universität wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen – Belastungen im Lehrerberuf“

Verfasserin

Bettina Wohoska, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts, MA

Wien, Juni 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 905
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Soziologie
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Anselm Eder

„Die schlimmste Krankheit ist heute nicht die Lepra oder die Tuberkulose,
sondern das Gefühl, unerwünscht zu sein, unbehaust und vor allem verlassen.“

(Mutter Theresa)

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die es mir ermöglicht haben, mein Studium abzuschließen und einen Beitrag zu dieser Masterarbeit geleistet haben.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Familie – bei meiner Mutter, meinem Vater, meinem Bruder und meinem Freund – die mir während der Studienzeit immer wieder finanziell und emotional zur Seite gestanden sind und mir geholfen haben, wenn ich ihre Hilfe benötigt habe.

Ich möchte mich auch bei den DirektorInnen und den Lehrenden bedanken, die an der quantitativen Umfrage und den qualitativen Interviews teilgenommen haben. Ich bedanke mich für die Geduld der Lehrenden, die den Fragebogen sorgfältig ausgefüllt haben und mir auch teilweise Feedback zum Fragebogen gegeben haben.

Zu guter Letzt möchte ich auch meinem Betreuer – Ao. Univ.-Prof. Dr. Anselm Eder – danken, der die hiesige Masterarbeit betreut und während dieser Betreuung immer wieder hilfreiche Denkanstöße zur weiteren Bearbeitung der Masterarbeit gegeben hat.

Inhaltsverzeichnis

Abstract ……..1

Kurzzusammenfassung ……..2

1. Einleitung……...3

1.1 Informationen und Überblick über die Masterarbeit ……3

1.2 Forschungsfrage und Verwertungszusammenhang ……...4

2. Theoretische Ansätze zum Begriff „Lebensqualität“ ……..6

2.1 Der Begriff „Lebensqualität“ und dessen Ursprung ……...6

2.2 Existierende Forschungsprojekte zur „Lebensqualität“ ……..9

2.3 Bedürfnisse des Menschen, „glücklich“ zu werden ……...16

2.4 Theorien zur Beschreibung der „Lebensqualität“ ……..19

3. Theoretische Ansätze zum Begriff „Arbeitszufriedenheit“ ……...21

3.1 Der Begriff „Arbeitszufriedenheit“ ……..21

3.2 Existierende Forschungen zur „Arbeitszufriedenheit“ ……27

4. Operationalisierung der Begriffe für den Beruf des Lehrenden ……..34

4.1 Das Verhältnis von SchülerInnen zu Lehrender und Schule zu Unterrichts ..……34

4.2 Operationalisierung des Begriffs „Arbeitszufriedenheit“ für den Fragebogen ……..36

4.3 Operationalisierung des Begriffs „Lebensqualität“ für den Fragebogen .....……37

4.4 Hypothesen ..……38

5. Die Stichprobe ……40

6. Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität im Lehrerberuf ……45

6.1 Die Zufriedenheit aus subjektiver Sicht ……..45

6.2 Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität ……48

6.3 Der sozio-ökonomische Status ……50

6.4 Der Einfluss objektiver Variablen ……56

6.5 Der Einfluss subjektiver Variablen ……...68

6.6 Sozialen Beziehungen im Lehrerberuf ……76

6.7 Die Unterschiede hinsichtlich der Belastung am Arbeitsplatz ……82
7. Belastungen und Entlastungen im Lehrerberuf ……97
7.1 Belastungen im Lehrerberuf ……97
7.1.1 Kategorie: Informatorische Belastung ……97
7.1.2 Kategorie: Organisatorische Belastung ……..99
7.1.3 Kategorie: Psychoemotionale Belastung ……102
7.1.4 Kategorie: Soziale Belastung ……104
7.2 Entlastungen im Lehrerberuf ……..113
7.2.1 Kategorie: Soziale Entlastung ……113
7.2.2 Kategorie: Sozioökonomische Status-Entlastung ……..116
8. Konklusion ……117
9. Literaturverzeichnis ……125
10. Anhang ……128
10.1 Der Fragebogen ……128
10.2 Interviews ……...…...…...…...…...137
10.3 Curriculum Vitae ……154

Abstract

The core theme of the Master Thesis is the relationship between “job satisfaction” and “quality of life” of teachers in schools in Vienna. In the first part of this Master Thesis a quantitative survey is used. The focus of the quantitative survey is the influence of different variables, factors or indices on job satisfaction and quality of life. It is shown that “objective” factors, such as the resources at work, less impact on job satisfaction and quality of life. “Subjective” factors, such as for example experiences with discrimination at work, correlate with job satisfaction and quality of life. The question is asked, whether the social relations have an impact on the relationship between job satisfaction and quality of life. Consequently, it is shown how the working pressure is divided to different types of teachers. For this purpose, between the school types (Volksschule, Hauptschule and Gymnasium), sex (female teachers and male teachers) and age (up to 30 years, 31 to 50 years and over 50 years) of the teacher a difference is made to make general statements. It is also interesting to find out if there are teachers who work many hours per week and have less working pressure and if there are teachers who work less and are under high working pressure. The question here is which types of teachers fall under these two categories. These combinations could be represented by qualitative interviews in a second part to the Master Thesis. The interviews are conducted with such teachers. From these interviews, new hypotheses are formulated, which could be investigated in further research.

Kurzzusammenfassung

Das Kernthema der Masterarbeit ist der Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen. Im ersten Teil der Arbeit wird mit einer quantitativen Erhebung gearbeitet. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in diesem Teil auf der Überprüfung, welche Variablen, Faktoren oder Indizes die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität beeinflussen. Es soll herausgefunden werden, ob „objektive“ Faktoren, wie z.B. die Ressourcen am Arbeitsplatz, weniger Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität haben. „Subjektive“ Faktoren, wie z.B. die Erfahrungen mit Benachteiligungen im Beruf, könnten höher mit der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität korrelieren. Hierbei wird der Frage nachgegangen, ob die sozialen Beziehungen einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität haben. Infolgedessen soll dargestellt werden, wie sich die Belastungen am Arbeitsplatz auf die verschiedenen Lehrertypen aufteilen. Hierzu wird zwischen den Schultypen, dem Geschlecht und dem Alter der Lehrenden unterschieden, um allgemeine Aussagen treffen zu können. Interessant hierbei ist, herauszufinden, ob es Lehrende gibt, die viele Stunden pro Woche arbeiten und weniger belastet sind und ob es Lehrende gibt, die weniger arbeiten und hoch belastet sind. Zu fragen ist hierbei, welche Typen von Lehrende unter diese beiden Kategorien fallen. Wie diese Kombinationen funktionieren könnten soll in einem zweiten Teil der Masterarbeit dargestellt werden, indem qualitative Interviews mit solchen Lehrenden geführt werden. Aus diesen Interviews sollen neue Hypothesen formuliert werden, denen in einer weiteren Forschungsarbeit nachgegangen werden könnte.

1. Einleitung

1.1 Informationen und Überblick über die Masterarbeit

In der Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Lebensqualität und der Arbeitszufriedenheit von Lehrenden an Wiener Schulen gibt und wie dieser Zusammenhang aussehen könnte. Hierzu wurde die Arbeit in zwei Teile gegliedert: in eine quantitative Fragebogenerhebung und eine qualitative Interviewphase.
In der quantitativen Erhebung wird besonders den Fragen nach den Zusammenhängen und dem Einfluss bestimmter unabhängiger Variablen auf die beiden abhängigen Indizes „Arbeitszufriedenheit“ und „Lebensqualität“ eingegangen. Es wird versucht, die aufgestellten Hypothesen zu verifizieren oder falsifizieren. Damit allgemeine Aussagen getroffen werden können, wurde eine Stichprobengröße von zumindest 200 Personen angestrebt. In der quantitativen Analyse wird besonders der Frage nachgegangen, ob die „subjektiven“ Indizes (z.B. Unterrichtsanforderung) einen Einfluss auf die abhängigen Indizes haben und ob die „objektiven“ Variablen (z.B. Nettoeinkommen) ebenso einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität haben könnten. Hierzu wird auch besonders der „subjektive“ Index der sozialen Beziehungen hergenommen, um die Hypothese zu prüfen, ob subjektive Variablen, Faktoren oder Indizes einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Im Anschluss daran soll gezeigt werden, welche Belastungstypen man charakterisieren kann. Hierzu wurde die Belastung in vier Bereiche getrennt: informatorische, körperliche, psychoemotionale und soziale Belastung. Herausgefunden werden soll, welche Typen von Lehrenden man beschreiben kann. Besonders „interessante Fälle“ sollen bezeichnet werden. „Interessante Fälle“ wären Lehrende, die viele Stunden arbeiten und sich wenig belastet fühlen und Lehrende, die weniger arbeiten und hoch belastet sind. Mit diesen „interessanten Fällen“ sollen qualitative Interviews geführt werden, um verstehen zu können, wie es funktionieren könnte, dass es Lehrende gibt, die viele Stunden arbeiten müssen und wenig Belastung verspüren und es Lehrende gibt, die weniger arbeiten, aber dafür hoch belastet sind. Es soll herausgefunden werden, welche Funktionen und Umstände es sind, die zu dieser Kombination führen. Mithilfe der Interviews sollen neue Arbeitshypothesen erstellt werden, die man in einer weiteren Forschungsarbeit prüfen könnte.

1.2 Forschungsfrage und Verwertungszusammenhang

Die Forschungsfrage lautet:
„Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen und wenn ja, wie sieht dieser aus?“

Nachdem die Forschungsfrage sehr offen gehalten wurde, wurden weitere Unterfragen erstellt, die sich mit dem Thema der Forschungsfrage auseinandersetzen. Woher könnte Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität kommen kann und wie können diese beeinflusst werden kann. Um den Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität von Lehrenden darzustellen, sollte herausgefunden werden, welche Einflussvariablen es geben kann. Der Fokus soll aber im Anschluss auf die Arbeitszufriedenheit gelegt werden.
Somit werden folgende Subfragen erstellt:

- Wie beeinflusst der sozioökonomische Status die Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen?
- Beeinflussen „objektive“ Variablen (z.B. Ressourcen am Arbeitsplatz) die Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen und wenn ja, wie?
- Beeinflussen „subjektive“ Variablen (z.B. die Anforderungen des Jobs) die Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen, und wenn ja, wie?
- Welchen Einfluss haben soziale Beziehungen (am Arbeitsplatz und/oder im Leben) auf die Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen?
- Haben soziale Beziehungen (am Arbeitsplatz und/oder im Leben) einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen, und wenn ja, wie sieht dieser aus?
- Gibt es zwischen den Lehrenden (Volksschule, Hauptschule und Gymnasium) einen Unterschied hinsichtlich Belastungen am Arbeitsplatz und wenn ja, wie sieht dieser Unterschied aus?
- Gibt es zwischen den Lehrenden (nach Schultyp, Geschlecht und Alter) einen Unterschied, wenn sie wenig Stunden pro Woche arbeiten, aber hohe Belastung verspüren? Wenn ja, wie lässt sich der Unterschied beschreiben?
- Gibt es zwischen den Lehrenden (nach Schultyp, Geschlecht und Alter) einen Unterschied, wenn sie viele Stunden pro Woche arbeiten, aber geringe Belastung verspüren? Wenn ja, wie lässt sich der Unterschied beschreiben?

Um einen Fokus in den Interviews legen zu können, wird besonders auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrenden mit vielen Arbeitsstunden pro Woche und geringer Belastung bzw. von Lehrenden mit wenigen Arbeitsstunden pro Woche und hoher Belastung gelegt. Hier wird den Fragen nachgegangen, wie es zu hoher bzw. niedriger Belastung bei Lehrenden mit wenigen bzw. vielen Arbeitsstunden kommen kann und wie die Arbeitszufriedenheit solcher Lehrenden durch die Belastung eingestuft wird. Besonders interessant soll hier sein, welche Faktoren von den Lehrenden in den Interviews als belastend und welche von den Lehrenden als entlastend genannt werden. Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Belastung und Entlastung?

Berufliche Belastung kann zu krankheitsbedingten Ausfällen führen, wodurch es dazu kommt, dass weniger Lehrende an einer Schule die Arbeit ihrer kranken KollegInnen übernehmen müssen. Daraus könnte resultieren, dass diese „übrig gebliebenen" Lehrenden viele unbezahlte Supplierstunden machen müssten, woraus wiederum Belastung resultieren kann. Hohe Belastung könnte zu Distress führen. Die Folge wären z.B. Burn-outs. Dies würde zu Arbeitsausfällen führen, die nicht nur das Individuum, sondern auch das Kollektiv betreffen können, da mehr Arbeitsaufwand (durch die Abnahme von der Arbeit kranker Kollegen) zu mehr Verantwortung führen kann. Es könnte sein, dass Lehrende, die trotz Krankheiten und einem Gefühl von Unbehagen in die Arbeit gehen und dadurch leistungsschwächer sind als solche Lehrende, die gerne zur Arbeit gehen und weniger Belastung verspüren. Krankheiten und Belastungen beeinflussen die Arbeitszufriedenheit und die Lebensqualität. Dies zeigt, dass Belastungen zu Krankheiten führen können, die wiederum zu Leistungsabfällen führen könnten.
Woher könnte Distress kommen? Der Beruf des Lehrenden ist dadurch charakterisiert, dass es eine hohe Dichte an sozialen Kontakten (besonders zu den Schülern, aber auch den KollegInnen und dem/der Vorgesetzten) gibt. Distress könnte entstehen, wenn ein schlechtes, soziales Klima unter den KollegInnen vorhanden ist. Auch könnte es zu Distress durch das Verhalten der Schüler kommen. Dies sollte aber mittels dieser Forschung herausgefunden werden.
Somit könnte man resümieren, dass besonders für DirektorInnen, die Lehrenden selbst, aber auch anderen Organen, wie z.B. für den Stadtschulrat oder für die Bezirksschulinspektionen, die Ergebnisse relevant sein könnten. Mithilfe dieser Masterarbeit könnte aufgezeigt werden, wie Distress und Belastung im Lehrerberuf verringert werden könnten und wo die Belastungen und die Entlastungen von Lehrenden gesehen werden. Auch im medizinischen Bereich könnten diese Ergebnisse genutzt werden, indem die Ursachen von Krankheiten nicht nur aufgrund von physischen Begebenheiten beschrieben werden, sondern auch die soziale und psychische Ebene von Lehrenden miteinbezogen werden sollte.

2. Theoretische Ansätze zum Begriff „Lebensqualität“

2.1 Der Begriff „Lebensqualität“ und dessen Ursprung

Erstmals wird der Begriff Lebensqualität in der Wohlfahrtsforschung und der Wohlfahrtsökonomie verwendet. In den letzten Jahren konnte man auch betrachten, dass Politiker den Begriff „Lebensqualität“ in ihren Wahlkampagnen nutzten. (Schulz 2007).

Engelhardt et. al (1973) stellen in ihrer Theorie ein Konstrukt für „Lebensqualität“ dar. Hier erwähnen sie, dass es zu einer inhaltlichen Bestimmung einer aktuellen politischen Forderung kommen soll. Mit dem Begriff der „Lebensqualität“ versuchen sie, die Wertstrukturen, die das persönliche Leben eines Individuums bestimmen und die die Gesellschaft leiten, aufzudecken. Einige Lebenswerte sollten somit in ihrem Gewicht abgeschwächt, andere verstärkt werden, sodass die Verschiebung in der „Lebensqualität“ gezeigt werden kann. Die Theoretiker gehen davon aus, dass die Begrifflichkeit der „Lebensqualität“ nicht mit dem Lebensstandard oder dem Bruttosozialprodukt gleichgesetzt werden kann. Gesellschaftliche Hintergründe werden hingegen als „allgemeiner Bezugsrahmen betrachtet“ (Engelhardt et. al 1973: 11). Lebenswerte, die immer mehr etabliert wurden, waren unter anderem die Lebenserwartung, die Gesundheitspflege, die soziale Absicherung, die Arbeitsplatzsicherung, die persönliche Handlungsfreiheit und/oder die Meinungsfreiheit im Beruf. „Lebensqualität“ wird in Folge als weltweit inhaltliches Ziel gesehen, das einige Problemkreise aufwirft. Weltweite Probleme stellen unter anderem das Überleben der Menschen, die Bewältigung internationaler Konflikte und/oder der Lebenschancen der Menschen in Entwicklungsländern dar. Der Problemkreis, der sich im soziokulturellen Raum auftut, wird unter anderem als Bewältigung der gesellschaftlichen Situation und/oder der Erfüllung individueller und sozialer Bedürfnisse angesehen. Somit sollten ökologische Grundlagen definiert werden, die „Lebensqualität“ sichern. Formale Hauptziele der „Lebensqualität“ sind:

- Selbstbestimmung (z.B. Wahl der Wohnsituation und/oder Bestimmung der Erziehungsinhalte)
- Partizipation (z.B. gesellschaftspolitische Mitbestimmung und/oder Recht auf Anhörung)
- Solidarität (z.B. Entwicklungshilfe und/oder Kapitalleistungen)
- Soziale Fortentwicklung (z.B. die soziale Atmosphäre und/oder die Arbeitswelt)
- Fortbestand der Menschheit (z.B. Erhaltung „menschlichen“ Lebens trotz Anpassungsschwierigkeiten und/oder Verbot mutagener Stoffe)

(Engelhardt et. al 1973).

Im Weiteren wurden auch inhaltliche Lebensqualitätsziele formuliert:

- Erhaltung bzw. Verbesserung der natürlichen Umwelt
- Verbesserung der Versorgung mit Wirtschaftsgütern
- Verbesserung der sozialen Beziehungen
- Verbesserung der politischen Institutionen
- Verbesserung des geistig – seelischen (kulturellen) Lebens

(Engelhardt et. al 1973).

Doch was kann man nun unter „Lebensqualität" verstehen? In der Medizin bezieht sich der Begriff auf die emotionalen, funktionalen, sozialen und natürlich-physischen Aspekte der menschlichen Existenz. Man geht davon aus, dass Lebensqualität nicht direkt beobachtbar ist und bestimmte Komponenten umfasst:

- Das physische Befinden des Patienten (z.B. Angstzustände und/oder Depressionen)
- Die Funktions- und Leistungsfähigkeit in verschiedenen Bereichen seinen Lebens (z.B. Beruf, Haushalt und/oder Freizeit)
- Die Anzahl und Güte der Beziehungen zu anderen Menschen (z.B. Partner, Familie, Freunde und/oder Kollegen)
- Die körperliche Verfassung des Patienten (z.B. Gesundheitszustand und/oder Beschwerden).

(Halhuber 1991, zit. nach Halhuber et. al 1991).

Ab den sechziger und siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wird das Konzept „Lebensqualität" für den Bereich der Sozialforschung erstmals interessant. (Josipovic 2008). Glatzer (1992) proklamiert, dass der Wohlfahrtsbegriff auf einer mehrdimensionalen Ebene beruht und verwendet hier die Begriffe der „objektiven" Lebensbedingungen und des „subjektiven" Wohlbefindens. Als „objektive" Lebensbedingungen werden hier unter anderem der sozioökonomische Status, das Einkommen, der funktionale Status und die Gesundheit, das Wohnen und die Wohnumgebung genannt. „Subjektives" Wohlbefinden hängt von den kognitiven und den emotionalen Faktoren ab. Im Folgendem wird davon ausgegangen, dass die „objektiven" Faktoren mit den „subjektiven" Variablen verknüpfbar sind. Hierzu erstellt er eine Vierfeldertafel, die zu beschreiben versucht, wie die „objektiven" Lebensbedingungen und das „subjektive" Wohlbefinden zusammenhängen können. (Glatzer 1992, zit. nach Bellebaum et. al 1992).

Subjektive Zufriedenheit

Objektive Bedingungen

	Gut	Schlecht
Gut	Well-Being	Dissonanz
Schlecht	Adaption	Deprivation

(Quelle: Glatzer 1992: 51, zit. nach Bellebaum et. al 1992)

Mittels dieser Grafik lassen sich nun vier Kombinationen erstellen:

- Treffen gute „objektive“ Lebensbedingungen und gutes „subjektives“ Wohlbefinden zusammen, so spricht man von Well-Being. Dies bedeutet, dass die Person die objektiven, sowie die subjektiven Faktoren für sich selbst als gut einschätzt.

- Treffen schlechte „objektive“ Lebensbedingungen und schlechtes „subjektives“ Wohlbefinden zusammen, so spricht man von Deprivation. Dies bedeutet, dass die Person ihr Leben als Ganzes negativ einstuft.

- Sind die „objektiven“ Lebensbedingungen gut, aber das „subjektive“ Wohlbefinden schlecht, so nennt man dies Dissonanz. Dies bedeutet, dass der sozioökonomische Status hoch ist, aber die kognitiven und emotionalen Einflussfaktoren schlecht bewertet werden.

- Sind die „objektiven“ Lebensbedingungen schlecht, aber das „subjektive“ Wohlbefinden gut, so nennt man dies Adaption. Dies bedeutet, dass der sozioökonomische Status der Person gering ist, aber die kognitiven und emotionalen Faktoren als gut bewertet werden.

(Glatzer 1992, zit. nach Bellebaum 1992).

2.2 Existierende Forschungsprojekte zur „Lebensqualität“

Über die „objektiven“ Lebensbedingungen kann gesagt werden, dass diese von außen beobachtbar und messbar sind. Der sozioökonomische Status wird hierbei meist zur Messung der „objektiven“ Lebensbedingungen herangezogen. Welche Variablen sich für den sozioökonomischer Status beschreiben lassen, legt die OECD fest. Unter die „objektiven“ Lebensbedingungen, die sich teilweise mit einer „subjektiven“ Dimension vermischen, wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) folgendes benannt:

- Körperliche Gesundheit
- Psychologische Gesundheit
- Grad an Unabhängigkeit
- Soziale Beziehungen
- Umwelt
- Spiritualität, Religiosität und persönliche Überzeugung

(WHO 1993).

Im Zuge dessen führte der Eurofund (2003) eine Vergleichsstudie in 28 europäischen Ländern durch. Für den EQLS (gesamteuropäischer Quality of Life Survey) wurden acht Kernbereiche definiert. Die ersten sechs von diesen acht Bereichen untersuchen „objektive“ Sachverhalte:

- Wirtschaftliche Situation
- Häusliches und lokales Umfeld
- Beschäftigung, Bildung und Fähigkeiten
- Haushaltsstrukturen und Familienbeziehungen
- Verhältnis von Freizeit und Arbeit
- Gesundheit und Gesundheitsvorsorge
- Subjektives Wohlbefinden
- Die wahrgenommene Qualität der Gesellschaft

(Eurofund 2003).

Neben den EU – Projekten und den Projekten von internationalen Organisationen gibt es auch Studien, die wesentlich kleiner in Umfang und Stichprobengröße sind. Im Lebensqualität – Atlas werden 44 objektive Einzelindikatoren gemessen, die nachher zu sechs Indizes zusammengefasst werden. Mithilfe dieser Indizes konnte man einen Vergleich zwischen West- und Ostdeutschland ziehen. Man fand heraus, dass Westdeutschland in jedem der genannten Indizes einen höheren Wert erreichte als Ostdeutschland. Somit kam Korczak (1995) zu dem Resultat, dass Westdeutschland (alte Bundesländer) eine höhere

„objektive“ Lebensqualität aufwies, als Ostdeutschland (neue Bundesländer). Die sechs Indizes, anhand derer der sozioökonomische Status gemessen wurde, werden wie folgt benannt:

- Soziale und natürliche Umwelt
- Wohlstand
- Kulturelles Angebot
- Sicherheit
- Versorgung
- Gesundheitssituation

(Korczak 1995).

Bereits in den Studien der WHO (1993) und des Eurofund (2003) werden neben den „objektiven“ Indikatoren zur Erfassung der Lebensqualität auch „subjektive“ Variablen miteinbezogen. Dies beruht auf dem theoretischen Hintergrund, dass nicht nur die „objektiven“ Lebensbedingungen einen Einfluss auf unser Wohlbefinden haben, sondern auch die „subjektiven“ Faktoren.

Im Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ) (2000) wird versucht, rein subjektiv zu erheben, welche Einflussvariablen in die Zufriedenheit mit dem Leben intervenieren. Mit diesem Fragebogen werden zehn Lebensbereiche erfasst:

- Gesundheit
- Arbeit und Beruf
- Finanzielle Lage
- Freizeit
- Ehe und Partnerschaft
- Beziehungen zu den eigenen Kindern
- Eigene Person
- Sexualität
- Freunde, Bekannte, Verwandte
- Wohnung

(Fahrenberg et. al 2000).

Im Bereich der *Gesundheit* wird die Zufriedenheit mit dem körperlichen und seelischen Gesundheitszustand, der allgemeinen Gesundheit, der körperlichen Leistungsfähigkeiten und den Widerstand gegen Krankheiten erfasst. Mit dem Indikator von *Arbeit und Beruf* versucht man, die Zufriedenheit mit der beruflichen Position, dem persönlichem Erfolg, den Aufstiegsmöglichkeiten, der beruflichen Zukunft und dem Betriebsklima zu erheben.

Personen mit einem hohen Skalenwert der *finanziellen Lage* sind mit ihrem Einkommen, ihrem Besitz, ihrem Lebensstandard, ihrer Existenzsicherung, den zukünftigen Verdienstmöglichkeiten und ihrer Alterssicherung zufrieden. Zufrieden sind jene Personen mit ihrem Erholungswert und der Länge ihrer *Freizeit*, ihrem Jahresurlaub, ihre Zeit, die sie für Hobbies verwenden können und sich mit naheliegenden Personen zu treffen und der Abwechslung ihrer Freizeit, die einen hohen Skalenwert in der Befragung aufweisen. Im Bereich der *Ehe und der Partnerschaft* wird die Zufriedenheit mit den Bereiche der Anforderungen, der gemeinsame Unternehmungen, der Offenheit, dem Verständnis und der Hilfsbereitschaft, sowie der Geborgenheit und der Zärtlichkeit abgefragt. Die *Beziehung zu den Kindern* wird ebenso in einer Zufriedenheitsskala nach bestimmten Items (Auskommen und Freude mit den Kindern, schulisches und berufliches Fortkommen der Kinder und Mühe und Kosten der Kinder) gefragt. Personen mit einem hohen Skalenwert, der anhand der Variablen des äußeren Erscheinungsbildes, den persönlichen Fähigkeiten, der charakterlichen Eigenart, der Vitalität und dem Selbstvertrauen in die *eigene Person* getestet werden, sind zufrieden. Ist der Skalenwert der körperlichen Attraktivität, der sexuellen Leistungsfähigkeit, dem sexuellen Kontakt, den sexuellen Reaktionen und der Einschätzung zur Offenheit, über Sexualität zu sprechen hoch, so ist man mit seinem *Sexualleben* zufrieden. Auch werden *soziale Beziehungen (zu Verwandten, Bekannten und Freunden)* abgefragt und wie zufrieden die Personen mit ihrem Freundes- und Bekanntenkreis, ihren Verwandten, den Kontakt zu Nachbarn, den sozialen Unterstützungen, den sozialen Aktivitäten und dem sozialen Engagement sind. Mit den *Wohnbedingungen* sind die befragten Personen dann zufrieden, wenn sie einen hohen Skalenwert in den diversen Items zu diesem Index (Größe, Zustand, Lage, Anbindungen an Verkehrsmittel, mögliche Lärmbelastung, Kosten und allgemeiner Zustand der Wohnung) erreichen. Im letzten Index (*allgemeine Lebenszufriedenheit*) wird die Zufriedenheit insgesamt mit allen vorangegangen zehn Bereichen (Gesundheit, Arbeit und Beruf, finanzielle Lage, Freizeit, Ehe und Partnerschaft, Beziehungen zu den eigenen Kindern, eigene Person, Sexualität, Freunde, Bekannte und Verwandte und Wohnung) schlussendlich noch einmal hinterfragt. (Fahrenberg et. al 2000).

Im „Heidelberger Instrument zur Erfassung von Lebensqualität bei Demenz“ (H.I.L.DE.) (2005) wird versucht, rein „subjektive“ Faktoren zu untersuchen, die einen Einfluss auf die Lebensqualität ausüben. Hier arbeitet man mit „einem theoretischen Hintergrund und methodischem Vorgehen“. (Becker et. al 2005: 108). Im theoretischen Teil wird dargestellt, von welchem Standpunkt man ausgeht, sodass man Lebensqualität erfassen kann. Vorerst wird genannt, dass Lawton et. al (1996) bereits versucht haben, Dimensionen für die Lebensqualität zu erstellen. Er kam in seinen Überlegungen zu vier Dimensionen:

(Quelle: Lawton et. al 1996, zit. nach Becker et. al 1995: 109)

Das Modell von Lawton et. al (1996) wurde von den ForscherInnen des H.I.L.DE. – Projekts überarbeitet, da man der Meinung war, dass diese vier Dimensionen differenziert werden sollten, sodass die Lebensqualität von dementiell erkrankten Personen erfasst werden konnte. Die Dimensionen, mit denen man in Folge arbeiten wollte, wurden somit erweitert:

Räumliche Umwelt	Medizinisch-funktionaler Status	Betreuungsqualität	Psychopathologie - Verhaltensänderung
Soziale Umwelt	Kognitiver Status	Verhaltenskompetenz	Subjektives Erleben und emotionale Befindlichkeit

(Quelle: Becker et. al 1995: 110)

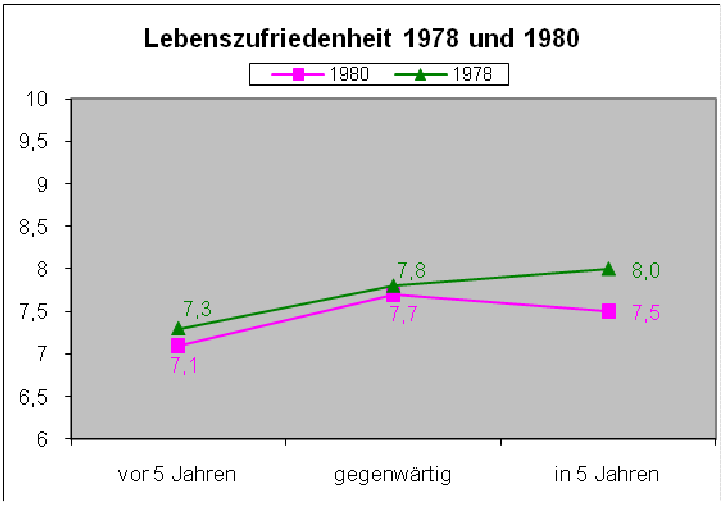
Im Anschluss daran wurde die Stichprobe benannt (BewohnerInnen des Altenheims, Pflegekräfte und Angehörige). Mithilfe der gerontopsychiatrischen Untersuchung konnten acht Dimensionen von Demenz festgestellt werden. Auch wurden Lücken in der Betreuungsqualität erfasst, indem Defizite im gerontopsychiatrischem Wissen aufgedeckt wurden. Man fand auch heraus, dass eine gute pflegerische Versorgung vorhanden war. Resümiert stellten die ForscherInnen fest, dass der soziale Kontakt für die Demenzerkrankten von sehr großer Bedeutung ist. (Becker et. al 1995).

Im „Deutschen Wohlfahrtssurvey“ (1978 - 1998) werden objektive und subjektive Indikatoren zur Erfassung der Lebensqualität verwendet. Der Fragebogen beschäftigt sich unter anderem mit der Wohnsituation und der subjektiven Wohnqualität des Befragten, mit Fragen zur Zufriedenheit mit der Politik, mit Fragen zu sozialen Gruppen, mit der „subjektiven“ Lebensqualität in einem bestimmten Zeitraum und Fragen zum sozioökonomischen Status aus dem WZB, ZUMA (1998). Die Indikatoren, die eingesetzt werden, messen:

- Subjektives Wohlbefinden
- Wohlfahrtsrelevante Einstellungen
- Standarddemographie

(Glatzer, Zapf 1984).

Beim „Deutsche Wohlfahrtssurvey“ handelt es sich um eine Längsschnittstudie, dieser wurde erstmals 1978 durchgeführt. 1980 wurde dieser ein zweites Mal durchgeführt. Als Einstiegsfrage wird die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Leben vor fünf Jahren, gegenwärtig und in fünf Jahren gefragt. Hierzu wurde eine Grafik erstellt:



(Quelle: Glatzer, Zapf 1984: 14)

Mithilfe dieser Studie konnte bestimmt werden, ob sich der soziale Wandel positiv oder negativ beschreiben lässt und es konnte die spezifische Lage der Individuen oder Gruppen in den verschiedenen Bereichen getestet werden. (Glatzer, Zapf 1984).

Glatzer (1992) arbeitet im Zusammenhang mit dem Begriff „Lebensqualität“ den Glücksbegriff aus. Da der Begriff des Glücks immer wieder im Zusammenhang mit dem theoretischen Konzept der „subjektiven“ Lebensqualität auftritt, sollte auch der Glücksbegriff in dieser Arbeit kurz dargestellt werden.
In Glatzers (1992) Bericht über das „Glück und die Lebenszufriedenheit“ zieht er eine seiner Studien heran, um zu zeigen, inwiefern Glück eine Rolle bei der Erfassung der (subjektiven) Lebensqualität spielt. Er spricht in der Darstellung seiner Ergebnisse davon, dass „Glück“ in den „(alten) Bundesländern [Deutschlands] während der letzten beiden Jahrzehnte ziemlich stabil“ (Glatzer 1992: 76, zit. nach Bellebaum 1992) war. Hierzu verwendet er zur Anschauung eine Frage aus dem „Deutschen Wohlfahrtssurvey“ (1978, 1980, 1984, 1988), die sich mit dem Glück beschäftigt:

Frage: "Ist Ihr Leben im Augenblick..." (in %)

Jahr	sehr glücklich	ziemlich glücklich	ziemlich unglücklich	sehr unglücklich
1978	21,5	74,0	3,8	0,7
1980	25,6	68,7	5,1	0,6
1984	19,8	71,2	7,9	1,1
1988	23,0	72,4	4,0	0,6

(Quelle: Deutscher Wohlfahrtssurvey 1978, 1980, 1984, 1988, zit. nach Glatzer 1992: 76, zit. nach Bellebaum 1992)

Glatzer (1992) berichtet, dass in fast allen beobachtbaren Lebensbereichen eine stabile Bereichszufriedenheit vorzufinden ist. Das „subjektive" Wohlbefinden sei somit eine „wesentliche Komponente von Lebensqualität." (Glatzer 1992, zit. nach Bellebaum 1992: 77). Glück und Zufriedenheit stehen somit auf der positiven Seite des subjektiven Wohlbefindens. Finden man eine hohe Zufriedenheit im Leben vor (kognitives Wohlbefinden), so wird man auch ein hohes Maß an Glück (affektives Wohlbefinden) feststellen können. (Glatzer 1992, zit. nach Bellebaum 1992).

Im Bereich der Medizin kann man erkennen, dass man sich auch mit dem „Glücksbegriff" beschäftigt (hat). Im 19ten Jahrhundert machten Ärzte eine ungewöhnliche Beobachtung bei ihren Patienten mit Hirnverletzungen. War die linke Gehirnhälfte ihrer Patienten verletzt, so litten diese mit großer Wahrscheinlichkeit an Depressionen. Anders war dies bei der rechten Gehirnhälfte. Hier empfanden die Patienten gelegentlich freudige Erregungszustände. Hieraus resümierte man, dass das Glücksgefühl nicht nur durch subjektive Empfindungen entstehen würde, sondern dass es auch eine Möglichkeit gebe, das Glück wissenschaftlich nachzuweisen, indem man Gehirnströme messen würde. Hier fand man heraus, dass es „Glück" tatsächlich gibt und es auf unsere Gesundheit positiv oder negativ einwirken kann. (Layard 2005).
Aber welche Einflussfaktoren gibt es nun, die uns glücklich machen? Layard (2005) nennt gewisse Faktoren, die in das Glücksempfinden am stärksten intervenieren. Als ersten Faktor nennt er die *Gene*. Jedoch sagt er auch, das man hier nicht weiß, „wie viel davon durch die Gene beeinflusst wird und wie viel durch unsere Erfahrung." (Layard 2005: 71). Ein anderer, sehr starker Einflussfaktor zum Glückserleben scheint die *Familie und die Erziehung* zu sein. Layard (2005) diskutiert hier, dass der Einfluss der Gene sehr groß ist, wendet aber ein Beispiel an, bei dem die Gene in der Erziehung keinen Einfluss haben können: bei Adoptivkindern.

Im Folgenden stellt er dar, dass es bestimmte Variablen gibt, die keinen Einfluss auf das Glücksempfinden haben:

- Alter
- Geschlecht
- Aussehen
- Intelligenz
- Bildung

(Layard 2005).

Neben diesen Variablen, die scheinbar keinen Einfluss auf das Glück haben, nennt er sieben Glücksfaktoren, die er anhand einer empirischen Studie herausgefunden hatte:

- Familiäre Beziehungen
- Finanzielle Lage
- Arbeit
- Soziales Umfeld
- Gesundheit
- Persönliche Freizeit
- Lebensphilosophie

(Layard 2005).

2.3 Bedürfnisse des Menschen, „glücklich“ zu werden

Da im vorigen Kapitel dargestellt wurde, was „Lebensqualität“ sein kann, sollte man auch darstellen, welche weiteren theoretischen Überlegungen es zum Begriff der „Lebensqualität“ gibt. Kern (1981) stellt in seiner Dissertation dar, dass der Mensch bestimmte Bedürfnisse hat, um einen gewissen Lebensstandard zu erreichen. Er geht davon aus, dass anthropologische Annahmen in die meisten Forschungen implizit einfließen und nur in wenigen explizit genannt werden. Jedoch sei es wichtig, die „wahren“ menschlichen Bedürfnisse mit einzubeziehen, wenn man sich mit jener Thematik beschäftigt. (Kern 1981). Hierzu stellt Kern einige Bedürfnismodelle dar, die zu erklären versuchen, was „Lebensqualität“ ausmacht:

Thomas (1923)	Krech, Chrutchfield (1958)	Etzioni (1968)	Alderfer (1972)
1. Das Verlangen (desire) nach neuer Erfahrung	1. Motive in Beziehungen auf den eigenen Körper	1. Bedürfnisse nach Zuwendung	1. Existenz-bedürfnisse
2. Das Verlangen nach Sicherheit	2. in Beziehung auf die Umwelt allgemein	2. Bedürfnisse nach Anerkennung	2. Zugehörigkeits-bedürfnisse
3. Das Verlangen nach Resonanz (response)	3. in Beziehung auf andere Menschen	3. Bedürfnisse nach Kontext	3. Wachstums-bedürfnisse
4. Das Verlangen nach Anerkennung	4. in Beziehung auf das Ich	4. Bedürfnisse nach wiederholbarer Gratifikation	
		5. Bedürfnisse nach einem gewissen Maß an Stabilität der Verteilungsmuster der Belohnung	
		6. Bedürfnisse nach Vielfalt innerhalt gesellschaftlicher Strukturen (Rollen- und Normenvielfalt für verschiedene Persönlichkeitstypen	

(Quelle: Kern 1981: 17).

Geht man davon aus, dass Menschen bestimmte Bedürfnisse haben, um glücklich zu sein, dann ist es wichtig zu erwähnen, dass es Bedürfnisse unterschiedlichster Art gibt, die sich auf diversen Ebenen befinden. Gasiet (1981) geht davon aus, dass der Mensch in erster

Linie seinen *Grundbedürfnissen oder physischen Bedürfnissen* nachgeht. In jene Dimension fallen die natürlichen Bedürfnisse:

- Das Bedürfnis nach Essen und Trinken
- Das Bedürfnis nach Schlaf
- Das Bedürfnis nach körperlicher Integrität (Schutz vor Schmerz, der Wunsch nach einem angenehmen Körpergefühl und/oder die Vermeidung von körperlicher und/oder psychischer Belastung)
- Das Bedürfnis nach körperlicher Bewegung (z.B. Spielen oder Laufen)
- Das Bedürfnis nach sexueller Betätigung oder Befriedigung

(Gasiet 1981).

Auf einer zweiten Ebene befinden sich die *sozialen Bedürfnisse*. Hier trennt er zwischen „freundlichen“ und „kalten“ sozialen Bedürfnissen. Beschrieben werden die „freundlichen“ sozialen Bedürfnisse so, dass der Mensch versucht, andere Menschen und deren Bedürfnisse bei den eigenen Handlungen zu berücksichtigen. (Gasiet 1981). „Kalte“ soziale Bedürfnisse betreffen das Individuum selbst. Risser (2007) hat hierzu eine Liste von Motiven aus der Literatur ausgearbeitet, die die „kalten“ sozialen Bedürfnisse zu beschreiben versuchen. Hier deklariert er, dass sich Forscher nicht einig seien, welche Motive zur Befriedigung der sozialen Motive für das Individuum wichtig sind. Folgende Motive, die das Individuum zur Befriedigung seiner sozialen Bedürfnisse braucht, werden genannt:

- Leistung
- Anpassung
- Ordnung
- Exhibition
- Autonomie
- Geselligkeit
- Menschenverständnis
- Beistand
- Dominanz
- Selbstkritik
- Hilfsbereitschaft
- Abwechslung
- Ausdauer
- Sexualität (als Teil der sozialen Anerkennung)
- Aggressivität

(Risser 2007).

Diese Motive seien Variablen, die die sozialen Bedürfnisse eines Menschen steuern. (Risser 2007). Ein weiteres Bedürfnis laut Gasiet (1981) ist die *Selbstverwirklichung*. Konkludiert lässt sich zu diesem Modell sagen, dass jeder Mensch seinen Bedürfnissen nachgeht, sodass er „Lebensqualität“ erreicht. (Gasiet 1981).

Es sei zu nennen, dass sich bereits vor Gasiet (1981) Theoretiker mit der Thematik der menschlichen Motive und Bedürfnisse auseinandergesetzt haben. Bereits in der Maslow'schen Bedürfnispyramide wird aufgezeigt, welche Bedürfnisse der Mensch besitzt. Hier kommt es zu einer hierarchischen Darstellung der Bedürfnisse. Umso höher ein Bedürfnis ist, umso mehr interveniert es in das Leben des Individuums. Maslow (1978) geht davon aus, dass das höchste Ziel des Menschen die *Selbstverwirklichung* ist, gefolgt von den *Ich – Bedürfnissen*, den *sozialen Bedürfnissen*, den *Sicherheitsbedürfnissen* und schließlich den *Grundbedürfnissen*. (Maslow 1978).

(Quelle: Maslow 1978: 388)

2.4 Theorien zur Beschreibung der „Lebensqualität“

Nachdem aufgezeigt wurde, was „Lebensqualität“ sein kann und welche Variablen diese beeinflussen, sowie die Bedürfnisse des Individuums dargelegt wurden, die zur Erreichung eines Lebensqualitätsstandards vom Menschen eingesetzt werden, sollen nun einige Theorien zur „Lebensqualität“ dargestellt werden.

- Vergleichstheorie mit Adaptionsniveau
  In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass sich einerseits Individuen mit den Mitmenschen und andererseits mit sich selbst zu einem früheren Zeitpunkt vergleichen. Anschließend kommt es zu einer Adaption durch das Individuum. Die Vergleichstheorie besagt auch, dass das Wohlbefinden nicht nur durch die Befriedigung der Bedürfnisse und dessen Beziehung zueinander entsteht, sondern auch von dem Vergleich mit Bezugsnormen abhängt, die durch andere Individuen vorgegeben werden. Der Vergleich mit anderen Menschen ist somit „für das Wohlbefinden entscheidend.“ (Josipovic 2008: 19). Menschen sind nur dann zufrieden, wenn sie gleich gut wie andere oder besser sind. Der soziale Vergleich erfolgt hier durch das Individuum mit schlechter gestellten Personen, um den Selbstwert zu erhöhen. (Becker 1991, zit. nach Josipovic 2008).

- Goal Achievment Theorie:
  In dieser Theorie geht man davon aus, dass die Zufriedenheit mit dem Leben daraus resultiert, dass man bestimmte Vorgaben erreicht hat. Im Gegensatz zu den Bedürfnistheorien von Maslow (1978) und Gasiet (1981), die von unbewussten Trieben reden, weiß hier das Individuum sehr genau, was es will um eine bestimmte Zufriedenheit zu erlangen. (Vettori 2004, zit. nach Josipovic 2008).

- Sinnfindungstheorie:
  Die Theorie der „Sinnfindung“ überschneidet sich teilweise mit der Goal Achievment Theorie. Man geht hier davon aus, dass der Mensch bestimmte Lebensziele hat (Sinne, warum er lebt) und dass er diese erreichen will. Vettori (2004) proklamiert hier, dass Sinnerfüllung nicht mit Erfolg gleichzusetzen sei, da Sinnerfüllung auch bei Misserfolg und unglücklichen Umständen möglich sei. (Vettori 2004, zit. nach Josipovic 2008).

- Bottom – Up – Theorie:

  Die Bottom – Up – Theorie geht davon aus, dass die Zufriedenheit einer Person daraus resultiert, dass es zu einer Aufsummierung von glücklichen Momenten kommt. Freuden und Leiden werden hierbei „bei der Bewertung quasi zusammengezählt und gegeneinander aufgewogen." (Vettori 2004: 20, zit. nach Josipovic 2008). Das Freuden und das Leiden werden hier vom Individuum unterschiedlich gewichtet und bewertet. (Josipovic 2008).

- Top – Down – Theorie:

  Die Top – Down – Theorie steht hier im Gegensatz zur Bottum – Up – Theorie. Diese besagt, dass es globale Persönlichkeitsmerkmale gibt, die das Handeln eines Individuums beeinflussen. Die ganzheitliche Lebenszufriedenheit ist somit verantwortlich für die Bereichszufriedenheit (z.B. Arbeitszufriedenheit) eines Individuums. Theoretiker beschreiben hier die Temperamenttypen, die habituell ein starkes oder geringes Wohlbefinden besitzen und durch eigene Strategien versuchen, das Wohlbefinden zu erreichen. (Vettori 2004, zit. nach Josipovic 2008).

(Josipovic 2008).

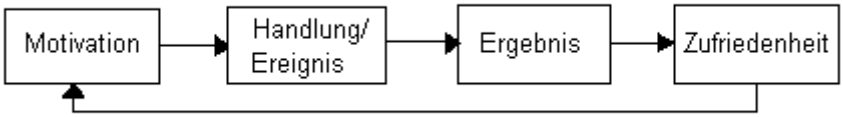
3. Theoretische Ansätze zum Begriff „Arbeitszufriedenheit“

3.1 Der Begriff „Arbeitszufriedenheit“

Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt ist die „Arbeitszufriedenheit“ als ein Teil der „Lebensqualität“ anzusehen. Da aber die „Lebensqualität“ mehrdimensional ist und nicht nur die „Arbeitszufriedenheit“ ausschlaggebend für das Wohlbefinden im Leben ist, sondern auch andere Faktoren, wie z.B. die Beziehung zur eigenen Familie, Freunden, Bekannten oder Verwandten oder die Wohnsituationen, intervenieren können, soll nun dargestellt werden, wie man „Arbeitszufriedenheit“ definieren kann. Die „Arbeitszufriedenheit“ scheint ein großer Teil der „Lebensqualität“ zu sein, mit der versucht wird, sich in der hiesigen Forschung zu beschäftigen.

„Arbeitszufriedenheit“ scheint laut Beckmann (2005) mehrdimensional zu sein. Es gibt mehrere Faktoren, die die Zufriedenheit mit der Arbeit beeinflussen. Als ein wesentliches Konzept der „Arbeitszufriedenheit“ werden die Arbeitsmotive genannt. Diese teilen sich in extrinsische und intrinsische Motive auf. *Extrinsische Motive* sind unter anderem das Bedürfnis nach Geld, das Sicherheitsstreben als Geldmotiv, das individuelle Ansehen in der sozialen Umwelt, die Arbeit als soziale Norm, dass die Person informellen und persönlichen Kontakt aufbauen möchte und hiermit ihr Kontaktbedürfnis befriedigen kann (dies trifft vor allem auf Frauen zu) und der strukturierte Arbeitsablauf. *Intrinsische Motive* sind der Wunsch nach Sinngebung und Selbstverwirklichung durch die Arbeit, was den Einsatz von körperlicher und geistiger Energie erfordert und das persönliche Ziel zu erreichen, indem man seine Fertigkeiten einsetzt. (Beckmann 2005).

Diese Motivationstheorie wird vor allem in der Organisationspsychologie adaptiert. Der Zusammenhang der „Arbeitszufriedenheit“ wird anhand folgender Faktoren in einer Prozesskette beschrieben:



(Quelle: Fischer 1989: 28)

Neuberger (1974a) setzt sich unter anderem auch mit Motivationstheorien auseinander. Arbeitsmotivation ist laut Neuberger (1974a) nicht nur etwas Individuelles, sondern ein

„Produkt von Bedingungen, in denen sich der einzelne findet.“ (Neuberger 1974a: 51). Solche Bedingungen sind im Sektor der Arbeit:

- Die Arbeitsbeteiligung
- Diese hat das Erfordernis der Zusammenarbeit zur Folge
- Die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit führen zu Fremdbestimmungen des einzelnen
- Und Lohnabhängigkeit des einzelnen

(Neuberger 1974a).

Arbeitsmotivation wird von Neuberger (1974a) definiert als individueller und gesellschaftlicher Tatbestand. Jeder Gestaltungsvorschlag, z.B. Arbeitsablauf oder Gruppenzusammensetzung, geht von einem Ist-Zustand aus, der bestimmte Ziele hat, wie z.B. die Leistungssteigerung, die Zufriedenheit und die Imageverbesserung. Hier arbeitet Neuberger (1974a) Gründe für das Arbeiten heraus:

- Einen Beitrag für die Allgemeinheit leisten. Das Individuum versucht seinem Leben einen Sinn zu geben, indem es Leistungen für andere erbringt.
- Arbeiten zu können und eine Arbeit zu haben verleiht Selbstsicherheit und Selbstachtung.
- Arbeiten ermöglicht den Kontakt mit anderen Menschen.
- Arbeit ist eine soziale Norm, es wird erwartet, dass man als gesunder Erwachsener einem Beschäftigungsverhältnis nachgeht.
- Arbeiten ermöglicht den Einsatz von körperlicher und geistiger Energie.
- Arbeit strukturiert den Zeitablauf und ordnet den Lebensrhythmus.
- Arbeit wehrt belastende Gefühle und Gedanken ab.
- Arbeit gibt die Möglichkeit, persönliche Ziele zu erreichen.
- Arbeit kann als religiöse Verpflichtung angesehen werden (protestantische Ethik).

(Neuberger 1974a).

Neuberger (1974a) proklamiert im Folgenden, dass „im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskussionen über [die] ‚Humanisierung der Arbeitswelt‘ und [der] Lebensqualität [...] auch die Messung des subjektiven Befindens am Arbeitsplatz neue Aktualität gewonnen [hat].“ (Neuberger 1974a: 140). Die Arbeitszufriedenheit teilt er in vier Kategorien ein:

- Bedürfnisorientierte Konzeptionen: Man geht davon aus, dass das Individuum verschiedene Bedürfnisse hat, die es zu befriedigen versucht. Es wird versucht, ein „inneres Gleichgewicht“ herzustellen, das durch das Nicht-Erfüllen von Bedürfnissen

gestört werden kann. Es kommt zu einer Optimierungs-Vorstellung: ein als befriedigend angesehener innerer subjektiver Zustand soll erreicht werden.

- Anreiztheoretische Konzeptionen: Das Individuum versucht, Lust zu vermehren und Unlust zu verringern. Ein befriedigender Zustand wird nicht angestrebt, so wie es das erste Konzept zu den bedürfnisorientierten Konzeptionen beschreibt, sondern das Lustgefühl soll maximiert werde. Die Umwelt-Reize stehen hier im Mittelpunkt.
- Kognitive Rezeptionen: Hier wird die Komponente des Verhaltens hervorgehoben. Das Individuum versucht, sich auf zukünftige Entwicklungen einzustellen, indem es diese gedanklich vorwegnimmt. Dieser Prozess orientiert sich an der Umwelt.
- Humanistische Konzeptionen: Hier strebt das Individuum nach Sinneserfüllung und Selbstverwirklichung. Es wird versucht, dass der Sinnbezug des Handelns ganzheitlich verstanden wird.

(Neuberger 1974a).

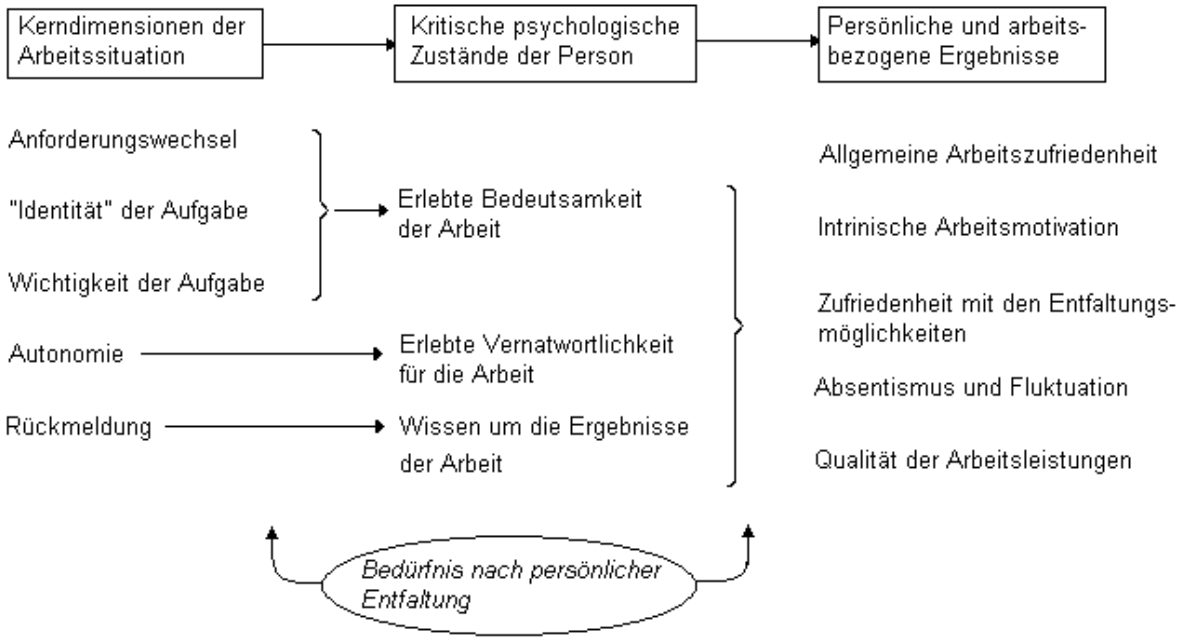
In diesem Zusammenhang beschäftigt sich Neuberger (1974a) im Weiteren mit der Frage, ob es nun eine „Einzel-Zufriedenheit" oder eine „Gesamtzufriedenheit" der Individuen gibt. Zu sagen sei hier, dass die „Arbeitszufriedenheit" stark durch die „allgemeine" Zufriedenheit beeinflusst wird. Zufriedenheit ist somit eine dauerhafte Verfassung der eigenen Persönlichkeit. Daraus resultiert er, dass „Zufriedenheit als wenig situationsbedingt gesehen [wird]: auch unter ungünstigsten Arbeitsbedingungen sind manche Menschen eben fröhlich und befriedigt." (Neuberger 1974a: 154). Es besteht somit eine Korrelation zwischen „Arbeitszufriedenheit" und „Lebenszufriedenheit" (bzw. „Lebensqualität"), jedoch kann man nichts über die Ursache eines Zusammenhangs aussagen: „strahlt das ‚Leben' auf die ‚Arbeit' aus oder umgekehrt?" (Neuberger 1974a: 156). In Folge geht er der Frage nach, ob man „Arbeitszufriedenheit" überhaupt messen kann und wendet hierzu das Konzept von Herzberg et. al (1959) zur Beantwortung an. Diese gehen davon aus, dass es bestimmte Einflüsse in der Arbeitswelt gibt, die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit beeinflussen:

- Motivatoren (satisfier – „Zufriedensteller"): Leistungserfolg, Anerkennung, Aufstieg, Arbeitsinhalt und Führung
- Hygiene-Faktoren (dissatifier – „Unzufriedenheits"-Macher): soziale Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen, die Firmenpolitik und Organisation, die Bezahlung, die Arbeitsbedingungen, die Sicherheit am Arbeitsplatz, etc.

(Herzberg et. al 1959, zit. nach Neuberger 1974a).

Das Modell von Hackman und Oldham (1975, 1976, 1980) lässt sich ebenso den inhaltsbestimmten Theorien zuordnen. Als zentralen Bestandteil für die Zufriedenheit am Arbeitsplatz sehen sie das „Bedürfnis nach Entfaltung". Die genannte Variable ist als

Resultat der Forschungsreihe zu sehen, die unter den Begriff „individuelle Differenz“ fällt. Dies besagt, dass die Arbeitszufriedenheit „weder ausschließlich als Funktion objektiver Charakteristika der Arbeitssituation, noch ausschließlich als Funktion einer Befriedigung universalistischer menschlicher Grundbedürfnisse verstanden werden darf.“ (Hackman, Oldham 1975, zit. nach Fischer 1989: 40). Das Modell basiert somit auf der Annahme, „dass bei der subjektiven Beschreibung der Merkmale der Arbeitssituation nur geringfügig motivational bedingte Wahrnehmungsverzerrungen auftreten.“ (Hackman, Oldham 1975, 1976, 1980, zit. Nach Fischer 1989).



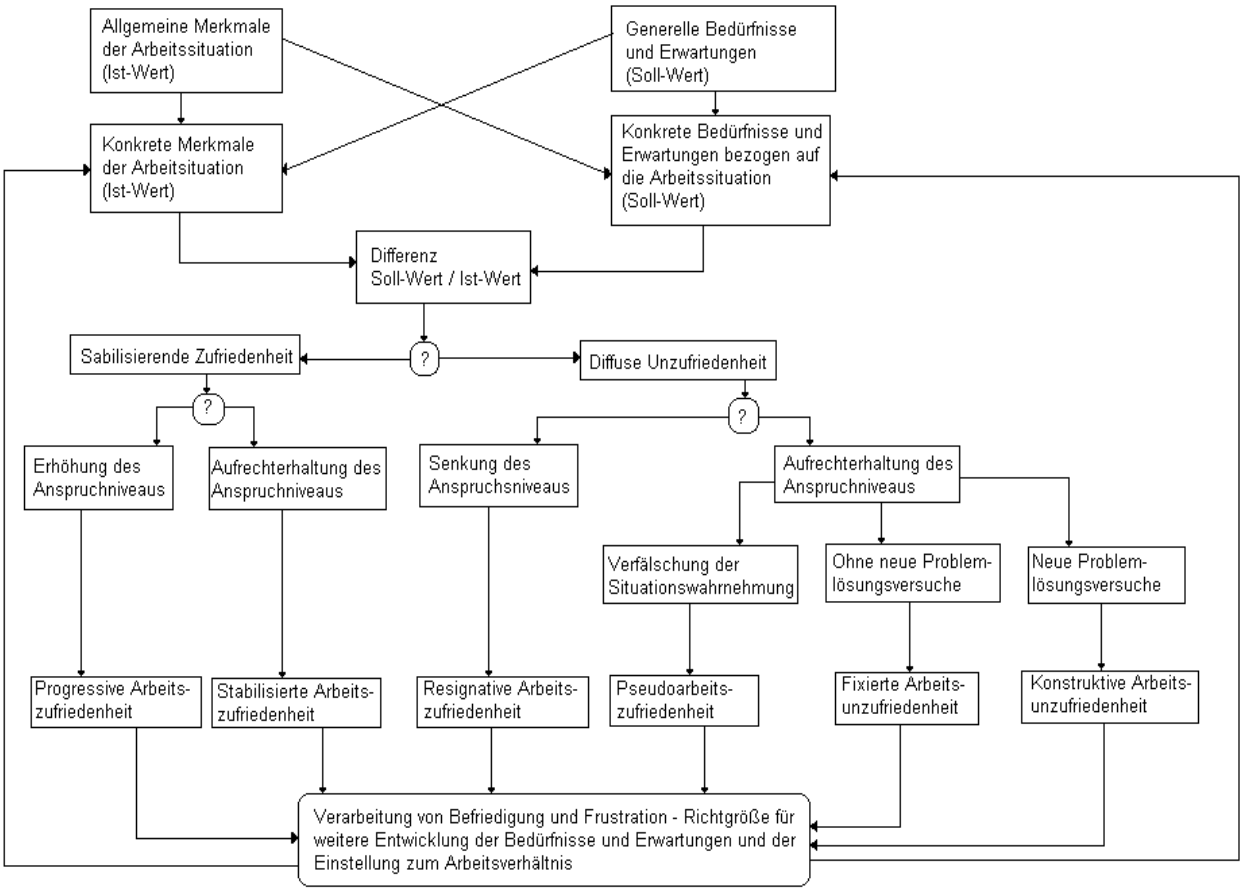
(Quelle: Hackman, Oldham 1975, zit. nach Fischer 1989: 41)

Das Konzept von Vroom (1964) beschreibt die Anwendung eines Valenzmodells. Er geht in seiner Hypothese zur Arbeitszufriedenheit davon aus, dass „the valence of job to a person performing it is a monotonically increasing function oft he algebraic sum oft he products of the valence of all other outcomes and his conceptions of the instrumentality oft he job fort he attainment of these outcomes.“ (Vroom 1964, zit. nach Fischer 1989: 45). Vrooms (1964) Modell geht von einer Motivationsstärke aus. Das Individuum hat Ziele, die es erreichen möchte, um in der Arbeit eine Zufriedenheit herzustellen. Das Modell beschreibt den Anstrengungsgrad der Person, die ihre Ziele verfolgt, sodass Unterschiede im Verhalten in Leistungssituationen erklärt werden können. Jedoch ist fraglich, wie der Begriff „valence“ (zu dt.: Zufriedenheit) operationalisiert ist. Vroom (1964) geht in seiner Theorie nicht darauf ein, ob der Begriff der Zufriedenheit die Dimension der gegenwärtigen Faktoren bezieht oder ob er von einer antizipierten Zufriedenheit ausgeht. Infolgedessen wurde die Theorie von Vroom (1964) weiterentwickelt. (Vroom 1964, zit. nach Fischer 1989).

Bruggemann (1974, 1975) hat in seinem Modell zur Arbeitszufriedenheit versucht, unterschiedliche Formen von Zufriedenheit zu differenzieren. Zunächst beschreibt er psychische Prozesse, die zu unterschiedlichen Zufriedenheitsformen führen können:

- Die Befriedigung bzw. Nichtbefriedigung von Bedürfnissen und Erwartungen zu einem gegebenen Zeitpunkt.
- Die Erhöhung, Aufrechterhaltung oder Senkung des individuellen Anspruchsniveaus als Folge von Befriedigung oder Nichtbefriedigung.
- Die Problemlösung, Problemfixierung und Problemverdrängung im Falle der Nichtbefriedigung.

(Bruggemann et al. 1975, zit. nach Fischer 1989).



(Quelle: Bruggemann et al. 1975, zit. nach Fischer 1989: 54)

Bruggemann (1974, 1975) beschreibt hierbei das Verhältnis von Soll-Wert und Ist-Wert und wie es dadurch zu einer Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit im Beruf kommen kann. Er unterscheidet hierbei zwischen *stabilisierender Arbeitszufriedenheit* (Befriedigung der Erwartungen und Eintritt von Entlastung bzw. Entspannung) und *progressiver Arbeitszufriedenheit* (Erhöhung des Anspruchsniveaus). Wenn das Anspruchsniveau nicht erhöht wird, so kommt es zu einer stabilisierenden Arbeitszufriedenheit. Der Lebensanspruch

wird auf andere Lebensbereiche verlagert. Kommt es zu einer Unzufriedenheit der Erwartungen folgt eine diffuse Unzufriedenheit und der Senkung des Anspruchsniveaus, was in eine *resignative Arbeitszufriedenheit* münden kann. Bei der Aufrechterhaltung des Anspruchsniveaus kann es zu drei unterschiedlichen Formen der Unzufriedenheit in der Arbeit kommen:

- Wenn der Befragte Lösungsalternativen erkennt und diese anstrebt, so folgt die *konstruktive Arbeitsunzufriedenheit*. Hier ist die Frustrationstoleranz ausreichend hoch, um das Anspruchsniveau zu halten, obwohl die Situation unbefriedigend ist.
- Zu einer *fixierten Arbeitsunzufriedenheit* kommt es dann, wenn das Subjekt in der Situation keine Lösungsmöglichkeiten sieht.
- Die *Pseudoarbeitszufriedenheit* kommt dann zustande, wenn das Subjekt die Lösungsmöglichkeiten verdrängt oder das Problem verfälscht. Die Situation wird vom Individuum als erträglich eingestuft.

(Bruggemann 1975, zit. nach Fischer 1989).

Ähnlich wie im Bereich der Forschung zur „Lebensqualität“ lassen sich bei der Erforschung der Arbeitszufriedenheit „objektive“ und „subjektive“ Faktoren nennen, die in der Arbeit gegeben sind. Das IQUAL (o.J.) versucht im Bereich der Arbeitsforschung zwischen folgenden „objektiven“ Arbeitsbedingungen und „subjektiven“ Bedingungen zu trennen:

- Objektive Faktoren: Arbeitsorganisation und Arbeitsablauf, Arbeitsaufgaben, qualifikatorische Anforderungen und Entlohnungssystem.
- Subjektive Faktoren: Beschreibung und Bewertung von Aspekten der Tätigkeiten, Bewertungen der Rahmenbedingungen, Beschreibung und Bewertung die die eigene Person betreffen (z.B. Arbeitszufriedenheit, Wünsche, Lebenspläne).

(IQUAL o.J.)

Die Trennung in „objektive“ und „subjektive“ Faktoren der Arbeitszufriedenheit sei wichtig zu erwähnen gewesen, da auch in dieser Forschung im Fragebogen mit „objektiven“ und „subjektiven“ Arbeitsbedingungen gearbeitet werden soll.

3.2 Existierende Forschungen zur „Arbeitszufriedenheit“

In der Herzberg-Theorie von 1959 wird Arbeitszufriedenheit durch Faktoren beschrieben, die eine hohe oder niedrige Korrelation mit der Zufriedenheit in der Arbeit hervorrufen können. Herzberg und seine MitarbeiterInnen führten hierzu eine Erhebung in den 50er Jahren durch, da sie der Ansicht waren, die bestehenden Verfahren wären abstrakt und „vom Lebenskontext der befragten Personen zu weit entfernt.“ (Herzberg et al. 1959, zit. nach Fischer 1989: 34). Herzberg (1959) plädierte für ein idiographisches Verfahren anstatt eines nomothetisch-generalisierenden. Wertungen, die Zuordnung der relevanten Arbeitsaspekte und Verhaltenstendenzen wurden durch die Befragten selbst vorgenommen. In seinem Verfahren ließ er sich von den befragten MitarbeiterInnen Vorfälle beschreiben, in denen sie sich am Arbeitsplatz wohl bzw. unwohl fühlten. Die Geschichten wurden anschließend mittels Inhaltsanalyse ausgewertet. Positive Erfahrungen wurden im Zusammenhang mit so genannten „Kontentfaktoren“ beschrieben. „Kontentfaktoren“ sind laut Herzberg (1959):

- Leistung (dies gaben 41% der Befragten an)
- Anerkennung (dies gaben 33% der Befragten an)
- Arbeitsinhalt (dies gaben 26% der Befragten an)
- Verantwortung (dies gaben 23% der Befragten an)
- Aufstieg (dies gaben 25% der Befragten an)

(Herzberg 1959, zit. nach Fischer 1989).

Neben den „Kontentfaktoren“ gab es noch „Kontextfaktoren“, die die Arbeitszufriedenheit beeinflussen:

- Unternehmenspolitik und Organisation (dies gaben 31% der Befragten an)
- Führung (dies gaben 20% der Befragten an)
- Kollegen (dies gaben 20% der Befragten an)
- Vorgesetzte (dies haben 15% der Befragten an)

(Herzberg 1959, zit. nach Fischer 1989).

Daraus resultierten Herzberg und seine MitarbeiterInnen, dass es nur bestimmte Faktoren gibt, die zur Befriedigung der Arbeitsverhältnisse führen. Aufgrund der Ergebnisse formulierten sie die Zwei-Faktoren-Theorie, in der man zwischen den „Kontentfaktoren“ und den „Kontextfaktoren“ unterscheiden muss. Die „Kontentfaktoren“ bewirken Arbeitszufriedenheit, aber nicht Unzufriedenheit. Die „Kontextfaktoren“ können auf der anderen Seite Unzufriedenheit zur Folge haben oder dazu beitragen, dass keine besteht, bewirken aber keine Zufriedenheit. Walter-Busch (1966) kritisierte infolgedessen die methodischen Aspekte der Zwei-Faktoren-Theorie. Er fand heraus, dass 74% der

empirischen Untersuchungen, die andere Operationalisierungen als Herzberg (1959) vornahmen, seinen Ansatz ganz oder teilweise falsifizierten. (Fischer 1989).

Neuberger (1974b) zeigt, dass es auch andere empirisch-qualitative Studien zur „Arbeitszufriedenheit“ gab. Er nennt hier die Formen des unstrukturierten, des halbstrukturierten bzw. teilstrukturierten und des strukturierten Interviews. (Neuberger 1974b).

Das unstrukturierte Interview: Einstiegsfragen dieser Form des Interviews sind meist weitgehend umgelenkte Gesprächsführungen, wie z.B. „Erzählen Sie mit doch bitte über Ihre Arbeit“ oder „Ich möchte mich gerne mit Ihnen über die Probleme unterhalten, die Sie bei Ihrer Arbeit haben“. Diese Art des Interviews wurde erstmals bei der „Hawthorne-Studie“ (1928 - 1936) eingesetzt. Hierzu wurden insgesamt 21.126 ArbeitnehmerInnen interviewt. In dieser Studie wurde vorerst mit der teilstrukturierten Form des Interviews gearbeitet, jedoch fiel den ForscherInnen auf, dass die Befragten von den angesprochenen Themen ablenkten und von persönlichen und privaten Problemen sprachen. Konnte der/die InterviewerIn den Gesprächsablauf selbst regulieren, so folgte, dass sich das Antwortverhalten besserte und dass die Befragten auf die Interviewfragen eingingen. Somit entschloss man sich für die unstrukturierte Form des Interviews. Roethlisberger und Dickson (1939), die die Leitung der „Hawthorne-Studie“ inne hatten, stellen Grundprinzipien für diese Form des Interviews auf: (1) Das Unterbrechen des Redeflusses sollte vermieden werden, (2) der/die InterviewerIn darf keine Autorität zur Schau stellen, (3) der/die InterviewerIn sollte dem/der Befragten keine Ratschläge oder moralische Ermahnungen geben, (4) der/die InterviewerIn darf sich mit dem/der Befragten nicht streiten und (5) der/die InterviewerIn soll nur unter bestimmten Bedingungen sprechen oder Fragen stellen (z.B. um die Person zum Sprechen anzuregen oder um die Diskussion auf ein vernachlässigtes Thema zu lenken). In der ersten Phase (um 1930) wurden insgesamt 10.300 Interviews durchgeführt. Es wurden bestimmte Gesprächsthemen angefertigt, die jeweils nach Häufigkeiten ausgezählt wurden:

- Bezahlung (dies nannten 11.803 Personen)
- Arbeitszuweisung (dies nannten 8.827 Personen)
- Sparprogramm (dies nannten 5.809 Personen)
- Führung (dies nannten 4.605 Personen)
- Arbeitszeit (dies nannten 4.285 Personen)
- Sicherheit und Gesundheit (dies nannten 4.029 Personen)
- Umkleideräume (dies nannten 3.846 Personen)
- Urlaub (dies nannten 3.723 Personen)
- Firmen-Club (dies nannten 3.333 Personen)

- Schmutz (dies nannten 2.699 Personen)
- Lüftung (dies nannten 2.561 Personen)
- Beleuchtung (dies nannten 2.598 Personen)
- Waschräume (dies nannten 2.352 Personen)
- Ermüdung (dies nannten 2.275 Personen)
- Krankenhaus (dies nannten 2.195 Personen)
- Sozialleistungen (dies nannten 2.121 Personen)
- Arbeitstakt (dies nannten 2.093 Personen)
- Und 20 weitere Kategorien.

(Roethlisberger, Dickson 1939, zit. nach Neuberger 1974b).

Das teilstrukturierte Interview: Hier hat der/die InterviewerIn einen Leitfaden vorgegeben, an den er sich innerhalb der Befragung halten sollte. Kornhauser (1965) führte hierzu eine Interviewstudie durch, indem er 407 FabrikmitarbeiterInnen befragte. Er erstellte hierzu einen „Index der Arbeitszufriedenheit“ mit folgenden Fragen, denen er Punktewerte zuteilte:

- Wenn Sie zur Arbeit fahren, haben Sie dann gewöhnlich das Gefühl, dass sie gerne zur Arbeit gehen? Warum? (0-2 Punkte)
- Im Ganzen gesehen: würden Sie sagen, dass ihre Arbeit interessant ist? (0-2 Punkte)
- Würden Sie sagen, dass Ihnen ihre Arbeit eine Möglichkeit gibt, ihre Fähigkeiten einzusetzen? Wieso? (0-2 Punkte)
- Wie denken Sie über Ihren gegenwärtigen Lohn? (0-2 Punkte)
- Wie denken Sie über Ihre Firma, in der Sie arbeiten? Wie denken Sie über die Art und Weise, wie die Mitarbeiter hier behandelt werden? (0-2 Punkte)
- Gibt es Zeiten, wo Sie denken, die Arbeit aufzugeben? Wenn ja, können Sie sich an ein Beispiel erinnern? (0-2 Punkte)
- In welchen dieser allgemeinen Bereiche Ihres Lebens würden Sie es am liebsten haben, wenn die Dinge anders wären als jetzt: Freizeitbeschäftigung, Freundschaften, Heim und Familie, Arbeit. (0-2 Punkte)
- Mit welchen Bereichen (Freizeitbeschäftigung, Freundschaften, Heim und Familie, Arbeit) sind Sie am meisten zufrieden in Ihrem Leben? (0-2 Punkte)
- Wie denken Sie über Ihre Arbeit? (0-6 Punkte)
- Wie denken Sie über Ihr Leben und wie es sich entwickelt hat? (0-9 Punkte)
- Wir wollen noch auf andere Dinge zu sprechen kommen, die auf Ihr Leben Einfluss hatten. Wie ist es gelaufen für Sie? (0-9 Punkte)

- Glauben Sie, dass Ihnen das Leben gute Chancen oder schlechte Chancen gegeben hat? In welcher Hinsicht haben Sie gute / schlechte Chancen gehabt? (0-9 Punkte)
- Was macht Sie sehr zufrieden in Ihren augenblicklichen Leben? (0-9 Punkte)
- Mit welchen Dingen glauben Sie nicht zufrieden zu sein in Ihrem Leben? (0-9 Punkte)
- Wie denken Sie über Ihre Arbeit? (0-9 Punkte)
- Was mögen Sie an Ihrer Arbeit? Was verschafft Ihnen Zufriedenheit bei der Arbeit? (0-9 Punkte)
- Was mögen Sie nicht bei Ihrer Arbeit? (0-9 Punkte)

(Kornhauser 1959, zit. nach Neuberger 1974b).

Neben den empirisch-qualitativen Studien von Herzberg (1959), Roethlisberger und Dickson (1928 – 1936) und Kornhauser (1959) zur „Arbeitszufriedenheit“ lassen sich auch empirisch-quantitative Studien benennen. Neuberger (1974a) beschreibt in seinem Buch, welche AutorInnen sich mittels eines Fragebogens mit welchen Faktoren zur Bestimmung der „Arbeitszufriedenheit“ auseinandergesetzt haben. Hier seien aber nur einige Beispiele zur Anschauung zu nennen, welche Faktoren untersucht wurden, um die „Arbeitszufriedenheit“ statistisch messen zu können:

	Ash (1954)	Herzberg (1959)	Ewen (1964)	Scott (1967)	Wood et. al (1070)
Kollegen		X		X	X
Arbeitsinhalt	X	X	X	X	X
Management/Führung	X	X	X	X	X
Bezahlung	X	X	X	X	
Arbeitsbedingungen		X		X	
Firma	X	X		X	
Beförderung		X			
Sozialleistungen		X		X	
Förderungen/Schulungen			X		
Anerkennung		X	X		X
Leistungserfolg		X			
Verantwortung		X			X
Sicherheit		X			
Entwicklungsmöglichkeiten		X		X	

(Quelle: Neuberger 1974a: 163)

Gaischin (1978) erarbeitete in seiner Dissertation zu den „Determinanten der Arbeitszufriedenheit“ aus der Theorie einen Fragebogen, der 40 Items umfasste. Seine Erhebung führte er in einem Betrieb durch, der zum Vöest-Alpine-Konzern gehörte. Er teilte

die Befragten in 101 Arbeitsgruppen (z.B. Stahlleichtbau oder Vormaterialerzeugung) ein, da ein Vergleich zwischen den Gruppen sonst nicht möglich geworden wäre. Die Stichprobe umfasste 287 Arbeiter und 397 Angestellte. Gaischin (1978) erwähnt, dass die wichtigsten Einflussfaktoren aus äußeren Situationen, aber auch inneren Prozessen der individuellen Person stammen. Folgende Hypothese hat er in seiner Forschungsarbeit verifiziert: „Gute Entlohnung kann nur dann in Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit wirken, wenn ein niedriges Tätigkeitsniveau für die Arbeit selbst charakteristisch ist." (Gaischin 1978: 193). Dies bedeutet, dass die Höhe des Lohnes umso weniger wichtig wird, je höher die Anforderungen der Tätigkeiten sind. Das Anspruchsniveau selbst setzt sich aus der Ausbildung, der Verantwortung, der Erfahrung, der geistigen und körperlichen Belastung und sonstigen situativen Parametern der Befragten zusammen. Als größten Einflussfaktor zur Arbeitszufriedenheit nennt Gaischin (1978) den Inhalt und Charakter der Tätigkeit selbst, auch wenn er „nur 8% der Varianz der Kriteriumsvariable durch den gewählten Variablenkomplex erklärt." (Gaischin 1978: 195). Er konkludiert schlussendlich, dass die Möglichkeit, seine Fähigkeiten zu erweitern von großer Bedeutung für die ArbeitnehmerInnen ist. Als entscheidender Faktor wird schlussendlich die eigene Produktivität genannt, was bedeutet, dass der Erfolg und das Versagen in der Arbeit als die wichtigsten Variablen angesehen werden. (Gaischin 1978).

Meyer (1982) stellt dar, welche Bedeutung verschiedene Faktoren für die „Arbeitszufriedenheit" haben können und bedient sich hier der Forschung von Blum und Naylor (1968), in der die Arbeitspräferenzen von BewerberInnen nach Geschlecht getrennt erhoben wurden. Umso höher der Skalenwert ist, umso höher ist die Präferenz:

	Männer (1.189)	Frauen (150)
Arbeitsplatzsicherheit	3,1	4,7
Aufstiegsmöglichkeiten	3,4	4,5
Art der Arbeit	3,7	2,8
Firma	4,6	5,0
Kollegen	6,1	5,6
Bezahlung	6,3	6,5
Vorgesetzter	6,3	5,2
Arbeitszeit	6,9	6,3
Arbeitsbedingungen	7,3	6,2
Vergünstigungen	7,3	8,2

(Quelle: Blum, Naylor 1968, zit. nach Meyer 1982: 16)

Meyer (1982) beschäftigt sich außerdem kritisch-reflexiv mit dem Begriff der „Arbeitszufriedenheit" und proklamiert, dass es sehr stark von der Modenwahl abhänge, welche Ergebnisse die Erhebung bringe. Er meint, dass z.B. „unter den Bedingungen der

Lohnarbeit der Lohn, die Bezahlung, sicherlich das ‚Allerwichtigste' für den Arbeitenden [sei]." (Meyer 1982: 17). Wenn es aber selbstverständlich sei, dass man für Geld arbeite, so würde der Begriff der „Bezahlung" nicht an erster Stelle stehen. (Meyer 1982). Dies sei sicherlich zu berücksichtigen, wenn man sich mit dem Thema der Arbeitszufriedenheit beschäftigt. Aus diesem Grunde wird sich in dieser Forschungsarbeit auf einen Beruf (der des Lehrenden in der Volksschule, Hauptschule und Gymnasium) konzentriert, bei dem ich die Arbeitszufriedenheit hinterfragen möchte.

Neben den Forschungen zur Arbeitszufriedenheit, die (fast) ausschließlich Faktoren in der Arbeit erheben, um die Zufriedenheit mit der Arbeit zu messen, lassen sich weitere Forschungen finden, die auch andere Lebensbereiche erfassen, um die „Arbeitszufriedenheit" messen zu können. Valentin (2006) versucht in ihrer Diplomarbeit die Korrelationen zwischen „Arbeitszufriedenheit" und der Zufriedenheit mit anderen Lebensbereichen zu erforschen. Anfangs stellt sie die Korrelation zwischen der „Lebenszufriedenheit" und „Arbeitszufriedenheit" dar, indem sie die Arbeitszeit als intervenierende Variable verwendet. Hier demonstriert sie vorerst, dass es eine Korrelation zwischen der „Arbeitszufriedenheit" und der „Lebenszufriedenheit" gäbe, die r=0,39 beträgt. Um die Arbeitszeit als intervenierenden Faktor zu nehmen, wählt sie für Ihre Forschungsarbeit den Beruf „KellnerIn", um diesen in Folge mit anderen Berufsgruppen vergleichen zu können. Die Berufsgruppen zum Vergleich sind hier Bürokräfte und HandwerkerInnen. Sie lässt sich Häufigkeitstabellen ausgeben, die besagen, wie viele Stunden die befragten Berufsgruppen arbeiten und ob diese nach 20 Uhr arbeiten müssen oder am Wochenende (samstags und sonntags). Sie fand in diesem Abschnitt heraus, dass KellnerInnen öfters nach 20 Uhr arbeiten, aber auch öfter am Wochenende als Bürokräfte und HandwerkerInnen. Somit versucht sie, den Zusammenhang zwischen der „Arbeitszufriedenheit" und der Zufriedenheit mit der Freizeit darzustellen. Sie stellt hierzu Hypothesen auf, die besagen, dass (1) die Arbeitszeit einen positiven bzw. negativen Einfluss auf die Gestaltung der Freizeit hat, dass (2) es einen Zusammenhang zwischen der „Arbeitszufriedenheit" und der „Freizeitzufriedenheit" gäbe, dass (3) sich die Emotionen in der Arbeit auf die private Sphäre auswirken und dass (4) es KellnerInnen schwer fälle, die Normen und Regeln der Arbeit auf jene ihrer Familie und Freunde zu übertragen. Valentin (2006) fand heraus, ging aber leider nicht weiter auf diese Ergebnisse und den Vergleich zwischen den Berufsgruppen ein:

- (1) In den Interviews fand Valentin (2006) heraus, dass die lange Arbeitszeit nicht als belastend beschrieben wird, da sie fix geregelt ist und „genug Zeit für Freizeit und Familie bleibt." (Valentin 2006: 93).

- (2) Der Zusammenhang zwischen der „Arbeitszufriedenheit“ und „Freizeitzufriedenheit“ ist sehr gering mit einer Korrelation von r=0,067.
- (3, 4) Es kommt wegen der Arbeitszeiten zu einer räumlichen und zeitlichen Distanz zwischen KellnerInnen und ihrer Familie. Dies führt zu einer sozialen Exklusion.

(Valentin 2006).

Prascsaics (2001) zeigt in ihrer Diplomarbeit den Zusammenhang zwischen der Arbeitsbelastung und der „Lebenszufriedenheit“ auf. Sie geht davon aus, dass „mangelhafte Arbeitsplatzgestaltung und/oder Arbeitsorganisation zu Belastungen führen und somit gesundheitliche Beeinträchtigungen hervorrufen [kann].“ (Prascsaics 2001: 60). Als abhängige Variablen verwendet sie das körperliche und seelische Wohlbefinden, die Erholung, die Lebenszufriedenheit und das Freizeitverhalten. Unabhängige Variablen sind das Alter, das Geschlecht, die Schulbildung und die Extraversion oder Introversion. Die intervenierende Variable sind die Arbeitsstressoren. Befragt wurden Personen mit Hauptschulabschluss, Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule, Personen mit einem Lehrabschluss, Personen, die eine AHS oder HS Matura haben und Personen, die einen Hochschulabschluss vorweisen. Die befragten Berufsgruppen waren kaufmännische Angestellte, Techniker, Personen in Führungspositionen und Lehrlinge. Sie fand u.a. heraus, dass die Persönlichkeitseigenschaften einen Einfluss auf das Erleben von Beanspruchungen haben, dass es bei der Arbeitsbelastung persönlichkeitsspezifische Unterschiede hinsichtlich der körperlichen Beschwerden auszeigen und dass sich die körperliche, emotionale und soziale Beanspruchung auf die Lebenszufriedenheit auswirkt. (Prascsaics 2001).

4. Operationalisierung der Begriffe für den Beruf des Lehrenden

4.1 Das Verhältnis von SchülerInnen zu Lehrender und Schule zu Unterricht

Da in der hiesigen Forschungsarbeit die „Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität bei Lehrenden“ untersucht werden soll, ist es hier sinnvoll, noch eine Theorie zur Lehrplangestaltung und eine Forschung im Bereich der Schule und des Unterrichts darzustellen, um den Fragebogen erstellen zu können. Bevor die Begriffe der „Lebensqualität“ und der „Arbeitszufriedenheit“ operationalisiert werden sollen, soll geklärt werden, wie man „Arbeitszufriedenheit“ zwischen Lehrenden und SchülerInnen herstellen könnte, indem man gewisse Regeln aufstellt:

In den „Regeln des Zusammenlebens“ nach Enguel et. al (o.J.) wird versucht, gewisse Ideen darzustellen, wie ein reibungsloses Zusammenleben zwischen SchülerInnen und Lehrenden funktionieren kann. Es werden grundlegende Arbeitsweisen dargestellt, die besagen, dass persönliche und soziale Aspekte in realen Situationen angesprochen werden sollten. SchülerInnen und Lehrende sollten aufeinander eingehen und auch immer wieder Rückmeldungen an die betreffenden Personen geben. Wichtig sei es, Verantwortung zu übernehmen. Aktuelle Probleme, Fragen und Vorkompromisse sollten sofort angesprochen und eine sinnvolle Lösung sollte gesucht werden. Wertvorstellungen sollten geklärt und vermittelt werden. Diese Regeln sollten dazu dienen, das Zusammenleben zwischen Lehrenden und SchülerInnen zu vereinfachen. (Enguel et. al o.J.).
Wichtig zu erwähnen sei hier, dass schon bedeutende Anstöße gefallen sind, um Fragen für den Fragebogen in Folge zu erstellen. Das kommunikative Schema scheint ein wichtiger Aspekt zu sein, sodass SchülerInnen und Lehrende, aber auch Lehrende „reibungslos“ untereinander zusammenleben können. Für den Fragebogen erweist sich dieses Schema als hilfreich, da hierzu Fragen zu den „subjektiven“ Faktoren der Arbeitszufriedenheit erstellt werden können. Mithilfe dieser „Regeln“ können Fragen zum Thema des Zusammenlebens und Miteinander gestellt werden.

Stangl (1984) stellt in seiner Forschung dar, was den Lehrenden in der Schule erwartet. Hierzu zeigt er mittels einer Erhebung an allgemeinbildenden höheren Schulen in Oberösterreich auf, welche Tätigkeiten und Arbeitsbereiche ein/eine LehrerIn hat. Er erhebt die subjektive Wichtigkeit der Tätigkeiten und fand heraus, dass unterrichten und Stoff vermitteln, sowie die Unterrichtsvorbereitung als wichtiger Faktor von den Lehrenden angesehen wird. Weitere Variablen, die als wichtig empfunden wurden, waren: Korrekturen und Beurteilungen, erziehen, Beratung der SchülerInnen, Gespräche mit den Eltern,

Gespräche mit KollegInnen, Fortbildung und organisieren von Verhalten. Neben der Erhebung der subjektiven Wichtigkeit der Tätigkeiten wurde auch eine Forschung zur Belastung der Lehrenden durchgeführt. Genannte Faktoren von Lehrenden hierzu waren: zu hohe Schüleranzahl, zu viel Verwaltungsarbeit, die große Anzahl der Schulrechtsfragen, Disziplinlosigkeit der SchülerInnen, Konflikte mit gesellschaftlichen Normen, zu geringe pädagogische Ausbildung, zu geringe fachliche Ausbildung, aufgrund von Beratung von SchülerInnen, aufgrund von Elternberatung und wegen Weiterbildungsveranstaltungen. Auch nennt Stangl (1984), dass es bei Lehrenden zu körperlicher Belastung, z.B. durch ständiges Stehen oder Sitzen kommen kann. Eine weitere Kategorie der Belastung sei die zeitliche Dimension, da z.B. viele Stunden (u.a. 12-16 Stunden pro Woche) für Korrigieren der Schülerarbeiten in der Freizeit verwendet werden müssen. Auch die Verantwortung der Lehrenden und die informellen und formellen Normen (z.B. Übermaß an formellen Regeln oder dass die Lehrenden sich fühlen, als wären sie der Situation nicht angepasst) wird als intervenierender Faktor für die Belastung genannt. (Stangl 1984, zit. nach Eder, Khinast 1984).

Mithilfe dieser Forschung können für den Fragebogen Fragen zu „objektiven“ und „subjektiven“ Faktoren der Arbeitszufriedenheit erstellt werden. Neben den allgemeinen Theorien aus der Literatur zur Arbeitszufriedenheit sollen hier nun auch spezielle Bedingungen für Lehrende für die Erhebung formuliert werden. Neben den Belastungen können auch die Faktoren für die Unterrichtsvorbereitung und die von den Lehrenden genannten Variablen, die wichtig für ihren Beruf sind, verwendet werden.

4.2 Operationalisierung des Begriffs „Arbeitszufriedenheit“ für den Fragebogen

Wie bereits erwähnt, wird in dieser Masterarbeit von dem Modell von Glatzer (1992) ausgegangen, das besagt, dass es „objektive“ Bedingungen und „subjektive“ Faktoren gibt, die die Zufriedenheit in allen Lebensbereichen beeinflussen. Um nun die Arbeitszufriedenheit der Lehrenden erfassen zu können, wurden im Fragebogen Fragen zur „objektiven“ Arbeitszufriedenheit und dem „subjektiven“ Wohlbefinden in der Arbeit gestellt.
Bei der „objektiven“ Arbeitszufriedenheit soll vorerst die Dauer der Arbeitsaufgaben, z.B. das Korrigieren der Hausarbeiten und Schularbeiten, erfasst werden. Auch soll hinterfragt werden, wie viele Stunden die Lehrenden in der Schule und zuhause für die Schule arbeiten. Weiters werden Dimensionen erhoben, bei denen es sich um die Ressourcen am Arbeitsplatz handelt, wie z.B. ob ein eigenes Fach im Konferenzzimmer zur Verfügung steht. Auch der Dienstweg steht im Interesse der Forschung.
Auch soll die Zufriedenheit mit bestimmten Dingen, wie z.B. der Klassengröße, und die Wichtigkeit gewisser Arbeitsaufgaben, wie z.B. die Unterrichtsvorbereitung, erfragt werden. Um das „subjektive“ Wohlbefinden in der Arbeit zu hinterfragen, wird besonders auf die sozialen Beziehungen der Lehrenden untereinander, der Lehrenden mit dem/der Vorgesetzten und der Lehrenden mit den SchülerInnen eingegangen. Hier wird auch hinterfragt, ob es Belastungen am Arbeitsplatz gibt und ob die Lehrenden schon einmal weniger gut durch den/die DirektorIn behandelt wurden. Für die Befragung über die sozialen Beziehungen wird aus einer Dissertation, die sich ebenso mit Lehrenden auseinandersetzt, die Matrix mit den Fragen zu den Beziehungen zu KollegInnen genommen. Einerseits soll die allgemeine Frage zu der Zufriedenheit mit KollegInnen, DirektorIn und den SchülerInnen in den Fragebogen inkludiert werden, aber auch die Fragen hinsichtlich der Anerkennung (von z.B. Leistungen) durch andere Personen am Arbeitsplatz soll in den Fragebogen aufgenommen werden. Auch die direkten Fragen nach sozialen Beziehungen (z.B. „Es gibt Personen auf meinem Arbeitsplatz, die gegen mich intrigieren“) werden hier in den Fragebogen mit eingebunden. (Candova 2005).

4.3 Operationalisierung des Begriffs „Lebensqualität“ für den Fragebogen

Da nun einige Theorien und empirische Studien zur „Lebensqualität“ vorgestellt wurden, sollte es in Folge zu einer sinnvollen Operationalisierung des Begriffs für mein Forschungsvorhaben kommen.

Da bereits ausgearbeitet wurde, dass es sinnvoll ist mit einerseits „objektiven“ Konzepten und andererseits „subjektiven“ Faktoren auseinanderzusetzen, wenn man die „Lebensqualität“ einer Person messen möchte, scheinen nun genau diese Aspekte für meinen Fragebogen wichtig zu sein.
Die „objektiven“ Lebensbedingungen beschreiben den sozioökonomischen Status einer Person. Es macht einen Sinn, nach dem Einkommen zu fragen, aber auch, wie viel von diesem Einkommen für die Miete und die Nebenerhaltungskosten ausgegeben werden. Auch wird sich als hilfreich erweisen, zu hinterfragen, wie viele Krankentage eine Person im letzten Jahr hatte. Auch sollte hier eine Frage zur Gesundheit gestellt werden, da diese, wie bereits in den theoretischen Überlegungen angeführt wurde, von der Lebensqualität abhängen kann. Hier interessiert, wie viele Tage die Befragten im letzten Jahr krank geschrieben waren.
Für das „subjektive“ Wohlbefinden wird der FLZ (Fragebogen zur Lebenszufriedenheit) nach Fahrenberg et al. (2000) herangezogen, um sinnvolle Kategorien zu erstellen. Jedoch werden nicht alle zehn Kategorien verwendet, um das „subjektive“ Wohlbefinden zu erheben. In meiner Erhebung werden acht von den zehn Indizes angewandt. Der Index zur „Sexualität“ und jener zu der „Beziehung zu den eigenen Kindern“ werden hier ausgelassen. Der Sexualitätsindex wird aus dem Grund nicht genommen, da dieser ein sehr heikles Thema anspricht, das ich in dieser Erhebung nicht erforschen möchte. Der Index zu der Beziehung zu den eigenen Kindern wird deshalb nicht verwendet, da es nicht bekannt ist, ob alle Befragten Kinder haben. Würden nicht alle Befragten Kinder haben und nur ein Teil die Fragen zu diesem Themenkomplex ausfüllen, so würde dies den Gesamtindex „subjektive Lebensqualität“ verändern, da die Punkteanzahl zwischen den Personen variieren würde. Die Indizes zum subjektivem Empfinden zur Gesundheit, zu Arbeit und Beruf, zur finanziellen Lage, zur Freizeit, zur Familie, zur eigenen Person, zu Freunden, Bekannten und Verwandten und zur Wohnsituation scheinen hingegen sinnvoll zu sein, um die aufgestellten Hypothesen zu prüfen.

4.4 Hypothesen

Nachdem nun die Begriffe operationalisiert wurden, können Hypothesen aufgestellt werden, die überprüft werden können. Zur Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität können nun folgende Nullhypothesen (H0) und Alternativhypothesen (H1) formuliert werden:

1. H0: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität.
   H1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität.

2a. H0: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
   H1: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

2b. H0: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.
   H1: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben Einfluss auf die Lebensqualität.

3a. H0: Objektive Variablen haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
   H1: Objektive Variablen haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

3b. H0: Objektive Variablen haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.
   H1: Objektive Variablen haben Einfluss auf die Lebensqualität.

4a. H0: Subjektive Faktoren haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
   H1: Subjektive Faktoren haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

4b. H0: Subjektive Faktoren haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.
   H1: Subjektive Faktoren haben Einfluss auf die Lebensqualität.

5a. H0: Die sozialen Beziehungen haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
   H1: Die sozialen Beziehungen haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

5b. H0: Die sozialen Beziehungen haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.
H1: Die sozialen Beziehungen haben Einfluss auf die Lebensqualität.

6. H0: Die sozialen Beziehungen (am Arbeitsplatz, in der Familie, etc.) beeinflussen den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität nicht.
H1: Die sozialen Beziehungen (am Arbeitsplatz, in der Familie, etc.) beeinflussen den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität.

7a. H0: Es gibt keinen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz.
H1: Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz.

7b. H0: Es gibt keinen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit niedriger Arbeitszufriedenheit.
H1: Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit niedriger Arbeitszufriedenheit.

7c. H0: Es gibt keinen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit hoher Arbeitszufriedenheit.
H1: Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit hoher Arbeitszufriedenheit.

7d. H0: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Lehrenden hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit in Stunden.
H1: Es gibt einen Unterschied zwischen den Lehrenden hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit in Stunden.

5. Die Stichprobe

Vom Stadtschulrat von Wien musste eine Bewilligung für diese Studie eingeholt werden. Hierzu wurde im Vorhinein in Volkschulen, Hauptschulen und Gymnasien in Wien angefragt, ob Interesse besteht, an der Umfrage teilzunehmen. 61 DirektorInnen von Wiener Schulen gaben die Erlaubnis, ihnen den Fragebogen für diese Erhebung zuzusenden. Es stimmten 12 Gymnasialschulen, 10 Hauptschulen bzw. Kooperative Mittelschulen und 39 Volksschulen zu, dass sie an der Befragung teilnehmen würden. Nachdem die Bewilligung beim Stadtschulrat eingeholt wurde, wurde der Fragebogen online mittels Limesurvey erstellt. Der Link zum Fragebogen wurde an die Direktionen der jeweiligen Schulen per Email ausgesandt, die bereits im Vorhinein zugesagt haben. Außerdem wurde die Möglichkeit eröffnet, den Fragebogen auch per pencil-and-paper auszufüllen. Dies nahmen insgesamt 12 Schulen wahr.
In folgenden Bezirken in Wien wurde die Befragung von Lehrenden durchgeführt:

- Innere Stadt (1. Bezirk)
- Leopoldstadt (2. Bezirk)
- Landstraße (3. Bezirk)
- Wieden (4. Bezirk)
- Neubau (7. Bezirk)
- Josefstadt (8. Bezirk)
- Alsergrund (9. Bezirk)
- Favoriten (10. Bezirk)
- Simmering (11. Bezirk)
- Meidling (12. Bezirk)
- Hietzing (13. Bezirk)
- Penzing (14. Bezirk)
- Rudolfsheim – Fünfhaus (15. Bezirk)
- Ottakring (16. Bezirk)
- Hernals (17. Bezirk)
- Währing (18. Bezirk)
- Brigittenau (20. Bezirk)
- Floridsdorf (21. Bezirk)
- Donaustadt (22. Bezirk)

Den Fragebogen öffneten 422 Lehrende. Die Datei musste jedoch bereinigt werden, da ein großer Anteil der Lehrenden den Fragebogen nicht komplett ausgefüllt hatte. Die bereinigte

Datei enthält 263 Datensätze. Dies bedeutet, dass 159 Lehrende den Fragebogen nicht komplett ausgefüllt bzw. abgebrochen haben. Von diesen 159 Fragebögen haben 17% die Umfrage nur geöffnet und dann wieder geschlossen. 68% der Befragten haben nur die ersten drei Fragen ausgefüllt und dann den Fragebogen verlassen. 15% haben im Laufe des Fragebogens abgebrochen.
Die Stichprobe kann nun beschrieben werden:

Lehrer

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Volksschule	152	57,8	59,8	59,8
	Hauptschule	35	13,3	13,8	73,6
	Gymnasium	67	25,5	26,4	100,0
	Total	254	96,6	100,0	
Missing	System	9	3,4		
Total		263	100,0		

152 Personen sind Volksschullehrer. Dies sind 59,8% der Stichprobe. 35 Personen sind Hauptschullehrer. Das sind 13,8% der Stichprobe. Weitere 26,4% bzw. 67 Personen sind Gymnasiallehrer. 9 Personen haben keine Angabe dazu gemacht, in welcher Art von Schule sie unterrichten. Alle Lehrenden, die an dieser Umfrage teilgenommen haben unterrichten in Wien.

4.1. Geschlecht

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Weiblich	224	85,2	85,5	85,5
	Männlich	38	14,4	14,5	100,0
	Total	262	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		263	100,0		

85,5% aller Lehrenden, die an der Umfrage teilgenommen haben sind weiblich. Nur 14,5% der Teilnehmer sind männlich.

Alter rekodiert

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	bis 30 Jahre	43	16,3	16,3	16,3
	31 bis 40 Jahre	56	21,3	21,3	37,6
	41 bis 50 Jahre	96	36,5	36,5	74,1
	über 50 Jahre	68	25,9	25,9	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

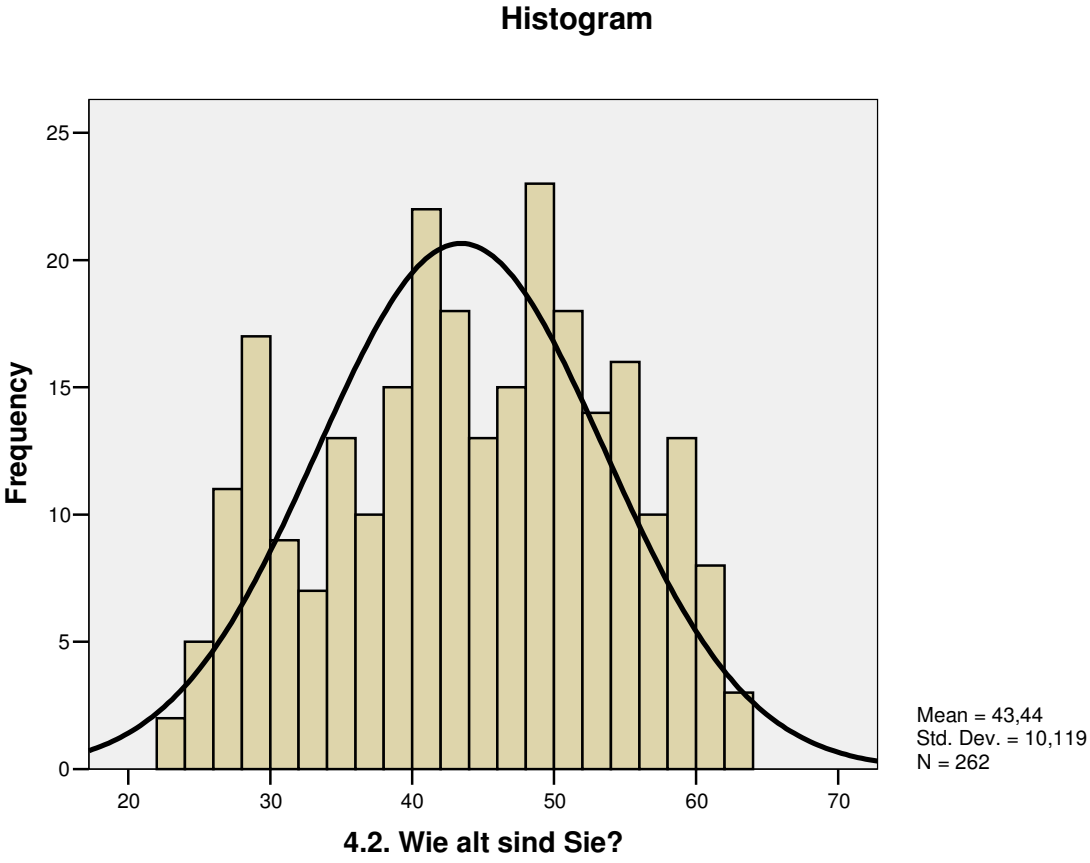
16,3% der Lehrenden sind bis zu 30 Jahre alt. 21,3% der befragten Lehrenden sind zwischen 31 und 40 Jahre alt. Der größte Anteil der Befragten ist zwischen 41 und 50 Jahre alt (36,5%). 25,9% der Lehrenden, die an der Umfrage teilgenommen haben, sind über 50 Jahre alt. Aus der Grafik lässt sich erkennen, dass die Verteilung leicht rechtsschief ist. Dies würde bedeuten, dass es mehr „ältere“ Lehrende gibt als „jüngere“. Dies hat sich auch bereits in der Tabelle erkennen lassen.

Statistics

4.2. Wie alt sind Sie?

N	Valid	262
	Missing	1
Mean		43,44
Median		44,00
Mode		50
Std. Deviation		10,119
Variance		102,393
Skewness		-,157
Std. Error of Skewness		,150
Kurtosis		-,916
Std. Error of Kurtosis		,300
Minimum		22
Maximum		63

Der Mittelwert des Alters beträgt 43 Jahre. Der/die jüngste Lehrende, der/die an der Befragung teilgenommen hat ist 22 Jahre alt und der/die älteste Lehrende 63 Jahre. Der häufigste Wert ist 50 Jahre (Modalwert). Der Median ist 44 Jahre, was bedeutet, dass hier die Verteilung halbiert werden würde. Die Standardabweichung beträgt 10 Jahre, was bedeutet, dass die meisten Werte um 10 Jahre um den Mittelwert (43 Jahre) streuen. Die Schiefe beträgt -0,157, dies würde bedeuten, dass die Verteilung leicht rechtsschief ist. Die Kurtosis bzw. Steilheit der Gauß’schen Glockenkurve beträgt -0,916. Dies bedeutet, dass die Normalverteilungskurve leicht flachgipfelig ist. Dies zeigt sich auch im Histogramm:



4.5. Welchen Familienstand haben Sie?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Verheiratet, Lebensgemeinschaft, in einer Beziehung	202	76,8	78,9	78,9
	Geschieden	26	9,9	10,2	89,1
	Verwitwet	1	,4	,4	89,5
	Single	27	10,3	10,5	100,0
	Total	256	97,3	100,0	
Missing	0	7	2,7		
Total		263	100,0		

78,9% der Befragten befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Beziehung, in einer Lebensgemeinschaft oder waren verheiratet. 10,2% der befragten Lehrenden waren geschieden. 0,4% der Lehrenden waren verwitwet. 10,5% all jener, die an der Umfrage teilgenommen haben, waren Single.

4.7. In welchem Bundesland leben Sie?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Burgenland	1	,4	,4	,4
	Niederösterreich	36	13,7	13,8	14,2
	Wien	224	85,2	85,8	100,0
	Total	261	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		263	100,0		

Der Großteil der befragten Lehrenden wohnte zum Zeitpunkt der Befragung in Wien (85,8%). 13,8% der Lehrenden wohnten in Niederösterreich und nur 0,4% im Burgenland.

6. Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität im Lehrerberuf

In der quantitativen Auswertung werden die zuvor aufgestellten Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert. Zum Prüfen der Hypothesen werden folgende Kriterien berücksichtigt:

Signifikanz:
Es wird das 5% - Signifikanzniveau herangezogen.
Wenn $p > 0,05$ bzw. 5% ist, dann wird die Nullhypothese angenommen.
Wenn $p \leq 0,05$ bzw. 5% ist, dann wird die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese kann angenommen werden. Das Ergebnis ist signifikant.
Wenn $p \leq 0,01$ bzw. 1% ist, dann ist das Ergebnis hoch signifikant. Die Alternativhypothese wird angenommen, die Nullhypothese wird verworfen.

Korrelation:

$r = 0$	kein Zusammenhang
$r =$ bis $\pm 0,2$	geringer Zusammenhang
$r =$ bis $\pm 0,5$	mittlerer Zusammenhang
$r =$ bis $\pm 0,7$	starker Zusammenhang
$r =$ über $\pm 0,7$	sehr starker Zusammenhang

6.1 Die Zufriedenheit aus subjektiver Sicht

Cummings (2000) stellt in seiner Adaptionstheorie fest, dass es für Menschen nicht akzeptabel wäre, gleich bleibende Situationen oder ihr Leben als Ganzes negativ einzustufen. (Cummings 2000, zit. nach Schulz 2007: 71). Dies würde bedeuten, dass es eine positive Tendenz dazu gibt, wenn man sein Leben beurteilen oder einschätzen sollte.
Zum Einstieg in den Fragebogen wurden drei Fragen gewählt, die dieses Problem behandeln. Diese drei Fragen dienen dazu, darzustellen, wie die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität von den befragten Lehrenden eingeschätzt wird.

1.1. Wie beurteilen Sie Ihr Leben insgesamt?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr glücklich	90	34,2	34,5	34,5
	eher glücklich	167	63,5	64,0	98,5
	eher unglücklich	4	1,5	1,5	100,0
	Total	261	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		263	100,0		

Es lässt sich bereits erkennen, dass Lehrende dazu tendieren, ihr Leben so einzustufen, dass sie glücklich sind. 34,5% aller Befragten geben an, sehr glücklich mit ihrem Leben insgesamt zu sein. 64% der Lehrenden führen, laut ihrer Ansicht, ein eher glückliches Leben. Somit zeigt sich, dass bereits 98,5% der befragten Lehrenden meinen, dass ihr Leben insgesamt glücklich sei. Nur 1,5% der Befragten gibt an, eher unglücklich zu sein.

1.2. Wie beurteilen Sie Ihr Familienleben?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr glücklich	131	49,8	51,2	51,2
	eher glücklich	114	43,3	44,5	95,7
	eher unglücklich	11	4,2	4,3	100,0
	Total	256	97,3	100,0	
Missing	0	7	2,7		
Total		263	100,0		

51,2% der Lehrenden, die an dieser Umfrage teilgenommen haben, geben an, dass ihr Familienleben sehr glücklich ist. 44,5% aller Befragten sind eher glücklich mit ihrem Familienleben. Dies bedeutet, dass 95,7% der befragten Lehrenden mit ihrem derzeitigen Familienleben zufrieden sind. Nur 4,3% geben an, eher unglücklich zu sein. Es lässt sich bereits wieder eine Tendenz erkennen, dass das Familienleben als positiv eingeschätzt wird. Außerdem gibt es kaum eine Abweichung zum Leben insgesamt. Dies würde bestätigen, dass die befragten Personen ihr Leben insgesamt und ihr Familienleben generell nicht als negativ einstufen würden.

1.3. Sind Sie mit Ihrem Beruf generell zufrieden?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr zufrieden	91	34,6	34,7	34,7
	eher zufrieden	143	54,4	54,6	89,3
	eher unzufrieden	24	9,1	9,2	98,5
	sehr unzufrieden	4	1,5	1,5	100,0
	Total	262	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		263	100,0		

34,7% der Befragten geben an, dass sie mit ihrem Beruf generell zufrieden sind. 54,6% der Lehrenden sind mit ihrem Beruf eher zufrieden. Insgesamt sind 89,3% der befragten Lehrenden mit ihrem Beruf zufrieden. Hier lässt sich aber bereits eine geringe Abweichung zu den beiden vorherigen Variablen erkennen. Trotzdem ist die überwiegende Mehrheit mit ihrem Beruf zufrieden. 9,2% der Befragten geben an, eher unzufrieden mit ihrem Beruf zu sein, während nur mehr 1,5% sehr unzufrieden mit ihrem Beruf sind.

Insgesamt lässt sich die These von Cummings (2000) bestätigen, dass Menschen ihr Leben nicht grundsätzlich als negativ einstufen würden. Es hat sich gezeigt, dass die Tendenz dahin geht, dass die befragten Lehrenden aus Wien zum Großteil mit ihrem Leben, ihrem Familienleben und ihrem Beruf zufrieden sind. Wer nun diese Lehrenden sind, die eher unzufrieden sind, soll in der folgenden Auswertung geklärt werden.

6.2 Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität

In diesem Teil der Auswertung soll behandelt werden, welche Zusammenhänge es zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität gibt. Bevor man den Einfluss anderer Variablen oder Drittvariablen behandelt, sollte es von Interesse sein zu wissen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität bei Lehrenden an Wiener Schulen gibt.

Hypothese 1:

H0: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität.

H1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität.

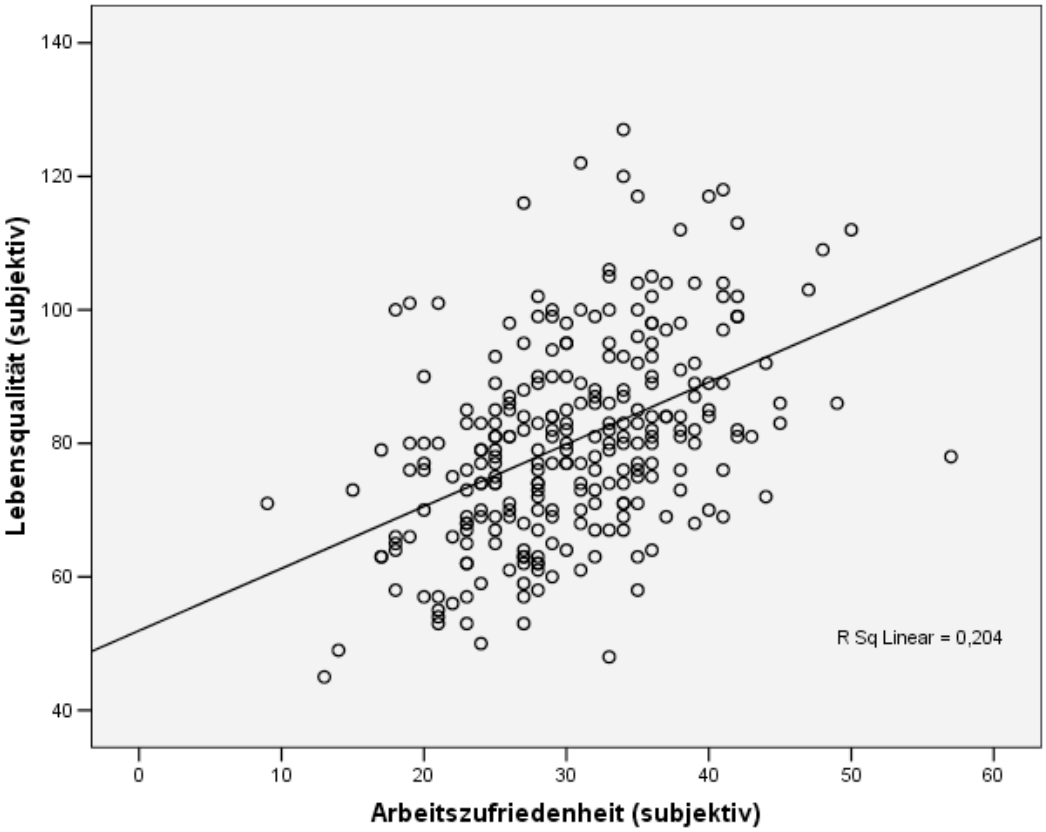
Correlations

		Lebensqualität (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,541**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	263
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	,541**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	263	263

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität von Lehrenden gibt es einen Zusammenhang. Die Korrelation beträgt r = 0,541 und ist signifikant (α = 0,000). Da die Korrelation zwischen den beiden Indizes sehr hoch ist, kann man annehmen, dass der Großteil der Befragten, wenn sie in ihrer Arbeit zufrieden sind, auch mit ihrem Leben zufrieden sind und vice versa.

Hier wird der Zusammenhang zwischen der subjektiven Arbeitszufriedenheit und der subjektiven Lebensqualität dargestellt. Dies bedeutet, dass es sich um die erlebte Arbeitszufriedenheit und erlebte Lebensqualität handelt. Variablen, die die objektive Arbeitszufriedenheit und die objektive Lebensqualität beschreiben, wurden hier ausgeschlossen. Auf den Zusammenhang mit objektiven Variablen wird in Hypothese 3 weiter eingegangen.



In der Regressionsgrafik lässt sich erkennen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität gibt. Mit steigender Arbeitszufriedenheit steigt auch die Lebensqualität und umgekehrt. Das R^2 beträgt 0,204. Dies bedeutet, dass 20,4% der Lebensqualität durch die Varianz der Arbeitszufriedenheit erklärt werden kann. Umgekehrt kann auch gesagt werden, dass 20,4% der Arbeitszufriedenheit durch die Varianz der Lebensqualität erklärt werden kann. Die Lebensqualität kann von der Arbeitszufriedenheit beeinflusst werden, da die Arbeit ein Teil des Lebens ist. Auch kann aber die Arbeitszufriedenheit durch die Lebensqualität beeinflusst werden, da man mit seinem Leben „außerhalb“ der Arbeit zufrieden bzw. nicht zufrieden sein kann (= Freizeitzufriedenheit). Außerdem gibt es bei den Lehrenden keinen konkreten bzw. festgelegten Dienstschluss, da auch noch nach Unterrichtsende (der Schule) Aufgaben für die Schule erledigt werden müssen (z. B. Korrigieren der Schularbeiten). Somit kann nicht eindeutig gesagt werden, dass es eine unabhängige bzw. abhängige Variable gibt.

Dies bedeutet aber auch, dass es andere Variablen geben muss, die die Arbeitszufriedenheit und die Lebensqualität beeinflussen. Welche Variablen die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität der Lehrenden beeinflussen könnten, wird nun in der weiteren Auswertung versucht, herauszufinden.

6.3 Der sozio-ökonomischen Status

Hypothese 2a:
H0: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
H1: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

Diese Hypothese soll mittels einer Regressionsanalyse getestet werden. Hierbei soll geprüft werden, ob das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort (in dem man lebt) und der Familienstand einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Die unabhängigen Variablen (Alter, Geschlecht, Herkunftsort, Familienstand) bilden in dieser Analyse den sozio-ökonomischen Status.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,174[a]	,030	,015	7,224

a. Predictors: (Constant), 4.5. Welchen Familienstand haben Sie?, 4.1. Geschlecht, 4.7. In welchem Bundesland leben Sie?, 4.2. Wie alt sind Sie?

In der Modellzusammenfassung lässt sich erkennen, dass das R = 0,174 beträgt. Dieses Zusammenhangsmaß gibt die Richtung eines Zusammenhangs an und kann deshalb nicht negativ sein. Es zeigt sich, dass ein geringer Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen bzw. dem sozio-ökonomischen Status und der Arbeitszufriedenheit vorhanden ist. Das R^2 beträgt 0,015. Dieses Bestimmtheitsmaß ist somit annähernd Null. Somit gibt es fast keine erklärte Varianz. Das R^2 sagt hier aus, wie viel Prozent der Abweichung der abhängigen Variable „Arbeitszufriedenheit“ durch den Einfluss des sozio-ökonomischen Status erklärt werden können. 1,5% der Varianz der Arbeitszufriedenheit können durch den sozio-ökonomischen Status erklärt werden. Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben somit fast keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	405,581	4	101,395	1,943	,104[a]
	Residual	12995,033	249	52,189		
	Total	13400,614	253			

a. Predictors: (Constant), 4.5. Welchen Familienstand haben Sie?, 4.1. Geschlecht, 4. 7. In welchem Bundesland leben Sie?, 4.2. Wie alt sind Sie?

b. Dependent Variable: Arbeitszufriedenheit (subjektiv)

Die ANOVA zeigt den Test der Varianzanalyse an. Hier lässt sich bereits erkennen, ob eine Regressionsgerade einen Sinn machen würde oder nicht. Die ANOVA zeigt außerdem die Signifikanz der Ergebnisse an. Da das Signifikanzniveau α = 0,104 bzw. 10,4% beträgt, muss die Nullhypothese angenommen werden. Das bedeutet, dass die erklärte Varianz in der Grundgesamtheit Null ist. Somit sollte die Tabelle der Koeffizienten nicht mehr interpretiert werden. Da aber gezeigt werden soll, dass der sozio-ökonomische Status (fast) keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit hat, wird die Tabelle der Koeffizienten zur Berechnung der durchschnittlichen Arbeitszufriedenheit hergenommen.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	44,095	11,200		3,937	,000
	4.2. Wie alt sind Sie?	-,040	,046	-,056	-,884	,377
	4.1. Geschlecht	2,965	1,318	,141	2,249	,025
	4.7. In welchem Bundesland leben Sie?	-1,704	1,244	-,086	-1,369	,172
	4.5. Welchen Familienstand haben Sie?	-,052	,492	-,007	-,106	,915

a. Dependent Variable: Arbeitszufriedenheit (subjektiv)

Mit der Tabelle der Koeffizienten könnte nun ausgerechnet werden, wie sich die Arbeitszufriedenheit verändert, wenn der sozio-ökonomische Status einen Einfluss hätte. Da bereits die Nullhypothese angenommen wurde, kann davon ausgegangen werden, dass das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit ausüben. Es kann nur anhand dieser Variablen eine geringe Abweichung gezeigt werden. Dies soll nun exemplarisch dargestellt werden:

y^ = b0 + b1 * Alter + b2 * Geschlecht + b3 * Bundesland + b4 * Familienstand

b0 = Konstante (Arbeitszufriedenheit = 44,095)
b1 = -0,040
b2 = 2,965
b3 = -1,704
b4 = -0,052

Wie würde die Lebensqualität eines 50-jährigen Lehrers aussehen, der ledig ist und in Wien lebt?
y^ = 44,095 + (-0,040 * 50) + (2,956 * 2) + (-1,704 * 9) + (-0,052 * 4)
y^ = 44,095 – 2 + 5,912 – 15,336 – 0,208
y^ = 32,463

Die durchschnittliche Lebensqualität eines 50-jährigen Lehrers, der ledig ist und in Wien lebt, wäre somit 32 Punkte.

Wie würde die Lebensqualität einer 25-jährigen Lehrerin aussehen, die verheiratet ist und in Niederösterreich lebt?
y^ = 44,095 + (-0,040 * 25) + (2,956 * 1) + (-1,704 * 8) + (-0,052 * 1)
y^ = 44,095 – 1 + 2,956 – 13,632 – 0,052
y^ = 32,367

Die durchschnittliche Lebensqualität einer 25-jährigen Lehrerin, die verheiratet ist und in Niederösterreich lebt, wäre ebenso 32 Punkte. Somit zeigt sich, dass der sozio-ökonomische Status keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit hat.

Hypothese 2b:
H0: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.
H1: Das Alter, das Geschlecht, der Herkunftsort und der Familienstand haben Einfluss auf die Lebensqualität.

Um die Hypothese 2b zu testen, wird im Folgenden eine Regressionsanalyse durchgeführt. Hierbei wird versucht aufzuzeigen, dass der sozio-ökonomische Status (Alter, Geschlecht, Herkunftsort und Familienstand) keinen Einfluss auf die Lebensqualität ausüben.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,071[a]	,005	-,011	16,072

a. Predictors: (Constant), 4.7. In welchem Bundesland leben Sie?, 4.2. Wie alt sind Sie?, 4.1. Geschlecht, 4.5. Welchen Familienstand haben Sie?

In der Modellzusammenfassung lässt sich bereits erkennen, dass das Zusammenhangsmaß sehr gering ist, da R = 0,071 beträgt. Dieser Wert gibt wiederrum nur die Richtung eines Zusammenhangs an und kann deshalb nicht negativ sein. Das Bestimmtheitsmaß R^2 beträgt hier 0,005 bzw. 0,5%. Dies bedeutet, dass die erklärte Varianz 0,5% beträgt. Der sozio-ökonomische Status erklärt somit nicht die Varianz der Lebensqualität, da das Bestimmtheitsmaß annähernd Null ist.

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	330,482	4	82,620	,320	,865[a]
	Residual	64836,764	251	258,314		
	Total	65167,246	255			

a. Predictors: (Constant), 4.7. In welchem Bundesland leben Sie?, 4.2. Wie alt sind Sie?, 4.1. Geschlecht, 4.5. Welchen Familienstand haben Sie?

b. Dependent Variable: Lebensqualität (subjektiv)

In der ANOVA lässt sich erkennen, dass das Ergebnis nicht signifikant ist, da α = 0,865 ist. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese angenommen werden muss. Auch hier dürfte man die Tabelle der Koeffizienten nicht mehr interpretieren. Um aber darzustellen, dass sich die Lebensqualität durch den sozio-ökonomischen Status nicht erklären lässt, wird dies exemplarisch berechnet.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	75,481	24,372		3,097	,002
	4.1. Geschlecht	2,034	2,892	,044	,703	,482
	4.2. Wie alt sind Sie?	-,074	,095	-,050	-,777	,438
	4.5. Welchen Familienstand haben Sie?	,205	1,092	,012	,187	,851
	4.7. In welchem Bundesland leben Sie?	,593	2,713	,014	,218	,827

a. Dependent Variable: Lebensqualität (subjektiv)

Hier wird wiederrum dargestellt, wie die Lebensqualität bestimmter Lehrender im Durchschnitt aussieht, wenn man den sozio-ökonomischen Status heranzieht.

y^ = b0 + b1 * Geschlecht + b2 * Alter, b3 * Familienstand + b4 * Bundesland

b0 = Konstante (Lebensqualität = 75,481)

b1 = 2,034

b2 = -0,074

b3 = 0,205

b4 = 0,593

Wie sieht es mit der Lebensqualität eines 50-jährigen Lehrers aus, der ledig ist und in Wien wohnt?

y^ = 75,481 + (2,034 * 2) + (-0,074 * 50) + (0,205 * 4) + (0,593 * 9)

y^ = 75,481 + 4,068 – 3,7 + 0,82 + 5,337

y^ = 82,006

Somit hätte ein 50-jähriger Lehrer, der ledig ist und in Wien wohnt eine durchschnittliche Lebensqualität von 82 Punkten.

Wie lässt sich die Lebensqualität einer 25-jährigen Lehrerin, die verheiratet ist und in Niederösterreich wohnt beschreiben?

y^ = 75,481 + (2,034 * 1) + (-0,074 * 25) + (0,205 * 1) + (0,593 * 8)

y^ = 75,481 + 2,034 – 1,85 + 0,205 + 4,744

y^ = 80,614

Eine 25-jährige Lehrerin, die verheiratet ist und in Niederösterreich wohnt hätte eine durchschnittliche Lebensqualität von 81 Punkten. Man kann erkennen, dass es fast keinen Unterschied zwischen der durchschnittlichen Lebensqualität gibt, zieht man den sozio-ökonomischen Status heran.

6.4 Der Einfluss objektiver Variablen

Um diese Hypothesen prüfen zu können, wurden die objektiven Variablen des Fragebogens genommen. Im Fragebogen lassen sich insgesamt 6 objektive Faktoren bzw. Variablen bestimmten. Folgende Faktoren werden zur Analyse herangezogen:

(1) Die „objektive Dauer der Arbeitsabläufe“ setzt sich aus den Fragen zur Vorbereitungsdauer der nächsten Stunde im Konferenzzimmer, der Vorbereitungsdauer des nächsten Schultages zuhause, der Dauer des Korrigierens von Schularbeiten bzw. Hausarbeiten der Schüler zuhause, der Dauer der Mittagspause ohne zu Arbeiten (für z.B. Essen oder Rasten) und der Pausen ohne zu Arbeiten (nach den Schulstunden) zusammen. Um diese Variablen zu einem Faktor zusammenfassen zu können, musste eine Faktorenanalyse durchgeführt werden, um zu sehen, welche Faktoren zusammenpassen.

Component Matrix[a]

	Component	
	1	2
Vorbereitung Klassenzimmer	,430	
Vorbereitung zuhause	,604	,568
Korrigieren	,602	,574
Mittagspause ohne Arbeiten	-,558	,418
Pausen ohne Arbeiten	-,655	,449

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Aus der Komponentenmatrix lässt sich herauslesen, dass alle Variablen zu einem Faktor zusammengefasst werden können, da die Korrelationen zwischen den Variablen immer über 0,4 liegen. Aufgrund dessen werden alle fünf Variablen zu dem Faktor „Arbeitsabläufe (objektiv)“ zusammengefasst.

(2) Als zweiter objektiver Faktor ergeben sich die „Ressourcen am Arbeitsplatz“. Hier wurden zwei Variablen zusammengefasst: Haben die Lehrenden ein eigenes Fach im Konferenzzimmer (Variable 1) und haben die Lehrenden einen eigenen Schreibtisch im Konferenzzimmer (Variable 2).

(3) Als dritte objektive Variable werden die „Arbeitsjahre“, wie lange ein Lehrender bereits tätig ist, verwendet, um darzustellen, ob es einen Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität gibt.

(4) Als vierte Variable, mit der getestet werden soll, inwieweit objektive Variablen in die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität der Lehrenden intervenieren, wurde das „Einkommen“ gewählt.

(5) Als fünfter objektiver Faktor wurden die „Ausgaben“ gewählt. Dieser setzt sich aus dem monatlichen Mietbetrag und den Nebenerhaltungskosten zusammen.

(6) Die sechste objektive Variable, die diese Intervention testen soll, sind die „Tage des Krankenstand“ des letzten Jahres.

Hypothese 3a:
H0: Objektive Variablen haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
H1: Objektive Variablen haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(1) Die Dauer der Arbeitsabläufe

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) * Arbeitsabläufe (objektiv) rekodiert Crosstabulation

			Arbeitsabläufe (objektiv) rekodiert			
			wenig	mittel	hoch	Total
Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	27	25	13	65
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	41,5%	38,5%	20,0%	100,0%
	mittel	Count	38	88	35	161
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	23,6%	54,7%	21,7%	100,0%
	niedrig	Count	5	12	6	23
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	21,7%	52,2%	26,1%	100,0%
Total		Count	70	125	54	249
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	28,1%	50,2%	21,7%	100,0%

Aus der Kreuztabelle lässt sich bereits erkennen, dass es eine Richtung des Zusammenhangs geben könnte. Hier lässt sich interpretieren, dass mit hoher Arbeitszufriedenheit eine geringe Dauer der Arbeitsabläufe einhergeht. Jedoch lässt sich auch erkennen, dass bei mittlerer und niedriger Arbeitszufriedenheit die Verteilung der Dauer der Arbeitsabläufe ziemlich ähnlich ist. Es geben z.B. 54,7% bei mittlerer Arbeitszufriedenheit an, dass sie eine mittelhohe Dauer von Arbeitsabläufen haben. 52,2% geben bei niedriger Arbeitszufriedenheit an, dass sie ebenso eine mittelhohe Dauer der Arbeitsabläufe haben. Bei einer hohen Dauer von Arbeitsabläufen lässt sich erkennen, dass

dies fast nicht mit der Arbeitszufriedenheit zusammenhängt. 20% derjenigen Lehrenden, die eine hohe Arbeitszufriedenheit haben, geben an, eine hohe Dauer der Arbeitsabläufe zu haben, während 21,7% jener mit einer mittleren Arbeitszufriedenheit und 26,1% jener mit einer niedrigen Arbeitszufriedenheit dies auch angeben. Der einzig erkennbare Unterschied ist somit der Vergleich der hohen Arbeitszufriedenheit bei hoher bzw. mittlerer Dauer von Arbeitsabläufen und der mittleren bzw. niedrigen Arbeitszufriedenheit in jenem Bereich zu erkennen.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,395[a]	4	,078
Likelihood Ratio	8,081	4	,089
Linear-by-Linear Association	3,771	1	,052
N of Valid Cases	249		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,99.

Im Chi-Quadrat Test zeigt sich, dass das Ergebnis nicht signifikant ist. Das Signifikanzniveau α = 0,078 bzw. 7,8% und überschreitet das 5% - Niveau. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese angenommen werden muss. Die Dauer der Arbeitsabläufe haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(2) Die Ressourcen am Arbeitsplatz

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) * Ressourcen am Arbeitsplatz (objektiv) Crosstabulation

			Ressourcen am Arbeitsplatz (objektiv)			
			keine	zumindest eine	beide	Total
Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	8	56	3	67
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	11,9%	83,6%	4,5%	100,0%
	mittel	Count	47	117	5	169
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	27,8%	69,2%	3,0%	100,0%
	niedrig	Count	3	17	3	23
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	13,0%	73,9%	13,0%	100,0%
Total		Count	58	190	11	259
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	22,4%	73,4%	4,2%	100,0%

Aus der Kreuztabelle lässt sich herauslesen, dass der Großteil der Lehrenden zumindest eine der beiden gefragten Ressourcen an seinem Arbeitsplatz besitzt (73,4%). Auffällig ist, dass Lehrende die beide Ressourcen zur Verfügung haben größtenteils eine niedrige

Arbeitszufriedenheit aufweisen. 13% der Lehrenden mit niedriger Arbeitszufriedenheit haben beide Ressourcen am Arbeitsplatz zur Verfügung, während nur 3% derjenigen mit mittlerer Arbeitszufriedenheit und 4,5% der Lehrenden mit hoher Arbeitszufriedenheit diese Ressourcen besitzen. Interpretieren könnte man dies so, dass durch den Besitz von mehr Ressourcen (einem Tisch oder einem eigenen Fach bzw. von beidem) ein höherer Verwaltungsaufwand für den Lehrenden besteht, da auch Platz für diverse Ablagen, wie z.B. von Heften und Büchern vorhanden ist. Auch könnte dies bedeuten, dass sich Lehrende mit beiden Ressourcen besser organisiert fühlen. Auch könnte es möglich sein, dass ihre Ressourcen ab und an von der Schulleitung kontrolliert werden.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,589[a]	4	,013
Likelihood Ratio	11,807	4	,019
Linear-by-Linear Association	,461	1	,497
N of Valid Cases	259		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Der Chi-Quadrat Test zeigt, dass das Ergebnis signifikant ist. Die Signifikanz beträgt α = 0,013 bzw. 1,3% und ist unter dem 5% - Niveau. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese verworfen werden kann und die Alternativhypothese angenommen werden kann. Die Ressourcen am Arbeitsplatz haben einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(3) Die Arbeitsjahre an der Schule

Correlations

		Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	2.7. Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Schule?
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	1	-,003
	Sig. (2-tailed)		,964
	N	262	186
2.7. Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Schule?	Pearson Correlation	-,003	1
	Sig. (2-tailed)	,964	
	N	186	186

Die Korrelation zwischen dem Index „Arbeitszufriedenheit“ und „Arbeitsjahre an der Schule“ beträgt r = -0,003 und ist somit annähernd eine Nullkorrelation. Dies würde bedeuten, dass die Arbeitsjahre, wie lange ein Lehrender bereits an einer Schule unterrichtet keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Diese Annahme darf aber nicht auf die Grundgesamtheit

übertragen werden, da die Signifikanz α = 0,964 bzw. 96,4% ist und somit über dem 5% - Niveau liegt. Für die Stichprobe gilt aber die Nullhypothese. Die Arbeitsjahre haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(4) Das monatliche Nettoeinkommen

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,015	,053	,282	,778
N of Valid Cases		252			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Um den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem monatlichen Nettoeinkommen darzustellen wurde das Gamma verwendet, da die Variable „Nettoeinkommen“ ein ordinales Datenniveau besitzt. Der Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem monatlichen Nettoeinkommen beträgt 0,015. Dies wäre eine annähernde Nullkorrelation. Dies bedeutet, dass es keinen Zusammenhang zwischen „Arbeitszufriedenheit“ und dem „Nettoeinkommen“ gibt.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	320,921[a]	296	,153
Likelihood Ratio	251,084	296	,973
Linear-by-Linear Association	,109	1	,742
N of Valid Cases	252		

a. 341 cells (99,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Die Signifikanz α = 0,153 bzw. 15,3% und überschreitet somit das 5% - Niveau. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese angenommen werden muss. Das monatliche Nettoeinkommen hat somit keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(5) Die Ausgaben und Fixkosten

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) * Kosten (objektiv) rekodiert Crosstabulation

			Kosten (objektiv) rekodiert			
			geringe Kosten (bis 500 Euro)	mittlere Kosten (bis 700 Euro)	hohe Kosten (ab 700 Euro)	Total
Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	6	38	7	51
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	11,8%	74,5%	13,7%	100,0%
	mittel	Count	17	83	16	116
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	14,7%	71,6%	13,8%	100,0%
	niedrig	Count	1	12	5	18
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	5,6%	66,7%	27,8%	100,0%
Total		Count	24	133	28	185
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	13,0%	71,9%	15,1%	100,0%

In der Kreuztabelle lässt sich bereits erkennen, dass es kaum einen Unterschied macht, wie hoch die monatlichen Kosten bzw. wöchentlichen Nebenerhaltungskosten sind, wenn man die Arbeitszufriedenheit damit erklären möchte. Es lässt sich aber eine Tendenz erkennen, umso niedriger die Arbeitszufriedenheit ist, umso höher sind die Kosten. Diese Abweichung lässt sich aber nur bei der niedrigen Arbeitszufriedenheit erkennen. Bei hoher und mittlerer Arbeitszufriedenheit intervenieren die Kosten nicht.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,299[a]	4	,509
Likelihood Ratio	3,128	4	,537
Linear-by-Linear Association	,774	1	,379
N of Valid Cases	185		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,34.

Der Chi-Quadrat Test zeigt, dass das Ergebnis nicht signifikant ist. Die Nullhypothese muss angenommen werden, da $p > 0,05$ bzw. 5% ist. Die Signifikanz beträgt $\alpha = 0,509$ bzw.

50,9%. Dies bedeutet, dass die monatlichen Mietkosten und die wöchentlichen Fixausgaben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben.

(6) Der Krankenstand

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,113	,091	1,239	,215
N of Valid Cases		257			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Da die Variable „Krankenstandstage“ oridinales Datenniveau aufweist, muss hier das Zusammenhangsmaß Gamma zur Berechnung des Zusammenhangs zwischen Arbeitszufriedenheit und Krankenstand herangezogen werden. Es lässt sich erkennen, dass ein geringer Zusammenhang besteht, da Gamma γ = 0,113 ist. Dies würde bedeuten, dass umso unzufriedener ein Lehrender mit seiner Arbeit ist, umso öfter befindet er sich im Krankenstand.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,558[a]	12	,130
Likelihood Ratio	17,232	12	,141
Linear-by-Linear Association	1,556	1	,212
N of Valid Cases	257		

a. 7 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,90.

Der Chi-Quadrat Test zeigt, dass das Ergebnis nicht signifikant ist. Die Signifikanz beträgt α = 0,130 bzw. 13% und überschreitet das 5% - Niveau. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese angenommen werden muss. Die Dauer des Krankenstandes hat keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

Resümiert lässt sich nun sagen, dass die objektiven Variablen bzw. Faktoren keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Somit kann die Nullhypothese angenommen werden. Nur die Dauer der Arbeitsabläufe hat einen geringen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit. In diesem Fall kann die Alternativhypothese angenommen werden.

Hypothese 3b:

H0: Objektive Variablen haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.

H1: Objektive Variablen haben Einfluss auf die Lebensqualität.

(1) Die Dauer der Arbeitsabläufe

Lebensqualität (subjektiv, rekodiert) * Arbeitsabläufe (objektiv) rekodiert Crosstabulation

			Arbeitsabläufe (objektiv) rekodiert			
			wenig	mittel	hoch	Total
Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	28	31	17	76
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	36,8%	40,8%	22,4%	100,0%
	mittel	Count	33	80	31	144
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	22,9%	55,6%	21,5%	100,0%
	niedrig	Count	9	14	6	29
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	31,0%	48,3%	20,7%	100,0%
Total		Count	70	125	54	249
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	28,1%	50,2%	21,7%	100,0%

Aus der Grafik lässt sich bereits eine Tendenz erkennen, wie die Intensität der Arbeitsläufe eingeschätzt wird. Lehrende mit hoher, mittlerer und niedriger Lebensqualität tendieren dazu, die Dauer der Arbeitsabläufe eher als mittel anzusehen. Aus der Tabelle kann man herauslesen, dass es zwischen den Lehrenden hinsichtlich der Lebensqualität kaum Unterschiede im Bezug auf die Dauer der Arbeitsabläufe gibt.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,747[a]	4	,219
Likelihood Ratio	5,718	4	,221
Linear-by-Linear Association	,520	1	,471
N of Valid Cases	249		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,29.

Im Chi-Quadrat Test erkennt man, dass das Ergebnis nicht signifikant ist. Die Signifikanz beträgt α = 0,219 bzw. 21,9% und übersteigt das 5% - Niveau. Das bedeutet, dass die Nullhypothese angenommen werden muss. Die Dauer der Arbeitsabläufe haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.

(2) Die Ressourcen am Arbeitsplatz

Lebensqualität (subjektiv, rekodiert) * Ressourcen am Arbeitsplatz (objektiv) Crosstabulation

			Ressourcen am Arbeitsplatz (objektiv)			
			keine	zumindest eine	beide	Total
Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	20	57	4	81
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	24,7%	70,4%	4,9%	100,0%
	mittel	Count	32	111	5	148
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	21,6%	75,0%	3,4%	100,0%
	niedrig	Count	6	22	2	30
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	20,0%	73,3%	6,7%	100,0%
Total		Count	58	190	11	259
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	22,4%	73,4%	4,2%	100,0%

Aus der Kreuztabelle lässt sich herauslesen, dass es keinen Unterschied hinsichtlich der Lebensqualität der Lehrenden gibt, wie viele Ressourcen am Arbeitsplatz vorhanden sind. Beispielsweise gaben 24,7% jener Lehrenden mit hoher Lebensqualität, 21,6% der Lehrenden mit mittlerer Lebensqualität und 20% derer mit niedriger Lebensqualität dass sie keinen eigenen Schreibtisch und kein eigenes Fach im Konferenzzimmer haben. In der Kreuztabelle lässt sich keine Richtung eines Zusammenhangs erkennen.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,228[a]	4	,874
Likelihood Ratio	1,180	4	,881
Linear-by-Linear Association	,318	1	,573
N of Valid Cases	259		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,27.

Die Signifikanz beträgt α = 874 bzw. 87,4% im Chi-Quadrat Test und übersteigt das 5% - Niveau. Die Nullhypothese muss angenommen werden, was bedeutet, dass die Ressourcen am Arbeitsplatz keinen Einfluss auf die Lebensqualität haben.

(3) Die Arbeitsjahre an der Schule

Correlations

		Lebensqualität (subjektiv)	2.7. Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Schule?
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	1	-,084
	Sig. (2-tailed)		,256
	N	261	185
2.7. Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Schule?	Pearson Correlation	-,084	1
	Sig. (2-tailed)	,256	
	N	185	186

Die Korrelation zwischen der Lebensqualität und den Arbeitsjahren, die man bereits in der Schule ist, beträgt r = -0,084. Da dies annähernd eine Nullkorrelation ist, kann man behaupten, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Lebensqualität und den Arbeitsjahren gibt. Die Arbeitsjahre haben somit keinen Einfluss auf die Lebensqualität. Da die Signifikanz α = 0,256 bzw. 25,6% ist, kann diese Aussage aber nur für die Stichprobe und nicht für die Grundgesamtheit getroffen werden.

(4) Das monatliche Nettoeinkommen

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,030	,082	-,363	,717
N of Valid Cases		253			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Da die Variable „Einkommen“ ein ordinales Datenniveau aufweist, muss hier Gamma verwendet werden. Gamma beträgt hier γ = -0,03 und ist somit annähernd Null. Man kann somit sagen, dass das monatliche Nettoeinkommen keinen Einfluss auf die Lebensqualität hat.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,836[a]	16	,119
Likelihood Ratio	29,948	16	,118
Linear-by-Linear Association	,679	1	,410
N of Valid Cases	253		

a. 12 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Aus dem Chi-Quadrat Test kann man herauslesen, dass die Signifikanz α = 0,119 bzw. 11,9% ist und somit p > 0,05 bzw. 5% ist. Das bedeutet, dass die Nullhypothese angenommen werden muss. Das monatliche Nettoeinkommen hat keinen Einfluss auf die Lebensqualität der Lehrenden.

(5) Die Ausgaben und Fixkosten

Lebensqualität (subjektiv, rekodiert) * Kosten (objektiv) rekodiert Crosstabulation

			Kosten (objektiv) rekodiert			
			geringe Kosten (bis 500 Euro)	mittlere Kosten (bis 700 Euro)	hohe Kosten (ab 700 Euro)	Total
Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	7	32	7	46
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	15,2%	69,6%	15,2%	100,0%
	mittel	Count	15	87	16	118
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	12,7%	73,7%	13,6%	100,0%
	niedrig	Count	2	14	5	21
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	9,5%	66,7%	23,8%	100,0%
Total		Count	24	133	28	185
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	13,0%	71,9%	15,1%	100,0%

Aus der Kreuztabelle lässt sich herauslesen, dass die Kosten keinen Einfluss auf die Lebensqualität der Lehrenden haben. Nur bei einer niedrigen Lebensqualität lässt sich eine Tendenz erkennen, dass hohe Kosten einen Einfluss haben könnten. Jedoch ist die Verteilung der Werte ziemlich ähnlich.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,785[a]	4	,775
Likelihood Ratio	1,648	4	,800
Linear-by-Linear Association	,698	1	,403
N of Valid Cases	185		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,72.

Das Signifikanzniveau beträgt α = 0,775 bzw. 77,5%. Somit muss die Nullhypothese angenommen werden. Die monatlichen Mietkosten und die wöchentlichen Fixausgaben haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.

(6) Der Krankenstand

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,045	,079	-,573	,566
N of Valid Cases		257			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Da die Variable „Krankenstandstage“ ein ordinales Datenniveau aufweist, kann hier nicht der Korrelationskoeffizient hergenommen werden, sondern muss Gamma verwendet werden, wenn man den Zusammenhang darstellen möchte. Gamma beträgt hier γ = -0,045 und ist somit annähernd Null. Es kann davon ausgegangen werden, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem Krankenstand und der Lebensqualität gibt.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,957[a]	12	,244
Likelihood Ratio	16,545	12	,168
Linear-by-Linear Association	,105	1	,746
N of Valid Cases	257		

a. 5 cells (23,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,28.

Aus dem Chi-Quadrat Test kann man nun herauslesen, dass die Nullhypothese angenommen werden muss, da p > 0,05 bzw. 5% ist. Die Signifikanz beträgt α = 0,244 bzw. 24,4%. Die Dauer des Krankenstands hat somit keinen Einfluss auf die Lebensqualität.

Resümiert lässt sich nun sagen, dass objektive Variablen bzw. Faktoren keinen Einfluss auf die Lebensqualität haben. Dies würde bedeuten, dass es andere Variablen bzw. Faktoren geben muss, die einen Einfluss auf die Lebensqualität und Arbeitszufriedenheit ausüben.

6.5 Der Einfluss subjektiver Variablen

(1) Wichtigkeit von Lehrertätigkeiten

Aus dem Fragebogen wurden 19 Variablen aus dem Fragekomplex „Wichtigkeit der Tätigkeiten“ zu einem Index zusammengefasst. Diese Tätigkeiten beschreiben z.B. die Unterrichtsvorbereitung oder die Gespräche mit Kollegen und deren Wichtigkeiten.

(2) Unterrichtsanforderung

Als zweite Variable wird die „Unterrichtsanforderung“ herangezogen. Hierbei sollten die Lehrenden auf einer 10-Punkte-Skala eintragen, wie sehr sie sich unterfordert bzw. überfordert vom Unterricht fühlen.

(3) Benachteiligung durch Kollegen und/oder DirektorIn

Die dritte Variable stellt die „Benachteiligung durch KollegInnen und/oder DirektorIn“ dar. In dieser Frage ging es darum, ob sich die Lehrenden schon einmal durch ihre KollegInnen und/oder DirektorIn benachteiligt fühlten.

(4) Art der Benachteiligung durch Kollegen und/oder DirektorIn

Der vierte Faktor beruht auf vier Aussagen zur Benachteiligung durch Kollegen und/oder DirektorIn. Diese Aussagen wurden zu einem Faktor zusammengefasst.

(5) Belastungen am Arbeitsplatz

Der fünfte Faktor „Belastungen am Arbeitsplatz“ setzt sich aus insgesamt 18 Variablen zusammen. Hierbei werden Aussagen hinsichtlich der Belastung getroffen, z.B. wie sehr sich die Lehrenden von Lärm oder zu kurzen Pausen belastet fühlen.

Hypothese 4a:

H0: Subjektive Faktoren haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.
H1: Subjektive Faktoren haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(1) Wichtigkeit von Lehrertätigkeiten

Correlations

		Wichtigkeit der Lehrertätigkeiten (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
Wichtigkeit der Lehrertätigkeiten (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,260**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	262
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	,260**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	262	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Korrelation beträgt r = 0,260. Es gibt somit einen geringen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Wichtigkeit der Lehrertätigkeiten. Umso zufriedener die Lehrenden mit ihrer Arbeit sind, umso wichtiger sind ihnen die Tätigkeiten in ihrer Arbeit. Dies könnte bedeuten, dass Lehrende, die unzufriedener mit ihrer Arbeit sind, auch unmotivierter sind, die Lehrertätigkeiten auszuführen. Lehrende, die zufrieden mit ihrer Arbeit sind, sagen auch, dass die Tätigkeiten, die sie verrichten, wichtig sind.

(2) Unterrichtsanforderung

Correlations

		2.19. Unterrichtsanforderungen (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
2.19. Unterrichtsanforderungen (subjektiv)	Pearson Correlation	1	-,224**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	256	255
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	-,224**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	255	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Es gibt einen geringen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und den Unterrichtsanforderungen. Der Korrelationskoeffizient beträgt r = -0,224. Dies bedeutet, umso unzufriedener Lehrende mit ihrer Arbeit sind, umso mehr fühlen sie sich von ihrer Arbeit überfordert. Dies impliziert aber auch, dass umso zufriedener Lehrende mit ihrer

Arbeit sind, umso unterforderter fühlen sie sich. Dass Überforderung am Arbeitsplatz zu einer Unzufriedenheit mit der Arbeit führen kann, könnte daraus resultieren, dass die Arbeitssituationen als belastend angesehen werden. Lehrende, die sich unterfordert fühlen, aber trotzdem zufrieden sind, hätten möglicherweise gerne mehr Aufgaben.

(3) Benachteiligung durch KollegInnen und/oder DirektorIn

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) * 2.17. Haben Sie in Ihrem Beruf schon einmal die Erfahrung gemacht, weniger gut von Ihrem/Ihrer Vorgesetzten behandelt zu werden als Ihre Kollegen/Kolleginnen? Crosstabulation

			2.17. Haben Sie in Ihrem Beruf schon einmal die Erfahrung gemacht, weniger gut von Ihrem/Ihrer Vorgesetzten behandelt zu werden als Ihre Kollegen/Kolleginnen?			
			Ja, schon öfter	Ja, ab und zu	Nein	Total
Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	3	12	53	68
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	4,4%	17,6%	77,9%	100,0%
	mittel	Count	20	53	93	166
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	12,0%	31,9%	56,0%	100,0%
	niedrig	Count	8	12	3	23
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	34,8%	52,2%	13,0%	100,0%
Total		Count	31	77	149	257
		% within Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)	12,1%	30,0%	58,0%	100,0%

Aus der Kreuztabelle lässt sich bereits ein Zusammenhang herauslesen. 77,9% der Lehrende mit hoher Arbeitszufriedenheit geben an, dass sie noch nie am Arbeitsplatz durch ihre KollegInnen bzw. ihre DirektorIn benachteiligt wurden. Nur mehr 56% der Lehrenden mit mittlerer Arbeitszufriedenheit geben an, noch nie benachteiligt gewesen zu sein, während nur mehr 13% der Lehrenden mit niedriger Arbeitszufriedenheit noch nie benachteiligt wurden. Nur 4,4% der Lehrenden mit hoher Arbeitszufriedenheit, 12% der Lehrenden mit mittlerer Arbeitszufriedenheit und 34,8% der Lehrenden mit niedriger Arbeitszufriedenheit wurden schon öfter durch KollegInnen und/oder dem/der DirektorIn benachteiligt. Dies bedeutet, dass umso öfter sich Lehrende benachteiligt fühlen, umso niedriger ist die Arbeitszufriedenheit.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,380[a]	4	,000
Likelihood Ratio	34,255	4	,000
Linear-by-Linear Association	28,863	1	,000
N of Valid Cases	257		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,77.

Das Ergebnis ist signifikant, da α = 0,000 beträgt. Somit kann die Alternativhypothese angenommen und die Nullhypothese verworfen werden. Die Benachteiligung am Arbeitsplatz durch KollegInnen und/oder DirektorIn hat einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(4) Art der Benachteiligung durch Kollegen und/oder Vorgesetzten

Correlations

		Art der Benachteiligung (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
Art der Benachteiligung (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,271**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	131	130
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	,271**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	130	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Es lässt sich nun ein schwacher Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Art der Benachteiligung erkennen. Umso niedriger die Arbeitszufriedenheit ist, umso häufiger fühlt man sich benachteiligt. Die Art der Benachteiligung am Arbeitsplatz hat somit einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

(5) Belastungen am Arbeitsplatz

Correlations

		Belastungen am Arbeitsplatz	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
Belastungen am Arbeitsplatz	Pearson Correlation	1	-,428**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	260	260
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	-,428**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	260	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Der Korrelationskoeffizient beträgt r = -0,428 und ist somit mittelstark. Dies würde bedeuten, dass umso geringer die Arbeitszufriedenheit ist, umso höher werden die Belastungen wahrgenommen. Auch könnte gesagt werden, dass umso höher die Belastung am Arbeitsplatz ist, umso geringer ist die Arbeitszufriedenheit.

Resümiert lässt sich nun sagen, dass die subjektiven Variablen bzw. Faktoren einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Somit konnte gezeigt werden, dass objektive Variablen, wie z.B. die Dauer der Arbeitsabläufe keinen Einfluss auf das Wohlbefinden am Arbeitsplatz, aber subjektive Faktoren, wie z.B. die Benachteiligung einen Einfluss auf die subjektive Arbeitszufriedenheit haben.
Da die Korrelation zwischen der Belastung am Arbeitsplatz und der Arbeitszufriedenheit stark ausgeprägt ist, wird dieser Zusammenhang in Hypothese 7 noch einmal behandelt um darzustellen, ob es einen Unterschied zwischen den Lehrenden hinsichtlich des Belastungsempfindens gibt.

Hypothese 4b:
H0: Subjektive Faktoren haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.
H1: Subjektive Faktoren haben Einfluss auf die Lebensqualität.

(1) Wichtigkeit von Lehrertätigkeiten

Correlations

		Wichtigkeit der Lehrertätigkeiten (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
Wichtigkeit der Lehrertätigkeiten (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,226**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	261
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	,226**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	261	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Korrelation zwischen der Lebensqualität und den Wichtigkeit der Tätigkeiten ist positiv. Der Korrelationskoeffizient beträgt r = 0,226. Dies würde bedeuten, dass die Lebensqualität einen Einfluss auf das Empfinden der Wichtigkeit von Tätigkeiten im Beruf hat und umgekehrt. Da die Arbeitszufriedenheit ein Teil der Lebensqualität ist, kann dieser Zusammenhang damit erklärt werden.

(2) Unterrichtsanforderung

Correlations

		2.19. Unterrichtsanforderungen (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
2.19. Unterrichtsanforderungen (subjektiv)	Pearson Correlation	1	-,321**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	256	254
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	-,321**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	254	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Korrelation beträgt r = -0,321. Dies würde bedeuten, dass umso unzufriedener man im Leben ist, umso mehr fühlt man sich im Unterricht überfordert. Man kann dies so deuten, dass der Stress bzw. die Überforderung im Beruf einen Einfluss auf die Lebensqualität hat. Auch hier heißt dies, dass umso zufriedener Lehrende im Leben sind, umso unterforderter sind sie im Beruf. Möglicherweise möchten Lehrende mehr Funktionen im Beruf wahrnehmen.

(3) Benachteiligung durch KollegInnen und/oder DierktorIn

Lebensqualität (subjektiv, rekodiert) * 2.17. Haben Sie in Ihrem Beruf schon einmal die Erfahrung gemacht, weniger gut von Ihrem/Ihrer Vorgesetzten behandelt zu werden als Ihre Kollegen/Kolleginnen? Crosstabulation

			2.17. Haben Sie in Ihrem Beruf schon einmal die Erfahrung gemacht, weniger gut von Ihrem/Ihrer Vorgesetzten behandelt zu werden als Ihre Kollegen/Kolleginnen?			
			Ja, schon öfter	Ja, ab und zu	Nein	Total
Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	hoch	Count	4	18	57	79
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	5,1%	22,8%	72,2%	100,0%
	mittel	Count	16	50	83	149
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	10,7%	33,6%	55,7%	100,0%
	niedrig	Count	11	9	9	29
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	37,9%	31,0%	31,0%	100,0%
Total		Count	31	77	149	257
		% within Lebensqualität (subjektiv, rekodiert)	12,1%	30,0%	58,0%	100,0%

In dieser Kreuztabelle lässt sich bereits ein Zusammenhang erkennen. 72,2% der Lehrenden mit hoher Lebensqualität geben an, noch nie im Beruf benachteiligt gewesen zu sein. 55,7% der Lehrenden mit mittlerer Lebensqualität und nur mehr 31% der Lehrenden mit niedriger Lebensqualität haben sich noch nie im Beruf benachteiligt gefühlt. Die Wahrnehmung über

die Benachteiligung im Beruf hängt somit mit der Lebensqualität zusammen. Man kann erkennen, dass umso höher die Lebensqualität ist, umso eher fühlten sich die die Lehrenden nicht benachteiligt. Umso häufiger Lehrende aber im Beruf benachteiligt waren, umso niedriger ist die Lebensqualität. Dies könnte daraus resultieren, dass der Beruf einen Einfluss auf die Lebensqualität hat. Fühlt man sich in seinem Job nicht wohl, so könnte dies auch dazu führen, dass man sich im Leben nicht wohl fühlt.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,027[a]	4	,000
Likelihood Ratio	23,702	4	,000
Linear-by-Linear Association	21,258	1	,000
N of Valid Cases	257		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

Da das Signifikanzniveau α = 0,000 ist, ist das Ergebnis hochsignifikant. Dies bedeutet, dass die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden kann. Die Benachteiligung im Beruf hat einen Einfluss auf die Lebensqualität.

(4) Art der Benachteiligung durch KollegInnen und/oder DirektorIn

Correlations

		Art der Benachteiligung (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
Art der Benachteiligung (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,394**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	131	129
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	,394**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	129	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Es gibt einen mittelstarken Zusammenhang zwischen der Art der Benachteiligung und der Lebensqualität. Umso mehr sich Lehrende im Beruf benachteiligt fühlen, umso unzufriedener sind sie mit ihrem Leben. Man könnte aber auch sagen, dass umso unzufriedener Lehrende mit ihrem Leben sind, umso häufiger nehmen sie Benachteiligungen wahr. Die Art der Benachteiligung hat somit einen Einfluss auf die Lebensqualität.

(5) Belastungen am Arbeitsplatz

Correlations

		Belastungen am Arbeitsplatz	Lebensqualität (subjektiv)
Belastungen am Arbeitsplatz	Pearson Correlation	1	-,330**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	260	259
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	-,330**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	259	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Der Korrelationskoeffizient zwischen der Lebensqualität und der Belastung am Arbeitsplatz beträgt r = -0,33 und ist somit mittelstark. Dies bedeutet, umso belasteter sich Lehrende in ihrer Arbeit fühlen, umso niedriger ist die Lebensqualität. Man könnte dies so interpretieren, dass die Umstände am Arbeitsplatz auf die Lebensqualität (außerhalb der Arbeit) ausstrahlen. Belastungen am Arbeitsplatz könnten dazu führen, dass sich im Leben als Ganzes nicht mehr so glücklich fühlt. Die Arbeit und dessen Faktoren haben somit einen Einfluss auf das Empfinden im Leben.

Resümiert lässt sich nun sagen, dass die subjektiven Variablen bzw. Faktoren einen Einfluss auf die Lebensqualität haben. Das Leben wird durch die subjektiven Faktoren am Arbeitsplatz beeinflusst. Ist man in der Arbeit glücklicher mit den subjektiven Umständen, so ist man auch im Leben glücklicher und umgekehrt. Gezeigt hat sich, dass objektive Faktoren, wie z.B. das monatliche Nettoeinkommen keinen Einfluss auf die Lebensqualität haben, während subjektive Faktoren in der Arbeit, wie z.B. Unterrichtsanforderungen, einen wesentlichen Anteil für die Einschätzung der Lebensqualität bilden.

6.6 Soziale Beziehungen im Lehrerberuf

Im Fragebogen wurden Fragen zu den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz und den sozialen Beziehungen im Leben gestellt. Der erste Index der „sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz“ setzt sich aus 12 Variablen zusammen, die die Beziehungen zu KollegInnen, DirektorIn oder anderen relevanten Personen behandeln. Der zweite Index der „sozialen Beziehungen im Leben“ setzt sich aus 12 Variablen zusammen, die die Beziehungen mit Familie, FreundInnen, Bekannten und Verwandten behandeln. Der dritte Index ist ein Summenindex aus den ersten beiden Indizes und trägt den Namen „soziale Beziehungen im Leben und im Beruf“.

Hypothese 5a:

H0: Die sozialen Beziehungen haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

H1: Die sozialen Beziehungen haben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

Correlations

		sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,279**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	262
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	,279**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	262	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Korrelation beträgt r = 0,279. Dies ist ein mittelstarker Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz. Es lässt sich sagen, dass umso zufriedener man mit den Beziehungen am Arbeitsplatz ist, umso höher ist die Arbeitszufriedenheit. Man könnte annehmen, dass die Beziehungen am Arbeitsplatz einen Einfluss auf das Wohlbefinden mit der Arbeit haben. Die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz könnten in das Wohlbefinden intervenieren. Dies hätte zur Folge, dass man sich unwohler fühlt, wenn die sozialen Beziehungen schlecht bewertet werden. Auch könnte der soziale Druck steigen, wenn sie sozialen Beziehungen als schlecht angesehen werden.

Correlations

		soziale Beziehungen im Leben (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
soziale Beziehungen im Leben (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,192**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	262	262
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	,192**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	262	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Korrelation beträgt r = 0,192 und ist gering. Dies könnte man so interpretieren, dass die sozialen Beziehungen im Leben kaum Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit ausüben. Im Vordergrund für die Zufriedenheit mit der Arbeit könnten die Arbeitsplatzbedingungen sein, worunter nicht nur die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz fallen würden, sondern auch Belastungen und Benachteiligungen. Dies würde den geringen Zusammenhang erklären können.

Correlations

		soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,300**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	262
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Pearson Correlation	,300**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	262	262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Zwischen der Arbeitszufriedenheit und den sozialen Beziehungen im Leben und im Beruf ist der Zusammenhang gering. Der Korrelationskoeffizient beträgt r = 0,3. Dies könnte man so erklären, dass die sozialen Beziehungen für Lehrende nicht als entscheidender Faktor für die Arbeitszufriedenheit angesehen werden kann. Da Lehrende bestimmten Belastungen ausgesetzt sind, könnte dies ein möglicher Faktor sein, der die Arbeitszufriedenheit stark beeinflusst. Dies hat sich bereits in der Hypothese 4 gezeigt. Herausfinden kann man aber auch, ob die sozialen Beziehungen einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität haben. Die Alternativhypothese kann hier angenommen werden.

Hypothese 5b:

H0: Die sozialen Beziehungen haben keinen Einfluss auf die Lebensqualität.

H1: Die sozialen Beziehungen haben Einfluss auf die Lebensqualität.

Correlations

		sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,242**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	261
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	,242**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	261	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Korrelation zwischen der Lebensqualität und den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz ist gering. Der Korrelationskoeffizient beträgt r = 0,242. Dies bedeutet, dass umso besser die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz eingeschätzt werden, umso eher ist man in seinem Leben zufrieden. Auch hier lässt sich aber erkennen, dass der Zusammenhang nicht sehr hoch ist. Man könnte annehmen, dass es andere Faktoren gibt, die in die Lebensqualität intervenieren. Hier könnte man das Ergebnis so interpretieren, dass die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz einen nicht so großen Einfluss auf die Lebensqualität haben, aber die sozialen Beziehungen im Leben mehr intervenieren.

Correlations

		soziale Beziehungen im Leben (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
soziale Beziehungen im Leben (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,727**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	262	261
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	,727**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	261	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Wie erwartet zeigt sich zwischen der Lebensqualität und den sozialen Beziehungen im Leben ein sehr starker Zusammenhang. Dies bedeutet, dass umso besser die sozialen Beziehungen im Leben eingeschätzt werden, umso höher ist die Lebensqualität. Umso schlechter diese Beziehungen angesehen werden, umso niedriger ist die Lebensqualität.

Daraus könnte man schließen, dass die sozialen Beziehungen im Leben einen wichtigen Einflussfaktor für die Lebensqualität darstellen.

Correlations

		soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Pearson Correlation	1	,583**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	263	261
Lebensqualität (subjektiv)	Pearson Correlation	,583**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	261	261

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

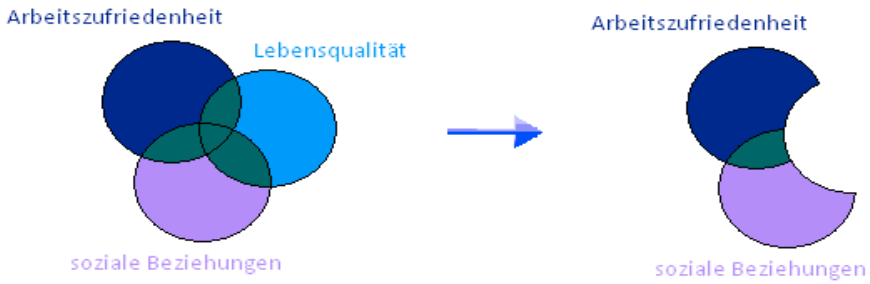
Der Zusammenhang zwischen den sozialen Beziehungen im Leben und Beruf und der Lebensqualität ist sehr hoch. Die Korrelation zwischen den Indizes beträgt r = 0,583. Man kann annehmen, dass die sozialen Beziehungen im Leben und im Beruf einen Einfluss auf die Lebensqualität haben. Die Alternativhypothese kann angenommen werden. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den sozialen Beziehungen und der Lebensqualität.

Hypothese 6:

H0: Die sozialen Beziehungen (am Arbeitsplatz und im Leben) beeinflussen den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität nicht.

H1: Die sozialen Beziehungen (am Arbeitsplatz und im Leben) beeinflussen den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität.

Es wird versucht darzustellen, wie und ob sich der Zusammenhang zwischen zwei Indizes verändert, wenn ein Index herauspartialisiert wird. Bei der ersten partiellen Korrelation wird die Lebensqualität als Drittvariable ausgeschalten und der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und sozialen Beziehung ohne dem Einfluss der Lebensqualität dargestellt:



Correlations

Control Variables			soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
Lebensqualität (subjektiv)	soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Correlation	1,000	,056
		Significance (2-tailed)	.	,366
		df	0	258
	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Correlation	,056	1,000
		Significance (2-tailed)	,366	.
		df	258	0

Es zeigt sich eine Veränderung beim Zusammenhang zwischen den sozialen Beziehungen und der Arbeitszufriedenheit, wenn der Einfluss der Lebensqualität als Drittvariable ausgeschlossen wird. Der Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität betrug vorher r = 0,541. Nun ist der Korrelationskoeffizient r = 0,056 und daher annähernd Null. Dies könnte man so interpretieren, dass die Arbeitszufriedenheit ein Teil der Lebensqualität ist. Würde es kein Leben außerhalb der Arbeit geben, so würden die sozialen Beziehungen die Arbeitszufriedenheit nicht beeinflussen. Die Lebensqualität hat somit einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und den sozialen Beziehungen. Dies kann aber nur für diese Stichprobe gesagt werden und nicht auf die Grundgesamtheit angewandt werden, da die Signifikanz α = 0,366 bzw. 36,6% ist und das 5% - Niveau übersteigt.

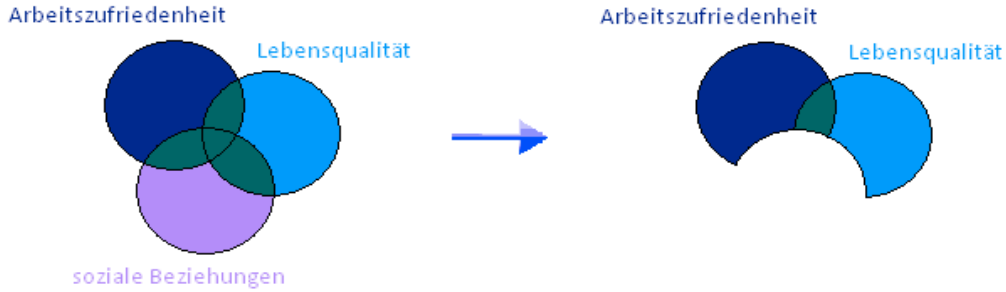
In der nächsten partiellen Korrelation soll nun die Arbeitszufriedenheit aus der Korrelation zwischen Lebensqualität und sozialen Beziehungen herauspartialisiert werden:

Correlations

Control Variables			soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)
Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Correlation	1,000	,524
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	258
	Lebensqualität (subjektiv)	Correlation	,524	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	258	0

Die Korrelation zwischen der Lebensqualität und den sozialen Beziehungen betrug r = 0,583. Schließt man nun die Drittvariable Arbeitszufriedenheit aus, so verändert sich der Zusammenhang zwischen der Lebensqualität und den sozialen Beziehungen nicht, da die partielle Korrelation r = 0,524 beträgt. Dies würde bedeuten, dass die Arbeitszufriedenheit keinen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Lebensqualität und den sozialen Beziehungen hat. Würden Lehrenden keine Arbeit haben (und ergo keine Arbeitszufriedenheit), so würde dies keinen Unterschied machen, ob man in seinem Leben mit den sozialen Beziehungen zufrieden ist. Die Lebensqualität würde weiterhin von den sozialen Beziehungen stark beeinflusst werden. Hier müsste also die Nullhypothese angenommen werden: Die Arbeitszufriedenheit hat keinen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Lebensqualität und den sozialen Beziehungen.

Anschließend soll nun noch die partielle Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität dargestellt werden, wenn die sozialen Beziehungen als Drittvariable ausgeschlossen werden:



Correlations

Control Variables			Lebensqualität (subjektiv)	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)
soziale Beziehungen im Leben und Beruf (subjektiv)	Lebensqualität (subjektiv)	Correlation	1,000	,354
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	258
	Arbeitszufriedenheit (subjektiv)	Correlation	,354	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	258	0

Die Korrelation zwischen der Lebensqualität und der Arbeitszufriedenheit betrug r = 0,541. Schließt man nun die sozialen Beziehungen als Drittvariable aus, so verändert sich die partielle Korrelation kaum (r = 0,354). Dies würde bedeuten, dass die sozialen Beziehungen nur einen sehr geringen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Lebensqualität und der Arbeitszufriedenheit haben. Zu fragen ist nun hier, welche Variablen sonst Einfluss auf die Lebensqualität und die Arbeitszufriedenheit haben könnten.

6.7 Die Unterschiede hinsichtlich der Belastung am Arbeitsplatz

Es gibt 18 Variablen zur Arbeitsbelastung. Bei den 18 Variablen zur Belastung werden die Ausprägung 1 (sehr ausgesetzt) und 2 (eher ausgesetzt) zusammengefasst und zur neuen Ausprägung „hoch (1)“ rekodiert. Diese Ausprägungen werden in eine neue Variable rekodiert. Von dieser neu rekodierten Variable wird zur Interpretation der hohen Belastung nur mehr die Ausprägung „hoch“ verwendet. Zur Anschauung kann diese Grafik verwendet werden.

2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr ausgesetzt	50	19,0	19,8	19,8
	eher ausgesetzt	90	34,2	35,6	55,3
	weder/noch	47	17,9	18,6	73,9
	eher nicht ausgesetzt	45	17,1	17,8	91,7
	nicht ausgesetzt	21	8,0	8,3	100,0
	Total	253	96,2	100,0	
Missing	0	10	3,8		
Total		263	100,0		

2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hoch	140	53,2	55,3	55,3
	mittel	47	17,9	18,6	73,9
	niedrig	66	25,1	26,1	100,0
	Total	253	96,2	100,0	
Missing	System	10	3,8		
Total		263	100,0		

2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl * Lehrer Crosstabulation

			Lehrer			Total
			Volksschule	Hauptschule	Gymnasium	
2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl	hoch	Count	75	18	44	137
		% within 2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl	54,7%	13,1%	32,1%	100,0%
	mittel	Count	25	8	11	44
		% within 2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl	56,8%	18,2%	25,0%	100,0%
	niedrig	Count	46	6	11	63
		% within 2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl	73,0%	9,5%	17,5%	100,0%
Total		Count	146	32	66	244
		% within 2.16. - Belastung durch zu hohe Schüleranzahl	59,8%	13,1%	27,0%	100,0%

In der Auswertung soll nun gezeigt werden, in welchen Bereichen Lehrende hoch und in welchen Bereichen sie niedrige Belastung verspüren. Hierzu wird mit den verschiedenen Lehrenden (Volksschule, Hauptschule und Gymnasium) gearbeitet werden. Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

- Unterscheiden sich Volksschullehrer, Hauptschullehrer und Gymnasiallehrer hinsichtlich der Belastungswahrnehmung?
- Unterscheiden sich Lehrende hinsichtlich ihres Arbeitsausmaßes (Arbeitsstunden) in ihrer Wahrnehmung der Belastung?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden nun folgende Arten von Belastungen beschrieben werden:

(1) Informatorische Belastung

Der erste Index wird aus den Variablen „zu viel Verwaltungsarbeit", „zu große Schulrechtsfragen", „inakzeptable gesellschaftliche Vorschriften" und „zu viele Weiterbildungspflichtveranstaltungen" gebildet.

(2) Körperliche Belastung

Der zweite Index wird aus den Variablen „Lärm", „einseitiges Arbeiten (ständiges Stehen oder ständiges Sitzen)", „zu kurze Pausen" und „zu hohe Schüleranzahl" gebildet.

(3) Psychoemotionale Belastungen

Der dritte Index besteht aus den Variablen „Konzentrationsanforderungen", „Leistungsdruck", „Zeitdruck" und „unbezahlte Supplierstunden"

(4) Soziale Belastungen

Der vierte Index setzt sich aus den Variablen „Elternberatung", „schlechtes Schulklima", „Mobbing durch ArbeitskollegInnen und/oder DirektorIn", „Disziplinlosigkeit der Schüler", „Situationen, in denen man sich nicht hinreichend ausgebildet fühlt" und „Situationen, die den Aufgabenbereich überschreiten" zusammen.

Hypothese 7a:

H0: Es gibt keinen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz.
H1: Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz.

	Volksschule	Hauptschule	Gymnasium
Lärm	80,5%	84,4%	83,9%
Zu viel Verwaltungsarbeit	82,1%	71,9%	77,6%
Zeitdruck	74,2%	66,7%	62,7%
Disziplinlosigkeit der SchülerInnen	64,7%	69,7%	73,1%
Konzentrationsanforderungen	68,7%	66,7%	47,0%
Situationen, die den Aufgabenbereich überschreiten	67,6%	68,8%	51,5%
Zu hohe Schüleranzahl	51,4%	56,3%	66,7%
Unbezahlte Supplierstunden	46,4%	71,9%	60,9%
Leistungsdruck	57,7%	39,4%	37,5%
Elternberatung	55,0%	36,4%	39,4%
Zu kurze Pausen	46,0%	50,0%	43,9%
Situationen, in denen man unzureichend ausgebildet ist	50,0%	39,4%	37,9%
Zu große Anzahl an Schulrechtsfragen	41,7%	37,5%	44,6%
Inakzeptable gesellschaftliche Vorschriften	38,7%	36,7%	37,7%
Einseitiges Arbeiten	23,3%	33,3%	39,1%
Zu viele Weiterbildungspflichtveranstaltungen	27,3%	21,2%	7,6%
Schlechtes Schulklima	9,3%	15,2%	10,4%
Mobbing (ArbeitskollegInnen, DirektorIn)	2,7%	15,2%	9,2%

Aus der Tabelle lässt sich erkennen, welche Belastungen von Lehrenden als hoch und welche Belastungen als gering eingeschätzt werden. Es zeigt sich, dass besonders der Lärm als hohe Belastung von einem Großteil der Lehrenden angesehen wird. Als zweithöchste Belastung wird die Verwaltungsarbeit genannt. Zeitdruck scheint ebenso bei den Lehrenden als hohe Belastung wahrgenommen zu werden, sowie auch die Disziplinlosigkeit der Schüler. Als fünfthöchste Variable kristallisieren sich die Konzentrationsanforderungen heraus. Variablen, in denen die Belastung eher gering ist sind schlechtes Schulklima und Mobbing durch ArbeitskollegInnen und/oder dem/der DirektorIn.

Nun kann dargestellt werden, wie sich die Lehrenden hinsichtlich der Belastungsart unterscheiden. In der Tabelle kann man erkennen, wie sich VolksschullehrerInnen, HauptschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen hinsichtlich der Belastungsart unterscheiden. Hierzu wurde in einer Tabelle die hohe Belastung in den einzelnen Bereichen der Belastungsarten dargestellt. Die mittlere und niedrige Belastung wurde hier außer Acht gelassen:

	Volksschule	Hauptschule	Gymnasium
informatorische Belastung	35,0%	36,7%	21,7%
körperliche Belastung	37,1%	56,7%	47,5%
psychoemotionale Belastung	54,4%	65,6%	37,1%
soziale Belastung	0,7%	9,4%	0,0%

(1) VolksschullehrerInnen: Die informatorisch-psychoemotional Belasteten

Aus der Tabelle lässt sich erkennen, dass VolksschullehrerInnen hinsichtlich ihrer Belastung in der informatorischen und psychoemotionalen Ebene von HauptschullehrerInnen und/oder GymnasiallehrerInnen abweichen. Dies könnte bedeuten, dass VolksschullehrerInnen einerseits größeren Druck seitens der informatorischen Belastung wahrnehmen, da sie sich von der Schulleitung oder dem Gesetz zu bestimmten Tätigkeiten und Aufgaben gedrängt fühlen. Da die Belastung auch besonders auf der psychoemotionalen Ebene wahrgenommen wird, kann davon ausgegangen werden, dass sich VolksschullehrerInnen eventuell stark unter sozialer Kontrolle fühlen. Dies wird durch die Variablen deutlich, aus denen sich die psychoemotionale Belastung zusammensetzt.

(2) HauptschullehrerInnen: Die allseitig Belasteten

Besonders deutlich wird, dass HauptschullehrerInnen auf allen Ebenen eine hohe Belastung verspüren. Besonders hoch scheint aber die psychoemotionale Belastung zu sein. HauptschullehrerInnen zeigen eventuell in allen Bereichen eine höhere Belastung, da sich sehr unter Druck gesetzt fühlen.

(3) GymnasiallehrerInnen: Die körperlich Belasteten

Auffällig ist, dass GymnasiallehrerInnen nur den Bereich der körperlichen Belastung höher empfinden als die anderen Lehrenden. Dies könnte daraus resultieren, dass GymnasiallehrerInnen eine andere Ausbildung erhalten als die anderen Lehrenden. Eine weitere Interpretation könnte sein, dass GymnasiallehrerInnen durch die SchülerInnen nicht so belastet sind, da die Schüler insgesamt disziplinierter sind als in anderen Schultypen. Erkennen lässt sich auch, dass GymnasiallehrerInnen generell eine geringere Belastung verspüren.

Hier kann die Alternativhypothese angenommen werden, da es verschiedene Typen von Lehrenden hinsichtlich der Art der Belastung gibt.

In einem nächsten Schritt kann nun noch gezeigt werden, wie sich Lehrende hinsichtlich der Belastungsebenen unterscheiden. Hierzu wird wiederum nur die hohe Belastung pro Ebene dargestellt, um verschiedene Lehrertypen charakterisieren zu können.

Hypothese 7b:

H0: Es gibt keinen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit niedriger Arbeitszufriedenheit.

H1: Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit niedriger Arbeitszufriedenheit.

Um diese Hypothese prüfen zu können, muss eine Kreuztabelle erstellt werden, in der die abhängige Variable der Lehrenden, die unabhängige Variable die Belastung und die Kontrollvariable die Arbeitszufriedenheit ist. Dies wird in einer Tabelle dargestellt, in der nur die hohe Belastung mit geringer Arbeitszufriedenheit nach Lehrenden dargestellt wird. Die unter stehende Grafik erläutert, wie auf die Tabelle geschlossen wird:

informatorische Belastung rekodiert * Lehrer * Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) Crosstabulation

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)				Lehrer			Total
				Volksschule	Hauptschule	Gymnasium	
hoch	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	7	2	1	10
			% within Lehrer	15,9%	33,3%	33,3%	18,9%
		mittel	Count	27	4	2	33
			% within Lehrer	61,4%	66,7%	66,7%	62,3%
		niedrig	Count	10	0	0	10
			% within Lehrer	22,7%	,0%	,0%	18,9%
	Total		Count	44	6	3	53
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
mittel	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	34	5	9	48
			% within Lehrer	41,0%	25,0%	18,4%	31,6%
		mittel	Count	46	12	34	92
			% within Lehrer	55,4%	60,0%	69,4%	60,5%
		niedrig	Count	3	3	6	12
			% within Lehrer	3,6%	15,0%	12,2%	7,9%
	Total		Count	83	20	49	152
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
niedrig	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	7	4	3	14
			% within Lehrer	70,0%	100,0%	37,5%	63,6%
		mittel	Count	3	0	5	8
			% within Lehrer	30,0%	,0%	62,5%	36,4%
	Total		Count	10	4	8	22
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

informatorische Belastung rekodiert * Lehrer * Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) Crosstabulation

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)				Lehrer			Total
				Volksschule	Hauptschule	Gymnasium	
niedrig	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	7	4	3	14
			% within Lehrer	70,0%	100,0%	37,5%	63,6%
		mittel	Count	3	0	5	8
			% within Lehrer	30,0%	,0%	62,5%	36,4%
	Total		Count	10	4	8	22
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Im Folgenden kann nun behandelt werden, welche Unterschiede es hinsichtlich der hohen Belastung bei Lehrenden mit niedriger Arbeitszufriedenheit gibt. Man kann bereits in der Grafik erkennen, dass es sich hier um Sonderfälle handelt, da es nur mehr eine geringe Anzahl an Lehrenden gibt, die eine niedrige Arbeitszufriedenheit aufgrund von hoher

Belastung am Arbeitsplatz verspüren. Hiermit soll ausgemacht werden, welche Lehrertypen es gibt, die hohe Belastung und geringe Arbeitszufriedenheit haben.

	Volksschule	Hauptschule	Gymnasium
informatorische Belastung	70,0%	100,0%	37,5%
körperliche Belastung	80,0%	75,0%	40,0%
psychoemotionale Belastung	90,0%	75,0%	37,5%
soziale Belastung	0,0%	75,0%	0,0%

(1) VolksschullehrerInnen: Die höchste Belastung liegt auf der psychoemotionalen Ebene
Aus der Tabelle lässt sich erkennen, dass die höchste Belastung der VolksschullehrerInnen bei geringer Arbeitszufriedenheit auf der psychoemotionalen Ebene liegt. Dies könnte bedeuten, dass VolksschullehrerInnen dann eine niedrige Arbeitszufriedenheit aufweisen, wenn sie unter dem Druck stehen, den Anforderungen der Schule nachzukommen. Erkennen kann man aber auch, dass VolksschullehrerInnen bei niedriger Arbeitsbelastung eine hohe körperliche und informatorische Belastung verspüren.

(2) HauptschullehrerInnen: Die höchste Belastung liegt auf der informatorischen Ebene
Man kann aus der Tabelle herauslesen, dass HauptschullehrerInnen besonders informatorisch belastet sind. Dies könnte bedeuten, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen als besonders belastend angesehen werden. Auch kann aber gesagt werden, dass HauptschullehrerInnen auf allen Ebenen eine große Belastung verspüren, wenn die Arbeitszufriedenheit gering ist. Man könnte somit annehmen, dass bei geringer Arbeitszufriedenheit alles in der Arbeit als belastend angesehen wird.

(3) GymnasiallehrerInnen: Die höchste Belastung liegt auf der körperlichen Ebene
Zu sagen ist, dass GymnasiallehrerInnen bei niedriger Arbeitszufriedenheit eine geringere Belastung verspüren als andere Lehrende. Dies könnte daraus resultieren, dass sich GymnasiallehrerInnen besser ausgebildet fühlen oder aber auch weniger Anstrengung durch die Schüler zustande kommt. Die körperliche Ebene wird trotzdem als die höchste Belastung bei GymnasiallehrerInnen empfunden. Dies könnte bedeuten, dass GymnasiallehrerInnen andere körperliche Belastungen verspüren als ihre KollegInnen in anderen Schultypen.

Hypothese 7c:

H0: Es gibt keinen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit hoher Arbeitszufriedenheit.
H1: Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit hoher Arbeitszufriedenheit.

Um diese Hypothese prüfen zu können, muss eine Tabelle erstellt werden, in der die abhängige Variable (Lehrende), die unabhängige Variable (Belastung) und eine Kontrollvariable (Arbeitszufriedenheit) eingeführt wird. Dies wird anschließend in einer Tabelle dargestellt, in der nur die hohe Belastung mit hoher Arbeitszufriedenheit nach Lehrenden unterschieden wird. Die unter stehende Grafik erläutert, wie auf die Tabelle geschlossen wird:

informatorische Belastung rekodiert * Lehrer * Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) Crosstabulation

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)				Lehrer			Total
				Volksschule	Hauptschule	Gymnasium	
hoch	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	7	2	1	10
			% within Lehrer	15,9%	33,3%	33,3%	18,9%
		mittel	Count	27	4	2	33
			% within Lehrer	61,4%	66,7%	66,7%	62,3%
		niedrig	Count	10	0	0	10
			% within Lehrer	22,7%	,0%	,0%	18,9%
	Total		Count	44	6	3	53
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
mittel	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	34	5	9	48
			% within Lehrer	41,0%	25,0%	18,4%	31,6%
		mittel	Count	46	12	34	92
			% within Lehrer	55,4%	60,0%	69,4%	60,5%
		niedrig	Count	3	3	6	12
			% within Lehrer	3,6%	15,0%	12,2%	7,9%
	Total		Count	83	20	49	152
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
niedrig	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	7	4	3	14
			% within Lehrer	70,0%	100,0%	37,5%	63,6%
		mittel	Count	3	0	5	8
			% within Lehrer	30,0%	,0%	62,5%	36,4%
	Total		Count	10	4	8	22
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

informatorische Belastung rekodiert * Lehrer * Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert) Crosstabulation

Arbeitszufriedenheit (subjektiv, rekodiert)				Lehrer			Total
				Volksschule	Hauptschule	Gymnasium	
hoch	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	7	2	1	10
			% within Lehrer	15,9%	33,3%	33,3%	18,9%
		mittel	Count	27	4	2	33
			% within Lehrer	61,4%	66,7%	66,7%	62,3%
		niedrig	Count	10	0	0	10
			% within Lehrer	22,7%	,0%	,0%	18,9%
	Total		Count	44	6	3	53
			% within Lehrer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nun soll beschrieben werden, welche Unterschiede es in der hohen Belastung bei hoher Arbeitszufriedenheit hinsichtlich der verschiedenen Lehrenden gibt. Es soll darauf hingewiesen werden, dass es sich hier wiederum um Spezialfälle handelt. Dadurch schrumpft die Stichprobe erheblich. Es geht hier darum, herauszufinden, welche interessanten, abweichenden Fälle es in der Stichprobe gibt.

	Volksschule	Hauptschule	Gymnasium
informatorische Belastung	15,9%	33,3%	33,3%
körperliche Belastung	13,0%	42,9%	50,0%
psychoemotionale Belastung	28,6%	62,5%	0,0%
soziale Belastung	0,0%	0,0%	0,0%

(1) VolksschullehrerInnen: hoher Arbeitszufriedenheit trotz psychoemotionale Belastung

Aus der Tabelle kann man erkennen, dass VolksschullehrerInnen bei hoher Arbeitszufriedenheit fast keine hohe Arbeitsbelastung wahrnehmen. Daraus könnte man schließen, dass VolksschullehrerInnen bei hoher Arbeitszufriedenheit die Aufgaben, die an sie als Lehrende gestellt sind weniger belastend finden. Auffällig ist auch, dass keine Lehrenden der Volksschule bei hoher Arbeitszufriedenheit eine hohe Belastung im sozialen Bereich empfinden. Das könnte bedeuten, dass besonders soziale Beziehungen zu dem/der DirektorIn, den KollegInnen oder den SchülerInnen als Ausgleichsmechanismus dienen, nicht so hohe Belastungen wahrzunehmen. Die häufigsten VolksschullehrerInnen geben aber an, eine hohe Arbeitszufriedenheit trotz psychoemotionaler Belastung (28,6%) zu haben. Bei VolksschullehrerInnen könnte somit die psychoemotionale Belastung zu hoher Arbeitszufriedenheit führen. Möglicherweise gibt es VolksschullehrerInnen, die auf dieser Ebene gefordert werden wollen, um dadurch eine hohe Arbeitszufriedenheit haben, wenn sie diesem Stress ausgesetzt sind. Der psychoemotionale Stress könnte für solche Lehrenden eine positive Funktion haben.

(2) HauptschullehrerInnen: hohe Arbeitszufriedenheit trotz psychoemotionaler und körperlicher Belastung

Bei HauptschullehrerInnen zeigt sich, dass die Belastung besonders im psychoemotionalen und körperlichen Bereich als hoch empfunden wird. Trotzdem weisen diese Lehrenden eine hohe Arbeitszufriedenheit auf. Dies könnte einerseits daraus resultieren, dass es HauptschullehrerInnen gibt, die psychoemotional gefordert werden wollen und diese Belastung eben nicht als negativ ansehen. Durch diese Belastung entsteht kein Distress. Auch fühlen sich HauptschullehrerInnen körperlich belastet (42,9%) und weisen trotzdem eine hohe Arbeitszufriedenheit auf. Möglicherweise sehen Lehrende die körperliche Belastung als körperliches Training an, fit zu bleiben. Auch könnte man dies so

interpretieren, dass die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz dazu führen, die anderen Belastungen als nicht so schlimm anzusehen. Da auch keine HauptschullehrerInnen bei hoher Arbeitszufriedenheit eine Belastung seitens sozialer Beziehungen angeben, könnte dies darauf hinweisen, dass besonders die Beziehungen zu anderen Personen in der Schule (zu den SchülerInnen, den KollegInnen oder dem/der DirektorIn) als stärkend angesehen werden können. Andere Belastungen werden dadurch als nicht so schlimm wahrgenommen, da auf der sozialen Ebene alles passt.

(3) GymnasiallehrerInnen: hohe Arbeitszufriedenheit trotz körperlicher und informatorischer Belastung
Die Hälfte der GymnasiallehrerInnen geben bei hoher Arbeitszufriedenheit an, körperliche Belastung zu verspüren. Auch scheint die informatorische Belastung bei GymnasiallehrerInnen mit hoher Arbeitszufriedenheit höher zu sein als bei Lehrenden aus anderen Schulen. Dies kann damit zusammenhängen, dass die informatorische Belastung als positive Anstrengung von jenen Lehrenden gesehen wird. Auch könnte es sein, dass dies als Herausforderung angesehen wird, seinen Job gut zu machen. Wie bei den anderen Lehrenden gibt es keine GymnasiallehrerInnen, die bei hoher Arbeitszufriedenheit eine hohe Belastung im sozialen Bereich sehen. Auch hier könnte dies darauf hindeuten, dass die sozialen Beziehungen als positiver Faktor angesehen werden, der hilft, über die anderen Belastungen hinwegzusehen.

Die Alternativhypothese kann angenommen werden, da sich Unterschiede zwischen den Lehrenden je nach Schultyp zeigen. Es gibt einen Unterschied bei Lehrenden hinsichtlich hoher Belastung am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit hoher Arbeitszufriedenheit.

Hypothese 7d:
H0: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Lehrenden hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit in Stunden.
H1: Es gibt einen Unterschied zwischen den Lehrenden hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit in Stunden.

In der letzten Hypothese soll nun der Frage nachgegangen werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Stundenausmaß (Wochenarbeitszeit in Stunden) und der Belastung gibt. Hierzu wurden die Fragen nach der „Wochenarbeitszeit in der Schule“ und der „Wochenarbeitszeit zuhause für die Schule“ kumuliert.

Correlations

		Belastungen am Arbeitsplatz	Stundenausmaß (objektiv)
Belastungen am Arbeitsplatz	Pearson Correlation	1	-,274**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	260	257
Stundenausmaß (objektiv)	Pearson Correlation	-,274**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	257	260

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In der Korrelation zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Stundenausmaß bzw. der Wochenarbeitszeit und den Belastungen am Arbeitsplatz gibt. Der Korrelationskoeffizient beträgt r = -0,274. Der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ist somit mittelstark. Dies bedeutet, umso mehr Stunden Lehrende arbeiten, umso höher wird die Belastung eingeschätzt.

Im Anschluss hieran sollen nun folgende Unterfragen beantwortet werden:

- Gibt es einen Unterschied zwischen VolksschullehrerInnen, HauptschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit?
- Gibt es einen Unterschied zwischen dem Alter der Lehrenden hinsichtlich der Belastung und der Wochenarbeitszeit?

Mit diesen Unterfragen soll herausgefunden werden, ob es Lehrende gibt, die mehr arbeiten und weniger Belastung wahrnehmen und ob es Lehrende gibt, die weniger arbeiten und mehr Belastungen wahrnehmen. Wenn ja, welche Lehrenden sind das?

Vorerst soll der Frage nachgegangen werden, ob ein Unterschied bei *niedriger Belastung und hoher Wochenarbeitszeit* zwischen den Lehrenden gezeigt werden kann. Hier werden als Drittvariablen wieder der Schultyp (Volksschule, Hauptschule, Gymnasium), das Geschlecht und das Alter der Lehrenden herangezogen. Es sollen nur mehr Lehrende betrachtet werden, die über 40 Stunden pro Woche arbeiten. Welche Werte für diese Interpretation genommen werden, zeigt die Grafik:

informatorische Belastung rekodiert * Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause) * Lehrer Crosstabulation

Lehrer				Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause) bis 25 Stunden	bis 40 Stunden	über 40 Stunden	Total
Volksschule	informatorische Belastung rekodiert	niedrig	Count	4	9	0	13
			% within Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)	22,2%	14,5%	,0%	9,6%
Hauptschule	informatorische Belastung rekodiert	niedrig	Count	2	0	1	3
			% within Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)	50,0%	,0%	8,3%	10,0%
Gymnasium	informatorische Belastung rekodiert	niedrig	Count	1	3	2	6
			% within Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)	9,1%	15,8%	6,9%	10,2%

(2) Viele Arbeitsstunden und niedrige Belastung

	Volksschule	Hauptschule	Gymnasium
informatorische Belastung	0,0%	8,3%	6,9%
körperliche Belastung	0,0%	8,3%	0,0%
psychoemotionale Belastung	1,7%	15,4%	10,0%
soziale Belastung	69,6%	75,0%	80,0%
Summe	**17,8%**	**26,8%**	**24,2%**

In der Tabelle zeigt sich, dass HauptschullehrerInnen (26,8%) und GymnasiallehrerInnen (24,2%) bei vielen Arbeitswochenstunden eine niedrige Belastung wahrnehmen. Besonders auffällig ist, dass im Bereich der sozialen Beziehungen die wenigste Belastung angegeben wird, wenn die Lehrenden viele Stunden arbeiten. Das könnte bedeuten, dass besonders die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz als entlastend angesehen werden. VolksschullehrerInnen geben bei hohem Stundenausmaß nicht so häufig an, weniger belastet zu sein (17,8%).

	Lehrerinnen	Lehrer
informatorische Belastung	2,5%	6,7%
körperliche Belastung	1,2%	0,0%
psychoemotionale Belastung	4,7%	11,1%
soziale Belastung	70,0%	88,9%
Summe	**19,6%**	**26,7%**

Lehrer geben bei vielen Arbeitsstunden an, weniger belastet zu sein als Lehrerinnen. Über ein Viertel der Männer (26,7%) und nur weniger als ein Fünftel der Frauen (19,6%) geben an, bei vielen Wochenarbeitsstunden eine niedrigere Belastung wahrzunehmen. Dies kann daraus resultieren, dass Männer möglicherweise in bestimmten Bereichen belastbarer sind. Auch kann dies damit zu tun haben, dass sich Männer bei ihren Schülern besser durchsetzen können, da sie auf Kinder autoritärer wirken könnten. Auffällig ist, dass bei einer höheren Anzahl an Wochenstunden mehr Lehrer weniger Belastung im sozialen Bereich verspüren (88,9%) als Lehrerinnen (70%). Dies könnte man so interpretieren, dass Lehrerinnen möglicherweise Streit oder Uneinigkeiten untereinander mehr und intensiver wahrnehmen als Lehrer. Dies wäre nur eine mögliche Interpretation.

	bis 35 Jahre	bis 45 Jahre	über 45 Jahre
informatorische Belastung	18,8%	0,0%	0,0%
körperliche Belastung	0,0%	0,0%	1,8%
psychoemotionale Belastung	11,1%	0,0%	7,0%
soziale Belastung	88,2%	64,3%	73,6%
Summe	**29,5%**	**16,1%**	**20,6%**

Es lässt sich erkennen, dass besonders Lehrende, die bis 35 Jahre alt sind, bei hoher Arbeitszeit eine geringe Belastung wahrnehmen. Dies könnte daraus resultieren, dass jüngere Lehrende generell mehr belastbarer sind. Es zeigt sich aber auch eine Abweichung bei der Belastungswahrnehmung im sozialen Bereich. Lehrende bis 35 Jahre nehmen weniger häufig in diesem Bereich eine Belastung wahr (88,2%), als Lehrende bis 45 Jahre und über 45 Jahre. Lehrende über 45 Jahre nehmen bei vielen Wochenarbeitsstunden weniger Belastungen wahr (20,6%), als Lehrende bis 45 Jahre (16,1%). Diese beiden Altersgruppen liegen jedoch in ihrer Verteilung dicht beieinander.

Resümiert lässt sich nun feststellen, dass besonders Lehrer (männliche Lehrende) und Lehrende bis 35 Jahre eine geringere Belastung bei höherer Wochenarbeitszeit wahrnehmen. Die Alternativhypothese kann somit angenommen werden.

Nun soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Unterschiede bei *hoher Belastung und niedriger Wochenarbeitszeit* zwischen den Lehrenden zeigen. Die unter stehende Grafik zeigt, welche Werte hier zur Interpretation herangezogen werden:

informatorische Belastung rekodiert * Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause) * Lehrer Crosstabulation

Lehrer				Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)			Total
				bis 25 Stunden	bis 40 Stunden	über 40 Stunden	
Volksschule	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	5	17	26	48
			% within Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)	27,8%	27,4%	47,3%	35,6%
Hauptschule	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	2	4	5	11
			% within Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)	50,0%	28,6%	41,7%	36,7%
Gymnasium	informatorische Belastung rekodiert	hoch	Count	3	2	8	13
			% within Arbeitsstunden (in der Schule und zuhause)	27,3%	10,5%	27,6%	22,0%

Als Drittvariablen werden für diese Auswertung der Lehrende nach Schultyp (Volksschule, Hauptschule, Gymnasium), das Geschlecht der Lehrenden (Lehrerinnen und Lehrer) und das Alter der Lehrenden herangezogen. Interpretiert werden nur die Werte der Lehrenden, die bis zu 25 Stunden pro Woche arbeiten.

(1) Wenige Arbeitsstunden und hohe Belastung

	Volksschule	Hauptschule	Gymnasium
informatorische Belastung	27,8%	50,0%	27,3%
körperliche Belastung	25,0%	25,0%	33,3%
psychoemotionale Belastung	42,9%	75,0%	16,7%
soziale Belastung	0,0%	0,0%	0,0%
Summe	**31,9%**	**50,0%**	**25,8%**

Aus der Tabelle lässt sich herauslesen, dass besonders HauptschullehrerInnen trotz weniger Arbeitsstunden eine höhere Belastung wahrnehmen. Dies könnte daraus resultieren, dass HauptschullehrerInnen die Anforderungen höher empfinden. Die Hälfte aller HauptschullehrerInnen gibt hier an, bei wenigen Arbeitsstunden pro Woche eine hohe Belastung zu empfinden. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich HauptschullehrerInnen unzureichend ausgebildet fühlen oder aber auch eine generelle Überforderung empfinden, mit den Aufgaben klarzukommen, die ihnen gestellt werden. Knapp ein Drittel (31,9%) der VolksschullehrerInnen geben an, bei wenigen Arbeitsstunden eine hohe Belastung zu empfinden. Nur ein Viertel der GymnasiallehrerInnen (25,8%) nimmt bei geringer Wochenarbeitszeit eine hohe Belastung wahr.

	Lehrerinnen	Lehrer
informatorische Belastung	29,6%	37,5%
körperliche Belastung	25,9%	37,5%
psychoemotionale Belastung	45,2%	12,5%
soziale Belastung	0,0%	14,3%
Summe	**25,2%**	**25,5%**

Es zeigt sich, dass es keinen Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern gibt, die wenig arbeiten und eine hohe Belastung wahrnehmen. Unterschiede können aber in den einzelnen Bereichen der Belastungsart festgestellt werden. Bei wenigen Arbeitswochenstunden zeigt sich bei Lehrern eine höhere Belastung im informatorischen Bereich, dem körperlichen Bereich und dem sozialen Bereich. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrer durch Schulrechtsfragen, körperliche Anstrengung und soziale Beziehungen mehr belastet sind, wenn sie weniger arbeiten. Im Bereich der sozialen Beziehungen könnten Streit, Mobbing oder Benachteiligungen durch KollegInnen bzw. dem/der DirektorIn eine Einflussvariable sein. Auch könnten die Beziehungen zu den SchülerInnen als belastender von Lehrern wahrgenommen werden, da sie durch die geringere Arbeitszeit die Schüler nicht so gut kennen und nicht so gut mit ihnen klarkommen. Lehrerinnen hingegen nehmen eine deutlich höhere Belastung bei niedriger Arbeitszeit im Bereich des Psychoemotionalen wahr. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrerinnen sich selbst höhere Ansprüche auf psychischer Ebene setzen, denen sie gerecht werden wollen, aber bei niedriger Arbeitszeit nicht können. Dies wäre eine mögliche Interpretation.

	bis 35 Jahre	bis 45 Jahre	über 45 Jahre
informatorische Belastung	27,3%	25,0%	50,0%
körperliche Belastung	25,0%	20,0%	50,0%
psychoemotionale Belastung	38,5%	41,2%	33,3%
soziale Belastung	0,0%	0,0%	0,0%
Summe	**30,3%**	**28,7%**	**44,4%**

Man kann nun erkennen, dass Lehrende über 45 Jahre bei wenigen Arbeitsstunden eine höhere Belastung wahrnehmen (44,4%). Besonders auffallend ist, dass die starken Belastungen besonders auf der informatorischen Ebene und der körperlichen Ebene wahrgenommen werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Alter einen Einfluss auf das körperliche Wohlbefinden hat. 30,3% der Lehrenden bis 35 Jahre fühlen sich bei geringer Wochenarbeitszeit hoch belastet. Hier fällt auf, dass die höchste Belastung auf der psychoemotionalen Ebene wahrgenommen wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Lehrenden unter 35 Jahren durch die Situationen an sich überfordert sind und sich dadurch

selbst unter Druck setzen. Auch könnte es sein, dass sie versuchen, dasselbe zu „leisten“, was auch Lehrende mit mehr Arbeitsstunden leisten können. 28,7% der Lehrenden zwischen 36 und 45 Jahre geben an, bei geringer Wochenarbeitszeit eine hohe Belastung zu verspüren. Auch bei diesen Lehrenden fällt auf, dass die höchste Belastung auf der psychoemotionalen Ebene liegt. Dies könnte man ähnlich interpretieren, wie bei Lehrenden, die bis 35 Jahre alt sind.

Gezeigt hat sich, dass es einen Unterschied zwischen den Lehrenden bei niedriger Wochenarbeitszeit und hoher Belastung gibt. Auffallend war hier, dass HauptschullehrerInnen und Lehrende über 45 Jahre am häufigsten Belastungen wahrnehmen, wenn ihre Arbeitszeit gering ist. Die Alternativhypothese kann somit angenommen werden, da ein Unterschied gezeigt werden konnte.

7. Belastungen und Entlastungen im Lehrerberuf

7.1. Belastungen im Lehrerberuf

7.1.1 Kategorie: Informatorische Belastung

(1) Konzept I1: The Picture Of Teacher's Lay

Belastungen von Lehrenden werden unter anderem auf der informatorischen Ebene gesehen. Dies resultiert daraus, dass Lehrende die Darstellung ihres gesellschaftlichen Bilds beklagen:

> *„Störend für mich ist, dass das gesellschaftliche Bild und Selbstbild einer Lehrerin und eines Lehrers immer noch das von jemandem mit Halbtags-Nebenjob ist [...]." (Lehrerin B, Seite 143: Zeile 17 – 19)*

Der Anspruch des Lehrenden besteht darin, dass das gesellschaftliche Bild des „Lehrenden" gehoben werden sollte. Besonders belastend ist, dass der Beruf des Lehrenden als Halbtagsjob gesehen wird. Dies könnte dazu führen, dass sich Lehrende nicht als „Ganz" wahrgenommen fühlen, sondern nur als Personen, die ihre Pflicht leicht verrichten können. Man sollte hier aber auch hinterfragen, welche Aufgaben Lehrende übernehmen und dass dies wohl keine leichte Arbeit ist. Es sei hier zu nennen, dass Lehrende nicht nur den Inhalt des Stoffes unterrichten, sondern oft auch Erziehungsaufgaben übernehmen und sich mit der Zukunft von Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Einerseits wird versucht, Kinder zu bilden und Disziplin zu lehren, aber auch, Kindern beizubringen, soziale Verantwortung zu übernehmen. Das Prestige des/der Lehrenden leidet darunter, dass in ihnen nur ein Unterrichtsbetreuer gesehen wird, der außer dem Unterricht keine weiteren Verpflichtungen hat. Dies könnte belastend wirken.

Folgende Hypothese könnte nun formuliert werden:
„Das Prestige des Lehrerberufs ist in der Gesellschaft niedrig, da der Lehrerberuf als Halbtagsjob angesehen wird."

(2) Konzept I2: Bürokratie-Chaos

Als eine weitere Belastung wird von den Lehrenden die Bürokratie genannt. Hierunter wird verstanden, dass es in Schulen immer häufiger dazu kommt, dass Lehrende einer

„Zettelwirtschaft“ gegenüberstehen, um ihren SchülerInnen etwas bieten zu können (z.B. Kulturveranstaltungen). Lehrerin B und Lehrerin C beschreiben dies in ihrem Interview:

> *„Ein weiteres Problem ist das geringe Budget, die Eltern meiner Kinder können sich einfach viele unserer Aktivitäten nicht leisten, das heißt, ich muss dann in meiner ohnehin schon spärlichen Freizeit diverse Förderanträge schreiben und Berichte für alle möglichen Wettbewerbe und Ausschreibungen, produziere mehrmals jährliche eine Schulzeitung etc. damit wir genug Geld haben, um den Kindern auch wirklich etwas bieten zu können.“ (Lehrerin B, Seite 144: Zeile 27 – 32)*

> *„Ich merke auch in den vielen Dienstjahren, die ich habe, dass es auch von ganz oben immer mehr und mehr wird. Immer mehr Dokumentationen, immer mehr schriftliche Sachen, die aber natürlich außernatürlich des Unterrichts laufen zu haben, da fühle ich mich schon sehr, sehr belastet und Druck ausgesetzt [...].“ (Lehrerin C, Seite 147: Zeile 29 – 33)*

Dies könnte deshalb als belastend gesehen werden, da zu der großen Stundenanzahl, die Lehrende in der Klasse und mit der Verbesserung von Schüleraufgaben verbringen, weitere Stunden hinzukommen, um Anträge zu stellen, damit sie mit den SchülerInnen etwas unternehmen dürfen.
Ein weiteres Problem auf bürokratischer Ebene ist, dass nur bestimmte Schulbücher bestellt werden dürfen. Das bedeutet, dass der Stoff aus diesen Büchern meist veraltet sein kann und aktueller Stoff nicht gelehrt werden kann:

> *„Belastend ist die mangelnde Schulautonomie und die vielen bürokratischen Hürden, das beginnt schon dabei, dass man nur approbierte Schulbücher bestellen darf, die aber Großteils unbrauchbar und veraltet sind.“ (Lehrerin B, Seite 144: Zeile 25 – 27)*

Das könnte bedeuten, dass Lehrenden zu wenig die Möglichkeiten gegeben werden, selbst zu entscheiden, was sie unterrichten können. Dies kann zur Belastung führen, da Lehrende möglicherweise Stoff unterrichten müssen, von dem sie selbst nicht überzeugt sind oder wissen, dass es zu den Themengebieten bereits neue Erkenntnisse gibt.

Folgende Hypothesen können nur erstellt werden:
„Die fehlende Schulautonomie (z.B. Unterrichtsbücher dürfen nicht selbst ausgesucht werden) führt zu Belastungen.“
„Es kommt zu Mehrstunden, da bürokratische Aufgaben an die Lehrenden gestellt werden (z.B. Antragstellungen, um Ausflüge unternehmen zu können).“

7.1.2 Kategorie: Organisatorische Belastung

(1) Konzept O1: Stunden um Stunden um Stunden

Als Belastung auf organisatorischer Ebene wird die Stundenanzahl genannt. Das Stundenausmaß pro Woche scheint zu hoch zu sein und wirkt belastend. Lehrerin D beschreibt, dass sie eigentlich weniger Stunden pro Woche unterrichten müsste, da ihre Lehrverpflichtung bei 22 Stunden pro Woche läge. Es sei aber unrealistisch, dass es bei dieser Stundenanzahl bliebe. Diese Situation beschreiben Lehrerin B und Lehrerin D:

> *„Für mich belastend ist, meine volle Lehrerverpflichtung ist 22 Stunden. Das heißt, du stehst 20 Stunden in der Klasse und zwei Stunden hast du meistens Abstrichstunden, wegen der Schularbeiten oder so. Im Normalfall kommst du unter 30 gehaltenen Stunden pro Woche nicht aus der Schule. In Spitzenzeiten waren es auch schon 45 Stunden." (Lehrerin D, Seite 152: Zeile 24 – 27)*

> *„Viele Kollegen und Kolleginnen sind frustriert und sehr oft krank, da ihnen die Belastungen an der Schule zu hoch werden, bei uns fehlen etliche Leute, das sind unbesetzbare Posten, da Lehrermangel vorhanden ist und manche Kollegen und Kolleginnen stehen bis zu 35 Stunden in der Klasse, da kommen dann noch Vorbereitungen, Nachbereitungen, Administration, Projekte, etc. dazu." (Lehrerin B, Seite 143: Zeile 36 – 40)*

Auch Lehrerin C beschreibt im Interview, dass sie pro Tag zu viele Stunden hätte. Dies resultiert aber besonders daraus, dass sie keine geregelten Pausen habe, da sie auch während der Unterrichtspausen die Schüler betreuen müsste:

> *„Ich bin um 13 Uhr ziemlich müde, wenn ich nach hause gehe, weil es ein ziemliches Fordern ist, wo man eigentlich keine freie Stunde dazwischen hat und eigentlich auch in den Pausen mit den Kindern ständig in Kontakt ist. Das Einzige, was ich mir wirklich gönne, ist, dass ich mich fünf Minuten vor die Klasse setze, mit Blick hinein natürlich, aber da trinke ich meinen Kaffee um 10 Uhr und das ist meine einzige Pause. Ich bin schon um 7:15 Uhr in der Schule und bleibe auf alle Fälle bis 13 Uhr, weil bis dahin der Unterricht ist und nachher bleibe ich auch noch öfter da." (Lehrerin C, Seite 146: Zeile 14 – 20)*

Dies könnte dazu führen, dass Lehrende an Konzentrationsdruck leiden. Diese zu hohe Konzentrationsanforderung kann dazu führen, dass es zur Überforderung kommt und zu krankheitsbedingten Ausfällen. Der Disstress erhöht sich somit, umso mehr sich Lehrende dazu verpflichtet fühlen, diese Mehrstunden machen zu müssen. Dies bedeutet, dass Lehrende nicht die Möglichkeit haben, wenn sie sich belastet fühlen, weniger Stunden zu

machen, da sie unter Druck stehen, viel leisten zu müssen. Dieser Leistungsdruck kann besonders von der Direktion kommen. Dies beschreibt auch Lehrerin D:

> *„Und wenn man sagt, man kann an diesem Tag nicht supplieren, dann heißt es, dass man eine MDL, also eine Mehrdienstleistung eine gut bezahlte, nie bekommen wird. Viele sind ja finanziell davon abhängig. Oder ‚ich habe mit ihnen persönlich schon langsam ein Problem oder mit ihrer Arbeitshaltung'. Man wird irgendwie dazu genötigt, dass man die Stunden macht." (Lehrerin D, Seite 152: Zeile 38 – 42)*

Lehrerin D sagt hier beispielsweise, dass sie gar keine andere Möglichkeit hätten, weniger Stunden zu machen, da die Lehrenden dazu eingeteilt werden. Wenn sie der Direktorin bekanntgeben, dass sie nicht so viele Stunden machen wollen oder können, dann übt diese Druck auf sie aus, indem sie ihnen Mehrdienstleistungen streicht oder psychosozialen Druck ausübt, indem sie sagt, dass sie mit der Arbeitshaltung des/der Lehrenden nicht einverstanden ist. Dies zeigt, dass Lehrende bestrebt sind, den Vorstellungen des/der DirektorIn gerecht zu werden, auch wenn sie und ihre Gesundheit darunter leiden müssen. Die Interaktion mit dem/der DirektorIn darf nicht abgebrochen werden, da der/die DirektorIn als ChefIn angesehen wird und möglicherweise um den Job gebangt wird. Dies beschreibt einen Teufelskreis, aus dem Lehrende nicht so schnell herauskommen können: Lehrende nehmen Mehrstunden in Kauf, auch wenn sie körperlich und psychisch nicht fit dazu sind, um den Vorstellungen des/der DirektorIn gerecht zu werden. Diese Belastung führt aber zu Krankheitsausfällen, bedingt durch diesen Leistungsdruck, da diese psychosoziale Belastung irgendwann zu viel werden könnte.

Folgende Hypothesen können nun formuliert werden:
„Zu viele Arbeitsstunden führen zu Disstress."
„Der Disstress aufgrund der zu hohen Stundenanzahl führt dazu, dass Lehrende häufiger krank werden."
„Lehrende akzeptieren hohe Arbeitsstunden, da sie den Vorstellungen ihrer Direktion gerecht werden wollen."

(2) Konzept O2: Der zu kleine Raum

Eine weitere Belastung auf der Organisationsebene ist der Platzmangel. Besonders Lehrerin A beschreibt, dass es zu wenig Raum gebe, ihre Arbeit korrekt und sorgfältig verrichten zu können:

„Andererseits, im Lehrerzimmer: [...] da habe ich 40x30cm Platz. Das heißt, wenn ich ein Heft öffne zum Korrigieren, dann können beide Nachbarn nichts öffnen und nicht einmal sitzen. Beide Nachbarinnen sind Geschichtslehrer und sie haben etliche Bücher auf dem Tisch und ich kann überhaupt nichts auf dem Tisch haben, weil das geht sich nicht aus. Wir teilen uns schon ein, wann wer seinen Platz benutzt, weil es nicht anders geht. Die Vorstellung, dass man den ganzen Nachmittag im Lehrerzimmer sitzt und korrigiert, darüber kann man gar nicht beginnen nachzudenken, solange ich 40x30cm Platz habe [...].“ (Lehrerin A, Seite 140: Zeile 20 – 27)

Dies führt dazu, dass sich Lehrende untereinander ausmachen müssen, wer wann seinen Platz benutzt, da es nicht anders ginge. Wäre mehr Platz, so gäbe es die Möglichkeit, sich mehr und intensiver mit z.B. der Vorbereitung der Unterrichtsstunden auseinanderzusetzen. Dies kann dazu führen, dass ein schlechtes Gewissen den anderen Lehrenden gegenüber entsteht. Dies könnte belastend für die Beziehung unter den Kollegen sein.

Folgende Hypothese kann aufgestellt werden:
„Umso weniger Platz (z.B. im Lehrerzimmer) vorhanden ist, umso höher ist die Belastung.“

(3) Konzept O3: Schülermehrzahl

Als besondere Belastung wird die zu große Anzahl an SchülerInnen pro Klasse gesehen. Lehrerin A beschreibt, dass sie Anzahl der SchülerInnen pro Klasse zu viel ist:

„Die Sachen, die in den Zeitungen stehen, dass die Schulklassen unheimlich groß sind. Das ist schrecklich.“ (Lehrerin A, Seite 140: Zeile 19 – 20)

Dies könnte dazu führen, dass sich Lehrende auf der einen Seite durch die zu hohe Schüleranzahl belastet fühlen, da möglicherweise die Disziplinlosigkeit bei mehreren SchülerInnen zunimmt, wenn sie merken, dass die zu große Anzahl an SchülerInnen einem/einer Lehrenden zu viel wird. Auf der anderen Seite könnten Lehrende aber auch das Gefühl haben, sich nicht ausreichend mit den einzelnen SchülerInnen beschäftigen zu können, wenn sie zu große Klassen unterrichten müssen. Somit würde die Individualität durch die Quantität der SchülerInnen verloren gehen.
Die zu große Schüleranzahl pro Lehrenden oder Lehrender könnte auch daraus resultieren, dass ein Lehrermangel an den Schulen besteht. Dies beschreibt auch Lehrerin D (vgl. Lehrerin D, Seite 152: Zeile 38 – 39). Es wurde bereits im Konzept O1 erwähnt, dass es zu Lehrerausfällen aufgrund von der zu hohen Stundenanzahl und dem entstanden Leistungsdruck kommt. Dieser Druck könnte durch die Direktion entstehen:

„Wir sind 60 Lehrer, wir sind eine Hauptschule, das heißt, es muss jede Stunde suppliert werden, weil nichts ausfallen darf, weil Schulzeit Arbeitszeit ist. Würde etwas ausfallen, dann hätte die Direktorin in der Inspektion eine schlechte Nachrede, also wird auf Biegen und Brechen werden die Stunden besetzt. [...] Mehr als 30 Stunden darf der Lehrer nicht in der Klasse stehen, egal was passiert. Dann müssen hald Supplierlehrer her oder irgendwas." (vgl. Lehrerin D, Seite 147: Zeile 35 – 38 und Seite 153: Zeile 23 – 24)

Dies zeigt, dass es zu wenig Lehrende für zu viele Schüler gibt. Eine Entlastung für diese Situation könnte ein/eine HilfslehrerIn sein, der/die Stunden oder Klassen übernimmt, in denen sonst andere Lehrende unterrichten müssen, da sie kranke KollegInnen supplieren.

Man könnte nun folgende Hypothesen formulieren:
„Wenn Lehrermangel besteht, dann ist die Anzahl der SchülerInnen pro Lehrenden zu hoch."
„SupplierlehrerInnen könnten eine Möglichkeit sein, dass den Lehrenden die Belastung der zu hohen Schüleranzahl abgenommen wird."

7.1.3 Kategorie: Psychoemotionale Belastung

(1) Konzept P1: Die Globalerzieher

Als Belastung wird auch genannt, dass die Lehrenden Erziehungsaufgaben übernehmen müssen. Lehrerin A beschreibt hier, welche zusätzlichen Fächer sie unterrichtet:

„Es stimmt, was in den Medien steht, dass man keine Zeit mehr hat, sich mit den Kindern zu beschäftigen, weil von der Verkehrserziehung zur Ernährungsberatung zur Sexualerziehung bis zur Tätowierungsberatung und Tätowierungsentfernungsberatung, also alles, was in der Gesellschaft ansteht und wozu die Eltern keine Zeit haben und die anderen zu blöd sind oder keiner interessiert sich dafür, das müssen wir alles machen." (Lehrerin A, Seite 140: Zeile 40 – 45)

Diese Übernahme von Erziehungsaufgaben könnte daher kommen, dass Eltern durch ihre Berufstätigkeit immer weniger Zeit haben, sich mit ihren Kindern viele Stunden zu beschäftigen. Da nun nicht nur mehr Männer (Väter) berufstätig sind, sondern auch Frauen (Mütter), könnte es sein, dass Kinder öfter und länger alleine sind. Diese Kinder suchen sich möglicherweise neue Bezugspersonen, denen sie sich anvertrauen können. Neben der peer-group könnten diese Bezugspersonen auch Lehrende sein, da Kinder viel Zeit mit ihren Lehrern in der Schule verbringen.

Aus dem Interview geht auch deutlich heraus, dass zu wenig Zeit für diese Beratungsfächer bleibt. Lehrerin A könnte somit ansprechen, dass wenn Lehrende schon eine Beratungsfunktion übernehmen sollen, dass diese Beratung nicht nur so kurzweilig sein sollte, damit Lehrende besser auf die Kinder und ihre Probleme eingehen können.
Diese Beratung könnte aber auch als Belastung angesehen werden, da dies nicht zu den Aufgaben der Lehrenden gehört. Eine mögliche Ursache für diese Belastung könnte sein, dass andere Unterrichtsgegenstände dadurch zu kurz kommen und der/die Lehrende den Eindruck haben könnte, dass er nicht mehr die Funktion des WissensvermittlerIn hat, sondern die Funktion eines/einer BetreuerIn für Probleme der SchülerInnen übernimmt. Diese neue Funktion könnte als berufsfremd angesehen werden.

Somit könnte folgende Hypothese erstellt werden:
„Lehrende müssen immer mehr Erziehungsfunktionen übernehmen."

(2) Konzept P2: Burn-out

Eine weitere psychoemotionale Belastung könnte das Burn-out sein, dass durch die Überforderung mit den SchülerInnen oder anderen sozialen Beziehungen zustande kommen kann. Besonders Lehrerin A beschreibt, dass sie aufgrund der Belastung durch ihre SchülerInnen ein Burn-out hatte, da ihre SchülerInnen immer mehr zu Gewalt gegen andere tendierten. Ihre SchülerInnen sangen beispielsweise einen Bushido-Song in den Pausen, der einen unmoralischen Inhalt hatte (vgl. Lehrerin A, Seite 141: Zeile 31 – 33). Zwei ihrer Schüler zwangen sogar zwei jüngere Schüler dazu, miteinander zu kämpfen (vgl. Lehrerin A, Seite 142: Zeile 12 – 16). Dies führte dazu, dass sie sich immer mehr überfordert fühlte und ihre Tätigkeit als Lehrende in Frage stellte.
Gegen Ende des Interviews betont diese Lehrerin, dass der Direktor auf ihr Burn-out vorbildlich reagiert hätte, indem er ihr eine Last abgenommen hatte: Sie musste nicht mehr Klassenvorstand sein und bekam eine Hilfslehrerin:

> *„Ich muss mich jetzt auch nicht mehr voll einbinden in der Schule. Der Direktor hat auf mich geschaut und ich bin jetzt kein Klassenvorstand mehr." (Lehrerin A, Seite 142: Zeile 26 – 27)*

Dies zeigt, dass die Abgabe von Pflichten positive Konsequenzen haben kann. Lehrende verspüren dadurch weniger Stress und können wieder mehr leisten. Besonders durch das Einführen eines/einer HilfslehrerIn wird Disstress reduziert. Auch Lehrerin C betont in der Nachbesprechung zum Interview, dass ein/eine HilfslehrerIn Stress in der Klasse reduzieren kann, da sie mit Hilfslehrenden Probleme mit den Schülern gleich besprechen kann (vgl. Lehrerin C, Seite 148: Zeile 34 – 40). Scheinbar ist der Druck mit einem/einer HilfslehrerIn

gemildert, da Lehrende nicht mehr das Gefühl haben, alles alleine schaffen zu müssen. Das motiviert und führt zu Leistungssteigerung im Beruf.

Folgende Hypothesen können nun formuliert werden:
„Umso disziplinloser und/oder gewalttätiger die Schüler sind, umso eher kommt es zum Burn-out des Lehrenden."
„Durch den Einsatz von HilfslehrerInnen kommt es zu einer Verminderung der Belastung."
„Wenn ein/eine HilfslehrerIn eingesetzt wird, dann reduziert das Disstress."
„Die Leistung von Lehrenden kann gesteigert werden, wenn ein/eine HilfslehrerIn eingesetzt wird (=Motivationssteigerung führt zu Leistungssteigerung)."

7.1.4 Kategorie: Soziale Belastung

(1) Konzept S1: These der Unbildung

Das Konzept der „These der Unbildung" ist an der „Theorie der Unbildung" von Liessmann (2006) angelehnt. Nachdem das hier verwendete Konzept nicht gesellschaftskritisch sein soll, wie das Werk von Liessmann, sondern auf die SchülerInnen und ihr Unwissen hindeuten soll, wurde der Begriff „Unbildung" verwendet.
Lehrerin A erwähnt im Interview, dass Kinder in der heutigen Gesellschaft jede Freiheit hätten, selbst entscheiden zu könnten, was sie und ob sie etwas für die Schule tun wollen. Sie spricht hier von einem gesellschaftlichen Wandel, in dem Kinder immer weniger gebildet zu sein scheinen. Es ist den SchülerInnen unmöglich, Wörter gleich beim ersten Versuch richtig auszusprechen oder Aufsätze zu interpretieren. Dadurch kommt es zu einer Verschiebung des Könnens im Bezug auf das Alter:

> *„Wie ich in Österreich angefangen habe, haben Schüler mit 10 Jahren manche Wörter erst beim vierten Anlauf richtig aussprechen können. Einen ganzseitigen Text konnten sie nicht zusammenfassen. Heute ist es so, dass die 16-jährigen bei manchen Wörtern drei bis vier Anläufe brauchen und sie können einen halbseitigen Text nicht inhaltlich zusammenfassen. Am Anfang meiner Berufstätigkeit in Österreich habe ich ganzseitige oder zweiseitige Texte aus dem Profil gegeben und als Hausübung: Textanalyse, Zusammenfassung. Heute gebe ich die kleinen Absätze aus der Gratiszeitung „Heute" und sogar daran nagen sie manchmal. Sie kapieren es nicht." (Lehrerin A, Seite 137 – 138: Zeile 40 – 5)*

Gründe für diese Unbildung könnten sein, dass SchülerInnen immer weniger Interesse am Inhalt des Unterrichts zeigen. Eine mögliche Interpretation wäre aber auch, dass

SchülerInnen zuhause immer weniger unter Aufsicht stehen, da beide Elternteile berufstätig sind. Möglicherweise konnten in früheren Zeiten die Eltern die Kinder nach dem Unterricht mehr beobachten, ob Hausübungen gemacht werden oder ob für die Schule gelernt wird. Ist aber kein Erwachsener nach Unterrichtsschluss zuhause, könnte es sein, dass SchülerInnen mehr Zeit vor dem Fernseher oder dem Computer verbringen, anstatt ihre Hausübungen zu machen. Möglicherweise wird nach der Schule zu wenig Zeit in die Bildung investiert, was dazu führt, dass es zu einer Verschiebung des Wissens kommt. Auch Lehrerin B sagt aus, dass es zu einer Verschiebung des Wissens kommt. Sie betont, dass es SchülerInnen gibt, die kein Deutsch können, wenn sie in die Volksschule eintreten. Dies könnte daraus resultieren, dass entweder zuhause mit den Eltern kein Deutsch gesprochen wird oder dass die Kinder, wie oben erwähnt, nicht unter der Aufsicht der Eltern stehen und dadurch auch keine Möglichkeiten haben, Deutsch zu lernen:

> *„Ich habe verschiedene Nationalitäten: Ungarn, Polen, Serbien, also eine sehr breite Streuung von türkischen Kindern, die in der ersten Klasse überhaupt kein Deutsch konnten [...]." (Lehrerin B, Seite 143, Zeile 29 – 31)*

Es zeigt sich, dass es Kinder gibt, die mit mangelnden Sprachkenntnissen in die Schule kommen. Dies führt dazu, dass die Leistungen dieser SchülerInnen womöglich schlechter sind, als die Leistungen der Kinder, die bereits Deutsch können, wenn sie mit der Volksschule anfangen. Dies sagt aber nicht aus, ob die SchülerInnen, die weniger gut Deutsch können, auch leistungsschwächer sind, da diese Kinder trotzdem viel Wissen können, aber dieses Wissen nicht umsetzen können (=Sprachproblematik). Im Gegensatz hierzu vermerkt Lehrerin A im Interview, dass die Leistungen der SchülerInnen abgenommen haben, wofür die oben genannten Interpretationen eine mögliche Ursache wäre:

> *„Ich habe begonnen, alte Hausaufgabenstellungen und alte Hausaufgaben aufzuheben, was ich früher in der 3. Klasse gegeben. Das schafft heute die Sechste mit Ach und Krach. Das, was ich heute bei der Matura korrigiere, das habe ich früher in der 5. und 6. Klasse gemacht. Was die Leistung betrifft, sehe ich schwarz und bin sehr pessimistisch." (Lehrerin A, Seite 138: Zeile 8 – 12)*

Dies schlägt sich auch auf das Wissen der SchülerInnen im Allgemeinen nieder. Es kommt dazu, dass SchülerInnen einfache Zusammenhänge nicht mehr erkennen. Dies beschreibt auch Lehrerin A, als sie von einem Referat erzählt, in dem Schülerinnen den Unterschied zwischen einem Meter und einem Kilometer nicht verstanden haben (vgl. Lehrerin A, Seite 141: Zeile 21 – 28). Dieses Unwissen wird als große Belastung wahrgenommen, da Lehrende hier an ihre Grenzen stoßen. Auch wenn Lehrer die SchülerInnen auf ihre

Denkfehler hinweisen, wollen sich SchülerInnen diese Fehler nicht eingestehen. Das könnte daraus resultieren, dass SchülerInnen auch vor der gesamten Klasse nicht als „nichtwissend“ dastehen wollen. Dadurch werden Fehler nicht eingesehen. Dies führt aber dazu, dass sich Lehrende belastet fühlen, da das Unwissen der SchülerInnen von den Eltern und anderen Gesellschaftsmitgliedern auf die Lehrenden zurückgeschlossen wird. Als Beispiel hierfür kann die PISA-Studie genannt werden, in der Österreich immer im Mittel liegt. Das Unwissen der SchülerInnen wird darauf rückgeschlossen, dass Lehrende ihrer Aufgabe als WissensvermittlerInnen nicht nachgekommen sind. Nicht berücksichtigt wird, wie viele Einflussfaktoren es geben könnte. Zu nennen sind hier nur ein paar, wie z.B. der sozioökonomische Status, das soziale Umfeld außerhalb der Schule (peer-groups, Eltern, etc.), aber auch der eigene Wille des/der SchülerIn, etwas lernen zu wollen. Mangelnde Sprachkenntnisse und Unbildung der SchülerInnen sollte somit nicht nur auf die Lehrenden und die Schule rückgeschlossen werden, sondern es sollte auch beachtet werden, dass es viele Einflussfaktoren geben kann, die die „Bildung“ der Kinder beeinflussen kann. Es zeigt sich aber, dass der/die Lehrende das Unwissen der SchülerInnen auf sich selbst projiziert, da auch die Gesellschaft den Lehrenden die Schuld an der Unbildung der SchülerInnen gibt.

Folgende Hypothesen können somit hier formuliert werden:
„Die Unbildung der Schüler nimmt zu.“
„Die Unbildung der Schüler resultiert nicht nur aus einer Variable (z.B. Lehrende).“

(2) Konzept S2: Die neue Kinderwelt

In einem der Interviews hat sich gezeigt, dass sich die Interessen der Kinder scheinbar verschoben haben. Lehrerin A sagt aus, dass die Wichtigkeit im Leben der SchülerInnen einen anderen Schwerpunkt habe, als er früher gewesen wäre. In diesem Bezug nennt sie, dass SchülerInnen früher noch wussten, was sie in Aufsätze schreiben sollte, sodass es den Lehrenden gefällt. Dieses Bewusstsein würde heute fehlen:

> *„Wie soll man den Kindern erklären, wo die Wichtigkeiten im Leben sind, wenn man in dieser Gesellschaft lebt, in der man immer alles und das sofort haben muss [...]. Dass man sich für irgendwas bemühen soll, dass man leistet... oder Gott behüte, das Wort ‚Opfer‘, dass ich irgendwann meine Freizeit opfere oder mein schönes Wochenende, um mir irgendetwas zu erlesen, das machen sie nicht. Da hat sich vieles geändert, weil schon vor ca. 10 Jahren haben die Schüler schon diese Art gehabt, es muss alles sehr schnell gehen und sie haben alles-haben-wollend gelebt und haben aber trotzdem im Hinterkopf gehabt, dass das den Lehrern nicht gefällt. Sie haben also supergescheite, superhumanistische, supersolidarische Aufsätze geschrieben und dieses Bewusstsein gehabt und dann habe sie in der Pause genau das*

Gegenteil gemacht. Aber jetzt, seit ca. fünf Jahren, beobachte ich, dass sie dieses Bewusstsein auch nicht mehr haben." (Lehrerin A, Seite 138: Zeile 13 – 25)

Dies könnte wiederum daraus resultieren, dass Kinder in ihrer Freizeit immer weniger unter der Aufsicht von Erwachsenen leben. Das Pflichtbewusstsein könnte hierdurch abgenommen haben. Dadurch resultiert, dass Kinder immer mehr Zeit mit ihren peer-groups verbringen und sich dadurch auch das Bewusstsein Erwachsenen und der Schule gegenüber verändert. Wenn Lernen von der peer-group als „doof" angesehen wird, dann könnte es sein, dass die einzelnen Mitglieder dieser Gruppe es ebenso kategorisieren. Die immer stärkere Hinwendung zur peer-group beschreibt Lehrerin A, indem sie nennt, dass Kinder immer mehr aussagen, dass sie abhängig von z.B. Kleidermarken werden (vgl. Lehrerin A, Seite 133: Zeile 26 – 27). Dieser Wandel zeigt sich auch in der Freizeitgestaltung von Jugendlichen. Internetdownloads werden interessanter, wohin gegen die Beschäftigung mit Schulbüchern uninteressanter wird. Diese Ansicht der Kinder führt zu einer Belastung bei den Lehrenden, da dadurch das Wissen der Kinder sinken könnte. Lehrerin A gibt hierzu einen Vorschlag, um Kinder wieder mehr für die Schule und das Lernen begeistern zu können:

„Die Schule müsste wieder aufrücken, um an die Lebenswelt der Kinder ranzukommen. Das könnte man mit gemeinsamen, verbindenden Projekten, wie damals der Bibliotheksbau, schaffen." (Lehrerin A, Seite 142: Zeile 33 – 35)

Das Veranstalten gemeinsamer Projekte könnte somit einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft des Lernverhaltens haben, da Lehrende somit die Möglichkeit haben, wieder mehr Kontakt zu den Kindern und ihrer Lebenswelt zu erhalten.

Folgende Hypothesen können somit formuliert werden:
„Wenn Kinder in ihrer Freizeit nicht unter der Aufsicht von Erwachsenen stehen, dann lernen diese auch nicht für die Schule."
„Die Veränderung der Lebenswelt der Kinder belastet Lehrende."
„Die peer-groups sind der stärkste Einflussfaktor in der Lebenswelt der Kinder."

(3) Konzept S3: Kafka'sche Verwandlung der Kinder

In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass sich die Kinder im Laufe der Zeit „verwandelt" haben, was dazu führt, dass Lehrende dadurch belastet sind. Lehrerin A erzählt in ihrem Interview, dass ihre SchülerInnen darauf stolz wären, dass sie von z.B. Kleidermarken abhängig wären (vgl. Lehrerin A, Seite 138: Zeile 25 – 26).

Schon in Konzept S2 wurde dies beschrieben. Dies könnte daran liegen, dass die Kinder immer mehr von ihrer peer-group beeinflusst werden. Es könnte auch möglich sein, dass diese Beeinflussung von anderen Instanzen kommt. In den Medien wird z.B. gezeigt, dass man durch sein Aussehen erfolgreich sein kann und dass das Aussehen sehr wichtig sei. Dies zeigt sich in diversen Fernsehsendungen wie z.B. „taff“ auf ProSieben, in dem immer wieder solche Beiträge gesendet werden. Da Kinder eventuell immer mehr Stunden fernsehen, könnte dies dazu führen, dass sie die Wichtigkeit im Leben im Präsentieren ihrer Mode und ihres Körpers vor anderen sehen, da dies auch in vielen Medien vermittelt wird. Dies könnte auch dazu führen, dass das Interesse der Kinder am „Wissen“ abnimmt. Lehrende fühlen sich dadurch belastet, weil für sie die Wissensvermittlung erste Priorität hat, wie sich auch bei Lehrerin A zeigt:

> *„Dieses Immer-weniger-Wissen und dieses Nicht-Wissen-wollen haben mich schon einige Jahre belastet.“ (Lehrerin A, Seite 141: Zeile 15 – 16)*

Auch zeigt sich diese Verschiebung des Interesses der Kinder an der Schule, dass es SchülerInnen gibt, die ihre Hausübungen nicht mehr machen. Lehrerin A und Lehrerin C sagen dies in ihren Interviews:

> *„[...] Manchmal auch sehr frustrierend, wenn die Kinder ihre Aufgaben nicht machen und ihre Verbesserungen nicht bringen oder wenn es nicht so läuft, wie man es sich vorstellt [...].“ (Lehrerin C, Seite 146: Zeile 21 -23)*

> *„Sie stehen mit offenem, klaren Blick und hohem Selbstbewusstsein und sagen: ‚[...] Frau Professor, ich habe natürlich keine Zeit für die Hausübung gehabt, weil ich musste drei Stunden Musik downloaden‘, natürlich illegal sowieso, ‚da hat man doch keine Zeit für die Hausübung‘.“ (Lehrerin A, Seite 138: Zeile 25 – 29)*

Dies zeigt, dass SchülerInnen den Respekt vor Lehrenden verlieren. Dieser Verlust des Respekts kann dazu führen, dass sich Lehrende nicht mehr als „wissensvermittelnde Personen“ wahrnehmen und an ihrem Beruf zweifeln. Dies kann zu Belastungen und Burn-out führen.

Die Belastung kann dann sehr schwer werden, wenn SchülerInnen gewalttätig werden. Lehrerin A beteuert im Interview, dass ihre Schulkinder gewalttätige Texte von einem Rapper in der Pause singen, ohne zu wissen, was diese Texte bedeuten (vgl. Lehrerin A, Seite 142: Zeile 4 – 8). Das Nicht-Verstehen des Textinhalts deutet wiederum auf die Unbildung der Kinder (Konzept S1) hin. Dieses Unwissen, aber auch das Zitieren gewalttätiger Liedertexte, die unmoralischen Inhalt haben, scheint zu einer Belastung der Lehrenden zu führen. Auch

zeigt sich, dass SchülerInnen immer gewalttätiger werden und dies den/die LehrerIn belasten kann:

> *„Kurz darauf haben zwei Burschen aus meiner Klasse zwei zehnjährige geschnappt und in ein leeres Zimmer gebracht. Dort mussten die Zehnjährigen miteinander kämpfen und der eine hat schon dem anderen auf die Schläfe gehaut und meine Burschen haben das gefilmt. Das ist ja das Happy Slapping, das sie dann ins Internet stellen wollten. Ein Lehrer hat sie aber erwischt und ich musste kommen. Meine Burschen haben dann zu mir gesagt: ‚Gut, dass die da sind, sie müssen uns verteidigen. Wir haben nichts getan.' Naja, sie haben ja nicht zugehauen, aber sie haben die zwei Zehnjährigen dazu gezwungen, dass sie sich gegenseitig brutal schlagen. Am nächsten Tag haben sie sogar abgestritten, dass sie dabei waren." (Lehrerin A, Seite 142: Zeile 12 – 21)*

Diese Brutalität der Kinder kann dazu führen, dass Lehrende ein Burn-out haben, da sie viel Zeit in die Kinder investieren und dann enttäuscht werden. Diese Enttäuschung resultiert im Verhalten der Kinder. Auch gibt es SchülerInnen, die Druck auf ihre LehrerIn ausüben, indem sie Drohungen aussprechen. Lehrerin D beschreibt dies im Interview, indem sie an einen Vorfall denkt, der einer Kollegin wiederfahren ist:

> *„Und einer Kollegin ist passiert, dass eine Schülerin gesagt hat, sie geht wieder nach Israel, weil da in Österreich wird man als Jude so schlecht behandelt. Und die Kollegin hat gesagt ‚na dann geh. Weil so wie du dich verhältst brauchen wir dich eh nicht'. Dann ist es losgegangen. Die Kollegin wurde als Antisemit beschimpft und dass sie feindlich eingestellt ist. Sie hätte fast ihren Job verloren." (Lehrerin D, Seite 154: Zeile 15 – 19)*

Dies zeigt, dass Lehrende Angst um ihren Job haben müssen, wenn sie mit den SchülerInnen in Konflikt geraten. Dies könnte dazu führen, dass Lehrende gar nicht mehr versuchen, ihre Autorität durchzusetzen, da sie Angst haben, es könnte negative Konsequenzen für sie haben. Diese Angst führt zur Belastung.

Folgende Hypothesen lassen sich nun formulieren:
„Der Lehrer fühlt sich durch das Nicht-Wissen und Immer-Weniger-Wissen-Wollen der SchülerInnen belastet."
„Kinder vernachlässigen immer mehr ihre Pflichten als SchülerInnen."
„Die Autorität des Lehrenden wird von den SchülerInnen nicht mehr anerkannt."
„Die Gewalttätigkeit der SchülerInnen in der Schule nimmt immer mehr zu."
„Da SchülerInnen immer mehr (sozialen) Druck auf Lehrende ausüben kommt es zu einer Autoritäts-verschiebung."

(4) Konzept S4: Elterndruck

In der Volksschule wird deutlich, dass immer mehr Eltern ihre Kinder zu guten Noten drängen, damit die Kinder eine höhere Schule besuchen kommen. Dieser Druck, der auf die Kinder ausgeübt wird, verspüren auch Lehrende. Lehrerin C sagt, dass dies besonders in der vierten Volksschule deutlich wird und dass es besser wäre, wenn die Schulwahl länger aufgeschoben werden würde, sodass die Kinder erst mit 14 Jahren entscheiden könnten, ob sie in ein Gymnasium weiter gehen wollen oder eine Lehre beginnen wollen (vgl. Lehrerin C, Nachbesprechung Seite 144 – 145, Zeile 41 – 6). Dieser Druck wird von den Eltern stark ausgeübt und dies spürt auch die Lehrenden:

> *„[...] Besonders in einer vierten Klasse, wo es um Abschluss geht, wohin gehen die Kinder weiter. Wo versucht wird von Eltern einen Druck auszuüben gute Noten zu bekommen, dass das Kind ins Gymnasium gehen kann.“ (Lehrerin C, Seite 147, Zeile 17 – 19)*

Lehrerin C beschreibt weiter, dass die meisten Eltern ihre Kinder in ein Gymnasium weiterschicken wollen und dass der Notendruck dadurch immer höher wird:

> *„[...] zum Teil von der Vorstellung der Eltern, jedes Kind muss ins Gymnasium gehen, insbesondere in der vierten Klasse.“ (Lehrerin C, Seite 147: Zeile 28 – 29)*

Hier zeigt sich, dass der Druck der Eltern auf die Lehrenden projiziert wird. Folgende Hypothesen können nun formuliert werden:
„Die Entscheidung der Bildungswahl der Kinder (Hauptschule oder Gymnasium) wird von den Erziehungsberechtigten getroffen.“

(5) Konzept S5: Der falsche Direktor

Eine weitere Belastung kann für Lehrende sein, wenn der/die DirektorIn keine Vorbildfunktion hat. Genannte wurde hier, dass alle Lehrenden ein schlechtes Gewissen verspüren, weil sie Angst haben, ihre Arbeit nicht optimal gemacht zu haben. Besonders Lehrerin D beschreibt dies. Es wird deutlich, dass die Direktorin kein Vertrauen in ihre Lehrenden hat:

> *„Gegen Ende des Tages hat sie dann immer ihre Türe offen, damit ja keiner zu früh aus der Klasse geht, weil man muss bei ihrer Direktion vorbeigehen um in das Administrationskammerl zu kommen um das neue Klassenbuch zu holen und das alte abzustellen. In der Früh geht sie immer durch, Hand gebend und jeden begrüßend. In Wahrheit schaut sie einfach, ob du eh nicht zu spät kommst und wann du gekommen bist.“ (Lehrerin D, Seite 151: Zeile 25 – 30)*

Hier wird deutlich, dass die Direktorin mangelndes Vertrauen in seine Lehrenden hat. Dies könnte auch Auswirkungen auf die Lehrenden haben, indem diese dem/der DirektorIn gegenüber ebenso ein mangelndes Vertrauen entgegenbringen. Es entsteht sozialer Druck, der sich dadurch äußert, dass die Lehrenden ein schlechtes Gewissen bekommen:

> *„Bei uns an der Schule, diesen Eindruck haben auch alle Kollegen, hast du immer ein schlechtes Gewissen." (Lehrerin D, Seite 150: Zeile 13 – 14)*

Dies zeigt, dass der/die DirektorIn nicht mehr als „KollegIn" wahrgenommen wird, sondern auf einer anderen Ebene von den Lehrenden gesehen wird. Das gibt den Lehrenden möglicherweise das Gefühl, dass sie von oben herab in ihrer Arbeit beurteilt werden. Dies zeigt sich besonders im Kontrolldruck des/der DirektorIn, der seine/ihre Lehrenden kontrolliert, wann sie z.B. in die Klasse gehen und ob sie zu spät kommen. Ebenso kommt es zur Belastung, wenn der Direktor nicht hinter dem Tun seiner Lehrenden steht:

> *„Ich habe im Turnsaal eine Schülerin gehabt, die hat ein Jahr lang nicht mitgeturnt. Einmal hat sie die Regel gehabt, einmal hat ihr der Bauch wehgetan. Dann habe ich sie einmal an der Hand genommen und habe sie in den Turnsaal gewiesen. Ich habe ihr gesagt ‚du bleibst jetzt nicht Garderobe und schreibst tausend SMS.' Da hat sie gemeint, ich habe sie körperlich angegriffen und da habe ich gesagt ‚gut, dann gehen wir zur Direktorin.' Da ´s ist ja lächerlich, gell? Und da hat die Direktorin gesagt ‚Lehrerin D, du darfst die Schülerin nicht anfassen, weil wenn sie dich verklagt, dann hast du die schlechtere Position. Entschuldige dich!' und ich habe mich vor der Direktorin bei der Schülerin entschuldigen müssen." (Lehrerin D, Seite 152: Zeile 11 – 19)*

Dies führt dazu, dass der/die DirektorIn den Lehrenden die Autorität vor seinen Schülern nimmt. Autoritätsverlust könnte dazu führen, dass die Lehrenden sich in Folge nicht mehr in seiner Klasse durchsetzen können, da sich dies unter den SchülerInnen herumsprechen könnte. Auch könnte eine Folge für die Lehrenden sein, dass SchülerInnen darin eine Möglichkeit sehen, Druck auf ihre Lehrenden auszuüben, da sie merken, dass der/die DirektorIn auf Seiten der SchülerInnen und nicht der Lehrenden steht. Dies führt zur Belastung von Lehrenden, da sie von Seiten des/der DirektorIn keine Unterstützung erfahren, wenn SchülerInnen disziplinlos sind. SchülerInnen, die disziplinlos handeln, könnten dies ausnützen, wenn Lehrende nicht sachgemäß handeln und diese Lehrenden beim/bei der DirektorIN „verpetzen". Der/die DirektorIn fungiert somit als Richter der SchülerInnen und nicht als helfende Hand der Lehrenden. Somit könnten Lehrende das Gefühl bekommen, dass alle (außer den KollegInnen) an der Schule gegen sie sind. Somit

zeigt der/die DirektorIn kein Verständnis für seine/ihre Lehrenden, sondern nur für die SchülerInnen.
Eine weitere Belastung seitens der Direktion könnte die Aufteilung der Supplierstunden sein:

> *„Man wird irgendwie dazu genötigt, dass man die Stunden macht." (Lehrerin D, Seite 152: Zeile 42).*

Bringt der/die DirektorIn kein Verständnis seinen/ihren Lehrenden gegenüber, dass z.B. 45 Stunden pro Woche zu viel sind, dann führt dies zu einer Belastung. Lehrerin D erwähnt auch, dass es viele Lehrende gibt, die krank sind (vgl. Lehrerin D, Seite 152 – 153: Zeile 43 – 3). Auch Lehrerin B erwähnt dies im Interview (vgl. Lehrerin B, Seite 143: Zeile 36 – 40). Dieser Druck, immer einsatzbereit zu sein, kann dazu führen, dass man schneller krank wird, da man überbelastet ist. Lehrende, die generell zufriedener mit ihrer Arbeit sind und nicht durch zu hohe Stundenanzahl belastet werden, könnten möglicherweise mehr leisten und würden weniger krank sein. Dies führt zu der Annahme, dass wenn der Druck von oben nicht so stark ist, Mehrstunden zu machen, auch weniger Personal erkranken würde.

Folgende Hypothesen können nun erstellt werden:
„Der/die DirektorIn sollte für die Lehrenden ein Vorbild sein."
„Umso eher der/die DirektorIn hinter seinen/ihren Lehrenden steht, umso weniger Druck verspüren diese."
„Umso eher der/die DirektorIn als KollegIn angesehen wird, umso mehr fühlen sich Lehrende verstanden und umso weniger fühlen sie sich belastet."

7.2 Entlastungen im Lehrerberuf

7.2.1 Kategorie: Soziale Entlastung

(1) Konzept SE1: Der Rettungsanker KollegIn

Als Entlastung im Lehrerberuf werden besonders die sozialen Beziehungen genannt. Eine Entlastung sind die KollegInnen, die quasi als Rettungsanker gesehen werden, wenn Lehrende mit ihren SchülerInnen Probleme haben. Sie können ihre Probleme untereinander besprechen und gemeinsam Lösungen finden. Auch können sich Lehrende untereinander über ihre SchülerInnen und deren Verhalten ihnen gegenüber beklagen und können sich erwarten, dass ihnen die KollegInnen zuhören und helfen. Lehrerin A beschreibt, dass sie im Lehrerzimmer immer Rat findet, wenn sie Probleme mit ihren SchülerInnen hat:

> *„Heute kann man Probleme aussprechen. Es ist möglich ins Lehrerzimmer zu kommen und laut zu klagen und zu sagen: ‚Was mach ich jetzt oder wie machst du das?' Man kann vollkommen hemmungslos Hilfe und Rat holen oder sich und alle seine Schwächen entblößen. Man kann alle um Hilfe bitten, weil jeder sagt sofort: ‚Mir geht es genauso'. Da findet man sofort irgendwo eine gute Idee." (Lehrerin A, Seite 138: Zeile 43 – 46)*

Eine weitere Entlastung ist, dass man sich von KollegInnen Sachen ausborgen kann, wenn man sie selbst nicht hat. Dies zeigt den Zusammenhalt zwischen den Lehrenden. Dies beschreibt Lehrerin C in ihrem Interview.

> *„Am Anfang ist es nicht ganz rund gelaufen, das haben wir alle gespürt. Daraufhin haben wir einige Jahre eine Supervision gemacht und seither verstehen wir uns sehr, sehr gut. Wir borgen uns auch gegenseitig Sachen aus und sind hilfsbereit. Da schaut nicht der eine neidisch auf den anderen, sondern es funktioniert wirklich gut." (Lehrerin C, Seite 146 – 147: Zeile 38 – 2)*

Auch ist in den Interviews die Rede von einem netten Team. Das Wort „Team" beinhaltet bereits, dass sich Lehrende nicht als Einzelkämpfer sehen, die ihre Probleme alleine bewältigen müssen, sondern dass es einen Zusammenhalt unter den Lehrenden gibt. Auch sagen die Lehrenden aus, dass sie ihre KollegInnen „nett" finden, was bedeutet, dass ein positives Verhältnis zwischen ihnen besteht. Dies beschreibt Lehrerin A und Lehrerin B in ihrem Interview:

> *„Ich habe ein großes Glück, weil ich finde sie alle nett." (Lehrerin A, Seite 138: Zeile 38)*

„Im Prinzip aber ein nettes Team.“ (Lehrerin B, Seite 143: Zeile 40 – 41)

Es zeigt sich, dass die KollegInnen als positives Faktum in der Arbeit wahrgenommen werden und die Beziehungen zu ihnen als Entlastung gesehen werden können. Lehrerin A, Lehrerin B und Lehrerin C beschreiben in ihren Interviews den sozialen Kontakt zu den KollegInnen als positiv. Dies kann darauf hindeuten, dass Belastungen weniger stark wahrgenommen werden, wenn die sozialen Beziehungen zu den KollegInnen gut sind. Dies kann daraus interpretiert werden, da Lehrerin A, Lehrerin B und Lehrerin C eine geringe Belastung trotz hoher Stundenanzahl pro Woche verspüren. Die sozialen Beziehungen zu den KollegInnen können somit als wichtige Einflussvariable in die Arbeitszufriedenheit gesehen werden.

Folgende Hypothese können nun erstellt werden:
„Wenn die sozialen Beziehungen zu KollegInnen positiv sind, dann kommt es zu weniger Belastung.“

(2) Konzept SE2: Vorbild DirektorIn

Eine weitere Entlastung kann die Beziehung zum/zu der DirektorIn sein. Der/die DirektorIn wird hier als Vorbild wahrgenommen, der nicht überheblich wirkt und eher wie ein/eine KollegIn als ein/eine ChefIn fungiert. Besonders wichtig scheint es zu sein, dass der/die DirektorIn ein „Gemeinschaftsgefühl“ schafft. Dies kann er entweder durch gemeinsame Projekte erreichen oder dadurch, dass er seine Lehrenden ernst nimmt. Wird der/die DirektorIn als Vorbild gesehen, so schwärmen auch die Lehrenden von ihm/ihr. Dies wird besonders im Interview mit Lehrerin A deutlich:

„Er ist unglaublich engagiert, er hat wirklich tolle Ideen, er ist kreativ und flexibel. Er arbeitet so wahnsinnig viel, er geht mit Beispiel voran. Er macht diverse, unbezahlte Projekte und ich finde das gut, weil ich finde, dass eine Schule auch dafür da ist.“ (Lehrerin A, Seite 139: Zeile 38 – 40)

Deutlich wird auch, dass das Engagement des/der DirektorIn für die Schule einen großen Einfluss darauf hat, wie die Lehrenden ihren/ihre DirektorIn sehen. Umso mehr der/die DirektorIn für die Schule im Einsatz ist und sich für seine/ihre Schule und Lehrenden einsetzt, umso eher ist die soziale Beziehung zwischen DirektorIn und Lehrenden gut. Dies zeigt sich auch in den Interviews:

„Meine Direktorin steht leider bereits knapp vor der Pensionierung, ist aber trotzdem immer noch ein Mensch voll Feuer und Elan, sprüht vor Ideen und Engagement und ist in vielerlei Hinsicht höchst unkonventionell. Sie ist keine Bürokratin, sondern eine ‚Kämpferin'." (Lehrerin B, Seite 144: Zeile 12 – 15)

„In diese Richtung ist unser Direktor toll. Er ist top ausgebildet und sieht die Schule mit den Augen eines Managers. Er ist aus der Pharmaindustrie als Manager ausgestiegen und sieht auch was man an der Schule verändern kann, weil er die Schule anders sieht. Dank seiner scharfen Beobachtungen habe ich gelernt zu sehen, dass die früheren Direktoren keine Ahnung von Schulmanagement hatten. Er bewegt alle und keiner bleibt auf seinem fetten Hintern sitzen." (Lehrerin A, Seite 141: Zeile 11 – 16)

Besonders deutlich wird hier, dass der/die DirektorIn als Vorbild gesehen wird, wenn ein guter sozialer Kontakt besteht. Auffällig ist, dass Lehrerin D, die weniger Stunden pro Woche arbeitet, aber hoch belastet ist, ihre Direktorin nicht positiv darstellt. In diesem Interview zeigte sich, dass der soziale Kontakt zur Direktorin eine Einflussvariable auf die Zufriedenheit ist. Sie beschreibt fast durchgehend, dass ihre Direktorin nur darauf aus ist, ihre Lehrenden zu kontrollieren und dass sie keine Gefühle vor ihnen zeige. (vgl. Lehrerin D, Seite 2 – 4: Zeile 23 – 7). Dies zeigt, dass die Direktorin nicht als Vorbild gesehen wird, sondern eher als abschreckendes Beispiel, wie man es nicht machen sollte.

Folgende Hypothese kann nun über den sozialen Kontakt zum/zur DirektorIn formuliert werden:
„Wenn der/die DirektorIn als Vorbild gesehen wird, dann werden Belastung nicht so stark wahrgenommen".

(3) Konzept SE3: Die Freude an SchülerInnen

Auch können die Kinder den Lehrenden große Freude bereiten. Anzumerken ist aber, dass nur eine Lehrerin durchwegs positive Aussagen zu ihren SchülerInnen gemacht hat. Es zeigt sich aber, dass die Motivation der SchülerInnen am Gehalt des Unterrichts eine Entlastung im Lehrerberuf ist. Auch muss sich Lehrende auf ihre SchülerInnen verlassen können. Dann wird die Beziehung zu den SchülerInnen als positiv wahrgenommen. Dies beschreibt Lehrerin B in ihrem Interview:

„Meine jetzige Klasse, dritte Volksschule, ist in jeder Hinsicht eine große Freude für mich. Alle Kinder meiner Klasse haben eine andere Erstsprache als Deutsch, fast alle besuchten den Kindergarten und kamen daher bereits mit sehr guten Kenntnissen der Unterrichtssprache in die

Schule, alle sind friedlich, konstruktiv, motiviert. Sie machen überall mit, man kann sich auf sie verlassen, sie sind lustig, originell, fleißig und gescheit." (Lehrerin B, Seite 143: Zeile 28 – 32)

Auffällig ist, dass nur eine Lehrerin die soziale Beziehung zu den SchülerInnen als positiv beschrieb, als im Interview die Frage nach den SchülerInnen kam. Dies kann so gedeutet werden, dass die SchülerInnen eher als Belastung gesehen werden und nicht als Entlastung. Nur wenn die SchülerInnen viel Motivation in den Unterricht mitbringen, wird die Beziehung zu den SchülerInnen als Entlastung beschrieben. Möglich wäre aber auch, dass Lehrende die Entlastung bei den SchülerInnen nicht so wahrnehmen, da es immer SchülerInnen gibt, die „belastend" sind. Es könnte sein, dass negative Erlebnisse mit den SchülerInnen eher im Gedächtnis bleiben als positive.

Folgende Hypothese kann formuliert werden:
„Nur wenn alle SchülerInnen einer Klasse motiviert am Unterricht teilnehmen, dann wird die Beziehung zu den SchülerInnen als Entlastung wahrgenommen."

7.2.2 Kategorie: Sozioökonomische Status-Entlastung

(1) Konzept ÖE1: Alter schützt vor Torheit

Als weitere Entlastung wird von den Lehrenden auch ihre Erfahrung genannt. Hier sagen die Lehrenden in den Interviews aus, dass sie sich nicht mit „jüngeren" Lehrenden vergleichen. Dies könnte daher kommen, da „ältere" Lehrenden einerseits schon einen größeren Erfahrungsschatz haben, aber auch, dass sie womöglich schon mehr in die sozialen Beziehungen mit den anderen Lehrenden in der Schule mehr eingebettet sind. Dies zeigt sich auch in den Interviews:

„Ich habe so viel Erfahrung in all den Jahren gesammelt. Andere Lehrer haben diese Erfahrung nicht." (Lehrerin A, Seite 139: Zeile 6 – 7)

„Ich vergleiche mich kaum, weil die meisten viel jünger als ich sind und mir daher sicher in meinem Leben sicher vieles schon leichter fällt als ihnen, ich schon belastbarer bin und weniger Probleme mit meiner gesamten Lebensplanung habe als ein junger Mensch." (Lehrerin B, Seite 144: Zeile 2 – 4)

Es könnte somit folgende Hypothese erstellt werden:
„Umso älter Lehrende sind, umso weniger belastet fühlen sie sich."

8. Konklusion

In der Auswertung des quantitativen Teils hat sich gezeigt, dass es bei Lehrenden an Wiener Schulen einen hohen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität gibt. Dies könnte daraus resultieren, dass die Arbeitszufriedenheit ein großer Bereich des Lebens ist und somit stark in die Lebensqualität interveniert.
Weiters wurde herausgefunden, dass der sozioökonomische Status (Geschlecht, Alter, Herkunftsort und Familienstand) keinen Einfluss auf die Lebensqualität und die Arbeitszufriedenheit haben. Auch andere „objektive" Variablen, wie z.B. die Dauer der Arbeitsabläufe, die Ressourcen am Arbeitsplatz, die Arbeitsjahre (wie lange Lehrende schon in dieser Schule tätig ist), das Einkommen, die Ausgaben und die Krankenstandstage haben keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität. Somit konnte gezeigt werden, dass „objektive" Faktoren keinen bzw. kaum in die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität intervenieren. Folglich kommt die Frage auf, welche anderen Variablen einen Einfluss haben könnten, wenn es nicht die „objektiven" Faktoren sind. Wenn die „objektiven" Variablen keinen Einfluss haben, so könnten die „subjektiven" Variablen einen Einfluss ausüben.
Nachdem die „objektiven" Variablen keinen Einfluss auf die Lebensqualität und Arbeitszufriedenheit hatten, wurden die „subjektiven" Variablen getestet. „Subjektive" Variablen waren die Wichtigkeit der Lehrertätigkeiten, die Unterrichtsanforderung, die Benachteiligung durch KollegInnen oder dem/der DirektorIn, die Art dieser Benachteiligung und die Belastungen am Arbeitsplatz. Herausgefunden werden konnte, dass die „subjektiven" Variablen einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und somit auf die Lebensqualität haben. Besonders die Belastungen am Arbeitsplatz korrelierten stark mit der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität. Dies könnte daraus resultieren, dass Unzufriedenheit aus Distress entsteht. Distress führt zu Belastungen. Diese Belastungen führen wiederum zu Unzufriedenheit mit der Arbeit und dem Leben. Aber woher kommen die Belastungen im Lehrerberuf? Dieser Frage wurde besonders in den qualitativen Interviews nachgegangen, da mit dem Fragebogen herausgefunden wurde, dass die Belastungen am Arbeitsplatz mit der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität korrelieren. Auch zeigte sich bei den Belastungen, welche Belastungen (informatorisch, körperlich, psychoemotional und sozial) von welchen Lehrenden (Volksschule, Hauptschule und Gymnasium) als besonders stark betrachtetet wurden. Hierbei konnten „interessante" Fälle beschrieben werden: Lehrende, die wenige Stunden pro Woche arbeiten und hoch belastet sind und Lehrende, die viele Stunden pro Woche arbeiten und wenig belastet sind. Mit diesen „interessanten" Fällen wurden Interviews geführt, in denen es besonders um die Belastungen und Entlastungen ging.

Neben den „subjektiven“ Variablen, die besonders den Lehrerberuf betreffen, wurde auch der Zusammenhang zwischen den sozialen Beziehungen und der Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität getestet. Es zeigt sich in der Auswertung der quantitativen Ergebnisse, dass die sozialen Beziehungen einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und die Lebensqualität haben. Jedoch haben die sozialen Beziehungen keinen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Lebensqualität. Dies würde bedeuten, auch wenn es keine sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz gäbe, dann würden die Arbeitszufriedenheit und die Lebensqualität trotzdem korrelieren. Da aber im Fragebogen nur die sozialen Beziehungen zu den KollegInnen und dem/der DirektorIn abgefragt wurden und in diesem Teil der Auswertung behandelt wurden, sollte nun gefragt werden, ob die Kinder möglicherweise als „Rettungsanker“ für Lehrende oder „Vampire“ angesehen werden. Wären die Kinder der Rettungsanker, so würde dies bedeuten, dass wenn schlechtes soziales Klima zwischen den KollegInnen und dem/der DirektorIn herrscht, die SchülerInnen als Entlastung im Lehrerberuf gesehen werden. Wenn aber die SchülerInnen als Vampire gesehen werden, so würde dies bedeuten, dass bei den Kindern die größte Belastung im Lehrerberuf gesehen wird. In den Interviews sollte deshalb darauf eingegangen werden, was die Entlastungen und was die Belastungen im Lehrerberuf sind. In den Interviews hat sich gezeigt, dass Lehrende die Belastung auf mehreren Ebenen wahrnehmen. Am Stärksten ist aber die Belastung auf sozialer Ebene. Besonders von den SchülerInnen geht eine Belastung aus, die in den meisten Interviews beschrieben wird. Entlastend könnte hier der/die DirektorIn sein, wenn er/sie als Vorbild agiert oder gefühlsmäßig nicht als ChefIn, sondern als KollegIn gesehen wird. Eine weitere Entlastung stellen die KollegInnen dar, die den Lehrenden in stressigen Situationen mit den SchülerInnen helfen können. Die interviewten Lehrenden tendieren dazu, dass es hilfreich wäre, einen/eine zweiten Lehrenden pro Klasse einzusetzen, da dieser als Unterstützung gesehen wird. Außerdem könnte die Klasse geteilt werden und somit jedem/jeder SchülerIn ermöglicht werden, mit dem Unterrichtsstoff mitzukommen, da der/die HilfslehrerIn auf „schlechtere“ SchülerInnen eingehen könnte. Dadurch würden „schlechtere“ SchülerInnen gefördert werden und den anderen SchülerInnen die Möglichkeit geboten werden, dass der Unterricht zügig vorangeht. Die soziale Belastung zu den SchülerInnen scheint hier die größte Belastung zu sein, die soziale Entlastung liegt hier bei den KollegInnen und dem/der DirektorIn. Dies zeigt, dass soziale Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Somit können die Ergebnisse des quantitativen Teils, dass soziale Beziehungen kaum Einfluss haben, widerlegt werden. Somit zeigt sich, dass besonders die Beziehungen zu KollegInnen eine Bereicherung sein können. Dies zeigt sich besonders bei den interviewten Lehrenden, die viele Stunden pro Woche arbeiten und ihre Belastung subjektiv gering einschätzen. Wenn der/die DirektorIn als Vorbild fungiert und als KollegIn betrachtet wird, so führt dies zu Entlastung. Als größte Belastung

werden die SchülerInnen gesehen. Diese Belastung wird aber scheinbar durch die Beziehung zu KollegInnen und DirektorIn kompensiert. Dies könnte bedeuten, dass Belastungen auf Seiten der SchülerInnen weniger stark wahrgenommen werden, wenn die Beziehung zu KollegInnen und DirektorIn als gut und hilfreich betrachtet werden.
Auch wurde genannt, dass wieder mehr Projekte mit SchülerInnen gemacht werden sollten. Einerseits erhöht dies die Möglichkeit, wieder mehr Kontakt zu den Kindern und ihrer Lebenswelt zu erhalten, andererseits wird dadurch das soziale Bewusstsein gefördert. Das Umsetzen von Projekten kann besonders mit einem/einer HilfslehrerIn Erfolge erzielen, da auch hier die SchülerInnen getrennt werden könnten. Einerseits würde dies bedeuten, dass Lehrende weniger Kinder zu betreuen hätten und sich auch wieder mehr mit den einzelnen Individuen beschäftigen könnten, andererseits könnte auch unter den Kindern eine engere Beziehung geschaffen werden, wenn die soziale Gruppe kleiner ist. Dies würde Lehrende besonders entlasten.

Wie schon erwähnt, wurde festgestellt, dass zwischen den sozialen Beziehungen und der Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität ein Zusammenhang besteht. Es wurde jedoch in der Auswertung der quantitativen Studie herausgefunden, dass die sozialen Beziehungen keinen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität haben. Warum könnte dies so sein? Ein Ansatz wäre, dass die Methode, mit der die sozialen Beziehungen abgefragt wurden, falsch gewählt wurde. Die sozialen Beziehungen wurden mittels Fragen aus einer anderen Studie zum Thema „Lehrende“ erfasst. Die Matrix dieser Fragen wurde in den Fragebogen dieser Studie importiert. Nun könnte es auch möglich sein, dass die Fragen aus der anderen, verwendeten Studie zu den sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden von Candova (2005) nicht dafür geeignet sind, soziale Beziehungen quantitativ zu erfassen. Es wurde außerdem festgestellt, dass die Fragen aus der Dissertation von Candova (2005) sehr abstrakt formuliert sind und nie auf eine Ich-Ebene eingegangen wird. Die befragten Personen müssen somit die sozialen Beziehungen anhand von Spekulationen bewerten, wie sie glauben, dass KollegInnen sie behandeln und einschätzen. Dies könnte bei der Erfassung sozialer Beziehungen eine Schwierigkeit sein, da das abstrakte Denken möglicherweise dazu führt, dass Wunschvorstellungen geäußert werden. Somit sollte die Matrix von Candova (2005) ein wenig umgeschrieben werden.

Fragen zu den sozialen Beziehungen nach Candova (2005):

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zu sozialen Beziehungen (zu KollegInnen, DirektorIn, etc.) am Arbeitsplatz?
Es gibt Personen an meinem Arbeitsplatz...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
a. die mir bei Problemen fachlicher Art helfen.				
b. die mich bei gemeinsamen Arbeiten im Stich lassen.				
c. die mich immer mit allen wichtigen Informationen versorgen.				
d. die mich emotional stützen, wenn ich was brauche.				
e. die mir bei starker Belastung Arbeit abnehmen.				
f. die mich ablehnen.				
g. die gegen mich intrigieren.				
h. mit denen ich über meine beruflichen Sorgen sprechen kann.				
i. mit denen ich über meine privaten Sorgen sprechen kann.				
j. die mir Zugang zu wichtigen Informationen versperren.				
k. mit denen ich generell über berufliche Dinge sprechen kann.				
l. mit denen ich generell über private Dinge sprechen kann.				

In dieser Arbeit soll nun eine andere Möglichkeit vorgeschlagen werden, wie soziale Beziehungen erfasst werden könnten. Einerseits soll hierbei die Ich-Perspektive miteinbezogen werden, sodass nicht nur mehr die abstrakte Ebene vorhanden ist. Jedoch wurden die Fragen zu den sozialen Beziehungen nach Candova (2005) beibehalten, da sich bei der Auswertung gezeigt hat, dass es einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit bzw. Lebensqualität und den sozialen Beziehungen gibt, wenn die Matrix aus der Dissertation von Candova (2005) verwendet wird. Neben den Fragen zu den sozialen Beziehungen zu KollegInnen werden nun außerdem auch Fragen zu den Beziehungen zum/zur DirektorIn, den SchülerInnen und den Eltern hinzugefügt, sodass alle sozialen Ebenen umfasst sind. Zu den Eltern werden jedoch weniger Fragen gestellt, da angenommen werden kann, dass Lehrende mit Eltern weniger im Kontakt sind als mit den SchülerInnen, dem/der DirektorIn und den KollegInnen. Die Fragen für eine quantitative Erhebung zu den „sozialen Kontakten zu den SchülerInnen, KollegInnen, DirektorIn und den Eltern“ wurden teilweise von Candova (2005) übernommen (abstrakte Ebene: z.B. „Es gibt Personen, die mich ablehnen“) und teilweise aus den Ergebnissen der Interviews formuliert

(abstrakte Ebene und Ich-Ebene, z.B. „Ich bekomme alle wichtigen Informationen von KollegInnen“).

Tabellen zu den sozialen Beziehungen zu den KollegInnen, dem/der DirektorIn, den SchülerInnen und den Eltern, die hier aber nur als Vorschlag zur Testung „sozialer Beziehungen“ in empirisch-quantitativen Studien gesehen werden kann:

*Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zu sozialen Beziehungen zu **KollegInnen** am Arbeitsplatz?*

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Alle meine KollegInnen sind nett zu mir.				
Den sozialen Kontakt zu meinen KollegInnen empfinde ich als positiv.				
Pädagogische Themen können im Kollegenkreis diskutiert werden.				
Ich kann mit meinen KollegInnen über Probleme fachlicher Art (z.B. den Unterrichtsgegenstand) sprechen.				
Ich kann mit meinen KollegInnen über Probleme sprechen, die ich mit SchülerInnen habe.				
Ich kann mit meinen KollegInnen über Probleme sprechen, die ich mit dem Führungsstil habe.				
Ich kann mit meinen KollegInnen über Probleme pädagogischer Art (z.B. Disziplinierung der SchülerInnen) sprechen.				
Meine KollegInnen unterstützen mich, wenn ich Probleme in der Schule (z.B. mit SchüleInnen) habe.				
In Konfliktsituationen kann ich KollegInnen um Rat fragen.				
Ich fühle mich von meinen KollegInnen immer verstanden.				
Unter den KollegInnen herrscht hohe Kooperation.				
Unter den KollegInnen gibt es eine starke Gruppenbildung.				
Ich vergleiche mich oft mit anderen KollegInnen.				
Die Konkurrenz zwischen KollegInnen und mir ist hoch.				
Es gibt KollegInnen, die die Fehler, die ich mache, sofort dem/der DirektorIn weiterleiten.				
Es gibt KollegInnen, die intrigieren.				
Ich bekomme alle wichtigen Informationen von meinen KollegInnen.				
Bei starker Belastung nehmen mir meine KollegInnen Arbeit ab.				
Es gibt KollegInnen, die mich ablehnen.				
Es gibt KollegInnen, die mir Zugang zu wichtigen Informationen versperren.				

KollegInnen lassen mich bei gemeinsamen Arbeiten im Stich.				
Ich kann gut mit den anderen KollegInnen zusammenarbeiten.				
Ich kann mit meinen KollegInnen über private Dinge sprechen.				

*Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zu sozialen Beziehungen zu ihrem/ihrer **DirektorIn**?*

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Mein/meine DirektorIn ist nett zu mir.				
Den sozialen Kontakt zu meinem/meiner DirektorIn empfinde ich als positiv.				
Pädagogische Themen können mit dem/der DirektorIn diskutiert werden.				
Ich kann mit meinem/meiner DirektorIn über Probleme fachlicher Art (z.B. den Unterrichtsgegenstand) sprechen.				
Ich kann mit meinem/meiner DirektorIn über Probleme sprechen, die ich mit SchülerInnen habe.				
Ich kann mit meinem/meiner DirektorIn über Probleme sprechen, die ich mit den KollegInnen habe.				
Ich kann mit meinem/meiner DirektorIn über Probleme pädagogischer Art (z.B. Disziplinierung der SchülerInnen) sprechen.				
Mein/meine DirektorIn unterstützt mich, wenn ich Probleme in der Schule (z.B. mit SchülerInnen) habe.				
In Konfliktsituationen kann ich meinen/meine DirektorIn um Rat fragen.				
Ich fühle mich von meinem/meiner DirektorIn immer verstanden.				
Mein/meine DirektorIn und ich kooperieren immer miteinander.				
Mein/meine DirektorIn ist ein Vorbild für mich.				
Mein/meine DirektorIn vergleicht mich oft mit anderen KollegInnen.				
Der/die DirektorIn bestraft meine Fehler, die ich mache, zu hart.				
Ich bekomme alle wichtigen Informationen von meinem/meiner DirektorIn.				
Bei starker Belastung nimmt mir der/die DirektorIn Arbeit ab.				
Mein/meine DirektorIn lehnt mich ab.				
Mein/meine DirektorIn versperrt mir den Zugang zu wichtigen Informationen.				
Ich kann gut mit meinem/meiner DirektorIn zusammenarbeiten.				
Mein/meine DirektorIn lobt mich oft.				

Mein/meine DirektorIn ist wie ein/eine KollegIn für mich (z.B. zeigt mir mein/meine DirektorIn nicht, dass er in der Hierarchie über mir steht).				
Mein/meine DirektorIn duldet keinen Widerspruch.				
Ich kann mit meinem/meiner DirektorIn über private Dinge sprechen.				

*Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zu sozialen Beziehungen zu ihren **SchülerInnen**?*

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Meine SchülerInnen bereiten mir große Freude.				
Ich helfe meinen SchülerInnen, wenn sie Probleme haben.				
Ich gehe auf die Wünsche der SchülerInnen ein.				
Meine SchülerInnen zeigen Interesse an meinem Unterricht.				
Die Meinung meiner SchülerInnen ist mir wichtig.				
Es gibt SchülerInnen, die disziplinlos sind.				
Es gibt SchülerInnen, die mich absichtlich ärgern.				
Ich versuche, SchülerInnen zu helfen, die Schwierigkeiten mit den Aufgabenstellungen haben.				
Manchmal denke ich mir, ich würde ich gerne eine andere Klasse betreuen.				
Meine SchülerInnen halten sich an die Regeln, die ich in der Klasse aufgestellt habe (z.B. Aufzeigen, wenn man etwas sagen möchte).				
Meine SchülerInnen achten mich.				
Das Verhältnis zu meinen SchülerInnen würde ich als positiv beschreiben.				
Meine SchülerInnen sind friedlich.				
Meine SchülerInnen sind konstruktiv.				
Meine SchülerInnen sind motiviert.				
Meine SchülerInnen machen gerne mit, wenn ich etwas mit ihnen unternehme.				
Ich kann mich auf meine SchülerInnen verlassen.				
Ich kann mit meinen SchülerInnen gut zusammenarbeiten.				
Meine SchülerInnen und ich bilden eine tolle Gemeinschaft.				
Ich habe keine Probleme mit meinen SchülerInnen.				
Meine SchülerInnen sind immer ehrlich zu mir (z.B. wenn sie vergessen haben, eine Hausübung zu machen, dann sagen sie mir das auch).				
Ich glaube, dass meine SchülerInnen mich gerne haben.				
Ich versuche, auf alle meine SchülerInnen individuell einzugehen.				

*Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zu sozialen Beziehungen zu den **Eltern ihrer SchülerInnen**?*

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Mit den Eltern meiner SchülerInnen komme ich gut klar.				
Die Eltern meiner SchülerInnen verstehen meine Anliegen.				
Ich habe oft Kontakt zu den Eltern meiner SchülerInnen, um SchülerInnen zu loben.				
Ich habe oft Kontakt zu den Eltern meiner Schüler, um SchülerInnen zu tadeln.				
Ich habe zu oft Kontakt zu den Eltern meiner SchülerInnen.				
Die Eltern meiner SchülerInnen schätzen meine Leistungsanforderungen, die ich an die SchülerInnen stelle.				
Die Eltern meiner SchülerInnen respektieren mich.				
Die Eltern meiner SchülerInnen hören auf meinen Rat.				
Ich habe oft Probleme mit den Eltern meiner SchülerInnen.				
Ich kann mit den Eltern über die Leistungen ihres Kindes sprechen.				
Ich kann mit den Eltern über das Verhalten ihres Kindes in der Schule sprechen.				
Ich kann den Eltern meiner SchülerInnen vertrauen.				

Resümiert lässt sich nun sagen, dass soziale Beziehungen einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und somit auf die Lebensqualität ausüben. Belastungen und Entlastungen werden von Lehrenden besonders auf der sozialen Ebene gesehen. Dies bedeutet, dass die sozialen Beziehungen, trotz den Ergebnissen aus der quantitativen Auswertung, einen großen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und somit die Lebensqualität haben. Besonders belastend scheinen die SchülerInnen zu sein, was sich in den qualitativen Interviews gezeigt hat. Umso besser aber die sozialen Beziehungen zu den KollegInnen und dem/der DirektorIn sind, umso weniger werden die SchülerInnen als Belastung wahrgenommen und umso „glücklicher“ sind Lehrende mit ihrem Beruf und ihrer Arbeit.

9. Literaturverzeichnis

BECKER, S. / KRUSE, A. / SCHRÖDER, J. / SEIDL, U. (2005): Das Heidelberger Instrument zur Erfassung von Lebensqualität bei Demenz (H.I.L.DE.). Dimensionen von Lebensqualität und deren Operationalisierung. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 38. Heidelberg: Institut für Gerontologie, S. 108-121.

BECKMANN, F. (2005): Arbeit als Glücksquelle? Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität. Eine Sekundäranalyse des Eurobarometers. Wien: Diplomarbeit.

CANDOVA, A. (2005): Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie. Nürnberg: Dissertation.

ENGELHARDT, H.D. / WENKE, K.E. / WESTMÜLLER, H. / ZILLESSEN, H. (1973): Lebensqualität. Zur inhaltlichen Bestimmung einer aktuellen politischen Forderung. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag.

ENGUEL, S. / MUGGLI, C. / RÜEGG, D. / BOSSHARD, A. (o.J.): Regeln des Zusammenlebens. Ein Unterrichtsvorschlag für die Mittelstufe.
(Link zuletzt auf Aktualität geprüft am 11.07.2010:
http://www.tme-online.ch/Konkrete_Ideen/klassenregeln_ms.htm#Ziele)

EUROFUND (2003): European Quality of Life Survey.
(Link zuletzt auf Aktualität geprüft am 11.07.2010:
http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef04105.htm)

FAHRENBERG, J. / MYRTEK, M. / SCHUHMACHER, J. / BRÄHLER, E. (2000): Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
(Link zuletzt auf Aktualität geprüft am 11.07.2010:
http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/inftest/WEB-Informationssystem/de/4dek01/5b1a11a8070a11d5af890000e87f89ec/hb.htm)

FISCHER, L. (1989): Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme. Göttingen / Toronto / Zürich: Verlag für Psychologie.

GAISCHIN, A. (1978): Determinanten der Arbeitszufriedenheit. Ein Konzept der Arbeitszufriedenheit als Basis für Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung. Wien: Dissertation.

GASIET, S. (1981): Menschliche Bedürfnisse. Eine theoretische Synthese. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

GLATZER, W. / ZAPF, W. (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

GLATZER, W. (1992): Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In: Bellebaum, A. [Hrsg.]: Glück und Zufriedenheit. Ein Symposion. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 49-85.

HALHUBER, M.J. (1991): Lebensstil und Lebensqualität. In: Halhuber, M.J. [Hrsg.]: Lebensstil und Lebensqualität. Gesundheitliche Chancen aus ärztlicher Sicht. Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag. S. 7-12.

IQUAL (Institut für qualitative Arbeits- und Lebensweltforschung) (o.J.): Methoden.
(Link zuletzt auf Aktualität geprüft am 11.07.2010:
http://iqual.rokell.com/methode.asp)

JOSIPOVIC, I. (2008): Lebensqualität in Abhängigkeit von sozialen Kontakten in der Freizeit. Eine Untersuchung an Studierenden in Wien. Wien: Diplomarbeit.

KERN, R. (1981): Soziale Indikatoren der Lebensqualität. Wien: VWGÖ (Dissertation der Johannes-Kepler-Universität Linz).

KORCZAK, D. (1995): Lebensqualität – Atlas. Umwelt, Kultur, Wohlstand, Versorgung, Sicherheit und Gesundheit in Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LAYARD, P.R.G. (2005): Die glückliche Gesellschaft. Kurswechsel für Politik und Wirtschaft. Frankfurt am Main / New York: Campus-Verlag.

LIESSMANN, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.

MASLOW, A.H.M. (1978): Motivation und Persönlichkeit. Olten / Freiburg: Walter Verlag.

MEYER, W.H. (1982): Arbeitszufriedenheit. Ein interessantes Missverständnis. Opladen: Westdeutscher Verlag.

NEUBERGER, O. (1974a): Theorien der Arbeitszufriedenheit. Sozioökonomie 7. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz: Verlag W. Kohlhammer.

NEUBERGER, O. (1974b): Messung der Arbeitszufriedenheit. Verfahren und Ergebnisse. Sozioökonomie 8. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz: Verlag W. Kohlhammer.

PRASCSAICS, S. (2001): Die Auswirkungen von Arbeitsbelastungen auf die Lebenszufriedenheit, unter Berücksichtigung von Erholung und Persönlichkeitsmerkmalen. Wien: Diplomarbeit.

RISSER, R. (2007): Grundlagen der Verkehrssoziologie. Wien: Skriptum.

SCHULZ, W. (2007): Lebensqualität. In: Forster, R. [Hrsg.]: Forschungs- und Anwendungsbereiche der Soziologie. Reader Teil II. Wien: Skriptum. S. 67-76.

STANGL, W. (1984): Was den Lehrer in der Schule erwartet. In: Eder, F. / Khinast, G. [Hrsg.]: Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen. Linz: Trauner. S. 138-155.
(Link zuletzt auf Aktualität geprüft am 11.07.2010:
http://www.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIE/LEHRER/default.html#1.%20DIE%20TaeTIGKEITEN%20UND%20AUFGABEN)

VALENTIN, M. (2006): Soziale Dimensionen der Arbeitszufriedenheit in Dienstleistungsberufe. Die Bewertung situativer, motivationaler und emotionaler Aspekte der Dienstleistungsarbeit und ihre Auswirkung auf die Zufriedenheit in anderen Lebensbereichen, mit besonderem Fokus auf den KellnerInnenberuf. Wien: Diplomarbeit.

WORLD HEALTH ORGANISATION (1993): WHOQoL Study Protocol. WHO project to develop a quality of Life (WHOQoL). S.13-15.
(Link zuletzt auf Aktualität geprüft am 11.07.2010:
http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/whoqolbref/en/)

10. Anhang

10.1 Der Fragbogen

Sehr geehrte/r Befragte/r!
In folgendem Fragebogen geht es um die Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität von Lehrern und Lehrerinnen. Manche Fragen brauchen Sie nur durch Ankreuzen beantworten, bei anderen Fragen bitte ich Sie einen kurzen Text zu schreiben. Insgesamt wird die Beantwortung etwa 15 Minuten in Anspruch nehmen. Ihre Daten dienen den Forschungszwecken für mein Soziologiestudium.
Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, alle Antworten sind wertvoll für meine Auswertung. Danke für die Teilnahme.

1. Allgemeine Fragen
1.1. Wie beurteilen Sie Ihr Leben insgesamt (Beruf, Familie, etc.)?
☐ Ich bin sehr glücklich
☐ Ich bin eher glücklich
☐ Ich bin eher nicht glücklich
☐ Ich bin nicht glücklich

1.2. Wie beurteilen Sie Ihr Familienleben?
☐ Ich bin sehr glücklich
☐ Ich bin eher glücklich
☐ Ich bin eher nicht glücklich
☐ Ich bin nicht glücklich

1.3. Sind Sie mit Ihrem Beruf generell zufrieden?
☐ Sehr zufrieden
☐ Eher zufrieden
☐ Eher nicht zufrieden
☐ Nicht zufrieden

2. Die folgenden Fragen umfassen das Themengebiet „Arbeitszufriedenheit“

2.1. Bitte tragen Sie die beanspruchte Dauer (pro Tag im Durchschnitt) neben die genannten Arbeitsabläufe ein.
Vorbereitung der nächsten Stunde im Konferenzzimmer: ____ Stunden
Vorbereitung des nächsten Schultages zuhause: ____ Stunden
Korrigieren von Hausarbeiten / Schularbeiten zuhause: ____ Stunden
Mittagspause ohne Arbeiten (für Essen, Rasten, etc.): ____ Stunden
Pausen ohne Arbeiten (nach den Schulstunden): ____ Stunden

2.2. Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie in der Schule?
_____ Stunden

2.3. Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie zuhause für die Schule?
_____ Stunden

2.4. Haben Sie ein eigenes Fach im Konferenzzimmer?
☐ Ja
☐ Nein

2.5. Haben Sie einen eigenen Schreibtisch im Konferenzzimmer zur Verfügung?
☐ Ja
☐ Nein

2.6a. Wie weit ist Ihr Anreiseweg (von zuhause bis zur Schule)?
_____ km

2.6b. Wie lange dauert Ihr Anreiseweg (von zuhause bis zur Schule)?
_____ Stunden

2.7. Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Schule?
_____ Jahre

2.8. Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte und Tätigkeiten in Ihrem Beruf?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig
Unterrichtsvorbereitung				
Beurteilen der Schülerarbeiten				
Beratung des/der SchülerIn				
Gespräche mit Eltern				
Gespräche mit KollegInnen				
Fortbildung				
Individuell auf die SchülerInnen im Unterricht eingehen				
Die SchülerInnen für den Lehrinhalt / Lerninhalt motivieren				
Schülerfragen während des Unterrichts ermöglichen				
Fragen an die Klasse stellen				
Vorwissen der SchülerInnen mitberücksichtigen				
Den Kindern soziale Kompetenzen vermitteln				
Die Kindern lehren, Verantwortung zu übernehmen				
Den Wortschatz der Kinder erweitern				
Die Kindern lehren, dass sie Rücksicht auf andere nehmen sollen				
Die Kindern lehren, höflich zu anderen zu sein				
Die Kindern lehren, aktuelle Probleme sofort zu besprechen und gemeinsame Lösungsansätze suchen				
Die Kindern die Wertvorstellungen unserer Gesellschaft nahe bringen				
Den Unterricht evaluieren				

2.9. Sind Sie ... ?
☐ LehrerIn in einer Volksschule
☐ LehrerIn in einer Hauptschule
☐ LehrerIn in einem Gymnasium

2.10. Wie zufrieden Sind sie allgemein mit der Beziehung zu folgenden Personen?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher nicht zufrieden	nicht zufrieden
a. Kindern in der Klasse				
b. KollegInnen				
c. DirektorIn				

2.11. Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Dingen?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher nicht zufrieden	nicht zufrieden
a. Größe des Fachs im Konferenzzimmer				
b. Größe des Schreibtisches im Konferenzzimmer				
c. Größe des Schreibtisches im Klassenzimmer				
d. Größe des Klassenzimmers				
e. Weite Ihres Anreiseweges (in Kilometer/Meter)				
f. Dauer Ihres Dienstweges (in Stunden/Minuten)				
g. Dauer Ihrer Arbeitszeit (in der Schule und zuhause)				
c. Ihrer Tätigkeit/Ihren Aufgaben				
d. Ihren Arbeitsbedingungen				
e. Ihren Entwicklungsmöglichkeiten				
f. Ihrer Bezahlung/Ihrem Einkommen				
g. Der Schüleranzahl pro Klasse				

2.12. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zu sozialen Beziehungen (zu KollegInnen, DirektorIn, etc.) am Arbeitsplatz?
Es gibt Personen an meinem Arbeitsplatz...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
a. die mir bei Problemen fachlicher Art helfen.				
b. die mich bei gemeinsamen Arbeiten im Stich lassen.				
c. die mich immer mit allen wichtigen Informationen versorgen.				
d. die mich emotional stützen, wenn ich was brauche.				
e. die mir bei starker Belastung Arbeit abnehmen.				
f. die mich ablehnen.				
g. die gegen mich intrigieren.				
h. mit denen ich über meine beruflichen Sorgen sprechen kann.				
i. mit denen ich über meine privaten Sorgen sprechen kann.				
j. die mir Zugang zu wichtigen Informationen versperren.				

k. mit denen ich generell über berufliche Dinge sprechen kann.				
l. mit denen ich generell über private Dinge sprechen kann.				

2.13. Welchen Belastungen am Arbeitsplatz sind Sie ausgesetzt?

	sehr ausgesetzt	eher ausgesetzt	weder / noch	eher nicht ausgesetzt	nicht ausgesetzt
Belastung durch zu hohe Schüleranzahl					
Belastung durch zu viel Verwaltungsarbeit					
Einseitiges Arbeiten (ständiges Sitzen oder ständiges Stehen)					
Belastung durch die große Anzahl der Schulrechtsfragen					
Lärm					
Mobbing durch ArbeitskollegInnen und/oder DirektorIn					
Disziplinlosigkeit der SchülerInnen					
Inakzeptable gesellschaftliche Vorschriften					
Konzentrationsanforderungen					
Leistungsdruck					
Zeitdruck					
unbezahlte Supplierstunden					
Situationen, in denen ich mich nicht hinreichend ausgebildet fühle					
Situationen, die meine Aufgabenbereiche überschreiten					
Belastung durch Elternberatung					
Zu viele Weiterbildungspflichtveranstaltungen					
Schlechtes Schulklima					
Zu kurze Pausen					

2.14. Haben Sie in Ihrem Beruf schon einmal die Erfahrung gemacht, weniger gut von Ihrem/Ihrer Vorgesetzten behandelt zu werden als Ihre KollegInnen?

☐ Ja, schon öfter
☐ Ja, hin und wieder
☐ Nein

2.15. Wenn ja, inwieweit wurden Sie schon benachteiligt?

	nie	selten	oft	häufig	immer
a. Hinsichtlich Anerkennungen Ihrer Leistungen					
b. Hinsichtlich der Einbindung in Informationen					
c. Hinsichtlich des Erhalts von Ressourcen (Hilfsmittel u.a.) am Arbeitsplatz					
d. Hinsichtlich Unterstützung beim Aufstieg in der Karriere					

2.16. Fühlen Sie sich vom Unterricht unterfordert oder fühlen Sie sich überfordert? In der Skala können Sie abstufen.

unterfordert ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ überfordert

2.17. Wie hoch ist Ihr durchschnittliches Nettoeinkommen pro Monat?

☐ Unter 1000 Euro
☐ 1001 – 1300 Euro
☐ 1301 – 1600 Euro
☐ 1601 – 1900 Euro
☐ 1901 – 2200 Euro
☐ 2201 – 2500 Euro
☐ 2501 – 2800 Euro
☐ 2801 – 3100 Euro
☐ Über 3100 Euro

3. Die folgenden Fragen umfassen das Themengebiet „Lebensqualität“

3.1. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrer Gesundheit.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
1a. Mit meinem derzeitigen körperlichen Gesundheitszustand bin ich…				
1b. Mit meinem geistigen Gesundheitszustand bin ich…				
1c. Mit meiner körperlichen Leistungsfähigkeit bin ich…				
1d. Mit meiner Widerstandsfähigkeit gegen Krankheiten bin ich…				
1e. Mit dem körperlichen Gesundheitszustand in der Vergangenheit bin ich…				
1f. Mit meinen mentalen Leistungsfähigkeiten bin ich…				

3.2. Wie viele Tage waren Sie letztes Jahr im Krankenstand?

☐ Keinen
☐ Ein bis zwei Tage
☐ Drei bis vier Tage
☐ Fünf bis sieben Tage
☐ Acht bis zehn Tage
☐ Elf bis vierzehn Tage
☐ Mehr als vierzehn Tage

3.3. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrem Beruf.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
2a. Mit meinem Erfolg in der Arbeit bin ich...				
2b. Mit Aufstiegsmöglichkeiten in der Arbeit bin ich…				

2c. Mit der Sicherheit in meiner beruflichen Zukunft bin ich...				
2d. Mit dem Schulklima bin ich…				
2e. Mit den beruflichen Anforderungen bin ich…				
2f. Mit der beruflichen Abwechslung bin ich…				

3.4. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrer finanziellen Lage.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
3a. Mit meiner finanziellen Lage bin ich…				
3b. Mit meinem persönlichem Besitz / meiner materiellen Situation bin ich…				
3c. Mit meinem Lebensstandard bin ich…				
3d. Mit meinen zukünftigen Verdienstmöglichkeiten bin ich…				
3e. Mit meiner Alterssicherung bin ich…				
3f. Mit meinem derzeitigen Einkommen bin ich…				

*3.5. Wie viel Geld geben Sie **pro Monat** für Miete aus?*

☐ Unter 100 Euro
☐ 101 – 300 Euro
☐ 301 – 500 Euro
☐ 501 – 700 Euro
☐ 701 – 900 Euro
☐ 901 – 1100 Euro
☐ Über 1100 Euro

*3.6. Wie hoch sind Ihre Ausgaben **pro Woche** im Durchschnitt für Ihre Nebenerhaltungskosten?*

☐ Unter 50 Euro
☐ 50 – 100 Euro
☐ 101 – 200 Euro
☐ 201 – 300 Euro
☐ 301 – 400 Euro
☐ 401 – 500 Euro
☐ Über 500 Euro

3.7. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrer Freizeit.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
4a. Mit meiner Freizeit bin ich…				
4b. Mit der Dauer meiner Freizeit bin ich…				
4c. Mit der Freizeit die ich habe um meinen Hobbys nachzugehen bin ich…				
4d. Mit der Abwechslung in meiner Freizeitgestaltung bin ich…				
4e. Mit meinem Jahresurlaub bin ich…				

3.8. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrer Familie.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
5a. Mit dem Verständnis, dass mir meine Familie entgegenbringt bin ich...				
5b. Mit den gemeinsamen Tätigkeiten mit meiner Familie bin ich…				
5c. Wenn ich daran denke, wie ich mit meiner Familie auskomme, bin ich…				
5e. Mit der Hilfsbereitschaft meiner Familie bin ich…				
5f. Mit der Geborgenheit in meiner Familie bin ich…				

3.9. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrer Person.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
6a. Mit meinen Fähigkeiten und Fertigkeiten bin ich…				
6b. Mit meinem äußeren Erscheinungsbild bin ich…				
6c. Mit meinen persönlichen Eigenschaften bin ich…				
6d. Mit meinem Selbstvertrauen bin ich…				
6e. Mit meinem bisherigen Leben bin ich…				
6f. Mit dem Auskommen mit anderen Menschen bin ich…				

3.10. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihren Freunden, Bekannten und Verwandten.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
7a. Mit meinen sozialen Beziehungen bin ich…				
7b. Mit meinen Freundes- und Bekanntenkreis bin ich…				
7c. Mit dem Kontakt zu Verwandten bin ich…				
7d. Mit meinem gesellschaftlichen Engagement bin ich…				
7e. Mit der Häufigkeit des Umgangs mit anderen bin ich…				

3.11. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihren Wohnverhältnissen.

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
8a. Mit der Höhe meiner Fixkosten bin ich…				
8b. Mit der Größe meiner Wohnung bin ich…				
8c. Mit dem Zustand meiner Wohnung bin ich…				
8d. Mit der Lage meiner Wohnung bin ich…				
8e. Mit der Anbindung von Verkehrsmitteln an meinem Wohnraum bin ich…				
8f. Mit der Lärmbelastung in meiner Wohngegend bin ich…				

3.12. Bitte geben Sie die Gemeindegröße an, in der Sie unterrichten. (Kontrollfrage)

☐ Unter 500 Einwohner
☐ 501 – 1.000 Einwohner
☐ 1.001 – 2.000 Einwohner
☐ 2.001 – 5.000 Einwohner
☐ 5.001 – 10.000 Einwohner
☐ 10.001 – 30.000 Einwohner
☐ 30.001 – 50.000 Einwohner
☐ 50.001 – 100.000 Einwohner
☐ 100.001 – 500.000 Einwohner (Innsbruck, Linz, Salzburg, Graz)
☐ Über 1 Million Einwohner (Wien)

3.13. Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
a. Ich hätte gerne Funktionen in der Schule, die ich wahrnehmen möchte				
b. Ich habe Funktionen in der Schule, die ich nicht wahrnehmen wollte				
c. Ich fühle mich vom Unterricht überfordert				
c. Ich habe ausreichend Zeit, mich mit nahe stehenden Personen zu treffen				
d. Ich kann mit meiner Familie alles besprechen				

<u>4. Statistik:</u>

4.1. Geschlecht

☐ Männlich
☐ Weiblich

4.2. Wie alt sind Sie?

_____ Jahre

4.3. Welchen Familienstand haben Sie?
☐ Verheiratet oder Lebensgemeinschaft
☐ Geschieden
☐ Verwitwet
☐ Single

4.4. In welchem Bundesland leben Sie?
☐ Vorarlberg
☐ Tirol
☐ Salzburg
☐ Oberösterreich
☐ Kärnten
☐ Steiermark
☐ Burgenland
☐ Niederösterreich
☐ Wien
☐ Außerhalb von Österreich

Abschließend hätte ich noch eine Bitte an Sie:
Ich führe anschließend an diesen Fragebogen zum selben Thema noch Interviews durch, die ca. 20 - 30 Minuten dauern würden. Ich benötige hierfür einige InterviewpartnerInnen. Sofern Interesse besteht, würde ich Sie bitten, Ihre Email-Adresse in das freie Feld einzutragen. Damit wäre mir sehr geholfen. Die Umfrage ist natürlich auch weiterhin anonym. Sie können aber auch, falls Sie Ihre Email-Adresse hier nicht eintragen möchten, aber Interesse am Interview haben, mir eine Email schicken:

bettina.wohoska@tele2.at

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und Ihr Interesse!

Ihre Email-Adresse: _____@_____

10.2 Interviews

Lehrerin A

Niedrige Belastung: 59 Punkte

Hohe Arbeitsstunden: 43 Stunden pro Woche

Alter: 61 Jahre

Geschlecht: weiblich

Gymnasiallehrerin

I: Guten Tag. Vorerst einmal möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich Zeit genommen haben. Ich wollte Sie nur kurz darauf hinweisen, dass die Interviewdaten anonymisiert werden. Ich möchte mich heute mit Ihnen über Ihre Arbeit als Lehrer unterhalten. Ich möchte Sie daher bitten, mir einmal alles zu erzählen, was Ihnen einfällt.

A: Ich arbeite das 35. Jahr als Lehrerin, davon habe ich 4 Jahre im 10. Bezirk gearbeitet. Ich habe in Ungarn studiert, Germanistik und Slawistik und wollte eigentlich Literaturwissenschaftlerin werden und dann bin ich im Studium irgendwann drauf gekommen, dass es eigentlich nicht wissenschaftlich ist, wenn man den 46ten Interpretationstext über Goethe verfasst, sondern dass es viel wichtiger ist, den kleinen Kindern Wissenschaft und die Welt beizubringen. Dann habe ich im Studium umgesattelt, was nicht schwer war, da man in Ungarn mit dem Studium Dolmetscher und Wissenschaftler und Lehrer werden kann. Vor meiner Eheschließung kam ich dann nach Österreich und habe hier die Abschlussprüfung noch einmal gemacht. Nach zwei hoffnungslosen, arbeitslosen Jahren durfte ich in Österreich angestellt werden. Ich war nie enttäuscht, es war vom ersten Augenblick an sehr schön. Ich habe nie Enttäuschungen erlebt, da ich immer vom Interesse an den Kindern angetrieben war und mein Wissen weitergeben kann.

I: Erzählen Sie mir bitte alles, was Ihnen über Ihren SchülerInnen einfällt!

A: In 35 Jahren hat man eine große Veränderung erlebt. Seinerzeit, als ich 1974 in Österreich begonnen habe, war ich schockiert, da die österreichischen Kinder viel weniger gebildet und weniger gut ausgebildet waren als die ungarischen. Ich habe schnell kapiert, dass das eine Folge der demokratischen Freiheit ist. Für die osteuropäischen Staaten war es leicht, die Kinder durch Zucht zu drillen und durch Psychoterror sie zum arbeiten und leisten zu bringen. Wenn man die Matura halbwegs psychisch erlebt hat, dann war man wirklich gut, aber wie viele daran zerbrochen sind, das hat gar nicht gegolten. In Österreich hatte man die Freiheit, nichts zu tun und man hatte seine Freiheit, seine Rechte und Pflichten gar nicht wahrzunehmen. Und das war gut so, aber das ist leider ein Nebenprodukt der Demokratie. Nachdem ich das realisiert habe, war ich ganz bewusst dankbar, dass ich hier leben konnte und darf. Das war am Anfang, aber meine Enttäuschung was die Schülerleistung betrifft ist seitdem gewachsen. Wie ich in Österreich angefangen habe, haben Schüler mit 10 Jahren manche Wörter erst beim vierten Anlauf richtig aussprechen können. Einen ganzseitigen Text konnten sie nicht zusammenfassen. Heute ist es so, dass die 16-jährigen bei manchen

Wörtern drei bis vier Anläufe brauchen und sie können einen halbseitigen Text nicht inhaltlich zusammenfassen. Am Anfang meiner Berufstätigkeit in Österreich habe ich ganzseitige oder zweiseitige Texte aus dem Profil gegeben und als Hausübung: Textanalyse, Zusammenfassung. Heute gebe ich die kleinen Absätze aus der Gratiszeitung „Heute“ und sogar daran nagen sie manchmal. Sie kapieren es nicht. Ich gebe eine sozialpolitische Karikatur auf und erkläre sogar wie man es interpretieren könnte und in welche Richtung das geht und sie können damit nichts anfangen. Ich gebe auch immer neue Sachen auf und mache nie dasselbe. Ich habe begonnen, alte Hausaufgabenstellungen und alte Hausaufgaben aufzuheben, was ich früher in der 3. Klasse gegeben habe. Das schafft heute die Sechste mit Ach und Krach. Das, was ich heute bei der Matura korrigiere, das habe ich früher in der 5. und 6. Klasse gemacht. Was die Leistung betrifft, sehe ich schwarz und bin sehr pessimistisch. Ich glaube aber nicht, dass es das Problem meiner Schüler ist oder das Problem von mir, sondern, wie soll man den Kindern erklären, wo die Wichtigkeiten im Leben sind, wenn man in dieser Gesellschaft lebt, in der man immer alles und das sofort haben muss und ich bin noch gar nicht losgegangen und weiß gar nicht wohin, aber ich bin schon wieder dort gewesen. Dass man sich für irgendwas bemühen soll, dass man leistet... oder Gott behüte, das Wort „Opfer“, dass ich irgendwann meine Freizeit opfere oder mein schönes Wochenende, um mir irgendetwas zu erlesen, das machen sie nicht. Da hat sich vieles geändert, weil schon vor ca. 10 Jahren haben die Schüler schon diese Art gehabt, es muss alles sehr schnell gehen und sie haben alles-haben-wollend gelebt und haben aber trotzdem im Hinterkopf gehabt, dass das den Lehrern nicht gefällt. Sie haben also supergescheite, superhumanistische, supersolidarische Aufsätze geschrieben und dieses Bewusstsein gehabt und dann habe sie in der Pause genau das Gegenteil gemacht. Aber jetzt, seit ca. fünf Jahren, beobachte ich, dass sie dieses Bewusstsein auch nicht mehr haben. Sie stehen mit offenem, klaren Blick und hohem Selbstbewusstsein und sagen: „Ja, ich bin süchtig, abhängig von Kleidermarken und grauslich, ungesunden Fressmoden. Und was ist daran so schlecht? Frau Professor, ich habe natürlich keine Zeit für die Hausübung gehabt, weil ich musste drei Stunden Musik downloaden“, natürlich illegal sowieso, „da hat man doch keine Zeit für die Hausübung.“ Sie begreifen überhaupt nicht mehr, warum die Lehrer daran ein Missfallen haben. Das ist schlecht, aber es ist gut, dass sie so ehrlich dazu stehen. Aber vielleicht ist das auch nicht gut, sondern kindisch und naiv. Ich habe zwar jetzt von der Leistung geredet, aber ich wollte nur sagen, dass man Menschen nicht an der Leistung messen sollte, auch wenn es um die Schüler geht.

I: Als nächstes möchte ich Sie bitten, mir etwas über Ihre Kollegen und Kolleginnen zu erzählen.

A: Ich habe ein großes Glück, weil ich finde sie alle nett. Mobbing kommt bei uns glaube ich, gar nicht vor. Vor über 30 Jahren habe ich so etwas erlebt. Aber die sind alle längst in Pension. Damals war es so, ich kam aus Ungarn, hatte einen noch schrecklicheren Akzent als heute gehabt und wollte unbedingt Deutsch unterrichten. Das war noch dazu eine renommierte Knabenschule damals mit lauter vergreisten, männlichen Lehrern. Sie haben mich als sowjetischen Spion gesehen. Heute kann man Probleme aussprechen. Es ist möglich ins Lehrerzimmer zu kommen und laut zu klagen und zu sagen: „Was mach ich jetzt oder wie machst du das?“ Man kann vollkommen hemmungslos Hilfe und Rat holen oder sich und alle seine Schwächen entblößen. Man kann alle um Hilfe bitten, weil jeder sagt sofort: „Mir geht es genauso“. Da findet man sofort irgendwo eine gute Idee.

I: Vergleichen Sie sich mit Ihren KollegInnen? Wenn ja, warum/wenn nein, warum nicht?

A: Nein, ich vergleiche mich gar nicht. Ich habe so viel Erfahrung in all den Jahren gesammelt. Andere Lehrer haben diese Erfahrung nicht.

I: Bitte erzählen Sie etwas über Ihre Direktion. Wie denken Sie über die Art und Weise, wie Sie von Ihrem Direktor oder ihrer Direktorin behandelt werden?

A: Ich habe schon viele Direktoren erlebt. Der erste war im Jahr 1975. Den habe ich nur ein Jahr erlebt, der war alt und ging in Pension. Er hat viele Schulversuche an die Schule geholt und war angeblich ein zorniger, jähzorniger, schimpfwütiger, griesgrämiger alter Mann. Ich habe nur einmal erlebt, dass er mit einer Kollegin wirklich gebrüllt hat, aber die Kollegin kam regelmäßig fünf Minuten zu spät in ihre eigene Klasse. Das war gerechtfertigt. Dann haben wir nachher einen Doktor gehabt, der schien so eine brave, graue Maus zu sein. Jede Konferenz in den 15 Jahren hat er damit begonnen: „Ich bin jeden Tag von halb sieben bis halb fünfzehn Uhr in der Direktion und meine Türe war noch nie zu und ich war noch nie krank." Und das hat auch gestimmt. Ich habe mir gedacht, dass die Führungsqualität sich nicht darin erschöpft. Das waren andere Zeiten und das ist das einzig schlechte, das ich über ihn sagen kann. Ich war in der Zeit Junglehrer. Man wollte damals die Pragmatisierung abschaffen und ich habe nach meinen vier Dienstjahren um die Pragmatisierung eingereicht. Da hat er mich vorgeladen und gemeint, ich sollte mir einen anderen Beruf suchen. Ich war so baff, weil er mir auch nicht sagen konnte warum und ich hatte nur gute Presse seitens Schüler und Eltern. Da habe ich dann gesagt, dass das nicht in Frage kommt, da ich zur Lehrerin geboren wurde. Vor seiner Pensionierung hatte er sich zu einer guten Form hochgeschwungen. Er war nicht mehr so beamtenhaft, er hatte dann Meinungen, die er auch vertreten konnte. In der Schule ist aber nicht viel weitergegangen. Nach ihm hatten wir 13 Jahre lang einen Turnlehrer, da wir ja auch eine Sportschule sind. Der war nett, aber in der Schule ist nichts passiert. Das waren die Zeiten bis vor fünf, sechs Jahren, wo man sehr reformbedürftig war, aber er hat nur die Turnabteilung unterstützt und ansonsten nichts. Man war dann nicht mehr so engagiert, weil nichts passiert ist. Dann hatten wir eineinhalb Jahre einen Interregenten, einen Kollegen, der allerliebst ist, aber das war schlecht. Da er wusste, dass er nur Interregent ist, hat er gesagt, dass er nichts anfängt, weil nächsten Monat kann schon der definitive Direktor kommen und was ist dann? Und dann kam Gott sei Dank vor ca. fünf Jahren der jetzige Direktor und der hat total alles auf den Kopf gestellt. Ich glaube schon, dass ihn alle mögen. Also, dass sie plötzlich alle seufzen und klagen, dass es so viel zu tun gibt, ist da nichts. Er ist unglaublich engagiert, er hat wirklich tolle Ideen, er ist kreativ und flexibel. Er arbeitet so wahnsinnig viel, er geht mit Beispiel voran. Er macht diverse, unbezahlte Projekte und ich finde das gut, weil ich finde, dass eine Schule auch dafür da ist. Eine Schule sollte sich nicht daran erschöpfen, wie beim vorigen Direktor, dass eine Schulklasse dann drei Wochen in San Francisco in der Sprachschule war, aber dann waren sie gar nicht in der Sprachschule, sondern haben dann die Hollywood-Studios besucht und dann haben sie in spanischen Familien gewohnt und nicht ein Wort Englisch gesprochen. Das hat irre Summen gekostet. Das war in der Fünften und in der Sechsten waren sie dann in Malta und da waren sie auch nicht in der Sprachschule, sondern haben Sport gemacht. Das ist, finde ich, nicht der Sinn der Schule. Früher ging jeder auf Sportwoche und jetzt höchstens ein Drittel der Klasse. Ich finde, dass diese kostspieligen Sachen, wie Spielen auf

dem Golfplatz und so, das gehört verboten. Unser Direktor hat einen Vorsatz, dass man was Gutes tun muss, aber dafür auch nicht berühmt wird. Ich habe zum Beispiel eine Tschernobyl-Hilfsaktion. Man soll was Sinnvolles tun, es muss nicht unbedingt etwas Karitatives sein. Im ersten Schuljahr haben wir die Aktion gehabt, wir haben einen Bibliothekszubau bekommen. Wir haben da alle Bücher zusammengetragen und haben auch eine Bibliothekskuschelecke. Da kann man sich echt wohlfühlen. Da war die ganze Schule damit beschäftigt und das finde ich gut. Das schafft Identität und gibt ein Ziel. Wenn die Kinder lernen, dass man nicht nur darauf stolz ist, dass man in L.A. gegolft hat, sondern dass man eine tolle Bibliothek hat, das ist schon was. In d

iese Richtung ist unser Direktor toll. Er ist top ausgebildet und sieht die Schule mit den Augen eines Managers. Er ist aus der Pharmaindustrie als Manager ausgestiegen und sieht auch was man an der Schule verändern kann, weil er die Schule anders sieht. Dank seiner scharfen Beobachtungen habe ich gelernt zu sehen, dass die früheren Direktoren keine Ahnung von Schulmanagement hatten. Er bewegt alle und keiner bleibt auf seinem fetten Hintern sitzen.

I: Ich möchte nun den Fokus auf die Probleme und Belastungen im Lehrerberuf legen. Erzählen Sie mir bitte, was Sie als belastend empfinden und wie sich diese Belastungen äußern.

A: Die Sachen, die in den Zeitungen stehen, dass die Schulklassen unheimlich groß sind. Das ist schrecklich. Andererseits, im Lehrerzimmer: jeder an unserer Eliteschule, da habe ich 40x30cm Platz. Das heißt, wenn ich ein Heft öffne zum Korrigieren, dann können beide Nachbarn nichts öffnen und nicht einmal sitzen. Beide Nachbarinnen sind Geschichtslehrer und sie haben etliche Bücher auf dem Tisch und ich kann überhaupt nichts auf dem Tisch haben, weil das geht sich nicht aus. Wir teilen uns schon ein, wann wer seinen Platz benutzt, weil es nicht anders geht. Die Vorstellung, dass man den ganzen Nachmittag im Lehrerzimmer sitzt und korrigiert, darüber kann man gar nicht beginnen nachzudenken, solange ich 40x30cm Platz habe und ich als 35 Jahre gedienter Altspatz habe mich auf die Versen gestellt und gesagt, ich will einen Kleiderkasten weiter behalten. Das ist ein 20cm schmales Loch, wo ich einen dünnen Mantel auf einen Kleiderhaken hineinhängen kann und unten kann ich ein paar Bücher hintun. Warum musste ich dafür kämpfen? Wir haben 90 Lehrer und nur 30 dieser Kästen. Das war kein Zustand. Dann hat man gesagt, wir bauen um, aber man hatte keinen Platz für neue Kästen. Man hat jetzt nur mehr einen Kleiderhaken an einer freihängenden Stange. Die Glücklichen, die die Kästen behalten durften, das sind natürlich die Altspatzen. Ich habe gesagt, warum habe ich jetzt 30 Jahre gedient und als ich jung war, bla bla bla, und jetzt bin ich alt und ich will wenigstens den Kasten. Jetzt haben 30 Leute einen eh zu kleinen Kleiderkasten, wo wir alles andere auch stapeln und die anderen haben nur einen Kleiderhaken. Die Platzsituation, sowohl in der Klasse, als auch im Lehrerzimmer ist katastrophal. Damit bin ich wirklich unzufrieden. Und natürlich, das ist aber nicht die Unzufriedenheit des Lehrers, sondern das ist die Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen Situation generell. Es stimmt, was in den Medien steht, dass man keine Zeit mehr hat, sich mit den Kindern zu beschäftigen, weil von der Verkehrserziehung zur Ernährungsberatung zur Sexualerziehung bis zur Tätowierungsberatung und Tätowierungsentfernungsberatung, also alles, was in der Gesellschaft ansteht und wozu die Eltern keine Zeit haben und die anderen zu blöd sind oder keiner interessiert sich dafür, das

müssen wir alles machen. Das sind drei Wochenstunden mit 25 bis 30 Kindern in der Schule, das geht nicht. Das muss schief gehen irgendwann.

I: Wie kommt es zu diesen Belastungen?

A: Die Demographen berechnen, wie viele Kinder es in den nächsten Jahren und Jahrzehnten geben wird und es lohnt sich nicht, neue Gebäude zu bauen. Es wird hier vollkommen außer Acht gelassen, dass Österreicherinnen vielleicht nicht mehr so viele Kinder gebären, aber wir werden nicht aussterben, da wir Gott sei Dank die Einwanderer haben, solange es uns gnädigerweise die Frau Minister Fekter irgendwie erlaubt. Die Immigrantenkinder werden vielleicht nicht nur in der Hauptschule versumpern, sondern das sind auch Menschen. Wenn man die Schulklassengröße berechnet, könnte man womöglich auch die Immigrantenkinder als Menschen ansehen. Das wäre für mich gar nicht so kompliziert. Das ist keine Frage des Geldes und der politischen Konzeptionen. Wie kann man so blöd sein, dass man sich selber die Haxen stellt?

I: Gibt es etwas in Ihrer Arbeit, dass Ihnen Angst macht?

A: Nein. Ich habe aber vor zwei Jahren einen großen Zusammenbruch, ein Burn-out, gehabt. Dieses Immer-weniger-Wissen und dieses Nicht-Wissen-wollen haben mich schon einige Jahre belastet. Die sind jetzt in der Siebten und damals waren sie in der vierten und eines Tages kam ich nachhause und hatte zum ersten Mal einen Weinkrampf. Ich weine sonst überhaupt nicht, nicht einmal als meine Mutter gestorben ist. Ich habe meinem Mann erzählt, warum ich einen Weinkrampf hatte. Es waren Referate im Deutschunterricht und die Kinder haben das Thema selbst gewählt. An dem Tag war das Referat der zwei besten Schülerinnen, der Streberinnen. Sie haben ein Referat über das Sonnensystem gehalten. Sie haben eine Zeichnung an die Tafel gepickt und dann haben sie angefangen mit: „Die Sonne hat 80 Millionen Kilometer Durchmesser und das Sonnensystem hat 8.000 Kilometer Durchmesser.“ Ein Referat sollte ein Lehrer nicht unterbrechen, aber ich habe mir gedacht, bevor die anderen diesen Blödsinn jetzt mitschreiben, sage ich lieber was, weil das kann sich ja nicht ausgehen und das ist umgekehrt. Daraufhin haben mich die zwei Mädels angekeift und sie waren vollkommen beleidigt, wie man so etwas sagen kann und sie haben nicht begreifen wollen, dass ein Zentimeter weniger ist als ein Meter. Sie haben das das ganze Referat so durchgezogen. Sie haben alles durcheinander gebracht und nicht begriffen, warum das anders ist. Da habe ich also das erste Mal nach Jahrzehnten wieder geweint. Dann ging es Schlag auf Schlag, da war ich wirklich reif für die Klapsmühle. Das war meine eigene Klasse und kurz darauf kommt eine Mutter und sagt, dass ich was unternehmen soll, da die Kinder jetzt einen Song von Bushido in der Pause singen. Ich wusste bis dato nicht, was Bushido ist, ich dachte es sei ein japanischer Kampfsport, aber so heißt ein deutscher Rapper. Das Lied geht ungefähr so, dass der Mann mit der Stimme eines zwölfjährigen Mädchens singt, dass der Sex so wahnsinnig schön war und am Ende kommt raus, dass sie Sex mit ihrem eigenen, leiblichen Vater hatte. Ich wollte das nicht fassen und habe im Wikipedia den Bushido sofort gefunden. Da steht, dass er rassistisch und sexistisch ist. Er sagt zum Sexismus Vorwurf, dass er gar nicht sexistisch sein kann, da er ja Frauen liebt. Beim Vorwurf, dass er rassistisch ist, weil solche Texte hat er ja auch, sagt er, dass er ein Tunesier in Deutschland ist, er kann doch nicht rassistisch sein. Das habe ich dann im Kollegenkreis erzählt und die haben das auch nicht gekannt. Eine Kollegin hat ein Spitzel in ihrer Klasse und hat gesagt, sie fragt sie gleich danach. Die Kleine hat das dann der Kollegin

erzählt und die hat das mir erzählt, dass dieses Lied schon seit zwei Jahren gesungen wird. Das heißt, dass sie schon in der Zweiten damit angefangen haben. Das spielen sie jede Pause und das ist unheimlich geil und da sei überhaupt nichts dabei. Ich ging dann in die Klasse und da haben wir ein Lesestück gemacht und da konnte ich das hineinflechten und habe gesagt, ich habe es mit einem halben Ohr mitgekriegt, dass dieses Lied gesungen wird. Ich habe das nicht böse gesagt, aber betroffen, weil wie sonst? Sie haben überhaupt nichts begriffen und die einzige Antwort die kam, war, dass der Bushido alle Musikpreise von der Musikindustrie hat. Da habe ich ihnen gesagt, dass die Musikindustrie was auszeichnet, nämlich es verkauft sich millionenfach da die Konsumenten blöd sind und das sagt nichts aus von künstlerischer und moralischer Qualität. Sie haben es überhaupt nicht begriffen und das erste Mal waren sie feindlich. Das war im Oktober/November. Da wo ich dann wirklich zusammengebrochen bin, das hat mich unglaublich gequält. Ich habe ihnen gesagt, sie sollen sich vorstellen, das wäre ihr Vater, aber nicht zu viel, weil es auch nicht gut ist. Das hat mich so enttäuscht, dass sie das nicht verstanden haben, dass ich die Sinnhaftigkeit meiner Arbeit hinterfragt habe. Das war das erste Mal, dass ich das getan habe. Kurz darauf haben zwei Burschen aus meiner Klasse zwei Zehnjährige geschnappt und in ein leeres Zimmer gebracht. Dort mussten die Zehnjährigen miteinander kämpfen und der eine hat schon dem anderen auf die Schläfe gehaut und meine Burschen haben das gefilmt. Das ist ja das Happy Slapping, das sie dann ins Internet stellen wollten. Ein Lehrer hat sie aber erwischt und ich musste kommen. Meine Burschen haben dann zu mir gesagt: „Gut, dass die da sind, sie müssen uns verteidigen. Wir haben nichts getan.“ Naja, sie haben ja nicht zugehauen, aber sie haben die zwei Zehnjährigen dazu gezwungen, dass sie sich gegenseitig brutal schlagen. Am nächsten Tag haben sie sogar abgestritten, dass sie dabei waren. Danach wurde ich schrecklich krank. Es hat sich angefühlt, als hätte ich einen Herzinfarkt, das hatte ich aber zum Glück nicht. Meine Kollegen haben zum Glück gewusst, was es ist. Sie sagten, das sei ein Burn-out. Ich bin dann auch zum Psychologen, Therapeuten und Internisten gegangen. Ich war fünf Monate krank. Ich hatte sogar körperliche Symptome und ohne den Therapeuten und die Medikamente wäre ich wohl nicht mehr gesund geworden. Ich muss mich jetzt auch nicht mehr voll einbinden in der Schule. Der Direktor hat auf mich geschaut und ich bin jetzt kein Klassenvorstand mehr. Ich habe es abgegeben und bin froh darüber. Jetzt macht mir das arbeiten wieder mehr Spaß. Ich war manchmal traurig in der Schule, dabei habe ich früher immer gelacht. Das haben auch die Kinder gemerkt vor meinem Burn-out. Jetzt geht es mir wieder besser.

I: Was würden Sie sich wünschen, dass Sie weniger belastet sind?

A: Die Schule müsste wieder aufrücken, um an die Lebenswelt der Kinder ranzukommen. Das könnte man mit gemeinsamen, verbindenden Projekten, wie damals der Bibliotheksbau, schaffen.

Lehrerin B

Niedrige Belastung: 64 Punkte

Hohe Arbeitsstunden: 55 Stunden pro Woche

Alter: 54 Jahre

Geschlecht: weiblich

Volksschullehrerin

I: Guten Tag. Ich möchte mich heute mit Ihnen über Ihre Arbeit als Lehrerin unterhalten. Ich möchte Sie daher bitten, mir einmal alles zu erzählen, was Ihnen einfällt.

B: Ich wollte nach meiner Ausbildung eigentlich nicht Lehrerin werden, weil ich das Schulsystem als zu starr und restriktiv empfand, habe daher lange gezögert, zu beginnen. Könnte wahrscheinlich an den meisten Schulen auch wirklich keine Freude an der Arbeit empfinden, bei uns, in der A-Schule, aber schon, weil ich hier aktiv mitgestalten kann, weil wir viele reformpädagogische und bildungspolitisch fortschrittliche Projekte und Innovationen initiieren und weil wir eine Ganztagsschule sind und mein Einfluss auf die Kinder daher viel größer ist, als das in einer Halbtagsschule der Fall wäre. Störend für mich ist, dass das gesellschaftliche Bild und Selbstbild einer Lehrerin und eines Lehrers immer noch das von jemandem mit Halbtags-Nebenjob ist und dass auch etliche Kollegen und Kolleginnen, zumindest an anderen Schulen, soweit ich das mitbekomme bei Seminaren und Veranstaltungen, ihre Rolle als rein Unterrichtende definieren und alle anderen Verantwortungen im Elternhaus situieren wollen. Dies stimmt mit meiner Berufsrealität gar nicht überein und ich fühle mich auch entsprechend falsch wahrgenommen: habe meist eine 60-Stunden-Woche inklusive diverser sozial-arbeiterischer Belangen an der Schule, was ich sinnvoll finde, aber gerne auch entsprechend honoriert bekäme.

I: Erzählen Sie mir bitte alles, was Ihnen über Ihren SchülerInnen einfällt.

B: Meine jetzige Klasse, dritte Volksschule, ist in jeder Hinsicht eine große Freude für mich. Alle Kinder meiner Klasse haben eine andere Erstsprache als Deutsch, fast alle besuchten den Kindergarten und kamen daher bereits mit sehr guten Kenntnissen der Unterrichtssprache in die Schule, alle sind friedlich, konstruktiv, motiviert. Sie machen überall mit, man kann sich auf sie verlassen, sie sind lustig, originell, fleißig und gescheit.

I: Als nächstes möchte ich Sie bitten, mir etwas über Ihre Kollegen und Kolleginnen zu erzählen.

B: Die Stimmung bei uns an der Schule war schon besser. Viele Kollegen und Kolleginnen sind frustriert und sehr oft krank, da ihnen die Belastungen an der Schule zu hoch werden, bei uns fehlen etliche Leute, das sind unbesetzbare Posten, da Lehrermangel vorhanden ist und manche Kollegen und Kolleginnen stehen bis zu 35 Stunden in der Klasse, da kommen dann noch Vorbereitungen, Nachbereitungen, Administration, Projekte, etc. dazu. Im Prinzip aber ein nettes Team.

I: Vergleichen Sie sich mit Ihren KollegInnen? Wenn ja, warum/wenn nein, warum nicht?

B: Ich vergleiche mich kaum, weil die meisten viel jünger als ich sind und mir daher sicher in meinem Leben sicher vieles schon leichter fällt als ihnen, ich schon belastbarer bin und weniger Probleme mit meiner gesamten Lebensplanung habe als ein junger Mensch.

I: Bitte erzählen Sie etwas über Ihre/ihrer DirektorIn.

B: Sie hat aus einer randständigen Gettoschule eine Vorzeigeschule gemacht, indem sie die früher oft bildungsfernen Milieus in unserem Umkreis, vorwiegend arme Menschen, zumeist mit Migrationshintergrund, Mutter-Kind-Heim, etc., in die Schule hereingeholt und empowered hat. Von dieser sprachlichen und sozialen Integration haben alle profitiert, unsere Kinder sind weltläufig, tolerant und verstehen eine ganze Menge verschiedener Sprachen. Meine Direktorin steht leider bereits knapp vor der Pensionierung, ist aber trotzdem immer noch ein Mensch voll Feuer und Elan, sprüht vor Ideen und Engagement und ist in vielerlei Hinsicht höchst unkonventionell. Sie ist keine Bürokratin, sondern eine „Kämpferin".

I: Wie denken Sie über die Art und Weise, wie Sie von Ihrem Direktor oder ihrer Direktorin behandelt werden?

B: Bin sehr zufrieden: fühle mich ernst genommen, kann meine Vorschläge einbringen und merke, dass sie mir vertraut und meine Arbeit schätzt.

I: Ich möchte nun den Fokus auf die Probleme und Belastungen im Lehrerberuf legen. Erzählen Sie mir bitte, was Sie als belastend empfinden und wie sich diese Belastungen äußern.

B: Belastend ist die mangelnde Schulautonomie und die vielen bürokratischen Hürden, das beginnt schon dabei, dass man nur approbierte Schulbücher bestellen darf, die aber großteils unbrauchbar und veraltet sind. Ein weiteres Problem ist das geringe Budget, die Eltern meiner Kinder können sich einfach viele unserer Aktivitäten nicht leisten, das heißt, ich muss dann in meiner ohnehin schon spärlichen Freizeit diverse Förderanträge schreiben und Berichte für alle möglichen Wettbewerbe und Ausschreibungen, produziere mehrmals jährliche eine Schulzeitung etc. damit wir genug Geld habe, um den Kindern auch wirklich etwas bieten zu können. Belastend ist auch die Personalsituation: zu wenig LehrerInnen an der Schule, keine Gleichstellung von LehrerInnen und FreizeitbetreuerInnen, das heißt zweierlei Personal.

I: Wie kommt es zu diesen Belastungen?

B: Weil das Bildungsbudget zu nieder und die Schulpolitik zu unflexibel ist.

I: Gibt es etwas in Ihrer Arbeit, dass Ihnen Angst macht?

B: Ja, dass meine Direktorin in 1,5 Jahren in Pension gehen muss.

I: Was würden Sie sich wünschen, dass Sie weniger belastet sind?

B: Schulautonomie bei gleichzeitiger Sicherung der Bildungsstandards, finanzielle Vergütung für Lehrer und Lehrerinnen an Ganztagsschulen, Gleichstellung von LehrerInnen und FreizeitpädagogInnen an der Schule und im Dienstrecht, gratis Benützung von öffentlichen Verkehrsmitteln für die Kinder im Rahmen von Unterrichtsveranstaltungen, verpflichtender Kindergarten, mehr als ein Jahr, adäquate Bezahlung und Hebung des Prestiges von LehrerInnen, damit wieder mehr Menschen diesen Beruf ergreifen.

Lehrerin C

Niedrige Belastung: 57 Punkte

Hohe Arbeitsstunden: 55 Stunden

Alter: 58 Jahre

Geschlecht: weiblich

Volksschullehrerin

I: Guten Tag. Ich möchte mich heute mit Ihnen über Ihre Arbeit als Lehrerin unterhalten. Ich möchte Sie daher bitten, mir einmal alles zu erzählen, was Ihnen einfällt.

C: Sie haben ja jetzt einiges erlebt an Lärmpegel, der eigentlich in der Volksschule ständig ist. Es ist zwar während dem Arbeiten schon ruhig, aber in den Pausen umso heftiger. Aber das ist nicht alles. Das Arbeiten mit den Kindern macht mir irrsinnigen Spaß und anstrengend ist es... das ist es sehr wohl. Ich bin um 13 Uhr ziemlich müde, wenn ich nach hause gehe, weil es ein ziemliches Fordern ist, wo man eigentlich keine freie Stunde dazwischen hat und eigentlich auch in den Pausen mit den Kindern ständig in Kontakt ist. Das Einzige, was ich mir wirklich gönne, ist, dass ich mich fünf Minuten vor die Klasse setze, mit Blick hinein natürlich, aber da trinke ich meinen Kaffee um 10 Uhr und das ist meine einzige Pause. Ich bin schon um 7:15 Uhr in der Schule und bleibe auf alle Fälle bis 13 Uhr, weil bis dahin der Unterricht ist und nachher bleibe ich auch noch öfter da. Es ist sehr abwechslungsreich, die Arbeit mit Kindern. Sie ist sehr lustig, sehr spannend, manchmal auch sehr frustrierend, wenn die Kinder ihre Aufgaben nicht machen und ihre Verbesserungen nicht bringen oder wenn es nicht so läuft, wie man es sich vorstellt, aber sonst passt alles.

I: Erzählen Sie mir bitte alles, was Ihnen über Ihren SchülerInnen einfällt!

C: Ich habe zehn Buben und zehn Mädchen. Die Buben sind richtige Powerknaben, die Mädchen sind zum Teil sehr schüchtern. Wenn man sie trennt, dann blühen die Mädchen auf und die Burschen können dann miteinander verhandeln und arbeiten. Ich habe verschiedene Nationalitäten: Ungarn, Polen, Serbien, also eine sehr breite Streuung von türkischen Kindern, die in der ersten Klasse überhaupt kein Deutsch konnten, aber es sehr brav erlernt haben und jetzt auch mitarbeiten, und auch von reich bis arm eine große Streuung. Das ist auch sehr wichtig in der Klasse. Wir haben uns bemüht, seit der ersten Klasse, dass wir eine Gemeinsamkeit sind und das funktioniert auch sehr gut.

I: Als nächstes möchte ich Sie bitten, mir etwas über Ihre Kollegen und Kolleginnen zu erzählen.

C: Ich bin jetzt über 20 Jahre an dieser Schule. Am Anfang ist es nicht ganz rund gelaufen, das haben wir alle gespürt. Daraufhin haben wir einige Jahre eine Supervision gemacht und seither verstehen wir uns sehr, sehr gut. Wir borgen uns auch gegenseitig Sachen aus und

sind hilfsbereit. Da schaut nicht der eine neidisch auf den anderen, sondern es funktioniert wirklich gut.

I: Bitte erzählen Sie etwas über Ihre/Ihren DirektorIn.

C: Ich persönlich komme recht gut aus mit ihr. Sie hat natürlich manchmal ihre Lieblingskinder und manchmal die weniger lieben. Sollte eigentlich nicht sein, aber es ist so. Aber ich komme mit ihr ganz gut aus.

I: Wie denken Sie über die Art und Weise, wie Sie von ihrer Direktorin behandelt werden?

C: Das ist positiv. Ich kann mit ihr über alles reden. Ich sage es ihr auch und wenn eine Missstimmung da war, dann kann man das in einem Gespräch klären.

I: Ich möchte nun den Fokus auf die Probleme und Belastungen im Lehrerberuf legen. Erzählen Sie mir bitte, was Sie als belastend empfinden und wie sich diese Belastungen äußern.

C: Der Lärmpegel, das habe ich ihnen schon gesagt. Man ist ständig irgendwie gefordert, besonders in einer vierten Klasse, wo es um Abschluss geht, wohin gehen die Kinder weiter. Wo versucht wird von Eltern einen Druck auszuüben gute Noten zu bekommen, dass das Kind ins Gymnasium gehen kann. Das ist nicht immer sehr leicht und eine Gradwanderung. Meistens kann man dann mit den Eltern gut reden und sagen, so und so schaut es aus. Das ist schon eine nervliche Belastung. Und so Sachen, wie dort ein Termin und dort ein Termin und das geht dann manchmal wie ein Mühlrad im Kopf herum, krieg ich das alles hin, passt das alles, zeitmäßig, schaffe ich das alles. Vor allem um die Weihnachtszeit, Festivitäten auch, wo die Kinder auch spüren, es kommen die Ferien, da werden sie kripplig und das muss man alles unter Dach und Fach bringen.

I: Wie kommt es zu diesen Belastungen?

C: Die kommen zum Teil auch von außen, zum Teil von der Vorstellung der Eltern, jedes Kind muss ins Gymnasium gehen, insbesondere in der vierten Klasse. Ich merke auch in den vielen Dienstjahren, die ich habe, dass es auch von ganz oben immer mehr und mehr wird. Immer mehr Dokumentationen, immer mehr schriftliche Sachen, die aber natürlich außernatürlich des Unterrichts laufen zu haben, da fühle ich mich schon sehr, sehr belastet und Druck ausgesetzt, wo ich mir denke, es wäre gut, wenn ich noch jemanden zweiten hätte, der mir da ein bisschen was abnehmen könnte. Das hat jeder gescheite Lehrer schon Jahre lang gemacht, das muss aber jetzt alles dokumentiert werden. Oder man ist jahrelang eislaufen gegangen mit den Kindern und jetzt muss man eine Prüfung gemacht haben, dann durfte man gehen. Ich finde es schon irgendwie in Ordnung, aber wenn man Erfahrung hat als jahrelanger, unterrichtender Lehrer, dann sollte da auch ab und zu nachgegeben werden. Meiner Meinung nach.

I: Gibt es etwas in Ihrer Arbeit, dass Ihnen Angst macht?

C: Nein.

I: Was würden Sie sich wünschen, dass Sie weniger belastet sind?

C: Das mit den schriftlichen Dokumentationen. Manchmal wäre es sehr, sehr schön, einen zweiten Lehrer in der Klasse zu haben, weil man dann viele, viele Dinge verwirklichen könnte, die einem vorschweben und die als Einzelner in der Klasse drinnen unmöglich sind. Zum Beispiel: Ich habe jahrelang schon Studenten und im April waren die Studenten 14 Tage da und wir haben ein Wasserprojekt gemacht. Das wäre unmöglich, wenn ich alleine in der Klasse wäre. Das ist nicht durchführbar. Das war irrsinnig interessant, irrsinnig toll das mit den Kindern zu erarbeiten. Wir waren zu dritt und wir haben es geschafft. So etwas stelle ich mir vor, so einen Projektunterricht, der unheimlich Spaß macht, das unheimlich interessant ist für die Kinder und auch für den Lehrer selber die Kinder dorthin zu führen, wie recherchiere ich, wie hole ich mir was, wie finde ich etwas heraus. Aber alleine geht das nicht.

In der Nachbesprechung gab Lehrerin C an, dass sie die Koeduktion gut findet, aber auch gerne manchmal ihre Klasse in Mädchen und Jungen separieren würde. In Projekten kristallisiere sich heraus, welche unterschiedlichen Problemlösungsstrategien männliche und weibliche Schüler hätten. Solch ein Projekt der geschlechtlichen Trennung der Klassen wäre aber nur durchführbar, wenn Lehrerin C einen/eine zweiten/zweite LehrerIn zur Verfügung hätte, mit dem/der sie gemeinsam den Unterricht gestalten könnte. In diesem Zusammenhang nannte sie auch, dass man die Klasse mit einem/einer zweiten HilfslehrerIn besser trennen könnte, um sich mehr mit den SchülerInnen zu beschäftigen. Sie stand beispielsweise in der ersten Klasse vor dem Problem, dass ein Kind gar nicht Deutsch konnte. Lehrerin C wusste nicht, ob sie sich intensiv mit diesem Kind auseinandersetzen sollte und dadurch aber die anderen SchülerInnen „vernachlässigen“ sollte oder ob sie dieses Kind „vernachlässigen“ sollte und den Unterricht anhand der Kompetenzen der anderen SchülerInnen gestalten sollte. Mit einem Hilfslehrer könnte eine Trennung der Klasse gemacht werden, indem man sich als Lehrender getrennt um Kindergruppen kümmert, die unterschiedliche Bedürfnisse haben. Da es durch die Beschlüsse von staatlicher Ebene aber auch immer mehr zu tun gibt, kann sich ein Lehrer nicht mehr alleine um alles kümmern.

Auch nannte Lehrerin C in der Nachbesprechung, dass man zu zweit Probleme in der Klasse immer sofort besprechen könnte und Problemlösungen gemeinsam finden könnte. Sie nannte als Beispiel, dass es SchülerInnen gäbe, die ihre Hausübung nicht regelmäßig machen würden. Die Eltern könne sie aber erst dann verständigen, wenn entweder in der Pause ein/eine anderer/andere LehrerIn auf ihre Kinder aufpasse oder nach dem Unterrichtstag. Es wäre aber besser, die Eltern sofort zu verständigen, als mit dieser Verständigung zu warten. Gäbe es einen/eine zweiten/zweite LehrerIn in der Klasse, so würde man die Eltern gleich verständigen können.

Als weiteren Punkt nannte Lehrerin C, dass es sinnvoll wäre, wenn es Schulen gäbe, in denen Kinder von 6 bis 14 Jahre blieben, da es für die Kinder schwierig wäre, mit zehn

Jahren zu entscheiden, welchen Weg sie gehen wollen (Gymnasium oder Hauptschule). Außerdem sagte Lehrerin C, dass die Entscheidung über den weiteren Schulweg die Eltern träfen und dass dies nicht kindergerecht wäre, da die meisten Eltern ihre Kinder in ein Gymnasium bringen wollen und dadurch einen enormen Druck auf die Kinder ausüben, gute Noten zu schreiben. Sie meinte außerdem, dass Kinder mit zehn Jahren noch nicht wissen würden, welchen Berufsweg sie einschlagen wollen und ob sie maturieren oder einen handwerklichen Beruf ausüben wollen.

Lehrerin D

Hohe Belastung: 42 Punkte

Niedrige Arbeitsstunden: 22 Stunden pro Woche

Alter: 45 Jahre

Geschlecht: weiblich

Hauptschullehrerin

I: Guten Tag. Vorerst einmal möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich Zeit genommen haben. Ich wollte Sie nur kurz darauf hinweisen, dass die Interviewdaten anonymisiert werden. Ich möchte mich heute mit Ihnen über Ihre Arbeit als Lehrerin unterhalten. Ich möchte Sie daher bitten, mir einmal alles zu erzählen, was Ihnen einfällt.

D: Bei uns an der Schule, diesen Eindruck haben auch alle Kollegen, hast du immer ein schlechtes Gewissen. Du hast immer das Gefühl, du hast deine Arbeit nicht optimal gemacht. Du kommst zu spät in die Klasse und wenn dir die Direktorin oder die Inspektorin über den Weg läuft dann ist's das eh schon gewesen. Aber warum kommst du zu spät in die Klasse? Kopierer belegt, Kopierer kaputt in der Früh, Telefonate mit Eltern, Schüler rufen an, was auch immer. Und wenn du während dem Unterricht auf die Toilette gehst, dann kannst du dir sicher sein, dass dir die Direktorin über den Weg läuft und „warum sind Sie nicht in der Klasse?" sagt sie nicht, aber dieser stumme Vorwurf. Wir sind bedroht, ständig, vom schlechten Gewissen. Das ist bei uns so der Schulalltag. Wir haben jetzt eine Expositur und wenn da keine Leitung ist, dann ist dieser ganze Druck weg. Aber wir sitzen auch nicht und trinken Kaffee, sondern wir unterrichten ganz normal und da ist eine ganz andere Atmosphäre. Aber inzwischen hat die Frau Direktor gemerkt, dass quasi nach ihrer Definition da unten Wildwuchs herrscht und sie schaut auch immer wieder zu uns runter und so bringt sie den Druck wieder in die Expositur.

I: Erzählen Sie mir bitte alles, was Ihnen zu Ihren SchülerInnen einfällt!

D: An und für sich habe ich mit den Schülern, selbst mit den schwierigsten, kaum Probleme. Es gibt Klassen, das passiert aber nur alle ein bis zwei Jahre mal - dass es in einer der 20 Klassen, in denen du stehst, wir haben irrsinnig viele Klassen und oft nur eine Stunde in einer Klasse, also kann es schon mal sein, dass man in 20 Klassen steht – da stimmt die Chemie nicht, da muss man sich hald durchwurschteln, aber prinzipiell ist das für mich nicht das Problem. Aber auf der anderen Seite, ich mag meine Schüler und meine Methode ist nicht die Druckmethode, also mit Angst und Druck und Vorwürfen zu arbeiten, sondern ich möchte, dass die Schüler ihre Sachen machen, weil sie eingesehen haben, dass sie es machen sollen und vielleicht auch mir zuliebe, weil sie mich mögen. Diese Methode ist der längere Weg, aber er funktioniert und wenn sie mal wirklich zu spät kommen, dann überlegen sie sich nicht irgendeine blöde Ausrede, sondern sagen mir, sie haben verschlafen oder sie haben keine Lust gehabt, aber sagen sie es nicht und ich sage, naja, du weißt aber, dreimal zu spät kommen und ich muss die Eltern anrufen. Ja, und sie halten sich dran und sie lügen mich nicht an. Sie erzählen mir auch viele Sachen, die ich vielleicht

besser nicht wissen sollte, aber weil sie keine Angst haben vor mir. Ich hab die Schüler gerne und sie mich auch, glaube ich.

I: Als nächstes möchte ich Sie bitten, mir etwas über Ihre Kollegen und Kolleginnen zu erzählen.

D: Es gibt alle Sorten. Es gibt die strenge Lehrerin, die mit Druck und Einschüchterung arbeitet und es gibt die laissez-faire-Typen, denen ist alles wurscht, Hauptsache sie haben ihre Ruhe. Es gibt die emsigen Bienchen, die mit den Schülern weiß-Gott-was arbeiten, was für die Schüler einfach zu viel ist. Du kannst nicht überall ein Spezialist sein. Es gibt natürlich auch etliche Kollegen, die so vorgehen wie ich. Aber dieses Gefühl, dass man immer ein schlechtes Gewissen hat, wenn man nicht vorschriftgemäß agiert, das haben mehrere Kollegen. Das ist bei uns schon ein roter Faden in der Schule.

I: Vergleichen Sie sich mit Ihren KollegInnen? Wenn ja, warum/wenn nein, warum nicht?

D: Ja, ich schaue schon manchmal wie weit ist der, was hat der gemacht. Nur es hat jeder seine eigenen Methoden und du kannst dich auf Dauer nicht verstellen. Irgendwie musst du „du selbst“ sein in der Klasse und du kannst dir nicht irgendwas aneignen. Ich und „die Strenge“, das würden meine Schüler durchschauen, das geht nicht, ich bin nicht streng. Ich kann nicht streng sein.

I: Bitte erzählen Sie etwas über Ihre Direktion. Wie denken Sie über die Art und Weise, wie Sie von ihrer Direktorin behandelt werden?

D: Wenn ich mit meiner Direktorin in der Direktion ein Gespräch habe, dann verstehe ich sie voll und ganz. Ich meine, sie ist wirklich arm. Gehst du dann raus zur Kollegenschaft und hörst die Geschichte anders, dann denkst du dir, unmöglich. Gegen Ende des Tages hat sie dann immer ihre Türe offen, damit ja keiner zu Früh aus der Klasse geht, weil man muss bei ihrer Direktion vorbeigehen um in das Administrationskammerl zu kommen um das neue Klassenbuch zu holen und das alte abzustellen. In der Früh geht sie immer durch, Hand gebend und jeden begrüßend. In Wahrheit schaut sie einfach, ob du eh nicht zu spät kommst und wann du gekommen bist. Und dieses Begrüßen ist so unpersönlich, sie schaut dir nicht einmal in die Augen. Wiederum andererseits, sie könnte ja auch so schauen, ob alle da sind und so hat sie sich eine Methode zu Recht gelegt, um zu sehen, wie schaue ich, dass meine Lehrerschaft vollständig ist. Da geht sie hald dann durch und gibt jedem die Hand. Naja, ich habe auch keine Lösung und außerdem sind wir über 60 Lehrer. Das ist ein Intrigantenstadl und den muss man mal im Zaum halten. Einen Vorwurf kann man der Direktorin machen, sie versucht keine Emotionen zu zeigen. Sie gratuliert dir zur Geburt deines Kindes mit der gleichen Miene wie sie den Tod deines Ehemannes betrauert oder sonst irgendein Unglück. Sie hat immer dieselbe Miene und ist irrsinnig stolz drauf, dass sie keine Emotionen zeigt. Ich sage, das ist eine Verpackung.

I: Wie denken Sie über die Art und Weise, wie Sie von Ihrem Direktor oder ihrer Direktorin behandelt werden?

D: Wenn man mit ihr persönlich spricht, macht sie sich eh ganz gut. Sie hilft uns schon, speziell wenn es Probleme gibt mit Schülern, die verhaltensoriginell sind. Da hilft sie uns schon. Mit den Jugendlichen kann sie ganz gut umgehen, indem sie sie wieder in geregelte Bahnen bringt. Allerdings hat sie große Angst vor der Inspektion und vor dem von oben, dass jemand in der Inspektion anrufen könnte. Da hat sie irre Angst davor. Ich habe manchmal das Gefühl, dass sie sich mehr hinter uns stellen könnte. Sie agiert manchmal irrsinnig gut, denke ich mir und da hat sie mir schon oft echt geholfen, aber es gibt auch Kollegen und ich kann mich bei mir auch an eine Situation erinnern, wo sie mich einfach im Stich gelassen hat. Ich habe im Turnsaal eine Schülerin gehabt, die hat ein Jahr lang nicht mitgeturnt. Einmal hat sie die Regel gehabt, einmal hat ihr der Bauch wehgetan. Dann habe ich sie einmal an der Hand genommen und habe sie in den Turnsaal gewiesen. Ich habe ihr gesagt „du bleibst jetzt nicht in der Garderobe und schreibst tausend SMS." Da hat sie gemeint, ich habe sie körperlich angegriffen und da habe ich gesagt „gut, dann gehen wir zur Direktorin." Das ist ja lächerlich, gell? Und da hat die Direktorin gesagt „Lehrerin D, du darfst die Schülerin nicht anfassen, weil wenn sie dich verklagt, dann hast du die schlechtere Position. Entschuldige dich!" und ich habe mich vor der Direktorin bei der Schülerin entschuldigen müssen. Das habe ich unnötig gefunden.

I: Ich möchte nun den Fokus auf die Probleme und Belastungen im Lehrerberuf legen. Erzählen Sie mir bitte, was Sie als belastend empfinden und wie sich diese Belastungen äußern.

D: Für mich belastend ist, meine volle Lehrerverpflichtung ist 22 Stunden. Das heißt, du stehst 20 Stunden in der Klasse und zwei Stunden hast du meistens Abstrichstunden, wegen der Schularbeiten oder so. Im Normalfall kommst du unter 30 gehaltenen Stunden pro Woche nicht aus der Schule. In Spitzenzeiten waren es auch schon 45 Stunden. Da stehst du in der Früh auf, fährst in die Schule und am Abend kommst du um 18 Uhr nachhause und kippst ins Bett. Es bleibt nichts übrig fürs Leben. Aber grad im Lehrerberuf wäre es wichtig, dass man das irgendwie abstreift. Man kann nicht mehr abschalten. Es gibt Zeiten, da bist du wie ein Hamster im Laufrad und da hast du immer das Gefühl, du rennst hinterher. Ich finde es verantwortungslos, wenn du 45 Stunden in der Klasse stehst.

I: Wie kommt es zu diesen Belastungen?

D: Das ist ganz klar, wir sind 60 Lehrer, wir sind eine Hauptschule, das heißt, es muss jede Stunde suppliert werden, weil nichts ausfallen darf, weil Schulzeit Arbeitszeit ist. Würde etwas ausfallen, dann hätte die Direktorin in der Inspektion eine schlechte Nachrede, also werden auf Biegen und Brechen die Stunden besetzt. Und wenn man sagt, man kann an diesem Tag nicht supplieren, dann heißt es, dass man eine MDL, also eine Mehrdienstleistung eine gut bezahlte, nie bekommen wird. Viele sind ja finanziell davon abhängig. Oder „ich habe mit ihnen persönlich schon langsam ein Problem oder mit ihrer Arbeitshaltung". Man wird irgendwie dazu genötigt, dass man die Stunden macht. Man hat keine Chance. Es gibt ein Supplierblatt, da hängt man oben, die hat man zu machen. Deswegen machen die Leute die Supplierungen und brechen dann zusammen. Wenn die

ersten krank werden, einfach weil es so ist, weil es eine Schnupfenzeit gibt im Oktober, dann haben die anderen die Mehrstunden, dann sind die so fertig, dass sie auch noch krank werden. Dann gibt es eine Handvoll Lehrer die übrig bleibt, die die ganze Schule schupfen. Natürlich wäre mehr Personal gut, aber dann heißt es wieder „ja, aber wenn dann weniger Schüler sind und dann haben nicht alle eine volle Lehrverpflichtung und wir sind eh genug." Ja, wenn jeder da ist, sind wir genug, aber es sind nie alle da. Aber ich weiß auch nicht, wie man das lösen könnte.

I: Gibt es etwas in Ihrer Arbeit, dass Ihnen Angst macht?

D: Prinzipiell nicht, aber es gibt schon Schüler, die ausrasten. Es kann dir als Lehrer immer was passieren. Jetzt ist erst eine Kollegin so grauenhaft angeschwärzt worden. Wir haben auch jüdische Schüler, da gibt es eine Trägergesellschaft, die dann Lehrlinge jüdischer Herkunft einstellt, dass sie dann einen Arbeitsplatz haben. Die können dort quasi eine Lehre manchen dann als Bürokaufmann und da sind teilweise wirklich unmögliche Schüler dabei. Das ist mir auch schon aufgefallen. Und einer Kollegin ist passiert, dass eine Schülerin gesagt hat, sie geht wieder nach Israel, weil da in Österreich wird man als Jude so schlecht behandelt. Und die Kollegin hat gesagt „na dann geh. Weil so wie du dich verhältst brauchen wir dich eh nicht." Dann ist es losgegangen. Die Kollegin wurde als Antisemit beschimpft und dass sie feindlich eingestellt ist. Sie hätte fast ihren Job verloren. Das ist eigentlich gemein. So etwas kann dir als Lehrer aber immer passieren.

I: Was würden Sie sich wünschen, dass Sie weniger belastet sind?

D: Ich würde eine Obergrenze einziehen: mehr als 30 Stunden darf der Lehrer nicht in der Klasse stehen, egal was passiert. Dann müssen hald Supplierlehrer her oder irgendwas. Das müsste man regeln, indem man eine Obergrenze festlegt. Es kann nicht sein, dass man 45 Stunden in der Klasse steht. Aber das ist ab November regelmäßig der Fall.

Mein Interesse…

an sozialen Strukturen innerhalb von gesellschaftlichen Systemen und insbesondere der Spaß am Umgang mit sozialwissenschaftlichen Methoden waren Gründe für die Wahl meines Studiums der Soziologie und meines Studiums der Bildungswissenschaft und die Spezialisierungen innerhalb dieser Studien.

Persönliche Daten

Vorname:	Bettina
Zuname:	Wohoska
Nachgestellter Titel:	Bakk. phil.
Geboren am:	30. Oktober 1985 in Mödling
Anschrift:	Hauptplatz 22/8, 2320 Schwechat
Telefonnummer:	0650 30 22 771
eMail - Adresse:	bettina.wohoska@tele2.at

Hochschulausbildung

Ab 10 / 2004:
bis 06 / 2008: **Studium der Psychologie** (Diplomstudium) an der Universität Wien (nicht abgeschlossen)

Ab 10 / 2005
bis 07 / 2008: **Studium der Soziologie** (Bakkalaureatsstudium) an der Universität Wien

Studienschwerpunkte

- Quantitative Forschungsmethoden
- Empirische Sozialforschung mit besonderem Fokus auf Familiensoziologie und Sozialgerontologie
- Wissenschaftsforschung

Bakkalaureatsarbeiten

- „Quantitative Analyse des traditionellen Familienbildes der österreichischen Gesellschaft“
- „Von der Eugenik zur Humangenetik – Historische Entwicklung der Vererbungslehre und Rassenhygiene in Deutschland“

SS 2008: **Studienabschluss** als „Bakkalaurea der Philosophie (Bakk. phil.)“ der Soziologie

Ab 10 / 2008
bis dato: **Studium der Soziologie** (Masterstudium) an der Universität Wien
Studium der Bildungswissenschaft (Bachelorstudium) an der Universität Wien

Schulausbildung

Ab 09 / 1992 bis 06 / 1996:	Volksschule Kottingbrunn
Ab 09 / 1996 bis 06 / 2004:	Bundes- und Bundesrealgymnasium Biondekgasse Baden
11. 06. 2004:	Abschluss mit Matura

Ferialpraktika in den Sommermonaten

07 / 2001:	Regalbetreuung bei der Billa AG, Schuetzengasse 36, 2500 Baden
07 / 2002:	Kellnertätigkeiten im 25er Landhaus, Hauptstraße 35, 2542 Kottingbrunn
07 / 2003, 2004, 2005 und 2006:	Regalbetreuung bei der Merkur AG, Mühlgasse 48, 2500 Baden

Berufstätigkeit

Ab 05 / 2005
bis 02 / 2007: Geringfügig beschäftigte Aushilfskraft bei der Merkur AG, Mühlgasse 48, 2500 Baden

- Regalbetreuung
- Kundenbetreuung

Ab 04 / 2007
bis 10 / 2007: Teilzeitkraft bei Telemark Marketing, Zehetnergasse 6/2/2, 1140 Wien (Praktikum für das Soziologiestudium)

- Backoffice
- Teamleitung und -betreuung
- Organisatorische Tätigkeiten zur Projektvorbereitung, während der Durchführungsphase und Auswertungsphase
- Datenkontrolle und Datenauswertung mit SPSS
- Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung
- Interviewer – Einschulung und Nachschulung
- Call – Center

Ab 12 / 2007
bis 02 / 2008: Geringfügig beschäftigte Aushilfskraft bei der Hennes und Mauritz GmbH (H&M), Shopping City Süd, 2334 Vösendorf – Süd

- Kassa

Ab 03 / 2008
bis 03 / 2010: Geringfügig beschäftigte Angestellte der Codeabteilung bei Karmasin Markt- und Motivforschung (Österreichisches Gallup Institut), Anastasius Grün – Gasse 32, 1180 Wien

- Datenaufbereitung
- Datenkontrolle

- Codierung von offnen und geschlossenen Fragen
- Dateneingabe
- Durchführung von face-to-face Interviews
- Betreuung der Gruppendiskussionen

Ab 03 / 2010
bis dato: Geringfügig beschäftigt bei International Service Check (Multisearch GmbH)
Dachauer Straße 37
80335 München

- Mystery Shopper in Österreich
- Service Checker

Universitäre Projekte

Ab 01 / 2009
bis 07 / 2009: Mitarbeit bei dem Projekt „katholische Privatschulen in der öffentlichen Wahrnehmung“ im Studium der Bildungswissenschaft im Forschungsbereich „Schul- und Bildungsforschung“

Projektleiter:
Univ. - Prof. Dr. Hopmann M.A.
Mag. Retzl

Außeruniversitäre Weiterbildungen

06 / 2002: Präsentations- und Visualisierungstechniken im Auftrag der BG/BRG Biondekgasse Baden

01 / 2004: WIFI Kurs: Matura als Start!

Kenntnisse und Fertigkeiten

IT – Kenntnisse

- MS Office (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point, Microsoft Access)
- Outlook
- SPSS for Windows
- Internet

Fremdsprachen

- Englisch (fließend in Wort und Schrift)
- Französisch (Grundkenntnisse)
- Latein (Grundkenntnisse)