



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Auswirkungen unterstützender und vernetzender
Arbeitsweisen und materialer Arbeitsbedingungen auf
die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen, die im
sonderpädagogischen Bereich tätig sind“

Verfasserin

Elisabet Schmidt

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Mag. rer. soc. oec.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.

A 121

Studienblatt:

Studienrichtung lt.

Soziologie: Rechts-, sozial- und

Studienblatt:

wirtschaftswissenschaftlicher Studienzweig

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

Danksagung

Ganz herzlich möchte ich mich bedanken, bei

...meinem Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland für die freundliche und zeitintensive Unterstützung, die ausführlichen Rückmeldungen und die rasche Beantwortung meiner Fragen.

...Herrn Robert Strodl, der mir die technische Durchführung der Online-Erhebung ermöglichte, mich dabei praktisch unterstützte und mir mit Erklärungen zur Seite stand.

...dem LSR für die Steiermark für die Genehmigung der Befragung.

...meinen Berufskolleginnen und –kollegen für die Teilnahme an der Erhebung.

...meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden für die liebe, geduldige, praktische und mentale Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
1.1	Forschungsfrage	5
1.2	Aufbau der Arbeit	6
2	DER SYSTEM- UND ORGANISATIONSBEGRIFF	8
2.1	Die Schule als Organisation.....	9
2.2	Das Besondere an der Organisation Schule.....	10
3	ORGANISATIONSFORMEN VON SONDERPÄDAGOGISCHEM UNTERRICHT	14
3.1	Sonderschule und Sonderpädagogisches Zentrum	14
3.2	Integrationsklassen.....	16
3.3	Besondere Kennzeichen der Organisation und der Tätigkeit im Berufsfeld der Sonderpädagogik.....	18
4	ARBEITSZUFRIEDENHEIT	20
4.1	Definition Arbeitszufriedenheit	20
4.2	Mögliche Faktoren von Arbeitszufriedenheit.....	21
4.3	Das Job Characteristics Model nach Hackman und Oldham.....	22
4.4	Messung der Arbeitszufriedenheit.....	23
4.5	Organisatorische Aspekte und Arbeitszufriedenheit.....	25
4.6	Exkurs: Korrelate der Arbeitszufriedenheit: Belastung, Stress, Motivation	26
5	EMPIRISCH UNTERSUCHTE DETERMINANTEN DER ARBEITSZUFRIEDENHEIT IN DER SONDERPÄDAGOGIK.....	29
6	EINFLUSSFAKTOREN VON ARBEITSZUFRIEDENHEIT IM BEREICH DER SONDERPÄDAGOGIK.....	32
6.1	Vernetzende und unterstützende Arbeitsweisen	33
6.1.1	Kolleg(inn)enschaft und Kooperation	34
6.1.2	Schulleitung.....	37
6.1.3	Interdisziplinarität	42
6.1.4	Teamarbeit.....	44

6.1.5	Gemeinsame Vorgangsweise in schwierigen Situationen	47
6.2	Materiale Arbeitsbedingungen.....	49
7	METHODE	51
7.1	Hypothesen und Begründung.....	51
7.2	Fragebogen.....	55
7.3	Stichprobe	57
7.4	Forschungsverlauf.....	58
8	DIE ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN ERHEBUNG.....	59
8.1	Demographische Daten	59
8.2	Beschreibung ausgewählter Items	61
8.3	Indexbildung und Darstellung der Indizes	66
8.3.1	Faktorenanalyse.....	66
8.3.2	Index: Unterstützende und wertschätzende Zusammenarbeit in der Kolleg(inn)enschaft.....	67
8.3.3	Index: Gerechte, wertschätzende und anerkennende Schulleitung	69
8.3.4	Index: Reziproke Teamarbeit	70
8.3.5	Index: Arbeitszufriedenheit.....	72
8.4	Hypothesenüberprüfung.....	73
8.4.1	Beschreibung Methoden.....	73
8.4.2	Hypothesenüberprüfung	74
8.4.3	Zusammenfassung	94
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	98
10	TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	111
11	ANHANG	113

1 Einleitung

Schule, Lehrerinnen und Lehrer stehen nicht nur im Blickpunkt der Öffentlichkeit, sondern auch der Kritik. Das Arbeitsfeld der Sonderpädagogik ist ein breitgefächertes und bedarf hoher Flexibilität. Ich selbst arbeite bereits elf Jahre als Sonderschullehrerin, und diese Tätigkeit bereitet mir Freude. Immer wieder aber bemerke ich, dass auf Grund verschiedenster Ursachen die Arbeitsweisen in Regelschul- und Sonderpädagogik differieren. Pädagoginnen und Pädagogen verlassen häufig ihr Berufsfeld, weil sie sich in schwierigen Situationen, mit denen man bei der Tätigkeit mit Schülerinnen und Schülern immer wieder konfrontiert ist, nicht zureichend unterstützt fühlen und ihnen zu wenig Rückhalt geboten wird. Darüber hinaus herrscht oft mangelnde Zufriedenheit mit den vorzufindenden Rahmenbedingungen. Aus diesem Grund war es mir ein Anliegen zu erforschen, ob die Arbeitszufriedenheit von jenen genannten Faktoren abhängt.

1.1 Forschungsfrage

Die Hauptfrage meiner Diplomarbeit lautet:

Inwieweit wirken sich Merkmale, die in den Schulen der im Bereich der Sonderpädagogik tätigen Menschen vorzufinden sind, auf die Arbeitszufriedenheit aus? Dabei stellt die Arbeitszufriedenheit die unabhängige Variable dar.

Um die Merkmale besser zu identifizieren, differenziere ich die abhängigen Variablen in Arbeitsweisen und materiale Bedingungen. Die Arbeitsweisen beziehen sich auf interaktive, also die Interaktion betreffende, Aspekte. Interaktion wird im „Wörterbuch der Soziologie“ wie folgt definiert: „Wechselbeziehung zwischen Handlungen, Handlungsaustausch, zentraler soziologische Grundbegriff für die Analyse von gegenseitig aufeinander bezogenen Handlungen“ (Hillmann 2007: 387). Jene interaktiven Arbeitsweisen beinhalten die Unterstützung und Vernetzung innerhalb der Kolleg(inn)enschaft, zwischen Kolleg(inn)enschaft und Schulleitung und zwischen Kolleg(inn)enschaft und anderen Berufsgruppen und Institutionen. Wesentlich dabei ist auch, ob in schwierigen Situationen vereinbarte Strategien angewendet werden. Neben den interaktiven Arbeitsweisen sind auch die materialen oder materiellen Bedingungen, die von außen festgelegte Gegebenheiten darstellen, von Bedeutung. „Material“ beziehungsweise „materiell“ bedeutet „körperlich greifbar“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion: 1997: 502). Die Begrifflichkeit der „materialen Arbeitsbedingungen“ wird auch von Schmitz/Voreck (2011) verwendet und im Kapitel 6.2 noch näher ausgeführt. Klassengröße, Klassenzusammensetzung,

Unterrichtsmaterialien und Räumlichkeiten stellen solche Bedingungen dar und werden untersucht, um einen Vergleich herstellen zu können, ob jene, verglichen mit den Arbeitsweisen, sich ebenso auf die Arbeitszufriedenheit auswirken oder nicht.

Folgende Teilfragen ergeben sich aus meiner Forschungsfrage:

- Welche interaktiven Arbeitsweisen sind in den Schulen der im Bereich der Sonderpädagogik tätigen Lehrkräfte vorhanden, und wie groß ist die Zufriedenheit damit?
- Wie wird die Kolleg(inn)enschaft, wie die Schulleitung bewertet?
- Wie groß ist die Zufriedenheit mit den materialen Bedingungen?
- Stehen die Art der Bewertung und die Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen einer speziellen Arbeitsweise und der Arbeitszufriedenheit?
- Wirken sich die Arbeitsweisen stärker auf die Arbeitszufriedenheit aus als die materialen Rahmenbedingungen?

Die empirische Erhebung, die von Mitte Mai bis Ende Juni 2011 stattfand, wurde in der Steiermark durchgeführt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Nach der Darlegung der Forschungsfrage und der sich daraus ergebenden Teilfragen im Kapitel 1.1 erfolgt im Kapitel 2 eine theoretische, eher allgemein gehaltene Auseinandersetzung mit der Organisationstheorie und die Beschreibung der Schule als besondere Organisation. Auf die spezifisch sonderpädagogische Schulform und die Besonderheiten jener nehme ich anschließend im Kapitel 3 Bezug. Die Definition der Begrifflichkeit der „Arbeitszufriedenheit“, die meines Ermessens nach für meine Arbeit wesentlichen Ansätze im Bereich der Arbeitszufriedenheitstheorien, die Beschreibung der Messung und das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Arbeitszufriedenheit und organisatorischen Aspekten und anderen Korrelaten werden im Kapitel 4 abgehandelt. Für den Bereich der Sonderpädagogik hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit wesentliche Faktoren werden anhand von Studien, die im pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich durchgeführt wurden, im Kapitel 5 herausgearbeitet um dann in weiterer Folge im Kapitel 6 die unabhängigen Variablen zu begründen und darzustellen. Die Beschreibung

unterstützender und vernetzender Arbeitsweisen und materialer Bedingungen wird im Kapitel 6 im Zusammenhang mit Schule im Hinblick auf die Hypothesenbildung erläutert.

Anschließend befasse ich mich mit den methodischen Aspekten meiner Forschungsfrage. Im Kapitel 7 werden die Hypothesen noch einmal angeführt und des Weiteren die Zielgruppe, der Forschungsverlauf und der Fragebogen erläutert. Im Kapitel 8 folgen die Beschreibung der Stichprobe und ausgewählter Items, die Indexbildung und die Auswertung und Interpretation der Hypothesen. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Am Ende der Arbeit finden sich das Literatur- und Tabellenverzeichnis und der Anhang. Meine Erhebung führte ich aus pragmatischen Gründen in der Steiermark durch. Die berufliche Distanz zu meiner Arbeitsumgebung war ausschlaggebend für die Wahl dieses Bundeslandes, ebenso die rasche Genehmigung meiner Befragung und die Offenheit, die mir diesbezüglich entgegengebracht wurde. An dieser Stelle möchte ich mich herzlichst bei meinen Berufskolleginnen und Berufskollegen bedanken, die Interesse für meine Diplomarbeit zeigten und an der Online-Erhebung zum Thema Arbeitszufriedenheit teilnahmen.

Formal merke ich Folgendes an: Um die Flüssigkeit des Textes nicht wesentlich zu beeinträchtigen, verwende ich nur bei längeren Wörtern wie Kolleg(inn)enschaft die Klammer. In allen übrigen Fällen erfolgt sowohl die weibliche als auch die männliche Schreibweise.

2 Der System- und Organisationsbegriff

Zunächst werde ich den Begriff der Organisation erläutern um anschließend in diesem Sinne auf das System Schule näher einzugehen.

Als soziales System wird nach Luhmann alles bezeichnet, was innen von außen trennt, was bedeutet, dass die Zugehörigkeit über die Differenz von Inklusion und Exklusion erzeugt wird. Die Grenzen setzen eine innere Ordnung voraus. Das System verhält sich relativ invariant. „Ein Handlungssystem ist jeder abgrenzbare Handlungszusammenhang“ (Luhmann 1995: 24). Sind die Handlungen durch einen Sinn verbunden, besteht ein Zusammenhang mehrerer Handlungen. Sozialsysteme bestehen aus konkreten Handlungen. Die formale Organisation erschließt Möglichkeiten der Integration und Stabilisierung sozialer Systeme. Daraus folgt, dass das System relativ invariant Veränderungen der Umwelt standhält. Diese Invarianz erhält ein Handlungssystem, das durch Verhaltenserwartungen geordnet wird. Handlungen, Erwartungen, Symbole und Ausdrucksmittel haben für die Organisation andere Funktionen als für den einzelnen Menschen. Personen formieren sich meistens aus bewusst erlebten Gründen oder zu bestimmten Zwecken. Es entsteht ein soziales System, das komplexe Anforderungen erfüllen muss. Es sind aber nie alle Handlungen und Erwartungen formal organisiert. Luhmann misst auch der informalen Organisation eine Bedeutung bei. Zur Orientierung einer Handlung gehören verschiedenste Erwartungen, kurzfristige, situationsgebundene Vermutungen, Kontinuitätsersparungen und vieles mehr. Die formalisierten Erwartungen nehmen aber dennoch eine besondere Stellung ein, da sie auf das System als Ganzes bezogen sind. Eine Mitgliedschaft zu einer Organisation bedeutet die Annahme und Erfüllung von Erwartungen.

Das konkrete Handlungssystem muss von der formalen Organisation unterschieden werden. Diese Differenzierung macht es möglich, nach der Funktion der Formalisierung von Verhaltenserwartungen für ein soziales System zu fragen, das heißt die spezifischen Probleme zu ermitteln, die in einem sozialen System durch Formalisierung gelöst werden. Um Situationen zu vereinfachen findet man in einer Organisation im Gegensatz zu anderen menschlichen Kontakten allgemeine Vorstellungen über Arbeitsplatz, Amt, Kompetenz und Autorität, verschiedene Kommunikationstypen wie Weisung und Entscheidung, Zuständigkeitsbestimmungen und Brauchbarkeitsregeln (Luhmann 1995).

Es gibt neben der Definition nach Luhmann noch zahlreiche andere Organisationsdefinitionen. Nach Preisendörfer beispielsweise stellen Organisationsziele, eine

formale und informelle Organisationsstruktur, Mitglieder/Beteiligte und eine räumlich-sachliche Ausstattung den Kern einer Organisation dar (Preisendörfer 2008).

2.1 Die Schule als Organisation

Die Schule kann als formale Organisation im Gegensatz zu nicht-organisationalen sozialen Gebilden bezeichnet werden, weil sie über Regeln der Mitgliedschaft verfügt. Diese gehen auf die nach Luhmann benannte Mitgliedsrolle zurück (Langenohl 2008). Zum Beispiel werden Erwartungen an Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gestellt, die es zu erfüllen gilt. Die Mitgliedsrolle leitet sich aus ausdrücklich gesetzten Zielen der Organisation ab. Ein weiterer Punkt, warum die Schule einer Organisation zugeschrieben werden kann, ist die formale Arbeitsteilung, bei der jede Rollenträgerin und jeder Rollenträger bestimmte Aufgaben wahrnimmt, um das Erreichen der Organisationsziele zu gewährleisten. Die Rollen werden auf Grund verschiedener Aufgaben ausdifferenziert (Langenohl 2008; Lohmann 1978).

Organisationstheoretisch wird von der Schule als selbstreferentielles System gesprochen, das einer inneren Logik folgt. Diese kann zwar durch externe Einflüsse gestört, aber nicht festgelegt werden (Herzog 2009).

Eine Schule hat Ziele und Zwecke, eine formale und informelle Struktur, die Rollen und Rollenbeziehungen ausdifferenziert, und Mitglieder. Auch ist sie räumlich-sachlich ausgestattet (Langenohl 2008). Meistens ergibt sich auch ein hierarchisches Gefüge (Herzog 2009). Um als Organisation bezeichnet werden zu können ist nach Lohmann auch die Rationalisierung von Bedeutung (Lohmann 1978).

Rationalisierung steht im Schulbereich für die systematische Aufgabenverteilung und Arbeitsteilung. Das beinhaltet auch die Stellung der Schulverwaltung. Schulwesen und Schule sind nach den Prinzipien der Amtshierarchie, der Amtskompetenzen und Regeln und Verfahrensvorschriften organisiert (Lohmann 1978).

Die Organisation Schule wird „von oben“ durch einen Träger, im häufigsten Fall durch den Staat, konstituiert. Dieser will sowohl seine Interessen mittels der Organisation realisieren als auch für den Unterricht sorgen. Der Träger sucht dann geeignete Akteurinnen und Akteure, die in weiterer Folge Mitglieder werden und sich für dessen Anliegen einsetzen (Schimank 2002).

Die arbeitsteilige Funktionsgliederung, der Amtscharakter der Lehr- und Verwaltungsrollen, die hierarchische Ordnung der Ämter und die Regelmäßigkeit der Handlungsvollzüge lassen Schule als eine Verwaltungsorganisation erscheinen, die hauptsächlich an Aspekten der Regel- und nicht an Zielbefolgung ausgerichtet ist (Feldhoff 1978; Henecka/Wöhler 1978).

Altrichter bezeichnet die Schule als Expertenorganisation mit bürokratischem Charakter, in der Feedback sowohl auf horizontaler als auch auf hierarchischer Ebene fehlen (Altrichter 2000).

Langenohl unterteilt die Schule als Organisation in drei Ebenen, die Mikroebene, die den Rahmen schulischer Organisation bezeichnet, die Mesoebene, auf der die Schule als Bindeglied zwischen dem Handeln von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern gesehen wird, und die Makroebene, die die Einbettung der Schule in das gesamtgesellschaftliche Geschehen meint (Langenohl 2008). Für meine Diplomarbeit ist hauptsächlich die Mikroebene von wesentlicher Bedeutung.

Die Schule stellt einen Teil des Bildungs- und Erziehungssystems dar. Von einem „pädagogischen Establishment“ (Luhmann/Schorr 1979: 343) spricht man, wenn man den organisatorischen Überbau der Schule meint, wie auch die umgebenden sozialen Strukturen, welche nur indirekt auf die Bildung und Erziehung einwirken. Wissenschaftliche, politische und administrative Kontexte werden diesem Establishment zugerechnet. Die Festlegung von Rollen, die mit unterrichtlichen Aufgaben nichts gemein haben, soll Rollenkontinuität und Kontinuität des Establishments garantieren. Qualitätsverbesserungen des Unterrichts und Establishments sind voneinander unabhängig. Sobald die Komplexität und Änderbarkeit der Erwartungsstrukturen Probleme aufwirft, wird mit diesem Überbau Sicherheit garantiert.

Systemtheoretisch betrachtet geht man davon aus, dass die einzelnen Einheiten wie Unterricht, (Einzel-) Schule und pädagogisches Establishment nicht vollständig aneinander gekoppelt sind (Luhmann 1979; Herzog 2009).

Trotz der beschriebenen Kriterien, die die Schule als Organisation erscheinen lassen, gibt es dennoch einige Besonderheiten, auf die ich jetzt eingehen möchte.

2.2 Das Besondere an der Organisation Schule

Im Bereich Mitgliedschaft, Erwartungen und Rollen gibt es Besonderheiten. Aufgrund der vorherrschenden Schulpflicht sind die Kriterien der Mitgliedschaft nicht für alle Mitglieder gleichermaßen gültig. Je nachdem, ob die Erwartungen der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer oder der Schulverwaltung betrachtet werden, ergeben sich unterschiedliche Erwartungsmuster, die dann auch zu Rollenkonflikten führen können – wie etwa im Falle der Nichtübereinstimmung der Erwartungen der Lehrpersonen mit der Schulleitung (Lohmann 1978).

Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler könnten möglicherweise erfüllt werden, wenn die erzieherische Aufgabe an den Bedürfnisstrukturen der Jugendlichen angepasst wird. Die

Rollenerwartungen an die Schülerinnen und Schüler müssen daher nicht zwangsläufig von ihnen erfüllt werden (Langenohl 2008).

Im Unterschied zu anderen Organisationen sind die Zwecke und Ziele der Schule uneinheitlich definiert. Der Zweck könnte Förderung aber auch Selektion sein. Trotz der Lehrpläne sind die Ziele allgemein und diffus (Lohmann 1978; Herzog 2009). Erziehungsziele sind in hohem Maße abstrakt (Peter 1971). Die einzelnen Akteure der Schule arbeiten weitgehend unabhängig, was auch zu Zielambivalenzen führt (Bormann 2000). Die meisten für Erziehung und Unterricht wichtigen Entscheidungen laufen von oben nach unten ab, ohne dass Rückkoppelungen von unten Beachtung finden. Autonome Entscheidungen, die beispielsweise in Lehrer(innen)konferenzen getroffen werden, sind rechtlich kaum abgesichert. Die oberen Instanzen haben Entscheidungs-, Anordnungs- und Befehlsfunktion, während die unteren Instanzen diese hauptsächlich ausführen. Es werden kustodiale und edukative Zielaspekte unterschieden. Kustodiale Zielaspekte sind etwa solche wie die Aufrechterhaltung der Routine, der Normierung des Lehrstoffes, der Rationalisierung, der Koordination wohingegen edukative Zielaspekte solche des persönlichen Engagements der Pädagogin und des Pädagogen, Individualisierung, schöpferische Freiheit, spontane und personale Rollenbeziehungen, Selbstständigkeit und Autonomie beinhalten. Diese unterschiedlichen Zielbestimmungen verhalten sich diskrepant zueinander und führen zu Konflikten. Innerhalb der Schulorganisation dominieren die kustodialen Aspekte (Henecka/Wöhl 1978).

Weiters sind Schulen dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur formale, sondern auch informelle Rollen, wie beispielsweise bei Lerngruppen von Schülerinnen und Schülern vorherrschen (Langenohl 2008). Dies widerspricht aber nicht unbedingt der Bezeichnung der Schule als Organisation, da zwar eine Organisation immer formal ist, aber formale und nicht formale Strukturen vorherrschen können (Endruweit 2004). Die informale Rollenstruktur kann positiv gewertet werden. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler stehen insofern in einem kooperativen Verhältnis, als beide zum Erfolg beitragen müssen. Das heißt, es gibt nicht nur die arbeitsteilig-hierarchisch „professionelle“ Beziehung zwischen den Gruppen, sondern auch die wechselseitige: der Wissensvorsprung der Lehrperson muss spezifiziert an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, die dann zum Erfolg, den beide Parteien zum Ziel haben, beitragen können (Langenohl 2008).

Auch arbeiten die einzelnen Lehrpersonen hauptsächlich alleine und wenig im Team. Dalin bezeichnet dies als „schwache Integration“ (Dalin 1999: 109). Bormann geht von einer „losen Kopplung“ aus, die eine Besonderheit im Schulbereich darstellt (Bormann 2000). Diese

Begrifflichkeit stammt von Weick und wird von ihm folgendermaßen definiert: „Lose Kopplung liegt dann vor, wenn zwei getrennte Systeme entweder nur wenige Variablen miteinander gemein haben, oder ihre gemeinsamen Variablen im Vergleich mit den anderen das System beeinflussenden Variablen schwach sind. Zwei Systeme, die durch wenige oder schwache gemeinsame Variablen verbunden sind, werden als lose Kopplung bezeichnet“ (Weick 1985: 163). Lose Koppelung entsteht durch die Beziehung der Ansprechbarkeit von Systemelementen für materiale Einflüsse mit der Möglichkeit zu autonomen Verhalten andererseits. In Schulen sind Aktivitäten und Strukturelemente relativ unabhängig, was zu organisationalen Unstimmigkeiten führen kann. Das Handeln der Lehrkraft im Klassenzimmer und die Beziehung zur Schulleitung, beziehungsweise zur Schulaufsicht stellen lose gekoppelte Elemente dar.

In der Schule gibt es aber auch eine feste Koppelung, was die nach wie vor existierenden bürokratisierten und vorgegebene Handlungsweisen und Überregulierungen betrifft. Die Arbeit im Klassenzimmer jedoch ist von großen Freiräumen bestimmt. Die Teile des Schulsystems, die offen sind, können, müssen jedoch nicht für den Austausch mit der Umwelt genutzt werden. Die Responsivität ist begrenzt. Insofern kann lose Koppelung auf der Ebene der Einzelschule zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung, auf der Ebene des Unterrichts zwischen Lehrkraft, Schülerinnen und Schülern und auf der Ebene der Elternarbeit relevant für Belastungen werden. Gerade jene Lehrerinnen und Lehrer, die sehr engagiert ihre Ideen verfolgen, laufen Gefahr auf Grund unterschiedlicher Interessen und Zielvorstellungen verschiedener Akteurinnen und Akteure wenig Anerkennung und positive Rückmeldung zu erhalten. Diese mangelnde Reziprozität kann sich auf engagierte Lehrpersonen belastend auswirken. (Wülser 2008).

Auch gelten Schulen als strukturarm, was die Ausdifferenzierung von Kommunikations- und Teamformen betrifft (Bormann 2000). Sieht man die Schule als pädagogische Handlungseinheit, sind intensive Kooperation der Lehrkräfte und gute Arbeitsbeziehungen unerlässlich (Bauer 2008).

Das Fehlen von Konkurrenz und Technologie hebt sich von anderen Organisationen ab. Es gibt kaum einen Wettbewerbsdruck, und im Unterschied zu anderen Organisationen mangelt es an Technologien, womit angepeilte Ziele erreicht werden könnten. Dalin spricht von fehlender Konkurrenz (Dalin 1999: 109). Betriebswirtschaftliches Denken ist in Schulen kaum vorhanden. Obwohl die einzelnen Schulen auf Grund finanzieller Abhängigkeiten kaum Selbstbestimmungsmöglichkeiten haben, erlaubt das System den Lehrpersonen selbst eine große Autonomie, die mit Professionalität argumentiert wird (Herzog 2009).

Erziehungsprozesse können nicht mechanisch betrachtet werden und sind nur begrenzt rationalisierbar (Rolf 1993).

Vergleicht man die Schule mit anderen Organisationen, so ist auch der Bereich Professionalität abweichend. Die sogenannte „professionelle Organisation“ (Herzog 2009: 161) ergibt sich aus der Einzelarbeitssituation der Lehrerin und des Lehrers, steht in geringem Bezug zum hierarchischen Gefüge und ist kaum einer Kontrolle unterworfen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind eingeschränkt Vorgesetzte. Die eigentliche Arbeit der Lehrperson wird im Klassenzimmer geleistet, wo kaum Reglementierung oder Standardisierbarkeit gegeben ist. Erfolgsunsicherheit oder die Ungewissheit, ob richtig gehandelt wird, kann daraus folgen. Oft zeigt sich erst Jahre später ob die Art des Unterrichts zielführend war (Herzog 2009; Rolff 1993).

Eine Organisation stellt zwar immer auch eine begrenzende Bedingung dar, ist aber gleichzeitig auch Voraussetzung dafür, um im Erziehungssystem professionell handeln zu können (Kolbe/Reh 2008). Eine Organisation gibt Entscheidungen vor und erzeugt eine gesteigerte Erwartung an Kontrollierbarkeit und Steuerbarkeit von Handlungsprozessen. Kooperation bringt die konstitutiven Elemente hervor. Da nach Kuper eine Organisation die „Komplexität der Umwelt kognitiv nie annähernd repräsentieren kann“ (Kuper 2001: 103 IN Kolbe/Reh 2008: 802), dient Kooperation deshalb auch der Aushandlung der Umweltrelationen der Organisation.

3 Organisationsformen von sonderpädagogischem Unterricht

3.1 Sonderschule und Sonderpädagogisches Zentrum

In Österreich gibt es je nach sonderpädagogischem Förderbedarf verschiedene Sonderschultypen für:

- leistungsbehinderte oder lernschwache
- körperbehinderte
- sprachgestörte
- gehörlose
- sehbehinderte
- erziehungsschwierige
- schwerstbehinderte
- erkrankte (Heilstätten)

Kinder (Ramberger 2001).

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn ein Kind in Folge „physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule...ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist.“ (Bundesgesetz über die Schulpflicht 1985, § 8 Abs. 1, BGBl. Nr. 76, in der Fassung BGBl. Nr. 513/1993)

Je nach Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden innerhalb eines Einzugsgebietes von Schulen entsprechende Organisationsformen erforderlich (Ramberger 2001).

Abgesehen von einigen Schulversuchen blieb bis 1993 das Sonderschulwesen eigenständig, das heißt, dass alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine eigene Klasse in einer Sonderschule oder in einer Klasse, die an eine Regelschule angeschlossen war, besuchten. Doch aufgrund zunehmender Kritik an dieser Unterrichtsform kam es dann zu einem Umbruch (Burger 1998).

Im § 27a der 15.SchOG-Novelle 1993 werden erstmals sonderpädagogische Zentren definiert. Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch

Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, daß Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können“ (§27a Abs 1, SchOG). Der Landesschulrat legt fest, welche Sonderschulen zu Sonderpädagogischen Zentren erklärt werden und welche als Sonderschulen weiterbestehen (§27 a Abs 1, Abs 2, SchOG).

Abhängig von der Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler darf die Klassenschülerhöchstzahl 10 beziehungsweise 13 nicht überschreiten (§27 Abs. 1, SchOG).

Es existiert sowohl das Modell eines SPZ mit Schülerinnen und Schülern und das Modell ohne eigene Klassen, wobei in der Praxis das erstere häufiger zu finden ist. Aber auch wenn sonderpädagogische Zentren selbst Klassen führen, haben sie immer auch die zusätzliche Aufgabe (Sohlmann 1996) durch Bereitstellung von Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in Regelschulen unterrichtet werden können. Ebenso wird neben unterrichtlichen Maßnahmen wie Therapien, Pflegepersonen, die räumlich-technische Ausstattung und außerunterrichtliche Erfordernisse wie die Integration in der Freizeit mehr Bedeutung beigemessen. Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, Schulleitungen, der Schulaufsicht und der Schulerhalter, Teamentwicklung, integrationsunterstützende Maßnahmen und der Umgang mit Konflikten in der Schule gehören zu wichtigen Aufgabenfeldern der sonderpädagogischen Zentren (Hovorka 1994; Feyerer et al 2006).

Mit der Schaffung Sonderpädagogischer Zentren sollte das Umfeld stärker miteinbezogen werden. Sonderpädagogische Zentren sollen als „Drehscheibe für netzwerkorientiertes Handeln im Stadtteil oder in der Region zugunsten der sozialen und schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihrer Angehörigen“ dienen (Hovorka 1994: 3f). Auch die Betreuung von Integrationslehrerinnen und -lehrern ist eine wesentliche Aufgabe sonderpädagogischer Zentren.

Netzwerkorientierte Sozialraum- und Gemeinwesenarbeit soll das Umfeld des einzelnen Kindes und dessen Familie stärker in die schulische Arbeit miteinbeziehen und unterstützen (Altrichter /Feyerer 2008; Hovorka 1994). Das Sonderpädagogische Zentrum wird zunehmend mehr Kompetenzzentrum und ist eng vernetzt mit anderen Institutionen und Spezialistinnen und Spezialisten aus verschiedenen Bereichen (Ramberger 2011).

Sowohl in Integrationsklassen als auch in Sonderpädagogischen Zentren gibt es das Modell des „Teamteachings“ (Dvorak-Fiedler/Weissgärber 2011).

Doch nicht nur die Schaffung von Sonderpädagogischen Zentren war eine Neuerung, sondern auch die Integration der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen (Burger 1998).

3.2 Integrationsklassen

In der 15. SchOG-Novelle 1993 wurde die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Volksschule übernommen. Damit wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet, diese neuen Anforderungen zu erfüllen. Seit 1996 ist auch die Integration in der Sekundarstufe möglich. Dies bedeutet, dass sowohl Schülerinnen und Schüler ohne, als auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam in einem Klassenverband unterrichtet werden (Burger 1998). Meist wird so vorgegangen, dass das Sonderpädagogische Zentrum in Absprache mit dem Bezirksschulrat die Zuteilung von Kindern je nach Anzahl und Wohnort in die Integrationsklassen organisiert (Ramberger 2001). Es sollte jedoch auch sichergestellt werden, dass pädagogische Ressourcen verfügbar sind (Speck 1991). Grundsätzlich jedoch gilt nach § 8a. (1) des Schulpflichtgesetzes Folgendes: „Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (...) sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse, oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (...) zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar, oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist.“ (Bundesgesetz über die Schulpflicht 1985, §8a)

Eine Integrationsklasse wird von einem Team betreut, zumeist ist dies eine Regelschullehrerin oder ein Regelschullehrer aus dem Bereich der Volks- oder Hauptschule und eine Sonderschullehrerin oder ein Sonderschullehrer (Ramberger 2001). Über die Klassenschüler(innen)höchstzahl von Integrationsklassen in der Volksschule findet man folgenden Gesetzestext vor: „Die Ausführungsgesetzgebung hat zu bestimmen, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Ausmaß die Klassenschülerhöchstzahl für Klassen, in denen sich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden, niedriger als der Richtwert ist. Dabei ist auf die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Art und das Ausmaß der Behinderung sowie das Ausmaß des zusätzlichen Lehrereinsatzes Rücksicht zu nehmen.“ (§ 14 Abs.SchOG). Für die Hauptschulen gilt das Gleiche (§ 21,SchOG). Die Klassenschülerhöchstzahlen in Volksschul- und Hauptschulklassen beträgt

25 (§14 Abs 1/§21,SchOG). Die genaue Festlegung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt von der „zuständigen Behörde“ (14§/§21,SchOG). In der Steiermark sollte je nach Ausmaß die Zahl fünf nicht überschritten werden (§5 Abs 1/§10 Abs. 1, Steiermärkisches Pflichtschulorganisations-Ausführungsgesetz 2000).

„Für Kinder mit SPF ... kann ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich eingesetzt werden“ (vgl. §13 Abs.1, SchOG), in der Hauptschule „ist“ eine zusätzliche Lehrkraft einzusetzen (§20 Abs. 1, SchOG). Eine sonderpädagogische Ausbildung jener Lehrerin oder jenes Lehrers ist laut Gesetzestext keine absolute Notwendigkeit. Allerdings wird in den 2008 erlassenen Richtlinien zu Qualitätsstandards im sonderpädagogischen Bereich empfohlen, dass eine Sonderschullehrerin oder ein Sonderschullehrer mit einer gesamten Unterrichtsverpflichtung in einer Integrationsklasse zu unterrichten hat (BMUKK 2008).

Jede Lehrkraft des Teams trägt die gleiche Verantwortung für das Geschehen in der Klasse und sollte sich über die Aufgaben und Ziele der Klassenführung einig sein. Die gemeinsame Vorbereitung soll den Unterricht so gestalten, dass jedes Kind individuell gefördert werden kann. Es kann auch Situationen geben, in denen eine Aufteilung der Schüler(innen)gruppen in unterschiedliche Räume notwendig ist (Ramberger 2001).

Der Unterricht in einer Integrationsklasse erfordert eine Menge unterstützender Rahmenbedingungen wie die Verminderung der Klassenschüler(innen)höchstzahl, den zusätzlichen Einsatz von Lehrkräften und geeignete Lehrmittel (Feyerer 2009). Die integrative Beschulung ist aber gesetzlich relativ unverbindlich geregelt. Die 2008 erstellten Richtlinien für Qualitätsstandards (BMUKK 2008) sind Empfehlungen und lassen viel Handlungsspielraum offen, was zu Schwierigkeiten führen kann.

Auch wenn viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen unterrichtet werden, gibt es nach wie vor Sonderschulklassen, in denen vorrangig Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, für die ein entsprechender Unterricht in einer Regelklasse nicht möglich ist (Ramberger 2001). In Sonderschulen werden vor allem schwer beeinträchtigte wie etwa schwerstbehinderte Kinder gefördert (Feyerer 2009). Grundsätzlich entscheiden die Eltern, in welcher Schulform ihr Kind unterrichtet werden soll (Ramberger 2001).

3.3 Besondere Kennzeichen der Organisation und der Tätigkeit im Berufsfeld der Sonderpädagogik

Eine organisierte, spezielle und ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler steht im Mittelpunkt der sonderpädagogischen Tätigkeit. Die Lehrkräfte bringen autonome Entscheidungen, normative Vorstellungen und eigene Verantwortung in das objektiviert und formalisierte System ein. Eine Schule ist nie ein total geschlossenes System, wenn die Lehrkräfte sich nicht als reine Beamte verstehen. Formalrationale und informelle Beziehungsorganismen können entstehen. Teilbereiche, die als lose gekoppelte Systeme, bezeichnet werden, interagieren miteinander und komplementieren sich. Die spezialisierte Lehrkraft kann, wenn ihr die eigenen Grenzen bewusst sind, durch Interdisziplinarität Grenzen und Kompetenzen überschreiten. Die ganzheitliche Erziehungsarbeit sollte dialogisch ablaufen. Der spezielle Erziehungsbedarf bedeutet, dass interdisziplinär vorgegangen werden muss. Sowohl an der Basis als auch im wissenschaftlichen Diskurs sind Teamarbeit, fächerübergreifende Verständigung und Kontaktaufnahme unerlässlich (Speck 1991).

Das hauptsächliche Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen im sonderpädagogischen Bereich ist die Arbeit in Integrationsklassen, in Sonderschulklassen für Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 8. oder 9. Schulstufe und in Klassen für schwerstbehinderte Kinder. Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer koordinieren sonderpädagogische Maßnahmen, kooperieren mit Expertinnen und Experten und anderen Lehrerinnen und Lehrern. Teamfähigkeit ist in der Arbeit in Integrationsklassen erforderlich. Gutachten müssen ebenso erstellt werden, was eine hohe förderdiagnostische Kompetenz voraussetzt (Feyerer 2009). Vernetzung, Beratung, Koordination und Integration der Maßnahmen sind Aufgaben der sonderpädagogisch Tätigen (Becher 2008).

Im Bereich Mitgliedschaft, Rollen und Erwartungen kommt es zu noch größeren Unsicherheiten als im Regelschulbereich. Mit der Einführung der Integration änderten sich auch die Erwartungen an die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (Ramberger 2001; Burger 1998).

Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer, die in der integrativen Beschulung arbeiten, sind häufig institutionell an eine Sonderschule gebunden oder identifizieren sich beruflich stärker damit als mit der Regelschule. In der Praxis gibt es jedoch Bestreben nach „schulhausintegrierter Förderung“ (Opp et al 2008: 353).

Die Aufgabenverteilung zwischen Regelschul- und Integrationslehrkraft entbehrt einer Vorgabe und einer transparenten Regelung. Vielmehr ist sie eher Auslegungssache der betroffenen Lehrkräfte und lässt sehr viel Handlungsspielraum offen. Die in einer Integrationsklasse tätigen Lehrkräfte sind gleichwertige Partnerinnen und Partner und für alle Kinder zuständig. Beide tragen die „gleiche Verantwortung“ für beide Schüler(innen)gruppen, jedoch ist die Sonderschullehrerin/der Sonderschullehrer doch primär für die sonderpädagogische Betreuung und Beratungstätigkeiten zuständig (Feyerer et al 2006 /Opp et al 2008) und fühlt sich zunehmend als „Anwalt von Problemkindern“ (Opp et al 2008: 348). Für problematische Situationen zuständig entfällt die autonome Verantwortung für den Unterricht. Dies kann zu Rollenunsicherheiten auf beiden Seiten führen. Da auch die Doppelbesetzung in Integrationsklassen einer klaren Regelung entbehrt (§13 Abs. 1, 15 SchOG), muss auch die Gleichwertigkeit der Teampartnerinnen und Teampartner in Frage gestellt werden.

Nach Luhmann würde dieser Aspekt die Zuständigkeitsbestimmung betreffen, die ein Kennzeichen einer formalen Organisation darstellt. (Luhmann 1995).

Da im sonderpädagogischen Berufsfeld die Kooperation und Teamarbeit Grundaspekte der Tätigkeit darstellen (Hedderich 1997, Feyerer et al 2006), könnte die von Dalin bezeichnete schwache Integration (Dalin 1999) oder die von Weick benannte lose Koppelung der Systeme (Weick 1985) unter diesem Blickwinkel noch genauer betrachtet werden. Ich vermute eine Abweichung dieser Annahme dahingehend, dass im sonderpädagogischen Bereich die Systeme enger aneinander gekoppelt sind, da die beiden Lehrpersonen im Regelfall stärker miteinander kooperieren als sonst im Schulalltag üblich.

4 Arbeitszufriedenheit

4.1 Definition Arbeitszufriedenheit

Für den Begriff der Arbeitszufriedenheit gibt es zahlreiche Definitionen. Neuberger und Allerbeck versuchen die Arten von Begriffsbeschreibungen zu systematisieren. Arbeitszufriedenheit kann als Bedürfnisbefriedigung gesehen werden, aber auch als möglichst aufgehobene Soll-Ist-Differenz, als das Erreichen bestimmter Werte, als angenehmer personenimmanenter Zustand oder als affektive Bewertungsreaktion. Darüber hinaus kann dieser Begriff den Gleichgewichtszustand beschreiben, der hergestellt wird, wenn Anforderungen der Umwelt erfüllt werden. Manche bezeichnen mit dem Begriff der Arbeitszufriedenheit das Ergebnis von Erlebnisverarbeitungs- und Abwägungsprozessen oder die Erwartungshaltung. Operationale Definitionen betonen Korrelate, Bedingungen oder Konsequenzen von Arbeitszufriedenheit (Neuberger/Allerbeck 1978a). Ob jemand zufrieden ist oder nicht, hängt vom Anspruchsniveau der jeweiligen Person ab. Hat eine Person niedrige Ansprüche, wird sie mit situativen Bedingungen eher zufrieden sein als jemand der höhere Ansprüche hat. So betrachtet ist die Zufriedenheit äußerst subjektiv zu sehen (Rosenstiel 1975).

Nach Jost beschreibt die Arbeitszufriedenheit „eines Mitarbeiters die Einstellung gegenüber seiner derzeitigen Arbeit“ (Jost 2008: 56). Diese entsteht aus der Bewertung der Differenz der Erwartungen und der erfolgten Bedürfnisbefriedigung. Abhängig davon, wie sehr diese Komponenten harmonieren oder dissonieren entsteht Arbeitszufriedenheit oder Arbeitsunzufriedenheit (Jost 2008).

Merz versteht Arbeitszufriedenheit „als Ergebnis eines Vergleiches von Merkmalen des Berufes bzw. der Berufssituation und den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen des Berufstätigen. Diese beiden Variablengruppen fungieren in diesem Grundmodell als Determinanten von AZ. Dementsprechend sollen [...] Determinanten, die eher der (äußeren) Berufssituation zuzuschreiben sind, von Determinanten, die eher Merkmale des Individuums darstellen, unterschieden werden“ (Merz 1979: 59).

Verschiedene Theorien in der Organisationspsychologie thematisieren die Arbeitszufriedenheit. Jene, die für die Entstehung meines empirischen Teils von wesentlicher Bedeutung sind, greife ich auf und führe sie näher aus.

4.2 Mögliche Faktoren von Arbeitszufriedenheit

Für die Arbeitszufriedenheit können drei verschiedene Modelle unterschieden werden: Bottom-up-Ansätze fokussieren die Wirkungen von Arbeitsbedingungen oder solche, die subjektiv wahrgenommen werden. Top-down-Ansätze gehen davon aus, dass Personenmerkmale ausschlaggebend für die Arbeitszufriedenheit sind, und interaktionistische Modelle analysieren sowohl Personenvariablen als auch Arbeitsbedingungen (Abele et al 2006). Für meine Diplomarbeit ist primär das erstgenannte Modell von wesentlicher Bedeutung.

Bottom-up-Ansätze beruhen darauf, dass Arbeitszufriedenheit bzw. –unzufriedenheit auf bestimmte objektive, situative Bedingungen, die außerhalb der Person liegen, zurückgeführt wird. Beispielsweise besagt das Human–Relation–Konzept, dass eine Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen innerhalb von Arbeitsgruppen sich förderlich auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt (Abele et al 2006). Interaktion, soziale Unterstützung, eine mitarbeiterorientierte Führung und Rollenklarheit sind dabei wesentliche Determinanten (Sturm et al 2011). Auch die Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitsmotivation von Herzberg geht von ähnlichen Annahmen aus. Hierbei entsteht Arbeitsunzufriedenheit infolge von Defiziten in Kontextbedingungen. Arbeitszufriedenheit hingegen beruht auf Kontextfaktoren (Abele et al 2006). Die Kontextbedingungen sollen dazu beitragen Arbeitsunzufriedenheit zu vermeiden und die Hygienebedürfnisse zu stillen. Diese sind unter anderen der Gehalt, Arbeitsplatzsicherheit, zwischenmenschliche Beziehungen und gute Arbeitsplatzbedingungen. Kontextfaktoren befriedigen die Motivationsbedürfnisse wie Anerkennung, persönliche Entwicklung, Verantwortung und Beförderung und führen zu Arbeitszufriedenheit. Sind diese Faktoren nicht vorhanden, kommt es nach Herzberg jedoch trotzdem nicht zur Unzufriedenheit (Jost 2008).

Der Abbau oder die Vermeidung von Arbeitsunzufriedenheit ist ein neutraler Zustand (Kals/Gallenmüller-Roschmann 2011). Motivation und Arbeitszufriedenheit sind miteinander verknüpft (Semmer/Udris 2007). Herzbergs Theorie zufolge erhöht vor allem Anerkennung die Arbeitszufriedenheit (Gallenmüller-Roschmann/Kals 2011; Jost 2008). Allerdings ist Herzbergs Theorie nicht unumstritten. Denn ein Hygienebedürfnis einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters könnte bei einer anderen Person ein Motivationsbedürfnis sein. Jost kritisiert die Beliebigkeit der Klassifikation der Bedürfnisse. Ebenso könnten nach ihm die Bedürfnisse Wechselwirkungen erzeugen (Jost 2008).

Wegge, Dick, Fisher und West (2004) fanden heraus, dass Partizipation, Autonomie, das Vorgesetztenverhalten und das Arbeitsklima sich wesentlich auf die Arbeitszufriedenheit

auswirken. Besteht ein subjektives positives Erleben von jenen Merkmalen entstehen angenehmere Gefühle (Wegge/van Dick 2006).

Auch andere Verfahren gehen davon aus, dass das subjektive Befinden und Erleben bei der Arbeit von objektiven Merkmalen des Arbeitsplatzes abhängt. So werden beispielsweise Konstellationen von Arbeitsplatzbedingungen identifiziert, aus denen sich Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und geringe Arbeitszufriedenheit ergeben (Abele et al 2006).

Im Gegensatz zu Bottom-up-Ansätzen gehen Top-down-Ansätze davon aus, dass bestimmte Personenvariablen ausschlaggebend für die Arbeitszufriedenheit sind. Lebenszufriedenheitsforschungen zufolge weiß man, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Extraversion und emotionale Stabilität mit einer größeren Zufriedenheit mit dem Leben einhergehen. So lässt sich vermuten, dass Menschen mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen eher mit ihrer Arbeit zufrieden sind als andere (Abele et al 2006). Semmer/Udris halten jene Faktoren aber im Vergleich zum Einfluss von der tatsächlichen Arbeit für wenig bedeutsam (Semmer/Udris 2007).

Abele et al gingen der Frage nach, welche der drei erwähnten Modelle, also Top-down, Bottom-up oder interaktionistische Ansätze, Arbeitszufriedenheit am ehesten erklären. Analysiert wurden Situationsmerkmale, Personenmerkmale, wie beispielsweise Extraversion und Gewissenhaftigkeit, Selbstkonzeptvariablen wie etwa Selbstwirksamkeit, Gruppenzugehörigkeit, Selbstschutz und Selbstbehauptung und berufsbezogene Ziele. Die Situationsmerkmale gliederten sich in objektive Arbeitsplatzmerkmale wie Gehalt, Leitungs- und Delegationsbefugnisse und perzipierte Arbeitsplatzmerkmale wie Belastung, positiv-partizipative Führung, kollegiale Unterstützung, Handlungsspielraum und Qualifizierungsmöglichkeiten. Die Hauptergebnisse der Untersuchung zeigen den starken Einfluss der perzipierten Arbeitsplatzmerkmale und den relativ geringen Anteil der objektiven und persönlichen Merkmale. Das bedeutet, dass diese Studie die Relevanz des Bottom-up-Modells der Arbeitszufriedenheit belegt. Persönliche Variablen sind aber hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung der Situation von Bedeutung und objektive beeinflussen die perzipierten Merkmale (Abele et al 2006).

4.3 Das Job Characteristics Model nach Hackman und Oldham

Das Modell von Hackman und Oldham könnte auch als interaktionistisches Arbeitszufriedenheitsmodell (Abele et al 2006) bezeichnet werden. Es streicht zwar sehr deutlich die Wichtigkeit der objektiven Faktoren der Arbeitssituation hervor, da Arbeitszufriedenheit als Verknüpfung verschiedener Merkmale betrachtet wird, aber erkennt

auch die Wichtigkeit der Personenvariablen, nämlich das Bedürfnis nach Wachstum, an. Psychologische Erlebniszustände werden nach Hackman und Oldham durch die fünf Tätigkeits- oder Kernmerkmale der Arbeit (Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Bedeutsamkeit, Rückmeldung und Autonomie, wobei die ersten drei genannten Merkmale eine Einheit darstellen) ausgelöst und beeinflussen somit Motivation und Effektivität stark (Abele et al 2006 und Brandstätter 1999). Anforderungsvielfalt bedeutet, dass eine Tätigkeit, die verschiedene Aufgaben enthält, unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich auf den Nachvollzug eines Arbeitsvorganges von Anfang bis zum Ende. Die Wichtigkeit beschreibt den Wert der Arbeit für andere Menschen. Die Autonomie bezieht sich auf die Entscheidungsfreiheit und den Handlungsspielraum, die eine Person wahrnimmt. Die Rückmeldung bezieht sich auf das Ausmaß des Feedbacks.

Nach Hackman und Oldham spielen auch Moderatorvariablen insofern eine große Rolle, als sie die enge Koppelung von Tätigkeitsmerkmalen und den Auswirkungen der Arbeit bewirken. Zu diesen Variablen zählen das Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung und das Vorhandensein von Fähigkeiten und Kenntnissen. Weiters spielen auch Kontextsatisfaktoren im Sinne der obengenannten Hygienefaktoren eine Vermittlerrolle (van Dick, 1999). Die Folgen der Merkmale sind hohe Motivation, Leistung, Arbeitszufriedenheit, geringe Fehlzeiten und eine niedrige Fluktuation. Der Einfluss der soeben beschriebenen Merkmale auf die Arbeitszufriedenheit ist empirisch abgesichert (Brandstätter 1999).

4.4 Messung der Arbeitszufriedenheit

Es gibt viele standardisierte Fragebögen zur Messung der Arbeitszufriedenheit. Zu unterscheiden sind Selbstbeschreibungen, Skalen zur Selbstbeurteilung, Fremdbeurteilungen, Mitarbeitergespräche und die Methode der „kritischen Ereignisse“, mit der man die Handlungen der Beschäftigten nach Effizienz oder Ineffizienz misst. Arbeitszufriedenheit wird eher kontextspezifisch erfasst (Gallenmüller-Roschmann/Kals 2011).

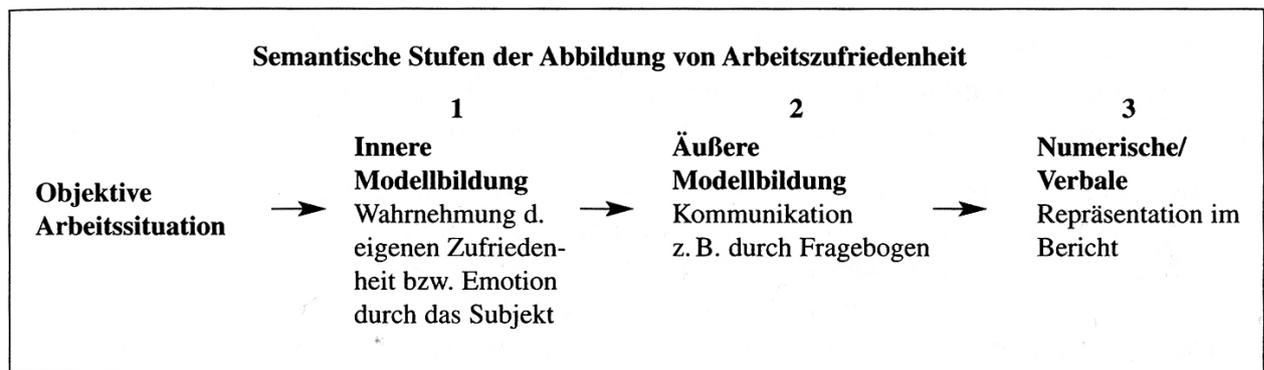


Abbildung 1: Messung der Arbeitszufriedenheit (Fischer/Belschak 2006: 85)

Merz wählte für seine Studie zu beruflicher Zufriedenheit und Belastung von Lehrerinnen und Lehrern neun Skalen zu Schulleitung, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung (Stress), Schulausstattung, Kollegen, Image und Allgemeine Berufszufriedenheit aus (Merz 1979). Den Arbeitsbeschreibungsbogen entwickelte Neuberger. Für ihn sind sieben Aspekte für die Arbeitszufriedenheit ausschlaggebend: die Kolleg(inn)enschaft, die Vorgesetzten, die Tätigkeit, die Arbeitssituation, Organisation und Leitung, persönliche Entwicklung und Bezahlung. Um Zusammenhänge herstellen zu können, werden auch noch „Arbeitszeit“, „Sicherheit des Arbeitsplatzes“, „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ und die „Allgemeine Lebenszufriedenheit“ gemessen (Neuberger/Allerbeck 1978 a). Arbeitszufriedenheit ist ein subjektiver Indikator. Die Zufriedenheit ist eine Momentaufnahme und unterliegt Schwankungen. Weiters ist nicht auszuschließen, dass Zufriedenheitsurteile einer selbstschützenden oder motivationalen Funktion unterliegen (Gallenmüller-Roschmann/Kals 2011). Auf jeder Stufe der Modellbildung (siehe Abbildung 1) der Arbeitszufriedenheitsforschung werden Prozesse wirksam, die sich auf das Endergebnis auswirken. Die objektive Arbeitssituation muss durch das Subjekt wahrgenommen (innere Modellbildung), dann in eine äußere Form gebracht werden (äußere Modellbildung) und schließlich numerisch oder verbal repräsentiert werden (Fischer/Belschak 2006). Für die Bewertung der Arbeitszufriedenheit ist das jeweilige Bezugssystem ausschlaggebend. Ist und Soll sind nicht zwei unabhängige Größen, denn das, was man hat, determiniert unter anderem das, was man sich vornimmt (Semmer/Udris 2007). Arbeitsbezogene Bedürfnisse und Erwartungen werden mit den Möglichkeiten, die eine Arbeitssituation bietet, verglichen. Dadurch entsteht eine Differenz. „Je nachdem, ob das Anspruchsniveau der Person aufrechterhalten, erhöht oder gesenkt wird, können dann qualitativ unterschiedliche Formen von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit entstehen.“ (Abele et al 2006: 208) Oft sind

Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Arbeitszufriedenheit gegeben. Diese können einer direkten Kausalität unterliegen oder aber dahingehend korrelieren, dass die Auswahl und Gestaltung der Arbeitssituation von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt und diese wiederum die Arbeitszufriedenheit beeinflusst (Abele et al 2006).

Trotz verschiedener Relationssysteme aber sind globale Arbeitszufriedenheitsaussagen bedeutsam (Semmer/Udris 2007).

Für meine Diplomarbeit war es wichtig, diese globale Arbeitszufriedenheit in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen am Arbeitsplatz zu untersuchen. Die Einstellung zur Arbeit versuchte ich mit den Dimensionen Schulklima, eingesetzter Bereich, Berufswahl und Fortbildungsmöglichkeit mit folgenden Teilfragen zu erfassen.

-) Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?
-) Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulklima insgesamt?
-) Wie zufrieden sind Sie mit dem Bereich, in dem Sie eingesetzt sind?
-) Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Berufswahl?
-) Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit, Fortbildungen zu besuchen?

4.5 Organisatorische Aspekte und Arbeitszufriedenheit

Der organisatorische beziehungsweise soziale Kontext prägt die arbeitsbezogenen Einstellungen und lässt oft kollektive Verhaltenstendenzen entstehen. Dies können etwa Formen der Unterstützung und der Hilfsbereitschaft sein, die sich signifikant sowohl auf die Arbeitszufriedenheit als auch auf die Arbeitsleistung auswirken (Schmidt 2006).

Kolleg(inn)enschaft, Vorgesetzte, die Tätigkeit, die äußeren Bedingungen, die Organisation und Leitung und die Entwicklungsmöglichkeiten können die Zufriedenheit beeinflussen. Ob dies aber dann tatsächlich geschieht, hängt natürlich auch immer von der betroffenen Person ab. Soziale Beziehungen beeinflussen die Arbeitszufriedenheit. Fühlt sich eine Person im kollegialen Umfeld unwohl, ist diese eher unzufrieden. Wichtiger für die Arbeitszufriedenheit ist der Aspekt der Kolleg(inn)enschaft allerdings dann, wenn die Tätigkeit selbst nicht oder weniger lustvoll erlebt wird. Die Relevanz der zwischenmenschlichen Kontakte in puncto Arbeitszufriedenheit hängt auch von der Autonomie ab. Ist jene nämlich größer, wirken sich die Art und Weise der sozialen Verbindungen nicht mehr so stark aus wie bei einem geringen Handlungsspielraum. Darüber hinaus beeinflusst das Führungsverhalten die Zufriedenheit, auch wenn es schwierig zu verallgemeinern ist, wie dieses genau auszusehen hat. Dabei sind jeweils auch die spezifischen Kontexte zu beachten. Ein mitarbeiterorientierter Führungsstil stimmt eher zufrieden. Der Arbeitsinhalt ist hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit ein sehr

wichtiger Faktor. Dabei spielt die Größe des Handlungsspielraumes eine Rolle. Ist dieser nicht so eng, werden eher positive Werte erzielt (von Rosenstiel/Nerdinger 2011). Der Handlungsspielraum steht in begrifflicher Nähe zu Kontrolle und Autonomie. Ist Letztere vorhanden, so gibt es am Arbeitsplatz und in der Tätigkeit selbst mehr ausschöpfbare Möglichkeiten als wenn man ständiger Kontrolle unterworfen ist (Semmer/Udris 2007). Materielle und räumliche Ressourcen, also die Arbeitsbedingungen, stellen ebenso Einflussfaktoren dar. Überdies ist es nicht nur von Bedeutung, ob die Organisation als Ganzes gesehen wird, sondern auch wie sehr zwischen den einzelnen Bereichen kommuniziert wird und wie die Kooperation und Vernetzung aussieht. Sind beispielsweise einzelne Informationsflüsse gestört, kommt es eher zu Arbeitsunzufriedenheit. Entwicklungsmöglichkeiten, die einen Aufstieg und ein Vorwärtkommen bedeuten und oft mit mehr Autonomie, besserer Bezahlung und mehr Prestige einhergehen, wirken sich eher positiv auf die Zufriedenheit aus (Rosenstiel/Nerdinger 2011). Weitere motivierende Anreize, deren Anteile in der Organisation liegen, sind finanzielle und soziale Anreize wie die Ermöglichung von Kontakten mit Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Anreize der Arbeit selbst wie Wachstum und Weiterbildung und solche des organisatorischen Umfeldes wie etwa die Größe, der Standort, das Ansehen und die innere Organisationsstruktur (von Rosenstiel 1975).

4.6 Exkurs: Korrelate der Arbeitszufriedenheit: Belastung, Stress, Motivation

„Belastung“ bezeichnet zumeist „alle von außen auf den Organismus einwirkende Faktoren“, von Stress wird nach van Dick dann gesprochen, „wenn die Belastungen die Ressourcen der Person übersteigen und als aversive, von negativen Emotionen begleitete Beanspruchung erlebt werden“ (van Dick 1999: 25). Ein höheres Wohlbefinden und geringere psychosomatische Beschwerden korrelieren mit einer hohen Arbeitszufriedenheit (van Dick 1999). Faktoren, die Arbeitszufriedenheit beeinflussen, sind auch bei Burnout von Bedeutung. So dienen vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen, gesundheitsfördernde Arbeitsbedingungen, wertschätzende Kommunikation und respektvoller Umgang der Gesundheitsförderung und Burnout-Prävention (Schröder 2010). Umgekehrt gibt es Dimensionen der Arbeitssituation, die zu Burnout führen können und auch auf einzelne Aspekte der Arbeitszufriedenheit einwirken. Einige Skalen für Arbeitszufriedenheit zeigen Übereinstimmungen mit Skalen für Burnout, sie sind jedoch nicht identisch. Die beiden Variablen können sich auch gegenseitig beeinflussen. So ist anzunehmen, dass, wenn eine

Belastung im Beruf vorliegt, auch die momentane Arbeitszufriedenheit nicht so hoch ausfällt. Allerdings ist nicht jede Person, die unzufrieden ist, emotional erschöpft. Eine Korrelation von Berufszufriedenheit und Burnout von -0,45 wurde ermittelt (Pfennighaus 2000).

Auch der Faktor Stress spielt eine wesentliche Rolle, da Motivatoren die Arbeitszufriedenheit erhöhen und Stressoren jene reduzieren. Auch wird davon ausgegangen, dass jemand, der vielen Stressoren und wenigen Motivatoren ausgesetzt ist, ein erhöhtes Burnout-Risiko trägt. Es gibt „Mediatoren“, die ausschlaggebend sein können dafür, ob sich die Belastung bewältigen lässt, beispielsweise das Erlernen der Fähigkeit mit den Stressfaktoren umzugehen, eine günstige soziale Umgebung, positives Feedback für die Arbeit. Aber auch Persönlichkeitsfaktoren spielen eine wesentliche Rolle, ob die Schwierigkeiten als Herausforderung gesehen werden oder nicht. Die Stabilisierung von Arbeitszufriedenheit ist relevant um Burnout zu verhindern. Daher ist es auch wesentlich, ausschlaggebende Bedingungen zu kennen (Barth 1990). Situationsbezogene Ressourcen und personenbezogene Ressourcen können dazu beitragen, die Arbeit nicht als Stress zu erleben und somit auch Unzufriedenheit zu reduzieren. Die erstgenannten Ressourcen beziehen sich auf den Handlungsspielraum und die soziale Unterstützung, die sich auf Hilfe durch die Kolleg(inn)enschaft und Vorgesetzte bezieht. Geht es um Optimismus, Selbstvertrauen, berufliche und soziale Fähigkeiten spricht man von persönlichen Ressourcen (Semmer/Udris 2007).

Für die Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern sind sowohl situative Bedingungen als auch individuelle Einstellungen von Bedeutung. Beurteilt wird kognitiv-affektiv. Mindestens zwei Drittel sind über einen längeren Zeitraum hinweg zufrieden. Die berufliche Autonomie, der kollegiale Kontext und der Kontakt mit der Schüler(inn)enschaft tragen dazu bei. Es lassen sich hinsichtlich von Belastungen Vorgehensweisen unterscheiden, die entweder beim Verhalten der Lehrkräfte wie Stressbewältigungstrainings ansetzen, oder bei der Verbesserung von Arbeitsbedingungen ansetzen (van Dick/Stegmann 2007).

Das Ausmaß der Arbeitszufriedenheit hängt zwar von Motivationsfaktoren ab, übt aber weniger direkten Einfluss auf das Leistungsverhalten aus als die Arbeitsmotivation. Auch ist die Arbeitszufriedenheit als abhängige Variable von den Leistungsergebnissen zu betrachten. Allerdings bestimmt die Arbeitszufriedenheit Motivation und die Arbeitsleistung mit. Motivationale Prozesse äußern sich beispielsweise in Zufriedenheitsäußerungen (Kleinbeck 1987). Rückzugsgedanken, das sind Gedanken der Kündigung, eines Stellenwechsels oder tatsächliche Kündigungsabsichten, sind meist das Ergebnis von Arbeitseinstellungen,

hauptsächlich der organisationalen Verbundenheit und der Arbeitszufriedenheit (Maier/Rappensberger 1999).

Arbeitsgestaltungsbemühungen greifen in Bezug auf Arbeitszufriedenheit, Motivation und Wohlbefinden am Arbeitsplatz auf vier Grundprinzipien zurück:

- die Arbeitserweiterung,
- die Arbeitsbereicherung,
- ein Arbeitsplatzwechsel,
- die Gruppenarbeit.

Die Arbeitserweiterung legt Arbeitsvollzüge zusammen. Jede Mitarbeiterin oder jeder Mitarbeiter übernimmt nun eine höhere Anzahl an Arbeitsvorgängen. Die Arbeitsbereicherung bezeichnet die Arbeitserweiterung in qualitativer Hinsicht, wobei neue Handlungsräume und mehr Verantwortung entstehen. Ein Arbeitsplatzwechsel ermöglicht Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine regelmäßige oder sporadische Veränderung der Aufgaben. Hauptsächlich der letzte Punkt, die Gruppenarbeit, ist für die Organisation Schule relevant. Darunter versteht man, dass mehrere Personen in Abhängigkeit voneinander eine bestimmte Aufgabe ausführen. Dabei gibt es auch die Möglichkeit der Teilautonomie (Kleinbeck 1987). Die Einrichtung teilautonomer Arbeitsgruppen führt zu positiv bewertbaren Veränderungen der Arbeitszufriedenheit (Ulich/Baitsch 1987).

Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit können sich wechselseitig beeinflussen. Auch können sie dann voneinander abhängen, wenn eine Drittvariable beeinflussend wirkt.

Es gibt nachgewiesene Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und Fehlzeiten und Fluktuation, die den Wechsel einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters von einer Organisation zu einer anderen bezeichnet (van Dick 1999). Weiss und Cropanzano gehen davon aus, dass diese Verhaltensweisen entstehen, weil bestimmte Arbeitsmerkmale Ereignisse begünstigen. So können die Arbeitsmenge, das Vorgesetztenverhalten, Umgebungsbelastungen, das Ausmaß der Rollenklarheit und der Autonomie beispielsweise Konflikte oder auch positive Gespräche bewirken. Jene Ereignisse entscheiden über Stimmungen und Emotionen der jeweiligen Person (Wegge/van Dick 2006).

Ebenso stehen psychisches Wohlbefinden, eine höhere Lebenszufriedenheit und geringere Ausprägungen psychosomatischer Erkrankungen mit höherer Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang (van Dick 1999).

5 Empirisch untersuchte Determinanten der Arbeitszufriedenheit in der Sonderpädagogik

Vor allem im deutschen Sprachraum liegen noch kaum umfassende und spezifische Erhebungen zur Arbeitszufriedenheit von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern vor. Daher werde ich auch jene Untersuchungen anführen, die Einflussfaktoren von beruflicher Belastung und Stress erhoben. Wie bereits im Kapitel 4.6 erläutert, stellen sowohl berufliche Belastung als auch Stress Korrelate der Arbeitszufriedenheit dar. Wenn im sonderpädagogischen Bereich Tätige Stress über längere Zeit erfahren, korreliert dies positiv mit der Arbeitsunzufriedenheit. Die Arbeitsmotivation nimmt ab und die Ausstiegswahrscheinlichkeit wird größer (Pranjic/Grbovic 2011).

Grimm befragte 1995 129 Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen nach den im Kapitel 4.4 beschriebenen Skalen von Merz zu ihrer Arbeitszufriedenheit. Die unterschiedlichen Ergebnisse konnten auf die verschiedenen Sonderschulformen zurückgeführt werden (van Dick 1999). Auch die von Holtz 1987 durchgeführte Untersuchung zu Burnout bei Lehrerinnen zeigte auf, dass Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für lernbeeinträchtigte Kinder deutlich häufiger ausgebrannt sind als Lehrkräfte an anderen Schulen.

Straßmeier kam 1994 zu einem ähnlichen Ergebnis. Nach seiner an verschiedenen Sonderschultypen durchgeführten Erhebung stellte er bei Lehrerinnen und Lehrer lernbeeinträchtigter und verhaltensauffälliger Kinder die subjektiv empfundene größte emotionale Erschöpfung fest (Hedderich 1997). Auch weisen Lehrerinnen und Lehrer von verhaltensschwierigen Kindern im Vergleich mit anderen Lehrkräften eine größere Arbeitsunzufriedenheit auf, da sie das Gefühl haben, den gesellschaftlichen Anforderungen, diese Kinder zu fördern und zu sozialisieren, nicht standhalten können (Stempien/Loeb 2002). Dass Lehrerinnen und Lehrer emotional beeinträchtigter Kinder das höchste Burnoutrisiko aufweisen, haben auch Nichols und Sosnowsky erforscht (Nichols/ Sosnowsky 2002).

Hedderich führte eine Untersuchung an 120 deutschen Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern für Körperbehinderte und an 100 deutschen Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern durch. Hedderichs Intention war es, das subjektiv empfundene Burnout bei Sonderschullehrkräften für Körperbehinderte zu messen. Im sonderpädagogischen Bereich sind die Lehrkräfte mit zunehmendem Alter häufiger emotional erschöpft. Die Hauptschullehrkräfte (Vergleichsgruppe) sind in der mittleren Altersgruppe (40-50 Jahre) am stärksten betroffen, danach nimmt die Belastung wieder ab. Sonderschullehrerinnen und -

Lehrer zeigen signifikant niedrigere Mittelwerte der Burnoutausprägung als Hauptschullehrerinnen und -lehrer (Hedderich 1997).

Stempien und Loeb führten im Vorstadtmilieu von Detroit, Michigan, eine Erhebung an in drei unterschiedlichen Schultypen tätigen Lehrerinnen und Lehrern durch, jeweils in einer Regelschule mit Regelschulkindern, in einer Sonderschule mit Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten und emotionalen Problemen und in einer allgemeinen Schule mit Regelschulkindern und Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten und emotionalen Problemen. Der dritte Typus entspricht in etwa einer Integrationsklasse. Es zeigte sich, dass Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer in Sonderschulen eine geringere Arbeitszufriedenheit haben als ihre Kolleginnen und Kollegen. Das Alter spielte bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern eine größere Rolle als bei der Vergleichsgruppe. Je jünger die Respondentinnen und Respondenten, umso größer war die Unzufriedenheit mit dem Beruf. Darüber hinaus wünschen sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine verstärkte Zusammenarbeit mit ihren Berufskolleginnen und Berufskollegen, mehr als mit anderen Fachkräften. Teilweise scheinen sie aber isoliert zu arbeiten.

Ebenso wird in dieser Studie erwähnt, dass mit der Leistung der Kinder die Zufriedenheit der Lehrpersonen zunimmt (Stempien/Loeb 2002).

Schmid führte im Jahr 2000 in Deutschland eine empirische Untersuchung von Lehrkräften an Schulen für verhaltensauffällige Kinder durch. Die Erforschung von Burnout und Coping war das Thema der Erhebung. Die individuelle, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Ebene wurden berücksichtigt. Festgestellt werden konnten signifikante Geschlechterunterschiede insofern, als sich weibliche Lehrkräfte belasteter erlebten als männliche. Alter, Berufserfahrung, Schulort und Teilzeitbeschäftigungen hatten keinen signifikanten Einfluss auf das Bewältigungsverhalten. Die größte Belastungsquelle war das schwierige Verhalten der Schülerschaft und die schlechte Schulausstattung. Positives Feedback der Schülerinnen und Schüler wurden am motivierendsten empfunden (Schmid 2003).

Ein Unterschied bei Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigten ist festzustellen, allerdings dahingehend, dass sich Teilzeitbeschäftigte noch belasteter fühlen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die mit voller Stundenanzahl angestellt sind. Das mag daher kommen, dass der Kern der emotionalen Belastungen durch eine Stundenreduktion nicht abgebaut wird. Auch spielt möglicherweise die geringere Einbettung im Lehrkörper eine Rolle (Ksienzyk/Schaarschmidt 2004).

Ax et al betonen die Wichtigkeit der Rolle der Schulleitung im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit. Administrative Unterstützung ist besonders bei der sonderpädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern von großer Bedeutung. Ein wesentlicher Punkt ist die Abklärung der verschiedenen Verantwortlichkeiten des Personals. Den Lehrkräften fehlen oft der Rückhalt und verschiedene unterstützende Maßnahmen. Die Zusammenarbeit mit Eltern, anderen Familienmitgliedern und anderen professionellen Behörden wird gefordert. Dafür sind auch zeitliche Ressourcen nötig. Eine Beteiligung der Schulleitung oder anderer Mitglieder der Schulbehörde wird verlangt. Spezielle unterstützende Maßnahmen müssen nicht nur vorhanden sein, sondern sollen eine Atmosphäre der Ermächtigung und der Sicherheit fördern (Ax et al 2001).

Ksienzyk und Schaarschmidt fanden heraus, dass das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler und die Klassenstärke sehr belastende Faktoren sind. Diese Belastungsfaktoren können aber durch die Schulleitung modifiziert werden. Das bedeutet, dass bei positiv bewerteter Schulleitung diese Faktoren als weniger belastend erlebt werden, als bei negativ konnotierter. Im Übrigen gilt für Frauen diese Modifikation noch stärker (Ksienzyk/Schaarschmidt 2004).

Eine von Ruma et al 2010 an Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen in Atlanta durchgeführte Studie unterstreicht die Notwendigkeit des Gefühls der Selbstwirksamkeit „Self-efficacy“. Diese wirkt sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit aus. Um diese zu erhöhen, wäre es auch hilfreich von schulischer Seite Verbesserungen im Lehrplan, in der Disziplin und dem Schulstatus innerhalb der Gemeinschaft durchzuführen. Ebenso tragen ein negatives Schulklima und Rollenkonfusion zur erhöhten Ausstiegsrate aus dem sonderpädagogischen Bereich bei (Viel-Ruma et al 2010).

Ein Zusammenhang besteht auch zwischen sozialer Unterstützung, Arbeitszufriedenheit und Stress. Eine größere Arbeitszufriedenheit und weniger Symptome von Distress zeigte sich bei jenen Respondentinnen und Respondenten, die ihre Arbeitsumwelt und Unterstützung von der Schulleitung positiv einstufen. Auch exzessive Papierarbeit und fehlende administrative Unterstützung führten zur Unzufriedenheit. Viele Untersuchungen belegen, dass Hilfestellungen seitens administrativer und höherer Ebene einen Schlüsselfaktor beim Stressempfinden darstellen. Pranjic und Grbovic identifizierten in ihrer in Montenegro durchgeführten Studie Faktoren, die bei Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ungesunden Stress, auch Distress genannt, verursachen: Das Alter, die Beschäftigungsdauer, mangelnde Kontrolle über die Ausübung der Tätigkeit und mentale Anstrengung korrelieren positiv mit Stress (Pranjic/Grbovic 2011).

6 Einflussfaktoren von Arbeitszufriedenheit im Bereich der Sonderpädagogik

Soziale und materielle Verhältnisse oder auch sichtbare und organisatorische Merkmale stellen Rahmenbedingungen dar, die in einer Schule zur Belastung oder auch zu Ressourcen werden können (Paulus/Schumacher 2008). Die beschriebenen Ergebnisse empirischer Studien zeigen einige Aspekte, die im Hinblick auf Arbeitszufriedenheit und Belastung in der sonderpädagogischen Tätigkeit von wesentlicher Bedeutung sind: die Arbeitsumwelt, Unterstützung in mehrfacher Hinsicht, die besondere Wichtigkeit der Rolle der Schulleitung, der Rückhalt durch diese, verstärkte Zusammenarbeit mit Berufskolleginnen und Berufskollegen und mit anderen Professionen. Die abgehandelte Theorie weist darauf hin, dass Kooperation und Teamarbeit grundlegende Aspekte heilpädagogischer Tätigkeit sind. Auf Grund von Rollenunsicherheiten muss die Position im Team hinterfragt werden. Feyerer fordert für Integrationsklassen unterstützende Rahmenbedingungen wie die Verminderung der Klassenschüler(innen)höchstzahl, geeignete Lehrmittel und den zusätzliche Einsatz von Lehrkräften. Die Klassenzusammensetzung im Sinn der Art der Beeinträchtigung der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler wiegt schwer. Schaarschmidt et al. (2002) und Bauer (2004) zeigten in Untersuchungen, dass schwierige Schülerinnen und Schüler die größte Belastung darstellen. (Hubrig/Herrmann 2005). Dieser Aspekt ist für mich aber nur insofern von Bedeutung, als ich zeigen möchte, dass die dadurch notwendige strukturelle Unterstützung (Hubrig/Herrmann 2005), Zusammenarbeit und Rückhalt die Arbeitszufriedenheit maßgeblich beeinflussen, und zwar auch bei dem größten Belastungsfaktor, der Verhaltensauffälligkeit von Schülerinnen und Schülern. Fend fand in seiner Untersuchung zu „guten und schlechten“ Schulen heraus, dass sich auf die Bewertung von Kolleg(inn)enschaft Kontinuität oder Fluktuation und innere Stabilität im Kollegium, wie beispielsweise Rückhalt, stärker auswirken als materiale Rahmenbedingungen wie die Ausstattung der Schule oder die Anzahl der Schulstunden. Ob die Schüler(innen)schaft problematisch ist oder nicht, beeinflusst sehr stark die Arbeitszufriedenheit. Fend kommt zu der Annahme, dass, wenn eine gemeinsame Konzeption, innere Stabilität und ein unterstützender Lehrkörper vorhanden sind, sich eine schwierige Schüler(innen)schaft besser bewältigen lässt (Fend 2001).

Theoretische Überlegungen und Resultate aus der Empirie veranlassen mich, folgende, in der Sonderpädagogik vorherrschende Faktoren als bedeutsam und auf die Arbeitszufriedenheit einflussreich zu erachten und daher näher zu untersuchen: Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Vereinbarungen, Teamarbeit, Multiprofessionalität, Klassengröße, Klassenzusammensetzung, der Schultyp und materielle und räumliche Ressourcen. Ob und wie die einzelnen Akteurinnen und Akteure zusammenarbeiten, wird mit der Begrifflichkeit „interaktive Arbeitsweise“ bezeichnet. Von wesentlicher Bedeutung sind dabei die Bereiche Vernetzung und Unterstützung, die auf der Organisationsebene angesiedelt sind. Zu jener zählt Kramis-Aebischer Unterstützung, Problemoffenlegung, fachlicher und pädagogischer Austausch, Kooperation, gemeinsame Identität, das Kollegium und die Schulphilosophie (Kramis-Aebischer 1996). Zusammenhalt und Rückhalt können geboten werden durch unterstützende Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung und andere Fachkräfte, aber auch durch klare Richtlinien in schwierigen Situationen. Für die Aspekte Interdisziplinarität, Schulgespräche oder einheitliche Vorgangsweisen wähle ich das Attribut „vernetzend“. Schulleitung und Kolleg(inn)enschaft sind bei der Umsetzung vernetzender Arbeitsweisen zwar wegweisend, aber nicht per se „vernetzend“. Daher wähle ich für jene beiden Faktoren den Terminus „unterstützend“ als Beifügung. Die Teamarbeit stellt einen Grenzfall dar und kann zu beiden Bereichen gezählt werden.

Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Räumlichkeiten und Lehrmittel fasse ich mit der Begrifflichkeit „materiale Arbeitsbedingungen“ zusammen.

6.1 Vernetzende und unterstützende Arbeitsweisen

Vernetzende oder auch übergreifende Arbeitsweisen können, müssen aber nicht institutionalisiert sein. „Institutionalisierung“ ist der Vorgang der „Generalisierung und Typisierung von gegenseitig aufeinander bezogenen und stark habitualisierten Handlungen“ (Fuchs-Heinritz et al 1994: 302 f). „Nicht oder nur teilweise institutionalisiert“ bedeutet, dass die Arbeitsweise zwar vorhanden sein kann, aber nicht von der Institution festgelegt wird. Zum Beispiel setzt eine einheitliche Vorgangsweise in schwierigen Situationen voraus, dass diese in der Institution etabliert und auch verpflichtend ist. Nicht oder teilweise institutionalisiertes Handeln ist nicht obligatorisch und vorgegeben. Freiwilligkeit spielt dabei eine größere Rolle. Durch die Institutionalisierung wird aber nicht festgelegt, wie die genaue Handlungsweise zu erfolgen hat, nur, dass sie besteht. Teamarbeit wäre in diesem Sinne vorgegeben, aber die Art und Weise nicht spezifiziert. Die von mir getroffene Einteilung folgt zwar diesen Kriterien, ist aber nicht als absolut zu betrachten. Kooperation in der

Kolleg(inn)enschaft kann beispielsweise freiwillig erfolgen, könnte aber auch institutionalisiert sein. Die Zusammenarbeit mit anderen Fachgruppen ist möglicherweise „erwünscht“, aber nicht verpflichtend.

Eine weitere mitzudenkende Kategorisierung betrifft Formalität und Informalität. „Formell“ sind „Aspekte sozialer Organisation...und Typen sozialer Beziehungen..., wenn sie sich aus planvollen organisatorischen Festlegungen ergeben“ (Fuchs-Heinritz 1994:209). Informalität bezeichnet dagegen eher spontanes und ungeplantes Handeln. Positiv verlaufende soziale Beziehungen am Arbeitsplatz innerhalb des Schulteam, sowohl zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als auch zwischen Vorgesetzten und Lehrkörper, kann man auch als soziale Unterstützung bezeichnen. Diese zählen bei der Arbeitstätigkeit zu den wichtigsten Ressourcen (Stegmann 2008). Sie findet in formellen oder informellen Netzen statt und wird als Transaktion von Ressourcen zwischen Mitgliedern eines sozialen Netzwerkes bezeichnet (Udris/Frese 1999). Soziale Unterstützung kann emotional, praktisch oder sozial erfolgen. Emotional bedeutet sie die Erfahrung positiver Zuneigung und Wertschätzung, emotionaler Rückhalt bei Problemen und akzeptierendes Zuhören. Die praktische Unterstützung spiegelt sich in konkreten Handlungen, Tipps oder Informationen wider, und die soziale Integration bezeichnet die Zugehörigkeit zu einzelnen Personen, Gruppen oder Organisationen und die Übereinstimmung in Werten. Des Weiteren bietet die soziale Integration Beziehungssicherheit und die Verfügbarkeit wichtiger Personen. Soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung wirkt sich auf die Zufriedenheit aus und stellt eine der wichtigsten gesundheitsrelevanten Faktoren im Lehrberuf dar. Allerdings kann bei der sozialen Unterstützung auch ein wechselseitiger Prozess stattfinden. Fühlen sich Lehrkräfte nicht (mehr) zufrieden, nehmen sie auch weniger soziale Unterstützung in Anspruch (Rothland 2007). Für meine Diplomarbeit von Bedeutung sind im Bereich der Unterstützung vor allem die Kolleg(inn)enschaft und die Schulleitung, für den Aspekt der Vernetzung Interdisziplinarität, Teamarbeit und gemeinsame Handlungsstrategien in schwierigen Situationen. Allerdings sind die Übergänge fließend, das heißt, dass zum Beispiel auch Teamarbeit einen unterstützenden Faktor beinhalten kann und die Schulleitung imstande ist, einen großen Beitrag zu vernetzenden Arbeitsweisen zu leisten. In meiner Beschreibung der abhängigen Variablen werde ich mit den unterstützenden Aspekten beginnen und dann mit den vernetzenden Arbeitsweisen, die ich in der Reihenfolge des Institutionalisierungsgrades anführe, fortfahren.

6.1.1 Kolleg(inn)enschaft und Kooperation

Zunächst muss Kollegialität und Kooperation unterschieden werden. Kollegialität stellt ein „auf die Bewältigung von Interaktions-Anforderungen bezogenes Moment der Beziehung unter Professionellen“ (Kolbe/Reh: 801) dar, während Kooperation als Mittel zu verstehen ist, „Entscheidungen über organisatorische Grundlagen der Unterrichtsinteraktion hervorzubringen“ (Kolbe/Reh 2008: 801). Der Begriff Kooperation wird jedoch unterschiedlich verwendet. Er kann sich sowohl auf organisatorische Maßnahmen als auch auf kooperatives Verhalten der beteiligten Personen beziehen (Hofmann-Rössler 1979). Mein Begriff von Kooperation nähert sich der Beschreibung von Kolbe/Reh (2008), die darin ein wesentliches Mittel sehen, um Entlastung und Unterstützung im Arbeitsprozess zu erreichen. Kooperation bedeutet etwas mehr als Zusammenarbeit, da die erstgenannte Interaktionsform die Zielkomponente beinhaltet. Kooperatives Handeln ist planvoller und bewusster, wohingegen Zusammenarbeit ein losereres „Miteinandertätigsein“ bezeichnet (Haeberlin et al 1992 und Balz/Spieß 2009). In diesem Sinne beinhaltet Kooperation die moralische Unterstützung, Effizienz, Effektivität und Zuversicht für die Umsetzung neuer Ideen, Reflexion und Weiterentwicklung. Ebenso werden Belastungen und Unsicherheiten reduziert (Stegmann 2008).

In Schulen muss pädagogisches und administratives Handeln unter der Kolleg(inn)enschaft abgestimmt werden. Auch Entscheidungen werden zusammen und alleine getroffen. Von Bedeutung für meine Untersuchung ist, wie sehr Wertschätzung, Kooperation, Ablehnung, Behinderung und soziale Integration vorherrschen. Der Grad der Integration hängt davon ab, wie die sozialen Beziehungen informell gestaltet werden.

Fends Untersuchungsergebnisse über gute und belastete Schulen besagen, dass gute soziale Beziehungen im Lehrkörper die fachliche Zusammenarbeit verbessern. Darüber hinaus stellte er aber auch überraschenderweise fest, dass kooperatives Handeln kaum einen Unterschied zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen ausmacht. In positiv bewerteten Kollegien wird auch die Schulleitung eher positiv beurteilt (Fend 2001).

Oftmals werden in Schulen Möglichkeiten des kooperativen Handelns als freiwillig angesehen. Das allerdings führt zu Kooperationshindernissen, da erforderliche Ressourcen nicht ausreichend vorhanden sind, Planungsmittel und Strukturen fehlen. Die ebengenannten Hindernisse können auch zu Belastungen der Lehrpersonen führen (Wülser 2008). Nach Brucks mangelt es bei dieser Form von Zusammenarbeit insbesondere an der Verpflichtung der Reziprozität (Brucks 1998). Aber auch freiwilliges Kooperieren lässt Probleme besser bewältigen. So können Kolleginnen und Kollegen, wenn Schwierigkeiten, Schwankungen und Störungen im Unterricht auftreten, einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung leisten. Die

betroffene Lehrkraft kann bei solidarischem Verhalten in Konfliktsituationen Unsicherheiten abbauen. Andererseits kann sich die oft in Schulen vorherrschende begrenzte Responsivität und darauf folgende Reziprozität zwischen Kolleginnen und Kollegen negativ auf den Gesundheitszustand auswirken (Wülser 2008). Das veranlasst mich zur Annahme, dass auch die Arbeitszufriedenheit beeinflusst wird.

Eine Möglichkeit von teilweise institutionalisierten Formen von Kooperation sind Beratungen (Bauer 2008). Interne Beratung bezeichnet die Kooperation innerhalb einer Einzelschule als Organisationseinheit. Kollegiale Selbstberatung entsteht aus dem Kontext eines Kollegiums und bezeichnet gemeinsame Beratungsprozesse zwischen Berufspädagoginnen und Berufspädagogen zu berufsspezifischen und berufsalitäglichen Problemen. Diese Form von Beratung kann unterschiedlichen Spezialisierungen zugrunde liegen, wie etwa der Regelschul- und Sonderpädagogik, setzt dies aber nicht voraus. Die jeweils Beratenden kommen aus dem gleichen Arbeitszusammenhang. Kollegiale Kooperation umschreibt Zusammenarbeit, der Begriff kollegiale Beratung ist ausdifferenzierter. Sie hat zum Ziel über kontinuierliche Reflexion des Berufsalltags als Arbeitsmittel zur Einübung von Kompetenzen zu dienen. In diesem Zusammenhang wird auch von „Intervision“ gesprochen. Nach Hendriksen (2000: 24 In: Willmann et al 2008: 952) geht es bei der Intervision um die „gegenseitige Beratung bei beruflichen Problemen in einer Gruppe von Gleichrangigen, die innerhalb einer gemeinsam festgelegten Struktur zielgerichtet Lösungen zu finden versuchen, in einem autonomen, an Erfahrungen orientierten Lernprozess.“ Als Hauptursache der Schwierigkeit der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften wird die Isolierung gesehen. Dies kann personenbezogen sein, das heißt, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem im Grundschulbereich meistens einzelkämpferisch arbeiten müssen. Kooperation könnte zu einer Konkurrenzsituation werden, und oft gibt es keine räumlichen Möglichkeiten sich untereinander auszutauschen. Aber auch organisatorische und strukturelle Probleme können zu Unsicherheiten in der Zusammenarbeit führen, da die Schule sehr stark vertikal geprägt ist und der einzelnen Lehrkraft auch ein großer Verantwortungsbereich alleine zugemutet wird (Haeberlin et al 1992). Da Kooperation durch fehlende zeitliche Ressourcen und enge curriculare Vorgaben erschwert wird, findet sie eher freiwillig und nicht-insitutionalisiert statt (Bauer 2008).

Kooperative Arbeitsprozesse führen zu einer Verringerung der Arbeitslast, aber auch zu zusätzlichem zeitlichen und koordinativen Aufwand und auch zu Einschränkungen und dem Verlust der Autonomie. Grundsätzlich werden aber durch diese Prozesse auch Partizipation, Selbstbewusstsein und das Zugehörigkeitsgefühl gefördert. Soziale Unterstützung ist bei

Kooperation allerdings nur gegeben, wenn eine Identifikation mit der Gruppe erfolgt (Stegmann 2008). Auch die Einigkeit über gemeinsame Ziele ist für gute Zusammenarbeit wesentlich (Bauer 2008).

Es können beispielsweise unklare Verantwortlichkeiten, fehlende Absprachen und Kommunikationsschwierigkeiten die Ursache für mangelnde soziale Unterstützung sein und zu Belastungsfaktoren werden. Systemische Mängel werden zum Beispiel von Vorgesetzten einzelnen Lehrpersonen zugeschrieben. Es bestehen Hinweise darauf, wie wichtig soziale Faktoren im Hinblick auf die Belastung der Lehrkräfte sind (Stegmann 2008). Kooperation, Integration und Kommunikation und ein oft damit einhergehendes positives Schulklima sind bei der Bewältigung beruflicher Belastungen hilfreich (Bauer 2008). Fühlen sich die Lehrkräfte von der Kolleg(inn)enschaft wertgeschätzt, kommt es zu weniger Stress und Belastung (Behrens-Tönnies/Tönnies 1986). Aussprachemöglichkeit mit einem beruflich oder privat nahe stehendem Menschen, Entspannung und ein günstiges Klima in der Schule werden von Lehrerinnen und Lehrern als entlastend empfunden. Soziale Unterstützung in der Schule findet durch das Kollegium oder/und die Schulleitung statt. Gibt es ein Klima gegenseitiger Unterstützung und Rücksichtnahme fühlt sich die Lehrkraft mit den Schwierigkeiten nicht alleine gelassen, sondern bekommt Rückendeckung.

Oft kommt es zu einer gegenseitigen Beeinflussung von Schulleitung und Kolleg(inn)enschaft, denn die Art und Weise der Schulleitung beeinflusst auch die Umgangsformen und die sozialen Beziehungen im Lehrkörper (Ksienzyk/Schaarschmidt 2004). Die Schulleitung kann wesentlich dazu beitragen die soziale Interaktion innerhalb es Lehrer(innen)teams zu fördern (Rothland 2007). Kooperative Schulen sind durch eine Schulleitung gekennzeichnet, die unterstützt und Probleme zu lösen versucht (Bauer2008).

Entlastung, Unterstützung und ein besseres Schulklima können zwischen den Kolleginnen und Kollegen geboten werden. Aufbauend auf diesen Überlegungen vermute ich einen schwachen positiven Zusammenhang zwischen der subjektiven Beurteilung der Kolleg(inn)enschaft und der Arbeitszufriedenheit.

6.1.2 Schulleitung

Das Schaffen von Vertrauen, die Anerkennung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und gerechtes Vorgehen sind wesentliche Grundpfeiler guter Führungskräfte.

Ein Vertrauensverhältnis zwischen Führungskräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wirkt sich vorteilhaft und positiv auf die Zielerreichung einer Organisation aus. Vertrauen hat nicht nur einen positiven Einfluss auf die Qualität der sozialen Interaktion und der

Arbeitsmotivation. Es fördert auch den Informationsaustausch unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und die Zusammenarbeit. Auch hat ein Vertrauensverhältnis positive Auswirkungen auf das Problemlösungsverhalten, die Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit und der Identifikation mit dem eigenen Unternehmen. Bei vorhandenem Vertrauen ist die Bereitschaft, Informationen ungefiltert weiterzugeben, anderen zuzuhören und Vorschläge zu akzeptieren, höher. Gegenseitiges Vertrauen zwischen Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeitern und der Führungsebene führt zu höherer Arbeitszufriedenheit.

Einen vertrauensfördernden Faktor stellt die der Führungskraft zugeschriebene Fachkompetenz dar. Diese steht in engem Zusammenhang mit der Erreichung gesteckter Aufgabenziele. Durch gemeinsam erreichte Erfolge wird die Vertrauenswürdigkeit der Führungskraft erhöht. Auch die Integrität der Führungskraft spielt eine wesentliche Rolle. Gemeint ist hier die Einheit zwischen Wort und Tat, die Beachtung von geltenden Normen, die Fairness anderen gegenüber und die Bereitschaft, sich klar für die Interessen und Ziele anderer einzusetzen (Neubauer/Rosemann 2006).

Im Schulbereich würde das beispielsweise bei Schwierigkeiten mit Schülern und Schülerinnen bedeuten, den Eltern eine einheitliche und klare schulische Position zu vermitteln und den Lehrkräften bei Problemen Rückhalt zu bieten.

Auch die Fairness anderen gegenüber ist von wesentlicher Bedeutung. In der Gerechtigkeitsforschung werden in Organisationen drei Arten von Gerechtigkeit unterschieden. Es gibt die distributive, die sich unmittelbar auf den verteilten Anteil materieller und immaterieller Güter bezieht, die Verfahrensgerechtigkeit, die man auch als Recht in Entscheidungsprozessen bezeichnen kann und die Interaktionsgerechtigkeit, die hauptsächlich die sozialen Aspekte betrifft. Letztgenannte ist interpersonell, was den respektvollen Umgang betrifft, und informationell, was die Zeitnähe und die Güte von Informationen angeht, zu verstehen. Sie stellt sicher, dass sich die Vorgesetzten gemäß der grundlegenden Rechte der Untergebenen verhalten (Liebig 2002 und Sturm et al 2011). Die Verfahrensgerechtigkeit bezieht sich auf die Art und Weise der Entscheidungsfindung, die konsistent, unvoreingenommen, genau, repräsentativ und ethisch erfolgen sollte (Sturm et al 2011).

Die Wahrnehmung von Interaktionsgerechtigkeit ist stark von der Autonomie im Arbeitsvollzug abhängig und auch zusätzlich von der Unterstützung durch die Kolleg(inn)enschaft. Können die Beschäftigten weitgehend selbst Entscheidungen treffen und müssen sich nicht ständig formalen oder personalen Handlungsanweisungen unterwerfen, fühlen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerechter behandelt (Liebig 2002).

Im Schulbereich ist vor allem die letztgenannte Gerechtigkeitsdimension von wesentlicher Bedeutung, da die Verfahrensgerechtigkeit und zum großen Teil auch die distributive Dimension vorgegeben sind.

Anerkennung stellt eine wesentliche motivationale Komponente dar. Der einzelnen Mitarbeiterkraft wird eine Identität mit sozialem Bezug zugesprochen. Durch Lob und Bestärkung wird das erwünschte Verhalten auch weiterhin erzielt werden. Können die Beschäftigten erkennen, wie das anerkannte Verhalten erreicht werden kann, wird sich Befriedigung und eine positive Einstellung zu den Vorgesetzten entwickeln (Rosenstiel 1975). Diese allgemeinen Kriterien von Führungskräften sind auch auf Schulleiterinnen und Schulleiter übertragbar. Auf der Schulebene gehören jene zu den wichtigsten Akteuren. Die Schulleitung muss institutionelle Rahmenbedingungen, Vorgaben und konkrete Arbeitsverhältnisse umsetzen. Des Weiteren liegt es an ihr, Engagement und Mitwirken zu ermöglichen, zu fördern und zu fordern. Wie Entscheidungen getroffen werden und ob regulativ vorgegangen wird, liegt im Ermessen der jeweiligen Person (Fend 2008). Die Bereiche Personalführung und -entwicklung, Projektmanagement, pädagogisches Engagement und berufswissenschaftliche Fähigkeiten sind von Bedeutung (Antoni 1999). Wie die Schule geleitet wird, wirkt sich auf das emotionale Erleben der Lehrkräfte aus und beeinflusst den Schulalltag. Fairness und Vertrauen zählen zu positiven Merkmalen (Fend 2008). „Fundamental kommt es bei der Schulleitung auf Rechtssicherheit, Korrektheit, Fairness und Achtung an.“ (Fend 2008: 168). Sind diese Voraussetzungen vorhanden, kann Kooperation entstehen (Fend 2008). In belasteten Kollegien wird die Schulleitung eher als defensiv beurteilt, die hauptsächlich um die Repräsentation der Schule bemüht ist (Fend 2001). Wie Schulleiterinnen und Schulleiter nun konkret agieren können um auf die Lehrkräfte unterstützend einzuwirken, beschreibt House (1981), der vier Typen von Unterstützung herausarbeitete:

- emotionale Unterstützung, was bedeutet, die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer als wertvoll einzuschätzen,
- instrumentelle Unterstützung im Sinne von Ressourcenbereitstellung,
- informative Unterstützung, dessen Kern darin besteht, die Kollegen(inn)enschaft über Verbesserungsmöglichkeiten zu benachrichtigen und
- anerkennende Unterstützung im Sinne von Lob und positive Rückmeldung (McCarthy 2010). Lob und Anerkennung sind allerdings nur dann günstig, wenn die oder der Vorgesetzte über das Arbeitsergebnis Bescheid weiß. Im Falle leistungsunabhängiger

Belohnungen wirkt dieses ungünstig auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Brandstätter 1999).

Auch politische Fähigkeiten sind von wesentlicher Bedeutung. Damit ist gemeint, dass Gespräche und Verhandlungen immer im Interesse der Zielerreichung zu führen sind ohne Eigen- und Fremdinteressen in den Vordergrund zu stellen. Das Bewusstsein, dass sich die Schulleitung immer für das Wohlbefinden der Lehrer- und Schülerschaft einsetzt, sollte sichtbar sein.

Im Falle von auftretenden Schwierigkeiten bietet die Schulleitung Rückhalt und bezieht auch nach außen Position für die Pädagoginnen und Pädagogen. Die Bereitstellung von notwendigen Ressourcen, administrative Entlastung und auch Beratung und Unterstützung bei persönlichen Problemen stellen eine wichtige Quelle für die Entwicklung eines Berufsethos dar. Der Fachbegriff „Berufsethos“ ist mit den Bezeichnungen „Commitment“ und „organisationale Identifikation“ verwandt und bedeutet, dass man zu der Organisation, für die man arbeitet, gehören will. Können in einer solchen das eigene Wissen und die individuellen Fähigkeiten eingesetzt werden, wird diese Einstellung, die auch mit beruflichem Interesse einhergeht, eher erreicht werden (Dubs 1994). Ein partizipativ-situativer Führungsstil fördert die Selbstständigkeit und Initiative der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Beteiligung dieser an Entscheidungsprozessen. Soll ein Ziel effektiv erreicht werden und das Klima zwischen Leitung und Beschäftigten gut sein, ist es wichtig, alle Beteiligten in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen. Dieser Art des Führungsstils kann jedoch auch zu Schwierigkeiten führen, wenn beispielsweise bei wenig strukturierten Aufgaben keine Entscheidung getroffen wird. In diesem Fall wird diese Form des Führungsstils ineffizient, wenn es dann zusätzlich an der Entscheidungskraft des Vorgesetzten mangelt. Insgesamt ist es in der Schule jedoch so, dass die gemeinsame Entwicklung der Schulpolitik die Einstellung der Pädagoginnen und Pädagogen fördert. Die Partizipation an Entscheidungen erhöht die Berufszufriedenheit. Lehrkräfte bevorzugen Schulleitungen, die Mitwirkung ermöglichen und befürworten. Das bedeutet jedoch nicht, dass jede Entscheidung gemeinsam getroffen werden will oder muss. Traditionelle Führungsstrukturen können die Möglichkeiten zur aufgabenbezogenen kollegialen Unterstützung einschränken (Wülser 2008). Zwischen nicht-kooperativem Führungsstil und Mängeln in der Schulleitung wie Intransparenz, Nichteinbezug bei wichtigen Entscheidungen, eine geringe Kommunikation und erhöhtes Kontrollbedürfnis und dem Phänomen der „Inneren Kündigung“, die Disengagement verursacht, besteht ein Zusammenhang (Schmitz/Voreck 2011). Für das Klima in einer Schule sind interpersonelle Kontakte der Schulleitung zu den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und

zu verschiedenen Arbeitsgruppen, die sich mit bestimmten Aufgaben befassen, wichtiger als administrativ-strukturierte Prozesse. Die humane soziale Kraft oder menschliche Autorität bei interpersonellen Kontakten bedeutet, dass Kommunikation offen und ehrlich stattfindet, dass die Lehrer(innen)schaft weiß, dass sich die Schulleitung Zeit für Gespräche und Beratungen nimmt und auch, dass von der oder dem Vorgesetzten versucht wird mit den Gefühlen der einzelnen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner richtig umzugehen (Dubs 1994).

Gute Schulleiterinnen und Schulleiter sind eher Teamentwicklerinnen und Teamentwickler, die kooperatives und kommunikatives Verhalten, also die Autonomie, der Kolleginnen und Kollegen fördern. Schulleitungen sollen auch nicht zu viel abnehmen, da sie möglicherweise dadurch zu dominant werden könnten. Gestaltungsautonomie zu ermöglichen bedeutet, dass innerschulische Demokratie und die Mitwirkung aller dort Tätigen ermöglicht wird. Eine gute Schulleitung schafft es auch, sich zurückzunehmen und im Team gemeinsam mit der Kolleg(inn)enschaft an Organisations- und Entwicklungsaufgaben zu arbeiten (Rolff 2007).

Autonomie im ursprünglichen Sinn heißt, dass man sich die Gesetze selbst erlassen kann, was im Schulbereich nicht denkbar ist. Rolff verwendet den Begriff „Gestaltungsautonomie“ (vgl. Rolff 2007: 50). Diese Form von Autonomie stellt eine Besonderheit des pädagogischen Handelns dar. Da sich Erziehungsprozesse nicht zweckrational organisieren und technologisieren lassen und Schulen lose gekoppelte Systeme sind, ist eine Vereinheitlichung nicht möglich. Auch besteht in der Schule mangelnde Kontrollierbarkeit beziehungsweise eine Kontrollunsicherheit. Dies führt dazu, dass Autonomie für pädagogische Berufe festgelegt ist (Rolff 2007). Wird die Autonomie durch Reglementierung eingeschränkt, so wirkt sich das negativ auf das soziale Klima in einer Schule aus.

Mitarbeiter(innen)beteiligung im Sinne partizipativer Entscheidungsfindung verbessert die Arbeitszufriedenheit, hauptsächlich bei komplexen Aufgaben. Des Weiteren könnte eine Erhöhung der Partizipation zu einer größeren organisationalen Verbundenheit und zu größerer sozialer Unterstützung führen (Antoni 1999).

Der Leitungsstil der Schulleitung und die Unterstützung durch diese wirken sich auf die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte aus. Das Belastungsempfinden jener wird auch durch den wahrgenommenen Entscheidungs- und Handlungsspielraum beeinflusst. Was Quellen praktischer und emotionaler (van Dick 1999) oder sozialer Unterstützung angeht, stellt die Schulleitung im Vergleich zum Kollegium einen höheren Indikator für Wohlbefinden dar und kann andere Mängel sehr gut kompensieren (Schmitz/Voreck 2011). Auch andere Untersuchungen zeigen, dass die Arbeitszufriedenheit steigt, wenn sich die Vorgesetzten

empathisch und unterstützend verhalten. Je unterstützter sich die Lehrkräfte fühlen, umso vielfältiger empfinden sie auch ihre Tätigkeit selbst (van Dick 1999).

Unsicherheiten im Lehrkörper entstehen, wenn Lehrkräfte über ihre Arbeit kein Feedback erhalten. Daher ist systematisches Feedback sehr wichtig, das sowohl positive als auch negative Kritik enthalten kann. (Dubs 1994). Allerdings wird Kritik nur dann nicht zu negativen Einstellungen führen, wenn sie der jeweiligen Person schonend beigebracht wird und nicht als Abwertung verstanden wird (Rosenstiel 1975). Eine ausreichend lange Gesprächsdauer, eine aufgeschlossene und partizipative Gesprächsatmosphäre und Nachvollziehbarkeit der Rückmeldung sind für die positive Bewertung von Bedeutung (Semling/Zölch 2008).

Ein wichtiges Anliegen der Schulleitung ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen eine hohe Berufsmoral haben und sich auf ihrem Arbeitsplatz wohl fühlen. Die Schulleitung stellt eine wesentliche Komponente der Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer dar. Um verschiedene Konflikte zu lösen wird mehr benötigt als bürokratische Autorität. Eine menschliche, pädagogisch-professionelle und eine moralische Autorität sind von wesentlicher Bedeutung (Dubs 1994).

Diese Ausführungen bringen mich zu der Annahme, dass die Art und Weise, wie die Schulleitung agiert, in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit eine wichtige Komponente darstellt. Dabei stellt die unterstützende Dimension, sei diese nun emotional, instrumentell, anerkennend oder informativ einen wesentlichen Faktor dar. Die Schulleitung trägt dazu bei, ob in einer Schule ein demokratisches oder beängstigendes Klima herrscht und sie beeinflusst wie die Kolleg(inn)enschaft interagiert. Dies wiederum wirkt sich auf die Zufriedenheit aus. Fällt die individuelle Bewertung der Schulleitung besser aus, so wird auch die Arbeitszufriedenheit größer sein. Im Vergleich mit der Kolleg(inn)enschaft stellt hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit die Schulleitung den wichtigsten Faktor dar.

Nun komme ich zu den vernetzenden Arbeitsweisen, wobei die Interdisziplinarität den niedrigsten Institutionalierungsgrad aufweist.

6.1.3 Interdisziplinarität

Die Bewältigung von Steuerungsfragen erfordert in einer Organisation intensivere Kommunikationsprozesse, wenn verschiedene Berufsgruppen an dieser beteiligt sind. (Kolbe/Reh2008). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedener Fachrichtungen bringen unterschiedliche Denkweisen und Verhaltensmuster ein. Die kollektive Kreativität wird verbessert. Manchmal erhöht Interdisziplinarität nicht nur die Effektivität und Effizienz

sondern auch die Arbeitszufriedenheit. Allerdings herrscht in der Literatur keine Einigkeit über verlässliche Wirkungen von Interdisziplinarität. Eine sehr heterogene Teamstruktur birgt auch Nachteile, da Kommunikation, Koordination und Konsensbildung erschwert werden. Dies kann dann wiederum eine Absplitterung von Kleingruppen bewirken (Billing 2003). Die Interdisziplinarität im Schulbereich unterscheidet sich von jener anderer Organisationen und Unternehmen.

Bei Menschen mit besonderen Bedürfnissen sollen durch den sonderpädagogischen Unterricht Entwicklungs- und Lernprozesse gefördert werden. Dies macht eine Zusammenarbeit mit anderen Professionen und Institutionen wie etwa Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, dem Jugendamt, der Familienintensivbetreuung oder dem medizinischen Bereich notwendig (Hedderich/Hegner 2009 und Becher 2008.) Die Arbeit zwischen verschiedenen Berufsgruppen kann unterschiedlich vollzogen werden. Multidisziplinarität beschreibt, dass mehrere Berufsebenen parallel handeln und nebeneinander planen, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität bezeichnet die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Erweiterung der Fachkompetenz. Dabei ist auch wesentlich, dass miteinander geplant wird. Zusätzlich gibt es bei der transdisziplinären Zusammenarbeit eine Hauptansprechperson. Die beiden letztgenannten Modelle ermöglichen eine gemeinsame Problemlösung. Der Grad der Komplexität und Vernetzung ist bei der Transdisziplinarität am höchsten (Curman 2003). Schwierigkeiten können auf der Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsebene auftreten.

Auf der Persönlichkeitsebene kann es zu Unstimmigkeiten kommen, wenn Unterstützung angenommen wird und möglicherweise die eigene Art der Tätigkeit in Frage gestellt werden muss. Die Sachebene ist dann betroffen, wenn unterschiedliche fachliche Sichtweisen vorherrschen. Die Gefahr des Konkurrenzgefühls kann die Beziehungsebene beeinflussen. Ebenso führen mangelnde gegenseitige Anerkennung oder Statuskämpfe zu Schwierigkeiten. Fehlende zeitliche und räumliche Ressourcen können zu Schwierigkeiten bei der Organisation führen (Hedderich/Hegner 2009 und Kolbe/Reh 2008). Das gemeinsame Formulieren von Zielen und Transparenz stellen Verbesserungsmöglichkeiten der Kooperation zwischen den Berufsgruppen dar (Kolbe/Reh 2008).

Andererseits müssen auch die Chancen betrachtet werden. Gegenseitiger Informationsaustausch und das gemeinsame Suchen von Lösungen beinhalten einen großen Lerneffekt. Therapeutische Arbeit könnte im Klassenverband vollzogen werden. So werden dann auch die Mitschülerinnen und Mitschüler direkt in das Geschehen einbezogen. Einheitliche Maßnahmen und Vorgehensweisen zwischen den Fachkräften zeigen den

Schülerinnen und Schülern eine transparente Konsequenz. Gerade Verhaltensschwierigkeiten könnten so besser gemeistert werden.

Um die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Sinne aller Beteiligten zu gestalten, wäre es notwendig ein Schulklima zu schaffen, das es möglich macht, auch Schwächen zu zeigen. Auf dem gemeinsamen Boden von Respekt, Wertschätzung, Ehrlichkeit, Kritikfähigkeit und Vertrauen kann die Einschränkung an Autonomie besser angenommen werden und die Arbeit mit unterschiedlichen Kompetenzen als Qualitätsverbesserung und gegenseitige Bereicherung angesehen werden. Wichtig ist, dass alle Beteiligten die gleiche Linie verfolgen und an einem Strang ziehen. Um eine erweiterte Sichtweise zu bekommen, ist es unabdingbar sich mit den Begrifflichkeiten, Inhalten, Zielen und Methoden der jeweils anderen Profession vertraut zu machen. Die Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen ist notwendig um Multiprofessionalität zu ermöglichen. Das betrifft sowohl die Arbeitszeit, die einen regelmäßigen Austausch erlaubende Teamgröße, räumliche Gegebenheiten, Fort- und Weiterbildung, klare Aufgaben- und Zieldefinitionen, Beratung und Supervision und administrative Unterstützung seitens der Schulleitung (Hedderich/Hegner 2009; Sowa 1996). Allerdings sollte man sich bei jeder Problemstellung eigens fragen, ob Interdisziplinarität angebracht ist (Billing 2003). Die Auswirkungen von Interdisziplinarität oder Multiprofessionalität können unterschiedlich sein. Meine Hypothese, dass die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen die Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst, gründet einerseits in Billings Forschungen als auch darin, dass fächerübergreifendes Handeln eine Bereicherung darstellt und auch unterstützende Aspekte beinhaltet oder beinhalten könnte.

6.1.4 Teamarbeit

Es bestehen verschiedenste Definitionen von Team. „Team“ wird häufig als eine besondere Gruppe bezeichnet.

Eine Gruppe wird „als Mehrzahl von Personen in direkter Interaktion über eine längere Zeitspanne bei Rollendifferenzierung und gemeinsamen Normen, Werten und Zielen, verbunden durch ein Wir-Gefühl“ (Van Rosenstiel 2007: 288) definiert.

Oft wird dem Team hinsichtlich der Art der Zusammenarbeit eine positive Qualität im Sinne guter Kooperation zugeschrieben (Kauffeld 2001).

Nach Balz und Spieß ist ein Team eine „besonders gut eingespielte Gruppe mit problemlos funktionierender Kooperation, geringer hierarchischer Binnenstruktur und intensiver Bindung der Mitglieder an das gemeinsame Ziel“(Balz & Spieß 2009: 98).

Teams werden längerfristige Ziele und optimale Zusammenarbeit unterstellt. Arbeiten jedoch Personen eines Arbeitsbereiches nicht mehr effektiv zusammen, darf diese Gruppe nicht mehr als Team sondern nur mehr als Arbeitsgruppe bezeichnet werden.

Teams, die aus zwei Personen bestehen und eine Klasse unterrichten, können als Arbeitsteams bezeichnet werden. Diese sind „formale Gruppen mit vorrangig ausführender Tätigkeit, die selbstständig zusammenarbeiten“ (Kauffeld 2001: 21).

Um ein Team gut zu besetzen sollte auf ausreichende soziale und methodische Kompetenz geachtet werden. Die Gruppenmitglieder haben grundsätzlich gleichberechtigte Entscheidungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten. Das Ziel sollte kollektiv verpflichtend, klar, überschaubar und konstant sein. Zu große Unterschiede des Wissen und der Fähigkeiten der Teammitglieder sind zu vermeiden (van Rosenstiel 2007).

Nach Beckhard ist es wesentlich, dass die Aufgaben und Ziele klar definiert werden. In weiterer Folge müssen die Rollen geklärt werden. Danach sollte die Art und Weise der Zusammenarbeit immer wieder überprüft werden. Schließlich wäre es notwendig, interpersonale Themen wie das gegenseitige Vertrauen, Wertschätzung und Unterstützung aufzugreifen (Kauffeld 2001).

Die Effektivität eines Teams richtet sich nicht nur nach den erbrachten Lösungen von Problemen im Sinne einer produktiven Input-Output-Leistung, sondern bedeutet auch, dass alle Beteiligten in der Befriedigung ihrer Bedürfnisse mehr gefördert als beeinträchtigt werden. Das heißt, dass die Teamarbeit Ziele verfolgt, die eine hohe Befriedigung von Bedürfnissen anstreben, dass die Ergebnisse dem Ziel möglichst nahe kommen und dass die Kosten im Sinne von den geopfert und verletzten Bedürfnissen in einem günstigen Verhältnis zu dem Nutzen stehen. Die Zufriedenheit der Beteiligten ist eine positive Vorbedingung für die weitere Zusammenarbeit im Team; sie wirkt sich positiv auf die wechselseitige Sympathie, Kooperationsbereitschaft und den Zusammenhalt aus. Eine wichtige Sozialtechnik, mit der eine hohe Zufriedenheit erreicht werden kann, ist in gewissen Abständen immer wieder die Erwartungen der Beteiligten zu klären und sich über sie auszutauschen. Dabei ist es möglich, sich über das Anspruchsniveau, mögliche Ungerechtigkeiten und über Interessen und Bedürfnisse klar zu werden (Scholl 2003).

Ob in der Schule die Zusammenarbeit in einem Team positiv oder negativ bewertet wird, hängt von der Betrachtung verschiedener Ebenen ab.

So können wie auch bei der Interdisziplinarität Schwierigkeiten auf der Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsebene auftreten. Die Persönlichkeitsebene ist dann betroffen, wenn individueller beruflicher Stärken und Schwächen sichtbar gemacht werden.

Da Lehrerinnen und Lehrer normalerweise alleine arbeiten, stellt es nicht nur eine große Herausforderung dar, Entscheidungen nicht mehr autonom zu fällen, sondern dem Anderen seine Einstellungen sichtbar zu machen. Lehrerinnen und Lehrer wollen meist lieber als Einzelperson die Verantwortung tragen. Diskrepanzen auf der Sachebene können unterschiedliche Philosophien, Erziehungsstile und -maßnahmen sein. Die Beziehungsebene kann dann beeinträchtigt werden, wenn Belohnung und Anerkennung mit einer zweiten Person geteilt werden müssen. Teamarbeit ist aufwendig und erfordert viel Planungsaufwand. Dies betrifft die Organisationsebene (Hedderich/Hegner 2009). Bei der Teamarbeit in der Klasse werden Entscheidungen wie beispielsweise welche Lehrkraft welches Fach zu unterrichten hat, wann welche Themen bearbeitet werden oder welche Ressourcen verwendet werden auf eine horizontale Ebene verlagert und nicht mehr hierarchisch getroffen. Erhöhte Reflexivität in der Klasse und folglich auch in der Organisation Schule ist oftmals die Folge. Kein Verdrängen der Organisation, sondern eine Ausdifferenzierung ist die Folge (Kolbe/Reh 2008).

Zusammenfassend kann man sagen, dass negativ vor allem der Autonomieverlust und der zusätzliche Aufwand an Arbeit und Koordination wirken kann, positiv vor allem die Unterstützung, größere Offenheit, die Stärkung des Selbstvertrauens, vermehrtes Vertrauen und Lernen von der Partnerin oder vom Partner (Stegmann 2008).

So bringt auch die Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern im Integrationsbereich Vorteile aber auch Probleme mit sich. Optimale Förderbedingungen für Schülerinnen und Schüler, eine zunehmende Annäherung zwischen den Lehrkräften, die Entwicklung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten und Reflexionsmöglichkeiten stellen positive Aspekte von Teamarbeit dar. Diese erfordert Flexibilität und Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit. So können auch Meinungsverschiedenheiten und Dauerkonflikte auftreten. (Hedderich/Hegner2009). Bei der schulintegrierten Erziehungshilfe, das heißt bei der Integration von erziehungsschwierigen Kindern, kommt der Zusammenarbeit ein besonders hoher Stellenwert zu. Im Team-Teaching kann beobachtet werden und dann darüber ein Austausch stattfinden. Die beiden Lehrkräfte können ihre Rollen tauschen, so dass jede und jeder unterschiedliche Perspektiven zur Klassensituation einnehmen kann (Reiser 2008). Besondere Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit in Integrationsklassen sind die im Kapitel 3.3 bereits erwähnten Rollenprobleme. Das Finden der zustehenden und zusagenden Aufgabe der oft unterschiedlich ausgebildeten Teammitglieder kann sich schwierig gestalten. Dazu kommen Differenzen in Einstellungen und Werten, die veränderte Unterrichtssituation durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer, die oft unzureichende

Ausbildung der Lehrkräfte und Kommunikationsschwierigkeiten. Die zweifache Aufgabe des gemeinsamen Unterrichts und der Beziehungsarbeit zwischen den Teampartnerinnen und Teampartnern benötigt zeitliche Ressourcen. (Haeberlin et al 1992). Jedoch betreffen die primären Konflikte die Persönlichkeits- und Beziehungsebene (Holub 2010). Das Arbeitsfeld „Integration“ ist im Spannungsfeld Abgrenzung und Differenz aber auch Gemeinsamkeit und Einigung angesiedelt. Idealerweise kommt es zu beidseitiger Annäherung (Haeberlin et al 1992). Kommt es zu konfliktreichen Teamsituationen in der Sonderpädagogik, wirkt sich das sehr stark auf das körperliche und psychische Wohlbefinden aus (Holub 2010). Die Ergebnisse einer qualitativen Erhebung zu den Arbeitsbedingungen von in Sonderschulen unterrichtenden Lehrkräften ergaben, dass der Wunsch nach einer Zweitlehrerin oder einem Zweitlehrer in der Klasse vorhanden war (Hafner 2007).

Auf Grund des Wunsches der in Sonderschulen tätigen Lehrkräfte nach mehr Teamarbeit (Hafner 2007), der vorteilhaften und unterstützenden Aspekte vor allem im Bereich mit beeinträchtigten Kindern und auch der Überlegungen im Kapitel 4.5 zu teilautonomen Arbeitsgruppen, wird die Hypothese aufgestellt, dass Teamarbeit zu einer höheren Arbeitszufriedenheit beiträgt. In Anlehnung an Holub wird die Annahme dahingehend erweitert, dass vor allem positiv-bewertete Teamarbeit in positivem Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit steht.

6.1.5 Gemeinsame Vorgangsweise in schwierigen Situationen

Gerade im Bereich der Tätigkeit mit verhaltensauffälligen Kindern kommt es immer wieder zu eskalierenden Aggressions- und Gewaltausbrüchen. Wenn die davon betroffenen Pädagoginnen und Pädagogen in dieser Situation allein gelassen sind, kommt es zur Überforderung. Gewaltprävention und -intervention muss in breitere Strategien eingebettet sein und bedarf wirksamer Unterstützungsnetzwerke. Eine Strategie, die systemisch betrieben wird, also in Zusammenarbeit mit anderen Personen und Institutionen, ist zielführend (Landscheidt 2004). Systemisches Intervenieren bedeutet Kontextualisierung, das heißt das Stellen des Problems in einen größeren Zusammenhang (Hubrig/Hermann 2005). Das Zusammenwirken mit Akteurinnen und Akteuren findet auf der Mikroebene, das heißt auf der Schulebene, auf der Mesoebene, das ist die Ebene des schulischen Umfeldes und auf der Makroebene statt, die die gesellschaftspolitische Ebene und deren Rahmenbedingungen betrifft. Die schulische Tätigkeit bezieht sich vorrangig auf die Mikro- beziehungsweise die Mesoebene. In der sonderpädagogischen Arbeit bedeutet das, dass auf der Schulebene die betroffenen Lehrkräfte, die Schulleitung, die Beratungslehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher,

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und die Eltern involviert werden. Auf der Ebene des schulischen Umfelds werden außerschulische Institutionen wie Kindergärten, Hort, Sozialarbeit, Polizei und andere mobilisiert (Landscheidt 2004). Loidl schreibt Folgendes: „Schulen brauchen einen Handlungsleitfaden, der hilft, problematische Erziehungssituationen zu lösen. Dieser Handlungsleitfaden muss gemeinsam im Schulforum beschlossen werden und soll Teil des Schulprofils sein.“ (Loidl 2003: 34). Als Handlungsstrategie schlägt er ein stufenförmiges Modell vor, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sich in einer besonderen Situation befindet, oder sie oder er oder dessen Kolleginnen oder Kollegen durch sie oder ihn gefährdet sind. Zuerst sollte versucht werden innerhalb des Systems, also der jeweiligen Schule, die Schwierigkeit zu lösen. Erst nach Ausschöpfung aller schulinternen Möglichkeiten, wäre es hilfreich, andere professionelle Helfersysteme wie etwa die Jugendwohlfahrt oder psychologische oder psychiatrische Institutionen hinzuzuziehen. Werden letztgenannte Einrichtungen involviert und Besprechungen einberufen, um gemeinsame Strategien zu entwickeln oder zu evaluieren, spricht man von „Helferkonferenzen“ (Loidl 2003).

Wenn festgelegte Verhaltensvereinbarungen nicht eingehalten werden, müssen die Maßnahmen und Konsequenzen, die in der konkreten Situation gesetzt werden, jedem Beteiligten klar sein. Daher ist es wesentlich, sowohl die Regeln als auch die Sanktionen schriftlich festzuhalten (Berger et al 2010). Institutionell-sanktionierende und beratend-fördernde Verhaltensweisen, die auch in der Schule vorhanden sein sollten, müssen jedoch klar voneinander getrennt werden, da es sonst zu inkongruenter Kommunikation kommt, was zu Konkurrenz im Lehrkörper und auch zu dauerhaften Belastungen führen kann (Hubrig/Hermann 2005). Die Beratungslehrerin oder der Beratungslehrer spielt in dieser Hinsicht eine große Rolle. Deren oder dessen Tätigkeitsbereich bezieht sich vor allem auf die Arbeit mit sozial-emotional benachteiligten Kindern beziehungsweise dessen Umfeld (Mörwald/Stender 2011). So ist auch die Krisenintervention ein Aufgabenbereich dieser Lehrerin oder dieses Lehrers. Dies schließt sowohl die Betreuung des betroffenen Kindes ein als auch die Unterstützung anderer beteiligter Personen (Schandl 2000). Da diese Arbeitsweisen sowohl vernetzend als auch unterstützend sein können, wird angenommen, dass jene vereinbarten Handlungsstrategien positive Wirkungen auf die Arbeitszufriedenheit haben.

6.2 Materiale Arbeitsbedingungen

Die materialen Rahmenbedingungen einer Schule setzen sich aus sowohl gesellschaftlich-ökonomischen als auch betrieblichen Aspekten zusammen. Die ersteren betreffen vor allem wirtschaftliche Auswirkungen auf die Schulen, den gesellschaftlichen Stellenwert der Bildung und somit die finanziellen Ressourcen, die von öffentlicher Seite dem Bildungssystem zugestanden und bereitgestellt werden. Diese wiederum beeinflussen die betrieblichen Bedingungen, die in formal betrieblich und material betrieblich differenziert werden können. Festgelegte Verordnungen und Gesetze sind formal betriebliche Arbeitsbedingungen. Materiale betriebliche Aspekte betreffen die schulische Umgebung, den Arbeitsplatz, die Tätigkeit und die Schulorganisation. Räumlichkeiten, Licht und Luft sind Beispiele für schulische Umgebungsbedingungen. Die Ausstattung des Arbeitsplatzes der einzelnen Lehrkraft und die Anzahl der Standorte, an denen eine Pädagogin oder ein Pädagoge zu unterrichten hat, gehören zum Bereich „Arbeitsplatz“. Ob eine Klasse homogen oder heterogen zusammengesetzt ist, ist eine tätigkeitsspezifische Arbeitsbedingung. Die Festlegung der Klassengröße selbst ist sowohl eine schulinterne beziehungsweise -organisatorische als auch eine gesetzliche Angelegenheit (Schmitz/Voreck 2011).

Meine zu untersuchenden Arbeitsbedingungen sind vorrangig auf der materialen Ebene angesiedelt. (Schmitz/Voreck 2011).

Zu den sichtbaren Merkmalen und Rahmenbedingungen gehört die materielle Ausstattung einer Schule. Dies betrifft räumliche Ressourcen, inkludiert aber auch eine großzügige Bereitstellung von Lehrmitteln.

Eine in Niederösterreich durchgeführte Studie im Schuljahr 2005/06 zeigt, dass die Ausstattung in Integrationsklassen etwas besser ist als in Regelklassen, allerdings aber für ein Drittel der befragten Lehrpersonen noch nicht zufriedenstellend. Den Unterschied zu den Klassen in Sonderschulen oder Sonderpädagogischen Zentren wurde aber nicht herausgearbeitet. Zur zwingenden Differenzierung oder Individualisierung braucht es andere und zusätzliche Mittel, Methoden und Materialien wie etwas Lernsoftware und Spiele. Die Bestimmungen der Rahmenbedingungen des Unterrichts in Integrationsklassen sind unkonkret. Weiters zeigt die Studie, dass die materiellen Ressourcen in einem zwar geringen aber nachweisbaren Zusammenhang mit der wahrgenommenen Stressbelastung der Lehrkräfte stehen. Weiters ist der Wunsch nach Teamteaching in schlecht ausgestatteten Schulen und Klassen höher (Nader/Samac 2007).

Förderliche Raumgestaltung hat nicht nur großen Einfluss auf die Befindlichkeit und Stabilität der Schülerinnen und Schüler, sondern unterstützt die Arbeit der Lehrkraft. Ist der Raum

größer, wird das Konfliktpotential reduziert. Gerade belastete und traumatisierte Kinder brauchen Rückzugsmöglichkeiten und die Möglichkeiten Raum für Schutz und Expansion zu nutzen. In Krisensituationen vermittelt der Raum Sicherheit (Höflich, 2007).

Die Klassengröße ist eine formale Bedingung in der Schule. Im Zusammenhang mit Belastung ist dieser Faktor ein wesentlicher Faktor. Eine in Bayern durchgeführte Studie belegt, dass bei Lehrkräften größerer Klassen sowohl die Zufriedenheit mit dem Beruf als auch die Identifikation mit der Schule geringer ist. Noch einflussreicher auf Belastung, Unzufriedenheit und Erschöpfung als die objektive Klassengröße ist allerdings die subjektive, das heißt das wahrgenommene Gefühl zu viele Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu haben. Auch wirkt sich die Klassengröße auf die Unterstützung durch die Schulleitung aus (Schmitz/Voreck 2011).

Diesen Darlegungen zufolge und auch jenen Ausführungen in Kapitel 4.5, die besagen, dass materielle und räumliche Ressourcen wesentliche Einflussfaktoren in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit darstellen, wird die Hypothese aufgestellt, dass die materialen Arbeitsbedingungen in Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit stehen. Was die Klassenzusammensetzung betrifft, so vermute ich den Ausführungen in Kapitel 2.4 zufolge, dass vor allem die Arbeit mit sozial-emotional beeinträchtigten Kindern die Arbeitszufriedenheit reduziert.

Darüber hinaus werden noch allgemeine demographische Merkmale untersucht, wie der Schulstandort, die Berufserfahrung und das Beschäftigungsverhältnis; diese sind jedoch wenig spezifisch für die Berufssparte der Sonderpädagogik. Barth und Lechner wiesen in ihren Untersuchungen nach, dass die Standortgröße keine Rolle bei Belastungen spielt. Ebenso wenig ist nach Barth die Schulgröße, die Standortgröße oder die Schulart in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Allerdings ist bei mir die Schulart nur insofern wesentlich, weil ich eine Drittvariable, nämlich die größere Vernetzung innerhalb der sonderpädagogischen Zentren oder Sonderschulen im Vergleich zu den Regelschulen vermute (Hedderich/Hecker 2007).

7 Methode

7.1 Hypothesen und Begründung

Unterstützende Arbeitsweisen

- Kolleg(inn)enschaft
 - 1) Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen gut bewerteter Kolleg(inn)enschaft und Arbeitszufriedenheit(siehe Kapitel 6.1.1).

Wie Kapitel 6.1.1 beschrieben wurde, kann die Kollegenschaft, das freiwillige oder teilweise institutionalisierte kooperative Verhalten, die Stabilität und der Zusammenhalt im Lehrkörper Belastungen reduzieren und die Zufriedenheit erhöhen.

- Schulleitung
 - 2) Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen gut bewerteter Schulleitung und Arbeitszufriedenheit (siehe Kapitel 6.1.2).

Im Kapitel wurde dargelegt, dass unterstützendes Verhalten durch die Schulleitung die Arbeitszufriedenheit erhöhen kann.

- Zusammenfassung: Unterstützung durch die Kolleg(inn)enschaft und Schulleitung
 - 3) Hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit ist die Schulleitung bedeutsamer als die Kolleg(inn)enschaft (siehe Kapitel 6.1.2).

Die theoretischen Überlegungen im Kapitel 6.1.2 veranlassen mich zu der Annahme, dass die Schulleitung im Vergleich zur Kolleg(inn)enschaft einen größeren Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leistet als die Kolleg(inn)enschaft.

Vernetzende Arbeitsweisen

Den Darlegungen in Kapitel 2.3.5 zufolge werden allgemein den vernetzenden Bedingungen positive Wirkungen auf die Arbeitszufriedenheit unterstellt. Wie bereits erläutert, wird jene durch die Art und Weise der Kommunikation und der Informationsflüsse beeinflusst.

Teilweise institutionalisiert

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit

- 4) Gibt es eine Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, so ist die Arbeitszufriedenheit höher (siehe Kapitel 6.1.3).

Institutionalisiert

- Teamarbeit
 - Klassenteam
 - 5) Lehrkräfte, die in einem Team arbeiten, sind zufriedener als solche, die nicht im Team arbeiten (siehe Kapitel 6.1.4).
 - 6) Ein gutes Teamklima steht in positivem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit (siehe Kapitel 6.1.4).
 - Schulgespräche
 - 7) Zwischen dem regelmäßigen Abhalten von Schulgesprächen und der Arbeitszufriedenheit gibt es positive Zusammenhänge.

Schulgespräche finden zwischen der Schulleitung und all jenen Lehrkräften statt, die am Unterricht, der Beratung oder Förderung einer bestimmten Klasse beteiligt sind. Diese Hypothese wird, angelehnt an die Kapitel 6.1.3 und 6.1.4 über vernetzende Arbeitsweisen, aufgestellt.

- Vernetzende Arbeitsweisen in schwierigen Situationen

Auf Grund meiner theoretischen Abhandlungen komme ich zu der Annahme, dass einheitliche Regelungsmechanismen, der Einsatz von Beratungslehrkräften und das Abhalten von Helferkonferenzen, wenn dies notwendig erscheint, der betroffenen Lehrkraft Rückhalt bieten und somit positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit haben. Weiters ist der Vergleich dieser drei Angebote interessant und es stellt sich die Frage, ob die Arbeitszufriedenheit noch zusätzlich erhöht wird, wenn mehrere solcher Strategien gleichzeitig angewendet werden.

- Einheitliche Regelungsmechanismen
- 8) Gibt es einheitliche Regelungsmechanismen in eskalierenden Situationen seitens der Schülerinnen und Schüler, so ist die Arbeitszufriedenheit höher (siehe Kapitel 6.1.5).

- Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer
- 9) Wenn in der Schule kein „sehr häufiger“ oder „häufiger“ Einsatz von Beratungslehrkräften erfolgt, sind die Lehrkräfte zufriedener als jene in Schulen ohne Unterstützung.
- Helferkonferenzen
- 10) Zwischen dem Abhalten von Helferkonferenzen und der Arbeitszufriedenheit gibt es einen positiven Zusammenhang.
- 11) Je mehr Angebote es gibt um der Lehrkraft in schwierigen Situationen Rückhalt zu bieten, umso größer ist die Arbeitszufriedenheit.

Materiale Bedingungen

- 12) Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Unterrichtsmaterialien, Räumlichkeiten, Zwischen den materialen Bedingungen (Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Unterrichtsmaterialien und Räumlichkeiten) und der Arbeitszufriedenheit gibt es Zusammenhänge (siehe Kapitel 6.2).

Die Bewertung der Zufriedenheit mit der Klassenzusammensetzung bezieht sich darauf, wie die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Klasse es ermöglichen, den Unterricht in gewünschter Form abzuhalten. Hierbei sind auch die Art der Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Bedeutung.

- Schultyp

- 13) Der Schultyp wirkt sich auf die Arbeitszufriedenheit aus.

Im Kapitel 3 wurde auf die Problematik von Integrationsklassen im Vergleich zu Sonderschulklassen hingewiesen. Lehrkräfte des sonderpädagogischen Feldes könnten sich mehr mit den fachspezifischen Einrichtungen als mit den Regelschulen identifizieren. Gründe dafür können Ressourcen, Arbeitsweisen oder ein generell stärkeres Zugehörigkeitsgefühl, das sich wiederum auf die Arbeitszufriedenheit auswirken kann, sein.

Auch vermute ich einen signifikanten Unterschied zwischen den Schultypen hinsichtlich unterstützender und vernetzender Variablen und materialer Bedingungen. Es wäre durchaus möglich, dass der Schultyp als Drittvariable fungiert und sich somit die Art der Einrichtung mehr auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt als die unterstützenden und vernetzenden

Arbeitsweisen und die materialen Bedingungen. „Schultyp“ bezeichnet in diesem Fall Schultyp Sonderschule und Schultyp Regelschule.

13a) In der Sonderschule werden Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung und Teamarbeit besser beurteilt als in der Regelschule.

13b) Zwischen den Schultypen und vernetzenden Arbeitsweisen gibt es einen Unterschied.

13c) Zwischen den beiden Schultypen Sonder- und Regelschule und der Zufriedenheit mit den materialen Bedingungen gibt es einen Unterschied.

Soziodemographische Merkmale

Angelehnt an die von Schmid (2003) durchgeführten Untersuchungen, die ergaben, dass keine Unterschiede zwischen Arbeitszufriedenheit und Schulort, Berufserfahrung und Beschäftigungsverhältnis vorzufinden sind (siehe Kapitel 5 und Kapitel 6.2), lautet die Annahme, dass sich jene letztgenannten demographische Merkmale nicht auf die Arbeitszufriedenheit auswirken. Des Weiteren werden die Hypothesen aufgestellt, dass sich weder die Ausbildung noch das Geschlecht auf die Arbeitszufriedenheit auswirken.

- Schulstandort

14a) Der Schulstandort wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

- Beschäftigungsverhältnis

14 b) Das Beschäftigungsverhältnis wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

- Berufserfahrung

14 c) Die Berufserfahrung wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

- Ausbildung

14 d) Die Ausbildung wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

- Geschlecht

14 e) Das Geschlecht wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

Auch wenn viele Hypothesen als Zusammenhangshypothesen formuliert sind, so nehme ich auf Grund meiner vorangegangenen Analysen an, dass die Arbeitszufriedenheit jeweils die

abhängige Variable ist, auf die sich die unabhängigen Variablen der Arbeitsweisen und m Bedingungen auswirken.

7.2 Fragebogen

Der Fragebogen (siehe Anhang) setzt sich aus folgenden Fragenblöcken zusammen:

- Kolleginnen und Kollegen
- Schulleitung
- Selbsteinschätzung
- Zusammenarbeit (Klassenteam, Schulgespräche, Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen)
- Vorgangsweise in schwierigen Situationen (gemeinsame Handlungsstrategie, Einsatz von Beratungslehrkräften, Helferkonferenzen)
- Allgemeine Rahmenbedingungen (Lehrplan, Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Unterrichtsmaterialien, Räumlichkeiten, Bezirksschulrat, Landesschulrat)
- Arbeitszufriedenheit
- Spezielle Fragen zur Unterrichtssituation (Schulart, Klassengröße, hauptsächliche Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler)
- Demographische Fragen (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beschäftigungsdauer, Art der Tätigkeit, Berufserfahrung in Jahren, Größe des Schulortes)

Ein Teil der Fragen wurden mit der Likert-Technik gemessen. Dies bedeutet, dass die befragten Personen Items zu einem bestimmten Bereich auf einer 5-Punkte-Antwortskala bewerten mussten (Diekmann 2008). Die Antwortmöglichkeiten zur Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Selbsteinschätzung und zum Klassenteam wurden festgelegt mit: trifft voll und ganz zu, trifft eher zu, trifft teils/teils zu, trifft eher nicht zu, trifft überhaupt nicht zu. Die Fragen zur Arbeitszufriedenheit wurden mit „sehr zufrieden, eher zufrieden, weder zufrieden noch unzufrieden, eher unzufrieden, sehr unzufrieden“ beurteilt.

Der Inhalt und die Formulierung der Fragen ergaben sich aus der Literatur, dem Theorienteil meiner Diplomarbeit, dem ZUMA-Handbuch (Glöckner-Rist 2010) und dem Lehrerinnen- und Lehrerfragebogen des OECD Teaching and Learning Internationalen Survey (OECD 2009) und aus eigenen Gedanken:

Die demographischen Fragen sind vergleichbar mit der Hintergrundinformation über Lehrerinnen und Lehrer im Talis-Fragebogen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?“, wurde von Wegge und van Dick übernommen. In enger Anlehnung an deren Frage zum Arbeitsklima erfolgte auch die Fragestellung zum Schulklima (Wegge/van Dick 2006)

Folgende Fragen zur Selbsteinschätzung entstammen dem ZUMA-Handbuch (Glöckner-Rist 2010) mit der Instrumentenbeschreibung nach einer Befragung nach Fischer L. und Lück H.E. zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit:

„Manchmal habe ich das Gefühl, dass meine Arbeit in meiner Schule wenig zählt.“
(Selbsteinschätzung)

Die Frage „Ich bin stolz, für diese Schule zu arbeiten.“, wurde von mir umformuliert in die Frage „Es macht mir Freude, für diese Schule zu arbeiten.“(Selbsteinschätzung)

„Wenn Sie eine befreundete Kollegin oder einen befreundeten Kollegen hätten, würden Sie dieser oder diesem raten in Ihre Schule zu kommen?“ (Selbsteinschätzung)

Die Ausprägungen der Antwortskala von richtig/ziemlich richtig/weder richtig noch falsch/ziemlich falsch/falsch wurden inhaltlich übernommen, aber sprachlich den anderen Teilen (trifft voll und ganz zu und so weiter) angepasst.

Lautet die Frage bei Fischer und Lück „Sind Sie mit der Gerechtigkeit Ihres Vorgesetzten zufrieden?“, so formulierte ich: „Ich finde meine Schulleiterin/meinen Schulleiter fair.“

Um Fragen zum Arbeitsplatz im engeren Sinne zu entwerfen, verarbeitete ich Aspekte der Arbeitsbedingungen im Rahmen der Arbeitszufriedenheitsbefragung zu den Arbeitsbedingungen nach Neuberger, O. und Allerbeck, M. 1978 (Neuberger/Allerbeck 1978b).

Das Instrument zur Befragung zu Zufriedenheit und Belastung im Beruf nach Weyer, C./Hodapp V./ und Neuhäuser S. (1980) lieferte mir einige Ideen zu meinem Instrumente bezüglich Betriebsklima, Ressourcen und Materialien und Administration. Zwei Fragen zur Kolleg(inn)enschaft übernahm ich von diesen Autoren fast wortwörtlich: „Es ist schwer zu allen Arbeitskollegen/kolleginnen ein gutes Verhältnis zu haben“ und „Ich kenne eine ganze Reihe von Leuten, mit denen ich lieber zusammenarbeiten würde als mit meinen derzeitigen Kollegen/Kolleginnen.“

Folgende zwei Fragestellungen zu den perzipierten Arbeitsplatzmerkmalen „positiv-partizipative Führung“ und „kollegiale Unterstützung“, die von mir in den Kapiteln 6.2 beschrieben wurden, übernahm ich für meine Befragung fast wortwörtlich: „An meinem Arbeitsplatz erkennen Vorgesetzte die Arbeitsleistung ihrer Mitarbeiter an“ „Ich kann mich auch bei schwierigen Aufgaben auf meine Kollegen verlassen“(Abele 2006).

Zum Block Teamentwicklung entwickelte ich die Fragen in enger Anlehnung an den Fragebogen zur Teamarbeit von Borrill & West (ohne Jahr).

7.3 Stichprobe

Als Zielgruppe wählte ich jene Lehrkräfte aus, die, unabhängig von ihrer Ausbildung, zu der Zeit meiner Befragung sonderpädagogisch tätig waren und zwar mindestens acht Stunden in einer Klasse mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regel-, Sonderschule oder einem sonderpädagogischen Zentrum. Die Sparte der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer sowie Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer fiel aus diesem Grund weg, da die Arbeit meistens in Fördergruppen erfolgt.

Leider konnte die Größe der Zielpopulation nicht genau ermittelt werden. Die Ursache für die Schwierigkeit der Aufschlüsselung ist darin begründet, dass Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer meist das sonderpädagogische Zentrum als Stammschule haben und dort zahlenmäßig erfasst werden, jedoch die sonderpädagogisch Tätigen, die kein Sonderschullehramt haben und nicht in einem sonderpädagogischen Zentrum gemeldet sind, zu den Regelschulen gerechnet werden. Nun ist es zusätzlich möglich, dass eine Hauptschullehrkraft nur eine Stunde in einer Integrationsklasse arbeitet um ihr Stundenkontingent zu erfüllen. Dies wiederum entspricht nicht meiner Zielpopulation. Ich erhielt unterschiedliche statistische Angaben. In der Steiermark gab es im Schuljahr 2010 insgesamt 2826 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, davon wurden 1122 in Volksschulen, 1101 in Hauptschulen beziehungsweise Neuen Mittelschulen und 603 Schülerinnen und Schüler in Sonderschulklassen unterrichtet (<http://www.cisonline.at>). Wenn man nun davon ausgeht, dass die durchschnittliche Klassenschüler(innen)zahl in den Sonderschulbereichen acht beträgt und pro Integrationsklasse in etwa drei bis fünf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, kommt man auf eine Zahl von 631 Lehrpersonen, die im sonderpädagogischen Bereich in einer Klassensituation unterrichten. Daher dürfte meinen Schätzungen zufolge, mit sehr großer Wahrscheinlichkeit die Anzahl der sonderpädagogisch Tätigen, die mindestens acht Stunden in einer Klasse unterrichten, die Zahl 1000 nicht überschreiten. Das bedeutet, dass die Rücklaufquote meiner Stichprobe von 108 verwertbaren Fragebögen mindestens zehn Prozent der Zielgruppe darstellen.

In der Steiermark gibt es insgesamt 28 Institutionen mit Sonderschulklassen (LSR für die Steiermark, <https://citrix.lsr-stmk.gv.at/lrsrf.net/Home.mvc/>). Die meisten davon wurden zu sonderpädagogischen Zentren weiterentwickelt. Da aber auch Sonderpädagogische Zentren

zum Großteil „Sonderschulen“ sind (siehe Kapitel 2.2.1), verwende ich bei der Beschreibung der Stichprobe und den Auswertungen der Hypothesen den Terminus „Sonderschule“. Insgesamt bestehen 25 sonderpädagogische Zentren, wobei nur sechs dieser Einrichtungen selbst keine Klassen führen (LSR für die Steiermark, <http://www.spz.at/index.php?id=121>).

7.4 Forschungsverlauf

Aus Gründen der beruflichen Distanz und dank des Entgegenkommens des Landesschulrates für die Steiermark wählte ich dieses Bundesland aus um meine Erhebung durchzuführen. Nachdem ich eine mündliche und schriftliche Genehmigung für die Durchführung meiner Befragung erhalten hatte, konnte ich indirekt über die Schulleitungen Kontakt mit der Zielgruppe aufnehmen. Die Verteilung der Mails, die an die Lehrerinnen und Lehrer gerichtet waren, hatte über die Schulleitungen zu erfolgen, die meinem Anliegen zustimmen mussten. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Sonderschulen und sonderpädagogischen Zentren kontaktierte ich vor der Befragung telefonisch, um die Erhebung vorzustellen und um eine Teilnahme zu bitten. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Regelschulen mit Integrationsklassen, also Volks-, Haupt- oder Neue Mittelschulen, kontaktierte ich per E-Mail. Sowohl die Schulleitungen der Regelschulen als auch der Integrationsklassen erhielten eine Mail mit der genauen Beschreibung meiner Erhebung und mit der Bitte, diese Mail an die Kolleginnen und Kollegen weiterzuleiten, die in der jeweiligen Schule im sonderpädagogischen Arbeitsfeld tätig waren. Diese Mail enthielt alle für die Kolleg(inn)enschaft notwendigen Erklärungen und einen Online-Link auf meinen Fragebogen im Internet. Die Mail befindet sich im Anhang. Es oblag in jedem Fall der Bereitschaft der Schulleiterinnen und Schulleiter, die Mail an die Zielgruppe weiterzuleiten oder auch nicht. Die Mails wurden Mitte/Ende Mai 2011 versendet, eine nochmalige Erinnerung schickte ich Ende Juni an alle Adressen.

8 Die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung

Es ist zu bedenken, dass die Stichprobe durch zwei Faktoren beeinflusst wurde: Einerseits lag es im Ermessen der Schulleitungen die Fragebögen weiterzuleiten, andererseits wurde die Befragung nur von jenen durchgeführt, die sich freiwillig dazu entschlossen. Fehlende Motivation oder andere Gründe, wie etwa Vorbehalte gegen Online-Erhebungen, könnten die Ursachen für eine Nicht-Teilnahme sein und somit zu einer Verzerrung führen. Das könnte bedeuten, dass die Einstellungen der Zielpopulation von jenen der Respondentinnen und Respondenten abweichen.

8.1 Demographische Daten

Insgesamt nahmen 116 Personen an der Befragung teil, die Beantwortung von Fragen führten jedoch nur 109 Personen durch. Das Geschlecht gaben 107 Personen an, davon 99 Frauen (93 Prozent) und 8 Männer (7 Prozent).

Merkmal		Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulierte Prozente
Schultyp	Sonderschule	29	26,9	26,9
	Integ. VS	40	37,0	63,9
	Integ. HS	39	36,1	100,0
Einwohner/ Schulstand.	<5000 Einw.	35	32,4	32,4
	5000 – 20 000	37	34,3	66,7
	>20 000	36	33,3	100,0
Dienstalter	1 – 10 Jahre	28	26,4	26,4
	11 – 20 Jahre	21	19,8	46,2
	>20 Jahre	57	53,8	100,0
Beschäftig.- Verhältnis	Vollzeit	92	84,4	84,4
	Teilzeit (50%- 90%)	16	14,7	99,1

Tabelle 1: Soziodemographische Daten

Von 108 Respondentinnen und Respondenten sind die meisten im Integrationsbereich in einer Regelschule tätig. 27 Prozent, das sind 29 Personen, haben ihren Arbeitsplatz in einer Sonderschule, 39 Lehrkräfte in einer Hauptschule und 40 in einer Volksschule. Die Stichprobe verteilte sich relativ gleichmäßig über die Altersgruppen. Die meisten haben eine Lehrverpflichtung von mindestens 90%. Die Verteilung der Größe der Schulstandorte (bis 5000, 5000 -20000 und über 20000 Einwohnerinnen oder Einwohner) der Respondentinnen und Respondenten umfasst jeweils ein Drittel.

Größe der Klassen

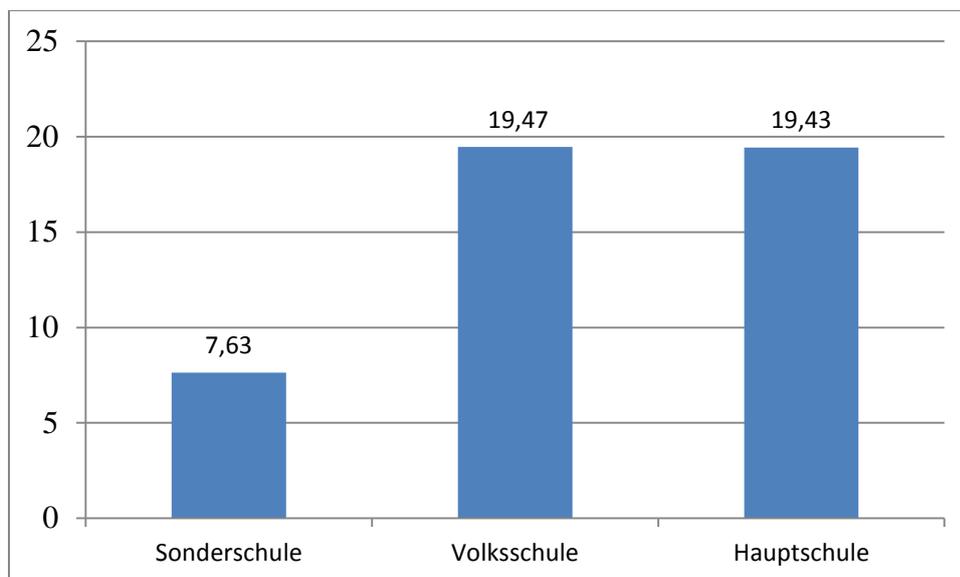


Abbildung 2: Klassenschüler(innen)zahl

Die durchschnittliche Klassenschüler(innen)zahl im Sonderpädagogischen Zentrum oder der Sonderschule beträgt in etwa 8, in der Regelschule um die 19 Schülerinnen und Schüler.

63 Respondentinnen und Respondenten (58 Prozent) haben „nur“ das Sonderschullehramt absolviert, 42 Personen mindestens zwei oder drei Lehrämter, davon 32 Lehrkräfte das Volks- und Sonderschullehramt, 6 Haupt- und Sonderschullehramt, 3 das Volks- und Hauptschullehramt und 1 Person alle drei Lehrämter (siehe Anhang S. 114).

8.2 Beschreibung ausgewählter Items

Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen

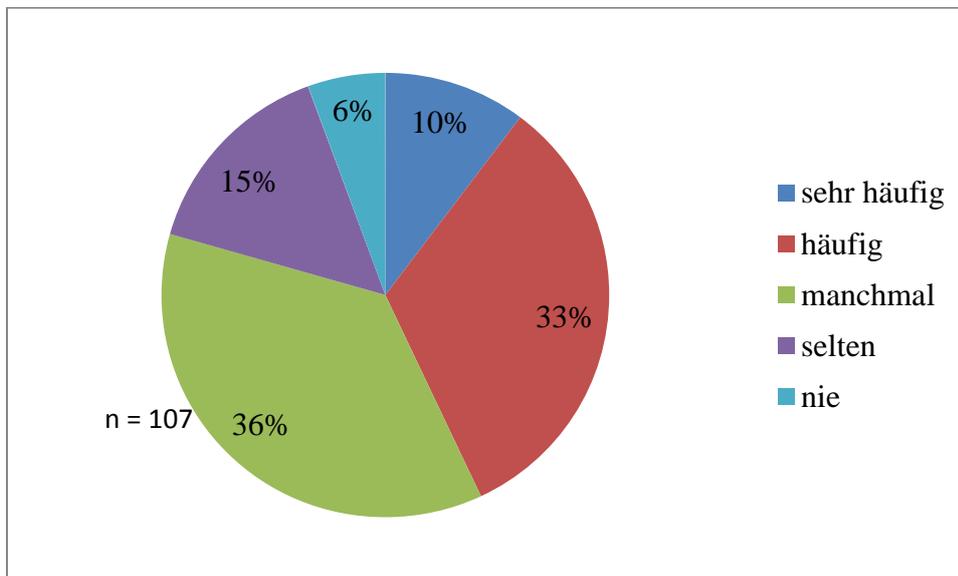


Abbildung 3: Zusammenarbeit

43 Prozent der Befragten geben an, sehr häufig oder häufig mit anderen Berufsgruppen zusammenzuarbeiten, 36 Prozent praktizieren diese Arbeitsweise manchmal und 21 Prozent selten oder nie. Davon bewertet etwas mehr als die Hälfte diese Zusammenarbeit sehr gut oder gut, ein Drittel der Befragten empfindet diese weder gut noch schlecht und die restlichen Befragten beurteilen jene eher schlecht oder sehr schlecht. 70 Prozent oder 73 Personen wünschen sich mehr Zusammenarbeit (siehe Anhang S. 114f).

Einheitliche Regelungsmechanismen bei Eskalationen

56 Prozent, das sind 61 der befragten Personen, geben an, dass es an ihrer Schule einheitliche Regelungsmechanismen in eskalierenden Situationen gibt. Damit ist ein Großteil der Befragten (72 Prozent) sehr zufrieden oder eher zufrieden (siehe Anhang S. 115).

Einsatz von Beratungslehrkräften

In mehr als zwei Drittel aller Schulen der Respondentinnen und Respondenten bekommt man in schwierigen Situationen Unterstützung durch die Beratungslehrerin oder den Beratungslehrer.

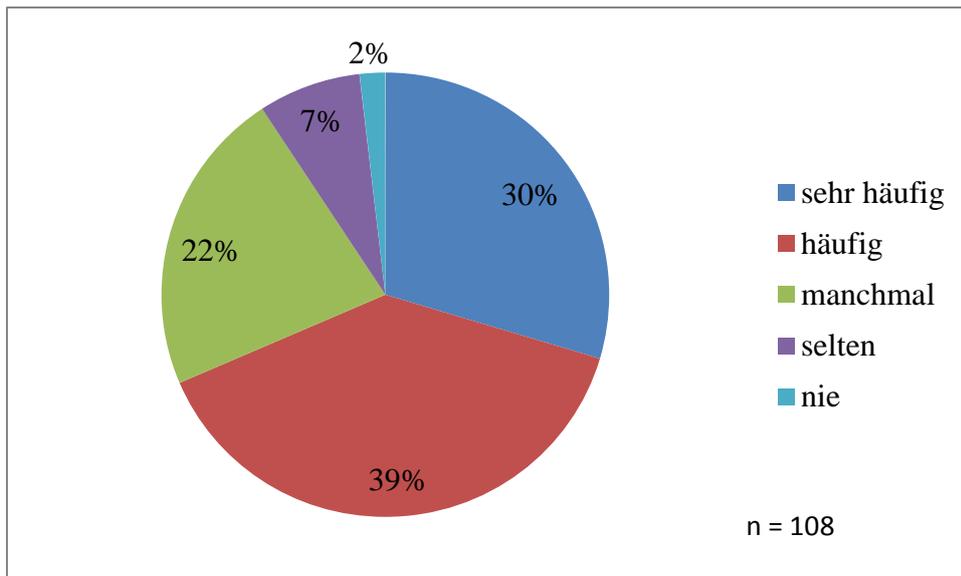


Abbildung 4: Einsatz von Beratungslehrkräften

Schultypen und Arbeitsweisen

Beim Schultypenvergleich stelle ich die Einrichtung „Sonderschule“ jener der „Regelschule“ gegenüber. Im Bereich vernetzender Arbeitsweisen sieht man, dass in den Sonderschulen Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, Schulgespräche, Helferkonferenzen vermehrt praktiziert wird. Nur der Einsatz von Beratungslehrkräften und regelmäßige Teamarbeit kommt häufiger in der Regelschule vor (siehe 118f).

Schulgespräche

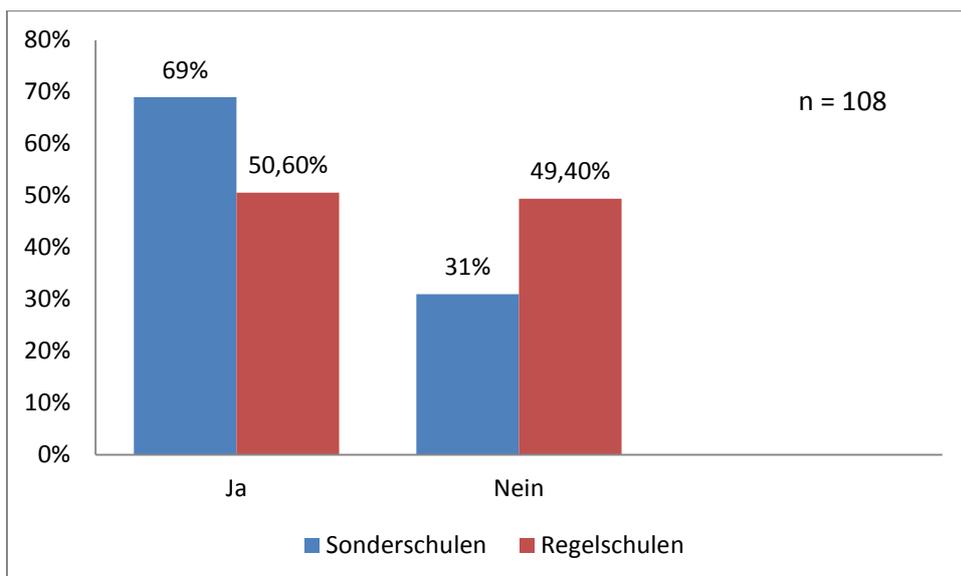


Abbildung 5: Schulgespräche: Vergleich zwischen den Schultypen

52, 60 Prozent der Befragten, das sind 61 Personen, geben an, dass in ihrer Schule regelmäßig Schulgespräche stattfinden. Von jenen erachten 70% diese Gespräche für wichtig, 27% für eher wichtig und die übrigen zwei Prozent für weder wichtig noch unwichtig. Von den Respondentinnen und Respondenten, in deren Schulen diese Arbeitsweise nicht praktiziert wird, würden gerne 30 Personen, das sind 64 Prozent, gerne Gespräche führen (siehe Anhang S.119). In den Sonderschulen werden etwas mehr Schulgespräche geführt.

Helferkonferenzen

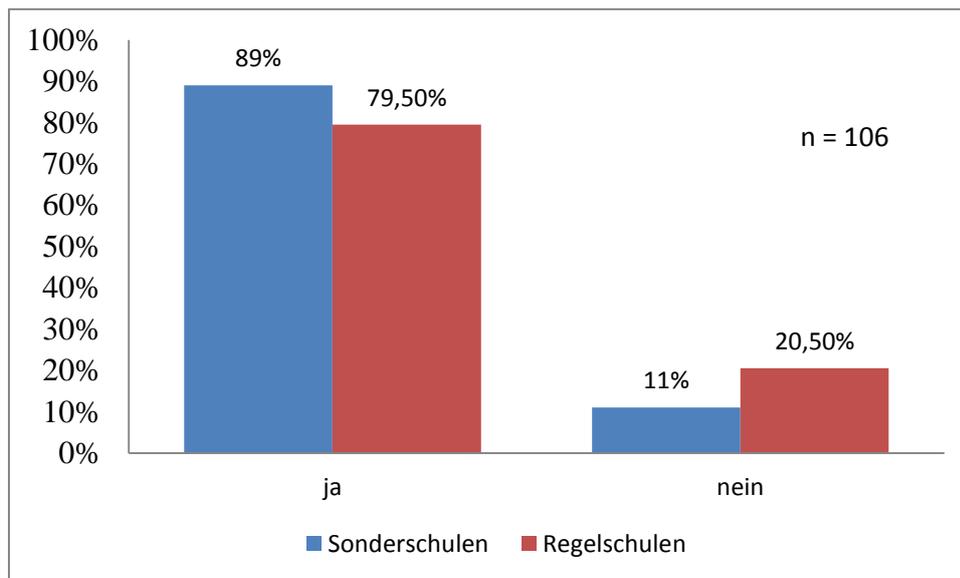


Abbildung 6: Vergleich zwischen den Schultypen: Helferkonferenzen

82 Prozent der Befragten, das sind 88 Personen, geben an, dass in ihren Schulen Helferkonferenzen mit Beteiligung anderer Berufsgruppen stattfinden. In Sonderschulen trifft dies etwas häufiger zu. Diese Konferenzen werden zum Großteil als sehr wichtig eingestuft.

Materiale Bedingungen

Auf einer Skala von 1 – 5 mussten die Respondentinnen und Respondenten nach dem Schulnotensystem beurteilen, wie sehr ihnen die materialen Rahmenbedingungen Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Unterrichtsmaterialien und Räumlichkeiten erlaubten, nach ihren Vorstellungen zu unterrichten. Die Antwortskala wurde nach der Erhebung entgegengesetzt ausgerichtet, was Folgendes bedeutet: je höher die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen ist, desto größer der Wert. In dieser Abbildung findet sich die Gegenüberstellung der Mittelwerte der Bewertungen der einzelnen Rahmenbedingungen der Sonderschulen und der Regelschulen. In jedem Bereich werden die Bedingungen in den Sonderschulen besser beurteilt. Der Maximalwert beträgt 5, der Minimalwert 1. Man sieht,

dass in den Sonderschulen die Respondentinnen und Respondenten mit der Klassengröße, der Klassenzusammensetzung, den Unterrichtsmaterialien und den Räumlichkeiten geringfügig zufriedener sind als dies in den Regelschulen der Fall ist.

Am zufriedensten sind die Lehrkräfte in der Sonderschule mit der Klassengröße, jene in den Integrationsklassen mit den Unterrichtsmaterialien. Am unzufriedensten sind die Respondentinnen und Respondenten mit der Beurteilung der Klassenzusammensetzung beziehungsweise den Räumlichkeiten. Die größte Differenz zwischen den Gruppen besteht in der subjektiv wahrgenommenen Bedingung der Klassengröße, der geringste Unterschied bei den Unterrichtsmaterialien.

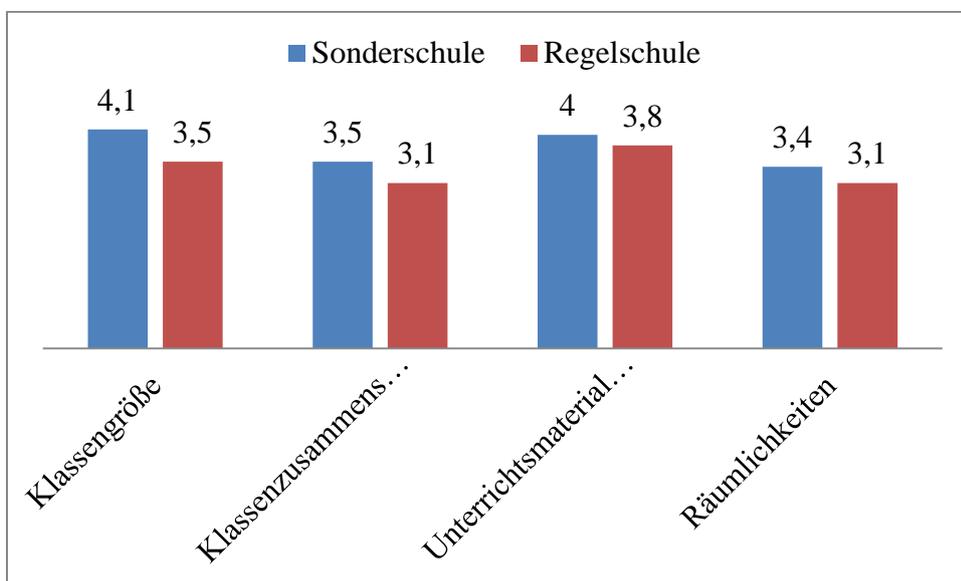


Abbildung 7: Materiale Bedingungen zwischen den Schultypen

Arbeitszufriedenheit insgesamt

Insgesamt betrachtet ist die Arbeitszufriedenheit sehr hoch. 95 Prozent aller Befragten geben an mit der Arbeitszufriedenheit sehr oder eher zufrieden zu sein (siehe Anhang S. 119).

Zufriedenheit mit dem Schulklima

Die Bewertung des Schulklimas fällt nicht mehr so positiv aus wie die der gesamten Arbeitszufriedenheit.

Mit dem Schulklima sind fast ein Drittel aller Respondentinnen und Respondenten sehr zufrieden, fast die Hälfte eher zufrieden. 19 Prozent bewerten das Schulklima schlechter.

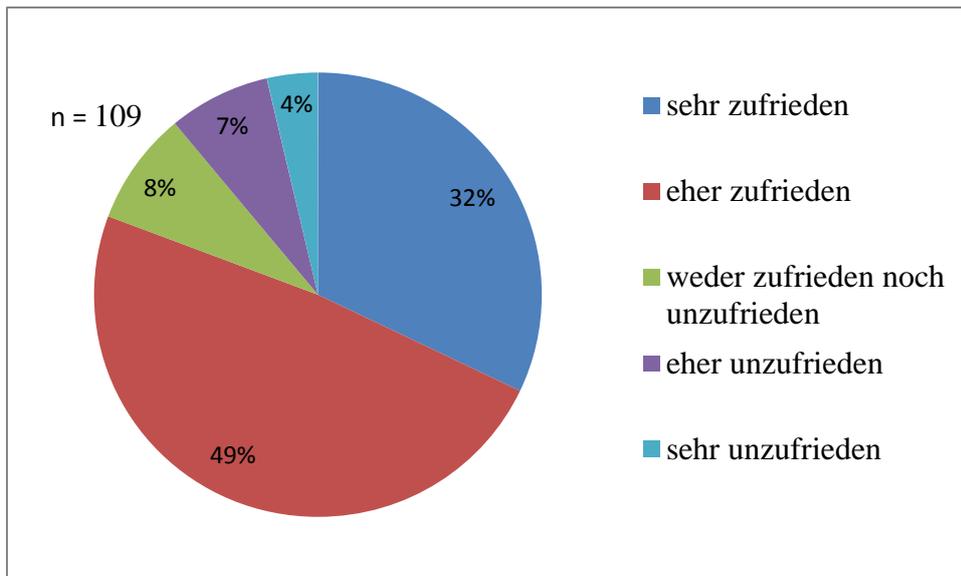


Abbildung 8: Zufriedenheit mit dem Bereich, in dem man eingesetzt ist

Zufriedenheit mit dem eingesetzten Bereich

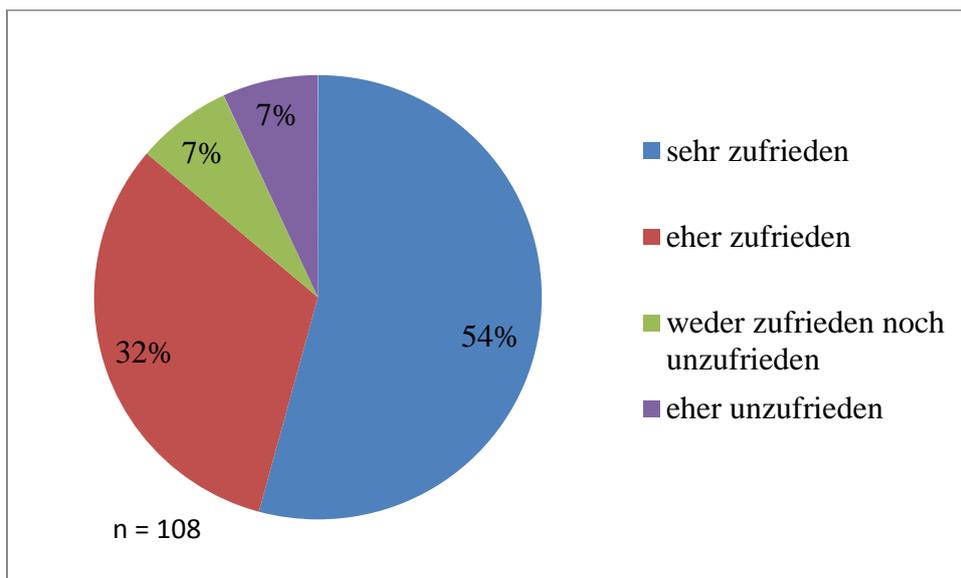


Abbildung 9: Zufriedenheit mit Bereich, in dem man eingesetzt ist

Über die Hälfte der Lehrkräfte, die die Online Befragung durchgeführt haben, sind sehr zufrieden. Nur 14 Prozent sind weder zufrieden noch unzufrieden oder eher unzufrieden. Fast alle Respondentinnen und Respondenten sind mit ihrer Berufswahl entweder sehr zufrieden oder zufrieden.

8.3 Indexbildung und Darstellung der Indizes

Ein Index ist eine „Variable, deren Werte sich aus einer Rechenoperation mit einer anderen Variablen ergeben“ (Diekmann 2008, 240). Mehrere Teildimensionen werden durch einen Index abgebildet.

Ob eine Indexkonstruktion sinnvoll ist, kann mit Hilfe einer Faktorenanalyse überprüft werden. Auch ist die inhaltliche Begründbarkeit von wesentlicher Bedeutung (Diekmann 2008).

8.3.1 Faktorenanalyse

Eine Einstellungsdimension einer Variablen, die im Fragebogen mit einer Fragebatterie, das heißt mit mehreren Items operationalisiert wurde, kann mit einer Faktorenanalyse gemessen werden. Das bedeutet, dass all jene Items, die auf einen gewissen Faktor höher laden, diese Hintergrunddimension gemein haben (Diekmann 2008). Zuerst wird jeweils überprüft, ob überhaupt ein Zusammenhang zwischen den Items besteht. Eine Anti-Image-Korrelationsmatrix wird durchgeführt. Dieser liegen die partiellen Korrelationskoeffizienten zu Grunde. Der partielle Korrelationskoeffizient eines Variablenpaares gibt die Korrelation zwischen den beiden betreffenden Variablen an, die sich ergibt, wenn die linearen Einflüsse der übrigen Variablen zuvor ausgeschaltet wurden. Dies wiederum sind die Einzelrestfaktoren. Für den Fall, dass zwei Variablen einen gemeinsamen Faktor aufweisen, müsste ihr partieller Korrelationskoeffizient annähernd null sein. Ein zusammenfassendes Maß hierfür ist das Kaiser-Mayer-Olkin-Maß (KMO).

Eine rotierte Faktorenmatrix wird im Anschluss daran durchgeführt; die erklärte Gesamtvarianz und die Kommunalitäten werden ebenso berechnet. Die Gesamtvarianz gibt den Anteil der durch diesen Hintergrundfaktor erklärbaren Varianz an, die Kommunalitäten beschreiben den Beitrag jeder einzelnen Variablen zum herausgefilterten Faktor.

Mit Cronbachs Alpha wird schließlich noch die Reliabilität des Indexes überprüft. Dabei kann auch berechnet werden, ob der Index zuverlässiger den Faktor misst, wenn ein oder mehrere Items weggelassen werden (Diekmann 2008).

So wird bei den Frageblöcken Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Selbsteinschätzung, Teamarbeit und auch bei der Arbeitszufriedenheit vorgegangen. Da alle Items in der gleichen Richtung gepolt werden mussten, rekodierte ich vor der Faktorenanalyse die betroffenen Variablen dementsprechend.

Es wird ein ungewichteter additiver Index aus den Variablen gebildet. Die Ergebnisse der Bewertungen aller Items, die in eine Indexberechnung eingehen, werden summiert, wobei die

volle Zustimmung zum Item mit 4 und die volle Ablehnung mit 0 beurteilt werden. Wird einem Item nicht zugestimmt, wird der Punkt 0, bei der Zustimmung zur 2. Kategorie „trifft eher nicht zu“ wird der Punkt 1 vergeben und so weiter. Anschließend wird der Mittelwert aus der Summe berechnet. Wenn zum Beispiel alle drei Items eines Index mit der höchsten Kategorie „5“ beurteilt wurden, wird der Mittelwert aus 4, 4 und 4 berechnet.

Je höher der Punktwert ist, umso größer ist die gemessene Dimension bei der betreffenden Person.

Grundsätzlich liegt der Index pro Item zwischen 0 und 1. Fasst man jetzt Items zu einem Index zusammen, liegt der Minimalwert jeweils bei 0 und der Maximalwert bei 4. Da es drei Items mit jeweils fünf Antwortmöglichkeiten gibt, würde das bedeuten, dass bei einem Score von 0 jedes Item mit „trifft überhaupt nicht zu“ angekreuzt wurde. Bei einem Score von 4 jedoch heißt das das Gegenteil, denn diese Punktezahl erreicht man, wenn man alle drei Items mit „trifft voll und ganz zu“ bewertet hat. Die volle Zustimmung zu einer Indexvariablen wird mit 4, eine volle Ablehnung mit 0 bewertet.

8.3.2 Index: Unterstützende und wertschätzende Zusammenarbeit in der Kolleg(inn)enschaft

Beim ersten Fragenblock, der sich mit der Kolleg(inn)enschaft beschäftigt, ergaben die Anti-Image-Korrelation, die Faktorenanalyse und die anschließende Reliabilitätsprüfung, dass hauptsächlich drei Variablen auf den ersten Faktor laden. Die Variablen V 102 („Ich habe wenig Kontakt mit meinen Kolleginnen und Kollegen“) und V 104 („Es ist schwer zu allen Kolleginnen und Kollegen ein gutes Verhältnis zu haben.“) werden bei der Indexbildung weggelassen. Würde man auch V 5 („Ich kenne eine ganze Reihe von Leuten, mit denen ich lieber zusammenarbeiten würde als mit meinen derzeitigen Kolleginnen und Kollegen.“) eliminieren, könnte Cronbachs Alpha um 0.003 Punkte erhöht werden. Da dies jedoch minimal ist und eine Indexbildung zumindest drei Variablen erfordert, wird dieses Item beibehalten (Cronbachs Alpha = 0,764). Die drei Items („Ich kann mich bei schwierigen Aufgaben auf meine Kolleginnen und Kollegen verlassen.“/„Ich habe das Gefühl, dass die Arbeit in meiner Schule durch die Kolleginnen und Kollegen anerkannt wird.“/„Ich kenne eine ganze Reihe von Leuten, mit denen ich lieber zusammenarbeiten würde als mit meinen derzeitigen Kolleginnen und Kollegen.“) laden hoch auf einen Faktor, der das Arbeitsverhältnis zur Kolleg(inn)enschaft beschreibt, also eher den formellen als informellen Charakter. Vielmehr als um Freundschaften und Pausengespräche, also die kollegiale Umgangsform, steht die berufliche Tätigkeit selbst im Vordergrund.

Diesen Faktor bezeichne ich aus diesem Grund „unterstützende und wertschätzende Zusammenarbeit in der Kolleg(inn)enschaft“. Diese Dimension könnte auch ein Indikator für soziale Unterstützung sein.

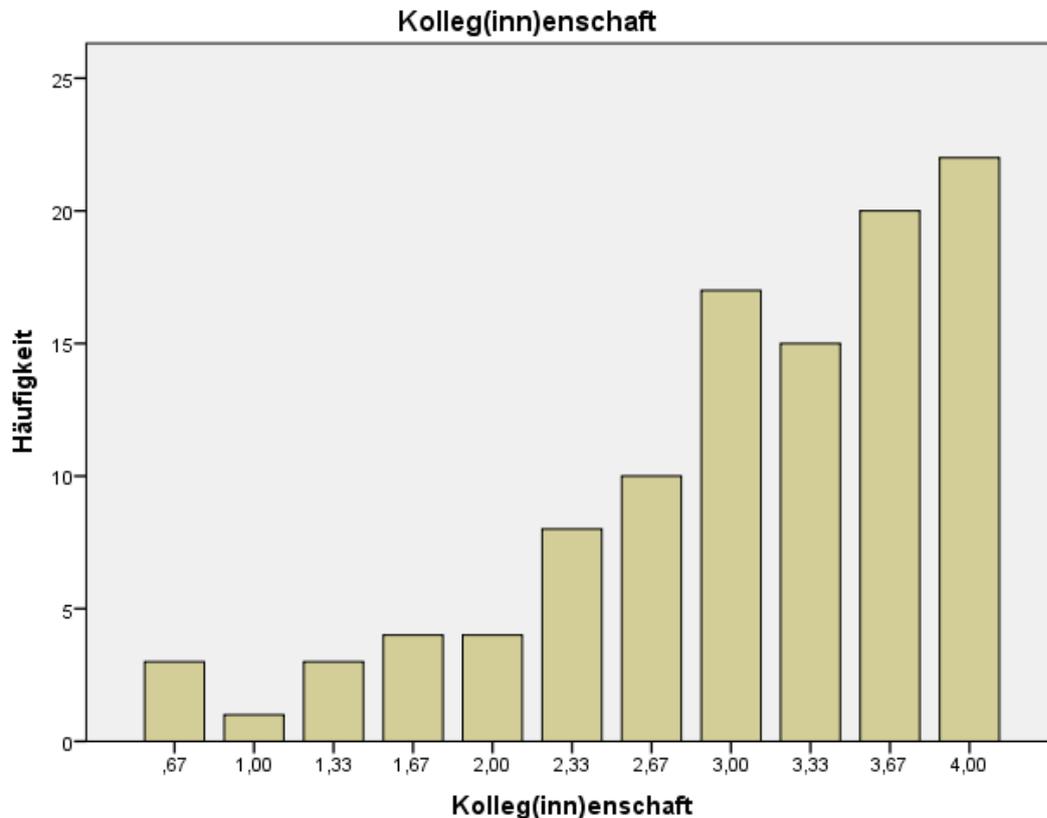


Abbildung 10: Index Kolleg(inn)enschaft

Bezogen auf das Arbeitsverhältnis mit der Kolleg(inn)enschaft lässt sich feststellen, dass am häufigsten alle drei Items mit „trifft voll und ganz zu“ bewertet werden. Das bedeutet, dass sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und anerkannt wissen, was ihre Arbeit betrifft. Der Mittelwert, der die durchschnittliche Punkteanzahl angibt, beträgt rund 3,08. Das heißt, dass weit mehr Respondentinnen und Respondenten eine positive Bewertung abgeben als umgekehrt (siehe Anhang S. 121). Beispielsweise erreichen 17 von 107 Personen den Indexwert 3. Erreicht man einen Score in dieser Höhe müssen entweder 3 Items mit der Kategorie „trifft eher zu“ oder ein Item mit „trifft voll und ganz zu“, ein weiteres mit „trifft eher zu“ und das dritte mit „trifft teils/teils“ zu, bewertet werden. Somit ist bei einem Indexwert von 3 die Dimension „unterstützende und wertschätzende Zusammenarbeit“ eher gegeben. Eine linksschiefe Verteilung ergibt sich deshalb, weil die Kolleg(inn)enschaft durchwegs sehr positiv bewertet wurde.

8.3.3 Index: Gerechte, wertschätzende und anerkennende Schulleitung

Das Statement („Die Schulleitung sollte mich in administrativer Hinsicht mehr unterstützen.“) wurde weggelassen, weil dieses Item nicht so hoch wie die anderen auf den Faktor 1 lädt. Ebenso werden zwei weitere Items („Die Schulleitung versucht benötigte Ressourcen bereitzustellen.“/ „Ich habe nur geringes Vertrauen in die Bereitschaft meiner Schulleitung sich für meine beruflichen Interessen einzusetzen.“) aus dem Index ausgeschlossen, da die Reliabilität ohne diese beiden Variablen verbessert wird.

Fasst man jetzt die in die Indexbildung eingehenden vier Items („Die Schulleitung hat großes Vertrauen in mich.“/ „Ich finde meine Schulleiterin/meinen Schulleiter fair.“/ „Die Kommunikationsform seitens der Schulleitung ist unterstützend.“/ „Die Schulleitung erkennt meine Arbeitsleistung an.“) zusammen, könnte man den extrahierten Faktor auch „gerechte, wertschätzende und anerkennende Schulleitung“ nennen (Cronbachs Alpha = 0,913). Je höher der Punktescore pro Respondentin oder Respondent, desto positiver fällt auch die Bewertung der Schulleitung aus.

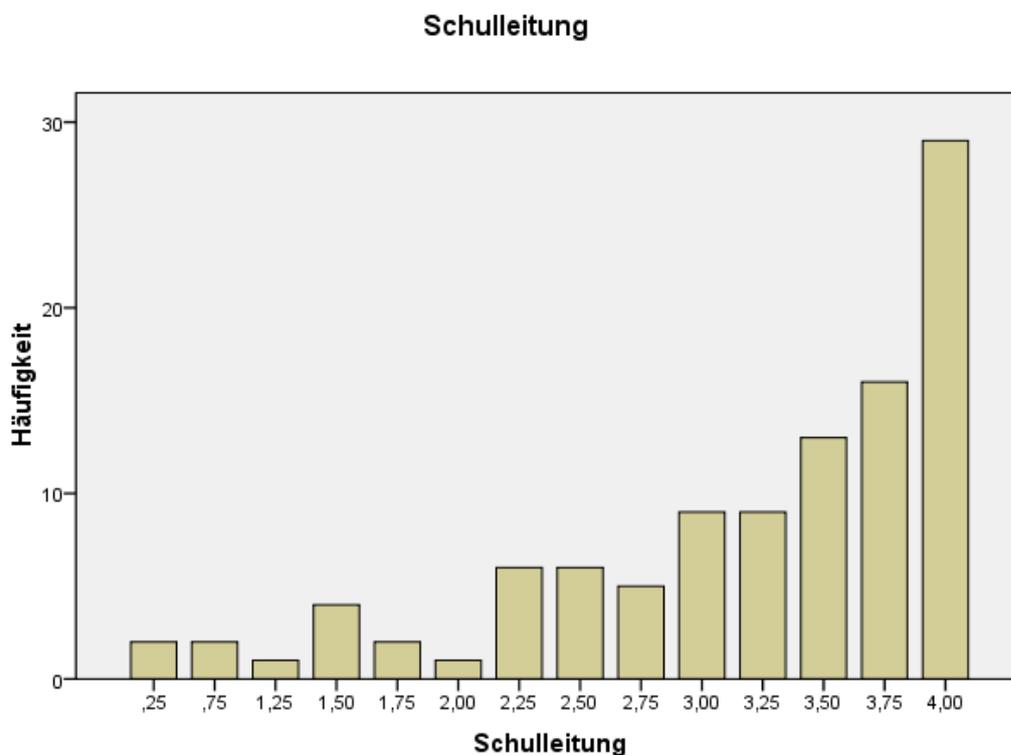


Abbildung 11: Index Schulleitung

Wie schon bei der Kolleg(inn)enschaft ist auch bei „gerechter, wertschätzender und vertrauensvoller Schulleitung“ der höchste Wert am häufigsten. Dieser setzt eine Bewertung aller vier positiv formulierten Items mit der Antwortkategorie „trifft voll und ganz zu“ voraus.

Der Median entspricht einer Punktezahl von 3,2 was eine hohe Zustimmung zu „gerechter, wertschätzender und anerkennender Schulleitung“ bedeutet (siehe Anhang S. 122). 6 von 105 Personen haben einen Indexwert von 2,25. Bei jenen Respondentinnen und Respondenten ist die Dimension gerechte, wertschätzende und anerkennende Schulleitung zum Teil vorhanden.

8.3.4 Index: Reziproke Teamarbeit

Die Variablen und Items beziehen sich auf die Teamarbeit mit einer Person, mit der man am häufigsten gemeinsam in einer Klasse unterrichtet.

Durch Ausschluss einer Variablen („Wir treffen uns zu selten, um effektiv zu kommunizieren.“) wird die Reliabilität von 0,908 auf 0,921 angehoben. Die in die Indexbildung eingehenden Variablen („Wir unterstützen uns gegenseitig bei der Erledigung unserer Aufgaben.“/„Ich würde lieber mit einer anderen Person zusammenarbeiten.“/„Wir halten uns über arbeitsrelevante Dinge gegenseitig auf dem Laufenden.“/„Wir alle haben Einfluss auf Entscheidungen im Team.“/„In unserem Team herrscht ein gutes Vertrauensverhältnis.“) messen die Qualität der Teamarbeit.

Die Häufigkeit der Treffen scheint eine andere Dimension zu messen als die übrigen. Ich bezeichne diesen Index ganz allgemein als „Reziproke Teamarbeit“. Damit steht der Aspekt der wahrgenommenen Gegenseitigkeit und Gleichberechtigung im Vordergrund.

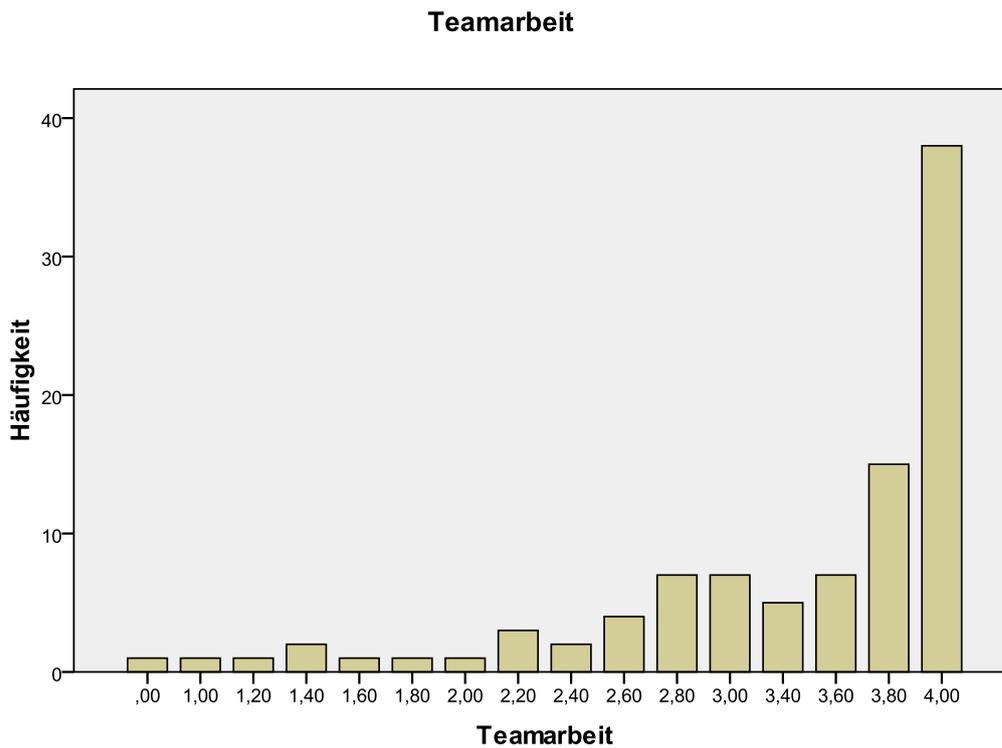


Abbildung 12: Index Teamarbeit

Reziproke Teamarbeit ist zum größten Teil bei den Respondentinnen und Respondenten gegeben zu sein. Mehr als die Hälfte erreichen die zwei höchsten Indexscores. Dies ist ein deutlicher Hinweis dafür, dass die Teamsituation als gleichberechtigt und gegenseitig angesehen wird. 38 von 96 Personen erreichen den Punktwert 4. All jene haben alle 5 Items mit der Kategorie „trifft voll und ganz zu“ beantwortet (siehe Anhang S. 124).

Die Abbildung 14 verdeutlicht, dass die Bewertungen in der Sonderschule geringfügig besser ausfallen als in der Regelschule. Am größten ist der Unterschied bei der Teamarbeit. In allen Bereichen liegt der durchschnittlich erreichte Punktescore über dem Mittelwert.

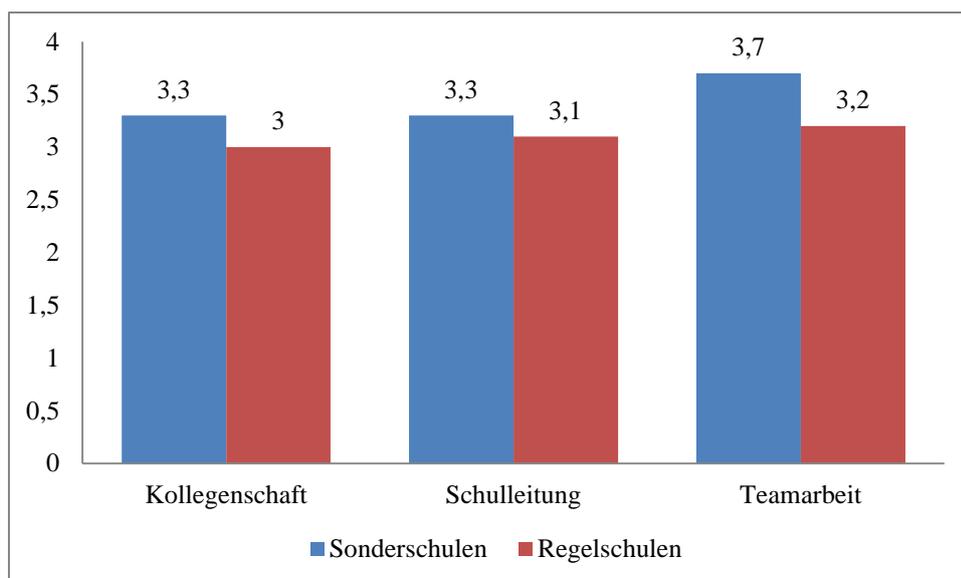


Abbildung 13: Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Teamarbeit zwischen den Schultypen

8.3.5 Index: Arbeitszufriedenheit

Um einen Arbeitszufriedenheitsindex zu erstellen wird eine Faktorenanalyse durchgeführt. Die höchsten Ladungen ergeben die Variablen der gesamten Arbeitszufriedenheit, der jeweilige Bereich, in dem man eingesetzt ist und die Berufswahl. Die Items, die das Schulklima und die Fortbildungen betreffen, werden weggelassen.

Führt man eine anschließende Reliabilitätsanalyse durch, ergibt sich ein relativ niedriger Wert von Cronbachs Alpha von 0,734. Mir ist es jedoch trotzdem wichtig, diese drei Bereiche zusammenzufassen um Zusammenhänge und Korrelationen berechnen zu können.

Der gemessene Faktor beschreibt die Zufriedenheit mit der Tätigkeit. Die Verteilung der Indizes ist linksschief, da die Zustimmung zu den Items sehr hoch ist.

An der Graphik erkennt man, dass die Arbeitszufriedenheit insgesamt sehr groß ist. Sehr zufrieden und eher zufrieden sind die meisten Respondentinnen und Respondenten mit ihrer Arbeitssituation. Gut die Hälfte aller erreichen die zwei höchsten Indexscores. Der Mittelwert beträgt 3,4 (siehe Anhang S.139f). 15 von 105 Personen, das sind 14 Prozent, erreichen einen niedrigeren Wert als 3. Jene Respondentinnen und Respondenten sind teils/teils oder noch weniger mit ihrer Arbeit zufrieden. Zwischen den Schultypen gibt es nur einen geringfügigen Unterschied bei der Arbeitszufriedenheit (siehe Anhang S.125).

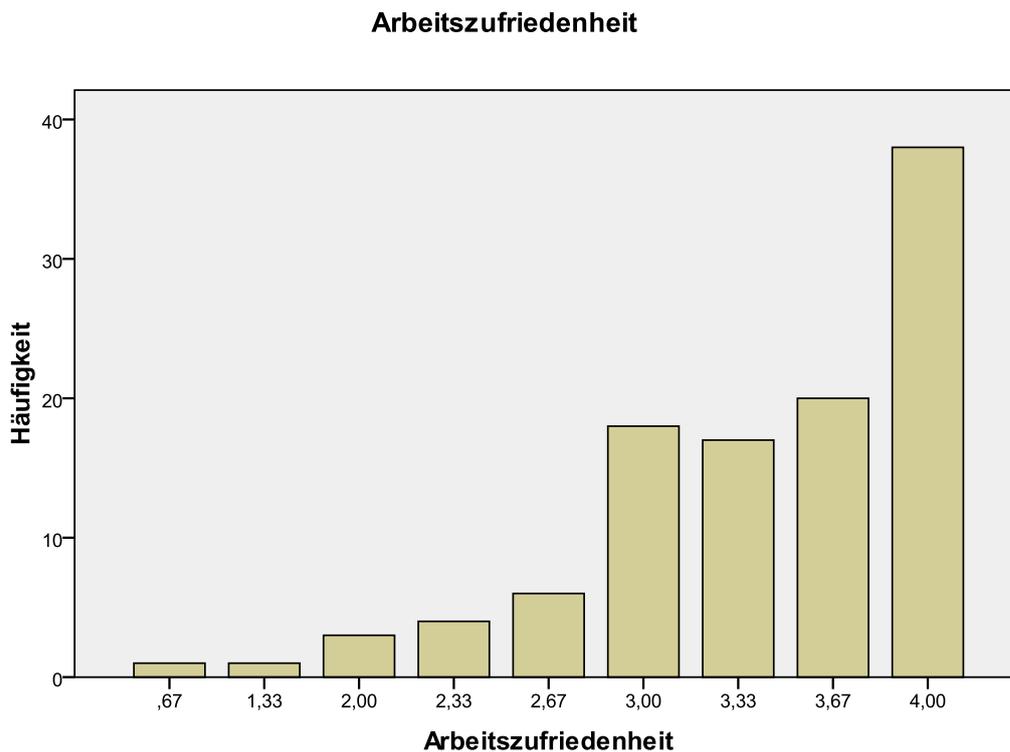


Abbildung 14: Index Arbeitszufriedenheit

Zusammenfassung der Indizes

Alle Indizes erzielten eine relativ große Menge an hohen Scores, was bedeutet, dass die meisten Befragten die Items mit der Kategorie „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“ beantwortet haben. Die Bewertung der Bereiche Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Teamarbeit und auch Arbeitszufriedenheit fällt eher positiv aus. Auf Grund dieser Tatsache sind die Verteilungen linksschief angeordnet. Diese Schiefwinkeligkeit ist sowohl an den Graphiken als auch an den Medianen erkennbar.

8.4 Hypothesenüberprüfung

8.4.1 Beschreibung Methoden

Der Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung zeigt, dass bei der Variablen „Arbeitszufriedenheit“ keine Normalverteilung vorliegt. Die Werte sind linksschief angeordnet, da eine große Zustimmung zu dem Index erfolgt. Daher kommen bei der Auswertung nichtparametrische Tests zur Anwendung. Der Rangkorrelationskoeffizient Spearman wird auch „Spearman's Rho“ genannt und misst den Zusammenhang ordinalskalierter beziehungsweise nicht-normalverteilter intervallskalierter Variablen. Dieser

kann die Werte zwischen +1 und -1 annehmen. Das Vorzeichen gibt die Richtung des Zusammenhangs an, der absolute Wert dessen Stärke (Brosius 1998). Für die Interpretation des Rangkorrelationskoeffizienten Spearmans Rho gilt folgendes (Brosius 1998: 503):

r = 0	keine Korrelation
0 bis 0,2	sehr schwache Korrelation
0,2 bis 0,4	schwache Korrelation
0,4 bis 0,6	mittlere Korrelation
0,6 bis 0,8	starke Korrelation
0,8 bis unter 1	sehr starke Korrelation
1	vollständige Korrelation

Bei Vergleichen der Arbeitszufriedenheit zwischen zwei Gruppen wird der „Mann-Whitney-U-Test“ durchgeführt um festzustellen, ob ein signifikanter Unterschied vorliegt. Allerdings überprüft dieser Test nicht den Mittelwert, sondern den Median, der die Trennlinie zwischen den unteren und oberen 50 Prozent der abhängigen Variablen angibt. Wird ein Unterschied zwischen mehreren Gruppen gemessen, kommt der Kruskal-Wallis-H-Test zur Anwendung (Janssen/Laatz 2007). Dieser Test vergleicht ebenso die Mediane und stellt eine Erweiterung des „Mann-Whitney-U-Tests“ dar. Allerdings ist bei der Interpretation der Zusammenhangshypothesen Vorsicht geboten. Es wird zwar auf Grund der theoretischen Grundlagen eine abhängige Variable unterstellt, eine sichere Feststellung dieser wird aber durch meine methodische Arbeit nicht gewährleistet. Auch muss immer beachtet werden, dass nicht objektive Gegebenheiten, sondern subjektive Wahrnehmungen beurteilt werden.

	Arbeitszufriedenheit
N	108
Kolmogorov-Smirnov-Z	1,953
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,001

Tabelle 2: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung

Werden Häufigkeitsunterschiede nominaler Daten berechnet, kommt der Chi-Quadrat Test nach Pearson zur Anwendung.

8.4.2 Hypothesenüberprüfung

Die Berechnungen zur Arbeitszufriedenheit werden mit der neu erstellten Indexvariablen „Arbeitszufriedenheit“ durchgeführt. Die Tests auf Signifikanz bei einem Alpha von 5% überprüfen, ob mit 95%iger Wahrscheinlichkeit die Zusammenhänge zwischen den Variablen auch in der Grundgesamtheit bestehen. Bestätigt der Test diesen Zusammenhang nicht, wird die von mir aufgestellte Hypothese abgelehnt.

Unterstützende Arbeitsweisen

Sowohl die Indexvariable über die Kolleg(inn)enschaft als auch über die Schulleitung beinhalten den unterstützenden Aspekt. Denn ist eine Schulleitung anerkennend, gerecht und wertschätzend, so wirkt diese auch unterstützend.

- Kolleg(inn)enschaft
 - 1) Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen unterstützender und wertschätzender Kolleg(inn)enschaft und Arbeitszufriedenheit.

- Schulleitung
 - 2) Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen gut bewerteter Schulleitung und Arbeitszufriedenheit.
 - 3) Hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit ist die Schulleitung bedeutsamer als die Kolleg(inn)enschaft.

	Spearman-Rho	Signifikanzniveau (2-seitig)
Kolleg(inn)enschaft/AZ	0,452	,000
Schulleitung/AZ	0,519	,000

Tabelle 3: Spearmans Rho: Gegenüberstellung Kolleg(inn)enschaft und Schulleitung mit der Arbeitszufriedenheit

Da sowohl die abhängige Variable „Arbeitszufriedenheit“ als auch die unabhängigen Variablen „Kolleg(inn)enschaft“ und „Schulleitung“ metrisch und nicht normalverteilt sind, wird die bivariate Korrelation mit dem Rangkorrelationskoeffizienten Spearman berechnet.

Zwischen dem Index unterstützender und wertschätzender Kolleg(inn)enschaft und Arbeitszufriedenheit besteht ein mittlerer positiver Zusammenhang. Je positiver die Kolleg(inn)enschaft hinsichtlich der Zusammenarbeit bewertet wird, umso höher fällt auch die Arbeitszufriedenheit aus. Die Signifikanz deutet darauf hin, dass auch in der Grundgesamtheit ein tatsächlicher Zusammenhang besteht. Die Hypothese wird somit

bestätigt. Auch zwischen der Schulleitung und Arbeitszufriedenheit gibt es ein signifikantes Ergebnis. Auch hier besteht ein mittlerer positiver Zusammenhang. Je gerechter, anerkennender und wertschätzender die Schulleitung wahrgenommen wird, umso größer ist auch die Arbeitszufriedenheit. Auch diese Hypothese wird bestätigt. Vermutlich trägt eine Schulkultur, in der Anerkennung und Unterstützung praktiziert werden, wesentlich zur Zufriedenheit mit der Arbeit bei. Werden die Werte des Spearmans Rho verglichen, sieht man, dass der Zusammenhang zwischen Schulleitung und Arbeitszufriedenheit größer ist als zwischen der Kolleg(inn)enschaft und jener. Wie auch im Kapitel 6.1.2 beschrieben wurde, stellt die Schulleitung einen wichtigeren Indikator für die Zufriedenheit dar als die Kolleg(inn)enschaft.

Vernetzende Arbeitsweisen

Vernetzende Arbeitsweisen wurden mit den Variablen Teamarbeit in Klassen, Schulgespräche, Helferkonferenzen, interdisziplinäre Zusammenarbeit und einheitliche Regelungsmechanismen erhoben.

Teilweise institutionalisierte Formen von Zusammenarbeit

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
- 4) Gibt es eine Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, so ist die Arbeitszufriedenheit höher.

Die fünf Ausprägungen der Frage über die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen („Wie häufig besteht in Ihrer momentanen Lehrtätigkeit eine Zusammenarbeit mit Menschen anderer Berufsgruppen wie Jugendwohlfahrt, Psychiatrie, Behinderteneinrichtungen etc.?“) von sehr häufig – selten wurden von mir auf drei Ausprägungen (sehr häufig, häufig/manchmal/selten, nie) reduziert (siehe Anhang S. 127).

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Sehr häufig/ Häufig	3,5290	46	0,68701
Manchmal	3,3333	39	0,62126
Selten/Nie	3,3333	21	0,54772
Gesamt	3,4182	106	0,63921

Tabelle 4: Mittelwerte: Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über die Kategorien von „Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	0,066

Tabelle 5: Whitney-U: Zusammenarbeit - Arbeitszufriedenheit

Da die abhängige Variable nicht normalverteilt ist, und weil mehr als zwei Gruppen miteinander verglichen werden, erfolgt die Hypothesentestung mit dem „Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben“.

Der Mittelwertvergleich deutet auf keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Gruppen hin, das heißt, es wird keine bedeutsam höhere durchschnittliche Punktezahl beim Arbeitszufriedenheitsindex erzielt, wenn sehr häufig/häufig, manchmal oder selten/nie mit anderen Professionen zusammengearbeitet wird. Die einzelnen Häufigkeitsgruppen unterschieden sich hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit nicht signifikant. Vermutlich wird eine interdisziplinäre Arbeitsweise als notwendiger Teil der Arbeit betrachtet. Die Nullhypothese wird daher beibehalten.

Auf Grund des Ergebnisses wird jedoch meine Auswertung hinsichtlich der beiden Variablen „Bewertung der Zusammenarbeit“ und „Wunsch nach mehr Zusammenarbeit“ erweitert. Wie die Zusammenarbeit bewertet wird, steht ebenso in keiner Korrelation mit der Arbeitszufriedenheit (siehe Anhang S. 127). Um zwei Gruppen, nämlich jene, die sich mehr Zusammenarbeit wünscht und jene, die das nicht macht, zu vergleichen, führt man den Mann-Whitney-U-Test durch. Bei diesem Test wird ein signifikantes Ergebnis erzielt (siehe Anhang S. 127). Auch die Unterschiede der Mittelwerte lassen erkennen, dass jene, die sich mehr Zusammenarbeit wünschen, ein niedrigeres Ergebnis an Arbeitszufriedenheit aufweisen als die Vergleichsgruppe. Auf Grund der nicht-signifikanten Resultate bezüglich Häufigkeit und Bewertung von Interdisziplinarität lässt sich vermuten, dass Multiprofessionalität im Sinne Herzbergs Arbeitsunzufriedenheit vermeiden hilft, also einen Hygienefaktor, darstellt. Denn ist diese Arbeitsweise nicht vorhanden, wird die Arbeitszufriedenheit schlechter bewertet. Wird diese Arbeitsweise aber praktiziert, gibt es hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit keine Unterschiede.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Ja	3,3196	73	0,66304
Nein	3,6452	31	0,54389
Gesamt	3,4167	104	0,64487

Tabelle 6: Mittelwerte: Wunsch nach mehr Zusammenarbeit - Arbeitszufriedenheit

Institutionalisierte Formen von Zusammenarbeit

- Teamarbeit
 - Klassenteam
- 5) Lehrkräfte, die in einem Team arbeiten, sind zufriedener als solche, die nicht im Team arbeiten.

Da es sich um eine nominale abhängige Variable handelt und bei der abhängigen Variablen der „Arbeitszufriedenheit“ keine Normalverteilung vorliegt, wird der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.

Die Mittelwerte zeigen geringe Unterschiede und das Ergebnis ist nicht signifikant. Allerdings betrifft die Situation, nicht im Team zu arbeiten, nur 12 Personen. Da diese geringe Fallzahl nicht ausreicht, um sinnvoll Signifikanzen zu überprüfen (siehe Anhang S. 128), wird eine neue Variable mit zwei Ausprägungen gebildet. Die erste Ausprägung bezeichnet Personen, die nicht oder nur bis zu 7 Stunden gemeinsam tätig sind, und die zweite jene Lehrkräfte, die sich mehr als 7 Stunden in einer Teamsituation befinden.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Keine oder bis zu 7 Stunden/W Teamarbeit	3,3214	28	0,59823
Ab 8 Stunden/W Teamarbeit	3,4515	79	0,65380
Insgesamt	3,4174	107	0,63953

Tabelle 7: Mittelwerte: Teamarbeit – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Medianwerte von Arbeitszufriedenheit sind über Kategorien von „seltene/häufige Teamarbeit“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	0,195

Tabelle 8: Whitney-U: Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit

Die Mittelwertunterschiede sind sehr gering. Ob und wie viel Teamarbeit stattfindet, wirkt sich somit nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus. Vermutlich liegt es daran, dass Teamarbeit, wie im Kapitel 6.1.4 erläutert, nicht nur Vor-, sondern auch Nachteile beziehungsweise Herausforderungen mit sich bringt. Die Art der Bewertung der Teamarbeit stellt möglicherweise einen größeren Einflussfaktor dar als das bloße Stattfinden von Teamarbeit.

- 6) Reziproke Teamarbeit steht in positivem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit.

Angesprochen waren mit der Frage zur Teamarbeit jene Lehrkräfte, die mindestens eine Stunde pro Woche in einer Klasse im Team arbeiten. Bei dieser Hypothese wird überprüft, ob ein Teamklima der Gleichberechtigung und Gegenseitigkeit sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt.

Um Mittelwerte übersichtlicher zu vergleichen wird eine neue Variable gebildet. Auf Grund der Linksschiefe, nahm ich den Indexwert 3 als Trennlinie zwischen nicht so stark vorherrschendem und eher stark vorherherrschendem Teamklima der Gegenseitigkeit. Daher ist Vorsicht geboten, denn der Indexwert 3 bedeutet immer noch eine relativ positive Bewertung der Teamarbeit. Die Ausprägung 1 bezeichnet ein „weniger positives Teamklima“.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
„Weniger positives“ Teamklima	3,2151	31	0,66415
Positives Teamklima	3,5573	64	0,59998
Insgesamt	3,4456	95	0,63880

Tabelle 9: Mittelwerte: Effektivität der Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit

Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Team positiv bewerten, haben einen durchschnittlich höheren Wert der Arbeitszufriedenheit.

Nun wird die Indexvariable „reziproke Teamarbeit“ mit der Indexvariablen Arbeitszufriedenheit korreliert. Da weder bei der abhängigen noch bei der unabhängigen Variablen eine Normalverteilung vorliegt und es sich um metrische Variablen handelt, wird die Hypothesenprüfung mit dem Rangkorrelationskoeffizienten Spearman durchgeführt.

	Spearman-Rho	Signifikanzniveau (2-seitig)
Reziprokes Teamklima	0,339	0,001

Tabelle 10: Spearmans Rho: Teamklima der Gegenseitigkeit

Eine positive Korrelation zwischen einem reziproken Teamklima und der Arbeitszufriedenheit besteht. Personen, die in einem „stark-reziproken“ Team arbeiten, sind zufriedener als die Vergleichsgruppe. Die Hypothese, dass reziproke Teamarbeit und Arbeitszufriedenheit in einem positiven Zusammenhang stehen, wird auf Grund eines signifikanten Ergebnisses bestätigt. Die Korrelation ist jedoch schwach.

Das bloße Arbeiten im Team reicht für eine höhere Arbeitszufriedenheit nicht aus. Ebenso ist die Anzahl der Stunden, die im Team gearbeitet werden, nicht ausschlaggebend. Viel mehr von Bedeutung ist, wie die Teamarbeit abläuft. Vermutlich überwiegen bei stark ausgeprägter Reziprozität im Team die Vorteile dieser Arbeitsweise und stellen einen Indikator für die Zufriedenheit mit der Arbeit dar.

➤ Schulgespräche

- 7) Zwischen dem regelmäßigen Abhalten von Schulgesprächen und der Arbeitszufriedenheit gibt es positive Zusammenhänge.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Ja	3,5847	61	0,52230
Nein	3,2057	47	0,71070
Insgesamt	3,4198	108	0,63599

Tabelle 11: Mittelwerte: Schulgespräche und Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von „regelmäßige Schulgespräche“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	0,006

Tabelle 12: Whitney-U: Schulgespräche - Arbeitszufriedenheit

Zwischen regelmäßigen Schulgesprächen und Arbeitszufriedenheit gibt es einen Zusammenhang. Sowohl die Zusammenarbeit im Klassenteam als auch regelmäßig durchgeführte Gespräche mit denen am Unterricht beteiligten Personen inklusive Schulleitung sind stärker institutionalisiert. Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen passiert auch in der Helferkonferenz, nur ist die „Zusammenarbeit“ weiter gefasst. Sie inkludiert nicht die fixe Verankerung durch Konferenzen und erfolgt auch nicht nur in schwierigen Situationen. Helferkonferenzen bedeuten auch eine Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, wohingegen Zusammenarbeit an sich noch keine Helferkonferenzen beinhalten muss. Die Frage nach multiprofessioneller Kooperation ist weiter gefasst, inkludiert nicht die fixe formelle Verankerung durch Konferenzen und erfolgt auch in weniger schwierigen Situationen. Um mir dies anzusehen, greife ich die Hypothese zu den Helferkonferenzen bereits hier auf.

➤ Helferkonferenzen

7a) Zwischen dem Abhalten von Helferkonferenzen und Arbeitszufriedenheit gibt es einen positiven Zusammenhang.

Es wird zwischen den beiden Gruppen, also dem Abhalten von Helferkonferenzen und dem Nicht-Statffinden von solchen, sowohl ein Mittelwertvergleich der Werte der Arbeitszufriedenheit als auch der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Ja	3,4866	87	0,61800
Nein	3,1579	19	0,67922
Gesamt	3,4277	106	0,63871

Tabelle 13: Helferkonferenzen – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von „Helferkonferenzen“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	0,025

Tabelle 14: Whitney-U: Helferkonferenzen – Arbeitszufriedenheit

Der durchschnittliche Wert der Arbeitszufriedenheit ist höher, wenn in der Schule bei Bedarf Helferkonferenzen stattfinden. Der Mann-Whitney-U-Test bringt ein signifikantes Ergebnis, was bedeutet, dass zwischen den beiden Gruppen eine Differenz hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit besteht. Die Hypothese kann somit bestätigt werden.

Auf Grund der Ergebnisse möchte ich nun überprüfen, ob der Wert der Arbeitszufriedenheit durch die Kombination mehrerer Vernetzungsformen erhöht wird. So füge ich folgende Annahme hinzu:

7b) Gibt es beide Formen des beruflichen Austausches, den der Schulgespräche und der Helferkonferenzen, so ist der Zusammenhang größer als wenn nur eine Form dieser Form der Netzwerkarbeit passiert.

Um dies zu überprüfen wird eine neue Variable gebildet (siehe Anhang S. 128).

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Schulg. und Helferkonf.	3,6034	58	0,50901
Schulg. oder Helferkonf.	3,2500	32	0,73811
Weder Schulg. noch Helferkonf.	3,1458	16	0,68819

Tabelle 15: Mittelwerte: Schulgespräche und Helferkonferenzen – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von „Schulgesprächen und Helferkonferenzen“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	0,005

Tabelle 16: Krukal-Wallis: Schulgespräche und Helferkonferenzen - Arbeitszufriedenheit

Werden beide Formen der Netzwerkarbeit abgehalten, ist der Mittelwert der Arbeitszufriedenheit größer als wenn nur eine Komponente vorhanden ist. Wenn keine Form dieser Netzwerkarbeit vorhanden ist, ist die Arbeitszufriedenheit am geringsten. Das Ergebnis zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Auf Grund der Ergebnisse vermute ich, dass der formelle Charakter bei beruflichem Austausch von Bedeutung ist.

Vernetzende Arbeitsweisen in schwierigen Situationen

➤ Einheitliche Regelungsmechanismen

- 8) Gibt es einheitliche Regelungsmechanismen in eskalierenden Situationen seitens der Schülerinnen und Schüler, so ist die Arbeitszufriedenheit höher.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Ja	3,5556	60	0,56803
Nein	3,2500	48	0,68244
Insgesamt	3,4198	108	0,63699

Tabelle 17: Mittelwerte: Einheitliche Regelungsmechanismen – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von „einheitliche Regelungsmechanismen“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	0,006

Tabelle 18: Whitney-U: Einheitliche Regelungsmechanismen – Arbeitszufriedenheit

Gibt es einheitliche Regelungsmechanismen bei Eskalationen von Schülerinnen und Schülern, so ist die Arbeitszufriedenheit höher.

Die Nullhypothese ist abzulehnen, die formulierte Hypothese wird bestätigt.

➤ Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer in schwierigen Situationen

- 9) Wenn in der Schule kein „sehr häufiger“ oder „häufiger“ Einsatz von Beratungslehrkräften erfolgt, sind die Lehrkräfte zufriedener als jene in Schulen ohne Unterstützung.

Dazu werden die fünf Ausprägungen von der Variablen „Bekommt man in einer schwierigen Situation Unterstützung seitens der Beratungslehrerin oder des Beratungslehrers“, die von

„sehr häufig“ bis „nie“ reichen dichotomisiert. Die erste Ausprägung bedeutet „sehr häufig und häufig“, die zweite „manchmal, selten, nie“.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Sehr häufig/ Häufig	3,5068	73	0,54747
Manchmal/Selten/Nie	3,2549	34	0,77442
Insgesamt	3,4268	107	0,63575

Tabelle 19: Mittelwerte: Beratungslehrkräfte – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von „Beratungslehrkräften in schwierigen Situationen“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	0,001

Tabelle 20: Whitney-U: Beratungslehrkräfte - Arbeitszufriedenheit

Vergleicht man die beiden Ausprägungen dieser Variablen, fällt ein höherer Mittelwert bei jenen auf, die einen häufigeren Beratungslehrer(innen)einsatz in schwierigen Situationen angeben. Auch erzielt der Vergleich der Gruppen ein signifikantes Ergebnis.

➤ Helferkonferenzen

10) Zwischen Helferkonferenzen und Arbeitszufriedenheit gibt es einen positiven Zusammenhang. (Diese Hypothese wurde bereits bestätigt.)

Alle drei institutionalisierte Vernetzungsformen in schwierigen Situationen, also das Stattfinden von Helferkonferenzen, einheitliche Regelungsmechanismen und der Einsatz von Beratungslehrkräften, tragen vermutlich zu einer höheren Arbeitszufriedenheit bei. Vergleicht man die Handlungsstrategien, so ist bei den Helferkonferenzen der Unterschied der Mittelwerte am größten. Die Signifikanz beim Medianvergleich ist bei den Beratungslehrkräften am höchsten. Vermutlich sind schwierige Situationen nicht notgedrungen ein Faktor für eine schlechte Bewertung der schulischen Tätigkeit. Möglicherweise kommt es vielmehr darauf an, ob diese Situationen als „kollektiv“ schwierig erachtet werden und in Folge dessen gemeinsame Lösungen erarbeitet werden.

Nun soll überprüft werden, ob die Arbeitszufriedenheit mit der vorhanden Anzahl an Vernetzungsformen in Zusammenhang steht.

Meine Hypothese lautet diesbezüglich:

- 11) Je mehr Angebote es gibt um der Lehrkraft in schwierigen Situationen Rückhalt zu bieten, umso größer ist die Arbeitszufriedenheit.

Bei allen Gruppierungen werden Mittelwertvergleiche durchgeführt. Da immer mehr als zwei Gruppen miteinander verglichen werden, wird die Signifikanz auf Unterschied der Mediane mit dem Kruskal-Wallis-Test überprüft.

- Regelungsmechanismen und Helferkonferenzen

Die Ausprägungen bezeichnen

- Helferkonferenzen und einheitliche Regelungsmechanismen („beide Strategien“)
- entweder Helferkonferenz oder einheitliche Regelungsmechanismen
- keine der beiden Strategien.

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von „Helferkonferenzen und einheitliche Regelungsmechanismen“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	0,007

Tabelle 21: Kruskal-Wallis: Helferkonferenzen und einheitliche Regelungsmechanismen - Arbeitszufriedenheit

Wenn Helferkonferenz und Regelungsmechanismen etabliert sind, so ist die Arbeitszufriedenheit noch höher als wenn nur eine Strategie vorhanden ist (siehe Anhang S. 129).

- Regelungsmechanismen und der Einsatz von Beratungslehrkräften

Die Berechnung der neuen Variablen, die diese beiden Merkmale verbindet, befindet sich im Anhang (S. 130).

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Regelung und Beratungsl. (häufig)	3,6087	46	0,50823
Entweder Regelung oder Beratungsl. (häufig)	3,3496	41	0,62339
Weder Regelung noch Beratungsl.	3,1667	20	0,81291
Insgesamt	3,4268	107	0,63575

Tabelle 22: Mittelwerte: Beratungslehrkräfte und Regelung - Arbeitszufriedenheit

Auch wenn man Regelungsmechanismen und den Einsatz von Beratungslehrkräften vergleicht, sieht man, dass die Mittelwerte pro Ausprägung abnehmen. Das bedeutet, dass, wie auch bei den Regelungsmechanismen und den Helferkonferenzen, die Arbeitszufriedenheit durch die Verbindung dieser beiden Formen erhöht wird.

Auch ist der Test der Mediane der unterschiedlichen Gruppen signifikant (siehe Anhang S.130). Das bedeutet, dass es einen Zusammenhang gibt.

- Helferkonferenzen und Beratungslehrkräfte

Auch bei der Gegenüberstellung jener Variablen fällt mit der Abnahme an Strategien ein linearer Abstieg der Mittelwerte der Arbeitszufriedenheit auf. Der Zusammenhang ist auch signifikant (siehe Anhang S. 130). Allerdings ist die Fallzahl der letzten Gruppe also all jener, die keine der beiden Strategien verwenden, sehr gering.

- Regelungsmechanismus, Helferkonferenzen und Beratungslehrkräfte

Eine neue Variable wird berechnet (siehe Anhang S. 131).

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über die Kategorien von „Regelungsmechanismen, Beratungslehrkräfte und Helferkonferenzen“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	0,08

Tabelle 23: Kruskal-Wallis: Regelungsmechanismen, Beratungslehrkräfte, Helferkonferenzen

Werden alle drei Bereiche „Regelungsmechanismen“, „Helferkonferenzen“ und der „Einsatz von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern“ praktiziert, ist der Wert der Arbeitszufriedenheit nicht höher als bei einzelnen Berechnungen. Auch erfolgt keine lineare Abnahme der Werte. Allerdings ist die Fallzahl jener Respondentinnen und Respondenten aus Schulen, in denen keine solcher Strategien verwendet wird, sehr gering.

Die Hypothese kann nur teilweise bestätigt werden. Gibt es eine Kombination aus zwei Handlungsstrategien, ist die Arbeitszufriedenheit höher als bei nur einer Strategie. Der größte Unterschied an Mittelwerten wird erzielt, wenn Regelungsmechanismen mit Helferkonferenzen kombiniert werden. Auch besteht die Vermutung, dass der Grad der Formalisierung und der Institutionalisierung von Arbeitsweisen eine Rolle spielt in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit. Dies wäre auch noch für zukünftige Forschungen interessant.

Materiale Bedingungen

- Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Unterrichtsmaterialien, Räumlichkeiten

Zwischen den materialen Bedingungen und der Arbeitszufriedenheit gibt es Zusammenhänge.

12) Zwischen den materialen Bedingungen und der Arbeitszufriedenheit gibt es Zusammenhänge.

Die bivariaten Korrelationen werden mit dem Rangkorrelationskoeffizienten Spearmans Rho durchgeführt, anschließend erfolgt auch eine Überprüfung der Unterschiede der Mediane mit dem Whitney-U-Test.

Arbeitszufriedenheit	Spearman-Rho	Signifikanzniveau
Klassengröße	0,278	0,004
Klassenzusammensetzung	0,387	0,000
Unterrichtsmaterialien	0,343	0,000
Räumlichkeiten	0,156	0,484

Tabelle 24: Spearmans Rho: Materiale Bedingungen und Arbeitszufriedenheit

Zwischen der Bewertung der materialen Bedingungen und der Arbeitszufriedenheit besteht ein schwacher Zusammenhang. Die einzelnen Bewertungsgruppen (1, 2, 3, 4, 5), wurden, wie bereits in der Stichprobenbeschreibung erwähnt, umgepolt und mit der Arbeitszufriedenheit korreliert. Das bedeutet, dass die Höhe der Bewertung mit dem Arbeitszufriedenheitswert in

Verbindung steht. Abgesehen vom Zusammenhang zwischen den Räumlichkeiten und der Arbeitszufriedenheit weisen die signifikanten Ergebnisse schwach positive Zusammenhänge auf, wobei die Klassenzusammensetzung den größten Wert erzielt. Beim Whitney-U Test, der die Mediane der einzelnen Bewertungsgruppen der Variablen vergleicht, zeigen die Variablen „Klassenzusammensetzung“, „Klassengröße“ und „Unterrichtsmaterialien“ signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (siehe Anhang S. 131). Somit kann die Vermutung, dass sich auch die Räumlichkeit, der ja in der Theorie auch eine mögliche stabilisierende Wirkung in konfliktreichen Situationen zugeschrieben wurde, auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt, nicht bestätigt werden. Die Klassenzusammensetzung bezieht sich nicht auf die Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn man sich die Auswertungen bezüglich der Variablen „Welche Behinderungsart kommt bei Ihrer momentanen Tätigkeit am häufigsten vor?“ schultypenspezifisch (Regelschule-Integration) getrennt auswertet, bestehen keine nennenswerten Unterschiede. Die im Kapitel 5 beschriebenen Untersuchungen belegen, dass die Arbeitszufriedenheit geringer ist, wenn sozial-emotional beeinträchtigte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden. Meine Erhebung bestätigt diese Annahme jedoch nicht (siehe Anhang S. 132f). Vermutlich enthält die Beurteilung der Klassenzusammensetzung andere Dimensionen wie beispielsweise die Zusammensetzung verschiedener Beeinträchtigungsarten. Möglicherweise wird auch die Klassenzusammensetzung sehr subjektiv und nicht nach verallgemeinerbaren Kriterien beurteilt. Dieser Aspekt wäre ein Ansatz für weitere Erhebungen vor allem qualitativer Art.

Schultyp

13) Der Schultyp wirkt sich auf die Arbeitszufriedenheit aus.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Sonderschule	3,5862	29	0,47689
Regelschule	3,3504	78	0,67931
Insgesamt	3,4143	107	0,63748

Tabelle 25: Mittelwerte: Sonderschule, Regelschule – Arbeitszufriedenheit

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	0,125

Tabelle 26: Whitney-U: Schultypen (Sonderschule/Regelschule) - Arbeitszufriedenheit

Die Hypothese wird abgelehnt. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang in der Arbeitszufriedenheit zwischen den Schultypen Sonderschule und Regelschule.

13a) In der Sonderschule werden Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung und Teamarbeit besser beurteilt als in der Regelschule.

		Kolleg(inn)en- Schaft	Schulleitung	Team
Sonderschule	Mittelwert	3,3218	4,4074	6,1515
	N	29	27	22
	Standardabweichung	,84272	1,24836	,89518
Regelschule	Mittelwert	2,9740	4,1861	5,4521
	N	77	77	73
	Standardabweichung	,83555	1,19513	1,48695
Insgesamt	Mittelwert	3,0692	4,2436	5,6140
	N	106	104	95
	Standardabweichung	,84793	1,20698	1,40020

Tabelle 27: Mittelwerte: Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit

Da die Teamarbeit auch einen unterstützenden Aspekt darstellen kann, diskutiere ich jene an dieser Stelle. Stellt man die Lehrer(innen)gruppen der Sonder- und Regelschulen gegenüber, sieht man, dass in allen Bereichen, die Bewertung in den Sonderschulen besser ausfällt. Signifikant sind die Ergebnisse bei der Kolleg(inn)enschaft.

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Kolleg(inn)enschaft ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	0,021
Die Verteilung von Schulleitung ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test	0,294
Die Verteilung von reziproker Teamarbeit ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Kruskal-Wallis-Test	0,051

Tabelle 28: Whitney-U: Kollegenschaft/Schulleitung/Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit

Um Zusammenhänge hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit schultypenspezifisch zu überprüfen, werden die Korrelationen der Regel- und Sonderschulen miteinander verglichen. Allerdings ist die Fallzahl der Respondentinnen und Respondenten, die in Sonderschulen arbeiten, mit einem $n = 29$ relativ gering, weshalb die Signifikanzen mit Skepsis zu beurteilen sind und die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden müssen. Die Kolleg(inn)enschaft wird in den Sonderschulen signifikant besser beurteilt als in den Regelschulen und stellt auch im Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit eine größere Komponente dar als in den Regelschulen. Ebenso ist das bei der Schulleitung der Fall. Eine Vermutung besteht dahingehend, dass die unterstützenden Aspekte in den Sonderschulen auf Grund der dort wahrscheinlich häufiger auftretenden konfliktreichen Situationen als in den Regelschulen eine wesentlichere Komponente darstellt als in den Regelschulen.

Die Teamarbeit jedoch wirkt sich nur in den Regelschulen stärker auf die Arbeitszufriedenheit aus, vielleicht deshalb, weil sie im Bereich der Integration von größerer Bedeutung ist und das Klassenteam kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum zusammenarbeitet. Mehr als 15 Stunden wöchentlich arbeiten nur weniger als ein Drittel aller befragten und in Sonderschulen tätigen Respondentinnen und Respondenten im Klassenteam (siehe Anhang S. 136).

Arbeitszufriedenheit in Regelschule (Sonderschule)	Spearman-Rho	Signifikanzniveau
Kolleg(inn)enschaft	0,390 (0,439)	0,001 (0,017)
Schulleitung	0,498 (0,555)	0,000 (0,003)
Teamarbeit	0,339 (-0,63)	0,004 (0,781)

Tabelle 29: Spearmans Rho: Koll./Schull./Teama. - Arbeitszufriedenheit in Regelschule (Sonderschule)

13b) Zwischen den Schultypen und vernetzenden Arbeitsweisen gibt es einen Unterschied.

Vergleicht man die einzelnen vernetzenden Arbeitsweisen wie Schulgespräche, Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, einheitliche Vorgangsweise, Einsatz von Beratungslehrkräften und das Abhalten von Helferkonferenzen zwischen den Schultypen Sonderschule und Regelschule, kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (siehe Anhang S.136ff). Das deutet darauf hin, dass sich die vernetzenden Arbeitsweisen in der Sonder- und Regelschulpädagogik nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Die Hypothese wird abgelehnt.

13c) Zwischen Schultyp und der Zufriedenheit mit den materialen Bedingungen gibt es einen Unterschied.

Nullhypothese	Test	Signifikanzniveau
Die Verteilung von Klassengröße ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test	0,019
Die Verteilung von Klassenzusammensetzung ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test	0,079
Die Verteilung von Unterrichtsmaterialien ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test	0,222
Die Verteilung von Räumlichkeiten ist über die Kategorien von „Schultyp“ gleich.	Mann-Whitney-U-Test	0,235

Tabelle 30: Whitney-U: Materiale Bedingungen (Klassengröße/Klassenzusammensetzung/Unterrichtsmaterialien/Räumlichkeiten) - Schultypen (Sonderschule/Regelschule)

In Sonderschulen ist die Zufriedenheit mit den materialen Bedingungen höher (siehe Kapitel 8.2). Die Mediantests zeigen, dass zwischen der Zufriedenheit mit der Bedingung der Klassengröße ein signifikanter Zusammenhang besteht. Vermutlich wünschen sich Integrationslehrerinnen und Integrationslehrer eine niedrigere Klassenschüler(innen)zahl. Die Hypothese kann nur hinsichtlich der Variablen „Klassengröße“ bestätigt werden.

Führt man nun, für den Regelschulbereich separat, eine bivariate Korrelation nach Spearmans Rho durch, so erzielen alle Korrelationen höhere Werte als bei der Zusammenfassung beider Schultypen. Das bedeutet, dass nicht nur die Bedingungen, wobei nur das Kriterium der Klassenzusammensetzung signifikante Ergebnisse zeigt, im Regelschulbereich schlechter beurteilt werden, sondern auch, dass sich dort die Wahrnehmung der materialen Bedingungen stärker auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt als im Sonderschulbereich. In der Regelschule ist der Einfluss der Räumlichkeit, wenn auch kein signifikantes Ergebnis bei einem Alpha von 5% erreicht wird, auf die Zufriedenheit wesentlich größer. Möglicherweise wirkt sich eine eher ungünstige Beurteilung relativ stärker auf die Arbeitszufriedenheit als eine eher günstige. Man könnte den Schluss daraus ziehen, dass im Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit in Integrationsklassen vor allem auf die Klassenzusammensetzung und die Bereitstellung nötiger Unterrichtsmaterialien Rücksicht genommen werden sollte.

Arbeitszufriedenheit in Regelschule (beide Schultypen)	Spearman's Rho	Signifikanzniveau
Klassengröße	0, 298 (0,278)	0, 009 (0,004)
Klassenzusammensetzung	0, 410 (0,387)	0, 000 (0,000)
Unterrichtsmaterialien	0,414 (0,343)	0,000 (0,000)
Räumlichkeiten	0, 208 (0,156)	0, 071 (0,484)

Tabelle 31: Spearman's Rho: Materiale Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit in Regelschule (in Klammer: beide Schultypen)

Die Annahme, dass sich der Schultyp auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt und möglicherweise sogar als Drittvariable fungiert, kann somit nicht belegt werden. Sehr wohl aber bestehen Unterschiede in der Bewertung der Schulleitung, der Kolleg(inn)enschaft und des Teams. Dies mag aber möglicherweise auch mit der Identifikation mit der Schule und dem Berufsethos (siehe Kapitel 6.1.2) zusammenhängen. Allerdings bestätigt sich diese Vermutung nicht, da sich die Werte der Identifikation in beiden Schultypen nicht wesentlich voneinander unterscheiden (siehe Anhang S. 139). Die in der Theorie diskutierten Ansätze, dass sich Lehrkräfte, die in der Sonderpädagogik tätig sind, eher mit einer fachspezifischen Einrichtung identifizieren als einer Regelschule, werden nicht bestätigt.

Soziodemographische Merkmale

14a) Der Schulstandort wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus (siehe Anhang S. 140).

Zwischen der Einwohner(innen)zahl des Schulortes und der Arbeitszufriedenheit kann kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Auch die Mittelwerte deuten auf keine Unterschiede hin (siehe Anhang S. 140).

14b) Beschäftigungsverhältnis

Das Beschäftigungsverhältnis wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

Mit der Beschäftigungsdauer nimmt auch die Zufriedenheit ab (siehe Anhang S. 140).

Signifikant ist dieses Ergebnis nicht. Die Fallzahl der unter 50% Beschäftigten beträgt

nur 1. Es könnte auch der umgekehrte Zusammenhang geben sein, nämlich, dass auf Grund einer niedrigen Arbeitszufriedenheit weniger gearbeitet wird.

14c) Berufserfahrung

Zwischen Berufserfahrung und Arbeitszufriedenheit kann kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden (siehe Anhang S. 141). Beim Vergleich der Mittelwerte fällt auf, dass die Berufsgruppe, die zwischen 11 und 20 Jahre tätig sind, am unzufriedensten ist.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
1 – 10 Jahre	3,1975	27	0,90232
11 – 20 Jahre	3,5079	21	0,44246
Mehr als 20 Jahre	3,4854	57	0,53478
Insgesamt	3,4159	105	0,64181

Tabelle 32: Mittelwerte: Berufserfahrung - Arbeitszufriedenheit

Die Berufserfahrung wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

14d) Ausbildung

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Mindestens zwei Lehrämter	3,4634	41	0,75601
„Nur“ Sonderschullehramt	3,4180	63	0,56470
„Nur“ Volks- oder Hauptschullehramt	3,0000	4	0,00000
Insgesamt	3,4198	108	0,63699

Tabelle 33: Mittelwerte: Lehrämter - Arbeitszufriedenheit

Wenn jemand „nur“ ein Volks- oder Hauptschullehramt abgeschlossen hat, ist er unzufriedener als jemand aus der Vergleichsgruppe. Das kann natürlich auch daran liegen,

dass eine Person mit einer dementsprechenden Ausbildung nicht im Bereich der sonderpädagogischen Arbeit tätig sein möchte.

Doch aufgrund der geringen Fallzahl in jener Gruppe wird kein Signifikanztest berechnet.

14 e) Das Geschlecht wirkt sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus. Diese Hypothese wird nicht überprüft, da die Fallzahl der männlichen Respondenten zu gering ist.

Alle Nullhypothesen im Bereich soziodemographischer Variablen werden beibehalten.

8.4.3 Zusammenfassung

Die durchwegs hohe Arbeitszufriedenheit im Bereich der Sonderpädagogik ist kritisch zu hinterfragen. Durch die angewendete Methode der Online-Erhebung kann es auf Grund verschiedener Faktoren zu Verzerrungen kommen. Als größte Schwierigkeit sehe ich die Involvierung der Schulleiterinnen und Schulleiter, in deren Ermessen es lag, die Mail an die Kolleg(inn)enschaft weiterzuleiten. Vermutlich wurde an jenen Schulen, in denen eine weniger vertrauensvolle Atmosphäre vorherrscht, der Fragebogen nicht weitergeleitet. Eine verpflichtende Teilnahme an der Erhebung unter Nichteinbezug der Schulleitungen würde zu zutreffenderen Ergebnissen führen. Durch meine Methodenwahl gelang es mir leider nur unzureichend, an Lehrpersonen heranzukommen, die in einem negativ bewerteten Umfeld tätig sind und sich in einer unzufriedenstellenden Arbeitssituation befinden. Auch führen Vorbehalte gegen Online-Erhebungen zur Nichtteilnahme an solchen Befragungen.

Trotz dieser Mängel konnten einige Kriterien herausgefiltert werden, die die Arbeitszufriedenheit beeinflussen.

Die im sonderpädagogischen Bereich angewendeten Arbeitsweisen und die vorherrschenden materialen Bedingungen sollten in meiner Diplomarbeit im Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit untersucht werden, Insbesondere sollte herausgefunden werden, ob Vernetzung und Unterstützung die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation steigern.

Bei mehr als der Hälfte aller Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, werden vernetzende Arbeitsweisen wie Teamarbeit, Schulteamgespräche, einheitliche Regelungsmechanismen praktiziert, welche auch durchwegs positiv bewertet werden. Bei jenen, die weniger übergreifend arbeiten, gibt es durchaus den Wunsch nach dieser Form der Zusammenarbeit.

Sowohl Kolleg(inn)enschaft als auch Schulleitung und Teamarbeit werden positiv bewertet, wobei die Kolleg(inn)enschaft den niedrigsten (3 von 4 Punkten) und die Teamarbeit (3,38 von 4 Punkten) den höchsten Mittelwert erzielt. Alle drei Bereiche wirken sich signifikant auf die Arbeitszufriedenheit aus, wobei die Schulleitung die größte Bedeutung hat. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus früheren Studien.

Teamarbeit alleine bewirkt nicht, dass sich die Lehrkräfte zufriedener fühlen. Vielmehr ist die Art der Teamarbeit bedeutsam. So wie bei Helferkonferenzen findet auch bei der interdisziplinären Zusammenarbeit ein Austausch mit anderen Berufsgruppen statt. Allerdings hat dieser einen weniger formellen Charakter. Bei der letztgenannten Form von Kooperation wird kein signifikantes Ergebnis erreicht. Beim „Umgang mit schwierigen Situationen“ wird die höchste Signifikanz dann erzielt, wenn die Variablen „einheitliche Regelungsmechanismen“ und „Helferkonferenzen“ kombiniert werden. Das regelmäßig stattfindende Schulteam stellt ebenso Arbeitsweise mit formellem Charakter und fixer Struktur dar, bezieht sich allerdings nicht auf schwierige Situationen. Eine weitere Arbeitsweise mit formellem Charakter sind die Helferkonferenzen. Vermutlich sind der Grad der Institutionalisierung und die Tatsache, ob ein struktureller Rahmen vorliegt oder nicht, Einflussfaktoren. Die Häufigkeit bestimmter Treffen hat keine Auswirkungen auf die Zufriedenheit, sondern vielmehr die Reziprozität bei der Teamarbeit und die Tatsache, dass gewisse Arbeitsweisen in der Schule etabliert sind, wie zum Beispiel bei den Schulgesprächen.

Die materialen Bedingungen Klassengröße, Klassenzusammensetzung und Unterrichtsmaterialien hängen mäßig, positiv und signifikant mit der Arbeitszufriedenheit zusammen.

Die Schultypen (Regel-/Sonderschule) spielen eine gewisse Rolle bei der Bewertung der Kriterien und den Auswirkungen jener auf die Arbeitszufriedenheit. Eine Drittvariable stellt die Schulart aber nicht dar.

Die Einrichtung spielt zwar sehr wohl eine große Rolle bei der Bewertung der unterstützenden Arbeitsweisen und materialen Bedingungen, die ja in Sonderschulen immer besser bewertet werden, allerdings sind im Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit, betrachtet man die Zusammenhänge und Unterschiede getrennt, die Auswirkungen gering.

Die materialen Bedingungen dürften im Integrationsbereich wichtiger für die Beurteilung der Arbeitszufriedenheit sein als in den Sonderschulen, wohingegen die Kolleg(inn)enschaft und die Schulleitung in den Sonderschulen mehr wiegen als in den Regelschulen. Bei den

vernetzenden Arbeitsweisen werden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schultypen erzielt.

Vermutlich trifft die von mir in Kapitel 3.3 dargestellte, von Opp diskutierte, mangelnde institutionelle Verankerung der Integrationslehrkräfte nicht zu. Ein Indiz dafür ist die Identifikation mit der Schule, die ja bei beiden Schultypen gleichermaßen hoch ausfällt. Vergleicht man die unterstützenden Arbeitsweisen mit den materialen Rahmenbedingungen, so verwundert es nicht, dass die unterstützenden Aspekte, die Zufriedenheit betreffend, einflussreicher sind.

Soziodemographische Merkmale wie das Geschlecht, das Beschäftigungsverhältnis, die Beschäftigungsdauer, die Ausbildung und die Größe des Schulorts wirken sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit aus.

Noch einmal ist festzuhalten, dass es sich bei allen Kriterien um die subjektive Wahrnehmung jener handelt, das heißt nicht um objektiv vorfindbare Merkmale. Bei den Auswertungen und der Interpretation der empirischen Ergebnisse ist jedoch sowohl auf Grund der geringen Fallzahl als auch durch die Selektion der Stichprobe Vorsicht geboten.

Die Bedingungen, die am „sonderpädagogischen“ Arbeitsplatz vorzufinden sind, tragen zur Vergrößerung der Arbeitszufriedenheit bei, wenn sie unterstützend und vernetzend sind. Sogar schwierige Situationen schlagen sich dann nicht negativ auf die Bewertung der Arbeitssituation nieder, wenn Rück- und Zusammenhalt geboten werden. Werden diese Arbeitsweisen praktiziert, so wird die konfliktreiche Situation nicht auf dem Rücken einer einzigen Lehrperson abgeladen, sondern es wird vermutlich lösungsfokussierter und systemischer gearbeitet. Die gesellschaftlich verbreiteten Klagen über die „sich verschlechternde Situation“ in den Schulklassen und die Situation der häufig überbelasteten Lehrpersonen könnte durch einen ganzheitlichen Ansatz verbessert werden, der gemeinsame, schulinterne und –übergreifende, Strategien vorsieht und dem pädagogischen „Einzelkämpfertum“ ein Ende bereitet. Freilich müsste dies auch in der pädagogischen Ausbildung verankert und in den Schulen etabliert werden. Allerdings sollte dabei auch vorrangig auf die Qualität der Kriterien Bezug genommen werden, die bei meiner Erhebung nur bei den Bereichen Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung und Team beinhaltet war. So müsste man sich beispielsweise genauer ansehen, welche Art und Weise einer Klassenzusammensetzung zufriedenheitsfördernd wirken kann.

Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erlangen, wäre es notwendig, zusätzlich auch qualitativ vorzugehen, um etwa die Arbeitsweisen, Bedingungen und konkreten Anliegen in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit genauer zu identifizieren. In meiner Erhebung wurden zu viele

Aspekte erfasst, die nur eher grobe Rückschlüsse auf die tatsächlichen Anliegen und Verbesserungsmöglichkeiten erlauben. Mehr Aussagekraft wäre dann erzielt worden, wenn weniger Merkmale exakter herausgearbeitet und untersucht worden wären.

Inwieweit die institutionelle und formelle Ebene von Bedeutung für die Zufriedenheit ist, wäre ein weiterer Forschungsansatz. Im deutschsprachigen Raum sind erst spärlich Forschungen im sonderpädagogischen Bereich vorhanden. Größer angelegte Studien zu diesem Thema – auch in Kombination mit Qualitätsentwicklung – wären hier interessant.

Im Sinne nachhaltiger und langfristiger Schulentwicklung hinsichtlich Arbeitszufriedenheit wäre es von Nöten, der Arbeitsplatzgestaltung, sowohl die Arbeitsweisen als auch die materialen Bedingungen betreffend, mehr Bedeutung beizumessen.

9 Literaturverzeichnis

Abele, Andrea E. et al, 2006 (1991): Arbeitszufriedenheit – Person oder Situation? Konzepte und empirische Befunde. In: Fischer, Lorenz (Hg.), 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 205 – 225.

Altrichter, Herbert, 2000: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000, 41, 93 – 110.

Altrichter, Herbert; Feyerer, Ewald, 2008: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der schulischen Arbeit mit behinderten Menschen. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian (Hg.) Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik. Band 3. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 906 – 930.

Antoni, Conny H., 1999: Konzepte der Mitarbeiterbeteiligung: Delegation und Partizipation. In: Hoyos, Carl Graf; Frey; Dieter (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 569 – 583.

Ax, Mary et al, 2001: Principal Support Essential for Retaining Special Educators. In: NASSP Bulletin, 85, 66 – 70. <http://bul.sagepub.com/content/85/621/66>, 16.4.2011.

Balz, Hans-Jürgen & Spieß, Erika, 2009: Kooperation in sozialen Organisationen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bamberg, Eva; Ostendorf, Pamela, 2008: Dienstunfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Spiegel personalärztlicher Gutachten. In: Krause, Andreas et al, 2008 (Hg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, Wiesbaden: GWV Fachverlage, 335 – 364.

Barth, Anne-Rose, 1990: Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Inaugural-Dissertation der Friedrich-Alexander-Universität: Erlangen-Nürnberg.

Bauer, Karl-Oswald, 2008 (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 839 – 856.

Becher, Petra, 2008: Evaluation der Studiensysteme zur Professionalisierung von Lehrern für das Lehramt an Sonderschulen in Österreich und Deutschland am Beispiel „Katholische

„Pädagogische Hochschule Wien“ und „Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg“. Diplomarbeit: Universität Wien.

Behrens-Tönnies U.; Tönnies Sven, 1986: Die Bedeutung des Kollegiums bei psychosozialer Belastung und Streß bei Lehrern. In: Heyse, Helmut (Hg.): Erziehung in der Schule - eine Herausforderung für die Schulpsychologie: Bericht über d. 7. Bundeskonferenz für Schulpsychologie u. Bildungsberatung d. Sekt. Schulpsychologie im Berufsverb. Dt. Psychologen, Trier 1985. Bonn: Deutscher Psychologenverlag, 146 – 152.

Berger, Regine et al, 2010: ... und wenn´s bei uns passiert? Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Billing, Fabian, 2003: Koordination in radikalen Innovationsvorhaben, 1. Auflage, Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verlag.

Borrill, C.S.& West, M.A. (ohne Jahr). How good is your team? A guide for team members. Birmingham: Aston Centre for Health Service Organisation Research In: Van Dick, Rolf und West, Michael A., 2005: Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Band 8, Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag.

Bormann, Inka, 2000: Schule als lernende Organisation - Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? <http://www.sowi-onlinejournal.de/2000/2000-0/bormann.htm>, 16. 7. 2011.

Brandstätter, Veronika, 1999: Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In: Hoyos, Carl Graf; Frey; Dieter (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 344 – 375.

Frey; Dieter (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 344 – 375.

Brosius, Felix, 1998: SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows. Bonn: MITP.

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). BGBl. Nr. 76/1985 (WV), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006 vom 24. 7. 2006. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>, 10. 10. 2011.

BMUKK 2008: Rundschreiben Nr. 18/2008: Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_18_2008_Qualitaetsstandards_5.8.08.pdf,
23.11.2011.

Burger, Eva Maria, 1998: Sonderpädagogische Zentren in Niederösterreich. Probleme der Integration. Dissertation: Universität Wien.

Becher, Petra, 2008: Evaluation der Studiensysteme zur Professionalisierung von Lehrern für das Lehramt an Sonderschulen in Österreich und Deutschland am Beispiel „Katholische Pädagogische Hochschule Wien“ und „Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg“. Diplomarbeit: Universität Wien.

Čurman, Gabriele, 2003: Die Bedeutung ganzheitlichen und systematischen Denkens und Handelns für die Zusammenarbeit im Team. Merkmale und Voraussetzungen der Teamarbeit am Beispiel des heilpädagogischen Praxisfeldes der Frühförderung. Diplomarbeit: Universität Wien.

Dalin, Per, 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Diekmann, Andreas, 2008 (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage (2007), Hamburg: Rowohlt.

Dubs, Rolf, 1994: Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Stuttgart: Steiner; Zürich: Verl. des Schweizerischen Kaufmännischen Verb.

Dvorak-Fiedler, Angela; Weissgärber, Wolfgang, 2011: Modell: SPZ wird Kompetenzzentrum. heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 2011, Heft 2, 10 – 14.

Feldhoff, Jürgen, 1978: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Lohmann, Christa (Hg.): Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 7-23.

Felfe, Jörg; Six, Bernd 2006 (1991): Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer, Lorenz (Hg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Göttingen u.a.: Hogrefe, 37 – 60.

Fend, Helmut, 2001 (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung und Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, 2. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag.

Fend, Helmut, 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Feyerer, Ewald et al, 2006 : Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. Wien: Bm:bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006.

Feyerer, Ewald, 2009: Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2, Graz: Leykam: 73-97.

Fischer Lorenz und Lück Helmut E.: Allgemeinen Arbeitszufriedenheit: In: Glöckner-Rist (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00. Bonn: GESIS. (Aufnahme der Dokumentation: ZIS 1.00, 1997. Übernommen aus ZUMA-Skalenhandbuch, 1988.)

Fischer, Lorenz; Belschak, Franz 2006: Objektive Arbeitszufriedenheit? Oder: Was messen wir, wenn wir nach der Zufriedenheit mit der Arbeit fragen? In: Fischer, Lorenz (Hg.)1991 : Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde, 2., vollständig überarb. und erweit. Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 80 – 108.

Fuchs-Heinritz, Werner et al (Hg.) 1994: Lexikon zur Soziologie, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gallenmüller-Roschmann, Jutta; Kals, Elisabeth 2011 (2009): Arbeits- und Organisationspsychologie, 2., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Gehrmann, Axel, 2007: Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 185 – 203.

Glöckner-Rist (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00. Bonn: GESIS. (Aufnahme der Dokumentation: ZIS 1.00, 1997. Übernommen aus ZUMA-Skalenhandbuch, 1988.)

Haeblerlin, Urs et al, 1992: Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern/Stuttgart: Haupt.

Hafner, Andrea, 2007: Die Unterrichtspraxis aus der subjektiven Sicht von SonderschullehrerInnen in Kleinklassen im ländlichen niederösterreichischen Raum. Diplomarbeit: Universität Wien.

Hedderich, Ingeborg, 1997: Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern: Eine vergleichende empirische Untersuchung, durchgeführt in Schulen für Körperbehinderte und in Hauptschulen, auf der Grundlage des Maslach-Burnout-Inventory. Berlin: Edition Marhold.

Hedderich, Ingeborg; Hecker, André, 2007 Berufliche Belastung und Burnout im heilpädagogischen Arbeitsfeld: Begriff, Forschungslagen und Perspektiven. Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet, Heft 4, 38 – 57. <http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/>, 20.7.2011

Hedderich, Ingeborg; Hegner, Susanne, 2009: Multiprofessionalität in der Körperbehindertpädagogik – Zusammenarbeit von Pädagogen und Therapeuten im Auftrag einer ganzheitlichen Förderung. In: Bach, Sebastian et al: Heilpädagogik online, 1. http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109: 25-49., 25. 7. 2011.

Henecka, Hans Peter; Wöhler, Karlheinz, 1978: Schulsoziologie. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Herzog, Walter, 2009: Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 135 – 194.

Höflich, Sabine, 2007: Platz da! Über die Bedeutung von Raum im Klassenraum und den Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten. heilpädagogik, Heft 4, September 2007: 24 – 28.

Hofmann – Rössler, Elisabeth, 1978: Aspekte der Personalorganisation im Krankenhaus: ein Feldanalyse im Dienstleistungsbereich: Untersuchung von Arbeitsgruppen in einem Krankenhaus unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter Aspekte der Arbeits- und Personalorganisation und ihrer Auswirkungen auf Kommunikation, Kooperation, Arbeitszufriedenheit, Motivation, Information Rollenverständnis und Verhaltensweisen der Beteiligten. Dissertation: Wirtschaftsuniversität Wien.

Hillmann, Karl-Heinz 2007: Wörterbuch der Soziologie, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Holub, Ferdinand, 2010: Konflikte in der Teamarbeit in Integrationsklassen. heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Heft 2, 10 – 16.

Hovorka, Hans, 1994 (Hg): Schulpädagogische Zentren im Gemeinwesen. Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientierter Gemeinwesenarbeit. Endbericht zum Forschungsprojekt. Teil B. Umfeldorientierte Analyseraster für sonderpädagogische Zentren. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Schulstatistik_Sonderschulen_und_Integration_1993-94-2009-10.pdf, 23. 11.2011. Entwicklung der Sonderschulen und der Integration an Pflichtschulen. 1993/94 – 2009/10. Schulstatistik.

Hubrig, Christa; Herrmann, Peter, 2005: Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfriede: Statistische Datenanalyse SPSS mit Windows. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York: Springer.

Jost, Peter-J, 2008 (2001): Organisation und Motivation. Eine ökonomisch-psychologische Einführung, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Gabler.

Kauffeld, Simone, 2001: Teamdiagnose. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Kleinbeck, Uwe, 1987: Gestaltung von Motivationsbedingungen der Arbeit. In: Kleinbeck, Uwe; Rutenfranz, Joseph (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D Praxisgebiete Serie III. Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie. Band 1. Arbeitspsychologie. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 440 – 492.

Kolbe Fritz-Ulrich; Reh, Sabine, 2008: Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

Kramis-Aebischer, Kathrin 1996 (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2. Auflage, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Ksienzyk, Bianca; Schaarschmidt, Uwe 2004: Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: Schaarschmidt, Uwe (Hg): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz, 82-87.

Kuper, Harm, 2001: Organisationen im Erziehungssystem. Zeitschrift für Erziehung, Heft 1, 83 – 106.

Landscheidt, Karl, 2004: Gewalt in der Schule: Strategien und Interventionsmöglichkeiten. In: Melzer, Wolfgang; Schwind Hans-Dieter: Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 220-242.

Langenohl, Andreas, 2008: Die Schule als Organisation. In: Willems, Herbert (Hg.) Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 817 – 832.

Liebig, Stefan 2002: Gerechtigkeit in Organisationen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu einer Theorie korporativer Gerechtigkeit. In: Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas (Hg.): Organisationssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 151 – 187.

Lohmann, Christa, 1978 in Lohmann, Christa (Hg) : Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 23-29.

Loidl, Helmut 2003: „Wir bauen eine bunte Schule!“ Ein Handlungs-Leitfaden für Schulen mit einzelnen „besonderen“ Kindern & Jugendlichen. In: Landesschulrat für Oberösterreich: Kinder und Jugendliche, die uns Sorgen machen. <http://www.lsr-ooe.gv.at/publikationen/sorgenkinder-kern.pdf>, 24. 11. 2011.

LSR für die Steiermark: Sonderpädagogische Zentren in der Steiermark (Hg.): Sonderpädagogische Zentren in der Steiermark. <http://www.spz.at/index.php?id=121>, 10. 11. 2011.

LSR für die Steiermark (Hg.): Schulführer. <https://citrix.lsr-stmk.gv.at/lrsf.net/Home.mvc/>; 23. 22. 2011.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard, 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett – Cotta.

Luhmann, Niklas, 1995 (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Bd. 20, 4. Auflage, Berlin: Duncker & Humblot.

Mörwald, Brigitte; Stender, Judith 2011: Leitfaden für schulische Integration in Wien. http://www.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb-Project/redaktion/ssr/doc/integration/leitfaden_2011.pdf, 24. 7. 2011.

McCarthy, Christopher J. et al, 2010: Coping, Stress, and Job Satisfaction as Predictors of Advanced Placement Statistics Teachers' Intention to Leave the Field. In: NASSP Bulletin. Official journal of the National Association of Secondary School Principals, 94, 306 – 326. <http://bul.sagepub.com/content/94/4/306>, 18.8.2011.

Maier, Günter W.; Rappensperger, Gabriele, 1999: Eintritt, Verbleib und Aufstieg in Organisationen. IN: Hoyos, Carl Graf; Frey; Dieter (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 50 – 63.

Merz, Jürgen, 1979: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim/ Basel: Beltz.

Nader, Michael/Samac, Klaus, 2007: Der Einfluss von Lehr- und Lernmaterialien auf die Unterrichtssituation in Integrationsklassen: eine empirische Studie. heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, Heft 5, 7 – 12.

Neubauer, Walter, F.; Rosemann, Bernhard (2006): Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen, Stuttgart: Kohlhammer.

Neuberger, Oswald; Allerbeck, Mechthild, 1978a: Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB). Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber.

Neuberger, Oswald und Allerbeck, Mechthild, 1978b: Arbeitsbedingungen im Rahmen der Arbeitszufriedenheitsbefragung zu den Arbeitsbedingungen. In: A. Glöckner-Rist (Hg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00. Bonn: GESIS. (Aufnahme der Dokumentation: ZIS 1.00, 1997. Übernommen aus ZUMA - Skalenhandbuch, 1988.)

Nichols, Amy Sloan; Sosnowsky, Frances LaPlante, 2002: Burnout among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms. *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25, 71 – 86. <http://tes.sagepub.com/content/25/1/71>, 26.10.2011.

OECD 2009 (Hg.): Teaching and Learning International Survey (TALIS), Paris 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/7/32/43081350.pdf> , 23.11.2011.

Opp, Günther et al., 2008 (2004): Sonderschulen – integrative Betreuung: In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 341-361.

Paulus, Peter; Schumacher, Lutz, 2008: Gute gesunde Schule - Lehrer gesundheit als zentrale Ressource. In: Krause, Andreas et al, 2008 (Hg.): *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*, Wiesbaden: GWV Fachverlage: 133–158.

Peter, Helge, 1971: *Die Schule als soziale Organisation. Eine organisationssoziologische Untersuchung der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Zielproblematik, der Mitgliederstruktur und des Rollenkonflikts*. Inaugural-Dissertation: Marburg/Lahn.

Pfennighaus, Dieter 2000: *Desillusionierung im Beruf. Ein Konstrukt in der Burnout Forschung*. Marburg: Tectum Verlag.

Pranjic, Nurka; Grbovic, Mensud 2011: Common factors related to chronic occupational distress among special education teaching staff in Montenegro. *International Journal of Peace and Development Studies*, Vol. 2, pp. 110 – 118. <http://www.academicjournals.org/ijpds/PDF/Pdf2011/Apr/Pranjic%20and%20Grbovic.pdf>, 23. 1. 2012.

Preisendörfer, Peter, 2008 (2005): *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. Lehrbuch. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

Ramberger, Monika, 2001: Der Funktionswandel der Sonderschule. Entwicklungsverlauf und gegenwärtige Situation. Diplomarbeit: Universität Wien.

Reiser, Helmut et al, 2008: Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian (Hg): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik. Band 3. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 651 – 668.

Rolff, Hans – Günter, 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. München: Juventa Verlag.

Rolff, Hans-Günter, 2007: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Rothland, Martin, 2007: Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 249 – 266.

Schandl, Christa, 2000: Die Arbeit der Beratungslehrer-Spannungsfelder, Belastungen und Konflikte. Diplomarbeit. Universität Wien.

Schimank, Uwe, 2002: Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In: Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas (Hg.): Organisationssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 29 – 54.

Schmid, Andrea Christine, 2003: Stress, Burnout und Coping: eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB.

Schmitz, Edgar; Voreck, Peter, 2011: Einzug und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Semling, Corinna; Zölch, Martina 2008: Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In: Krause, Andreas et al, 2008 (Hg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, Wiesbaden: GWV Fachverlage, 213 – 239.

SchOG – Schulorganisationsgesetz: Schulorganisationsgesetz für Österreich. BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. Nr. 766/1996. Online im Internet: http://www.jusline.at/27a_Sonderpädagogische_Zentren_SchOG.html, 9.11.2011.

Schmidt, Klaus-Helmut 2006 (1991): Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung: Neue Entwicklungen und Perspektiven. In: Fischer, Lorenz (Hg.) 1991: Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 189 – 204.

Scholl, Wolfgang, 2003: Modelle effektiver Teamarbeit – eine Synthese. In: Stumpf, Siegfried; Thomas, Alexander (Hg.): Teamarbeit und Teamentwicklung. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 3 – 34.

Schröder, Jörg-Peter 2010: Von der Wertschätzung zur Wertschöpfung. Wertschätzende Kommunikation und Vertrauen als präventive Faktoren gegen Burnout – am Beispiel von „kranken Häusern“. In: Kaiser, Stefan; Ringlstetter Max-Josef (Hg.): Work-Life Balance. Erfolgsversprechende Konzepte und Instrumente für Extremjobber. Berlin [u.a.]: Springer, 181 – 198.

Semmer, Norbert K.; Udris, Ivars 2007 (2004): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, Heinz (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 4. aktualisierte Auflage, Bern: Hans Huber, 157 – 195.

Sohlmann, Sigrid, 1996: Die Beschulung behinderter Kinder im Vergleich Integrationsklassen – Sonderschulen. Diplomarbeit, Universität Wien.

Speck, Otto, 1991 (1987): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, 2. aktualisierte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Sowa, Martin, 1996: Laßt uns miteinander reden und handeln. Möglichkeiten der Zusammenarbeit in Aus- und Fortbildung. In: Sowa, Martin; Rischmüller, Anne (Hg.): Schule in Bewegung. Zusammenarbeit von Therapie (KG/BT) und Pädagogen an Schulen für Körper- und Geistigbehinderte. Dortmund: verlag modernes lernen, 187-209.

Stegmann, Sebastian, 2008: Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In: Krause, Andreas et al (Hg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, Wiesbaden: GWV Fachverlage, 365–385.

Steiermärkisches Pflichtschulorganisations-Ausführungsgesetz, 2000.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrStmk&Dokumentnummer=LRST_5015_003, 31. 10. 2011.

Stempien, Lori R.; Loeb Roger C., 2002: Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Implications for Retention. Remedial and Special Education, Vol. 23, 258 – 267. <http://rse.sagepub.com/content/23/5/258>, 4. 11. 2011.

Sturm, Alexandra et al, 2011: Organisationsspsychologie. Lehrbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Udris, Ivars; Frese Michael, 1999: Belastung und Beanspruchung. In: Hoyos, Carl G.; Frey; Dieter (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 429 – 445.

Ulich, Eberhard; Baitsch, Christof, 1987: Arbeitsstrukturierung. In: Kleinbeck, Uwe; Rutenfranz, Joseph (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D Praxisgebiete Serie III. Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie. Band1. Arbeitspsychologie. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 493 – 531.

Van Dick, Rolf, 1999: Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum Verlag.

Van Dick, Rolf, 2004: Commitment und Identifikation mit Organisationen. Praxis der Personalpsychologie. Band 5, Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

van Dick, Rolf; Stegmann, Sebastian, 2007: Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 34 – 51.

Von Rosenstiel, Lutz, 2007 (1980): Grundlagen der Organisationspsychologie. 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Viel-Ruma, Kim et al: Efficacy Beliefs of Special Educators 2010: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. In: Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the

Council for Exceptional Children, Vol. 3, pp. 225 – 233.
<http://tes.sagepub.com/content/33/3/225>, 23. 11.2011.

Von Rosenstiel, Lutz, 1975: Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. Leistung und Zufriedenheit. Berlin: Duncker&Humblot.

Von Rosenstiel, Lutz; Nerdinger, Friedemann W., 2011 (1977): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise, 7., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Wegge, Jürgen; van Dick, Rolf, 2006 (1991): Arbeitszufriedenheit, Emotionen bei der Arbeit und organisationale Identifikation. In: Fischer, Lorenz (Hg.) Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 11 – 36.

Weick, Karl E., 1985: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Weyer Geerd et al 1980: Zufriedenheit und Belastung im Beruf. In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00. Bonn: GESIS. (Aufnahme der Dokumentation: ZIS 1.00, 1997. Übernommen aus ZUMA - Skalenhandbuch, 1988.)

Willmann, Marc et al, 2008: Kooperation und Beratung zwischen Lehrkräften an Regelschulen zu Fragen der schulischen Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian (Hg): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik. Band 3. Göttingen [u.a.]: 950 – 970.

Wülser, Marc, 2008 : Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchung bei Lehrkräften. In: Krause, Andreas et al (Hg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, Wiesbaden: GWV Fachverlage, 101 – 131.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.) 1997: Duden – das große Fremdwörterbuch, 6., überarbeitet und erweiterte Auflage, Band 5, Mannheim, Wien [u.a.]: Dudenverlag.

10 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Soziodemographische Daten	59
Tabelle 2: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung.....	74
Tabelle 3: Spearmans Rho: Gegenüberstellung Kolleg(inn)enschaft und Schulleitung mit der Arbeitszufriedenheit	75
Tabelle 4: Mittelwerte: Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen – Arbeitszufriedenheit	76
Tabelle 5: Whitney-U: Zusammenarbeit - Arbeitszufriedenheit.....	77
Tabelle 6: Mittelwerte: Wunsch nach mehr Zusammenarbeit - Arbeitszufriedenheit	78
Tabelle 7: Mittelwerte: Teamarbeit – Arbeitszufriedenheit	78
Tabelle 8: Whitney-U: Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit	79
Tabelle 9: Mittelwerte: Effektivität der Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit	79
Tabelle 10: Spearmans Rho: Teamklima der Gegenseitigkeit	80
Tabelle 11: Mittelwerte: Schulgespräche und Arbeitszufriedenheit	80
Tabelle 12: Whitney-U: Schulgespräche - Arbeitszufriedenheit	81
Tabelle 13: Helferkonferenzen – Arbeitszufriedenheit	81
Tabelle 14: Whitney-U: Helferkonferenzen – Arbeitszufriedenheit.....	82
Tabelle 15: Mittelwerte: Schulgespräche und Helferkonferenzen – Arbeitszufriedenheit	82
Tabelle 16: Kruskal-Wallis: Schulgespräche und Helferkonferenzen - Arbeitszufriedenheit...	82
Tabelle 17: Mittelwerte: Einheitliche Regelungsmechanismen – Arbeitszufriedenheit	83
Tabelle 18: Whitney-U: Einheitliche Regelungsmechanismen – Arbeitszufriedenheit.....	83
Tabelle 19: Mittelwerte: Beratungslehrkräfte – Arbeitszufriedenheit	84
Tabelle 20: Whitney-U: Beratungslehrkräfte - Arbeitszufriedenheit.....	84
Tabelle 21: Kruskal-Wallis: Helferkonferenzen und einheitliche Regelungsmechanismen - Arbeitszufriedenheit	85
Tabelle 22: Mittelwerte: Beratungslehrkräfte und Regelung - Arbeitszufriedenheit.....	86
Tabelle 23: Kruskal-Wallis: Regelungsmechanismen, Beratungslehrkräfte, Helferkonf.	86
Tabelle 24: Spearmans Rho: Materiale Bedingungen und Arbeitszufriedenheit	87
Tabelle 25: Mittelwerte: Sonderschule,Regelschule – Arbeitszufriedenheit	88
Tabelle 26: Whitney-U: Schultypen (Sonderschule/Regelschule) - Arbeitszufriedenheit.....	89
Tabelle 27: Mittelwerte: Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit	89
Tabelle 28: Whitney-U: Kollegenschaft/Schulleitung/Teamarbeit - Arbeitszufriedenheit.....	89

Tabelle 29: Spearmans Rho: Koll./Schull./Teama. - Arbeitszufriedenheit in Regelschule (Sonderschule).....	90
Tabelle 30: Whitney-U: Materiale Bedingungen (Klassengröße/Klassenzusammensetzung/Unterrichtsmaterialien/Räumlichkeiten) - Schultypen (Sonderschule/Regelschule)	91
Tabelle 31: Spearmans Rho: Materiale Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit in Regelschule (in Klammer: beide Schultypen).....	92
Tabelle 32: Mittelwerte: Berufserfahrung - Arbeitszufriedenheit.....	93
Tabelle 33: Mittelwerte: Lehrämter - Arbeitszufriedenheit	93
Abbildung 1: Messung der Arbeitszufriedenheit (Fischer/Belschak 2006: 85).....	24
Abbildung 2: Klassenschüler(innen)zahl	60
Abbildung 3: Zusammenarbeit.....	61
Abbildung 4: Einsatz von Beratungslehrkräften	62
Abbildung 5: Schulgespräche: Vergleich zwischen den Schultypen	62
Abbildung 6: Vergleich zwischen den Schultypen: Helferkonferenzen	63
Abbildung 7: Materiale Bedingungen zwischen den Schultypen	64
Abbildung 8: Zufriedenheit mit dem Bereich, in dem man eingesetzt ist.....	65
Abbildung 9: Zufriedenheit mit Bereich, in dem man eingesetzt ist	65
Abbildung 10: Index Kolleg(inn)enschaft.....	68
Abbildung 11: Index Schulleitung	69
Abbildung 12: Index Teamarbeit	71
Abbildung 13: Kolleg(inn)enschaft, Schulleitung, Teamarbeit zwischen den Schultypen.....	72
Abbildung 14: Index Arbeitszufriedenheit.....	73

11 Anhang

- Auswertungen
- E-Mail an Lehrerinnen und Lehrer
- Fragebogen
- Kurzzusammenfassung/Abstract
- Lebenslauf

Auswertungen

Beschreibung der Stichprobe

- Lehramt

Lehramt6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mindestens zwei Lehrämter	42	36,2	38,5	38,5
	"nur" Sonderschullehramt	63	54,3	57,8	96,3
	"nur" Volks- oder Hauptschullehramt	4	3,4	3,7	100,0
	Gesamt	109	94,0	100,0	
Fehlend	System	7	6,0		
Gesamt		116	100,0		

Darstellung ausgewählter Items

- Bewertung der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen

Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut	9	7,8	8,3	8,3
	Gut	52	44,8	48,1	56,5
	weder gut noch schlecht	32	27,6	29,6	86,1
	eher schlecht	14	12,1	13,0	99,1
	sehr schlecht	1	,9	,9	100,0
	Gesamt	108	93,1	100,0	
Fehlend	System	8	6,9		
Gesamt		116	100,0		

- Wunsch nach mehr Zusammenarbeit

Würden Sie sich mehr Zusammenarbeit mit diesen Berufsgruppen wünschen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	73	62,9	69,5	69,5
	Nein	32	27,6	30,5	100,0
	Gesamt	105	90,5	100,0	
Fehlend	System	11	9,5		
Gesamt		116	100,0		

- Bewertung: Helferkonferenz, einheitliche Regelungsmechanismen, Schulgespräche

- Zufriedenheit mit der Vorgangsweise der einheitlichen Regelungsmechanismen

Wie zufrieden sind Sie mit der diesbezüglichen Vorgangsweise?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	11	9,5	18,0	18,0
	eher zufrieden	33	28,4	54,1	72,1
	weder zufrieden noch unzufrieden	10	8,6	16,4	88,5
	eher unzufrieden	7	6,0	11,5	100,0
	Gesamt	61	52,6	100,0	
Fehlend	System	55	47,4		
Gesamt		116	100,0		

- Vernetzende Arbeitsweisen in den unterschiedlichen Schultypen

Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen

Wie häufig besteht in Ihrer momentanen Lehrtätigkeit eine Zusammenarbeit * S_Integration
Kreuztabelle

			S_Integration		Gesamt
			Sond.	Integr.	
Wie häufig besteht in Ihrer momentanen Lehrtätigkeit eine Zusammenarbeit	sehr häufig	Anzahl	7	3	10
		% innerhalb von S_Integration	24,1%	3,9%	9,4%
	Häufig	Anzahl	9	26	35
		% innerhalb von S_Integration	31,0%	33,8%	33,0%
	Manchmal	Anzahl	7	32	39
	% innerhalb von S_Integration	24,1%	41,6%	36,8%	
	Selten	Anzahl	4	12	16
		% innerhalb von S_Integration	13,8%	15,6%	15,1%
	Nie	Anzahl	2	4	6
		% innerhalb von S_Integration	6,9%	5,2%	5,7%
Gesamt		Anzahl	29	77	106
		% innerhalb von S_Integration	100,0%	100,0%	100,0%

Teamarbeit (ja/nein)

Unterrichten Sie mindestens 1 Stunde mit einer anderen Lehrperson in * S_Integration

Kreuztabelle

			S_Integration		Gesamt
			Sond.	Integr.	
Unterrichten Sie mindestens 1 Stunde mit einer anderen Lehrperson in	Ja	Anzahl	22	73	95
		% innerhalb von S_Integration	75,9%	93,6%	88,8%
	nein	Anzahl	7	5	12
		% innerhalb von S_Integration	24,1%	6,4%	11,2%
Gesamt		Anzahl	29	78	107
		% innerhalb von S_Integration	100,0%	100,0%	100,0%

Schulgespräche

Finden in Ihrer Schule regelmäßig Teamgespräche statt, an denen alle *

S_Integration Kreuztabelle

			S_Integration		Gesamt
			Sond.	Integr.	
Finden in Ihrer Schule regelmäßig Teamgespräche statt, an denen alle	Ja	Anzahl	20	40	60
		% innerhalb von S_Integration	69,0%	50,6%	55,6%
	nein	Anzahl	9	39	48
		% innerhalb von S_Integration	31,0%	49,4%	44,4%
Gesamt		Anzahl	29	79	108
		% innerhalb von S_Integration	100,0%	100,0%	100,0%

Einheitliche Regelungsmechanismen

Gibt es an Ihrer Schule einheitliche Regelungsmechanismen bezüglich *

S_Integration Kreuztabelle

			S_Integration		Gesamt
			1,00	2,00	
Gibt es an Ihrer Schule einheitliche Regelungsmechanismen bezüglich	ja	Anzahl	18	42	60
		% innerhalb von S_Integration	62,1%	53,2%	55,6%
	nein	Anzahl	11	37	48
		% innerhalb von S_Integration	37,9%	46,8%	44,4%
Gesamt		Anzahl	29	79	108
		% innerhalb von S_Integration	100,0%	100,0%	100,0%

Beratungslehrkraft

Bekommt man in einer schwierigen Situation Unterstützung seitens der * S_Integration

Kreuztabelle

			S_Integration		Gesamt
			Sonders.	Integrat.	
Bekommt man in einer schwierigen Situation Unterstützung seitens der	sehr häufig	Anzahl	7	24	31
		% innerhalb von S_Integration	25,0%	30,4%	29,0%
	Häufig	Anzahl	9	33	42
		% innerhalb von S_Integration	32,1%	41,8%	39,3%
	Manchmal	Anzahl	9	15	24
	% innerhalb von S_Integration	32,1%	19,0%	22,4%	
	Selten	Anzahl	2	6	8
		% innerhalb von S_Integration	7,1%	7,6%	7,5%
	Nie	Anzahl	1	1	2
		% innerhalb von S_Integration	3,6%	1,3%	1,9%
Gesamt		Anzahl	28	79	107
		% innerhalb von S_Integration	100,0%	100,0%	100,0%

- Einschätzung der Schulgespräche

Erachten Sie diese Teamgespräche für wichtig?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Wichtig	42	36,2	70,0	70,0
	eher wichtig	16	13,8	26,7	96,7
	weder wichtig noch unwichtig	2	1,7	3,3	100,0
	Gesamt	60	51,7	100,0	
Fehlend	System	56	48,3		
Gesamt		116	100,0		

Würden Sie gerne solche Schulgespräche führen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	30	25,9	63,8	63,8
	Nein	17	14,7	36,2	100,0
	Gesamt	47	40,5	100,0	
Fehlend	System	69	59,5		
Gesamt		116	100,0		

Zufriedenheit mit Arbeit insgesamt

- Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	47	40,5	43,1	43,1
	eher zufrieden	48	41,4	44,0	87,2
	weder zufrieden noch unzufrieden	7	6,0	6,4	93,6
	eher unzufrieden	7	6,0	6,4	100,0
	Gesamt	109	94,0	100,0	
Fehlend	System	7	6,0		
Gesamt		116	100,0		

- Bewertung: Schultypen

Kollegenschaft, Schulleitung, Selbsteinschätzung, Teamarbeit

Bericht

S_Integration		Kollegenschaft	Schulleitung	Selbsteinschätzung	Team
1,00	Mittelwert	3,3218	4,4074	3,3929	6,1515
	N	29	27	28	22
	Standardabweichung	,84272	1,24836	,77541	,89518
2,00	Mittelwert	2,9740	4,1861	3,2613	5,4521
	N	77	77	74	73
	Standardabweichung	,83555	1,19513	,75503	1,48695
Insgesamt	Mittelwert	3,0692	4,2436	3,2974	5,6140
	N	106	104	102	95
	Standardabweichung	,84793	1,20698	,75911	1,40020

Vernetzende Arbeitsweisen

Bericht

S_Integration		Wie bewerten Sie diese Helferkonferenzen?	Wie zufrieden sind Sie mit der diesbezüglichen Vorgangsweise?	Erachten Sie diese Teamgespräche für wichtig?
1,00	Mittelwert	1,60	2,06	1,25
	N	25	18	20
	Standardabweichung	,764	,998	,444
2,00	Mittelwert	1,67	2,31	1,38
	N	63	42	39
	Standardabweichung	,783	,811	,590
Insgesamt	Mittelwert	1,65	2,23	1,34
	N	88	60	59
	Standardabweichung	,774	,871	,545

Materiale Bedingungen

Bericht

S_Integration		Klgrößeneu	Klzusneu	Uneu	Raumneu
1,00	Mittelwert	4,1034	3,4828	4,0000	3,4483
	N	29	29	29	29
	Standardabweichung	,85960	1,08958	1,13389	1,40372
2,00	Mittelwert	3,4615	3,0641	3,7949	3,0779
	N	78	78	78	77
	Standardabweichung	1,26586	1,13206	1,02386	1,46688
Insgesamt	Mittelwert	3,6355	3,1776	3,8505	3,1792
	N	107	107	107	106
	Standardabweichung	1,20057	1,13115	1,05333	1,45273

Darstellung der Indizes

- Kolleg(inn)enschaft

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,764	3

Statistiken

Kollegenschaft

N	Gültig	107
	Fehlend	9
	Mittelwert	3,0779
	Median	3,3333
	Modus	4,00
	Standardabweichung	,84870

Kolleg(inn)enschaft

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,67	3	2,6	2,8	2,8
1,00	1	,9	,9	3,7
1,33	3	2,6	2,8	6,5
1,67	4	3,4	3,7	10,3
2,00	4	3,4	3,7	14,0
2,33	8	6,9	7,5	21,5
2,67	10	8,6	9,3	30,8
3,00	17	14,7	15,9	46,7
3,33	15	12,9	14,0	60,7
3,67	20	17,2	18,7	79,4
4,00	22	19,0	20,6	100,0
Gesamt	107	92,2	100,0	
Fehlend System	9	7,8		
Gesamt	116	100,0		

- Index Schulleitung

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,913	4

Statistiken

Schulleitung

N	Gültig	105
	Fehlend	11
Mittelwert		3,1881
Median		3,5000
Modus		4,00
Standardabweichung		,90257

Schulleitung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,25	2	1,7	1,9	1,9
,75	2	1,7	1,9	3,8
1,25	1	,9	1,0	4,8
1,50	4	3,4	3,8	8,6
1,75	2	1,7	1,9	10,5
2,00	1	,9	1,0	11,4
2,25	6	5,2	5,7	17,1
2,50	6	5,2	5,7	22,9
2,75	5	4,3	4,8	27,6
3,00	9	7,8	8,6	36,2
3,25	9	7,8	8,6	44,8
3,50	13	11,2	12,4	57,1
3,75	16	13,8	15,2	72,4
4,00	29	25,0	27,6	100,0
Gesamt	105	90,5	100,0	
Fehlend -99,00	8	6,9		
-24,75	3	2,6		
Gesamt	11	9,5		
Gesamt	116	100,0		

- Teamarbeit

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,921	5

Statistiken

Teamarbeit

N	Gültig	96
	Fehlend	20
Mittelwert		3,3750
Median		3,8000
Modus		4,00
Standardabweichung		,83817

Teamarbeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,00	1	,9	1,0	1,0
1,00	1	,9	1,0	2,1
1,20	1	,9	1,0	3,1
1,40	2	1,7	2,1	5,2
1,60	1	,9	1,0	6,3
1,80	1	,9	1,0	7,3
2,00	1	,9	1,0	8,3
2,20	3	2,6	3,1	11,5
2,40	2	1,7	2,1	13,5
2,60	4	3,4	4,2	17,7
2,80	7	6,0	7,3	25,0
3,00	7	6,0	7,3	32,3
3,40	5	4,3	5,2	37,5
3,60	7	6,0	7,3	44,8
3,80	15	12,9	15,6	60,4
4,00	38	32,8	39,6	100,0
Gesamt	96	82,8	100,0	
Fehlend -19,80	20	17,2		
Gesamt	116	100,0		

- Schulleitung, Kollegenschaft, Teamarbeit

Bericht

S_Integration	Schulleitung	Kollegenschaf t	Teamarbeit
1,00 Mittelwert	3,3056	3,3218	3,6909
N	27	29	22
Standardabweichung	,93627	,84272	,53711
2,00 Mittelwert	3,1396	2,9740	3,2712
N	77	77	73
Standardabweichung	,89635	,83555	,89217
Insgesamt Mittelwert	3,1827	3,0692	3,3684
N	104	106	95
Standardabweichung	,90524	,84793	,84012

- Arbeitszufriedenheit

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,734	3

Statistiken

Arbeitszufriedenheit

N	Gültig	108
	Fehlend	8
Mittelwert		3,4198
Median		3,6667
Modus		4,00
Standardabweichung		,63699

Arbeitszufriedenheit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,67	1	,9	,9	,9
1,33	1	,9	,9	1,9
2,00	3	2,6	2,8	4,6
2,33	4	3,4	3,7	8,3
2,67	6	5,2	5,6	13,9
3,00	18	15,5	16,7	30,6
3,33	17	14,7	15,7	46,3
3,67	20	17,2	18,5	64,8
4,00	38	32,8	35,2	100,0
Gesamt	108	93,1	100,0	
Fehlend System	8	6,9		
Gesamt	116	100,0		

- Identifikation (wurde in der Diplomarbeit nicht beschrieben)

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,838	5

Identifikation

N	Gültig	103
	Fehlend	13
Mittelwert		2,9981
Median		3,2000
Modus		3,40 ^a
Standardabweichung		,82248

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Identifikation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,40	1	,9	1,0	1,0
	,60	1	,9	1,0	1,9
	,80	1	,9	1,0	2,9
	1,00	1	,9	1,0	3,9
	1,20	1	,9	1,0	4,9
	1,40	1	,9	1,0	5,8
	1,60	2	1,7	1,9	7,8
	1,80	3	2,6	2,9	10,7
	2,00	4	3,4	3,9	14,6
	2,20	3	2,6	2,9	17,5
	2,40	6	5,2	5,8	23,3
	2,60	7	6,0	6,8	30,1
	2,80	8	6,9	7,8	37,9
	3,00	8	6,9	7,8	45,6
	3,20	11	9,5	10,7	56,3
	3,40	13	11,2	12,6	68,9
	3,60	9	7,8	8,7	77,7
	3,80	13	11,2	12,6	90,3
	4,00	10	8,6	9,7	100,0
	Gesamt	103	88,8	100,0	
Fehlend	System	13	11,2		
Gesamt		116	100,0		

Hypothesenüberprüfung

- Vernetzende Arbeitsweisen
 - Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	46	39,7	43,0	43,0
	2,00	39	33,6	36,4	79,4
	3,00	22	19,0	20,6	100,0
	Gesamt	107	92,2	100,0	
Fehlend	System	9	7,8		
Gesamt		116	100,0		

- Bewertung der Zusammenarbeit

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen? gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,085	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzniveaus werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

- Wunsch nach mehr Zusammenarbeit

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Würden Sie sich mehr Zusammenarbeit mit diesen Berufsgruppen wünschen? gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,008	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanzniveaus werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

- Institutionalisierte Form des beruflichen Austauschs
- Teamarbeit

- Kein Team/Team – Arbeitszufriedenheit

Unterrichten Sie mindestens 1 Stunde mit einer anderen Lehrperson in	Mittelwert	N	Standardabweichung
Ja	3,4456	95	,63880
Nein	3,1944	12	,62697
Insgesamt	3,4174	107	,63953

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Unterrichten Sie mindestens 1 Stunde mit einer anderen Lehrperson in gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,122	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

- Keine/wenig Teamarbeit/häufigere Teamarbeit und Arbeitszufriedenheit
 - 1: keine Teamarbeit oder bis zu 7 Stunden im Team (wöchentlich)
 - 2: ab 8 Stunden im Team (wöchentlich)

- Helferkonferenzen und Schulgespräche

Eine neue Variable, die die Zusammenarbeit mit eher formellem Charakter misst, wird gebildet. Ausprägung „1“ bedeutet das regelmäßige Abhalten von Schulgesprächen und das Stattfinden von Helferkonferenzen in schwierigen Situationen, Ausprägung „2“ bezeichnet das Abhalten entweder von Schulteamsgesprächen oder Helferkonferenzen und „3“ steht für all jene, bei denen keines solcher Treffen abgehalten wird. Die Mittelwerte der Arbeitszufriedenheitsindexvariablen reduzieren sich mit der Abnahme der Treffen, die Unterschiede der Mediane zwischen den einzelnen Gruppen sind signifikant.

Treffenformell

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	58	50,0	54,2	54,2
	2,00	33	28,4	30,8	85,0
	3,00	16	13,8	15,0	100,0
	Gesamt	107	92,2	100,0	
Fehlend	System	9	7,8		
Gesamt		116	100,0		

➤ Regelungsmechanismus - Beratungslehrkräfte

Um diese Hypothese zu überprüfen, wird eine neue Variable berechnet. „1“ bedeutet einen sehr häufigen beziehungsweise häufigen Einsatz von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern und einheitlichen Regelungsmechanismen, „2“ steht für sehr häufigen/häufigen Einsatz ohne Regelung beziehungsweise Regelung und selteneren Einsatz und „3“ beschreibt jene, die in Schulen arbeiten, wo weder einheitliche Regelungsmechanismen noch der Einsatz von Beratungslehrerinnen oder Beratungslehrern erfolgt.

Regelung_plus_Beratungslehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	47	40,5	43,5	43,5
	2,00	41	35,3	38,0	81,5
	3,00	20	17,2	18,5	100,0
	Gesamt	108	93,1	100,0	
Fehlend	System	8	6,9		
Gesamt		116	100,0		

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Regelung_plus_Beratungslehrer gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,019	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanzwerte werden angezeigt. Das Signifikanzniveau 05.

➤ Regelungsmechanismen und Helferkonferenzen

Um diese Hypothese zu überprüfen, muss eine neue Variable berechnet werden. „1“ bedeutet einen sehr häufigen beziehungsweise häufigen Einsatz von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern und das Stattfinden von Helferkonferenzen, „2“ steht für sehr häufigen/häufigen Einsatz von Beratungslehrkräften ohne Helferkonferenz beziehungsweise Helferkonferenz und selteneren Einsatz und „3“ beschreibt jene, die in Schulen arbeiten, wo weder Helferkonferenzen stattfinden noch der Einsatz von Beratungslehrerinnen oder Beratungslehrern erfolgt.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Beide Strategien	3,6049	54	0,50188
Entweder /Oder	3,2650	39	0,76158
Keine Strategie	3,1795	13	0,57115
Insgesamt	3,4277	106	0,63871

➤ Helferkonferenzen und Beratungslehrkräfte

Ber_Helf

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	64	55,2	71,9	71,9
	2,00	21	18,1	23,6	95,5
	3,00	4	3,4	4,5	100,0
	Gesamt	89	76,7	100,0	
Fehlend	System	27	23,3		
Gesamt		116	100,0		

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Ber_Helf gleich	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,024	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau 05.

- Regelungsmechanismus, Helferkonferenzen und Beratungslehrkräfte

Die zuvor gebildete Variable „Regelung plus Beratungslehrkraft“ wird mit der Variable „Helferkonferenzen“ kombiniert.

Regelung/Beratungsl./Helferkonferenzen	Mittelwert	N	Standardabweichung
Alle Strategien	3,6047	43	0,52076
2 von 3 Strategien	3,4902	34	0,54578
1 von 3 Strategien	3,0580	23	0,79552
Keine der Strategien	3,2222	6	0,75031
Insgesamt	3,4277	106	0,63871

- Materiale Bedingungen

- Räumlichkeiten

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Medianwerte von Arbeitszufriedenheit sind über Kategorien von Räumlichkeiten gleich.	Mediantest unabhängiger Stichproben	,183	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzniveaus werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

- Klassenzusammensetzung

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Klassenzusammensetzung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,002	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanzniveaus werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

➤ Klassengröße

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Klassengröße gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,035	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau .05.

➤ Unterrichtsmaterialien

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Unterrichtsmaterialien gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,006	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau .05.

- Beeinträchtigungsart

Lernbehinderung

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Bitte kreuzen Sie an, welche Behinderungsart bei Lernbehinderung gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,158	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist

Verhaltensbehinderung

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Bitte kreuzen Sie an, welche Behinderungsart bei Schwerstbehinderung gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,832	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist

Schwerstbehinderung

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Bitte kreuzen Sie an, welche Behinderungsart bei gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,314	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist

Körperbehinderung

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Bitte kreuzen Sie an, welche Behinderungsart bei Körperbehinderung gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,316	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist

- Schultyp
- Bewertung Kollegenschaft/Schulleitung/Team

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Kollegenschaft ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,021	Nullhypothese ablehnen.
2	Die Verteilung von Schulleitung ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,294	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Teamarbeit ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,051	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .

Bewertung Kollegenschaft/Schulleitung/Team und Arbeitszufriedenheit in Sonderschulen

Korrelationen

			Arbeitszufriedenheit	Schulleitung	Teamarbeit	Kollegenschaft
Spearman-Rho	Arbeitszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,555**	-,063	,439*
		Sig. (2-seitig)	.	,003	,781	,017
		N	29	27	22	29
Schulleitung	Schulleitung	Korrelationskoeffizient	,555**	1,000	-,095	,641**
		Sig. (2-seitig)	,003	.	,690	,000
		N	27	27	20	27
Teamarbeit	Teamarbeit	Korrelationskoeffizient	-,063	-,095	1,000	-,013
		Sig. (2-seitig)	,781	,690	.	,953
		N	22	20	22	22
Kolleg(inn)enschaft	Kolleg(inn)enschaft	Korrelationskoeffizient	,439*	,641**	-,013	1,000
		Sig. (2-seitig)	,017	,000	,953	.
		N	29	27	22	29

Bewertung Kollegenschaft/Schulleitung/Team und Arbeitszufriedenheit in Regelschulen

Korrelationen

			Arbeitszufriedenheit	Teamarbeit	Schulleitung	Kollegenschaft
Spearman-Rho	Arbeitszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,339**	,498**	,390**
		Sig. (2-seitig)	.	,004	,000	,001
		N	78	72	76	76
Teamarbeit	Teamarbeit	Korrelationskoeffizient	,339**	1,000	,379**	,538**
		Sig. (2-seitig)	,004	.	,001	,000
		N	72	73	71	72
Schulleitung	Schulleitung	Korrelationskoeffizient	,498**	,379**	1,000	,660**
		Sig. (2-seitig)	,000	,001	.	,000
		N	76	71	77	75
Kollegenschaft	Kollegenschaft	Korrelationskoeffizient	,390**	,538**	,660**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,001	,000	,000	.
		N	76	72	75	77

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Teamarbeit in Sonderschulen

**Unterrichten Sie mindestens 1 Stunde mit einer anderen Lehrperson
in**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	22	75,9	75,9	75,9
nein	7	24,1	24,1	100,0
Gesamt	29	100,0	100,0	

Wie viele Stunden Ihrer wöchentlichen Unterrichtstätigkeit arbeiten Sie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis zu 7 Stunden	6	20,7	27,3	27,3
	zwischen 8 und 15 Stunden	8	27,6	36,4	63,6
	mehr als 15 Stunden	8	27,6	36,4	100,0
	Gesamt	22	75,9	100,0	
Fehlend	System	7	24,1		
Gesamt		29	100,0		

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,672 ^a	1	,010		
Kontinuitätskorrektur ^b	5,011	1	,025		
Likelihood-Quotient	5,911	1	,015		
Exakter Test nach Fisher				,016	,016
Zusammenhang linear- mit-linear	6,610	1	,010		
Anzahl der gültigen Fälle	107				

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,25.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

➤ Regelung - Helferkonferenz/Schultyp

Reg_Ber * S_Integration Kreuztabelle

Anzahl

		S_Integration		Gesamt
		1,00	2,00	
Reg_Helfe	1,00	18	36	54
	2,00	7	32	39
	3,00	3	10	13
Gesamt		28	78	106

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,842 ^a	2	,241
Likelihood-Quotient	2,902	2	,234
Zusammenhang linear-mit-linear	1,733	1	,188
Anzahl der gültigen Fälle	106		

a. 1 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,43.

➤ Schultyp/Regelung/Beratungslehrer

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,389 ^a	2	,823
Likelihood-Quotient	,418	2	,811
Zusammenhang linear-mit-linear	,058	1	,810
Anzahl der gültigen Fälle	106		

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,279 ^a	1	,131	,179	,099
Kontinuitätskorrektur ^b	1,653	1	,199		
Likelihood-Quotient	2,300	1	,129		
Exakter Test nach Fisher					
Zusammenhang linear-mit-linear	2,257	1	,133		
Anzahl der gültigen Fälle	103				

- Zusammenhang (Schultyp/Schulteam und Helferkonferenzen)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,457 ^a	2	,178
Likelihood-Quotient	3,674	2	,159
Zusammenhang linear mit-linear	3,395	1	,065
Anzahl der gültigen Fälle	106		

a. 1 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,23.

- Bewertung materialer Bedingungen

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Klassengröße ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,019	Nullhypothese ablehnen.
2	Die Verteilung von Klassenzusammensetzung ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,079	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Unterrichtsmaterialien ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,222	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von Räumlichkeiten ist über Kategorien von S_Integration gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,235	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzwerte werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .0

➤ Schultyp – Arbeitszufriedenheit

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von S_Integration gleich	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,125	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05

➤ Zusammenfassung Schultypen

Identifikation (siehe oben bei Indexbildung) in Sonderschule

Korrelationen

			Arbeitszufriedenheit	Identifikation
Spearman-Rho	Arbeitszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,526**
		Sig. (2-seitig)		,004
		N	29	28
	Identifikation	Korrelationskoeffizient	,526**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,004	
		N	28	28

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Identifikation in Regelschule

Korrelationen

			Arbeitszufriedenheit	Identifikation
Spearman-Rho	Arbeitszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,573**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	78	73
	Identifikation	Korrelationskoeffizient	,573**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	73	74

Demographische Merkmale

- Schulstandort

Bericht

Arbeitszufriedenheit

Befindet sich Ihre Schule in einem Ort, der...	Mittelwert	N	Standardabweichung
weniger als 5000 Einwohner hat.	3,3725	34	,61280
zwischen 5000 und 20000 Einwohnern hat.	3,3784	37	,72078
über 20000 Einwohnern hat.	3,4907	36	,57727
Insgesamt	3,4143	107	,63748

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Befindet sich Ihreunabhängiger Schule in einem Ort, der... gleich	Kruskal-Wallis-Test Stichproben	,732	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau is

- Beschäftigungsdauer

Bericht

Arbeitszufriedenheit

Ihre Beschäftigungsdauer ist...	Mittelwert	N	Standardabweichung
Vollzeit	3,4493	92	,59389
Teilzeit (50% - 90%)	3,2222	15	,86984
Teilzeit (weniger als 50%)	3,6667	1	.
Insgesamt	3,4198	108	,63699

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Ihre Beschäftigungsdauer ist... gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,641	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist 0,05.

- Berufserfahrung

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Arbeitszufriedenheit ist über Kategorien von Wie viele Jahre arbeiten Sie schon im Lehrberuf gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,549	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist 0,05.

Brief an Lehrerinnen und Lehrer

Sehr geehrte Frau Kollegin,
sehr geehrter Herr Kollege,

mein Name ist Elisabeth Schmidt. Ich arbeite in Niederösterreich als Sonderschullehrerin und studiere Soziologie. Für meine Diplomarbeit führe ich in der Steiermark eine Erhebung zum Thema „Arbeitszufriedenheit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen“ durch. Sehr wichtig sind mir dabei die Erfassung von schulinternen und organisatorischen Aspekten, die meiner Meinung nach die Arbeitsweise und Arbeitszufriedenheit stark beeinflussen. In einem unterstützenden Umfeld macht die Arbeit mehr Spaß und Schwierigkeiten, die gerade in dieser Berufssparte häufig auftreten, können leichter bewältigt werden.

Dieser Fragebogen richtet sich nur an Lehrerinnen und Lehrer (mit allen Lehrämtern), die mindestens 10 Stunden Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klassensituation (also nicht in einer Einzelbetreuung) unterrichten.

Es würde mich sehr freuen, wenn Sie an der Befragung teilnehmen würden, da ich nur so zu aussagekräftigen Ergebnissen komme. Wenn Sie folgenden Link anklicken,

<http://survey.soz.univie.ac.at:8080/AskMeOnline/paedagogen.html>

kommen Sie direkt zu den Fragen, deren Beantwortung schätzungsweise 8 - 10 Minuten in Anspruch nehmen wird.

Falls Sie an den Ergebnissen der Erhebung oder an meiner Diplomarbeit interessiert sind, wenden Sie sich bitte an mich (a9905302@unet.univie.ac.at)! Ich werde Ihnen gerne Informationen zukommen lassen.

Mit herzlichstem Dank und freundlichen Grüßen,

Elisabet Schmidt

Auswirkungen arbeitsplatzspezifischer
Bedingungen auf die
Arbeitszufriedenheit von
Sonderpädagoginnen und
Sonderpädagogen

18. Mai 2011

Elisabet Schmidt

2. Schulleitung

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft teils/teils zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Die Schulleitung hat großes Vertrauen in mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde meine Schulleiterin/meinen Schulleiter fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung versucht, benötigte Ressourcen bereitzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung sollte mich in administrativer Hinsicht mehr unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kommunikationsform seitens der Schulleitung ist unterstützend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung erkennt meine Arbeitsleistung an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nur geringes Vertrauen in die Bereitschaft meiner Schulleitung, sich für meine beruflichen Interessen einzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Selbsteinschätzung

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft teils/teils zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Mein Mitspracherecht bei schulischen Anliegen ist groß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es macht mir Freude, für diese Schule zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal habe ich das Gefühl, dass meine Arbeit in meiner Schule wenig zählt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich eine befreundete Kollegin oder einen befreundeten Kollegen hätte, würde ich dieser oder diesem raten an meiner Schule zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Arbeit kann ich Entscheidungen autonom treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Schulleitung

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft teils/teils zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Die Schulleitung hat großes Vertrauen in mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde meine Schulleiterin/meinen Schulleiter fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung versucht, benötigte Ressourcen bereitzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung sollte mich in administrativer Hinsicht mehr unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kommunikationsform seitens der Schulleitung ist unterstützend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung erkennt meine Arbeitsleistung an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nur geringes Vertrauen in die Bereitschaft meiner Schulleitung, sich für meine beruflichen Interessen einzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Selbsteinschätzung

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft teils/teils zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Mein Mitspracherecht bei schulischen Anliegen ist groß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es macht mir Freude, für diese Schule zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal habe ich das Gefühl, dass meine Arbeit in meiner Schule wenig zählt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich eine befreundete Kollegin oder einen befreundeten Kollegen hätte, würde ich dieser oder diesem raten an meiner Schule zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Arbeit kann ich Entscheidungen autonom treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zusammenarbeit

Die nächsten Fragenblöcke beschäftigen sich mit der Zusammenarbeit im Klassen- und Schulteam beziehungsweise mit anderen Einrichtungen.

4. Unterrichten Sie mindestens 1 Stunde mit einer anderen Lehrperson in einer Klasse (Teamarbeit)?

ja
nein

Wenn bei der 4. Frage die 1. Kategorie ausgewählt wurde
dann bitte weiter bei der 6. Frage.

5. Würden Sie in Ihrer jetzigen Unterrichtssituation lieber im Team arbeiten?

ja
nein

dann bitte weiter bei der 9. Frage.

6. Wie viele Stunden Ihrer wöchentlichen Unterrichtstätigkeit arbeiten Sie im Team?

bis zu 7 Stunden
zwischen 8 und 15 Stunden
mehr als 15 Stunden

7. Welche Aussage trifft auf Sie zu?

Ich bin mit der Anzahl der Stunden, die ich im Team arbeite, zufrieden.
Ich werde gerne mehr Stunden im Team arbeiten.
Ich würde gerne weniger Stunden im Team arbeiten.

8. Bitte geben Sie nun wieder an, wie sehr folgende Aussagen auf Ihr Team zutreffen und zwar auf die Teampartnerin/den Teampartner bezogen, mit der/dem Sie am häufigsten zusammenarbeiten.

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft teils/teils zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Wir unterstützen uns gegenseitig bei der Erledigung unserer Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde lieber mit einer anderen Person zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir halten uns über arbeitsrelevante Dinge gegenseitig am Laufenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir alle haben Einfluss auf Entscheidungen im Team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserem Team herrscht ein gutes Vertrauensverhältnis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir treffen uns zu selten, um effektiv zu kommunizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Finden in Ihrer Schule **regelmäßig** Teamgespräche statt, an denen alle betroffenen Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung beteiligt sind?

ja
nein

Wenn bei der 9. Frage die 2. Kategorie ausgewählt wurde
dann bitte weiter bei der 11. Frage.

10. Erachten Sie diese Teamgespräche für wichtig?

wichtig
eher wichtig
weder wichtig noch unwichtig
eher unwichtig
unwichtig

dann bitte weiter bei der 12. Frage.

11. Würden Sie gerne solche Teamgespräche führen?

- ja
- nein

12. Wie häufig besteht in Ihrer momentanen Lehrtätigkeit eine Zusammenarbeit mit Menschen anderer Berufsgruppen wie Jugendwohlfahrt, Psychiatrie, Behinderteneinrichtungen etc.?

- sehr häufig
- häufig
- manchmal
- selten
- nie

13. Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen?

- sehr gut
- gut
- weder gut noch schlecht
- eher schlecht
- sehr schlecht

Wenn bei der 12. Frage die 5. Kategorie ausgewählt wurde

dann bitte weiter bei der 14. Frage.

14. Würden Sie sich mehr Zusammenarbeit mit diesen Berufsgruppen wünschen?

- ja
- nein

Krisensituationen

Gerade bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können Verhaltensschwierigkeiten auftreten, die im Extremfall auch Formen körperlicher Gewalt annehmen können. Die nächsten Fragen beschäftigen sich mit dem Umgang mit solchen Eskalationen.

15. Gibt es an Ihrer Schule einheitliche Regelungsmechanismen bezüglich eskalierender Situationen seitens der SchülerInnen (Beispiel: ein Schüler wird gewalttätig).

- ja
- nein

20. Wie sehr erlauben Ihnen folgende Rahmenbedingungen so zu unterrichten, wie Sie sich das vorstellen?

Bitte beurteilen Sie nach dem Schulnotensystem!

1...bedeutet, dass die jeweilige Rahmenbedingung es Ihnen voll und ganz erlaubt so zu unterrichten, wie Sie sich das vorstellen.

5...bedeutet, dass die jeweilige Rahmenbedingung Sie voll und ganz daran hindert, nach ihren Vorstellungen zu unterrichten.

	1	2	3	4	5
Lehrplan	<input type="radio"/>				
Klassengröße	<input type="radio"/>				
Klassenzusammensetzung	<input type="radio"/>				
Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>				
Räumlichkeiten	<input type="radio"/>				
Unterstützung durch den Bezirksschulrat	<input type="radio"/>				
Unterstützung durch den Landesschulrat	<input type="radio"/>				

Nun haben Sie es gleich geschafft...

Ich habe eine Reihe von Fragen über die Zufriedenheit an Ihrem Arbeitsplatz zusammengestellt. Bitte beurteilen Sie spontan, wie zufrieden Sie mit den einzelnen Bereichen sind.

- 21.

	sehr zufrieden	eher zufrieden	weder zufrieden noch unzufrieden	eher unzufrieden	unzufrieden
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulklima insgesamt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit, Fortbildungen zu besuchen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit dem Bereich, in dem Sie eingesetzt sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Berufswahl?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es folgen nur noch kurze Fragen zu Ihrer Klassen- und Schulsituation und statistische Daten. Schon jetzt vielen Dank für Ihren zentralen Beitrag zum Gelingen der Untersuchung!

20. Wie sehr erlauben Ihnen folgende Rahmenbedingungen so zu unterrichten, wie Sie sich das vorstellen?

Bitte beurteilen Sie nach dem Schulnotensystem!

1...bedeutet, dass die jeweilige Rahmenbedingung es Ihnen voll und ganz erlaubt so zu unterrichten, wie Sie sich das vorstellen.

5...bedeutet, dass die jeweilige Rahmenbedingung Sie voll und ganz daran hindert, nach ihren Vorstellungen zu unterrichten.

	1	2	3	4	5
Lehrplan	<input type="radio"/>				
Klassengröße	<input type="radio"/>				
Klassenzusammensetzung	<input type="radio"/>				
Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>				
Räumlichkeiten	<input type="radio"/>				
Unterstützung durch den Bezirksschulrat	<input type="radio"/>				
Unterstützung durch den Landesschulrat	<input type="radio"/>				

Nun haben Sie es gleich geschafft...

Ich habe eine Reihe von Fragen über die Zufriedenheit an Ihrem Arbeitsplatz zusammengestellt. Bitte beurteilen Sie spontan, wie zufrieden Sie mit den einzelnen Bereichen sind.

- 21.

	sehr zufrieden	eher zufrieden	weder zufrieden noch unzufrieden	eher unzufrieden	unzufrieden
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit dem Schulklima insgesamt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit, Fortbildungen zu besuchen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit dem Bereich, in dem Sie eingesetzt sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Berufswahl?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es folgen nur noch kurze Fragen zu Ihrer Klassen- und Schulsituation und statistische Daten. Schon jetzt vielen Dank für Ihren zentralen Beitrag zum Gelingen der Untersuchung!

28. Sind Sie klassenführende Lehrerin oder klassenführender Lehrer?

- ja
- nein

29. Befindet sich Ihre Schule in einem Ort, der...

- weniger als 5000 EinwohnerInnen hat.
- zwischen 5000 und 20 000 EinwohnerInnen hat.
- über 20000 EinwohnerInnen hat.

30. Sie sind

- männlich.
- weiblich.

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!

ENDE

Kurzzusammenfassung

Diese Diplomarbeit untersucht Faktoren, die sich auf die Arbeitszufriedenheit von den im Bereich der Sonderpädagogik tätigen Lehrkräften auswirken. Der Fokus wird auf unterstützende und vernetzende Arbeitsweisen und materiale Bedingungen gelegt. Die Arbeit versucht, jene für die Sonderpädagogik relevanten Aspekte zu identifizieren. Unterstützend können Kolleg(inn)enschaft und Schulleitung sein, die vernetzenden Aspekte beinhalten Teamarbeit, Multiprofessionalität und gemeinsame Vorgangsweise in schwierigen Situationen. Ob und wie sich materiale Bedingungen wie Klassengröße, -zusammensetzung, Unterrichtsmaterialien und Räumlichkeiten auf die Zufriedenheit auswirken, beziehungsweise welche Bedeutung sie im Vergleich zu den Arbeitsweisen haben, wird ebenso bearbeitet. Mit einer Literaturanalyse, der Beschreibung bereits vorhandener Studien und der Auswertung der Erhebung, die im Zuge der Diplomarbeit in der Steiermark an Pädagoginnen und Pädagogen, die im Bereich der Sonderpädagogik arbeiten, durchgeführt wurde, werden die Fragestellungen beantwortet. Besonders wichtige Einflussfaktoren sind die Schulleitung und die vernetzenden Arbeitsweisen in schwierigen Situationen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im letzten Kapitel zusammengefasst.

Abstract

This thesis analyses elements, which impact the work satisfaction of teachers in the field of special education. Emphasis is put on supporting and network-building working procedures and external conditions. For the special education relevant aspects should be identified in the thesis. Colleagues and principals may be supporting, the network-building aspects include team work, multi-professionalism and general procedures in demanding situations. If and how external conditions such as the size of classrooms, classroom composition, teaching material and the location opportunities impact the satisfaction or which meaning they have in comparison to working procedures is drawn up. With an analysis of literature, the description of existing studies and the analysis and interpretation of the survey, which was performed with teachers working in the field of special education in the course of this thesis within the area of Steiermark, the questions are responded. Especially the principals and the network-building working procedurs in difficult situations correlate with work satsifation. The gained results are summed up in the last chapter.

LEBENS LAUF

Elisabet Schmidt

Geburtsdatum/ -ort: 15. 5. 1978, Horn, NÖ

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

1984 - 1988: Volksschule, Horn

1988 - 1996: Bundesgymnasium, Horn

29. Mai 1996: Ablegung der Reifeprüfung

1996 - 1999: Pädagogische Akademie in Krems

24. Juni 1999: Ablegung der Lehramtsprüfung für Sonderschulen

1999/2000: tätig als Sonderschullehrerin in Wien

ab 2000: tätig als Sonderschullehrerin in Niederösterreich

Weiterbildung:

2002: Zusatzqualifikation Motopädagogik

2002/03: Akademielehrgang: Freizeitpädagogik, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien

2003/04: Akademielehrgang: Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeit, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien

2003/04: Lehrgang Gewaltfreiheit, Internationaler Versöhnungsbund, Wien

2004/05: Grundlehrgang nach Augusto Boal, VHS Meidling

2005/06: Grund- und Aufbaukurs „Darstellendes Spiel“, Pädagogisches Institut des Bundes für NÖ

seit 2006: Diplomstudium der Soziologie