



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lust und Last im Fremdsprachenunterricht.
Eine qualitative Untersuchung der Berufszufriedenheit
von österreichischen FremdsprachenlehrerInnen.

verfasst von

Maria Sturn, Bakk.phil. MA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Betreut von:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

DANKSAGUNG

Danken möchte ich meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, für die wertvollen Anregungen und die stets prompte Rückmeldung während des Entstehens dieser Abschlussarbeit. Dank gilt ebenso den LehrerInnen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt und so wertvolle Einblicke in ihr Berufsleben gewährt haben.

Danken möchte ich aber auch meinem Mann Johannes, der mich bei meinem Wunsch, ein zweites Mal zu studieren, allseits unterstützt, mir bei meiner gleichzeitigen Berufstätigkeit den Rücken frei gehalten und mich immer wieder ermutigt hat, weiterzumachen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
1.1	Begründung der Themenwahl	9
1.2	Problemstellung und Ziel der Arbeit	10
1.3	Aufbau der Arbeit.....	12
2	Arbeits- und Berufszufriedenheit.....	13
2.1	Begriffsklärung.....	13
2.2	Dimensionen der Arbeits- und Berufszufriedenheit.....	14
2.3	Theoretische Ansätze und Modelle	15
2.3.1	Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al. (1959).....	15
2.3.2	Die Formen der Arbeits(un)zufriedenheit nach Bruggemann et al. (1975).....	16
2.3.3	Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz (1979).....	18
2.3.4	Weitere theoretische Konzepte der Arbeitszufriedenheit	19
2.4	Messung der Arbeitszufriedenheit.....	19
2.5	Zusammenfassung	20
3	Die Erforschung beruflicher Zufriedenheit bei Lehrkräften.....	21
3.1	Geschichtliche Entwicklung.....	21
3.2	Quantitative Forschung zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen.....	21
3.2.1	Merz (1979)	21
3.2.2	Ipfling et al. (1995)	22
3.2.3	Grunder und Bieri (1995).....	24
3.2.4	Die Studie LehrerIn 2000.....	25
3.3	Zentrale Ergebnisse quantitativer Berufszufriedenheitsforschung bei LehrerInnen ...	29
3.3.1	Allgemeine Berufszufriedenheit	29
3.3.2	Auslöser größter Berufszufriedenheit	29
3.3.3	Auslöser größter Berufsunzufriedenheit	29

3.3.4	Einfluss des Geschlechts.....	29
3.3.5	Einfluss des Lebens- und Dienstalters	30
3.3.6	Einfluss der Schulart	30
3.3.7	Einfluss der unterrichteten Fächer und Doppelbelastung von Frauen.....	30
3.3.8	Einfluss von Belastungen.....	32
3.4	Qualitative Forschung zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen.....	32
3.5	Zusammenfassung	38
4	Der Beruf LehrerIn	39
4.1	Allgemeine Charakteristika des Lehrberufs	39
4.2	Anforderungen im Lehrberuf	40
4.3	Belastung im Lehrberuf.....	43
4.4	Zusammenfassung	47
5	Der Beruf FremdsprachenlehrerIn	47
5.1	Englisch und Französisch als Schulfremdsprachen.....	47
5.2	Zielvorgaben für FremdsprachenlehrerInnen	49
5.3	Die Umsetzung der Lehr- und Lernziele durch FremdsprachenlehrerInnen.....	50
5.4	Persönliche professionelle Weiterentwicklung	51
5.5	Herausforderungen des Sozialgefüges	53
5.6	Zusammenfassung	55
6	Methodologische Anlage und Durchführung der Untersuchung	55
6.1	Begründung der Methode	56
6.2	Der berufsbiographische Ansatz	57
6.3	Operationalisierung des Forschungsprojekts.....	58
6.3.1	Fragestellungen	58
6.3.2	Der Kurzfragebogen.....	59
6.3.3	Der Interviewleitfaden	60
6.3.4	Die Gestaltung der Interviews	65

6.4	Die InterviewpartnerInnen und Interviews.....	67
6.5	Das Auswertungsverfahren	69
6.6	Zusammenfassung	76
7	Ergebnisse.....	76
7.1	Berufswahlmotive und ursprüngliche Erwartungen an den Beruf	77
7.2	Zufriedenstellende Aspekte	80
7.3	Belastende und unzufriedenstellende Aspekte	84
7.4	Unterschied zwischen Englisch und Französisch.....	90
7.5	Strategien zur Aufrechterhaltung der Berufszufriedenheit.....	93
7.6	Tipps für junge LehrerInnen mit Englisch und Französisch	96
7.7	Änderungswünsche und Berufswechsel	98
7.8	Berufs- und Erfahrungsbilanzen.....	100
7.9	Zufriedenheitsdefinitionen	106
8	Fazit.....	108
9	Bibliographie.....	119
10	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	125
11	Anhang.....	126
11.1	Kurzfragebogen	126
11.2	Interviewleitfaden.....	127
12	Résumé.....	128
13	Abstract (Deutsch)	139
14	Abstract (Englisch)	141
15	Curriculum Vitae	143

1 Einleitung

1.1 Begründung der Themenwahl

Die Motivation für die Wahl des Themas der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus meiner persönlichen Berufsbiographie. Nachdem Französisch und Englisch bereits Lieblingsfächer in meiner eigenen Schulzeit waren, entschloss ich mich, nach der Matura auch ein entsprechendes Sprachenstudium aufzunehmen. Jedoch wurde mir damals von mehreren Seiten vom Lehramt abgeraten, wodurch ich mich letztendlich für ein Übersetzer- und Dolmetscherstudium für Französisch und Englisch entschied. Während dieser Studienjahre, ersten Berufserfahrungen als freiberufliche Übersetzerin und Dolmetscherin und einem einjährigen Verwaltungspraktikum in der Personalabteilung des Außenministeriums reifte in mir jedoch der Wunsch, das Lehramtsstudium für „meine“ Fächer nachzuholen. Dank der beginnenden Pensionierungswelle bei Österreichs LehrerInnen konnte ich bereits im Schuljahr 2011/12 in den Schuldienst treten.

Obwohl ich seit mehr als 3 Jahren als Englisch- und Französischlehrerin arbeiten darf, und ich den vielzitierten Praxisschock sowie anfängliche Unsicherheiten langsam überwunden habe, drängt sich – vor allem in den arbeitsreichsten Wochen eines Schuljahres – nach wie vor die Frage auf, ob ich nun tatsächlich den richtigen Beruf gewählt habe, einen Beruf dessen Bild in der Öffentlichkeit größtenteils negativ und verzerrt dargestellt wird, dem dadurch wenig Anerkennung zuteil wird und dessen Prestige im Sinken begriffen ist. Auch drängt sich die Frage auf, ob ich mit meinen zwei Korrekturfächern eine kluge Wahl getroffen habe oder ob ich nicht doch ein zweites, weniger nachbereitungsintensives Fach wählen hätte sollen.

Daraus ergibt sich mein Interesse einerseits an den Herausforderungen und andererseits an den erfreulichen Aspekten im Berufsleben eines Fremdsprachenlehrers/einer Fremdsprachenlehrerin, im Besonderen von LehrerInnen, die, wie ich, zwei Fremdsprachen und damit einhergehend auch zwei sogenannte „Korrekturfächer“ unterrichten. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich daher auf die Situation von Englisch- und FranzösischlehrerInnen und zielt darauf ab, deren berufliche Zufriedenheit zu ergründen.

1.2 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Obwohl die heutigen Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf zahlreich und vielfältig sind, bestätigen Studien eine hohe allgemeine Berufszufriedenheit der LehrerInnen (z.B. LehrerIn 2000, Bieri 2006, Schütz 2009, Gehrman 2003/2013). Gleichzeitig existiert mit 90 bis 100 Publikationen pro Jahr eine international hohe Zahl an Veröffentlichungen zum Thema Lehrerstress (vgl. Rothland 2013: 8). Das Gros dieser Studien basiert auf quantitativen Erhebungsmethoden womit i.d.R. eine Verallgemeinerung der Ergebnisse einher geht. Die oftmals fehlende Unterscheidung nach Schulstufe, Schultyp, sowie Schulfach ist jedoch problematisch zu sehen. Man kann davon ausgehen, dass die Lehrerschaft an sich eine heterogene Gruppe bildet, in der sich Lehrende mit sehr unterschiedlichen Berufsrealitäten konfrontiert sehen. Vor allem im Sekundarbereich dürften insbesondere die Unterrichtsfächer einen entscheidenden Einflussfaktor darstellen.

Darüber hinaus versuchen bestehende Untersuchungen mittels vorab definierter Determinanten, kumulativ Aussagen zu bestimmten Gesichtspunkten des Berufes (Arbeitsumfeld, Bezahlung, Schulleitung, etc.) zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfassen. Dabei werden Aspekte der beruflichen und persönlichen Entwicklung oftmals vernachlässigt. Bei der Erforschung des Komplexes Berufszufriedenheit scheint es jedoch sinnvoll, auch berufliche Entwicklungsprozesse und Erfahrungen von LehrerInnen mit einzubeziehen. Eine solche Herangehensweise entspricht den Eckpfeilern des berufsbiographischen Ansatzes, der die gesamte berufliche Lebensphase einer Lehrperson zum Gegenstand der Analyse macht (vgl. Terhart 1994/1995).

Weiters bieten die zahlreichen quantitativen und vereinzelt qualitativen Befragungen von Lehrkräften nur einen sehr allgemeinen Blick auf die Berufszufriedenheit und selten eine Unterscheidung hinsichtlich des Unterrichtsfaches. Natürlich ist diese Unterscheidung nicht immer relevant, etwa bei der Befragung von GrundschullehrerInnen. Dennoch wird auch bei größer angelegten quantitativen Untersuchungen nicht nach Unterrichtsfach unterschieden (etwa bei der Studie LehrerIn 2000).

Nachdem ich persönlich die Unterrichtsfächer Englisch und Französisch gewählt habe, soll die vorliegende Arbeit vor allem auf die Spezifitäten des Fremdsprachenunterrichts und die daraus resultierenden Wahrnehmungen und Erfahrungen im Hinblick auf Zufriedenheit und Belastung eingehen. FremdsprachenlehrerInnen müssen nicht nur die Konzepte und Methoden des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts umsetzen und anwenden können,

sondern auch laufend Schülerleistungen und Lernfortschritte evaluieren. Im Zuge des Einübens verschiedenster sprachlicher Handlungen mit unterschiedlichen Aufgaben und Inhalten sowie in unterschiedlichen Rollen ergibt sich eine dynamische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dafür benötigen FremdsprachenlehrerInnen wiederum Steuerungskompetenzen, die ein produktives Lernklima und die aktive Mitarbeit aller Lernenden ermöglichen (vgl. Legutke 2010).

Einerseits sehen sich FremdsprachenlehrerInnen also spezifischen Anforderungen und Belastungen gegenüber, andererseits bietet insbesondere der Fremdsprachenunterricht besonders befriedigende Aspekte. Ziel der gegenständlichen Arbeit ist es, einen Einblick in sowohl als besonders belastend empfundene als auch besonders zufriedenstellende Aspekte des Fremdsprachenunterrichtes zu gewähren. Dabei stehen Berufserfahrungen, die die Befragten im Laufe ihrer Lehrtätigkeit gemacht haben, im Vordergrund. Dementsprechend bietet sich für die vorliegende Arbeit eine qualitative Forschungsmethodik an, da sie der Vielseitigkeit der Berufsrealitäten einzelner LehrerInnen Rechnung trägt und gleichzeitig eine Einbindung des berufsbiographischen Ansatzes ermöglicht. Unter diesen Prämissen ergibt sich folgende, übergeordnete Forschungsfrage: Wie steht es um die berufliche Zufriedenheit von Englisch- und FranzösischlehrerInnen? Weiters sind folgende Fragen Gegenstand der Untersuchung: Welche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts werden von den LehrerInnen als belastend empfunden und welche Aspekte lösen Zufriedenheit aus? Welche Aspekte werden als negativ belastend und welche als positiv herausfordernd empfunden? Welche Faktoren sind lediglich zufriedenstellend und welche sind konkret mit einem stark positiven, freudigen Gefühl verbunden? Darüber hinaus soll eruiert werden, ob und worin sich Englisch und Französisch im persönlichen Empfinden der befragten Lehrenden, die auf eine mehrjährige Berufserfahrung in beiden Fächern zurückblicken können, hinsichtlich dieser Aspekte unterscheiden. Welche Berufsbilanz können die Befragten im Rückblick auf ihre Erfahrungen ziehen? Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, welche Strategien sie verfolgen, um Zufriedenheit im Berufsalltag aufrecht zu erhalten.

In diesem Sinne soll die vorliegende Arbeit bestimmte Problembereiche des FremdsprachenlehrerInnendaseins für angehende LehrerInnen bewusst machen. Somit kann ein Beitrag zu einer auf Erfahrungen basierten Darstellung des Berufsbildes FremdsprachenlehrerIn geleistet werden. Nicht zuletzt interessiert die Fragestellung, da das Befinden und die Motivation von LehrerInnen einen prägenden Einfluss auf die SchülerInnen haben. Diese verbringen nicht nur viel Zeit im Fremdsprachenunterricht und mit ihren SprachlehrerInnen, sie brauchen das in

der Schule angeeignete Sprachwissen auch vermehrt in einer sich globalisierenden Welt. Dagegen versucht diese Arbeit Maßnahmen zur Belastungsbewältigung und Professionalisierung von FremdsprachenlehrerInnen aufzuzeigen.

Um auf die vorgestellten Forschungsfragen Antworten zu finden, wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit LehrerInnen geführt, die Englisch und Französisch an einer österreichischen Schule des Sekundarbereichs unterrichten. Die Wahl der Methodik und Sprachenkombination soll eine gezielte Untersuchung der Aspekte Belastung und Zufriedenheit dieser bestimmten LehrerInnengruppe gewährleisten. Die Leitfadeninterviews wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zunächst sollen in Kapitel 2 Begriffsklärungen sowie die allgemeine Berufszufriedenheitsforschung vorgestellt werden. Das anschließende Kapitel fasst den Forschungsstand der Zufriedenheitsforschung im Lehrberuf zusammen, wobei der Großteil der bisherigen Ergebnisse auf quantitativen Studien beruht. In Kapitel 4 werden überblicksmäßig zunächst jene Charakteristika, Anforderungen und Belastungsmomente des Lehrberufs dargestellt, die auf die Gesamtheit der Lehrerschaft zutreffen um daraufhin in Kapitel 5 auf die diesbezüglichen Besonderheiten des Berufs des/der Sprachenlehrers/Sprachenlehrerin einzugehen. Dabei wird das Augenmerk auf Aspekte gelegt, die häufig ihren Niederschlag in Unzufriedenheitsbekundungen der BerufsinhaberInnen finden.

Der darauffolgende Abschnitt, Kapitel 6, ist der methodologischen Anlage und Durchführung der qualitativen Untersuchung, die im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit durchgeführt wurde, gewidmet. Im Ergebniskapitel 7 werden die Ausführungen der UntersuchungsteilnehmerInnen unter Einbeziehung aufschlussreicher Originalzitate systematisch präsentiert. In einem abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf eine Beantwortung der eingangs vorgestellten Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert. Ebenso werden Maßnahmen zur Belastungsbewältigung und Professionalisierung im SprachlehrerInnenberuf resümiert.

2 Arbeits- und Berufszufriedenheit

Arbeits- und Berufszufriedenheit (im Folgenden AZ und BZ) sind traditionell Forschungsgegenstände der betrieblichen Arbeits- und Organisationspsychologie, die auf eine lange Tradition zurückblicken können. Bis dato existiert eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen und theoretischen Ansätzen. Einen Überblick über die Geschichte, Theorien, Messinstrumente sowie Ergebnisse dieser Forschung bieten die vielzitierten Werke von Locke (1976), Neuberger (1985) und Spector (1997).

Den diesbezüglichen Forschungsstand der Arbeits- und Organisationspsychologie fasst auch Abschnitt 3 meiner ersten Abschlussarbeit zusammen (Brandstötter 2009). Diese ist der BZ von DolmetscherInnen gewidmet und beinhaltet eine quantitative Erhebung, an der rund die Hälfte der im österreichischen Berufsverband UNIVERSITAS Austria verzeichneten DolmetscherInnen teilnahm. Die Untersuchung basierte auf einem eigens entwickelten Online-Fragebogen, der neben teilweise offenen Fragen zu Person, Berufsjahren, Einsatzbereichen und (un)befriedigenden Aspekten v.a. Aussagen zur Arbeitssituation enthielt, die von den Befragten auf einer Skala zu beurteilen waren. Die Ergebnisse der Befragung geben einerseits Auskunft über zufriedenstellende und unbefriedigende Aspekte des Berufs DolmetscherIn, andererseits wurden sie zur Prüfung vorab definierter Hypothesen herangezogen. Die Zielgruppe und methodologische Anlage dieser Untersuchung unterscheiden sich daher wesentlich von jener der vorliegenden Arbeit, die sich dem qualitativen Paradigma verschreibt.

Im Folgenden sollen in erster Line nun jene allgemeinen Begriffsdefinitionen und Modelle vorgestellt werden, die für die Erforschung der BZ von LehrerInnen von Interesse sind.

2.1 Begriffsklärung

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition der Begriffe AZ und BZ. Darüber hinaus werden sie einerseits synonym verwendet, andererseits definitiv von einander abgegrenzt. Da die systematische AZ-Forschung in den 1950er Jahren in den USA ihren Ausgang nahm, wird auch in der deutschsprachigen Literatur oft auf englische Definitionen des Konstrukts zurückgegriffen. Eine häufig zitierte Definition stammt von Locke: „Job satisfaction may be defined [...] as a pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one’s job or job experiences” (1976: 1300). Der Begriff “job satisfaction” wird meist mit AZ wiedergegeben, im Sinne der augenblicklichen “Zufriedenheit mit einem gegebenen betrieblichen Arbeitsverhältnis”, was aber nicht gänzlich dem Terminus BZ entspricht. Der Begriff BZ, der im

Englischen teilweise mit „vocational satisfaction“ wiedergegeben wird, bildet die „durchschnittliche AZ über einen längeren Zeitraum, gegebenenfalls unter Bezug auf mehrere Arbeitsverhältnisse und / oder verschiedene Arten von Erwerbstätigkeit“ ab (Bruggemann et al. 1975: 19). Dieser Langzeitbezug sowie die Betonung des Berufsaspektes sprechen für die Verwendung des Begriffes BZ für das vorliegende Forschungsprojekt.

2.2 Dimensionen der Arbeits- und Berufszufriedenheit

Neben der nicht immer getroffenen Unterscheidung zwischen AZ und BZ, ergibt sich die Schwierigkeit der systematischen Erfassung des sehr vielschichtigen Begriffes „Zufriedenheit“ (s. Ammann 2004: 23-37 für einen Überblick philosophischer und soziologischer Abhandlungen zum Thema Glück und Zufriedenheit). So werden AZ bzw. BZ als emotionaler Zustand (vgl. Definition von Locke, Kap. 2.1), Einstellung, Motiv, Persönlichkeitsmerkmal, Werthaltung sowie als Person-Umwelt-Phänomen verstanden (übersichtliche Systematisierungen finden sich bei Neuberger 1985, Bruggemann et al. 1975 sowie Merz 1979). Die meisten ForscherInnen sehen BZ als *subjektives* Befinden, das aus den „Bedingungen und Resultaten der Berufsarbeit resultiert“ und daher als eine „kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation“ (Ammann 2004: 19-22).

In der Alltagswirklichkeit ergänzen sich die einzelnen Facetten zum „Gesamterlebnis“ BZ, das einem umgangssprachlichen Zufriedenheitsbegriff zugrunde liegt (vgl. Ammann 2004: 23). Für die gegenständliche Untersuchung erscheint es ebenso sinnvoll, einen offenen, nicht-restriktiven Zugang, der die Vielschichtigkeit des Reflexionskonstrukts BZ aufrecht erhält, zu wählen, da nicht die Überprüfung einer bestimmten Theorie im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Erfassung und Beschreibung gewisser Aspekte des Berufsalltags von LehrerInnen, die Englisch und Französisch unterrichten. Bei der Auswertung der getätigten Aussagen kann daher nur eine möglichst systematische Interpretation des subjektiv Gemeinten vorgenommen werden. Um die verschiedenen Dimensionen des Konstrukts BZ nachzuempfinden erschien es jedoch sinnvoll, die Befragten selbst nach ihrer persönlichen Definition des Begriffes Zufriedenheit zu fragen. Die jeweiligen Antworten und Interpretationen finden sich in Kapitel 7.

2.3 Theoretische Ansätze und Modelle

Ähnlich schwierig wie die systematische Erfassung des Begriffes BZ stellt sich die theoretische Fundierung des Konstrukts dar. Büssing et al. bezeichnen AZ gar als „eines der ‚theoriefreisten‘ Konzepte“ (2006: 136). Ammann spricht von „einer Ansammlung verschiedenster Blickwinkel zur Erklärung des Konstruktes [...], die sich anscheinend unvereinbar gegenüberstehen“ (Ammann 2004: 38). Oft zitiert werden jedenfalls im Folgenden vorgestellte Motivationstheorien, in deren Mittelpunkt das Wirkungsgefüge menschlicher Motive und Handlungen steht.

2.3.1 Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al. (1959)

Neben der allgemein bekannten hierarchisch angelegten Bedürfnistheorie von Maslow (1954) gilt die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al. (1959) als die am weitesten verbreitete Theorie zur AZ. In ihrer Studie forderten Herzberg und seine MitarbeiterInnen die Befragten auf, sich an Arbeitserlebnisse zu erinnern, in denen sie besonders zufrieden bzw. besonders unzufrieden waren. Bei der Auswertung der Ergebnisse entwickelten die AutorInnen zwei Faktorengruppen, wobei die eine Gruppe aus Faktoren besteht, die zu Zufriedenheit führt, die sogenannten „satisfiers“ (bzw. „Kontextfaktoren“ oder „Motivatoren“). Diese werden auf dem Kontinuum „zufrieden – nicht zufrieden“ abgebildet. Dazu zählen:

- Arbeitsinhalte
- Leistung und Erfolg
- Weiterentwicklungsmöglichkeiten
- Verantwortung
- Aufstiegsmöglichkeiten
- Anerkennung.

Die zweite Faktorengruppe besteht aus „dissatisfiers“ bzw. „Kontext-“ oder „Hygienefaktoren“, da sie der Arbeitsumgebung zuzurechnen sind und in positiver Ausprägung unangenehme Situationen vermeiden. Diese sind im Kontinuum „unzufrieden – nicht unzufrieden“ angesiedelt:

- soziale Beziehungen (zu KollegInnen und Vorgesetzten)
- Arbeitsbedingungen
- Führungsstil

- Bezahlung
- Arbeitsplatzsicherheit.

Die Zweidimensionalität dieses Konzepts ließ für Herzberg et al. den Schluss zu, dass zur Entstehung von AZ lediglich die Kontextfaktoren jedoch nicht die Kontextfaktoren geeignet sind. Spätere Studien bestätigten diese Ausschließlichkeit jedoch nicht, beide Faktorengruppen dürften einen Einfluss auf die AZ ausüben. Darüber hinaus kritisieren ForscherInnen die fehlende Definition von AZ bei Herzberg (u.a. Neuberger 1985: 201).

Wie bereits in Kapitel 2.2 erwähnt, definieren die meisten Studien BZ als subjektive Einstellung zum Arbeitsverhältnis, v.a. im Hinblick auf die Frage, inwiefern die Arbeit mit den individuellen Erwartungen und Ansprüchen im Einklang steht. Dieser Vergleich zwischen Soll- und Ist-Situation liegt auch zwei vielzitierten und im Folgenden vorgestellten Modellen aus dem deutschsprachigen Raum zugrunde.

2.3.2 Die Formen der Arbeits(un)zufriedenheit nach Bruggemann et al. (1975)

Bruggemann et al. (1975) entwickelten ein Modell, das AZ als psychodynamischen Prozess der Anspruchsveränderung sieht. Ausgehend von Arbeits(un)zufriedenheitsäußerungen unterscheiden sie sechs Formen der Arbeits(un)zufriedenheit: „Progressive“, „Stabilisierte“, „Resignative AZ“ und „Pseudo-AZ“ sowie „Fixierte“ und „Konstruktive Arbeitsunzufriedenheit“. Der subjektive Vergleich der Ist-Situation mit den eigenen Ansprüchen (=Soll) bestimmt die jeweilige Art der AZ. Stimmen Soll- und Ist-Wert größtenteils überein, resultiert daraus „Stabilisierende Zufriedenheit“. Eine Erhöhung des Anspruchsniveaus durch das Individuum führt in Folge zur „Progressiven AZ“, eine Aufrechterhaltung zur „Stabilisierten AZ“ usw. In Abbildung 1 sind die Einflussfaktoren, Abwägungsprozesse und die daraus resultierenden Formen der Arbeits(un)zufriedenheit dargestellt. Die Graphik zeigt auch, dass die entstandenen Formen der Arbeits(un)zufriedenheit wiederum auf die Bedürfnisse und Erwartungen und somit auf die Einstellungen zum Arbeitsverhältnis Einfluss nehmen. Bruggemann et al. (1975) haben somit einen wertvollen Beitrag geleistet, AZ als *dynamischen* Prozess zu verstehen, der das Anspruchsverhalten der Befragten berücksichtigt.

Leider konnte das Modell bislang noch nicht empirisch bestätigt werden (vgl. Schütz 2009: 52). Neuberger äußerte v.a. Kritik an der fehlenden Operationalisierung des Anspruchsniveaus und der Problemlösungsversuche (1985: 195). Dennoch bietet das Modell insbesondere für die Erforschung der BZ von LehrerInnen interessante Impulse, indem es die Aspekte

Soll-Ist-Vergleich, Veränderung des Anspruchsniveaus und Problemlösungsverhalten in die Untersuchung von AZ integriert. Dementsprechend fordern Baumgartner und Udris v.a. im Hinblick auf diese Kategorien einen verstärkt qualitativen Zugang sowie langfristige Studien, denn der Prozess der Urteilsbildung kann nur im Längsschnitt abgebildet werden (2006: 131).

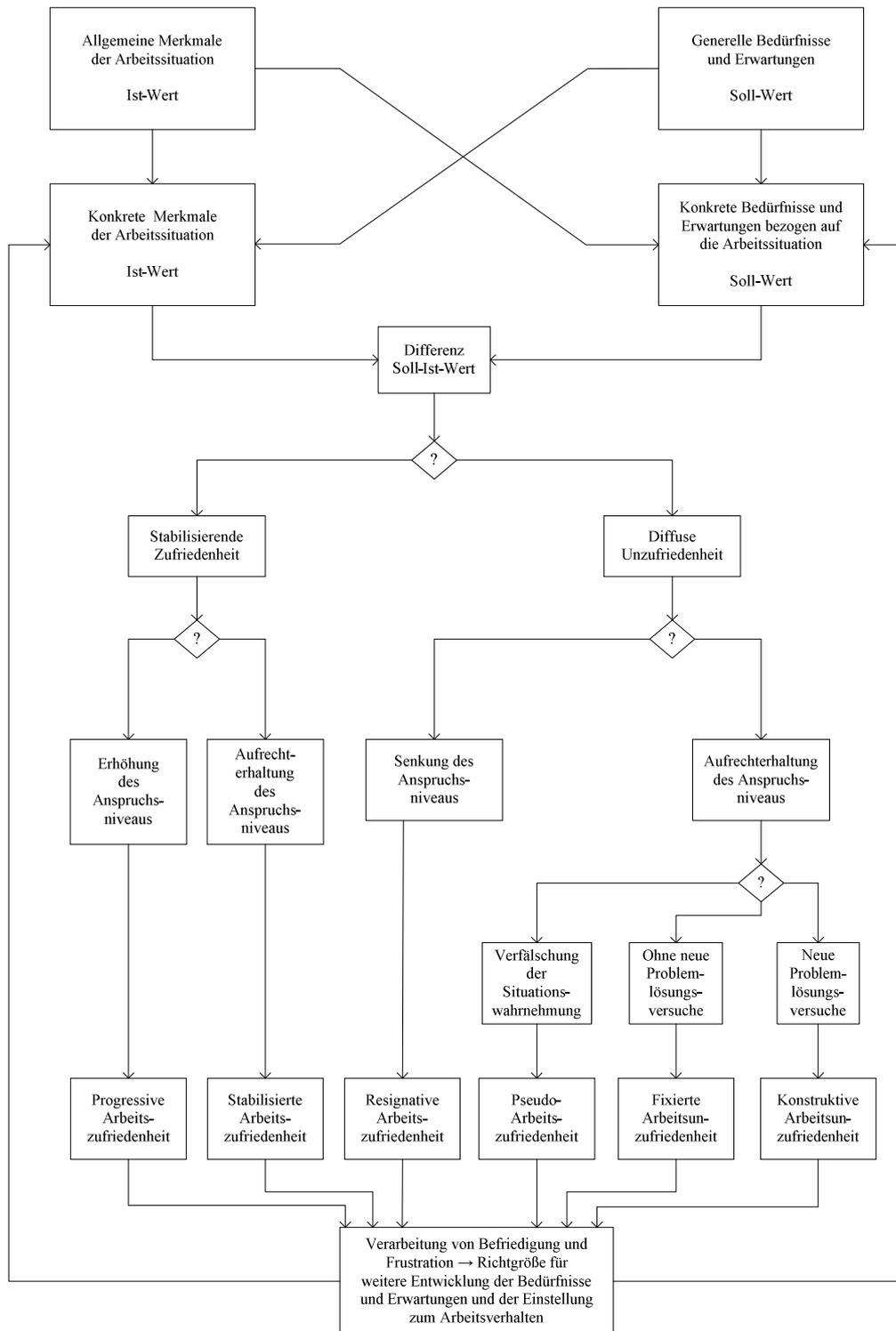


Abbildung 1: Formen der AZ als Ergebnisse von Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen (Bruggemann et al. 1975: 134f.)

2.3.3 Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz (1979)

Der Vergleich des Soll- und Ist-Wertes steht ebenso im Mittelpunkt des Modells von Merz (1979). AZ wird hier vom ständigen Abgleich zwischen der wahrgenommenen Arbeitssituation und den individuellen Ansprüchen bestimmt. Veränderungen des Arbeitsumfeldes bewirken somit Veränderungen des subjektiven Standards. Umgekehrt können die subjektiven Erwartungen aber auch zu einer Umgestaltung der Arbeitssituation führen. Es handelt sich daher um einen dynamischen Rückkopplungsprozess. Daneben versucht das Modell auch Umweltfaktoren, wie die Schulbildung, soziale Herkunft, Alter und Geschlecht zu berücksichtigen (Merz 1979: 95f.).

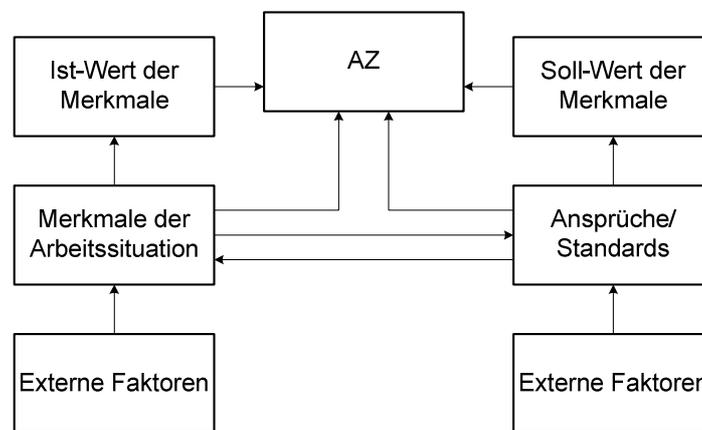


Abbildung 2: Das Grundmodell der Berufszufriedenheit nach Merz (1979: 96)

Merz hat sein Modell zwar keiner empirischen Prüfung unterzogen, mit seiner umfassenden Befragung jedoch eine der ersten umfassenden Studien zur BZ von *LehrerInnen* vorgelegt (s. Kap. 3.2.1 für einen Überblick über die Ergebnisse). Das vielzitierte Grundmodell Merz' ist für das vorliegende Forschungsprojekt nicht zuletzt von Interesse, da er LehrerInnen befragte, sondern auch, weil die Größen „Ansprüche“ bzw. „Merkmale der Arbeitssituation“ in Form von offenen, erzählgenerierenden Fragen in die vorliegende qualitative Untersuchung integriert wurden (s. Anhang für den Interviewleitfaden bzw. Kap. 7 für die Ergebnisse der Interviews).

2.3.4 Weitere theoretische Konzepte der Arbeitszufriedenheit

Neben den vorgestellten theoretischen Ansätzen existieren weitere Konzepte zur AZ und BZ. Erwähnt seien an dieser Stelle das Interaktionsmodell von Katzell (1964) und das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell von Büssing (1991). Das Modell von Katzell postuliert, dass Persönlichkeit und Gesellschaft immer Resultate gegenseitiger Anpassungsprozesse von Individuen sowie Verhalten immer Ausdruck einer Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft sind. Der Verdienst des Modells besteht laut Grunder und Bieri darin, „auf die für das Verständnis von AZ wichtige Interdependenz von Person und Berufssituation hingewiesen zu haben“ (1995: 47). Das Modell von Büssing versucht den theoretischen Defiziten der AZ-Forschung entgegenzuwirken, indem es die Wechselwirkung zwischen Arbeitssituation und arbeitender Person sowie die Arbeitstätigkeit an sich in den Mittelpunkt rückt.

Obwohl Merz sich mit der BZ von LehrerInnen beschäftigt hat, mangelt es sowohl in der LehrerInnen-Forschung als auch der allgemeinen BZ-Forschung an einem etablierten, allgemein anerkannten theoretischen Konzept (vgl. Cihlars 2012: 238). Dessen ungeachtet, dass das Modell von Merz (1979) nunmehr über 30 Jahre alt ist, liegt es auch neueren Untersuchungen zugrunde (vgl. Ammann 2004: 86). Die Auffassung, dass BZ von einem mehr oder weniger bewussten Abgleich des Soll-Werts (Erwartungen an den Beruf) mit dem Ist-Wert (Merkmale der Berufssituation) bestimmt wird, wird von vielen ForscherInnen geteilt. Auch weil es Umweltfaktoren („Externe Faktoren“), die außerhalb des Berufsfeldes liegen, wie etwa persönliche und soziale Merkmale berücksichtigt. Es scheint jedenfalls bis dato die plausibelste theoretische Fundierung des Konstrukts BZ zu sein.

2.4 Messung der Arbeitszufriedenheit

Im Wesentlichen existieren in der AZ-Forschung zwei grundlegende Ansätze zur Erfassung der Zufriedenheit von Beschäftigten: „Job satisfaction can be considered as a global feeling about the job or as a related constellation of attitudes about various aspects or facets of the job“ (Spector 1997: 2). Der globale, eindimensionale Zugang wird etwa verwendet, um die Auswirkungen von Arbeits(un)zufriedenheit zu untersuchen. Die Einzelaspekte (Bezahlung, Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen, usw.) werden hingegen herangezogen, um einerseits ein mehrdimensionales Bild zu gewinnen, und um andererseits Determinanten zu identifizieren, die (Un)zufriedenheit auslösen, damit ggf. eine Verbesserung der Situation erreicht werden kann. Die Zufriedenheit variiert nicht nur stark je nach Einflussgröße, sondern die verschie-

denen Aspekte korrelieren auch nur schwach, was darauf schließen lässt, dass die Befragten durchaus unterschiedliche Einstellungen bezüglich der einzelnen Bereiche ihres Berufslebens hegen (vgl. Spector 1997: 2ff.). Dieses Paradigma gilt ebenso bei der Erforschung der BZ von LehrerInnen (vgl. Cihlars 2012: 111).

Was die Erfassung der BZ anbelangt, existiert eine beträchtliche Anzahl an standardisierten Verfahren. In der Regel werden die Befragten mit Hilfe von Fragebögen zur Bewertung bestimmter Aussagen über ihre Arbeit auf einer Skala aufgefordert. Häufig verwendete Instrumente sind etwa der Bedürfnisbefriedigungsfragebogen von Porter (1962), Job Description Index (JDI) von Smith, Kendal & Hulin (1969) Arbeitszufriedenheitskurzfragebogen (AZK) von Bruggemann (1976) oder der Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) von Neuberger & Allerebeck (1978).

Im Bereich der pädagogischen Forschung zur BZ wird ebenso überwiegend ein quantitativer Zugang gewählt. Schütz (2009) führt diesen Umstand darauf zurück, dass die Zufriedenheitsforschung der Organisationspsychologie zuzurechnen ist und nicht der Erziehungswissenschaft, die an sich großteils auf qualitative Datenerhebung zurückgreift (2009: 63).

2.5 Zusammenfassung

In Kapitel 2 wurde ein Überblick über die allgemeine BZ-Forschung gegeben. Ausgehend von den USA in den 1950er Jahren hat die Erforschung der AZ und BZ eine Vielzahl an Definitionen, theoretischen Ansätzen und empirischen Beiträgen hervorgebracht. Für die vorliegende Arbeit eignet sich die begriffliche Erfassung von BZ als „durchschnittliche AZ über einen längeren Zeitraum“ nach Bruggemann et al. (1975: 19) sowie eine im Hinblick auf die ExpertInneninterviews nicht-restriktive, alltagssprachliche Verwendung des Begriffes „Zufriedenheit“. Im Überblick über die wichtigsten theoretischen Modelle erwies sich das von Merz (1979) entwickelte Grundmodell der BZ als wesentlichster Ansatz. Hier wird die BZ durch den mehr oder weniger bewussten Abgleich zwischen der wahrgenommenen Arbeitssituation (Ist-Wert) und den individuellen, subjektiven Erwartungen und Ansprüchen (Soll-Wert) bestimmt. Schließlich wurde darauf hingewiesen, dass BZ meist nicht nur eindimensional, also in Form eines allgemeinen Gesamtzufriedenheitsurteils, sondern sinnvollerweise auch mithilfe mehrerer Einzelzufriedenheiten erfasst wird. Die konkrete Messung der BZ erfolgt i.d.R. anhand von quantitativen Erhebungen mittels standardisierter Fragebögen.

3 Die Erforschung beruflicher Zufriedenheit bei Lehrkräften

3.1 Geschichtliche Entwicklung

Bereits in den 1920er Jahren entstanden in den USA die ersten rudimentären Untersuchungen zu Belastung und Gesundheit im Lehrberuf. In Europa und hier v.a. im deutschsprachigen Raum beginnt die lehrerInnenspezifische BZ-Forschung in den 1970er Jahren, wobei ein normativer Zugang im Hinblick auf eine optimale LehrerInnenbildung vorherrscht. In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts rücken physische und psychische Aspekte, die Folgen von Stress, Belastung und Burnout sowie deren Auswirkungen auf die Zufriedenheit ins Zentrum des Forschungsinteresses (vgl. Ammann 2004: 59). Eine umfassende chronologische Übersicht über bisherige theoretische und empirische Abhandlungen zur BZ-Forschung im pädagogischen Bereich liefert Schütz (2009: 63-69).

3.2 Quantitative Forschung zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen

Trotz der scheinbaren Fülle an Forschungsarbeiten zur LehrerInnen-BZ moniert Bieri, dass sich die Grundlagenforschung zur BZ von Lehrkräften im letzten Jahrzehnt nicht „substanziell“ weiterentwickelt hat (2006: 36). Ähnlich sieht Cihlars eine „ungenügende“ Befundlage der LehrerInnenforschung (2012: 435). Dennoch existieren wegweisende Untersuchungen zur BZ von LehrerInnen. Diese sowie deren wichtigste Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.2.1 Merz (1979)

Die Arbeit von Merz (1979) gilt als die erste umfassende Studie zur BZ von LehrerInnen im deutschsprachigen Raum. Wie in seinem Grundmodell der BZ grafisch dargestellt (s. Kap. 2.3.3), versteht er AZ „als Ergebnis eines Vergleiches von Merkmalen des Berufes bzw. der Berufssituation und den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen des Berufstätigen“ (1979: 59). Weiters unterscheidet er in seiner Definition zwischen inneren, persönlichen sowie äußeren, situativen Variablen. Er unterteilt seine Studie (n = 1253) in neun Einzelzufriedenheiten: *Schulleiter, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung, Schulausstattung, Kollegen, Image* und *Allgemeine BZ* (1979: 117).

Nur 11 % der Befragten bereuen ihre Berufswahl, 87 % würden auch dann ihren Beruf nicht wechseln, wenn sie Gelegenheit dazu hätten und 67 % würden den Beruf sofort wieder ergrei-

fen (1979: 197ff.). Obwohl viele über psychische und physische Belastungen klagten, sahen die LehrerInnen den Umgang mit jungen Menschen, die hohe Selbstständigkeit sowie den Abwechslungsreichtum der Tätigkeit als die größten Vorteile des Berufes. Als nachteilig empfanden die Befragten zu große Klassen, Überforderung durch die Stofffülle sowie die große Menge an Verwaltungsarbeiten (1979: 207f.).

Insgesamt zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen *Allgemeiner BZ* und *Tätigkeit*, somit hängt BZ am stärksten von der kognitiv-affektiven Beurteilung der eigentlichen Tätigkeit durch den Lehrenden ab, „davon, ob er gerne unterrichtet, Unterrichten als interessant und abwechslungsreich erlebt, das Gefühl hat, durch seine berufliche Tätigkeit seine Persönlichkeit entfalten zu können, und wie er mit seinen Schülern auskommt“ (1979: 215).

Abschließend entwickelt Merz zwei extreme „Zufriedenheitstypen“:

Der „Typ des zufriedenen Lehrers“ ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

weiblich – über 50 J. alt – mit langjähriger Berufserfahrung – unterrichtet in der Grundschule – verheiratet – extravertiert – relativ frei von sozialen Ängsten und Kontaktproblemen – religiös – mit dem Leben insgesamt zufrieden – befürwortet Druck und Zwang als Erziehungsmittel – ist reformfeindlich eingestellt und konservativ – fühlt sich zum Lehrerberuf berufen – wollte schon „immer Lehrer werden“.

Der „Typ des unzufriedenen Lehrers“ kann wie folgt beschrieben werden:

männlich – unter 30 J. – höchstens ein bis drei Berufsjahre – alleinstehend – GEW-Mitglied – nichtreligiös bzw. bewußter Atheist – introvertiert – neigt zu sozialen Ängsten und Kontakthemmnungen – mit seinem Leben insgesamt unzufrieden – lehnt Druck und Zwang als Erziehungsmittel ab – progressiv und reformfreudig – begann ursprünglich ein anderes Studium – betrachtet den Lehrerberuf als einen „Beruf wie jeder andere“- hat relativ starke Probleme mit seinen Schülern. (Merz 1979: 302, Hervorhebungen im Original)

Im Anschluss an diese Kategorisierung wirft Merz letztlich die Frage nach „der Wertung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit“ auf, denn „zum Syndrom der Unzufriedenheit“ zählen „offensichtlich auch Innovationsbereitschaft und demokratische Verhaltensdispositionen, zum Zufriedenheitssyndrom aber Konservatismus und autoritäre Verhaltensdispositionen“ (1979: 302). Die Frage wird im folgenden Jahrzehnt als nicht „beantwortungswürdig“ erachtet (Gehrmann 2003: 127).

3.2.2 Ipfling et al. (1995)

Die wohl umfangreichste Studie zur BZ von LehrerInnen im deutschsprachigen Raum lieferten Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995). Sie befragten 5000 LehrerInnen der Primar- und Se-

kundarstufe in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Frage nach der globalen BZ „Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrer werden?“ beantworteten insgesamt 74 % mit „ja“ und 26 % mit „nein“ (vgl. Ipfling et al. 1995: 65f.). Sie unterteilten die Allgemeine BZ in 35 Determinanten und drei Komponentengruppen (pädagogische, systemische und standespolitische Aspekte), wodurch sie die Relevanz einzelner Bedingungsfelder ausführlich prüfen und zeigen konnten.

Die Ergebnisse bestätigen weitgehend jene vorheriger Studien. Pädagogische und somit tätigkeitsspezifische Gesichtspunkte finden sich auf den oberen Rängen und bilden den entscheidenden Einfluss auf die BZ: die Arbeit mit den Kindern, der unterrichtliche und erzieherische Erfolg, Anerkennung durch SchülerInnen oder der pädagogische Freiraum (vgl. Ipfling et al. 1995: 75ff.; 208). Systemische Komponenten (Arbeitsklima, Klassengröße, dienstliche Beziehung zur Schulleitung etc.) spielen eine untergeordnete Rolle. Standespolitische Komponenten (Besoldung, Arbeitszeit, Aufstiegsmöglichkeiten etc.) hatten fast keinen Einfluss mehr auf die BZ. Ipfling et al. folgern daraus, dass BZ – in absteigender Relevanz – von pädagogischen, systemischen und schließlich von standespolitischen Gesichtspunkten beeinflusst wird. Sie kommen zum Schluss: „Entweder sind die Lehrer mit ihrer Situation einigermaßen zufrieden oder sie sind eher idealistisch als materiell eingestellt oder sie haben sich mit ihrer Situation abgefunden [...] oder sie haben Scheu, Besoldung und Arbeitszeit höher zu platzieren, weil man von ihnen Idealismus erwartet“ (1995: 80). Die identifizierten *Unzufriedenheit* auslösenden Faktoren sind „differenzierter, gestreuter, individueller als die für die Zufriedenheit“ (Ipfling et al. 1995: 152) und betreffen vorwiegend Interaktions- und Kooperationsprobleme zwischen den am Schulgeschehen beteiligten Gruppen (Schulaufsicht, Eltern, KollegInnen) sowie erzieherischen Misserfolg. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die Auslöser größter Berufs(un)zufriedenheit bei Ipfling et al. (1995).

Rang und Merkmal	Häufigkeit in %	Rang und Merkmal	Häufigkeit in %
1. Arbeit mit Kindern	26,8	1. Schlechte Kooperation	11,3
2. Unterrichtlicher Erfolg	22,7	2. Lehrer-Eltern-Probleme	10,3
3. Erzieherischer Erfolg	11,6	3. Erzieherischer Misserfolg	9,1
4. Anerkennung durch die Schüler	9,6	4. Schlechte Kooperation Schulleiter	7
5. Selbstständiges Arbeiten	7,3	5. Sachzwänge	6,8
6. Anerkennung durch Eltern	3,9	6. Schlechte Kooperation Kollegen	4,8
7. Positives Klima	3,8	7. Unterrichtlicher Misserfolg	4,2
8. Flexible Arbeitszeit	3	8. Zu viel Verwaltungsarbeit	3,9
9. Gute Kooperation im Kollegium	2,9	9. Große Klassen	3,7
10. Selbstbestätigung	2,6	10. Keine Regelbeförderung	3,5
Sonstige	5,8	Sonstige	35,4

Tabelle 1: Auslöser größter Berufszufriedenheit und größter Berufsunzufriedenheit bei Ipfling et al. (1995: 86)

3.2.3 Grunder und Bieri (1995)

Aufgrund hoher Fluktuationsraten von Lehrenden im Kanton Aargau untersuchten Grunder und Bieri im selben Jahr die BZ und Kündigungsgründe von 233 LehrerInnen unterschiedlicher Schulstufen (Primarschule, Sekundarschule, Realschule), wobei sich die Stichprobe aus einer Gruppe kündigender und einer Gruppe verbleibender Lehrkräfte zusammensetzte (vgl. Grunder und Bieri 1995: 170ff.). Besonders interessant erscheinen die Ergebnisse der Gruppe der kündigenden LehrerInnen. Diese nannten arbeitsinhaltliche Motive als Quelle größter beruflicher Zufriedenheit und gleichzeitig beruflicher Unzufriedenheit (vgl. Grunder und Bieri 1995: 253).

Als Kündigungsgründe nannten die BerufsaussteigerInnen vorwiegend zu große Erwartungen seitens der SchülerInnen, Eltern und der Gesellschaft, zu große Klassen, unmotivierte SchülerInnen und Verhaltensauffälligkeiten. Ebenso veranlassten Probleme im Kollegium, Perspektivenlosigkeit und eine hohe außerberufliche zeitliche Belastung zu einem Berufswechsel. Das Gehalt stellte kaum einen Einflussfaktor dar. Relativ hoch war die Zahl der Austritte aufgrund privater Gründe (mehr als ein Fünftel). Junge Lehrerinnen fühlten sich durch Lärm und Unruhe in der Klasse sowie durch Selektion und den Zwang zur Notengebung stärker als ihre männlichen Kollegen belastet und zogen auch öfter einen Berufswechsel in Betracht. Nur 7 %

der weiblichen Lehrkräfte betrachteten ihre aktuelle Stelle als Lebensstelle, während 30 % der männlichen Lehrkräfte sie als solche ansahen. Ein interessantes Detail ist ebenso, dass in etwa die Hälfte der Kündigungen in den ersten drei Dienstjahren erfolgte und dass der Frauenanteil bei den kündigenden LehrerInnen deutlich höher lag als bei den Verbleibenden (vgl. Grunder und Bieri 1995: 172f.).

Wie in vorangegangenen Studien variierten die Zufriedenheitsurteile (beider Gruppen) je nach Einzelaspekt, die größte Zufriedenheit lag aber wiederum im Bereich des pädagogischen Handelns „im Schulzimmer“ (1995: 264). Je weiter sich die Tätigkeit davon entfernte, desto häufiger wurde Unzufriedenheit geäußert. Überraschenderweise waren die Zufriedenheitswerte der Kontrollgruppe der verbleibenden LehrerInnen niedriger als jene der kündigenden LehrerInnen. Eine mögliche Ursache hierfür sehen die Autoren in einer Zugmotivation, den Beruf v.a. wegen neuer Herausforderungen zu verlassen. Schließlich resümieren Grunder und Bieri, dass das Empfinden hoher Belastungen weder die BZ schmälert, noch vermehrt zu Kündigungen führt (vgl. Grunder und Bieri 1995: 264f.). Insgesamt nehmen Grunder und Bieri an, dass Lehrpersonen, die bis zur Pensionierung im Beruf bleiben, besonders berufszufrieden sind (vgl. 1995: 234).

3.2.4 Die Studie LehrerIn 2000

Die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK), dem Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst in Auftrag gegebene Studie „LehrerIn 2000“ befragte österreichische LehrerInnen aller Schulstufen und -typen (n = 6861) zu den Themen Arbeitszeit, Zufriedenheit, berufsspezifische Be- und Entlastungsfaktoren sowie deren Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Befragten.

Nach ihrer allgemeinen AZ gefragt, gaben 31 % der befragten LehrerInnen an, „sehr zufrieden“ und 51 % „zufrieden“ mit ihrer Tätigkeit zu sein. Nur 2 % waren „unzufrieden“ oder „sehr unzufrieden“ mit ihrer Tätigkeit. Bei der Differenzierung nach Schultyp stellten sich die Berufsschul- sowie Volks- und SonderschullehrerInnen am zufriedensten heraus, vergleichsweise am wenigsten zufrieden sind LehrerInnen an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen. Was das Alter anbelangt, waren jüngere Lehrkräfte (bis 36 Jahre) zufriedener als ihre älteren KollegInnen. Die Gruppe der 43- bis 48-Jährigen stellte sich vergleichsweise am wenigsten zufrieden heraus. Im Hinblick auf das Geschlecht zeigten sich keine großen Unter-

schiede: 82 % der Frauen und 80 % der Männer wählten jeweils die Kategorien „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Frauen öfter die Kategorie „sehr zufrieden“ wählten, während Männer öfter die Antwort „zufrieden“ wählten. Im Vergleich zu anderen ArbeitnehmerInnen im öffentlichen Dienst mit Matura waren die befragten LehrerInnen weniger zufrieden in den Bereichen Ansehen, Weiterbildungsmöglichkeiten, Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten (BMBWK 2000: 134 ff.).

Weiters wurde nach der Zufriedenheit mit den verschiedenen Teilbereichen des Berufes gefragt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse. Die Frage lautete: Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Tätigkeit als LehrerIn?

	sehr zufrieden/ zufrieden (1-2)	mittel zufrieden (3)	eher/gar nicht zufrieden (4-5)
dem täglichen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen	89	10	1
den Beziehungen zu den KollegInnen	80	17	3
den Möglichkeiten, über Arbeitsabläufe selbst zu entscheiden	80	14	6
der Diensterteilung	77	18	6
dem Ansehen Ihrer Schule	63	24	13
dem Führungsstil Ihrer Vorgesetzten	61	21	18
der persönlichen Weiterentwicklung durch die berufliche Tätigkeit als LehrerIn	59	31	10
den Mitbestimmungsmöglichkeiten der LehrerInnen in der Schule	57	27	18
der Unterstützung durch Vorgesetzte	52	27	21
den von Schule und Behörden angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten	45	33	23
dem Einkommen	34	42	27
den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten	28	35	45
der Unterstützung durch Behörden	20	35	45
dem Ansehen des Lehrberufes in der Öffentlichkeit	9	25	67

Angaben in Prozent

Tabelle 2: Zufriedenheit mit den verschiedenen Teilbereichen (BMBWK 2000: 141)

Demnach sind soziale Faktoren wie der Umgang mit SchülerInnen und KollegInnen sowie die relativ große Autonomie die am meisten zufriedenstellenden Aspekte des Lehrberufes. Weit abgeschlagen an unterster Stelle befindet sich das öffentliche Ansehen des Berufes, aber auch die Unterstützung durch Behörden sowie Aufstiegsmöglichkeiten lassen zu wünschen übrig.

Volks- und SonderschullehrerInnen erwiesen sich auch bei den Einzelaspekten als die zufriedenste Gruppe. Als die tendenziell unzufriedenste Gruppe stellten sich AHS-LehrerInnen heraus. Diese sind v.a. mit dem Führungsstil ihrer Vorgesetzten, den Mitbestimmungsmöglichkeiten, der Unterstützung durch Behörden, dem Einkommen und Weiterbildungsmöglichkeiten weniger zufrieden als ihre KollegInnen anderer Schultypen (BMBWK 2000: 144).

Nach verschiedenen Belastungsfaktoren gefragt, zeichnete sich folgendes Bild. Die Frage lautete: Wie sehr fühlen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als LehrerIn belastet durch...?

	belastet (4-5)	mittel belastet (3)	gar nicht belastet (1-2)
Kompensieren von gesellschaftlichen Missständen	55	25	20
hohe Klassenschülerzahl	52	19	29
Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen	48	27	25
stark unterschiedliches Leistungsniveau der SchülerInnen	43	31	27
Stören des Unterrichts durch SchülerInnen	40	28	32
mangelnde Anerkennung Ihrer Arbeit	37	29	34
Raumsituation in der Schule	36	23	42
Platzsituation im LehrerInnenzimmer	36	17	47
Widerstand und Verweigerung von Seiten der SchülerInnen	26	25	50
hohe Erwartungshaltung der Eltern (bei BS auch Lehrbetriebe)	20	28	52
unvorhergesehene Supplierungen	16	19	65
mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache bei SchülerInnen	16	18	67
Mobbing und Intrigen an Ihrer Schule	14	14	72
offene Konflikte und Streit unter den KollegInnen	13	15	72
Unterbrechungen des Unterrichts (Korrekturen, Elterngespräche...)	12	21	67

Angaben in Prozent

Tabelle 3: Belastungsfaktoren (BMBWK 2000: 141)

LehrerInnen fühlen sich demnach am stärksten belastet durch erzieherische Aufgaben, die gesellschaftliche Missstände kompensieren sollen. Erschwert werden ihnen diese Aufgaben offenbar durch zu hohe Klassenschülerzahlen sowie Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen, die sich ebenso als große Belastung herausstellen.

Unterscheidet man nach Schultyp, fühlen sich wiederum Volks- und SonderschullehrerInnen weniger belastet als andere LehrerInnengruppen, insbesondere in den Bereichen Raumnot und Schülerzahlen. Mit Stören, Widerstand und Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen sind Lehrkräfte an Hauptschulen und Polytechnischen Lehrgängen öfters konfrontiert als Lehre-

rInnen an anderen Schultypen. Besonders Berufsschullehrkräfte scheinen am unterschiedlichen Leistungsniveau ihrer SchülerInnen zu leiden. AHS-LehrerInnen leiden besonders oft an der fehlenden Anerkennung ihrer Arbeit in der Gesellschaft (vgl. BMBWK 2000: 149 ff.)

3.3 Zentrale Ergebnisse quantitativer Berufszufriedenheitsforschung bei LehrerInnen

3.3.1 Allgemeine Berufszufriedenheit

Beinhalten Untersuchungen die Frage nach der Allgemeinen BZ von LehrerInnen, so sind international übereinstimmend und zeitlich stabil hohe globale Zufriedenheitswerte von rund 80 % festzustellen (vgl. Schütz 2012: 112/Ammann 2004: 86). In Gehrmanns Querschnittuntersuchung (n= 2958) waren immerhin noch 63,5 % sehr bzw. durchaus zufrieden mit ihrer derzeitigen Situation (vgl. Gehrman 2003: 232). Darüber hinaus korrelieren hohe allgemeine BZ-Werte mit jener der allgemeinen Lebenszufriedenheit (vgl. Merz 1979: 269).

3.3.2 Auslöser größter Berufszufriedenheit

Betrachtet man die Einzelzufriedenheiten, zeigt sich eine enge Verknüpfung der globalen Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit selbst. Hier werden insbesondere die Arbeit mit jungen Menschen und der pädagogische Spielraum hervorgehoben. Organisatorische oder materielle Arbeitsbedingungen werden als weniger wichtig erachtet (beispielsweise Merz 1979: 219, Ipfling et al. 1995: 82, Grunder und Bieri 1995: 260, BMBWK 2000: 141).

3.3.3 Auslöser größter Berufsunzufriedenheit

Hauptquellen beruflicher Unzufriedenheit sind weiter gestreut und individueller. Sie liegen nicht primär im pädagogischen Bereich sondern im Interaktionsgefüge mit Schulaufsicht, Eltern, KollegInnen und Schulleitung. Auch verhaltensauffällige und unmotivierte SchülerInnen spielen eine Rolle (vgl. Ipfling 1995: 86, Grunder und Bieri 1995: 264, Ammann 2004: 74ff.).

3.3.4 Einfluss des Geschlechts

Ein signifikanter Einfluss des Geschlechts auf die BZ wird erstaunlich selten festgestellt. Wenn sich Zusammenhänge erkennen lassen, sind diese einerseits relativ gering, andererseits sind es größtenteils die Frauen, die etwas zufriedener sind als ihre männlichen Kollegen. Für

Frauen sind die pädagogisch-sozialen Aspekte, wie der tägliche Umgang mit Jugendlichen (vgl. Studie LehrerIn 2000/BMBWK 2000: 146) in stärkerem Maße zufriedenstellend, gleichzeitig leiden sie aber auch stärker unter Misserfolgen und disziplinären Problemen mit SchülerInnen (vgl. Merz 1979: 234, Ammann 2004: 77ff.).

3.3.5 Einfluss des Lebens- und Dienstalters

Der Einfluss des Lebensalters sowie des Dienstalters auf die BZ konnte bislang nicht eindeutig bestimmt werden. Merz (1979) stellte einen Anstieg der BZ linear mit der Berufserfahrung fest, was er auf den Erfahrungsschatz, die Überwindung des Praxisschocks, höhere Gelassenheit und bessere Arbeitsbedingungen zurückführt. Dienstjüngere KollegInnen seien noch häufig mit der Praxisferne der Ausbildung, der Schulleitung sowie dem Kollegium unzufrieden (vgl. Merz 1979: 242ff.). Die groß angelegte Studie von Ipfling stellte einen Einbruch der BZ zur Berufsmittle fest, die mit einer abflachenden Berufsbegeisterung erklärt wird. Ein erneuter Anstieg wird auf Anpassungsprozesse zurückgeführt (vgl. Ipfling 1995: 72). Gehrman (2013) stellt fest, dass weder Lebensalter noch Dienstjahre einen Prädiktor für die BZ darstellen, vielmehr ergeben sich Plateaueffekte (2013: 179).

3.3.6 Einfluss der Schulart

Die Determinante Schulart hat einen eindeutigen Einfluss auf die BZ: je niedriger die Schulart, desto höher ist die BZ der Lehrenden. In den Grundschulen herrscht vergleichsweise die höchste Zufriedenheit, während GymnasiallehrerInnen am unzufriedensten sind (v.a. mit den Vorgesetzten und dem Image ihres Berufes), dicht gefolgt von HauptschullehrerInnen (vgl. Ammann 2004: 81, Studie LehrerIn 2000/BMBWK 2000: 143f.).

3.3.7 Einfluss der unterrichteten Fächer und Doppelbelastung von Frauen

Gehrman (2003) untersuchte Datenmaterial aus vier standardisierten LehrerInnenbefragungen, die in Berlin und Brandenburg in den Jahren 1994, 1996, 1998 und 1999 durchgeführt wurden (n= 2958). Die darin enthaltene Skala zur BZ zielte vor allem auf die Bewertung der täglichen Bewältigbarkeit des Berufs ab. Dabei wurde Überlastempfinden von den Befragten deutlich abgewiesen und BZ deutlich betont (2003: 230). Die Varianzanalyse der BZ-Skala in Verbindung mit verschiedenen Kontexten (*Biographie, Einzelschule, Schulart, Ausbildung und Unterrichtsfächer*) ergab, dass der stärkste Zusammenhang mit den unterrichtenden Fä-

chern besteht, hingegen der schwächste mit dem biographischen Kontext. Bilanzierend stellt Gehrman fest:

Berufliche Unzufriedenheit von Lehrerinnen UND Lehrern entsteht aus dem Zusammenhang von nicht partnerschaftlicher Gebundenheit zu Hause, dem Unterricht in vielen Klassen und Kursen, insbesondere im Gymnasium, im Fach Deutsch oder den Sprachenfächern. Alter und Geschlecht haben keinen signifikanten Einfluss auf berufliche Zufriedenheit. Ein Zusammenhang aus Familie, Kindern und Berufstätigkeit von Frauen erbringt für Frauen KEINEN signifikanten Belastungszusammenhang. Das subjektive Belastungsempfinden geht insgesamt bei Frauen wie auch bei Männern mit dem Alter weder zurück noch nimmt es zu. Vielmehr besteht überhaupt kein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Berufszufriedenheit. In allen Altersgruppen ist der Anteil zufriedener bzw. unzufriedener Lehrerinnen und Lehrer gleich. (Gehrman 2003: 234)

Während hier einige der oben erwähnten Ergebnisse der BZ-Forschung bestätigt werden, wie etwa der Befund, dass das Alter keinen signifikanten Einfluss auf die BZ hat, so bestätigt Gehrman auch, dass sich Frauen mit eigener Familie *nicht* zusätzlich belastet fühlen. Denn in vielen empirischen Erhebungen findet sich die Annahme, dass im Lehrberuf tätige Frauen durch ihr Engagement für Familie, Haushalt und Beruf zusätzliche Herausforderungen zu bewältigen haben und folglich unter einer Doppelbelastung stehen. Zwar zeichnen in Gehrman's Querschnittstudie die Frauen signifikant unzufriedener als Männer, eine Compound-Variable mit acht Ausprägungen¹ konnte jedoch zeigen, dass eine Doppelbelastung von Lehrerinnen abzuweisen ist. Am unzufriedensten stellten sich neben den allein erziehenden Lehrerinnen und Lehrern nämlich nicht die vermeintlich doppelt belasteten partnerschaftlich gebundenen Lehrerinnen mit Kind/Kindern heraus, sondern allein lebende Lehrerinnen ohne Kinder (vgl. Gehrman 2003: 235). So resümiert Gehrman: „Die Hypothese der Doppel- bzw. Dreifachbelastung von Frauen im Lehrberuf kann damit einmal mehr als widerlegt gelten“ (2003: 236).

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung scheint überdies bedeutsam, dass Gehrman schließlich einen empirischen Beweis für den Einfluss der unterrichteten Fächer liefert und hier v.a. die Feststellung eines *negativen* Einflusses auf die BZ wenn LehrerInnen *Sprachenfächer* unterrichten.

¹ weiblich – partnerschaftlich gebunden – Kinder; weiblich – partnerschaftlich gebunden – keine Kinder; weiblich – alleine erziehend; weiblich – allein lebend und das jeweilige männliche Pendant

3.3.8 Einfluss von Belastungen

Lehrkräfte sind täglich vielen Belastungsmomenten ausgesetzt. Am stärksten belastet sind LehrerInnen durch unsoziales Verhalten, Gewalt und Aggressionen von SchülerInnen, Lärm und Unruhe im Klassenzimmer sowie unmotivierte SchülerInnen. Gleichzeitig belastet der Erwartungsdruck seitens der Eltern und der Gesellschaft (vgl. Bieri 2006: 306). Aufschlussreich ist der Hinweis, dass SchülerInnen zwar zu hohen Belastungen führen, sie aber auch gleichzeitig eine Quelle beruflicher Zufriedenheit darstellen (vgl. Bieri 2006: 318ff.).

Angesichts der zahlreichen Belastungsmomente verwundern die konstant hohen globalen Zufriedenheitswerte, die Lehrende in Befragungen immer wieder äußern (s. Kap. 3.3.1). Obwohl Gehrman (2003) in seiner Querschnittstudie eine negative Korrelation zwischen beruflicher Zufriedenheit und Belastungsgefühl berechnen konnte (d.h. LehrerInnen, die sich nur teilweise oder gar nicht belastet fühlen, sind auch mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufrieden, vgl. Gehrman 2003: 231), stellen andere Studien keinen derartigen vermeintlich logischen Zusammenhang fest (z.B. Grimm 1993; Bieri 2006). Dieser Widerspruch hat eine Reihe unterschiedlicher Interpretationen hervorgerufen. So sieht Ammann Belastungen als „konstruktives Anregungspotential zur Erschließung neuer Ideen und Kräfte“, wodurch sich Belastungen und BZ nicht ausschließen (vgl. Ammann 2004: 82). Rudow (1994), auf den nachwievor verwiesen wird, wenn es um den Widerspruch zwischen hoher BZ und beruflichen Belastungen geht, stellt fest, dass Belastungsfaktoren erst dann einen Einfluss auf die BZ ausüben, wenn sie hoch und dauerhaft sind und sich dadurch negative Beanspruchungsfolgen (wie Übermüdung, chronischer Stress und Burnout) ergeben (vgl. Rudow 1994: 169). Ähnlich konnte Bieri (2006) in seiner quantitativen Untersuchung nur einen geringen und teilweise sogar widersprüchlichen Einfluss beruflicher Belastungen auf die Allgemeine BZ nachweisen, so resümiert er: „Lehrkräfte sind recht hoch belastet ... und trotzdem zufrieden“ (2006: 306).

3.4 Qualitative Forschung zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Ergebnisse reflektieren die BZ von Lehrkräften und deren Einflussgrößen zu einem bestimmten Zeitpunkt, nämlich jenem der Erhebung. Wie in Kapitel 2.1 dargelegt, ist BZ nicht nur von individuellen Einstellungen sondern auch von *situativen Erfahrungen*, die Berufstätige im Laufe ihres Arbeitslebens machen, geprägt, und somit kein statisches, sondern ein veränderbares Konstrukt. Eine Studie, die dem Fehlen eines fortlaufenden Blickes auf die BZ von LehrerInnen Rechnung trägt, sowie den selteneren

qualitativen Zugang wählt, liefert Ammann (2004). Er erforschte die BZ von ausschließlich weiblichen Grundschullehrkräften aus Sicht der gesamten Berufsbiographie unter Einbeziehung von persönlichkeitsbezogenen und privaten Einflussfaktoren sowie gesellschaftlichen Veränderungen. In problemzentrierten narrativen Interviews befragte er 66 in der mittleren Berufsphase stehende Lehrerinnen im Großraum Augsburg.

Dieser berufsbiographische Zugang scheint sinnvoll, da er auch berufliche Entwicklungsprozesse und Erfahrungen mit einschließt, wobei Ammann Erfahrungen als „Ausdruck erfüllter bzw. nicht erfüllter Erwartungen an den Beruf“ versteht (2004: 133) und BZ sich als „*Bilanz in zentralen Erfahrungsbereichen* des Berufsalltags“ darstellt (2004: 10, Hervorhebung im Original).

Resümieren die befragten Grundschullehrerinnen der mittleren Berufsphase (zwischen dem 38. und 48. Lebensjahr) ihre berufliche Zufriedenheit als „das Ergebnis langjähriger Entwicklung und zahlreicher prägender Erfahrungen“ (Ammann 2004: 194), berichten sie von fünf zentralen Phasen: (1) jener der von persönlichen und eigenen Schulerfahrungen geprägten Hoffnungen an den Beruf zu Studienbeginn, (2) der Phase des meist als praxisfern empfundenen Studiums, (3) der zweiten Ausbildungsphase, die der Gewöhnung an die Berufsrolle bzw. dem „Praxisschock“ entspricht, (4) jener der ersten Berufsjahre, die durch viel Ausprobieren sowie Fort- und Rückschritte geprägt ist und schließlich (5) der Phase des Berufsalltags, in der die Lehrerinnen von ihrer Routine, Erfahrung und Gelassenheit profitieren, aber auch Anzeichen einer Berufsmüdigkeit zeigen. Die Zufriedenheit in jeder dieser Phasen unterliegt eigenen Maßstäben und unterschiedlichen Einflüssen (Ammann 2004: 195f.).

Ziehen die Lehrerinnen Erfahrungsbilanzen aus ihrem gegenwärtigen Berufsalltag, so zeigt sich, dass sich verstärkende und verunsichernde Erlebnisse einander abwechseln, sodass „ganze Erfahrungsbereiche nur tendenziell als positiv bzw. als negativ“ dargestellt werden können (Ammann 2004: 196).

Die BZ der Befragten scheint stark vom privaten Lebensentwurf geprägt. So gestehen sich viele ein, dass die Vereinbarung von Beruf und Familie, die für viele ein wichtiges Berufswahlmotiv darstellt (vgl. Ammann 2004: 162-169 zur Vielfalt der Berufswahlmotive), als sehr viel schwieriger gestalte, als sie sich das vorgestellt hatten. Gleichzeitig sind die Lehrerinnen gerade deshalb zufrieden, da sie dank des Lehrberufs weder auf Familie noch auf den Beruf verzichten müssen. Hierbei prägen die Erfahrungen aus der Erziehung eigener Kinder einerseits das berufliche Selbstverständnis und die Berufsarbeit positiv, andererseits fühlen sie

sich durch die permanente Erzieherrolle überfordert. Ebenso heben die befragten Lehrerinnen den Einfluss einer harmonischen Partnerschaft auf ihre berufliche Zufriedenheit hervor. Dank dieser können sie beruflich leistungsfähig sein und fühlen sich gleichzeitig als selbständige Partnerinnen geschätzt. Auch in der Belastungsbewältigung spielen LebenspartnerInnen eine wichtige Rolle. Schließlich äußerten die Lehrerinnen auch Zufriedenheit mit der Zweiteilung des Arbeitsplatzes, da sie zuhause sowohl einen Raum für Kreativität als auch für Rückzug vorfinden. Ihr häuslicher Arbeitsplatz stellt sich als somit zentrales Element der Wohnzufriedenheit und in weiterer Folge der Lebensqualität heraus (Ammann 2004: 230f.).

Als wichtige schulische Erfahrungsbereiche, die die berufliche Zufriedenheit verstärken, wurden folgende Bereiche genannt: die Arbeit mit Kindern, pädagogische Gestaltungsfreiheit und Freude am Unterricht, berufliche Autonomie, kreatives und innovatives Arbeiten, der Abwechslungsreichtum sowie die Zusammenarbeit und Kommunikation mit KollegInnen und anderen beteiligten Personen, sowie Situationen, in denen die Befragten Rückmeldungen erhalten und Rückhalt erfahren (Ammann 2004: 291).

Gerade diese Bereiche bieten jedoch auch Spannungsfelder und begünstigen Belastungen, die sich v.a. in Form von Beziehungskonflikten äußern. Die Arbeit mit Kindern stellt auch den zentralen Auslöser beruflicher Unzufriedenheit dar. Die befragten Grundschullehrerinnen berichteten zudem über Veränderungen in der Entwicklung und im Verhalten der Kinder. Sie seien emotional und sozial bedürftiger und weniger leistungs- und konzentrationsfähig als früher. Daraus ergibt sich, dass LehrerInnen im Unterricht mehr Erziehungsarbeit leisten müssen, wodurch weniger Zeit für die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen bleibt, was sich wiederum in einer höheren Belastung der Lehrkraft niederschlägt (Ammann 2004: 334). Darüber hinaus nannten die Lehrerinnen etwa belastende Erfahrungen mit Eltern, Schulaufsicht und -leitung, Bildungspolitik, KollegInnen sowie dem weiteren öffentlichen und privaten Umfeld als hemmende Faktoren. Diese führen zu diversen Einschränkungen und Erschwernissen in ihrer Berufsarbeit (Ammann 2004: 291f.).

Überdies stellte Ammann fest, dass die geschilderten Berufserfahrungen und berufliche Zufriedenheit in hohem Maße von den Einstellungen der Lehrerinnen zum Beruf, sowie von ihren allgemeinen Vorstellungen von „Zufriedenheit“ abhängig sind. So hat der Beruf für die meisten Befragten einen identitätsstiftenden Stellenwert, was einem modernen Berufsverständnis entspricht. Darüber hinaus soll der Beruf „Spaß machen“, abwechslungsreich sein, Kreativität und Selbstverwirklichung erlauben usw. Verkürzungen dieser Ansprüche in der

Berufsrealität münden dementsprechend in Unzufriedenheit. Trotz einiger Einschränkungen vermag der Lehrberuf diese modernen Ansprüche insgesamt größtenteils zu erfüllen. Folgende wesentliche Einstellungsmuster, die ebenso eine Begründungsebene für die BZ bieten, zeichneten sich ab: Der Großteil der Lehrerinnen hat eine hohe Arbeitsmoral, großes Interesse an der Arbeit mit Kindern und sieht den Beruf als wichtige Lebensaufgabe. Außerdem ist ihnen die Vermittlung „moderner“ Selbstentfaltung-, Pflicht- und Akzeptanzwerte wichtig. Sie sehen sich als „Hüterinnen“ von Moralvorstellungen, womit sie bewusst jene Werte vertreten, die sie in der Erziehung durch die Eltern vermissen. Dieses kindzentrierte Berufsethos bildet die Basis ihrer BZ. Engagierte Lehrerinnen mit einer positiven Berufseinstellung geben sich insgesamt auch zufriedener (Ammann 2004: 325f.).

Bei der Frage nach ihren Vorstellungen von „(Berufs-)Zufriedenheit“ nannten die befragten Lehrerinnen emotionale und rationale Aspekte, sowie den Vergleich von Soll-Wert (die eigenen Ansprüche) und Ist-Wert (die Gegebenheiten der Umwelt) (Ammann 2004: 326f.). Bei fast allen Grundschullehrerinnen steht ein umfassender Anspruch auf Harmonie im Zentrum ihres privaten sowie beruflichen Zufriedenheitsanspruches:

Einerseits bildet der Harmonieanspruch die Grundlage für ihr Selbstverständnis, das auch die berufliche Identität stützt, gleichzeitig ist Unzufriedenheit v.a. dort zu erwarten, wo der Anspruch auf gute Beziehungen gestört wird. Um ihre Vorstellungen von Zufriedenheit in ein Bild zu fassen, distanzieren sich viele von dem Anspruch auf das sog. „große Glück“ zugunsten eines sog. „kleinen Glücks“. Die Mehrheit der Lehrerinnen verleiht damit ihrer Präferenz für bescheidene Lebensziele und für immaterielle Ideale wie Gesundheit, Familie, Wohnen und Arbeit Ausdruck. Damit distanzieren sie sich von großem materiellen Reichtum, von Schnelllebigkeit und Ruhm als zentrale Lebensprämissen. (Ammann 2004: 327, Hervorhebungen im Original)

In diesen Aussagen klingt auch die enge Verknüpfung des Konstrukts BZ mit jenem der beruflichen Identität an: „Sowohl gelungene Identitätsbildung als auch Zufriedenheit setzen eine Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbstansprüchen voraus. [...] Zufriedenheit ist Ausdruck und Bedingung gelungener Identitätsbildung“ (Ammann 2004: 320). Dabei geht es darum, die eigenen Stärken und Schwächen sowie die eigenen und von der Umgebung gesetzten Grenzen zu kennen und zu akzeptieren. Dazu gehört auch, eigene Ansprüche an die Realität anzupassen und zu wissen, welche Ziele erstrebenswert sind (Ammann 2004: 320f.). In diesem Sinne sind LehrerInnen selbst für die Harmonisierung ihrer Ansprüche verantwortlich und die berufliche Zufriedenheit wächst, indem die Ansprüche an die Gegebenheiten der Umwelt angepasst werden.

Vergleicht man die Erwartungen der Grundschullehrerinnen an den Beruf zur Zeit ihrer Berufswahl mit ihren aktuellen Erfahrungen der mittleren Berufsphase, so kann festgestellt wer-

den, dass diese weitgehend enttäuscht wurden. So wurden etwa ihre Erwartung, im Lehrberuf auf weniger Widerstände zu treffen als in männlich dominierten Berufen sowie ihr Anspruch auf Harmonie dahingehend enttäuscht, dass Kontroversen im Schulalltag auf der Tagesordnung stehen und sie eine hohe Durchsetzungskraft benötigen. Das selbst erlebte positive Bild von Kindheit und Schulzeit kann im Berufsalltag nicht aufrechterhalten werden, die Lehrerinnen haben das Gefühl mit ihrer schulischen Erziehung nur wenig bewirken zu können. Sie haben gemerkt, dass ihr Bildungsidealismus, den sie während des Studiums entwickelten, in der Realität nicht umsetzbar ist.

Sie haben auch ein ambivalentes Verhältnis zu Theorie entwickelt: einerseits wollen sie sich weiterentwickeln, andererseits haben sie das Gefühl, sich ihr Können ohnehin vorwiegend selbst angeeignet zu haben. Außerdem haben sie bemerkt, dass der Beruf niemals zur Gänze erlernbar ist und in hohem Maße von der persönlichen Entwicklung abhängt.

Als wenig zufriedenstellend empfinden sie die Tatsache, dass der Beruf trotz wachsender Professionalisierung weiterhin hochgradig anstrengend ist. Trotz der vielen Kontakte mit SchülerInnen, kann der „soziale“ Beruf der Lehrerin/des Lehrers sehr einsam sein. Auch weisen die Befragten auf typische Belastungen in der mittleren Berufsphase hin: zwar können sie auf zahlreiche Berufserfahrungen zurückgreifen, sie leiden aber auch unter verringerter Belastbarkeit und Berufsmüdigkeit. Zufriedenheitsverstärkende Faktoren scheinen für diese Altersgruppe ins Leere zu laufen. Trotz all dieser Belastungen und Enttäuschungen wird die Arbeit mit Kindern sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie aber immer noch positiv reflektiert (Ammann 2004: 347-350).

Nach Änderungswünschen gefragt, äußerten die Lehrerinnen den Wunsch nach kleineren Klassen, geringerer Lehrverpflichtung und Stoffmenge, um mehr Zeit für die Belange der SchülerInnen zu haben und weniger unter Zeitdruck zu stehen. Schließlich appellieren sie an die Eltern, wieder mehr Zeit in die Erziehung ihrer Kinder zu investieren (Ammann 2004: 351).

Der Nutzen der qualitativen Methode dieser Untersuchung liegt freilich darin, die Spannungsfelder aufzuzeigen, innerhalb derer sich BZ abzeichnet. Prinzipiell treten Belastungen in Bereichen auf, die gleichzeitig für eine besonders hohe BZ sorgen. Des Weiteren konnte ein starker Zusammenhang zwischen BZ und dem Privatleben sowie den persönlichen Einstellungen zum Beruf aufgezeigt werden, was in quantitativen Untersuchungen bisher kaum Beachtung fand. Lehrerinnen, die eine positive Einstellung und hohe Berufsmoral hegen, gelingt

es, Belastungen zu kompensieren bzw. als Herausforderung zu sehen (Ammann 2004: 352). Unter den langfristig Zufriedenen befinden sich v.a. Lehrerinnen, die schulisch und privat stark belastet sind (da sie meist mehrere eigene Kinder haben), d.h. weniger Arbeit ist kein Garant für mehr BZ, „vielmehr scheinen gerade die Betriebsamen zufriedener zu sein“ (Ammann 2004: 353), ein Befund, der die quantitativen Ergebnisse von Gehrman untermauert (s. Kap. 3.3.7). Wird Arbeit als bedeutend erlebt, wird sie trotz hoher Belastung als persönlich erfüllend wahrgenommen. Der Erhalt einer solch hohen Berufsmoral erweist sich im Alltag freilich nicht immer als einfach.

Um den biographischen Verlauf der Zufriedenheit der Befragten festzuhalten, ließ Ammann sog. Lebenslinien in ein Diagramm einzeichnen. Dabei zeigte sich, dass sich mehr als die Hälfte in ihrer gegenwärtigen Situation als zufrieden bis sehr zufrieden einschätzten, fast zwei Drittel schätzten sich zum Zeitpunkt der Untersuchung zufriedener ein als zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, ein Viertel bekundete eine Verschlechterung. Diese Ergebnisse erstaunen insofern, da die Lehrerinnen durchwegs von einer Belastungszunahme im Laufe der Jahre berichteten. Dieser scheinbare Widerspruch wurde bereits in quantitativen Studien beobachtet (s. Kap.3.3.8). Zu erklären ist diese Diskrepanz dadurch, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen zeigen wollen, dass sie sich heute nicht mehr mit Anfangsproblemen (wie der Rollenfindung), sondern mit anderen Herausforderungen auseinandersetzen haben. Auch fallen die mündlichen Schilderungen zur Gesamt-BZ bei weitem nicht so positiv und einseitig aus, wie die schriftliche Festhaltung, sondern abwägend zwischen positiven und belastenden Momenten, wie etwa die vielzitierte Freude an der Arbeit mit Kindern und den sich zum Negativen verändernden Rahmenbedingungen (Ammann 2004: 354f.).

Ebenso können die Ergebnisse der Studie die über die letzten Jahrzehnte stabilen Zufriedenheitswerte bisheriger Studien erklären. Zum einen passen sich LehrerInnen an die Bedingungen der Umwelt an, indem sie ihre Ansprüche ändern. Gleichzeitig akzeptieren sie Anstrengungen mit der Zeit als gegeben und verarbeiten diese. Mit einer hohen Zufriedenheitsbekundung im Rahmen einer Untersuchung betonen sie, dass im Laufe der Zeit bereits zahlreiche Belastungen durchgehalten wurden. Auch werden schwierige Phasen der Berufseinstiegsphase im Nachhinein beschönigt (Ammann 2004: 358).

3.5 Zusammenfassung

Kapitel 3 war wegweisenden Untersuchungen und Ergebnissen der Forschung zur BZ von Lehrkräften gewidmet. So werden in quantitativen Befragungen seit Jahrzehnten konstant hohe allgemeine Zufriedenheitswerte jenseits der Zwei-Drittel-Marke festgestellt. Als Auslöser größter BZ stellten sich die Tätigkeit an sich (v.a. die Arbeit mit jungen Menschen) und der pädagogische Spielraum heraus. Hauptquellen beruflicher Unzufriedenheit sind weiter gestreut und liegen im Interaktionsgefüge mit Schulaufsicht, Eltern, KollegInnen und Schulleitung. Ein Einfluss des Geschlechts, sowie des Lebens- und Dienstalters konnte bisher nicht eindeutig nachgewiesen werden, jedoch sehr wohl ein Einfluss der Schulart; je niedriger die Schulart, desto höher ist die bekundete BZ. Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen unterrichteten Fächern und BZ, wobei sich Sprachenfächer und Unterricht in vielen Klassen negativ auf die BZ auswirken. Die angebliche Doppelbelastung von Lehrerinnen mit Kindern spiegelt sich nicht in einer niedrigeren BZ wider, im Gegenteil, es sind neben allein erziehenden Lehrerinnen v.a. allein lebende Lehrerinnen ohne Kinder, die eine signifikant niedrigere BZ aufweisen. In ähnlicher Weise ist es um den vermeintlich negativen Einfluss von Belastungen bestellt: Insgesamt scheinen LehrerInnen hoch belastet und trotzdem zufrieden zu sein.

Die qualitative Untersuchung von Ammann (2004) liefert wichtige Einblicke in Entwicklungsprozesse und Erfahrungen, die konstitutiv zur BZ gehören. Die befragten Grundschullehrerinnen (n = 66) berichteten etwa, dass verstärkende und verunsichernde Erlebnisse einander abwechseln, sodass ganze Erfahrungsbereiche nur tendenziell als positiv bzw. als negativ gesehen werden können. Weiters wird der ambivalente Einfluss von Privatleben, Familie und Partnerschaft eruiert. Die in quantitativen Studien genannten Verstärker der BZ (Arbeit mit Kindern, pädagogische Gestaltungsfreiheit, Abwechslungsreichtum etc.) wurden auch hier geäußert, der Mehrwert der Studie liegt jedoch darin, dass sie aufzeigt, dass genau diese Erfahrungsbereiche auch Spannungsfelder darstellen und Belastungen und Unzufriedenheit begünstigen (wie etwa die Arbeit mit Kindern). Weiters betont die Studie, dass die BZ stark von den individuellen Einstellungsmustern und dem Berufsverständnis der Befragten abhängig ist. Schließlich zeigt die Untersuchung noch enttäuschte Erwartungen, Belastungen, Änderungswünsche und den biographischen Verlauf der BZ der befragten Lehrerinnen auf.

4 Der Beruf LehrerIn

Nachdem die BZ in einem entscheidenden Ausmaß von der eigentlichen beruflichen Tätigkeit geprägt ist (s. Kap. 3.2), sollen zunächst allgemeine berufsspezifische Merkmale und Aufgabenbereiche des Berufs vorgestellt werden. Da viele der Anforderungen auch in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Belastungen stehen, werden Begriffsdefinitionen, theoretische Modelle und Belastungsmomente aufgezeigt.

4.1 Allgemeine Charakteristika des Lehrberufs

Welche Charakteristika des Lehrberufs besitzen nun im Hinblick auf die Zufriedenheit und potentielle Belastungsmomente Bedeutung? Hierzu liefert Rothland eine schlüssig Zusammenschau an Merkmalen (vgl. Rothland 2013: 23-27), die im Folgenden kursiv hervorgehoben sind.

Ein strukturelles Charakteristikum des Lehrberufes ist die *Zweiteilung des Arbeitsplatzes*, denn ein wesentlicher Teil der Berufstätigkeit wird neben der Schule von zu Hause aus erledigt. Einerseits werden LehrerInnen so von der Öffentlichkeit als „HalbtagsjobberInnen“ wahrgenommen, andererseits können sich dadurch Probleme bei der Trennung von Arbeit und Freizeit bzw. Privatem ergeben. Die *unvollständig geregelte Arbeitszeit* erlaubt es Lehrkräften zwar, sich Tätigkeiten abseits des Unterrichtens (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturarbeiten, Organisations- und Verwaltungsaufgaben, Elternarbeit etc.) zeitlich individuell einzuteilen, die *prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellungen* macht es wiederum schwierig, zu entscheiden, wann eine bestimmte Aufgabe letztendlich erfüllt ist. Dieser Nicht-Reglementierung der Gesamtarbeitszeit steht eine starre Binnenstruktur der Schule gegenüber. Räumlich und zeitlich klar reglementiert sind Schuljahr, Jahrgänge, Fächer und Stundenpläne, die jeweilige Umsetzung der Lehrplanvorgaben bleibt aber jeder einzelnen Lehrperson überlassen. Somit existiert eine *Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“*.

Betrachtet man die spezifischen Charakteristika des Unterrichtsgeschehens, ergibt sich einerseits eine *„erzwungene“ Zusammenarbeit* sowie ein *asymmetrisches Verhältnis zwischen den SchülerInnen und Lehrkräften*. Beide Parteien können einander nicht aussuchen, darüber hinaus besteht gewöhnlich ein großes Ungleichgewicht im Hinblick auf den Wissens- und Erfahrungsvorsprung und das Alter. Ein anderer für das Erleben des Berufes bedeutender Faktor ist die *geringe Kontrolle über den Erfolg der LehrerInnenarbeit und die erzielten Effekte*. Bisher-

rige Forschungsergebnisse konnten keine eindeutige Kausalbeziehung zwischen LehrerInnenhandeln und Lernerfolg der SchülerInnen nachweisen, was auf einen begrenzten Einfluss der Lehrkraft hinweist. Erschwerend kommt hinzu, dass *Lehrerhandeln unter doppelter Kontingenz* stattfindet; einerseits haben LehrerInnen keinen Einfluss auf den aktiven individuellen Konstruktionsprozess des Lernens von SchülerInnen, sie können ihnen bloß unterrichtliche Lerngelegenheiten anbieten. Andererseits bedürfen diese Lernangebote der Kooperation der SchülerInnen. Die geringe Kontrolle über die erzielte Wirkung führt zu Unsicherheiten bezüglich des eigenen beruflichen Tuns. Verstärkt werden diese durch die *fehlenden Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts*, denn die Bewährung des Gelernten in der Praxis erfolgt beim Schüler/bei der Schülerin in zeitlichem und räumlichem Abstand zur Schule.

Außerhalb des Unterrichtsgeschehens bieten sich ebenso wenige Möglichkeiten für berufliche Erfolgserlebnisse und Anerkennung, denn der Lehrberuf ist ein *Beruf ohne Karriere*. Die Möglichkeit eines beruflichen Aufstieges bleibt der großen Mehrheit verwehrt. Die Höhe der Bezahlung honoriert nicht besonders gute Leistungen sondern lediglich die Anzahl der Dienstjahre und unterschiedliche Vorbildung.

Schließlich ist der Lehrberuf durch *das fehlende Berufsgeheimnis einhergehend mit einer fehlenden Fachsprache gekennzeichnet*. Daraus ergeben sich ein unsicherer Expertenstatus und ein vorschnelles Urteilen der Öffentlichkeit, denn Erziehen und Unterrichten werden als Tätigkeiten angesehen, die ohnehin jeder beherrscht, wodurch alle scheinbar mitreden können (vgl. Rothland 2013: 23-27).

4.2 Anforderungen im Lehrberuf

Anforderungen beschreiben „die in einem Beruf auszuführenden Aufgaben und Tätigkeiten“ (Eckert et al. 2013: 194) und scheinen gerade im Lehrberuf äußerst zahlreich zu sein. Nachdem LehrerInnen, die an einer österreichischen allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) oder berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS) unterrichten in einem Dienstverhältnis zum Bund stehen, haben sie sich an zahlreiche Gesetze und Verordnungen zu halten, die u.a. ihre Tätigkeit definieren. So regelt etwa das Schulorganisationsgesetz (SchOG BGBl. Nr. 242/1962) die äußeren, organisatorischen Belange aller Schularten sowie „die Aufgabe der österreichischen Schule“:

Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (SchOG § 2. (1))

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG BGBl. Nr. 472/1986) regelt die „innere Ordnung des Schulwesens als Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft“ (§ 2) und somit auch die Aufgaben der LehrerInnen. Gemäß § 17 (1) haben LehrerInnen „in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen“. Weiters haben LehrerInnen „entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart“ und „unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten“

- den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln,
- eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben,
- den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten,
- die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten,
- jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen,
- durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. (SchUG § 17. (1))

Darüber hinaus sind LehrerInnen verpflichtet, anhand verschiedener Arten der Leistungsfeststellung die Beurteilung der Leistung der SchülerInnen vorzunehmen (SchUG § 18. (1)), und sie haben gemäß § 51. (1) „das Recht und die Pflicht, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken“ und neben den ihnen

obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben [...] erforderlichenfalls die Funktionen eines Klassenvorstandes, Werkstätten- oder Bauhofleiters, Kustos, Fachkoordinators sowie eines Mitgliedes einer Prüfungskommission zu übernehmen, an den Lehrerkonferenzen teilzunehmen und erforderliche Fort- und Weiterbildungsangebote zu besuchen. (SchUG § 51. (2))

Obwohl diese auszugsweise Aufstellung bereits die sehr umfangreichen Aufgaben verdeutlicht, kommen noch Vorschriften hinzu, die die Leistungsbeurteilung oder Abhaltung von Prüfungen regeln (wie etwa die Leistungsbeurteilungsverordnung und diverse Prüfungsverordnungen). LehrerInnen müssen diese zahlreichen Vorschriften nicht nur kennen, sondern auch in ihrer täglichen Arbeit umsetzen. Allein die Fülle dieser Regelungen legt nahe, dass es sich bei der *eigenständigen Umsetzung* um einen individuellen Entwicklungsprozess handelt, indem jede Lehrperson in selbständiger Arbeit die vielen Aufgaben umzusetzen versucht und sich dabei idealerweise immer wieder fragt, ob es ihr/ihm gelungen ist und wie man bestimmte Aspekte dieses Handelns in Zukunft verbessern kann. Ebenso verdeutlicht der Auszug, wie anspruchsvoll die Aufgaben sind, wie etwa die Forderung, SchülerInnen „zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten“ oder jene nach Individualisierung, d.h. die SchülerInnen zu den „ihren Anlagen entsprechenden besten Leistungen“ zu führen.

Es verwundert daher nicht, dass der Beruf und die Aufgaben von LehrerInnen nicht nur als schwierig, sondern gelegentlich geradezu als „unmöglich“ bezeichnet werden (vgl. Herzog und Makarova 2014: 83). Die vielschichtigen Aufgaben werden daher oft unter bestimmten Leitbildern zusammengefasst. Folgt man der Selbstwahrnehmung von LehrerInnen werden gerne metaphorische Vergleiche angestellt, wie beispielsweise Bilder der Lehrperson als GärtnerIn, ZirkusdirektorIn, VerkäuferIn oder DirigentIn. Fragt man LehrerInnen nach der Größe, die über die Qualität ihrer Berufsarbeit entscheidet, nennen sie oft das Leitbild der LehrerInnenpersönlichkeit, das Konzept der „geborenen“ Pädagogin/des „geborenen“ Pädagogen, die/der als „Lebens- und Kulturideal“ auf die SchülerInnen einwirkt (vgl. Herzog und Makarova 2014: 84f.) . Diese Perspektiven wurden in der Forschung von sozialwissenschaftlichen Rollenerwartungen abgelöst, wie etwa jener der Vermittlerin/des Vermittlers zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren. Die Bestimmung diverser Rollen führt unweigerlich aber auch zu Rollenkonflikten und einem heterogenen Berufsbild. Gleichzeitig fordern Politik und Wirtschaft in Folge von Globalisierung und kultureller Heterogenität laufend Anpassungsprozesse. So sollen LehrerInnen stärker differenzieren und gleichzeitig Inklusion betreiben. Durch Standardisierung und Ökonomisierung im Schulwesen sollen Leistungen aber auch besser messbar und vergleichbar werden (vgl. Cramer 2014: 181ff.).

Bieri (2006), der in seiner Untersuchung ebenso einen Anstieg der Forderungen an die Lehrkräfte konstatiert, macht gesellschaftliche Veränderungsprozesse dafür verantwortlich. Sieht sich die Gesellschaft mit einer neuen Herausforderung überfordert, wird diese auf die Schule abgewälzt:

Wo immer die Gesellschaft mit einer Schwierigkeit – Gewalt, Migration, Rassismus, Aids, Gesundheitsprophylaxe, Aufklärung, Umgang mit (neuen) Medien – nicht zurechtkommt, richtet sich der Anspruch an die Schule, korrigierend oder präventiv in gesellschaftliche (Fehl-)Entwicklungen einzugreifen. (Bieri 2006: 38)

Eine Antwort auf diese veränderten Bedingungen sieht die Schule in zahlreichen Reformprojekten, von den Lehrkräften wird Engagement in allen Bereichen gefordert, sie sollen sich beispielsweise in Schulentwicklungsprojekten engagieren, Schulleitbilder erarbeiten, ihre Schule vermarkten und sich laufend fortbilden (Bieri 2006: 39). Unter diesen Voraussetzungen wird es für LehrerInnen nahezu unmöglich, allen Erwartungen gerecht zu werden. Daher sind steigende Zahlen von vorzeitigen Pensionierungen und Dienstunfähigkeit nicht verwunderlich (Bieri 2006: 40).

4.3 Belastung im Lehrberuf

Eine Untersuchung der BZ von Lehrkräften kann nicht umhin auch über weniger erfreuliche Aspekte des Berufes sowie Belastung und Beanspruchung zu sprechen. Belastung und Beanspruchung sind aus dem Berufsalltag von LehrerInnen kaum wegzudenken. Oft werden die Begriffe synonym oder auch falsch verwendet, daher ist es sinnvoll sie definitorisch abzugrenzen: „Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (van Dick und Stegmann 2013: 45). Psychische Beanspruchung meint hingegen „die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (van Dick und Stegmann 2013: 45). Belastungen beziehen sich also grundsätzlich auf die Einflussgrößen der Umwelt, die auf LehrerInnen einwirken und potenziell zu individuell empfundener Beanspruchung (z.B. Unwohlsein, Krankheit, Fehlzeiten) führen können (van Dick und Stegmann 2013: 44).

Ein häufig zitiertes Modell zum Verständnis von Belastung und Beanspruchung stammt von Rudow (1994), das hier in der vereinfachten Form von van Dick und Stegmann (2013: 45) vorgestellt wird (Abbildung 3). Die „objektive Belastung“ umfasst dabei alle Arbeitsaufgaben und Bedingungen, unter denen sie erfüllt werden. Diese wirken auf die Lehrkraft ein. Durch den Schritt der individuellen „Widerspiegelung“ wird aus der objektiven Belastung die „subjektive Belastung“. Dabei üben die Einstellungen, Kompetenzen, Berufserfahrungen und das Befinden der Lehrperson einen wesentlichen Einfluss aus. Aus der subjektiven Belastung re-

sultieren zunächst positive oder negative „Beanspruchungsreaktionen“ (kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene) und schließlich „Beanspruchungsfolgen“ (überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene, vgl. Rudow 1994: 45).

Für Lehrerinnen stellt beispielsweise starker Lärm in der Schule eine Belastung dar, weil durch ihn das Bedürfnis nach Wohlbefinden im Beruf nicht befriedigt werden kann. Kurzfristig führt Lärm zu Anspannung und Kopfschmerzen. Diese negativen Beanspruchungsreaktionen sind aber reversibel, da sie durch Ruhe und entsprechende Beschäftigung in der Freizeit wieder ausgeglichen werden können. Sind diese subjektive Belastung und Beanspruchungsreaktionen jedoch dauerhaft, kommt es zu negativen Beanspruchungsfolgen wie etwa chronischen Krankheiten (vgl. van Dick und Stegmann 2013: 45f.).

Rudow (1994) betont auch explizit die positive Bewertung von Belastungen der Arbeitstätigkeit durch LehrerInnen, die zu positiven Beanspruchungsreaktionen führt, wie angenehme geistige Aktivität und Wohlbefinden. Anhaltendes Wohlbefinden führt wiederum zu emotionaler Stabilität. Hierbei spielt die BZ eine erhebliche Rolle (vgl. Rudow 1994: 46).

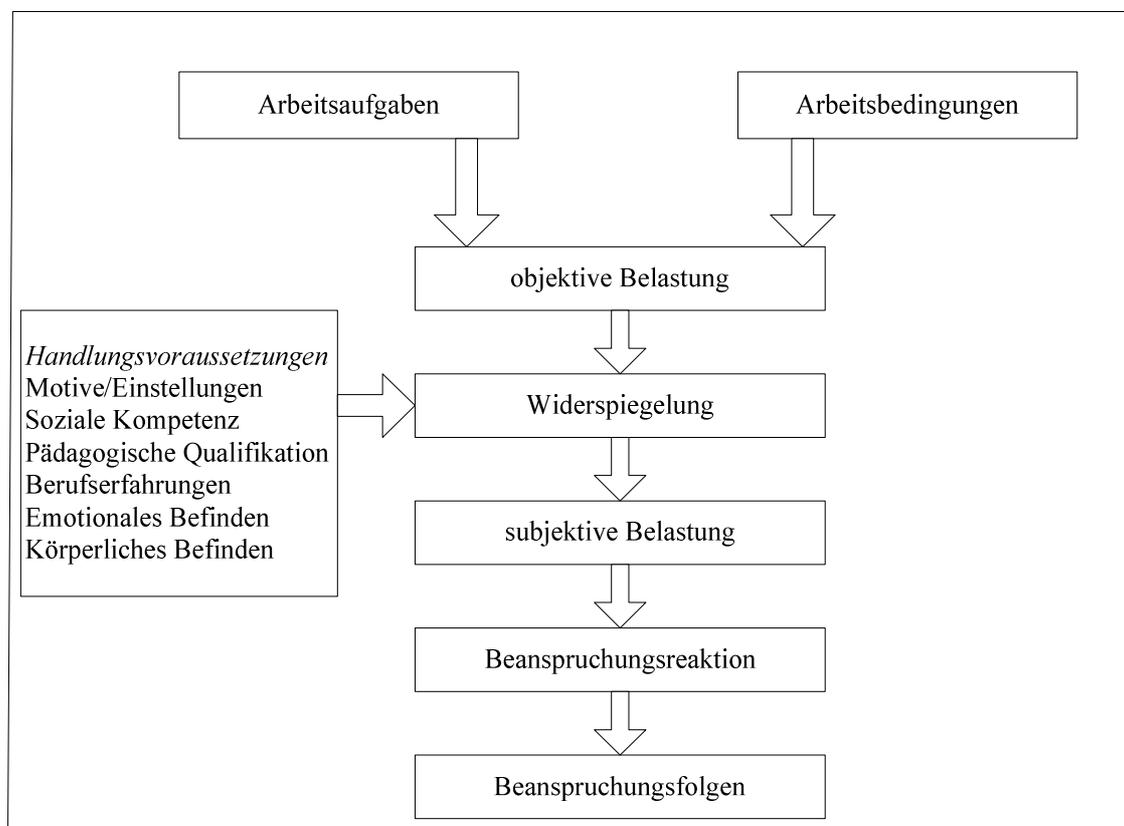


Abbildung 3: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (van Dick und Stegmann 2013: 45 nach Rudow 1994: 43; 46)

Eine weitere Perspektive auf den Komplex Beanspruchung und Belastung stammt von Gehrman (2009/2013). Ähnlich wie van Dick und Stegmann (2013) definiert er Beanspruchung als „die messbare Veränderung von Körperfunktionen u.a. in Phasen der arbeitsmedizinischen Entspannung bzw. Anstrengung“ (2009: 457f). Er konstatiert, dass mit Ausnahme von Beanspruchung in Folge von Lärm bisherige Untersuchungen keine überproportionalen Beanspruchungen im Lehrberuf feststellen konnten. Die Herzfrequenz steigt lediglich zu Unterrichtsbeginn und geht dann wieder zurück. Die deutlichste Beanspruchung wird durch das Treppensteigen in den Pausen verursacht. LehrerInnen leiden überdies an den durchschnittlichen Zivilisationskrankheiten, Erkältungen und Allergien und weisen keine überdurchschnittliche Zahl an psychischen Erkrankungen auf (vgl. Gehrman 2009: 457f.).

Gehrmanns Definition von *Belastung* variiert jedoch von jener van Dick und Stegmanns. Belastungen sind für ihn nicht bloß erfassbare äußere Einflüsse, die auf LehrerInnen einwirken, sondern „Belastung kennzeichnet die messbaren beruflichen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu den arbeitsspezifischen Anforderungen ihrer Berufstätigkeit selbst bzw. beschreibt ihre subjektiven Einstellungen zu Erwartungen an ihre Tätigkeit“ (Gehrman 2013: 176). Somit bekommt der Begriff Belastung eine stark subjektive Komponente und ähnelt definitorisch jenem der BZ (vgl. Kap. 2.2). Belastungen werden demnach von den persönlichen *Einstellungen* zu den arbeitsspezifischen Aufgaben sowie den *Erwartungen* an die eigene berufliche Tätigkeit beeinflusst. Als Beispiel führt er an: „Arbeitszeiten, Erfahrungen und berufliche Selbstverständnisse erzeugen Antworten in qualitativen bzw. quantitativen Untersuchungen“ (Gehrman 2013: 176). Folglich bewerten LehrerInnen Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Berufslebens machen nicht nur individuell, sondern sie werden auch im Lichte der persönlichen Einstellungen zur Arbeit und den daran geknüpften Erwartungen gesehen und dementsprechend bewertet.

Krause und Dorsemagen (2014) führen in ihrer Überblicksarbeit zur Lehrerbelastungsforschung folgende Arbeitsplatz- und -bedingungsbezogene Belastungsfaktoren an, die sich negativ auf die Gesundheit von Lehrpersonen auswirken:

1. Schwierige und verhaltensauffällige SchülerInnen sowie Disziplinschwierigkeiten, hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen, verbale und körperliche Gewalt bzw. Aggressionen
2. Hohe Anzahl an SchülerInnen in der Klasse, insbesondere wenn der Anteil schwieriger SchülerInnen hoch ist, hohe Anzahl an zu unterrichtenden Schulklassen
3. Hohes Arbeitspensum, quantitative Überforderung, starker Zeitdruck, lang anhaltende Phasen mit Arbeitsspitzen, Übernahme mehrerer Zusatzämter neben der Unterrichtsverpflichtung
4. Hoher Lärmpegel und schlechte akustische Rahmenbedingungen in der Schule

5. Zwang, eigene Gefühle zu unterdrücken (z.B. Ärger) und damit einhergehende emotionale Dissonanz
6. Konflikte im Kollegium sowie Mobbing
7. Konflikte zwischen Schulleitung und Teilen des Kollegiums
8. Unsicherheit, fehlende Klarheit bei Aufgaben, widersprüchliche Ziele und Erwartungen, Rollenkonflikte und Rollenambiguität
9. Übernahme von Aufgaben, die nicht der Qualifikation entsprechen; hohes Ausmaß administrativer Aufgaben und bürokratischer Zwänge
10. Schlechte räumliche Situation, fehlende Arbeitsplätze, fehlende Lehr- und Lernmittel, schlechte Hygiene am Arbeitsort
11. Konflikte mit Eltern bzw. Ausbildnern bei berufsbildenden Schulen
12. Überforderung durch Reformtempo und Anzahl angestrebter Veränderungen, die auch im Zusammenhang mit den Instrumenten des New Public Managements stehen, z.B. externe Evaluation, Qualitätsmanagement, messbare Erfolgskennzahlen
13. Qualitative Überforderung, die beispielsweise bei Berufsbeginn stark ausgeprägt sein kann; Versetzung an eine andere Schulform
14. Jobunsicherheit, (im Vergleich) geringe Entlohnung und niedriger Status (Krause und Dorseman 2014: 992)

Auch wenn die definitorischen Abgrenzungsversuche zwischen Beanspruchung, Belastung und Berufszufriedenheit in der Lehrerforschung der letzten 20 als „erratisch“ bezeichnet werden können und nach wie vor kein allgemein akzeptiertes Befragungsinstrument existiert, das „abgrenzbar“ Belastung, Beanspruchung und BZ im Lehrberuf misst (vgl. Gehrman 2013: 177), ist die Interdependenz der Phänomene nicht von der Hand zu weisen. Gehrman betont:

Berufszufriedenheit markiert in der Lehrerforschung also ein Konstrukt, das seinen Gehalt aus einem Zusammenspiel aus *situativen Erfahrungen* und *individuellen Einstellungen* von Lehrern zu je gegebenen beruflichen Belastungsprofilen gewinnt. Diese können sowohl verursacht sein durch objektiv messbare Veränderungen wie Lärm als auch durch die subjektive Verarbeitung von Eindrücken über das Schullehalten (Schüler, kollegiale Kontexte, Schulleitung, Arbeitszeit usw.). (Gehrman 2013: 178, Hervorhebungen im Original)

Angesichts der zahlreichen Belastungsmomente, seien sie nun objektiv messbar oder subjektiv empfunden, verwundern die konstant hohen globalen Zufriedenheitswerte, die LehrerInnen immer wieder äußern (s. Kap. 3.3.8). Offensichtlich reagiert jeder Organismus völlig unterschiedlich auf Belastungen, womit diese nur vermeintlich objektivierbar sind (vgl. Gehrman 2012: 177). Jede Lehrperson verarbeitet Belastungen individuell, daher ist es umso sinnvoller einen qualitativen Zugang zum Thema zu wählen und nicht zu versuchen, das Ausmaß einer bestimmten Beanspruchung zu messen, sondern vielmehr den individuellen Umgang mit Belastungen zu explizieren.

4.4 Zusammenfassung

Gegenstand dieses Kapitels waren zunächst allgemeine Charakteristika des Lehrberufs, die einen potenziellen Einfluss auf die BZ von LehrerInnen haben. Anschließend wurden explizit die gesetzlich verankerten Tätigkeitsbereiche von Lehrkräften präsentiert. Dabei wurden auszugswise Stellen aus dem SchOG und SchUG zitiert, um die vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben aufzuzeigen, die LehrerInnen in „eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ zu erfüllen haben. Belastungen, die mit der Bewältigung des täglichen Arbeitspensums einher gehen, meinen nicht nur erfassbare äußere Einflüsse, die psychisch auf die Lehrkraft einwirken, sondern beschreiben auch deren subjektive Einstellungen zu den Erwartungen an die Tätigkeit. Demnach häufig geäußerte Belastungsmomente betreffen etwa unsoziales Verhalten von SchülerInnen, hohe Klassenschülerzahlen oder ein hohes Arbeitspensum.

5 Der Beruf FremdsprachenlehrerIn

Wie sieht nun der Beruf des Fremdsprachenlehrers/der Fremdsprachenlehrerin aus? SprachlehrerInnen unterrichten im Gegensatz zu ihren KollegInnen mit nicht-sprachlichen Fächern eine Sprache mit dem Ziel, die SchülerInnen in dieser Sprache handlungsfähig zu machen. Dabei wird naturgemäß jedoch nicht auf Inhalte verzichtet, da diese Kommunikationsanlässe bieten. Der wesentliche Unterschied zwischen dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht liegt in der Tatsache, dass die Lernenden mit Deutsch als Mutter- bzw. Bildungssprache innerhalb und außerhalb der Schule regelmäßig, um nicht zu sagen *ständig* mit der Sprache in Berührung kommen, mit der Fremdsprache ist der Kontakt i.d.R. jedoch zeitlich begrenzt. Die folgenden Kapitel sollen zunächst einen Einblick in zentrale Gesichtspunkte des Englisch- und Französischunterrichts geben, einerseits Zahlen und Fakten und andererseits Aspekte, die die allgemeine Wahrnehmung dieser beiden Fächer beeinflussen, präsentieren. Anschließend werden die spezifischen Anforderungen des Berufs FremdsprachenlehrerIn skizziert, sowie ein Blick auf die dynamischen Beziehungen, die zwischen Lehrenden und Lernenden im Fremdsprachenunterricht entstehen, geworfen.

5.1 Englisch und Französisch als Schulfremdsprachen

Englisch ist zweifelsohne die bedeutendste Weltsprache mit ca. 330 – 380 Millionen muttersprachlichen SprecherInnen weltweit. Englisch ist Muttersprache, Zweitsprache oder offiziell-

le Sprache in 75 Staaten der Welt. Als Fremdsprache wird die englische Sprache in beinahe allen Ländern der Welt gelehrt, ihr Status als *lingua franca* für internationale wirtschaftliche und politische Beziehungen ist unumstritten. Treffen SprecherInnen verschiedener Sprachen aufeinander ist Englisch als gemeinsames Kommunikationsmedium i.d.R. die erste Wahl (vgl. Knapp 2007: 529f.).

Französisch sprechen hingegen kaum mehr als 5 % der Weltbevölkerung. Aufgrund seiner globalen Verbreitung ist Französisch aber nach wie vor neben Englisch eine der wichtigsten Weltsprachen mit rund 113 Millionen *native speakers*. Laut FranzösischlehrerInnenorganisationen lernen ca. 82 Millionen Menschen Französisch als Fremdsprache, im Vergleich zum Englischen ist die Tendenz aber sinkend (Raabe 2007: 533f.). In Österreich kommt der Sprache im Hinblick auf die Pflege wirtschaftlicher Beziehungen mit Frankreich eine gewisse Bedeutung zu, Frankreich ist nach Deutschland, Italien, den Vereinigten Staaten und der Schweiz Österreichs fünftwichtigster Handelspartner im Export und an siebenter Stelle bei den Importländern (vgl. Statistik Austria 2014).

Englisch ist die dominierende Fremdsprache an österreichischen Schulen, nahezu alle SchülerInnen aller Schulstufen lernen Englisch. Die Dominanz des Englischen spiegelt sich in den Zahlen des österreichischen Statistischen Zentralamts wider: Am Ende des Schuljahres 2012/13 lernten von insgesamt 1.078.160 SchülerInnen aller Schulstufen und -typen 1.055.791 Englisch (97,9 %), 102.613 SchülerInnen lernten Französisch (9,5 %), 59.087 Italienisch (5,5 %) und 38.678 Spanisch (3,6 %). In der Sekundarstufe II steigt der Anteil der Französisch-Lernenden deutlich: insgesamt lernten im Schuljahr 2012/2013 in den BHS 26,9 % der SchülerInnen Französisch, in der AHS-Oberstufe lag der Anteil sogar bei 41,4 % (vgl. Statistik Austria 2014). Damit ist Französisch insgesamt zweitwichtigste Fremdsprache, gefolgt von Italienisch und Spanisch.

Englisch wird im deutschsprachigen Raum als gemeinhin relativ einfach zu erlernende Sprache wahrgenommen. Das liegt an der vergleichsweise schwach ausgebildeten Morphologie und der Tatsache, dass Lernenden Vokabular bereits vorab bekannt ist, sei es aufgrund des gemeinsamen germanischen Ursprungs oder der zahlreichen Anglizismen des Deutschen. Dennoch bieten viele der bekannt erscheinenden Elemente auch Fallen, wie etwa die Vielzahl der sog. falschen Freunde. Auch Kollokationen und Verben mit Präpositionen und Partikeln sind beständige Quelle von Lernproblemen (vgl. Knapp 2007: 532f.).

Das Französische wird allgemein hin als schwer zu erlernende Sprache eingeschätzt (vgl. De Florio-Hansen 1995: 365; Nieweler 2006: 52). Zu sprachinhärenten Schwierigkeiten zählen laut Raabe (2007) Nasale, das *e muet*, häufige Homophonie, die *liaison* sowie die *chaîne parlée*, die v.a. die Aussprache und das Hörverstehen erschweren. Weitere potentielle Lernschwierigkeiten stellen die Orthographie, die formenreiche Flexionsmorphologie, Tempus-Aspekt-Beziehungen, Personalpronomen, Negation, *subjonctif*, Teilungsartikel usw. dar. Der Ursprung dieser Schwierigkeiten liegt oft in den Asymmetrien und Kontrasten zwischen dem Deutschen und Französischen. Generell erfordert Französisch zu Anfang einen erhöhten Lernaufwand, ermöglicht aber nach rund drei Lernjahren aufgrund der Regelkonformität zunehmende Erfolgserlebnisse und abnehmende Schwierigkeiten (Raabe 2007: 537).

5.2 Zielvorgaben für FremdsprachenlehrerInnen

Da es sich beim Fremdsprachenunterricht um einen „ausgesprochen vielfältigen Wirklichkeitsbereich“ (Caspari 2003: 261) handelt, werden im Folgenden zunächst die zahlreichen Aufgabengebiete von FremdsprachenlehrerInnen mit Fokus auf Lehr- und Lernziele dargestellt. Im Wesentlichen werden im Fremdsprachenunterricht kommunikative Handlungskompetenzen in den vier Fertigkeiten trainiert: dem Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Dabei ist allen Beteiligten mehr oder minder bewusst, dass sie diese Fertigkeiten im artifiziellen Rahmen der Schule mit dem Ziel der außerschulischen (und oft späteren) Verwendung einüben. Darüber hinaus ist der Fremdsprachenunterricht viel stärker aufbauend als andere Schulfächer, denn es werden nicht einzelne Themenbereiche nacheinander abgehandelt, sondern vielmehr verschiedene Kompetenzen entwickelt und spiralförmig erweitert.

Neben den allgemeinen didaktischen Grundsätzen sind die Bildungs- und Lehraufgaben von LehrerInnen für ihre Gegenstände in den jeweiligen österreichischen Lehrplänen fest umrissen. Die SchülerInnen sollen im Laufe des mehrjährigen Fremdsprachenunterrichts eine Vielzahl an Kompetenzen entwickeln. So sollen sie in Englisch etwa

die Fertigkeiten des Hörverstehens, des Sprechens, des Lesens und des Schreibens im Kommunikationsprozess in der Zielsprache in Alltag und Beruf situations- und niveaugeeignet einsetzen und dabei auch technische Kommunikationsmittel sowie in anderen Unterrichtsgegenständen erworbene Fertigkeiten, Kenntnisse und Problemlösungsstrategien einsetzen können; (Lehrplan für die Höhere Lehranstalt für Mode 2009: 9f.)

Nach einer konkreten Auflistung diverser zu entwickelnder Fertigkeiten heißt es weiter, dass die SchülerInnen „das Niveau des Independent Users B2 erreichen“ müssen (Lehrplan für die Höhere Lehranstalt für Mode 2009: 10). Diese Angabe des zu erreichenden Sprachniveaus

sowie die diversen Kann-Beschreibungen zeugen von der Tatsache, dass die österreichischen Lehrpläne für Fremdsprachen auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, kurz GERS, der im Jahre 2001 vom Europarat publiziert wurde, basieren. Er versteht sich als didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die Fremdsprachenlernende brauchen, um erfolgreich kommunikativ handeln zu können. In Form von Deskriptoren bietet er u.a. genaue Kompetenzbeschreibungen für sechs ansteigende Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) für die fünf Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ (Europarat 2001). Der Deskriptor für die allgemeine schriftliche Produktion auf Niveau B1 lautet beispielsweise „Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources“ (Europarat 2001: 61).

Die in den Lehrplänen festgeschriebenen Mindestniveaus, die die SchülerInnen erreichen müssen, werden auch im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung überprüft. In den österreichischen AHS und BHS liegt das nachzuweisende Niveau für die erste lebende Fremdsprache für alle Fertigkeiten bei B2 (vgl. Bifie 2014; Horak et al. 2010: 20). Für die zweite lebende Fremdsprache liegt es in den BHS für alle Fertigkeiten bei B1 (vgl. Bifie 2014), in den AHS liegt das Mindestniveau nach einer vierjährigen Lerndauer in allen Fertigkeiten auf B1, nach einer sechsjährigen Lerndauer auf B1 in den Bereichen Hören, Sprachverwendung und Schreiben sowie auf dem Niveau B2 im Bereich Lesen (vgl. Bifie 2014).

Zu den gesetzlichen Bestimmungen und Vorgaben der Lehrpläne kommen innerschulische und fachgruppenspezifische Aufgaben hinzu, die FremdsprachenlehrerInnen ebenso fachlich und zeitlich fordern, wie etwa die Organisation und Durchführung von Fremdsprachenwettbewerben, die zusätzliche Förderung von besonders guten bzw. schwachen SchülerInnen, die Organisation von Sprachreisen, Schüleraustauschen usw.

5.3 Die Umsetzung der Lehr- und Lernziele durch FremdsprachenlehrerInnen

Neben den stark schülerzentrierten Formulierungen der Lernziele und zu erreichenden Mindestniveaus der Lehrpläne finden sich keine Anweisungen, wie die LehrerInnen diese Ziele erreichen sollen. D.h. die konkrete Umsetzung der Lehr- und Lernziele bei einer starken LernerInnenorientierung obliegt also der jeweiligen Lehrperson. Der handlungsorientierte Ansatz des GERS stellt jedoch die verschiedenen Aufgabenstellungen in den Mittelpunkt:

The language learner/user's communicative language competence is activated in the performance of the various *language activities*, involving **reception, production, interaction** or **mediation** [...]. Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral or written form, or both. (Europarat 2001: 14, Hervorhebungen im Original)

Durch diese Vorgaben ist also das Konzept des *task based language learning* ins Zentrum gerückt. Dabei müssen Lernende in authentischen Aufgabenstellungen als sie selbst Bedeutung aushandeln und Sprache produzieren (vgl. Fäcke 2010: 81). In der Vorbereitungsphase müssen FremdsprachenlehrerInnen also bestehendes Unterrichtsmaterial sichten und prüfen, ob bestimmte Aufgabenstellungen sich für die Entwicklung einer bestimmten Kompetenz eignen und diese ggf. abändern oder gänzlich neu entwickeln. Die Durchführung der fremdsprachlichen Aufgabenstellungen im Unterricht stellt anschließend einen zentralen Teil der Umsetzung der Lehr- und Lernziele dar:

One of the most important tasks that teachers have to perform is that of organising students to do various activities. This often involves giving the students information, telling them how they are going to do the activity, putting them into pairs or groups and finally closing things down when it is time to stop. (Harmer 2007: 111)

Konkret heißt das etwa, dass die Lehrperson die SchülerInnen zunächst an eine neue Aufgabenstellung heranführt und idealerweise auch kurz begründet, warum eine bestimmte Aktivität durchgeführt wird, um den Zweck einer Übung transparent zu machen. Anschließend erfolgt eine möglichst klare Erklärung der Arbeitsschritte, auf einem angemessenen Niveau in der Fremdsprache. Um zu überprüfen, ob die Arbeitsanweisungen verstanden wurden, empfiehlt Harmer die nochmalige Erklärung durch eine Schülerin/einen Schüler in der Fremd- oder Bildungssprache. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, vor Beginn der eigentlichen Arbeit ein Beispiel für die bevorstehende Aktivität zu geben. Anschließend gibt die Lehrkraft den Zeitrahmen vor und ein klares Startsignal für die Aufgabe. Im Laufe einer spezifischen Aufgabenstellung nimmt der/die FremdsprachenlehrerIn je nach Lehr- und Lernziel verschiedene Rollen ein (*controller, prompter, participant, resource* und *tutor*). Abschließend ist es wichtig, die Aktivität wieder zu beenden, eventuell zusammenfassende Kommentare einzuholen und v.a. Feedback zu geben (vgl. Harmer 2007: 108ff.).

5.4 Persönliche professionelle Weiterentwicklung

Der eigenständige Aufbau von Fachwissen und -kompetenzen spielt im FremdsprachenlehrerInnen-Dasein eine zentrale Rolle. Die für die Erreichung der im Lehrplan festgelegten Ziele notwendigen fachdidaktischen Kompetenzen sowie ein fundiertes linguistisches und textwis-

senschaftliches Wissen eignen sich Lehrkräfte naturgemäß im Rahmen ihrer Ausbildung an. Zwar werden auch Schritte der Unterrichtsplanung, der Umgang mit unterschiedlichem Übungsmaterial oder die Entwicklung eines Beurteilungssystems in der Ausbildung thematisiert und eingeübt, viele konkrete Kompetenzen entwickeln LehrerInnen aber erst im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit, da diese auf längerfristigen Erfahrungswerten beruhen. In meinen persönlichen ersten Unterrichtserfahrungen stellten etwa heterogene SchülerInnengruppen und disziplinäre Probleme mit SchülerInnen eine gewisse Herausforderung dar. So musste ich Individualisierungskonzepte und Steuerungskompetenzen, die ein produktives Lernklima ermöglichen, entwickeln. Dabei sehe ich diesen Prozess keineswegs als abgeschlossen an.

Zudem müssen FremdsprachenlehrerInnen permanent an der Aufrechterhaltung des eigenen Fremdsprachenniveaus arbeiten, indem sie sich individuell und regelmäßig mit der Fremdsprache auseinandersetzen, v.a. wenn sie eine Fremdsprache über einen längeren Zeitraum nicht als Unterrichtsfach unterrichten. In ähnlicher Weise sollten sie über aktuelles Geschehen, Alltagswissen und kulturelle Spezifitäten in den Ländern ihrer Zielsprache Bescheid wissen, da sie auch als BotschafterIn der Zielkultur auftreten.

Es gibt naturgemäß eine Vielzahl an Materialien, die LehrerInnen in autonomer Weise heranziehen können, um sich für aktuelle Anforderungen zu wappnen, wie beispielsweise die Publikation „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis“ (Horak et al. 2010) des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums (ÖSZ), in der praxisnahe Hinweise zur Arbeit mit dem GERS im Unterricht gegeben werden. Nicht zuletzt haben sich Fremdsprachenunterricht und –didaktik in den letzten Jahrzehnten stark verändert, von einer Orientierung an hoher sprachlicher Korrektheit hin zum kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz, der Sprachverwendende und –lernende als „social agents“ (Europarat 2001: 9), also sozial Handelnde betrachtet. Dementsprechend können sich FremdsprachenlehrerInnen nicht vor Neuerungen in ihrem Fachgebiet verschließen. Sie müssen sich viel mehr ständig an neue Entwicklungen anpassen und so Herausforderungen begegnen. Gerade im Lehrberuf kommt dem lebenslangen Lernen und der selbstständigen beruflichen Weiterentwicklung also ein großer Stellenwert zu und kann als zusätzliche Aufgabe einer jeden Lehrerin/eines jeden Lehrers gesehen werden.

Zusätzlich zu diesen Aufgabengebieten scheint ein Blick auf die diesbezügliche Selbsteinschätzung dieser LehrerInnen-Gruppe lohnend. Caspari (2003) führte zwölf problemzentrierte, teilstrukturierte Interviews durch. Demnach sehen FremdsprachenlehrerInnen es als ihre

Aufgabe, Wissen zu vermitteln, Sprache und Fertigkeiten zu trainieren und gleichzeitig BotschafterIn oder RepräsentantIn der jeweiligen fremdsprachlichen Kultur zu sein (2003: 207).

Von den UntersuchungsteilnehmerInnen genannte negative Aspekte seien an dieser Stelle ebenso erwähnt, da sie für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen: Als unangenehm empfinden die FremdsprachenlehrerInnen mangelnde Motivation, unbefriedigendes Lern- und Arbeitsverhalten von SchülerInnen oder das von Lernenden im Vergleich zum Englischen als „schwierig“ empfundene Französisch (2003: 265f.).

Ausgehend von der Prämisse, die Lernenden in der Zielsprache handlungsfähig zu machen, kommt den Erfahrungen, die sie im Umgang mit der Fremdsprache im konkreten fremdsprachlichen Klassenzimmer machen, eine Schlüsselrolle zu: „Denn nur wenn Lernende sich selbst als sprachlich [...] Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache zu verwenden, wenn sie Kommunikation erfahren und analysiert haben, werden sie später auch jenseits des Lernorts handlungsfähig sein“ (Legutke 2010: 156). Somit rückt neben Inhalten und Kommunikationsformen das gesamte Sozialgefüge des Fremdsprachenunterrichts in den Mittelpunkt.

5.5 Herausforderungen des Sozialgefüges

Im Zuge des Einübens verschiedener kommunikativer Handlungen nehmen Lehrende und Lernende nicht nur unterschiedliche Rollen an, sie entwickeln auch dynamische Beziehungen und gestalten gemeinsam eine bestimmte Lernkultur (vgl. Legutke 2010: 157). Dementsprechend sind FremdsprachenlehrerInnen in sozialer und fachdidaktischer Hinsicht vermutlich stärker gefordert als LehrerInnen, die keine Fremdsprachen unterrichten. Sie müssen die SchülerInnen dahingehend animieren, sich viel mehr auf das Fach einzulassen, als dies in einem nicht-sprachlichen Gegenstand notwendig wäre. Die SchülerInnen geben ein unausgesprochenes Einverständnis, am Erwerb ihrer eigenen Sprachkompetenzen und jener der Gemeinschaft mitzuarbeiten und zu kooperieren (vgl. Legutke 2010: 157), indem sie sich regelmäßig einbringen und in vielen Kommunikationssituationen so tun, als ob sie im Augenblick real notwendig wären (vgl. Legutke 2010: 158).

Im Laufe meiner bisherigen Unterrichtserfahrung fiel mir in diesem Zusammenhang auf, dass die Lernenden in den diversen Kommunikationshandlungen sehr viel Persönliches preisgeben (müssen), vor allem auf den Niveaus A2/ B1. So heißt es im Deskriptor für *Overall Spoken Interaction* für B1 etwa, „Can [...] express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies,

work, travel and current events“ (Europarat 2001: 74). So las ich nicht nur in schriftlichen Aufgabenstellungen sehr Persönliches über Familie oder Freundeskreis, sondern erfuhr auch in den zahlreichen Kommunikationssituationen im Rahmen des Unterrichts teilweise brisante Details aus dem Privatleben der SchülerInnen. Die Beziehung, die dadurch zwischen den Beteiligten entsteht, ist daher vermutlich persönlicher und tiefgreifender als in anderen Gegenständen. Als Lehrende kann man durch dieses Hintergrundwissen bestimmte Verhaltensweisen von SchülerInnen einerseits besser nachvollziehen, andererseits müssen sie auch sensibel mit diesem Wissen umgehen. Somit obliegt Lehrenden wie Lernenden die Verantwortung, diese besondere Beziehung zu pflegen und für die kontinuierliche Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen aufrecht zu erhalten.

Um den Aufbau einer positiven und erfolgreichen Beziehung zu den SchülerInnen zu gewährleisten, nennt Harmer (2007) vier Schlüsselaspekte des LehrerInnenhandels. Erstens sollte die Lehrkraft die SchülerInnen kennen. Sie sollte sich nicht nur rasch ihre Namen merken, sondern auch Interesse an ihrer Person zeigen, denn „(a)t any age, they will be pleased when they realise that their teacher has remembered things about them, and has some understanding of who they are“ (Harmer 2007: 114). Zweitens ist es wichtig, den SchülerInnen zuzuhören und Interesse zu signalisieren, da sich uninteressierte oder abweisende Lehrkräfte stark negativ auf die Motivation auswirken. Ebenso wichtig ist es in diesem Zusammenhang, die Reaktionen der Lernenden im Hinblick auf bestimmte Aufgabenstellungen und Methoden sowie deren Lernfortschritte wahrzunehmen und ggf. auf negative Äußerungen zu reagieren und Fehlentwicklungen gegenzusteuern. Drittens sollten Lehrende einen respektvollen Umgang mit Lernenden pflegen. Vor allem beim Korrigieren sprachlicher Fehler ist Vorsicht angebracht, da SchülerInnen hier sehr individuelle Bedürfnisse und Reaktionen an den Tag legen. So kann zu häufiges Korrigieren ebenso schädlich sein wie zu häufiges Loben guter Leistungen. Auf keinen Fall sollten Lehrende Spott, Sarkasmus oder Verzweiflung als Reaktion auf sprachliche Leistungen der Lernenden äußern. Schließlich sollten LehrerInnen SchülerInnen immer gerecht und gleich behandeln, und nicht jene bevorzugen, die durch gute Mitarbeit hervorstechen. Es gibt viele Gründe, warum sich manche scheinbar weniger am Unterricht beteiligen. Diese Beziehung zu diesen ruhigen SchülerInnen wird negativ beeinflusst, wenn sich die Lehrkraft den lautstärkeren KlassenkollegInnen überproportional häufig zuwendet (vgl. Harmer 2007: 113-115).

5.6 Zusammenfassung

Die Spezifitäten des Englisch- und Französischunterrichts sowie die daraus folgenden Herausforderungen für Lehrende dieser Sprachen waren Gegenstand dieses Kapitels. Der Überblick zu Daten und Fakten hat gezeigt, dass sich Englisch und Französisch in folgenden Punkten unterscheiden: rund 98 % aller österreichischen SchülerInnen lernen Englisch und knapp 10 % Französisch. In der Sekundarstufe II steigt der Anteil der Französisch-Lernenden auf rund ein Viertel der SchülerInnen. Weiters wird Französisch im Vergleich zu Englisch als schwierig zu erlernende Sprache wahrgenommen. Die Ursache diverser Lernschwierigkeiten liegt in den Asymmetrien zwischen dem Deutschen und Französischen, die zwischen dem Deutschen und Englischen ob des gemeinsamen germanischen Ursprungs kaum vorliegen.

Die in den Lehrplänen zu findenden auf dem GERS basierenden Formulierungen der Lernziele von SchülerInnen enthalten keine Anweisungen, wie FremdsprachenlehrerInnen diese Ziele zu erreichen haben. Dabei spielen die Planung und Durchführung möglichst authentischer fremdsprachlicher Aufgabenstellungen, die Lernenden das sprachliche Handeln ermöglichen, eine zentrale Rolle.

Neben zusätzlichen Aufgaben, die sich aus dem Eingebundensein in die Schulorganisation und Fachgruppen ergeben, müssen SprachlehrerInnen selbstständig an ihrer beruflichen Weiterentwicklung arbeiten. Sie müssen etwa über aktuelles Geschehen in den Ländern ihrer Zielsprachen sowie fachdidaktische Neuerungen auf dem Laufenden bleiben und gleichzeitig an der Aufrechterhaltung eines soliden sprachlichen Niveaus arbeiten.

Darüber hinaus ergibt sich zwischen Lehrenden und Lernenden ein dynamisches Sozialgefüge, das ebenso spezifische Herausforderungen für FremdsprachenlehrerInnen birgt. So sollten Lehrende und Lernende eine gemeinsame Lernkultur und eine positive, respektvolle Beziehung zueinander aufbauen. Die Lehrkraft sollte ihre SchülerInnen kennen, ihnen zuhören und Reaktionen wahrnehmen und ggf. reagieren können. Beim Korrigieren sprachlicher Fehler und der Beurteilung der Mitarbeit ruhiger Lernender ist mit Behutsamkeit vorzugehen.

6 Methodologische Anlage und Durchführung der Untersuchung

Untersuchungen der BZ stellen ForscherInnen vor diverse Probleme. Das Fehlen einer allgemein anerkannten Begriffsdefinition sowie der inhomogene Theoriedruck (s. Kap. 2) zeugen von der Schwierigkeit, dieses Konstrukt überhaupt systematisch zu erfassen. Um eine

größtmögliche intersubjektive Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Untersuchung zu ermöglichen, sollen im folgenden Abschnitt Überlegungen zur Wahl der Methode und die konkrete Anlage des Forschungsprojektes präsentiert werden.

6.1 Begründung der Methode

Der Großteil der bislang durchgeführten Untersuchungen erfolgte mithilfe vorgefertigter Determinanten, um Aussagen zu einzelnen beruflichen Aspekten (Zufriedenheit mit Tätigkeit, Schulleitung, Bezahlung usw.) zu erhalten und diese zu quantifizieren. Zwar liefern derartige Studien Hinweise über relevante Faktoren, die die BZ beeinflussen, sie können aber individuelle berufsbiographische Entwicklungen und Schwankungen nicht abbilden. Die BZ wird zudem auf einige wenige Faktoren begrenzt, oftmals erfolgt eine nüchterne Gegenüberstellung zufriedenstellender und unzufriedenstellender Merkmale des Berufes.

Die Erhebung der BZ mittels Skalen ist durchaus problembehaftet, schließlich kann ein Aspekt als befriedigend und zugleich als unbefriedigend erachtet werden. So lassen Befragungen mit Skalen Ambivalenzen in den Antworten der Befragten völlig unbeachtet, die BefragungsteilnehmerInnen werden regelrecht zu einem Urteil gezwungen. Existiert die Mittelkategorie „weder noch“ ist unklar, ob sich die Befragten unangesprochen, unentschieden oder zugleich zufrieden und unzufrieden fühlen. Überdies zwingt die allzu globale Formulierung der Aussagen die ProbandInnen von alltäglichen Ärgernissen abzusehen. Beim Ziehen einer solchen retrospektiven Gesamtbilanz ist man eher bereit, Unerfreuliches zu vergessen und im Großen und Ganzen über Angenehmes zu berichten. Die allgemein hohe AZ quer durch die Berufssparten ist daher häufig ein skalentechnisches Produkt. Außerdem ist davon auszugehen, dass Unzufriedene bereits in eine andere Firma oder einen anderen Beruf abgewandert sind. Ist jemand nicht in der Lage oder willens, seine unbefriedigende Situation zu verbessern, so muss er/sie sich damit abfinden, dabei wird die Illusion der Selbstbestimmung aufrecht erhalten, denn wer eine Wahl hat, muss sich mehr oder weniger mit seinen Entscheidungen auch zufrieden geben. Schließlich kann auch mit einer Senkung des Anspruchsniveaus auf negatives Befinden reagiert werden. Vor allem wenn BZ als Soll-Ist-Diskrepanz gemessen wird, kommt ein Verzicht auf ein zu hohes Ziel zum Tragen, schließlich gibt es kein allgemein anerkanntes Soll oder *die* ideale Arbeit. Der Ist-Wert wird daher immer vom individuellen Anspruch-Soll bestimmt (vgl. Neuberger 1985: 184-187). Auch Befragungen, die lediglich die Gesamt-BZ von LehrerInnen zu erheben versuchen, ist mit Skepsis zu begegnen, da sie nicht nur spezifi-

sche Variablen vernachlässigen, sondern auch davon ausgehen, BZ sei in dieser eindimensionalen, globalen Art und Weise abzubilden.

Ein qualitativer Zugang zur BZ von LehrerInnen öffnet jedoch den Blick auf das gesamte Konzept. Es steht dabei nicht die Prüfung vorab definierter Hypothesen im Vordergrund, sondern die systematische Erhebung zentraler Erfahrungen und Handlungsorientierungen. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zugang daher zielführender als ein quantitativer, da sie auch nicht den Anspruch hat, ein umfassendes Bild der Situation zu zeichnen oder gar allgemeine Theorien abzuleiten. Es geht vielmehr darum, relevante Einzelfaktoren aufzudecken und mögliche Zusammenhänge zu konstruieren, also Hypothesen zu *generieren* (vgl. Mayring 2010: 22). Zudem wäre es einerseits schwierig, eine repräsentative Stichprobe aller in Österreich tätigen LehrerInnen mit der Fächerkombination Englisch und Französisch mittels Fragebogen zu erreichen, andererseits würde eine quantitative Untersuchung aus den bereits angesprochenen Gründen viele Aspekte der beruflichen Zufriedenheit unbeachtet lassen. In qualitativen Interviews können die Befragten nicht nur über berufliche Einstellungen und Erlebnisse aus ihrem Berufsalltag berichten, sondern auch argumentieren oder Standpunkte verdeutlichen. Sie können mit diesem Erhebungsverfahren v.a. auch *Erzählungen* zu den *Erfahrungen*, die sie im Laufe ihrer täglichen Berufsarbeit als Englisch- und FranzösischlehrerInnen gemacht haben, zur Artikulation bringen. Dementsprechend sollten sowohl leitfadengestützte Interviews als auch biographische Interviews narrativ fundiert sein (vgl. Nohl 2012: 1; 14). Die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegenden Interviews sind leitfadengestützte ExpertInneninterviews, die sowohl biographisch als auch narrativ fundierte Fragestellungen enthalten (s. Interviewleitfaden im Anhang). Die vorliegende Untersuchung stützt sich daher u.a. auch auf die Eckpfeiler pädagogischer Biographieforschung, die im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

6.2 Der berufsbiographische Ansatz

Bis in die 1960er Jahre dominierte eine normativ-idealistische Beschäftigung mit dem Bild der Lehrerin/des Lehrers, die mit dem Einzug moderner Theorien und Forschungsmethoden aus den Human- und Sozialwissenschaften in die LehrerInnenforschung abgelöst wurde. Der Fokus richtete sich sukzessive auf die Aspekte „Lehrerrolle“, „Lehrersozialisation“ und schließlich „Lehrerbiographie“ (vgl. Terhart et al. 1994: 15-20/Terhart 1995: 225f.). Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Raum zum *teacher development* bereiteten ab dem Beginn der 1980er Jahre den Übergang vom Sozialisations- zum Biographie-Paradigma vor. Demnach

wurde das LehrerIn-Werden als „individualbiographisch sehr unterschiedlich verlaufender Lern- und Entwicklungsprozess“, sowie als „komplexer und krisenhafter Entwicklungsverlauf“ gesehen (Terhart 1995: 228f.).

Der berufsbiographische Ansatz bemüht sich um die subjektive Erfassung der beruflichen Sozialisation und Professionalisierungsprozesse von LehrerInnen. Eine der systematischen Anforderungen, die mit der Entwicklung dieser Perspektive in der LehrerInnenforschung einher ging, ist die Ausweitung des erfassten Zeitraums von der Berufseinstiegsphase auf die gesamte berufliche Lebensphase von LehrerInnen. Weiters finden Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Berufseinstellungen und –biographien, die Selbstdeutung der eigenen Biographie sowie die wechselseitige Beeinflussung von Privat- und Berufsleben Beachtung. Methodologisch kommen beim berufsbiographischen Ansatz sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsmethoden zum Einsatz. Qualitative Methoden kommen v.a. bei der Analyse von biographischen Selbstdeutungen zur Anwendung (vgl. Terhart 1995: 230-233).

In diesem Sinne ist die gegenständliche Untersuchung auch berufsbiographisch angelegt, da sie die BZ nicht starr zu einem bestimmten Zeitpunkt erhebt, sondern im Laufe des gesamten beruflichen Lebens gemachte Erfahrungen, entwickelte Handlungsmuster sowie Veränderungen der BZ zu erfassen versucht.

6.3 Operationalisierung des Forschungsprojekts

Um eine größtmögliche intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, sollen im Folgenden jene Entscheidungsprozesse offengelegt werden, die zur konkreten methodologischen Anlage des Forschungsprojektes geführt haben. Zunächst sollen noch einmal die interessierenden Fragestellungen präzisiert werden.

6.3.1 Fragestellungen

Im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses steht die berufliche Zufriedenheit von LehrerInnen, die in der Fächerkombination Englisch- und Französisch unterrichten. Dabei soll ein Einblick in sowohl als besonders belastend empfundene als auch besonders zufriedenstellende Aspekte gewährt werden. Basierend auf meinen persönlichen bisherigen Berufserfahrungen und bestehenden Untersuchungen (z.B. Ammann 2004) gehe ich davon aus, dass überdies Spannungsfelder und ambivalente Aspekte existieren, die nicht ausschließlich positiv oder negativ darzustellen sind. Daher sollen auch Erfahrungsbereiche aufgedeckt werden, die

gleichzeitig als belastend *und* zufriedenstellend (im Sinne einer positiven Herausforderung) empfunden werden. Darüber hinaus interessieren berufliche Erlebnisse, die ein besonders positives, freudiges Gefühl in den Befragten auslösen sowie Aspekte, die „klassisch“ Unzufriedenheit auslösen.

Da sich Englisch und Französisch hinsichtlich ihrer Bedeutung in der Welt und als Schulfremdsprachen in Österreich, sprachinhärenter Faktoren, der Wahrnehmung durch SchülerInnen und der bis zur Matura zu erreichenden Mindestniveaus unterscheiden (s. Kap. 5.1 und 5.2), soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich Englisch und Französisch auch im persönlichen Empfinden der befragten LehrerInnen unterscheiden.

Weitere interessierende Größen beziehen sich auf den Umgang der Befragten mit Belastungen. Hier soll herausgefunden werden, welche Strategien die Lehrkräfte verfolgen, um BZ im Alltag aufrecht zu erhalten. Ebenso interessiert, welche Ratschläge sie jungen LehrerInnen mit der Kombination Englisch und Französisch geben.

Die berufsbiographischen Fragestellungen zielen darauf ab, Sozialisations- und Professionalisierungsprozesse zu explizieren. Dabei ist von Interesse, was sich im Beruf konkret verändert hat, ob sich die Berufsansprüche der Befragten geändert haben und ob sich ihr Umgang mit Belastungen und ihre BZ allgemein im Laufe ihrer Berufsausübung verändert haben. Nicht zuletzt soll eruiert werden, welche Erwartungen und Ansprüche an den Beruf die Interviewten am Beginn ihrer Laufbahn hatten und ob diese realisiert oder enttäuscht wurden.

6.3.2 Der Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen ist ein Instrument des problemzentrierten Interviews und dient der Ermittlung interessierender Sozialdaten sowie als Gesprächseinstieg. Er soll das tatsächliche Interview von Fragen entlasten, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind (vgl. Witzel 2000: 6).

Auch im vorliegenden Fall soll der Kurzfragebogen (s. Anhang) die GesprächspartnerInnen auf das Interview einstimmen und an die Thematik heranzuführen. Durch die Ermittlung bestimmter Sozialdaten erhält das Gespräch gleich einen autobiographischen Charakter. Denn GesprächspartnerInnen steht es aber offen, Angaben zu ihrem Alter, Familienstand und Kindern *nicht* zu machen, worauf ich sie gleich zu Beginn des gemeinsamen Ausfüllens hinweise. Zum einen wurde die Frage nach dem Geburtsjahr integriert, da Merz in seinem Grundmodell

der BZ (s. Kap. 2.3.3) „externe Faktoren“ wie etwa „Schulbildung, soziale Herkunft, Alter, Geschlecht etc.“ als Einflussfaktoren persönlicher Ansprüche und Standards sieht (Merz 1979: 96). Zum anderen nimmt Ammann (2004) in seiner qualitativen Untersuchung eine Beschränkung auf Lehrerinnen in einem Lebensalter zwischen 38 und 48 Jahren vor, um v.a. Erfahrungen der „mittleren Berufsphase“ zu erfassen (vgl. 2004: 147) und fragt ebenso nach Familienstand und Kindern seiner Untersuchungsteilnehmerinnen (vgl. Ammann 2004: 419). Wie sich in den Ergebnissen abzeichnet, ist die berufliche Zufriedenheit der befragten Grundschullehrerinnen „in hohem Maße durch Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem privaten Lebensentwurf geprägt“ (Ammann 2004: 230). So sollen meine Fragen nach Alter, Familienstand und Kindern einerseits mögliche Rückschlüsse auf in Kapitel 3.3.7 vorgestellte Einflüsse von Privatleben und Doppelbelastung durch Familie und Beruf und andererseits einen Vergleich mit Ergebnissen aus Ammans Studie (2004) erlauben. Die Frage nach Berufsbeginn/-jahren ist eine interessierende Größe v.a. im Hinblick auf den berufsbiographischen Themenkomplex „Berufsbiographie und Berufsbilanzen“ und soll die Befragten gleich zu Beginn gedanklich um einige Jahre zurückschweifen lassen, was kurze Zeit später mit der Einstiegsfrage nach dem Berufswunsch in ähnlicher Weise gefordert wird. Die Fragen nach der jeweiligen Anzahl der Wochenstunden und der SchülerInnen in Englisch und Französisch soll Rückschlüsse auf mögliche Belastungen erlauben, da eine hohe SchülerInnenanzahl in der Forschungsliteratur immer wieder als belastender Aspekt vorkommt (s. Kap. 3.2.4 und 4.3). Ebenso dienen die abgefragten Daten ganz allgemein einer besseren Verortung und Nachvollziehbarkeit von im Interview geäußerten Aussagen.

Während des Ausfüllens des Kurzfragebogens wird den GesprächspartnerInnen die Anonymisierung der Gesprächsprotokolle zugesichert und das Einverständnis zur Aufzeichnung des Gesprächs eingeholt.

6.3.3 Der Interviewleitfaden

Die Vorteile der Verwendung eines Interviewleitfadens für die gegenständliche Untersuchung liegen auf der Hand. Obwohl im vorliegenden Fall auch berufsbiographische Elemente enthalten sind, sollen die Befragten nicht uneingeschränkt über eine längere Zeitstrecke hinweg über ihre persönliche Biographie berichten, wie das in rein biographischen Interviews der Fall wäre (vgl. Nohl 2012: 13). Ein flexibler Leitfaden soll es den Befragten ermöglichen, ihre Äußerungen, ganz im Einklang mit der pädagogischen Biographieforschung, selbstständig zu strukturieren. Gleichzeitig soll er aber auch verhindern, die Zielsetzungen der Fragestellung aus

den Augen zu verlieren. Somit ist der Interviewleitfaden „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ und begleitet den Kommunikationsprozess im Idealfall als „eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 2000: 8).

Der Interviewleitfaden (s. Anhang) basiert auf den eingangs vorgestellten Forschungsfragen und auf aus der Literaturdiskussion abgeleiteten Fragestellungen. Er beginnt mit einer Einleitungsfrage, in der die Interviewten aufgefordert werden, über die Motive und Hintergründe ihrer Berufswahl zu erzählen. Es handelt sich um die einzige vorformulierte Frage bzw. um eine berufsbiographisch orientierte Erzählaufforderung, die das Gespräch auf die zu untersuchenden Themen hinführen soll. Die Frage wurde auch gewählt, da Berufswahlmotive „im Sinne erhoffter Zufriedenheitsmotive“ einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit ausüben (vgl. Ammann 2004: 162). Sie sollte so offen formuliert sein, dass sie von den Interviewten in eigenen Worten beantwortet werden kann, sie von einem traditionellen Frage-Antwort-Stil abkehren (vgl. Witzel 2000: 10; 13) und von Beginn an eine narrative Gesprächsstruktur wählen.

Gesprächseinstieg: *Ich möchte dich/Sie nun bitten, mir einfach relativ offen und frei von deinen/Ihren Erfahrungen zu erzählen, die du/Sie seit deinem/Ihrem Berufseinstieg bis jetzt gemacht hast/haben. Du kannst/Sie können dabei ausführlich berichten und ins Detail gehen. Erzähl/en Sie mir bitte zuerst, wie es zum Berufswunsch gekommen ist.*

Die im Folgenden angeführten Gruppen an Stichwörtern dienen als Gedächtnisstütze während des Interviews. Die konkreten Fragen bzw. Erzählaufforderungen werden während des Interviews frei von mir formuliert.

So dient die erste Stichwortgruppe als Orientierungsrahmen für die einleitende Erzählaufforderung zu den Berufswahlmotiven. Falls diesbezüglich wenig vom/von der Interviewten kommen sollte, oder zentrale Themen nicht angesprochen werden, können die Stichwörter genutzt werden, um Ad-hoc-Fragen zu stellen (s. folgendes Kapitel).

Weiters wurde hier der Einfluss eigener Schulerfahrungen integriert, da diese einen Faktor in der Berufswahl darstellen (vgl. Fäcke 2010: 16) und Caspari (2003) in ihrer Interviewstudie zum Selbstbild von FremdsprachenlehrerInnen feststellte, dass der Einfluss des eigenen (Sprachen-)Lernens einen „höchst bedeutenden Faktor“ für das berufliche Selbstverständnis

darstellt (2003: 156), denn die eigenen Lernerfahrungen schlagen sich in der „Auffassung von Fremdsprachen“ und der „Auffassung von Fremdsprachenlernen bzw. Fremdsprachenunterricht“ nieder (2003: 160). Schließlich entwickeln SchülerInnen in den tausenden Unterrichtsstunden, die sie im Laufe ihre Schulzeit erleben, klare Vorstellungen über guten Unterricht und verschiedene LehrerInnenrollen, die zweifelsohne auch im Hinblick auf die Erwartungshaltung jedes angehenden Lehrers/jeder angehenden Lehrerin wirksam werden. Die Ergebnisse der Interviewstudie von Caspari zeigen, dass frühe schulische und außerschulische fremdsprachliche Erfahrungen sogar „während des ganzen Berufslebens von außerordentlich hoher Bedeutung zu bleiben scheinen“ und „sich in den Deutungsmustern der Befragten niederschlagen“ (2003: 206).

Es ist davon auszugehen, dass individuelle Schulerfahrungen auch einen Einfluss auf die ursprünglichen *Erwartungen* an den Beruf haben, die die Befragten im Anschluss an die Frage nach Berufswahlmotiven explizieren sollen. Die Fragen nach den persönlichen Erwartungen und Ansprüchen an den Beruf während der Ausbildung und zu Berufsbeginn und daraus abzuleitende Erfüllungen und Enttäuschungen im Berufsalltag wurden auch eingebettet, da sie einen Aufschluss über den individuellen Soll-Wert der Befragten geben sollen. Wie in den theoretischen Modellen von Bruggemann et al. (1975, s. Kap. 2.3.2) und Merz (1979, s. Kap. 2.3.3) vorgestellt, dürften die „Generellen Bedürfnisse und Erwartungen“ (Bruggemann et al. 1975) bzw. die „Ansprüche / Standards“ (Merz 1979) einen Einfluss auf die BZ haben. Bei beiden Modellen soll sich die BZ aus dem Vergleich des Soll-Werts, d.h. der individuellen Idealvorstellung des Berufs mit dem Ist-Wert, also den konkreten Merkmalen des Berufs, ablesen lassen.

Berufswahlmotive und Erwartungen an den Beruf:

- Motive u. Hintergründe der Berufswahl, Einflüsse, eigenes Sprachenlernen/Schulerfahrungen Einfluss auf Berufswahl? Warum EN u. FR?
- (Erinnerung an) Hoffnungen und Erwartungen/Ansprüche (während Ausbildung, Berufsbeginn) – realisiert? Enttäuschungen?

Die Frage nach den Merkmalen des Berufs, die in den Modellen von Bruggemann et al. (1975) und Merz (1979) ebenso einen wesentlichen Einfluss auf die BZ ausüben, soll mit den folgenden diversen Fragen nach den zufriedenstellenden und belastenden Aspekten des Berufs beantwortet werden. Gleichzeitig soll dieser Fragenkomplex ganz konkrete Antworten

auf die folgenden Forschungsfragen geben: Welche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts werden von den LehrerInnen als belastend empfunden und welche Aspekte lösen Zufriedenheit aus? Welche Aspekte werden als belastend und welche als positiv herausfordernd empfunden? Welche Faktoren sind lediglich zufriedenstellend und welche sind konkret mit einem stark positiven, freudigen Gefühl verbunden?

Dabei dient die Untergliederung in Aspekte innerhalb des Unterrichts vs. abseits des Unterrichts lediglich als Denkanstoß für den Fall, dass sich die Befragten mit den eher global formulierten, übergeordneten Fragestellungen schwer tun und/oder ausschließlich Aspekte innerhalb des Unterrichts bzw. außerhalb des Unterrichts ansprechen, um beide Dimensionen abzudecken, schließlich wird ein Großteil der Arbeit außerhalb des Klassenzimmers erledigt. Laut der Studie LehrerIn 2000 macht die Unterrichtstätigkeit einer vollbeschäftigten BMHS-Lehrkraft nur 30 % (vgl. BMBWK 2000: 116), einer vollbeschäftigten AHS-Lehrkraft sogar nur 27 % der Jahresarbeitszeit aus (vgl. BMBWK 2000: 115).

zufriedenstellende Aspekte:

- welche Aspekte des Berufs besonders zufriedenstellend?
 - im Unterricht/Klassenzimmer
 - abseits des Unterrichts/Klassenzimmers
- Aspekte, die mit einem stark positiven/freudigen Gefühl verbunden sind

belastende Aspekte:

- welche Aspekte des Berufs besonders belastend?
 - im Unterricht/Klassenzimmer
 - abseits des Unterrichts/Klassenzimmers
- Aspekte, die zwar belastend sind, aber als positive Herausforderung empfunden?
- Aspekte, die unzufriedenstellend sind?

Das nächste Thema soll der Frage nachgehen, ob und inwiefern sich Englisch und Französisch im persönlichen Empfinden der befragten Lehrenden, die auf eine mehrjährige Berufserfahrung in beiden Fächern zurückblicken können, hinsichtlich ihrer täglichen Berufsarbeit und der BZ unterscheiden. Wie in Kapitel 5.1 bereits gezeigt wurde, unterscheiden sich die Fächer allein aufgrund ihrer Stellung als Schulfremdsprache in Österreich, die Perspektive von LehrerInnen wurde in der Forschungsliteratur bisher jedoch vernachlässigt.

Unterschied zwischen Englisch und Französisch:

- Unterschied?
- wenn ja, welche Aspekte? (auf berufliche Arbeit/BZ bezogen)

Der nächste Themenbereich des Leitfadens dient der Sichtbarmachung konkreter Strategien, die Lehrende mit der Kombination Englisch und Französisch verfolgen, um ihre berufliche Zufriedenheit im Berufsalltag aufrecht zu erhalten. In den Antworten sollen Tipps für JunglehrerInnen mit dieser Kombination ebenso abgebildet werden wie Maßnahmen zur Belastungsbewältigung, die die befragten LehrerInnen für sich selbst anwenden. Es soll hier auch der Frage nachgegangen werden, wie es Französisch- und EnglischlehrerInnen *trotz* aller offensichtlich bestehenden Belastungen schaffen, beruflich zufrieden zu sein.

Die Fragen nach beruflichen, systemischen oder persönlichen (Ver)Änderungswünschen sowie nach bestehenden Gedanken an einen Berufswechsel dienen in erster Linie der Abbildung der allgemeinen BZ bzw. Lebenszufriedenheit. Während es sich beim anschließenden Themenkomplex („Berufsbiographie und Berufsbilanzen“) um eine berufsbiographische Retrospektive handelt, stellen die Fragestellungen nach den Veränderungswünschen eine auf die Zukunft gerichtete Perspektive dar. Es handelt sich dabei um subjektive Prognosen bzw. Wunschvorstellungen, die zwar nicht realisiert werden müssen, dennoch aber als ein Teil des Umgangs mit den Berufswirklichkeiten und wiederum als Indikator für belastende bzw. unzufriedenstellende Aspekte gesehen werden können.

Umgang mit Belastungen und Aufrechterhaltung der BZ:

- Bewältigungsstrategien/Strategien zur Aufrechterhaltung der BZ im Berufsalltag
- Tipps für junge LehrerInnen mit EN u. FR
- (Ver)Änderungswünsche (beruflich/systemisch/persönlich)
- Gedanken an Berufswechsel?

Die Fragen unter den Begriffen „Berufsbiographie und Berufsbilanzen“ sollen gemäß dem berufsbiographischen Ansatz (s. Kap. 6.2) Lern- und Professionalisierungsprozesse und die persönliche Entwicklung, die die Befragten seit ihrem Berufseinstieg gemacht haben, abbilden. Ganz allgemein sollen die InterviewpartnerInnen hier auch eine zeitlich umfassende und

zugleich differenzierte Berufsbilanz im Rückblick auf ihre Erfahrungen ziehen. An diese Frage wird noch die Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit angehängt, falls sie nicht bereits beantwortet wurde.

Berufsbiographie und Berufsbilanzen:

- was ist heute anders als früher, was ist gleich geblieben?
- veränderte Berufsansprüche/Standards? (an den Beruf/sich selbst/SchülerInnen)
- veränderter Umgang mit Belastungen?
- hat sich BZ verändert?/früheres vs. gegenwärtiges Empfinden
- welche Berufsbilanz?/wie zufrieden allgemein?

Die abschließende Frage „Was bedeutet Zufriedenheit für dich/Sie?“ soll die allgemeinen Vorstellungen von Zufriedenheit der Befragten explizieren (und somit wieder einen Hinweis auf den Soll-Wert, der Idealvorstellung von Zufriedenheit, liefern) und auch Rückschlüsse auf die in Kapitel 2.2 („Dimensionen der Arbeits- und Berufszufriedenheit) vorgestellten theoretischen Begriffsbestimmungen erlauben. Die Antworten sollen einen Vergleich mit der vom Großteil der ForscherInnen postulierten Erfassung des Begriffs BZ als subjektives Befinden bzw. „kognitiv-evaluative Einstellung“ (Ammann 2004: 22) erlauben.

Definition Zufriedenheit:

- Was bedeutet Zufriedenheit für dich/Sie?

In seiner Gesamtheit soll der Interviewleitfaden es ermöglichen, eine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage zu finden, nämlich wie es um die berufliche Zufriedenheit von LehrerInnen mit der Fächerkombination Englisch und Französisch steht.

6.3.4 Die Gestaltung der Interviews

Die InterviewteilnehmerInnen wurden bereits bei Kontaktaufnahme über die übergeordnete Forschungsfrage und Themenkreise informiert. Beim Zusammentreffen mit den InterviewpartnerInnen wird zunächst Smalltalk geführt, etwa über mein Forschungsinteresse, die Be-

dingungen der Kontaktherstellung oder vorausgehenden Unterricht. Dabei war mir wichtig, eine persönlich interessierte Haltung als Interviewerin zu signalisieren.

Die Gestaltung des eigentlichen Gesprächs sieht folgendermaßen aus: Bevor mit dem tatsächlichen Interview begonnen und die Aufnahme gestartet wird, wird gemeinsam der Kurzfragebogen (s. Anhang) ausgefüllt. Während des Interviews nehme ich Notizen und hake bereits abgehandelte Themenbereiche ab. Für jeden Themenbereich des Leitfadens (s. Anhang) wird den befragten Personen genügend Zeit eingeräumt, um offen Dinge zu schildern, die ihnen wichtig erschienen, daher wird abgewartet, bis sie nichts mehr zu einem bestimmten Thema zu sagen haben. Werden Themen ausgeklammert oder m.E. unzureichend behandelt, werden auf den Stichwörtern des Leitfadens basierende, erzählgenerierende „Ad-hoc-Fragen“ gestellt (vgl. Witzel 2000: 15). Um bereits eröffnete Themengebiete zu vertiefen, wird um eine detailliertere Ausführung gebeten. Dies entspricht den „allgemeinen Sondierungen“ bei Witzel (vgl. Witzel 200: 14). Beide Formen des Nachfragens zählt Witzel zu den „erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien“ (2000: 13-15).

Schien eine Ausführung der Befragten ausweichend oder widersprüchlich formuliert, werden klärende Verständnisfragen gestellt. Diese sollen die „Alltagsselbstverständlichkeiten der Interviewten“ aufbrechen (vgl. Witzel 2000: 16). Erscheint eine Aussage als besonders hervorhebenswert, wird diese von mir nochmals mit eigenen Worten formuliert. Diese „Zurückspiegelung“ soll die Selbstreflexion der GesprächspartnerInnen stützen und ihnen die Möglichkeit eröffnen, „ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren“ (Witzel 2000: 16). Dieses Nutzen des im Laufe des Interviews erworbenen Wissens durch den Interviewer/die Interviewerin nennt Witzel „spezifische Sondierungen“ (2000: 16).

Da im Vergleich zu quantitativen Analysen ein wesentlicher Vorteil inhaltsanalytischen Vorgehens dessen kommunikationswissenschaftliche Verankerung ist, soll ein Text immer „innerhalb seines Kontextes“ interpretiert werden und offengelegt werden, von *wem* und *unter welchen Bedingungen* er produziert wurde (vgl. Mayring 2010: 48-53). Daher sollen im Folgenden die Entstehungssituation des Ausgangsmaterials sowie formelle Charakteristika des Materials für die gegenständliche Untersuchung beschrieben werden.

6.4 Die InterviewpartnerInnen und Interviews

Die InterviewpartnerInnen wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: Sie mussten zum Zeitpunkt der Erhebung aktiv im Berufsleben stehen und zum Zeitpunkt des Interviews beide Fächer – Englisch *und* Französisch – unterrichten oder zumindest in den vergangenen Jahren unterrichtet haben. Es sollte sich um keine BerufsanfängerInnen handeln, damit sie auch Berufsbilanzen ziehen und Professionalisierungsprozesse zum Ausdruck bringen können. Weiters sollten die UntersuchungsteilnehmerInnen aus verschiedenen Schulen stammen, da davon auszugehen ist, dass das Schulklima einen Einfluss auf die BZ ausübt. Insgesamt wurden fünf LehrerInnen interviewt, auf die diese Kriterien zutreffen. Zwei von mir kontaktierte Lehrerinnen, die laut Homepage ihrer Schulen eine Lehrberechtigung für Englisch und Französisch haben, teilten mir mit, dass sie seit vielen Jahren nur mehr Englisch unterrichten würden, wodurch sie nicht für die Studie in Frage kamen.

Die Kontaktaufnahme sowie die Fixierung eines Interviewtermins erfolgte in einem Fall persönlich, in einem Fall telefonisch und in den restlichen Fällen per E-Mail. Die InterviewpartnerInnen wurden bereits bei diesem ersten Kontakt über die Themenkreise des Interviews informiert.

Die erste Interviewpartnerin stammt aus meinem persönlichen Bekanntenkreis und unterrichtet an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS) in Wien. Sie stellte sich bereits im Herbst 2014 bereitwillig für das Interview zur Verfügung, das schließlich am 18.12.2014 am Nachmittag, nachdem sie am Vormittag drei Unterrichtsstunden gehalten hatte, geführt wurde. Die Lehrerin ist verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von zwei und acht Jahren. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt und befand sich in ihrem zehnten Dienstjahr, wobei sie bereits vor ihrem Eintritt in den Schuldienst als Englisch- und Französischlehrerin in der Erwachsenenbildung und als Nachhilfelehrerin gearbeitet hatte. Sie unterrichtete zum Zeitpunkt des Interviews sieben Wochenstunden Englisch und acht Wochenstunden Französisch. Insgesamt unterrichtete sie im Schuljahr 2014/15 sechs Klassen mit insgesamt 79 SchülerInnen. Das Interview dauerte rund 41 Minuten.

Der Kontakt zur zweiten Interviewpartnerin wurde mit Hilfe der ersten Interviewpartnerin hergestellt, da sich die beiden noch aus Studienzeiten kennen. Zum Zeitpunkt des Interviews, dem 27.01.2015, arbeitete sie an einer BMHS in Wien und war 37 Jahre alt, unverheiratet und hatte eine siebenjährige Tochter. Sie befand sich in ihrem fünften Dienstjahr und unterrichtete sechs Wochenstunden Englisch und elf Wochenstunden Französisch in fünf verschiedenen

Klassen mit einer GesamtschülerInnenzahl von 93 SchülerInnen. Eine der Französisch-Klassen unterrichtete sie in diesem Schuljahr aber im Team mit einer anderen Kollegin. Das Interview dauerte 27 Minuten.

Der dritte Interviewpartner arbeitet ebenfalls an einer BMHS in Wien und leitet zusätzlich eine Lehrveranstaltung an der Universität Wien. Das Interview wurde am 19.02.2015 geführt. Der Interviewpartner war zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt, verheiratet und hatte zwei Kinder im Alter von elf und neun Jahren. Er befand sich im 17. Dienstjahr und unterrichtete im aktuellen Schuljahr 6 Klassen und 18 Wochenstunden Englisch sowie drei Stunden Französisch. Insgesamt unterrichtete er 97 SchülerInnen, wobei sich davon fünf SchülerInnen auf Auslandssemester befanden und er bei einer Klasse mit 18 SchülerInnen nur die Hälfte auch prüfen müsse, da diese im Team mit einer anderen Lehrkraft unterrichtet wird. Das Interview dauerte rund 30 Minuten.

Das vierte Interview wurde wiederum mit einer Wiener BHMS-Lehrerin geführt. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews, dem 24.2.2015, 53 Jahre alt, verheiratet und ohne Kinder und befand sich im 26. Dienstjahr. Sie unterrichtete im Schuljahr 2014/15 zwölf Wochenstunden Englisch und zwei Wochenstunden Französisch und leitete ebenso eine Lehrveranstaltung an der Universität Wien. Insgesamt unterrichtete sie in diesem Schuljahr 101 SchülerInnen. Das Interview dauerte rund 46 Minuten.

Die fünfte Interviewpartnerin unterrichtete im 19. Dienstjahr an einer AHS in Wien. Das Interview wurde am 26.2.2015 geführt. Zu diesem Zeitpunkt war sie 45 Jahre alt, verheiratet und hatte einen vierjährigen Sohn. Sie befand sich in ihrem 19. Dienstjahr, in dem sie insgesamt 67 SchülerInnen in 10 Stunden Englisch an ihrer Schule unterrichtete. Sie blickt aber auch auf eine langjährige Erfahrung als Französischlehrerin zurück. Französisch hatte sie zuletzt vor zwei Jahren unterrichtet, im laufenden Schuljahr hatte sie an ihrer Schule etwas reduziert, da sie ebenso eine Lehrveranstaltung an der Universität Wien hielt. Das Interview dauerte rund 57 Minuten.

Die folgende Tabelle soll noch einmal eine Übersicht über diese Daten sowie die Länge der Transkription geben.

LehrerIn Nr.	Geschlecht	Geburtsjahr	Familienstand (Kinder)	Dienstjahre	Schultyp	WSt. EN	WSt. FR	Schülerzahl (Durschn./Klasse)	Interviewdauer	Länge Transkription
L1	w	1972	verh. (2)	10	BMHS	7	8	79 (13)	41´	19,5 S.
L2	w	1977	ledig (1)	5	BMHS	6	11	93 (18)	27´	12,5 S.
L3	m	1972	verh. (2)	17	BMHS	18	3	97 (16)	30´	12,5 S.
L4	w	1962	verh. (-)	26	BMHS	12	2	101 (20)	46´	19,5 S.
L5	w	1969	verh. (1)	19	AHS	10	-	67 (22)	57´	25 S.

Tabelle 4: Übersicht InterviewpartnerInnen

Eine genauere Unterteilung des Schultyps im BHMS-Bereich (z.B. in Humanberufliche, Kaufmännische oder Technische Schulen) soll hier nicht vorgenommen werden, um die Anonymisierung der befragten LehrerInnen bestmöglich zu gewährleisten.

Die Interviews wurden jeweils an einem Nachmittag an den Schulen, an denen die jeweiligen GesprächspartnerInnen unterrichten, geführt, in ruhigen Räumen abseits von Klassen- oder LehrerInnenzimmern. Die Interviews wurden mit einem Mobiltelefon der Marke LG, Modell 4X HD aufgenommen.

6.5 Das Auswertungsverfahren

Die Transkription der geführten Interviews erfolgte relativ kurz nach der Datenerhebung, da hier die Erinnerungen an den Entstehungskontext noch greifbar waren. Transkriptionen verkürzen mündliche Äußerungen zwangsläufig, je nach Transkriptionsart vernachlässigen sie mündliche Besonderheiten mehr oder weniger, in jedem Fall müssen Forschende eine „Fokussierung auf bestimmte Aspekte“ vornehmen (vgl. Dresing und Pehl 2013: 17f.). Da generell Inhalt und Lesbarkeit des Gesagten im vorliegenden Fall im Vordergrund stehen und die *induktive Kategorienbildung* (Mayring 2012: 67-85) als Analysemethode gewählt wurde (s. unten), bei der die systematische Reduktion der jeweiligen Interviews auf zentrale *Inhalte* im Vordergrund steht, wurde das *einfache Transkriptionssystem* nach Dresing und Pehl (2013: 20-25) gewählt. Dialekt wird bei dieser Methode bis zu einem gewissen Grad bereinigt, Wortabbrüche, Versprecher und Fülllaute werden geglättet, sofern sie nicht als Stilmittel verwendet werden oder Bedeutung tragen. Es handelt sich daher weniger um eine Feintranskription als eine Basistranskription, da Besonderheiten gesprochener Sprache nur teilweise berücksichtigt werden. Es ermöglicht, dass der semantische Inhalt und die Informationen, die

von den Interviewten übermittelt werden, im Vordergrund stehen und weniger die Art, wie etwas gesagt wurde. Die Interviewten werden dementsprechend als ExpertInnen aufgefasst, die sich zum Themenkomplex BZ äußern. Darüber hinaus ermöglichen die relativ einfachen Transkriptionsregeln dieses Systems eine relativ schnelle Erlernbarkeit und eine vergleichsweise geringe Umsetzungsdauer.

Das Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013: 20-25) wurde für die gegenständliche Untersuchung leicht abgewandelt und sieht folgende Regeln vor:

1. Es handelt sich um eine wörtliche Transkription, also weder eine lautsprachliche noch eine zusammenfassende Transkription. Dialektale Ausdrücke, die dem Hochdeutschen ähnlich sind, werden an das Hochdeutsche angepasst, wie etwa „Des is ein Problem“ wird zu „Das ist ein Problem“. Existiert kein hochdeutsches Pendant zu einem dialektalen Ausdruck, wird dieser beibehalten, z.B.: „Das hat mir getaugt.“
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert, z.B. „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
3. Wortverkürzungen wie „mal“ statt „einmal“ oder „was“ statt „etwas“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
4. Wortabbrüche, Versprecher und Stottern werden geglättet, Satzabbrüche werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
5. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
6. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
7. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden und Fülllaute wie „mhm, aha, ja, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. Ausnahme: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
8. Überlappungen werden mit //...// gekennzeichnet.

9. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
11. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
12. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
13. Die interviewende Person wird durch ein „M:“, die befragte Person durch den Anfangsbuchstaben „L“ sowie ihrer zugewiesenen Nummerierung gekennzeichnet (vgl. Dresing und Pehl 2013: 20-25).

Weiters werden vorkommende Personen- und Ortsnamen mit „XXX“ wiedergegeben, um eine größtmögliche Anonymisierung zu gewährleisten. Für die Erstellung der Transkription wurde das Programm F4 verwendet, da es ein langsames Abspielen des Gesprächs ermöglicht und automatisch Zeitmarken nach jedem SprecherInnenbeitrag setzt. Anschließend wurden die Zeilen im Textverarbeitungsprogramm nummeriert, damit Interviewausschnitte in der späteren Analyse besser zugeordnet werden können.

Im nächsten Schritt wurden geeignete Analysetechniken gemäß der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) auf das Datenmaterial angewendet. Dieser Ansatz bietet ein systematisches, theorie- und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse qualitativ erhobener empirischer Materialien. Die Qualitative Inhaltsanalyse versteht sich dabei aber nicht als starres Standardinstrument, sondern sie „muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2010: 49). Die Stärke des Verfahrens liegt in der Zerlegung der Analyse in einzelne Interpretationsschritte, die vorher festgelegt werden. Somit wird die Analyse intersubjektiv überprüfbar und für andere nachvollziehbar (vgl. Mayring 2010: 59).

Für den tatsächlichen Interpretationsvorgang unterscheidet Mayring drei Grundformen des Interpretierens: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Dabei bestimmen Forschungsvorhaben und Material, welche Analysetechnik am geeignetsten ist (2010: 64f.).

Die drei Grundformen können weiters in sieben unterschiedliche Analyseformen unterteilt werden (Mayring 2010: 66):

<i>Zusammenfassung</i>	(1) Zusammenfassung (2) Induktive Kategorienbildung
<i>Explikation</i>	(3) enge Kontextanalyse (4) weite Kontextanalyse
<i>Strukturierung</i> (deduktive Kategorien- anwendung)	(5) formale Strukturierung (6) inhaltliche Strukturierung (7) typisierende Strukturierung (8) skalierende Strukturierung

Ziel der *Zusammenfassung* ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010: 65). Die Technik der *induktiven Kategorienbildung*, die auf den Techniken der Zusammenfassung aufbaut, „leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 2010: 83).

Der Reduktion des Materials entgegengesetzt, versucht die *Explikation*, „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (Mayring 2010: 65). Grundlage ist jeweils die lexikalisch-grammatikalische Definition der fraglichen Stelle. Interessant wird die Analyse erst dann, wenn der/die SprecherIn „davon abweicht, spezifische eigene Bedeutungen in Sprache hineinlegt oder sich unvollständig, unklar ausdrückt. In Abhängigkeit davon, wie weit der Kontext gefasst wird, kann zwischen *engerer Kontextanalyse*, die nur das direkte Textumfeld zur Klärung heranzieht, und der *weiteren Kontextanalyse*, die weiteres Material über den Text hinaus zulässt, unterschieden werden (Mayring 2010: 85ff.).

Die Technik der *Strukturierung* zielt darauf ab, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2010: 65). Die Struktur erhält das Datenmaterial, indem ein Kategoriensystem verwendet wird, mithilfe dessen alle betreffenden Textbestandteile extrahiert werden. Diese Strukturierungsdimensionen werden i.d.R. weiter in einzelne Ausprägungen differenziert. Nach einem Probedurch-

gang, in dem getestet wird, ob die Kategorien greifen, werden jene Textstellen im Material markiert, in denen die Kategorie vorkommt. Anschließend wird das betreffende Material aus dem Text entnommen. Je nach Ziel unterscheidet Mayring vier verschiedene Typen der Strukturierung: die *formale*, die *inhaltliche*, die *typisierende* und die *skalierende Strukturierung* (Mayring 2010: 92ff.).

Für die gegenständliche Untersuchung scheint die auf den Techniken der *Zusammenfassung* aufbauende (Mayring 2010: 83) Analysetechnik der *induktiven Kategorienbildung* am besten geeignet. Einerseits ist eine systematische Reduktion der jeweiligen Interviews auf das Wesentliche sinnvoll, um zentrale Inhalte, die die Befragten zum Ausdruck gebracht haben, übersichtlich darstellen zu können. Andererseits sollen v.a. jene Bestandteile berücksichtigt werden, die der Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit dienen. Somit ermöglicht die Technik der *induktiven Kategorienbildung* die Definition verschiedener nach bestimmten thematischen Bereichen geordneter Kategorien, die die BZ von Englisch- und FranzösischlehrerInnen beeinflussen.

Darüber hinaus ist die *induktive Kategorienbildung* im Gegensatz zur Technik der *Strukturierung* sicherlich angemessener, da eine relativ geringe Anzahl an Interviews geführt wurde und der Interviewleitfaden von vorneherein sehr induktiv angelegt wurde. Dementsprechend handelt es sich bei den Interviews um empirische Einzelbeobachtungen, die verschiedene Aspekte der BZ von Englisch- und FranzösischlehrerInnen sichtbar machen sollen. Es wurden vorab keine Kategorien oder Thesen formuliert, die mithilfe des Materials bestätigt oder verworfen werden sollen. Es geht viel mehr darum, Kategorien aus dem Material abzuleiten, „ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 2010: 83). Das Ergebnis der *induktiven Kategorienbildung* ist somit ein Kategoriensystem (vgl. Mayring 2010: 85), das im vorliegenden Fall Antworten auf die Fragestellungen der Arbeit und die daraus abgeleiteten Themenkomplexe des Leitfadens liefern soll. Konkret sollen die resultierenden Kategorien relevante Faktoren, die die BZ beeinflussen, darstellen und schließlich eine subjektive Deutung ermöglichen.

Wie sehen nun die einzelnen Analyseschritte der *Zusammenfassung* nach Mayring (2010) im Detail aus? Wesentlich ist die aufsteigende (textgeleitete) und absteigende (schemageleitete) Verarbeitung des Textes und die Anwendung von Makrooperatoren der Reduktion (*Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung*) (2010: 67). Abbildung 4 zeigt die einzelnen Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse: Der erste Schritt

entspricht der Festlegung der jeweiligen Abstraktionsebene (Analyseeinheiten). Diese einzelnen Einheiten werden darauf hin in eine „auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form“ verknüpft und paraphrasiert. Im dritten Schritt wird das Abstraktionsniveau des ersten Reduktionsschrittes festgelegt. Hier müssen alle Paraphrasen eines Abstraktionsniveaus verallgemeinert werden, dies entspricht dem Makrooperator *Generalisation*. Dabei müssen im Zweifelsfall theoretische Vorannahmen herangezogen werden. Inhaltsgleiche Paraphrasen werden in diesem Schritt gestrichen (Makrooperatoren *Auslassen* und *Selektion*). In einer zweiten Reduzierungsphase (Schritt 5) werden „mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben“. Dies entspricht den Makrooperatoren *Bündelung*, *Konstruktion* und *Integration*. In der Folge muss geprüft werden, ob das neu entstandene Kategoriensystem (Schritt 6) dem Ausgangsmaterial noch inhaltlich entspricht (Schritt 7) (vgl. Mayring 2010: 69).

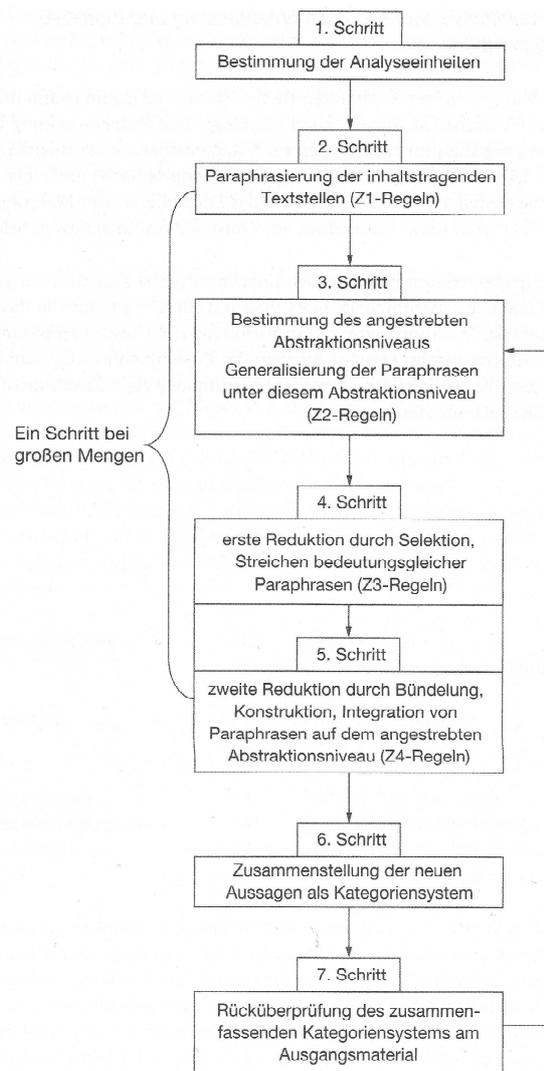


Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 68)

Die *induktive Kategorienbildung*, in der „die gleiche Logik, die gleichen reduktiven Prozeduren verwendet werden, die in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eingesetzt werden“ (Mayring 2010: 84), leitet die Kategorien ebenfalls unmittelbar aus dem Datenmaterial ab. Zunächst muss dabei aber konkret das *Thema* der Kategorienbildung „theoriegeleitet“ bestimmt werden (Mayring 2010: 84), im vorliegenden Fall werden hierfür die im Interviewleitfaden aufgestellten Problemfelder herangezogen. Anschließend muss das Abstraktionsniveau dieser Kategorien festgelegt werden um daraufhin das Material durcharbeiten und erste Kategorien als Kurzsatz oder Begriff zu formulieren, was dem Schritt der Paraphrasierung der Zusammenfassung entspricht. Nach einer ersten Durcharbeitung von Teilen des Materials muss überprüft werden, ob die Kategorien mit dem Ziel der Analyse konform gehen, nach einer etwaigen Anpassung wird das Material endgültig durchgearbeitet. Am Ende steht die Interpretation des erarbeiteten Kategoriensystems im Sinne der Fragestellung unter Einbindung zentraler Textpassagen (vgl. Mayring 2010: 84f.). Abbildung 5 stellt den Prozess der induktiven Kategorienbildung dar.

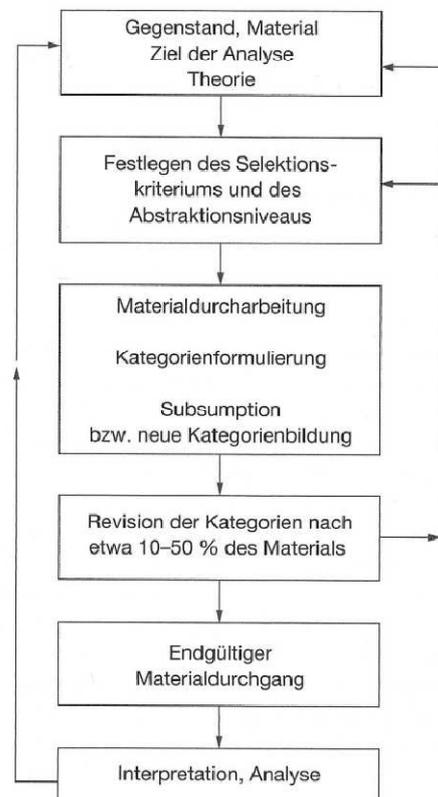


Abbildung 5: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010: 84)

6.6 Zusammenfassung

Ziel des vorangegangenen Kapitels war es, die methodologische Anlage und die Entstehungssituation des empirischen Materials der gegenständlichen Untersuchung vorzustellen. Zunächst wurden die Vorteile einer qualitativen Vorgehensweise diskutiert; im vorliegenden Fall ermöglicht ein qualitativer Ansatz nicht nur, einzelne Faktoren, die die BZ beeinflussen, zu erfassen, sondern auch Zusammenhänge und Ambivalenzen in den Zufriedenheitsäußerungen sowie diesbezügliche berufliche Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Der berufsbiographische Ansatz ist ebenso integrativer Teil der Untersuchung, da auch subjektive Professionalisierungsprozesse, die mit BZ in Verbindung stehen, sichtbar gemacht werden sollen.

Anhand leitfadengestützter ExpertInneninterviews sollen Antworten auf die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung gefunden werden. Dabei soll ein Kurzfragebogen interessierende soziale und beruflich relevante Daten erheben. Die Elemente des Interviewleitfades, die aus der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Literaturdiskussion und den Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung abgeleitet wurden, dienen als Gedächtnisstütze während der Durchführung der Interviews. In einem weiteren Kapitel wurden Hintergrundinformationen zu den InterviewpartnerInnen präsentiert um der Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit nachzukommen. Dementsprechend wurde abschließend auch das Auswertungsverfahren expliziert. Neben einem Überblick über die von Mayring (2010) vorgeschlagenen Analysetechniken der Qualitativen Inhaltsanalyse wurden jene Verfahren näher vorgestellt, die für die gegenständliche Untersuchung Verwendung finden: die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung.

7 Ergebnisse

Ziel der gegenständlichen Untersuchung ist es, die BZ von Englisch- und FranzösischlehrerInnen anhand ihrer bisherigen Berufserfahrungen zu erfassen. Die interessierenden Forschungsfragen wurden unter Berücksichtigung von Forschungsliteratur und Ansprüchen des qualitativen Paradigmas in einem Interviewleitfaden operationalisiert. Die Auswertung des rund 89 Seiten umfassenden transkribierten Datenmaterials erfolgte anhand der Analysemethode der induktiven Kategorienbildung gemäß Mayring (2010), die auf dessen zusammenfassender Inhaltsanalyse aufbaut. Dabei stellten die im Interviewleitfaden aufgestellten Problemfelder das „Selektionskriterium“ bzw. „Thema der Kategorienbildung“ (Mayring 2010: 84) dar. Das so entstandene „System an Kategorien“ (Mayring 2010: 85) er-

laubt sowohl einen Überblick über die Vielfalt von Erfahrungen als auch einen Rückbezug auf ausgewählte einzelne Textpassagen. Die Kategorien, die sich im Laufe der Analyse herauskristallisiert haben, werden im Folgenden außerhalb des Fließtextes in Form von Aufzählungen dargestellt. Die jeweiligen Originalzitate werden mit „I“ für Interview und der jeweiligen Nummerierung der fünf interviewten LehrerInnen (L1-L5), sowie mit der Zeilennummer versehen, etwa „IL3 23-35“.

7.1 Berufswahlmotive und ursprüngliche Erwartungen an den Beruf

Es hat sich gezeigt, dass persönlichen Schulerfahrungen der Befragten in der einen oder anderen Form einen wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung, Englisch- und FranzösischlehrerIn zu werden, hatten. Die prägendsten Aspekte, die in dieser Hinsicht genannt wurden, sind folgende:

- selbst gute Noten in der Schule
- ein positiver Zugang zur Schule und zum Sprachenlernen
- der positive Einfluss der LehrerInnen, aber auch
- der negative Einfluss der Sprachlehrkraft und die daraus resultierende Motivation, es besser zu machen.

Die befragten LehrerInnen hatten i.d.R. gute Noten in ihrer eigenen Schulzeit, sind gerne in die Schule gegangen, mochten ihre LehrerInnen und erlebten ihr eigenes Sprachenlernen als sehr positiv. Einerseits wurde der positive Einfluss der eigenen FremdsprachenlehrerInnen mehrmals erwähnt, wie etwa bei L3: „Hab auch das Glück gehabt, dass ich sehr motivierende LEHRkräfte gehabt habe, die auch wesentliche Rollenbilder für mich dargestellt haben“ (IL3 14-16). Andererseits, war bei L4 der Einfluss des eigenen Sprachenlernens eher „ex negativo, im Sinne von, ich möchte das ein bisschen anders machen, nicht so (.) verstaubt“ (IL4 21-22).

Weitere Berufswahlmotive ergaben sich aus

- dem Einfluss des familiären Umfeldes
- den ansprechenden Inhalten des Lehramtsstudiums
- fehlenden Alternativen zur Arbeit mit Sprachen
- einer allgemeinen Reiselust
- dem Interesse an anderen Ländern und Sprachen sowie
- dem Wunsch, mit Jugendlichen zu arbeiten.

Generell entstand der Wunsch, mit Sprachen zu arbeiten bei den meisten bereits in der Schulzeit, wobei drei der Befragten ganz konkret äußerten, dass die Entscheidung für Englisch zuerst da war. Bei L2 fiel die Entscheidung auf das Lehramt, da die Inhalte des Lehramtsstudiums ihr „am meisten zugesagt“ (IL2 12) haben und bei L4, da sie „keine Ahnung“ (IL4 13) hatte, was sie sonst mit Sprachen tun könnte. Weiters wurde die Berufswahl auch vom familiären Umfeld beeinflusst. So waren bereits Familienmitglieder SprachenlehrerInnen (bei L3 und L4) oder der Beruf wurde von der Familie als „sehr familienfreundlicher Beruf verkauft“ (IL4 5). Weitere Gründe, den Beruf FremdsprachenlehrerIn zu ergreifen, waren das Interesse an anderen Ländern und Fremdsprachen und eine allgemeine Reiselust sowie der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

Eng mit den Berufswahlmotiven verknüpft scheinen die Erwartungen an den Beruf, die sich während der Ausbildung und zu Berufsbeginn herauskristallisieren. Drei der Befragten merkten in diesem Zusammenhang an, dass Ausbildung und Berufseinstieg schon relativ lange zurückliegen, was auf eine gewisse Schwierigkeit hindeutet, sich zurückzuerinnern. Eine derartig retrospektive Zugangsweise ist zwar nicht gänzlich unproblematisch, dennoch sollten die LehrerInnen hier jene Aspekte nennen, die aus heutiger Sicht Relevanz für die Bewertung des eigenen Berufsalltags haben, im Sinne von Erfüllung und Enttäuschung.

Erwartungen, die sich für die befragten LehrerInnen erfüllt haben, betreffen

- Spaß und Freude an der Arbeit mit jungen Menschen
- die Eröffnung anderer Kulturen für die Lernenden
- die Weitergabe der eigenen Begeisterung für Sprache und Länder
- die Möglichkeit, gute Arbeit zu leisten
- die Aufrechterhaltung des eigenen Engagements sowie
- Kreativität und Freiheit in der Arbeit.

Die Antworten dieses Themenkomplexes sind weiter gestreut, lediglich die Arbeit mit Jugendlichen und die daran geknüpften Hoffnungen und Erwartungen wurden mehrmals angesprochen. So hatte L2 zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn die Hoffnung, Spaß an der Arbeit mit jungen Menschen zu haben und ihnen, in fachlicher Hinsicht, etwas über andere Kulturen und Lebensweisen näher zu bringen. Ähnlich wollte L4 ihre eigene Begeisterung für die Sprache und Länder weitergeben, und L5 hoffte ursprünglich, einfach gut mit den SchülerInnen arbeiten zu können, sowohl auf der Beziehungsebene als auch in fachlicher Hinsicht,

Freude am Beruf zu haben und ihn gut zu machen. Auf mein Nachfragen hin, ob sich diese Hoffnungen erfüllt haben, antworteten alle LehrerInnen eindeutig mit „ja“.

Darüber hinaus formulierte L5 die Aufrechterhaltung des persönlichen Engagements als eine ursprüngliche Hoffnung:

Ich glaube, am Anfang, (.) [...] ich habe schon so irgendwie die Hoffnung gehabt, gerade so von der Profession her, dass das was ist, [...] was ich gerne mache. Wo ich die anfängliche Energie und das Interesse und den Eifer/ Wo ich mir gedacht habe, ich hoffe, das funktioniert auch so und ich hoffe, das bleibt auch so. Weil ich denke, jeder von uns kennt einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die in dem Job NICHT glücklich sind. Und ich habe mir gedacht, ich hoffe, ich gehöre nicht zu denen. (IL5 52-58)

Ähnlich mit einem Negativ-Beispiel argumentierend, formuliert L4 ihren anfänglichen Anspruch, den Beruf gut zu machen und es im Vergleich mit anderen selbst besser zu machen:

Aber dann habe ich in den Auslandsjahren gemerkt, auch wie mir dort der Unterricht nicht gefällt. Das war relativ formativ. Also in meinem Jahr in Frankreich und in den USA zu sehen, wie dort Sprachunterricht läuft, dachte ich mir, das ist bei uns anders und will ich bei mir dann auch noch mal anders. (IL4 53-56)

Bei L3 hat sich die ursprüngliche Hoffnung auf Kreativität und Freiheit im Beruf erfüllt. Vor allem die Kreativität hätte er in einem Wirtschafts- oder in Jus-Studium, zu denen ihm seine Mutter als Zusatzqualifikation zum Lehramt geraten hatte, nicht gesehen.

Auf etwaige Enttäuschungen angesprochen, wäre ein ursprünglicher Wunsch von L4 gewesen, ihre Begeisterung für Literatur weiterzuvermitteln. Da sie an einer BHS gelandet ist, wurde diese Hoffnung zwar nicht realisiert, sie bedauert es aber überhaupt nicht, an einer berufsbildenden Schule zu arbeiten und vermisst die Literatur auch nicht, weil ihr der bereits zu Ihrem Berufseinstieg vor 26 Jahren sehr handlungsorientierte Unterricht ihres Schultyps gefallen hat und immer noch gefällt.

Andere UntersuchungsteilnehmerInnen sprechen im Hinblick auf enttäuschte Erwartungen die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu Berufsbeginn an:

Das, was vielleicht schwer ist, dass diese/ die abstrakte oder theoretische Vorstellung, die man von was hat, und dann in der Realität/ Das ist halt das Klassische, glaube ich, was Junglehrer dann auch sagen, dass sie das Gefühl haben, das geht irgendwie nicht zusammen, die Vision, die sie haben, das Konzept. Das kann eine einzelne Stunde sein, die man da irgendwie konzipiert und dann sieht man, die können nicht einmal dreißig Prozent von dem machen, was ich mir da gedacht habe. Aber das war sehr auf das beschränkt. Ich glaube, damit kämpft man gerade als Junglehrer schon. (IL3 49-55)

Eine ähnliche, enttäuschte Erwartungshaltung, die die Kluft zwischen Vorstellung vom Beruf und Realität betrifft, ohne das Wort „Praxisschock“ zu verwenden, spricht L5 an. Sie gibt zu, die Vielschichtigkeit des Berufs, den zusätzlichen Arbeitsaufwand neben der Unterrichtstätigkeit sowie das Tempo des Berufes zu Beginn Ihrer Laufbahn unterschätzt zu haben:

(D)as Unterrichten der Fremdsprachen ist halt ein TEIL unserer Aufgabe oder unserer Zuständigkeit. Und wo ich mir schon gedacht habe, [...] WAHNSINN! Da ist SO VIEL zu tun auf SO VIELEN Ebenen einfach! Und da müssen wir so viel/ Also da BRENNT es irgendwie gerade an allen Ecken und Enden. Aber eigentlich wäre ich doch eh die Französisch oder Englisch-Lehrerin (lachen). So diese Vielschichtigkeit, glaube ich, das habe ich [...] mit einer gesunden Naivität unterschätzt. Auch das Tempo im Schulalltag ist, finde ich, nachwievor ein sehr hohes. Nach meinem Empfinden hat das noch einmal ordentlich angezogen. Hätte ich glaube ich am Anfang auch nicht so gedacht. (IL5 88-97)

Auch L2 gibt zu, während des Studiums „überhaupt nicht“ an die „TATSÄCHLICHE Arbeit, die man dann später haben wird“ gedacht zu haben: „Aber als junger Mensch, glaube ich, ist einem das manchmal nicht wirklich so klar. Da ist man idealistisch und denkt sich, wow, das ist das, was ich gern mache“ (IL2 273-275).

Eine enttäuschte Erwartung betrifft schließlich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. L1, die zwei Kinder im Alter von zwei und acht Jahren hat, versucht daher, so viel wie möglich in der Schule zu erledigen. Sie erklärt in diesem Zusammenhang:

Also, ich habe mir sicher erwartet, dass sich das viel besser vereinbaren lässt. (.) Aber, wie gesagt, es ist unrealistisch zu glauben, neben einem kleinen Kind korrigieren zu können. Es ist nicht möglich. Also zumindest nicht für mich. Andere schaffen es vielleicht. Ich nicht. (IL1 32-35)

Denselben Aspekt erwähnt L4: „das mit ´lässt sich gut mit Familie verbinden´, ´das ist ein Halbtagsjob´ und so, das ist SOWAS von nicht wahr“, das hatte sie so „überhaupt nicht vermutet“ (IL4 310-313). Für L2 zählt die mangelnde Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu den unzufriedenstellenden Aspekten des Berufs (s. Kap. 7.3).

7.2 Zufriedenstellende Aspekte

Die zufriedenstellendsten Aspekte des Berufes Englisch- und FranzösischlehrerIn sehen die befragten LehrerInnen eindeutig in ihrer unterrichtlichen Arbeit im Interaktionsgefüge mit den Jugendlichen. Die folgenden Aspekte lösen konkret Zufriedenheit aus:

- kreatives und freies Arbeiten
- motivierte Lernende

- Fortschritte von Lernenden in der Fremdsprache
- persönliche Entwicklung von SchülerInnen
- Eigenständigkeit von Lernenden im Hinblick auf Lernprozesse
- Kommunizieren mit jungen Menschen
- Möglichkeiten abseits des Klassenzimmers (z.B. Sprachreisen, Austauschprogramme, Theaterbesuche)
- klassisch gelungene, produktive Unterrichtsstunden sowie
- die Erkenntnis, dass Konzepte der Fachdidaktik umzusetzen sind.

Vier der fünf befragten LehrerInnen betonen die Kreativität und Freiheit, die sie bei der Gestaltung ihrer Arbeit genießen können. Es gibt sehr viele Möglichkeiten, Unterricht abwechslungsreich und spannend zu gestalten. Man kann interessante und aktuelle Themen einbauen, die nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für die Lehrkräfte selbst bereichernd sind, wie etwa L2 resümiert:

Ich finde es toll, dass man sehr FREI arbeiten kann, trotz aller Vorgaben, die man durch Lehrplan und sonstige Dinge hat. (..) Dass man quasi sich jedes Jahr neu erfinden kann, und ich das auch sehr oft mache, was ich dann vom Zeitaufwand her wieder bereue, aber (.) mir ist es selber dann schnell zu fad. Aber es taugt mir einfach, neue Dinge selber auch herauszufinden, dazuzulernen und dann weiterzugeben. (IL2 49-53)

Die SprachlehrerInnen empfinden es als sehr zufriedenstellend, wenn sie die Fortschritte ihrer SchülerInnen beim Erlernen der Fremdsprache sehen. Weiters sorgen motivierte SchülerInnen, die nachfragen, mitdenken und gerne mitmachen für besondere Zufriedenheit. Dabei stellt L5 die Vermutung an, dass SchülerInnen in den Sprachen eher motiviert sind als in anderen Fächern, da sie die „Sinnhaftigkeit“ nicht infrage stellen (IL5 144). Ebenso finden die LehrerInnen den Unterricht an sich und klassisch gelungene, produktive Stunden zufriedenstellend, sowie wenn beobachtet wird, dass SchülerInnen eine gewisse Eigenständigkeit entwickeln und Verantwortung über ihren eigenen Lernprozess übernehmen, auch außerhalb des 50-Minuten-Korsetts des Unterrichts im Rahmen von Auslandsaufenthalten, Exkursionen oder Projekten. Zur persönlichen Entwicklung von SchülerInnen beizutragen fördert ebenso die berufliche Zufriedenheit. L3 empfindet es etwa als besonders zufriedenstellend, in den SchülerInnen etwas „zu bewegen“, v.a. bei SchülerInnen, die ursprünglich nicht vorgehabt haben, einen postsekundären Bildungsweg einzuschlagen und aufgrund der Ausbildung an seiner Schule später vielleicht doch studieren möchten (IL3 87-101).

Auf die SchülerInnen dahingehend einzuwirken ermöglicht nicht zuletzt das Kommunizieren und der Austausch mit den Lernenden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. L4 findet diesen Aspekt des Sprachunterrichts besonders befriedigend, weil „Persönlichkeit, Individuen, Interessen und Vorlieben, respektvolles Miteinander“ zum Thema des Unterrichts gemacht und als Sprachübung genutzt werden können (IL4 65-73). Sie findet auch die Möglichkeiten, die Wien abseits des Klassenzimmers bietet, wie etwa den Besuch von Theatervorstellungen und Vorträgen besonders vorteilhaft. Eines der großen „Zuckerl“ des SprachlehrerInnen-Daseins sind für sie Sprachreisen. Trotz aller Mühen und Probleme, die diese machen, sie hat „von Krankheiten bis Polizeiauftritten“ da schon alles erlebt, sind Sprachreisen „eines der Highlights, wo man auch genießt, Sprachlehrer zu sein“ und tragen bei ihr sehr zur Zufriedenheit bei (IL4 257-262).

Bei L3, der neben seiner Unterrichtstätigkeit an einer BHS auch eine fachdidaktische Lehrveranstaltung an der Universität leitet, löst die Erfahrung, dass Konzepte der Fachliteratur und Fachdidaktik auch umzusetzen sind ebenso berufliche Zufriedenheit aus (IL3 107-109).

Zufriedenstellende Aspekte, die nicht direkt mit dem Interaktionsgefüge mit den SchülerInnen und dem Unterrichtsgeschehen in Verbindung stehen, betreffen in erster Linie die persönliche Fort- und Weiterbildung, sei es, indem sich die FremdsprachenlehrerInnen individuell mit Fachliteratur beschäftigen, Seminare besuchen oder sich im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung in Themen einlesen und somit ein breit gefächertes Wissen aufbauen.

Zufriedenheit schöpfen die LehrerInnen auch aus der Tatsache, dass sie ihr persönliches Interesse für Fremdsprachen sowohl im Beruf als auch privat leben können. So findet es L4 besonders bereichernd, ihr Interesse für Sprachen auch privat zu pflegen, indem sie in Wien Kontakte zu anglophonen Vereinen und Kulturinstituten pflegt.

Zwei der interviewten LehrerInnen sehen einen Vorteil darin, zwei Fremdsprachen zu unterrichten, da sich dadurch Synergien ergeben, v.a. in methodologischer Hinsicht.

Schließlich wurden auch die Zusammenarbeit und der Austausch mit den KollegInnen als ein positiv wahrgenommener Faktor genannt. L2 gefällt diesbezüglich etwa das Team-Teaching oder das gemeinsame Erstellen von Schularbeiten gut. Sie findet auch die positive Zusammenarbeit mit ihrer Schulleitung zufriedenstellend. Der Einfluss des Kollegiums wird insgesamt jedoch häufiger im Zusammenhang mit Belastungsbewältigung (s. Kap. 7.5) genannt.

Ein stark positives und freudiges Gefühl verspüren FremdsprachenlehrerInnen in Situationen, in denen sie

- positive Rückmeldungen durch SchülerInnen erhalten
- merklich Lernprozesse bei SchülerInnen initiiert haben
- sichtlich bei der Persönlichkeitsbildung von SchülerInnen mitgestalten
- sehr gute Leistungen der Lernenden beobachten
- interkulturelle Austauschprogramme umsetzen oder
- von SchülerInnen mit besonders spannenden Wortmeldungen überrascht werden.

Erlebnisse, die mit einem stark positiven oder freudigen Gefühl verbunden sind, sind zunächst positive Rückmeldungen über die berufliche Arbeit durch aktuelle oder ehemalige SchülerInnen. So berichtet L1 etwa, dass ihr SchülerInnen eine „Urkunde für die perfekte Pädagogin“ (IL1 571-172) ausgestellt haben. Dass sie diese von einer ursprünglich sehr schwierigen Klasse, die ihr sehr viel abverlangt hat, bekommen hat, freut sie umso mehr. L2 erzählt von einer ehemaligen Schülerin, die sich nachträglich bei ihr bedankt hat, dass sie nicht „nachgelassen“ hat und die schließlich dank der guten Englisch-Note bei der Abschlussprüfung einen Job bekommen hat (IL2 134-139).

Besonders freudige Momente entstehen auch, wenn die Lehrkraft merkt, dass sie Lernen initiieren konnte, und zwar bei möglichst vielen Lernenden. L3 verwendet hier die Light-bulb-Metapher: Zunächst brennt nur eine Glühbirne, und zwar jene des Lehrenden im klassischen Frontalunterricht. „Und dann gibt es diese Konstellation, wo alle Lichter so gleichzeitig flackern und blinkern, und das ist schön, wenn man das (.) sozusagen initiieren kann“ (IL3 115-116). Weiters berichtet L3 auch von einem aktuellen, prägenden Ereignis, wo ihn ein Schüler auf die Anschläge beim Satiremagazin Charlie Hebdo angesprochen hat und meinte, es sei nicht verwunderlich, das zurückgeschlagen werde, wenn so provoziert wird. Daraufhin hatte L3 mit dem Schüler ein „schönes Gespräch“ über Meinungsfreiheit, Demokratie und europäische Werte. Er hält fest: „Das sind irgendwie so Momente, an die man sich als Lehrer, glaube ich, zurückerinnert. Wo man das Gefühl hat, man gestaltet mit bei Persönlichkeitsbildung“ (IL3 124-126).

Als weitere besondere freudige Erlebnisse nannten die LehrerInnen interkulturelle Austauschprojekte, wenn SchülerInnen „brillieren“ (IL4 104) und hervorragende Leistungen zeigen oder

sich ganz einfach im Unterricht öffnen, Dinge teilen oder überraschende und spannende Dinge sagen.

7.3 Belastende und unzufriedenstellende Aspekte

Bei der Analyse dieses Themenkomplexes stellte sich heraus, dass belastende bzw. unzufriedenstellende Aspekte individueller und differenzierter wahrgenommen werden als die zuvor genannten zufriedenstellenden Aspekte. Obwohl eine Unterscheidung zwischen belastenden und unzufriedenstellenden Aspekten nicht immer sinnvoll erscheint, immerhin kann ein Aspekt gleichzeitig als belastend *und* als unzufriedenstellend empfunden werden, ergab sich dennoch ein relativ kohärentes Bild an belastenden und unzufriedenstellenden Faktoren sowie Faktoren, die zwar belastend sind, aber als positive Herausforderung empfunden werden.

Ganz allgemein fühlen sich die FremdsprachenlehrerInnen durch die hohe und vielschichtige *Arbeitslast* des Berufs belastet. Folgende mit dem Arbeitspensum von FremdsprachenlehrerInnen in Verbindung stehende Faktoren wurden genannt:

- die Vorbereitung von Unterricht sowie das Zusammenstellen von Schularbeiten
- die Nachbereitung des Unterrichts (v.a. Korrekturen)
- große Klassen
- hoher Zeitdruck
- mangelnder Lernfortschritt von Lernenden
- Niveauunterschiede und mangelhaftes Vorwissen von Lernenden der 1. Klasse BHMS
- das Geben von Nicht genügend
- zwischenmenschliche Konflikte während des Unterrichts sowie
- Organisatorisches.

Als allgemein belastend empfinden die LehrerInnen das hohe Arbeitspensum, schließlich geht die Arbeit von FremdsprachenlehrInnen weit über jene des Unterrichtens hinaus (wie bereits in den Kapiteln 4 und 5 dargelegt worden ist und in Originalzitate angeklungen ist). Einen nicht unwesentlichen Teil dieser Arbeitslast nimmt die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ein, die mehrmals explizit als belastende Aspekte genannt wurden. L5, die an einer AHS unterrichtet, und als einzige im Zusammenhang mit der Vorbereitung auch das Zusammenstellen von Schularbeiten nennt, betont, dass die Vorbereitung auch nach knapp 20 Jahren

Berufserfahrung nach wie vor sehr zeitaufwendig ist. Sie argumentiert, „(W)enn ich einen guten Unterricht machen will, und ich glaube, den MUSS ich machen, das ist irgendwie meine Verantwortung, dann ist das aber auch eine ARBEIT“ (IL5 186-188). Sie überlegt sich heute viel bewusster, was sie mit den SchülerInnen macht, denn nur auf einen bestehenden Fundus zurückzugreifen, funktioniert nicht: „(I)ch habe die Erfahrung gemacht, umso mehr ich investiere, umso mehr kriege ich auch raus“ (IL5 202-203). Wenn die Unterrichtsplanung jedoch zu „schleißig“ ist, „dann kippt das unglaublich schnell. [...] Dann rennt das nicht gut, dann ist man selber unzufrieden“ (IL5 204-207). Demnach sind gut vorbereitete Stunden zwar ein großer Arbeits- und Zeitaufwand und dadurch eine Belastung, aber auch ein die BZ verstärkendes Element. Eine Sache, auf die sie BerufsanwärterInnen in diesem Zusammenhang oft hinweist, ist die Tatsache, dass Wochenenden während des Schuljahres und v.a. in Spitzenzeiten für sie praktisch nicht existieren. Dieser Umstand wird ihrer Ansicht nach aber durch die Ferien, in denen „dann echt Pause“ ist, abgemildert (IL5 210-218). Sie glaubt auch, dass das Arbeitspensum von reinen FremdsprachenlehrerInnen höher als jenes von KollegInnen mit anderen Fächern ist, was sie bisweilen unzufrieden stimmt. Mit einer gewissen Selbstironie gibt sie folgendes Beispiel:

(M)anchmal sagen wir es halt unter den Fremdsprachenkolleginnen und -kollegen, manchmal kommen wir uns ein bisschen vor wie die Kasperln, weil irgendwie, wir sind die, die halt/ Wenn es eine dreiviertel Stunde von irgendeinem pädagogischen Halbtage gibt, alle gehen essen. Die Fremdsprachenlehrer sitzen und korrigieren und kopieren und tun und so. (IL5 292-296)

Der vergleichsweise hohe Arbeitsaufwand ergibt sich laut L5 auch aufgrund der Tatsache, dass FremdsprachenlehrerInnen mehr organisatorische Arbeiten erledigen als KollegInnen mit nicht-sprachlichen Fächern, denn FremdsprachenlehrerInnen sind „überall irgendwie MIT DABEI. Und wir sind halt die, die die Sachen organisieren und DAS Projekt und DORT weg-fahren und dieser Wettbewerb“ (IL5 298-300). Sie organisieren nicht nur vermehrt Projekte, Exkursionen, Auslandsaufenthalte oder Wettbewerbe, sie sind auch von der standardisierten Matura betroffen usw.

Obwohl Korrekturen für L1, L2 und L5 offensichtlich ein belastender Aspekt des Berufs sind, wie etwa L5 betont, „ohne Korrigieren wäre es eigentlich ein Traumjob! (lachen)“ (IL5 270-271), verwehren sich zwei der befragten LehrerInnen beinahe gegen ein derartiges Statement. L4 meint,

dass man bei den Belastungen eigentlich Herr seines eigenen Managements ist. Also ich würde da nicht jammern, dass ich so wahnsinnig viel zu korrigieren haben, weil ich muss ja nicht nur schriftliche Hausübungen geben. Und da kommt es halt auf das Geschick des einzelnen Lehrers

an zu sagen, im Moment habe ich zwei Schularbeiten liegen und daher gibt es Lese- und mündliche Hausübungen in den anderen Klassen. Das kann ich EINteilen. [...] Also darüber groß zu jammern finde ich, da hat man seine Hausaufgaben didaktisch nicht gemacht. (IL4131-139)

Da L3 das Thema von sich aus gar nicht anspricht, wird eine Ad-hoc-Frage nach seinem Empfinden der Vor- bzw. Nachbereitung des Unterrichts gestellt. Sein Motto lautet hier: „Seniority pays“ (IL3 174). Im Lehrberuf gehört man jenseits der fünfundvierzig nicht zum „alten Eisen“ (IL3 171) wie in anderen Berufen, sondern man kann dank der höheren Lebenserfahrung besser mit verschiedenen Situationen und Menschen umgehen. Man wird auch mehr „knowledgeable“ und „geistig wendiger“ in seinem Fach, vorausgesetzt, man ist bereit, sich auch weiterzuentwickeln (IL3 178-183). Er gibt später, wenn er auf Strategien zur Belastungsbewältigung zu sprechen kommt, aber noch konkret Tipps, wie die Korrekturlast verringert werden kann (s. Kap. 7.6).

Ein weiterer belastender Aspekt, der von zwei Lehrkräften angesprochen wurde, ist jener des Zeitdrucks, der, so L3, durch eine veraltete, an das Militär angelehnte Konzeption von Schule entsteht. Er findet beispielsweise den Drill der Glocke als belastend und leidet darunter, Sachen nie ganz abschließen können, weil man eigentlich schon wieder in der nächste Stunde sein sollte (IL3 132-155).

Darüber hinaus belasten Lehrende mangelnde Lernfortschritte von SchülerInnen, „wenn man das Gefühl hat“, so L2, „das läuft jetzt zum fünften Mal und irgendwie geht noch immer nichts weiter“ (IL2 77). Eine andere Belastung, die ebenso mangelhafte Leistungen von Lernenden anbelangt, betrifft die eklatanten Unterschiede in Englisch, mit denen SchülerInnen laut L1 in die ersten Klassen BHS kommen. Ähnlich bemängelt L4, dass vierzehnjährige SchülerInnen gewisse Dinge nicht mehr mitbringen: „Sie können nicht nur Singular und Plural nicht auseinanderhalten, sie wissen auch nicht, was Einzahl und Mehrzahl ist. [...] Und da wird es dann im Anfängerunterricht Französisch ein bisschen mühsam gelegentlich, wenn ich erklären soll, was die Mehrzahl von ´der Schüler´ ist“ (IL4 150-154).

Weitere die Interaktion mit den SchülerInnen betreffende Belastungen sind einerseits die Herausforderungen des Sozialgefüges, da „sich sehr viel auf der persönlichen Ebene abspielt“ (IL5 220) und einen zwischenmenschliche Konflikte oder Vorfälle unter Umständen länger psychisch beschäftigen. In ähnlicher Weise betrifft ein einmalig genannter belastender Aspekt das Geben von Nicht genügend. Diese stellen nicht nur einen erhöhten Arbeitsaufwand dar, sondern auch eine Herausforderung auf emotionaler Ebene; L1 beteuert, „es hängen die Exis-

tenzen daran! Das sind alles Personen. Das war für mich am Anfang GANZ extrem. Also ich musste am Anfang fast mit heulen, wenn da ein Nicht genügend war“ (IL1 124-126).

Belastungen abseits des Interaktionsgefüges mit SchülerInnen sehen die LehrerInnen

- in der Fülle an aktuellen Veränderungen
- im negativen Bild der LehrerInnen in den Medien
- in realitätsfernen Äußerungen mancher BildungsexpertInnen und
- der veralteten, starren Konzeption von Schule.

Die Fülle an aktuellen Reformprojekten, wie etwa die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung (sRDP), die Modularisierung der Oberstufe oder die Einführung neuer Lehrpläne überfordert manche LehrerInnen. Sie kritisieren in diesem Zusammenhang auch die mangelnde Weitergabe von Infos zu den Änderungen, die oft sehr kurzfristige Änderung von Bedingungen oder, ganz konkret, fehlendes Übungsmaterial für die neuen Textsorten der sRDP in Französisch.

Schließlich sehen sich L1 und L2 belastet durch das negative Bild der LehrerInnen in den Medien, Äußerungen von so manchen „Bildungsexperten, die irgendwie fern vom aktuellen Geschehen sind und dann ihren Senf dazu geben“ (IL2 159-160) und die Starrheit des Systems Schule, was Reformen anbelangt. So hat L3 das Gefühl, bestimmte pädagogische Vorstellungen aufgrund fehlender Ressourcen nicht umsetzen zu können. Er erzählt von Besuch der österreichischen Familienministerin in einer niederländischen Schule, wo Bücher durch Apps und E-Books ersetzt und das Klassenzimmer aufgelöst wurden. SchülerInnen kommen dort nur mehr zu bestimmten „Andock-Punkten“ und die LehrerInnen sind „nur Coaches“. Für ihn wäre das eine „Ideal-Version“ von Schule (IL3 136-150). L4 stimmen derartige Innovationsbestrebungen jedoch eher unzufrieden:

Wenn ich höre, wie aus anderen europäischen oder sonst wo Schulsystemen Dinge (.) übernommen und bei uns hier eingepflanzt werden, sollten, könnten. Und dann aber nicht zum Rest des Ganzen passen. (.) Also, [...] was da Ideen herumschwirren, an Autonomiebestrebungen und solchen Dingen. Und alle jungen SchülerInnen brauchen schon ein iPad statt Schulbüchern oder so, dann denke ich mir: Moment, stop! (.) Der Lehrer ist immer noch im/ [...] Begleiter und Ermöglicher und ich will nicht da, dass mir alle bewährten Dinge, um einem Technikfimmel da nachzulaufen, zum Beispiel, weggenommen werden. Solche Dinge. Würde mich persönlich sehr unglücklich machen, wenn ich kein Buch mehr hätte (IL4 368-376).

Nicht alle Lehrenden sehen die aktuellen Neuerungen rein als Belastung, sondern auch als positive Herausforderung. L4 meint hinsichtlich der Neuerungen optimistisch und pragma-

tisch: „(I)ch hege immer noch die Hoffnung, dass in drei bis fünf Jahren die Dinge wieder in ruhigere Gewässer kommen. Und da muss jetzt einfach durch“ (IL4 187-188). Andere Aspekte, die die LehrerInnen einerseits als belastend und andererseits als positiv herausfordernd empfinden, betreffen

- die Herausforderungen von Individualisierung und LernerInnenzentriertheit
- die Verwendung neuer Buchserien
- die erstmalige Durchführung der Matura an der eigenen Schule sowie
- ein gutes Alltagsmanagement.

L3 sieht in der Individualisierung, im „Streben, SchülerInnen als Individuen zu sehen und zu differenzieren“ (IL3 188-189) sowie im lernerzentrierten Unterricht eine positive Herausforderung, denn „(d)as ist natürlich viel, viel aufwendiger und anstrengender, wenn alle was Unterschiedliches machen und alle vielleicht unterschiedliche Ziele verfolgen“ (IL3 190-192).

L4 sieht eine positive Herausforderung in den neuen Buchserien, die ihre Schule seit Beginn des aktuellen Schuljahres verwendet. Ein Wechsel der Schulbücher ist aus ihrer Sicht alle paar Jahre notwendig und die neuen Bücher gefallen ihr auch sehr gut. Sie hat jedoch in vier Klassen neue Bücher, die sie nie zuvor gesehen hatte und auch im Sommer nicht zur Verfügung hatte, um sich vorzubereiten. Dadurch musste sie im September „fliegend“ starten und muss mehr Zeit für die Vorbereitung einplanen (IL4 169-177).

Ähnlich mit einer neuen Herausforderung konfrontiert sieht sich L2, an deren Schule in diesem Schuljahr erstmals die Matura durchgeführt wird, da es bis vor kurzem keinen Aufbaulehrgang gab.

Für L5 stellt schließlich ein „gutes Alltagsmanagement“ eine positive Herausforderung dar, denn sie hat den Anspruch, trotz hoher Belastung und Erschöpfung, gute Arbeit zu leisten und Situationen, die nicht gut gelaufen sind zu analysieren und in Zukunft zu verbessern (IL5 246-259).

Ähnlich individuell angelegt scheinen jene Aspekte zu sein, die bei den befragten Lehrkräften Unzufriedenheit auslösen. Konkrete Unzufriedenheitsurteile äußerten die Befragten im Zusammenhang mit

- dem Arbeitsumfeld (v.a. im Hinblick auf die mangelnde technische Ausstattung und Platznot)

- der schlechten Bezahlung
- dem Fehlen eines greifbaren Endproduktes der Arbeit
- der Vereinbarkeit von Beruf und Familie
- der Tatsache, während des Schuljahres wenig Zeit für sich selbst zu haben
- SchülerInnen, die aus dem System fallen
- QuertreiberInnen und Gejammere von KollegInnen
- kurzfristigen, unausgegorenen Vorgaben von oben
- innerschulischen Streitigkeiten um Ressourcenverteilung
- der zeitaufwendigen Korrekturarbeit, die auf Kosten der Unterrichtsvorbereitung geht oder umgekehrt sowie
- dem neuen LehrerInnendienstrecht.

So ist L1 mit den Bedingungen des Arbeitsumfeldes besonders unzufrieden. Sie ist unzufrieden aufgrund fehlender oder nicht funktionierender technischer Arbeitsmittel an ihrer Schule, mit der viel zu kleinen Arbeitsfläche, die ihr in der Schule zur Verfügung steht und mit der Tatsache, dass sie zuhause ebenso ein Arbeitszimmer benötigt (das sie, sobald ihre Kinder eigene Zimmer brauchen, aufgeben wird müssen) (IL1 136-152). Weiters findet sie, dass der Beruf „WIRKLICH schlecht bezahlt“ ist (IL1 331-332).

L2 stimmt die Tatsache unzufrieden, als FremdsprachenlehrerIn nie ein fertiges Produkt in den Händen zu halten und nur ganz selten sehen zu können, was am Ende wirklich „raus-schaut“ (IL2 175). Gelegentlich stimmt sie auch die mangelnde Vereinbarkeit von Arbeit und Familie unzufrieden. Sie ist als Alleinerzieherin ständig am Organisieren und hat ein schlechtes Gewissen, wenn ihr Kind länger in der Schule bleiben muss oder sie auf Sprachreisen fährt. Ebenso findet sie die Tatsache, dass ihr aufgrund der hohen Arbeitsbelastung während des Schuljahres sehr wenig Zeit für sich selbst übrig bleibt unzufriedenstellend (IL2 185-189).

L3 empfindet es als sehr unbefriedigend, dass manche SchülerInnen aus dem System fallen und man nicht weiß, was aus ihnen wird und sie dann vielleicht nicht einmal eine Lehrstelle finden (IL3 201-209).

L4 stimmen „Quertreiber“, die Energien „wo hinein pulvern, wo Protest nichts nützt“ unzufrieden. Sie versucht um „dieses Gejammere, dieses Gesudere“ einen Bogen zu machen, weil sie es kontraproduktiv und energieaufbrauchend findet (IL4 189-193). Außerdem ärgern sie

kurzfristige, unausgegorene Vorgaben „von oben“ (IL4 198) und wenn dann an der Schule gestritten werden muss, „wie der Topf verteilt wird“ (IL4 201).

L5 ist unzufrieden mit einer gewissen „Unausgewogenheit“, die sich bei ihr manchmal in ihrer Vor- und Nachbereitungsarbeit zeigt. Es geht bei ihr manchmal das Korrigieren auf Kosten der Vorbereitung oder umgekehrt. Da im neuen Lehrerdienstrecht eine Erhöhung der Lehrverpflichtung vorgesehen ist, kann sie sich nicht vorstellen, dass FremdsprachenlehrerInnen dann noch „einen qualitativ anspruchsvollen und wertvollen Unterricht“ machen können (IL5 285-291).

7.4 Unterschied zwischen Englisch und Französisch

Auf einen möglichen Unterschied zwischen den zwei unterrichteten Sprachen angesprochen, ergaben sich ähnlich weit gestreute und individuell verschiedene Aspekte wie bei den Belastungen. Die wahrgenommenen Unterschiede zwischen Englisch und Französisch treffen also wiederum nur auf einzelne befragte LehrerInnen zu. So empfinden die befragten LehrerInnen Englisch im Vergleich zu Französisch als belastender aufgrund

- höherer SchülerInnenzahlen
- von Niveau-Unterschieden in den 1. Klassen der BMHS
- eines mangelhaften Vorwissens und schlechter Lerndisziplin von SchülerInnen der 1. Klassen BMHS
- höherer inhaltlicher Ansprüche
- des höheren Korrekturaufwandes sowie
- der Gefahr mangelnden Fortschrittes.

L1 findet den Englisch-Unterricht aufgrund der höheren SchülerInnenanzahl anstrengender und da die SchülerInnen in Englisch mit „eklatanten“ Niveau-Unterschieden an ihre Schule kommen (IL1 210-211), obwohl sie die Schulstufe davor alle positiv abgeschlossen haben. Die SchülerInnen kommen in Englisch nicht nur mit mangelndem Vorwissen, sondern auch mit Fehlern, „die sie schwer loskriegen“ (IL1 89-90) sowie teilweise mit einer schlechten Lerndisziplin. Das ist jedoch ein Umstand, der auch Französisch betrifft und den sie auf „schlechten Unterricht vorher“ zurückführt (IL1 237-238).

Ein weiterer Aspekt, der mehrmals zur Sprache kam, betrifft die Tatsache, dass Englisch inhaltlich und in der Produktion fordernder ist. Schließlich müssen die SchülerInnen „auf einem anderen Niveau performen“ und die Lehrkräfte müssen sie „woanders hinbringen“, zudem müssen in Englisch i.d.R. alle zur Matura antreten (IL5 318-320).

Die Gefahr, die sich aus dem Zusammenhang mit der Erreichung des Maturaniveaus in Englisch ergibt, ist jene der „Fossilisation“, wenn sich SchülerInnen mit einem „satten B1-Niveau“ (IL3 236-238) zufriedengeben und es für sie schwierig wird, sich auf ein B2-Niveau weiterzuentwickeln.

Französisch wird hingegen als belastender empfunden, da

- SchülerInnen oft bereits bei der Wahl der zweiten lebenden Fremdsprache wenig Motivation für Französisch zeigen
- die Lernenden insgesamt schwieriger zu motivieren sind und mehr Durststrecken entstehen
- es mehr Aufwand bei der Vorbereitung (weniger Materialien) und Korrektur bedeutet
- der Anfängerunterricht viel LernerInnendisziplin voraussetzt
- Französisch-Stunden gekürzt wurden und glz. dasselbe Niveau erreicht werden soll.

Drei der Interviewten brachten die mangelnde Motivation der SchülerInnen bei der Wahl von Französisch als zweite lebende Fremdsprache zum Ausdruck. Für die SchülerInnen ist Französisch „einfach weiter weg“ (IL4 211) und sie glauben, Italienisch oder Spanisch wären einfacher, v.a. die Aussprache empfinden viele als schwierig (IL3 231; IL2 200). Dabei verweist L3 auch auf die Studie einer Kollegin, die zeigt, dass Französisch-Lernen „keinen so besonders guten Ruf hat“ (IL3 232-235). Ist die Wahl schließlich auf Französisch gefallen, sind die SchülerInnen zwar „wohlwollend interessiert“, es gibt aber „mehr Durststrecken“ (IL4 213-214) und sie sind im Vergleich zu Englisch etwas schwieriger zu motivieren.

Für L2 ist Französisch das aufwendigere Fach, was Korrekturen und die Vorbereitung angeht, da für Französisch schwieriger Materialien zu finden sind (IL2 223-230). Diesen Umstand erwähnt auch L4, die sich gewisse Ressource-Books auch für Französisch wünschen würde (IL4 215-218).

LernerInnendisziplin ist laut L3 v.a. im Anfangsunterricht Französisch notwendig, beispielsweise im Hinblick auf die Verbparadigmen, diese müssen schlichtweg gelernt werden. Hinzu

kommt, dass in der BHS der Anfangsunterricht in Französisch nicht mehr so spielerisch wie in der AHS-Unterstufe ist, weil die Lernenden keine Kinder mehr sind. Diese im Vergleich zum Englischen erforderliche höhere Lerndisziplin muss die Lehrkraft auch einfordern, dadurch empfindet L3 „es fast anstrengender, Französisch zu unterrichten“ (IL3 216-223).

Schließlich merkt L4 an, dass mit den neuen Lehrplänen ihres Schultyps „die Stunden wieder mal gekürzt wurden“ und somit der Stellenwert der zweiten lebenden Fremdsprache eher sinkt. Diese Tatsache frustriert die FremdsprachenlehrerInnen an ihrer Schule, zumal

dann gegensätzliche Töne aus Ministerium oder sonst irgendwo her kommen, wie wichtig denn die Mehrsprachigkeit im Vereinten Europa nicht wäre und so. Da kriegt man dann oft verschiedene Signale und soll mit weniger Stunden dasselbe erreichen, mit SchülerInnen, die (.) gewisse Dinge nicht mehr können oder mitbringen. Das (..) trägt dann NICHT so zur Zufriedenheit bei. (IL4 225-234)

Englisch empfinden die LehrerInnen vergleichsweise angenehmer, da

- es für die befragte Lehrkraft das subjektiv einfachere Fach ist
- SchülerInnen automatisch mit einem positiven Zugang an die Sprache heran gehen und an Vorwissen anknüpfen können (in der BMHS) und
- mehr Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen.

Zwei LehrerInnen empfinden Englisch als das angenehmere Fach, L5 weil sie selbst mehr „drinnen“ (IL5 327) ist und L2, weil sie das Gefühl hat, dass Englisch für sie das leichtere Fach ist, da sie es selbst länger und intensiver gelernt hat. Zudem ist der Zugang der SchülerInnen zu Englisch im Vergleich zum Französischen positiver, da sie, v.a. in der BHS, „mit einem gewissen Vorwissen“ kommen und „an was anknüpfen können“ (IL3 214-216) und Englisch zudem „Mainstream Culture“ ist (IL3 236).

Französisch finden manche LehrerInnen wiederum vergleichsweise angenehmer, da

- fast alle Lernenden von Null anfangen und dadurch Lernfortschritte besser sichtbar werden
- die Lehrkraft selbst nach wie vor dazulernt und sich somit in die Rolle der Lernenden versetzen kann und
- der Korrekturaufwand geringer ist.

Französisch wird von einigen Interviewten angenehmer empfunden, da beinahe alle SchülerInnen „von Null“ anfangen. SchülerInnen, die mit Vorwissen aus einer AHS-Unterstufe in

einer ersten Klasse BHS beginnen, stört es nicht, wenn „das Ganze wiederholt wird, weil gewisse Dinge eh nicht so hundertprozentig sitzen“ (IL1 229-230). Die Tatsache, dass sie die Lernenden „von Anfang an aufbauen“ (IL1 235) können und dadurch die Lernfortschritte der einzelnen SchülerInnen besser sichtbar werden, empfinden die befragten LehrerInnen als angenehm. Auch SchülerInnen sehen ihren eigenen Fortschritt in Französisch, „(w)eil da lernen sie von Null auf A2, da geht schon was weiter“ (IL3 239-240). L3 erzählt in diesem Zusammenhang, dass sie manchmal SchülerInnen in Englisch sogar „verlieren“, da für sie

das Herz dann eher bei der romanischen Sprache schlägt, weil sie halt sehen, AHA, ich kann mich da ausdrücken. Während in Englisch, da wird es dann schon so abstrakt und da kann ich jetzt irgendwie/ irgendwie kann ich es eh sagen. Aber so wirklich mich weiterzuentwickeln, wirklich auf ein B2 oder C1-Niveau zu kommen, das ist ja dann, im Referenzrahmen, wenn man sich das auch anschaut, viel schwieriger. (IL3 241-246)

L2 lernt in Französisch selber immer noch viel dazu, was sie aber „nicht schlecht“ findet, da sie sich so in die Situation der Lernenden versetzen kann. So versucht sie etwa, die neuen Textsorten der sRDP selbst zu schreiben und auszuprobieren und merkt, dass das gar nicht so einfach ist (IL2 211-218).

In Französisch geht zudem v.a. die die Nachbereitung „ein bisschen flotter“ (IL5 323-324), weil die Texte kürzer sind und im Anfängerunterricht ist es „mal rasch angehakelt, ob sie die Verbformen können“ (IL3 228-229).

Die allgemeine Motivation im Unterricht hängt für L2 „von der Gruppe ab, eher weniger von der Sprache“ (IL2 223-224). Auch für L4 hängt die persönliche Zufriedenheit mit einem Fach von der Klasse ab und davon, wie viel Begeisterung man selbst weitergibt. Das wiederum „ist in Französisch einen Hauch schwieriger als mit Englisch“ (IL4 244-246).

7.5 Strategien zur Aufrechterhaltung der Berufszufriedenheit

Strategien zur Belastungsbewältigung und Aufrechterhaltung der BZ im Berufsalltag, die die LehrerInnen verfolgen, belaufen sich auf

- das bewusste Schaffen eines Ausgleichs
- die weitgehende Erledigung von Aufgaben in der Schule
- gutes Zeitmanagement allgemein
- die Bewusstmachung von Dingen, die gut laufen
- die Entwicklung professioneller Strategien mit der Fachgruppe

- die Verringerung der Korrekturlast
- die Fixierung und Einforderung von Regeln im Umgang mit schwierigen SchülerInnen durch die Schulgemeinschaft
- die Übernahme anderer Jobs neben der Unterrichtstätigkeit (und ggf. einer Reduzierung der Unterrichtstätigkeit an der Schule)
- die Pflege guter Beziehungen mit KollegInnen sowie
- das Ablegen von Perfektionismus und Anwenden einer gewissen Lockerheit
- das Ignorieren negativer Medien-Berichte über LehrerInnen sowie
- das Zurechtrücken des Bildes von LehrerInnen im eigenen Bekanntenkreis.

Bewältigungsstrategien, die mehrmals genannt wurden, betreffen das bewusste Schaffen eines Ausgleichs neben der beruflichen Tätigkeit, denn „(m)an gibt wahnsinnig viel als Lehrer raus“ (IL4 277-278) und muss dementsprechend darauf achten, die aufgebrauchten Energiere-serven auch wieder aufzufüllen und den Kopf frei zu kriegen. Dabei braucht es „ein bewusstes Schaffen gewisser Freiräume“ (IL5 355-356), in denen persönliche Interessen gelebt werden können und auch Platz für ein erfülltes Privatleben bleibt.

Daneben wenden die befragten LehrerInnen relativ individuelle Strategien an, um im Berufsalltag ein gewisses Maß an BZ aufrecht zu erhalten. So versucht L1 etwa, „so gut wie alles in der Schule zu erledigen“ (IL1 265-267), damit sie sich, wenn sie nachhause kommt, um die Kinder kümmern kann. Dafür kommt sie an den Tagen, an denen sie unterrichten muss, so früh wie möglich in die Schule und bleibt dann bis „fünf oder sechs am Abend da“ und erledigt alles.

Ähnlich versucht L2 Lücken zwischen ihren Unterrichtsstunden zu nützen, um zu arbeiten und nicht mit den KollegInnen „zu tratschen“ (IL2 243). Weiters versucht sie, sich v.a. Sa-chen, die gut laufen, vor Augen zu halten „und nicht die Sachen, die nicht so gut laufen“ (IL2 245-246).

Um mit der Arbeitslast umgehen zu können, schlägt L3 einen professionellen Umgang mit der Fachgruppe vor, „um das Gefühl zu haben, nicht hilflos zu sein“ (IL3 253-254) und um ge-meinsam Strategien entwickeln zu können. Weiters empfiehlt er, gemeinsam Ansätze aus der Didaktik zu nützen, um die Korrekturlast zu verringern, etwa mit „Collaborative Writing“, „(d)ass man nicht mehr vierundzwanzig den gleichen Text verfassen lässt“, oder „Learners Writing for Learners“, wo Lernende für Lernende Texte verfassen (IL3 257-260). Um mit der

„psychologischen“ Last und Herausforderungen, die sich aus der Arbeit mit „Pubertierenden“ ergeben, umgehen zu können, schlägt er vor, „Regeln zu schaffen und die auch einzufordern“. Das ist aber „Aufgabe der Schulgemeinschaft“ und kann nicht von einer Einzelperson oder der Schulleitung alleine umgesetzt werden (IL3 262-265).

L4 erhält ihre Motivation aufrecht, indem sie neben ihrer schulischen LehrerInnen-Tätigkeit weitere Jobs übernommen hat, wie etwa Lehrveranstaltungen im Rahmen der LehrerInnenfortbildung und der fachdidaktischen Ausbildung an der Universität. Diese Aktivitäten bereichern sie sehr, tragen zu ihrer persönlichen Zufriedenheit bei und ermöglichen Anerkennung in Form von „Hände schütteln, Dank und netten E-Mails“ (IL4 392-393). Es gibt ihr persönlich Befriedigung, „wenn Dinge weitergehen“, sie wo mitarbeiten kann und gefragt wird, ob sie in einer bestimmten Arbeitsgruppe auch dabei sein will (IL4 394-395). Sie sieht viel Nachhaltigkeit in dieser Kombination und schöpft viel Zufriedenheit daraus, ihre „Expertise weiterzugeben“ (IL4 411). Sie resümiert: „Ich wäre [...] nicht so zufrieden, wie ich jetzt bin, wenn ich wahrscheinlich NUR in der Klasse stehen würde. Also für mich war das optimal, dass ich einfach die Möglichkeiten hatte, auch anderswo MITZUwirken und zu gestalten“ (IL4 425-428).

Für L5 sind für die Belastungsbewältigung vor allem auch gute Beziehungen mit KollegInnen wichtig, die für sie eine Art „Psycho-Hygiene“ ermöglichen. Sie schätzt sehr, dass sie offen reden und Fragen stellen kann, und es auch zugeben kann, wenn etwas nicht gut gelaufen ist. Mit einigen KollegInnen kann sie sich auf einer freundschaftlichen Ebene sogar etwas intensiver austauschen (IL5 333-350).

Eine weitere Strategie zur Belastungsbewältigung sieht L5 in einer „gewissen Lockerheit“. Zwar bedarf es eines notwendigen Ernstes, um den Beruf professionell zu machen, der Perfektionismus darf ihrer Meinung nach aber nicht überhand nehmen (IL5 383-385).

Und schließlich versucht L2, in der U-Bahn in der Früh keine „Heute-Zeitung“ oder kein „Österreich“ zu lesen und negative Artikel über LehrerInnen, „die da sehr oft drinnen sind“ gezielt nicht zu lesen. Weiters versucht sie, wenn das Gespräch im Freundes- oder Bekanntenkreis darauf kommt, den Lehrberuf aus ihrer Sicht zu schildern, bzw. „den Insider-Bericht (lachen) zu geben“ (IL2 252-257).

7.6 Tipps für junge LehrerInnen mit Englisch und Französisch

Auch im Bereich der Ratschläge, die die befragten Lehrkräfte für junge LehrerInnen mit der Fächerkombination Englisch und Französisch geben, ergibt sich ein relativ umfassendes und breit gefächertes Bild, in dem sich naturgemäß einige der bereits genannten, von den Befragten selbst angewandten Bewältigungsstrategien wiederfinden.

So raten die InterviewpartnerInnen jungen KollegInnen,

- so viel wie möglich im Vorhinein vorzubereiten
- sich jedes Jahr auf einen Jahrgang zu konzentrieren
- sich eine Vertrauensperson zu suchen
- privat Ausgleichsmöglichkeiten zu schaffen
- sich das zukünftige Arbeitsumfeld genauer anzuschauen und sich aktiv zu bewerben
- Interesse am Didaktischen zu haben und die eigene Methodik zu hinterfragen
- positive Beispiele heranzuziehen
- eine solide Sprach- und Kulturkompetenz aufzubauen
- das Fortbildungsangebot zu nützen
- effizientes Classroom Management zu erlernen
- gesund zu bleiben
- sich eine kritische Reflexion hinsichtlich der Erfüllung einer Aufgabe anzueignen
- Humor und Freude nicht zu verlieren
- mit Elan und Begeisterung an den Beruf heranzugehen
- sich der Herausforderungen bewusst zu sein sowie
- von der Sache überzeugt zu sein.

So rät L1, „(s)o viel wie möglich im Vorhinein“ vorzubereiten, und sich jedes Jahr auf einen Jahrgang zu konzentrieren, denn, so argumentiert sie, „(e)s ist nicht möglich, alle Klassen gleich gut zu machen im ersten Jahr“, insbesondere, wenn man „sechs, sieben Klassen hat“. Man sollte auch immer wieder versuchen, „dass eine Klasse eine Phase hat, die gut ist, damit sie nicht unglücklich werden“ (IL1 293-298).

L3 unterstreicht die Wichtigkeit, sich zu Beginn der beruflichen Laufbahn eine Vertrauensperson bzw. MentorInnen zu suchen sowie auf ein solides privates Umfeld zu achten, denn das kann gewisse Dinge ausgleichen. Er glaubt, „die Gefahr für Burnout für Junglehrer so in

den ersten paar Jahren, die ist relativ hoch. Und umso mehr man da ein Ventil hat, [...], umso mehr das in Einklang zu bringen ist mit dem privaten Umfeld, umso höher kann das dann abfedern“ (IL3 58-61). Er selbst hat sich aktiv an seiner jetzigen Schule beworben, weil er gesehen hat, „da wird Wert gelegt auf Arbeitsdisziplin, da gibt es ein geregeltes Umfeld“ (IL3 64) und er würde auch JunglehrerInnen empfehlen, es sich genauer anzuschauen, ob sie in einem bestimmten Umfeld arbeiten möchten. Weiters streicht er das Interesse am Didaktischen hervor und das Hinterfragen der Methodik im eigenen Tun. Nachdem auch er eine fachdidaktische Lehrveranstaltung an der Universität leitet, sieht er immer wieder, wie sehr Studierende das replizieren, was sie selbst als Lernende erlebt haben. Dabei sieht er immer wieder Methoden, die nicht mehr aktuell sind, wie beispielsweise das „Reading Aloud“ im fremdsprachlichen Unterricht. JunglehrerInnen sollten sich daher möglichst von diesem „Selber-mal-Schüler-gewesen-zu-sein“ emanzipieren und zwar mit Hilfe von Lektüre, Good-Practice-Beispielen und Angeboten in der LehrerInnenfortbildung. Ebenso empfiehlt er „Friendly Visits“ bei erfahrenen KollegInnen, um dieses „Ich-und-die-Schüler“ möglichst aufzubrechen (IL3 278-299).

L4 hingegen betont die Wichtigkeit einer soliden Fremdsprachkompetenz und die Liebe zu den Zielkulturen:

SchülerInnen haben da ein wahnsinnig feines Gespür dafür, wie sehr man die Sprache liebt und lebt. [...] Also die verzeihen didaktisch oder man kann was vergessen, man kann Vokabeln nicht wissen, und man kann irgendwie mal die Stunde nicht so toll vorbereitet haben und so weiter. [...] Die wollen einen Experten für die Sprache, für das Land dort vor sich haben. (IL4 286-292)

Sie plädiert dafür, die Sprache während der Ausbildung „wirklich gut“ zu lernen und äußert im selben Gedankenzug diesbezügliche Bedenken zum neuen Bachelorprogramm für Lehramtsstudierende (IL4 292-294). Darüber hinaus sollte man als JunglehrerIn das Fortbildungsangebot nützen und sich ein effizientes Classroom Management aneignen, da man das gut erlernen kann (IL4 295-308). Überdies rät sie, als Person gesund zu bleiben sowie den Humor und die Freude am Beruf nicht zu verlieren und jedenfalls zu vermeiden, dass man „in ein grantiges und schlimmstenfalls ein wahnsinnig SARKASTISCHES Ding abdriftet. Also die finde ich am schlimmsten. Die Lehrer, die sich dann über SchülerInnen lustig machen und über die herziehen“ (IL4 332-336). Obwohl sie selbst manchmal auch über faule SchülerInnen schimpft, möchte sie auf keinen Fall so werden. An anderer Stelle rät sie jungen LehrerInnen, sich eine kritische Reflexion anzueignen und ab einem gewissen Punkt mit der Arbeit und dem Output zufrieden zu sein, da nicht jede Stunde perfekt sein kann. Eine Stunde „muss

gut genug“ sein, aber irgendwann muss man auch einmal mit dem Ergebnis zufrieden sein, sonst macht man sich „kaputt“ (IL4 450-452).

Schließlich rät L5 JunglehrerInnen mit Schwung, Elan und Begeisterung an den Beruf heranzugehen, da es nicht reicht, den Job nur aus Liebe zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu wählen. Angehende LehrerInnen sollten sich zudem bewusst sein, „dass es eine fordernde und spannende, herausfordernde Tätigkeit ist, dass man aber natürlich auch eine ordentliche Verantwortung mit sich trägt“ (IL5 399-401), denn es gibt LehrerInnen, die offensichtlich die falsche Berufswahl getroffen haben und nicht glücklich sind. Sie glaubt auch, dass man von der Sache „schon sehr überzeugt sein“ muss (IL5 410-411).

7.7 Änderungswünsche und Berufswechsel

Auf mögliche Änderungswünsche angesprochen, reagierten die Befragten wiederum mit relativ individuellen Anliegen. So wurden in beruflicher, systemischer oder persönlicher Hinsicht Wünsche nach

- einem Berufswechsel
- einem Schulwechsel
- mehr Kooperation mit anderen Schulen im Hinblick auf Reformen
- einer möglichst langen Fortsetzung der fachdidaktischen Arbeit mit Studierenden
- einer besseren strukturellen Berücksichtigung der zeitaufwändigen Arbeit in Folge der Reformen
- einem späteren Unterrichtsbeginn in der Oberstufe
- einer Senkung der Klassenschülerzahlen
- einer Verbesserung der Raum- und Arbeitsbedingungen für SchülerInnen und LehrerInnen
- dem Aufbrechen der 50-Minuten-Einheit sowie
- einer Verbesserung der Nahtstellen zwischen Mittelschulen und Oberstufen geäußert.

L1 gibt bei der Frage nach beruflichen Veränderungswünschen zu, „stark am Überlegen“ zu sein. Einerseits überlegt sie, die Schule zu wechseln, da sie eine sehr lange Fahrzeit von und zur Schule hat. Andererseits überlegt sie, sich aufgrund der großen Belastung und der

schlechten Bezahlung ein zweites Standbein aufzubauen, wobei sie noch nicht weiß, was das sein könnte (IL1 317-333).

Obwohl für L2 ein Berufswechsel im Moment nicht in Frage kommt, spielt sie doch mit dem Gedanken: „Also ich habe mir für mich überlegt, ich weiß NICHT, ob ich mein komplettes Leben lang Lehrerin sein möchte/ sein kann“. Sie glaubt aber, dass es für LehrerInnen generell schwierig ist, in einer anderen Sparte Fuß zu fassen bzw. den Umstieg zu schaffen. Sie möchte sich die Option auf alle Fälle offen lassen (IL2 297-303). Im Hinblick auf aktuelle Veränderungen würde sie sich mehr Kooperation zwischen den Schulen wünschen, wie etwa bei der Modularisierung der Oberstufe, denn ihre sehr kleine Schule müsse etwa Kompetenzen festlegen, die die SchülerInnen erreichen müssen. Somit ist die Vergleichbarkeit zwischen den Schulen „nicht gegeben“ (IL2 286-291).

L3 hegt dezidiert keine Gedanken an einen Berufswechsel. Dabei hebt er aber hervor, dass er die Arbeit mit den Studierenden, die er zusätzlich zu seiner Arbeit als Lehrer an einer Schule macht, als „eine tolle Bereicherung“ empfindet, da er mit ihnen reflektieren kann, was er eigentlich tut und schließt mit der Bemerkung: „Wenn ich mir was wünschen kann, das ist es, dass ich das noch möglichst lange irgendwie tun darf“ (IL3 312-316).

L4, die neben ihrer Lehrtätigkeit an der Schule auch Studierende betreut, verneint die Frage nach den Gedanken an einen Berufswechsel ähnlich vehement. Dabei hebt auch sie die Bedeutung dieses zusätzlichen Engagements für ihre persönliche BZ hervor (IL4 424-430). Allerdings würde sie sich wünschen, dass den aktuellen systemischen Änderungen und damit verbundenen Abstimmungen und Sitzungen strukturmäßig besser Rechnung getragen wird und z.B. eine Teamsitzungsstunde in den Stundenplan eingeplant wird. Oder, entsprechend Modellen anderer Länder, könnte die erste Schulwoche, in der die SchülerInnen frei hätten, dafür genutzt werden (IL4 334-341). Weiters sollte der Unterricht für SchülerInnen der Oberstufe um eine Stunde später beginnen, da acht Uhr für Teenager zu früh sei. Zwar sieht sie die Umsetzung dieses Wunsches für nicht realistisch an, aber, so argumentiert sie, um „acht Uhr früh bin nur ich wach und die Kids aber nicht“ (IL4 361-363). Bei diesem Themenkomplex scheint es ihr wichtig zu betonen, dass man als LehrerIn an den Schulen auch viel selbst bewirken kann, und zwar „viel mehr als man glaubt“ (IL4 353).

L5 kann sich ebenso wenig einen Berufswechsel vorstellen. Ihr fallen spontan jedoch einige Aspekte ein, die sie gerne verändert sehen würde und mit denen auch eine berufliche Unzufriedenheit verbunden scheint. So plädiert sie etwa für die Senkung der Klassenschülerzahlen.

Sie unterrichtet aktuell eine erste Klasse Englisch mit 26 SchülerInnen, was nicht ideal sei (IL5 422-433). Weiters sieht sie Verbesserungspotential bei den Platzbedingungen im Hinblick auf Lernatmosphäre, Klassenräume und Schulhäuser allgemein. Auch die 50-Minuten-Einheit gehört ihrer Ansicht nach überdacht. Überdies macht sie darauf aufmerksam, dass die Nahtstellen zw. Mittelschule und Oberstufe schlecht funktionieren. Speziell an ihrer Schule ist es eine Herausforderung, SchülerInnen mit einem sozial schwachen familiären Hintergrund im Oberstufenrealgymnasium in vier Jahren auf Maturaniveau zu bringen. Viele dieser Kinder kommen zwar mit tollen Ergebnissen aus Mittelschulen, haben aber „völlig ANDERE Voraussetzungen“ und „brauchen eine völlig andere Art der Förderung“. Das aktuelle System sei so gesehen nicht fair, es wird sich in dieser Hinsicht etwas ändern müssen, weil sonst, glaubt sie, wird es an ihrer Schule eine Rate an Dropouts geben, „die sich gewaschen hat“ (IL5 434-460). Schließlich macht sie ihrem Unmut über die Arbeitsplätze an ihrer Schule Luft: „Das ist eine ABSURDITÄT! Also ein Blick in unser Konferenzzimmer reicht. Wo ich sage, angeblich geht es uns eh noch gut, verglichen mit anderen, weil bei uns hat praktisch fast/ nein nicht mehr jeder/ aber FAST jeder einen Sessel“ (IL5 470-473).

7.8 Berufs- und Erfahrungsbilanzen

Die persönlichen Berufsbilanzen, die die Befragten rückblickend ziehen, sehen im Überblick folgendermaßen aus.

Die Englisch- und FranzösischlehrerInnen

- konzentrieren sich heute weniger auf Formalkriterien und Details in den Produktionen der Lernenden als früher
- haben im Laufe ihrer Berufstätigkeit eine professionelle Distanz und Resilienz entwickelt
- arbeiten heute effizienter und haben eine Routine entwickelt
- verwenden moderne Unterrichtsmethoden und nützen neue Medien für ihren Unterricht
- sehen sich heute mit zahlreichen Neuerungen konfrontiert
- müssen heute mehr denn je mit den KollegInnen zusammenarbeiten
- stehen neuen sozial-pädagogischen Herausforderungen gegenüber und
- sehen ihre Rolle als LehrerIn heute anders.

Die SchülerInnen haben sich in folgender Hinsicht verändert:

- Das disziplinäre Verhalten hat sich verschlechtert.
- Sie bringen weniger Wissen mit als früher.
- Ihre Aufmerksamkeitsspannen haben sich verkürzt.
- Sie können immer weniger auf traditionelle familiäre Strukturen zurückgreifen.
- Die Wichtigkeit des Erlernens mehrerer Fremdsprachen ist ihnen heute bewusster als früher.

Dinge, die sich nicht verändert haben, bestehen in der Tatsache, dass der Beruf Englisch- und Französisch-LehrerIn nach wie vor

- ein sozialer Beruf ist
- Erfolgserlebnisse ermöglicht
- sehr anstrengend ist und
- ein hohes Arbeitspensum mit sich bringt.

Auf Veränderungen im Laufe ihrer Dienstjahre angesprochen nennt L1 die Zentralmatura, die Transparenz bei der Leistungsbeurteilung oder den verstärkten Medieneinsatz. Als Konstante empfindet sie das Arbeitspensum, wobei sie heute bei gewissen Themen weniger vorbereiten muss. Hinsichtlich ihrer Berufsansprüche erzählt sie, dass sie den SchülerInnen in ihrem ersten Jahr „die Grammatik so richtig reingedrückt“ hat, und „wer das nicht gekonnt hat, hat ein Nicht genügend bekommen“. Im Laufe der Jahre sei sie in dieser Hinsicht „viel milder“ geworden, da sie gesehen hat, dass sie zu viel von den Lernenden erwartet hat. Mittlerweile bekommen heute SchülerInnen ein Genügend, die früher „definitiv“ ein Nicht genügend bekommen hätten (IL1 353-386). Wenn sie SchülerInnen etwa in einem Förderkurs Dinge bereits mehrmals erklärt hat und merkt, „es geht noch immer nicht“, dann mache sich inzwischen auch eine gewisse Frustration breit (IL1 390-392). Was den Umgang mit Belastungen anbelangt, versucht sie heute, sich Sachen nicht mehr so schnell zu Herzen zu nehmen, da ihr v.a. „die persönlichen Geschichten“ von SchülerInnen ihr immer sehr nahe gehen. Als sie in einem Fall einmal das Jugendamt einschalten musste, war das „das Schlimmste“, weil es sie „ins Private verfolgt hat“. Sie ist zwar momentan kein Klassenvorstand und weiß nicht, wie das dann wieder sein wird, aber in ihren aktuellen Klassen versucht sie, sich „ein bisschen abzugrenzen“ (IL1 403-413). Ihre persönliche BZ hat sich „nicht großartig“ verändert. Das negative Bild von LehrerInnen stört sie heute weniger, weil, so argumentiert sie, „die Leute

aus meinem persönlichen Umfeld, die haben es mittlerweile geschnallt, [...] dass es sehr viel Arbeit ist“ (IL1 450-453). Nachdem sie gebeten wird, eine allgemeine Berufsbilanz zu ziehen, meint sie, sie würde aus heutiger Sicht nicht mehr studieren und gleich ins Berufsleben einsteigen. Sie würde auch das Lehramtsstudium „sicher nicht“ weiterempfehlen und „schon gar nicht diese Kombination“ (IL1 459-470). In ihrem Zufriedenheitsurteil wiegt sie jedoch wieder ab: einerseits sind die Sprachen ihre Leidenschaft und die Arbeit mit den SchülerInnen findet sie schön und liegt ihr sehr. Andererseits ist sie sehr unzufrieden mit der Bezahlung, da man immerhin ein Studium dafür braucht (IL1 478-493). Schließlich erzählt sie noch von einer spezifischen Veränderung aus ihrem Erfahrungsschatz: Seit an ihrer Schule ein neuer Direktor übernommen hat, wird man „im Hinblick auf schwierige Schüler sehr allein gelassen“, da er keine Entscheidungen trifft, vor allem in ersten Klassen. Es wird „wirklich JEDER [...] aufgenommen (.) und auch hier behalten“. In einer zweiten Klasse hat sie „Schüler drin, die sind 18! Die HABEN schon eine Schullaufbahn hinter sich“. Die Leistungen dieser Klasse sind „eine KATASTROPHE“ und sie kann aber nicht alle durchfallen lassen. Das empfindet sie als frustrierend (IL1 501-514). Das Verhalten mancher SchülerInnen ist „ein WAHNSINN“, v.a. die Wirtschaftsfachschule, die es früher nicht gab, ist hier ein „durchaus heftiges Pflaster“ (IL1 528-529).

Auch L2 sieht heute „manche Dinge im Umgang mit Schülern etwas relaxter“, das ist für sie ein „großer Schritt“. Denn am Anfang „nimmt man noch alles TODernst und ganz wichtig“. Heute ist es ihr wichtiger, auf einer persönlicheren Ebene mit den SchülerInnen zu arbeiten. Das geht an ihrer Schule, weil sie, so ihr Erklärungsansatz, klein ist und die LehrerInnen „wirklich jeden Schüler kennen und viel Kontakt auch haben zu den Eltern“ (IL2 313-319). In punkto Vorbereitung ist ihre Effizienz besser geworden und beim Korrigieren hat sie eine Routine entwickelt. Die Arbeit insgesamt besser zu bewältigen ist auch ein Anspruch, den sie an sich selbst hegt (IL2 323-340). Sie glaubt, dass sie im Laufe der Jahre auch etwas zufriedener mit dem Beruf geworden ist. Ganz allgemein schätzt sie sich schon als sehr zufrieden mit dem Beruf ein, wenn sie sich „eher auf das Geschehen an der Schule konzentriert“ und „andere Dinge“ und „Neuerungen“ ausklammert (IL2 358-360).

Als stärkste Veränderung hat L3 die Digitalisierung wahrgenommen. An seiner Schule wurde im Schuljahr 2000/2001 eine der ersten Laptopklassen eingeführt, wofür sie Geld vom Ministerium bekommen haben. Seine Schulleitung war hier immer „am Puls der Zeit“. An seiner Schule arbeitet man auch mit sozialen Netzwerken und Moodle, „das hat schon auch pädagogisch und methodologisch sehr viel verändert“ (IL3 322-334). Gleich geblieben ist für ihn die

Tatsache, dass es ein sozialer Beruf ist und dass man als LehrerIn „Respekt EINFordert, aber auch Respekt zollt“. Dieser „Vertrag“ zwischen den AusbilderInnen und den Auszubildenden hat sich nicht verändert (IL3 338-340). Hinsichtlich veränderter Berufsansprüche erwähnt er den veränderten Umgang mit der Bewertung von Sprachproduktion. Es geht heute mehr in die Breite, früher war das Detail wichtiger. Man stößt sich heute weniger an Formalkriterien, wie etwa der Rechtschreibung. In Zeiten der Kompetenzorientierung sind jetzt Dinge wichtiger, die früher „nicht so prominent“ waren, wie Kohärenz und Kohäsion in der Textproduktion (IL3 348-356). Auf einen eventuell veränderten Umgang mit Belastungen angesprochen, meint er, dass es davon abhängt, ob man im Rahmen seiner professionellen Arbeit viel „positive Verstärkung“ bekommt: „(W)enn man das Glück hat, in einem Umfeld zu sein, in dem man viele positive Verstärker hat, kann man auch besser umgehen mit den Dingen, die einen belasten“ (IL3 361-366). Seine persönliche BZ hat sich „vielleicht“ verändert. Beim Einstieg verhält es sich so: „Man sucht sich selbst, man hadert mehr mit sich selbst und zweifelt an sich selbst. Und mit eben diesen positiven Erfahrungen, oder mit der Anerkennung, die man bekommt, wird man selbstsicherer“ (IL3 374-376). Seine allgemeine BZ würde er auf einer Skala von eins bis zehn auf neun einordnen (IL3 381-382).

Für L4 hat sich die Zusammenarbeit mit den KollegInnen verändert, es muss viel mehr gemeinsam erarbeitet und abgestimmt werden, etwa die Transparenz in der Leistungsbeurteilung. Die LehrerInnen haben zwar auch früher schon miteinander geredet, „aber das hat jetzt einfach andere strukturelle Ausmaße angenommen“ (IL4 437-445). Weiters kommen ständig „neue Moden und Methoden“ (IL4 446), mit denen man sich auseinandersetzen muss. Sie glaubt, dass das zugenommen hat und sich manche LehrerInnen dadurch überfordert fühlen (IL4 455-456). Sie glaubt auch, dass sie früher homogenere Klassen hatte und die Kinder „mehr mitgebracht“ haben und man sie „anderswo abholen konnte“ (IL3 483-485). In punkto veränderte Berufsansprüche meint L4, dass sie sich früher, vor rund 20 Jahren, mehr auf das Fachwissen und Fachdidaktische konzentriert hat. Während des Studiums hat sie zu wenig über Dinge mitbekommen, die heute wichtig sind, wie etwa Individualisierung und „viele psychologische Aspekte“. Heute, so glaubt sie, herrschen andere Anforderungen, LehrerInnen müssen umfassender auf SchülerInnen eingehen und diagnostizieren können. Sucht-, Gewalt- und Radikalismusprävention sind heute „Themen“ und „schwierige Herausforderungen“ (IL4 467-480). Was ihren Umgang mit Belastungen anbelangt, so kann sie heute besser Nein sagen. Das hat, so erklärt sie, auch mit dem Alter und dem Status, den sie sich erarbeitet hat, zu

tun. Sie hat heute eine gewisse Resilienz und weiß, wie sie mit Dingen umgehen soll, was ihr gut tut und was ihr nicht gut tut. Sie resümiert:

Ich habe da einfach meine Wege gefunden und zu sagen, ich habe heute acht Stunden gearbeitet und genug. Und die zwei Stapel Korrekturen, die da noch liegen, die Schüler werden es verkraften, wenn sie es erst übermorgen kriegen. Ich brauche heute für mich etwas anderes. (IL4 502-506)

Ihre BZ, glaubt sie, „war immer schon relativ hoch“. Es hat zwar auch Phasen an ihrer Schule gegeben, wo das harmonische Miteinander in der Krise war, worunter sie gelitten hat. Jetzt ist ihre Zufriedenheit in dieser Hinsicht aber wieder größer, da ein neues Team an der Arbeit ist (IL4 511-535). Allgemein ist sie mit ihrem Beruf „gut zufrieden“, mit dem Nachsatz „nach oben geht immer noch irgendwas“. Sie glaubt, dass jede/r für ihre/seine Zufriedenheit sorgen kann und erläutert:

(M)an ist für viel dann doch selber verantwortlich. Und man darf dann irgendwie nicht aus den Augen verlieren, dass wir hier eh in einem reichen Österreich sitzen in einer gut ausgestatteten Schule. Und dann geht das Internet für einen Tag nicht und dann tun alle als bräche die Welt zusammen, als könnte ich keinen Unterricht mehr führen. Dann denke ich mir, "Ja eh (sarkastisch). Also Leute!" (.) Also (..) die Kirche im Dorf lassen [...]. Also wir meckern oft an vielen Dingen mit Berechtigung aber trotz allem auf einem sehr hohen Niveau. Wenn ich mit LehrerInnen in anderen Ländern vergleiche, gibt es sicher Dinge, die dort besser laufen, die wir uns hier wünschen. Aber es gibt auch so viele Dinge, die viel schlechter laufen. (IL4 543-553)

Ähnlich wie L3 sieht L5 in der Verwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien eine der größten Veränderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts, die „sehr leicht einfließen können“ und derer sich LehrerInnen „sehr leicht bedienen können“. Gerade in den Sprachen kann man heute aus einem „Pool schöpfen“, mit Englisch, glaubt sie, etwas mehr als mit Französisch (IL5 494-502). Darüber hinaus sind „demnach auch die Kids ein bisschen anders“, v.a. die Aufmerksamkeitsspanne ist heute eine geringere. Sie glaubt aber, dass das heute auch bei ihr der Fall ist und erklärt das mit der Tatsache, dass die Welt schnelllebiger geworden ist und die Menschen anders miteinander kommunizieren. Leider ergibt sich daraus auch, dass Dinge etwas weniger nachhaltig sind, und dem müssen gerade FremdsprachenlehrerInnen entgegenwirken, „damit wir die Nachhaltigkeit haben“ (IL5 505-513). Sie würde älteren KollegInnen, die eine Verschlechterung der Disziplin und eine Distanzlosigkeit einzelner SchülerInnen berichten würden, „nicht widersprechen“. Sie glaubt, dass „in vielen Fällen halt auch gewisse traditionelle familiäre Geschichten wegfallen“ und Kinder heute „sehr ALLEIN gelassen sind“. Dadurch müssen LehrerInnen heutzutage „mehr erfüllen“ als früher (IL5 513-524). Sie glaubt, dass SchülerInnen die Wichtigkeit von Fremdsprachen „heute noch viel klarer ist und viel bewusster ist“ (IL5 532-34). Was es früher wie

heute gegeben hat, sind einerseits Erfolgserlebnisse und andererseits die Tatsache, „dass es welche gibt, für die das ein unglaublich harter Weg ist (lachen) und für uns ein bisschen ein Knochenjob, dass wir da was weiterbringen“ (IL5 537-541). Natürlich haben sich laut L5 auch die Unterrichtsmethoden und die Rolle der FremdsprachenlehrerInnen geändert. In dieser Hinsicht kann es eine Herausforderung sein, das auch den Lernenden klar zu machen, dass sie erkennen, „dass SIE für ihren Fortschritt verantwortlich sind“. Die Lehrkraft bietet an, coacht, gibt Feedback usw. Insgesamt glaubt sie, dass SchülerInnen heute einen unabhängigeren Zugang haben und der Unterricht aufgrund der Veränderungen in Forschung und Didaktik professioneller abläuft (IL5 543-565). Was für sie persönlich nach wie vor gleich geblieben ist, betrifft die Tatsache, dass eine Stunde Unterricht „unglaublich fordernd“ und „wirklich ANSTRENGEND“ ist. Sie überlegt sich heute noch mehr, was sie tut und legt sich mehr ins Zeug (IL5 571-578). Ihr Umgang mit Belastungen hat sich insofern verändert, dass sie, ähnlich L4, nichts auf Raunzerei gibt und vermehrt versucht, Dinge selbst zu optimieren, indem sie zwar zusätzlich Arbeit investiert, aber dafür auch „mehr zurück“ bekommt. Dabei gibt sie als Beispiel die Brit Awards, die sie noch für ihre morgige Englischstunde in ihrer Klasse mit Musikschwerpunkt aufbereiten möchte. Sie weiß zwar, dass sie dadurch bis spät am Abend arbeiten wird und etwas anderes dafür liegen bleiben wird, aber sie findet das Thema selbst spannend und sie weiß, dass diese Einheit „gut gehen“ wird. Durch ein derartiges Priorisieren „funktioniert dieses Energiekarussell“ wieder (IL5 602-631). Hinsichtlich ihrer BZ stellt sie fest, dass sie „zum Glück“ immer sehr zufrieden war mit ihrem Beruf. Sie hat immer gewusst, dass es genau das ist, was sie machen möchte. Sie resümiert: „(E)s gibt zum Glück ganz viele Momente, wo ich mir denke, ich mache das gerne und ich bin gerne da“. An ihrer alten Schule haben sie aber gewisse Dinge belastet, u.a. dass sie Pendlerin war und zwei Wohnungen hatte. Daher stellt sie rückblickend fest, dass sie heute zufriedener als damals ist (IL5 639-649). Die allgemeine BZ-Bilanz, die sie zieht, lautet:

Ich bin sehr zufrieden mit meiner Entscheidung, das zu machen, was ich mache. Und ich bin sehr überzeugt auch nach zwanzig Jahren, dass es das Richtige für mich ist. Also insofern glaube ich, bin ich wirklich sehr zufrieden. Und [...] die Herausforderung des Ganzen reizt mich schon. Das ist sowas von dynamisch und sowas von lebendig. Und ich glaube, ich brauche das, ich funktioniere nur so. (IL5 657-688)

7.9 Zufriedenheitsdefinitionen

In der abschließenden Interviewfrage wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen gebeten, den Begriff Zufriedenheit zu definieren.

Für L1 bedeutet Zufriedenheit, mit ihrer persönlichen Leistung als FremdsprachenlehrerIn, „mit dem, was ich geleistet habe“ zufrieden zu sein. In den darauf folgenden Äußerungen wiederholt sie noch einmal, dass sie mit einzelnen Aspekten des Berufs, nämlich der Bezahlung und der mangelhaften Vereinbarkeit von Beruf und Familie, nicht zufrieden ist: „(Z)ufrieden wäre ich eben, wenn ich mir keine finanziellen Sorgen machen müsste. [...] Oder wenn ich die Zeit für meine Kinder habe, die ich eben nicht habe“ (IL1 548-554). Dabei schwächt sie dieses Urteil umgehend wieder ab, wenn sie meint, „dafür in den Ferien kann ich ja wirklich viel mit ihnen machen. [...] das gleicht sich aus“, es sind v.a. manche „Phasen im Jahr, die sind wirklich heftig, wo ich sie kaum sehe“ (IL1 554-556).

L2 führt in erster Linie Aspekte an, die für sie Zufriedenheit ausmachen. In ihren Ausführungen klingen diverse Idealvorstellungen an. Einerseits bedeutet Zufriedenheit für sie, „dass man sich frei fühlen kann“ und „als Mensch machen kann, was man gerne möchte, dass man sich sicher fühlen kann“. Andererseits hebt sie die allgemeine Zufriedenheit „mit menschlichen Beziehungen“ auch abseits des Berufs hervor. Darüber hinaus bedeutet Zufriedenheit für sie, die „Möglichkeit und die Chance“ zu haben, „sich selbst zu verändern“ und zu merken „nicht irgendwo stehen“ zu bleiben und sich weiterzuentwickeln (IL2 370-375).

L3 spricht in seiner persönlichen Zufriedenheitsdefinition den Vergleich zwischen Soll- und Ist-Wert an, wie bereits vielfach in theoretischen Modellen vorgeschlagen wurde (s. Kap. 2.3.2 und 2.3.3). „Happiness“ bedeutet für ihn, „die Vision oder die Vorstellung, die man hat, die Erwartung, alles was so abstrakt im Kopf ist“ und „die praktische Umsetzung“ „in Einklang zu bringen“ (IL3 388-391). Dabei betont er, dass diese Definition von Zufriedenheit sowohl auf das Berufs- als auch auf das Privatleben zutrifft: „Man hat diese Traumvorstellung von seinem privaten Glück, aber in der Realität ist es so. Und umso mehr das zusammenpasst, umso zufriedener ist man“ (IL3 392-394).

Ähnlich heißt Zufriedenheit für L4 „in Balance sein“. Sie definiert diese Balance aber als hohen „Deckungsgrad“ zwischen den Anforderungen des Berufs und der persönlichen Bereitschaft, diese auch umzusetzen. Sie möchte die Dinge, die sie umsetzen muss, auch entsprechend selbst wollen und sich mit ihren beruflichen Aufgaben auch „identifizieren“ können.

Weiters äußert sie den Wunsch nach „Gestaltungsspielraum“ bei der Erfüllung der Aufgaben. Die Modularisierung bereitet ihr in dieser Hinsicht „Kopfzerbrechen“, da sie sich vermutlich „dann viel mehr an enge Rahmenbedingungen halten“ muss als sie „im Sprachunterricht für gut halten würde“. Sie definiert Zufriedenheit weiters als „reifes Verständnis“ für die Umsetzbarkeit bestimmter Faktoren, denn manche kann man beeinflussen und bei anderen Dingen muss man sagen, „IST so“. Und schließlich braucht es „Strategien“ um zu wissen, was man braucht um die Balance halten zu können (IL4 561-576).

Die Zufriedenheitsdefinition von L5 beinhaltet einerseits eine umfangreiche Auflistung Zufriedenheit auslösender Faktoren, die gleichzeitig Idealvorstellungen vom Beruf darstellen, und andererseits die Feststellung, dass die Erreichung dieser Soll-Werte Zufriedenheit auslöst, wie in der Literaturdiskussion bereits gezeigt wurde (s. Kap. 2.3.2 und 2.3.3). Dabei merkt sie an, dass LehrerInnen es erkennen bzw. „mitkriegen“ müssen, dass ihre Arbeit tatsächlich Ergebnisse bringt:

Berufliche Zufriedenheit ist (..) wenn ich ein Arbeitsumfeld habe, [...] in dem ich gut arbeiten kann, wo die Beziehungsebene stimmt. Wo (..) wir uns [...] alle WEITERENTWICKELN [...]. Dass wir was erreichen, dass wir (.) unser Publikum, unsere Kids hier WEITERbringen, und zwar natürlich in ihren sprachlichen Kompetenzen aber noch viel mehr. Und [...] wenn ich das erreiche, dann [...] trägt das ganz massiv zu meiner Zufriedenheit bei, nämlich dass ich vielleicht da einen kleinen Beitrag geleistet habe, dass die erstens eigentlich am Schluss ganz gut Englisch oder Französisch können (lachen). Und vielleicht darüber hinaus doch noch irgendwie/ Weil wir kennen sie im Idealfall ja acht Jahre/ sich PERSÖNLICH entwickelt haben und einfach zu mündigen, KRITISCH DENKENDEN Persönlichkeiten herangewachsen sind. [...] Ich glaube, DAS ist es dann, was mich dann zufrieden macht. Und dass wir dann eben vielleicht [...] bei einer Reifeprüfung, bei einer Präsentation, einem außertourlichen Projekt, [...] dass dann/ plötzlich entwickelt sich was und dann gibt es da irgendein soziales Engagement, wo die Schüler mit einer unglaublichen Eigeninitiative sich da dahinterklemmen. [...] (W)enn [...] ich das mitkriege, dass wir da eigentlich ganz erfolgreich waren [...], dann glaube ich, macht mich das schon sehr zufrieden. Und eben auch [...] wenn ich merke, dass es für die Schülerinnen und Schüler irgendwie stimmt, dass sie GERN hier sind. Dass sie einen Spaß dran haben, dass sie einander gerne sehen, dass sie auch (.) sehr unkompliziert mitsamen arbeiten können und einander unterstützen [...]. (IL5 706-735)

8 Fazit

Wie steht es nun um die berufliche Zufriedenheit von Englisch- und FranzösischlehrerInnen? Das folgende Kapitel bietet eine abschließende Synthese der Ergebnisse und eingangs vorgestellten Theorien, sowie eine Diskussion der bedeutendsten Einflussfaktoren, um auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit Antworten zu finden.

Bereits Berufswahlmotive und ursprüngliche Erwartungen an den Beruf stellen zentrale Größen dar, die die BZ verstärken oder vermindern. Deren Bedeutung zeigt sich auch darin, dass sie von den Befragten mehrmals und an verschiedenen Stellen des Interviews genannt wurden. So schlägt sich etwa das positive Erleben des eigenen Fremdsprachenunterrichts in der ursprünglichen Hoffnung nieder, Freude am Beruf zu haben. Die als SchülerIn selbst erlebte Motivation stellt auch einen zentralen zufriedenstellenden Aspekt im Arbeitsleben aktiver Lehrperson dar, da einige Befragte von der verstärkenden Wirkung motivierter SchülerInnen berichten.

Die Ergebnisse des Themenkomplexes „Erwartungen an den Beruf“ und daran geknüpfte Realisierungen und Enttäuschungen lassen sich mit dem Merzschen Grundmodell der BZ (s. Kap. 2.3.3) verbinden. Es kann behauptet werden, dass die geäußerten ursprünglichen Erwartungen und Ansprüche an den Beruf einen Rückschluss auf den Soll-Wert oder die Idealvorstellung vom Beruf ermöglichen. So ist davon auszugehen, dass beispielsweise die Erwartung, die eigene Begeisterung für Sprache und Land an die SchülerInnen weiterzugeben (= Soll-Wert) im Vergleich mit der Berufsrealität (= Ist-Wert) durchaus umsetzbar ist bzw. ist es den befragten PädagogInnen bereits gelungen, dies zu erreichen. Diese Erwartung erfüllt sich, indem SchülerInnen Motivation zeigen und Lernfortschritte machen, wodurch wiederum berufliche Zufriedenheit entsteht.

Umgekehrt wurden auch Erfahrungen geäußert, wo eine spürbare Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Wert besteht. Gerade zu Berufsbeginn merkten die FremdsprachenlehrerInnen, dass ihre tatsächliche Arbeit weit über das Vermitteln von Fremdsprachen hinausgeht und ihre ursprünglichen Vorstellungen und die Realität nicht konform gingen. Auch im Fall der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wurden ursprüngliche Erwartungen enttäuscht. Der Vergleich der Erwartungen mit der Berufsrealität hat gezeigt, dass sich der Beruf schwieriger mit einer Familie vereinbaren lässt, als dies anfänglich erhofft wurde. Diese Abweichung des Ist-Werts vom Soll-Wert führt daher zu einer offenkundigen Unzufriedenheit mit diesen Aspekten.

Dementsprechend lässt sich das Modell von Merz (1979) also auf einzelne Facetten der BZ von FremdsprachenlehrerInnen umlegen, jedoch erlaubt es kaum, die allgemeine BZ abzubilden. Eine Stärke des Modells besteht jedoch darin, den Einfluss der „externen Faktoren“ zu berücksichtigen. So können die von den Befragten geäußerten eigenen Schulerfahrungen, der Einfluss des sozialen und familiären Umfeldes sowie aktuelle private Lebensumstände (wie etwa die Zusatzbelastung durch die Betreuung kleiner Kinder) herangezogen werden, um einige Ergebnisse besser zu verstehen. Folglich sind etwa für zwei der Lehrerinnen, die neben der Berufstätigkeit auch Kinder zu betreuen haben (L1 und L2), die aktuellen Belastungen viel größer als erwartet.

Ohne eine empirische Überprüfung des Bruggemannschen Modells anzustreben (s. Kap. 2.3.2), lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auch mit diesem theoretischen Modell verknüpfen. Die Stärke des Modells besteht darin, BZ als ein Produkt eines ständigen, psychodynamischen Interaktions- und Rückkopplungsprozesses zu sehen. L4 erwähnt in diesem Zusammenhang, dass Zufriedenheit u.a. durch ein „reifes Verständnis“ für die Umsetzbarkeit bestimmter Dinge bedingt sei, denn manche Dinge könne man beeinflussen, andere müssten einfach akzeptiert werden. Eben dieses „reife Verständnis“ kann als Ergebnis zahlreicher Erlebnisverarbeitungsprozesse gesehen werden, die Bruggemann in ihrem Modell zu erfassen versucht.

Ein zentrales Element des Modells Bruggemanns (1975) stellt die Anspruchsveränderung dar. L4 hat in diesem Zusammenhang einige Äußerungen getätigt. Für sie bedeutet Zufriedenheit nämlich eine „Balance“ bzw. ein hoher „Deckungsgrad“ zwischen den Anforderungen des Berufs und der persönlichen Bereitschaft, diese auch umzusetzen. Dabei möchte sie die Dinge, die sie umsetzen muss, auch entsprechend selbst wollen (IL4 561-564). Wenn man diese Aussage auf das Bruggemannsche Modell umlegt, so entspricht sie der „Aufrechterhaltung des Anspruchsniveaus“, denn wenn ein/eine LehrerIn beispielsweise ihren Anspruch, gute Arbeit zu leisten in ihrer täglichen Arbeit aufrecht erhalten kann, so resultiert laut Bruggemanns Modell daraus eine „Stabilisierte Arbeitszufriedenheit“.

Das Modell eignet sich daher zur Interpretation bestimmter Ergebnisse insofern, als dass es die Individualität einzelner Abwägungsprozesse verdeutlicht. Die sechs Formen der AZ, die sich aus den „Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen“ bei Bruggemann (Bruggemann et al. 1975: 134) ergeben, sind daher weniger relevant für die BZ von FremdsprachenlehrerInnen. Die teilweise sehr heterogenen Ergebnisse erlauben es höchstens, einen

bestimmten Einzelaspekt des Berufs auf das Modell und die daraus resultierenden Formen der AZ umzulegen, wobei wiederum von Bedeutung ist, inwiefern LehrerInnen einen Einfluss darauf haben, einen bestimmten Aspekt selbst zu verändern. Hinsichtlich der unzufriedenstellenden Ausstattung des Arbeitsplatzes oder des zusätzlichen Arbeitsaufwandes aufgrund von Reformen (z.B. im Rahmen der sRDP, Modularisierung der Oberstufe) haben die LehrerInnen kaum Spielraum, Dinge zu ändern bzw. mit zu gestalten. Bei Aspekten, die ihren persönlichen Gestaltungsspielraum betreffen, haben sie viel mehr Möglichkeiten, unbefriedigende Situationen zum Besseren zu wenden. Die von Bruggemann vorgeschlagenen sechs Formen der AZ sind daher nur bedingt einsetzbar. Keinesfalls eignen sie sich, um die Gesamt-BZ einer bestimmten Lehrkraft abzubilden, da, wie die Ergebnisse gezeigt haben, zahlreiche Bereiche zur BZ beitragen, viele Bereiche wiederum Ambivalenzen beinhalten und der Beruf schlichtweg zu facettenreich ist, um auf eine einzige Form der BZ einer Person zu schließen. Darüber hinaus ändern sich die Bedingungen des Arbeitsplatzes (wie in den Berufsbilanzen deutlich wurde), es ändert sich aber auch die Motivstruktur der LehrerInnen im Laufe des Lebens (z.B. durch Veränderung der Lebenssituation).

Ein zusätzlicher Schluss, der sich aus der Verbindung des Bruggemannschen Modells mit den Ergebnissen ziehen lässt, ist folgender: FremdsprachenlehrerInnen haben zu Beginn ihrer Berufslaufbahn idealistische und leider unrealistische Vorstellungen von Berufsrealität und -alltag. Im Laufe der Jahre passen sie ihre Ansprüche und Erwartungen jedoch an und können daher ihren Berufsalltag – auch aufgrund verschiedener Strategien, die sie entwickelt haben – besser bewältigen.

Das Zwei-Faktoren-Modell Herzbergs (s. Kap. 2.3.1) eignet sich schließlich am wenigsten, um die BZ von LehrerInnen darzustellen. Bereits der Kontentfaktor „Arbeitsinhalt“ ist bei FremdsprachenlehrerInnen schlichtweg zu vielschichtig, als dass er auf dem Kontinuum „zufrieden – nicht zufrieden“ abgebildet werden könnte.

Welche Faktoren beeinflussen die BZ von FremdsprachenlehrerInnen nun konkret? Wie die bisherige Zufriedenheitsforschung bereits gezeigt hat (s. Kap. 3.23) hat auch bei den FremdsprachenlehrerInnen die eigentliche pädagogische und fachdidaktische Arbeit einen zentralen Einfluss auf die BZ. Besonders zufriedenstellend finden sie die relativ große kreative Freiheit, die sie bei der Unterrichtsgestaltung ausüben können, motivierte Lernende sowie die Beobachtung von Lernfortschritten und der persönlichen Entwicklung von SchülerInnen. Ebenso sehr zufriedenstellend finden sie die Tatsachen, dass sie sich im Zuge ihrer Berufsausübung

selbst laufend weiterbilden und ihr persönliches Interesse für Fremdsprachen im Beruf leben können.

Diese kontinuierliche Weiterentwicklung der SchülerInnen in fachlicher wie persönlicher Hinsicht können FremdsprachenlehrerInnen besonders gut mit verfolgen, da sie die Lernenden i.d.R. über einen längeren Zeitraum begleiten, in den diversen Sprachübungen mit ihnen kommunizieren und Persönliches austauschen und somit eine Beziehung zu ihnen aufbauen. BZ löst dieses Weiterkommen aus, sofern sich die Lehrkräfte auch selbst zuschreiben, einen Beitrag zu dieser positiven Weiterentwicklung geleistet zu haben. Dies setzt aber auch einen Reflexionsprozess in den Lehrenden voraus, diese positiven Auswirkungen ihrer beruflichen Arbeit einerseits wahrzunehmen und andererseits auf das eigene Handeln zurückzuführen.

Die Mehrzahl der genannten besonders schönen, freudigen Momente des Berufs FremdsprachenlehrerIn bezieht sich auf die Ergebnisse der Arbeit und das – häufig unvermittelte – Erkennen der Wirksamkeit der eigenen Arbeit: positive Rückmeldungen durch SchülerInnen, das Initiieren von Lernprozessen, die Mitgestaltung bei Persönlichkeitsbildung und sehr gute Leistungen von Lernenden. Da Rückmeldungen im Berufsalltag ohnehin selten sind und das Produkt der Arbeit oft nicht unmittelbar greifbar ist, stellen positive Rückmeldungen und Situationen, in denen die Weiterentwicklung der Lernenden sichtbar wird also besonders verstärkende Erfahrungen dar.

Obwohl die zufriedenstellenden Aspekte des Berufs ein relativ homogenes Bild ergeben, handelt es sich bei den befragten LehrerInnen um eine eher heterogene Gruppe. Wie in Tabelle 4 („Übersicht InterviewpartnerInnen) gezeigt wurde, unterscheiden sich die UntersuchungsteilnehmerInnen im Hinblick auf Alter, Dienstjahre, Geschlecht, Schultyp, Beschäftigungsmaß und Anzahl der SchülerInnen, die sie aktuell unterrichten. Aber auch die unterschiedlichen Schulstandorte haben zweifelsohne einen Einfluss auf ihre Einstellungen. Dank dieser Vielfalt konnte eine möglichst große Bandbreite an Berufsrealitäten und Erfahrungen aufgezeigt werden. Diese Vielfältigkeit herrscht sicherlich auch in der Realität vor, wie etwa in einem Zitat von L3 anklingt: „Also ich glaube, das LehrerInnen-Sein, das kann GANZ ganz verschiedene Formen annehmen. Und gerade in urbanen Räumen“ (IL3 160-161). Ähnlich heterogen wie die Gruppe der befragten LehrerInnen an sich erwiesen sich die genannten belastenden Aspekte.

Die Ergebnisse des Themenkomplexes zu den Belastungen des Berufes sind im Vergleich zu den zufriedenstellenden Aspekten differenzierter und individueller. Ein Ergebnis, zu dem

auch Ipfling et al. (1995) in ihrer groß angelegten Studie kamen (vgl. Kap. 3.2.2). Dies deutet darauf hin, dass belastende Aspekte immer vor dem Hintergrund der gesamten Berufsbiographie und der aktuellen persönlichen Lebensumstände interpretiert werden müssen. Somit erhält der Begriff Belastung eine stark subjektive Komponente, wie von Gehrman (vgl. Gehrman 2013: 176) vorgeschlagen (vgl. Kap. 4.3), bzw. auch in Form der „externen Faktoren“ im Modell Merz (s. oben) berücksichtigt.

Wodurch fühlen sich FremdsprachenlehrerInnen nun belastet? Ganz allgemein haben sie ein sehr hohes Arbeitspensum unter einem hohen Tempo zu bewältigen. Im Speziellen fühlen sie sich durch die intensive Vor- und Nachbereitungsarbeit, große Klassen, mangelndes Vorwissen und mangelnde Lernfortschritte von SchülerInnen oder zwischenmenschliche Konflikte belastet. Konkret unzufrieden sind die Befragten mit dem Arbeitsumfeld, der schlechten Bezahlung, dem Fehlen eines Endproduktes oder etwa der schlechten Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Belastungen sind jedoch nicht immer ausschließlich negativ zu interpretieren. In Punkto Unterrichtsvorbereitung argumentiert eine Interviewpartnerin etwa, dass gut vorbereitete Unterrichtsstunden zwar einen großen Arbeitsaufwand darstellen, aber gleichzeitig auch zur BZ beitragen, da diese dann gut gelingen und von den Lernenden positiv aufgenommen werden. Folglich ist eine zeitaufwendige Unterrichtsvorbereitung zwar belastend, sie wirkt aber auch positiv auf die Motivation der SchülerInnen und somit auf die BZ der Lehrkraft.

Obwohl Korrekturen bei FremdsprachenlehrerInnen sicherlich einen großen Teil der Arbeitszeit ausmachen, und generell als lästige Pflicht gesehen werden, schien es zwei der befragten InterviewpartnerInnen in diesem Zusammenhang wichtig, die eigene didaktische Kompetenz und das Prinzip der Seniorität zu erwähnen: FremdsprachenlehrerInnen sollten aufgrund ihrer Professionalität und ihrer bereits gewonnenen Expertise und Berufserfahrung imstande sein, das Geben schriftlicher Aufgabenstellungen in Einklang mit den eigenen zeitlichen Kapazitäten zu bringen und auch fachdidaktische Konzepte zu nützen, die die Korrekturlast quantitativ verringern (wie etwa die Erteilung von Leseübungen und mündlichen Aufgabenstellungen als Hausübungen oder das Nützen von Collaborative Writing, s. Kap. 7.3). Dies scheint geradezu ein Aufruf an jene FremdsprachenlehrerInnen, die sich über die hohe Korrekturlast beschweren, aber auch an junge LehrerInnen zu sein: Man muss sich die Korrekturarbeit einteilen und versuchen, diese unter Berücksichtigung fachdidaktischer Konzepte mit den eigenen Kapazitäten zu vereinbaren.

Die von L1 und L2 geäußerte Unzufriedenheit mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wurde auch von den befragten Grundschullehrerinnen in der Studie von Amman (2004, s. Kap. 3.4) geäußert. Dabei fällt auf, dass sich L1 und L2 ebenso in der von Ammann definierten „mittleren Berufsphase“ (zwischen dem 38. und 48. Lebensjahr) befinden und neben ihrer beruflichen Tätigkeit Kinder zu betreuen haben. Wie bei Ammann (vgl. 2004: 230) stellen die Lehrerinnen der vorliegenden Untersuchung (L1 und L2) fest, dass die entstandenen Belastungen viel größer waren und sich die Vereinbarung von Beruf und Familie – ein wichtiges Berufswahlmotiv – viel schwieriger darstellt als erwartet. Andererseits bereichern Erfahrungen mit eigenen Kindern auch das Berufsverständnis (vgl. Ammann 2004: 203 sowie IL2 386-388).

Die von L1 geäußerte Unzufriedenheit mit der Bezahlung ist vor ebenso vor dem Hintergrund persönlicher Lebensumstände zu interpretieren. So hat sie aufgrund der Doppelbelastung auf 15 Wochenstunden reduziert, wodurch sich Einkommenseinbußen bei gleichzeitig relativ hohen monatlichen Ausgaben einer vierköpfigen Familie ergeben.

Ähnlich differenziert ist die Klassengröße als belastender Aspekt zu interpretieren. Dieser wurde nur von L4 und L5 geäußert. Ein Vergleich mit Tabelle 4: Übersicht InterviewpartnerInnen“ zeigt, dass gerade diese zwei UntersuchungsteilnehmerInnen die im Schnitt meisten SchülerInnen pro Klasse unterrichten, nämlich 20 (L4) und 22 (L5, die einzige AHS-Lehrerin der Studie). Die anderen Lehrpersonen profitieren offensichtlich von Klassenteilungen und sehen diesen Aspekt, zumindest zum Zeitpunkt der Befragung, nicht als belastend an.

In mehreren Kategorien dieses Komplexes klingt die mangelnde Anerkennung des Lehrberufs seitens der Gesellschaft an, etwa im als belastend empfundenen negativen Bild von LehrerInnen in der medialen Öffentlichkeit, der schlechten Bezahlung oder den wiederkehrenden Be-
teuerungen, dass der Beruf mit einer sehr großen Arbeitslast verbunden ist. Obwohl die befragten LehrerInnen nicht mehr davon betroffen sind, erwähnt L5 in diesem Zusammenhang auch das neue LehrerInnendienstrecht, bei dem die bereits sehr hohe Arbeitsbelastung in den Sprachenfächern größtenteils unberücksichtigt blieb. Laut einer Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) sollen LehrerInnen „(m)ehr Zeit mit den SchülerInnen“ verbringen (BMBF 2014: 2) und insgesamt 24 Wochenstunden unterrichten, abzüglich 2 Stunden für Klassenvorstandstätigkeiten und Beratungsstunden. Inzwischen wurde die neue Lehrverpflichtung „bei besonders vor- und nachbereitungsintensiven Fächern in der Sekundarstufe II“ (BMBF 2014: 2) zwar auf 20 Wochenstunden gesenkt und es gibt für LehrerIn-

nen, die „arbeitsintensivere Fächer“ betreuen „attraktive“ Zulagen (BMBF 2014: 6), dennoch bedeutet dies im Vergleich mit dem bestehenden Dienstrecht eine Erhöhung von zwei Wochenstunden für LehrerInnen mit zwei Sprachenfächern. Dabei darf nicht vergessen werden, dass zwei Stunden mehr in der Klasse auch mehr Vor- und Nachbereitungsarbeit für die FremdsprachenlehrerInnen bedeuten. Somit ist der Anstieg des Arbeitspensums für zukünftige FremdsprachenlehrerInnen, zumindest für jene, die Vollzeit arbeiten wollen oder müssen, gesetzlich verankert. Das zeugt von der Unkenntnis und der mangelhaften Anerkennung der eigentlichen Arbeit von SprachlehrerInnen². Dass sich der Aufschrei im Dienst stehender FremdsprachenlehrerInnen in Grenzen hält, ist verständlich, da sie von der Neuerung nicht mehr betroffen sind. Junge LehrerInnen mit dieser oder einer ähnlichen Kombination haben aber definitiv erschwerte Berufsbedingungen. Ich bezweifle, dass FremdsprachenlehrerInnen bei verpflichtenden 20 Stunden Unterricht eine auf Dauer qualitativ hochwertige Arbeit leisten können. Zukünftige Englisch- und FranzösischlehrerInnen werden entweder mit einer ständig reduzierten Unterrichtsverpflichtung arbeiten und dadurch Einkommenseinbußen hinnehmen müssen, oder es wird sich die Zahl der LehrerInnen mit dieser Kombination auf Dauer stark reduzieren, da man unter diesen Voraussetzungen den gestiegenen Anforderungen des Berufs nicht gerecht werden kann.

Im Vergleich mit den belastenden und unzufriedenstellenden Aspekten des Berufs scheinen die relativ homogenen Zufriedenheitsurteile aufschlussreich: Je mehr sich die LehrerInnen auf die eigentliche unterrichtliche Arbeit mit den Jugendlichen konzentrieren, desto zufriedener scheinen sie. Sie schöpfen ihre BZ also aus der täglichen Arbeit mit Jugendlichen, die sie relativ uneingeschränkt selbst gestalten können. Belastungen hingegen werden sehr individuell erlebt und hängen von der persönlichen Einstellung, aktuellen Lebensumständen, sowie den Bedingungen des jeweiligen Schulstandortes ab. Gleichzeitig kann man aus den Ergebnissen schließen, dass berufliche Zufriedenheit und Anstrengung sich nicht ausschließen. Die tägliche Arbeit, v.a. im Klassenzimmer, ist nach wie vor von einem starken Zeitdruck und hohen Anforderungen und Herausforderungen an die Lehrperson geprägt. Dennoch empfinden die LehrerInnen gerade diesen wesentlichen Teil ihrer Arbeit als zufriedenstellend.

² Eine weitere Neuerung der Dienstrechts-Novelle legt die fachfremde Verwendung von Lehrkräften fest: „Die Vertragslehrperson kann aus wichtigen dienstlichen Gründen vorübergehend auch zur Erteilung des Unterrichtes in Unterrichtsgegenständen verhalten werden, für die sie nicht lehrbefähigt ist“ (BGBl. I Nr. 211/2013 § 41 (2)). Diese Regelung legt die Annahme nahe, dass LehrerInnen kein Fachwissen benötigen und ohne Weiteres auch andere Fächer unterrichten können. Es entsteht das Bild der beliebig einsetzbaren Lehrkraft, das somit zu einer weiteren Verschlechterung des öffentlichen Bildes und Ansehens von Lehrkräften beiträgt.

Im Hinblick auf mögliche Unterschiede zwischen Englisch und Französisch zeigte sich, dass die beiden unterrichteten Fächer durchaus unterschiedliche Herausforderungen beinhalten, die sich etwa aus der Wahrnehmung der Sprache durch die SchülerInnen und den unterschiedlichen zu erreichenden Niveaus ergeben. Andererseits zeigen sich hier ebenso sehr subjektive Einstellungen, wie beispielsweise beim Korrekturaufwand. So schätzen LehrerInnen den Korrekturaufwand in Französisch meist als geringer ein, da gerade im Anfangsunterricht kaum Texte oder nur relativ kurze Texte geschrieben werden, eine Lehrerin empfindet den Korrekturaufwand in Französisch jedoch als aufwendiger, da sie sich dabei selbst wieder mit der Sprache beschäftigt und sich selbst auch als Lernende wahrnimmt. Im Hinblick auf die BZ sehen die Lehrkräfte keine Unterschiede zwischen den Fächern, L4 merkte in diesem Zusammenhang an, dass die BZ manchmal auf die Klasse ankommt und darauf, wie viel Begeisterung man hineinlegt (IL4 242-245).

Insgesamt zeigten sich vier Aspekte, die von mehreren LehrerInnen genannt und ähnlich argumentiert wurden:

1. Der Französischunterricht wird angenehmer empfunden, da die LehrerInnen die Lernprozesse meist von Anfang an begleiten und steuern können.
2. In Französisch sind die Lernenden etwas schwieriger zu motivieren. Diese niedrigere Motivation zeigt sich bereits bei der Wahl von Französisch als zweite lebende Fremdsprache, da die SchülerInnen es als vergleichsweise schwierig empfinden.
3. Englisch ist aufgrund des höheren zu erreichenden Niveaus inhaltlich anspruchsvoller und daher mit mehr Vor- und Nachbereitungsaufwand verbunden.
4. Die persönliche Feststellung, dass sich die Lehrenden in Englisch wohler fühlen als in Französisch, da sie sich in dieser Sprache kompetenter fühlen.

Blicken die LehrerInnen zurück auf ihre bisherigen Berufserfahrungen stellen sie u.a. bilanzierend fest, dass heute Formalkriterien in der Sprachproduktion von Lernenden weniger wichtig sind, sie eine professionelle Distanz zu den täglichen Geschehnissen entwickelt haben und moderne Unterrichtsmethoden und Medien verwenden.

Die globalen Zufriedenheitsurteile der fünf UntersuchungsteilnehmerInnen sehen folgendermaßen aus:

L	Gesamt-BZ	Gedanken an Berufswechsel
L1	würde den Beruf nicht mehr ergreifen	ja, möchte sich eventuell ein zweites Standbein aufbauen
L2	ist sehr zufrieden, wenn sie sich auf das Geschehen in der Schule konzentriert	momentan nicht; hält sich Option für späteren Umstieg aber offen
L3	würde auf einer Skala von eins bis zehn 9/10 Punkten vergeben	nein
L4	hat eine relativ hohe BZ; ist „gut“ zufrieden	nein
L5	war immer schon sehr zufrieden mit dem Beruf	nein

Tabelle 5: Globale Zufriedenheitsurteile der UntersuchungsteilnehmerInnen

Ein derartiges globales Urteil stellt naturgemäß eine starke Verknappung dar; die zahlreichen geäußerten Belastungsmomente, unzufriedenstellende Aspekte und Änderungswünsche dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Die geäußerten Veränderungswünsche stimmen zudem auffallend oft mit den belastenden bzw. unzufriedenstellenden Aspekten des Berufs überein und stellen somit auch einen Indikator für die Berufsunzufriedenheit dar. So wünschen sich die LehrerInnen etwa eine bessere strukturelle Berücksichtigung der zeitaufwändigen Arbeit in Folge der zahlreichen aktuellen Reformen, eine Verbesserung der Raum- und Arbeitsbedingungen oder einer Verbesserung der Nahtstellen zwischen Mittelschulen und Oberstufen, da LehrerInnen in den ersten Klassen der Oberstufe häufig mangelnde Vorkenntnisse der SchülerInnen feststellen, obwohl diese i.d.R. mit sehr guten Noten aus anderen Schulen kommen.

Bei einem Vergleich der Zufriedenheitsurteile mit den verschiedenen genannten negativen Aspekten sowie den Änderungswünschen fällt auf, dass sich die Negativ-Urteile und Änderungswünsche hauptsächlich auf Arbeitsbedingungen und strukturelle Vorgaben von Schule bzw. jene Aspekte beziehen, auf die die LehrerInnen keinen oder wenig Einfluss haben. Umso zufriedener sind sie dafür mit der unterrichtlichen Tätigkeit im Interaktionsgefüge mit den Jugendlichen, denn hier haben sie Gestaltungsfreiheit und genießen eine große berufliche Autonomie. Für die LehrerInnen 2 – 4 dürften diese Aspekte viel stärker ins Gewicht fallen als die negativen Einflüsse, da sie insgesamt eine hohe BZ haben. Aber auch was Rahmenbedingungen anbelangt, kann man, so L4 „EH viel selber bewirken“ (IL4 352), sie glaubt generell, dass man „für viel dann doch selber verantwortlich“ ist (IL4 543). Berufliche Zufriedenheit hängt demnach auch davon ab, zu erkennen, welche Ziele realisierbar sind und welche Dinge

man als gegeben akzeptieren muss. Anders formuliert, ergibt sich BZ auch aus der aktiv gestalteten Harmonisierung der persönlichen Ansprüche und jenen der Umwelt.

Diese globale Bemerkung spiegelt sich auch in den persönlichen Zufriedenheitsdefinitionen der Befragten wider. Eine diesbezügliche Anmerkung von L5 scheint beim Thema BZ wesentlich: Zufriedenheit ergibt sich auch daraus, dass man „mitkriegt“ (IL5 729), dass man mit seiner Arbeit erfolgreich ist, etwa in Form von guten Leistungen der Lernenden bei Prüfungen oder Präsentationen. Daraus lässt sich schließen, dass man als FremdsprachenlehrerIn dieses Erreichen des Solls ganz persönlich und aktiv erkennen muss. Das ist gerade im Lehrberuf schwierig, da man das Endprodukt eben nicht „in Händen halten“ kann (IL2 175-176), sondern sich die Ergebnisse vielmehr sehr langsam und auf eine subtile Art und Weise zeitigen. Ähnlich wie bei Ammann (2004: 326f., s. Kap. 3.4) und in den vorgestellten Modellen bzw. Dimensionen der BZ (s. Kap. 2) führen die befragten LehrerInnen in ihren persönlichen Zufriedenheitsdefinitionen mehr oder weniger explizit den Vergleich von Soll- und Ist-Wert an. Sie verbinden Zufriedenheit mit einer inneren Ausgeglichenheit zwischen den eigenen, subjektiven Bedürfnissen und den Gegebenheiten der Umwelt. Je eher diese zwei Größen in Einklang sind oder zu bringen sind, desto höher ist die Zufriedenheit. Dabei spielt auch die Anpassung des Anspruchsniveaus (s. oben) im Laufe der Jahre eine Rolle.

Schließlich verfolgen die befragten FremdsprachenlehrerInnen neben der Bewusstmachung der Wirksamkeit der eigenen Arbeit folgende Strategien zur Aufrechterhaltung ihrer persönlichen Zufriedenheit im Berufsalltag: Sie versuchen bewusst einen Ausgleich neben ihrer Arbeit als FremdsprachenlehrerIn zu finden, wenden ein möglichst effizientes Zeitmanagement und professionelle Strategien an, um mit der Arbeitslast umgehen zu können, versuchen gute Beziehungen mit Kolleginnen zu pflegen, mit einer gewissen Lockerheit an die Arbeit zu gehen, nichts auf Raunzerei zu geben sowie zumindest im eigenen Bekanntenkreis das Bild von LehrerInnen zurechtzurücken und ein Bewusstsein für die hohen Anforderungen zu schaffen.

Aufgrund der induktiven Vorgehensweise und der geringen Stichprobe der vorliegenden Untersuchung sind die präsentierten Ergebnisse nur vorläufig. Eine Untersuchung der BZ an einer größeren Grundgesamtheit sowie ein Vergleich mit LehrerInnen, die andere Sprachfächer oder Nicht-Sprachfächer unterrichten wären wünschenswert und aufschlussreich. Da die befragten LehrerInnen der Studie alle an verschiedenen Schulen in Wien unterrichten, wäre auch ein Vergleich mit diesbezüglichen Erfahrungen von Englisch- und FranzösischlehrerInnen in ländlichen Gebieten Österreichs von Interesse. Um die von einigen

LehrerInnen angeführte Diskrepanz zwischen den Vorstellungen vom Beruf zu Berufsbeginn und der Berufsrealität in Zukunft zu verhindern, oder zumindest zu verringern, wäre eine umfassendere und realistische Darstellung des Berufsbildes FremdsprachenlehrerIn und die stärkere Bewusstmachung bestimmter Problemfelder in der Ausbildung erstrebenswert. Dazu hat die vorliegende Arbeit hoffentlich einen Beitrag geleistet.

9 Bibliographie

- AMMANN, Thomas. *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.
- BAUMGARTNER, Corinne, UDRIS, Ivars. „Das „Zürcher Modell“ der Arbeitszufriedenheit – 30 Jahre „still going strong“.“ In: FISCHER, Lorenz (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde*. Göttingen: Hogrefe, 2006, 111-134.
- BIERI, Thomas. *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt, 2006.
- BRUGGEMANN, Agnes, GROSKURTH, Peter, ULICH, Eberhard. *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber, 1975.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (BMBWK), BUNDESMINISTERIUM FÜR ÖFFENTLICHE LEISTUNG UND SPORT, GEWERKSCHAFT ÖFFENTLICHER DIENST. *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien, 2000.
- BÜSSING, André. „Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit.“ In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie 5*. Stuttgart: Hogrefe, 1991, 85-114.
- BÜSSING, André, HERBIG, Britta, BISSELS, Thomas, KRÜSKEN, Jan. „Formen der Arbeitszufriedenheit und Handlungsqualität.“ In: FISCHER, Lorenz (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde*. Göttingen: Hogrefe, 2006, 135-159.
- BRANDSTÖTTER, Maria. *Die Berufszufriedenheit von DolmetscherInnen in Österreich*. Universität Wien: Masterarbeit, 2009.
- BRUGGEMANN, Agnes, GROSKURTH, Peter, ULICH, Eberhard. *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber, 1975.
- BRUGGEMAN, Agnes. „Zur empirischen Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit.“ In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 30, 1976, 71-74.
- CASPARI, Daniela. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 2003.

- CIHLARS, Doris. *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften : individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2012.
- CRAMER, Colin. „Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs.“ In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2014², 177-186.
- DE CILLIA, Rudolf, KRUMM, Hans-Jürgen. „Fremdsprachenunterricht in Österreich.“ *Sociolinguistica* 24, 2010, 153-169.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez. „Ist Französisch eine schwere Sprache? Zur Lernbarkeit von Fremdsprachen und den Konsequenzen für den Französischunterricht.“ *französisch heute* 26 (4), 1995, 354-363.
- ECKERT, Marcus, EBERT, David, SIELAND, Bernhard. „Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler.“ In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 2013², 192-211.
- EUROPARAT/COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FÄCKE, Christiane. *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr, 2010.
- GEHRMANN, Axel. *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- GEHRMANN, Axel. „Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern.“ In: ARNOLD, Karl-Heinz, SANDFUCHS, Uwe, WIECHMANN, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 2009².
- GEHRMANN, Axel. „Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung.“ In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 2013², 175-190.

- GRIMM, Matthias. *Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993.
- GRUNDER, Hans-Ulrich, BIERI, Thomas. *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? : Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt, 1995.
- HALLET, Wolfgang. „Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern.“ In: HALLET, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 2010, 350-353.
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2007⁴.
- HERZBERG, Frederick, MAUSNER, Bernhard, SNYDERMAN, Barbara. *The Motivation to Work*. New York: Wiley, 1959.
- HERZOG, Walter, MAKAROVA, Elena. „Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf.“ In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2014², 83-102.
- HORAK, Angela, MOSER, Wolfgang, NEZBEDA, Margarete. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, 2010.
- IPFLING, Heinz J., PEEZ, Helmut, GAMSJÄGER, Erich. *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern / Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995.
- KATZELL, Raymond. „Personal Values, Job Satisfaction, and Job Behavior.“ In: BOROW, Henry (Hrsg.): *Man in a World of Work*. Boston: Houghton Mifflin, 1964, 342-354.
- KNAPP, Karlfried. „Englisch.“ In: BAUSCH, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2007⁵, 529-533.
- KRAUSE, Andreas, DORSEMAGEN, Cosima. „Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung.“ In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2014², 987-1013.

- KRUMM, Hans-Jürgen. „Fremdsprachenlehrer.“ In: BAUSCH, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2007⁵, 352-358.
- LEGUTKE, Michael. „Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers.“ In: HALLET, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze : Kallmeyer, 2010, 156-159.
- LOCKE, Edwin A. “The Nature and Causes of Job Satisfaction.” In: DUNNETTE, Marvin D. (ed.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publ. Co., 1976, 1297-1349.
- NIEWELER, Andreas. *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett, 2006.
- MASLOW, Abraham. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954.
- MAYRING, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag, 2010¹¹.
- MERZ, Jürgen. *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz Verlag, 1979.
- NEUBERGER, Oswald, ALLERBECK, Mechthild. *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit: Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB)“*. Bern: Huber, 1978.
- NEUBERGER, Oswald. *Arbeit: Begriff – Gestaltung – Motivation – Zufriedenheit*. Stuttgart: Enke, 1985.
- NOHL, Arnd-Michael. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, 2012⁴.
- PORTER, Lyman W.: „Job Attitudes in Management: I. Perceived Deficiencies in Deed Fulfillment as a Function of Job Level.” *Journal of Applied Psychology* 46 (6), 1962, 375-384.
- RAABE, Horst. „Französisch.” In: BAUSCH, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2007⁵, 533-538.
- ROTHLAND, Martin. „Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.“ In: ROTHLAND, Martin

- (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 2013², 7-20.
- ROTHLAND, Martin. „Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation.“ In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 2013², 21-39.
- RUDOW, Bernd. *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheits*. Bern: Verlag Hans Huber, 1994.
- SCHÜTZ, Julia. *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: WBV, 2009.
- SMITH, Patricia C., KENDALL, Lorne M., HULIN, Charles L. *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally, 1969.
- SPECTOR, Paul E. *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.
- TERHART, Ewald, CZERWENKA, Kurt, EHRICH, Karin, JORDAN, Frank, SCHMIDT, Hans J. *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang, 1994.
- TERHART, Ewald. „Lehrerbiographien.“ In: KÖNIG, Eckard, ZEDLER, Peter (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Dt. Studien, 1995, 225-265.
- VAN DICK, Rolf, STEGMANN, Sebastian. „Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle.“ In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 2013², 42-59.

Internetquellen

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION UND ENTWICKLUNG (BIFIE). *Folder zur neuen Reife- und Diplomprüfung (BHS) für Lehrer/innen*. 2014, <https://www.bifie.at/node/2446> (Zugriff 12.02.2014).

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION UND ENTWICKLUNG (BIFIE). *Folder zur neuen Reife- und Diplomprüfung (AHS) für Lehrer/innen*. 2014, <https://www.bifie.at/node/2445> (Zugriff 12.02.2015).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBWF). *Broschüre: Das neue Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende Lehrer/innen*. 2014, <https://www.bmbwf.gv.at/schulen/lehrdr/index.html> (Zugriff 14.03.2015).

DRESING, Thorsten , PEHL, Thorsten. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg, 2013⁵, www.audiotranskription.de/praxisbuch (Zugriff 20.12.2014).

Lehrplan für die Höhere Lehranstalt für Mode. BGBl. II – Ausgegeben am 7. Oktober 2009 – Nr. 324, http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1477_HL_Mode_324_2009.pdf (Zugriff 06.12.2014).

STATISTIK AUSTRIA. *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13*. 2014, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/index.html (Zugriff 03.02.2015).

STATISTIK AUSTRIA. *Die wichtigsten Handelspartner Österreichs 2013*. 2014, http://www.statistik.at/web_de/services/wirtschaftsatlas_oesterreich/aussenhandel/021535.html (Zugriff 12.02.2015).

WITZEL, Andreas. „Das problemzentrierte Interview.“ *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1), 2000, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Zugriff 05.02.2015).

10 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen der AZ als Ergebnisse von Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen (Bruggemann et al. 1975: 134f.)	17
Abbildung 2: Das Grundmodell der Berufszufriedenheit nach Merz (1979: 96)	18
Abbildung 3: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (van Dick und Stegmann 2013: 45 nach Rudow 1994: 43; 46)	44
Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 68).....	74
Abbildung 5: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010: 84)	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auslöser größter Berufszufriedenheit und größter Berufsunzufriedenheit bei Ipfling et al. (1995: 86)	24
Tabelle 2: Zufriedenheit mit den verschiedenen Teilbereichen (BMBWK 2000: 141).....	26
Tabelle 3: Belastungsfaktoren (BMBWK 2000: 141).....	28
Tabelle 4: Übersicht InterviewpartnerInnen	69
Tabelle 5: Globale Zufriedenheitsurteile der UntersuchungsteilnehmerInnen	116

11 Anhang

11.1 Kurzfragebogen

Kurzfragebogen – Lust und Last im Fremdsprachenunterricht

Ich untersuche im Rahmen meiner Diplomarbeit die Berufszufriedenheit von Englisch- und FranzösischlehrerInnen. Ich bitte darum, zunächst ein paar allgemeine Informationen bekannt zu geben.

Name: _____

Geburtsjahr: _____

Familienstand: _____

Kinderanzahl und Alter: _____

Studienzeit (von – bis):	_____																												
Berufsbeginn:	_____																												
Dienstjahre:	_____																												
Wochenstunden Englisch:	_____																												
Wochenstunden Französisch:	_____																												
Anzahl der Klassen/SchülerInnen:	<table border="1"><thead><tr><th>Klasse</th><th>Fach</th><th>Lernjahr</th><th>Schüleranzahl</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	Klasse	Fach	Lernjahr	Schüleranzahl																								
Klasse	Fach	Lernjahr	Schüleranzahl																										

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird.

Datum

Unterschrift

11.2 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Gesprächseinstieg: *Ich möchte dich/Sie nun bitten, mir einfach relativ offen und frei von deinen/Ihren Erfahrungen zu erzählen, die du/Sie seit deinem/Ihrem Berufseinstieg bis jetzt gemacht hast/haben. Du kannst/Sie können dabei ausführlich berichten und ins Detail gehen. Erzähl/en Sie mir bitte zuerst, wie es zum Berufswunsch gekommen ist.*

Berufswahlmotive und Erwartungen an den Beruf:

- Motive u. Hintergründe der Berufswahl, Einflüsse, eigenes Sprachenlernen/Schulerfahrungen Einfluss auf Berufswahl? Warum EN u. FR?
- (Erinnerung an) Hoffnungen und Erwartungen/Ansprüche (während Ausbildung, Berufsbeginn) – realisiert? Enttäuschungen?

Immer Beispiele/Erfahrungen/prägende Erlebnisse/Situationen...:

zufriedenstellende Aspekte:

- welche Aspekte des Berufs besonders zufriedenstellend?
 - im Unterricht/Klassenzimmer
 - abseits des Unterrichts/Klassenzimmers
- Aspekte die mit einem stark positiven/freudigen Gefühl verbunden sind

belastende Aspekte:

- welche Aspekte des Berufs besonders belastend?
 - im Unterricht/Klassenzimmer
 - abseits des Unterrichts/Klassenzimmers
- Aspekte, die zwar belastend sind, aber als positive Herausforderung empfunden?
- Aspekte, die unzufriedenstellend sind?

Unterschied zwischen Englisch und Französisch:

- Unterschied?
- wenn ja, welche Aspekte? (auf berufliche Arbeit/BZ bezogen)

Umgang mit Belastungen und Aufrechterhaltung der BZ:

- Bewältigungsstrategien/Strategien zur Aufrechterhaltung der BZ im Berufsalltag
- Tipps für junge LehrerInnen mit EN u. FR
- (Ver)Änderungswünsche (beruflich/systemisch/persönlich)
- Gedanken an Berufswechsel?

Berufsbiographie und Berufsbilanzen:

- was ist heute anders als früher, was ist gleich geblieben?
- veränderte Berufsansprüche/Standards? (an den Beruf/sich selbst/SchülerInnen)
- veränderter Umgang mit Belastungen?
- hat sich BZ verändert?/früheres vs. gegenwärtiges Empfinden
- welche Berufsbilanz? /wie zufrieden allgemein?

Definition Zufriedenheit:

- Was bedeutet Zufriedenheit für dich/Sie?

12 Résumé

Les professeurs de langues étrangères sont confrontés quotidiennement à des défis spécifiques qui peuvent entraîner, d'une part, des risques psychosociaux, et, d'autre part, des aspects particulièrement satisfaisants. Le présent mémoire porte sur la satisfaction au travail des professeurs qui enseignent l'anglais ou le français dans une école autrichienne au niveau secondaire. Elle vise à donner un aperçu des aspects désagréables et agréables de cette profession. En outre, les différences entre les deux matières scolaires et les stratégies que les enseignants poursuivent pour maintenir un certain niveau de satisfaction professionnelle seront présentées.

Ma motivation pour le choix du thème

La motivation pour le choix du thème est le résultat de mon propre parcours professionnel. Après avoir fait des études de traduction et d'interprétariat et après quelques premières expériences professionnelles en tant que traductrice et stagiaire au ministère des affaires étrangères à Vienne, j'ai décidé d'entamer à nouveau des études pour devenir professeure de français et d'anglais. Grâce au nombre croissant des départs à la retraite, j'ai pu entrer en service scolaire au début de l'année scolaire 2011/12. Bien que j'aie surmonté certaines incertitudes initiales, je me demande, notamment dans les périodes de travail intense, si j'ai fait un bon choix en ce qui concerne ma combinaison de matières. Ainsi ce mémoire sert comme référence personnelle ainsi que pour des futurs enseignants de langues étrangères.

La problématique et les objectifs du travail

Depuis des décennies, le degré de satisfaction professionnelle des enseignants est très élevé malgré les hautes exigences et contraintes professionnelles. Néanmoins, la plupart des études de ce domaine est basée sur des méthodes quantitatives qui ne distinguent pas entre niveau scolaire, type d'école ou matières enseignées. Cependant, ce manque de distinction constitue un problème, car la réalité professionnelle des enseignants non seulement varie très largement, mais les matières que les professeurs enseignent devraient aussi avoir une influence considérable, notamment au niveau secondaire.

De plus, la majorité des études existantes utilisent des déterminants définis à l'avance afin d'accumuler des déclarations sur plusieurs sujets (conditions de travail, rémunération, direction etc.). Ainsi, on néglige le développement personnel et professionnel des personnes interrogées. Si l'on s'intéresse à la satisfaction professionnelle des enseignants, il convient

d'intégrer les processus de développement professionnel et les expériences que les professeurs ont faites au cours de leur vie professionnelle.

Puisque j'ai choisi le français et l'anglais comme matières d'enseignement, le présent travail est consacré aux spécificités de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que les perceptions et expériences qui en résultent, en mettant l'accent sur la satisfaction au travail et aux risques psychosociaux liés au travail quotidien. Par conséquent, j'ai choisi une approche qualitative qui permet de montrer les diverses réalités professionnelles et le développement professionnel des professeurs de langues.

Les questions auxquelles ce travail veut trouver des réponses sont les suivantes : Qu'en est-il de la satisfaction au travail des professeurs de français et d'anglais ? Quels aspects sont ressentis de manière négative et quels aspects entraînent de la satisfaction ? Quels aspects sont perçus comme un défi positif ? Quelles situations sont associées à un sentiment très positif et même joyeux ? Quelles sont les différences entre le français et l'anglais quant à ses aspects ? Quel bilan dressent les professeurs en repensant aux expériences qu'ils ont faites jusqu'à présent ? Finalement, un autre objectif est d'examiner les stratégies qu'ils poursuivent pour gérer les risques psychosociaux quotidiens afin de conserver leur satisfaction professionnelle.

La structure du travail

Après avoir introduit ma motivation pour le choix du thème et les questions sur lesquelles repose le présent projet de recherche mentionnées ci-dessus, je fais un état des définitions et dimensions du concept de la satisfaction au travail, des modèles théoriques et les manières de mesurer la satisfaction dans le chapitre 2.

Dans la partie suivante (chapitre 3), je donne un aperçu sur les plus importantes études sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Un sommaire des plus importants résultats est offert au sein de cette partie. La plupart des recherches recourt à des méthodes quantitatives, à l'exception d'une étude qui porte sur les professeurs des écoles qui est également présentée.

Le chapitre 4 est consacré aux caractéristiques générales du métier de l'enseignant(e) et aux exigences définies par la loi. La partie suivante porte sur les nombreuses charges mentales pesant sur les enseignants dans leur travail quotidien.

Le chapitre suivant traite plus particulièrement le travail des professeurs de langues étrangères. D'abord je présente quelques faits et chiffres quant à la position des deux langues en

tant que langues étrangères en Autriche. Puis, je mets l'accent sur les objectifs de l'enseignement des langues étrangères tant qu'ils sont précisés dans les curricula autrichiens et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Cette partie est suivie par un sous-chapitre sur les compétences qu'il faut posséder pour mettre en œuvre ces objectifs. Ensuite, je souligne l'importance de la formation continue personnelle de chaque professeur(e) de langues et je conclus le chapitre par une description des défis découlant des relations sociales qu'on entretient avec les élèves.

Le chapitre numéro 6 porte sur l'étude empirique de ce travail. D'abord, j'explique pourquoi je recours à la méthode qualitative, puis je précise les différentes étapes de l'élaboration de mon projet de recherche, je donne des informations sur les enseignants interviewés et le déroulement des interviews pour rendre mon étude la plus transparente que possible. Le système de transcription et la méthode d'analyse des données obtenues sont présentés à la fin de ce chapitre.

Le chapitre suivant constitue une présentation systématique des résultats obtenus. Dans la dernière partie du mémoire je résume et interprète les éléments essentiels de l'étude et donne brièvement des perspectives pour de futurs projets de recherche dans le domaine de la satisfaction au travail des professeurs.

L'étude de la satisfaction au travail

Le champ de la satisfaction au travail souffre d'un manque de consensus sur la définition du concept. Pour le présent travail, une conception quotidienne et non-restrictive du terme semble adéquate en vue des interviews qui font part du projet de recherche.

Les deux modèles théoriques les plus convenables sont ceux de Bruggemann et al. (1975) et de Merz (1979). Les deux comprennent la satisfaction professionnelle comme un processus dynamique. Ils supposent que la satisfaction naîtra de la comparaison entre la situation de travail actuelle et les aspirations de la personne. Ces deux dimensions ont été intégrées dans les interviews sous forme de deux questions.

En ce qui concerne les manières de mesurer la satisfaction, on distingue deux types de mesures : celles qui prennent en compte les différentes facettes de la satisfaction, et celles qui ne se basent que sur la satisfaction en général, indépendamment de ses différents aspects.

La satisfaction au travail des enseignants

Les résultats des études sur la satisfaction professionnelle des enseignants indiquent des degrés de satisfaction en général très élevés au-delà de 60 %. Les enseignants sont dans l'ensemble très satisfaits de leur domaine d'activités (surtout du travail avec les jeunes) et de l'autonomie pédagogique. Les sources d'insatisfaction sont plus individuelles et résident dans les interactions avec l'inspection scolaire, les parents, les collègues et la direction. On n'a pas encore constaté une influence significative du sexe, de l'âge ou du temps passé dans l'emploi. Néanmoins, le niveau scolaire dans lequel les personnes interrogées enseignent et les matières enseignées exercent une influence. Plus le niveau scolaire est bas, plus la satisfaction est élevée. L'enseignement des langues dans beaucoup de classes a un effet négatif sur la satisfaction. La double corvée que représentent le métier et les enfants ne s'exprime pas dans une satisfaction basse, bien au contraire, ce sont surtout les femmes qui élèvent seule un enfant et les enseignantes vivant seules qui ont une satisfaction significativement inférieure. De façon similaire, les charges mentales professionnelles n'ont pas d'influence négative, dans l'ensemble, il semble que les enseignants soient satisfaits de leur travail bien qu'ils soient surchargés de travail.

Dans son étude qualitative, Ammann (2004) a interrogé 66 professeures d'écoles. Il constate que les expériences sécurisantes et désécurisantes se succèdent de telle sorte que les différents domaines d'expérience ont juste une tendance positive ou négative. La valeur ajoutée de ce travail est donc de montrer que les aspects satisfaisants du travail du professeur, comme par exemple le travail avec les enfants, comportent également un potentiel conflictuel et peuvent favoriser l'insatisfaction.

Les exigences du métier de professeur(e) de langues étrangères

Les professeurs de langues ne doivent pas seulement mettre en œuvre les exigences prescrites par les différentes lois (comme le *Schulorganisationsgesetz* ou le *Schulunterrichtsgesetz*), leurs élèves doivent également atteindre les objectifs d'apprentissage définis par le curriculum. Aucune de ces bases légales n'indique comment les professeurs peuvent parvenir à ces objectifs, ils doivent y arriver d'une manière autonome et responsable.

La planification et mise en œuvre de tâches langagières qui permettent aux élèves de s'exprimer y jouent un rôle important. Ainsi, lors d'innombrables exercices les professeurs de

langue établissent des liens sociaux sensibles avec leurs élèves. En outre, les deux parties doivent coopérer pour créer et maintenir une culture de l'apprentissage.

Naturellement, une grande partie du travail des professeurs de langue est accomplie hors de la salle de classe, comme par exemple la préparation des cours et les corrections des textes rédigés par les élèves. S'y ajoutent des responsabilités supplémentaires transmises par l'école, l'organisation des séjours linguistiques etc.

En exécutant toutes leurs fonctions, les professeurs sont exposés à des risques psychosociaux. On qualifie de « risques psychosociaux » les éléments extérieurs qui affectent mentalement l'être humain. Dans l'étude de la satisfaction du travail le terme implique une composante subjective car les employés interrogés y expriment leurs attitudes personnelles par rapport à leurs aspirations face au travail. Des risques psychosociaux souvent exprimés sont un comportement antisocial des élèves, un grand nombre d'élèves par classe ou une grande charge de travail.

Mon propre projet de recherche

Dans mon projet de recherche je veux réunir plusieurs attitudes que les professeurs de langues étrangères ont par rapport à différents aspects de leur travail ainsi que les expériences qu'ils ont faites qui ont une influence sur leur satisfaction professionnelle. De plus, je m'intéresse à leur façon d'argumenter et aux stratégies individuelles qu'ils emploient pour gérer la charge de travail. Pour que les interviewés puissent également dresser un bilan professionnel, j'ai choisi d'interviewer des enseignants qui possèdent d'une expérience professionnelle dans l'enseignement du français et l'anglais d'au moins de cinq ans et qui enseignent les deux matières actuellement ou les ont enseignés récemment.

Compte tenu des objectifs de mon projet de recherche, il semble sensé d'avoir recours aux méthodes qualitatives. Par conséquent, j'ai développé un guide d'entretien qui contient des questions narratives ainsi que des questions centrées sur les aspects satisfaisants, insatisfaisants et difficiles du métier. De toute façon, les professeurs ne sont pas interrompus lorsqu'ils donnent leurs réponses et j'attends jusqu'à ce qu'ils n'ont plus rien à dire. Une telle approche permet aux interviewés non seulement d'exprimer des attitudes, des relations et des ambivalences en la matière, mais aussi de raconter des expériences et de préciser des processus de professionnalisation de leur parcours professionnel. Ainsi, ils peuvent aussi s'exprimer sur ce qui est important pour eux et ils peuvent structurer leurs idées de manière autonome.

A l'aide d'un questionnaire court, j'ai obtenu quelques données à caractère personnel et professionnel qui serviront à mieux interpréter les résultats des entretiens. En remplissant ensemble ce questionnaire au début de l'interview, j'ai trouvé une manière agréable d'entamer la conversation avec les professeurs de langues et d'installer une confiance entre nous.

Le guide d'entretien dont les éléments ont été déduits des questions posées et de la littérature de recherche me sert comme aide-mémoire durant les interviews. Si la personne interviewée ne répond pas suffisamment à une question, je pose des questions ad hoc relatives aux mots-clés du guide d'entretien.

Dans l'ensemble, j'ai mené cinq interviews. L'entretien le plus court avait une durée de 27, le plus long de 57 minutes. Les professeurs de langues interviewés travaillaient dans des écoles différentes à Vienne et disposaient d'une expérience professionnelle de 5 à 26 ans. Le nombre d'heures qu'ils enseignaient pendant l'année scolaire actuelle variait de 10 à 21 heures par semaine. Quatre des cinq professeurs interviewés étaient des femmes, dont l'une était la seule qui enseigne dans une école secondaire académique (une *AHS*), les autres travaillent tous dans une école secondaire de formation professionnelle (une *BHS*) à Vienne. Leurs âges variaient également, la plus jeune personne interviewée avait 38 ans, la plus âgée avait 53 ans. Cette hétérogénéité devrait contribuer à dépeindre une image diversifiée de la réalité professionnelle de ce groupe de professeurs.

Les entretiens ont été transcrits et ensuite analysés en utilisant deux méthodes qualitatives d'analyse de contenu selon Mayring (2010), le résumé et la création inductive de catégories (*Zusammenfassung* et *induktive Kategorienbildung*).

Les résultats

L'analyse des résultats a montré que le travail pédagogique et didactique que les professeurs de français et d'anglais accomplissent quotidiennement a une influence centrale sur leur satisfaction au travail. Ils sont très satisfaits du degré d'autonomie et de l'aspect social présents dans leur emploi. Ils apprécient des élèves motivés, ainsi que l'observation du progrès que font les élèves et du développement personnel auquel ils assistent. De plus, ils jugent de façon favorable que leur emploi leur permette de se former continuellement et de vivre leur intérêt personnel pour les langues étrangères.

La plupart des moments très joyeux touche aux résultats de leur travail et aux sentiments d'efficacité: Les professeurs interviewés se réjouissent quand ils reçoivent un feed-back posi-

tif de leurs élèves, quand ils peuvent initier des processus d'apprentissage et assister au développement personnel des élèves et quand leurs élèves produisent des résultats très positifs.

Quels sont alors les aspects négatifs qui accablent les professeurs de langues ? Généralement, ils souffrent d'une charge et d'un rythme de travail élevés. Les travaux préparatoires et de suivi, l'enseignement dans des classes surchargées, le manque de connaissances et de progrès des élèves et les conflits interpersonnels sont également perçus comme des risques psychosociaux. Ils ont aussi démontré ne pas être très satisfaits de la qualité de leur environnement de travail, du paiement, du manque d'un produit final et de la conciliation entre travail et vie familiale. Un autre résultat de ce complexe est que ces aspects ont un caractère plus subjectif et sont perçus différemment des individus par rapport aux aspects satisfaisants.

Même si les travaux de correction sont considérés désagréables, deux des personnes interviewées ont souligné le principe de l'ancienneté à cet égard ; les professeurs de langues devraient être capables de recourir à leur expertise et expérience professionnelle et ne pas donner de devoir écrit s'ils ne disposent pas de capacités pour les corriger. En plus, ils existent des concepts didactiques qui permettent de réduire la quantité des travaux de correction.

En ce qui concerne les différences perçues entre les deux matières, il s'avère que le français et l'anglais entraînent des défis différents pour les professeurs de langues. Premièrement, dans l'enseignement du français, il est plus difficile de motiver les élèves, déjà au moment où il est question de choisir le français en tant que deuxième langue vivante étrangère, car ils croient le français plus difficile que d'autres langues romanes, mais également pendant l'enseignement propre parce qu'il faut plus de discipline de la part des élèves pour faire du progrès en comparaison à l'anglais. En tant que professeur de langue il faut réclamer cette discipline aux élèves. Par contre, enseigner le français peut être plus agréable pour les professeurs car ils accompagnent les apprenants dès le début et peuvent ainsi mieux contrôler les processus d'apprentissage des élèves. Comme les textes au niveau débutant sont assez courts, les enseignants apprécient qu'ils ont relativement peu de travail de correction à ce niveau. Par contre, l'anglais est plus exigeante quant au contenu et donc associé à plus de travail préparatoire et de suivi. Finalement, quelques enseignants questionnés ont fait remarquer qu'ils se sentent plus à l'aise avec l'anglais parce qu'ils se sentent plus compétents en anglais.

En dressant un bilan sur leurs expériences professionnelles jusqu'à présent, les professeurs interviewés constatent que les critères de forme sont moins importants dans les productions des élèves aujourd'hui, qu'ils ont développé une distance professionnelle par rapport aux évé-

nements troublants quotidiens et qu'ils utilisent des méthodes d'enseignement et des médias modernes aujourd'hui.

Quant à la satisfaction globale des interviewées, quatre sur cinq sont satisfaits de leur travail en général, dont trois ne pensent pas du tout à changer de profession. Une de ces quatre personnes est certes satisfaite de son travail et elle ne pense pas à changer de profession actuellement, mais elle laisse ouverte la possibilité d'une réorientation future. Une enseignante est décidément insatisfaite du travail ; elle ne se lancerait plus dans cette profession et souhaite changer de travail.

Les professeurs étaient également demandé s'ils avaient des souhaits professionnels quelconques. Compte tenu des réformes actuelles, les interrogés souhaitent, soit une meilleure coopération avec d'autres écoles, soit une meilleure prise en compte structurelle des travaux qui émanent des nouvelles réformes parce qu'ils demandent beaucoup de temps supplémentaire. En plus, ils demandent une amélioration des conditions de travail et d'espace, notamment dans les salles des professeurs, puisqu'ils ont souvent très peu d'espace et doivent partager peu d'ordinateurs avec un grand nombre de collègues. Finalement, ils critiquent le passage entre l'école obligatoire et le niveau secondaire II, car dans les premières classes du degré secondaire II, les professeurs sont souvent confrontés à des niveaux très hétérogènes et un manque de connaissances fondamentales, même si les élèves ont eu de bonnes notes dans les écoles précédentes. Ces souhaits correspondent souvent aux aspects insatisfaisants et touchent également aux risques psychosociaux exprimés par les interviewés.

Une enseignante interrogée souligne qu'on peut, soi-même, exercer une influence et amener un changement des conditions de travail, surtout à l'intérieur de sa propre école. On est, selon elle, responsable de beaucoup de choses. Pour être satisfait, il faut donc savoir quels aspects de la vie professionnelle on peut influencer et ce qu'il faut accepter et composer avec.

Quant aux stratégies qu'ils emploient pour maintenir une satisfaction professionnelle élevée, les interviewés essaient d'établir un équilibre entre travail et vie privée et d'aménager au mieux leur emploi du temps. De plus, ils emploient des stratégies professionnelles pour gérer la charge de travail d'une manière efficace et soulignent qu'il ne faut pas être perfectionniste, et qu'il est sensé d'adopter une certaine insouciance dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes. Finalement, ils essaient d'avoir de bonnes relations avec leurs collègues, d'ignorer les lamentations des certains collègues et de rectifier l'image négative des enseignants reflétée par les médias en sensibilisant les gens aux exigences élevées de la profession.

Conclusion

Les professeurs de langues étrangères qui ont été interviewés sont majoritairement très satisfaits de leur emploi. L'aspect social est particulièrement important pour eux. Ils apprécient que leur emploi leur permette de communiquer avec des jeunes et de les aider à se développer personnellement et linguistiquement.

Les enseignants peuvent observer ce développement des élèves car ils les accompagnent pendant plusieurs années. Au cours d'innombrables exercices linguistiques, les enseignants apprennent beaucoup de choses sur leurs élèves et ainsi établissent des liens avec eux. Ces relations sociales rendent le travail intrinsèquement motivant et stimulant, mais elles représentent également des défis qui peuvent déboucher sur des risques psychosociaux.

Pour les enseignants le feed-back est rare et le produit du travail est souvent difficile à cerner. S'ils reçoivent du feed-back positif et observent le développement et de belles performances des apprenants ceci constitue des expériences formidables pour les professeurs de langues. Si les enseignants attribuent la réussite des élèves à leurs propres actions, il en résulte de la satisfaction professionnelle. Mais ceci exige un processus de réflexion sur sa propre efficacité. C'est un processus qui consiste à remarquer activement le succès de son propre travail. C'est-à-dire qu'il faut se rappeler de temps en temps qu'on réussit et qu'on produit de bons résultats, même si cela ne se voit pas toujours directement.

Les enseignants interviewés perçoivent les aspects désagréables et les charges que représentent les multiples tâches de leur travail d'une façon différenciée et individuelle. Cela indique que ces aspects doivent être interprétés et évalués dans le contexte de la biographie professionnelle et de la vie privée des professeurs.

Ainsi il convient de ne pas interpréter les diverses manifestations de risques psychosociaux d'un point de vue exclusivement négatif. En ce qui concerne les travaux de préparation qui sont majoritairement considérés fatigants, l'une des professeures interviewées a fait remarquer une ambivalence ; malgré le fait que la planification prend beaucoup de temps, une leçon bien préparée contribue à sa satisfaction professionnelle, car une telle leçon bien préparée fonctionne bien et est perçue positivement par les élèves. Ceci a également une influence positive sur la motivation des apprenants et du professeur.

D'autres aspects négatifs, tels que l'insatisfaction avec la conciliation entre travail et vie familiale, le paiement ou les classes surchargées, ne concernent que certains de professeurs. Ainsi

il convient d'interpréter l'insatisfaction à l'égard de la mauvaise conciliation entre vie privée et vie professionnelle exprimée par deux professeures sur le fond des circonstances actuelles de leur vie. Leur insatisfaction naît du fait qu'elles doivent s'occuper de jeunes enfants. Dont une élève seule son enfant. Même si le travail d'enseignant offre une flexibilité assez grande à cet égard, comme on peut accomplir une partie du travail à la maison, cette double charge de la famille et de l'activité professionnelle entraîne du stress mental. L'une des mères a souligné qu'elle devait constamment organiser une garde pour sa fille, l'autre a fait remarquer qu'elle n'arrivait pas à corriger des textes à côté de sa petite fille de deux ans. On peut donc présumer que cette insatisfaction diminuera graduellement au fur et à mesure que leurs enfants grandissent.

Si l'on compare les aspects satisfaisants avec les aspects désagréables et les changements souhaités, on note que les aspects négatifs et les souhaits correspondent souvent aux conditions de travail et au cadre structurel de l'école, c'est-à-dire, à des aspects sur lesquels les enseignants n'ont aucune ou très peu d'influence. Ils sont donc d'autant plus contents de l'aspect social et pédagogique de leur travail, car c'est un domaine où ils disposent d'une grande autonomie. Pour quatre sur cinq professeurs interrogés, cette autonomie professionnelle devrait compter plus que les influences négatives, car ils ont un haut degré de satisfaction professionnelle.

En évoquant l'image négative des enseignants dans les médias, le salaire relativement bas et la surcharge de travail, un manque de reconnaissance du travail transparait de certains propos des professeurs interviewés. Cela semble les charger émotionnellement. L'augmentation du nombre d'heures en classe suite au nouveau régime indemnitaire pour les futurs enseignants ne contribue pas à une réévaluation de l'opinion publique des enseignants dans les médias, au contraire, cette réforme témoigne d'une ignorance et d'une méconnaissance des exigences et de la charge de travail déjà élevées.

Si l'on compare les aspects satisfaisants aux aspects pesants sur les interrogés, l'homogénéité des aspects satisfaisants semble révélatrice. Plus les professeurs se concentrent sur leur travail d'enseignant avec les jeunes, plus ils sont satisfaits. Le travail quotidien avec les apprenants qu'ils peuvent façonner selon leurs goûts est donc source de satisfaction. Les risques professionnels sont perçus individuellement et dépendent de l'attitude que les enseignants ont par rapport à différents aspects de leur travail, des circonstances de leur vie privée et des conditions de l'établissement scolaire. En même temps, on peut conclure que la satisfaction profes-

sionnelle et l'effort ne s'excluent pas. L'enseignement de langues reste très exigeant et on travaille en étant en permanence contraint par le temps. Et c'est justement cette partie centrale de leur profession que les professeurs de français et d'anglais trouvent satisfaisante. Il est important pour eux de faire un travail stimulant et représentant des défis et par lequel ils puissent se développer personnellement, être imaginatifs et créatifs et exercer leur liberté d'action.

13 Abstract (Deutsch)

FremdsprachenlehrerInnen sehen sich in ihrer täglichen beruflichen Arbeit einerseits spezifischen Herausforderungen und Belastungen gegenüber, andererseits bietet insbesondere der Fremdsprachenunterricht besonders befriedigende Aspekte. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Erforschung der Berufszufriedenheit (BZ) von LehrerInnen, die in der Fächerkombination Englisch- und Französisch unterrichten. Dabei wird ein Einblick in sowohl als belastend empfundene als auch zufriedenstellende Aspekte des Berufs gegeben. Darüber hinaus werden Unterschiede zwischen den Unterrichtsfächern Englisch und Französisch ermittelt und Strategien zur Aufrechterhaltung der Zufriedenheit im Berufsalltag aufgezeigt.

Ausgehend von verschiedenen theoretischen Modellen und unter Berücksichtigung bisheriger Ergebnisse der BZ-Forschung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der eine systematische Erhebung zentraler, die BZ von Englisch- und FranzösischlehrerInnen beeinflussende Erfahrungen ermöglicht und Professionalisierungsprozesse sichtbar macht. Die Wahl des qualitativen Ansatzes erlaubt es überdies, Spannungsfelder und ambivalente Aspekte der Berufsrealität sowie Argumentationslinien aufzuzeigen.

Um empirische Daten für das Forschungsvorhaben zu gewinnen, wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit erfahrenen Englisch- und FranzösischlehrerInnen geführt, die anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die FremdsprachenlehrerInnen große Zufriedenheit aus ihrer unterrichtlichen Arbeit im Interaktionsgefüge mit Jugendlichen schöpfen. Besonders zufriedenstellende Aspekte sind in diesem Zusammenhang die pädagogisch-didaktische Gestaltungsfreiheit, motivierte SchülerInnen, Lernfortschritte und die persönliche Weiterentwicklung der Jugendlichen.

Als belastend empfinden die FremdsprachenlehrerInnen insbesondere das hohe Arbeitspensum, den Zeitdruck, Vor- und Nachbereitungsarbeiten, große Klassen, mangelndes Vorwissen und geringe Lernfortschritte von SchülerInnen sowie zwischenmenschliche Konflikte. Unzufrieden stimmt die Befragten das Arbeitsumfeld, die schlechte Bezahlung, das Fehlen eines Endproduktes, oder die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Die im Vergleich zu den zufriedenstellenden Aspekten differenzierter ausfallenden Belastungen sowie ambivalente Faktoren deuten darauf hin, dass belastende Aspekte nicht nur indivi-

duell unterschiedlich empfunden werden, sondern auch vor dem Hintergrund der spezifischen Berufsbiographie und aktueller persönlicher Lebensumstände interpretiert werden müssen.

Unterschiede zwischen Englisch und Französisch ergeben sich aus der ungleichen Wahrnehmung der Sprachen durch die SchülerInnen sowie den verschiedenen zu erreichenden Referenzniveaus. Ähnlich wie bei den Belastungen haben sich auch hier subjektiv unterschiedliche Erklärungsmuster der Lehrenden gezeigt.

Um mit den täglichen Belastungen umgehen zu können, wenden die FremdsprachenlehrerInnen diverse professionelle Strategien sowie ein möglichst effizientes Zeitmanagement an und versuchen, neben ihrer Arbeit einen Ausgleich zu schaffen und sich die Wirksamkeit der eigenen Arbeit bewusst zu machen. Darüber hinaus sind sie bestrebt, gute Beziehungen mit Kolleginnen zu pflegen, mit einer gewissen Lockerheit an die Arbeit zu gehen sowie zumindest im eigenen Freundes- und Bekanntenkreis das negative Bild von LehrerInnen zurechtzurücken und ein Bewusstsein für die Anforderungen des Berufs zu schaffen.

Um die von einigen LehrerInnen angeführte Diskrepanz zwischen den Vorstellungen vom Beruf zu Beginn ihrer Laufbahn und der tatsächlichen Berufsrealität in Zukunft zu verringern, ist bereits in der Ausbildung eine realistische Darstellung des Berufsbildes FremdsprachenlehrerIn und die Bewusstmachung bestimmter Problemfelder zielführend.

14 Abstract (Englisch)

On the one hand, foreign language teachers are faced with specific challenges and occupational stress at the workplace, on the other hand, foreign language teaching in particular provides them with very rewarding aspects. The present thesis aims to examine job satisfaction among teachers who teach English and French at Austrian secondary schools. It offers an insight into both, burdensome and satisfying aspects of the profession. Moreover, differences between the two school subjects as well as the strategies teachers use to maintain a certain level of satisfaction in their everyday working life will be shown.

Based on different theoretical models and research findings, an interview guide was drawn up. It was used to assemble English and French teachers' central experiences which have an impact on job satisfaction levels and to reveal professionalisation processes. The use of a qualitative research design additionally allows for an exploration of tensions and ambivalent aspects of their work, as well as lines of argument.

To obtain empirical data for the research project, five guided interviews with experienced English and French teachers were conducted and evaluated with qualitative content analysis (Mayring 2010).

The results show that foreign language teachers find high levels of satisfaction in their instructional work and interaction with young people. They are particularly satisfied with the pedagogical and didactical autonomy of their job, motivated students, and learners who make progress and develop on a personal level.

The heavy workload, time pressure, planning and follow-up work, large classes, lacking knowledge and little progress of learners as well as interpersonal conflicts are considered strain factors. Furthermore, the teachers surveyed are unsatisfied with their working environment, low wages, the lack of a final product and difficulties they have in reconciling family and professional life.

By comparison, strain factors turned out to be more individual than the satisfying aspects of the profession. Therefore, when interpreting strenuous and ambivalent factors, the specific professional biography and current private circumstances of a teacher must be taken into consideration.

Differences between English and French emanate from an unequal perception of the two languages by students as well as the different language proficiency levels they have to attain. Similar to the strain factors, the teachers used different explanation patterns in their attitudes towards the two subjects.

In order to cope with occupational stress, the language teachers surveyed use different professional and time management strategies, try to create a balance between work and leisure time and to become aware of self-efficacy. Moreover, they try to maintain good relationships with their colleagues, to keep a relaxed work attitude and to alleviate the negative image of teachers and create awareness for the requirements of the profession in their circle of friends and acquaintances.

Since some teachers voiced a gap between ideas they had of the profession at the beginning of their career and professional reality, it appears expedient to provide a realistic description of the language teaching profession and awareness-raising for certain problem areas in teacher education.

15 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Maria Sturn, Bakk. MA (geb. Brandstötter)
Geburtsdatum	14.02.1984

Ausbildung

seit 10/2010	Universität Wien Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch
03/2007 bis 10/2009	Universität Wien Masterstudium Dolmetschen Französisch Englisch
02/2006 bis 07/2006	Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction Erasmus-Aufenthalt in Paris
08/2004	Université d'Été de Nice Französischsprachkurs in Nizza
10/2003 bis 03/2007	Universität Wien Bakkalaureatsstudium Übersetzen und Dolmetschen Französisch Englisch
09/1998 bis 06/2003	Höhere Lehranstalt für Wirtschaft, Perg

Berufserfahrung

seit 09/2011	Höhere Lehranstalt für Mode und Wirtschaft 9, Wien Vertragslehrerin
04/2010 bis 03/2011	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten Verwaltungspraktikantin
02/2008	Übersetzungsbüro „Au Fil de la Plume“ Annecy Praktikantin
08/2006 und 08/2005	Schülerhilfe Perg Nachhilfelehrerin für Französisch und Englisch
Sonstiges	Dolmetscheinsätze, Übersetzungsaufträge, Privatnachhilfe, Freiwilligenarbeit (Workcamp in Boulogne-sur-Mer, Erasmusbuddy für AustauschstudentInnen in Wien), Praktika im Hotel- und Gastgewerbe