	28,7 Lehrp.	.007
- Alter	37,0 Jahre	39,9 Jahre	.010
<u>Nutzung von Kursangeboten (Antwort: 'ja')</u>			
(Skala von 1 = nein bis 2 = ja)			
- zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit (Total 'ja': 20,6%)	8,7%	23,4%	.001

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Eintreffen des genannten Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichen Wohlbefinden)

Die Resultate sind bemerkenswert. Wer nämlich schulinterne Angebote nutzt, ist bezüglich etlicher, signifikante Differenzen widerspiegelnder Items zufriedener, nimmt aber auch mehr Belastungen wahr als Nicht-Nutzende. Nutzende erteilen mehr Lektionen pro Woche, weisen ein höheres Dienstalter auf und sind auch etwas älter als Nicht-Nutzende. Wer schulinterne Angebote nutzt, nutzt auch eines der Kursangebote (zu Erwachsenenbildung/Elternarbeit) häufiger.

8.10.2 Unterschiede in Abhängigkeit der Nutzung der Kursangebote

Die gleiche Analyse, die ich bezüglich der Nutzung von schulinternen Angeboten durchführte, wende ich nachfolgend auch auf *Kursangebote* an.³

In einem ersten Schritt bilde ich wiederum zwei Gruppen, die ich als *Wenig-Nutzer/innen* bzw. als *Nutzer/innen* bezeichne. Weil nur wenige Lehrkräfte kein Kursangebot besuchten,⁴ erfolgt die Gruppeneinteilung anders vor als bei den schulinternen Angeboten, jedoch gleich wie anlässlich der Befragungen von 1996, 1997 und 1998.

Gruppe 1 umfasst alle Lehrkräfte, welche im betreffenden Schuljahr keines (das sind 15,6% der Antwortenden) oder lediglich eines (29,4% der Antwortenden) der Kursangebote nutzten, entweder

- zu Lehren/Lernen,
- zur Berufssituation und Berufsidentität,
- fachdidaktische/fachliche Angebote oder
- zu Erwachsenenbildung.

Gruppe 2 umfasst jene Lehrkräfte, welche mindestens von zwei der genannten Kurse im betreffenden Schuljahr Gebrauch machten.⁵ Das sind 55% der Antwortenden. Unter diesen Lehrkräften nutzten 11,8% drei Angebote, 3,8% (oder 21 Lehrkräfte) sogar alle vier.⁶

³Vgl. Fragen 16 - 19, Fragebogen Kündigende und Fragen 19 - 22 Fragebogen Bleibende.

⁴Der Besuch von Kursangeboten hängt von der Initiative der einzelnen Lehrperson ab, während schulinterne Angebote erst nach der Initiative eines Kollegiums bzw. der Schulleitung zustande kommen. Die Anzahl der Lehrpersonen, die Kursangebote besuchen, ist höher als diejenige, welche schulinterne Angebote nutzen.

⁵Die Zahlen aus 1997 und 1998: Unter den Kündigenden besuchten 1998 genau 50% (1997: 50,9%), unter den Bleibenden 51,6% (1997: 60,9%) mindestens zwei der genannten vier Kurse.

⁶1997 hat die Nutzungsfrequenz gegenüber der Befragung von 1996 sowohl der Kursangebote als auch der schulinternen Angebote zugenommen. 1998 ist die Häufigkeit der Nutzung von Kursangeboten wieder gesunken; unter den Bleibenden stärker als unter den Kündigenden.

<i>Gruppe</i>	<i>Nutzung von Kursangeboten</i>	<i>Stichprobe</i>
Gruppe 1:	Wenig-Nutzer/innen von Kursangeboten	248 Lehrpersonen
Gruppe 2:	Nutzer/innen von Kursangeboten	303 Lehrpersonen

Tabelle 92: **Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der Nutzung von Kursangeboten**
- Mittelwerte, Prozente

<i>Items</i>	Kursangebote		Fehlerwahrscheinlichkeit
	Wenig-Nutzer/innen	Nutzer/innen	
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- mit der Möglichkeit zu verantwortungsvollen Tätigkeit	4.45	4.64	.001
- der Chance zum Einsatz persönlicher Fähigkeiten	4.13	4.36	.002
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.73	3.92	.025
- der Besoldung	3.59	3.33	.012
- der Dauer der Ferien	4.63	4.73	.052
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	3.46	3.66	.008
- der Motivation der Schüler/innen	3.20	3.47	.006
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	3.39	3.64	.000
- dem Abwechslungsreichtum der Arbeit	4.33	4.47	.041
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	3.26	3.45	.045
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	3.61	3.82	.002
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	3.70	3.87	.026
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	2.75	3.92	.036
Allgemeine Berufszufriedenheit			
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	3.83	4.00	.025
Zufriedenheitsformen			
- „Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte schlimmer sein.“	2.12	1.91	.017
- "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	2.85	3.25	.000
<u>Skalen Zufriedenheitsformen</u>			
- Allgemeine Zufriedenheit	3.58	3.74	.010
Fluktuationsrelevante Merkmale			
- Häufigkeit von Weiterbildungsgedanken (im Lehrberuf)	2.78	3.23	.000
- Verbleibenswahrscheinlichkeit im Beruf (6 Monate)	3.69	3.85	.008
Körperliches Wohlbefinden			
- krank und der gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen können	3.62	3.80	.000
- sehr starke Kopfschmerzen	3.37	3.20	.032

<i>Items Fortsetzung von Tabelle 92</i>	Wenig-Nutzer/innen	Nutzer-/innen	Fehlerwahrscheinlichkeit
Soziodemografische Angaben			
- Schulgrösse (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium)	29,2 Lehrp.	24,9 Lehrp.	.047
Coping-Strategien (Skalen)			
- Aufgabenorientierung	3.48	3.62	.001
Kreuztabellen			
<u>Fluktuationspotenzial</u>			
- "Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber gar nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein". (Total ‚ja‘ 22,9%)	27,2%	19,5%	.034
<u>Verteilung auf Schulstufen</u>			.018
- Kindergarten (Total 9,9%) Verteilung →	26,5%	73,5%	
- Primarschule Unterstufe (17,9%) Verteilung →	44,9%	55,1%	
- Primarschule Mittelstufe (23,3%) Verteilung →	50,0%	50,0%	
- Realschule (11,4%) Verteilung →	55,4%	44,6%	
- Sekundarschule (13,7%) Verteilung →	54,8%	45,2%	
- Bezirksschule (8,4%) Verteilung →	42,5%	57,5%	
- Gesamt (inkl. Spezialklassen, anderer Schultyp etc.)	46,5%	53,5%	

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes) und Kreuztabellen (crosstabs) (Angabe der Ja-Antworten bzw. Eintreffen des Ereignisses in Prozenten)

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsformen von 1 = Ich denke sehr selten so bis 5 = sehr oft so

Wertebereich Fluktuationsrelevante Merkmale: Häufigkeit von Gedanken an Weiterbildung von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft; Verbleibenswahrscheinlichkeit von 1 = nein bis 4 = ja

Wertebereich Coping-Strategien von 1 = sehr untypisch bis 5 = sehr typisch (hohe Werte entsprechen hoher Werteausprägung)

Lehrkräfte, die häufiger Kursangebote nutzen, begegnen belastenden Situationen im Vergleich zu denjenigen, die wenig oder keinen Gebrauch von Kursangeboten machen, tendenziell stärker aufgabenorientiert. In Bezug auf die Einschätzung der beruflichen Situation ergeben sich zwar zahlreiche Differenzen bezüglich Zufriedenheit, jedoch nicht bezüglich Belastungen. Nutzende von Kursangeboten sind zufriedener. Das ist anders als bei schulinternen Angeboten, wo sich Nutzende wohl bezüglich einzelner Merkmale ebenfalls zufriedener, aber auch belasteter zeigen. Diejenigen Aussagen der Zufriedenheitsformen, welche stabilisierte Zufriedenheit ausdrücken, werden von Viel-Nutzenden von Kursangeboten stärker befürwortet.

Nutzende von Kursangeboten sind an kleinen Schulen übervertreten, Nutzende von *schulinternen* Angeboten dagegen an grossen. Ein Teil der signifikanten Differenzen zwischen Viel-

Nutzenden und Wenig-Nutzenden dürfte dem Umstand zuzuschreiben sein, dass jene Lehrkräfte, die in grosse Kollegien eingebunden sind, ungünstigere Zufriedenheits- und Belastungswerte aufweisen.

Wenig-Nutzende von Kursangeboten hegen weniger Gedanken an eine vollzeitliche Weiterbildung. Unter ihnen ist der Anteil grösser, der gar nicht im Sinne hat, über längere Zeit als Lehrperson tätig zu sein. In der Nutzung von Kursangeboten sind Lehrpersonen an Kindergärten übervertreten.

Interessant ist, dass das Ausmass der Nutzung von Angeboten der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB) unter *Bleibenden* keinen Einfluss auf die Bewertung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung hat, seien es schulinterne Angebote oder Kursangebote. Noch nach der ersten Befragung 1996 zur LLFB und nach der Analyse der Daten der *Kündigenden* (nicht in der Tabelle dargestellt), zog ich nämlich das folgende Fazit bezüglich schulinterner Angebote: Wer mehr solche besucht, bewertet die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung positiver. Dieser Zusammenhang gilt nur noch für *Kündigende*, wenn die Daten aller drei Jahre herangezogen werden.

Schauen wir noch einige Zusammenhänge an, die in Abhängigkeit des Besuches (der Nutzung) von schulinternen Angeboten und von Kursangeboten auftreten:

Für *kündigende* Lehrpersonen gilt (nicht in der Tabelle dargestellt; vgl. Bieri 1999c): Wer schulinterne Angebote und Kursangebote besucht, bewertet diese im Vergleich zu wenig Nutzenden positiver. Dagegen bleibt das Ausmass der Nutzung von schulinternen Angeboten oder Kursangeboten der LLFB unter *Bleibenden*, wie dargestellt, ohne Einfluss auf die Bewertung der Tätigkeit der LLFB.

Diejenige Aussage der Zufriedenheitsformen, welche stabilisierte Zufriedenheit ausdrückt,⁷ wird von Viel-Nutzenden von Kursangeboten – übrigens auch von häufigen Besucherinnen und Besuchern schulinterner Angebote - stärker befürwortet. Schon 1996 und 1997 betraf es genau dieselbe Aussage. Dieser Befund trifft aber nur für *Bleibende* zu.

Nutzende von *schulinternen* Angeboten – das gilt für *Kündigende* und *Bleibende* gleichermaßen - weisen ungünstigere Berufswerte auf als Nicht-Nutzende. Nutzende empfinden höhere Belastungen und sind weniger zufrieden, mit Ausnahme von Aspekten, welche das Kollegium betreffen. Mögliche Gründe für diesen zunächst überraschenden Befund wurden oben darge-

⁷ „Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können.“

stellt (schultypen- und altersspezifische Einflüsse; Kp. 8.2 und Kp. 8.3: Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind in der Nutzung schulinterner Angebote übervertreten).

Die Nutzung von *Kursangeboten* dagegen bleibt unter den kündigenden Lehrpersonen ohne Einfluss auf die Bewertung der beruflichen Situation, unter den Bleibenden weisen Nutzende von Kursangeboten - mit Ausnahme von zwei Belastungsaspekten - in allen Belangen, die signifikante Differenzen widerspiegeln, günstigere Werte auf. Dies betrifft etliche Einzelzufriedenheiten, die Allgemeine Berufszufriedenheit, Coping-Strategien und Aussagen zum Fluktuationspotenzial. In dieser Hinsicht schneiden Kursangebote besser ab als schulinterne Veranstaltungen. Nutzende von Kursangeboten denken weniger an Kündigungen. Sie hegen dagegen häufiger Weiterbildungsgedanken im Lehrberuf. Schulinterne Veranstaltungen scheinen sich vor allem positiv auf das Schulhausklima auszuwirken, weniger auf die Wahrnehmung der übrigen beruflichen Situation.

8.10.3 *Unterschiede in Abhängigkeit von der Bewertung der schulinternen Angebote und der Kursangebote*

Nicht in Tabellenform dargestellt sind die signifikanten Auswirkungen in Abhängigkeit von der Bewertung der schulinternen und der Kursangebote.

Wer ein höheres Dienstalter aufweist, bewertet die schulinternen Angebote positiver. Wer diese positiver bewertet, ist bezüglich etlicher Items mit signifikanten Differenzen zufriedener. Das ist insofern eine Bemerkung wert, als üblicherweise junge Lehrkräfte zufriedener sind. Wer schulinterne Angebote eher positiv bewertet, ist mit dem Schulklima generell zufriedener und nutzt im Vergleich zu kritisch Bewertenden in stärkerem Ausmass schulinterne Angebote zu Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe).

Wer *schulinternen* Angeboten kritischer gegenüber steht, bewertet Einzelzufriedenheiten skeptischer, empfindet stärkere Belastungen, denkt häufiger an Kündigungen und an eine Umschulung, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben. Entsprechend weisen diese Personen auch eine geringere Verbleibenswahrscheinlichkeit an der aktuellen Stelle auf. Überdies ist ihre aktuelle Zufriedenheit gegenüber den positiv Bewertenden signifikant tiefer als vor einem Jahr, und sie bewältigen Anforderungen stärker emotionsorientiert sowie weniger aufgabenorientiert. Emotionsorientierte Bewältigungsstrategien wir-

ken sich negativ auf empfundene Belastungen und wahrgenommene Zufriedenheit aus, während aufgabenorientiertes Coping positive Effekte bewirkt.

Bezüglich sämtlicher, signifikante Differenzen widerspiegelnder Items, weisen somit kritisch Bewertende ungünstigere Werte auf.

Wer *Kursangebote* positiver als andere Lehrpersonen bewertet, ist mit der beruflichen Situation bezüglich einer grossen Anzahl Einzelitems zufriedener. Unter den signifikant günstiger bewerteten Berufsmerkmalen sind arbeitsinhaltliche vertreten, welche für alle Berufe zutreffen können, im Weiteren Berufsmerkmale, die für den Lehrberuf charakteristisch sind und die tägliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern betreffen, dann aber auch die Arbeitsbedingungen sowie die Allgemeine Berufszufriedenheit betreffende. Auch bezüglich empfundener Belastungen sind signifikante Unterschiede zwischen den beiden Stichproben (positiv und kritisch Bewertende) festzustellen. Wie bei den Zufriedenheiten fallen sie zu Gunsten der positiv Bewertenden aus. Eine negative Einstellung zur Tätigkeit der LLFB korrespondiert mit häufigen Kündigungsgedanken und wiederholten Gedanken an eine Umschulung.

9. Korrelationen und Regressionen

Korrelationen

Korrelationen geben die Stärke eines - wie auch immer gearteten - Zusammenhangs zwischen zwei Variablen an, z.B. zwischen empfundenen Belastungen und der beruflichen Zufriedenheit. Über die Art des Zusammenhangs (Richtung, Kausalität etc.) vermögen Korrelationen keine Auskunft zu geben. Die Stärke der Beziehung liegt zwischen 0 (kein Zusammenhang) und 1 (vollständiger Zusammenhang), wobei auch eine allfällig negative Beziehung gekennzeichnet wird. Für Korrelationen sind demnach Werte von -1 bis $+1$ möglich.

Als Faustregel gilt: Die Stärke einer Korrelation, ins Quadrat gesetzt und in Prozenten ausgedrückt, entspricht dem Anteil eigenständig aufgedeckter Varianz. Zum Beispiel: Eine Korrelation von $r = .50$ deckt eine Varianz von 25% auf; eine solche von $r = .40$ erklärt eine Varianz von 16%.

Regressionsanalysen

Aussagekräftiger sind Regressionen. Mit einer Regressionsanalyse kann die Wahrscheinlichkeit errechnet werden, mit der ein Ereignis (sogenannte Kriteriumsvariable) eintritt. Dazu müssen Werte (sogenannte Prädiktoren) eingesetzt werden, die als Voraussagegrößen dienen. Als Prädiktoren dienen in den nachfolgenden Analysen beispielsweise die Zufriedenheit mit einzelnen beruflichen Merkmalen oder die durch den Beruf empfundenen Belastungen.

Ich führe somit im Folgenden eine Reihe von Regressionsanalysen (forward and stepwise selection) durch, um die Determinanten (Prädiktoren) einer Kriteriumsvariablen zu bestimmen (vgl. Bortz 1993, 408). Zwei statistische Kennziffern sind von Bedeutung, die *Beta-Gewichte* (nachfolgend als Beta bezeichnet) und adjustiertes R^2 . Die Beta-Gewichte geben die Stärke an, mit welcher die einzelnen Prädiktoren das Ereignis voraussagen vermögen; im Fachjargon: Sie beziffern die Standardpartialregressionskoeffizienten (vgl. ebd., 416). Der angegebene Koeffizient adjustiertes R^2 gibt jeweils den Anteil gemeinsamer Varianz zwischen der Kriteriumsvariablen und den Prädiktorvariablen an, d.h. das Eintreffen der abhängigen Varia-

blen (Kriteriumsvariable) ist umso wahrscheinlicher, je ausgeprägter die unabhängigen Variablen (Determinanten; Prädiktoren) sind. Die Beta-Gewichte und der Koeffizient adjustiertes R^2 bewegen sich wie die Korrelationen in den Werten zwischen -1 und $+1$.

Die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer wurden nach ihrer Einstellung zu verschiedensten Merkmalen ihrer beruflichen Situation befragt. Es resultierten unterschiedliche, teilweise bemerkenswert tiefe, teilweise sehr hohe Werte. Welche einzelnen Merkmale sind nun aber für die berufliche Zufriedenheit insgesamt überhaupt relevant? Welche sind für einen resignativen Anteil an Anteil an Zufriedenheit verantwortlich? Solche Fragen sollen mit Korrelations- und Regressionsanalysen beantwortet werden.

Neben der Voraussage der beruflichen Zufriedenheit (Kp. 9.1) auf der Basis der beruflichen Situation interessiert die Voraussage der empfundenen Berufsbelastungen (Kp. 9.2), einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufs (Kp. 9.3) und im Speziellen die Voraussage der Kündigungsabsicht (Kp. 9.4).

9.1 Allgemeine Zufriedenheit und Resignation

9.1.1 Korrelationen der Allgemeinen Zufriedenheit

Mit den Aussagen zur Erfassung unterschiedlicher Formen von Zufriedenheit (Zufriedenheitsformen) können mittels einer Faktorenanalyse zwei Subskalen ermittelt werden (nämlich Allgemeine Zufriedenheit und Resignation; siehe Kp. 7.2.2). Welche Items der Zufriedenheitsdeterminanten weisen einen starken Zusammenhang mit der Allgemeinen Zufriedenheit auf? Ich wähle die Allgemeine Zufriedenheit, also nicht die Allgemeine Berufszufriedenheit, als Kriteriumsvariable, weil sie durch acht Items breiter abgedeckt ist als die mit einer Einzelfrage erhobene Allgemeine Berufszufriedenheit. Anschliessend an die Analyse der Allgemeinen Zufriedenheit rechne ich eine Regressionsanalyse der Resignation.

In die nachstehende Tabelle (Tab. 93) werden nur Korrelationen mit einem Wert von über $r = .30$ und hoch signifikante ($p = .000$) aufgenommen.

Tabelle 93: **Signifikante Korrelationen der Allgemeinen Zufriedenheit** - mit Zufriedenheitsdeterminanten

<i>Items in der Reihenfolge der Stärke</i>	Korrelation
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)	
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	.52
- der psychischen Belastung	.51
- der Arbeit mit Kindern	.48
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf Gesundheit	.47
- den Beziehungen zu Schüler/innen	.42
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	.41
- der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	.40
- der Motivation der Schüler/innen	.40
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	.40
- der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	.40
- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	.39
- der Disziplin der Schüler/innen	.39
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	.39
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	.37
- dem pädagogischen Handlungsspielraum	.37
- der Anerkennung der Arbeit durch Eltern	.34
- dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	.34
- der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	.33
- dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	.33
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	.32
- der Anerkennung der Arbeit durch die Schulleitung	.31
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	.31
- der Anerkennung der Arbeit durch Kollegen/Kolleginnen	.31

Es werden nur hochsignifikante ($p = .000$) Korrelationen $r < .30$ dargestellt.

24 Items sind bei den *Bleibenden* hoch korrelativ mit der Allgemeinen Zufriedenheit verbunden. Betroffen sind - mit Ausnahme der Zufriedenheit mit der psychischen Belastung, den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit, dem Image des Lehrberufs und den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten - arbeitsinhaltliche Gesichtspunkte im Allgemeinen und solche, welche die tägliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Besonderen betreffen. Aspekte der Anerkennung der täglichen Berufsarbeit der Lehrpersonen runden das Bild ab. Die Zufriedenheit mit der Anerkennung der Arbeit der Lehrtätigkeit durch die Eltern ist das einzige Item, das auf Personen ausserhalb des Schulzimmers verweist. Weder das Kollegium noch die Schulleitung sind sehr eng mit der generellen beruflichen Zufriedenheit verbunden. Die zeitliche Belastung weist – anders als die psychische - keinen hochsignifikanten Zusammenhang zur Allgemeinen Zufriedenheit auf.

Wie für andere Analysen gilt auch im vorliegenden Fall: Interessant sind hier jene beruflichen Merkmale, die kaum oder überhaupt nicht mit der Allgemeinen Zufriedenheit zusammenhängen. Nur *lose verbunden* mit der beruflichen Zufriedenheit insgesamt sind bspw. die Zufriedenheit mit

- dem Ansehen des Lehrberufs in der Öffentlichkeit,
- der Kooperation im Kollegium,
- der Dauer der Ferien,
- dem Ausmass an Freizeit,
- der Besoldung,
- der Ausstattung der Schule mit Materialien,
- der Klassengrösse,
- der Weiterentwicklung im Schulwesen etc.¹

Keine Beziehungen bestehen zwischen Allgemeiner Zufriedenheit und der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit

- dem Arbeitsweg,
- der Informationspraxis des Erziehungsdepartements.
- der Zusammenarbeit mit den Behörden,
- den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten etc.

Die Darstellung der Korrelationen verdeutlicht, dass es zur Erforschung der beruflichen Zufriedenheit nicht ausreicht, Merkmale mit hohen Zufriedenheitswerten ausfindig zu machen und daraus zu schliessen, diese seien für berufliche Zufriedenheit ausschlaggebend, während Merkmale mit tiefen Zufriedenheiten zu Unzufriedenheit führten. So vereinigt etwa das Item *Zufriedenheit mit der Länge der Ferien* die meisten Zufriedenheiten. Zur beruflichen Zufriedenheit insgesamt bestehen allerdings kaum Zusammenhänge. Auch etliche Merkmale mit tiefen Zufriedenheiten sind für die berufliche Zufriedenheit wenig oder gar nicht ausschlaggebend. So bestehen bspw. nur lose Beziehungen zwischen Allgemeiner Zufriedenheit und der Zufriedenheit mit dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit.

Ich habe bisher die Stärke des Zusammenhangs zwischen Allgemeiner Zufriedenheit und anderen Variablen beschrieben. Über die Art des Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen sagen Korrelationen nichts aus. Im Folgenden versuche ich mit Regressionsanalysen zu ergründen, welche Einzelzufriedenheiten in der Lage sind, die Allgemeine Zufriedenheit am

¹Im Kanton Solothurn war bei den Kündigenden mit der *Klassengrösse* ein organisatorischer Aspekt die wichtigste Grösse bezüglich der Allgemeinen Berufszufriedenheit.

besten zu prognostizieren. Die Bezug zur beruflichen Zufriedenheit insgesamt ist umso höher, je stärker der Beta-Wert der Einzelzufriedenheiten ausgeprägt sind.

9.1.2 Zur Vorhersagbarkeit der Allgemeinen Zufriedenheit

Welche Berufsmerkmale sind denn überhaupt entscheidend für generelle Berufszufriedenheit? Wie einleitend erwähnt, ist es mit Hilfe von Regressionsanalysen möglich, sogenannte Voraussagegrössen oder Prädiktoren zu berechnen, welche in der Lage sind, eine abhängige Variable (in diesem Fall die Allgemeine Zufriedenheit) eigenständig vorauszusagen. Wie lässt sich also die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften aufgrund der Angaben der Aargauer Lehrerinnen und Lehrer prognostizieren?

Tabelle 94: **Regressionsanalyse der Allgemeinen Zufriedenheit** - mit Zufriedenheitsdeterminanten

<i>Unabhängige Variablen ($AdjR^2 = .51$)</i>	Beta
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)	
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	.20
- der psychischen Belastung	.22
- der Arbeit mit Kindern	.14
- dem Klima im Kollegium	.14
- der Besoldung	.11
- den Beziehungen zu Schüler/innen	.13
- der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	.11
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	.10
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	.11

Neun Variablen klären 51% der Varianz der Allgemeinen Zufriedenheit auf.

Die beiden besten Prädiktoren sind die Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf und die Zufriedenheit mit der psychischen Inanspruchnahme.

Im Weiteren vermögen die folgenden Einzelzufriedenheiten einen Beitrag zur Voraussage zu leisten: Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern, mit dem Klima im Kollegium, mit der Be-

soldung, mit den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern, mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben, mit der Möglichkeit, Neues zu lernen, mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit. Es handelt sich kaum um Merkmale, welche durch speziell hohe oder tiefe Zufriedenheiten auffallen. Auch hinsichtlich der Voraussagewerte gilt, was ich schon bei den Korrelationen anmerken konnte: Ebenso interessant wie die geeigneten Prädiktoren sind die Items, die keinen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage der Berufszufriedenheit zu leisten imstande sind. Nicht als Prädiktor geeignet ist beispielsweise die Zufriedenheit mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler, das Image des Berufs, die Weiterentwicklung im Schulwesen, auch nicht Arbeitsbedingungen wie etwa die Klassengrösse, die Dauer der Ferien, die Ausstattung der Schule oder das Verhältnis zu den Eltern. Die Besoldung ist – dafür waren die 98er Resultate verantwortlich – in geringem Umfang geeignet, die berufliche Zufriedenheit zu prognostizieren.

9.1.3 Regressionsanalyse der Resignation

Mit der folgenden Regressionsanalyse wird geprüft, mit welchen Einzelzufriedenheiten ein resignativer Anteil an Zufriedenheit vorausgesagt werden kann. Interessant ist die Frage, ob für Resignation dieselben Merkmale ausschlaggebend sind wie für Zufriedenheit. Mit der Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf lässt sich bspw. die berufliche Zufriedenheit relativ gut prognostizieren. Führt Unzufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung zu Resignation?

Tabelle 95: **Regressionsanalyse der Resignation** - mit Zufriedenheitsdeterminanten

<i>Unabhängige Variablen (AdjR² = .31)</i>	Beta
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)	
- der psychischen Belastung	-.21
- dem Abwechslungsreichtum der Arbeit	-.13
- der Arbeit mit Kindern	-.11
- der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	-.14
- dem Ansehen des Lehrberufs in der Öffentlichkeit	-.10
- dem Kooperation im Kollegium	-.14
- den Beziehungen zu Schüler/innen	-.12
- der Besoldung	-.10

Die Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung dient zwar zur Voraussage der Allgemeinen Zufriedenheit, ist jedoch als Prognosewert für einen resignativen Anteil dieser Zufriedenheit nicht geeignet. Zur Voraussage beruflicher Zufriedenheit *und* zur Voraussage von Resignation geeignet sind die Items Zufriedenheit mit der psychischen Belastung, der Arbeit mit Kindern, den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und der Besoldung. Ein gutes *Klima* im Kollegium fördert die Zufriedenheit, mangelnde *Kooperation* führt tendenziell zu Resignation. Acht Prädiktoren klären 31% Varianz der Resignation auf. Die Beta-Gewichte sind allerdings eher gering, mit Ausnahme der psychischen Belastung, welche schon zur Voraussage der Allgemeinen Berufszufriedenheit relativ gut geeignet ist.

9.2 Allgemeine Berufsbelastung

9.2.1 Korrelationen der Allgemeinen Berufsbelastung

Die Allgemeine Berufsbelastung wurde 1996 erstmals erhoben.² Welche beruflichen Einzelbelastungen³ weisen einen starken Zusammenhang mit der Allgemeinen Berufsbelastung auf? Es werden nur die Korrelationen mit einem Wert von über $r > .30$ dargestellt, die überdies hoch signifikant ($p = .000$) sein müssen.

²Frage 15: "Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?".

³Items der Frage 14. Zur Bewertung (von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend) wurden 24 potenziell belastende Berufsmerkmale vorgelegt.

Tabelle 96: **Signifikante Korrelationen der Allgemeinen Berufsbelastung**

<i>Items in der Reihenfolge der Stärke</i>	Korrelation
Belastungen (belastet durch ...)	
- psychische Belastung	.60
- zeitliche Belastung	.49
- keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	.46
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	.39
- Kontakte zu den Eltern	.36
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	.37

Es werden nur hochsignifikante ($p = .000$) Korrelationen $r > .30$ dargestellt.

Sechs der insgesamt 24 erhobenen Belastungsitems korrelieren hoch mit der Allgemeinen Berufsbelastung. Belastungen durch psychische Inanspruchnahme hängen sehr eng mit dem Empfinden einer generellen Berufsbelastung zusammen. Interessant ist jedoch, dass wie für die Allgemeine Zufriedenheit gilt: Es sind nicht die Berufsmerkmale mit den höchsten Werten, welche den engsten Zusammenhang zur abhängigen Variable aufweisen. Am stärksten fühlten sich die bleibenden Lehrkräfte nämlich durch unsoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler belastet, gefolgt von Gewalt und Aggressionen der Schülerschaft, problembeladenen Schülerinnen und Schülern sowie durch Lärm und Unruhe in der Klasse. Diese hoch belastenden Begebenheiten weisen jedoch nur einen mittelstarken Bezug ($r > .20 < .30$) zur insgesamt empfundenen Belastung auf; im Fall der durch Gewalt und Aggressionen hervorgerufenen Belastungen ist der Zusammenhang zur insgesamt empfundenen Berufsbelastung noch schwächer ($r = .16$). Da die Korrelation dieser Items unter $r = .30$ beträgt, sind sie nicht in der Tabelle aufgeführt.

Die in die Tabelle (Tab. 96) aufgenommenen Items verdeutlichen, dass die der täglichen Unterrichtsarbeit entspringenden Belastungsquellen nicht eng mit der Allgemeinen Berufsbelastung gekoppelt sind. Zu diesem Befund passt auch die höhere Bedeutung des Erwartungsdrucks von Eltern und Gesellschaft gegenüber demjenigen der Schülerschaft und die höhere Bedeutung zusätzlicher Aufgaben zum eigentlichen Unterricht gegenüber ständigem Stoffzuwachs.

Hoch relevant für das empfundene Ausmass genereller Berufsbelastung ist Folgendes:

Die psychische und die zeitliche Inanspruchnahme weisen den engsten Konnex zur Allgemeinen Berufsbelastung auf

Anders als hinsichtlich der Allgemeinen Zufriedenheit ist nicht nur die psychische, sondern auch die zeitliche Belastung als Prädiktor der Allgemeinen Berufsbelastung geeignet; weniger hoch zwar als die psychische, obwohl die zeitliche Inanspruchnahme den höheren Belastungswert aufweist (siehe Tab. 30). Neben diesen beiden Belastungsfaktoren sind empfundene Belastungen durch Kontakte zu den Eltern und – noch stärker - der Umstand der mangelnden Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich wichtig für die Allgemeine Berufsbelastung. Dass die *Kontakte zu den Eltern* in der Liste der eng mit der Allgemeinen Berufsbelastung verbundenen Merkmale enthalten ist, ist insofern erstaunlich, als diese Kontakte für sich nicht hohe Belastungen verursachen.

Zwischen der insgesamt empfundenen Berufsbelastung und den folgenden Merkmalen bestehen dagegen nur lose Zusammenhänge ($r < .20$): Verhältnis zur Schulpflege, mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler, Zwang zur Notengebung, Gewalt und Aggressionen von Schülerinnen und Schülern und die Stellung als Monofachlehrkraft.

9.2.2 Zur Vorhersagbarkeit der Allgemeinen Berufsbelastung

Mit einer multiplen Regressionsanalyse errechne ich diejenigen Einzelbelastungen (Prädiktorvariablen), die die Allgemeine Berufsbelastung⁴ (Kriteriumsvariable) am geeignetsten eigenständig voraussagen.

In den durchgeführten Einzelbefragungen waren jeweils *nicht* diejenigen beruflichen Merkmale in der Lage, die Allgemeine Berufsbelastung vorauszusagen, welche zu den höchsten Belastungswerten führten, nämlich belastendes Verhalten und belastende Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler. Wie lässt sich das Ausmass der empfundenen Berufsbelastung von Lehrkräften aufgrund der 5-Jahres-Angaben der Aargauer Lehrerinnen und Lehrer prognostizieren?

Tabelle 97: **Regressionsanalyse der Allgemeinen Berufsbelastung** - mit Belastungsitems

Unabhängige Variablen ($AdjR^2 = .59$)	Beta
Belastungen (belastet durch ...)	
- psychische Belastung	.36
- zeitliche Belastung	.26
- Kontakte zu den Eltern	.11
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	.10
- unmotivierte Schüler/innen	.09
- Verhältnis zu den Schulbehörden	.09
- Klassengrösse	.09
- Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	.09

Acht Variablen, am stärksten die psychische und zeitliche Belastung, decken 59% der Varianz der Allgemeinen Berufsbelastung auf. Es scheint, dass unsoziale, aggressive, problembeladene und unmotivierte Schülerinnen und Schüler das Ausmass der empfundenen psychischen Belastung der Lehrkräfte beeinflussen, jedoch keinen *eigenständigen* Beitrag zur Aufdeckung der Varianz der Allgemeinen Berufsbelastung leisten. Die zeitliche Inanspruchnahme provoziert zwar höhere Belastungswerte als die psychische, weist jedoch einen weniger engen Bezug zur Allgemeinen Berufsbelastung (Korrelationsanalyse) auf und ist auch als Prädiktor (Regressionsanalyse) weniger stark.

⁴Frage 15, siehe Fragebogen im Anhang.

Da mit einer Regressionsanalyse diejenigen Merkmale gefunden werden, welche einen selbständigen Beitrag, der nicht durch andere Effekte überlagert ist, zur Aufdeckung von Varianz leisten, sind auch Merkmale dabei, die gemäss Korrelationsanalysen nur wenig mit der Kriteriumsvariablen verbunden sind.

9.3 *Wiederwahl des Lehrberufs*

9.3.1 *Korrelationen der Wiederwahl des Lehrberufs*

Als Indikator der beruflichen Zufriedenheit gilt in der Literatur die Absicht, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder zu ergreifen, stünde die Wahl nochmals an. Mit den jetzt vorliegenden Gesamtdaten führe ich das erste Mal eine Korrelations- und Regressionsanalyse der Wiederwahlabsicht aus. Als mögliche Prädiktoren werden die Items der Zufriedenheitsdeterminanten, die Belastungsitems und die Aussagen der Zufriedenheitsformen eingesetzt. Ich beschränke mich auf Korrelationen mit einem Wert von $r > .25$, die überdies hoch signifikant ($p = .000$) sein müssen. Ich wähle einen Wert von $r > .25$ (und nicht $r > .30$ wie bis anhin), weil etliche Items unter $r = .30$, jedoch über $r = .25$ liegen.

Tabelle 98: **Signifikante Korrelationen der Wiederwahl**

<i>Items (nach Themenbereich in der Reihenfolge der Stärke)</i>	Korrelation
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)	
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	.38
- der Arbeit mit Kindern	.34
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	.34
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	.33
- der psychischen Belastung	.31
- der Freude der Schüler/innen am Unterricht	.31
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	.30
- den Beziehungen zu Schüler/innen	.29
- den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf Gesundheit	.29
<i>Fortsetzung von Tabelle 98; Zufriedenheitsdeterminanten</i>	Korrelation
- der Motivation der Schüler/innen	.28
- der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	.28

- dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	.28
- der Lernbereitschaft der Schüler/innen	.27
- der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	.26
- dem Ansehen der Lehrberufs in der Öffentlichkeit	.26
- der Disziplin der Schüler/innen	.26
- der Anerkennung der Arbeit durch Eltern	.25
- der Umsetzung des neuen Lehrplans	.25
Allgemeine Berufszufriedenheit	
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	.51
Belastungen (belastet durch ...)	
- psychische Belastung	-.35
- Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>)	-.33
Allgemeine Berufsbelastung	
- Belastung durch die Lehrtätigkeit insgesamt	-.35
Zufriedenheitsformen	
- "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	-.46
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	.39
- "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	.35
- "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile. Deshalb bleibe ich trotz Allem hier."	-.34
- "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	.29

Es werden nur hochsignifikante ($p = .000$) Korrelationen $r > .25$ dargestellt.

Vergleichbar der Analyse der Allgemeinen Zufriedenheit korrelieren vorwiegend arbeitsinhaltliche Gesichtspunkte im Allgemeinen und solche, welche die tägliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Besonderen betreffen, hoch mit einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufs. Interessanterweise sind, wie bei der Zufriedenheit, auch für eine allfällige Wiederwahl Fragen der Anerkennung der täglichen Berufsarbeit durch die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern und das Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit wichtig, nicht jedoch die Anerkennung der Arbeit durch Kolleginnen und Kollegen.

Kein enger Konnex der Wiederwahl besteht mit der Zufriedenheit mit dem Lohn, mit der zeitlichen Inanspruchnahme, mit den Weiterbildungsmöglichkeiten, mit der Weiterentwicklung im Schulwesen oder mit dem Ausmass an Freizeit. Überhaupt kein Zusammenhang besteht beispielsweise zum Klima im Kollegium, zur Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen,

zur Schulleitung, zur Klassengrösse, zur Schulpflege, zur Informationspraxis des Erziehungsdepartements oder zur Dauer der Ferien.

Für einen positiven Zusammenhang zu einer allfälligen Wiederwahl ist entscheidend, dass Lehrkräfte eingeschränkten beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten nicht nachtrauern. Auch in diesem Punkt gleicht die Analyse derjenigen der Allgemeinen Zufriedenheit, ebenso bezüglich der Zufriedenheit mit der psychischen Belastung und den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit. Die Zufriedenheit mit der Umsetzung des neuen Lehrplans ist dagegen – anders als für die Allgemeine Zufriedenheit – für eine Wiederwahl im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung von Bedeutung, wie die folgende Regressionsanalyse (Tab. 99) verdeutlicht.

Die einzeln erhobenen Belastungen sind dagegen für eine Entscheidung, den Beruf wieder zu ergreifen, unbedeutend. Nur gerade zwei der 24 erhobenen Belastungsitems, nämlich die psychische Belastung und die Stellung als Monofachlehrkraft, sind hoch signifikant mit einer allfälligen Wiederwahl verbunden.⁵ Die Allgemeine Berufsbelastung weist dagegen einen engen Zusammenhang zur Wiederwahlabsicht auf. Trotzdem: Dass Zufriedenheiten wichtiger als empfundene Belastungen für das allfällige Wiederergreifen des Lehrberufs sind, verdeutlicht auch der Umstand, dass fünf der sieben Aussagen zu verschiedenen Formen von Zufriedenheit hoch signifikante Werte aufweisen; auch diejenigen, welche einen resignativen Anteil an Zufriedenheit ausdrücken.

9.3.2 Zur Vorhersagbarkeit einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufs

Im Folgenden geht es darum, jene Items zu bestimmen, welche in der Lage sind, eine allfällige Wiederwahl eigenständig vorauszusagen. Wie lässt sich also die Absicht, den Lehrberuf wieder zu ergreifen, stünde die Berufswahl nochmals an, prognostizieren? Sind dieselben Berufsmerkmale wie für Zufriedenheit entscheidend, spielen empfundene Belastungen eine Rolle?

⁵Das Item Stellung als Monofachlehrkraft (nur für Betroffene) wurde in dieser Form zum ersten Mal zur Bewertung vorgelegt. Es wurde lediglich von 84 Personen beantwortet.

Tabelle 99: **Regressionsanalyse der Wiederwahl** - mit Zufriedenheitsdeterminanten und Belastungsitems

<i>Unabhängige Variablen (AdjR² = .30)</i>	Beta
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)	
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	.17
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	.21
- der Umsetzung des neuen Lehrplans	.14
- den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	.12
- dem Angebot an Teilzeitstellen	-.10
- der Arbeit mit Kindern	.14
Belastungen (belastet durch ...)	
- psychische Belastung	-.17

Die Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf und mit der Arbeit mit Kindern sind sowohl für berufliche Zufriedenheit (siehe Tab. 94), für die Fluktuationsabsicht (nachfolgende Analyse, siehe Tab. 100) als auch für ein allfälliges Wiederergreifen des Lehrberufs im Fall einer erneuten Entscheidung bedeutsam.

Die schon angesprochene höhere Bedeutung von Zufriedenheiten gegenüber empfundenen Belastungen für eine allfällige Wiederwahl des Lehrberufs wird durch die Regressionsanalyse gestützt. Sechs Zufriedenheitsitems vermögen einen eigenständigen Beitrag zur Voraussage zu leisten, lediglich ein Belastungsitem. Am wichtigsten ist es, mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden zu sein bzw. eingeschränkten Aufstiegsmöglichkeiten nicht nachzutrauern. Von Bedeutung ist auch das Gefühl, sich im Lehrberuf selbst verwirklichen zu können. Das Item *Zufriedenheit mit dem Angebot an Teilzeitstellen* ist negativ gepolt: Je zufriedener Lehrkräfte mit dem Angebot an Teilzeitstellen sind, desto weniger würden sie wieder Lehrerin oder Lehrer werden wollen.

Beim einzigen für eine allfällige Wiederwahl relevanten Belastungsitem handelt es sich um die *psychische Belastung*. In allen bisher dargestellten Tabellen mit den Ergebnissen der Korrelations- und Regressionsanalysen ist die psychische Belastung, zumeist als *Zufriedenheits- und* als Belastungsitem, enthalten. Steht der psychischen Belastung diese überragende Bedeutung auch hinsichtlich der Kündigungsabsicht zu oder bestehen andere Zusammenhänge zu einer hohen Fluktuationsneigung?

9.4 *Fluktuationsabsicht*

9.4.1 Korrelationen der Fluktuationsabsicht

Es ist noch gar nicht lange her, da musste der Kanton Aargau eine Reihe ausserkantonaler und ausländischer Lehrkräfte einstellen, um den Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern decken zu können. Mit den ersten Befragungen wurde aus diesem Grund auch das Ziel verfolgt, über die Erhebung der Kündigungsgründe zu Massnahmen zu gelangen, welche Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihre Anstellung aufzugeben. Viele Studien zum Lehrberuf betonen die hohen Belastungen, denen Lehrkräfte täglich ausgesetzt sind. Vermutet wird, dass diese zu Kündigungen führen. Ich habe schon dargestellt, weshalb Aargauer Lehrkräfte ihre Stelle tatsächlich aufgaben.

Bildungspolitisch interessanter ist es zu wissen, was *bleibende* Lehrkräfte veranlasst, eine Kündigung überhaupt zu erwägen. Nachstehend werden deshalb signifikante (5%- Niveau) Beziehungen zwischen der beruflichen Situation und der Fluktuationsabsicht dargestellt. Da durch den grossen Stichprobenumfang die Anzahl der signifikanten Beziehungen ansteigt, beschränke ich mich auf die Darstellung der Korrelationen, welche einen Wert von $r > .17$ aufweisen.

Tabelle 100: **Bleibende - Signifikante Korrelationen der Fluktuationsabsicht**

<i>Items (nach Themenbereich in der Reihenfolge der Stärke)</i>	Korrelation
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)	
- der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	-.25
- dem Kontakt Schule - Elternhaus	-.20
- der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	-.20
- der Arbeit mit Kindern	-.20
- dem Klima im Kollegium	-.19
- der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	-.19
- der Anerkennung der Arbeit durch die Schulleitung	-.18
- der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	-.18
- der Kooperation im Kollegium	-.18
- der psychischen Belastung	-.17
- der Disziplin der Schüler/innen	-.17

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 100)</i>	Korrelation
Allgemeine Berufszufriedenheit	
- Zufriedenheit mit der Arbeit ganz allgemein	-.31
Belastungen (belastet durch ...)	
- Stellung als Monofachlehrkraft (<i>nur für Betroffene</i>)	.32
- psychische Belastung	.17
Zufriedenheitsformen	
- "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	-.46
- "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	-.30
- "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	.25
- "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile. Deshalb bleibe ich trotz allem hier."	.24
<u>Skalen Zufriedenheitsformen</u>	
- Allgemeine Zufriedenheit	-.41
- Resignation	.20
Fluktuationsrelevante Merkmale	
- Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (ausserhalb des Lehrberufs)	.24
- Gedanken an Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufs	.44
<u>Wiederwahl des Lehrberufs</u>	
- Wiederwahl im Fall einer erneuten Entscheidung	-.17
Soziodemografische Merkmale	
- Alter	-.27
Skalen	
- Körperliches Wohlbefinden	-.19

Um die eingangs gestellte Frage zu beantworten: Zwischen der psychischen Belastung - ob als Zufriedenheits- oder als Belastungsitem – und der Fluktuationsabsicht bestehen nur geringe Zusammenhänge. Im Weiteren soll auf einen nicht selbstverständlichen Befund hingewiesen werden, auch wenn er nicht zum ersten Mal nachgewiesen werden konnte:

Empfundene Belastungen sind kaum mit der Fluktuationsabsicht verknüpft.

Neben der psychischen Belastung ist nur noch das Item *Stellung als Monofachlehrkraft* betroffen. Dieses Item wurde nur von davon Betroffenen bewertet (Stichprobe N = 78), die anderen

Werte basieren auf den Antworten von 680 bis über 800 Lehrerinnen und Lehrern (siehe Stichprobenumfang im Anhang).

Bemerkenswerterweise haben diejenigen Items kaum einen Einfluss auf Kündigungsgedanken, welche die stärksten Belastungen hervorrufen, nämlich belastende Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft (wie unsoziales Verhalten, Gewalt und Aggressionen, Lärm und Unruhe in der Klasse, problembeladene Schülerschaft, unmotivierte Schülerinnen und Schüler) und die zeitliche Inanspruchnahme, auch nicht die Klassengrösse.

Wie bezüglich empfundener Belastungen ist auch die Zufriedenheit mit der Klassengrösse nicht unter den signifikanten Korrelationen der Fluktuationsabsicht vertreten, auch nicht die Zufriedenheit mit der Besoldung oder mit der Weiterentwicklung im Schulwesen.

Die Zufriedenheiten sind jedoch etwas enger mit der Fluktuationsabsicht gekoppelt. Mit einer Ausnahme (Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern) handelt es sich nicht um diejenigen Items, welche das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern umschreiben, sondern um solche, welche Beziehungen zu Erwachsenen thematisieren. Mit den Kontakten zu den Eltern weist ein Merkmal eine Beziehung zur Kündigungsabsicht auf, welches durch tiefe Zufriedenheitswerte, aber gleichzeitig auch durch tiefe Belastungswerte aufgefallen ist.

Je höher das Alter, desto weniger häufig treten verständlicherweise Gedanken an Kündigungen auf. Dass jedoch weder die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler, der Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler, der Pensenumfang, die Schulgrösse und weitere soziodemografische Merkmale ohne Bezug zu Kündigungsgedanken sind, ist weniger selbstverständlich. Auch die psychische Belastung weist – wie schon betont - lediglich einen geringen Zusammenhang zur Fluktuationsabsicht auf. Dagegen bestehen signifikante Korrelationen zur Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausserhalb des Lehrberufs, zur Häufigkeit von Gedanken an eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufs (nicht jedoch Weiterbildung *im* Lehrberuf) und zur Wiederwahlabsicht.

Vier der sieben Aussagen, welche die Skala *Zufriedenheitsformen* bilden, sind signifikant mit der Fluktuationsabsicht verbunden. Diese Aussagen bestimmen die generelle berufliche Zufriedenheit und sind überdies geeignet, den Anteil Resignation an Zufriedenheit und Unzufriedenheit zu bestimmen. Eine hohe berufliche Zufriedenheit als Ganzes reduziert Kündigungsabsichten. Resignative Unzufriedenheit führt zu Kündigungsgedanken, resignative Zufriedenheit dazu, an der Stelle zu bleiben.

9.4.2 *Zur Vorhersagbarkeit der Fluktuationsabsicht*

Wie schon erwähnt, sind Regressionsanalysen geeignet, Items zu berechnen, welche eine abhängige Variable eigenständig voraussagen. Regressionsanalysen sind also aussagekräftiger als Korrelationen, welche nur die Stärke eines - wie auch immer gearteten - Zusammenhangs angeben. Wie lässt sich die Fluktuationsabsicht durch Regressionsanalysen voraussagen?

Wir schauen kurz auf die bisherigen Ergebnisse zurück. Die Versuche, die Fluktuationsabsicht zu prognostizieren, brachten jeweils wenig überzeugende Resultate zustande. Von den Items der Zufriedenheitsdeterminanten erwiesen sich jeweils weder genuin pädagogische Sachverhalte, negativ bewertete Merkmale des sozialen Kontexts (etwa Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern, Schwierigkeiten im Kollegium) noch hohe Belastungen als geeignete Prädiktoren der Fluktuationsabsicht. Vielmehr waren - wenn überhaupt - Charakteristika, die ich als Rahmenbedingungen des Lehrberufs bezeichnete, geeignet, die Fluktuationsabsicht vorauszusagen. Ebenso eignete sich das Alter als Prädiktor.

Als mögliche Prädiktoren haben ich ebenfalls alle faktorenanalytisch abgesicherten Skalen eingesetzt.⁶ Aus der Skala Zufriedenheitsformen lassen sich zwei Faktoren bestimmen, nämlich *Allgemeine Arbeitszufriedenheit* und *Resignation* (Kp. 7.2.2). Eine gewisse Varianz vermochte jeweils die Allgemeine Arbeitszufriedenheit aufzudecken. Manchmal war es dieser Faktor alleine, der als Prädiktor taugte, dann wieder im Verbund mit dem Faktor Resignation sowie der *Allgemeinen Berufszufriedenheit* (Kunin-Items, siehe Kp. 7.2.1.3). In der Befragung von 1998 konnten mit den drei Skalen *Allgemeine Zufriedenheit*, *Belastung durch Schulentwicklung* und *Vermeidungsorientiertes Coping* immerhin 19% der Fluktuationsabsicht vorausgesagt werden. Die Skala *Belastungen durch Schulentwicklung* ist als Prädiktor geeignet, obwohl die zur Bildung dieser Skala herangezogenen Items *Stoffzuwachs*, *Reformprojekte/neue Lehrmittel* interessanterweise zu den am wenigsten belastenden Berufsmerkmalen gehören.

Als mögliche Prädiktoren der Regressionsanalyse habe ich für die 5-Jahres-Daten alle faktorenanalytisch abgesicherten Skalen eingesetzt.

⁶Also keine Einzelitems wie bei den Korrelationsanalysen.

Tabelle 101: **Regressionsanalyse der Fluktuationsabsicht (alle Lehrkräfte)** - mit faktorenanalytisch abgesicherten Skalen der Zufriedenheitsformen, des Körperlichen Wohlbefindens und der Coping-Strategien

<i>Unabhängige Variablen (AdjR² = .16)</i>	Beta
- Allgemeine Zufriedenheit	-.39
- Vermeidungsorientierung	.15

Wie in den durchgeführten Untersuchungen der einzelnen Jahre ist der Faktor Allgemeine Zufriedenheit der Skala Zufriedenheitsformen am ehesten in der Lage, Kündigungen vorauszusagen. Einen eigenständigen - wenn auch bescheidenen - Beitrag leistet ebenfalls der Faktor Vermeidungsorientierung der Skala Coping-Strategien. Coping umfasst alle Anstrengungen einer Person, welche darauf gerichtet sind, mit stressreichen Situationen fertig zu werden. Vermeidungsorientiertes Coping beschreibt Aktivitäten und kognitive Veränderungen, die das Vermeiden der stressvollen Situation zum Ziel haben, indem man sich mit anderen Situationen oder Aufgaben zerstreut oder sozial ablenkt. Wenn eine Lehrkraft tendenziell vermeidungsorientiert bewältigt, denkt sie eher an Kündigungen.

Die bisherigen Analysen haben beträchtliche Differenzen in der Wahrnehmung beruflicher Zufriedenheit und Belastungen sowie Weiterbildungsabsichten und anderer fluktuationsrelevanter Merkmale, je nach dem unterrichteten Schultyp, aufgedeckt. Darum habe ich spezielle Regressionsanalysen für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule gerechnet, in der Hoffnung, aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen, zumal die zusammengezogenen Antworten aller fünf Jahre eine solide Datengrundlage bieten.

Tabelle 102: **Regressionsanalyse der Fluktuationsabsicht (Lehrpersonen des Kindergarten)** - mit faktorenanalytisch abgesicherten Skalen der Zufriedenheitsformen, des Körperlichen Wohlbefindens und der Coping-Strategien

<i>Unabhängige Variable (AdjR² = .17)</i>	Beta
- Allgemeine Zufriedenheit	-.43

Tabelle 103: **Regressionsanalyse der Fluktuationsabsicht (Lehrpersonen der Primarstufe)** - mit faktorenanalytisch abgesicherten Skalen der Zufriedenheitsformen, des Körperlichen Wohlbefindens und der Coping-Strategien

<i>Unabhängige Variable (AdjR² = .10)</i>	Beta
- Allgemeine Zufriedenheit	-.34

Auch für einzelne Schulstufen und mit einer grösseren Datenbasis lassen sich kaum überzeugende Prädiktoren bestimmen. Ein einziger Faktor taugt als Prädiktor: Allgemeine Zufriedenheit deckt für die Stichprobe Lehrpersonen des Kindergartens aber lediglich 17% Varianz auf. Deshalb lautet der zusammenfassende Befund zur Voraussagbarkeit von Kündigungen, auch wenn die Daten aller fünf Befragungen herangezogen werden:

Kündigungen lassen sich nur schwer prognostizieren. Als Prädiktor taugt die Allgemeine Zufriedenheit. Berufliche Belastungen sind dagegen für Kündigungen von untergeordneter Bedeutung.

9.5 *Fazit zu den Korrelations- und Regressionsanalysen*

Die in Kapitel 8 dargestellten Teilstichproben (nach Geschlecht, Alter, Schultyp, Pensum, Schulgrösse, Anteil fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler etc.) haben sich oftmals in Bezug auf die *Zufriedenheit* mit der psychischen Belastung und in Bezug auf empfundenen *Belastungen* durch die psychische Inanspruchnahme unterschieden. Bei allen in diesem Kapitel dargestellten Korrelations- und Regressionsanalysen ist die psychische Belastung als relevante Grösse enthalten. Die Korrelationswerte sind zudem hoch, die Beta-Gewichte stark; mit der erwähnten Ausnahme des Korrelationswerts von psychischer Belastung und Fluktuationsabsicht.

Die psychische Inanspruchnahme, sei es als Zufriedenheits- oder als Belastungsitem, ist somit die Variable, die am besten zur Klärung der Berufssituation von Lehrpersonen beizutragen vermag. Ihr steht diese ‚Schlüsselrolle‘ zu, obwohl andere Berufsmerkmale auffallendere Zufriedenheits- und Belastungswerte (Kp. 7.2) erzielen oder als Kündigungsgründe (Kp. 7.4.2) relevanter sind.

Neben der psychischen Belastung zeigten die im vorliegenden Kapitel dargestellten Korrelationen und Regressionen zwei weitere Items, welchen in Bezug auf die Vorhersagbarkeit eine wichtige Rolle zukommt:

Die Zufriedenheit mit der *Möglichkeit zur Selbstverwirklichung* im Beruf und mit der *Arbeit mit Kindern* sind sowohl für berufliche Zufriedenheit, für die Fluktuationsabsicht als auch für eine allfällige Wiederergriffung des Lehrberufs wesentlich.

10. Stichprobenvergleiche

10.1 *Signifikante Differenzen zwischen kündigenden und bleibenden Lehrkräften*

Kündigende, so wird oft unterstellt, verliessen ihre bisherige Stelle etwa deshalb, weil sie starken Belastungen ausgesetzt seien, weil sie unzufrieden seien oder weil sich ihre beruflichen Erwartungen nicht erfüllten (siehe auch Kp. 1).¹ Es wäre deshalb plausibel zu vermuten, die beiden Stichproben unterschieden sich hinsichtlich Zufriedenheit, empfundener Belastung und weiterer Gesichtspunkte markant voneinander. Im Folgenden beschränke ich mich auf die *signifikanten* Differenzen (Grenze der Fehlerwahrscheinlichkeit $p > .05$ (5%-Niveau)) zwischen den beiden Gruppen. In welchen Bereichen wird die berufliche Situation von den Kündigenden wesentlich anders beurteilt als von den Verbleibenden?

Tabelle 104: **Signifikante Differenzen zwischen Kündigenden und Bleibenden - Mittelwerte**

<i>Items</i>	Bleibende	Kündigende	Fehlerwahrscheinlichkeit
Zufriedenheitsdeterminanten (zufrieden mit ...)			
- der Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit	4.56	4.48	.021
- der Besoldung	3.53	3.68	.010
- den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	2.58	2.86	.000
- dem Arbeitsweg	4.37	4.04	.000
- der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	3.83	3.96	.006
- der Anerkennung der Arbeit durch Schüler/innen	3.57	3.69	.032
- der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.63	3.43	.005
- den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.08	3.28	.000
- dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.53	2.69	.007
- der Möglichkeit, Neues zu lernen	3.83	3.70	.018
Belastungen (belastet durch ...)			
- unmotivierte Schüler/innen	3.13	2.81	.000
- Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.59	2.38	.001
- mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schül.	2.69	2.47	.002
- psychische Belastung	2.94	2.79	.021
- keine sichtbaren Lernfortschritte von Schüler/innen	2.77	2.52	.000

¹Diese Vermutung widerspiegelt sich in der Bemerkung eines nicht kündigenden Lehrers, der - in Unkenntnis der Untersuchungsanlage - vorschlug, auch kündigende Lehrkräfte zu befragen. Wenn nur bleibende Lehrkräfte befragt würden, resultierte ein zu positives Bild des Lehrberufs.

<i>Items (Fortsetzung von Tabelle 104; Belastungen)</i>	Bleibende	Kündigende	Fehlerwahrscheinlichkeit
- Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	3.35	3.20	.031
- Verhältnis zur Schulpflege	1.87	2.08	.005
- ständiger Stoffzuwachs	2.63	2.37	.000
- zeitliche Belastung	2.99	2.78	.002
- Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	2.33	2.01	.000
- Zwang zur Benotung	2.58	2.35	.001
- Zwang zur Selektion	2.75	2.44	.000
- zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	3.11	2.74	.000
- Erwartungsdruck von Schüler/innen	2.26	2.03	.000
- Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	2.99	2.75	.000
Zufriedenheitsdynamik			
- Vergleich der Zufriedenheit vor einem Jahr	3.08	2.98	.047
Soziodemografische Angaben			
- Dienstalter insgesamt	14,2 Jahre	12,2 Jahre	.001
- Alter	39,4 Jahre	36,7 Jahre	.000

Statistische Verfahren: t-Test (Angabe des Mittelwertes); In den Mittelwerten sind nicht die Angaben sämtlicher Antwortenden enthalten. Beim angewandten statistischen Verfahren handelt es sich um Paarvergleiche bei denen jeweils die gleiche Anzahl Kündigende und Bleibende miteinander verglichen werden. Bei den in den Kapiteln 7 und 8 angestellten Vergleichen sind sämtliche Antworten berücksichtigt worden.

Stichprobe: Kündigende und Bleibende N = 683

Wertebereich Zufriedenheitsdeterminanten von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Belastungen von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Zufriedenheitsdynamik 1 = Ich bin heute (im Vergleich zur Zufriedenheit vor einem Jahr) viel unzufriedener bis 5 = viel zufriedener

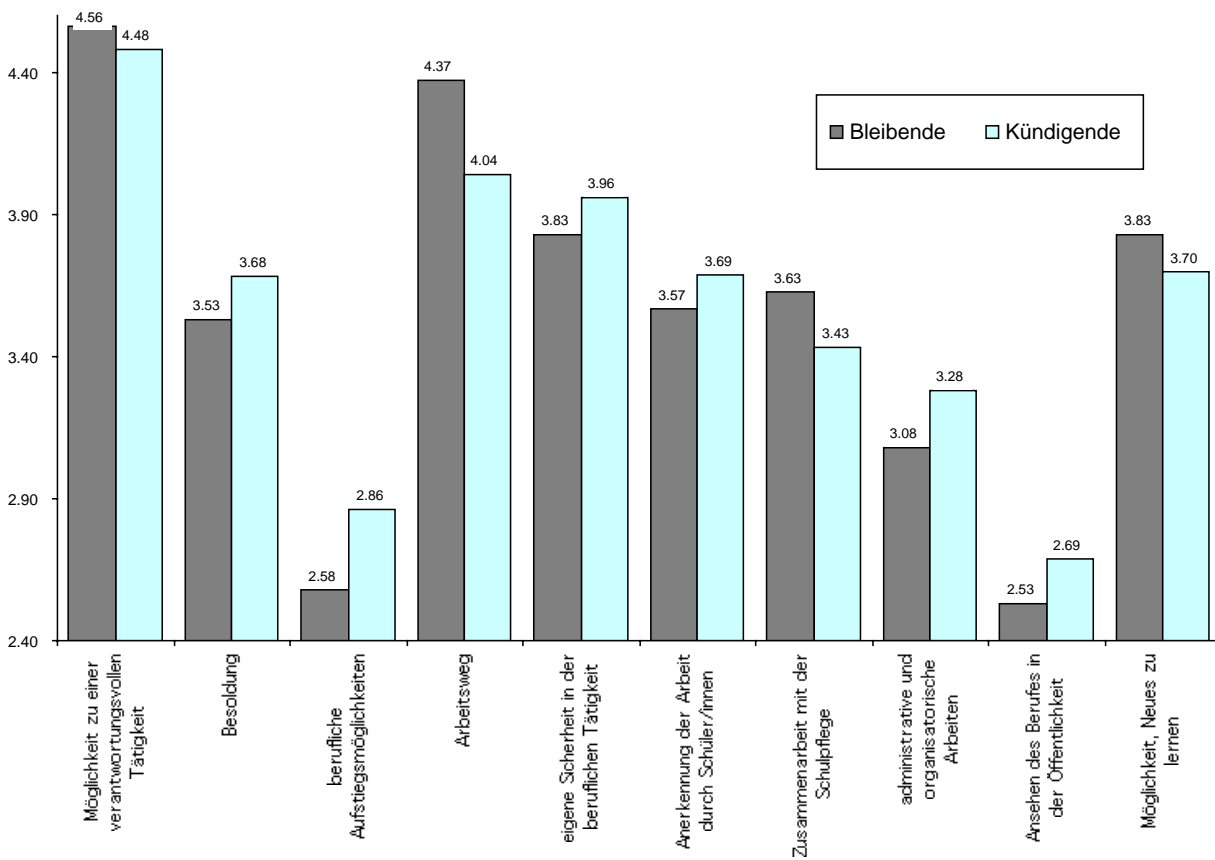
Die in den fünf Jahren durchgeführten Untersuchungen ergaben jeweils nur geringe signifikante Differenzen zwischen Bleibenden und Kündigenden, was die Beurteilung ihrer beruflichen Situation betraf. Aufschlussreicher waren jeweils Unterschiede zwischen Teilstichproben hinsichtlich soziodemografischer und beruflicher Merkmale, so wie sie in Kapitel 8 dargestellt worden sind. Werden die zusammengefassten Daten aller fünf Jahre berücksichtigt, ergeben sich allerdings hinsichtlich etlicher Zufriedenheits- und vor allem Belastungsitems signifikante Unterschiede zwischen Kündigenden und Bleibenden in der Beurteilung der beruflichen Situation. Das zunächst Überraschende ist im Umstand zu sehen, dass die Kündigenden bis auf wenige Ausnahmen *günstigere* Resultate aufweisen. Kündigende sind etwas zufriedener und deutlich weniger belastet.

Eine Ausnahme betrifft die Zufriedenheit mit dem Arbeitsweg. Damit sind nämlich – so wie in allen Einzelerhebungen, auch in anderen Kantonen - die *Bleibenden* zufriedener. Der Entscheid zu einem Stellenwechsel scheint auch vom Arbeitsweg mit beeinflusst zu sein, auch

wenn dieser kaum als entscheidender Kündigungsgrund bewertet wird (siehe Tab. 64 und 65 sowie Grafik 4 und 5).

Nicht nur der Umstand, dass sich Kündigende und Bleibende in der Einschätzung einzelner beruflicher Merkmale signifikant voneinander unterscheiden, ist von Interesse, sondern auch die tatsächlichen Zufriedenheits- oder Belastungswerte, wie sie in den beiden folgenden Grafiken (Grafik 15 und 16) optisch sichtbar gemacht sind.

Grafik 15: **Signifikante Differenzen (Zufriedenheit) zwischen Bleibenden und Kündigenden - Mittelwerte**

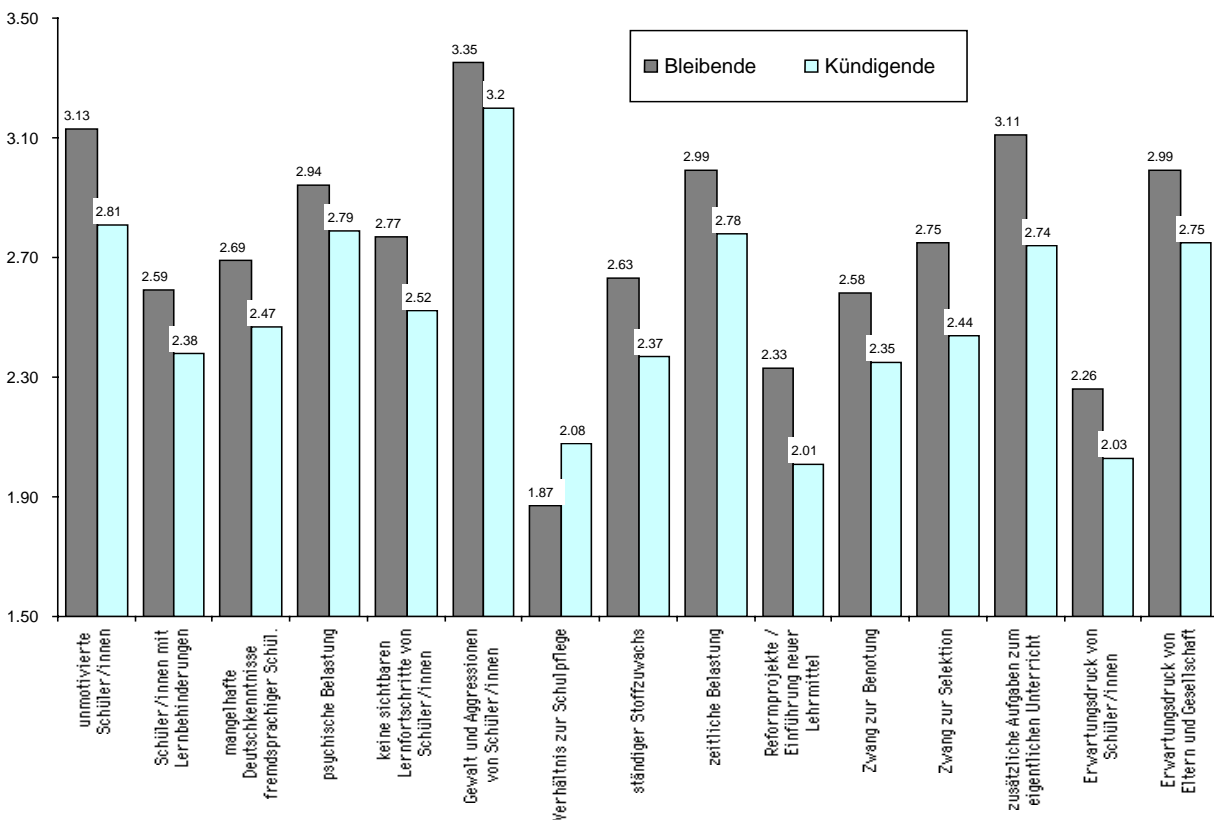


Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Bei den *Zufriedenheiten* mit den günstigeren Werten für die Kündigenden (Grafik 15) handelt es sich zumeist nicht um den Arbeitsinhalt betreffende Merkmale, sondern vorwiegend um solche, die als Arbeitsbedingungen charakterisiert werden können (Besoldung, berufliche Auf-

stiegsmöglichkeiten, Image des Lehrberufs). Die unterschiedliche Zufriedenheit von Kündigenden und Bleibenden mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten dürfte wohl den realen Verhältnissen entsprechen, da kündigende Lehrpersonen kurz vor dem Verlassen ihrer Stelle durch solche Aufgaben tatsächlich weniger belastet sind. Für diese Bewertung spricht auch der Umstand, dass sich Bleibende durch zusätzliche Aufgaben und ständigen Stoffzuwachs stärker belastet fühlen als Kündigende.

Grafik 16: **Signifikante Differenzen (empfundene Belastungen) zwischen Bleibenden und Kündigenden – Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Kündigende sind von Zusammenarbeit mit der Schulpflege weniger befriedigt als die Bleibenden und durch diese auch stärker belastet (siehe Grafik 15 und 16). Das Verhältnis zur

Schulpflege ist das einzige Item, welches signifikante Belastungsdifferenzen zu Gunsten der Bleibenden ergibt.

Die günstigeren Resultate der Kündigenden sind nach den bisherigen Erhebungen insofern nicht erstaunlich, als die Bleibenden meistens ein höheres Ausmass an Belastungen empfinden. Das hängt möglicherweise mit dem Befragungszeitpunkt zusammen. Kündigende haben zu diesem Zeitpunkt ihre Kündigung bereits eingereicht, sind jedoch noch an ihrer Stelle tätig; wohlwissend, dass sie diese bald verlassen werden.

Neben dem Befragungszeitpunkt mögen die günstigeren Berufswerte der Kündigenden auch im Umstand begründet liegen, dass diese ein weniger hohes Dienstalter aufweisen und jünger als die Bleibenden sind. Im Weiteren sind unter den Kündigenden Lehrerinnen gegenüber Lehrern sowie Lehrpersonen, welche jüngere Schülerinnen und Schüler unterrichten, übervertreten. Das sind genau jene Charakteristika (Junge, Lehrerinnen, Kindergarten und Primarschule Unterstufe), welche unter den Bleibenden durch günstige Werte auffallen.

10.2 ‚Schlüsselvariablen‘

10.2.1 Zur speziellen Situation im Lehrberuf

In den Berichten zu den Einzeluntersuchungen habe ich über eine ganze Reihe von nicht selbstverständlichen Resultaten berichtet. Kündigende empfinden beispielsweise weniger Belastungen als die an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen. Lehrerinnen sind zufriedener und weniger belastet als Lehrer, weisen jedoch ein geringeres körperliches Wohlbefinden auf und denken häufiger an eine Weiterbildung, um eine Qualifikation ausserhalb des Lehrberufs zu erwerben (siehe Kp. 8.1). Für bestimmte Untergruppen gilt: Je zufriedener eine Lehrkraft ist, je weniger Belastungen sie wahrnimmt und je eher sie den Lehrberuf im Fall einer neuen Entscheidung wieder ergreifen würde, desto höher ist auch ihre Kündigungsabsicht.² Weiterentwicklungen und Veränderungen in der Schule führen zu Widerstand und zu Unzufriedenheit, beeinflussen aber die generelle berufliche Zufriedenheit kaum (siehe Kp. 7.2). Lehrkräfte beklagen hohe Belastungen, aber die empfundenen Belastungen schmälern die berufliche Zufriedenheit für eine Mehrheit unter ihnen keineswegs. Kündigungen werden auch von Lehrerinnen und Lehrern ausgesprochen, die mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Andererseits: was unzufrieden macht, was belastet, ist für viele noch lange kein Kündigungsgrund.

Solche Resultate veranlassen mich, von einer speziellen Situation im Lehrberuf zu sprechen. Es gilt zu klären, ob für diesen Beruf eigene Gesetze gelten. Der Lehrberuf ist in der Tat durch überdurchschnittlich viele junge und weibliche Tätige gekennzeichnet, um nur ein spezielles Merkmal zu nennen.

Um die angesprochenen Fragen zu ergründen, habe ich einmal das Verhältnis zwischen Zufriedenheit und Belastungen grundsätzlich überprüft. Diese Überprüfung wurde für verschiedenste Teilstichproben vorgenommen. Hält eine hohe Allgemeine Berufszufriedenheit bzw. eine tiefe Allgemeine Berufsbelastung überhaupt von Kündigungen ab? Geklärt werden sollen überdies die Beziehungen zwischen Zufriedenheit und empfundenen Belastungen einerseits und Kündigungs-, Weiterbildungs- und Umschulungsabsichten andererseits.³ Dazu habe ich

²In diesem Fall sind alters-, geschlechts- und schultypenspezifische Effekte ausschlaggebender als die Wahrnehmung von Zufriedenheit und Belastungen.

³Wird in den folgenden Ausführungen der Begriff *Umschulung* verwendet, ist eine Ausbildung gemeint, welche eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation anstrebt, während mit *Weiterbildung* eine den Lehrberuf betreffende Zusatzausbildung bezeichnet wird.

unter anderem sogenannte Extremgruppen miteinander verglichen, nämlich hoch und tief Zufriedene, hoch und tief Belastete sowie Lehrpersonen, die ihren Beruf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder ergreifen bzw. nicht mehr wählen würden.

Nachstehend erfolgt somit die Darstellung grundsätzlicher Werte und Einstellungen der Lehrkräfte. Ich bezeichne sie als Schlüsselvariablen:

- Zufriedenheit, Belastungen, Körperliches Wohlbefinden, Gedanken an Kündigung, Gedanken an Weiterbildung und an Umschulung (= unabhängige Variablen)

in Abhängigkeit

- des Geschlechts, des Alters, des unterrichteten Schultyps (inkl. Kleinklassen), der unterrichteten Fächer (z.B. Fachlehrpersonen für Hauswirtschaft, Textiles Werken, Musik, Turnen/Sport, Werken) der durchlaufenen Ausbildung, des Pensenumfangs, des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler, der Klassengrösse, der Schulgrösse, des Unterrichts an einklassigen oder an nicht einklassigen Abteilungen,⁴ des Fluktuationspotenzials, unterschiedlicher Coping-Strategien, einer allfälligen Wiederwahl oder Nicht-Wiederwahl, hoher oder tiefer beruflicher Zufriedenheit und hoch oder tief empfundener Berufsbelastungen.⁵

In die folgenden Tabellen (Tab. 105 - 112) werden, anders als in den Kapiteln 8 und 9, signifikante *und* nicht-signifikante Ergebnisse aufgenommen. Die Reihenfolge der Darstellung richtet sich nach dem folgenden Muster:

In einem ersten Schritt werden jeweils die Allgemeine Berufszufriedenheit, die Allgemeine Berufsbelastung und das körperliche Wohlbefinden für die unabhängigen Variablen dargestellt.

Danach folgen die fluktuationsrelevanten Merkmale: Gedanken an Weiterbildung, Gedanken an Umschulung, Gedanken an Kündigungen, Wiederwahlabsicht.⁶

Im Sinn einer Lesehilfe werden günstige Werte der abhängigen Variablen **fett** und ungünstige Werte *kursiv* hervorgehoben⁷ (günstige Werte in Bezug auf Zufriedenheit, Belastung, Körper-

⁴Unterricht an *einklassige Abteilungen* betrifft Lehrkräfte, die Jahrgangsklassen unterrichten. Unterricht an *nicht einklassige Abteilungen* enthält die Angaben jener Lehrpersonen, die entweder mehrklassige Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer) oder an mehreren Abteilungen (Schulen) unterrichten. Unter den Kündigenden sind Lehrpersonen, die an nicht einklassigen Abteilungen unterrichten, übervertreten (Frage 26, Fragebogen Bleibende und Frage 22, Fragebogen Kündigende; siehe Fragebögen im Anhang).

⁵Die Gruppenbildung der dargestellten Teilstichproben (abhängige Variablen) betreffs soziodemografischen und sogenannten schulstrukturellen Items sind in Kapitel beschrieben. Einleitend zu Tabelle 109 sind die unabhängigen Konstrukte *Fluktuationspotenzial* und *Coping-Strategien* sowie die Bildung der Gruppen *Wiederwahl bzw. Nicht-Wiederwahl, tief bzw. hoch Zufriedene* und *tief bzw. hoch Belastete* beschrieben.

⁶Aus darstellungstechnischen Gründen wird die Wiederwahlabsicht unter fluktuationsrelevante Merkmalen subsumiert. Wenn in den folgenden Ausführungen von Wiederwahlabsicht die Rede ist, ist gemeint, dass eine Lehrperson, stünde die Berufswahlentscheidung erneut an, ihren Beruf wieder ergreifen würde.

liche Befindlichkeit, Weiterbildungs- und Umschulungsgedanken und Wiederwahl). Auch die jeweils in der untersten Zeile der Tabelle zum Vergleich angeführten Werte der Gesamtstichprobe sind fett dargestellt.

10.2.2 Schlüsselvariablen der bleibenden Lehrkräfte

Die Darstellung der sogenannten Schlüsselvariablen erfolgt für die Stichprobe der an ihrer Stelle bleibenden Lehrkräfte ausführlicher (Kp. 10.2.2). Die Schlüsselvariablen für kündigende Lehrpersonen folgen anschliessend (Kp. 10.2.3).

Wegen der grossen Fülle des Datenmaterials wird in Kapitel 10.2.4 eine Auswahl von Schlüsselvariablen optisch dargestellt (Grafiken 18 – 23).

10.2.2.1 Alters-, geschlechts- und schulstrukturelle Einflüsse

In Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und schulstrukturellen Items (unterrichtetes Pensum, Anteil fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, Klassengrösse, Schulgrösse und Unterricht an einklassigen bzw. nicht einklassigen Abteilungen) werden vorerst Werte der Allgemeinen Berufszufriedenheit, der Allgemeinen Berufsbelastung und der körperlichen Befindlichkeit aufgeführt (Tab. 105). Danach folgen die Werte für fluktuationsrelevante Merkmale (Ausmass von Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsgedanken sowie Wiederwahl des Lehrberufs im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung), wiederum in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und schulstrukturellen Items (Tab. 106).

Tabelle 105: **Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach soziodemografischen und berufsstrukturellen Items** – Mittelwerte und Stichprobenumfang

<i>Merkmal</i>	Allgemeine Berufszufriedenheit		Allgemeine Berufsbelastung		Körperliches Wohlbefinden	
	M	N	M	N	M	N
Alter						
21-29-jährig	4.04	193	2.86	132	3.29	157
30-39-jährig	4.06	241	2.87	178	3.37	202

⁷Im Fall von Weiterbildungsgedanken (den Lehrberuf betreffend) wird der höchste Wert fett hervorgehoben. Betrifft es Umschulungsgedanken, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben, wird der tiefste Wert fett markiert, da im Generellen die Gleichung *günstige Berufswerte = tiefe Umschulungsabsichten* gilt (vgl. Tab. 109 und Grafik 18).

40-66-jährig	3.85	378	2.93	299	3.36	349
Geschlecht						
Lehrerinnen	4.05	488	2.81	367	3.31	428
Lehrer	3.82	324	3.03	242	3.42	280
Pensum						
bis 26 Lektionen	3.95	406	2.74	320	3.33	3.66
ab 27 Lektionen	3.96	403	3.08	287	3.37	3.41
Anteil Fremdkulturelle						
bis 32% Schüler/innen pro Klasse	3.99	311	2.90	322	3.33	315
ab 33% Schüler/innen pro Klasse	3.92	128	3.08	143	3.31	129
Klassengrösse						
bis 19 Schüler/innen	4.04	270	2.87	199	3.38	236
ab 20 Schüler/innen	3.94	337	3.02	264	3.32	300
Schulgrösse						
1 – 10 Lehrkräfte im Kollegium	4.19	119	2.76	123	3.40	119
11 - 25 Lehrkräfte im Kollegium	3.95	216	2.95	218	3.32	218
über 25 Lehrkräfte im Kollegium	3.84	225	2.94	233	3.31	226
Abteilungen (Unterricht ...)						
an einklassigen Abteilungen	3.90	465	2.96	409	3.32	468
an nicht einklassigen Abteilungen	4.02	356	2.76	209	3.39	249
Gesamtstichprobe	3.95	821	2.90	618	3.35	717

Wertebereich Allgemeine Berufszufriedenheit von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Allgemeine Berufsbelastung von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Aufretenshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

Die Allgemeine Berufszufriedenheit nimmt mit zunehmenden Alter ab, die empfundenen Belastungen steigen. Junge Lehrkräfte weisen die günstigsten Werte auf. Die Zufriedenheits- und Belastungswerte widerspiegeln sich jedoch nicht in einem höheren körperlichen Wohlbefinden.⁸ Die 20- bis 29-jährigen Lehrpersonen weisen den tiefsten Wert auf. Ein analoger Befund gilt für Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern: Die im Vergleich zu Lehrern günstigeren Zufriedenheits- und Belastungswerte schlagen sich *nicht* in einem höheren körperlichen Wohlbefinden nieder.

Dagegen stimmen die unter der Rubrik *Klassengrösse*, *Schulgrösse* und *Abteilungen* aufgeführten Werte nach Plausibilitäts Gesichtspunkten überein, da (1) Lehrpersonen, die ver-

⁸Skala, bestehend aus acht Items, gebildet durch Faktorenanalyse. Beinhaltet Kopfschmerzen, Schwindel, Magenschmerzen, Einschlafstörungen, ungewohnte Müdigkeit, Appetitlosigkeit, Herzklopfen oder Herzstiche und Krankheiten, welche zu einem Fernbleiben von der Arbeit führen (siehe Kp. 7.3.2.1).

gleichsweise kleine Klassen zu unterrichten haben sowie (2) Lehrpersonen, die an kleinen Schulen arbeiten und (3) solche, die an nicht einklassigen Abteilungen unterrichten, zufriedener und weniger belastet sind und sich entsprechend auch körperlich besser fühlen. Die höhere Zufriedenheit und die geringere Berufsbelastung wirken sich dagegen lediglich bei Lehrpersonen positiv auf eine allfällige Wiederwahl des Lehrberufs aus, die in kleinen Schulen arbeiten (siehe Tab. 106).

Höhere Zufriedenheit im Beruf vermindert – aber nur, wenn man die gesamte Stichprobe ins Auge fasst - die Häufigkeit von Umschulungs- und Kündigungsgedanken. Weiterbildungsgedanken bleiben davon kaum berührt (siehe Tab. 110 und Grafik 23). In Tabelle 106 ist von diesem Effekt nichts sichtbar. Die in grossen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte weisen zwar ungünstigere Berufswerte hinsichtlich Zufriedenheit, Belastungen und Wiederwahlabsicht auf, denken aber nicht häufiger an Kündigungen im Vergleich zu Lehrkräften, die an mittelgrossen oder kleinen Schulen arbeiten. Berufsinterne Weiterbildungsgedanken sind sogar höher. Am häufigsten fassen die 30- bis 39-jährigen eine Weiterbildung ins Auge.

Arbeitet eine Klassenlehrkraft in vergleichsweise grossen Klassen, reduziert sich zwar geringfügig die Zufriedenheit und erhöht sich das Ausmass der empfundenen Belastungen. Kündigungsgedanken bleiben jedoch davon unberührt, ebensowenig Gedanken an eine Umschulung, berufsinterne Weiterbildungsabsichten und eine allfällige Wiederwahl des Lehrberufs. Im Allgemeinen reduziert jedoch eine hohe Zufriedenheit sowohl Kündigungsgedanken als auch Umschulungsabsichten. Hoch zufriedene Lehrerinnen und Lehrer würden den Beruf in weit stärkerem Ausmass wieder wählen.

Tabelle 106: **Fluktuationsrelevante Merkmale nach soziodemografischen und berufsstrukturellen Items – Mittelwerte und Stichprobenumfang**

<i>Merkmal</i>	Gedanken an Weiterbildung (Lehrberuf)		Gedanken an Umschulung (ausserhalb Lehrberuf)		Kündigungsabsicht		Wiederwahl	
	M	N	M	N	M	N	M	N
Alter								
21-29-jährig	3.10	195	2.71	193	2.24	191	3.35	196
30-39-jährig	3.22	244	2.38	245	2.03	248	3.28	243
40-66-jährig	3.00	390	2.02	388	1.85	399	3.03	402
Geschlecht								
Lehrerinnen	3.08	492	2.41	489	2.01	498	3.21	502
Lehrer	3.09	337	2.12	337	1.96	340	3.13	339
Pensum								
bis 26 Lektionen	3.09	402	2.43	396	2.05	410	3.12	413
ab 27 Lektionen	3.06	425	2.17	428	1.94	428	3.22	425
Anteil Fremdkulturelle								
bis 32% Schüler/innen pro Klasse	2.95	318	2.21	315	2.02	319	3.23	316
ab 33% Schüler/innen pro Klasse	3.15	130	2.23	132	2.05	132	3.15	133
Klassengrösse								
bis 19 Schüler/innen	3.01	273	2.23	273	1.98	276	3.19	278
ab 20 Schüler/innen	3.05	356	2.23	355	2.01	359	3.17	355
Schulgrösse								
1 – 10 Lehrkräfte im Kollegium	2.99	120	2.13	118	1.97	119	3.37	121
11 - 25 Lehrkräfte im Kollegium	3.04	216	2.35	215	2.04	218	3.11	218
über 25 Lehrkräfte im Kollegium	3.06	230	2.31	228	1.96	233	3.08	231
Abteilungen (Unterricht ...)								
an einklassigen Abteilungen	2.97	471	2.30	469	2.00	477	3.14	476
an nicht einklassigen Abteilungen	3.22	367	2.30	365	1.98	370	3.22	374
Gesamtstichprobe	3.08	838	2.30	834	1.99	847	3.18	850

Wertebereich Gedanken an Weiterbildung, Gedanken an Umschulung und Kündigungsgedanken (Häufigkeit dieser Gedanken) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Generell gilt die Gleichung, wonach mit steigender Zufriedenheit Gedanken an berufsinterne Weiterbildung zunehmen, Umschulungsabsichten dagegen abnehmen. Die Entscheidung, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung wieder zu ergreifen, korreliert – analog zur Zufriedenheit – positiv mit vermehrten Weiterbildungsabsichten, negativ mit Um-

schulungsgedanken. Eine potenzielle Wiederwahl geht mit tiefer empfundenen Belastungen und höherer Zufriedenheit einher (siehe Tab. 109).

Lehrerinnen sind wohl zufriedener als Lehrer. Sie fühlen sich auch weniger belastet und würden ihren Beruf, stünde die Entscheidung nochmals an, im Vergleich zu Lehrern eher wieder ergreifen. Sie denken aber häufiger an eine Umschulung, um eine nicht den Lehrberuf betreffende Qualifikation zu erwerben. In Bezug auf die Häufigkeit von Gedanken an eine Weiterbildung *im* Lehrberuf unterscheiden sich die beiden Geschlechter dagegen nicht, in Bezug auf *Kündigungsabsichten* kaum (jedoch in Bezug auf tatsächlich ausgesprochene Kündigungen).

Am ehesten erwägen die 30 bis 39-Jährigen eine berufliche Weiterbildung. Umschulungs- und Fluktuationsabsichten sind trotz günstiger Belastungs- und Zufriedenheitswerte bei der jüngsten Altersgruppe am häufigsten. Die vergleichsweise hoch ausgeprägten Umschulungs- und Kündigungsgedanken hindern die unter Dreissigjährigen aber nicht daran, den Lehrberuf, stünde die Entscheidung wieder an, deutlich eher als die älteren Lehrkräfte wieder zu wählen.

Ob Lehrkräfte ein eher grosses oder geringes Pensum unterrichten, beeinflusst die berufliche Zufriedenheit nicht. Lehrkräfte mit einem vergleichsweise geringen Pensenumfang sind dagegen weniger belastet. Trotzdem denken sie häufiger an Umschulung, auch daran, ihre Stelle zu kündigen, und sie würden ihren Beruf in weniger starkem Ausmass wieder ergreifen verglichen mit Lehrkräften mit einem grossen Pensum.

Kleine Klassen wirken sich tendenziell positiv auf die Zufriedenheit, Belastungen und körperliche Befindlichkeit aus. Das Ausmass der Gedanken an Kündigungen, an Weiterbildung oder an Umschulung bleibt davon unbeeinflusst, ebensowenig wie eine etwaige Wiederwahl des Lehrberufs. Ein hoher Anteil an fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern steigert bei den betroffenen Klassenlehrkräften die Intensität von Weiterbildungsgedanken.

Die an kleinen Schulen unterrichtenden Lehrpersonen entsprechen den Erwartungen insofern, als deren Werte alltagslogisch zusammenhängen: Hohes körperliches Wohlbefinden, günstige Zufriedenheits- und Belastungswerte, hohe Wiederwahlabsicht und ein entsprechend geringes Ausmass an Umschulungs- und Kündigungsgedanken bilden ein Aggregat. Ein hoher Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler erhöht Weiterbildungsgedanken. Umschulungs- und Kündigungsgedanken sind davon kaum beeinflusst, ebensowenig wie eine allfällige Wiederwahl für den Fall, dass die Berufswahl jetzt zur Entscheidung anstünde. Sowohl die Allgemeine Berufszufriedenheit als auch die Absicht, den Lehrberuf wieder zu ergreifen, bleiben durch die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler aus einem anderen Kulturraum unbeeinflusst. Die generell empfundene Berufsbelastung ist dagegen höher. Dass die

Wiederwahlabsicht unbeeinflusst bleibt, ist insofern nicht selbstverständlich, als tiefe Belastungen und eine hohe Wiederwahlabsicht nach unseren Berechnungen übereinstimmen, wenn die Daten aller Lehrpersonen herangezogen werden.

10.2.2.2 Einflüsse des Schultyps, der unterrichteten Fächer und der durchlaufenen Ausbildung

Vorerst werden die Allgemeine Berufszufriedenheit, die Allgemeine Berufsbelastung und die körperliche Befindlichkeit für verschiedene Schultypen (von Kindergarten bis Gymnasium), für Fachlehrkräfte, für Unterrichtende an Kleinklassen und in Abhängigkeit der durchlaufenen Ausbildung dargestellt (Tab. 107). Danach folgen die fluktuationsrelevanten Kennziffern für Schultypen, unterrichtete Fächer und durchlaufene Ausbildungsinstitution (Tab. 108).

Tabelle 107: **Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach Schultypen und unterrichteten Fächern und durchlaufener Ausbildung** - Mittelwerte und Stichprobenumfang

<i>Merkmal</i>	Allgemeine Berufszufriedenheit		Allgemeine Berufsbelastung		Körperliches Wohlbefinden	
	M	N	M	N	M	N
Schultyp						
Kindergarten	4.30	54	2.64	56	3.26	54
Primarschule Unterstufe	4.11	108	2.99	95	3.32	108
Primarschule Mittelstufe	3.88	146	3.02	127	3.33	146
Primar: Unter- und Mittelstufe	4.19	26	2.88	17	3.39	27
Realschule	3.76	71	3.03	62	3.38	73
Sekundarschule	3.81	89	2.91	77	3.36	89
Gymnasium	3.87	55	2.84	44	3.39	56
Fachlehrkräfte, Kleinklasse						
Hauswirtschaft	3.75	32	2.71	24	3.29	31
Textiles Werken	3.96	50	2.60	38	3.39	48
Musik	4.00	25	2.44	25	3.48	25
Turnen/Sport	4.30	10	2.27	11	3.40	10
Werken	3.86	15	3.13	15	3.19	15
Kleinklasse	3.85	26	3.00	26	3.41	26

<i>Merkmal (Fortsetzung Tabelle 107)</i>	Allgemeine Berufs- zufriedenheit		Allgemeine Berufs- belastung		Körperliches Wohlbefinden	
	M	N	M	N	M	N
Ausbildung						
Primarlehrerseminar Kanton Aargau	3.81	194	3.14	151	3.36	187
ausserkantonales Primarlehrerseminar	4.02	169	2.85	137	3.36	156
Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen	4.08	142	2.97	101	3.31	118
Gesamtstichprobe	3.95	821	2.90	618	3.35	708

Wertebereich Allgemeine Berufszufriedenheit von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Allgemeine Berufsbelastung von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Auftrittshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

- Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sind vergleichsweise hoch zufrieden und empfinden wenig Belastungen. Ihr körperliches Wohlbefinden ist dagegen tief.
- Tief ist die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte für Hauswirtschaft, tief ist jedoch auch deren Belastungswert.
- Lehrpersonen der Primarschule Unterstufe verdeutlichen: Ein vergleichsweise hohes Ausmass an empfundenen Belastungen braucht die berufliche Zufriedenheit keineswegs zu beeinträchtigen.
- Obwohl die Berufs- und Zufriedenheitswerte der an einem kantonal-aargauischen Primarlehrerseminar Ausgebildeten ungünstig ausfallen, sind deren Werte bezüglich des körperlichen Wohlbefindens hoch.

Das sind wiederum zum Teil unerwartete, zum Teil widersprüchliche Ergebnisse. Werden die Daten aller Lehrkräfte herangezogen, empfinden nämlich hoch zufriedene Lehrpersonen gegenüber weniger zufriedenen durchaus geringere berufliche Belastungen und fühlen sich körperlich besser. Tiefere Zufriedenheit korrespondiert üblicherweise mit einem höheren Ausmass an empfundenen Belastungen (siehe Tab. 109).

Tabelle 108: **Fluktuationsrelevante Merkmale nach Schultypen, unterrichteten Fächern und durchlaufener Ausbildung – Mittelwerte und Stichprobenumfang**

Merkmal	Gedanken an Weiterbildung (Lehrberuf)		Gedanken an Umschulung (ausserhalb Lehrberuf)		Kündigungsabsicht		Wiederwahl	
	M	N	M	N	M	N	M	N
Schultyp								
Kindergarten	3.07	55	2.47	55	2.07	56	3.44	55
Primarschule Unterstufe	2.73	106	2.23	109	1.96	112	3.33	111
Primarschule Mittelstufe	2.93	149	2.24	148	2.04	149	3.24	149
Primar: Unter- und Mittelstufe	3.07	27	2.08	26	1.96	27	3.18	28
Realschule	3.05	75	2.12	75	2.00	73	3.13	72
Sekundarschule	3.13	91	2.33	90	2.06	90	3.03	90
Gymnasium	3.11	56	2.03	54	1.91	57	3.14	57
Fachlehrkräfte, Kleinklasse								
Hauswirtschaft	3.00	32	2.74	31	2.16	32	2.56	32
Textiles Werken	3.18	49	2.68	47	1.82	49	2.82	49
Musik	3.39	23	1.96	23	1.82	23	3.40	25
Turnen/Sport	3.45	11	2.44	9	1.73	11	3.45	11
Werken	3.47	15	2.87	15	2.80	15	3.00	15
Kleinklasse	3.62	26	2.31	26	2.08	26	2.81	26
Ausbildung								
Primarlehrerseminar Kanton AG	2.89	201	2.00	201	1.90	204	3.04	205
ausserkantonales Primarlehrerseminar	3.06	178	2.31	177	2.01	179	3.22	180
Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen (HPL)	3.17	143	2.46	142	2.09	142	3.35	142
Gesamtstichprobe	3.08	838	2.30	834	1.99	847	3.18	850

Wertebereich Gedanken an Weiterbildung, Gedanken an Umschulung und Kündigungsgedanken (Häufigkeit dieser Gedanken) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Lehrpersonen an Kindergärten weisen sich im Vergleich zu den Lehrpersonen anderer Schultypen und zu Fachlehrkräften etliche Besonderheiten auf: Lehrpersonen an Kindergarten zeichnen sich aus durch günstige Zufriedenheits- und Belastungswerte und eine hohe Wiederwahlabsicht, jedoch vergleichsweise tiefe Werte im körperlichen Wohlbefinden sowie überdurchschnittlich häufige Umschulungsgedanken.

Lehrpersonen an der Primarschule-Unterstufe sind zufriedener und empfinden weniger Belastungen als solche der Mittelstufe. Noch günstiger fallen die entsprechenden Werte für Lehrpersonen aus, welche an der Unter- *und* Mittelstufe arbeiten.

Sekundarschullehrkräfte hegen trotz der im Vergleich zu Realschullehrpersonen höheren Zufriedenheit und günstigeren Belastungswerten häufiger Umschulungsgedanken. Trotz der tieferen Zufriedenheits- und höheren Belastungswerten fühlen sich Lehrkräfte der Sekundarstufe I wohler als Lehrpersonen an Kindergärten und der Primarschule. Den höchsten Wohlbefindenswert weisen neben Musiklehrkräften Lehrpersonen an Kleinklassen auf, obwohl diese geringe Wiederwahlwerte und vergleichsweise ungünstige Zufriedenheits- und Belastungswerte aufweisen.

Lehrpersonen für Turnen oder Sport sind sehr hoch zufrieden (zusammen mit den Lehrpersonen an Kindergärten weisen sie den höchsten Zufriedenheitswert auf), empfinden ein geringes Ausmass an beruflichen Belastungen (tiefster Belastungswert), sie erfreuen sich eines hohen körperlichen Wohlbefindens und würden sich wieder für ihre Berufstätigkeit entscheiden. Trotzdem stehen sie auch weit oben, was die Häufigkeit von Weiterbildungs- und Umschulungsgedanken betrifft.

Noch häufiger hegen Lehrpersonen für Hauswirtschaft Umschulungsgedanken, um eine Qualifikation *ausserhalb* ihres Berufs zu erwerben (nicht dagegen Weiterbildungsabsichten im Lehrberuf). Neben den Fachlehrkräften für Werken gehören sie zu denjenigen, die ihren Beruf am ehesten *nicht* mehr wählen würden. Ihre Allgemeine Berufszufriedenheit ist die tiefste aller dargestellten Lehrkräftekategorien, ungeachtet des geringen Ausmasses an empfundenen Belastungen. Deutlich günstiger präsentieren sich die Werte der Lehrpersonen für Textiles Werken, auch wenn sie unter dem Durchschnitt liegen, was eine allfällige Wiederwahl betrifft und über dem Durchschnitt, was Weiterbildungs- und Umschulungsgedanken angeht. Lehrkräfte für Hauswirtschaft und für Textiles Werken sind die beiden Lehrkräftekategorien, die ihren Beruf am wenigsten wieder ergreifen würden, hätten sie nochmals die Wahl.

Im Fall von Sport- und Turnlehrkräften sind bei hoher beruflicher Zufriedenheit Weiterbildungs- *und* Umschulungsgedanken sehr häufig. Weiterbildungs- und Umschulungsgedanken sind ebenfalls bei Fachlehrkräften für Werken sehr häufig, allerdings bei tiefer Zufriedenheit.

10.2.2.3 Die Effekte psychologischer Konstrukte

In Abhängigkeit von sogenannten psychologischen Konstrukten (Fluktuationspotenzial, Coping-Strategien, Wiederwahl bzw. Nicht-Wiederwahl des Lehrberufs, hohe bzw. tiefe berufliche Zufriedenheit und hohe bzw. tiefe Berufsbelastung) folgt wiederum in einem ersten Schritt die Darstellung der Allgemeinen Berufszufriedenheit, der Allgemeinen Berufsbelastung und körperlicher Befindlichkeit (Tab. 109) bevor schliesslich fluktuationsrelevante Kennziffern in Abhängigkeit der genannten Konstrukte ermittelt werden (Tab. 110).

Mit Hilfe des Konstrukts Fluktuationspotenzial⁹ werden unterschiedliche motivationale Hintergründe einer allfälligen (potenziellen) Kündigung differenziert, nämlich:

Zugpotenzial: Die Stelle gefällt den betreffenden Lehrkräften „eigentlich gut“, aber sie wollen „noch etwas Neues“ ausprobieren. Eine Kündigung wäre, sollte es dazu kommen, zugmotiviert.

Druck- und Zugpotenzial: Druckmotivierte Lehrpersonen würden eine allfällige Kündigung aussprechen, um einer belastenden oder unbefriedigenden Situation zu entkommen. Da kaum Lehrkräfte überwiegend druckorientiert kündigen würden, sollte es dazu kommen, werden Lehrpersonen, deren Kündigung aus druck- und zugorientierten Motivstrukturen erfolgen würde, in einer Gruppe geführt.

Private Orientierung: Eine hypothetische Kündigung wäre vorwiegend privat motiviert.

Ebenfalls in die Analyse aufgenommen sind drei Skalen, welche den Umgang der Lehrkräfte mit schwierigen, stressigen oder ärgerlichen Situationen (Bewältigungsverhalten oder Coping-Strategien) beschreiben (siehe Kp. 7.2.4.2):

Emotionsorientiertes Coping umfasst auf sich selbst gerichtete emotionale Reaktionen.

Aufgabenorientiertes Coping beinhaltet entschlossene aufgabenorientierte Bemühungen mit dem Ziel, das *Problem* einer Lösung zuzuführen. Mit eingeschlossen sind kognitive Umstrukturierungen und Versuche, eine Situation zu verändern.

Vermeidungsorientiertes Coping beschreibt Aktivitäten und kognitive Veränderungen, die das Vermeiden der stressvollen Situation zum Ziel haben, indem sich jemand mit anderen Situationen oder Aufgaben zerstreut oder sozial ablenkt.

Lehrkräfte bevorzugen aufgabenorientierte Bewältigungsstrategien, sie lehnen emotions- und vermeidungsorientiertes Bewältigungsverhalten tendenziell ab. Die Gruppeneinteilung (Tabelle 109) wurde so vorgenommen, dass das von den Lehrpersonen bevorzugte Bewältigungsverhalten die grössere Gruppe darstellt (geringe Emotions-, starke Aufgaben- und geringe Vermeidungsorientierung), um Belastungen, Zufriedenheit und körperliche Befindlichkeit sowie

⁹Zu Fluktuationspotenzial (Kp. 7.3.4.3) und Operationalisierung des Fluktuationspotenzials (Kp. 7.3.4.4) siehe Tab. 19 und Tab. 21.

Werte für fluktuationsrelevante Einstellungen für typische bzw. untypische Coping-Stile darzustellen.¹⁰

Für die sogenannten Extremgruppenvergleiche sind folgende Gruppenbildungen vorgenommen worden (siehe Kapitel 6):

Gruppenbildung *Wiederwahl* des Lehrberufs im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung: Wiederwählende 1 = ja, sicher; 2 = eher ja; Nicht-Wiederwählende 3 = eher nein; 4 = sicher nicht.

Lehrkräfte mit einer tiefen Allgemeinen Berufszufriedenheit (1 = sehr unzufrieden, 2 = unzufrieden, 3 = weder noch) sind unter der Rubrik *Tief Zufriedene* aufgeführt. In der anderen Gruppe sind *Hoch zufriedene* Lehrkräfte mit den Werten 4 (= eher zufrieden) und 5 (= sehr zufrieden).

Die Gruppenbildung *Belastung* (nach den Ergebnissen der Frage nach dem Ausmass der empfundenen Allgemeinen Berufsbelastung) erfolgt analog: *Tiefe Belastung* umfasst die Skalenergebnisse 1 = nicht belastend, 2 = weniger belastend und 3 = mittel belastend. In der Gruppe *hohe Belastungen* sind die Werte 4 = belastend und 5 = sehr belastend integriert.

¹⁰Gruppeneinteilung (geringe bzw. starke Orientierung) nach Skalenbildung Coping-Strategien (siehe Kp. 2.3.4.2) mit Hilfe des Summenmittelwertes (geringe Ausprägung: bis Summenmittelwert 36, starke Ausprägung: Summenmittelwert 37 bis 60) auf fünfstufiger Skala von 1 = untypische Strategie bis 5 = typische Strategie für 11 (Vermeidungsorientierung) bzw. 12 (Emotions- und Aufgabenorientierung) Items.

Tabelle 109: **Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach psychologischen Konstrukten und im Extremgruppenvergleich** – Mittelwerte und Stichprobenumfang

Merkmal	Allgemeine Berufszufriedenheit		Allgemeine Berufsbelastung		Körperliches Wohlbefinden	
	M	N	M	N	M	N
Fluktuationspotenzial						
Zugpotenzial	3.69	195	3.10	173	3.29	199
Druck- und Zugpotenzial	3.39	44	3.33	42	3.07	47
Private Orientierung	4.18	365	2.72	306	3.42	263
Coping-Strategien: Emotion						
geringe Emotionsorientierung	4.01	553	2.86	476	3.40	560
starke Emotionsorientierung	3.70	136	3.13	118	3.12	137
Coping- Strategien: Aufgaben						
geringe Aufgabenorientierung	3.70	114	3.07	97	3.25	115
starke Aufgabenorientierung	4.00	566	2.88	488	3.37	573
Coping- Strategien: Vermeidung						
geringe Vermeidungsorientierung	3.93	536	2.89	465	3.38	542
starke Vermeidungsorientierung	4.01	144	2.98	124	3.18	145
Wiederwahl						
Nicht-Wiederwählende	3.31	180	3.29	137	3.16	148
Wiederwählende	4.14	632	2.78	473	3.40	561
Zufriedenheit						
Tief Zufriedene	-.--	-	3.61	126	3.05	137
Hoch Zufriedene	-.--	-	2.70	474	3.42	558
Belastung						
Tief Belastete	4.13	465	-.--	-	3.40	465
Hoch Belastete	3.30	135	-.--	-	3.08	135
Gesamtstichprobe	3.95	821	2.90	618	3.35	717

Wertebereich Allgemeine Berufszufriedenheit von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Allgemeine Berufsbelastung von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Körperliches Wohlbefinden von 1 = häufig bis 4 = nie (Aufretenshäufigkeit von Beschwerden; hohe Werte entsprechen hohem körperlichem Wohlbefinden)

Alle drei in der Tabelle 109 aufgeführten Schlüsselvariablen differenzieren markant nach dem Konstrukt Fluktuationspotenzial (motivationale Hintergründe einer potenziellen Kündigung). Eine Kündigung, die privat orientiert wäre, sollte es dazu kommen, geht mit den günstigsten Werten der betreffenden Lehrkräfte in Bezug auf Zufriedenheit, Belastungen und körperliche Befindlichkeit einher. Sehr tief sind diese Werte dagegen bei denjenigen Lehrpersonen, deren

Kündigung druck- *und* zugmotiviert zugleich erfolgen würde. Diese Befunde entsprechen den Erwartungen. Sie untermauern die Validität des verwendeten Instrumentariums.

Zu überraschend ungünstigen Werten führen allfällig zugmotiviert ausgesprochene Kündigungen. Diese Lehrpersonen monieren zwar, ihre momentane Stelle gefalle ihnen eigentlich gut, aber sie fühlten sich durch etwas Neues angezogen bzw. könnten einem attraktiven Angebot nicht widerstehen. Der Wunsch nach etwas Neuem ist somit nicht als sich selbst genügendes Motiv wirksam, sondern geht mit einer gewissen Unzufriedenheit an der aktuellen Stelle sowie hohen Berufsbelastungen einher.

Je nach den Hintergründen einer Kündigung, sollten die Lehrkräfte eine solche überhaupt aussprechen, unterscheiden sich diese nicht nur in Bezug auf berufliche Zufriedenheit, empfundene berufliche Belastungen und körperliche Befindlichkeit, sondern auch in Bezug auf die Häufigkeit von Umschulungsgedanken, in der Stärke ihrer Kündigungsabsicht und hinsichtlich des Ausmasses der potenziellen Wiederwahl des Berufs (Tab.81). Wer privat motiviert kündigte, würde unter den drei unterschiedenen Motivationstypen den Lehrberuf am ehesten wieder ergreifen, beabsichtigt nur in geringem Ausmass eine Kündigung und hegt vergleichsweise wenig Umschulungsgedanken. Keine Auswirkungen finden sich in Bezug auf Gedanken an berufsinterne Weiterbildung. Aussergewöhnlich hoch ist dagegen der Wert der Kündigungsabsicht der potenziell zugleich druck- und zugmotiviert Kündigenden, vergleichsweise häufig treten unter ihnen Umschulungsgedanken auf. Üblicherweise ist es so, dass günstige Berufswerte berufsinterne Weiterbildungsabsichten fördern, Umschulungsgedanken dagegen mindern. Lehrkräfte, deren allfällige Kündigung zugmotiviert wäre, denken häufig sowohl an Weiterbildung als auch an Umschulung.

Die in Abhängigkeit unterschiedlicher Coping-Stile dargestellten Befunde sind theoriekonform (Endler & Parker 1990), wenigstens insofern, als geringe Emotions- und Vermeidungsorientierung sowie starke Aufgabenorientierung günstige Berufswerte hervorbringen. Da die Items der Coping-Strategien das Bewältigungsverhalten beschreiben, mithin den Umgang mit Belastungen messen, sollten sich die empfundenen Belastungen (Allgemeine Berufszufriedenheit) stark vom Bewältigungsverhalten der Lehrkräfte unterscheiden. Die Coping-Stile beeinflussen jedoch die Allgemeine Berufszufriedenheit ebenso stark wie die Allgemeine Berufsbelastung. Der Einfluss auf die Zufriedenheit ist sogar leicht höher. Am ausgeprägtesten beeinflusst emotionsorientierte Bewältigung die Berufswerte. Starke Emotionsorientierung reduziert die Zufriedenheit und das körperliche Wohlbefinden und steigert das Ausmass an empfundenen Belastungen. Starke Aufgabenorientierung, welche entschlossene und zielorientierte Be-

mühungen beinhaltet, das Problem einer Lösung zuzuführen, geht zwar mit geringerer Berufsbelastung einher. Noch stärker wirkt sich Aufgabenortierung aber auf die berufliche Zufriedenheit aus. Starke Emotionsorientierung wirkt sich negativ auf das körperliche Wohlbefinden aus.

Lehrerinnen sind zufriedener als Lehrer, sie empfinden im Vergleich zu Lehrern ihren Beruf als weniger belastend, ihr Anteil an Resignation in ihrer Berufszufriedenheit ist geringer. Lehrerinnen verarbeiten Belastungen sowohl stärker aufgaben- als auch stärker vermeidungsorientiert (siehe Kp. 8.1). Man könnte deshalb folgern, dass sich neben aufgaben- auch vermeidungsorientierte Coping-Strategien günstig auf die Berufswerte auswirken. Diese Schlussfolgerung trifft jedoch lediglich für aufgabenorientiertes Bewältigungsverhalten zu. Unzufriedene und hoch belastete Lehrpersonen hegen häufig Umschulungsgedanken, ebenso Lehrkräfte, die sich nicht mehr für ihren Beruf entscheiden würden. Trotz in dieser Hinsicht günstiger Werte denken Lehrerinnen viel häufiger als Lehrer an Umschulung.

Wer wieder Lehrerin oder Lehrer werden möchte, empfindet weniger Belastungen und fühlt sich körperlich besser. Der engste Zusammenhang zwischen einer allfälligen Wieder- bzw. Nicht-Wiederwahl mit anderen Berufswerten besteht dagegen – einmal mehr – mit der Allgemeinen Berufszufriedenheit, die im Fall von Nicht-Wiederwählenden sehr tief ausfällt.

Tabelle 110: **Fluktuationsrelevante Merkmale nach psychologischen Konstrukten und im Extremgruppenvergleich – Mittelwerte und Stichprobenumfang**

Merkmal	Gedanken an Weiterbildung (Lehrberuf)		Gedanken an Umschulung (ausserhalb Lehrberuf)		Kündigungsabsicht		Wiederwahl	
	M	N	M	N	M	N	M	N
Fluktuationspotenzial								
Zugpotenzial	3.19	199	2.55	200	2.29	202	2.97	201
Druck- und Zugpotenzial	3.15	46	2.67	46	3.35	46	2.87	46
Private Orientierung	3.04	365	2.16	362	1.77	368	3.30	369
Coping-Strategien: Emotion								
geringe Emotionsorientierung	3.10	556	2.22	553	1.92	562	3.25	563
starke Emotionsorientierung	2.81	138	2.45	137	2.30	137	2.88	139
Coping-Strategien: Aufgaben								
geringe Aufgabenorientierung	2.93	114	2.42	113	2.18	116	2.92	116
starke Aufgabenorientierung	3.07	571	2.25	569	1.96	574	3.21	576
Coping-Strategien: Vermeidung								
geringe Vermeidungsorientierung	3.03	540	2.22	537	1.95	546	3.14	547
starke Vermeidungsorientierung	3.08	145	2.49	144	2.19	145	3.29	147
Wiederwahl								
Nicht-Wiederwählende	2.84	178	2.85	180	2.49	184	---	-
Wiederwählende	3.15	652	2.15	645	1.85	654	---	-
Zufriedenheit								
Tief Zufriedene	2.87	151	2.91	153	2.74	155	2.37	155
Hoch Zufriedene	3.12	650	2.14	643	1.81	654	3.36	657
Belastung								
Tief Belastete	3.08	466	2.23	461	1.91	470	3.30	472
Hoch Belastete	3.01	138	2.51	138	2.37	138	2.65	138
Gesamtstichprobe	3.08	838	2.30	834	1.99	847	3.18	850

Wertebereich Gedanken an Weiterbildung, Gedanken an Umschulung und Kündigungsgedanken (Häufigkeit dieser Gedanken) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wie schon erwähnt fassen hoch belastete Lehrkräfte überdurchschnittlich häufig eine Umschulung ins Auge, ihre Kündigungsabsicht ist latent hoch, ihre Wiederwahlabsicht tief. Gedanken an Umschulung differenzieren dagegen kaum in Abhängigkeit vom Belastungsgrad. Der Umstand, dass die Befragten nicht wieder Lehrerin oder Lehrer werden möchten, tiefe berufliche Zufriedenheit, stark vermeidungsorientiertes Bewältigungsverhalten sowie zugmo-

tiviert ausgesprochene Kündigungen, sollte es überhaupt dazu kommen, erhöhen dagegen Umschulungsabsichten. Interessant sind die Auswirkungen der in Tabelle 110 dargestellten psychologischen Konstrukte in Bezug auf Weiterbildungsgedanken. Günstige Berufswerte (hohe Wiederwahlabsticht, hohe Zufriedenheit) erhöhen Weiterbildungabsichten. Häufige Kündigungsgedanken hegen jedoch auch Lehrkräfte, die eine allfällige Kündigung entweder zugemotiviert oder zug- und druckmotiviert zugleich aussprechen würden.

Hoch aufgabenorientiertes und tief emotionsorientiertes Bewältigungsverhalten geht einher mit günstigen Werten in Bezug auf Zufriedenheit, Belastungen und körperliches Wohlbefinden. Diese beiden Bewältigungspräferenzen (in etwas geringerem Ausmass gilt dies auch für starke Vermeidungsorientierung) führen gleichzeitig zu stärker ausgeprägten Gedanken an Weiterbildung, dagegen zu vergleichsweise seltenen Umschulungs- und Kündigungsabsichten.

Dass privat orientierte potenzielle Kündigungen nicht mit vermehrten Umschulungsgedanken einhergehen, ist aus folgendem Grund bemerkenswert: Lehrerinnen würden, viel häufiger als Lehrer beispielsweise, aus privaten Gründen kündigen. Nun weisen Lehrerinnen günstige Berufswerte auf. Umschulungsgedanken hegen jedoch sonst vor allem Lehrkräfte mit ungünstigen Berufswerten.

Die körperliche Befindlichkeit differenziert nach den in Tabelle 107 dargestellten Schultypen nur wenig. Bedeutsamer sind Einflüsse des Bewältigungsverhaltens. Starke Vermeidungs- und Emotionsorientierung reduziert das körperliche Wohlbefinden, ebenso der Umstand, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung nicht mehr zu ergreifen (siehe Tab. 109). Lehrkräfte, deren Kündigung, sollte es dazu kommen, druck- und zugmotiviert zugleich erfolgen würde, haben noch tiefere Wohlbefindenswerte.

10.2.3 Schlüsselvariablen der kündigenden Lehrpersonen.

Für die Stichprobe der kündigenden Lehrpersonen werden

- Berufszufriedenheit, Berufsbelastung, Wiederwahl (Tab. 111) und Fluktuationsmotivation der kündigenden Lehrpersonen (Tab. 112)

in Abhängigkeit von

- Geschlecht, Alter und unterrichtetem Schultyp errechnet.

Tabelle 111: **Kündigende: Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach Alter, Geschlecht und unterrichtetem Schultyp - Mittelwerte**

<i>Merkmal</i>	Allgemeine Berufszufriedenheit		Allgemeine Berufsbelastung		Wiederwahl des Lehrberufs	
	M	N	M	N	M	N
Alter						
21-29-jährig	4.00	269	2.71	213	3.28	272
30-39-jährig	3.83	188	2.94	144	3.24	190
40-66-jährig	3.85	207	2.82	175	3.01	210
Geschlecht						
Lehrerinnen	3.92	498	2.80	405	3.21	502
Lehrer	3.85	169	2.83	131	3.11	173
Schultyp						
Kindergarten	4.24	58	2.35	60	3.44	62
Primarschule Unterstufe	4.00	236	2.78	189	3.29	241
Realschule	3.66	68	3.13	54	3.08	72
Sekundarschule	3.89	85	2.99	72	3.02	82
Gymnasium	3.96	49	2.68	37	3.26	50
Gesamtstichprobe	3.90	676	2.80	544	3.18	675

Wertebereich Allgemeine Berufszufriedenheit von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Allgemeine Berufsbelastung von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Ich stelle die Befunde für die Kündigenden dar und vergleiche diese jeweils mit den Ergebnissen der Bleibenden. Die *jüngsten* kündigenden Lehrerinnen und Lehrer sind am zufriedensten, empfinden am wenigsten Belastungen und würden ihren Beruf im Fall einer erneuten Berufswahl am ehesten wieder ergreifen. In Bezug auf Zufriedenheit und Belastung weist die *middle-*

re Altersgruppe die ungünstigsten Werte auf. Das ist anders als unter den *Bleibenden*, wo sich diese Altersgruppe (30- bis 39-jährig) durch die günstigsten Werte auszeichnet (siehe Tab. 105). Unter Kündigungen wie Bleibenden würden die 20- bis 29-Jährigen ihren Beruf am ehesten wieder wählen, die über 40-Jährigen am wenigsten.

Unter den an ihrer Stelle *bleibenden* Lehrpersonen weisen Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern günstigere Werte auf. Dieser Befund trifft auch für Kündigungen zu, wobei unter ihnen die geschlechtsspezifischen Differenzen allerdings bescheidener ausfallen.

In grosser Übereinstimmung mit den Befunden unter Bleibenden präsentieren sich die Resultate der Kündigungen in Abhängigkeit des unterrichteten Schultyps:

Lehrkräfte der Primarschule sind zufriedener und weniger belastet als solche der Sekundarstufe I. Im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung würden sie ihn eher wieder ergreifen als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Unter den Lehrkräften der Sekundarstufe I empfinden Realschullehrerinnen und -lehrer die höchsten Belastungen. Ihre Wiederwahlabsicht ist am geringsten. Sie sind mit ihrem Beruf von allen unterschiedenen Schultypen am wenigsten zufrieden. Am günstigsten in Bezug auf Zufriedenheit, Belastung und allfällige Wiederwahl präsentieren sich die Werte der Gymnasiallehrpersonen im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Kindergärtnerinnen sind von den dargestellten Schultypen mit ihrem Beruf am zufriedensten, durch ihn am wenigsten belastet und sie würden ihm am ehesten wieder wählen.

Unter den *Bleibenden* würden Realschullehrpersonen ihren Beruf eher als Lehrkräfte der Sekundarschule wieder ergreifen. Sekundarschullehrerinnen und -lehrer weisen die geringste Wiederwahlabsicht auf, während dies unter Kündigungen auf die Realschullehrkräfte zutrifft. Dabei handelt es sich um die einzige Differenz zu den Bleibenden, die in Abhängigkeit des unterrichteten Schultyps vorliegt.

Neben den Kündigungsgründen wurden mit einem speziellen Konstrukt (siehe Kp. 7.4.5) die motivationalen *Hintergründe* der Kündigung erhoben (siehe Tab. 71 und Tab. 72):

- Druckmotivation: Druckmotivierte Lehrpersonen haben ihre Kündigung ausgesprochen, um einer belastenden oder unbefriedigenden Situation zu entkommen.
- Zugmotivation: Die Stelle gefiel den betreffenden Lehrkräften „eigentlich gut“, aber sie „konnten dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen“ bzw. wollten „noch etwas Neues“ ausprobieren.
- Druck- und Zugmotivation: Die Kündigung dieser Lehrpersonen erfolgte aus druck- und zugleich zugorientierten Motivstrukturen.

- Private Orientierung: Die Kündigung war vorwiegend privat motiviert und hatte „eigentlich nur wenig“ mit der Arbeit zu tun gehabt.

Wie präsentieren sich unterschiedliche Motivationstypen in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und unterrichtetem Schultyp?

Tabelle 112: **Kündigende: Fluktuationsmotivation nach Alter, Geschlecht und unterrichtetem Schultyp** – in Prozenten

<i>Merkmal</i>	Stichprobe	Druckmotivation	Zugmotivation	Druck- und Zugmotivation	Private Orientierung
Alter					
21-29-jährig	260	11.9	25.8	5.4	56.9
30-39-jährig	174	16.7	24.1	8.6	50.6
40-66-jährig	115	27.8	20.0	11.3	40.9
Geschlecht					
Lehrerinnen	432	16.7	22.9	6.7	53.7
Lehrer	121	16.5	28.2	<i>11.6</i>	43.8
Schultyp					
Kindergarten	56	8.9	19.6	5.4	66.1
Primarschule Unterstufe	202	15.3	15.8	7.9	60.9
Realschule	63	20.6	25.4	4.8	49.2
Sekundarschule	65	23.1	26.2	7.7	43.1
Gymnasium	34	11.8	26.5	8.8	52.9
Gesamtstichprobe	561	16.7	24.1	7.7	51.5

Wertebereich Allgemeine Berufszufriedenheit von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Wertebereich Allgemeine Berufsbelastung von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Wertebereich Wiederwahl von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Die Zahlen gewinnen ihre Aussagekraft verglichen mit den Werten der Gesamtstichprobe (in der Tabelle ganz unten aufgeführt). Die unter Dreissigjährigen sind unter den privat- und zugmotiviert ausgesprochenen Kündigungen übervertreten. In dieser Altersgruppe wurden lediglich 12% der Kündigungen ausgesprochenen, um einer unbefriedigenden oder belastenden Situation zu entfliehen. Mit zunehmenden Alter steigt der Anteil der druckmotiviert ausgesprochenen Kündigungen. Bei den über Vierzigjährigen ist dieser Anteil fast dreimal so hoch wie bei den 21 – 29-Jährigen.

Druckmotivation ist auch unter den Lehrkräften der Real- und Sekundarschule vergleichsweise hoch. Diese Lehrkräfte kündigen im Weiteren überdurchschnittlich häufig, weil sie etwas Neues ausprobieren wollten oder einem attraktiven Angebot nicht widerstehen konnten

(Zugmotivation). Hohe Zug- und hohe Druckmotivation stimmen in dieser Hinsicht überein; anders als bei den unter Dreissigjährigen, die ebenfalls hohe Zugmotivation aufweisen, aber seltener druckmotiviert kündigen.

Lehrer kündigen häufiger als Lehrerinnen deshalb, weil sie noch etwas Neues ausprobieren möchten (Zugmotivation). Unter Lehrerinnen sind private Motive ausschlaggebender. Die Analyse der Hintergründe einer potenziellen Kündigung unter *Bleibenden* hat gezeigt (siehe Tab. 109), dass zugmotivierte Kündigungen, also der Wunsch nach etwas Neuem, einer gewissen Unzufriedenheit mit der bisherigen Stelle entspringt.

10.2.4 Fazit ‚Schlüsselvariablen‘

Die Anzahl der in Kapitel 10.2.2 und Kapitel 10.2.3 dargestellten ‚Schlüsselvariablen‘ ist leider umfangreich. Deshalb soll im Folgenden eine Auswahl davon optisch dargestellt werden (Grafik 17 – 23), bevor die zu Beginn dieses Kapitels formulierte Fragestellung wieder aufgegriffen wird.

Vorerst stelle ich die Allgemeine Berufszufriedenheit nach soziodemografischen und schulstrukturellen Merkmalen dar (Grafik 17). In dieselbe Grafik aufgenommen sind auch zwei sogenannte Extremgruppen, nämlich Nicht-Wiederwählende bzw. Wiederwählende des Lehrberufs, sowie wenig bzw. hoch belastete Lehrkräfte (siehe Gruppenbildung S. 514). Ganz rechts in der Tabelle ist die Allgemeine Berufszufriedenheit aller befragten Lehrpersonen aufgeführt.

Mit zunehmender Schulgrösse (Kollegiumsgrösse) nimmt die Berufszufriedenheit auffallend ab, ebenso mit zunehmendem Alter der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler (vom Kindergarten bis zur Realschule). Bei den in der Sekundar- und Bezirksschule Unterrichtenden ist sie wieder höher. In Bezug auf das unterrichtete Pensum sind keine Differenzen festzustellen, in Bezug auf den Anteil Fremdkultureller und die Klassengrösse nur geringe. Deshalb wurden diese Angaben nicht in die Grafik aufgenommen.

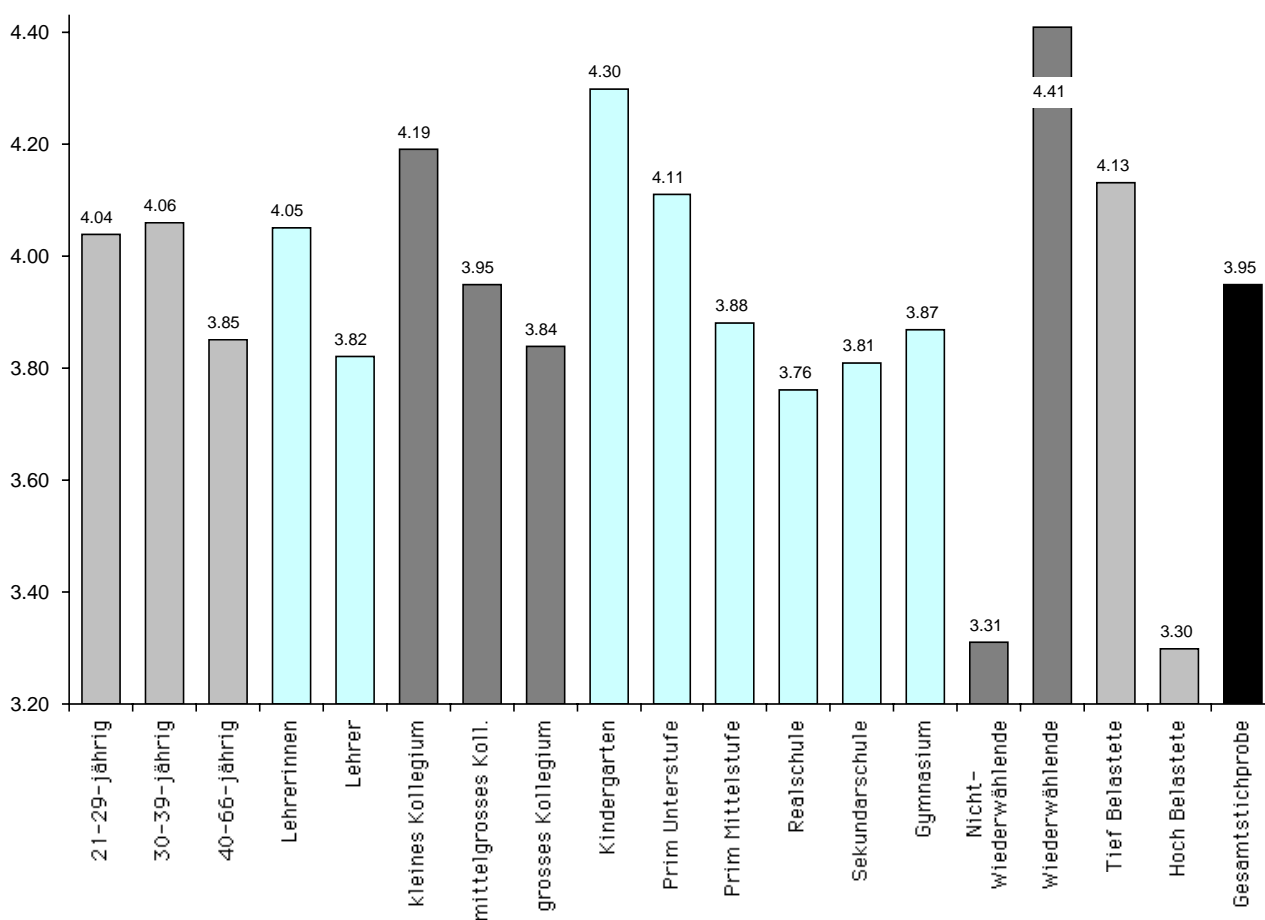
Aus Gründen der Lesbarkeit wurde ebenfalls auf die Werte der Fachlehrkräfte verzichtet (siehe dazu Tab. 78). Lehrkräfte für Textiles Werken weisen eine Zufriedenheit auf, die sich auf der Höhe des Wertes der Gesamtstichprobe bewegt, Lehrkräfte für Hauswirtschaft liegen deutlich unter diesem Wert. Unter dem Durchschnitt präsentiert sich ebenfalls der Wert von Kleinklassenlehrkräften, aber auch derjenige der Lehrkräfte für Werken.

Trotz hoher Belastungen arbeitet die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer gerne in ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen. Ich konnte schon in verschiedenen Teilanalysen den geringen oder sogar widersprüchlichen Einfluss der beruflichen Belastungen nachweisen (siehe z.B. Kapitel 8 und 9). Da stellt sich die Frage, ob das Ausmass an empfundenen Belastungen überhaupt die Bewertung der Berufssituation beeinflusst. Zur Klärung dieser Frage bieten sich sogenannte Paarvergleiche an. Ich stelle diejenigen Lehrpersonen, welche hohe generelle Berufsbelastungen empfinden, denjenigen gegenüber, deren Allgemeine Berufsbelastung vergleichsweise gering ist. Wenn alle Lehrkräfte einbezogen werden, beeinflussen hohe generelle Berufsbelastungen die berufliche Zufriedenheit sehr negativ (Grafik 17). Der

Umstand, ob die Lehrkräfte ihren Beruf wieder oder nicht mehr wählen würden, wirkt sich jedoch noch stärker auf die Berufszufriedenheit aus. Dieser Befund gilt, wenn die Werte aller Lehrkräfte herangezogen werden (Grafik 17), er gilt – mit Ausnahmen allerdings - auch, wenn nach unterschiedlichen Stichprobenmerkmalen differenziert wird (Grafik 18; Wiederwahlabsicht in Linien dargestellt).

So sind Lehrpersonen in der Sekundarschule zwar zufriedener als solche der Realschule. Sekundarschullehrpersonen würden ihren Beruf aber seltener wieder wählen. Nach unterschiedlichen Altersgruppen weisen die 30- bis 39-Jährigen die höchste berufliche Zufriedenheit aus, am ehesten möchten dagegen die unter 30-Jährigen wieder Lehrerin oder Lehrer werden, am wenigsten die über 40-Jährigen.

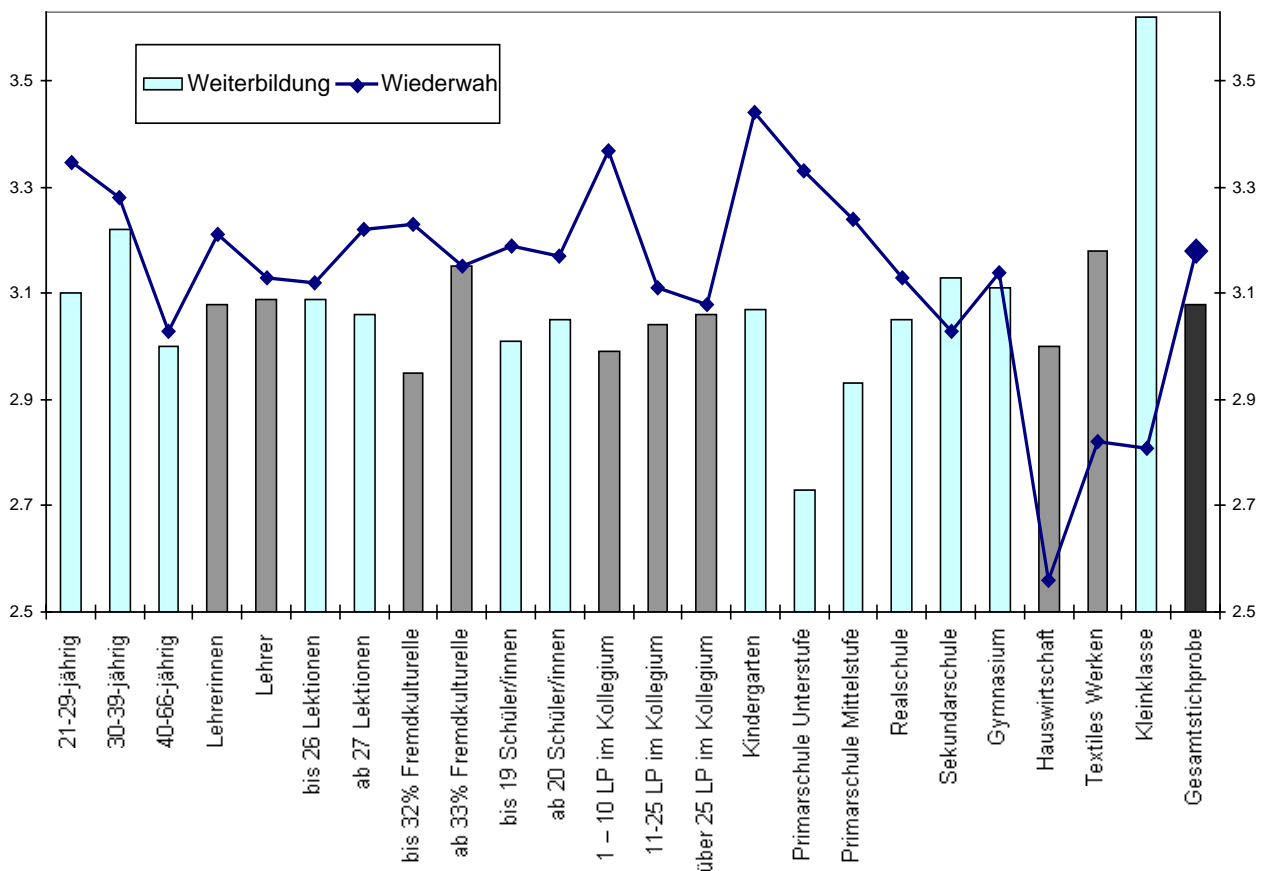
Grafik 17: **Allgemeine Berufszufriedenheit in verschiedenen Stichproben - Mittelwerte**



Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Lehrkräfte für Hauswirtschaft kennzeichnet eine tiefe Berufszufriedenheit. Deren Wiederwahlabsicht ist gegenüber anderen Lehrkräften nochmals deutlich tiefer. Hingegen liegen Hauswirtschaftslehrerinnen in Bezug auf die Häufigkeit von Weiterbildungsgedanken nahe beim Durchschnitt aller Lehrkräfte. Ausser bei den Lehrkräfte für Hauswirtschaft ist die Absicht, sich im Fall einer erneuten Wahl wieder für den gleichen Beruf zu entscheiden, unter Lehrkräften für Textiles Werken und unter Kleinklassenlehrpersonen *deutlich* unterdurchschnittlich ausgeprägt. Vergleichsweise tief präsentieren sich die Werte in Bezug auf eine allfällige Wiederwahl auch unter Lehrpersonen der Sekundarschule und unter den über Vierzigjährigen. Je grösser das zu unterrichtende Pensum, desto höher die Wiederwahlabsicht (Tab. 106), aber auch das Ausmass an empfundenen Belastungen (Tab. 105).

Grafik 18: **Gedanken an Weiterbildung und Wiederwahl des Lehrberufs in verschiedenen Stichproben - Mittelwerte**



Wertebereich Häufigkeit von Weiterbildungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft
 Wertebereich Wiederwahl des Lehrberufs von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

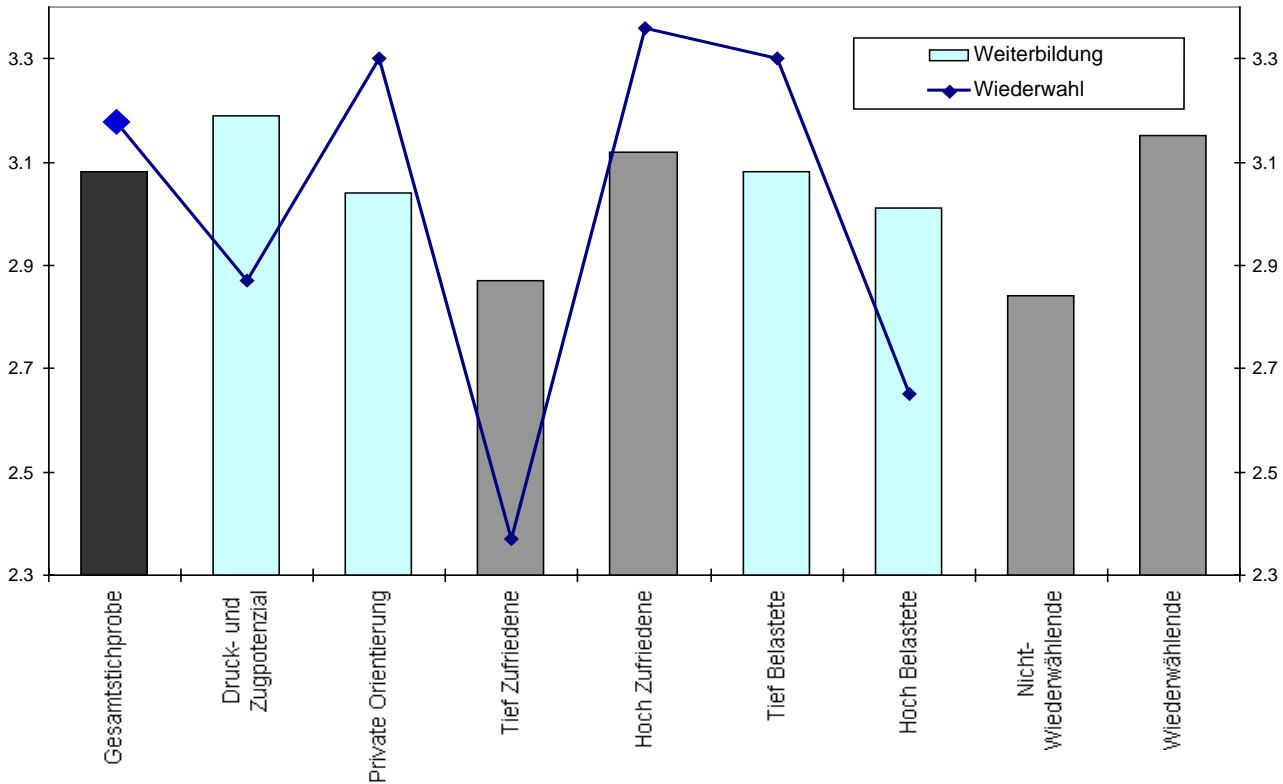
Die Werte für die Häufigkeit von Kündigungsgedanken sind in Balkenform dargestellt, diejenigen der Wiederwahlabsicht in Linienform. Wiederwahlabsicht und Zufriedenheit verlaufen im Grossen und Ganzen kongruent. Dagegen sind die Beziehungen zwischen Wiederwahl- und Weiterbildungsabsichten widersprüchlich.

Der Bedarf an berufsinterner Weiterbildung steigt offenbar mit einem zunehmender Anteil von fremdkulturellen Schülerinnen und Schüler in der Klasse an. Noch stärker sind Weiterbildungsabsichten unter Kleinklassenlehrkräften. In Bezug auf die Häufigkeit von Gedanken an berufliche Weiterbildung sind keine geschlechtsspezifischen Differenzen auszumachen, in Bezug auf die Wiederwahl des Lehrberufs dagegen schon. Kindergärtnerinnen würden ihren Beruf in sehr starkem Ausmass wieder ergreifen, ebenso die in kleinen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte. Trotz vergleichsweise geringer Wiederwahlabsicht fassen Lehrkräfte für Textiles Werken häufig eine berufsinterne Weiterbildung ins Auge. In Bezug auf die Schulgrösse verlaufen Weiterbildungs- und Wiederwahlabsichten gegenläufig. Je höher die Wiederwahlwerte (übrigens auch die Zufriedenheitswerte), desto geringer die Weiterbildungsabsicht. Mit abnehmender Wiederwahlabsicht nehmen somit die Weiterbildungsgedanken zu. Dieser Befund trifft im Grossen und Ganzen auch auf den zu unterrichteten Schultyp zu; mit Ausnahme der Lehrpersonen an Kindergärten und an der Bezirksschule.

Hoch zufriedene Lehrpersonen, wenig belastete und solche, die den Beruf wieder ergreifen würden, denken intensiver über eine Weiterbildung nach; je günstiger also die Berufswerte sind, desto häufiger sind berufsinterne Weiterbildungsgedanken. Dieser Befund trifft jedoch nur zu, wenn alle Lehrkräfte ins Auge gefasst werden. Unzufriedenheit – wenigstens im Vergleich zur Gesamtstichprobe - und hohe berufliche Belastungen führen in bestimmten Gruppen (Grafik 18) ebenfalls zu vermehrten Weiterbildungsabsichten. Neben den schon erwähnten Personen weisen auch Lehrkräfte, welche druck- und zugmotiviert zugleich kündigen würden, sollte es dazu kommen, eine hohe Weiterbildungsabsicht auf; es handelt sich sogar um den höchsten der in Grafik 19 dargestellten Werte.

Die Häufigkeit der berufsinternen Weiterbildungsgedanken ist in der folgenden Darstellung (Grafik 19) wiederum in Balkenform dargestellt, die Stärke der Wiederwahlabsicht in Linienform.

Grafik 19: **Gedanken an Weiterbildung und Wiederwahlabsicht nach Fluktuationspotenzial und im Extremgruppenvergleich - Mittelwerte**



Wertebereich Häufigkeit von Weiterbildungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft
 Wertebereich Wiederwahl des Lehrberufs von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

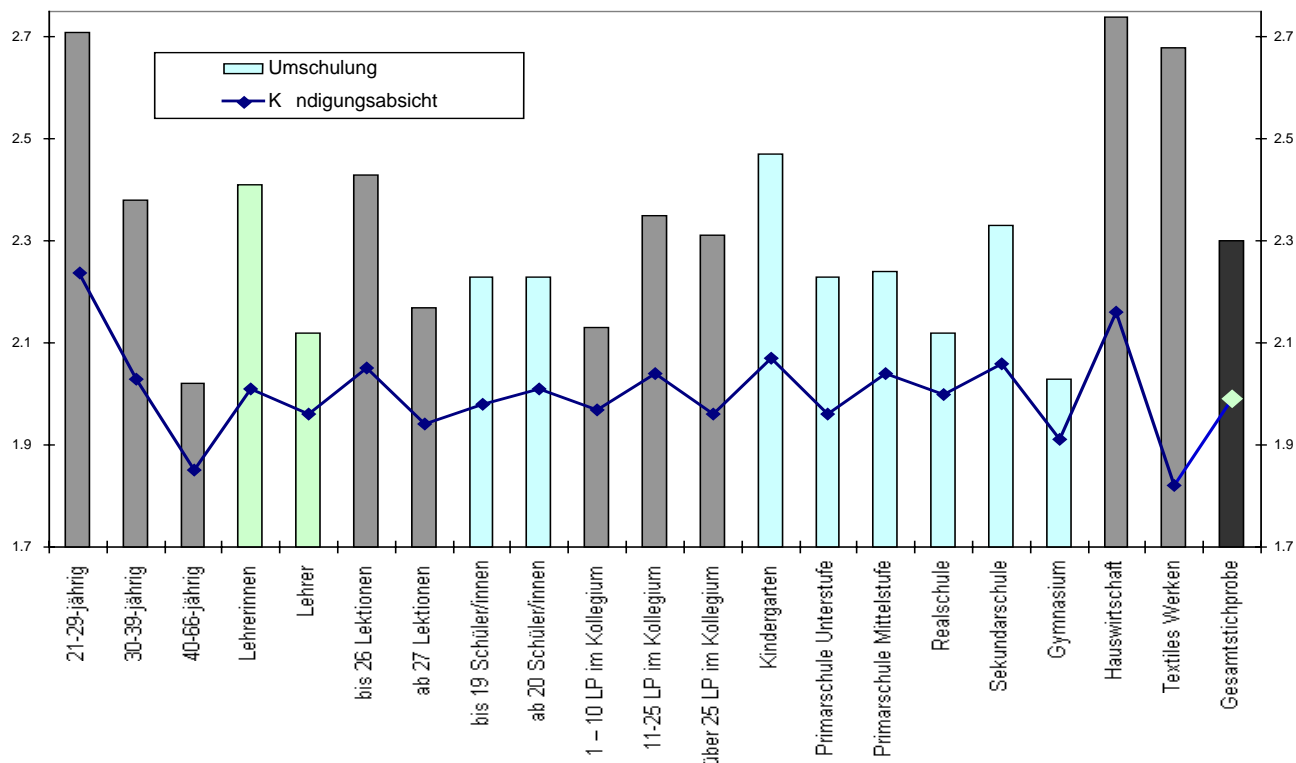
Auch in Bezug auf Umschulungsgedanken (ausserhalb des Lehrberufs) sind Druck- und Zug-motivierte durch überdurchschnittlich hohe Werte gekennzeichnet (vgl. Grafik 21), obwohl sie wenig zufrieden und hoch belastet sind. Anders allfällig privat motiviert Kündigende: Trotz hoher Zufriedenheit, geringem Ausmass an wahrgenommenen Berufsbelastungen und hoher Wiederwahlabsicht sind ihre Weiterbildungsgedanken sogar leicht unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Der tiefste Wert in Bezug auf eine allfällige Wiederwahl fällt den tief zu-friedenen Lehrkräften zu. Am wenigsten Gedanken an berufsinterne Weiterbildung hegen Primarschullehrkräfte an der Unterstufe. Damit stimmen ihre Werte ebenfalls nicht mit dem Gesamttrend überein.

Insgesamt differenzieren die Weiterbildungsabsichten nach den unterschiedenen Stichproben wenig; auch dann nicht, wenn die Weiterbildungsabsichten nach hoch und tief Zufriedenen,

nach hoch und wenig Belasteten sowie nach Wiederwählenden und Nicht-Wiederwählenden aufgeschlüsselt werden. Berufsinterne Weiterbildungen werden von Lehrkräften in Angriff genommen, die mit ihrem Beruf zufrieden sind und ihn noch besser ausüben möchten, dann aber auch von Lehrkräften, bei denen ein Bedarf nach Weiterbildung aufgrund einer schwierigen Berufssituation besteht. Diesen Schluss lassen jedenfalls die vorliegenden Daten und die sogenannten Extremgruppenvergleiche zu (siehe dazu auch Grafik 23). Lehrkräfte, deren allfällige Kündigung druckmotiviert erfolgen würde, weisen die höchste Weiterbildungsabsicht auf, eine höhere noch als Hochzufriedene. Ob jemand hoch oder tief belastet ist, beeinflusst Weiterbildungsabsichten kaum.

Wird die erwähnte Unterscheidung (hoch und tief Zufriedene und Belastete etc.) auf andere Einstellungen angewendet, ist sie sehr gut geeignet, markante Unterschiede aufzudecken. Das zeigt auch die nachfolgende Darstellung der Häufigkeit der Umschulungsgedanken und der Kündigungsabsicht (Grafik 21). Vorerst werden Umschulungsgedanken und Kündigungsabsicht nach soziodemografischen und schulstrukturellen Items dargestellt (Grafik 20).

Grafik 20: **Umschulungsgedanken und Kündigungsabsicht in verschiedenen Stichproben - Mittelwerte**



Wertebereich Häufigkeit von Umschulungsgedanken und Gedanken an Kündigung (Kündigungsabsicht) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Gedanken an Umschulungen (mit Balken dargestellt) und Gedanken an Kündigungen (Linien) verlaufen synchron.

Umschulungsgedanken sind seltener als Weiterbildungsgedanken.

Wer häufig daran denkt, die aktuelle Stelle zu verlassen, denkt auch häufig an eine Umschulung, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifizierung zu erwerben.

Sehr häufig beabsichtigen unter Dreissigjährige sowie Lehrpersonen für Hauswirtschaft und Textiles Werken eine Umschulung ausserhalb des Lehrberufs. Überdurchschnittlich ist das Ausmass von Umschulungsgedanken ebenfalls unter Lehrerinnen, unter Lehrkräften, die ein vergleichsweise geringes Pensum innehaben und unter Lehrpersonen des Kindergartens. Während Lehrkräfte für Hauswirtschaft auch sehr oft an Kündigungen denken, ist die Fluktuationsabsicht der Lehrkräfte für Textiles Werken unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Wer häufig eine Umschulung beabsichtigt, ist in der Regel wenig an berufsinterner Weiterbildung interessiert (Grafik 21 und 22) und ist weniger zufrieden. Auch diese Regel ist nicht frei von Ausnahmen:

So hegen Kindergärtnerinnen trotz hoher Zufriedenheit häufig Umschulungsgedanken.

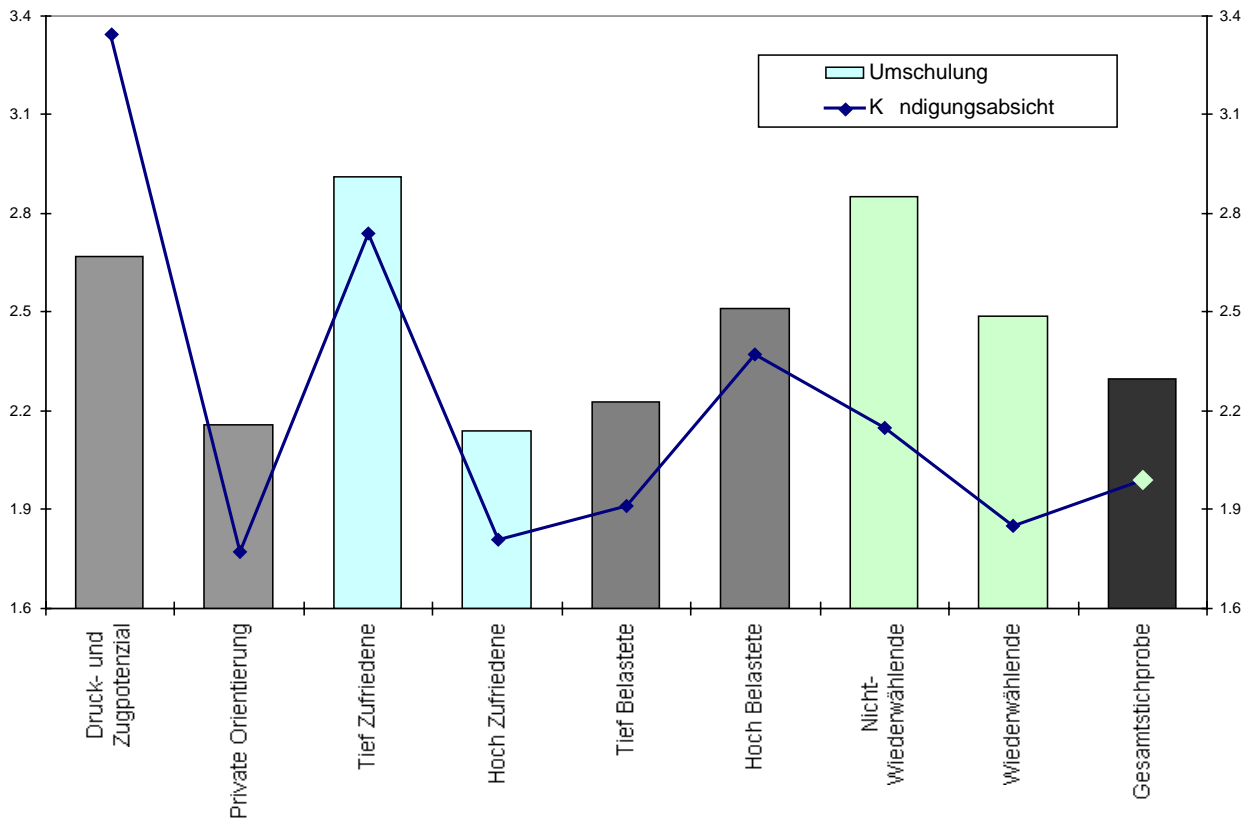
Trotz der höheren Zufriedenheit der Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern denken sie häufiger an Umschulung und an Kündigungen.

Auch junge Lehrkräfte denken trotz hoher Zufriedenheit sowohl häufig an eine Umschulung als auch an eine Kündigung.

Das Ausmass an Umschulungsabsichten ist unter Teilzeitlehrkräften überdurchschnittlich, ebenso die Fluktuationsabsicht. Sie würden ihren Beruf in geringerem Ausmass als Lehrkräfte mit einem grossen Pensenumfang wieder ergreifen. Alle diese Werte deuten auf eine geringere Zufriedenheit der Lehrkräfte mit einem geringen Pensenumfang hin. Dem ist aber nicht so. Sie sind gleich zufrieden und fühlen sich durch ihren Beruf weniger belastet im Vergleich zu Lehrkräften mit einem grossen Pensenumfang.

Unter Lehrkräften, die druck- und zugleich zugemotiviert kündigen würden, kommen Weiterbildungs- und Umschulungsgedanken häufig vor (siehe auch Grafik 23).

Grafik 21: Umschulungsgedanken und Kündigungsabsicht nach Fluktuationspotenzial und im Extremgruppenvergleich – Mittelwerte

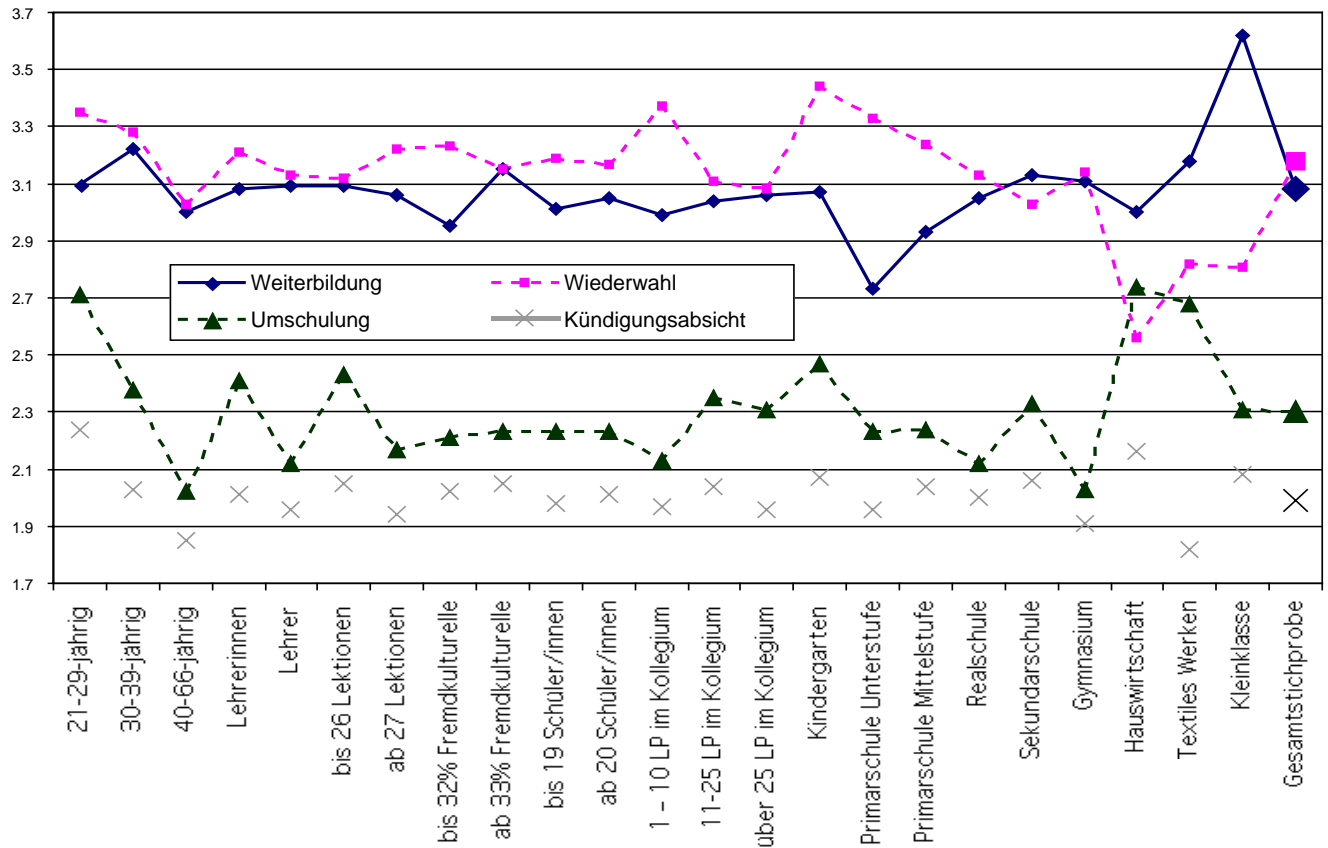


Wertebereich Häufigkeit von Umschulungsgedanken und Gedanken an Kündigung (Kündigungsabsicht) von 1 = sehr selten bis 5 = sehr oft

Diese Darstellung (Grafik 21) bestätigt die Feststellung, die schon im Anschluss an die nach soziodemografischen und berufsstrukturellen Merkmalen dargestellten Werte (Grafik 20) getroffen werden konnte: Hohe Umschulungsgedanken gehen mit hohen Kündigungsabsichten einher.

Hohe Kündigungsabsichten weisen Lehrpersonen auf, deren Kündigung, sollte es dazu kommen, druck- und zugmotiviert zugleich wäre. In allen dargestellten Stichproben liegt der Mittelwert der Kündigungsabsicht unter jenem von Umschulungsgedanken. Die Ausnahme stellen diejenigen Kündigungen dar, die druck- und zugmotiviert ausgesprochen würden.

Grafik 22: **Wiederwahl-, Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsabsicht in verschiedenen Stichproben – Mittelwerte**



Wertebereich Wiederwahl des Lehrberufs von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Häufigkeit von Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 sehr oft

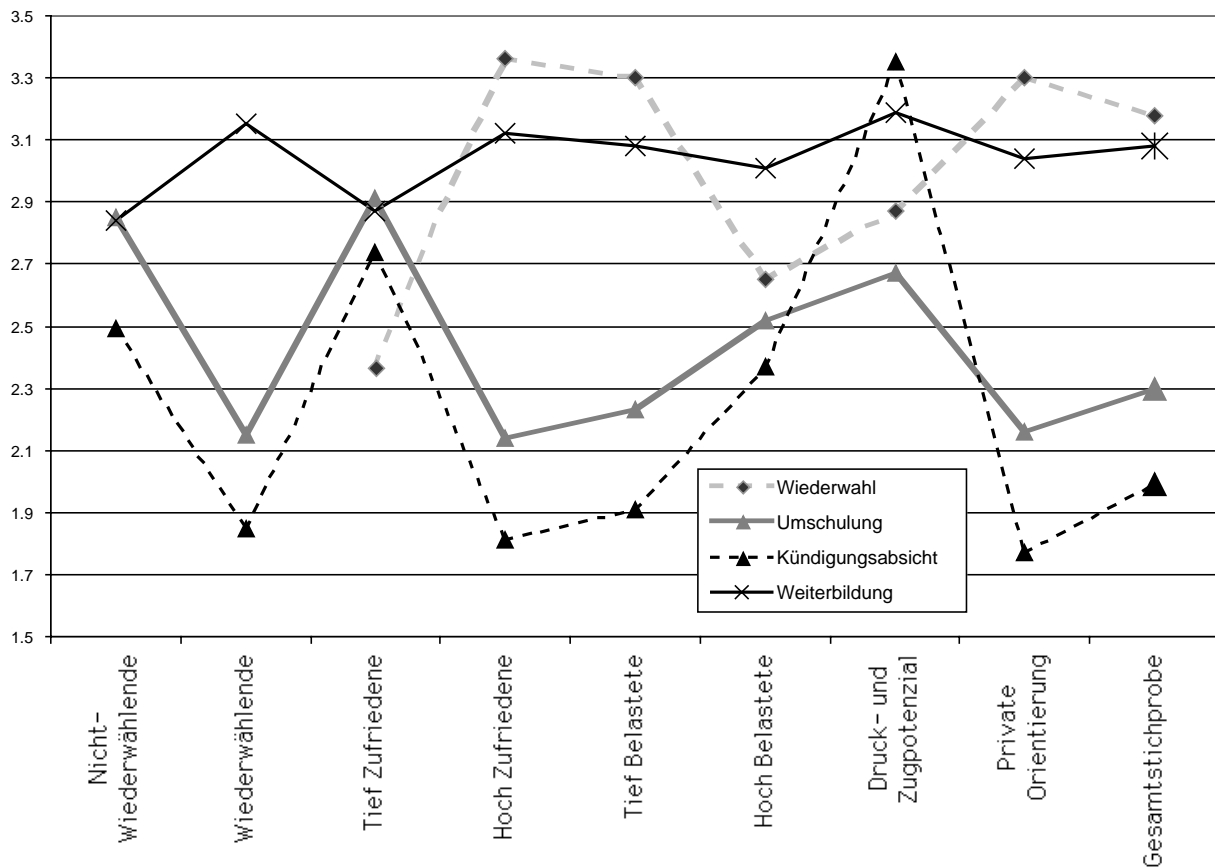
Das Ausmass der Absicht, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder zu ergreifen sowie Umschulungsabsichten sind mit gestrichelten Linien dargestellt. Vorerst wird deutlich:

Umschulungsgedanken sind seltener als Weiterbildungsgedanken. Noch weniger häufig hegen Lehrpersonen Kündigungsgedanken.

Wer häufig eine Umschulung beabsichtigt, ist in der Regel an berufsinterner Weiterbildung wenig interessiert, ist weniger zufrieden und hegt häufiger Kündigungsgedanken.

Wer häufig eine Umschulung beabsichtigt, würde überdies den Lehrberuf im Vergleich zu Lehrkräften mit einem geringen Ausmass an Umschulungsgedanken in weniger starkem Ausmass wieder ergreifen.

Grafik 23: Wiederwahl-, Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsabsicht nach Fluktuationspotenzial und Extremgruppenvergleich – Mittelwerte



Wertebereich Wiederwahl des Lehrberufs von 1 = sicher nicht bis 4 = ja, sicher

Wertebereich Häufigkeit von Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsgedanken von 1 = sehr selten bis 5 sehr oft

Hoch Zufriedene denken häufiger an berufsinterne Weiterbildung als tief Zufriedene.

Weiterbildungsgedanken sind häufiger als Umschulungsgedanken, bis auf zwei Ausnahmen: Diejenigen, die nicht wieder Lehrerin oder Lehrer werden möchten und tief zufriedene Lehrpersonen hegen in etwa gleichem Ausmass Umschulungs- und Weiterbildungsgedanken. Dagegen beabsichtigen auch hoch Belastete deutlich häufiger eine Weiterbildung als eine Umschulung. Hoch und tief Belastete unterscheiden sich kaum in ihrem Bedarf nach berufsinterner Weiterbildung. Die entsprechenden Werte liegen ungefähr auf derselben Höhe wie der Wert der hoch Zufriedenen. Das ist insofern nicht selbstverständlich, als tief Zufriedene am wenigsten Weiterbildungsgedanken hegen und sich auch stärker belastet fühlen.

In Kapitel 8 wurde über eine ganze Reihe bemerkenswerter, auch widersprüchlicher Ergebnisse berichtet. Das veranlasste mich, in der Einleitung zum vorliegenden Abschnitt (Kp. 10.2) von einer speziellen Situation im Lehrberuf zu sprechen, und beispielsweise zu fragen, ob eine hohe Allgemeine Berufszufriedenheit bzw. eine tiefe Allgemeine Berufsbelastung überhaupt von Kündigungen abhält?

Das Resultat: Tatsächlich fühlen sich weniger Zufriedene im Vergleich zu hoch Zufriedenen auch stärker durch den Beruf belastet. Weniger Zufriedene denken häufiger an Kündigungen, verfügen über eine ungünstigere Belastungsverarbeitung, ihr Wohlbefinden ist tiefer, sie würden den Lehrberuf in weniger starkem Ausmass wieder ergreifen und denken mehr daran, eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufs in Angriff zu nehmen. In dieselbe Richtung weisen die Ergebnisse in Abhängigkeit des Belastungsempfindens, einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufs, der körperlichen Befindlichkeit und der Allgemeinen Zufriedenheit. Lehrkräfte mit in dieser Hinsicht günstigeren Werten sind zufriedener, fühlen sich weniger belastet, verarbeiten Belastungen günstiger, würden den Lehrberuf eher wieder wählen, fühlen sich gesünder und denken weniger an eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufs. Kündigungsgedanken sind ebenfalls weniger latent vorhanden.

In Bezug auf Weiterbildungs- und Umschulungsabsichten wirken tief empfundene Belastungen anders als hohe Zufriedenheit. Hoch Zufriedene denken im Vergleich zu weniger Zufriedenen häufiger an berufsinterne Weiterbildung, während Umschulungsgedanken nur unwesentlich unter dem Wert der Gesamtstichprobe liegen. Hoch Belastete beabsichtigen dagegen in starkem Ausmass Umschulungsgedanken, während Weiterbildungsabsichten vom Grad der empfundenen generellen Berufsbelastung unabhängig sind. Dieser und die weiter oben dargestellten Befunde, z.B. über die Belastungsverarbeitung untermauern die wiederholt angeprochene höhere Relevanz der ‚Schlüsselvariable‘ *Zufriedenheit* gegenüber der Variable *Belastungen* für den Lehrberuf.

Auch wenn ich also in der vorliegenden Studie über etliche Resultate berichtet haben, die so nicht erwartet werden konnten, verdeutlichen die grundsätzlichen Beziehungen zwischen den hier behandelten ‚Schlüsselvariablen‘, dass plausibel erscheinende Zusammenhänge und in anderen Berufszweigen gültige Beziehungen auch im Lehrberuf gelten; allerdings mit den dargestellten Ausnahmen und nur dann, wenn alle Lehrkräfte einbezogen werden. Dass diese grundlegenden Zusammenhänge doch bestehen, ist ein Indiz für die Relevanz der überraschenden Ergebnisse, die dann zustande kommen, wenn Lehrkräfte nach bestimmten Merkmalen gesondert betrachtet werden (Geschlecht, Alter, Schultyp, Pensum, durchlaufene Ausbildung, Schulgrösse etc. sowie nach sog. psychologischen Konstrukten wie Kündigungsmotivation). Solche Besonderheiten sind für den Lehrberuf als charakteristisch hinzunehmen, in welchem vergleichsweise viele weibliche und viele junge Personen engagiert sind.

Einleitend habe ich auf die Schwierigkeit hingewiesen, zwischen Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden, Kündigungsmotiven, Wiederwahlabsicht und Prädiktoren (Voraussagewerte) verlässliche und plausibel erscheinende Beziehungen zu finden. In dieser Hinsicht bereitete das Ausmass an empfundenen Belastungen die meisten Schwierigkeiten, kohärente Beziehungen zu anderen Grössen herzustellen. Das veranlasste uns zur Frage, ob es überhaupt sinnvoll sei, berufliche Belastungen zu reduzieren oder Massnahmen zu ergreifen, um die berufliche Zufriedenheit der Unterrichtenden zu erhöhen. Häufig sind es exakt die zufriedenen oder die wenig belasteten Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Stelle aufgeben oder Umschulungsgedanken hegen. Die in Kapitel 10.2 vorgenommenen Analysen zeigen, dass prinzipiell auch im Lehrberuf Regeln gelten, wie sie in anderen Berufen herrschen: je zufriedener, desto weniger belastet; je weniger belastet, desto höher ist das körperliche Wohlbefinden; je zufriedener und je weniger belastet, desto geringer die Fluktuationsabsicht, desto günstiger die Belastungsverarbeitung, desto höher die Absicht, den Lehrberuf wieder zu ergreifen, desto geringer der Wunsch nach Umschulung etc.

Da solche Beziehungen auch im Lehrberuf gelten, ist es durchaus sinnvoll, die Berufssituation der Lehrpersonen zu verbessern. Allerdings ist es schwierig, auf der Basis von Kündigungsgründen Massnahmen zu planen.

Ein stetiges Trachten nach Verbesserung der Berufssituation gebietet nicht zuletzt das Postulat der Humanisierung der Arbeitswelt. Eine Verbesserung würde auch mehr Lehrpersonen davon abhalten, ihren Beruf, für den sie durch die öffentliche Hand qualifiziert wurden, zu verlassen. Ein gewisses Mass an Kündigungen, welche im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich häufig ausgesprochen werden, ist aber als gegeben zu akzeptieren. Der Anteil

derjenigen Lehrkräfte wird immer hoch sein, die aus berufslaufbahnbezogenen Überlegungen kündigen (neue Herausforderung suchen, Um- und Weiterbildung, mangelnde Perspektiven; aber auch: Konzentration auf Familienarbeit/Kinder). Auch diese Lehrkräfte weisen eine hohe berufliche Zufriedenheit auf. Zudem gedenken etliche Lehrpersonen nach einer Pause wieder in den Schuldienst zurückzukehren.

Die Förderung beruflicher Mobilität durch Erleichterung des Austritts und - speziell - des Wiedereintritts, aber auch durch flexible Pensengestaltung ist eine auf die speziellen Verhältnisse des Lehrberufs (viele junge Lehrkräfte, viele Lehrerinnen) zugeschnittene, unerlässliche bildungspolitische, aber auch bildungsökonomische Strategie (vgl. auch Bieri 1996, 26ff, Bieri & Badertscher 1996a, 245ff).

TEIL C: FAZIT

11. Zusammenfassung und Folgerungen

11.1 Zusammenfassung

Während fünf Jahren befragte ich die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer mit gut zwei Dutzend offenen und geschlossenen Fragestellungen zu beruflicher Zufriedenheit, zum Ausmass an empfundenen Belastungen, zur Belastungsverarbeitung, zu ihrem körperlichen Wohlbefinden und zur Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung konfrontiert. Die ihre Stelle verlassenden Lehrpersonen wurden nach den Ursachen dieses Schrittes befragt, Bleibende solche nach allfällig vorhandenen Kündigungsabsichten.

In die Untersuchung wurden Lehrpersonen aller Stufen, vom Kindergarten bis zur Bezirksschule, einbezogen.

Lehrkräfte klagen über sinkende Löhne und Anerkennung bei steigenden Belastungen und Anforderungen. Sie beklagen unmögliche Kinder, ehrgeizige Eltern, Zusatzaufgaben, ständiges Herumwerkeln an der Schule. Andererseits sollen sie es gut haben: viel Lohn und lange Ferien. In Medien häufen sich Berichte über ausgebrannte Lehrkräfte und steigende Frühpensionierungen. Es gibt Lehrkräfte, die am Berufsalltag leiden oder gar zerbrechen. Beratungsstellen für Lehrerinnen und Lehrer sind mit dramatischen Fällen konfrontiert. In Studien ist die Rede von hoch belasteten, ausgebrannten und physisch angeschlagenen Lehrkräfte; das zu einem Zeitpunkt, in dem die Schule und die in ihr Tätigen nicht nur hohen Ansprüchen genügen müssen, sondern auch mit vielen Veränderungen konfrontiert sind.

Daraus wird gelegentlich der Schluss gezogen werden, dass es schlecht um die Schule stehe. Sind diese Fremdurteile über unsere Lehrerinnen und Lehrer wahr? Die vorliegende Arbeit, die auf den Angaben der Antworten von rund 1600 kündigenden und an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen basiert, kommt zu folgenden Kernaussagen:

Werden neben Belastungen auch andere Einstellungen erhoben, etwa die berufliche Zufriedenheit oder die Absicht, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder zu ergreifen, kommt ein anderes Bild zustande:

➤ **AARGAUER LEHRKRÄFTE UNTERRICHTEN GERN, AUCH WENN SIE SICH ÜBER ETLICHE BEGLEITUMSTÄNDE IN IHRER BERUFSAUSÜBUNG BEKLAGEN.**

- **Kündigende empfinden weniger Belastungen als Bleibende.**
- **Lehrkräfte sind recht hoch belastet ... und trotzdem zufrieden.**
- **Lehrkräfte sind zufrieden ... und kündigen doch.**
- **Am stärksten sind die Aargauer Lehrpersonen durch unsoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler belastet.**
- **Weiter belastende Elemente ihres Schulalltages sind Gewalt und Aggressionen der Schülerschaft, problembeladene Schülerinnen und Schüler, Lärm und Unruhe in der Klasse sowie unmotivierte Schülerinnen und Schüler.**
- **Am stärksten fühlen sich die Lehrpersonen der Realschule belastet.**
- **Gewalt und Aggressionen belasten vor allem die jüngsten Lehrpersonen.**
- **Trotz den hohen, von Schülerinnen und Schülern ausgehenden Belastungswerten belastet der Erwartungsdruck von Seiten der Eltern und der Gesellschaft die Lehrkräfte merklich stärker als derjenige von Schülerinnen und Schülern.**
- **Ausserunterrichtliche Begebenheiten und Erwachsene sind auch für Kündigungen relevanter als Unterrichtliches und Schülerinnen und Schüler.**
- **Weiterentwicklungen und Veränderungen im Schulwesen führen zu Widerstand und zu Unzufriedenheit, doch sie beeinflussen die berufliche Zufriedenheit insgesamt kaum.**

Am stärksten fühlen sich generell Lehrkräfte der Realschule sowie die über Vierzigjährigen belastet. Gewalt und Aggressionen belasten dagegen vor allem die jüngsten Lehrpersonen. Wie in allen Einzelbefragungen, auch in den Kantonen Solothurn und Luzern, empfinden die Bleibenden signifikant höhere Belastungen als Kündigende. Die generelle berufliche Zufriedenheit ist dagegen unter Bleibenden etwas höher.

Wiederwahl trotz hohen Belastungen

Trotz Belastungen, trotz Widerwärtigkeiten, trotz hohen und steigenden Berufsansprüchen arbeitet die Mehrheit der Lehrkräfte gerne in ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen.

Mehr als 80% sehen sich in ihrem Beruf zufrieden oder sehr zufrieden. Alle fünf Jahre zusammengenommen, sind knapp vier Fünftel mit ihrem Beruf so zufrieden, dass sie ihn wieder wählen würden. Dieser Befund gilt für bleibende und kündigende Lehrkräfte gleichermaßen. Befragt man dieselben Lehrkräfte nach dem Ausmass der generell empfundenen Belastungen, findet man auch da recht hohe Werte.

Primarschullehrkräfte würden ihren Beruf eher wieder wählen als Lehrkräfte der Sekundarstufe I.

Lehrerinnen sind zufriedener als Lehrer, sie empfinden weniger Belastungen und weisen eine höhere Wiederwahlabsticht auf, denken aber häufiger an eine Umschulung, um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben.

Die ungünstigsten Werte in Bezug auf Zufriedenheit, Belastung und Wiederwahl finden sich unter Real- und Sekundarschullehrkräften, wobei die Realschullehrpersonen hinsichtlich aller drei Grössen die ungünstigen Werte aufweisen.

Am besten schneiden die Kindergärtnerinnen ab. Trotzdem beabsichtigen sie am ehesten – neben den Hauswirtschaftslehrerinnen – eine Umschulung ausserhalb des Lehrberufes und denken am häufigsten an Kündigung. Anders als Hauswirtschaftslehrkräfte würden sie ihren Beruf, hätten sie nochmals die Wahl, am ehesten wieder wählen.

Das Unterrichten steht im Zentrum

Die Werte für die allgemeine berufliche Zufriedenheit sind hoch. Bezüglich einzelner Berufsmerkmale zeigt sich jedoch ein anderes Bild:

So bestehen tiefe Zufriedenheiten hinsichtlich dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit, den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten, der Weiterentwicklung im Schulwesen (vor allem bei älteren Lehrkräften), der beruflichen Beratung und Unterstützung (vor allem bei jungen Lehrkräften) sowie des Ausmasses an administrativen und organisatorischen Arbeiten oder der zeitlichen Belastung.

Unter kündigenden als auch unter bleibenden Lehrkräften ist die Zufriedenheit mit dem Image des Lehrberufes deutlich gesunken. Tiefe Zufriedenheiten betreffen tendenziell Merkmale, welche die Arbeitsbedingungen und das Umfeld des Berufes betreffen.

Hoch zufrieden sind die Aargauer Lehrerinnen und Lehrer mit arbeitsinhaltenlichen Begebenheiten.

Die Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit, zur selbständigen Arbeitsteilung, der Abwechslungsreichtum der Arbeit, die Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzubringen sind hoch zufriedenstellende Gesichtspunkte. Die tägliche Unterrichtsarbeit im Schulzimmer, die Arbeit mit Kindern, die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sind wichtige Quellen von Zufriedenheit im Beruf. Der hohe Wert der allgemeinen Berufszufriedenheit macht deutlich, dass die generelle Zufriedenheit mit dem Beruf sehr hoch sein kann, obwohl einzelne Sachverhalte überhaupt nicht zufrieden stellen.

Aber auch die grössten Belastungsquellen entspringen, wie erwähnt, Verhaltensweisen oder Eigenschaften der Schülerschaft. Nur schmälern diese Belastungen die berufliche Zufriedenheit kaum und führen nur in Ausnahmefällen zu Kündigungen.

Obwohl Lehrkräfte gegenüber der Weiterentwicklung im Schulwesen kritisch eingestellt sind, fühlen sie sich durch Reformprojekte wenig belastet. Einmal mehr verläuft in dieser Hinsicht das Verhältnis zwischen Zufriedenheit und Belastung anders als es üblicherweise vermutet wird. Der Belastungswert der jüngsten Altersgruppe ist sogar sehr tief. Am stärksten fühlen sich die über Vierzigjährigen durch Reformprojekte belastet, während diese Altersgruppe vergleichsweise am wenigsten Belastungen durch Gewalt und Aggressionen von Schülerinnen und Schülern wahrnimmt, was wiederum von den unter Dreissigjährigen sowie von Lehrerinnen nicht gesagt werden kann.

Voraussetzungen für berufliche Zufriedenheit

Mit einem speziellen methodischen Verfahren (Regressionsanalyse) lässt sich herausfinden, welche einzelnen Berufsmerkmale (Einzelzufriedenheiten) für die generelle berufliche Zufriedenheit (Allgemeine Berufszufriedenheit) überhaupt von Bedeutung sind.

Entscheidend ist die Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, die Zufriedenheit mit der psychischen Belastung und die Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern.

Das Interessante an dieser Auswertung ist, dass - mit Ausnahme der Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern - nicht diejenigen Merkmale als Determinanten der generellen beruflichen Zufriedenheit wirken, welche von den Lehrkräften mit hohen Zufriedenheitswerten bedacht worden sind. Andererseits sind auch Merkmale unerheblich, die zu vergleichsweise hohen Unzufriedenheiten Anlass geben. Weder die Zufriedenheit mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten, mit der Weiterentwicklung im Schulwesen noch mit dem Image

des Lehrberufes vermögen die generelle Berufszufriedenheit zu erklären, ebensowenig wie etwa die Klassengrösse oder mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsbezogene Begebenheiten sowie Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler wirken sich stärker auf die Berufszufriedenheit aus als Ausserunterrichtliches und Erwachsene. Arbeitsbedingungen können wohl zu Unzufriedenheiten und auch zu Belastungen führen, sind aber für die generelle Zufriedenheit kaum relevant. Zur Erforschung der Berufszufriedenheit reicht es deshalb nicht aus, Merkmale mit hohen Zufriedenheitswerten auffindig zu machen und daraus zu schliessen, diese seien für berufliche Zufriedenheit ausschlaggebend, während Merkmale mit tiefen Werten zu Unzufriedenheit führten. Lange Zeit wurde die persönliche Arbeitszufriedenheit durch das Salär bestimmt, je nach Berufszweig bis in die Achtzigerjahre. Die Zufriedenheit der Aargauer Lehrerinnen und Lehrer mit der Besoldung ist wohl im Verlauf der fünfjährigen Befragungsperiode gesunken. Als Prädiktor der generellen Arbeitszufriedenheit taugt das Salär nicht. Unerheblich ist auch die Zufriedenheit mit der Dauer der Ferien, auch wenn diese einen hohen Zufriedenheitswert erhält.

Weitere Regressions- und Korrelationsanalysen deckten auf, dass die Zufriedenheit mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf, mit der Arbeit mit Kindern und mit der psychischen Belastung nicht nur für die berufliche Zufriedenheit von Bedeutung sind, sondern auch für die Fluktuationsabsicht und eine allfällige Wiederergriffung des Lehrberufs bei einer erneuten Berufswahl. Hinsichtlich der Fluktuationsabsicht ist allerdings einzu-räumen, dass sie sich nur schlecht prognostizieren lässt. Die psychische und die zeitliche Belastung weisen den engsten Bezug zur allgemein empfundenen Berufsbelastung auf, nicht etwa die Merkmale, die hohe Belastungswerte erzielten, wie Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler.

Belastungen führen nur in Ausnahmefällen zu Kündigungen

In der vorliegenden Schrift habe ich schon darauf hingewiesen: Noch zu Beginn der neunziger Jahre musste der Kanton Aargau eine Reihe ausserkantonaler und ausländischer Lehrkräfte einstellen, um den Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern decken zu können. Mit den ersten Befragungen wurde aus diesem Grund auch das Ziel verfolgt, über die Erhebung der Kündigungsgründe zu Massnahmen zu gelangen, welche Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihre Anstellung aufzugeben. Viele Studien zum Lehrberuf betonen die hohen Belastungen, denen Lehrkräfte tagtäglich ausgesetzt sind. Vermutet wird, dass diese zu Kündigungen führen. Bildungspolitisch interessanter ist es zu wissen, was bleibende Lehrkräfte veranlasst, eine Kündigung überhaupt zu erwägen. Deshalb wurden alle erhobenen

Variablen auf ihre statistisch relevanten Zusammenhänge zur Absicht, die Stelle aufgeben zu wollen, geprüft.

Zuerst soll einmal mehr auf einen nicht selbstverständlichen Befund hingewiesen werden: Belastungsitems sind kaum mit der Fluktuationsabsicht verknüpft. Lediglich zwei (psychische Belastung und Stellung als Monofachlehrkraft)¹ der insgesamt 28 erhobenen beruflichen Belastungen erreichen signifikante Werte (5%- Niveau). In Bezug auf die psychische Belastung ist die Korrelation zudem sehr gering. Bemerkenswerterweise haben auch diejenigen Items keinen Einfluss auf Kündigungsgedanken, welche die stärksten Belastungen hervorrufen, nämlich belastende Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft (wie unsoziales Verhalten, Gewalt und Aggressionen, Lärm und Unruhe in der Klasse, problembeladene Schülerschaft, unmotivierte Schülerinnen und Schüler) und die zeitliche Inanspruchnahme; auch nicht die Klassengrösse oder die generelle Berufsbelastung.

Die Zufriedenheiten sind zwar etwas enger mit der Fluktuationsabsicht gekoppelt; es betrifft jedoch auch nur elf der total 49 in die Auswertung einbezogenen Items. Mit einer Ausnahme (Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern) handelt es sich nicht um diejenigen Items, welche das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern umschreiben, sondern um solche, welche Beziehungen zu Erwachsenen thematisieren. Mit den Kontakten zu den Eltern weist ein Merkmal eine Beziehung zur Kündigungsabsicht auf, welches durch tiefe Zufriedenheitswerte, aber gleichzeitig auch durch tiefe Belastungswerte aufgefallen ist. Die das Kollegium thematisierenden Items weisen in der ganzen Untersuchung keine auffallenden Werte auf. Auch die dargestellten Stichproben (nach Alter, Geschlecht, unterrichteter Schultyp etc.) unterscheiden sich kaum bezüglich Einstellungen zum Kollegium. Dagegen weisen zwei das Kollegium betreffende Merkmale einen signifikant korrelativen Zusammenhang zur Fluktuationsabsicht auf.

Je höher das Alter, desto weniger häufig treten verständlicherweise Gedanken an Kündigungen auf. Dass jedoch weder die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler, der Anteil fremdkultureller Schülerinnen und Schüler, der Pensenumfang, die Schulgrösse und weitere soziodemografische Merkmale ohne Bezug zu Kündigungsgedanken sind, ist weniger selbstverständlich. Dagegen bestehen signifikante Korrelationen zur Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausserhalb des Lehrberufes, zur Häufig-

¹Das Item Stellung als *Monofachlehrkraft (nur für Betroffene)* wurde nur in der Befragung von 1998 mit dem Zusatz (nur für Betroffene) versehen zur Bewertung vorgelegt. Es basiert deshalb lediglich auf einem Stichprobenumfang von N = 84, während die anderen Belastungsitems auf einem Stichprobenumfang von 593 bis 854 Personen basieren. Der Umfang ist vor allem davon abhängig, wie oft das betreffende Item zur Bewertung vorgelegt wurde (siehe Häufigkeitsverteilungen im Anhang und Tab. 100 in Kp. 7.2.3.1).

keit von Gedanken an eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufes (nicht jedoch Weiterbildung im Lehrberuf), zur Wiederwahlabsicht und zum körperlichen Wohlbefinden.

Vier der sieben Aussagen, welche die Skala Zufriedenheitsformen bilden, sind signifikant mit der Fluktuationsabsicht verbunden. Diese Aussagen bestimmen die generelle berufliche Zufriedenheit und sind überdies geeignet, den Anteil Resignation an Zufriedenheit und Unzufriedenheit zu bestimmen. Eine hohe berufliche Zufriedenheit als Ganzes reduziert Kündigungsabsichten. Resignative Unzufriedenheit führt zu Kündigungsgedanken, resignative Zufriedenheit dazu, an der Stelle zu bleiben.

Lehrerinnen sind zufriedener

Das Verhältnis von Frauen zu Schülerinnen und Schülern scheint zufriedenstellender zu sein als jenes von Männern. Merkmale, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft beschreiben, werden von Lehrerinnen durchwegs signifikant positiver beurteilt, so wie eine ganze Reihe arbeitsinhaltlicher Merkmale, die nicht genuin den Lehrberuf betreffen (verantwortungsvolle Tätigkeit, Selbstverwirklichung im Beruf, Abwechslungsreichtum der Arbeit sowie die Möglichkeit, Neues zu lernen). Einzig mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust sind Lehrerinnen weniger zufrieden. Die Resultate auf die Einschätzung der Antworten der Zufriedenheitsformen bestätigen die höhere Zufriedenheit der Lehrerinnen. Bei sechs der sieben Aussagen zur Erfassung unterschiedlicher Formen von Zufriedenheit treten signifikante Einflüsse zu Gunsten der Lehrerinnen auf. Der resignative Anteil an Zufriedenheit ist unter Lehrerinnen geringer (übrigens auch unter jüngeren Lehrkräften im Vergleich zu älteren). Lehrerinnen sind nicht nur zufriedener als Lehrer, sie fühlen sich – mit Ausnahme von Gewalt und Aggressionen der Schülerschaft - auch weniger belastet. Merkmale, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft beschreiben, werden nicht nur von Lehrerinnen positiver beurteilt, sondern auch von jüngeren Lehrkräften im Vergleich zu älteren.

Lehrer schätzen ihre aktuelle Berufszufriedenheit gleich hoch ein wie ein Jahr zuvor. Lehrerinnen geben dagegen an, aktuell (zum Befragungszeitpunkt) zufriedener als ein Jahr zuvor zu sein.

Die höhere Zufriedenheit hindert Frauen im Lehrberuf nicht daran, mehr als Männer Kündigungs- und Weiterbildungsgedanken (Umschulung ausserhalb des Lehrberufs) zu hegen.

Sie schätzen ihre Arbeitsmarktchancen ausserhalb des Schuldienste auch etwas positiver ein als Männer. In Bezug auf berufsinterne Weiterbildung sind keine geschlechtsspezifischen Differenzen feststellbar.

Trotz all den für Lehrerinnen günstigeren Werten beklagen sich diese eher als Männer eine beeinträchtigte körperliche Befindlichkeit.

Lehrer fühlen sich insbesondere durch die Umsetzung des (neuen) Lehrplans, durch ständigen Stoffzuwachs, durch neue Lehrmittel und durch Reformprojekte sowie durch unmotivierte Schülerinnen und Schüler und durch die zeitliche und psychische Inanspruchnahme stärker als Lehrerinnen belastet. Die Zusammenarbeit mit Behörden und der Schulpflege wird von den über Vierzigjährigen am positivsten beurteilt. Unter den druckmotivierten Kündigungen sind ältere Lehrkräfte im Vergleich zu jüngeren und Lehrer im Vergleich zu Lehrerinnen übervertreten.

Mit der Motivation, der Disziplin, Lernbereitschaft, aber auch der Anerkennung und dem Erfolg der Lehrtätigkeit sind Kindergärtnerinnen noch zufriedener als Primarschullehrkräfte; Lehrpersonen an der Unterstufe stärker als solche an der Mittelstufe. Mit zunehmendem Alter der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler nimmt diesbezüglich die Zufriedenheit ab. Lehrkräfte der Sekundarstufe I befriedigt dagegen die Besoldung sehr. Kindergärtnerinnen weisen in dieser Hinsicht für einmal die tiefste Zufriedenheit auf. Die Zufriedenheit mit der Entlohnung ist 1998 tiefer als zu Beginn der Befragungsperiode.

Geringe Auswirkungen der Klassengrösse ...

Entgegen den Erwartungen übt die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler kaum einen Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit oder die empfundenen Belastungen aus. Dabei fühlen sich Lehrkräfte, die grosse Klassen unterrichten, durch diesen Umstand - aber nur dadurch - sehr stark belastet, und sie sind mit der Klassengrösse – aber nur mit dieser - wenig zufrieden. Doch sind Lehrkräfte mit grossen Klassen im Vergleich zu solchen mit kleinen weder mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben, mit dem Erfolg ihrer Unterrichtsarbeit, mit den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, mit deren Motivation, mit der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Schülerschaft oder mit der Freude der Schülerschaft am Unterricht unzufriedener noch durch problembeladene Schülerinnen

und Schüler, durch die psychische Inanspruchnahme, durch unmotivierte oder aggressive Schülerschaft oder durch den Zwang zur Benotung stärker belastet, auch nicht dadurch, dass keine Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler sichtbar sind.

Die in Abhängigkeit der Klassengrösse registrierten signifikanten Differenzen betreffen vorwiegend Arbeitsbedingungen und nicht pädagogisch relevante Aspekte.

Mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust und der Dauer der Ferien sind Lehrkräfte mit grossen Klassen sogar zufriedener als Lehrpersonen, die vergleichsweise wenig Schülerinnen und Schüler zu unterrichten haben. Letztere weisen eine geringere Verbleibenswahrscheinlichkeit auf und denken häufiger an Kündigungen. Sie sind im Vergleich zu Lehrkräften mit grossen Klassen weniger lange als Lehrkraft tätig und unterrichten an kleineren Schulen. Der resignative Anteil an Zufriedenheit ist bei Lehrkräften in grossen Klassen etwas höher.

... und der Anzahl Schülerinnen und Schüler aus einem anderen Kulturraum ...

In kleinen Klassen ist der prozentuale Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die aus einem anderen Kulturraum stammen, höher; so wie er auch in Realschulen und an der Primarschule-Unterstufe und in grossen Schulen (ermittelt über die Kollegiumsgösse) höher ist. Insgesamt sind die Auswirkungen auf die Zufriedenheit eher gering. Lehrkräfte mit einem tiefen Anteil Fremdkultureller sind mit der Klassengrösse zufriedener und weniger belastet, und sie fühlen sich durch die Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler auch weniger belastet, obwohl fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler tendenziell eher in kleinen Klassen unterrichtet werden. Lehrkräfte mit wenig Fremdkulturellen sind mit der Motivation und der Disziplin der zu Unterrichtenden zufriedener, ebenso mit der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Eltern, dem Kontakt Schule - Elternhaus und der psychischen Belastung. Lehrpersonen mit einem hohen Anteil an fremdkulturellen Schülerinnen und Schüler sind bezüglich des Erwartungsdrucks der Schülerschaft zufriedener und fühlen sich durch das Verhältnis zur Schulpflege weniger belastet. Allerdings beklagen sie die mangelhaften Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler (sehr hoher Belastungswert). Sie klagen auch vermehrt über Lärm und Unruhe in der Klasse und über problembeladene Schülerinnen und Schüler.

... und der Grösse des Wochenpensums

Die Zufriedenheit mit dem Angebot an Teilzeitstellen ist unter Lehrkräften mit einem vergleichsweise kleinen Pensum markant höher. Auf die Zufriedenheit mit arbeitsinhaltenlichen Begebenheiten übt die Pensengrösse dagegen keinen Einfluss aus. Lehrpersonen mit einer *hohen* Anzahl Lektionen sind zufriedener mit der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Schulleitung, mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus, mit der Besoldung, mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust und mit dem Kontakt Schule - Elternhaus. Zeitliche Begebenheiten, die psychische Inanspruchnahme, die Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit, aber auch Kontakt Schule – Elternhaus befriedigen dagegen Lehrpersonen mit einem *kleinen* Pensum stärker.

Lehrkräfte an grossen Schulen sind durch Schülerinnen und Schüler stark belastet

Die Anzahl der signifikanten Differenzen in Abhängigkeit der Schulgrösse ist sehr hoch. Die Resultate sind eindeutig:

Die in kleinen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte sind zufriedener.

Dieser Befund ist allerdings teilweise durch schultypenspezifische Einflüsse erklärbar. Lehrkräfte der Sekundarstufe I sind überdurchschnittlich häufig an grossen Schulen tätig. Einen wesentlich geringeren Einfluss übt die Schulgrösse in Bezug auf empfundene Belastungen aus. Die an kleinen und mittelgrossen Schulen tätigen Lehrkräfte sind durch den Zwang zur Selektion stärker belastet. Dagegen belasten Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schülerschaft sowie der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft Lehrkräfte an grossen Schulen stärker.

Auch in einem anderen Punkt wirken von der Schulgrösse abhängige Befunde im Verbund mit schultypenspezifischen Einflüssen: Schulinterne Angebote der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung schneiden im Vergleich zu Kursangeboten im Urteil der Aargauer Lehrpersonen schlechter ab.² Sie werden jedoch auch von in grossen Kollegien ein-

²Die Fortbildungsangebote der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind als schulinterne oder als Kursangebote konzipiert. *Schulinterne Angebote* umfassen Teamentwicklung im gesamten Kollegium, Supervision/Beratung (in einer Kollegiumsgruppe) und fachdidaktische Angebote. Kursangebote bestehen aus Angeboten zu Lehren/Lernen, zur Berufssituation und Berufsidentität, zu Erwachsenenbildung und fachdidaktische/fachlichen Angebote. Der Besuch von Kursangeboten hängt von der Initiative der einzelnen Lehrperson ab, während schulinterne Angebote erst nach der Initiative eines Kollegiums bzw. der Schulleitung zustande kommen. Die Anzahl der Lehrpersonen, die Kursangebote besuchen, ist höher als diejenige, welche schulinterne Angebote nutzen.

gebundenen Lehrkräften vermehrt genutzt, wo eher Lehrkräfte der Sekundarstufe I arbeiten, die ungünstigere Berufswerte aufweisen und kritischer urteilen. Nutzende von *schulinternen* Angeboten – das gilt für Kündigende und Bleibende gleichermaßen - weisen ungünstigere Berufswerte auf als Nicht-Nutzende. Nutzende empfinden höhere Belastungen und sind weniger zufrieden, mit Ausnahme von Aspekten, welche das Kollegium betreffen. Schulinterne Veranstaltungen scheinen sich vor allem positiv auf das Schulhausklima auszuwirken, weniger auf die Wahrnehmung der übrigen beruflichen Situation.

Nutzende von Kursangeboten denken weniger an Kündigungen. Sie hegen dagegen häufiger Weiterbildungsgedanken im Lehrberuf.

Interessant ist, dass das Ausmass der Nutzung (des Besuchs) von Angeboten der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB) unter *Bleibenden* keinen Einfluss auf die Bewertung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung hat, seien es schulinterne Angebote oder Kursangebote. Anders unter Kündigenden: Wer mehr solche besucht, bewertet die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung positiver.

Lehrkräfte sind zufrieden, und kündigen doch

Wie erwähnt schmälern Belastungen die berufliche Zufriedenheit kaum und führen nur in Ausnahmefällen zu Kündigungen. Andererseits: was unzufrieden macht, was belastet, ist noch lange kein Kündigungsgrund. Der Anteil der Lehrkräfte, die durch einen Stellenwechsel einer unbefriedigenden Situation zu entkommen versucht (sogenannte Druckmotivation), beträgt um die 20% und ist damit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (Werte bis 70%) äusserst gering.

Das heisst, dass nur ein Fünftel durch die ausgesprochene Kündigung dem Verhalten entspricht, das unausgesprochen wie selbstverständlich Kündigungen unterstellt wird, nämlich dass eine Stelle aus Unzufriedenheit verlassen wird.

Unter den Druckmotivierten sind Lehrer im Vergleich zu Lehrerinnen übervertreten; ebenso die über Vierzigjährigen gegenüber jüngeren Lehrkräften.

Der Grossteil der Kündigungen erfolgt weitgehend unabhängig von der Einschätzung Zufriedenheits- und Belastungsbilanz der beruflichen Situation.

Für über 53,3% waren "vorwiegend private Gründe" für eine Kündigung ausschlaggebend. Das gilt für Lehrerinnen (62,4% der Kündigungen) noch stärker als für Lehrer (39,6%).

Lehrerinnen kündigen auch vermehrt aufgrund der zum Vornherein bestehenden Absicht, gar nie lange im Lehrberuf tätig sein zu wollen. Lediglich etwas mehr als 20% der Kündigenden sind sicher, den Schuldienst definitiv verlassen zu wollen.

Die wichtigsten Kündigungsgründe im Einzelnen sind eine Herausforderung durch eine neue Stelle als Lehrkraft, die grosse psychische Belastung, eine Weiterbildung inner- oder ausserhalb des Lehrberufes, zu grosse Klassen und der bevorstehende Antritt einer neuen Stelle ausserhalb des bisherigen Berufsfeldes.

Verläuft die weitere Berufslaufbahn (vorerst) ausserhalb des Schuldienstes, schliesst das eine spätere Rückkehr zum Lehrberuf nicht aus. Nur ein Zehntel der *unter Dreissigjährigen*, die *kündigten*, gibt an, den Schuldienst definitiv verlassen zu wollen. Über drei Viertel waren mit ihrer Stelle eigentlich zufrieden, wollten aber noch etwas Neues probieren. Lediglich etwas mehr als 20% *aller* Kündigenden sind sicher, den Schuldienst definitiv verlassen zu wollen.

Unter den an ihrer Stelle *bleibenden* Lehrkräften gilt für gewisse Teilstichproben: Je zufriedener eine Lehrkraft ist, je weniger Belastungen sie wahrnimmt und je eher sie den Lehrberuf im Fall einer erneuten Entscheidung wieder ergreifen würde, desto höher ist auch ihre Kündigungsabsicht (!) im Vergleich zu anderen Lehrkräftegruppen. Dieser erstaunliche Befund trifft beispielsweise auf Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern zu, für Kindergärtnerinnen im Vergleich zu Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen, für Primarschullehrkräfte ihrerseits im Vergleich zu Lehrkräften der Oberstufe. In diesen Fällen spielen neben der Zufriedenheit und den wahrgenommenen Belastungen geschlechts-, alters- und schultypenspezifische Einfüsse eine wichtige Rolle.

Im Weiteren geben Kündigende niedrigere Belastungswerte an als die an ihrer Stelle bleibenden Lehrkräfte. Weiterentwicklungen und Veränderungen in der Schule führen zu Widerstand und zu Unzufriedenheit. Doch sie beeinflussen die berufliche Zufriedenheit als Gesamtheit kaum und nähren keine Kündigungsgedanken. Die Zufriedenheit mit dem Image des Lehrberufes in der Öffentlichkeit ist gering, ebenso mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und den Kontakten zu den Eltern der Schülerschaft. Die genannten Punkte beeinflussen jedoch die berufliche Zufriedenheit als Ganzes nur marginal, sie führen auch kaum zu Belastungen und sind als Kündigungsmotive unerheblich.

All diese Befunde verdeutlichen die Schwierigkeit, auf der Basis von Kündigungsmotiven Massnahmen zur Verbesserung der beruflichen Situation der Unterrichtenden zu planen.

Widersprüchliche oder doch plausible Befunde?

Die Befragungen der Aargauer Lehrpersonen brachte etliche Ergebnisse hervor, die so nicht erwartet werden konnten, die teilweise auch widersprüchlich erscheinen. Es hat sich in vielen Fällen als schwierig erwiesen, zwischen Belastungen, Zufriedenheit, Kündigungsgründen und Prädiktoren (Voraussagewerten) verlässliche Beziehungen zu finden.

In bestimmten Situationen und für bestimmte Lehrkräfte führen hohe Belastungen zu Unzufriedenheit oder zum Wunsch, die Stelle zu verlassen, in anderen dagegen nicht.

Etliche dieser zum Teil unerwarteten Ergebnisse betreffen Belastungen: So führen Schülerinnen und Schüler zu hohen Belastungen, sie sind jedoch auch eine wichtige Quelle beruflicher Zufriedenheit. Die durch Schülerinnen und Schüler hervorgerufenen hohen Belastungen haben zudem kaum einen Einfluss auf die generelle Berufszufriedenheit. Die beruflichen Belastungen – es soll nochmals betont – führen in vielen Fällen kaum zu Kündigungen. Zu Beginn der Befragung wurde noch von der Überlegung ausgegangen, zufriedene Lehrkräfte blieben ihrem Beruf treu. Etliche im Verlauf der fünfjährigen Befragungen gewonnen Ergebnisse stellen für selbstverständlich gehaltene Voraussetzungen grundlegend in Frage. Das Verhalten der Lehrkräfte ist nicht immer leicht zu prognostizieren. Diese Befunde provozieren die Frage, ob es denn überhaupt Sinn mache, berufliche Belastungen reduzieren zu wollen, oder ob nicht sogar im Gegenteil hohe Berufsbelastungen zu erwünschten Zuständen führen?

Schlüsselvariablen und Gegensatzpaarvergleiche

Um den angesprochenen Fragen auf den Grund zu gehen, habe ich zum einen das Verhältnis zwischen Zufriedenheit und Belastungen prinzipiell überprüft. Hält eine hohe Allgemeine Berufszufriedenheit bzw. eine tiefe Allgemeine Berufsbelastung überhaupt von Kündigungen ab? Diese Überprüfung wurde für verschiedenste Teilstichproben (Alter, Ge-

schlecht, unterrichteter Schultyp, Klassengrösse, Kündigungsmotivation, Bewältigungsverhalten etc.) vorgenommen.

Geklärt werden sollen ferner die gegenseitigen Beziehungen zwischen grundlegenden Berufswerten - ich nenne sie ‚Schlüsselvariablen‘ - so zwischen Zufriedenheit und empfundenen Belastungen sowie körperlichem Wohlbefinden, Kündigungs-, Weiterbildungs- und Umschulungsabsichten. Dazu habe ich unter anderem Gegensatzpaare ('Extremgruppen') miteinander verglichen, nämlich hoch und tief Zufriedene, hoch und tief Belastete sowie diejenigen Lehrpersonen, die ihren Beruf im Fall einer erneuten Berufswahl wieder ergreifen und solche, die das nicht mehr täten. Nachfolgend einige Befunde:

- Gerade Kindergärtnerinnen, die sich durch vergleichsweise tiefe Berufsbelastungen und hohe Berufszufriedenheit auszeichnen, denken sehr häufig an Kündigungen.
- Lehrerinnen sind wohl zufriedener als Lehrer. Sie fühlen sich durch ihren Beruf auch weniger belastet und würden ihn, stünde die Entscheidung nochmals an, im Vergleich zu Lehrern eher wieder ergreifen. Sie weisen jedoch ein geringeres körperliches Wohlbefinden auf, denken häufiger an eine Umschulung um eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben. In Bezug auf die Häufigkeit von Gedanken an eine Weiterbildung *im* Lehrberuf unterscheiden sich die beiden Geschlechter dagegen nicht, in Bezug auf Kündigungsabsichten kaum. Alles in Allem reduziert jedoch eine hohe Zufriedenheit sowohl Kündigungsgedanken als auch Umschulungsabsichten.
- Die in grossen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte weisen zwar ungünstigere Berufswerte hinsichtlich Zufriedenheit, Belastungen und Wiederwahlabsicht auf, denken aber nicht häufiger an Kündigungen als Lehrkräfte, die an mittelgrossen oder kleinen Schulen arbeiten. Berufsinterne Weiterbildungsgedanken sind bei ihnen sogar höher. Am häufigsten fassen die 30- bis 39-jährigen eine Weiterbildung ins Auge. Fasst man jedoch die gesamte Stichprobe ins Auge, vermindert höhere Zufriedenheit im Beruf, wie erwähnt, die Häufigkeit von Umschulungs- und Kündigungsgedanken. Hoch zufriedene Lehrerinnen und Lehrer würden den Beruf häufiger wieder wählen als weniger zufriedene Lehrpersonen.
- Am ehesten bedenken die 30-39-Jährigen eine berufliche Weiterbildung. Umschulungs- und Fluktuationsabsichten sind trotz günstigen Belastungs- und Zufriedenheitswerten bei der jüngsten Altersgruppe am häufigsten. Die vergleichsweise hoch ausgeprägten Umschulungs- und Kündigungsgedanken hindern die unter Dreissigjährigen aber nicht daran, den Lehrberuf, stünde die Entscheidung wieder an, deutlich eher als die älteren Lehrkräfte wieder zu wählen. Lehrpersonen in der Sekundarschule sind

zwar zufriedener als solche der Realschule, ihren Beruf würden sie aber seltener wieder wählen.

- Auch wenn nach unterschiedlichen Altersgruppen die 30- bis 39-Jährigen die höchste berufliche Zufriedenheit ausweisen, möchten dennoch die unter Dreissigjährigen am ehesten wieder Lehrerin oder Lehrer werden, am wenigsten die über Vierzigjährigen. Lehrpersonen an der Primarschule-Unterstufe sind zufriedener und empfinden weniger Belastungen als solche der Mittelstufe. Noch günstiger zeigen sich die entsprechenden Werte für Lehrpersonen, welche an der Unter- *und* Mittelstufe arbeiten. Diese günstigen Zufriedenheits- und Belastungswerte widerspiegeln sich jedoch nicht in einem höheren körperlichen Wohlbefinden.
- Ob Lehrkräfte ein eher grosses oder kleines Pensum unterrichten beeinflusst die berufliche Zufriedenheit nicht. Lehrkräfte mit einem vergleichsweise geringen Pensumumfang sind dagegen weniger belastet. Trotzdem denken sie häufiger an Umschulung, auch daran, ihre Stelle zu kündigen, und sie würden ihren Beruf weniger häufig wieder ergreifen als Lehrkräfte mit einem grossen Pensum.
- Eine geringe Schülerzahl wirkt sich tendenziell positiv auf die Zufriedenheit, Belastungen und körperliche Befindlichkeit aus. Das Ausmass der Gedanken an Kündigungen, an Weiterbildung oder an Umschulung bleibt davon unbeeinflusst, ebensowenig wie eine allfällige Wiederwahl des Lehrberufes. Ein hoher Anteil an fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern in der Klasse steigert bei den betroffenen Klassenlehrkräften die Intensität von Weiterbildungsgedanken.

Generell gilt die Gleichung, wonach mit steigender Zufriedenheit Gedanken an berufsinterne Weiterbildung zunehmen, Umschulungsabsichten dagegen abnehmen. Insgesamt sind Gedanken an berufsinterne Weiterbildung stärker ausgeprägt als Gedanken an Umschulung.

In Bezug auf Weiterbildungs- und Umschulungsabsichten wirken tief empfundene Belastungen anders als hohe Zufriedenheit. Hoch Zufriedene denken im Vergleich zu weniger Zufriedenen häufiger an berufsinterne Weiterbildung, während die Intensität der Umschulungsgedanken hoch Zufriedener nur unwesentlich unter dem Wert der Gesamtstichprobe liegen. Hoch Belastete hegen dagegen in starkem Ausmass Umschulungsgedanken, während Weiterbildungsabsichten vom Grad der empfundenen generellen Berufsbelastung unabhängig sind. Auch der Umstand, ob die Lehrkräfte ihren Beruf wieder oder nicht mehr wählen würden, wirkt sich vergleichsweise stärker aus.

Die Entscheidung, den Lehrberuf im Fall einer erneuten Berufswahlentscheidung wieder zu ergreifen, korreliert – analog zu Zufriedenheit – positiv mit vermehrten Weiterbildungsabsichten, negativ mit Umschulungsgedanken.

Berufsinterne Weiterbildungen werden von Lehrkräften in Angriff genommen, die mit ihrem Beruf zufrieden sind und ihn noch besser ausüben möchten, dann auch von Lehrkräften, bei denen ein Bedarf nach Weiterbildung aufgrund einer schwierigen Berufssituation besteht (viele fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, Kleinklassenlehrkräfte). Diesen Schluss lassen jedenfalls die vorliegenden Daten und die Extremgruppenvergleiche zu. Lehrkräfte, deren allfällige Kündigung druckmotiviert³ erfolgen würde, weisen die höchste Weiterbildungsabsicht auf, eine höhere noch als Hochzufriedene. Junge Lehrkräfte und Frauen denken trotz hoher Zufriedenheit sowohl häufig an eine Umschulung als auch an eine Kündigung.

Die Häufigkeit von Gedanken an berufliche Weiterbildung betreffend sind keine geschlechtsspezifischen Differenzen auszumachen, in Bezug auf die Wiederwahl des Lehrberufes dagegen schon. Kindergärtnerinnen würden ihren Beruf in öfters als andere Lehrpersonen wieder ergreifen, ebenso die in kleinen Kollegien eingebundenen Lehrkräfte. Trotz vergleichsweise geringer Wiederwahlabsicht fassen Lehrkräfte für Textiles Werken häufig eine berufsinterne Weiterbildung ins Auge. Was die Schulgrösse betrifft, verlaufen Weiterbildungs- und Wiederwahlabsichten gegenläufig. Je höher die Wiederwahlwerte (übrigens auch die Zufriedenheitswerte), desto geringer die Weiterbildungsabsicht. Mit abnehmender Wiederwahlabsicht nehmen somit die Weiterbildungsgedanken zu. Das ist anders, als wenn alle Lehrkräfte ins Auge gefasst werden.

Der Umstand, dass die Befragten nicht wieder Lehrerin oder Lehrer werden möchten, tiefe berufliche Zufriedenheit, stark vermeidungsorientiertes Bewältigungsverhalten⁴ sowie

³Ich habe drei unterschiedliche motivationale Hintergründe einer allfälligen (potenziellen) Kündigung differenziert (sogenanntes Fluktuationspotenzial (s. Kp. 7.3.4.4), nämlich

- *Zugpotenzial*: Die Stelle gefällt den betreffenden Lehrkräften „eigentlich gut“, aber sie wollen „noch etwas Neues“ ausprobieren. Eine Kündigung wäre, sollte es dazu kommen, zugmotiviert.
- *Druck- und Zugpotenzial*: Druckmotivierte Lehrpersonen würden eine allfällige Kündigung aussprechen, um einer belastenden oder unbefriedigenden Situation zu entkommen. Da kaum Lehrkräfte überwiegend druckorientiert kündigen würden, sollte es dazu kommen, werden Lehrpersonen in einer Gruppe geführt, deren Kündigung aus druck- und zugorientierten Motivstrukturen erfolgen würde.
- *Private Orientierung*: Eine hypothetische Kündigung wäre vorwiegend privat motiviert.

⁴Der Umgang der Lehrkräfte mit schwierigen, stressigen oder ärgerlichen Situationen (Bewältigungsverhalten oder Coping-Strategien) wird in der vorliegenden Untersuchung anhand der folgenden drei Strategien analysiert (s. Kp. 7.2.4.2):

1. *Vermeidungsorientiertes Coping* beschreibt Aktivitäten, die das Vermeiden der stressvollen Situation zum Ziel haben, indem sich jemand mit anderen Situationen oder Aufgaben zerstreut oder sozial ablenkt).

zugemotiviert ausgesprochene Kündigungen, sollte es überhaupt dazu kommen, erhöhen Umschulungsabsichten. Hoch belastete Lehrkräfte erwägen nicht nur überdurchschnittlich häufig eine Umschulung (in noch stärkerem Ausmass tun dies tief Zufriedene und Nicht-Wiederwählende des Lehrberufes), auch ihre Kündigungsabsicht ist latent höher, ihre Wiederwahlabsicht tief. Lehrerinnen sind zufriedener als Lehrer, sie empfinden im Vergleich zu Lehrern ihren Beruf als weniger belastend, ihr Anteil an Resignation in ihrer Berufszufriedenheit ist geringer. Unzufriedene und hoch belastete Lehrpersonen hegen häufig Umschulungsgedanken, ebenso Lehrkräfte, die sich nicht mehr für ihren Beruf entscheiden würden. Trotz in dieser Hinsicht günstigen Werten denken Lehrerinnen viel häufiger als Lehrer an Umschulung. Auch junge Lehrkräfte denken trotz hoher Zufriedenheit und vergleichsweise geringer Belastung sowohl häufig an eine Umschulung als auch an eine Kündigung.

Hoch aufgabenorientiertes und tief emotionsorientiertes Bewältigungsverhalten⁵ geht einher mit günstigen Werten in Bezug auf Zufriedenheit, Belastungen und körperliches Wohlbefinden. Diese beiden Bewältigungspräferenzen (in etwas geringerem Ausmass gilt dies auch für starke Vermeidungsorientierung) führen gleichzeitig zu stärker ausgeprägten Gedanken an Weiterbildung, zu vergleichsweise tiefen Umschulungs- und Kündigungsabsichten.

Das Ausmass an Umschulungsabsichten ist unter Teilzeitlehrkräften überdurchschnittlich, ebenso die Fluktuationsabsicht. Sie würden ihren Beruf in geringerem Ausmass wieder ergreifen als Lehrkräfte mit einem grossen Pensenumfang. Alle diese Werte deuten auf eine geringere Zufriedenheit der Lehrkräfte mit einem geringen Pensenumfang hin. Dem ist aber nicht so. Sie sind gleich zufrieden und fühlen sich durch ihren Beruf weniger belastet im Vergleich zu Lehrkräften mit einem grossen Pensenumfang.

Lehrpersonen an Kindergärten zeichnen sich im Vergleich zu den anderen dargestellten Schultypen und Fachlehrkräften durch etliche Besonderheiten aus: günstige Zufriedenheits- und Belastungswerte und eine hohe Wiederwahlabsicht, jedoch vergleichsweise tiefe Werte im körperlichen Wohlbefinden sowie überdurchschnittlich häufige Umschulungsgedanken.

2. *Emotionsorientiertes Coping* umfasst auf sich selbst gerichtete (Person) emotionale Reaktionen.

3. *Aufgabenorientiertes Coping* beinhaltet entschlossene aufgabenorientierte Bemühungen mit dem Ziel, das *Problem* einer Lösung zuzuführen. Miteingeschlossen sind kognitive Umstrukturierungen und Versuche, eine Situation zu verändern.

⁵s. Fussnote 4.

Wer privat motiviert kündigte, würde unter den drei unterschiedenen Motivationstypen⁶ den Lehrberuf am ehesten wieder ergreifen, beabsichtigt nur in geringem Ausmass eine Kündigung und hegt vergleichsweise wenig Umschulungsgedanken. Keine Auswirkungen finden sich in Bezug auf Gedanken an berufsinterne Weiterbildung. Aussergewöhnlich hoch ist dagegen die Kündigungsabsicht derjenigen, deren allfällige Kündigung zugleich druck- und zugmotiviert wäre, vergleichsweise häufig treten unter ihnen Umschulungsgedanken auf. Üblicherweise ist es so, dass günstige Berufswerte berufsinterne Weiterbildungsabsichten fördern, Umschulungsgedanken dagegen mindern. Lehrkräfte deren allfällige Kündigung zugmotiviert wäre, denken häufig sowohl an Weiterbildung als auch an Umschulung.

Belastungen, Zufriedenheit, Wiederwahl

Trotz hohen Belastungen arbeitet die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer gerne in ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen. Ich konnte in verschiedenen Teilanalysen den geringen oder sogar widersprüchlichen Einfluss der beruflichen Belastungen nachweisen. Da stellt sich die Frage, ob das Ausmass an empfundenen Belastungen überhaupt die Bewertung der Berufssituation beeinflusst.

Das Resultat: Wenn diejenigen Lehrpersonen, welche hohe generelle Berufsbelastungen empfinden, denjenigen gegenüber gestellt werden, deren Allgemeine Berufsbelastung vergleichsweise gering ist, beeinflussen hohe generelle Berufsbelastungen die berufliche Zufriedenheit sehr negativ. Der Umstand, ob die Lehrkräfte ihren Beruf wieder oder nicht mehr wählen würden, wirkt sich noch stärker auf die Berufszufriedenheit aus, was die höhere Relevanz der Variable Zufriedenheit gegenüber der Variable Belastung unterstreicht.

Wer wieder Lehrerin oder Lehrer werden würde, empfindet weniger Belastungen und fühlt sich körperlich besser. Der engste Zusammenhang zwischen einer allfälligen Wieder- bzw. Nicht-Wiederwahl und anderen erhobenen Grössen besteht dagegen – einmal mehr - zur Allgemeinen Berufszufriedenheit, die im Fall von Nicht-Wiederwählenden sehr tief ausfällt.

Diese Ergebnisse zeigen: Betrachtet man Konstrukte wie Zufriedenheit, Belastung, körperliches Wohlbefinden, Gedanken an Kündigungen und Umschulung in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit für die gesamte Lehrerschaft, werden die Resultate plausibler. Dann fühlen sich Lehrkräfte mit höherer Zufriedenheit im Vergleich zu solchen mit tieferen Zu-

⁶s. Fussnote 3.

friedenheitswerte auch körperlich besser. Wer sich physisch gesünder fühlt, denkt weniger an Kündigungen oder hegt weniger Umschulungsgedanken. Weniger Zufriedene empfinden im Vergleich zu hoch Zufriedenen auch stärkere *generelle* Berufsbelastungen, auch wenn in Bezug auf Einzelbelastungen andere Ergebnisse zustande kommen. Weniger Zufriedene denken häufiger an Kündigungen, verfügen über eine ungünstigere Belastungsverarbeitung, ihr Wohlbefinden ist tiefer, sie würden den Lehrberuf in weniger starkem Ausmass wieder ergreifen und denken mehr daran, eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufes in Angriff zu nehmen. In dieselbe Richtung weisen die Ergebnisse in Abhängigkeit vom Belastungsempfinden, einer allfälligen Wiederwahl des Lehrberufes und körperlichen Befinden. Lehrkräfte mit in dieser Hinsicht günstigeren Werten sind zufriedener, fühlen sich weniger belastet, verarbeiten Belastungen günstiger, würden den Lehrberuf eher wieder wählen, fühlen sich gesünder und denken weniger an eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufes. Kündigungsgedanken sind ebenfalls weniger latent vorhanden.

Förderung der beruflichen Zufriedenheit und der beruflichen Mobilität

Mehrmals habe ich auf die Schwierigkeit hingewiesen, zwischen Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden, Kündigungsmotiven, Wiederwahlabsicht und Prädiktoren (Voraussagewerten) verlässliche und plausibel erscheinende Beziehungen zu finden. In dieser Hinsicht bereitete das Ausmass an empfundenen Belastungen die meisten Schwierigkeiten, kohärente Beziehungen zu anderen Grössen herzustellen. Das veranlasste uns zur Frage, ob es überhaupt sinnvoll sei, berufliche Belastungen zu reduzieren oder Massnahmen zu ergreifen, um die berufliche Zufriedenheit der Unterrichtenden zu erhöhen. Häufig sind es exakt die zufriedenen oder die wenig belasteten Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Stelle aufgeben oder Umschulungsgedanken hegen. Die vorgenommenen Analysen für Schlüsselvariablen und die Extremgruppenvergleiche konnten aufklären, dass prinzipiell auch im Lehrberuf Regeln gelten, wie sie in anderen Berufen auch herrschen: je zufriedener, desto weniger belastet; je weniger belastet, desto höher ist das körperliche Wohlbefinden; je zufriedener und je weniger belastet, desto geringer die Fluktuationsabsicht, desto günstiger die Belastungsverarbeitung, desto höher die Absicht, den Lehrberuf wieder zu ergreifen, desto geringer der Wunsch nach Umschulung etc.

Da solche Beziehungen auch im Lehrberuf gelten, ist es durchaus sinnvoll, die Berufssituation der Lehrpersonen zu verbessern. Allerdings ist es schwierig, auf der Basis von Kündigungsgründen Massnahmen zu planen.

Ein stetiges Trachten nach Verbesserung der Berufssituation gebietet nicht zuletzt das Postulat der Humanisierung der Arbeitswelt. Eine Verbesserung würde auch mehr Lehrpersonen davon abhalten, ihren Beruf, für den durch die öffentliche Hand qualifiziert wurden, zu verlassen. Ein gewisses Mass an Kündigungen, welche im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich häufig ausgesprochen werden, ist aber als gegeben zu akzeptieren. Der Anteil derjenigen Lehrkräfte wird immer hoch sein, die aus berufslaufbahnbezogenen Überlegungen kündigen (neue Herausforderung suchen, Um- und Weiterbildung, mangelnde Perspektiven; aber auch: Konzentration auf Familienarbeit/Kinder). Auch diese Lehrkräfte weisen eine hohe berufliche Zufriedenheit auf. Zudem gedenken etliche Lehrpersonen nach einer Pause wieder in den Schuldienst zurückzukehren.

Die Förderung beruflicher Mobilität durch Erleichterung des Austrittes und - speziell - des Wiedereintrittes, aber auch durch flexible Pensengestaltung, ist eine auf die speziellen Verhältnisse des Lehrberufes (viele junge Lehrkräfte, viele Lehrerinnen, Wahrnehmung des Berufs als Sackgassenberuf) zugeschnittene, unerlässliche bildungspolitische, aber auch bildungsökonomische Strategie.

11.2 Empfehlungen

Damit sind aus den Ergebnissen der Befragung zu ziehende Folgerungen angesprochen. Die folgenden Empfehlungen stützen sich auf die Befunde der vorliegenden Studie, worin sich die Antworten der Lehrkräfte als Durchschnittswerte widerspiegeln. Sie sind allein aus den Ergebnissen der Studie formuliert und orientieren sich weder an pädagogisch wünschenswerten Idealen noch an politischen Machbarkeitserwägungen.

Die Empfehlungen fokussieren auf fünf Kernkomplexe:⁷

A. Vom Ausserunterrichtlichen entlasten, für Auserschulisches 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

Im Detail empfehle ich die folgenden Massnahmen:

1. Ausserunterrichtliches und Erwachsene

Die Zufriedenheit mit den 'administrativen und organisatorischen Aufgaben' ist gering, die Belastung durch 'zusätzliche ausserunterrichtliche Aufgaben' hoch. Das Item 'Belastung durch zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht' ist ein Kündigungsmotiv mit einem hohen Mittelwert. In einer im Kanton Luzern aktuell durch den Verfasser durchgeführten Befragung (2001/2002) nennen – mit Ausnahme der Lehrkräfte der Sekundarstufe II – im Rahmen des Reformprojekts "Schulen mit Profil" fast alle Antwortenden die gehäufte Anzahl Sitzungen als massgebende Quelle von Unzufriedenheit. In der Mehrzahl empfinden die Lehrpersonen die Sitzungen als unergiebig.

⁷In den Empfehlungen beziehe ich mich neben meiner Untersuchung auf Dr. phil. Margret Bürgisser, *Sozialforschung, Analyse, Beratung*, Bremgarten (vgl. Bürgisser 2000). Die Autorin ergänzte die Ergebnisse meiner 5-Jahresbefragung mit einer qualitativen Vertiefungsstudie (Tiefeninterviews). Der diese Studie begleitenden Projektgruppe gehörten neben Vertreterinnen und Vertreter des Erziehungsdepartements und Margret Bürgisser auch der Schreibende (T.B.) an.

Hingegen sind neue im Unterricht zu erfüllende Aufgaben weder als Belastungsquelle noch als Kündigungsgrund von Belang.

Neue Aufgaben, veränderte Rahmenbedingungen und Führungsstrukturen lösen teilweise Verunsicherung, Ängste und damit Belastungen bei den direkt Betroffenen aus. Innovationen können etwas Bedrohliches und Fremdes sein. Die Abwehr des Ungewohnten stellt eine normale Reaktion dar, um ein Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Erwartungen einerseits und der eigenen Arbeitskraft andererseits zu finden. "Die Kehrseite ist, dass Gewohnheiten zu Unflexibilität neigen und Neuerungen es schwer haben, sich durchzusetzen" (Buholzer 2000, 100).

Damit sind die "Schatten von Reformprozessen" (Buholzer 2000, 101) angesprochen. Lehrpersonen sind ungenügend ausgebildet, wenn es darum geht, gemeinsam zu planen, zu kooperieren, "die Kraft des Einzelkämpfertums und der Rivalität in die Synergie der Kooperation zu stellen" (Kramis-Aebischer 1995, 131). Der Mangel an Kompetenzen und Fähigkeiten bewirkt, dass Impulse von aussen nicht die Schule in ihrer Qualität steigern, sondern dass sie Konflikt- und Abwehrprozesse auslösen.

Immerhin wird die Notwendigkeit von Reformen kaum bestritten; über die Art und Weise gehen die Meinungen auseinander. Zum Einen befürchten manche Befragte einen Abbau ihrer Autonomie, zum Anderen stören sie sich an 'von oben' verordneten Massnahmen, die von der Basis zu wenig mitgetragen werden (vgl. Bürgisser 2000). Mit Reformen wird das von Lehrpersonen kaum kritisierte Ziel verfolgt, Entscheidungskompetenz 'von oben' 'nach unten' auf die Ebene Schulhaus zu verlagern. Die damit 'Beglückten' wehren sich gegen die 'von oben' verordnete Autonomie.

Zusätzliche ausserunterrichtliche Aufgaben und ausserunterrichtliche Ansprüche Erwachsener begrenzen die für das Unterrichten vorbehaltene Zeit und begünstigen psychischen Stress. Zeitliche Belastungen sind verhängnisvoll, wenn sie psychische Überbelastungen bewirken.

→ Alles, was Lehrkräfte vom guten Unterrichten abhält, wird als Störung empfunden. Lehrkräfte wollen das tun können, wofür sie Fachleute sind, und das lassen dürfen, wofür sie nicht ausgebildet sind. Sie sind von ausserunterrichtlichen Aufgaben (Schulentwicklung, Administration, Organisation) zu entlasten. Sie wollen als Expertinnen und Experten für Unterricht und Erziehung fungieren dürfen. Nicht ihre Schwächen, ihre Stärken sollen zum Tragen kommen. Der Erwartungsdruck von Erwachsenen – Schulleitung, Schulpflege, Kollegium, Eltern und Gesellschaft - belastet Lehrkräfte stark und ist eine wichtige Quelle von Unzufriedenheit.

- Eine angemessenere Antwort könnte für besonders belastete oder besonders dafür interessierte Lehrkräfte in einer Verkürzung der direkten Unterrichtszeit zugunsten administrativer und pädagogischer Arbeit im Kollegium liegen: Schulentwicklung, Teamentwicklung, Leitbildbearbeitung, Schulmanagement, finanzielle Fragen, Sprechstunden für Schülerinnen, Schüler und Eltern, schulinterne Fortbildung, pädagogische Konferenzen, etc.
- Eine Entlastung von ausserunterrichtlichen Aufgaben ist im Weiteren über den Ausbau von Sekretariatsdiensten denkbar.
- Können nicht alle Lehrkräfte für ausserunterrichtliche Anforderungen und im Umgang mit Erwachsenen ausgebildet werden, wäre ein differenzierter Auftrag an die Lehrkräfte wünschenswert. Jene, die sich speziell für Schulentwicklung, für Elternarbeit, für Beratungsaufgaben oder für weitere schulische Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts interessieren, wären in ihrer Unterrichtsverpflichtung entsprechend zu entlasten. Der Amtsauftrag an die Lehrkräfte bedürfte in dieser Hinsicht einer Überprüfung und individueller inhaltlicher Differenzierung.
- Die *Kooperation* im Kollegium schneidet, verglichen mit dem kollegialen Klima, schlechter ab. In den Augen etlicher Lehrkräfte stellt sie eine Quelle persönlicher Berufsunzufriedenheit dar. Schulhausinterne Fortbildung dürfte sich für Interessierte als geeignetes Instrument erweisen, die Zusammenarbeit im Kollegium zu stärken (z.B. individuelle Beratung, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung) (siehe auch Empfehlung 5).
- Reformen sind richtig und wichtig, aber sie sollten dosiert vorgenommen werden.

2. Selbständigkeit und Zusammenarbeit

Die Aargauer Lehrkräfte beziehen einen grossen Anteil ihrer Berufszufriedenheit aus der mit der Lehrtätigkeit verbundenen Selbständigkeit, sei es der pädagogische und didaktische Handlungsspielraum oder sei es die freie Arbeitseinteilung.

- Diese Freiräume sind aufrechtzuerhalten. Eine Verlagerung der Entscheidungskompetenzen von oben auf die einzelne Schule, auf das einzelne Schulhaus, auf das einzelne Kollegium ist eine Gegenstrategie, die zu einem Zuwachs an Selbständigkeit führen dürfte. In diese Arbeit sind jedoch nur Interessierte einzubeziehen. Denn ein Grossteil der Lehrpersonen, die ihre Berufszufriedenheit aus der Selbständigkeit be-

zieht, meint den pädagogischen und didaktischen Handlungsspielraum im Schulzimmer.

- Etliche Lehrkräfte beurteilen ihr Kollegium skeptisch. Dabei schneidet die Zusammenarbeit im Kollegium schlechter ab als das Klima.
- Eine Verlagerung von für den Schulalltag bedeutsamen Entscheidungen auf die Ebene Schulhaus dient der Kooperation im Kollegium, der interpersonellen Kommunikation und wirkt Tendenzen entgegen, den pädagogischen Gestaltungsfreiraum zu begrenzen.
- Damit die mit der Kompetenzverschiebung verbundene Entscheidungsarbeit nicht als lästige Verpflichtung aufgefasst wird, welche eben diese Selbständigkeit beschneidet, ist sie soweit als möglich jenen Lehrkräften zu überlassen, die sie als Chance nutzen. Diese Lehrkräfte wären in ihrer Unterrichtsverpflichtung entsprechend zu entlasten (vgl. Empfehlung 5).

3. Eltern, Schulleitung und Schulpflege

Während die Schule als Lerninstitution einen Bedeutungsverlust erleidet, steigt im Urteil von Eltern und Behörden die Erziehungsfunktion der Schule. Diese Entwicklung führt zu einer Veränderung der Machtstruktur in der Schule zu Ungunsten der Lehrpersonen. Manche Lehrpersonen lehnen – wie weiter oben schon erwähnt - die Verschiebung hin zum Erzieherischen ausdrücklich ab.

Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen empfinden die Elternarbeit als zunehmend schwieriger.

Beziehungen zu Eltern und Anerkennung durch Eltern sind wichtig für die Allgemeine Berufszufriedenheit der Lehrkräfte. Die Zufriedenheit damit ist relativ gering. Vieles wird als ungerechtfertigte Einmischung von Eltern empfunden, zumal dann, wenn sich Eltern nicht auf die Perspektive der Lehrkraft einlassen können oder wollen.

Bei aller demokratischen Legitimation der Schulpflege: Dieses Gremium wird von zu vielen Lehrkräften als Störfaktor ('Dreireden von Inkompetenten') wahrgenommen.

- Die Lehrkräfte sind in ihrer Stellung als Fachleute für Unterricht und Erziehung gegenüber den Eltern zu stärken und sollten in dieser Funktion auch nicht von der Schulpflege konkurrenziert werden.
- Das Verhältnis Lehrkraft - Schulpflege ist zu überdenken und zu klären. Klarere Kompetenzzuweisungen scheinen angebracht.

4. Berufliche Beratung und Unterstützung

Die Zufriedenheit mit der beruflichen Beratung und Unterstützung ist gering. Fortbildung wird in starkem Ausmass als formale Verpflichtung wahrgenommen, das Inspektorat als Kontrollinstanz. Ich rege deshalb an:

- Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung könnte stärker als Beratungs- und vor allem als Unterstützungsinstrument eingesetzt werden. Das Inspektorat ist in seiner Beratungskompetenz zu stärken.
- Ich habe weiter festgestellt, dass Berufsunzufriedenheit individueller und vielfältiger ausgeprägt ist als Berufszufriedenheit. Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen bedeutet auch individuelle Entwicklung von Lehrpersonen, sie bedeutet individuelle Entwicklung von Frauen und Männern.
- Persönlichkeitsorientierte Beratung und/oder Begleitung durch Supervision sind stärker zu fördern als generalisierende Massnahmen, auch im Rahmen der Berufseinführung.
- Kursangebote der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sollten sich an klar definierte Adressatenkreise richten.
- Die grosse zeitliche und psychische Belastung wurde weiter oben schon angesprochen. Als Ausweg wurde eine differenzierte Reduktion der ausserunterrichtlichen Verpflichtungen vorgeschlagen. Diese Massnahme drängt sich auch deshalb auf, weil die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und der Erfolg der Unterrichtsarbeit wichtige Prädiktoren der beruflichen Zufriedenheit sind.

In der vorliegenden Arbeit wies ich auf den Zusammenhang von Belastung und eigener Kompetenz hin (vgl. auch Frei 1996, 70ff): Je niedriger diese Einschätzung ist, als umso belastender werden neue Aufgaben empfunden.

Lehrkräfte reagieren auf gleichartige Belastungen unterschiedlich. Personen mit ungünstiger Belastungsverarbeitung sind weniger zufrieden, stärker belastet, weisen ein ungünstiges Selbstkonzept und eine beeinträchtigte Befindlichkeit auf.

- Belastungsbewältigungskurse können in relativ kurzer Zeit zu erfreulichen Ergebnissen führen. Eine lohnende Aufgabe der beruflichen Beratung und Weiterbildung ist es, das Coping-Verhalten (Belastungsbewältigung) der Lehrkräfte zu unterstützen. Das Angebot ist insbesondere an Lehrkräfte der Realschule zu richten.

Lehrkräfte der Sekundarstufe I (insbesondere Lehrkräfte an der Realschule) sind mit der Motivation, Lernbereitschaft, Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht sowie mit der Disziplin wenig zufrieden. Anderweitige Studien erbrachten den Nachweis, dass eine Lehrkraft auch bei schwierigen Rahmenbedingungen (ungünstige Klassenzusammensetzung) über einen genügend grossen Spielraum verfügt, um mit einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung für eine lernförderliche Atmosphäre und ein hohes Engagement der Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Ungünstige Kontextbedingungen können nur begrenzt als Begründung für Aufmerksamkeitsprobleme in der Klasse herangezogen werden. Zentral für eine hohe Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler ist die Effizienz der Klassenführung (classroom management).

→ Die Kriterien einer effizienten Klassenführung sind bekannt (vgl. z.B. Helmke & Renkl 1993). Ich empfehle Fortbildungsangebote in *classroom management*.

Lehrpersonen verlassen ihre Stelle zum Teil aufgrund mehr oder minder ausgeprägter Probleme im Umgang mit Behörden, Kolleginnen und Kollegen oder Schulleitung. Bei manchen Lehrpersonen scheint ein Informationsdefizit über diesbezügliche Angebote von Beratungsstellen zu bestehen.

→ Die Information über schulinterne und schulexterne Beratungsangebote ist zu gewährleisten.

5. Aus- und Fortbildung

Steigt der Anteil an schwierigen Schülerinnen und Schülern, gewinnt der Erwerb an Sozialkompetenz an Bedeutung. Manche Lehrpersonen lehnen aber die Verschiebung hin zum Erzieherischen ausdrücklich ab. Sie möchten nicht die Rolle von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern gedrängt werden.

Offenbar besteht in der Aus- und Fortbildung im Bereich Schulmanagement sowie im Gebiet der schulorganisatorischen und administrativen Aufgaben, dann aber auch im Bereich der psychologischen und sozialrelevanten Themenangebote Nachholbedarf.

Die Verlagerung der Entscheidungskompetenzen von politischen Behörden des Kantons und der Gemeinden auf das Schulhaus erfordert von den Lehrpersonen neuartige Kompetenzen

Schon vor Beginn der Ausbildung hat den angehenden Lehrpersonen bewusst zu sein, dass der Lehrberuf nur zu einem Teil aus Unterrichten besteht. Der Mehrzahl der Lehrkräfte empfinden diese Aufgaben als störend und in Konkurrenz zu ihren eigentlichen wesentli-

chen Aufgaben stehend. Etliche bezeichnen die dadurch bedingte gehäufte Anzahl Sitzungen als unergiebig (siehe auch Empfehlung 1).

- Für Sozialarbeit einerseits und Management-, Führungs- und Administrativaufgaben andererseits sind die Lehrerinnen und Lehrer in der Aus- und Fortbildung entsprechend zu qualifizieren.
- Schulleitung, Schulbehörden, Lehrpersonen sollen lernen, Sitzungen effizient zu abzuwickeln.
- Die psychologischen Kompetenzen (Reaktion auf ausserunterrichtliche Erwartungen und Umgang mit Erwachsenen) sind zu fördern (siehe auch Empfehlung 1).
- Das Dilemma zwischen der Schule als Wissensvermittlung und Schule als Erziehung und Sozialarbeit müsste durch gezielte Massnahmen aufgelöst oder zumindest gemildert werden. Daneben gewinnen Schulmanagementaufgaben an Bedeutung. Diese Entwicklung ist in der Lehrerausbildung zu thematisieren und in der Fortbildung zu berücksichtigen, um interessierte Lehrpersonen frühzeitig auf diese komplexen Aufgaben vorzubereiten. Denkbar ist, dass speziell definierte Segmente der Lehrerschaft schwerpunktmässig eher für die eine oder andere Aufgabe ausgebildet werden (vgl. auch Bürger 2000).
- Im Verlauf der individuellen Karriere einer Lehrperson ist ein Wechsel von einem in den anderen Aufgabenbereich oder ein 'switchen' zwischen den oben beschriebenen Bereichen denkbar und ins Berufsbild von Lehrpersonen zu integrieren (siehe auch Empfehlung 6). Vielleicht vermögen solche Perspektiven die belastende Vorstellung vom Lehrberuf als Sackgassenberuf zu entschärfen.

Die Schule ist zunehmend mit Folgen gesellschaftlichen Wandels konfrontiert, den sie auffangen soll, ohne dafür ausreichend vorbereitet zu sein. "Die Spezialisierung der Schule ist Bildung, nicht zugleich Gewaltprävention, Therapie der Einsamkeit oder Bewältigung von Verwahrlosung auf einem hohen Niveau" (Der Tages-Anzeiger 2000, 2).

- Das Kerngeschäft der Schule ist Bildung. Diffuse Erwartungen an die Schule führen zu einer Verzettelung der Anstrengungen der Lehrpersonen und erhöhen deren Belastungen. Falsche Ansprüche an die Schule und an die in ihr Tätigen sind zurückzuweisen.

6. Berufliche Mobilität

Die Zufriedenheit mit dem Angebot an Teilzeitstellen ist gering. Am wenigsten zufrieden sind in dieser Hinsicht, wie übrigens auch in anderen Kantonen, Primarlehrkräfte, welche sich gleichzeitig am stärksten durch zeitliche Belastungen in Anspruch genommen fühlen.

- Besonders für diese Lehrkräftecategory könnte sich eine flexiblere Pensengestaltung positiv auswirken. Da auf der Primarstufe der Lehrerinnenanteil höher ist als auf den anderen Schulstufen, käme eine flexiblere Pensengestaltung vor allem Primarlehrerinnen mit Doppelbelastung (Beruf und Familie) zu Gute.

Ein Grossteil der unter vierzigjährigen Lehrkräfte, die auf Ende Juli des betreffenden Schuljahres kündigten, beabsichtigen, nach einer Pause eventuell wieder in den Schuldienst zurückzukehren. Die Schule als Option ist nach wie vor attraktiv. Etliche Lehrkräfte sind jedoch nicht bedingungslos an einem Wiedereinstieg interessiert, sondern nur, wenn ihnen die Begleitumstände akzeptabel erscheinen.

Bei günstiger Arbeitsmarktsituation wird der Anteil derjenigen Lehrkräfte immer hoch sein, die aus berufslaufbahnbezogenen Gesichtspunkten kündigen (neue Herausforderung suchen, Um- und Weiterbildung, mangelnde Perspektiven).

- Die Förderung der beruflichen Mobilität durch Erleichterung eines Stellenwechsels, des Austrittes aus dem Schuldienst, aber auch des Eintrittes sowie durch flexible Pensengestaltung ist eine mögliche bildungspolitische *und* bildungsökonomische Massnahme.

Der Lehrberuf scheint kein Beruf fürs Leben zu sein. Die Stellensicherheit hat abgenommen. Lehrpersonen fürchten sich vor der Dynamik schulischer Reformen und der Übernahme erzieherischer Funktionen. Viele Lehrpersonen äussern den Wunsch nach persönlicher und beruflicher Entwicklung (vgl. Bürgisser 2000).

- Um der Tendenz entgegen zu wirken, Lehrpersonen innert einer zu kurzen Zeit zu 'verbrauchen' und durch neue ersetzen zu müssen, hat das Bildungssystem Strukturen anzubieten, die einen Wechsel zwischen verschiedenen Funktionen wie Erziehung, Sozialarbeit, Schulleitungsaufgaben, Schulmanagementaufgaben, einen Wechsel zwischen Stufen, Pensen, Aus- und Weiterbildung ermöglichen sowie den Aus- und Einstieg aus dem respektive in den Beruf erleichtern.
- Das Prinzip Lehrberuf als Lebensberuf müsste ersetzt werden durch den Lehrberuf auf Zeit.

7. Klassengrösse

Die Belastung durch die Klassengrösse scheint sehr hoch, die Zufriedenheit diesbezüglich ausserordentlich tief. Allerdings bleibt die Anzahl der in einer Klasse zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler ohne Einfluss auf die Beurteilung anderer beruflicher Merkmale. Mit anderen Worten: Weder die Allgemeine Berufszufriedenheit noch die Allgemeine Berufsbelastung sind von der Grösse der zu unterrichtenden Klasse abhängig, ebensowenig wie etwa die Zufriedenheit mit dem erzieherischen oder unterrichtlichen Erfolg, mit den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, mit dem pädagogischen Handlungsspielraum, mit der zeitlichen Belastung, mit der psychischen Belastung, mit den Kontakten zu den Eltern oder mit der Lernbereitschaft oder Disziplin der Schülerinnen und Schüler. Auch das Ausmass der empfundenen Belastungen ist nicht von der Klassengrösse abhängig, seien es Belastungen durch unmotivierte, unsoziale oder problembeladene Schülerinnen und Schüler, durch die zeitliche Inanspruchnahme oder durch psychische und gesundheitliche Auswirkungen. Trotzdem bewerten Lehrkräfte, die grössere Klassen zu unterrichten haben als andere, diesen Umstand in signifikanter Art und Weise als belastend.

Die Klassengrösse interagiert mit anderen Faktoren wie mit der Anzahl fremdkultureller Schülerinnen und Schüler, mit der Anzahl schwieriger Schülerinnen und Schüler sowie mit der zu unterrichtenden Stufe oder mit dem Umstand, mehrklassige Abteilungen zu unterrichten. Erst die Kombination von hoher Schülerzahl mit einem oder mehreren dieser Faktoren wird zu einer Belastung (vgl. Bürgisser 2000).

→ Mit dem Unmut über die Klassengrösse scheint ein Kommunikationsproblem verknüpft zu sein. Statt Lehrkräfte anzuhalten, mit neuen oder erweiterten Lernformen zu arbeiten, welche im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer nur mit kleineren Klassenbeständen erfolgreich anzuwenden sind, sollten sich die Grundausbildung und die Fortbildung auf die Konsequenzen der grösseren Klassen in Bezug auf Didaktik, Methodik und pädagogische Führung einstellen und die Lehrkräfte in der Bewältigung der veränderten Aufgabe unterstützen.

Auch wenn die Grösse der zu unterrichtenden Klassen ohne weitere Einflüsse bleibt, so führt sie doch zu persönlicher Unzufriedenheit, schlechter Stimmungslage und unnötigem Ärger über die Behörden.

→ Die Zurücknahme des Fortschrittes hinsichtlich der Klassengrössen, der in den letzten Jahrzehnten erreicht wurde, ist an eine Grenze gestossen, die nicht mehr überschritten werden sollte.

8. Weitere Massnahmen

Bildungspolitik, Behörden, Sparanstrengungen, die Grösse der zu unterrichtenden Klassen und die politische Unterstützung durch Behörden werden auffallend oft als Auslöser von Unzufriedenheit erwähnt und veranlassten viele Lehrerinnen und Lehrer zu kritischen Bemerkungen.

→ Die Sicherstellung des Informationsflusses durch die kantonalen Behörden (kantonal beabsichtigte Neuerungen, Regelungen des Schulbetriebes) ist sehr wichtig.

Lehrpersonen erfahren ihr Berufsprestige als angeschlagen. Sie monieren mangelnde Anerkennung, nicht nur von Seiten der Gesellschaft, sondern auch innerhalb der Schule durch ihre Schülerinnen und Schüler, Kindergärtnerinnen und Fachlehrkräfte auch durch ihr Kollegium.

→ Die Leistungen der Schule sind sichtbar zu machen um das Image des Lehrberufs aufzuwerten.

Lehrkräfte für Hauswirtschaft und Textiles Werken beklagen sich neben mangelnder Anerkennung über ungerechtfertigte Besoldung. Für die Lohnzufriedenheit ist das Gefühl der Gerechtigkeit, nicht die absolute Höhe ausschlaggebend. Monofachlehrkräfte fühlen sich im Lehrkörper häufig isoliert. Unsicherheit bezüglich ihrer beruflichen Zukunft und des Stellenwertes ihres Faches sind belastend. Lehrpersonen für Hauswirtschaft und Textiles Werken denken sehr häufig an Umschulung, um eine Qualifikation ausserhalb ihres Berufs zu erwerben. Weiterbildungsabsichten im Lehrberuf sind dagegen praktische inexistent. Lehrpersonen für Turnen / Sport und für Werken beabsichtigen überdurchschnittlich häufig eine Umschulung. Lehrpersonen für Werken denken von allen Lehrkräfte am häufigsten an eine Kündigung.

Hohe Umschulungsgedanken hegen Lehrkräfte für Hauswirtschaft und Textiles Werken. Das sind auch die beiden Lehrkräftekategorien, die ihren Beruf am wenigsten wieder ergreifen würden, hätten sie nochmals die Wahl.

→ Monofachlehrkräfte sind vermehrt in die Entscheidungsfindung, vor allem im Kollegium, einzubeziehen.

→ Dem Unzufriedenheitspotenzial bezüglich der Besoldung ist Beachtung zu schenken.

- Die berufliche Umorientierung von Monfachlehrkräften im Allgemeinen und Lehrkräften für Hauswirtschaft im Speziellen ist zu unterstützen.

12. Literatur

- Aargauer Tagblatt (1995) Aargauische Lehrkräfte im allgemeinen zufrieden. *Aargauer Tagblatt* 1995, 92, 17.
- Adams, J.S. (1963) Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-462.
- Aebli, H. (1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alderfer, C.P. (1973) *Existence, relatedness and growth*. New York: Collier-Macmillan.
- Aldwin, C., Folkman, S. Schaefer, C., Coyne, J.C. & Lazarus, R.S. (1980) *Ways of coping: A process measure*. Paper presented at the meeting of American Psychological Association, Montreal.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1990) *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.).
- Arnold, H.J. & Feldman, D.C. (1982) A multivariate analysis of the determinants of job turnover. *Journal of Applied Psychology*, 67, 350-360.
- Aronson, E.; Pines, A.M. & Kaffry, D. (1983) *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Babbage, Ch. (1832) *On the economy of machinery and manufactures*. London.
- Bachmann, K. (1999) *Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastungen im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Hohengehren: Schneider.
- Badertscher, H. & Bieri, T. (1996) Hochzufrieden und hochbelastet. Umfrage zur Berufszufriedenheit der Aargauer Lehrkräfte 1995. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 12, 12-13.
- Baehr, M. (1954) A factorial study of the SRA Employee Inventory. *Personal Psychology*, 7, 319-336.
- Baillod, J. (1992) *Fluktuation bei Computerfachleuten. Eine Längsschnittuntersuchung über die Beziehung zwischen Arbeitssituation und Berufsverläufen*. Bern: Lang.
- Baillod, J. (1996) *Sekretariatsarbeit in der öffentlichen Verwaltung – Stand und Entwicklung. Theoretische Analyse und empirische Studie zur Arbeitssituation der Sekretariatsangestellten in der allgemeinen Bundesverwaltung*. Bern: Schriftenreihe des Eidgenössischen Personalamtes, Band 5.
- Baillod, J. (2000) *Arbeitszeit in der kantonalen Verwaltung: Zufriedenheit und Wünsche*. Bern: Personalamt des Kantons Bern.
- Baillod, J. & Semmer, N. (1994) Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 152-163.
- Baillod, J.; Gerbig, Ch. & Gerbig-Calagni, I. (1995) Berufs- und Laufbahnvorstellungen von Turn- und SportlehrerInnen. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 1, 64-71.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barth, A.-R. (1985) *Das MBI-D: Erste Untersuchungen mit einer deutschen Übersetzung des "Maslach Burnout Inventory" bei klientenzentrierten Gesprächstherapeuten und Hochschullehrern*. Zulassungsarbeit. Nürnberg: Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Barth, A.-R. (1990) *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation. Nürnberg: Philosophische Fakultät I der Friedrich- Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Barth, A.-R. (1992) *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, W. (1980) *Lehrerarbeit und Lehrerbewusstsein*. München: Minerva.

- Becker, P. (1984) Primäre Prävention. In: L.R. Schmitt (Hrsg.) *Lehrbuch der klinischen Psychologie*. Stuttgart: Enke, 355-389.
- Becker, P. (1986) Arbeit und seelische Gesundheit. In: Becker, P. & Minsel, B. (Hrsg.) *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe, 184-284.
- Becker, G.E. & Gonschorek, G. (1990) Das Burnout-Syndrom. Ursachen, Intervention, Konsequenzen. *Pädagogik*, 42 (10), 10-14.
- Becker, P. & Minsel, B. (1996) (Hrsg.) *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten*. Göttingen.
- Bergmann, G. (1985) Stress und Bewältigung: Psychologische Forschungsansätze. In: K.R. Schärer, H.G. Wallbott, F.J. Tolkmitt und G. Bergmann (Hrsg.) *Die Stressreaktion: Physiologie und Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Bericht und Empfehlung der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (1994) Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. *Doppelpunkt*, 12, Nr. 22, Juni 94, 2-10.
- Berufszufriedenheit von Lehrkräften - besser als angenommen. *Universität Bern- Porträt einer schweizerischen Hochschule*. Rudolf A. Frehner (Hrsg.), 58-59.
- Berner Zeitung (2000a) Lehrerbildung. Berufsleute sind willkommen. *Berner Zeitung*, 75, 22 (Ausgabe vom 29.03.00),
- Berner Zeitung (2000b) Reform der Informatik-Ausbildung. Lehre im Baukastensystem. *Berner Zeitung*, 84, 5 (Ausgabe vom 08.04.00).
- Biener, K. (1988) *Stress, Epidemiologie und Prävention*. Bern: Huber.
- Biener, K. (1990/91) Stress bei Lehrern. *Le Faisceau - Unsere Schule*, 2, 95-102.
- Bieri, T. (1996a) *Lehrkräfte im Kanton Solothurn. Zufriedenheit, Belastung, Kündigungsgründe*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Sekundarlehramt.
- Bieri, T. (1996b) Gewalt in Schulen und Kindergärten. *Berner Schule*, 129, (5), 12-13.
- Bieri, T. (1996c) Berner Schüler/innen und Lehrer/innen zu Gewalt an ihren Schulen. *Berner Schule* 129 (15), 14-15.
- Bieri, T. (1997a) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden in der Schule? III. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (Bericht der dritten Befragung 1996).
- Bieri, T. (1997b) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden in der Schule? III. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau Kurzfassung*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung.
- Bieri, T. (1997c) *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Kanton Aargau aus der Perspektive der Lehrpersonen*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (1. Teilstudie zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung LLFB, durchgeführt im Rahmen des Projektes "Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau").
- Bieri, T. (1997d) Dritte Umfrage bei Lehrpersonen im Aargau. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 17, 8-9.
- Bieri, T. (1997e) *Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Luzern. Vorbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Sekundarlehramt (Vorbericht der ersten Befragung).
- Bieri T. (1997f) Wie zufrieden sind unsere Lehrpersonen? *Mitteilungsblatt* 25 (Heft 4) (25. Juni 1997) (Offizielles Organ des Erziehungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern), 11-21.

- Bieri, T. (1997g) *Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Luzern*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Sekundarlehramt (Bericht der ersten Befragung).
- Bieri, T. (1997h) Das „ECTS“ verändert die Hochschulstudien. *Berner Schule*, 130 (21), 14-15.
- Bieri, T. (1998a) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden in der Schule? IV. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (Bericht der vierten Befragung 1997).
- Bieri, T. (1998b) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden in der Schule? IV. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau Kurzfassung*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung.
- Bieri, T. (1998c) *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Kanton Aargau aus der Perspektive der Lehrpersonen II*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (2. Teilstudie zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung LLFB, durchgeführt im Rahmen des Projektes "Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau").
- Bieri, T. (1998d) *Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Luzern. Kurzfassung der zweiten Befragung*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Sekundarlehramt.
- Bieri T. (1998e) 2. Umfrage zur Berufszufriedenheit. Luzerner Lehrkräfte sind zufrieden – und kündigen doch. *Mitteilungsblatt* 25 (Heft 4) (20. Oktober 1998). (Offizielles Organ des Erziehungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern), 7-10.
- Bieri, T. (1999a) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden in der Schule? V. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (Bericht der fünften Befragung 1998).
- Bieri, T. (1999b) *Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Luzern. Bericht der zweiten Befragung*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Sekundarlehramt.
- Bieri, T. (1999c) *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Kanton Aargau aus der Perspektive der Lehrpersonen III*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (3. Teilstudie zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung LLFB, durchgeführt im Rahmen des Projektes "Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau").
- Bieri, T. (1999d) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden in der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau. Gesamtbericht*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (Abschlussbericht der fünf Befragungen 1994 bis 1998 zuhanden des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau).
- Bieri, T. & Badertscher, H. (1996a) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? II. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften im Kanton Aargau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung (Bericht der zweiten Befragung 1995).
- Bieri, T. & Badertscher, H. (1996b) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? II. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften im Kanton Aargau. Kurzfassung*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Sekundarlehramt.
- Bieri, T. & Grunder, H.-U. (1995a) Was unzufrieden macht, ist noch lange kein Kündigungsgrund. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung*, 13-14 (29. Juni 1995), 12-15.
- Bieri, T. & Grunder, H.-U. (1995b) Warum Lehrerinnen und Lehrer ihre Stelle aufgeben. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 9, 4-7.

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2000) Einbezug und Mitwirkung der Eltern in multikulturellen Schulen. Ein Reader. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt.
- Blase, J.J. (1986) A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences of performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- Borg, I. & Fritzsche, T. (1988) Persönlichkeitsbedingte Unterschiede bei direkten und summierten Schätzungen der Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 32, (1)
- Bortz, J. (1993) *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer (4. vollständig überarbeitete Auflage).
- Braun, O.L. (Hrsg.) (2000) *Ein Modell aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung / Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. Landau / Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Brenner, S.O. (1982) *Work, health and well-being for Swedish elementary school teachers: A multidisciplinary observation study of teacher stress*. Report No. 158. Stockholm: Laboratory of Clinical Stress Research.
- Bruggemann, A. (1974) Zur Unterscheidung verschiedener Formen von "Arbeitszufriedenheit". *Arbeit und Leistung*, 28, 281-284.
- Bruggemann, A.; Groskurth, P. & Ulich, E. (1975) *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Wir Brückenbauer (2000) Schule. Französisch statt Französisch? *Wir Brückenbauer* (Nr. 14) (Ausgabe vom 04.04.00). 11.
- Brunner, M. (1994) *Gewalt von Schülern ... und was die Schule damit tun könnte*. Betrifft: Kindheit. Kinder und Jugendliche – kennen und verstehen. Ein Informationsreihe. Zürich: pro juventute.
- Buholzer, A. (2000) *Das Innovationsklima in Schulen. Eine empirische Studie zur Innovation "Schulen mit Profil" in den Primarschulen des Kantons Luzern*. Aarau: Sauerländer.
- Bundesamt für Statistik (1997) *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: BFS (Bundesamt für Statistik), "Statistik der Schweiz" Nr. 15.
- Buhr, J. & Scheuch, K. (1991) Entwicklung des Gesundheitszustandes von Pädagogen eines Landkreises im Zeitraum von 1978-1988. In: Scheuch, K. et al. (1991) *Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen. Studie*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 21-26.
- Bunz, A.R.; Jansen, R. & Schacht, K. (1974) *Qualität des Arbeitslebens. Soziale Kennziffern zu Arbeitszufriedenheit und Berufschancen*. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Bonn.
- Büssing, A. (1991) Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 85-113.
- Burisch, M. (1994) *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer (2. Aufl.).
- Bürgisser, M. (1998) *Interessenslage von Maturanden bezüglich des Lehrberufs*. Aarau: Erziehungsdepartement, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung.
- Bürgisser, M. (2000) *Studie über Kündigungsgründe von Aargauer Lehrkräften. Ergebnisse einer Vertiefungsstudie 2000 (Kurzfassung)*. Bremgarten: unveröffentlichter Entwurf.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999) Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 281-292.
- Büssing, A. (1991) Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 85-113.

- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1994) Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Cheng, Y.Ch. (1994) Locus of Control as an Indicator of Hong Kong Teachers' Job Attitudes and Perceptions of Organizational Characteristics. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 180-188.
- Cherniss, C. (1980) *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K. (1981) *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Haupt.
- Coop-Zeitung (1995), Nr. 20 (Ausgabe vom 18. 05 1995), 5.
- Coop-Zeitung (2000) Von klein auf Englisch lernen. *Coop-Zeitung (Nr. 13)* (Ausgabe vom 29.03.00), 30-33.
- Cross, L.H. & Billingsley, B.S. (1994) Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60 (5), 411-421.
- Dann, H.-D.; Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981) Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, (3), 251-262.
- DeLongis, A., Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1988) The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, (3), 486-495.
- Derber, M. (1970) Crosscurrents in workers participation. *Industrial Relations* 9, 123.
- Der Bund (1992) Die Ängste vieler Lehrer vor der Mitbestimmung. *Der Bund*, 143 (198), 25.
- Der Bund (2001a) Schulbänke für Lehrer bleiben zur Hälfte leer. *Der Bund* 152 (139) (152. Jahrgang, Ausgabe vom 07.06.2001), 35.
- Der Bund (2001b) Artikel über Imagekampagne der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). *Der Bund*, 152. Jahrgang, Ausgabe vom 19.06.2001; (über web-site: www.ebund.ch; link: Archiv).
- Der Bund (2001c) Eher zufrieden als unzufrieden. *Der Bund* 15 (221) (152. Jahrgang, Ausgabe vom 22.09.2001), 25.
- Dick, R. van; Wagner, U.; Petzel, T.; Lenke, S. & Sommer, G. (1999a) Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 55-64.
- Dick, R. van; Wagner, U. & Petzel, T. (1999b) Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 269-280.
- Die Weltwoche (1997) Bringen die Gymnasien nur noch Nieten hervor? Testfach: Deutsch. *Die Weltwoche* 65 (19) (Ausgabe vom 07.05.97), 45-49.
- Die Weltwoche (1998a) Schule in der Krise (sechsteilige Serie; 1. Teil erschienen in der Ausgabe vom 12.12.98) (über web-site: www.weltwoche.ch).
- Die Weltwoche (1998b) Die Krise im Klassenzimmer. *Die Weltwoche* 66 (51) (Ausgabe vom 17.12.98), 33-34.
- Die Weltwoche (2001) Gute Lehrer arbeiten auf der Bank. *Die Weltwoche* 69 (18) (Ausgabe vom 03.05.2001), 37.
- Dittmann-Kohli, F. (1989) Erfolgreiches Altern aus subjektiver Sicht. In: Baltes, M.M., Kohli, M. & Sarner, K. (Hrsg.) *Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen*. Bern: Hans Huber.
- Domeyer, B. (2001) *New Work: Arbeitswelt 2001-201*. Zürich: d&s Institut für Markt- und Kommunikationsforschung (siehe auch web-site: www.dsresearch.com).

- Doppelpunkt (1999) Die Bedeutung der Schulaufsicht. *Doppelpunkt 16* (3), Schwerpunktthema Schulaufsicht (diverse Beiträge) (Ausgabe vom November 1999).
- Dubs, R. (1989) Zur Belastungssituation von Lehrkräften: Eine Pilotstudie mit Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen. In: Dubs, R. et. al. (Hrsg.) *Der Kanton St. Gallen und seine Hochschule*. St. Gallen: Hochschule St. Gallen, 122-130.
- ECTS (1994) ECTS. Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. *Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaft.
- ECTS (1998) *Allgemeine und berufliche Bildung. Jugend: Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS Handbuch für Benutzer*. Luxemburg.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1984) *Ausgebrannt. Das Burn-Out-Syndrom in den Sozialberufen*. Salzburg: AVM.
- EDK-Dossier 48A (1997) Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Bern: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Dossier 48A*.
- EDK-Dossier 57A (1999) Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Bern: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Dossier 57A*.
- EDK-Dossier 59A (2000) Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. Bern: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Dossier 59A*.
- EDK-Dossier 60 (2000) Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Dossier 60*.
- Education CH (2001) Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Perspektiven und Chancen einer Ausbildungsreform. *Education CH, 1 (1)* (Ausgabe vom Juni 2001).
- Elbing, D. & Dietrich, G. (1982) *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Befunde aus einer Fragebogenerhebung bei Lehrern verschiedener Schularten über Aspekte beruflicher Zufriedenheit und Schwierigkeiten*. Auswertungsbericht Teil I. München: Universität.
- Elbing, D. & Dietrich, G. (1984) *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Differentielle Akzente in der Bewertung der Berufssituation und beruflicher Tätigkeit*. Auswertungsbericht Teil II. München: Universität.
- EMNID (1993) Die sind satt und festgefahren. *Der Spiegel, 24*, 34-44.
- Endler, N.S. & Parker, J.D. (1990) *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Engelhardt von, G. (1972) *Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener Schultypen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Köln: Institut für Sozialpsychologie der Universität.
- Engelhardt von, G. (1982) *Die pädagogische Arbeit des Lehrers*. Paderborn: Schöningh.
- Enzmann D. & Kleiber, D. (1989) *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Erikson, D. et al. (1968) *Teacher mobility, teacher drop out and the expectation of family and friend*. Final Report. Woshington, DC: US-Department of Health, Education and Welfare.
- Farber, B.A. (Ed.) (1983) *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon.
- Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row & Peterson.
- Filipp, S.H. (Hrsg.) (1990) *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologische Verlagsunion (2. Aufl.).
- Fischer, L. (1970) *Dimensionen der Arbeitszufriedenheit. Ein Versuch der Entwicklung einer allgemeinen deutschen Job Satisfaction Skala*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Köln: Universität.
- Fischer, L. (1989) *Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme*. Göttingen: Hogrefe.

- Fischer, L. (Hrsg.) (1991) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe.
- Fischer, L. & Eufinger, A. (1991) Zur Differenzierung von Formen der Arbeitszufriedenheit mit unterschiedlichen Messverfahren. In: Fischer, L. (Hrsg.) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 115-131.
- Flammer, A. & Grob, A. (1994) Kontrollmeinungen, ihre Begründungen und autobiographisches Erinnern. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 41, (1), 17-38.
- Fischer, L. & Lück, H.E. (1972) Entwicklung einer Skala zur Messung von Arbeitszufriedenheit (SAZ), *Psychologie und Praxis*, 16, 64-76.
- Flammer, A., Kaiser, F.G., Lüthi, R. & Grob, A. (1990) Kontrollmeinungen und Selbstwissen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 49, (3), 159-172.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980) An analysis of coping in middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988) *Manual for the Ways of Coping Questionnaire (WCQ)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S.; Lazarus, R.S.; Dunkel-Schetter, C.; DeLongis, A. & Gruen, R. (1986) The dynamics of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Francescini, R. (1998) *Italiano di contatto: Parlanti occasionali e riattivazione di conoscenze non focalizzate*. Habilitationsschrift, Basel: Romanisches Seminar.
- Frei, B. (1996) *Belastungen im Lehrberuf*. Zürich: Stiftung Zentralstelle der Studentenschaft.
- Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt (FSS) (1995) *Arbeitsbelastung der Basler Oberlehrer/innen*. Pressekongress vom 01.03.1995; Kurzzusammenfassung zuhanden der Medien.
- French J.R.P.; Rodgers, W. & Cobbs, S. (1974) Adjustment as person-environment fit. In: Coelho, D.A. et al. (Eds.) *Coping and adaptation*. New York: Basic Books, 316-333.
- Frese, M. (1991) Stressbedingungen in der Arbeit und psychosomatische Beschwerden: eine kausale Interpretation. In: S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.) *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, 120-134.
- Frese, M. & Semmer, N. (1991) Stressfolgen in Abhängigkeit von Moderatorvariablen: Der Einfluss von Kontrolle und sozialer Unterstützung. In: S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.) *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, 135-153.
- Freudenberger, H.J. (1974) Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Fuhrer, U. (1994) Fragehemmung bei Schülerinnen und Schülern: eine attributionstheoretische Erklärung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, (2), 103-109.
- Gaude, P. (1989) Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerbildung (SBL) - ein angewandtes Forschungsprojekt. *Unterrichtswissenschaft*, 17, (1), 47-59.
- Gaugler, E.; Kolb, M. & Lingg, B. (1976) *Humanisierung der Arbeitswelt und Produktivität*. München.
- Gehmacher, E. (1980) *Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern*. Wien: Oesterreichischer Bundesverlag Jugend und Volk.
- Gehrmann, A. & Hübner P. (1997) Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin. In: H.E Tenorth (Hrsg.) *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Beltz: Weinheim & Basel, 375-393 (Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft).
- Goldthorpe, J.H.; Lockwood, D.; Bechhofer, F. & Platt, J. (1971) *Der "wohlhabende" Arbeiter in der Klassenstruktur*. München: Goldmann. (Englisch: *The affluent worker in the class structure*. London: Cambridge University Press, 1969.)

- Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R. (1981) Efficacy of Three Versions of one Burnout-Measure: MBI as total score, sub-scale score, or phases? *Journal of Health and Human Resources Administrations*, 4, 228-246.
- Greif, S. (1991) Stress in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In: S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.) *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, 1-28.
- Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.) (1991) *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, M.A. (1993) *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Grob, A. (1995) Subjective Well-Being and Significant Life-Events across the Life Span. *Swiss Journal of Psychology*, 54, (1), 3-18.
- Grob, A.; Flammer, A.; Kaiser, F. & Lüthi, R. (1989) Wohlbefinden und Kontrolle bei jugendlichen Delinquenten und Nicht-Delinquenten. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 48, 75-85.
- Grob, A.; Flammer, A. & Neuenschwander, M. (1992) Kontrollattribution und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III. Forschungsbericht 1992, Nr. 4. Bern: Institut für Psychologie, Universität Bern.
- Grob, A.; Lüthi, R.; Kaiser, F.; Flammer, A.; Mackinnon, A. & Wearing, A.J. (1991) Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, (1), 66-75.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995) *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt (mit Ergebnissen der ersten Aargauer Befragung 1994).
- Grzech-Sukola, H.; Nachreiner, F.; Bonitz, D. & Hedden, I. (1991) Arbeitszufriedenheit bei Schichtarbeitern in unterschiedlichen Schichtsystemen - Zur Frage der Bewertung unterschiedlicher Schichtsysteme anhand von Zufriedenheitsindikatoren. In: Fischer, L. (Hrsg.) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 47-60.
- Hacker, W. & Richter, P. (1984) *Psychische Fehlbeanspruchung. Psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress*. Berlin: Springer.
- Hagmann, A. (2001) Arbeit und Gesundheit. Alte und neue Herausforderungen für die Gesundheitsförderung. *Focus*, 7, 6-9 (Ausgabe vom Juni 2001).
- Hansen, H.; Sigrist, B.; Goorhuis, H. & Landolt, H. (1999) Bildung und Arbeit – Formation et travail. Das Ende einer Differenz? – La fin d'une distinction? Aarau: Sauerländer.
- Headey, B.; Holmström, E. & Weaving, A. J. (1984) Well-being and ill-being: Different dimensions? *Social Indicators Research*, 14, 115-139.
- Heckhausen, H. (1977) Achievement motivation and its construct: A cognitive model. In: Heckhausen, H. (Ed.) *Motivation and emotion*, 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1980) *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helmke, A. & Renkl, A. (1993) Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, (3), 185-205.
- Herkner, W. (1981) *Einführung in die Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Hertog den, F.J. (1978) *Arbeitsstrukturierung*. Bern: Huber.
- Herzberg, F. (1964) The motivation-hygiene concept and problem of man power. *Personnel Administration*, 27, 3-7.
- Herzberg, F. (1966) *Work and the nature of man*. New York: World.
- Herzberg, F.; Mausner, B.M. & Snyderman, B.B. (1959) *The motivation to work*. New York: Wiley.

- Herzig, E.; Oertel, L. & Seiler, F. (1973) *Erhebung 'Lehrerrücktritte 1973'. Erster Bericht auf der Randauszählung von Fragebogen*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bildungsplanung und Bildungsstatistik (Heft 7, Juli 1973; ohne Bezeichnung der Schriftenreihe).
- Herzig, E.; Oertel, L. & Seiler, F. (1974) *Erhebung 'Lehrerrücktritte 1973'. Zweiter Bericht auf der Grundlage von 33 Interviews*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bildungsplanung und Bildungsstatistik (Heft 11, Juli 1974; ohne Bezeichnung der Schriftenreihe).
- Herzog, W. (1991) Der "Coping-Man" - ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, (1), 9-23.
- Herzog, W.; Neuenschwander, M.P.; Violi, E.; Labudde, P. & Gerber, C. (1999) Mädchen und Jungen im koedukativen Physikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (1), 99-124.
- Hirsch, G. (1990) *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G.; Ganguillet, G. & Trier, P. (1988) *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers. Ein lebensgeschichtlicher Ansatz*. Kurzfassung des Schlussberichtes an den Schweizerischen Nationalfonds und an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Prokop.
- Hirsch, R. & Ueberschär, B. (1998) *Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm*. Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik
- Hobfoll, S.E. (1988) *The ecology of stress*. New York: Hemisphere.
- Hodel, G. (1991) *LehrerInnenmangel Lehrer/innenarbeitslosigkeit. Zu den Veränderungen auf dem Stellenmarkt der bernischen Primarlehrkräfte im 19. und 20. Jahrhundert*. Lizentiatsarbeit. Bern: Pädagogisches Institut der Universität Bern.
- Hohmann, P.M. (1988) *Kontrolle und Zufriedenheit in Beziehungen*. München: Profil.
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967) The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Homans, G.C. (1961) *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & World. (Deutsch: *Elementarformen sozialen Verhaltens*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1968.)
- Hoppock, R. (1935) *Job satisfaction*. New York: Harper & Brothers.
- Hubermann, M. (1989) *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé S.A.
- Hulin, C.L. (1971) Individual differences and job enrichment - the case against general treatments. In: Mahrer, J.R. (Ed.) *New perspectives in job enrichment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Kälin, W. (1995) *Drei Coping-Fragebögen im Vergleich. Faktorenstruktur, psychometrische Güte und Gemeinsamkeiten des "COPE", des "Coping Inventory of Stressful Situations" und des "Ways of Coping Questionnaire"*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern.
- IDES-Bulletin (1999) Aus der Abschiedsrede des abtretenden Generalsekretärs Moritz Arnet. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK) (Hrsg.). *IDES-Bulletin*, 4 (Dezember 1999), 27-28.
- Ipfling, H.-J. (1991) Materialien. Schule 2001. Herausforderungen annehmen, Perspektiven entwickeln. *Die Bayerische Schule*, 44 (1), 4-6.
- Ipfling, H.J. (1994) Trotz schwieriger Situation vom Lehrberuf überzeugt. *Die Bayerische Schule*, 47, 297-300.

- Ipfling, H.-J.; Lorenz, U. & Peez, H. (1992a) Wie zufrieden sind Lehrer? Die Ergebnisse der Untersuchung 1990 / 91 im Überblick. *LCH-Bulletin*, 18, 10. September 1992, 1-5 (Beilage der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer-Zeitung des gleichen Datums mit der gleichen Nummer).
- Ipfling, H.-J.; Lorenz, U. & Peez, H. (1992b) Unterschiede in der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von 1990 / 91 (Teil 2) *Schweizerische Lehrerinnen und Lehrer-Zeitung*, 25/26, 22-25.
- Ipfling, H.-J. & Peez, H. (1993) Wie zufrieden sind Lehrer? Vergleich und Zusammenfassung (Teil 3) *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer- Zeitung*, 12, *LCH-Bulletin*, 1-4.
- 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 Sekundarschulen im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janke, W. (1976) Psychophysische Grundlagen des Verhaltens. In: M. von Kerekjarto (Hrsg.) *Medizinische Psychologie*. Berlin: Springer, 1-101 (2. Aufl.).
- Janke, W.; Erdmann, G. & Kallus, W. (Hrsg.) (1985) *Stressverarbeitungsfragebogen. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990) *Persönliche Ressourcen. Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1989) Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflussgrößen für Stresserleben und Bewältigungstendenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, (4), 307-324.
- Kälin, W. (1995) *Drei Coping-Fragebögen im Vergleich. Faktorenstruktur, psychometrische Güte und Gemeinsamkeiten des "COPE", des "Coping Inventory of Stressful Situations" und des "Ways of Coping Questionnaire"*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Kantonales Statistisches Amt (1995) *Lehrkräftestatistik 1994. Volksschule*. Statistische Mitteilungen, 32 (September 1995). Aarau: Statistisches Amt des Kantons Aargau (zit. als: Kantonales Statistisches Amt 1995).
- Kanner, A.D.; Coyne, J.C.; Schaefer, C. & Lazarus, R.S. (1981) Comparisons of two modes of stress measurements: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.
- Käppli, R. (1999) *Schulen entwickeln und beraten*. Aarau: Sauerländer.
- Karpenko, A.V. (1975) Exkretion von 17-Oxycorticosteriden und deren Wechselbeziehung zu den Katecholaminen in der Jahres- und Tagesdynamik bei Mittelschullehrern. *Vracnoje Delo*, 9, 124-127 (russisch).
- Katzell, R.A. (1964) Personal values, job satisfaction and job behavior. In: Borrow, H. (Ed.) *Man in a world of work*. Boston.
- Kasper, G.I. & Claus, R. (1991) Burnout – die Krise der Erfolgreichen. Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des Pädagogischen Psychodramas. *Die Deutsche Schule*, 84 (4), 434-443.
- Katz, P. & Schmidt, A.R. (1991) *Wenn der Alltag zum Problem wird. Belastende Alltagsprobleme und Bewältigungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Katzell, R.A. (1964) Personal values, job satisfaction and job behavior. In: Borrow, H. (Ed.) *Man in a world of work*. Boston.
- Keller, R.; Pia, D. & Rufer, M. (1976) *Das Konfliktfeld Schule als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufes. Sozial-psychologische Untersuchung zur (ehemaligen) Berufssituation ausgetretener Primarlehrer und -lehrerinnen der Kantone Bern und Aargau*. Bern: Haupt.
- Knoedler, G. (1991) Wer soll wie mit welchen Zielen und Inhalten Lehrerinnen und Lehrer beraten? Beratung und Schulaufsicht: Unvereinbar? *Lehrerzeitung Baden-Württemberg*, 45 (8), 166-170.

- Korman, A.K. (1970) Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54, 31-41.
- Kornhauser, A. (1965) *Mental health of the industrial worker: A Detroit study*. New York: Wiley.
- Kramis-Aebischer, K. (1995) *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krampen, G. (1978) Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. *Psychology und Praxis*, 22, 49-57.
- Krampen, G. (1981) *IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1982) *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen ("Locus of Control")*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1989) Mehrdimensionale Erfassung generalisierter und bereichsspezifischer Kontrollüberzeugungen. In: G. Krampen (Hrsg.) *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991) *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunin, T. (1955) The construction of a new type of attitude measure. *Personal Psychology*, 8, 65-77.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978) A model of teacher stress. *Educational studies*, 4, 1-6.
- Lawler, E.E. (1973) Job attitudes and employee motivation: Theorie, research and practice. *Personal Psychology*, 23, 223-237.
- Laux, L.; Glanzmann, P.; Schaffner, P. & Spielberger, C.D. (1981) *State-Trait-Angstinventar. Theoretische Grundlagen und Handanweisung*. Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R.S. (1966) *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. (1976) *Pattern of Adjustments*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R.S. (1990) Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: S.H. Filipp (Hrsg.) *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981) Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. Nitsch (Hrsg.) *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern: Huber, 213-260. (Englisch: Stress related trans-actions between person and environment. *European Journal of Personality*, 1978, 1, 141-170.)
- Lehmann, H. (1996) Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse eine EDK-Umfrage. *IDES Information Dokumentation Erziehung Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Typoskript.
- Lempert, W. & Thomssen, W. (1974) *Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Klett.
- Leontjew, A.N. (1977) *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Leontjew, A.N. (1982) *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Leuschner, G. (1979) Belastungsbedingungen im Lehrerberuf. *Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete*, 25, 18-21.
- Levenson, H. (1972) Distinctions within the concept of internal-external control: Development of a new scale. *Proceedings of the 80th Annual convention of the American Psychological Association, Volume 7*, 261-262.
- Levenson, H. (1974) Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383.

- Lewin, K. (1935) *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham: Duke University Press.
- Lippuner, V. (1990/91) Stress bei Lehrern. *Le Faisceau - Unsere Schule*, 2, 95-102.
- Littrell, P.C.; Billingsley, B.S. & Cross, L.H. (1994) The Effects of Principal Support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School Commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching. *Remedial and Special Education*, 15, (5), 297-310.
- Littrell, P.C.; Bonnie, S. & Lawrence, H. C. (1994) The Effects of Principal Support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching. *Remedial and Special Education*, 15 (5), 297-310.
- LLV-Post (1995) Eine Schule mit Profil - Was ist das? *LLV-Post* (Nr. 4, 94-95; Ausgabe Januar 1995) (Hrsg.: Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband LLV).
- Locke, E.A. (1969) What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309.
- Locke, E.A. (1973) The nature and causes of job satisfaction. In: Dunette, M.D. (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago.
- Lorenz, U. & Peez, H. (1991) Siebzig Prozent würden wieder Lehrer werden. Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. *5 bis 10 Schulmagazin*, 6 (3), 9-12.
- Lucas, G.H., Parasuraman, A., Davis, R.A. & Enis, B.M. (1987) An empirical study of salesforce turnover. *Journal of Marketing*, 51, 34-59.
- Lüdi, G. (1999) Bildungspolitik und Mehrsprachigkeit. (Editorial). *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (1), 5-8.
- Maes, W. R. & Anderson, D.E. (1985) A measure of teacher locus of control. *Journal of Educational Research*, 79 (1), 27-32.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981) *Maslach Burnout Inventory, Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984) Patterns of Burnout among a National Sample of Public Contact Workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7 (2), 189-212.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory, Manual*. (2nd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslow, A.H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matteson, M.T. & Ivancevich, J.M. (1988) *Controlling Work Stress: Effective Human Resource and Management Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass (2. Aufl.).
- Meier-Rust, K. (1999) Schule in der Krise. Teil 6: Die Lehrer. Die programmierte Malaise. *Die Weltwoche*, 67, (4) (Ausgabe vom 28. 01 1999), 17-19.
- Merz, J. (1979) *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Merz, J. & Weid, A. (1981) Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 214-221.
- Meyer, E. (1991) (Hrsg.) *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Meyer, R. (1976) Werte und Wertordnungen in der Schweizerischen Bevölkerung. In: Hoffmann-Nowotny, H.J. (Hrsg.) *Soziale Indikatoren*. Frauenfeld, 299-315.
- Mitteilungsblatt (2000) Präventionskampagne 1999/2000. "Gemeinsam gegen Gewalt" *Mitteilungsblatt* 27 (Heft 2). (Offizielles Organ des Erziehungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern); siehe auch: www.edkluzern/publikationen/mb/, Webseite der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Luzern.

- Mobley, W.H. (1982) *Employee turnover: causes, consequences and control*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mohr, G. (1984) *Die Erfassung psychologischer Befindlichkeitsbeeinträchtigungen bei Arbeitern*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Mohr, G. (1991) Fünf Subkonstrukte psychischer Befindlichkeitsbeeinträchtigungen bei Industriearbeitern: Auswahl und Entwicklung. In: S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.) *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, 91-119.
- Moser, U.; Ramseier, E.; Keller, C. & Huber M. (1997) Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study". Zürich (siehe auch: www.snf.ch/WWW_e/News_e/PM130697_d.html, Webseite des Schweizerischen Nationalfonds oder: www.admin.ch/bfs/, Webseite der Eidgenössischen Bundesverwaltung).
- Müller, H.A. (1981) *Das Selbstbewusstsein des Lehrers*. Bonn: Bouvier.
- Müller, G. (1994) *Projekt Lehrplanevaluation*. Unveröffentlichter Entwurf des Schlussberichts: Befragung Lehrpersonen. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle.
- Müller-Böiling, D. & Ramme, I. (1991) Arbeitszufriedenheit bei Computerbenutzern: Eine empirische Analyse ausgewählter Restriktionen und Aktionsparameter zur Schaffung von Arbeitszufriedenheit unter Berücksichtigung eines allgemeinen und differentiellen Konzepts der Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 61-81.
- Müller-Limmroth, W. (1993) Belastungen des Lehrerberufes. Was ein Arbeitsmediziner dazu sagt. *Bildung konkret*, 10, 8-15.
- Neuberger, O. (1974) *Theorien der Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1976) Der Arbeitsbeschreibungsbogen. Ein Verfahren zur Messung von Arbeitszufriedenheit. *Problem und Entscheidung*, 15, 1-169.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978) *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Neue Luzerner Zeitung (1997) Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Lehrerschaft: Belastet, aber zufrieden. *Neue Luzerner Zeitung*, 152, 21.
- Neue Zürcher Zeitung (1995) Die Lehrer sind gar nicht ausgebrannt. Brisantes zum Mythos der Unzufriedenheit. *Neue Zürcher Zeitung*, 92, 13.
- Niemann, H.J. (1970) *Der Lehrer und sein Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Nitsch, J. (1981) (Hrsg.) *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern: Huber.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) (1994) Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. Bericht und Empfehlungen. *Doppelpunkt*, 12, (Ausgabe vom 22. 06 1984), 2-10.
- Normenausschuss Ergonomie (1987) *Psychische Belastung und Beanspruchung. Din Norm Nr. 33'405*. Normenausschuss Ergonomie im Deutschen Institut für Normung. Berlin: Beuth Verlag.
- Obradovic, J., French, J.R. & Rodgers, W.L. (1970) Worker's councils in Yugoslavia: Effect on perceived participation and satisfaction of workers. *Human Relations* 23, 459.
- Oegerli, K. (1984) *Arbeitszufriedenheit. Versuch einer qualitativen Bestimmung*. Bern: Dissertation.
- Oegerli, K. & Udriš, I. (1981) Angestellte oder Büroarbeiter? Untersuchungen zur Tätigkeitsklassifikation, zu Beanspruchungs- und Zufriedenheitsstrukturen im Bürobereich. In: Frese (Hrsg.) *Stress im Büro*. Bern, 96-123.
- Oertel, L. (1975) Erhebung 'Lehrrücktritte 1974'. *Statistische Erfassung der im Frühjahr 1974 zurückgetretenen Volksschullehrer*. Pädagogische Abteilung, Bildungsplanung und Bildungsstatistik (Heft 15, Juni 1975; ohne Bezeichnung der Schriftenreihe).
- Otto, B. (1978) *Der Lehrer als Kollege*. Weinheim-Basel: Beltz.

- Overmier, J. B. & Seligman, M.E.P. (1967) Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative & Physiological Psychology*, 63, 28-33.
- Paine, W.S. (1982) *Job Stress and Burnout. Research, Theory and Intervention Perspectives*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paul, H. (1966) *Deutsches Wörterbuch*. Tübingen.
- Pastega, N. (2000) Tipps zum Job. Rasante Fahrt ins Ungewisse. *Facts*, 6 (Heft 14) (Ausgabe vom 06.04.00), 80.
- Piaget, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Pieren, F. (1993) *Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Viertklasslehrkräften. Empirischer Teil*. Lizentiatsarbeit. Freiburg/Schweiz: Lehrstuhl der Klinischen Psychologie der Universität Freiburg.
- Poglia, E. & Strittmatter, A. (1993) Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz (SIPRI-Projekt). *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Informationsbulletin, 42a.
- Porter, L.W. & Lawler, E.E. (1965) Properties of organization structure in relation to job attitudes and job behavior. *Psychological Bulletin*, 64, 23.
- Porter, L.W. & Steers, R.M. (1973) Organizational work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. & Boulian, P.V. (1974) Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 72, 221-227.
- Prick, L.G.M. (1989) Satisfaction and stress among teachers. In: M. Huberman (Ed.) *Research on teachers' professional lives. International Journal of Educational Research*, 13, 363-378.
- Rahe, R.H., Meyer, M., Smith, M., Kjaer, T. & Holmes, M. (1964) Social stress and illness onset. *Journal of Psychosomatic Research*, 8, 35-44.
- Randoll, M. (1981) *Affektive Reaktionen von Lehrern auf Unterrichtsereignisse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Heidelberg: Psychologisches Institut, Universität.
- Rauber, U. (2000) Kriminalität. Ein Land in Angst. *Der schweizerische Beobachter*, 74 (Heft 1), 16-23.
- Reber, R.; Flammer, A. & Niemeyer, M. (1998) Kontrollattribution und Leistungserwartung. *Empirische Pädagogik*, 12 (2), 109-118:
- Rheinberg, F. & Minsel, B. (1986) Psychologie des Erziehers. In: Weidenmann, B., Krapp, A. et. al. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. München - Weinheim: Urban & Schwarzenberg, 277-360.
- Rich, A. & Ulich, E. (Hrsg.) (1978) *Arbeit und Humanität*. Königstein.
- Rieger, G. (1998) Kündigungsgründe und Berufszufriedenheit. Befragung der Lehrkräfte durch Institut der Uni Bern. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 14.
- Rieger, G. (1999) Kündigungen von Lehrkräften. Fünfte Untersuchung zeigt Gründe auf. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 9, 20 – 21.
- Rippe, W. (1974) *Die Fluktuation von Führungskräften der Wirtschaft. Eine empirische Studie über den Entschluss zum zwischenbetrieblichen Führungswechsel*. Berlin: Dissertation.
- Rist, U. (1995) Lehrkräfte arbeiten mehr als "Normalbeamte". *Basler Zeitung*, 52, 2.3.1995.
- Robinson, H.A. & Hoppock, R. (1952) Job satisfaction researches of 1951. *Occupations*, 30, 594-598.
- Rotter, J. B. (1954) *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1955) The role of the psychological situation in determining the direction of behavior. *Nebraska Symposium on Motivation*, 3, 245-268.

- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1, Whole No. 609).
- Rotter, J. B. (1972) An introduction to social learning theories. In: J.B. Rotter, J.E. Chance & E.J. Phares (Eds.) *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1-43.
- Ruch, L. (1985) *Strukturvergleich im Sekretariatsbereich. Eine repräsentative Querschnittsanalyse von Sekretariats- und Textverarbeitungstätigkeiten in der Bundesverwaltung*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Bern: Universität.
- Rudow, B. (1986) *Konzepte, Probleme und Ergebnisse psychologischer Belastungs- und Beanspruchungsforschung - dargestellt im Kontext von Lehrertätigkeit und Lehrergesundheit*. Dissertation (B). Leipzig: Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät der Karl-Marx-Universität.
- Rudow, B. (1988) Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit - dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. *Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete*, 34, (5), 330-339.
- Rudow, B. (1990a) Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, (1), 1-12.
- Rudow, B. (1990b) Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, (2), 75-85.
- Rudow, B. (1994) *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rühl, G. (1978) Ohne Titel. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 32, 179-208.
- Rutter, M. (1983) Stress, Coping and Development - Some Issues and Some Questions. In: N. Carmezy & M. Rutter (Eds.) *Stress, Coping and Development in Children*. New York: Mc Graw-Hill, 1-41.
- Saupe, R. & Möller, H. (1981) *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Berlin.
- Schaarschmidt, U. (1999) Lehrerbelastung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 241-243.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999) Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244-268.
- Schäfer, K. (1985) *So schaffen sie den Schulalltag*. Aschendorf.
- Schärer, A. (1993) *Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Viertklasslehrkräften. Theoretischer Teil*. Lizentiatsarbeit. Freiburg/Schweiz: Lehrstuhl der Klinischen Psychologie der Universität Freiburg.
- Scheuch, K., Leipzig, B., Schreinike, G. & Rudow, B. (1978) Psychophysiologische Untersuchungen zur Beanspruchung von Lehrern. *Deutsches Gesundheitswesen*, 33, 2252-2256.
- Scheuch, K. et al. (1991) *Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen. Studie*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung (hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften/Institute für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft durch ein Autorenkollektiv unter der Leitung von Klaus Scheuch).
- Schildknecht, U. (1992) Gehen oder bleiben? Aus- und Umsteiger aus dem Lehrerberuf. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 17, 6-7.
- Schmid, A. (1999) Schulreform. Weg mit den alten Zöpfen! *Der schweizerische Beobachter*, 73 (Heft 18), 12-18.
- Schmitz E. & Leidl J. (1999) Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 302-310.
- Schmuki, S. (1995) Sind mittelgrosse Schulhäuser Brutstätten von Burnout? *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung*, 140, (1), 8-11.

- Schmuki, S. & Zingg, C. (1992) *Burnout und Kompetenzwahrnehmung bei UnterstufenlehrerInnen. Zusammenhänge mit Fortbildungs- und Beratungsbedürfnissen. Eine empirische Untersuchung in den Kantonen Zürich und Zug*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Schnaitmann, G.W. (1999) Grundlagen der Schulentwicklung und ein Beispiel der empirischen Forschung – Ein Problemaufriss. *Empirische Pädagogik*, 13 (3), 189-206.
- Schnidrig, B. (1993) *Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemassnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr*. Bern: Lang.
- Schönplflug, W. (1985) Goal-directed behaviour as a source of stress: Psychological origins and consequences of inefficiency. In: M. Frese & J. Sabini (Eds.) *Goal directed behavior. The concept of action in psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 172-188.
- Schumacher, G. & Catell, R.B. (1977) *Deutscher HSPQ*. Bern: Huber.
- Schwab, R.L. & Iwanicki, E.F. (1982) Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Schwarzer, R. (1987) *Stress, Angst und Hilflosigkeit. Die Bedeutung von Kognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1993) *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweizerische Lehrerzeitung (1990) Umfrage: Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf (Fragebogen mit Schreiben des Zentralsekretär LCH, Urs Schiltknecht). *Schweizerische Lehrerzeitung*, 22.
- Schweizerische Lehrerzeitung (1992) Per Inserat "anspruchsvolle Aufgabe" gesucht. SLV-Beilage zum Thema "Umsteigen aus dem Lehrerberuf" (Verschiedene Beiträge). *LCH-Bulletin, Schweizerische Lehrerzeitung*, 17, 4-10.
- Seidel, G. & Jehle, P. (1998) Ursachen berufsbezogener Ängste von Lehrerinnen und Lehrern im Urteil von Lehramtsstudierenden. Ein Vergleich mit dem Urteil von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 12 (1), 29-47.
- Seligman, M.E.P. (1979) *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Selye, H. (1950) *Stress*. Montreal: Acta. (Deutsch: *Stress*. Reinbek: Rowohlt, 1977.)
- Semmer, N. (1984) *Stressbezogene Tätigkeitsanalyse: Psychologische Untersuchungen zur Analyse von Stress am Arbeitsplatz*. Weinheim: Beltz.
- Semmer, N. (1987) *Überblick über den Stand der Stressforschung*. Referat zur Habilitation am Fachbereich Gesellschafts- und Planungswissenschaften der TU Berlin, Dezember 1987.
- Semmer, N. & Baillod, J. (1991) *Different forms of job satisfaction*. Lausanne: Unveröffentlichtes Paper verteilt am Kongress: '5th European Health Psychology Conferences' der 'Swiss Society of Psychology' in Lausanne.
- Semmer, N. & Baillod, J. (1993) Korrelate und Prädiktoren von Fluktuation: Zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 47 (3), 179-186.
- Semmer, N.; Baillod, J.; Stadler, R. & Gail, K. (1996) Fluktuation bei Computerfachleuten: Eine follow-up Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 40, 190-199.
- Semmer, N., Schade, V. & Tschann Semmer, F. (1991) *Umgang mit Stress*. Deutsche Übersetzung des "Coping Inventory for Stressful Situations" (CISS) von N.S. Endler & J.D.A. Parker (unveröffentlichter Fragebogen). Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Six, B. & Eckes, A. (1991) Der Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung - Resultate einer empirischen Studie. In: Fischer, L. (Hrsg.) (1991) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 21-45.

- Six, B. & Kleinbeck, U. (1989) Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In: Roth, E. (Hrsg.) *Organisationspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3). Göttingen: Hogrefe, 348-398.
- Sollberger, U. (1995) Die Persönlichkeitsabhängigkeit von Beschreibungen der eigenen Arbeitssituation. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 42, (1), 111-131.
- SonntagsBlick (2000) Magazin. Diverse Artikel über die Schule: "Problemschüler". "Jugendheime - Intensivstationen der Gesellschaft". "Der Druck auf die Lehrer nimmt zu". "Von der Jugend wird heute extrem viel gefordert". "Hilfe für Kinder und Eltern". *Sonntags-Blick*, 47, 2-9 (Ausgabe vom 19.11.2000).
- SonntagsZeitung (2000) Der Leerstuhl. *SonntagsZeitung*, 15 (14), 21-23 (Ausgabe vom 8. April 2001).
- Spielberger, C.D. (1982) *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Revised Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stadler, B. (1989) *Verkäuferinnen: Arbeitssituation und Gesundheit*. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit. Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Stamm, M. (1992) *An der aargauischen Bezirksschule unterrichten: Fakten, Urteile, Perspektiven*. Aarau.
- Stauffer, M. (1998) Projekte Lehrerinnen und Lehrerbildungsreform in der Schweiz. Eine Übersicht. Bern: *Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* (November 1998) (siehe auch: edkwww.unibe.ch).
- Stauffer, M. (1999) Massnahmen gegen Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer IDES-Umfrage in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. *IDES Information Dokumentation Erziehung Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (siehe auch: edkwww.unibe.ch).
- Stauffer, M. (2000) Projekte Lehrerinnen und Lehrerbildungsreform in der Schweiz. Zweite Übersicht. 28. Januar 2000. *IDES Information Dokumentation Erziehung Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (siehe auch: edkwww.unibe.ch).
- Steffen, M. (1992) Nur wer einmal entflammt war, kann auch ausbrennen. Wie viele Gymnasiallehrer leiden unter dem Burnout-Syndrom? Fragebogen für Eigentest und zur Analyse der allgemeinen Stimmung. *Gymnasium in Bayern, 1992*, (7), 11-14
- Stephan, E. (1991) Zur Messung von Arbeitszufriedenheit: Implikationen der klassischen Testtheorie und probabilistischer Messmodelle. In: Fischer, L. (Hrsg.) *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe, 133-156.
- Stollberg, R. (1968) *Arbeitszufriedenheit - theoretische und praktische Probleme*. Schriftenreihe Soziologie. Berlin (Ost)
- Stöckli, G. (1999) Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 293-301.
- Struck, P. (1994) *Erziehung gegen Gewalt*. Neuwied: Luchterhand
- Der Tages-Anzeiger (2000) Die Last übersteigt die Kraft vieler Lehrkräfte. *Der Tages-Anzeiger, Ausgabe vom 11.05.2000*; (über Web-Site: www.tages-anzeiger.ch <Archiv>) (Autor: Oelkers, Jürgen).
- Der Tages-Anzeiger (2001). Diverse Artikel: "Die Lehrer tragen keine Schuld am BSE. – "Kommentar: Ein Logenplatz für die Lehrer". – "Schule besser verkaufen". *Der Tages-Anzeiger, Ausgabe vom 19.06.2001*; (über Web-Site: www.tages-anzeiger.ch <Archiv>).
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991a) *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln, Wien: Böhlau.
- Terhart, E. (1991b) Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 84, (4), 408-423.

- Tietze, B. (1974) Humanisierung der Arbeitswelt: Theoretisches Programm und politische Praxis. *Arbeit und Leistung*, 12, 309-315.
- Thoma, B. (1986) *Berufliche Belastungen aus der Sicht des Lehrers. SIPRI-Ergebnisbericht*. Zürich: Schnellert.
- Tomascêvsckaja, L. I. (1978) Besonderheiten des Funktionszustandes des Herz-Kreislauf-Systems bei chronischer Ermüdung von Lehrern im Verlaufe eines Schuljahres. In: *Arbeitshygiene, Bd. 14*. Kiew: Verlag Gesundheit, 123-132.
- Ulich, D. (1989) *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*. München: Psychologische Verlags-Union.
- Ulich, E. (1971) Führungsstile. In: Rohmert, W. (Hrsg.) *Probleme der Menschenführung in der Industrie*. Berlin: Beuth-Vertrieb.
- Ulich, E. (1972) Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung. *REFA-Nachrichten*, 25, 265.
- Ulich, E. (1984) Psychologie der Arbeit. In: *Management-Enzyklopädie, Bd. 7*. Landesberg: Verlag Moderne Industrie, 914-929.
- Ulich, E. (1991) *Arbeitspsychologie*. Zürich: Verlag der Fachvereine.
- Ulich, E., Grosskurth, P. & Bruggemann, A. (1973) *Neue Formen der Arbeitsgestaltung*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Urban, W. (1985) *Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Forschungsbericht.
- Urban, W. (1987) Zur Frage: "Eignung zum Lehrer". *Pädagogische Impulse*, 75, (1), 8-10.
- Urban, W. (1992) Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrer. *Empirische Pädagogik*, 6, (2) 131-148.
- Ure, A. (1959) Soziale Auswirkungen der industriellen Arbeitsteilung. In: Fürstenberg, F. (Hrsg.) *Industriesoziologie I*. Darmstadt.
- Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- Vogel, H. & Scheuch, K. (1991) Subjektiver Gesundheitszustand von Pädagogen. In: Scheuch, K. et al. (1991) *Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen. Studie*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 17-20.
- Vroom, V.H. (1964) *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weber, Max (1924) *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübingen: Mohr.
- Weber, Marcello (1996a) "Mich stört alles, was mich vom Unterricht abhält". *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 13, 16-17.
- Weber, Marcello (1996b) Zufrieden mit der Schule? *LCH-Bulletin*, 14, 16. (Beilage der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer-Zeitung des gleichen Datums mit der gleichen Nummer).
- Weidemann, B. (1984) Psychische Belastung von Lehrern - ein kritischer Überblick über neuere empirische Arbeiten. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen*. Landau: EWH Rheinland-Pfalz, 139-153.
- Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Ree, L., Rest, S. & Rosenbaum, R.M. (1971) *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- Weissleder, M. (1997) *Aspekte der Klassengrösse: Analysen zum Forschungs- und Diskussionsstand*. Würzburg: Ergon
- Wicki, W.; Reber, R., Flammer, A. & Grob, A. (1994) Begründung der Kontrollmeinung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, (3), 241-261.

- Williams, J.M. G. & Scott, J. (1988) Autobiographical memory in depression. *Psychological Medicine*, 18, 689-695.
- Wollfolk, A.; Rosoff, B. & Hoy, W.K. (1990) Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, (2), 137-148.
- Wulk, J. (1988) *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Zielke, M. (1979) *KASSL. Kieler Änderungssensitive Symptomliste.* Weinheim: Beltz.

13. Anhänge

Verzeichnisse

Abbildungen

	<u>Seite</u>
Abbildung 1: Grafische Übersicht Bildungssystem Schweiz	16
Abbildung 2: Vier-Felder-Tafel der Attribution	132
Abbildung 3: Stressmodell für den Lehrberuf	143
Abbildung 4: Struktur der (Lehr-)Tätigkeit	161

Grafiken

	<u>Seite</u>
Grafik 1: Zufriedenheitsdeterminanten: Teil 1 – Mittelwerte (Gesamtdaten)	314
Grafik 2: Zufriedenheitsdeterminanten: Teil 2 – Mittelwerte (Gesamtdaten)	315
Grafik 3: Belastungen – Mittelwerte (Gesamtdaten)	335
Grafik 4: Kündigungsgründe: Soziale Beziehungen; Berufslaufbahn; Berufsausübung – Mittelwerte	390
Grafik 5: Kündigungsgründe: Belastungen, Privatbereich und weitere Kündigungsgründe – Mittelwerte	391
Grafik 6: Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Alters (1. Teil) – Mittelwerte	397
Grafik 7: Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Alters (2. Teil) - Mittelwerte	398
Grafik 8: Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit zum unterrichteten Schultyps - Mittelwerte	401
Grafik 9: Signifikante Geschlechtsunterschiede (Zufriedenheiten 1. Teil) - Mittelwerte	414
Grafik 10: Signifikante Geschlechtsunterschiede (Zufriedenheiten 2. Teil) - Mittelwerte	415
Grafik 11: Signifikante Geschlechtsunterschiede (Belastungen) – Mittelwerte	416
Grafik 12: Signifikante typenspezifische Einflüsse (1. Teil Zufriedenheiten) – Mittelwerte	427
Grafik 13: Signifikante typenspezifische Einflüsse (2. Teil Zufriedenheiten) – Mittelwerte	428
Grafik 14: Signifikante typenspezifische Einflüsse (Belastungen) – Mittelwerte	429
Grafik 15: Signifikante Differenzen (Zufriedenheit) zwischen Bleibenden und Kündigenden - Mittelwerte	499
Grafik 16: Signifikante Differenzen (empfundene Belastungen) zwischen Bleibenden und Kündigenden – Mittelwerte	500

Grafik 17: Allgemeine Berufszufriedenheit in verschiedenen Stichproben - Mittelwerte	525
Grafik 18: Gedanken an Weiterbildung und Wiederwahl des Lehrberufs in verschiedenen Stichproben - Mittelwerte	526
Grafik 19: Gedanken an Weiterbildung und Wiederwahlabsicht nach Fluktuationspotenzial und im Extremgruppenvergleich - Mittelwerte	528
Grafik 20: Umschulungsgedanken und Kündigungsabsicht in verschiedenen Stichproben - Mittelwerte	529
Grafik 21: Umschulungsgedanken und Kündigungsabsicht nach Fluktuationspotenzial und im Extremgruppenvergleich - Mittelwerte	531
Grafik 22: Wiederwahl-, Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsabsicht in verschiedenen Stichproben – Mittelwerte	532
Grafik 23: Wiederwahl-, Weiterbildungs-, Umschulungs- und Kündigungsabsicht nach Fluktuationspotenzial und Extremgruppenvergleich – Mittelwerte	533

Tabellen

	<u>Seite</u>
Tabelle 1: Befragte Lehrkräftekategorien	17
Tabelle 2: Berufsbelastungen von Lehrpersonen (Selbsteinschätzung)	161
Tabelle 3: Die zehn höchsten Berufsbelastungen der Lehrpersonen	162
Tabelle 4: Bewältigungsstrategien und Zufriedenheit	187
Tabelle 5: Allgemeine Berufszufriedenheit in Prozenten	201
Tabelle 6: Signifikante Korrelationen von Berufsbelastungen und Stressverarbeitung zu ausgewählten Variablen	202
Tabelle 7: Signifikante Einflüsse der Klassengrösse von Lehrpersonen im Kanton Solothurn -Mittelwerte	230
Tabelle 8: Skalenbildung Burnout	258
Tabelle 9: Gründe für die Wiederwahl des Lehrberufes – offene Fragestellung; in Prozenten	275
Tabelle 10: Gründe für die Nicht-Wiederwahl des Lehrberufes – offene Fragestellung; in Prozenten	276
Tabelle 11: Die Variablen der beiden Erhebungen	290
Tabelle 12: Skalenbildungen durch Faktorenanalysen	296
Tabelle 13: Typenbildung Fluktuationspotenzial und Fluktuationsmotivation	297
Tabelle 14: Gruppenbildung - nach soziodemografischen und schulstrukturellen Merkmalen	298
Tabelle 15: Gruppenbildungen – Gegensatzpaarvergleiche	299
Tabelle 16: 'Schlüsselvariablen'	300
Tabelle 17: Stichproben	304

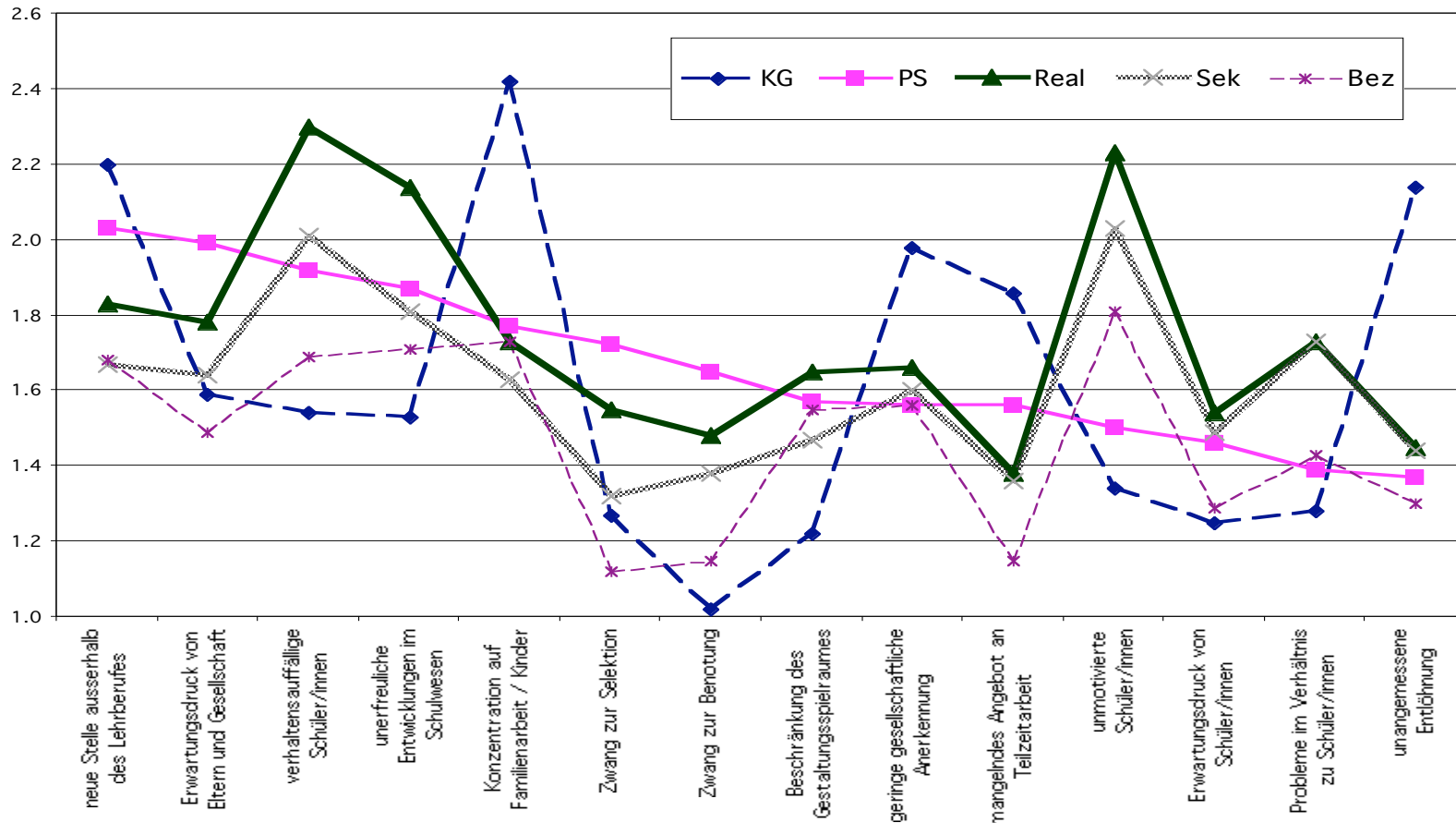
Tabelle 18:	Zufriedenheitsdeterminanten - Mittelwerte im 5-Jahres-Vergleich	310
Tabelle 19:	Berufliche Merkmale mit den höchsten Zufriedenheiten – Mittelwerte (Gesamtdaten)	316
Tabelle 20:	Berufliche Merkmale mit den tiefsten Zufriedenheiten – Mittelwerte (Gesamtdaten)	317
Tabelle 21:	Skala Zufriedenheitsdeterminanten	318
Tabelle 22:	Allgemeine Berufszufriedenheit (Bleibende) – in Prozenten und Mittelwerten	321
Tabelle 23:	Allgemeine Berufszufriedenheit: 5-Jahres Werte – in Prozenten und Mittelwerten	321
Tabelle 24:	Allgemeine Berufszufriedenheit: Interkantonale Vergleiche und Vergleich mit kündigenden Lehrpersonen – Mittelwerte	322
Tabelle 25:	Änderung der Zufriedenheit gegenüber dem Vorjahr: 5-Jahres-Werte - Mittelwerte	323
Tabelle 26:	Zufriedenheitsformen – Mittelwerte	325
Tabelle 27:	Skalenbildung Zufriedenheitsformen (5-Jahres-Daten)	326
Tabelle 28:	Skalenwerte für Allgemeine Zufriedenheit und Resignation im 5-Jahres-Vergleich (Zufriedenheitsformen)	327
Tabelle 29:	Skalenwerte für Allgemeine Zufriedenheit und Resignation (Zufriedenheitsformen)	328
Tabelle 30:	Belastungen – Mittelwerte im 5-Jahres-Vergleich	332
Tabelle 31:	Berufliche Merkmale mit den höchsten Belastungen – Mittelwerte (Gesamtdaten)	336
Tabelle 32:	Berufliche Merkmale mit den tiefsten Belastungen – Mittelwerte (Gesamtdaten)	336
Tabelle 33:	Skala Belastungen	337
Tabelle 34:	Allgemeine Berufsbelastung für Bleibende und Kündigende -in Prozenten und Mittelwerten	339
Tabelle 35:	Allgemeine Berufsbelastung für Bleibende – in Prozenten und Mittelwerten	339
Tabelle 36:	Allgemeine Berufsbelastung für Kündigende – in Prozenten und Mittelwerten	340
Tabelle 37:	Güte der Belastungsverarbeitung - Selbsteinschätzung - in Prozenten und Mittelwerten	342
Tabelle 38:	Skala Coping-Strategien	344
Tabelle 39:	Coping-Strategien - Skalenmittelwerte sämtlicher Befragungen	345
Tabelle 40:	Bevorzugte Strategien – Mittelwerte	346
Tabelle 41:	Am wenigsten angewendete Strategien – Mittelwert	347
Tabelle 42:	Wiederwahl des Lehrberufes – in Prozenten und Mittelwerten	349
Tabelle 43:	Wiederwahlquote für Bleibende und Kündigende – in Prozenten	350
Tabelle 44:	Körperliche Beschwerden und Reaktionen – Mittelwerte	352
Tabelle 45:	Skalenbildung Körperliches Wohlbefinden	352

Tabelle 46:	Skalenwerte: Körperliche Beschwerden und Reaktionen – Mittelwerte	353
Tabelle 47:	Bleibende: Beurteilung der Unterstützung durch die LLFB für beruflichen Alltag – Mittelwerte	355
Tabelle 48:	Kündigende: Beurteilung der Unterstützung durch die LLFB für beruflichen Alltag – Mittelwerte	355
Tabelle 49:	Bleibende: Zustimmung zu Aussagen – Mittelwerte	358
Tabelle 50:	Kündigende: Zustimmung zu Aussagen – Mittelwerte	358
Tabelle 51:	Bleibende: Nutzung (Besuch) der Fortbildungsangebote – Ja-Antworten in Prozenten der Antwortenden	360
Tabelle 52:	Kündigende: Nutzung von Fortbildungsangebote – Ja-Antworten (Besuch) in Prozenten der Antwortenden	361
Tabelle 53:	Chancen auf dem Arbeitsmarkt – in Prozenten und Mittelwerten	362
Tabelle 54:	Gedanken an Weiterbildung – in Prozenten und Mittelwerten	364
Tabelle 55:	Fluktuationsgedanken (Kündigungsgedanken) – in Prozenten und Mittelwerten	365
Tabelle 56:	Verbleibenswahrscheinlichkeit – Mittelwerte	366
Tabelle 57:	Skala Fluktuationsabsicht	367
Tabelle 58:	Motivationale Hintergründe einer allfälligen Kündigung	368
Tabelle 59:	Druckpotenzial - in Prozenten	370
Tabelle 60:	Fluktuationspotenzial - in Prozenten	370
Tabelle 61:	Nächste Aktivität der kündigenden Lehrpersonen – in Prozenten der Antwortenden	373
Tabelle 62:	Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe zwischen Berufs- und Nicht-Berufswechslern - Mittelwerte (alle Items sind aufgeführt)	376
Tabelle 63:	Signifikante Differenzen zwischen Berufs- und Nicht-Berufswechslern in Bezug auf Zufriedenheit, Belastungen, Wiederwahl, soziodemografischen Merkmalen – Mittelwerte (nur signifikante Items sind aufgeführt)	379
Tabelle 64:	Kündigungsgründe nach thematischen Bereichen a) - f) - Mittelwerte	382
Tabelle 65:	Sehr wichtige und wichtige Kündigungsgründe - Anteil Bewertungen in Prozenten als <i>sehr wichtiger</i> oder <i>wichtiger</i> Kündigungsgrund	388
Tabelle 66:	Skala Kündigungsgründe	392
Tabelle 67:	Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des Geschlechts – Mittelwerte	394
Tabelle 68:	Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit zum Alter - Mittelwerte	395
Tabelle 69:	Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit des unterrichteten Schultyps -Mittelwerte, Prozente	400
Tabelle 70:	Hintergründe der Kündigung: Fluktuationsmotivation – Prozente	403
Tabelle 71:	Fluktuationsmotivationstypen I: Druckmotivierte Kündigungen - in Prozenten	406

Tabelle 72: Fluktuationstypen II - in Prozenten	406
Tabelle 73: Signifikante Geschlechtsunterschiede - Mittelwerte; Prozente	410
Tabelle 74: Signifikante Altersunterschiede - Mittelwerte, Prozente	417
Tabelle 75: Signifikante typenspezifische Einflüsse – Mittelwerte, Prozente	423
Tabelle 76: Signifikante Einflüsse der Klassengröße - Mittelwerte	431
Tabelle 77: Primarschule: Signifikante Einflüsse der Klassengröße - Mittelwerte	434
Tabelle 78: Realschule: Signifikante Einflüsse der Klassengröße – Mittelwerte	436
Tabelle 79: Sekundarschule: Signifikante Einflüsse der Klassengröße – Mittelwerte	437
Tabelle 80: Bezirksschule: Signifikante Einflüsse der Klassengröße - Mittelwerte	439
Tabelle 81: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte	441
Tabelle 82: Kindergarten: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte	443
Tabelle 83: Primarschule: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte	444
Tabelle 84: Realschule: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte	445
Tabelle 85: Sekundarschule: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit des Anteils fremdkultureller Schülerinnen und Schüler pro Klasse - Mittelwerte	446
Tabelle 86: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen - Mittelwerte	449
Tabelle 87: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der erteilten Anzahl Lektionen (ohne Einzelitems Zufriedenheit und Einzelitems Belastung) - Mittelwerte	452
Tabelle 88: Signifikante Differenzen bezüglich der Schulgröße - Mittelwerte, Prozente	455
Tabelle 89: Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von unterschiedlich stark ausgeprägten Gedanken an Weiterbildung im Lehrberuf - Mittelwerte	459
Tabelle 90: Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit unterschiedlich stark ausgeprägter Gedanken an Umschulung ausserhalb des Lehrberufs - Mittelwerte	462
Tabelle 91: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der Nutzung schulinterner Angebote - Mittelwerte	467
Tabelle 92: Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit von der Nutzung von Kursangeboten - Mittelwerte, Prozente	469
Tabelle 93: Signifikante Korrelationen der Allgemeinen Zufriedenheit- mit Zufriedenheitsdeterminanten	477
Tabelle 94: Regressionsanalyse der Allgemeinen Zufriedenheit – mit Zufriedenheitsdeterminanten	479
Tabelle 95: Regressionsanalyse der Resignation - mit Zufriedenheitsdeterminanten	481
Tabelle 96: Signifikante Korrelationen der Allgemeinen Berufsbelastung	482
Tabelle 97: Regressionsanalyse der Allgemeinen Berufsbelastung - mit Belastungsitems	484

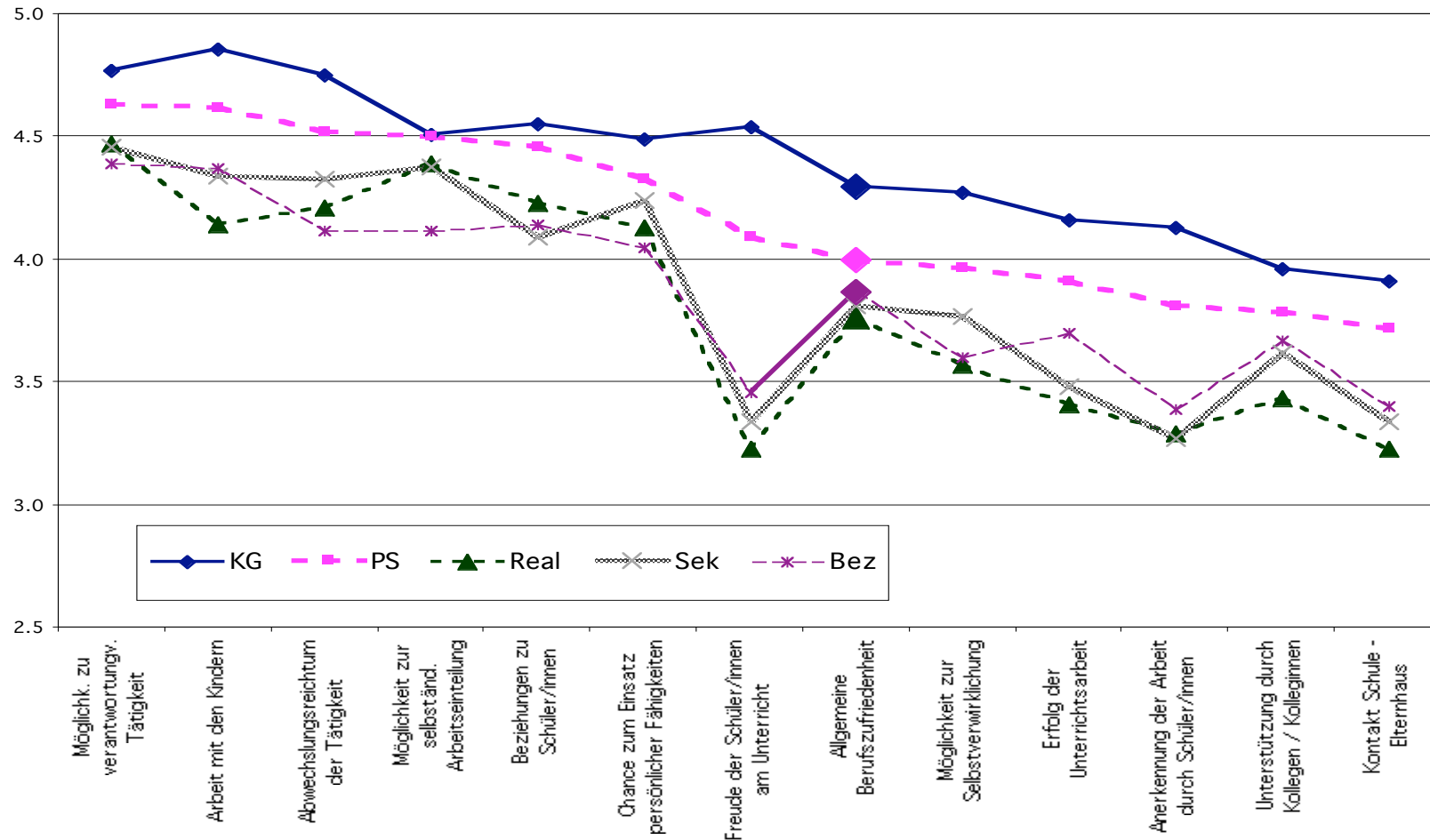
Tabelle 98:	Signifikante Korrelationen der Wiederwahl	485
Tabelle 99:	Regressionsanalyse der Wiederwahl - mit Zufriedenheitsdeterminanten und Belastungsitems	488
Tabelle 100:	Bleibende - Signifikante Korrelationen der Fluktuationsabsicht	489
Tabelle 101:	Regressionsanalyse der Fluktuationsabsicht (alle Lehrkräfte) - mit faktorenanalytisch abgesicherten Skalen der Zufriedenheitsformen, des Körperlichen Wohlbefindens und der Coping-Strategien	493
Tabelle 102:	Regressionsanalyse der Fluktuationsabsicht (Lehrpersonen des Kindergarten) - mit faktorenanalytisch abgesicherten Skalen der Zufriedenheitsformen, des Körperlichen Wohlbefindens und der Coping-Strategien	493
Tabelle 103:	Regressionsanalyse der Fluktuationsabsicht (Lehrpersonen der Primarstufe) - mit faktorenanalytisch abgesicherten Skalen der Zufriedenheitsformen, des Körperlichen Wohlbefindens und der Coping-Strategien	494
Tabelle 104:	Signifikante Differenzen zwischen Kündigenden und Bleibenden - Mittelwerte	497
Tabelle 105:	Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach soziodemografischen und berufsstrukturellen Items – Mittelwerte und Stichprobenumfang	505
Tabelle 106:	Fluktuationsrelevante Merkmale nach soziodemografischen und berufsstrukturellen Items – Mittelwerte und Stichprobenumfang	507
Tabelle 107:	Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach Schultypen und unterrichteten Fächern und durchlaufener Ausbildung - Mittelwerte und Stichprobenumfang	509
Tabelle 108:	Fluktuationsrelevante Merkmale nach Schultypen, unterrichteten Fächern und durchlaufener Ausbildung – Mittelwerte und Stichprobenumfang	511
Tabelle 109:	Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach psychologischen Konstrukten und im Extremgruppenvergleich – Mittelwerte und Stichprobenumfang	515
Tabelle 110:	Fluktuationsrelevante Merkmale nach psychologischen Konstrukten und im Extremgruppenvergleich – Mittelwerte und Stichprobenumfang	518
Tabelle 111:	Kündigende: Berufszufriedenheit, Berufsbelastung und Wohlbefinden nach Alter, Geschlecht und unterrichtetem Schultyp - Mittelwerte	520
Tabelle 112:	Kündigende: Fluktuationsmotivation nach Alter, Geschlecht und unterrichtetem Schultyp – in Prozenten	522

Grafik 8: Die signifikant unterschiedlichen Kündigungsgründe in Abhängigkeit zum unterrichteten Schultyps - Mittelwerte



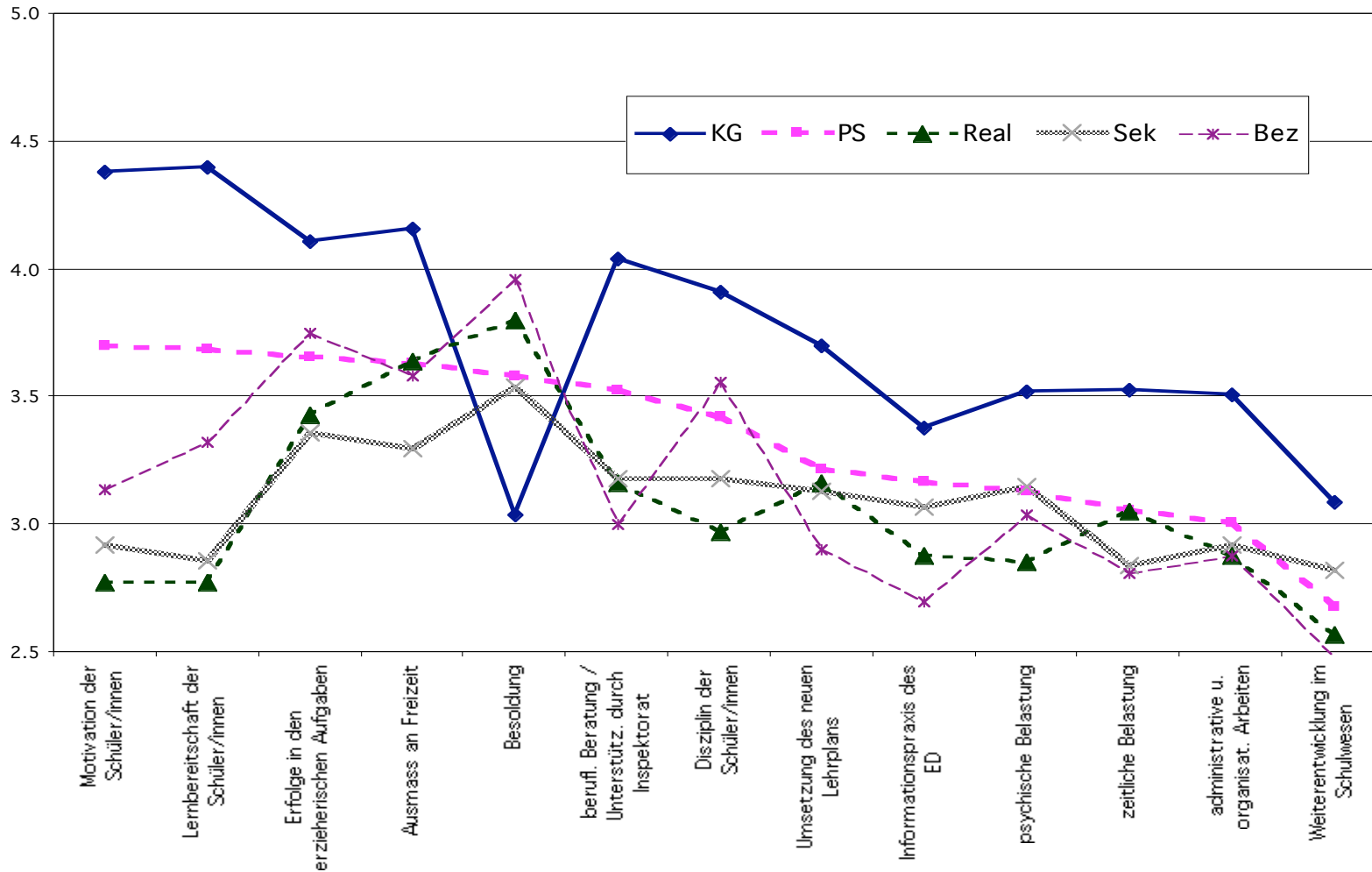
Wertebereich von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig

Grafik 12: **Signifikante typenspezifische Einflüsse (1. Teil Zufriedenheiten) – Mittelwerte**



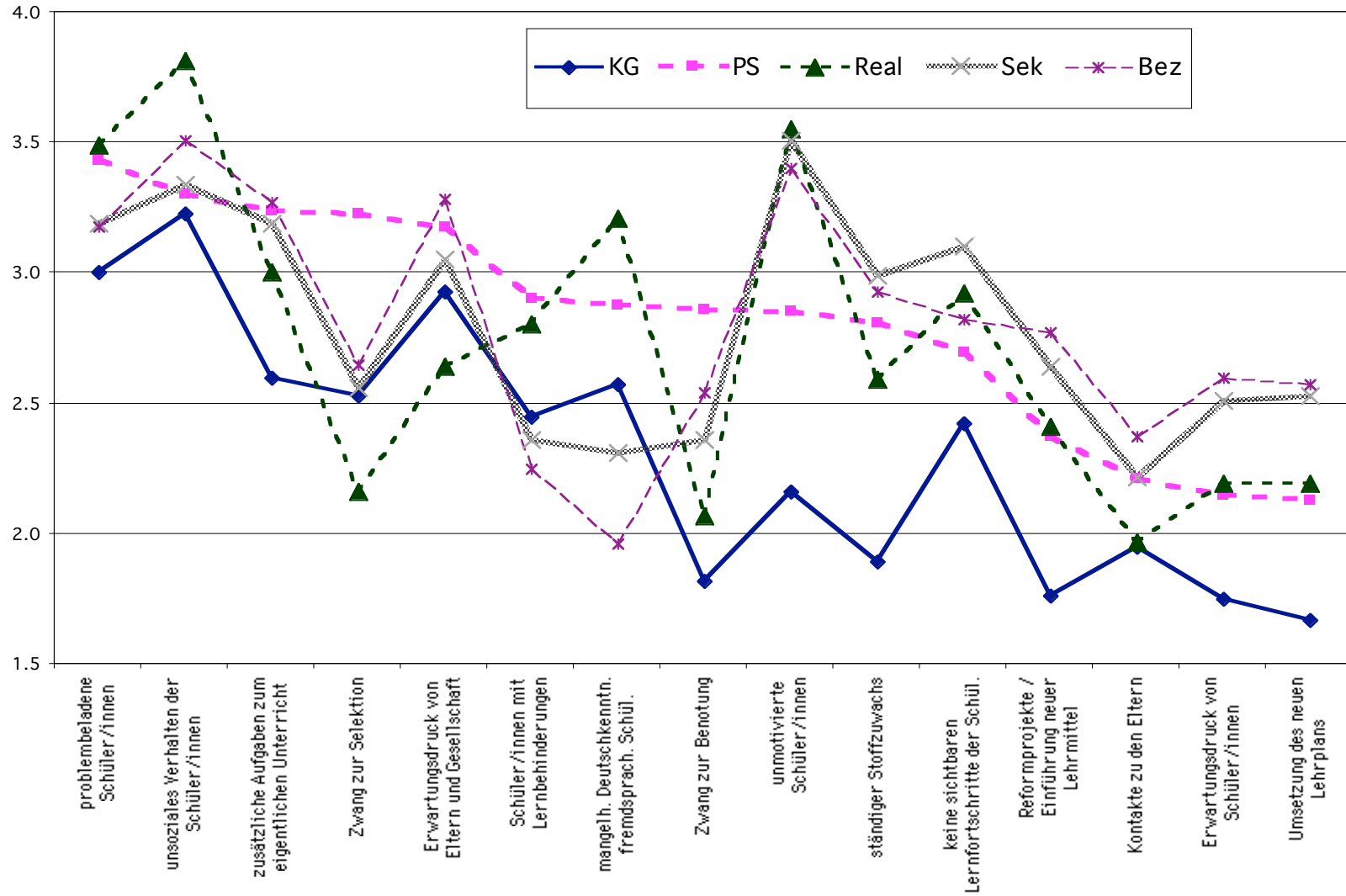
Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Grafik 13: Signifikante typenspezifische Einflüsse (2. Teil Zufriedenheiten) – Mittelwert



Wertebereich von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden

Grafik 14: Signifikante typenspezifische Einflüsse (Belastungen) – Mittelwerte



Wertebereich von 1 = nicht belastend bis 5 = sehr belastend

Fragebögen mit Häufigkeitsverteilungen und statistischen Kennwerten	601
Fragebögen mit 5-Jahres-Datensatz	601
Fragebogen Bleibende	601
Fragebogen Kündigende	611
Fragebögen Einzelbefragungen 1994 - 1998	621
Fragebögen Bleibende : Einzelbefragungen 1994 - 1998	621
1994	621 - 626
1995	627 - 634
1996	635 - 642
1997	643 - 650
1998	651 - 658
Fragebögen Kündigende : Einzelbefragungen 1994 - 1998	659
1994	659 - 664
1995	665 - 672
1996	673 - 681
1997	683 - 691
1998	693 - 701

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kodiernummer

Kanton Aargau (5-Jahres-Datensatz) Fragebogen Bleibende

□

501

1. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	Mean M	Std dev s	N N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.5	0.8	4.8	35.2	58.7	4.51	0.67	854	502
mit der Arbeit mit den Kindern	0.4	2.1	4.7	39.7	53.2	4.43	0.71	857	503
mit dem Klima im Kollegium	2.7	11.3	13.4	41.8	30.8	3.87	1.06	851	504
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	2.6	11.0	22.4	42.3	21.7	3.70	1.01	728	505
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	0.5	4.5	10.3	42.0	42.8	4.22	0.84	853	506
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	4.6	15.2	25.2	39.4	15.7	3.46	1.07	856	507
mit der Schulleitung / Rektorat	2.1	10.3	14.5	35.5	37.6	3.96	1.06	234	508a
mit der Führung der Schule	3.2	9.5	21.9	46.0	19.4	3.69	0.99	602	508
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	2.8	10.8	24.5	39.5	22.4	3.68	1.03	719	509
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	1.7	8.9	19.3	43.7	26.5	3.84	0.97	843	510
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	1.5	8.5	25.7	42.1	22.1	3.75	0.95	847	511
mit der Besoldung	5.2	15.7	15.9	43.9	19.3	3.57	1.21	854	512
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	14.3	29.7	39.8	14.3	1.9	2.60	0.96	834	513
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.2	14.0	23.0	43.7	16.1	3.56	1.02	856	514
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	5.9	10.0	20.6	41.4	22.2	3.64	1.11	851	515
mit der Kooperation im Kollegium	3.2	13.3	24.2	42.0	17.4	3.57	1.03	851	516
mit dem Arbeitsweg	1.6	4.8	9.9	21.6	62.1	4.38	0.96	736	517
mit der Dauer der Ferien	0.1	1.4	3.8	20.2	74.5	4.68	0.63	738	518
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	1.1	13.0	22.9	52.5	10.6	3.59	0.88	853	519
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	1.4	8.2	32.1	44.2	14.0	3.61	0.88	728	520
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.1	2.2	6.4	47.7	43.6	4.32	0.70	734	521
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	1.0	5.7	12.4	50.8	30.2	4.04	0.86	736	522
mit der Grösse der Klassen	14.8	21.0	13.7	32.3	18.1	3.18	1.35	728	523
mit der Motivation der Schüler/innen	4.9	21.9	18.6	42.6	12.0	3.35	1.10	735	524
mit der psychischen Belastung	4.8	25.0	27.7	36.9	5.6	3.14	1.01	732	525
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	1.5	6.7	16.2	57.8	17.8	3.84	0.85	730	526
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	2.3	14.6	26.3	45.0	11.9	3.50	0.96	734	527
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.3	17.8	33.4	35.2	10.3	3.32	0.99	854	528
mit der Disziplin der Schüler/innen	5.2	24.2	19.8	40.7	10.2	3.27	1.09	737	529
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	2.6	11.3	24.5	47.4	14.2	3.59	0.95	732	530
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.9	10.8	25.0	39.8	20.6	3.62	1.05	613	531
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.1	3.7	6.8	35.5	53.9	4.39	0.78	735	532
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.2	20.4	19.3	45.0	11.1	3.39	1.06	736	533
mit dem Ausmass an Freizeit	3.3	12.0	20.2	39.8	24.8	3.71	1.07	734	534
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	5.3	24.6	32.2	31.7	6.2	3.09	1.01	851	535
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	4.3	16.4	42.8	31.2	5.3	3.17	0.91	603	536a
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0.4	7.8	19.1	62.3	10.4	3.75	0.76	847	536
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	1.4	14.4	29.6	44.4	10.2	3.48	0.91	850	537
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	1.1	8.3	18.3	52.8	19.6	3.82	0.88	848	538
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	5.7	13.3	45.2	22.8	13.0	3.24	1.03	790	539
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	12.1	30.2	36.9	18.3	2.4	2.69	0.98	834	540
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	4.2	14.8	13.1	42.6	25.3	3.70	1.13	850	541
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.2	2.2	6.3	33.8	57.3	4.46	0.73	851	542

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	5.3	15.3	43.7	32.7	3.1	3.13	0.89	609	543
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	16.8	37.3	27.2	16.4	2.4	2.50	1.03	847	544
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung	4.6	20.2	44.5	26.9	3.8	3.05	0.90	238	545a
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	5.6	15.4	27.1	34.3	17.6	3.43	1.11	612	545
mit der zeitlichen Belastung	6.7	25.4	26.1	34.5	7.3	3.10	1.07	851	546
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	1.2	10.8	15.9	47.5	24.6	3.83	0.96	731	547

2. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?

Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N	
1	2	3	4	5				
1.1	5.6	12.4	58.6	22.3	3.95	0.82	821	548

3. Denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit nach, so wie es die folgenden Personen tun?

Kreuzen Sie bitte für jede Person eine Variante an.

	sehr selten 1	selten 2	manch- mal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N	
Person A "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	40.4	29.6	22.6	5.9	1.5	1.99	1.00	845	549
Person B "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	66.0	18.3	10.1	4.0	1.7	1.57	0.94	843	550
Person C "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	64.4	20.6	10.7	3.6	0.7	1.56	0.87	841	551
Person D "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	5.7	13.3	30.5	38.3	12.2	3.38	1.04	849	552
Person E "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	7.8	15.8	42.5	28.0	6.0	3.09	0.99	850	553
Person F "Am besten schluckt man den Aerger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	40.1	31.7	23.1	4.4	0.7	1.94	0.93	845	554
Person G "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	64.1	19.4	11.6	3.7	1.3	1.59	0.92	847	555

4. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N	
1)	847	556
2)	832	557
3)	683	558

5. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N	
1)	838	559
2)	778	560
3)	577	561

6. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

		M	s	N	
Ich bin heute		3.09	0.84	723	562
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	2.5				
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	17.8				
3 <input type="checkbox"/> weder noch	53.8				
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	20.2				
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	5.7				

7. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

		%	N	M	s	N	
4 <input type="checkbox"/> ja, sicher		43.5	370	3.18	0.87	850	563
3 <input type="checkbox"/> eher ja		34.7	295				
2 <input type="checkbox"/> eher nein		17.5	149				
1 <input type="checkbox"/> sicher nicht		4.2	36				

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung

	N	
Gründe für Wiederwahl	509	564
Gründe für Nicht-Wiederwahl	149	565

8. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?

	sehr schlecht 1	schlecht 2	mittel 3	gut 4	sehr gut 5	M	s	N	
als Lehrer/in	9.1	16.7	32.0	33.5	8.7	3.16	1.09	854	566
ausserhalb des Schuldienstes	25.8	32.6	27.4	11.7	2.5	2.33	1.06	837	567

9. Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N	
Weiterbildung im Lehrberuf	12.1	16.2	33.9	27.0	10.9	3.08	1.16	838	568
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	36.1	23.4	22.1	11.4	7.1	2.30	1.26	834	569
10. Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen?	42.3	26.7	23.3	5.2	2.6	1.99	1.05	847	570

11. Aus welchen Gründen haben Sie an eine Kündigung gedacht?

	N	
1)	523	571
2)	227	572

Warum sind Sie trotzdem an Ihrer Stelle geblieben? (ab 1996 nicht mehr erhoben)

	N	
1)	162	572a
2)	57	572b

12. Glauben Sie, dass Sie in sechs Monaten/zwei Jahren/fünf Jahren noch an Ihrer Stelle unterrichten?

	nein 1	eher nein 2	eher ja 3	ja 4	M	s	N	
1) in sechs Monaten:	4.2	1.2	5.5	89.4	3.80	0.66	834	573
2) in zwei Jahren:	7.9	11.4	32.8	47.9	3.21	0.93	833	574
3) in fünf Jahren:	19.9	27.7	33.5	18.9	2.52	1.01	824	575

13. Wenn Sie an Ihre momentane berufliche Situation und an Ihre berufliche Zukunft denken, welche der folgenden Aussagen treffen für Sie zu?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht?

	eher nein 1	eher ja 2	M	s	N	
1) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.	41.4	58.6	1.59	0.49	723	576
2) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren.	51.5	48.5	1.49	0.50	723	577
3) Ich habe nur einen Wunsch: Weg von der momentanen Stelle.	96.8	3.2	1.03	0.18	722	578
4) An der momentanen Stelle bin ich nicht sehr glücklich. Deshalb suche ich eine neue Stelle.	91.5	8.5	1.09	0.28	720	579

eher	eher
------	------

	nein 1	ja 2	M	s	N	
5) Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	46.8	53.2	1.53	0.50	720	580
6) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	89.3	10.7	1.11	0.31	723	581
7) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	78.6	21.4	1.21	0.41	715	582

14. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
unmotivierte Schüler/innen	11.1	19.8	26.9	29.1	13.2	3.14	1.20	733	583
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	16.4	31.5	32.1	16.0	4.0	2.60	1.06	726	584
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	20.4	26.5	26.3	18.3	8.5	2.68	1.23	731	585
Klassengrösse	22.9	17.0	19.6	21.7	18.8	2.96	1.43	729	586
Lärm und Unruhe in der Klasse	11.3	18.7	25.5	28.6	16.0	3.19	1.24	851	587
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	6.7	14.1	23.1	33.6	22.6	3.51	1.18	854	588
psychische Belastung	9.3	25.0	35.6	21.3	8.8	2.85	1.09	731	589
Stellung als Monofachlehrkraft (nur für Betroffene)	28.6	27.4	15.5	15.5	13.1	2.57	1.39	84	590
Verhältnis zu den Schulbehörden	41.9	29.2	16.8	8.5	3.7	2.03	1.12	590	590a
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	9.2	30.7	34.9	20.8	4.5	2.81	1.01	851	591
Umsetzung des neuen Lehrplans	24.0	38.7	24.7	8.8	3.9	2.30	1.05	592	592a
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	8.2	17.0	26.9	30.2	17.6	3.32	1.19	728	592
problembeladene Schüler/innen	4.5	19.0	30.4	33.6	12.6	3.31	1.06	733	593
Verhältnis zur Schulpflege	49.8	28.3	11.5	6.4	4.0	1.87	1.10	607	594
ständiger Stoffzuwachs	17.2	28.3	28.5	18.7	7.3	2.71	1.17	831	595
Kontakte zu den Eltern	25.4	45.1	20.5	7.6	1.4	2.15	0.93	847	596
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	18.7	26.9	24.1	18.1	12.1	2.78	1.28	850	597
zeitliche Belastung	10.4	22.4	32.9	23.0	11.3	3.02	1.15	853	598
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	24.3	35.1	25.2	11.7	3.7	2.35	1.08	831	599
Zwang zur Benotung	24.5	24.5	26.0	17.7	7.3	2.59	1.24	695	600
Zwang zur Selektion	20.5	23.1	26.8	18.3	11.2	2.77	1.28	687	601
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	8.3	20.8	35.2	25.9	9.8	3.08	1.09	843	602
Erwartungsdruck von Schüler/innen	22.1	43.3	24.7	8.9	1.0	2.23	0.93	729	603
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	7.8	30.3	28.1	24.5	9.3	2.97	1.11	732	604

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
15. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	7.0	22.2	48.2	19.7	2.9	2.90	0.90	618	605

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie

glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
16. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	1.1	14.4	22.9	54.8	6.8	3.52	0.86	617	606

17. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.7	4.5	21.8	50.0	23.0	3.90	0.83	726	607
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	1.5	9.3	24.1	37.2	27.9	3.81	1.00	731	608
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	15.9	28.8	30.9	18.8	5.6	2.69	1.12	729	609
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	17.4	38.1	25.8	15.8	3.0	2.49	1.05	730	610
Ich setze Prioritäten.	0.8	7.8	25.2	49.2	17.0	3.74	0.86	731	611
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingsessspeise.	27.5	27.8	20.1	15.5	9.1	2.51	1.29	727	612
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	18.4	43.3	24.9	9.5	4.0	2.37	1.29	730	613
Ich bin sehr angespannt.	2.5	12.2	38.5	33.3	13.5	3.43	0.95	727	614
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	1.6	8.9	24.6	53.6	11.3	3.64	0.86	732	615
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	12.3	26.3	27.8	24.5	9.0	2.92	1.17	730	616
Ich gehe essen.	41.0	32.9	14.8	8.4	2.9	1.99	1.07	729	617
Ich gerate aus der Fassung.	25.3	40.2	24.9	6.7	2.9	2.22	0.99	727	618
Ich kaufe mir etwas.	40.6	30.7	15.9	10.2	2.6	2.04	1.10	724	619
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	4.5	12.8	34.8	39.1	8.8	3.35	0.97	729	620
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	30.4	44.1	16.8	7.0	1.7	2.05	0.95	726	621
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	1.5	3.6	16.7	53.7	24.6	3.96	0.83	732	622
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	41.3	37.0	15.0	5.1	1.6	1.89	0.95	729	623
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	5.7	18.8	43.4	25.0	7.2	3.09	0.97	724	624
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	0.8	3.4	25.7	52.9	17.2	3.83	0.78	728	625
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	16.2	31.2	31.2	16.8	4.7	2.63	1.09	722	626
Ich besuche einen Freund / eine Freundin.	12.3	27.4	24.5	25.2	10.6	2.95	1.20	726	627
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	4.1	10.3	22.1	40.1	23.4	3.68	1.07	728	628
Ich gehe spazieren.	14.8	20.6	24.8	28.1	11.7	3.02	1.24	725	629
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	0.4	4.8	15.3	41.7	37.8	4.12	0.86	732	630
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.8	5.3	26.2	47.2	20.4	3.81	0.85	729	631
Ich rufe einen Freund / eine Freundin an.	15.7	24.0	21.7	25.9	12.7	2.96	1.28	725	632
Ich werde wütend.	17.0	27.5	33.9	16.5	5.1	2.65	1.10	728	633
Ich überdenke meine Prioritäten.	1.5	11.1	37.2	43.7	6.5	3.43	0.83	723	634
Ich schaue mir einen Film an.	45.7	29.9	13.1	8.7	2.6	1.93	1.08	726	635
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.	5.2	13.6	34.8	33.6	12.7	3.35	1.03	726	636
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	7.0	22.5	36.9	28.5	5.1	3.02	1.00	726	637
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	27.5	37.8	25.5	7.8	1.4	2.18	0.97	728	638
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	32.7	37.1	24.2	4.5	1.5	2.05	0.94	728	639
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	1.8	11.5	31.7	44.6	10.4	3.50	0.89	729	640
Ich sehe fern.	47.2	23.1	17.2	10.3	2.1	1.97	1.12	726	641
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	10.4	23.1	43.7	17.9	4.9	2.84	1.00	728	642

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden

Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

18. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...

	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	2.6	14.4	13.6	69.4	3.50	0.83	729	643
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	2.8	13.7	13.0	70.6	3.51	0.83	725	644
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	0.7	3.0	18.2	78.1	3.74	0.54	729	645
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	1.0	10.8	7.0	81.2	3.69	0.70	730	646
es Ihnen schwindlig war?	1.9	12.4	9.9	75.7	3.59	0.78	725	647
Sie nicht einschlafen konnten?	7.4	30.2	22.3	40.1	2.95	1.00	728	648
Sie ungewohnt müde waren?	13.8	45.9	14.6	25.7	2.52	1.02	732	649
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	5.3	17.3	22.5	54.9	3.27	0.93	729	650

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

19. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?

	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	30.8	46.2	23.0	1.92	0.73	582	651
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	41.4	39.0	19.7	1.78	0.75	575	652
fachdidaktische Angebote	36.4	45.2	18.4	1.82	0.72	580	653
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	12.1	54.3	33.6	2.21	0.64	569	654
zur Berufssituation und Berufsidentität	21.6	62.4	15.9	1.94	0.61	559	655
fachdidaktische / fachliche Angebote	15.5	47.0	37.6	2.22	0.70	575	656
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	24.2	59.0	16.8	1.93	0.64	559	657

20. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?

	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	11.9	37.5	50.6	2.39	0.69	573	658
auf den Kontakt im Kollegium	14.3	50.8	34.9	2.21	0.67	567	659
auf die Beziehungen zu den Eltern	17.6	57.8	24.6	2.07	0.65	569	660
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	23.5	43.7	32.8	2.09	0.75	567	661
in didaktischen Fragen	10.8	32.5	56.8	2.46	0.68	567	662
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	7.8	26.7	65.5	2.58	0.63	574	663
in Fragen der täglichen Berufsausübung	12.9	41.4	45.8	2.33	0.69	568	664
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.							
	17.2	35.4	47.4	2.30	0.75	574	665
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.							
	33.1	31.2	35.7	2.03	0.83	574	666

21. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1997/98 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	49.1	50.9	1.51	0.50	580	667
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	69.7	30.3	1.30	0.46	574	668
fachdidaktische Angebote	45.3	54.7	1.55	0.50	579	669

Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	52.1	47.9	1.48	0.50	564	670
zur Berufssituation und Berufsidentität	77.3	22.7	1.23	0.42	560	671
fachdidaktische / fachliche Angebote	29.1	70.9	1.71	0.46	577	672
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	78.8	21.2	1.21	0.41	561	673

22. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

- 1) siehe Spezialauswertung 674
- 2) siehe Spezialauswertung 675

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

23. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1997/98 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

	%	N	
1 <input type="checkbox"/> Kindergarten	8.5	56	
2 <input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	17.1	113	
3 <input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	22.6	149	
4 <input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	4.2	28	
5 <input type="checkbox"/> Realschule	11.4	75	
6 <input type="checkbox"/> Sekundarschule	13.8	91	
7 <input type="checkbox"/> Bezirksschule	8.6	57	676
8 <input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	13.7	90	Total N = 659 677

24. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich?

	N	
.....	169	678

25. Unterrichten Sie

	%	N	
<input type="checkbox"/> an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)?	55.9	480	679
<input type="checkbox"/> an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)?	21.7	186	680
<input type="checkbox"/> an mehreren Abteilungen (Schulen)?	13.9	119	Total N = 785 681

26. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtspensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1997/98)?

	Mean:	N	
..... Lektionen pro Woche	23.59 Lektionen	847	682

27. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

	Mean:	N	
a) am jetzigen Schulort: Jahre	9.23 Jahre		683
b) insgesamt: Jahre	13.99 Jahre	855	684

28. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

	Mean:	N	
..... Lehrer/innen	27.5 Lehrer/innen	578	685

29. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1)	2)	3)		
a) Ort:	Ort:	Ort:		
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:		
c) Institution:	Inst.:	Inst.:	N	686
			822	694

30. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

	%	N	
<input type="checkbox"/> weiblich	59.6	850	695
<input type="checkbox"/> männlich	40.4		
 		N	
Alter: Jahre	Mean: 39.1 Jahre	850	696

Die folgende Frage ist nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

31a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 19.8 Schüler/innen	N	
		641	697

31b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 4.9 Schüler/innen	N	
		457	698

32. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

699
700
701

.....

.....

.....

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kanton Aargau (5-Jahres-Datensatz) Fragebogen Kündigende

Kodiernummer

□

Fragen zu den Kündigungsgründen und zur Berufszufriedenheit der auf Ende Juli (1994 - 1998) aus dem Schuldienst des Kantons Aargau austretenden Lehrkräfte

1

1. Um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, möchten wir erfahren, welche der folgenden Angaben für Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	nein 1	ja 2	N	
Auslaufen einer befristeten Anstellung	89.2	10.8	582	2
Pensionierung (weiter mit Frage 5)	86.1	13.9	646	3
Kündigung aus eigenem Wunsch	5.7	94.3	615	4
Kündigung durch Arbeitgeber (weiter mit Frage 5)	97.3	2.7	562	5
Definitiver Austritt aus dem Schuldienst	77.6	22.4	527	6
Eventuell Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause	42.1	57.9	537	7
Wechsel des Berufsfeldes	63.3	36.7	510	8
Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau	76.6	23.4	546	9
Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau	81.6	18.4	533	10
Anderes, nämlich.....			270	11

2a) Was war für Sie der entscheidende Grund, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

N

..... 624 12

2b) Gab es weitere wichtige Gründe, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

..... 437 13

..... 245 14

..... 112 15

3. Wir haben eine Liste mit möglichen Kündigungsgründen zusammengestellt.

Uns interessiert, wie wichtig die folgenden Gesichtspunkte für Ihre Kündigung waren.

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	Mean M	Std dev s	N N	
Schüler/innen	66.0	17.2	12.2	4.6	1.55	0.88	609	16
Eltern	70.6	17.0	9.4	3.0	1.45	0.78	605	17
Kollegium	60.4	18.2	13.4	8.1	1.69	0.98	606	18
Schulleitung/Rektorat	69.8	14.1	8.3	7.8	1.54	0.94	602	19
Inspektorat	84.6	10.9	3.1	1.3	1.21	0.56	604	20
Schulpflege	62.3	17.0	10.4	10.4	1.69	0.56	604	21

b) Berufslaufbahn

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden berufslaufbahnbezogenen Überlegungen?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	66.4	18.3	9.2	6.1	1.55	0.89	590	22
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	65.5	16.8	12.6	5.1	1.57	0.90	589	23
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	53.7	12.6	22.3	11.4	1.91	1.10	587	24
Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	50.4	7.9	17.2	24.4	2.16	1.28	557	25
Ich fühle mich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	57.3	8.6	15.4	18.6	1.95	1.21	558	26

c) Berufsausübung

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Gesichtspunkte der täglichen Berufsausübung?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Gesundheitserziehung, Gewalt, Umweltschutz)	69.0	18.8	9.5	2.6	1.46	0.77	568	27
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	51.8	24.1	17.5	6.6	1.79	0.96	573	28
Erwartungsdruck von Schüler/innen	64.6	23.0	10.3	2.1	1.50	0.76	574	29
zu grosse Klassen	46.9	18.7	19.5	15.0	2.02	1.12	595	30
Probleme mit dem neuen Lehrplan	79.0	16.0	4.1	1.0	1.27	0.58	419	31a
unmotivierte Schüler/innen	52.2	21.9	15.8	10.1	1.84	1.03	603	31
verhaltensauffällige Schüler/innen	45.3	22.6	18.1	14.0	2.01	1.09	601	32
mangelhafte Ausstattung der Schule	70.7	16.2	8.3	4.9	1.47	0.84	593	33
Zwang zur Benotung	69.2	20.0	7.4	3.3	1.45	0.77	569	34
Zwang zur Selektion	66.0	21.8	8.8	3.3	1.50	0.79	568	35

d) Belastungen

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Belastungen, die sich im Lehrberuf ergaben?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	47.7	24.2	17.0	11.1	1.91	1.04	595	36
grosse zeitliche Belastung	45.7	22.4	18.9	13.0	1.99	1.08	599	37
grosse psychische Belastung	42.7	19.0	22.5	15.8	2.11	1.13	595	38
gesundheitliche Belastung	60.6	18.3	14.1	7.0	1.67	0.96	574	39

e) Privatbereich

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte im privaten Bereich?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partner/in	85.4	2.5	3.5	8.6	1.35	0.90	595	40
Konzentration auf Familienarbeit / Kinder	65.6	7.4	9.7	17.3	1.79	1.18	596	41
fehlende Attraktivität des Schulortes	72.6	13.7	7.3	6.4	1.48	0.88	591	42
langer Arbeitsweg	70.8	11.0	9.1	9.1	1.57	0.99	571	43
Wohngelegenheit	82.7	4.9	5.3	7.0	1.34	0.87	568	44

f) Weitere Kündigungsgründe

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Weiterbildung im Berufsfeld	52.3	12.6	16.9	18.1	2.01	1.19	562	45
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	50.5	12.7	17.0	19.8	2.06	1.21	566	46
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	84.7	11.6	1.9	1.8	1.21	0.56	567	47
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	84.1	7.2	4.8	3.9	1.29	0.73	414	48a
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen (nur für Betroffene)	73.4	8.9	10.1	7.6	1.52	0.96	79	48
Unterricht an zu vielen Abteilungen	85.4	5.7	4.1	4.8	1.28	0.76	418	49a
Unterricht an zu vielen Abteilungen (nur für Betroffene)	73.9	7.2	8.7	10.1	1.55	1.02	69	49
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	79.7	11.3	6.2	2.8	1.32	0.72	567	50
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	57.2	20.5	13.9	8.3	1.73	0.99	575	51
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	64.3	20.0	10.2	5.5	1.57	0.88	566	52
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	47.2	22.1	20.4	10.3	1.94	1.04	574	53
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	74.7	10.6	7.1	7.6	1.48	0.92	566	54
unangemessene Entlohnung	66.0	19.4	9.2	5.4	1.54	0.87	589	55
fehlende Motivation	66.2	16.2	12.7	4.9	1.56	0.98	592	56
Erstarrung in Routine	62.2	17.0	15.3	5.5	1.64	0.93	595	57

4. Welche der folgenden Aussagen zu den Hintergründen Ihrer Kündigung treffen für Sie zu?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	eher nein 1	eher ja 2	M	s	N	
1) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	61.2	38.8	1.39	0.49	598	58
2) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	42.1	57.9	1.58	0.49	599	59
3) Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	77.6	22.4	1.22	0.42	593	60
4) An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	78.2	21.8	1.22	0.41	592	61
5) Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	49.3	50.7	1.51	0.50	604	62
6) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	73.9	26.1	1.26	0.44	593	63
7) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	80.7	19.3	1.19	0.40	590	64

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie Ihre persönliche Berufszufriedenheit einschätzen.

Bitte kreuzen Sie bei jedem Aspekt an, wie zufrieden Sie im Moment mit ihm sind. Falls Sie mehrere Stellen innehaben, beziehen Sie sich bitte auf Ihre Haupttätigkeit.

5. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	1.6	6.4	34.6	57.4	4.48	0.69	687	65
mit der Arbeit mit den Kindern	0.6	3.4	3.8	31.9	60.3	4.48	0.77	686	66
mit dem Klima im Kollegium	6.0	13.7	13.8	33.6	32.9	3.74	1.22	681	67
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	4.6	15.9	17.2	33.2	29.1	3.67	1.18	656	68
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	1.7	5.0	8.0	37.7	47.6	4.35	0.92	660	69

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	9.0	15.0	25.7	33.5	16.9	3.34	1.18	681	70
Schulleitung / Rektorat	4.3	13.0	13.8	31.2	37.7	3.85	1.19	138	71a
mit der Führung der Schule	5.4	12.2	20.4	41.4	20.6	3.60	1.11	534	71
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	4.7	12.8	25.2	32.8	24.6	3.60	1.13	643	72
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	2.5	10.0	21.0	40.2	26.4	3.78	1.03	682	73
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.4	9.7	26.6	35.7	24.6	3.68	1.05	672	74
mit der Besoldung	4.8	12.9	16.7	40.4	25.2	3.68	1.13	683	75
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	9.6	24.0	44.0	16.7	5.7	2.85	1.00	670	76
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.4	12.1	18.9	45.3	20.3	3.67	1.04	684	77
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	5.8	12.4	18.5	34.0	29.3	3.69	1.18	676	78
mit der Kooperation im Kollegium	5.9	18.1	16.2	36.1	23.8	3.54	1.20	681	79
mit dem Arbeitsweg	5.8	10.5	11.9	17.6	54.3	4.04	1.27	658	80
mit der Dauer der Ferien	0.6	2.0	3.3	21.9	72.1	4.63	0.70	657	81
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	2.1	14.3	17.4	48.2	18.0	3.66	1.00	678	82
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	2.3	9.8	26.2	39.3	22.4	3.70	1.00	652	83
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.3	4.9	5.5	40.4	48.8	4.33	0.81	651	84
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	1.4	6.2	12.9	46.3	33.2	4.04	0.91	650	85
mit der Grösse der Klassen	14.9	21.3	14.1	29.4	20.2	3.19	1.37	652	86
mit der Motivation der Schüler/innen	6.0	20.0	18.2	36.1	19.7	3.44	1.18	654	87
mit der psychischen Belastung	7.0	24.8	23.1	33.6	11.4	3.18	1.14	657	88
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	1.2	7.1	15.7	46.5	29.5	3.96	0.92	651	89
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	2.2	15.3	24.7	38.4	19.6	3.58	1.04	649	90
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	4.9	17.2	28.4	31.6	17.9	3.41	1.11	680	91
mit der Disziplin der Schüler/innen	7.1	23.8	16.1	36.7	16.3	3.31	1.20	651	92
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	2.2	12.6	20.9	42.9	21.4	3.69	1.01	650	93
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	10.0	13.3	21.2	35.1	20.5	3.43	1.23	656	94
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.3	4.0	8.4	34.5	52.9	4.36	0.82	656	95
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.4	19.3	19.8	38.4	18.1	3.46	1.12	653	96
mit dem Ausmass an Freizeit	3.5	11.8	16.8	40.5	27.4	3.77	1.08	654	97
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.2	19.1	33.1	34.9	9.7	3.29	0.99	677	98
Umsetzung des neuen Lehrplans	2.3	12.3	38.7	36.2	10.6	3.41	0.92	481	99a
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	1.0	10.8	16.2	54.0	18.0	3.77	0.90	678	99
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	2.4	15.1	29.6	37.2	15.7	3.49	1.01	680	100
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	1.9	11.1	17.0	43.8	26.3	3.81	1.01	678	101
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	7.2	15.3	42.8	21.3	13.4	3.18	1.08	640	102
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	9.0	31.5	37.7	18.8	3.0	2.75	0.96	666	103
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	4.7	13.1	14.0	37.8	30.4	3.76	1.16	678	104
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.4	2.8	8.7	34.0	54.1	4.38	0.80	679	105
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	5.6	12.8	40.4	35.3	5.9	3.23	0.94	539	106
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	11.3	35.6	28.4	21.6	3.1	2.70	1.03	682	107
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung	8.1	22.1	39.7	25.0	5.1	2.97	1.00	136	108a
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	6.6	13.1	28.0	29.5	22.8	3.49	1.17	543	108
mit der zeitlichen Belastung	7.5	21.8	25.5	35.5	9.7	3.18	1.11	682	109
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	3.2	12.1	18.2	44.6	21.9	3.70	1.04	653	110

6. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?



Bitte Kästchen unter dem
zutreffenden Gesicht ankreuzen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N	
1	2	3	4	5				
2.1	8.3	14.6	47.5	27.5	3.90	0.97	676	111

7. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N	
1)	624	112
2)	603	113
3)	541	114

8. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N	
1)	615	115
2)	580	116
3)	505	117

9. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

	M	s	N	
Ich bin heute	2.98	0.95	627	118
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	6.9			
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	20.4			
3 <input type="checkbox"/> weder noch	46.3			
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	21.2			
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	5.3			

10. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

	M	s	N	
1 <input type="checkbox"/> ja, sicher	5.2	3.18	0.88	686 119
2 <input type="checkbox"/> eher ja	15.3			
3 <input type="checkbox"/> eher nein	35.3			
4 <input type="checkbox"/> sicher nicht	44.2			

	N	
Gründe für Wiederwahl	444	120
Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung	Gründe für Nicht-Wiederwahl	125 121

11. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
unmotivierte Schüler/innen	18.8	23.0	26.8	20.8	10.6	2.82	1.26	639	122
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	25.6	31.3	24.8	15.3	2.8	2.38	1.10	632	123
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	29.4	26.5	18.8	17.4	7.8	2.48	1.29	626	124
Klassengrösse	25.0	18.6	21.3	18.6	16.5	2.83	1.42	635	125
Lärm und Unruhe in der Klasse	13.6	22.8	24.5	25.4	13.7	3.03	1.26	662	126
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	9.3	16.8	20.8	32.2	20.9	3.39	1.25	665	127
psychische Belastung	16.4	24.7	30.2	20.5	8.1	2.79	1.18	639	128
Stellung als Monofachlehrkraft (nur für Betroffene)	24.2	21.0	29.0	14.5	11.3	2.68	1.30	62	129
Verhältnis zu den Schulbehörden	42.3	27.6	13.8	9.9	6.4	2.10	1.23	456	129a
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	20.4	30.3	29.4	16.5	3.4	2.52	1.09	656	130
Umsetzung des neuen Lehrplans	41.1	27.6	13.8	9.9	6.4	1.93	0.99	470	130a
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	11.6	20.0	23.5	26.0	18.9	3.21	1.28	639	131
problembeladene Schüler/innen	7.3	18.0	28.2	31.4	15.1	3.29	1.14	634	132

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
Verhältnis zur Schulpflege	49.2	22.1	10.8	8.3	9.6	2.07	1.34	530	133
ständiger Stoffzuwachs	26.7	33.0	22.0	15.1	3.2	2.35	1.12	651	134
Kontakte zu den Eltern	35.0	34.3	20.8	7.7	2.1	2.08	1.03	662	135
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	24.3	21.1	21.0	21.3	12.3	2.76	1.35	667	136
zeitliche Belastung	19.6	21.1	31.0	18.3	10.0	2.78	1.24	662	137
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	37.0	35.2	19.4	6.3	2.0	2.01	1.00	648	138
Zwang zur Benotung	30.3	29.2	22.1	12.8	5.6	2.34	1.19	610	139
Zwang zur Selektion	31.1	25.0	20.8	15.9	7.3	2.43	1.27	605	140
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	16.5	28.1	28.6	19.2	7.6	2.73	1.17	630	141
Erwartungsdruck von Schüler/innen	34.2	37.6	20.2	7.2	0.8	2.03	0.95	628	142
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	17.4	28.0	25.6	21.3	7.7	2.74	1.20	633	143

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
12. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	9.9	26.3	40.8	19.9	3.1	2.80	0.97	544	144

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
13. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	0.6	16.3	18.7	55.8	8.7	3.56	0.88	541	145

14. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.5	4.0	25.7	42.2	27.6	3.92	0.86	649	146
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	1.2	9.8	19.1	37.8	32.0	3.90	1.00	653	147
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	16.4	29.9	30.0	17.5	6.2	2.67	1.13	646	148
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	20.1	35.9	22.9	17.0	4.0	2.49	1.11	646	149
Ich setze Prioritäten.	0.8	7.1	30.4	39.7	22.0	3.75	0.90	645	150
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingspeise.	25.9	23.4	19.5	21.6	9.6	2.66	1.32	645	151
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	20.2	37.8	25.3	13.1	3.5	2.42	1.06	648	152
Ich bin sehr angespannt.	2.9	11.1	32.0	33.4	20.4	3.57	1.03	646	153
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	2.2	12.5	22.9	48.7	13.8	3.59	0.95	647	154
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	12.8	26.5	26.9	22.7	11.1	2.93	1.20	648	155
Ich gehe essen.	12.8	26.5	26.9	22.7	11.1	2.07	1.10	644	156
Ich gerate aus der Fassung.	28.9	34.8	25.2	9.3	1.7	2.20	1.01	646	157
Ich kaufe mir etwas.	37.6	28.3	18.7	11.5	3.9	2.16	1.16	646	158
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	5.2	12.5	34.0	34.6	13.7	3.39	1.04	648	159
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	35.0	37.9	16.9	8.4	1.9	2.04	1.01	646	160
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	0.5	4.6	17.4	51.0	26.6	3.99	0.82	651	161
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	43.6	34.0	15.7	4.8	2.0	1.88	0.98	645	162
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	5.1	17.3	42.9	26.4	8.2	3.15	0.98	643	163
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	0.8	4.6	25.7	50.5	18.4	3.81	0.81	646	164
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	18.4	27.8	32.3	14.7	6.9	2.64	1.14	641	165

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch	eher untypisch	teils/ teils	eher typisch	sehr typisch				
	1	2	3	4	5				
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	12.4	20.7	27.7	27.9	11.3	3.05	1.20	646	166
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	4.5	10.2	24.4	34.6	26.3	3.68	1.10	647	167
Ich gehe spazieren.	15.4	18.4	23.6	29.0	13.6	3.07	1.28	648	168
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	1.5	3.5	14.3	39.5	41.2	4.15	0.90	651	169
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.6	5.9	29.0	44.8	19.8	3.77	0.85	648	170
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	14.2	19.4	23.3	26.9	16.2	3.12	1.29	643	171
Ich werde wütend.	20.9	22.8	32.2	17.8	6.2	2.66	1.17	645	172
Ich überdenke meine Prioritäten.	3.4	14.1	35.6	38.1	8.8	3.35	0.94	640	173
Ich schaue mir einen Film an.	46.3	27.3	15.8	7.9	2.6	1.93	1.08	644	174
Ich strenge mich besonders an, um alles zu erledigen.	6.0	14.7	32.2	31.5	15.5	3.36	1.10	645	175
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	8.1	23.4	37.6	23.4	7.5	2.99	1.05	641	176
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	32.1	34.0	24.6	8.1	1.3	2.13	1.00	639	177
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	33.9	34.5	22.7	7.3	1.7	2.09	1.00	644	178
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	3.0	9.3	32.9	40.5	14.3	3.54	0.95	644	179
Ich sehe fern.	53.0	18.7	17.0	8.6	2.8	1.89	1.13	643	180
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	53.0	18.7	17.0	8.6	2.8	2.75	1.05	644	181

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

15. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...	häufig	manchmal	einmal	nie	M	s	N	
	1	2	3	4				
Sie Magenschmerzen hatten?	5.4	15.5	11.4	67.7	3.41	0.94	650	182
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	3.5	14.5	9.7	72.3	3.51	0.87	649	183
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	1.5	4.0	19.9	74.5	3.67	0.63	647	184
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	1.5	11.1	7.0	80.4	3.66	0.74	647	185
es Ihnen schwindlig war?	1.7	13.4	9.3	75.6	3.59	0.78	647	186
Sie nicht einschlafen konnten?	9.8	33.6	15.2	41.4	2.88	1.06	652	187
Sie ungewohnt müde waren?	20.5	41.7	11.2	26.6	2.44	1.09	654	188
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	6.8	17.5	21.8	53.8	3.23	0.97	650	189

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

16. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?	mangelhaft	ausreichend	gut	M	s	N		
	1	2	3					
schulinterne Angebote:								
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)		37.0	40.7	22.2	1.85	0.76	508	190
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)		46.6	34.4	18.9	1.72	0.76	491	191
fachdidaktische Angebote		35.5	46.6	18.0	1.83	0.71	499	192
Kursangebote:								
zu Lehren / Lernen		6.7	59.5	33.8	2.27	0.58	494	193
zur Berufssituation und Berufsidentität		20.6	61.0	18.4	1.98	0.62	485	194
fachdidaktische / fachliche Angebote		14.0	51.2	34.8	2.21	0.67	500	195
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit		26.4	58.1	14.4	1.87	0.63	485	196

17. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?	nein	weder noch	ja	M	s	N	
	1	2	3				
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	11.1	39.4	49.5	2.38	0.68	497	197
auf den Kontakt im Kollegium	14.5	54.7	30.8	2.16	0.65	497	198
auf die Beziehungen zu den Eltern	16.8	59.8	23.4	2.07	0.63	495	199
	nein	weder noch	ja				
	1	2	3	M	s	N	
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	24.7	47.1	28.2	2.03	0.73	493	200
in didaktischen Fragen	10.5	38.3	51.1	2.41	0.67	493	201
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	8.6	28.9	62.4	2.54	0.65	498	202
in Fragen der täglichen Berufsausübung	11.7	45.5	42.9	2.31	0.67	497	203
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.	16.9	35.7	47.5	2.31	0.74	510	204
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.	32.2	30.6	37.1	2.05	0.83	509	205

18. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1997/98 genutzt?

	nein	ja	M	s	N	
	1	2				
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	52.9	47.1	1.49	0.53	493	206
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	71.3	28.7	1.29	0.47	486	207
fachdidaktische Angebote	51.3	48.7	1.50	0.52	495	208
Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	55.4	44.6	1.46	0.52	491	209
zur Berufssituation und Berufsidentität	81.8	18.2	1.19	0.39	489	210
fachdidaktische / fachliche Angebote	34.3	65.7	1.67	0.49	502	211
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	78.9	21.1	1.21	0.41	493	212

19. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

..... siehe Spezialauswertung 213

..... siehe Spezialauswertung 214

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

20. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1997/98 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.		%	N	
1	<input type="checkbox"/> Kindergarten	10.4	63	
2	<input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	17.4	105	
3	<input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	19.7	119	
4	<input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	3.8	23	
5	<input type="checkbox"/> Realschule	12.1	73	
6	<input type="checkbox"/> Sekundarschule	14.2	86	
7	<input type="checkbox"/> Bezirksschule	8.4	51	215
8	<input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	13.9	84	Total N = 604 216

21. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich? %

..... 28.6 173 217

22. Unterrichten Sie %

an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)? 55.3 393 218

an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)? 31.9 227 219

an mehreren Abteilungen (Schulen)? 17.2 122 Total N = 742 220

23. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtspensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1997/98)?

..... Lektionen pro Woche **Mean:** 23.64 Lektionen **N** 683 221

24. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre b) insgesamt: Jahre 222

Mean: 8.17 Jahre **Mean:** 12.16 Jahre **N** 688 223

25. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

..... Lehrer/innen **Mean:** 27.3 Lehrer/innen **N** 506 224

26. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1) 2) 3)

a) Ort: Ort: Ort: **N**

b) Jahr: Jahr: Jahr: 692 225

c) Institution: Inst.: Inst.: 233

27. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

weiblich % 74.5 **N** 695 234

männlich 25.5

Alter: Jahre **Mean:** 36.7 Jahre **N** 692 237

Die nächste Fragen (Nr. 28a und 28b) sind nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

28a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen **Mean:** 19.4 Schüler/innen **N** 490 238

28b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 4.7 Schüler/innen	N 128	239
---------------------	--------------------------------	-----------------	-----

29. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

.....	%	N	240
.....	21.2	151	241
.....			242

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kanton Aargau (1994) Fragebogen Bleibende

Kodiernummer

□

1. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit im Hinblick auf die folgenden Merkmale?	sehr zu-	eher zu-	unent-	eher unzu-	sehr unzu-	N	Mean	Std dev	
	frieden 5	frieden 4	schieden 3	frieden 2	frieden 1				
mit dem pädagogischen und didaktischen Spielraum	44.5	49.6	5.0	0.0	0.8	119	4.37	0.66	567
mit dem Klima im Kollegium	36.4	38.0	12.4	12.4	0.8	121	3.97	1.03	568
mit der Arbeit mit den Kindern	38.8	48.8	9.1	1.7	1.7	121	4.22	0.81	569
mit der Kooperation im Kollegium	19.2	38.3	21.7	18.3	2.5	120	3.53	1.08	570
mit der Besoldung	16.7	48.3	22.5	11.7	0.8	120	3.68	0.92	571
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	7.4	51.2	28.9	11.6	0.8	121	3.53	0.83	572
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	5.0	27.3	38.0	24.0	5.8	121	3.02	0.98	573
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	6.7	31.6	37.0	21.0	4.2	119	3.15	0.97	574
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	8.3	66.9	17.4	7.4	0.0	121	3.76	0.71	575
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	8.3	51.2	31.4	7.4	1.7	121	3.57	0.82	576
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	20.7	46.3	15.7	16.5	0.8	121	3.69	1.01	577
mit der Schulleitung/dem Rektorat	40.7	31.4	18.6	8.5	0.8	118	4.01	1.01	578
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	26.4	49.6	15.7	7.4	0.8	121	3.93	0.89	579
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	23.1	47.9	14.9	8.3	5.8	121	3.74	1.08	580
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	1.7	19.3	32.8	31.9	14.3	119	2.62	1.01	581
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	11.7	23.4	45.0	16.2	3.6	111	3.23	0.98	582
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	2.5	13.4	39.5	31.1	13.4	119	2.61	0.97	583
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	26.4	45.5	11.6	11.6	5.0	121	3.77	1.12	584
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	60.8	30.8	5.0	3.3	0.0	120	4.49	0.75	585
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse optimal einzusetzen	15.8	57.5	20.0	5.8	0.8	120	3.82	0.80	586
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	15.7	47.1	29.8	7.4	0.0	121	3.71	0.82	587
mit dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	0.8	10.9	25.2	45.4	17.6	119	2.32	0.92	588
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	11.8	50.4	25.2	10.1	2.5	119	3.39	0.92	589
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	31.7	54.2	12.5	0.8	0.8	120	4.15	0.73	590
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung	5.0	23.3	45.8	22.5	3.3	120	3.04	0.89	591
mit der zeitlichen Belastung	5.0	25.6	27.3	33.1	9.1	121	2.84	1.07	592
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	14.2	39.2	25.8	17.5	3.3	120	3.43	1.04	593
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	5.0	25.8	40.0	22.5	6.7	120	3.00	0.98	594

2. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit ganz allgemein?



□	□	□	□	□	N	M	s	
5	4	3	2	1				
16.2	70.5	8.6	2.9	1.9	105	3.96	0.73	595

3. Was verschafft Ihnen am meisten Zufriedenheit im Beruf?

Bitte nur zwei Angaben

	N	
1)	120	596
2)	116	598

4. Was bereitet Ihnen am meisten Unzufriedenheit?

Bitte nur zwei Angaben

1)	120	600
2)	108	602

5. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrerin/Lehrer werden?

N M s

O ja	47.5	120	3.18	0.94	604
O eher ja	29.2				
O eher nein	16.7				
O nein	6.7	N			

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung: 113 605

6. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?

	sehr gut 5	gut 4	mittel 3	schlecht 2	sehr schlecht 1
a) als Lehrer/in	7.4	37.2	30.6	16.5	8.3
b) ausserhalb des Schuldienstes	0.8	12.6	31.1	30.3	25.2

N M s

a) als Lehrer/in	121	3.19	1.07	504
b) ausserhalb des Schuldienstes	119	2.34	1.02	505

7. Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?

	sehr oft 5	oft 4	manchmal 3	selten 2	sehr selten 1
a) Weiterbildung im Lehrberuf	16.1	31.4	27.1	21.2	4.2
b) Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	10.2	13.6	25.4	22	28.8

N M s

a) Weiterbildung im Lehrberuf	118	3.34	1.11	506
b) Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	118	2.54	1.31	507

8. Wie oft haben Sie schon an eine Kündigung gedacht?

	120	1.967	1.05	508
--	-----	-------	------	-----

9. Aus welchen Gründen haben Sie an eine Kündigung gedacht?

N

.....	91	509
.....	39	510

10. Warum sind Sie trotzdem an Ihrer Stelle geblieben?

N

.....	91	511
.....	30	512

11. Welche der folgenden Ueberlegungen waren für Ihre Entscheidung, an Ihrer Stelle zu bleiben, massgebend?	eher ja 1	eher nein 0	N	s	
a) "Eigentlich hätte ich gerne gekündigt, aber ich fand kein Stellenangebot, das mir entsprochen hätte."	20.7	79.3	111	0.41	513
b) "Eigentlich hätte ich gerne gekündigt, aber ich wollte nichts Neues mehr anfangen."	3.6	96.4	110	0.19	514
c) "Meine Stelle ist eine Lebensstelle und ich bleibe da, auch wenn ich manchmal unzufrieden bin."	18.2	81.8	110	0.39	515
d) "Eigentlich bin ich an meiner Stelle trotz allem zufrieden. Es müsste schon etwas sehr Gravierendes passieren, damit ich sie verlassen würde."	73.6	26.4	110	0.44	516
e) "Ich mochte den Aufwand einer Stellensuche, Bewerbung usw. nicht auf mich nehmen."	10.9	89.1	110	0.31	517
f) "Meine Entscheidung, zu bleiben, hat eigentlich wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend."	39.4	60.6	109	0.49	518
g) "Ausschlaggebend war, dass ich an dieser Stelle mit Leuten zusammenarbeitete, die ich nicht missen möchte."	53.6	46.4	110	0.50	519

12. Glauben Sie, dass Sie in sechs Monaten/ zwei Jahren/fünf Jahren noch an Ihrer Stelle unterrichten?	ja 4	eher ja 3	eher nein 2	nein 1	N	M	s	
a) In sechs Monaten:	89.7	5.1	1.7	3.4	117	3.81	0.63	520
b) In zwei Jahren:	52.1	30.3	9.2	8.4	119	3.26	0.94	521
c) In 5 Jahren:	20.3	36.4	24.6	18.6	118	2.59	1.02	522

13. Denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit nach, so wie es die folgenden Personen tun?

Kreuzen Sie bitte für jede Person eine Variante an.

	sehr oft 5	oft 4	manchmal 3	selten 2	sehr selten 1	N	M	s	
Person 1 "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	1.7	9.3	22.0	27.1	39.8	118	2.06	1.07	523
Person 2 "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	0.8	5.9	8.4	22.7	62.2	119	1.61	0.93	524
Person 3 "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	0.0	1.7	8.5	22.0	67.8	118	1.44	0.72	525
Person 4 "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	15.3	37.3	28.8	11.9	6.8	118	3.42	1.10	526
Person 5 "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	5.9	27.7	35.3	26.9	4.2	119	3.04	0.98	527
Person 6 "Am besten schluckt man den Aegerger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	0.0	1.7	13.4	36.1	48.7	119	1.68	0.77	528
Person 7 "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle"	1.7	1.7	10.1	24.4	62.2	119	1.56	0.87	529

14. Geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung zu den folgenden Aussagen an.	stimme stark zu	stimme eher zu	unentschieden	lehne eher ab	lehne ab	N	M	s	
	5	4	3	2	1				
a) "Dass ich nicht kündige, hat eigentlich wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es sind vorwiegend private Gründe ausschlaggebend."	5.9	21.8	15.1	28.6	28.6	119	2.48	1.28	564
b) "Meine Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem neuen Angebot könnte ich nicht widerstehen."	5.9	13.6	28.8	31.4	20.3	118	2.53	1.14	560
c) "An dieser Stelle bin ich nicht sehr glücklich, deshalb suche ich eine neue Stelle."	1.7	0.8	6.8	21.2	69.5	118	1.44	0.80	563
d) "Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus."	14.3	26.9	25.2	22.7	10.9	119	3.11	1.23	530
e) "Der Umgang mit Schülern/-innen bereitet mir sehr viel Freude."	56.3	37.0	5.0	1.7	0.0	119	4.48	0.68	531
f) "Ich bereue manchmal fast, dass ich Lehrer/in geworden bin."	4.2	5.0	11.8	26.9	52.1	119	1.82	1.09	532
g) "Mein Beruf belastet meine Gesundheit."	10.9	18.5	26.9	21.0	22.7	119	2.74	1.30	533
h) "Eigentlich würde ich gerne kündigen, aber es ist schwierig, eine neue Stelle zu finden."	3.4	4.2	9.2	21.0	62.2	119	1.66	1.04	534

15. Wie belastend empfinden Sie die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?	sehr belastend	belastend	mittel belastend	weniger belastend	nicht belastend	N	M	s	
	5	4	3	2	1				
komplizierte, problembeladene Schüler/innen	29.8	44.6	16.5	6.6	2.5	121	3.93	0.98	607
Lärm und Unruhe in der Klasse	21.5	31.4	25.6	16.5	5.0	121	3.48	1.15	608
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	30.8	38.3	18.3	10.0	2.5	120	3.85	1.05	609
Verhältnis zu den Schulbehörden	2.5	8.3	19.0	27.3	43.0	121	2.00	1.09	610
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	6.7	21.7	35.8	33.3	2.5	120	2.97	0.96	611
Umsetzung des neuen Lehrplans	5.8	19.0	25.6	33.1	16.5	121	2.65	1.14	612
ständiger Stoffzuwachs	14.9	27.3	23.1	24.8	9.9	121	3.12	1.23	613
Kontakte zu den Eltern	0.8	7.4	26.4	50.4	14.9	121	2.29	0.84	614
nicht praxismgerechte Ausbildung	8.3	12.4	19.8	29.8	29.8	121	2.40	1.26	615
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	11.6	29.8	21.5	19.8	17.4	121	2.98	1.29	616
zeitliche Belastung	16.5	26.4	33.1	15.7	8.3	121	3.27	1.16	617
Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	4.1	12.4	27.3	32.2	24.0	121	2.41	1.11	618
Zwang zur Notengebung/Selektion	14.9	17.4	27.3	24.8	15.7	121	2.91	1.29	619
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	11.6	27.3	29.8	24.0	7.4	121	3.12	1.13	620
Erwartungsdruck von Schülern, Eltern und Behörden	9.1	24.8	34.7	24.8	6.6	121	3.05	1.06	621

16. Bitte füllen Sie in der folgenden Tabelle aus, wie oft die angegebenen arbeitsbezogenen Gefühle und Gedanken bei Ihnen auftreten.	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	N	M	s	
	5	4	3	2	1				
Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgelaugt.	5.0	20.0	50.8	17.5	6.7	120	2.99	0.92	535
Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich erledigt.	8.4	16.0	54.6	16.0	5.0	119	3.07	0.93	536
Ich fühle mich müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	3.4	5.0	30.3	39.5	21.8	119	2.29	0.98	537
Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler/innen hineinzuversetzen.	21.7	57.5	19.2	1.7	0.0	120	3.99	0.69	538
Ich glaube, ich behandle einige Schüler/innen, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	0.8	0.8	11.7	41.7	45.0	120	1.71	0.77	539

	sehr oft 5	oft 4	manch- mal 3	selten 2	sehr selten 1	N	M	s	
Den ganzen Tag mit Schüler/innen zu arbeiten, ist wirklich eine Strapaze für mich.	0.8	7.6	26.9	39.5	25.2	119	2.19	0.93	540
Den Umgang mit Problemen meiner Schüler/innen habe ich gut im Griff.	10.0	38.3	43.3	6.7	1.7	120	3.48	0.83	541
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgebrannt.	0.8	9.2	33.3	35.8	20.8	120	2.33	0.94	542
Ich glaube, dass ich das Leben anderer Leute durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	6.7	43.3	37.5	11.7	0.8	120	3.43	0.82	543
Ich fühle mich voller Tatkraft.	5.8	45.0	41.7	7.5	0.0	120	3.49	0.72	544
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	3.3	5.8	20.8	35.0	35.0	120	2.08	1.05	545
Seit ich diese Arbeit mache, bin ich diesen Schüler/innen gegenüber gleichgültiger geworden.	0.8	2.5	8.3	43.3	45.0	120	1.71	0.79	546
Meine Arbeit frustriert mich.	2.5	2.5	25.0	25.0	45.0	120	1.93	1.01	547
Ich glaube, ich strenge mich bei meiner Arbeit zu sehr an.	5.0	20.2	47.9	19.3	7.6	119	2.96	0.95	548
Bei manchen Schüler/innen interessiert es mich eigentlich nicht, was aus ihnen wird.	0.8	0.0	8.3	30.0	60.8	120	1.50	0.72	549
Mit Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich.	1.7	7.5	30.8	32.5	27.5	120	2.23	0.99	550
Es fällt mir leicht, eine angenehme Atmosphäre mit meinen Schüler/innen herzustellen.	20.8	50.8	22.5	3.3	2.5	120	3.84	0.88	551
Ich habe viele wertvolle Dinge in meiner Arbeit erreicht.	10.8	51.7	32.5	4.2	0.8	120	3.68	0.76	552
Ich fühle mich meinen Schüler/innen in vieler Hinsicht ähnlich.	4.3	23.1	45.3	18.8	8.5	117	2.96	0.97	553
Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	0.8	2.5	11.7	28.3	56.7	120	1.63	0.85	554
In meiner Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen sehr ruhig und ausgeglichen um.	10.1	31.9	42.0	13.4	2.5	119	3.34	0.92	555
Ich spüre, dass die Schüler/innen mich für einige ihrer Probleme verantwortlich machen.	0.0	3.4	25.2	37.0	34.5	119	1.98	0.86	556

17. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1993/94 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

N
121 622

18. Welche Fächer haben Sie im Schuljahr 1993/94 unterrichtet?

N
121 624

19. Wieviel beträgt Ihr gesamtes Unterrichtpensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1993/94)?

..... Lektionen pro Woche **Mean: 26.17 Lektionen**

N
121 626

20. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre **Mean: 8.93 Jahre**

121 628
N

b) insgesamt: Jahre **Mean: 12.25 Jahre**

120 630

		N		
21. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben?		121		632 649

Die folgende Frage ist nur von Lehrer/innen der Volksschule zu beantworten.

22. Wie gross ist die Einwohnerzahl Ihrer Schulgemeinde/Ihres Schulkreises?	%				
O bis 1000	9.1				
O 1000-5000	53.6	N	M	s	
O 5000-10'000	24.5				
O über 10'000	12.7	110	2.41	0.83	650

Die folgende Frage ist nur von Klassenlehrer/innen zu beantworten.

23. Wieviele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?		N		
..... Schüler/innen	Mean: 19.9 Schüler/innen	92		651

24. Sind Sie?	%	N		
O weiblich	55.4			
O männlich	44.6	121		653

25. Wie alt sind Sie?				
..... Jahre	Mean: 36.5 Jahre	121		654

26. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?		N		
.....		55		656
.....		31		657
.....		8		658

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kodiernummer

□

Kanton Aargau (1995) Fragebogen Bleibende

501

Bitte kreuzen Sie bei jedem Aspekt an, wie zufrieden Sie im Moment mit ihm sind. Falls Sie mehrere Stellen innehaben, beziehen Sie sich bitte auf Ihre Haupttätigkeit.

1. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit im Hinblick auf die folgenden Merkmale?

	sehr un- zufrieden	eher un- zufrieden	unent- schieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	N	Mean	Std Dev	
	1	2	3	4	5				
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	0.0	4.2	31.7	64.2	120	4.60	0.57	502
mit der Arbeit mit den Kindern	0.0	0.8	4.2	37.5	57.5	120	4.52	0.62	503
mit dem Klima im Kollegium	4.2	12.6	19.3	37.0	26.9	119	3.70	1.12	504
mit der Unterstützung durch Kolleg/innen	4.2	10.8	27.5	33.3	24.2	120	3.63	1.09	505
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	0.0	1.7	8.3	41.7	48.3	120	4.37	0.71	506
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	2.5	11.7	35.8	29.2	20.8	120	3.54	1.03	507
mit der Schulleitung / dem Rektorat	3.4	12.1	10.3	39.7	34.5	116	3.90	1.11	508
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	2.6	11.2	23.3	37.1	25.9	116	3.72	1.05	509
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	1.7	4.3	15.4	49.6	29.2	117	4.00	0.88	510
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	2.5	7.6	19.3	48.7	21.8	119	3.80	0.95	511
mit der Besoldung	1.7	9.2	13.4	46.2	29.4	119	3.92	0.98	512
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	12.8	25.6	39.3	17.9	4.3	117	2.75	1.03	513
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	1.7	14.2	24.2	45.8	14.2	120	3.57	0.96	514
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	8.5	6.8	22.0	38.1	24.6	118	3.64	1.17	515
mit der Kooperation im Kollegium	3.4	14.3	31.1	30.3	21.0	119	3.51	1.08	516
mit dem Arbeitsweg	2.5	3.3	8.3	19.2	66.7	120	4.44	0.96	517
mit der Länge der Ferien	0.0	0.8	2.5	25.0	71.7	120	4.68	0.57	518
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	0.8	10.0	28.3	50.0	10.8	120	3.60	0.84	519
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kolleg/innen	0.8	10.1	26.9	44.5	17.6	119	3.68	0.91	520
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.0	1.7	6.7	45.4	46.2	119	4.36	0.69	521
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	0.8	5.0	11.7	50.8	31.7	120	4.08	0.84	522
mit der Grösse der Klassen	17.6	14.3	15.1	31.9	21.0	119	3.24	1.40	523
mit der Motivation der Schüler/innen	3.3	20.0	24.2	45.8	6.7	120	3.33	0.98	524
mit der psychischen Belastung	5.0	25.0	25.8	36.7	7.5	120	3.18	1.05	525
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	2.5	2.5	14.2	60.0	20.8	120	3.94	0.82	526
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	1.7	15.0	20.8	48.3	14.2	120	3.58	0.97	527
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	2.5	14.2	30.0	42.5	10.8	120	3.45	0.95	528
mit der Disziplin der Schüler/innen	5.8	18.3	26.7	37.5	11.7	120	3.31	1.08	529
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	5.0	10.0	20.8	50.8	13.3	120	3.58	1.01	530
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.8	5.0	6.7	29.2	58.3	120	4.39	0.88	531
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.2	19.2	20.8	50.8	5.0	120	3.33	0.98	532
mit dem Ausmass an Freizeit	1.7	11.7	26.7	35.8	24.2	119	3.69	1.02	533
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	4.2	20.2	36.1	32.8	6.7	119	3.18	0.97	534
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	2.6	15.4	45.3	30.8	6.0	117	3.22	0.87	535
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0.0	4.3	27.6	58.6	9.5	116	3.73	0.69	536
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	1.7	21.2	28.0	36.4	12.7	118	3.37	1.01	537
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	0.9	6.8	21.4	55.6	15.4	117	3.78	0.82	538
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	7.5	13.1	50.5	14.0	15.0	107	3.16	1.07	539
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	8.6	31.9	39.7	17.2	2.6	116	2.73	0.94	540

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	unent- schieden 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	N	Mean	Std Dev	
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	6.9	11.2	11.2	44.0	26.7	116	3.72	1.18	541
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.0	0.8	5.0	30.3	63.9	119	4.57	0.63	542
mit dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	11.8	29.4	35.3	21.0	2.5	119	2.73	1.01	543
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung	5.9	17.8	43.2	30.5	2.5	118	3.06	0.91	544
mit der zeitlichen Belastung	4.2	22.0	27.1	40.7	5.9	118	3.22	1.00	545
mit der Möglichkeit, neue Dinge zu lernen	1.7	11.9	16.9	47.5	22.0	118	3.76	0.98	546

2. Wie zufrieden sind Sie momentan mit Ihrer Arbeit ganz allgemein?

Bitte Kästchen unter dem
zutreffenden Gesicht ankreuzen.



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	116	4.00	0.82	547
1.7	5.2	7.8	62.1	23.3				

3. Denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit nach, so wie es die folgenden Personen tun?

Kreuzen Sie bitte für jede Person eine Variante an.

	sehr selten 1	selten 2	manch- mal 3	oft 4	sehr oft 5	N	Mean	Std Dev	
Person 1 "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	42.0	30.3	22.7	3.4	1.7	119	1.92	0.97	548
Person 2 "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	68.9	20.2	7.6	0.8	2.5	119	1.48	0.87	549
Person 3 "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	68.1	18.5	10.1	2.5	0.8	119	1.50	0.84	550
Person 4 "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	5.0	7.6	26.9	50.4	10.1	119	3.53	0.96	551
Person 5 "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	7.6	11.8	46.2	29.4	5.0	119	3.13	0.95	552
Person 6 "Am besten schluckt man den Aerger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	33.1	40.7	21.2	5.1	0.0	118	1.98	0.87	553
Person 7 "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle"	72.3	16.8	6.7	1.7	2.5	119	1.45	0.89	554

4. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen?

	N	
1)	119	555
2)	119	556
3)	114	557

5. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen?

	N	
1)	116	558
2)	110	559
3)	98	560

6. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

Ich war früher	%	N	Mean	Std Dev
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	2.5	119	3.03	0.70
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	13.4			
3 <input type="checkbox"/> weder noch	64.7			
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	17.6			
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	1.7			

7. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrerin/Lehrer werden?

	%	N	Mean	Std Dev
4 <input type="checkbox"/> ja, sicher	48.3	120	3.03	0.70
3 <input type="checkbox"/> eher ja	35.0			
2 <input type="checkbox"/> eher nein	15.0			
1 <input type="checkbox"/> sicher nicht	1.7			

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung: 110 563

8. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?

	sehr schlecht 1	schlecht 2	mittel 3	gut 4	sehr gut 5	N	Mean	Std Dev
als Lehrer/in	6.7	17.6	27.7	40.3	7.6	119	3.24	1.05
ausserhalb des Schuldienstes	25.4	31.4	30.5	11.9	0.8	118	2.31	1.01

9. Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	N	Mean	Std Dev
Weiterbildung im Lehrberuf	12.9	20.7	38.8	18.1	9.5	116	2.91	1.13
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	36.8	32.5	22.2	3.4	5.1	117	2.08	1.09

10. Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen? 46.2 25.2 25.2 0.8 2.5 119 1.88 0.98 568

11. Aus welchen Gründen haben Sie an eine Kündigung gedacht?

.....	N 69	569
.....	34	570

12. Warum sind Sie trotzdem an Ihrer Stelle geblieben?

.....	N 71	571
.....	27	572

13. Glauben Sie, dass Sie in sechs Monaten/zwei Jahren/fünf Jahren noch an Ihrer Stelle unterrichten?

	nein 1	eher nein 2	eher ja 3	ja 4	N	Mean	Std Dev	
1) in sechs Monaten:	2.5	0.0	3.4	94.1	118	3.89	0.50	573
2) in zwei Jahren:	3.4	11.2	29.3	56.0	116	3.38	0.82	574
3) in fünf Jahren:	15.7	23.5	34.8	26.1	115	2.71	1.02	575

14. Wenn Sie an Ihre momentane berufliche Situation und an Ihre berufliche Zukunft denken, welche der folgenden Aussagen treffen für Sie zu?

	eher ja 1	eher nein 0	N	
Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht?				
1) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.	55.1	44.9	118	576
2) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren.	44.5	55.5	119	577
3) Ich habe nur einen Wunsch: Weg von der momentanen Stelle.	1.7	98.3	118	578
4) An der momentanen Stelle bin ich nicht sehr glücklich. Deshalb suche ich eine neue Stelle.	6.7	93.3	118	579
5) Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	58.5	41.5	118	580
6) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	5.9	94.1	118	581
7) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	14.7	85.3	116	582

15. Wie belastend empfinden Sie momentan

nicht	weniger	mittel	belastend	sehr
-------	---------	--------	-----------	------

die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?	belastend	belastend	belastend		belastend	N	Mean	Std Dev	
	1	2	3	4	5				
unmotivierte Schüler/innen	6.7	28.6	25.2	31.1	8.4	119	3.06	1.10	583
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	17.8	33.1	27.1	20.3	1.7	118	2.55	1.06	584
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	26.1	23.5	23.5	16.8	10.1	118	2.55	1.31	585
Klassengrösse	22.7	21.8	23.5	15.1	16.8	119	2.82	1.39	586
Lärm und Unruhe in der Klasse	13.3	20.0	30.0	25.0	11.7	120	3.02	1.21	587
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	5.8	21.7	20.0	29.2	23.3	120	3.43	1.23	588
psychische Belastung	11.0	20.3	39.0	22.9	6.8	118	2.94	1.07	589
Verhältnis zu den Schulbehörden	41.7	30.0	17.5	10.0	0.8	120	1.98	1.04	590
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	12.6	38.7	29.4	17.6	1.7	119	2.57	0.98	591
Umsetzung des neuen Lehrplans	24.3	43.5	20.0	9.6	2.6	115	2.23	1.01	592
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	3.3	21.7	31.7	32.5	10.8	120	3.26	1.03	593
problembeladene Schüler/innen	2.5	21.7	26.7	39.2	10.0	120	3.33	1.01	594
ständiger Stoffzuwachs	10.3	35.9	26.5	18.8	8.5	117	2.80	1.13	595
Kontakte zu den Eltern	23.7	50.0	19.5	5.1	1.7	118	2.11	0.89	596
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	16.9	29.7	22.0	18.6	12.7	118	2.81	1.28	597
zeitliche Belastung	11.8	27.7	31.9	21.8	6.7	119	2.84	1.11	598
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	15.7	43.5	27.8	11.3	1.7	115	2.40	0.94	599
Zwang zur Benotung	19.3	25.2	25.2	24.4	5.9	119	2.72	1.20	600
Zwang zur Selektion	20.9	22.7	26.4	18.2	11.8	110	2.77	1.30	601
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	9.2	28.6	33.6	21.0	7.6	119	2.89	1.08	602
Erwartungsdruck von Schüler/innen	20.8	52.5	20.8	5.8	0.0	120	2.12	0.80	603
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	8.4	38.7	26.9	19.3	6.7	119	2.77	1.07	604

16. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					N	Mean	Std Dev	
	sehr untypisch	eher untypisch	teils/ teils	eher typisch	sehr typisch				
	1	2	3	4	5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	2.5	5.0	13.4	54.6	24.4	119	3.93	0.89	605
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	2.5	9.2	26.1	33.6	28.6	119	3.77	1.05	606
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	17.6	27.7	30.3	19.3	5.0	119	2.66	1.13	607
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	18.5	42.0	21.0	16.0	2.5	119	2.42	1.05	608
Ich setze Prioritäten.	0.8	9.2	26.1	47.9	16.0	119	3.69	0.88	609
Ich nasche oder gönne mir meine Liebesspeise.	23.5	26.1	17.6	22.7	10.1	119	2.70	1.33	610
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	18.3	44.2	24.2	9.2	4.3	120	2.37	1.02	611
Ich bin sehr angespannt.	1.7	10.2	39.8	35.6	12.7	118	3.48	0.90	612
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	1.7	13.3	25.0	50.0	10.0	120	3.53	0.91	613
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	9.2	29.2	29.2	21.7	10.8	120	2.96	1.15	614
Ich gehe essen.	43.7	27.7	16.0	8.4	4.2	119	2.02	1.15	615
Ich gerate aus der Fassung.	26.1	41.2	21.8	6.7	4.2	119	2.22	1.04	616
Ich kaufe mir etwas.	38.1	25.4	18.6	15.3	2.5	118	2.19	1.18	617
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	7.6	15.3	22.9	44.1	10.2	118	3.34	1.10	618
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	31.9	41.2	17.6	8.4	0.8	119	2.05	0.96	619
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	2.5	6.7	13.3	53.3	24.2	120	3.90	0.93	620
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	37.8	42.9	12.6	6.7	0.0	119	1.88	0.88	621
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	10.1	15.1	42.0	22.7	10.1	119	3.08	1.09	622
	Das ist für mich...								

	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5	N	Mean	Std Dev	
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	1.7	6.7	26.1	47.1	18.5	119	3.74	0.90	623
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	22.9	27.1	22.0	22.9	5.1	118	2.60	1.21	624
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	16.0	27.7	21.8	26.9	7.6	119	2.82	1.21	625
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	4.2	7.6	21.2	43.2	23.7	118	3.75	1.04	626
Ich gehe spazieren.	11.9	22.0	27.1	29.7	9.3	118	3.03	1.17	627
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	0.0	4.2	16.7	44.2	35.0	120	4.10	0.82	628
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.8	4.2	21.8	54.6	18.5	119	3.86	0.80	629
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	19.5	22.0	23.7	26.3	8.5	118	2.82	1.26	630
Ich werde wütend.	21.0	23.5	30.3	16.8	8.4	119	2.68	1.22	631
Ich überdenke meine Prioritäten.	1.7	11.9	44.9	36.4	5.1	118	3.31	0.81	632
Ich schaue mir einen Film an.	49.2	31.4	8.5	10.2	0.8	118	1.88	1.02	633
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.	8.5	14.4	33.1	36.4	7.6	118	3.20	1.06	634
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	12.0	10.3	41.0	32.5	4.3	117	3.07	1.04	635
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	25.2	47.9	19.3	5.9	1.7	119	2.11	0.91	636
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	36.1	40.3	18.5	3.4	1.7	119	1.94	0.91	637
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	3.4	10.1	32.8	42.0	11.8	119	3.49	0.95	638
Ich sehe fern.	53.4	24.6	11.9	10.2	0.0	118	1.79	1.01	639
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	11.7	19.2	45.0	15.8	8.3	120	2.90	1.07	640

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

17. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nein 4	N	Mean	Std Dev	
Sie Magenschmerzen hatten?	2.5	16.8	10.1	70.6	119	3.49	0.86	641
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	0.8	10.9	11.8	76.5	119	3.64	0.71	642
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	0.0	4.2	12.6	83.2	119	3.79	0.50	643
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	0.0	7.6	3.4	89.1	119	3.82	0.55	644
es Ihnen schwindlig war?	5.9	6.8	5.1	86.4	118	3.76	0.65	645
Sie nicht einschlafen konnten?	5.9	26.1	16.0	52.1	119	3.14	1.00	646
Sie ungewohnt müde waren?	16.8	41.2	11.8	30.3	119	2.56	1.10	647
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	4.2	18.5	16.0	61.3	119	3.35	0.94	648

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

18. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1994/95 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

	%	N	
<input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	15.7	17	649
<input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	20.4	22	
<input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	10.2	11	
<input type="checkbox"/> Realschule	12.0	13	
<input type="checkbox"/> Sekundarschule	13.0	14	
<input type="checkbox"/> Bezirksschule	11.1	12	
<input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	17.6	19	Total N = 108 650

19. Unterrichten Sie

	ja 1	nein 0	N	
1) Hauswirtschaft	6.7	93.3	120	651
2) Textiles Werken	12.5	87.5	120	652

20. Unterrichten Sie

	ja 1	nein 0	N	
1) an einklassigen Abteilungen	64.0	36.0	111	653
2) an mehrklassigen Abteilungen	33.0	67.0	112	654
3) an mehreren Abteilungen	33.0	67.0	112	655

21. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtpensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1994/95)?

..... Lektionen pro Woche	Mean: 24.8 Lektionen	N 119	656
---------------------------	----------------------	----------	-----

22. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre Mean: 10.6 Jahre	b) insgesamt: Jahre Mean: 14.6 Jahre	N 119	657 568
--	---	----------	------------

23. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1)	2)	3)	
a) Ort:	Ort:	Ort:	
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:	
c) Institution:	Inst.:	Inst.:	659 667

Die folgende Frage ist nur von Klassenlehrer/innen zu beantworten.

24. Wieviele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 18.9 Schüler/innen	N 86	668
---------------------	--------------------------	---------	-----

25. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht an.

	%	N	
<input type="checkbox"/> weiblich	60.8	120	669
<input type="checkbox"/> männlich	39.2	120	

26. Wie alt sind Sie?

	Mean:	N	
..... Jahre	39.5 Jahre	120	670

27. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

N	
35	671
20	672
10	673

.....

.....

.....

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kodienummer

Kanton Aargau (1996) Fragebogen Bleibende

□
501

1. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?	sehr un-	eher un-	weder	eher	sehr	Mean	Std dev	N	
	zufrieden 1	zufrieden 2	noch 3	zufrieden 4	zufrieden 5				
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	1.2	1.2	3.0	32.9	61.6	4.52	0.73	164	502
mit der Arbeit mit den Kindern	0.6	3.0	4.2	41.8	50.3	4.38	0.76	165	503
mit dem Klima im Kollegium	3.1	14.1	9.8	46.0	27.0	3.80	1.08	163	504
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	3.1	11.9	21.3	45.0	18.8	3.64	1.02	160	505
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	1.8	4.2	7.9	40.6	45.5	4.24	0.90	165	506
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	4.8	16.4	23.6	44.2	10.9	3.40	1.04	165	507
mit der Führung der Schule	2.5	10.8	23.4	49.4	13.9	3.61	0.94	158	508
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	3.1	9.9	25.9	40.7	20.4	3.65	1.01	162	509
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.1	8.0	21.5	42.9	24.5	3.78	1.01	163	510
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	1.9	11.1	25.3	41.4	20.4	3.67	0.98	162	511
mit der Besoldung	4.3	11.6	16.5	45.1	22.6	3.70	1.08	164	512
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	11.8	27.3	46.0	13.7	1.2	2.65	0.90	161	513
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	2.4	13.4	25.0	42.1	17.1	3.58	1.00	164	514
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	3.6	8.5	24.8	37.6	25.5	3.73	1.05	165	515
mit der Kooperation im Kollegium	3.7	14.0	23.8	47.0	11.6	3.49	0.99	164	516
mit dem Arbeitsweg	0.6	4.8	10.3	26.7	57.6	4.36	0.90	165	517
mit der Dauer der Ferien	0.0	2.4	4.8	21.8	70.9	4.61	0.70	165	518
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	0.6	11.6	26.2	53.0	8.5	3.57	0.83	164	519
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	1.8	4.3	37.2	45.7	11.0	3.60	0.81	164	520
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.6	1.2	5.5	49.1	43.6	4.34	0.69	165	521
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	0.0	6.1	13.9	52.7	27.3	4.01	0.81	165	522
mit der Grösse der Klassen	13.0	24.2	12.4	33.5	16.8	3.17	1.32	161	523
mit der Motivation der Schüler/innen	4.8	24.8	19.4	37.0	13.9	3.30	1.13	165	524
mit der psychischen Belastung	6.7	22.7	30.7	30.7	4.9	3.09	1.02	163	525
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	0.6	9.9	13.6	57.4	18.5	3.83	0.87	162	526
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	2.5	17.2	25.8	44.8	9.8	3.42	0.97	163	527
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	4.3	14.0	31.1	39.6	11.0	3.39	1.00	164	528
mit der Disziplin der Schüler/innen	5.5	27.3	18.2	38.8	10.3	3.21	1.12	165	529
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	3.1	11.7	23.3	49.1	12.9	3.57	0.96	163	530
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.0	13.4	21.3	44.5	17.7	3.60	1.03	164	531
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.0	3.0	4.9	41.5	50.6	4.40	0.72	164	532
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.3	22.1	19.6	42.9	11.0	3.34	1.07	163	533
mit dem Ausmass an Freizeit	3.7	9.8	17.1	44.5	25.0	3.77	1.05	164	534
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	5.5	23.3	32.5	31.1	8.6	3.13	1.04	163	535
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	3.9	18.7	45.8	27.7	3.9	3.09	0.88	155	536
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0.6	9.8	15.2	64.0	10.4	3.74	0.80	164	537
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	1.8	14.1	30.7	42.3	11.0	3.45	0.93	163	538
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	0.6	10.3	18.8	50.3	20.0	3.79	0.90	165	539
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	3.9	12.3	50.3	21.3	12.3	3.26	0.96	155	540
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	6.8	30.4	44.1	16.8	1.9	2.76	0.88	161	541
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.7	13.5	14.7	38.7	29.4	3.77	1.13	163	542
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.6	3.0	4.3	32.9	59.1	4.47	0.77	164	543
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	2.5	15.3	45.4	35.0	1.8	3.18	0.80	163	544
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	12.9	36.8	28.8	19.6	1.8	2.61	1.00	163	545
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	6.2	12.3	25.9	38.9	16.7	3.48	1.10	162	546
mit der zeitlichen Belastung	5.5	20.1	31.1	36.0	7.3	3.20	1.02	164	547
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	1.8	9.1	20.1	50.0	18.9	3.75	0.93	164	548

2. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?

Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.



	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N
	1	2	3	4	5			
	1.9	5.7	13.2	55.3	23.9	3.94	0.88	159 549

3. Denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit nach, so wie es die folgenden Personen tun?

Kreuzen Sie bitte für jede Person eine Variante an.

	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	M	s	N
	1	2	3	4	5			
Person A								
"Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	37.0	33.3	20.4	6.8	2.5	2.04	1.04	162 550
Person B								
"Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	70.4	13.0	10.5	6.2	0.0	1.53	0.91	162 551
Person C								
"Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	67.7	21.1	9.3	1.9	0.0	1.45	0.74	161 552
Person D								
"Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	5.5	13.4	32.9	32.9	15.2	3.39	1.07	164 553
Person E								
"Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	8.6	14.1	45.4	23.3	8.6	3.09	1.03	163 554
Person F								
"Am besten schluckt man den Aerger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	36.8	30.7	27.0	4.3	1.2	2.03	0.96	163 555
Person G								
"Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle"	60.1	23.3	11.0	4.3	1.2	1.63	0.93	163 556

4. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N
1)	162 557
2)	159 558
3)	153 559

5. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N
1)	157 560
2)	150 561
3)	133 562

6. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

		M	s	N	
	Ich war früher	2.94	0.79	160	563
1	<input type="checkbox"/> viel unzufriedener				3.1
2	<input type="checkbox"/> eher unzufriedener				22.5
3	<input type="checkbox"/> weder noch				54.4
4	<input type="checkbox"/> eher zufriedener				17.5
5	<input type="checkbox"/> viel zufriedener				2.5

7. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

		M	s	N	
1	<input type="checkbox"/> ja, sicher	1.87	0.82	165	564
2	<input type="checkbox"/> eher ja				41.2
3	<input type="checkbox"/> eher nein				18.2
4	<input type="checkbox"/> sicher nicht				3.0
	Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung				N
					148
					565

8. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?

	sehr schlecht 1	schlecht 2	mittel 3	gut 4	sehr gut 5	M	s	N	
als Lehrer/in	7.9	20.1	35.4	29.3	7.3	3.08	1.05	164	566
ausserhalb des Schuldienstes	23.0	34.2	25.5	14.3	3.1	2.40	1.09	161	567

9. Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N	
Weiterbildung im Lehrberuf	12.7	14.5	33.3	29.1	10.3	3.10	1.17	165	568
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	34.2	24.7	18.4	17.1	5.7	2.35	1.27	158	569

10. Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen?

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N	
	41.1	22.1	29.4	3.7	3.7	2.07	1.09	163	570

11. Aus welchen Gründen haben Sie an eine Kündigung gedacht?

		M	s	N	
.....					101
.....					40
					571
					572

12. Glauben Sie, dass Sie in sechs Monaten/zwei Jahren/fünf Jahren noch an Ihrer Stelle unterrichten?

	nein 1	eher nein 2	eher ja 3	ja 4	M	s	N	
1) in sechs Monaten:	5.0	1.9	4.3	88.8	3.77	0.72	161	573
2) in zwei Jahren:	7.5	9.4	32.5	50.6	3.26	0.92	160	574
3) in fünf Jahren:	19.6	25.9	36.7	17.7	2.53	1.00	158	575

13. Wenn Sie an Ihre momentane berufliche Situation und an Ihre berufliche Zukunft denken, welche der folgenden Aussagen treffen für Sie zu?

	Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht?		M	s	N	
	eher nein 1	eher ja 2				
1) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.	43.2	56.8	1.57	0.50	162	576
2) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren.	50.3	49.1	1.50	0.51	163	577
3) Ich habe nur einen Wunsch: Weg von der momentanen Stelle.	95.1	4.9	1.05	0.22	163	578
4) An der momentanen Stelle bin ich nicht sehr glücklich. Deshalb suche ich eine neue Stelle.	90.7	9.3	1.09	0.29	161	579
5) Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	52.1	47.9	1.48	0.50	163	580
6) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	85.3	14.7	1.15	0.36	163	581
7) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	74.7	25.3	1.25	0.44	162	582

14. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
	unmotivierte Schüler/innen	12.3	16.7	25.9	28.4				
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	14.9	29.2	36.0	16.8	3.1	2.64	1.03	161	584
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	19.6	22.1	26.4	20.9	11.0	2.81	1.28	163	585
Klassengröße	20.4	21.0	19.1	19.1	20.4	2.98	1.43	162	586
Lärm und Unruhe in der Klasse	12.3	17.3	24.1	27.8	18.5	3.23	1.28	162	587
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	3.7	14.1	23.3	39.3	19.6	3.57	1.07	163	588
psychische Belastung	9.3	28.4	34.0	17.9	10.5	2.92	1.12	162	589
Verhältnis zu den Schulbehörden	42.3	33.7	12.9	8.0	3.1	1.96	1.07	163	590
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	10.4	28.8	35.0	22.1	3.7	2.80	1.02	163	591
Umsetzung des neuen Lehrplans	26.1	39.2	22.9	9.2	2.6	2.23	1.02	153	592
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	5.1	19.0	25.9	32.9	17.1	3.38	1.13	158	593
problembeladene Schüler/innen	4.3	17.9	29.6	36.4	11.7	3.33	1.04	162	594
Verhältnis zur Schulpflege	48.4	32.1	8.8	6.9	3.8	1.86	1.08	159	595
ständiger Stoffzuwachs	17.5	28.6	27.9	21.4	4.5	2.67	1.13	154	596
Kontakte zu den Eltern	22.2	47.5	21.6	7.4	1.2	2.18	0.91	162	597
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	17.8	27.6	25.2	17.8	11.7	2.78	1.26	163	598
zeitliche Belastung	7.4	23.9	42.9	14.1	11.7	2.99	1.07	163	599
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	24.0	33.1	24.0	16.2	2.6	2.40	1.10	154	600
Zwang zur Benotung	26.3	20.4	28.3	17.8	7.2	2.59	1.25	152	601
Zwang zur Selektion	19.3	24.7	25.3	18.7	12.0	2.79	1.29	150	602
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	9.4	27.0	34.0	22.6	6.9	2.91	1.07	159	603
Erwartungsdruck von Schüler/innen	19.4	41.3	26.9	11.3	1.3	2.34	0.96	160	604
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	7.4	31.3	30.1	21.5	9.8	2.95	1.10	163	605

15. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
		6.7	22.4	46.7	20.6				

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
16. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	1.8	14.6	23.8	54.9	4.9	3.46	0.87	164	607

17. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.0	4.9	20.4	53.1	21.6	3.91	0.78	162	608
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	0.6	10.4	22.1	43.6	23.3	3.79	0.94	163	609
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	17.4	26.1	32.3	18.6	5.6	2.69	1.13	161	610
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	18.0	29.8	32.3	17.4	2.5	2.57	1.05	161	611
Ich setze Prioritäten.	0.6	10.5	23.5	50.6	14.8	3.69	0.87	162	612
Ich nasche oder gönne mir meine Liebesspeise.	21.7	26.1	23.6	16.1	12.4	2.71	1.31	161	613
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	16.8	46.4	23.6	9.9	3.1	2.36	0.98	161	614
Ich bin sehr angespannt.	4.3	13.0	39.1	28.6	14.9	3.37	1.03	161	615
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	2.5	12.3	22.7	53.4	9.2	3.55	0.91	163	616
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	13.0	23.5	31.5	25.3	6.8	2.90	1.13	162	617
Ich gehe essen.	35.2	36.4	13.6	10.5	4.3	2.12	1.14	162	618
Ich gerate aus der Fassung.	28.1	31.3	32.5	6.9	1.3	2.22	0.98	160	619
Ich kaufe mir etwas.	38.5	29.8	14.9	14.3	2.5	2.12	1.15	161	620
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	1.2	14.2	43.8	33.3	7.4	3.32	0.85	162	621
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	26.1	43.5	19.9	8.1	2.5	2.17	0.99	161	622
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	1.2	3.7	22.1	50.9	22.1	3.89	0.83	163	623
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	39.8	34.2	18.6	6.2	1.2	1.95	0.97	161	624
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	5.0	19.9	43.5	25.5	6.2	3.08	0.95	161	625
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	0.6	2.5	31.1	50.9	14.9	3.77	0.75	161	626
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	10.8	37.3	31.0	18.4	2.5	2.65	0.98	158	627
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	10.0	28.1	23.8	25.0	13.1	3.03	1.21	160	628
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	4.3	9.9	21.6	40.1	24.1	3.70	1.08	162	629
Ich gehe spazieren.	14.4	20.0	26.9	26.9	11.9	3.02	1.24	160	630
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	0.0	6.7	14.1	42.3	36.8	4.09	0.88	163	631
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.6	4.3	35.2	44.4	15.4	3.70	0.80	162	632
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	14.9	23.6	20.5	25.5	15.5	3.03	1.31	161	633
Ich werde wütend.	15.5	29.8	36.0	14.9	3.7	2.62	0.77	162	634
Ich überdenke meine Prioritäten.	1.2	9.9	37.0	48.1	3.7	3.43	0.77	162	635
Ich schaue mir einen Film an.	39.8	29.2	16.8	9.3	5.0	2.11	1.18	161	636
Ich streng mich besonders an, um alles zu erledigen.	4.3	11.1	40.1	32.1	12.3	3.37	0.98	162	637
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	2.5	26.5	27.7	29.6	3.7	3.06	0.90	162	638
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	29.0	34.0	26.5	9.3	1.2	2.20	1.00	162	639
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	30.2	38.9	24.7	4.9	1.2	2.08	0.93	162	640
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	1.2	14.1	30.1	46.0	8.6	3.47	0.88	163	641
Ich sehe fern.	40.7	21.6	17.9	16.0	3.7	2.20	1.24	162	642
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	11.3	30.0	35.6	320.0	3.1	2.74	1.01	160	643

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

18. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...

	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	3.7	12.2	16.5	67.7	3.48	0.85	164	644
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	2.5	17.2	12.3	68.1	3.46	0.86	164	645
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	1.2	3.1	16.0	79.8	3.74	0.57	163	646
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	1.2	12.2	6.1	80.5	3.66	0.74	164	647
es Ihnen schwindlig war?	3.7	11.0	11.7	73.6	3.55	0.83	163	648
Sie nicht einschlafen konnten?	6.7	30.7	22.7	39.9	2.60	0.99	163	649
Sie ungewohnt müde waren?	12.1	41.8	14.5	31.5	2.66	1.05	165	650
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	6.7	20.7	18.9	53.0	3.20	1.00	164	651

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

19. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?

	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	29.6	53.3	17.1	1.88	0.67	152	652
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	47.1	37.9	15.0	1.68	0.72	153	653
fachdidaktische Angebote	40.0	37.4	22.6	1.83	0.77	155	654
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	12.4	54.2	33.3	2.21	0.65	153	655
zur Berufssituation und Berufsidentität	26.0	58.7	15.3	1.89	0.64	150	656
fachdidaktische / fachliche Angebote	16.2	46.8	37.0	2.21	0.70	154	657
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	32.7	53.3	14.0	1.81	0.66	150	658

20. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?

	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	13.1	39.2	47.7	2.35	0.70	153	659
auf den Kontakt im Kollegium	14.4	51.0	34.6	2.20	0.67	153	660
auf die Beziehungen zu den Eltern	22.2	56.2	21.6	1.99	0.66	153	661
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	26.1	43.8	30.1	2.04	0.75	153	662
in didaktischen Fragen	10.6	32.5	57.0	2.46	0.68	151	663
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	5.8	24.7	69.5	2.64	0.59	154	664
in Fragen der täglichen Berufsausübung	15.1	43.4	41.4	2.26	0.71	152	665
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.							
	20.0	34.2	45.8	2.26	0.77	155	666
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.							
	34.8	27.1	38.1	2.03	0.86	155	667

21. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1995/96 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	57.9	42.1	1.42	0.50	159	668
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	80.4	19.6	1.20	0.40	158	669
fachdidaktische Angebote	38.0	62.0	1.62	0.49	158	670
Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	52.9	47.1	1.47	0.50	153	671
zur Berufssituation und Berufsidentität	82.5	17.5	1.18	0.38	154	672

fachdidaktische / fachliche Angebote zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	24.0 84.4	76.0 15.6	1.76 1.16	0.43 0.36	154 154	673 674
--	--------------	--------------	--------------	--------------	------------	------------

22. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

.....	N		
.....	66	675	
.....	18	676	

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

23. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1995/96 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

	%	N	
1 <input type="checkbox"/> Kindergarten	12.4	18	
2 <input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	16.6	24	
3 <input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	22.1	32	
4 <input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	2.1	3	
5 <input type="checkbox"/> Realschule	15.2	22	
6 <input type="checkbox"/> Sekundarschule	11.0	16	
7 <input type="checkbox"/> Bezirksschule	7.6	11	677
8 <input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	13.1	19	Total N = 145 678

24. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich?

	%	N	
.....	29.1	48	679

25. Unterrichten Sie

	%	N	
<input type="checkbox"/> an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)?	58.2	96	680
<input type="checkbox"/> an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)?	29.7	49	681
<input type="checkbox"/> an mehreren Abteilungen (Schulen)?	13.3	23	Total N = 168 682

26. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtspensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1995/96)?

..... Lektionen pro Woche	Mean: 22.75 Lektionen	N	
		147	683

27. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre	b) insgesamt: Jahre	N	
		165	684
Mean: 8.29 Jahre	Mean: 13.21 Jahre		685

28. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

..... Lehrer/innen	Mean: 24.8 Lehrer/innen	N	
		150	686

29. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1)	2)	3)
a) Ort:	Ort:	Ort:

b) Jahr:	Jahr:	Jahr:	N	
			162	687
c) Institution:	Inst.:	Inst.:		695

Die folgenden beiden Fragen sind nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

30a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 19.7 Schüler/innen	N	
		125	696

30b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 4.6 Schüler/innen	N	
		121	697

31. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

	%	N	
<input type="checkbox"/> weiblich	60.2	161	698
<input type="checkbox"/> männlich	39.8		

Alter: Jahre	Mean: 38,8 Jahre	N	
		161	699

32. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

.....	N	
.....	52	700
.....	22	701
.....	8	702

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kodiernummer

Kanton Aargau (1997) Fragebogen Bleibende

□
501

1. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	Mean M	Std dev s	N N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.5	0.9	3.3	34.7	60.6	4.54	0.66	213	502
mit der Arbeit mit den Kindern	0.0	2.3	4.7	34.7	58.2	4.49	0.70	213	503
mit dem Klima im Kollegium	1.9	9.8	15.4	40.7	32.2	3.92	1.02	214	504
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	1.9	11.8	21.7	41.0	23.6	3.71	1.01	212	505
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	0.0	3.3	9.5	37.1	50.0	4.34	0.79	210	506
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	5.6	14.0	24.3	42.1	14.0	3.45	1.07	214	507
mit der Führung der Schule	3.3	9.4	18.8	46.9	21.6	3.74	1.01	213	508
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	2.4	9.5	26.7	41.0	20.5	3.68	0.98	210	509
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	0.0	9.6	19.6	39.7	31.1	3.92	0.94	209	510
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	1.4	6.1	29.1	38.0	25.4	3.80	0.94	213	511
mit der Besoldung	3.8	12.2	19.2	45.5	19.2	3.64	1.04	213	512
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	14.6	29.1	42.2	12.6	1.5	2.57	0.94	206	513
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.7	12.6	19.5	45.6	18.6	3.63	1.04	215	514
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	6.6	12.3	19.0	41.2	20.9	3.57	1.15	211	515
mit der Kooperation im Kollegium	3.8	12.7	21.6	41.3	20.7	3.62	1.06	213	516
mit dem Arbeitsweg	2.3	6.1	8.9	21.6	61.0	4.33	1.03	215	517
mit der Dauer der Ferien	0.0	0.9	3.7	21.4	74.0	4.68	0.59	215	518
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	0.9	16.0	18.9	51.9	12.3	3.59	0.93	212	519
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	1.4	8.0	32.5	47.6	10.4	3.58	0.84	212	520
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.0	1.4	4.7	50.2	43.7	4.36	0.64	213	521
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	1.4	5.1	11.2	51.9	30.4	4.05	0.87	214	522
mit der Grösse der Klassen	14.6	25.8	12.2	30.0	17.4	3.10	1.35	213	523
mit der Motivation der Schüler/innen	4.7	20.2	16.4	45.1	13.6	3.43	1.10	213	524
mit der psychischen Belastung	4.7	24.4	26.8	36.6	7.5	3.18	1.04	213	525
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	2.3	4.7	14.4	62.8	15.8	3.85	0.82	215	526
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	2.8	9.8	32.2	43.5	11.7	3.51	0.92	214	527
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	1.9	17.8	31.9	34.7	13.6	3.40	0.99	213	528
mit der Disziplin der Schüler/innen	4.2	23.7	17.7	42.8	11.6	3.34	1.09	215	529
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	0.5	9.4	26.9	47.6	15.6	3.68	0.87	212	530
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	4.7	9.3	28.5	36.9	20.6	3.59	1.06	214	531
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.0	3.3	7.0	40.2	49.5	4.36	0.76	214	532
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.2	17.7	19.1	46.5	12.6	3.46	1.05	215	533
mit dem Ausmass an Freizeit	4.2	13.6	19.6	36.4	26.2	3.67	1.13	214	534
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	5.6	27.1	29.0	32.7	5.6	3.06	1.02	214	535
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	5.7	12.7	42.5	34.0	5.2	3.20	0.93	212	536
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0.5	6.6	17.9	64.6	10.4	3.78	0.74	212	537
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	1.4	13.1	30.8	43.0	11.7	3.51	0.91	214	538
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	0.5	8.1	16.6	57.8	17.1	3.83	0.82	211	539
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	7.6	15.7	42.9	23.7	10.1	3.13	1.04	198	540
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	14.5	27.5	36.7	19.3	1.9	2.67	1.01	207	541
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.3	17.4	13.1	45.1	21.1	3.63	1.10	213	542
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.0	2.3	8.4	32.7	56.5	4.44	0.75	214	543
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	4.8	12.9	44.3	33.3	4.8	3.21	0.90	210	544
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	17.2	34.9	26.8	18.2	2.9	2.55	1.07	209	545
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	5.2	16.9	25.4	35.7	16.9	3.42	1.11	213	546
mit der zeitlichen Belastung	9.4	22.6	21.2	38.7	8.0	3.13	1.14	212	547
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	0.5	13.1	10.7	47.2	28.5	3.90	0.98	214	548

2. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?

Durchschnitt 3.64

Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.



	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N
	1	2	3	4	5			
	1.0	3.3	12.9	58.4	24.4	4.02	0.77	209 549

3. Denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit nach, so wie es die folgenden Personen tun?

Kreuzen Sie bitte für jede Person eine Variante an.

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N
Person A "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	44.1	23.2	25.1	6.2	1.4	1.98	1.04	211 550
Person B "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	65.7	19.5	9.0	3.3	2.4	1.57	0.96	210 551
Person C "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	64.8	21.9	8.1	4.3	1.0	1.55	0.89	210 552
Person D "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	5.2	13.6	29.6	39.4	12.2	3.40	1.04	213 553
Person E "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	8.5	13.6	42.7	31.0	4.2	3.09	0.97	213 554
Person F "Am besten schluckt man den Aerger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	42.4	29.5	21.9	4.8	1.4	1.93	0.98	210 555
Person G "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle"	65.7	17.1	13.3	1.9	1.9	1.57	0.93	210 556

4. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N
1)	212 557
2)	208 558
3)	201 559

5. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N
1)	209 560
2)	190 561
3)	160 562

6. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

		M	s	N	
Ich bin heute		3.19	0.87	211	563
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	2.4				
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	14.7				
3 <input type="checkbox"/> weder noch	53.6				
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	19.9				
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	9.5				

7. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

		M	s	N	
1 <input type="checkbox"/> ja, sicher	46.4	3.18	0.90	209	564
2 <input type="checkbox"/> eher ja	29.2				
3 <input type="checkbox"/> eher nein	20.1				
4 <input type="checkbox"/> sicher nicht	4.3				N

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung 186 565

8. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?

	sehr schlecht 1	schlecht 2	mittel 3	gut 4	sehr gut 5	M	s	N	
als Lehrer/in	9.8	15.4	33.6	30.4	10.7	3.17	1.12	214	566
ausserhalb des Schuldienstes	29.3	32.2	22.6	12.5	3.4	2.28	1.12	208	567

9. Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N	
Weiterbildung im Lehrberuf	14.4	11.0	36.8	27.8	10.0	3.08	1.17	209	568
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	43.1	19.6	20.6	9.6	7.2	2.18	1.28	209	569

10. Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen?

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N	
10. Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen?	43.1	28.0	19.9	7.1	1.9	1.97	1.04	211	570

11. Aus welchen Gründen haben Sie an eine Kündigung gedacht?

	M	s	N	
1)	124			571
2)	52			572

12. Glauben Sie, dass Sie in sechs Monaten/zwei Jahren/fünf Jahren noch an Ihrer Stelle unterrichten?

	nein 1	eher nein 2	eher ja 3	ja 4	M	s	N	
1) in sechs Monaten:	4.9	2.5	6.9	85.8	3.74	0.74	204	573
2) in zwei Jahren:	9.1	13.0	30.8	47.1	3.16	0.97	208	574
3) in fünf Jahren:	21.8	27.2	31.6	19.4	2.49	1.04	206	575

13. Wenn Sie an Ihre momentane berufliche Situation und an Ihre berufliche Zukunft denken, welche der folgenden Aussagen treffen für Sie zu?

	Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht?		M	s	N	
	eher nein 1	eher ja 2				
1) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.	39.9	60.1	1.60	0.49	208	576
2) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren.	49.5	50.5	1.51	0.50	208	577
3) Ich habe nur einen Wunsch: Weg von der momentanen Stelle.	98.1	1.9	1.02	0.14	206	578
4) An der momentanen Stelle bin ich nicht sehr glücklich. Deshalb suche ich eine neue Stelle.	91.2	8.8	1.09	0.29	205	579
5) Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	41.3	58.7	1.59	0.49	206	580
6) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	90.3	9.7	1.10	0.30	207	581
7) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	76.8	23.2	1.23	0.42	207	582

14. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
	unmotivierte Schüler/innen	12.1	17.7	27.0	31.6				
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	19.4	28.4	28.9	16.6	6.6	2.63	1.17	211	584
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	19.7	18.2	27.2	16.0	8.9	2.66	1.22	213	585
Klassengröße	24.2	13.7	17.5	24.2	20.4	3.03	1.47	211	586
Lärm und Unruhe in der Klasse	12.3	20.9	24.2	29.4	13.3	3.10	1.23	211	587
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	10.3	12.6	25.7	31.3	20.1	3.38	1.23	214	588
psychische Belastung	10.7	27.1	32.7	20.1	9.3	2.90	1.29	214	589
Verhältnis zu den Schulbehörden	40.9	25.8	18.3	8.1	7.0	2.15	1.24	186	590
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	8.0	27.7	39.0	18.8	6.6	2.88	1.02	213	591
Umsetzung des neuen Lehrplans	26.6	38.9	28.1	2.0	4.4	2.19	1.00	203	592
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	11.7	13.6	28.6	29.1	16.9	3.26	1.23	213	593
problembeladene Schüler/innen	5.6	21.0	30.8	29.4	13.1	3.23	1.10	214	594
Verhältnis zur Schulpflege	51.9	25.0	14.2	5.2	3.8	1.84	1.09	212	595
ständiger Stoffzuwachs	16.0	26.4	30.2	19.8	7.5	2.76	1.17	212	596
Kontakte zu den Eltern	31.6	44.3	16.0	7.1	0.9	2.01	0.92	212	597
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	21.6	26.3	21.6	17.8	12.7	2.74	1.32	213	598
zeitliche Belastung	13.1	21.6	31.5	23.0	10.8	2.97	1.19	213	599
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	25.5	41.8	21.6	7.2	3.8	2.22	1.03	208	600
Zwang zur Benotung	20.8	27.5	26.6	15.5	9.7	2.66	1.24	207	601
Zwang zur Selektion	15.8	26.1	28.1	15.8	14.3	2.87	1.27	203	602
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	8.5	17.1	38.4	26.1	10.0	3.12	1.08	211	603
Erwartungsdruck von Schüler/innen	24.3	43.9	24.3	6.1	1.4	2.16	0.91	214	604
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	7.0	30.4	29.9	23.8	8.9	2.97	1.09	214	605

Durchschnitt 2.73

15. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
		7.9	25.1	47.0	16.7				

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
16. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	0.9	11.6	23.7	53.5	10.2	3.61	0.86	215	607

17. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.0	3.8	24.8	46.7	24.8	3.92	0.80	210	608
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	2.3	7.5	23.0	35.7	31.5	3.86	1.02	213	609
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	13.2	34.0	31.1	16.5	5.2	2.67	1.07	212	610
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	16.4	39.4	27.7	15.0	1.4	2.46	0.98	213	611
Ich setze Prioritäten.	0.9	4.2	19.7	57.3	17.8	3.87	0.78	213	612
Ich nasche oder gönne mir meine Liebesspeise.	35.7	28.6	18.1	10.0	7.6	2.25	1.25	210	613
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	18.4	42.5	27.8	8.5	2.8	2.35	0.97	212	614
Ich bin sehr angespannt.	1.4	12.8	39.3	30.8	15.6	3.46	0.95	211	615
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	0.5	6.6	25.9	53.8	13.2	3.73	0.79	212	616
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	13.7	25.5	27.4	24.5	9.0	2.90	1.18	212	617
Ich gehe essen.	48.3	29.4	13.7	5.7	2.8	1.85	1.04	211	618
Ich gerate aus der Fassung.	22.6	42.5	24.5	6.6	3.8	2.26	1.01	212	619
Ich kaufe mir etwas.	44.1	34.1	12.8	7.6	1.4	1.88	1.00	211	620
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	4.7	10.8	35.2	41.8	7.5	3.37	0.94	213	621
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	30.8	47.9	13.7	5.7	1.9	2.00	0.92	211	622
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	0.5	3.3	14.1	58.2	23.9	4.02	0.75	213	623
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	43.7	39.4	9.9	4.7	2.3	1.93	0.95	213	624
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	2.9	20.2	42.8	28.4	5.8	3.14	0.90	208	625
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	0.0	3.3	25.9	53.3	17.5	3.85	0.74	212	626
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	14.3	31.4	35.7	14.8	3.8	2.62	1.02	210	627
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	12.3	27.4	26.4	26.4	7.5	2.90	1.15	212	628
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	5.7	11.8	19.8	40.6	22.2	3.62	1.12	212	629
Ich gehe spazieren.	13.3	18.5	25.1	28.0	15.2	3.13	1.26	211	630
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	0.5	3.3	18.8	37.1	40.4	4.14	0.87	213	631
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.5	6.1	25.4	46.0	22.1	3.83	0.86	213	632
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	13.3	23.2	24.2	27.0	12.3	3.02	1.24	211	633
Ich werde wütend.	14.6	25.9	35.4	19.3	4.7	2.74	1.08	212	634
Ich überdenke meine Prioritäten.	0.5	8.7	37.0	46.6	7.2	3.51	0.77	208	635
Ich schaue mir einen Film an.	43.6	32.7	11.4	10.4	1.9	1.94	1.07	211	636
Ich streng mich besonders an, um alles zu erledigen.	5.2	14.3	34.8	34.8	11.0	3.32	1.02	210	637
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	7.1	21.3	36.5	28.9	6.2	3.06	1.02	211	638
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	25.1	37.4	27.5	8.1	1.9	2.24	0.98	211	639
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	29.9	41.7	23.7	3.3	1.4	2.05	0.89	211	640
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	0.5	10.9	33.2	46.0	9.5	3.53	0.83	211	641
Ich sehe fern.	44.3	23.8	20.0	11.0	1.0	2.05	1.08	210	642
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	6.6	21.7	50.9	17.5	3.3	2.89	0.88	212	643

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden

Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

18. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...

	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	2.9	11.9	12.9	72.4	3.55	0.81	210	644
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	2.9	11.9	13.3	71.9	3.54	0.81	210	645
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	0.9	1.9	17.1	80.1	3.76	0.53	211	646
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	0.9	9.0	8.5	81.5	3.71	0.67	211	647
es Ihnen schwindlig war?	1.0	12.0	11.1	76.0	3.62	0.73	208	648
Sie nicht einschlafen konnten?	7.1	27.1	26.7	39.0	2.98	0.98	210	649
Sie ungewohnt müde waren?	10.8	46.2	17.5	25.5	2.58	0.99	212	650
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	6.1	16.0	23.6	54.2	3.26	0.94	212	651

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

19. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?

	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	33.2	44.6	22.3	1.89	0.74	202	652
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	41.1	39.6	19.3	1.78	0.75	197	653
fachdidaktische Angebote	34.0	49.2	16.8	1.83	0.69	197	654
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	11.7	60.2	28.1	2.16	0.61	196	655
zur Berufssituation und Berufsidentität	17.4	70.3	12.3	1.95	0.54	195	656
fachdidaktische / fachliche Angebote	17.4	45.8	36.8	2.19	0.71	201	657
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	22.8	60.6	16.6	1.94	0.63	193	658

20. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?

	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	10.2	39.3	50.5	2.40	0.67	196	659
auf den Kontakt im Kollegium	11.5	50.3	38.2	2.27	0.65	191	660
auf die Beziehungen zu den Eltern	14.9	60.8	24.2	2.09	0.62	194	661
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	22.1	45.6	32.3	2.10	0.73	195	662
in didaktischen Fragen	11.7	25.0	63.3	2.52	0.70	196	663
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	9.6	25.3	65.2	2.56	0.66	198	664
in Fragen der täglichen Berufsausübung	13.8	40.3	45.9	2.32	0.70	196	665
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.							
	16.7	38.9	44.4	2.28	0.73	198	666
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.							
	33.8	32.8	33.3	2.00	0.82	198	667

21. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1995/96 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	47.9	52.1	1.52	0.50	192	668
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	61.8	38.2	1.38	0.49	196	669
fachdidaktische Angebote	44.9	55.1	1.55	0.50	196	670
Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	44.4	55.6	1.56	0.50	189	671
zur Berufssituation und Berufsidentität	74.6	25.4	1.25	0.44	185	672
fachdidaktische / fachliche Angebote	28.1	71.9	1.72	0.45	199	673

22. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

	N	
1)	99	675
2)	16	676

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

23. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1996/97 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

	%	N	
1 <input type="checkbox"/> Kindergarten	3.7	7	
2 <input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	21.2	40	
3 <input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	25.8	49	
4 <input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	4.2	9	
5 <input type="checkbox"/> Realschule	7.9	15	
6 <input type="checkbox"/> Sekundarschule	16.4	31	
7 <input type="checkbox"/> Bezirksschule	10.6	20	677
8 <input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	9.5	18	Total N = 189 678

24. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich?

% N

.....	20.9	45	679
-------	------	----	-----

25. Unterrichten Sie

% N

<input type="checkbox"/> an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)?	67.4	145	680
<input type="checkbox"/> an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)?	20.0	43	681
<input type="checkbox"/> an mehreren Abteilungen (Schulen)?	13.5	29	Total N = 217 682

26. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtspensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1995/96)?

	Mean:	N	
..... Lektionen pro Woche	22.24 Lektionen	211	683

27. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

	Mean:	N	
a) am jetzigen Schulort: Jahre	8.99 Jahre	215	685
b) insgesamt: Jahre	14.78 Jahre		

28. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

	Mean:	N	
..... Lehrer/innen	25.5 Lehrer/innen	201	686

29. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1)	2)	3)	N	
a) Ort:	Ort:	Ort:	213	687
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:		

c) Institution: Inst.: Inst.: 695

30. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

	%	N	
<input type="checkbox"/> weiblich	61.8	212	698
<input type="checkbox"/> männlich	38.2		
		N	
Alter: Jahre	Mean: 40.2 Jahre	212	699

Die folgende Frage ist nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

31a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 20.0 Schüler/innen	N 160	696
---------------------	---------------------------------	-----------------	-----

31b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 4.6 Schüler/innen	N 158	697
---------------------	--------------------------------	-----------------	-----

32. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

..... 700

..... 701

..... 702

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kodiernummer

Kanton Aargau (1998)

Fragebogen Bleibende

□

501

1. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	Mean M	Std dev s	N N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	0.8	3.8	29.5	65.8	4.60	0.61	237	502
mit der Arbeit mit den Kindern	0.0	2.1	2.9	39.1	55.9	4.49	0.66	238	503
mit dem Klima im Kollegium	3.4	9.4	11.5	44.4	31.2	3.91	1.05	234	504
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	2.1	9.7	21.2	46.2	20.8	3.74	0.97	236	505
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	0.0	6.3	8.8	39.5	45.4	4.24	0.86	238	506
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	6.4	16.5	26.7	35.2	15.3	3.36	1.12	236	507
mit der Führung der Schule	3.5	8.7	23.8	42.9	21.2	3.70	1.01	231	508
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	3.0	12.6	22.1	38.5	23.8	3.68	1.07	231	509
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	1.7	10.6	16.6	41.3	29.8	3.87	1.02	235	510
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	1.7	9.9	24.1	40.5	23.7	3.75	0.99	232	511
mit der Besoldung	10.9	26.9	10.5	38.2	13.4	3.16	1.27	238	512
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	16.5	32.9	37.3	11.7	1.7	2.49	0.96	231	513
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.8	13.9	22.8	44.3	15.2	3.53	1.03	237	514
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	5.5	11.4	21.2	42.4	19.5	3.59	1.09	236	515
mit der Kooperation im Kollegium	2.6	10.2	24.7	46.8	15.7	3.63	0.95	235	516
mit dem Arbeitsweg	1.3	4.2	11.3	19.3	63.9	4.40	0.94	238	517
mit der Dauer der Ferien	0.4	1.3	3.8	15.5	79.0	4.71	0.64	238	518
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	1.7	13.6	18.2	54.7	11.9	3.61	0.92	236	519
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	1.3	10.3	30.9	39.9	17.6	3.62	0.94	233	520
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.0	3.8	8.4	45.6	42.2	4.26	0.77	237	521
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	1.3	6.3	12.7	48.5	31.2	4.02	0.90	237	522
mit der Grösse der Klassen	14.9	17.9	15.3	33.6	18.3	3.23	1.34	235	523
mit der Motivation der Schüler/innen	5.9	22.4	17.3	42.6	11.8	3.32	1.12	237	524
mit der psychischen Belastung	3.4	27.1	27.5	38.6	3.4	3.11	0.96	236	525
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	0.9	8.6	20.6	52.4	17.6	3.77	0.87	233	526
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	2.1	16.9	24.1	44.7	12.2	3.48	0.99	237	527
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	2.5	19.8	34.6	33.8	9.3	3.27	0.97	237	528
mit der Disziplin der Schüler/innen	5.5	25.3	19.4	41.8	8.0	3.22	1.08	237	529
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	3.0	13.5	24.9	44.3	14.3	3.54	0.99	237	530
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	3.8	10.2	24.3	39.1	22.6	3.66	1.06	235	531
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.0	3.8	8.0	30.4	57.8	4.42	0.80	237	532
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	4.2	22.3	18.5	42.0	13.0	3.37	1.09	238	533
mit dem Ausmass an Freizeit	3.0	12.3	19.5	41.5	23.7	3.71	1.05	236	534
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	5.1	25.6	29.9	33.8	5.6	3.09	1.01	234	535
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0.4	9.4	19.7	58.5	12.0	3.72	0.81	234	536
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	0.8	15.8	27.8	47.4	8.1	3.46	0.88	234	537
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	2.1	8.1	19.2	50.4	20.1	3.78	0.93	234	538
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	5.5	10.5	41.1	26.9	16.0	3.37	1.05	219	539
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	14.7	31.2	29.4	21.6	3.0	2.67	1.07	231	540
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.8	16.9	13.5	40.9	24.9	3.66	1.14	237	541
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.4	1.7	7.3	38.9	51.7	4.40	0.74	234	542
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	7.6	17.4	41.9	30.5	2.5	3.03	0.94	236	543
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	21.1	39.7	23.2	13.1	3.0	2.37	1.05	237	544
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	5.5	16.0	29.5	30.0	19.0	3.41	1.13	237	545
mit der zeitlichen Belastung	5.1	29.2	25.8	31.4	8.5	3.09	1.07	236	546
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	1.3	9.4	17.0	46.0	26.4	3.87	0.95	235	547

2. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?

Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N
1	2	3	4	5			
0.0	9.1	15.5	53.9	21.6	3.88	0.85	232 548

3. Denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit nach, so wie es die folgenden Personen tun?

Kreuzen Sie bitte für jede Person eine Variante an.

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5	M	s	N
Person A "Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber es könnte noch schlimmer sein."	38.7	33.6	22.1	4.7	0.9	1.95	0.94	235 549
Person B "Eine Kündigung brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier."	63.5	17.6	12.9	3.9	2.1	1.63	0.99	233 550
Person C "Als Arbeitnehmer/in kann man wirklich nicht viel erwarten."	58.4	19.3	15.5	5.6	1.3	1.72	1.00	233 551
Person D "Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden."	6.0	16.6	32.3	35.3	9.8	3.26	1.04	235 552
Person E "Nach arbeitsfreien Tagen freue ich mich richtig darauf, wieder an die Arbeit gehen zu können."	8.5	15.3	41.9	28.0	6.4	3.09	1.01	236 553
Person F "Am besten schluckt man den Aegerer hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört."	39.6	27.7	27.2	5.1	0.4	1.99	0.96	236 554
Person G "Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, suche ich eine neue Stelle."	62.3	17.4	13.6	6.8	0.0	1.65	0.95	236 555

4. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N
1)	234 556
2)	230 557
3)	219 558

5. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöscher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

	N
1)	236 559
2)	220 560
3)	194 561

6. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit

mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

M s N
3.06 0.77 233 562

- Ich bin heute
- 1 viel unzufriedener 3.0
 - 2 eher unzufriedener 21.0
 - 3 weder noch 48.1
 - 4 eher zufriedener 22.3
 - 5 viel zufriedener 5.6

7. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

M s N

- | | % | N | | | |
|---|----------|----------|------|------|---------|
| 1 <input type="checkbox"/> ja, sicher | 40.7 | 96 | 3.14 | 0.87 | 236 563 |
| 2 <input type="checkbox"/> eher ja | 37.7 | 89 | | | |
| 3 <input type="checkbox"/> eher nein | 16.5 | 39 | | | |
| 4 <input type="checkbox"/> sicher nicht | 5.1 | 12 | | | |

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung

N
Gründe für Wiederwahl 167 564
Gründe für Nicht-Wiederwahl 50 565

8. Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine für Sie ebenso attraktive Stelle wie die jetzige zu finden?

	sehr schlecht	schlecht	mittel	gut	sehr gut
	1	2	3	4	5
als Lehrer/in	11.0	15.3	30.9	33.9	8.9
ausserhalb des Schuldienstes	25.1	33.8	29.4	8.7	3.0

M s N

als Lehrer/in	3.14	1.13	236	566
ausserhalb des Schuldienstes	2.31	1.04	231	567

9. Wie oft denken Sie daran, eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen?

	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
	1	2	3	4	5
Weiterbildung im Lehrberuf	13.0	17.4	32.6	27.0	10.0
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	34.5	22.0	24.1	12.1	7.3

M s N

Weiterbildung im Lehrberuf	3.04	1.17	230	568
Umschulung ausserhalb des Lehrberufes	2.36	1.27	232	569

10. Wie oft denken Sie daran, Ihre Stelle zu verlassen?

	41.0	25.6	24.8	6.4	2.1
--	------	------	------	-----	-----

2.03 1.05 234 570

11. Aus welchen Gründen haben Sie an eine Kündigung gedacht?

N

- 1) 144 571
- 2) 65 572

12. Glauben Sie, dass Sie in sechs Monaten/zwei Jahren/fünf Jahren noch an Ihrer Stelle unterrichten?

	nein	eher nein	eher ja	ja
	1	2	3	4
1) in sechs Monaten:	4.3	0.0	6.4	89.3
2) in zwei Jahren:	9.1	12.6	37.8	40.4
3) in fünf Jahren:	21.1	33.0	30.8	15.0

M s N

1) in sechs Monaten:	3.81	0.64	234	573
2) in zwei Jahren:	3.10	0.94	230	574
3) in fünf Jahren:	2.40	0.98	227	575

13. Wenn Sie an Ihre momentane berufliche Situation und an Ihre berufliche Zukunft denken, welche der folgenden Aussagen treffen für Sie zu?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht?		eher nein 1	eher ja 2	M	s	N	
1) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.		39.6	60.4	1.60	0.49	235	576
2) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber ich will noch etwas Neues ausprobieren.		51.7	48.3	1.48	0.50	234	577
3) Ich habe nur einen Wunsch: Weg von der momentanen Stelle.		96.2	3.8	1.04	0.19	235	578
4) An der momentanen Stelle bin ich nicht sehr glücklich. Deshalb suche ich eine neue Stelle.		91.5	8.5	1.09	0.28	235	579
5) Eine Kündigung hätte wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es wären vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.		50.4	49.6	1.50	0.50	234	580
6) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Der Lehrberuf dient mir jedoch vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.		89.3	10.7	1.11	0.31	234	581
7) Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut. Ich habe aber nicht im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.		79.6	20.4	1.20	0.40	230	582

14. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
unmotivierte Schüler/innen	11.4	19.4	28.3	26.2	14.8	3.14	1.22	237	583
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	14.0	35.2	34.7	12.7	3.4	2.56	0.99	236	584
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	18.6	29.7	26.7	19.5	5.5	2.64	1.15	236	585
Klassengröße	23.6	14.8	19.8	24.5	17.3	2.97	1.43	237	586
Lärm und Unruhe in der Klasse	11.8	18.1	25.3	28.7	16.0	3.19	1.25	237	587
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	8.0	13.5	24.5	31.6	22.4	3.47	1.21	237	588
psychische Belastung	7.2	23.2	37.6	24.1	8.0	3.03	1.04	237	589
Stellung als Monofachlehrkraft (nur für Betroffene)	28.6	27.4	15.5	15.5	13.1	2.58	1.40	84	590
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	11.0	29.2	33.5	22.9	3.4	2.78	1.03	236	591
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	9.7	16.5	23.6	28.3	21.9	3.63	1.26	237	592
problembeladene Schüler/innen	4.6	16.5	32.5	32.5	13.9	3.35	1.06	237	593
Verhältnis zur Schulpflege	48.7	28.8	11.0	7.2	4.2	1.89	1.12	236	594
ständiger Stoffzuwachs	25.6	27.8	31.1	11.0	4.4	2.41	1.12	227	595
Kontakte zu den Eltern	28.2	38.9	21.4	9.4	2.1	2.18	1.02	234	596
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	18.3	29.4	28.1	12.3	11.9	2.70	1.24	235	597
zeitliche Belastung	10.5	22.8	27.8	27.8	11.0	3.06	1.17	237	598
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	27.9	27.9	26.6	12.4	5.2	2.39	1.17	233	599
Zwang zur Benotung	29.5	24.0	24.4	16.1	6.0	2.45	1.24	217	600
Zwang zur Selektion	25.4	19.6	26.8	20.5	7.6	2.65	1.27	224	601
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	7.3	14.2	36.9	29.6	12.0	3.25	1.07	233	602
Erwartungsdruck von Schüler/innen	22.6	39.6	25.5	11.5	0.9	2.29	0.97	235	603
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	8.5	25.4	25.8	29.7	10.6	3.09	1.15	236	604

15. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
	6.3	19.3	50.4	21.8	2.1	2.94	0.87	236	605

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
16. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	0.8	16.8	21.4	55.9	5.0	3.48	0.86	238	606

17. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.						3.86	0.84	235	607
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.						3.79	0.99	236	608
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.						2.74	1.15	237	609
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.						2.50	1.10	237	610
Ich setze Prioritäten.						3.68	0.90	237	611
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingspeise.						2.50	1.25	237	612
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.						2.41	1.08	237	613
Ich bin sehr angespannt.						3.42	0.93	237	614
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.						3.68	0.84	237	615
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.						2.93	1.19	236	616
Ich gehe essen.						2.01	1.01	237	617
Ich gerate aus der Fassung.						2.17	0.97	236	618
Ich kaufe mir etwas.						2.04	1.11	234	619
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.						3.36	0.99	236	620
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.						2.02	0.94	235	621
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.						4.00	0.85	236	622
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.						1.90	0.97	236	623
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.						3.07	0.99	236	624
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.						3.87	0.77	236	625
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.						2.63	1.14	236	626
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.						2.99	1.23	235	627
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.						3.70	1.03	236	628
Ich gehe spazieren.						2.90	1.27	236	629
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.						4.13	0.88	236	630
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.						3.85	0.89	235	631
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.						2.92	1.31	235	632
Ich werde wütend.						2.59	1.09	236	633
Ich überdenke meine Prioritäten.						3.40	0.92	235	634
Ich schaue mir einen Film an.						1.84	1.04	236	635
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.						3.43	1.06	236	636
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.						2.95	1.02	236	637
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.						2.14	0.96	236	638
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.						2.09	1.01	236	639
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.						3.51	0.93	236	640
Ich sehe fern.						1.86	1.08	236	641
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.						2.83	1.06	236	642

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden

Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

18. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...

	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	1.7	16.9	14.0	67.4	3.47	0.83	236	643
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	3.9	14.2	13.7	68.2	3.46	0.88	233	644
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	0.4	3.4	23.7	72.5	3.68	0.56	236	645
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	1.3	13.1	8.1	77.5	3.62	0.76	236	646
es Ihnen schwindlig war?	1.7	16.5	10.2	71.6	3.52	0.83	236	647
Sie nicht einschlafen konnten?	8.9	34.7	21.2	35.2	2.83	1.02	236	648
Sie ungewohnt müde waren?	16.1	50.8	13.6	19.5	2.36	0.97	236	649
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	4.2	15.3	27.1	53.4	3.30	0.88	236	650

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

19. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?

	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	29.4	43.0	27.6	1.98	0.76	228	651
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	37.8	39.1	23.1	1.85	0.77	225	652
fachdidaktische Angebote	36.0	46.9	17.1	1.81	0.71	228	653
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	12.3	49.1	38.6	2.26	0.67	220	654
zur Berufssituation und Berufsidentität	22.4	57.9	19.6	1.97	0.65	214	655
fachdidaktische / fachliche Angebote	13.2	48.2	38.6	2.26	0.68	220	656
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	19.4	61.6	19.0	2.00	0.62	216	657

20. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?

	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	12.5	34.8	52.7	2.40	0.70	224	658
auf den Kontakt im Kollegium	16.6	51.1	32.3	2.16	0.68	223	659
auf die Beziehungen zu den Eltern	16.7	56.3	27.0	2.10	0.65	222	660
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	22.8	42.0	35.2	2.12	0.75	219	661
in didaktischen Fragen	10.0	39.1	50.9	2.41	0.67	220	662
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	7.7	29.3	63.1	2.55	0.63	222	663
in Fragen der täglichen Berufsausübung	10.5	40.9	48.6	2.38	0.67	220	664
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.							
	15.8	33.0	51.1	2.35	0.74	221	665
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.							
	31.2	32.6	36.2	2.05	0.82	221	666

21. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1997/98 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	44.1	55.9	1.56	0.50	229	667
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	68.9	31.1	1.31	0.46	225	668
fachdidaktische Angebote	50.7	49.3	1.49	0.50	225	669

a) Ort:	Ort:	Ort:		
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:	N	
			233	686
c) Institution:	Inst.:	Inst.:		694

30. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

	%	N	
<input type="checkbox"/> weiblich	58.9	236	695
<input type="checkbox"/> männlich	41.1		
Alter: Jahre	Mean: 39.2 Jahre	N	
		236	696

Die folgende Frage ist nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

31a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 20.2 Schüler/innen	N	
		178	697

31b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 4.9 Schüler/innen	N	
		178	698

32. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

N	699
65	700
	701

.....

.....

.....

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kanton Aargau (1994) Fragebogen Kündigende

1. Um uns einen ersten vorläufigen Ueberblick zu verschaffen, möchten wir erfahren, welche der folgenden Angaben für Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	ja 1	nein 0	N	Kodiernummer
a) Kündigung aus eigenem Wunsch	93.6	6.4	109	4
b) Kündigung durch Arbeitgeber (weiter mit Frage 6)	1.8	98.2	113	5
c) Austritt aus dem Schuldienst	44.5	55.5	110	6
d) Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau	22.0	78.0	109	7
e) Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau	13.9	86.1	108	8
e) Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause	26.9	73.1	104	9
f) Pensionierung (weiter mit Frage 6)	13.3	86.7	113	10

2. Was waren für Sie die wichtigsten Gründe, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

N

.....	99	11
.....	64	12
.....	22	12a

3a) Hat sich die Kündigung schon länger abgezeichnet? %

N

<input type="radio"/> ja, die Kündigung hat sich schon länger abgezeichnet	72.4	98	13
<input type="radio"/> nein, die Kündigung ist relativ spontan erfolgt	27.6		

3b) Gab es ein konkretes Ereignis, das die Kündigung ausgelöst hat?

N

<input type="radio"/> ja	53.1	98	14
<input type="radio"/> nein	46.9		

3c) Falls ja, worum handelte es sich?

N

.....	53	15
.....	15	16

4. Wir haben eine Liste mit möglichen Kündigungsgründen zusammengestellt. Uns interessiert, wie wichtig die folgenden Gesichtspunkte für Ihre Kündigung waren.

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden?

	sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	un- wichtig 1	N	Mean	Std dev	
					N	M	s	
Schüler/innen	6.4	11.7	18.1	63.8	94	1.61	0.93	17
Eltern	6.3	9.5	16.8	67.4	95	1.55	0.91	18
Kollegium	10.5	10.5	18.9	60.0	95	1.72	1.03	19
Schulleitung/Rektorat	4.3	5.3	11.7	78.7	94	1.35	0.77	20
Inspektorat	2.1	3.2	7.4	87.2	94	1.20	0.56	21
Schulpflege	8.4	10.5	8.4	72.6	95	1.55	0.99	22
Gemeinderat	3.2	5.3	10.6	80.9	94	1.31	0.72	23
Erziehungsdepartement	3.2	6.4	13.8	76.6	94	1.36	0.75	24

b) Berufslaufbahn

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden berufslaufbahnbezogenen Überlegungen?

	sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	un- wichtig 1	N	M	s	
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	7.5	11.8	12.9	67.7	93	1.59	0.97	25
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	15.6	15.6	5.2	63.5	96	1.83	1.19	26
Ich fühlte mich persönlich und pädagogisch unsicher (Praxisschock).	2.1	5.3	13.8	78.7	94	1.31	0.67	27
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	20.0	21.1	8.4	50.5	95	2.11	1.23	28
Ich bilde mich im Berufsfeld weiter.	22.4	15.8	3.9	57.9	76	2.03	1.29	28a
Ich wechsele das Berufsfeld.	17.6	22.0	3.3	57.1	91	2.00	1.23	29

c) Rahmenbedingungen für den Lehrberuf

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Rahmenbedingungen des Lehrberufes?

	sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	un- wichtig 1	N	M	s	
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	10.6	21.3	23.4	44.7	94	1.98	1.05	30
mangelhaftes Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	3.3	4.3	17.4	75.0	92	1.36	0.72	31
unangemessene Entlohnung	0.0	1.1	23.9	75.0	92	1.26	0.47	32
grosse zeitliche Belastung	16.0	18.1	21.3	44.7	94	2.05	1.13	33
fehlendes Angebot an Teilzeitarbeit	12.8	8.5	12.8	66.0	94	1.68	1.08	34
mangelnde Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.2	7.5	10.8	78.5	93	1.36	0.76	35

d) Berufsausübung

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Gesichtspunkte der täglichen Berufsausübung?

	sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	un- wichtig 1	N	M	s	
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Kariesprophylaxe, Aids)	0.0	4.4	18.9	76.7	90	1.28	1.28	36
Erwartungsdruck von Schüler/innen, Eltern und Gesellschaft	11.8	18.3	21.5	48.4	93	1.93	1.07	37
zu grosse Klassen	12.9	16.1	21.5	49.5	93	1.93	1.09	38
Probleme mit dem neuen Lehrplan	3.3	6.5	13.0	77.2	92	1.36	0.75	39
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	5.4	4.3	5.4	84.8	92	1.30	0.80	40
Unterricht an zu vielen Abteilungen	3.4	4.5	5.6	86.5	89	1.25	0.70	41
unmotivierte Schüler/innen	8.6	11.8	19.4	60.2	93	1.69	0.99	42
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	3.3	4.4	19.8	72.5	91	1.34	0.72	43
verhaltensauffällige Schüler/innen	10.9	17.4	30.4	41.3	92	1.98	1.02	44
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	2.2	4.4	20.0	73.3	90	1.36	0.68	45
mangelhafte Ausstattung der Schule	2.2	3.3	12.2	82.2	90	1.26	0.63	46
Zwang zur Selektion/Schülerbeurteilung	3.3	16.3	16.3	64.1	92	1.59	0.88	47

e) Privatbereich

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte im privaten Bereich?

	sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	un- wichtig 1	N	M	s	
Arbeitsplatzwechsel des Ehepartners	4.3	5.3	2.1	88.3	94	1.26	0.75	48
Konzentration auf Familienarbeit/Kinder	14.9	9.6	7.4	68.1	94	1.71	1.14	49
fehlende Attraktivität des Schulortes	2.1	5.3	9.5	83.2	95	1.26	0.66	50
zu langer Arbeitsweg	9.6	4.3	7.4	78.7	94	1.45	0.96	51
günstige Wohngelegenheit	4.2	2.1	3.2	90.5	95	1.20	0.68	52

f) Lehrer/in als Person

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden persönlichen Gesichtspunkte?

	sehr wichtig 4	wichtig 3	weniger wichtig 2	unwichtig 1	N	M	s	
mangelnde fachliche und erzieherische Sicherheit	2.1	8.5	16.0	73.4	94	1.39	0.74	53
grosse psychische Belastung	11.6	18.9	12.6	56.8	95	1.85	1.10	54
negative Auswirkung auf die Gesundheit	5.4	14.1	12.0	68.5	92	1.57	0.93	55
fehlende Motivation	5.3	11.7	21.3	61.7	94	1.61	0.90	56
Erstarrung in Routine	8.5	16.0	18.1	57.4	94	1.76	1.01	57

g) Anderer Grund (andere Gründe), nämlich:

.....	58
.....	59

5. Welche der folgenden Aussagen zu den Hintergründen Ihrer Kündigung treffen für Sie zu?

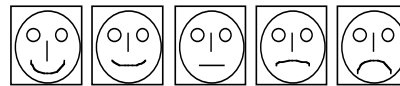
Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.	eher ja 1	eher nein 0	N	
	5.1 Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	36.8		
5.2 Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	65.3	34.7	95	61
5.3 Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	12.9	87.1	93	62
5.4 An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	18.9	81.1	95	63
5.5 Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	52.1	47.9	94	64
5.6 Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	24.7	75.3	93	65
5.7 Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	26.1	73.9	92	66

6. Wie zufrieden sind Sie bzw. waren Sie mit Ihrer Arbeit im Hinblick auf die folgenden Merkmale?

	sehr zufrieden 5	eher zufrieden 4	unentschieden 3	eher unzufrieden 2	sehr unzufrieden 1	N	M	s	
mit dem pädagogischen und didaktischen Spielraum	46.8	45.0	2.8	3.7	1.8	109	4.31	0.85	67
mit dem Klima im Kollegium	39.1	19.1	18.2	18.2	5.5	110	3.68	1.31	68
mit der Arbeit mit den Kindern	51.8	33.6	9.1	3.6	1.8	110	4.30	0.91	69
mit der Kooperation im Kollegium	27.3	24.5	21.8	19.1	7.3	110	3.46	1.28	70
mit der Besoldung	30.6	45.0	18.0	5.4	0.9	111	3.99	0.89	71
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	18.2	47.3	20.9	10.9	2.7	110	3.67	0.99	72
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	12.6	36.9	28.8	19.8	1.8	111	3.39	1.00	73
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	18.0	45.0	24.3	9.9	2.7	111	3.66	0.98	74
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	23.4	49.5	19.8	7.2	0.0	111	3.89	0.85	75
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	20.0	35.5	25.5	14.5	4.5	110	3.52	1.11	76
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	22.5	30.6	24.3	14.4	8.1	111	3.45	1.22	77
mit der Schulleitung/dem Rektorat	42.7	20.0	22.7	10.0	4.5	110	3.86	1.21	78
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	33.6	42.5	11.5	7.1	3.5	111	3.97	1.04	79
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	48.6	21.1	17.4	6.4	6.4	109	3.99	1.23	80

	sehr zu- frieden 5	eher zu- frieden 4	unent- schie- den 3	eher unzu- frieden 2	sehr unzu- frieden 1	N	M	s	
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	10.8	24.5	39.2	19.6	5.9	102	3.15	1.05	81
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	19.4	15.3	32.7	18.4	14.3	98	3.07	1.30	82
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	1.9	17.6	43.5	25.0	12.0	108	2.72	0.96	83
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	33.6	35.5	12.7	11.8	5.5	110	3.82	1.19	84
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	70.3	26.1	0.9	1.8	0.9	111	4.63	0.69	85
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse optimal einzusetzen	58.6	27.9	8.1	4.5	0.9	111	4.39	0.89	86
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	27.5	36.7	22.9	9.2	3.7	109	3.75	1.07	87
mit dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	5.5	28.3	32.7	23.6	10.0	110	2.96	1.07	88
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	30.8	33.6	21.5	11.2	2.8	107	3.79	1.09	89
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	49.5	33.9	14.7	0.9	0.9	109	4.30	0.82	90
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung	12.0	28.7	34.3	16.7	8.3	108	3.19	1.12	91
mit der zeitlichen Belastung	10.9	30.0	36.4	14.5	8.2	110	3.21	1.08	92
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	22.7	36.4	32.7	6.4	1.8	113	3.72	0.95	93
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	21.1	27.5	31.2	16.5	3.7	109	3.46	1.11	94

7. Wie zufrieden sind Sie/waren Sie mit Ihrer Arbeit ganz allgemein?



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	N	M	s	
5	4	3	2	1				
43.1	44	6.4	6.4	0	109	4.24	0.84	95

8. Was verschafft(e) Ihnen am meisten Zufriedenheit im Beruf? Bitte nur zwei Angaben

	N	
1)	108	96
2)	103	98

9. Was bereitet(e) Ihnen am meisten Unzufriedenheit? Bitte nur zwei Angaben

	N	
1)	105	100
2)	97	102

10. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrerin/Lehrer werden?

	N	M	s		
O ja	55.5	110	3.36	0.86	104
O eher ja	30.0				
O eher nein	9.1				
O nein	5.5	N			
Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung	102				105

11. Wie belastend empfinden bzw. empfanden Sie die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	sehr bela- stend 5	bela- stend 4	mittel bela- stend 3	weniger bela- stend 2	nicht bela- stend 1	N	M	s	
komplizierte. problembeladene Schüler/innen	20.7	39.6	23.4	9.0	7.2	111	3.58	1.14	107
Lärm und Unruhe in der Klasse	15.5	24.5	24.5	22.7	12.7	110	3.07	1.27	108
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	28.8	35.1	19.8	10.8	5.4	111	3.71	1.16	109
Verhältnis zu den Schulbehörden	6.3	6.3	10.8	23.4	53.2	111	1.89	1.21	110
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	3.6	16.2	24.3	33.3	22.5	111	2.45	1.12	111
Umsetzung des neuen Lehrplans	2.7	8.1	20.7	26.1	42.3	111	1.03	1.1	112
ständiger Stoffzuwachs	9.1	19.1	17.3	30.9	23.6	110	2.51	1.29	113
Kontakte zu den Eltern	5.5	14.5	16.4	30.9	32.7	110	2.29	1.22	114
nicht praxisgerechte Ausbildung	5.7	9.5	24.8	23.8	36.2	105	2.25	1.21	115
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	9.0	16.2	26.1	22.5	26.1	111	2.60	1.28	116
zeitliche Belastung	10.1	19.3	34.9	19.3	16.5	109	2.87	1.2	117
Reformprojekte/Einführung neuer Lehrmittel	4.5	9.9	15.3	28.8	41.4	111	2.07	1.17	118
Zwang zur Notengebung/Selektion	13.5	20.7	32.4	15.3	18.0	111	2.96	1.28	119
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	10.8	15.3	25.2	31.5	17.1	111	2.71	1.23	120
Erwartungsdruck von Schülern, Eltern und Behörden	16.2	18.9	26.1	21.6	17.1	111	2.96	1.32	121

12. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1993/94 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

122

13. Welche Fächer haben Sie im Schuljahr 1993/94 unterrichtet?

14. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtspensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1993/94)?

N

..... Lektionen pro Woche

Mean: 25.1 Lektionen

112

126

15. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

N

a) am jetzigen Schulort: Jahre

Mean: 8.8 Jahre

112

128

N

b) insgesamt: Jahre

Mean: 12.2 Jahre

111

130

16. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

132

1) a) Ort: 2) Ort: 3) Ort:

137

b) Jahr: Jahr: Jahr:

c) Institution: Inst.: Inst.:

N

Mean (Abschlussjahr): 1980

110

133

Die folgende Frage ist nur von Lehrer/innen der Volksschule zu beantworten.

17. Wie gross ist die Einwohnerzahl Ihrer Schulgemeinde/Ihres Schulkreises?

	%	N	M	s	
O bis 1000	15.2	99	2.42	0.91	150
O 1000-5000	41.4				
O 5000-10'000	29.3				
O über 10'000	14.1				

Die folgende Frage ist nur von Klassenlehrer/innen zu beantworten.

18. Wieviele Schüler/innen unterrichte(te)n Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind (waren)?

	Mean:	N	
..... Schüler/innen	18.5 Schüler/innen	88	151

19. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht an.

	%	N	
O weiblich	67.6	111	153
O männlich	31.5		

20. Wie alt sind Sie?

	Mean:	N	
..... Jahre	36.36 Jahre	110	154

21. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

.....	35	156
.....	22	157
.....	8	158

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kodiernummer

Fragebogen Kündigende (1995)

□

1. Um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, möchten wir erfahren, welche der folgenden Angaben für Sie zutreffen.

1

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	ja 1	nein 0	N	
Auslaufen einer befristeten Anstellung	8.0	92.0	113	2
Pensionierung (weiter mit Frage 5)	7.0	93.0	114	3
Kündigung aus eigenem Wunsch	94.5	5.5	110	4
Kündigung durch Arbeitgeber (weiter mit Frage 5)	1.8	98.2	112	5
Definitiver Austritt aus dem Schuldienst	21.4	78.6	103	6
Eventuell Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause	58.4	41.6	101	7
Wechsel des Berufsfeldes	35.7	64.3	98	8
Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau	17.6	82.4	102	9
Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau	15.4	84.6	104	10
Anderes, nämlich.....	10.4	89.6	115	11

2a) Was war für Sie der entscheidende Grund, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

N

..... 109 12

2b) Gab es weitere wichtige Gründe, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

..... 79 13

..... 44 14

3. Wir haben eine Liste mit möglichen Kündigungsgründen zusammengestellt.

Uns interessiert, wie wichtig die folgenden Gesichtspunkte für Ihre Kündigung waren.

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	N	Mean	Std Dev	
Schüler/innen	70.2	14.4	9.6	5.8	104	1.51	0.89	16
Eltern	67.3	20.2	10.6	1.9	104	1.47	0.76	17
Kollegium	52.9	21.2	15.4	10.6	104	1.84	1.04	18
Schulleitung/Rektorat	68.0	15.5	7.8	8.7	103	1.57	0.97	19
Inspektorat	85.6	9.6	2.9	1.9	104	1.21	0.59	20
Schulpflege	59.6	19.2	15.4	5.8	104	1.67	0.94	21

b) Berufslaufbahn

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden berufslaufbahnbezogenen Überlegungen?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	N	Mean	Std Dev	
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	65.7	19.2	10.1	5.1	99	1.55	0.87	22
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	66.7	17.2	12.1	4.0	99	1.54	0.86	23
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	53.5	16.2	21.2	9.1	99	1.86	1.05	24
Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	51.0	5.1	20.4	23.5	98	2.16	1.28	25
Ich fühle mich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	52.0	8.0	20.0	20.0	100	2.08	1.24	26

c) Berufsausübung

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Gesichtspunkte der täglichen Berufsausübung?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	N	Mean	Std Dev	
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Aids, Gewalt, Umweltschutz)	74.3	18.8	6.9	0.0	101	1.33	0.60	27
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	51.0	22.5	17.6	8.8	102	1.84	1.01	28
Erwartungsdruck von Schüler/innen	61.8	27.5	8.8	2.0	102	1.51	0.74	29
zu grosse Klassen	46.5	14.9	21.8	16.8	101	2.09	1.17	30
Probleme mit dem neuen Lehrplan	77.5	20.6	1.0	1.0	102	1.26	0.52	31
unmotivierte Schüler/innen	58.3	18.4	14.6	8.7	103	1.74	1.01	32
verhaltensauffällige Schüler/innen	48.5	24.3	13.6	13.6	103	1.92	1.08	33
mangelhafte Ausstattung der Schule	76.5	14.7	4.9	3.9	102	1.36	0.76	34
Zwang zur Benotung	66.7	20.6	4.9	7.8	102	1.54	0.91	35
Zwang zur Selektion	67.3	18.8	7.9	5.9	101	1.53	0.88	36

d) Belastungen

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Belastungen, die sich im Lehrberuf ergeben?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	N	Mean	Std Dev	
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	47.6	24.3	16.5	11.7	103	1.99	1.05	37
grosse zeitliche Belastung	45.1	25.5	14.7	14.7	102	1.99	1.09	38
grosse psychische Belastung	43.1	17.6	20.6	18.6	102	2.15	1.17	39
gesundheitliche Belastung	59.8	20.6	16.7	2.9	102	1.63	0.87	40

e) Privatbereich

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte im privaten Bereich?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	N	Mean	Std Dev	
Arbeitsplatzwechsel des Ehepartners	81.4	2.9	2.9	12.7	102	1.47	1.40	41
Konzentration auf Familienarbeit / Kinder	67.0	4.0	13.0	16.0	100	1.78	1.19	42
fehlende Attraktivität des Schulortes	79.0	10.0	5.0	6.0	100	1.38	0.84	43
langer Arbeitsweg	75.0	8.0	7.0	10.0	100	1.52	1.00	44
günstige Wohngelegenheit	85.9	3.0	5.1	6.1	99	1.31	0.83	45

f) Weitere Kündigungsgründe

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	N	Mean	Std Dev	
Weiterbildung im Berufsfeld	53.5	11.1	17.2	19.2	99	2.00	1.20	46
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	52.5	9.9	17.8	19.8	101	2.05	1.23	47
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	77.2	15.8	5.0	2.0	101	1.32	0.66	48
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	84.8	9.1	4.0	2.0	99	1.23	0.62	49
Unterricht an zu vielen Abteilungen	83.0	9.0	5.0	3.0	100	1.28	0.70	50
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	74.5	14.7	4.9	5.9	102	1.42	0.84	51
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	56.7	14.4	22.1	6.7	104	1.79	1.01	52
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	58.3	19.4	13.6	8.7	103	1.73	1.00	53
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	46.1	19.6	24.5	9.8	102	1.98	1.05	54
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	79.2	8.9	6.9	5.0	101	1.38	0.82	55
unangemessene Entlohnung	70.6	18.6	8.8	2.0	102	1.42	0.74	56
fehlende Motivation	69.3	18.8	8.9	3.0	101	1.46	0.78	57
Erstarrung in Routine	62.5	20.2	13.5	3.8	104	1.56	0.87	58

g) Anderer Grund (andere Gründe), nämlich:

	N	
.....	20	60
.....	5	61

4. Welche der folgenden Aussagen zu den Hintergründen Ihrer Kündigung treffen für Sie zu?

	eher ja 1	eher nein 0	N	
Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.				
1) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	39.8	60.2	103	62
2) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	56.3	43.7	103	63
3) Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	20.8	79.2	101	64
4) An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	20.8	79.2	101	65
5) Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	52.9	47.1	104	66
6) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	22.8	77.2	101	67
7) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	13.1	86.9	99	68

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie Ihre persönliche Berufszufriedenheit einschätzen.

Bitte kreuzen Sie bei jedem Aspekt an, wie zufrieden Sie im Moment mit ihm sind. Falls Sie mehrere Stellen innehaben, beziehen Sie sich bitte auf Ihre Haupttätigkeit.

5. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit im Hinblick auf die folgenden Merkmale?

	sehr un- zufrieden	eher un- zufrieden	unent- schieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	N	Mean	Std Dev	
	1	2	3	4	5				
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	4.5	8.9	40.2	46.4	112	4.29	0.81	69
mit der Arbeit mit den Kindern	0.9	2.7	7.1	31.3	58.0	112	4.43	0.81	70
mit dem Klima im Kollegium	9.1	15.5	16.4	31.8	27.3	110	3.53	1.23	71
mit der Unterstützung durch Kolleg/innen	8.9	17.0	17.0	33.0	24.1	112	3.46	1.27	72
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	0.9	10.7	11.6	34.8	42.0	112	4.06	1.03	73
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	3.6	14.3	37.5	26.8	17.9	112	3.41	1.05	74
mit der Schulleitung / dem Rektorat	4.5	13.5	14.4	34.2	33.3	111	3.78	1.18	75
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	6.3	14.3	25.9	29.5	24.1	112	3.51	1.19	76
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	1.8	16.1	19.6	39.3	23.2	112	3.66	1.06	77
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	5.4	10.8	26.1	36.9	20.7	111	3.57	1.10	78
mit der Besoldung	3.6	5.4	17.0	43.8	30.4	112	3.92	1.01	79
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	6.4	33.9	33.0	20.2	6.4	109	2.86	1.02	80
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	4.5	18.0	18.0	43.2	16.2	111	3.49	1.10	81
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	5.5	14.5	17.3	39.1	23.6	110	3.61	1.16	82
mit der Kooperation im Kollegium	9.8	18.8	22.3	31.3	17.9	112	3.29	1.24	83
mit dem Arbeitsweg	4.5	11.6	13.4	17.9	52.7	112	4.03	1.24	84
mit der Länge der Ferien	0.9	2.7	5.4	26.8	64.3	112	4.51	0.79	85
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	0.9	15.2	25.0	44.6	14.3	112	3.56	0.95	86
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kolleg/innen	1.8	12.5	32.1	32.1	21.4	112	3.59	1.02	87
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.9	5.4	8.9	33.9	50.9	112	4.29	0.91	88
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	1.8	7.1	17.9	44.6	28.6	112	3.91	0.95	89
mit der Grösse der Klassen	19.6	22.3	17.9	24.1	16.1	112	2.95	1.38	90
mit der Motivation der Schüler/innen	6.3	19.8	25.2	28.8	19.8	111	3.36	1.19	91
mit der psychischen Belastung	7.1	25.0	22.3	33.0	12.5	112	3.19	1.16	92
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	0.9	9.2	22.9	43.1	23.9	109	3.80	0.94	93
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	0.9	17.9	28.6	37.5	15.2	112	3.48	0.99	94
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	3.6	17.1	30.3	35.1	13.5	111	3.38	1.04	95
mit der Disziplin der Schüler/innen	7.1	22.3	21.4	34.8	14.3	112	3.27	1.17	96
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	4.5	14.3	17.0	42.9	21.4	112	3.63	1.11	97
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.0	5.4	19.1	39.3	39.3	112	4.13	0.87	98
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	5.4	17.0	26.8	33.9	17.0	112	3.40	1.12	99
mit dem Ausmass an Freizeit	7.1	15.2	15.2	45.5	17.0	112	3.50	1.16	100
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	2.7	20.7	35.1	32.4	9.0	111	3.24	0.97	101
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	1.8	15.3	31.5	39.6	11.7	111	3.44	0.95	102
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0.0	7.1	22.3	55.4	15.2	112	3.79	0.79	103
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	1.8	18.0	33.3	32.4	14.4	111	3.40	1.00	104
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	1.8	12.5	24.1	36.6	25.0	112	3.71	1.04	105
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	7.8	19.4	35.9	25.2	11.7	103	3.14	1.10	106
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	11.0	34.9	34.9	15.6	3.7	109	2.66	0.99	107
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	4.5	8.2	20.9	38.2	28.2	110	3.77	1.09	108
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.9	2.7	12.7	37.3	46.4	110	4.26	0.85	109
mit dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	16.2	35.1	24.3	21.6	2.7	111	2.60	1.08	110
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung	7.3	23.9	40.4	23.9	4.6	109	2.95	0.98	111
mit der zeitlichen Belastung	9.0	15.3	34.2	35.1	6.3	111	3.14	1.05	112
mit der Möglichkeit, neue Dinge zu lernen	5.5	12.8	24.4	40.4	16.5	109	3.50	1.09	113

6. Wie zufrieden sind Sie momentan mit Ihrer Arbeit ganz allgemein?

Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.



	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	N	Mean	Std Dev	
	1	2	3	4	5				
	0.9	14.0	15.8	39.5	29.8	114	3.83	1.04	114

7. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen?

	N	
1)	107	115
2)	99	116
3)	91	117

8. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen?

	N	
1)	101	118
2)	94	119
3)	74	120

9. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

Ich war früher

		N	Mean	Std Dev	
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	3.6	110	3.15	0.95	121
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	19.1				
3 <input type="checkbox"/> weder noch	44.5				
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	24.5				
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	8.2				

10. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrerin/Lehrer werden?

		N	Mean	Std Dev	
4 <input type="checkbox"/> ja, sicher	43.4				
3 <input type="checkbox"/> eher ja	33.6	113	3.18	0.85	122
2 <input type="checkbox"/> eher nein	20.4				
1 <input type="checkbox"/> sicher nicht	2.7				

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung? 101 123

11. Wie belastend empfinden Sie momentan

nicht	weniger	mittel	belastend	sehr
-------	---------	--------	-----------	------

die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?	belastend		belastend		belastend		N	Mean	Std Dev	
	1	2	3	4	5					
unmotivierte Schüler/innen	16.4	24.5	28.2	20.9	10.0	110	2.84	1.22	124	
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	17.3	34.5	26.4	19.1	2.7	110	2.56	1.07	125	
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	27.3	19.1	21.8	25.5	2.7	110	2.65	1.30	126	
Klassengrösse	27.3	11.8	20.0	22.7	18.2	110	2.93	1.48	127	
Lärm und Unruhe in der Klasse	10.0	26.4	28.2	23.6	11.8	110	3.01	1.12	128	
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	9.1	15.5	18.2	36.4	20.9	110	3.45	1.24	129	
psychische Belastung	16.4	25.5	30.9	19.1	8.2	110	2.77	1.18	130	
Verhältnis zu den Schulbehörden	39.1	35.5	10.9	9.1	5.5	110	2.06	1.17	131	
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	20.4	37.0	25.9	11.1	5.6	108	2.44	1.11	132	
Umsetzung des neuen Lehrplans	38.5	33.0	19.3	8.3	0.9	109	2.00	1.00	133	
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	9.1	17.3	25.5	27.3	20.9	110	3.34	1.24	134	
problembeladene Schüler/innen	7.3	12.7	31.8	30.9	17.3	110	3.38	1.13	135	
ständiger Stoffzuwachs	19.4	31.5	24.1	18.5	6.5	108	2.61	1.18	136	
Kontakte zu den Eltern	25.7	36.7	25.7	10.1	1.8	109	2.26	1.01	137	
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	17.4	22.9	19.3	27.5	12.8	109	2.95	1.32	138	
zeitliche Belastung	17.4	22.0	32.1	19.3	6.4	109	2.81	1.21	139	
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	37.6	36.7	19.3	6.4	0.0	109	1.95	0.91	140	
Zwang zur Benotung	26.6	30.3	22.0	13.8	7.3	109	2.45	1.23	141	
Zwang zur Selektion	29.2	27.4	17.0	12.3	14.2	106	2.55	1.40	142	
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	12.0	33.3	28.7	19.4	6.5	108	2.75	1.10	143	
Erwartungsdruck von Schüler/innen	23.1	50.9	18.5	6.5	0.9	108	2.11	0.87	144	
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	12.1	29.0	27.1	18.7	13.1	107	2.92	1.22	145	

12. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					N	Mean	Std Dev	
	sehr untypisch	eher untypisch	teils/ teils	eher typisch	sehr typisch				
	1	2	3	4	5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.9	2.7	22.7	43.6	30.0	110	3.99	0.85	146
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	0.0	7.2	26.1	34.2	32.4	111	3.92	0.94	147
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	20.7	26.1	31.5	18.0	3.6	111	2.58	1.12	148
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	15.5	37.3	23.6	20.0	3.6	110	2.59	1.09	149
Ich setze Prioritäten.	0.0	10.1	36.7	35.8	17.4	109	3.61	0.89	150
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingsessspeise.	30.6	25.2	15.3	18.0	10.8	111	2.53	1.37	151
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	15.3	35.1	29.7	15.3	4.5	111	2.59	1.01	152
Ich bin sehr angespannt.	0.9	10.1	26.6	40.4	22.0	111	3.73	1.07	153
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	2.7	11.6	28.6	46.4	10.7	112	3.51	0.93	154
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	10.9	26.4	29.1	20.9	12.7	110	2.98	1.20	155
Ich gehe essen.	38.2	30.0	17.3	10.9	3.6	110	2.12	1.15	156
Ich gerate aus der Fassung.	30.0	30.9	29.1	9.1	0.9	110	2.20	1.00	157
Ich kaufe mir etwas.	39.6	25.2	18.9	13.5	2.7	111	2.14	1.17	158
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	3.6	11.7	36.9	35.1	12.6	111	3.41	0.98	159
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	28.8	39.6	18.0	9.0	4.5	111	2.21	1.10	160
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	0.9	2.7	12.6	62.2	21.6	111	4.01	0.73	161
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	38.7	37.8	16.2	5.4	1.8	111	1.94	0.97	162
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	7.3	17.3	46.4	20.0	9.1	110	3.06	1.02	163
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	0.0	7.2	27.9	45.9	18.9	111	3.77	0.84	164
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	20.7	25.2	28.8	18.9	6.3	111	2.65	1.19	165
	Das ist für mich...								
	sehr untypisch	eher untypisch	teils/ teils	eher typisch	sehr typisch				

	1	2	3	4	5	N	Mean	Std Dev	
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	9.9	16.2	26.1	32.4	15.3	111	3.27	1.20	166
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	2.7	5.4	23.4	42.3	26.1	111	3.84	0.97	167
Ich gehe spazieren.	14.4	21.6	20.7	29.7	13.5	111	3.06	1.28	168
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	0.9	3.6	10.8	42.3	42.3	111	4.22	0.85	169
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.0	5.4	34.8	42.9	17.0	112	3.71	0.81	170
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	15.3	12.6	23.4	27.9	20.7	111	3.26	1.34	171
Ich werde wütend.	17.3	28.2	32.7	17.3	4.5	110	2.64	1.10	172
Ich überdenke meine Prioritäten.	1.8	22.0	39.4	31.2	5.5	109	3.17	0.90	173
Ich schaue mir einen Film an.	45.9	26.1	16.2	6.3	5.4	111	1.99	1.17	174
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.	6.3	18.0	37.8	27.0	10.8	111	3.18	1.06	175
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	8.1	25.2	41.4	20.7	4.5	111	2.88	0.98	176
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	34.2	35.1	24.3	6.3	0.0	111	2.03	0.92	177
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	27.0	39.6	21.6	9.0	2.7	111	2.21	1.03	178
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	3.6	8.1	42.3	36.9	9.0	111	3.40	0.90	179
Ich sehe fern.	50.5	24.3	15.3	4.5	5.4	111	1.90	1.52	180
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	15.5	22.7	34.5	21.8	5.5	110	2.79	1.12	181

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

13. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...

	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nein 4	N	Mean	Std Dev	
Sie Magenschmerzen hatten?	5.3	15.8	7.0	71.9	114	3.46	0.94	182
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	4.4	14.9	9.6	71.1	114	3.47	0.90	183
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	1.8	4.4	25.4	68.4	114	3.61	0.66	184
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	0.9	11.4	6.1	81.6	114	3.68	0.71	185
es Ihnen schwindlig war?	0.0	15.8	9.6	74.6	114	3.59	0.75	186
Sie nicht einschlafen konnten?	8.0	37.2	10.6	44.2	113	2.91	1.97	187
Sie ungewohnt müde waren?	16.7	48.2	7.0	28.1	114	2.47	1.07	188
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	6.2	15.0	15.0	63.7	113	3.36	0.96	189

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

14. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1994/95 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.	%	N	
<input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	13.4	15	
<input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	25.0	28	
<input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	10.7	12	
<input type="checkbox"/> Realschule	14.3	16	
<input type="checkbox"/> Sekundarschule	12.5	14	
<input type="checkbox"/> Bezirksschule	11.6	13	
<input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	12.5	14	Total N = 112

15. Unterrichten Sie

	ja 1	nein 0	N	
1) Hauswirtschaft	8.7	91.3	115	192
2) Textiles Werken	16.5	83.5	115	193

16. Unterrichten Sie

ja	nein
----	------

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kanton Aargau (1996) Fragebogen Kündigende

Kodiernummer

□

Fragen zur Erhebung von Kündigungsgründen der auf Ende Juli 96 aus dem Schuldienst des Kantons Aargau austretenden Lehrkräfte

1

1. Um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, möchten wir erfahren, welche der folgenden Angaben für Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	nein 1	ja 2	N	
Auslaufen einer befristeten Anstellung	93.6	6.4	141	2
Pensionierung (weiter mit Frage 5)	87.8	12.2	147	3
Kündigung aus eigenem Wunsch	3.1	96.9	130	4
Kündigung durch Arbeitgeber (weiter mit Frage 5)	98.4	1.6	125	5
Definitiver Austritt aus dem Schuldienst	74.8	25.2	127	6
Eventuell Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause	45.3	54.7	128	7
Wechsel des Berufsfeldes	59.0	41.0	117	8
Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau	79.5	20.5	122	9
Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau	81.8	18.2	121	10
Anderes, nämlich.....	25.7	74.2	35	11

2a) Was war für Sie der entscheidende Grund, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

N

..... 137 12

2b) Gab es weitere wichtige Gründe, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

..... 96 13

..... 57 14

..... 26 15

3. Wir haben eine Liste mit möglichen Kündigungsgründen zusammengestellt.

Uns interessiert, wie wichtig die folgenden Gesichtspunkte für Ihre Kündigung waren.

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	Mean M	Std dev s	N N	
Schüler/innen	65.4	13.5	15.8	5.3	1.61	0.94	133	16
Eltern	76.3	13.0	8.4	2.3	1.37	0.74	131	17
Kollegium	64.4	15.2	12.9	7.6	1.64	0.96	132	18
Schulleitung/Rektorat	74.2	8.3	8.3	9.1	1.52	0.98	132	19
Inspektorat	86.4	11.4	1.5	0.8	1.17	0.47	132	20
Schulpflege	69.9	10.6	13.6	6.8	1.58	0.97	132	21

b) Berufslaufbahn

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden berufslaufbahnbezogenen Überlegungen?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	64.3	18.6	9.3	6.8	1.61	0.95	129	22
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	67.4	11.6	14.7	6.2	1.60	0.96	129	23
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	46.5	17.3	21.3	15.0	2.05	1.13	127	24
Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	54.4	11.2	12.8	21.6	2.02	1.24	125	25
Ich fühle mich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	53.1	10.2	11.7	25.0	2.09	1.29	128	26

c) Berufsausübung

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Gesichtspunkte der täglichen Berufsausübung?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Gesundheitserziehung, Gewalt, Umweltschutz)	67.2	18.0	11.7	3.1	1.51	0.82	128	27
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	50.4	26.8	14.2	8.7	1.81	0.98	127	28
Erwartungsdruck von Schüler/innen	58.9	25.6	13.2	2.3	1.59	0.81	129	29
zu grosse Klassen	44.1	17.3	23.6	15.0	2.09	1.13	127	30
Probleme mit dem neuen Lehrplan	76.6	14.8	6.3	2.3	1.34	0.70	128	31
unmotivierte Schüler/innen	49.6	21.4	18.3	10.7	1.90	1.05	131	32
verhaltensauffällige Schüler/innen	41.2	22.9	22.1	13.7	2.08	1.09	131	33
mangelhafte Ausstattung der Schule	68.0	15.6	11.7	4.7	1.53	0.88	128	34
Zwang zur Benotung	67.2	25.0	6.3	1.6	1.42	0.68	128	35
Zwang zur Selektion	66.1	22.8	9.4	1.6	1.47	0.73	127	36

d) Belastungen

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Belastungen, die sich im Lehrberuf ergeben?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	50.4	20.5	18.9	10.2	1.89	1.05	127	37
grosse zeitliche Belastung	44.6	13.1	23.8	18.5	2.16	1.19	130	38
grosse psychische Belastung	41.4	18.8	21.9	18.0	2.16	1.16	129	39
gesundheitliche Belastung	61.2	17.1	14.7	7.0	1.67	0.97	129	40

e) Privatbereich

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte im privaten Bereich?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partner/in	88.9	3.2	1.6	6.3	1.25	0.78	126	41
Konzentration auf Familienarbeit / Kinder	68.8	5.5	8.6	17.2	1.74	1.19	128	42
fehlende Attraktivität des Schulortes	75.4	11.1	6.3	7.1	1.45	0.90	126	43
langer Arbeitsweg	76.6	7.0	8.6	7.8	1.48	0.95	128	44
Wohngelegenheit	79.5	6.3	5.5	8.7	1.43	0.94	127	45

f) Weitere Kündigungsgründe

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Weiterbildung im Berufsfeld	52.0	12.6	17.3	18.1	2.02	1.20	127	46
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	49.6	4.7	18.9	26.8	2.23	1.31	126	47
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	84.9	11.9	1.6	1.6	1.20	0.54	126	48
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	85.6	5.6	4.0	4.8	1.28	0.76	125	49
Unterricht an zu vielen Abteilungen	89.1	3.1	3.1	4.7	1.23	0.73	128	50
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	85.8	6.3	6.3	1.6	1.24	0.64	127	51
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	58.1	23.3	9.3	9.3	1.70	0.98	129	52
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	65.6	20.8	8.8	4.8	1.53	0.85	125	53
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	46.6	22.1	20.6	10.7	1.95	1.05	131	54
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	71.7	8.7	9.4	10.2	1.58	1.03	127	55
unangemessene Entlohnung	63.0	22.0	10.2	4.7	1.57	0.86	127	56
fehlende Motivation	63.0	16.5	14.2	6.3	1.64	0.95	127	57
Erstarrung in Routine	62.2	12.6	18.9	6.3	1.69	0.99	127	58

4. Welche der folgenden Aussagen zu den Hintergründen Ihrer Kündigung treffen für Sie zu?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	eher nein 1	eher ja 2	M	s	N	
1) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	59.1	40.9	1.41	0.49	132	59
2) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	38.5	61.5	1.62	0.49	130	60
3) Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	77.7	22.3	1.22	0.42	130	61
4) An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	83.7	26.3	1.16	0.37	129	62
5) Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	43.9	56.1	1.56	0.50	132	63
6) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	74.8	25.2	1.25	0.44	131	64
7) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	80.0	20.0	1.20	0.40	130	65

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie Ihre persönliche Berufszufriedenheit einschätzen.

Bitte kreuzen Sie bei jedem Aspekt an, wie zufrieden Sie im Moment mit ihm sind. Falls Sie mehrere Stellen innehaben, beziehen Sie sich bitte auf Ihre Haupttätigkeit.

5. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	2.0	3.4	32.9	61.7	4.54	0.66	149	66
mit der Arbeit mit den Kindern	2.0	2.7	3.4	34.0	57.8	4.43	0.85	147	67
mit dem Klima im Kollegium	6.8	11.6	15.8	29.5	36.6	3.70	1.17	146	68
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	3.4	16.3	17.7	32.0	30.6	3.70	1.17	147	69
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	2.7	4.1	8.2	30.6	54.4	4.30	0.98	147	70

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	9.7	17.9	22.2	33.8	16.6	3.30	1.22	145	71
mit der Führung der Schule	6.4	9.2	22.0	41.1	21.3	3.62	1.11	141	72
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	2.1	12.1	28.4	27.0	30.5	3.72	1.09	141	73
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.4	6.1	20.9	43.2	26.4	3.83	1.00	148	74
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	2.1	7.6	27.6	40.7	22.1	3.73	0.96	145	75
mit der Besoldung	4.1	17.0	15.6	36.1	27.2	3.65	1.17	147	76
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	11.0	23.4	43.4	17.2	4.8	2.81	1.01	145	77
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	4.8	13.0	14.4	52.1	15.8	3.61	1.05	146	78
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	4.8	10.3	12.3	34.9	37.7	3.90	1.16	146	79
mit der Kooperation im Kollegium	4.9	15.3	18.1	34.7	27.1	3.64	1.17	144	80
mit dem Arbeitsweg	8.9	6.8	9.6	19.9	54.8	4.05	1.32	146	81
mit der Dauer der Ferien	1.4	2.1	0.7	24.1	71.4	4.63	0.74	145	82
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	4.9	13.9	16.0	50.0	15.3	3.57	1.06	144	83
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	2.1	8.4	23.8	40.6	25.2	3.78	0.99	143	84
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.7	6.3	3.5	38.7	50.7	4.32	0.87	142	85
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	2.1	6.3	11.9	46.2	33.6	4.03	0.95	143	86
mit der Grösse der Klassen	16.0	17.4	16.0	29.2	21.5	3.23	1.39	144	87
mit der Motivation der Schüler/innen	8.2	21.9	15.1	38.4	16.4	3.33	1.22	146	88
mit der psychischen Belastung	9.0	25.7	22.2	33.3	9.7	3.09	1.16	144	89
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	0.7	8.4	7.7	53.8	29.4	4.03	0.88	143	90
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	2.8	14.0	30.1	37.8	15.4	3.49	1.01	143	91
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	8.8	19.0	19.7	33.3	19.0	3.35	1.24	147	92
mit der Disziplin der Schüler/innen	8.4	23.1	15.4	40.6	12.6	3.26	1.19	143	93
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	3.5	16.1	21.7	41.3	17.5	3.53	1.07	143	94
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	7.6	18.1	24.3	27.1	22.9	3.40	1.24	144	95
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	1.4	4.1	7.6	37.2	49.7	4.30	0.88	145	96
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	6.2	18.6	18.6	38.6	17.9	3.43	1.17	145	97
mit dem Ausmass an Freizeit	2.1	12.5	16.7	41.7	27.1	3.79	1.05	144	98
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	2.8	19.3	38.6	33.1	6.2	3.21	0.92	145	99
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	4.4	16.8	39.4	32.1	7.3	3.21	0.96	137	100
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	1.4	15.5	14.1	55.6	13.4	3.64	0.95	142	101
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	2.1	15.9	33.1	35.9	13.1	3.42	0.98	145	102
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	2.8	14.7	14.7	41.3	26.6	3.74	1.09	143	103
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	11.0	17.6	39.0	20.6	11.8	3.04	1.14	136	104
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	10.1	32.4	40.3	17.3	0.0	2.65	0.88	139	105
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	6.3	16.7	9.7	43.1	24.3	3.63	1.20	144	106
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.0	4.2	5.6	37.8	52.4	4.39	0.78	143	107
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	9.2	14.8	40.8	31.0	4.2	3.06	1.00	142	108
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	13.7	34.9	28.1	21.2	2.1	2.63	1.03	146	109
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	6.9	15.2	28.3	28.3	21.4	3.42	1.18	145	110
mit der zeitlichen Belastung	10.3	20.5	24.7	36.3	8.2	3.12	1.14	146	111
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	4.1	11.0	19.9	45.2	19.9	3.66	1.05	146	112

6. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?



Bitte Kästchen unter dem
zutreffenden Gesicht ankreuzen.

1	2	3	4	5	M	s	N	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.84	1.04	144	113
4.9	6.3	14.6	48.6	25.7				

7. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

N

- 1) 141 114
 2) 136 115
 3) 129 116

8. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

N

- 1) 138 117
 2) 128 118
 3) 109 119

9. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

M s N

Ich war früher

3.17 0.84 142 120

- 1 viel unzufriedener 1.4
 2 eher unzufriedener 16.2
 3 weder noch 54.2
 4 eher zufriedener 20.4
 5 viel zufriedener 7.7

10. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

M s N

- 1 ja, sicher 39.7
 2 eher ja 35.6
 3 eher nein 19.2
 4 sicher nicht 5.5

1.90 0.90 146 121

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung

N
133 122

11. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
unmotivierte Schüler/innen	19.7	19.0	27.2	20.4	13.6	2.89	1.31	147	123
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	25.9	28.0	22.4	21.7	2.1	2.46	1.16	143	124
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	23.9	23.9	15.5	23.9	12.7	2.78	1.38	142	125
Klassengrösse	23.6	22.2	18.1	15.3	20.8	2.88	1.48	144	126
Lärm und Unruhe in der Klasse	14.5	24.1	22.8	24.8	13.8	2.99	1.27	145	127
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	9.7	20.0	17.2	30.3	22.8	3.37	1.30	145	128
psychische Belastung	13.0	26.7	28.1	21.9	10.3	2.90	1.21	146	129
Verhältnis zu den Schulbehörden	43.2	24.7	14.4	11.6	6.2	2.13	1.26	146	130
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	22.7	24.8	30.5	17.0	5.0	2.57	1.16	141	131
Umsetzung des neuen Lehrplans	36.8	39.0	14.7	5.9	3.7	2.01	1.04	136	132
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	9.7	20.7	27.6	24.8	17.2	3.19	1.23	145	133
problembeladene Schüler/innen	6.3	21.5	22.2	34.0	16.0	3.32	1.16	144	134
Verhältnis zur Schulpflege	46.9	21.4	11.7	13.1	6.9	2.12	1.32	145	135
ständiger Stoffzuwachs	23.0	32.4	25.2	18.0	1.4	2.42	1.08	139	136
	nicht belastend	weniger belastend	mittel belastend	belastend	sehr belastend	M	s	N	

	1	2	3	4	5				
Kontakte zu den Eltern	35.0	38.5	19.6	6.3	0.7	1.99	0.93	143	137
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	21.2	19.2	26.7	19.2	13.7	2.85	1.33	146	138
zeitliche Belastung	18.6	20.7	29.7	18.6	12.4	2.86	1.28	145	139
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	32.6	36.2	20.6	9.2	1.4	2.11	1.01	141	140
Zwang zur Benotung	31.9	30.4	17.8	14.8	5.2	2.31	1.21	135	141
Zwang zur Selektion	29.9	26.3	23.4	13.9	6.6	2.41	1.23	137	142
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	19.1	25.5	29.8	17.7	7.8	2.70	1.20	141	143
Erwartungsdruck von Schüler/innen	33.3	34.8	24.1	7.1	0.7	2.07	0.96	141	144
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	16.9	28.2	27.5	22.5	4.9	2.70	1.14	142	145

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
12. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	7.4	20.1	45.0	23.5	4.0	2.97	0.95	149	146

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
13. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	0.0	16.7	20.7	57.3	5.3	3.51	0.83	150	147

14. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.7	3.4	27.9	43.5	24.5	3.88	0.84	147	148
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	0.7	5.4	20.9	41.9	31.1	3.97	0.90	148	149
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	15.1	28.1	23.3	24.0	9.6	2.85	1.22	146	150
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	17.8	38.4	22.6	16.4	4.8	2.52	1.11	146	151
Ich setze Prioritäten.	1.4	5.5	37.0	37.0	19.2	3.67	0.90	146	152
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingspeise.	23.4	21.4	16.6	26.2	12.4	2.83	1.38	145	153
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	21.2	36.3	23.3	14.4	4.8	2.45	1.12	146	154
Ich bin sehr angespannt.	1.4	12.3	28.1	36.3	21.9	3.65	1.00	146	155
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	2.7	15.5	23.0	45.3	13.5	3.51	1.00	148	156
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	10.9	26.5	21.1	32.0	9.5	3.03	1.19	147	157
Ich gehe essen.	33.8	35.9	15.2	9.7	5.5	2.17	1.16	145	158
Ich gerate aus der Fassung.	24.0	33.6	26.7	13.0	2.7	2.37	1.07	146	159
Ich kaufe mir etwas.	29.7	29.7	19.3	17.2	4.1	2.37	1.20	145	160
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	6.9	15.9	33.8	31.7	11.7	3.26	1.08	145	161
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	39.3	35.2	14.5	9.7	1.4	1.99	1.03	145	162
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	0.0	4.8	17.7	55.1	22.4	3.95	0.77	147	163
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	46.9	30.3	15.9	4.8	2.1	1.85	1.00	145	164
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	6.3	19.4	40.3	25.0	9.0	3.11	1.03	144	165
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	1.4	2.1	29.0	55.9	11.7	3.75	0.74	145	166
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	16.1	27.3	32.2	17.5	7.0	2.72	1.14	143	167
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	12.3	26.7	23.3	29.5	8.2	2.95	1.18	146	168
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	3.4	11.0	26.7	34.9	24.0	3.65	1.07	146	169
Ich gehe spazieren.	16.4	24.7	21.2	26.0	11.6	2.92	1.28	146	170
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	1.4	2.0	17.6	41.9	37.2	4.12	0.86	148	171
	Das ist für mich...								
	sehr	eher	teils/	eher	sehr				

	untypisch 1	untypisch 2	teils 3	typisch 4	typisch 5	M	s	N	
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.7	8.3	28.3	43.4	19.3	3.72	0.89	145	172
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	10.3	23.4	24.1	26.2	15.9	3.14	1.24	145	173
Ich werde wütend.	18.2	23.1	29.4	21.0	8.4	2.78	1.21	143	174
Ich überdenke meine Prioritäten.	3.5	12.6	33.6	39.9	10.5	3.41	0.96	143	175
Ich schaue mir einen Film an.	44.4	29.9	16.7	7.6	1.4	1.92	1.02	144	176
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.	4.1	17.2	28.3	35.2	15.2	3.40	1.07	145	177
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	8.4	22.4	40.6	24.5	4.2	2.94	0.99	143	178
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	27.5	31.0	27.5	13.4	0.7	2.29	1.04	142	179
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	32.6	30.6	27.1	6.9	2.8	2.17	1.05	144	180
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	4.2	9.7	31.3	40.3	14.6	3.51	1.00	144	181
Ich sehe fern.	53.5	16.0	20.8	9.0	0.7	1.88	1.08	144	182
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	11.1	24.3	43.8	16.0	4.9	2.79	1.00	144	183

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

15. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	9.1	13.3	13.3	64.3	3.33	1.02	143	184
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	4.9	16.1	9.8	69.2	3.43	0.93	143	185
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	0.0	4.2	20.3	75.5	3.72	0.55	143	186
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	1.4	10.6	7.7	80.3	3.68	0.73	142	187
es Ihnen schwindlig war?	2.1	14.2	9.2	74.5	3.57	0.82	141	188
Sie nicht einschlafen konnten?	9.7	33.1	15.2	42.1	2.90	1.07	145	189
Sie ungewohnt müde waren?	22.8	43.4	12.4	21.4	2.32	1.05	145	190
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	9.8	22.4	23.1	44.8	3.03	1.03	143	191

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

16. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	47.0	34.1	18.9	1.72	0.77	132	192
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	54.9	27.1	18.0	1.63	0.77	133	193
fachdidaktische Angebote	38.3	42.9	18.8	1.81	0.73	133	194
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	4.6	61.5	33.8	2.29	0.55	130	195
zur Berufssituation und Berufsidealität	22.7	58.6	18.8	1.96	0.65	128	196
fachdidaktische / fachliche Angebote	12.9	46.2	40.9	2.28	0.68	132	197
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	32.5	54.0	13.5	1.81	0.65	126	198

17. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	13.0	45.0	42.0	2.29	0.69	131	199
auf den Kontakt im Kollegium	14.6	56.9	28.5	2.14	0.64	130	200
auf die Beziehungen zu den Eltern	21.5	58.5	20.0	1.99	0.65	130	201
	nein	weder noch	ja				

	1	2	3	M	s	N	
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	26.4	42.6	31.0	2.05	0.76	129	202
in didaktischen Fragen	12.3	38.5	42.9	2.37	0.70	130	203
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	6.1	28.0	65.9	2.60	0.60	132	204
in Fragen der täglichen Berufsausübung	13.7	46.6	39.7	2.26	0.69	131	205
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.	23.0	33.3	43.7	2.21	0.79	135	206
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.	37.8	26.7	35.6	1.98	0.86	135	207

18. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1995/96 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	63.0	37.0	1.37	0.49	135	208
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	75.6	24.4	1.24	0.53	135	209
fachdidaktische Angebote	50.0	50.0	1.50	0.50	136	210
Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	60.0	40.0	1.40	0.49	140	211
zur Berufssituation und Berufsidentität	84.2	15.8	1.16	0.37	139	212
fachdidaktische / fachliche Angebote	33.1	66.9	1.67	0.47	139	213
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	83.1	16.9	1.17	0.38	136	214

19. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

	N	
.....	41	215
.....	7	216

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

20. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1995/96 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.

	%	N	
1 <input type="checkbox"/> Kindergarten	13.5	17	
2 <input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	19.8	25	
3 <input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	15.9	20	
4 <input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	4.0	5	
5 <input type="checkbox"/> Realschule	12.7	16	
6 <input type="checkbox"/> Sekundarschule	12.7	16	
7 <input type="checkbox"/> Bezirksschule	6.3	8	217
8 <input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	15.1	19	Total N = 126 218

21. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich?

	%	N	
.....	26.3	40	219

22. Unterrichten Sie

	%	N	
<input type="checkbox"/> an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)?	55.9	85	220
<input type="checkbox"/> an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)?	35.5	54	221
<input type="checkbox"/> an mehreren Abteilungen (Schulen)?	13.8	21	Total N = 160 222

23. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtpensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1995/96)?

..... Lektionen pro Woche	Mean: 23.82 Lektionen	N 147	223
---------------------------	------------------------------	-----------------	-----

24. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre	b) insgesamt: Jahre		224
Mean: 7.98 Jahre	Mean: 11.93 Jahre	N 151	225

25. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

..... Lehrer/innen	Mean: 28.5 Lehrer/innen	N 141	226
--------------------	--------------------------------	-----------------	-----

26. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1) a) Ort:	2) Ort:	3) Ort:	
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:	N 151
c) Institution:	Inst.:	Inst.:	227 235

Die folgenden beiden Fragen sind nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

27a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 19.4 Schüler/innen	N 106	236
---------------------	---------------------------------	-----------------	-----

27b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	N 105	237
---------------------	-----------------	-----

28. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

<input type="checkbox"/> weiblich	% 73.5	N 147	238
<input type="checkbox"/> männlich	26.5		
Alter: Jahre	Mean: 36,5 Jahre	N 106	239

29. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

.....	N 58	240
.....	23	241
.....	6	242

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kanton Aargau (1997) Fragebogen Kündigende

Kodiernummer

□

Fragen zur Erhebung von Kündigungsgründen der auf Ende Juli 97 aus dem Schuldienst des Kantons Aargau austretenden Lehrkräfte

1

1. Um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, möchten wir erfahren, welche der folgenden Angaben für Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	nein 1	ja 2	N	
Auslaufen einer befristeten Anstellung	87.1	12.9	155	2
Pensionierung (weiter mit Frage 5)	77.4	22.6	177	3
Kündigung aus eigenem Wunsch	6.4	93.6	172	4
Kündigung durch Arbeitgeber (weiter mit Frage 5)	97.8	2.2	138	5
Definitiver Austritt aus dem Schuldienst	79.1	20.9	139	6
Eventuell Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause	43.0	57.0	151	7
Wechsel des Berufsfeldes	68.3	31.7	142	8
Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau	67.3	32.7	147	9
Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau	82.7	17.3	139	10
Anderes, nämlich.....	33.3	66.7	63	11

2a) Was war für Sie der entscheidende Grund, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

N

..... 175 12

2b) Gab es weitere wichtige Gründe, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

..... 115 13

..... 55 14

..... 25 15

3. Wir haben eine Liste mit möglichen Kündigungsgründen zusammengestellt.

Uns interessiert, wie wichtig die folgenden Gesichtspunkte für Ihre Kündigung waren.

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	Mean M	Std dev s	N N	
Schüler/innen	66.1	17.2	11.5	5.2	1.56	0.89	174	16
Eltern	66.3	20.3	9.9	3.5	1.51	0.81	172	17
Kollegium	59.3	20.3	9.9	10.5	1.72	1.02	172	18
Schulleitung/Rektorat	64.7	16.5	9.4	9.4	1.64	1.00	170	19
Inspektorat	81.3	12.9	4.1	1.8	1.26	0.62	171	20
Schulpflege	56.6	19.7	8.7	15.0	1.82	1.10	173	21

b) Berufslaufbahn

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden berufslaufbahnbezogenen Überlegungen?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	69.9	18.1	8.4	3.6		1.46	0.89	166	22
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	65.5	17.3	13.1	4.2		1.56	0.87	168	23
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	58.7	9.0	23.4	9.0		1.83	1.08	167	24
Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	47.3	9.1	18.8	24.8		2.21	1.27	165	25
Ich fühle mich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	64.2	6.8	15.4	13.6		1.78	1.14	162	26

c) Berufsausübung

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Gesichtspunkte der täglichen Berufsausübung?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Gesundheitserziehung, Gewalt, Umweltschutz)	69.5	20.4	8.4	1.8		1.43	0.72	167	27
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	51.8	26.5	17.1	4.7		1.75	0.90	170	28
Erwartungsdruck von Schüler/innen	65.9	23.5	8.8	1.8		1.47	0.73	170	29
zu grosse Klassen	49.1	18.1	18.7	14.0		1.98	1.12	171	30
Probleme mit dem neuen Lehrplan	81.5	14.9	3.6	0.0		1.22	0.50	168	31
unmotivierte Schüler/innen	52.3	23.8	13.4	10.5		1.82	1.02	172	32
verhaltensauffällige Schüler/innen	44.8	22.7	19.8	12.8		2.01	1.08	172	33
mangelhafte Ausstattung der Schule	71.0	18.9	4.7	5.3		1.44	0.82	169	34
Zwang zur Benotung	68.3	20.4	9.0	2.4		1.46	0.76	167	35
Zwang zur Selektion	63.1	22.6	10.7	3.6		1.55	0.83	168	36

d) Belastungen

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Belastungen, die sich im Lehrberuf ergaben?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	47.3	29.0	14.8	8.9		1.85	0.98	169	37
grosse zeitliche Belastung	45.3	29.7	16.3	8.7		1.88	0.98	172	38
grosse psychische Belastung	42.4	21.8	19.4	16.5		2.10	1.13	170	39
gesundheitliche Belastung	61.8	18.8	10.6	8.8		1.67	0.99	170	40

e) Privatbereich

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte im privaten Bereich?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partner/in	86.5	2.9	4.7	5.8		1.30	0.81	171	41
Konzentration auf Familienarbeit / Kinder	65.1	8.7	11.0	15.1		1.76	1.15	172	42
fehlende Attraktivität des Schulortes	70.4	17.2	7.7	4.7		1.47	0.83	169	43
langer Arbeitsweg	69.4	14.7	8.2	7.6		1.54	0.94	170	44
Wohngelegenheit	84.6	4.7	6.5	4.1		1.30	0.77	169	45

f) Weitere Kündigungsgründe

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Weiterbildung im Berufsfeld	53.6	13.3	16.3	16.9	1.96	1.18	166	46
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	51.8	19.0	13.7	15.5	1.93	1.13	168	47
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	88.1	10.1	0.6	1.2	1.15	0.46	168	48
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen	81.7	8.3	5.9	4.1	1.33	0.77	169	49
Unterricht an zu vielen Abteilungen	84.0	5.3	4.7	5.9	1.33	0.82	169	50
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	79.2	11.3	8.9	0.6	1.31	0.66	168	51
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	62.1	18.9	12.4	6.5	1.63	0.94	169	52
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	65.3	22.8	8.4	3.6	1.50	0.80	167	53
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	52.1	21.0	16.8	10.2	1.85	1.04	167	54
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	76.6	10.2	6.0	7.2	1.44	0.90	167	55
unangemessene Entlohnung	74.4	14.3	7.7	3.6	1.41	0.78	168	56
fehlende Motivation	67.9	13.1	14.3	4.8	1.56	0.91	168	57
Erstarrung in Routine	62.7	16.6	14.2	6.5	1.65	0.95	169	58

4. Welche der folgenden Aussagen zu den Hintergründen Ihrer Kündigung treffen für Sie zu?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	eher nein 1	eher ja 2	M	s	N	
1) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	64.3	35.7	1.36	0.48	171	59
2) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	44.4	55.6	1.56	0.50	171	60
3) Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	74.1	25.9	1.26	0.44	170	61
4) An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	74.7	25.3	1.25	0.44	170	62
5) Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	54.0	46.0	1.46	0.50	174	63
6) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	73.5	26.5	1.27	0.44	170	64
7) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	77.3	22.7	1.23	0.42	172	65

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie Ihre persönliche Berufszufriedenheit einschätzen.

Bitte kreuzen Sie bei jedem Aspekt an, wie zufrieden Sie im Moment mit ihm sind. Falls Sie mehrere Stellen innehaben, beziehen Sie sich bitte auf Ihre Haupttätigkeit.

5. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	0.5	5.2	36.2	58.2	4.52	0.62	213	66
mit der Arbeit mit den Kindern	0.0	3.3	2.3	31.9	62.4	4.54	0.70	213	67
mit dem Klima im Kollegium	6.6	13.2	11.8	34.9	33.5	3.76	1.23	212	68
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	5.2	15.2	17.1	32.7	29.9	3.67	1.20	211	69
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	0.9	3.8	6.1	45.5	43.7	4.27	0.81	213	70

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	11.8	13.7	21.3	35.5	17.5	3.33	1.25	211	71
mit der Führung der Schule	7.7	12.4	18.2	37.8	23.9	3.58	1.20	209	72
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	6.3	10.6	19.7	38.9	24.5	3.65	1.15	208	73
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	1.4	11.5	19.1	40.7	27.3	3.81	1.01	209	74
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	3.9	7.2	27.5	35.3	26.1	3.73	1.05	207	75
mit der Besoldung	3.8	11.0	15.8	42.1	27.3	3.78	1.08	209	76
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	8.2	20.8	50.7	15.9	4.3	2.87	0.93	207	77
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	2.8	8.9	18.3	45.5	24.4	3.80	1.00	213	78
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	5.3	16.7	16.3	32.5	29.2	3.64	1.21	209	79
mit der Kooperation im Kollegium	7.6	15.6	12.8	39.8	24.2	3.57	1.23	211	80
mit dem Arbeitsweg	3.8	13.2	11.3	17.5	54.2	4.05	1.24	212	81
mit der Dauer der Ferien	0.0	1.9	3.8	18.8	75.6	4.68	0.64	213	82
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	1.0	15.3	13.4	48.3	22.0	3.75	1.00	209	83
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	3.3	7.6	25.6	42.7	20.9	3.70	0.99	211	84
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.0	4.3	4.7	45.5	45.5	4.32	0.76	211	85
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	1.4	4.3	10.5	49.8	34.0	4.11	0.86	209	86
mit der Grösse der Klassen	13.8	21.4	12.4	30.5	21.9	3.25	1.38	210	87
mit der Motivation der Schüler/innen	3.8	20.3	20.3	35.8	19.8	3.48	1.13	212	88
mit der psychischen Belastung	6.6	24.9	22.5	35.2	10.8	3.19	1.13	213	89
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	1.4	6.6	12.7	47.6	31.6	4.01	0.92	212	90
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	1.4	14.8	21.4	41.9	20.5	3.65	1.01	209	91
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	2.4	16.3	29.7	32.5	19.1	3.50	1.05	209	92
mit der Disziplin der Schüler/innen	5.2	26.2	14.3	35.2	19.0	3.37	1.21	210	93
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	0.0	11.0	22.5	43.1	23.4	3.79	0.93	209	94
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	11.8	11.8	16.1	40.3	19.9	3.45	1.27	211	95
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.0	3.7	7.5	31.3	57.5	4.43	0.79	214	96
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	1.9	24.9	17.2	39.7	16.3	3.44	1.09	209	97
mit dem Ausmass an Freizeit	2.4	8.1	18.0	41.2	30.3	3.89	1.01	211	98
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	3.4	14.5	33.3	36.7	12.1	3.40	0.99	207	99
mit der Umsetzung des neuen Lehrplans	1.0	7.3	44.2	35.9	11.7	3.50	0.83	206	100
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	1.4	11.4	10.4	55.0	21.8	3.84	0.94	211	101
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	0.9	12.3	28.3	43.4	15.1	3.59	0.92	212	102
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	1.0	8.1	19.1	47.4	24.4	3.86	0.91	209	103
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	3.6	14.2	47.2	21.8	13.2	3.27	0.98	197	104
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	6.3	24.4	46.8	18.5	3.9	2.89	0.91	205	105
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	4.3	12.8	14.7	37.9	30.3	3.77	1.14	211	106
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.5	1.9	7.5	36.3	53.8	4.41	0.75	212	107
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	2.9	11.0	39.5	39.5	7.1	3.37	0.88	210	108
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	7.1	34.4	26.9	26.9	4.7	2.88	1.04	212	109
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	6.1	10.8	27.8	30.2	25.0	3.57	1.16	212	110
mit der zeitlichen Belastung	5.2	21.7	24.1	38.7	10.4	3.27	1.08	212	111
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	1.9	14.7	14.7	46.9	21.8	3.72	1.03	211	112

Durchschnitt 3.61

6. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?



Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N	
1	2	3	4	5	3.91	0.96	208	113
1.4	8.7	15.9	45.2	28.8				

7. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

N

1)	185	114
2)	181	115
3)	168	116

8. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

N

1)	177	117
2)	160	118
3)	142	119

9. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

M s N
3.10 0.99 205 120

Ich bin heute		
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	5.9	
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	19.5	
3 <input type="checkbox"/> weder noch	41.0	
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	26.3	
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	7.3	

10. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

M s N
3.09 0.94 211 121

1 <input type="checkbox"/> ja, sicher	40.3
2 <input type="checkbox"/> eher ja	37.0
3 <input type="checkbox"/> eher nein	14.2
4 <input type="checkbox"/> sicher nicht	8.5

Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung N
179 122

11. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
unmotivierte Schüler/innen	19.3	24.2	28.5	18.8	9.2	2.74	1.23	207	123
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	29.6	31.0	24.1	11.8	3.4	2.29	1.12	203	124
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	33.3	27.9	18.4	14.4	6.0	2.32	1.24	201	125
Klassengrösse	25.9	20.0	21.5	19.0	13.7	2.75	1.38	205	126
Lärm und Unruhe in der Klasse	15.2	21.1	24.5	28.4	10.8	2.99	1.24	204	127
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	11.1	14.4	26.9	31.7	15.9	3.27	1.21	208	128
psychische Belastung	16.3	25.8	32.1	19.1	6.7	2.74	1.14	209	129
Verhältnis zu den Schulbehörden	43.4	25.4	15.0	8.7	7.5	2.12	1.27	173	130
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	21.8	30.1	26.7	20.4	1.0	2.49	1.08	206	131
Umsetzung des neuen Lehrplans	44.4	34.3	16.2	4.0	1.0	1.83	0.91	198	132
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	14.9	19.2	25.5	26.4	13.9	3.05	1.27	208	133
problembeladene Schüler/innen	7.3	17.5	34.5	28.6	12.1	3.21	1.10	206	134
Verhältnis zur Schulpflege	49.3	23.0	9.1	7.2	11.5	2.08	1.38	209	135
ständiger Stoffzuwachs	27.8	34.1	23.4	12.2	2.4	2.27	1.07	205	136
	nicht belastend	weniger belastend	mittel belastend	belastend	sehr belastend	M	s	N	

	1	2	3	4	5				
Kontakte zu den Eltern	36.1	36.5	17.8	8.7	1.0	2.02	0.99	208	137
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	26.3	22.0	23.4	19.6	8.6	2.62	1.30	209	138
zeitliche Belastung	23.6	20.7	33.2	14.4	8.2	2.63	1.22	208	139
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	37.8	38.3	18.4	2.5	3.0	1.95	0.97	201	140
Zwang zur Benotung	30.3	26.4	25.4	12.4	5.5	2.36	1.19	201	141
Zwang zur Selektion	31.1	21.9	22.4	18.9	5.6	2.46	1.26	196	142
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	14.6	30.6	28.6	19.9	6.3	2.73	1.13	206	143
Erwartungsdruck von Schüler/innen	33.0	39.4	18.2	8.4	1.0	2.05	0.97	208	144
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	17.8	27.9	25.5	20.2	8.7	2.74	1.22	208	145

Durchschnitt 2.51

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
12. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	12.8	25.6	44.1	15.6	1.9	2.68	0.95	211	146

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
13. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	1.0	14.0	19.3	52.7	13.0	3.63	0.92	207	147

14. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.	0.5	2.9	26.4	43.8	26.4	3.93	0.83	208	148
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	2.4	13.3	18.6	37.1	28.6	3.76	1.08	210	149
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	16.5	28.6	33.0	14.6	7.3	2.68	1.13	206	150
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	24.6	33.8	21.7	16.4	3.4	2.40	1.13	207	151
Ich setze Prioritäten.	0.0	8.2	26.4	42.3	23.1	3.80	0.89	208	152
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingspeise.	27.7	24.8	18.9	20.9	7.8	2.56	1.30	206	153
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	19.7	41.8	25.5	9.6	3.4	2.35	1.01	208	154
Ich bin sehr angespannt.	5.7	12.0	34.4	27.8	20.1	3.45	1.11	209	155
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	1.0	10.2	22.8	51.5	14.6	3.68	0.88	206	156
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.	15.9	24.2	29.5	18.4	12.1	2.87	1.24	207	157
Ich gehe essen.	37.6	35.6	15.1	9.8	2.0	2.03	1.05	205	158
Ich gerate aus der Fassung.	26.6	38.6	23.2	9.7	1.9	2.22	1.01	207	159
Ich kaufe mir etwas.	37.9	31.1	16.5	10.2	4.4	2.12	1.16	206	160
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	3.4	10.1	35.1	38.5	13.0	3.48	0.96	208	161
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	34.3	36.2	21.3	7.2	1.0	2.04	0.97	207	162
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	1.0	5.7	19.1	45.5	28.7	3.95	0.89	209	163
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.	40.8	36.4	17.0	3.9	1.9	1.90	0.95	206	164
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.	3.4	17.0	45.1	29.6	4.9	3.16	0.88	206	165
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	0.0	5.3	27.1	51.7	15.9	3.78	0.77	207	166
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	19.7	30.0	33.5	9.9	6.9	2.54	1.12	203	167
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.	17.1	17.6	28.8	26.8	9.8	2.95	1.23	205	168
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	7.2	10.6	23.2	36.6	22.7	3.57	1.16	207	169
Ich gehe spazieren.	15.0	16.9	25.6	28.0	14.5	3.10	1.28	207	170
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.	1.9	4.3	12.5	40.4	40.9	4.14	0.93	208	171

	untypisch 1	untypisch 2	teils 3	typisch 4	typisch 5	M	s	N	
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	0.5	5.8	26.0	46.6	21.2	3.82	0.85	208	172
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.	19.6	17.2	20.6	29.4	13.2	3.00	1.34	204	173
Ich werde wütend.	22.1	21.2	31.3	20.2	5.3	2.65	1.18	208	174
Ich überdenke meine Prioritäten.	3.4	8.7	41.3	39.3	7.3	3.38	0.87	206	175
Ich schaue mir einen Film an.	46.1	28.6	15.5	6.8	2.9	1.92	1.07	206	176
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.	7.3	13.6	32.5	30.6	16.0	3.35	1.12	206	177
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	4.9	24.9	36.6	26.3	7.3	3.06	1.00	205	178
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.	28.6	37.9	25.6	5.4	2.5	2.15	0.98	203	179
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.	34.5	36.4	23.8	4.4	1.0	2.01	0.92	206	180
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	1.0	9.2	34.0	42.7	13.1	3.58	0.87	206	181
Ich sehe fern.	50.2	18.5	19.0	9.8	2.4	1.96	1.14	205	182
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.	13.0	24.6	43.0	14.0	5.3	2.74	1.03	207	183

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

15. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	2.9	12.9	10.0	74.2	3.55	0.83	209	184
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	4.3	13.3	7.1	75.2	3.53	0.88	210	185
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	1.9	3.8	15.2	79.0	3.71	0.63	210	186
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	1.4	12.9	6.2	79.4	3.64	0.76	209	187
es Ihnen schwindlig war?	1.9	12.4	7.1	78.6	3.62	0.77	210	188
Sie nicht einschlafen konnten?	12.8	29.4	19.9	37.9	2.83	1.08	211	189
Sie ungewohnt müde waren?	19.0	39.8	13.3	28.0	2.50	1.09	211	190
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	2.9	16.2	22.9	58.1	3.36	0.85	210	191

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

16. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	33.8	43.3	22.9	1.89	0.75	201	192
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	46.0	36.5	17.5	1.71	0.75	189	193
fachdidaktische Angebote	33.7	50.8	15.5	1.82	0.68	193	194
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	8.1	58.4	33.5	2.25	0.60	197	195
zur Berufssituation und Berufsidentität	19.7	60.1	20.2	2.01	0.63	193	196
fachdidaktische / fachliche Angebote	14.1	53.0	32.8	2.19	0.66	198	197
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	26.6	59.9	13.5	1.87	0.62	192	198

17. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	11.3	38.5	50.3	2.39	0.68	195	199
auf den Kontakt im Kollegium	15.9	50.8	33.3	2.17	0.68	195	200
auf die Beziehungen zu den Eltern	14.9	61.9	23.2	2.08	0.61	194	201
	nein	weder noch	ja				

	1	2	3	M	s	N	
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	22.3	47.7	30.1	2.08	0.72	193	202
in didaktischen Fragen	11.0	35.6	53.4	2.42	0.68	191	203
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	8.8	31.6	59.9	2.51	0.65	193	204
in Fragen der täglichen Berufsausübung	8.8	45.9	45.4	2.37	0.64	194	205
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.	12.5	36.0	51.5	2.39	0.70	200	206
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.	27.8	33.8	38.4	2.11	0.81	198	207

18. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1996/97 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	50.0	50.0	1.50	0.50	184	208
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	71.8	29.2	1.28	0.45	177	209
fachdidaktische Angebote	51.6	48.4	1.48	0.50	184	210
Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	53.9	46.1	1.46	0.50	180	211
zur Berufssituation und Berufsidentität	77.8	22.2	1.22	0.42	180	212
fachdidaktische / fachliche Angebote	36.1	63.9	1.64	0.48	191	213
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	78.4	21.3	1.21	0.41	183	214

19. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

	N	
.....	75	215
.....	7	216

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

20. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1995/96 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.	%	N	
1 <input type="checkbox"/> Kindergarten	8.6	15	
2 <input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	21.3	37	
3 <input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	25.3	44	
4 <input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	1.7	3	
5 <input type="checkbox"/> Realschule	14.4	25	
6 <input type="checkbox"/> Sekundarschule	19.5	34	
7 <input type="checkbox"/> Bezirksschule	9.2	16	217
8 <input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	9.2	16	Total N = 193 218

21. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich?

	%	N	
.....	22.3	43	219

22. Unterrichten Sie

	%	N	
<input type="checkbox"/> an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)?	58.7	128	220
<input type="checkbox"/> an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)?	30.7	67	221
<input type="checkbox"/> an mehreren Abteilungen (Schulen)?	14.7	32	Total N = 227 222

23. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtpensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1995/96)?

..... Lektionen pro Woche	Mean: 23.85 Lektionen	N 221	223
---------------------------	------------------------------	-----------------	-----

24. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre	b) insgesamt: Jahre		224
Mean: 9.94 Jahre	Mean: 14.58 Jahre	N 211	225

25. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

..... Lehrer/innen	Mean: 26.6 Lehrer/innen	N 195	226
--------------------	--------------------------------	-----------------	-----

26. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1) a) Ort:	2) Ort:	3) Ort:	
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:	N 208
c) Institution:	Inst.:	Inst.:	235

27. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

<input type="checkbox"/> weiblich	% 72.6	N 212	236
<input type="checkbox"/> männlich	27.4		
Alter: Jahre	Mean: 39.3 Jahre	N 212	237

Die nächste Fragen (Nr. 28a und 28b) sind nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

28a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 19.7 Schüler/innen	N 152	238
---------------------	---------------------------------	-----------------	-----

28b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 4.0 Schüler/innen	N 148	239
---------------------	--------------------------------	-----------------	-----

29. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

.....	240
.....	241
.....	242

Häufigkeitsverteilungen in Prozenten

Kanton Aargau (1998) Fragebogen Kündigende

Kodiernummer

□

Fragen zu den Kündigungsgründen und zur Berufszufriedenheit der auf Ende Juli 98 aus dem Schuldienst des Kantons Aargau austretenden Lehrkräfte

1

1. Um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, möchten wir erfahren, welche der folgenden Angaben für Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	nein 1	ja 2	N	
Auslaufen einer befristeten Anstellung	85.5	14.5	173	2
Pensionierung (weiter mit Frage 5)	89.5	10.5	181	3
Kündigung aus eigenem Wunsch	5.6	94.4	177	4
Kündigung durch Arbeitgeber (weiter mit Frage 5)	95.6	4.4	160	5
Definitiver Austritt aus dem Schuldienst	77.8	22.2	158	6
Eventuell Wiedereintritt in den Schuldienst nach einer Pause	38.9	61.1	157	7
Wechsel des Berufsfeldes	61.4	38.6	153	8
Stellenwechsel an andere Schule im Kanton Aargau	78.4	21.6	148	9
Stellenwechsel an andere Schule ausserhalb des Kantons Aargau	77.6	22.4	143	10
Anderes, nämlich.....	35.1	64.9	57	11

2a) Was war für Sie der entscheidende Grund, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

N

..... 182 12

2b) Gab es weitere wichtige Gründe, Ihre bisherige Stelle zu kündigen?

..... 135 13

..... 81 14

..... 36 15

3. Wir haben eine Liste mit möglichen Kündigungsgründen zusammengestellt.

Uns interessiert, wie wichtig die folgenden Gesichtspunkte für Ihre Kündigung waren.

a) Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Behörden

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Probleme im Verhältnis zu Schüler/innen, Eltern, Kollegium und Behörden?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	Mean M	Std dev s	N N	
Schüler/innen	65.3	18.8	12.5	3.4	1.54	0.84	176	16
Eltern	72.2	15.3	9.1	3.4	1.44	0.80	176	17
Kollegium	61.9	18.2	15.9	4.0	1.62	0.89	176	18
Schulleitung/Rektorat	41.4	15.4	8.0	5.1	1.47	0.85	175	19
Inspektorat	85.7	10.3	3.4	0.6	1.19	0.51	175	20
Schulpflege	64.2	19.2	6.8	10.8	1.64	1.01	176	21

b) Berufslaufbahn

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden berufslaufbahnbezogenen Überlegungen?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
Der Lehrberuf bietet für mich zuwenig Aufstiegsmöglichkeiten.	65.5	17.8	9.3	7.5		1.59	0.94	174	22
Ich habe von vornherein geplant, den Lehrberuf nur einige Jahre auszuüben.	63.2	21.1	11.7	4.1		1.57	0.85	171	23
Der Lehrberuf ist eine gute Grundlage, bietet mir aber zuwenig Perspektiven für ein ganzes Leben.	55.8	10.5	23.8	9.9		1.88	1.09	172	24
Ich fühle mich durch eine neue Stelle im Berufsfeld herausgefordert bzw. angezogen.	50.3	5.9	17.2	26.6		2.20	1.31	169	25
Ich fühle mich durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes herausgefordert bzw. angezogen.	57.1	9.5	15.5	17.9		1.94	1.20	168	26

c) Berufsausübung

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren Gesichtspunkte der täglichen Berufsausübung?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
neue Aufgaben für die Schule (z.B. Gesundheitserziehung, Gewalt, Umweltschutz)	66.9	18.0	10.5	4.7		1.52	0.86	172	27
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	53.4	20.7	20.1	5.7		1.78	0.96	174	28
Erwartungsdruck von Schüler/innen	69.4	17.9	10.4	2.3		1.46	0.77	174	29
zu grosse Klassen	46.6	23.0	14.9	15.5		1.99	1.12	174	30
unmotivierte Schüler/innen	50.3	22.9	16.0	10.9		1.87	1.04	175	31
verhaltensauffällige Schüler/innen	47.7	19.5	16.7	16.1		2.01	1.14	174	32
mangelhafte Ausstattung der Schule	68.8	15.0	11.6	4.6		1.52	0.87	173	33
Zwang zur Benotung	73.3	15.7	8.1	2.9		1.41	0.76	172	34
Zwang zur Selektion	68.0	22.1	7.0	2.9		1.45	0.75	172	35

d) Belastungen

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Belastungen, die sich im Lehrberuf ergaben?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
Belastungen durch zusätzliche Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	47.7	21.8	17.2	13.2		1.96	1.09	174	36
grosse zeitliche Belastung	46.6	21.3	19.5	12.6		1.98	1.08	174	37
grosse psychische Belastung	41.0	19.1	26.6	13.3		2.12	1.10	173	38
gesundheitliche Belastung	59.5	17.3	15.6	7.5		1.71	0.99	173	39

e) Privatbereich

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte im privaten Bereich?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4		M	s	N	
Arbeitsplatzwechsel des/r (Ehe-)Partner/in	83.3	1.7	4.0	10.9		1.43	0.99	174	40
Konzentration auf Familienarbeit / Kinder	61.5	9.2	8.0	21.3		1.89	1.24	174	41
fehlende Attraktivität des Schulortes	67.8	13.8	9.8	8.6		1.59	0.98	174	42
langer Arbeitsweg	65.3	12.1	11.6	11.0		1.68	1.06	173	43
Wohngelegenheit	81.5	5.2	4.0	9.2		1.41	0.94	173	44

f) Weitere Kündigungsgründe

Wie wichtig für Ihre Kündigung waren die folgenden Gesichtspunkte?

	un- wichtig 1	weniger wichtig 2	wichtig 3	sehr wichtig 4	M	s	N	
Weiterbildung im Berufsfeld	50.6	12.9	17.1	19.4	2.05	1.21	170	45
Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes	48.8	14.1	18.2	18.8	2.07	1.20	170	46
Probleme mit dem Erziehungsdepartement	85.5	10.5	1.7	2.3	1.21	0.59	172	47
Unterricht an mehrklassigen Abteilungen (nur für Betroffene)	73.4	8.9	10.1	7.6	1.52	0.96	79	48
Unterricht an zu vielen Abteilungen (nur für Betroffene)	73.9	7.2	8.7	10.1	1.55	1.02	69	49
mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	78.8	12.9	4.1	4.1	1.34	0.75	170	50
geringe gesellschaftliche Anerkennung des Berufs	52.0	23.7	13.9	10.4	1.83	1.03	173	51
zunehmende Beschränkung des Gestaltungsspielraumes	66.1	17.0	11.1	5.8	1.57	0.91	171	52
unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen	43.7	24.7	21.3	10.3	1.98	1.03	174	53
mangelndes Angebot an Teilzeitarbeit	72.5	13.5	6.4	7.6	1.49	0.92	171	54
unangemessene Entlohnung	56.7	22.2	10.5	10.5	1.75	1.02	171	55
fehlende Motivation	66.1	16.7	12.1	5.2	1.56	0.90	174	56
Erstarrung in Routine	60.7	19.1	14.5	5.8	1.65	0.93	173	57

4. Welche der folgenden Aussagen zu den Hintergründen Ihrer Kündigung treffen für Sie zu?

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.

	eher nein 1	eher ja 2	M	s	N	
1) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich konnte dem neuen Angebot einfach nicht widerstehen.	61.4	38.6	1.39	0.49	171	58
2) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen, doch ich wollte noch etwas Neues ausprobieren.	42.0	58.0	1.58	0.50	174	59
3) Ich hatte nur einen Wunsch: Weg von dieser Stelle.	79.1	20.9	1.21	0.41	172	60
4) An der alten Stelle war ich nicht sehr glücklich. Da habe ich eine neue Stelle gesucht.	76.6	23.4	1.23	0.43	171	61
5) Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	50.3	49.7	1.5	0.50	173	62
6) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Sie diente vor allem als Sprungbrett für meine weitere Laufbahn.	71.8	28.2	1.28	0.45	170	63
7) Die alte Stelle hat mir eigentlich gut gefallen. Ich hatte aber gar nie im Sinne, über längere Zeit als Lehrer/in tätig zu sein.	80.5	19.5	1.20	0.40	169	64

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie Ihre persönliche Berufszufriedenheit einschätzen.

Bitte kreuzen Sie bei jedem Aspekt an, wie zufrieden Sie im Moment mit ihm sind. Falls Sie mehrere Stellen innehaben, beziehen Sie sich bitte auf Ihre Haupttätigkeit.

5. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen in Ihrer Arbeit?

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben	0.0	1.1	7.5	30.6	60.8	4.51	0.68	186	65
mit der Arbeit mit den Kindern	0.0	4.3	2.7	29.4	63.6	4.52	0.75	187	66
mit dem Klima im Kollegium	2.7	14.5	12.9	39.2	30.6	3.81	1.11	186	67
mit der Unterstützung durch Kollegen / Kolleginnen	2.2	15.6	17.2	34.9	30.1	3.75	1.11	186	68
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	2.1	3.7	8.0	36.2	50.0	4.28	0.92	188	69

	sehr un- zufrieden 1	eher un- zufrieden 2	weder noch 3	eher zufrieden 4	sehr zufrieden 5	M	s	N	
mit der Zusammenarbeit mit den Behörden	8.6	13.0	28.1	34.6	15.7	3.36	1.15	185	70
mit der Führung der Schule	2.2	14.1	21.7	45.7	16.3	3.60	0.99	184	71
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	3.8	14.8	28.6	32.4	20.3	3.51	1.09	182	72
mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.2	8.6	22.0	38.2	28.0	3.79	1.05	186	73
mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	2.2	12.1	25.8	33.0	26.9	3.70	1.06	182	74
mit der Besoldung	7.4	17.6	18.1	38.8	18.1	3.43	1.19	188	75
mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	11.5	24.6	43.7	13.1	7.1	2.80	1.04	183	76
mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	2.1	12.3	21.4	41.7	22.5	3.70	1.02	187	77
mit der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	7.0	8.1	26.5	35.1	23.2	3.60	1.14	185	78
mit der Kooperation im Kollegium	2.7	22.5	15.5	36.4	23.0	3.55	1.15	187	79
mit dem Arbeitsweg	6.4	9.6	13.3	16.0	54.8	4.03	1.28	188	80
mit der Dauer der Ferien	0.5	1.6	3.7	20.9	73.3	4.65	0.68	187	81
mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	2.2	12.9	17.2	48.4	19.4	3.70	1.00	186	82
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Kollegen / Kolleginnen	1.6	11.8	25.3	37.7	22.6	3.69	1.00	186	83
mit den Beziehungen zu Schüler/innen	0.0	4.3	5.9	39.8	50.0	4.36	0.78	186	84
mit dem pädagogischen Handlungsspielraum	0.5	7.5	13.4	43.5	34.9	4.05	0.91	186	85
mit der Grösse der Klassen	12.4	23.7	12.4	31.7	19.9	3.23	1.34	186	86
mit der Motivation der Schüler/innen	6.5	18.4	14.1	38.9	22.2	3.52	1.21	185	87
mit der psychischen Belastung	5.9	23.9	25.0	32.4	12.8	3.22	1.13	188	88
mit der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	1.6	5.3	20.9	41.7	30.5	3.94	0.93	187	89
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	3.3	15.2	21.7	35.3	24.5	3.63	1.10	184	90
mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit	5.4	17.7	31.2	27.4	18.3	3.36	1.13	186	91
mit der Disziplin der Schüler/innen	8.1	22.6	15.6	36.6	17.2	3.32	1.23	186	92
mit der Anerkennung meiner Arbeit durch Schüler/innen	2.2	10.8	21.0	44.1	22.0	3.73	0.99	186	93
mit der Zusammenarbeit mit der Schulpflege	9.6	11.2	24.6	35.3	19.3	3.43	1.20	187	94
mit dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	0.0	3.2	5.4	33.0	58.4	4.47	0.75	185	95
mit der Lernbereitschaft der Schüler/innen	5.3	15.0	19.3	39.6	20.9	3.56	1.14	187	96
mit dem Ausmass an Freizeit	3.7	13.4	16.6	35.8	30.5	3.76	1.14	187	97
mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	4.3	21.9	30.5	32.6	10.7	3.24	1.05	187	98
mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	1.1	9.1	18.8	50.5	20.4	3.80	0.91	186	99
mit dem Kontakt Schule-Elternhaus	3.2	15.7	28.1	34.1	18.9	3.50	1.07	185	100
mit der Freude der Schüler/innen am Unterricht	2.1	12.3	11.2	46.0	28.3	3.86	1.05	187	101
mit dem Angebot an Teilzeitstellen	6.1	12.2	45.6	19.4	16.7	3.28	1.07	180	102
mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	8.6	37.4	26.2	23.5	4.3	2.78	1.03	187	103
mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	3.7	13.9	12.3	35.3	34.8	3.83	1.16	187	104
mit der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	0.5	2.7	10.7	27.8	58.3	4.41	0.83	187	105
mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartementes	5.9	13.4	41.2	33.7	5.9	3.20	0.95	187	106
mit dem Ansehen des Berufes in der Oeffentlichkeit	12.4	39.8	31.2	14.5	2.2	2.54	0.96	186	107
mit der beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat	7.0	14.0	28.0	29.6	21.5	3.45	1.18	186	108
mit der zeitlichen Belastung	5.9	28.6	21.6	33.0	10.8	3.14	1.13	185	109
mit der Möglichkeit, Neues zu lernen	2.7	9.6	17.1	43.9	26.7	3.82	1.02	187	110

6. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?



Bitte Kästchen unter dem zutreffenden Gesicht ankreuzen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	M	s	N	
1	2	3	4	5	3.94	0.88	183	111
1.6	6.0	14.2	53.0	25.1				

7. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten befriedigen ("Aufsteller")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

N

1)	165	112
2)	163	113
3)	153	114

8. Welches sind die Aspekte Ihrer jetzigen Stelle, die Sie am meisten stören ("Ablöcher")?

Bitte geben Sie die drei Dinge an, die Ihnen am wichtigsten erscheinen!

N

1)	160	115
2)	146	116
3)	122	117

9. Wenn Sie Ihr heutiges Ausmass an beruflicher Zufriedenheit / Unzufriedenheit mit dem vor einem Jahr vergleichen, hat es sich bei Ihnen verändert?

M s N

Ich bin heute		3.02	0.97	170	118
1 <input type="checkbox"/> viel unzufriedener	6.5				
2 <input type="checkbox"/> eher unzufriedener	18.8				
3 <input type="checkbox"/> weder noch	47.1				
4 <input type="checkbox"/> eher zufriedener	20.6				
5 <input type="checkbox"/> viel zufriedener	7.1				

10. Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?

M s N

1 <input type="checkbox"/> ja, sicher	49.7	3.30	0.83	189	119
2 <input type="checkbox"/> eher ja	34.4				
3 <input type="checkbox"/> eher nein	12.2				
4 <input type="checkbox"/> sicher nicht	3.7				

N

Gründe für Wiederwahl	129	120
Bitte nennen Sie den wichtigsten Grund für Ihre Entscheidung	Gründe für Nicht-Wiederwahl	25 121

11. Wie belastend empfinden Sie momentan die folgenden Aspekte in Ihrer Lehrtätigkeit?

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
unmotivierte Schüler/innen	18.9	24.0	23.4	23.4	10.3	2.82	1.27	175	122
Schüler/innen mit Lernbehinderungen	26.1	32.4	26.7	11.9	2.8	2.33	1.08	176	123
mangelhafte Deutschkenntnisse fremdsprachiger Schüler/innen	30.6	31.8	20.2	10.4	6.9	2.31	1.21	173	124
Klassengrösse	23.7	18.1	24.3	18.1	15.8	2.84	1.39	177	125
Lärm und Unruhe in der Klasse	14.1	20.3	23.7	22.6	19.2	3.12	1.33	177	126
unsoziales Verhalten der Schüler/innen	7.4	19.4	18.9	30.9	23.4	3.43	1.25	175	127
psychische Belastung	19.4	21.1	29.1	21.7	8.6	2.79	1.23	175	128
Stellung als Monofachlehrkraft (nur für Betroffene)	24.2	21.0	29.0	14.5	11.3	2.68	1.30	62	129
keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen	16.7	29.3	35.1	14.9	4.0	2.60	1.06	174	130
Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen	10.8	22.2	16.5	25.6	25.0	3.32	1.35	176	131
problembeladene Schüler/innen	8.0	19.0	23.6	32.8	16.7	3.31	1.19	174	132
Verhältnis zur Schulpflege	51.1	21.6	11.9	3.7	9.7	2.01	1.32	176	133
ständiger Stoffzuwachs	34.3	32.6	15.7	14.0	3.5	2.20	1.16	172	134
	nicht belastend	weniger belastend	mittel belastend	belastend	sehr belastend	M	s	N	

	1	2	3	4	5				
Kontakte zu den Eltern	39.4	28.6	23.4	5.1	3.4	2.05	1.07	175	135
keine genaue Trennung zwischen Berufs- und Freizeitbereich	26.7	19.3	15.9	21.0	17.0	2.82	1.46	176	136
zeitliche Belastung	16.7	21.8	28.2	21.3	12.1	2.90	1.26	174	137
Reformprojekte / Einführung neuer Lehrmittel	38.8	31.8	20.6	7.1	1.8	2.01	1.02	170	138
Zwang zur Benotung	31.5	30.9	21.8	10.9	4.8	2.27	1.16	165	139
Zwang zur Selektion	33.1	25.9	19.3	16.3	5.4	2.35	1.25	166	140
zusätzliche Aufgaben zum eigentlichen Unterricht	19.4	24.0	27.4	19.4	9.7	2.76	1.25	175	141
Erwartungsdruck von Schüler/innen	43.2	29.5	20.5	6.3	0.6	1.92	0.97	176	142
Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft	20.5	27.3	23.3	23.3	5.7	2.67	1.20	176	143

	nicht belastend 1	weniger belastend 2	mittel belastend 3	belastend 4	sehr belastend 5	M	s	N	
12. Wie belastend empfinden Sie Ihre Tätigkeit als Lehrer/in insgesamt?	8.7	32.1	33.7	21.7	3.8	2.80	1.00	184	144

Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wie Sie glauben, mit Belastungen und Stress umgehen zu können.

	sehr ungünstig 1	eher ungünstig 2	weder noch 3	eher günstig 4	sehr günstig 5	M	s	N	
13. Meine Belastungsverarbeitung erachte ich als ...	0.5	18.5	16.3	58.2	6.5	3.52	0.89	184	145

14. Im folgenden wird beschrieben, wie Menschen auf schwierige, stressige oder ärgerliche Situationen reagieren können.

Kreuzen Sie an, was Sie typischerweise tun, wenn Sie unter Stress stehen.

	Das ist für mich...					M	s	N	
	sehr untypisch 1	eher untypisch 2	teils/ teils 3	eher typisch 4	sehr typisch 5				
Ich konzentriere mich auf das Problem, um eine Lösung zu finden.						3.92	0.90	184	146
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.						3.97	1.02	184	147
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.						2.59	1.04	183	148
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.						2.50	1.11	183	149
Ich setze Prioritäten.						3.84	0.93	182	150
Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingspeise.						2.70	1.27	183	151
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.						2.37	1.06	183	152
Ich bin sehr angespannt.						3.57	0.98	182	153
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.						3.61	0.99	181	154
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich mich zu sehr aufrege.						2.89	1.18	184	155
Ich gehe essen.						1.99	1.08	184	156
Ich gerate aus der Fassung.						2.04	0.97	183	157
Ich kaufe mir etwas.						2.04	1.12	184	158
Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.						3.39	1.13	184	159
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.						1.98	0.99	183	160
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.						4.04	0.81	184	161
Ich bin wie gelähmt und weiss nicht, was ich machen soll.						1.84	1.00	183	162
Ich tue sofort etwas gegen die Belastung.						3.24	1.01	183	163
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.						3.92	0.89	183	164
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.						2.67	1.14	184	165
Ich besuche einen Freund/eine Freundin.						3.11	1.16	184	166
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.						3.74	1.13	183	167
Ich gehe spazieren.						3.16	1.28	184	168
Ich rede mit jemandem, dessen Rat mir wichtig ist.						4.16	0.94	184	169

Das ist für mich...

	sehr untypisch	eher untypisch	teils/ teils	eher typisch	sehr typisch				
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	1	2	3	4	5	3.79	0.85	183	170
Ich rufe einen Freund/eine Freundin an.						3.14	1.25	183	171
Ich werde wütend.						2.57	1.18	184	172
Ich überdenke meine Prioritäten.						3.63	1.03	182	173
Ich schaue mir einen Film an.						1.93	1.10	183	174
Ich strengte mich besonders an, um alles zu erledigen.						3.44	1.10	183	175
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.						3.01	1.17	182	176
Ich wende mich vom Problem ab und lasse es erst einmal gut sein.						2.03	1.01	183	177
Ich lasse meinen Ärger an anderen aus.						2.03	1.03	183	178
Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.						3.60	1.02	183	179
Ich sehe fern.						1.84	1.16	183	180
Ich wünsche mir, dass ich anders reagiert hätte.						2.69	1.07	183	181

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihr Wohlbefinden. Bitte kreuzen Sie an, wie oft die folgenden Beschwerden in den letzten Wochen bei Ihnen auftraten.

15. Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass ...	häufig 1	manchmal 2	einmal 3	nie 4	M	s	N	
Sie Magenschmerzen hatten?	5.4	20.1	14.1	60.3	3.29	0.97	184	182
Sie starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?	1.1	14.3	12.6	72.0	3.56	0.78	182	183
Sie krank waren und Ihrer gewohnten Beschäftigung nicht nachgehen konnten?	2.2	3.9	21.5	72.4	3.64	0.67	181	184
Sie unter Appetitlosigkeit litten?	2.2	9.3	7.7	80.9	3.67	0.74	183	185
es Ihnen schwindlig war?	2.2	12.6	11.5	73.8	3.57	0.80	183	186
Sie nicht einschlafen konnten?	7.7	36.6	12.6	43.2	2.91	1.05	183	187
Sie ungewohnt müde waren?	22.8	38.6	10.3	28.3	2.44	1.13	184	188
Sie sehr starke Kopfschmerzen hatten?	9.2	16.8	23.9	50.0	3.15	1.01	184	189

Mit den nächsten Fragen möchten wir erfahren, wie Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einschätzen.

16. Wie beurteilten Sie für Ihren beruflichen Alltag die Unterstützung durch die folgenden Fortbildungsangebote?	mangelhaft 1	ausreichend 2	gut 3	M	s	N	
schulinterne Angebote:							
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	33.1	42.9	24.0	1.91	0.75	175	190
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	40.8	37.9	21.3	1.81	0.77	169	191
fachdidaktische Angebote	35.3	44.5	20.2	1.85	0.73	173	192
Kursangebote:							
zu Lehren / Lernen	6.6	59.3	34.1	2.28	0.58	167	193
zur Berufssituation und Berufsidetität	20.1	64	15.9	1.96	0.60	164	194
fachdidaktische / fachliche Angebote	14.7	52.9	32.4	2.18	0.67	170	195
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	24.6	59.3	16.2	1.92	0.63	167	196

17. Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen für Sie stimmen?	nein 1	weder noch 2	ja 3	M	s	N	
Meine Nutzung von Kursangeboten wirkte sich positiv aus ...							
auf den Umgang mit (schwierigen) Schüler/innen	9.4	36.3	54.4	2.45	0.66	171	197
auf den Kontakt im Kollegium	12.8	57.6	29.7	2.17	0.63	172	198
auf die Beziehungen zu den Eltern	15.2	58.5	26.3	2.11	0.64	171	199
	nein	weder noch	ja				

	1	2	3	M	s	N	
Dank der Nutzung von Kursangeboten gewann ich Klarheit ...							
über mein Berufsverständnis als Lehrer/in	26.3	49.7	24.0	1.98	0.71	171	200
in didaktischen Fragen	8.7	41.3	50.0	2.41	0.65	172	201
in fachlichen / fachdidaktischen Fragen	10.4	26.6	63.0	2.53	0.68	173	202
in Fragen der täglichen Berufsausübung	13.4	44.2	42.4	2.29	0.69	172	203
Unter anderem hat mich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bei der Bewältigung des Berufsalltages unterstützt.	17.1	37.1	45.7	2.29	0.74	175	204
Ich nutze Fortbildungsangebote, um mit Problemen klar zu kommen.	33.0	30.1	36.9	2.04	0.84	176	205

18. Welche Fortbildungsangebote haben Sie im Schuljahr 1997/98 genutzt?

	nein 1	ja 2	M	s	N	
schulinterne Angebote:						
Teamentwicklung (im gesamten Kollegium)	48.3	51.7	1.52	0.50	174	206
Supervision / Beratung (in einer Kollegiumsgruppe)	67.8	32.2	1.32	0.47	174	207
fachdidaktische Angebote	52.0	48.0	1.48	0.50	175	208
Kursangebote:						
zu Lehren / Lernen	53.2	46.8	1.47	0.50	171	209
zur Berufssituation und Berufsidentität	84.1	15.9	1.16	0.37	170	210
fachdidaktische / fachliche Angebote	33.1	66.9	1.67	0.47	172	211
zu Erwachsenenbildung / Elternarbeit	75.9	24.1	1.24	0.43	174	212

19. Welche Angebote haben Sie zur Unterstützung im Schulalltag in der beruflichen Fortbildung vermisst?

..... siehe Spezialauswertung 213

..... siehe Spezialauswertung 214

Zum Abschluss stellen wir noch einige Fragen zu Ihrer beruflichen Situation und zu Ihrer Person.

20. An welchem Schultyp haben Sie im Schuljahr 1997/98 hauptsächlich unterrichtet?

Geben Sie bitte nur den Schultyp an, an dem Sie die meisten Lektionen erteilt haben.	%	N	
1 <input type="checkbox"/> Kindergarten	16.1	31	
2 <input type="checkbox"/> Primarschule Unterstufe (1. und 2. Schuljahr)	14.6	28	
3 <input type="checkbox"/> Primarschule Mittelstufe (3. - 5. Schuljahr)	14.1	27	
4 <input type="checkbox"/> Primarschule Unter- und Mittelstufe	1.6	3	
5 <input type="checkbox"/> Realschule	8.3	16	
6 <input type="checkbox"/> Sekundarschule	11.5	22	
7 <input type="checkbox"/> Bezirksschule	7.3	14	215
8 <input type="checkbox"/> Anderer; nämlich	26.6	51	Total N = 192 216

21. Falls Sie als Fachlehrkraft unterrichten, in welchem Bereich?

	%	N	
.....	29.6	59	217

22. Unterrichten Sie

	%	N	
<input type="checkbox"/> an einklassigen Abteilungen (Jahrgangsklassen)?	51.3	102	218
<input type="checkbox"/> an mehrklassigen Abteilungen (mehrere Schuljahrgänge im selben Schulzimmer)?	36.2	72	219
<input type="checkbox"/> an mehreren Abteilungen (Schulen)?	15.1	30	Total N 204 220

23. Wie gross ist Ihr gesamtes Unterrichtpensum (Pensen zusammenzählen) an der aargauischen Schule oder im Kindergarten in Anzahl Lektionen pro Woche (im Schuljahr 1997/98)?

..... Lektionen pro Woche	Mean: 22.75 Lektionen	N 184	221
---------------------------	------------------------------	-----------------	-----

24. Wie lange sind Sie schon als Lehrer/in tätig?

a) am jetzigen Schulort: Jahre	b) insgesamt: Jahre		222
Mean: 6.97 Jahre	Mean: 10.81 Jahre	N 189	223

25. Wie viele Lehrer/innen und Kindergärtner/innen unterrichten an Ihrer Schule?

..... Lehrer/innen	Mean: 26.9 Lehrer/innen	N 170	224
--------------------	--------------------------------	-----------------	-----

26. Mit der folgenden Frage möchten wir erfahren, wo, wann und an welcher Institution Sie Ihre Ausbildung(en) zur Lehrkraft abgeschlossen haben.

1) a) Ort:	2) Ort:	3) Ort:	
b) Jahr:	Jahr:	Jahr:	N
c) Institution:	Inst.:	Inst.:	192
			225
			233

27. Geben Sie uns bitte Ihr Geschlecht und Ihr Alter an.

<input type="checkbox"/> weiblich	% 80.4	N 194	234
<input type="checkbox"/> männlich	19.6		
Alter: Jahre	Mean: 35.4 Jahre	N 193	237

Die nächste Fragen (Nr. 28a und 28b) sind nur von Klassenlehrer/innen und Kindergärtner/innen zu beantworten.

28a) Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie an jener Klasse, an der Sie Klassenlehrer/in sind?

..... Schüler/innen	Mean: 19.4 Schüler/innen	N 135	238
---------------------	---------------------------------	-----------------	-----

28b) Wie viele davon stammen aus einem anderen Kulturraum?

..... Schüler/innen	Mean: 5.1 Schüler/innen	N 128	239
---------------------	--------------------------------	-----------------	-----

29. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen, Kritik, Anregungen usw. zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

.....			240
.....			241
.....			242