

Ausstieg aus dem Lehrberuf - aus Unzufriedenheit?

**Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen auf
Primarschulstufe**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Sabine Bättig-Ineichen

von Eschenbach&Willisau/Luzern

Angenommen im Frühjahrssemester 2009 auf Antrag von Herrn
Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Herrn Prof. Dr. Philipp Gognon

Wenn du die Wahrheit suchst,
sei offen für das Unerwartete,
denn es ist schwer zu finden und verwirrend,
wenn du es findest.

Heraklit

Für meine Eltern

Inhalt

Inhalt	2
---------------------	----------

Dank	5
-------------------	----------

1. Einleitende Überlegungen und Forschungsinteresse	6
1.1 Gliederung der Studie	9
1.2 Forschungsstand	10
2. Theoretische Situierung	16
2.1 Lehrerarbeit und Lehrberuf	16
2.1.1 Berufsauftrag, Basiskompetenzen und Pädagogischer Optimismus	16
2.1.2 Ethos des Lehrberufs und Lehrerhandeln	21
2.2 Analyse und Entwicklungstendenzen des Lehrberufs	30
2.2.1 Gesellschaftlicher Wandel und sein Einfluss auf die Schule	30
2.2.2 Aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen des Lehrberufs	32
2.2.3 Folgerungen für die weitere Entwicklung des Lehrberufs	36
2.2.4 Arbeitszeit der Lehrpersonen	40
2.2.5 Schlussbemerkungen	43
2.3 Theorien der Arbeitszufriedenheit	45
2.3.1 Die Motivationstheorie von MASLOW	47
2.3.2 HERZBERGs Theorie der Arbeitsmotivation – Zwei-Faktoren-Theorie	54
2.3.3 Die Equity-Inequity-Theorie der Arbeitszufriedenheit nach ADAMS	56
2.3.4 Das Erwartungs-Valenz-Modell von VROOM	58
2.3.5 Arbeitszufriedenheitsformen von BRUGGEMANN	63
2.3.6 Das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell von BÜSSING	66
2.3.7 Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit	67
2.3.8 Schlussbemerkungen	70
2.4 Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen	71
2.4.1 Determinanten der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen	72
2.4.2 Empirische Befunde zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen	74
2.4.3 Belastungen von Lehrpersonen	78
2.4.4 Schlussbemerkungen	83
2.5 Fluktuation	86
2.5.1 Begriff	86
2.5.2 Einflussfaktoren	88
2.5.3 Auslöser der Disharmonie	89
2.5.4 Einfluss auf die Art des Disharmonie-Symptomes	91
2.5.5 Korrelate der Fluktuation	92
2.5.6 Schlussbemerkungen	93
2.6 Die Innere Kündigung	94
2.6.1 Begriff	94
2.6.2 Indikatorfunktion der inneren Kündigung	95
2.6.3 Diagnose der inneren Kündigung	95
2.6.4 Schlussbemerkungen	97
2.7 Fluktuation von Lehrpersonen	99
2.7.1 Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen: Empirische Befunde	100
2.7.2 Schlussbemerkungen	104
3. Empirischer Teil	105
3.1 Ausgangslage und Zielsetzung	105
3.2 Beschreibung der Stichproben	106
3.2.1 Stichprobe (ausgestiegene Primarlehrpersonen)	106
3.2.2 Vergleichsgruppe (ihrem Beruf treu gebliebene Primarlehrpersonen)	108
3.3 Methode der Datenerhebung	109
3.3.1 Qualitative Untersuchung	109
3.3.2 Das problemzentrierte Interview	110
3.3.3 Messinstrumente: Interviewleitfaden	112

3.4	Auswertungsstrategie: Qualitative Inhaltsanalyse	114
3.4.1	Explikation des Inhalts, Transkription	115
3.4.2	Komplexitätsreduktion durch Zusammenfassung und Abstrahierung	115
3.4.3	Übergreifende Systematisierung und Inhaltsanalyse	116
3.5	Ergebnisse der Untersuchung	119
3.5.1	Berufsbiographie (Thema/Dimension 1)	120
3.5.2	Arbeitszufriedenheit und Unzufriedenheit (Thema/Dimension 2)	126
3.5.3	Belastung (Thema/Dimension 3)	134
3.5.4	Innere Kündigung (Thema/Dimension 4)	137
3.5.5	Gründe / Motive für den Berufsausstieg (Thema/Dimension 5)	139
3.5.6	Möglichkeit des Wiederergreifens des Lehrberufs (Thema/Dimension 6)	142
3.5.7	Kündigungsabsichten (Thema/Dimension 7)	144
3.5.8	Persönlichkeit und Emotionen (Thema/Dimension 8)	149
3.5.9	Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf Berufswechsel und Kündigungsabsichten (Thema/Dimension 9)	151
4.	Zusammenfassung und Analyse	155
4.1	Gründe für die Berufswahl	155
4.2	Schwerpunktsetzung als Lehrperson	156
4.3	Aspekte, die sich geändert haben im Lehrberuf	156
4.4	Reue, den Lehrberuf ergriffen zu haben	157
4.5	Arbeitszufriedenheit	157
4.6	Unzufriedenheit und Belastung	159
4.7	Innere Kündigung	161
4.8	Gründe / Motive für den Berufswechsel ausgestiegener Lehrpersonen	162
4.8.1	Suche nach neuer beruflichen Herausforderung und beschränkte persönliche Entwicklungsmöglichkeiten	163
4.8.2	Unzufriedenheit bezüglich Führung/Organisation der Schule und Ergreifen einer neuen beruflichen Chance	163
4.8.3	Berufliche Belastung und private Gründe	164
4.8.4	Unzufriedenheit mit dem Kollegium, Schülern, Eltern und Schulbehörden	165
4.9	Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen	166
4.10	Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf Berufswechsel und Kündigungsabsichten	168
4.11	Schulleitung als Schlüsselfigur	169
4.11.1	Schulleitung als Unterstützung	171
4.11.2	Schulleitung auf der Suche nach der professionellen Rolle	173
4.11.3	Schulleitung als Personalentwickler	177
4.11.4	Die Personalgewinnung und Personalabgang	178
4.11.5	Die Personalentwicklung	179
4.11.6	Personalbeurteilung	179
4.11.7	Personalhonorierung	186
4.11.8	Personalaustritt	187
4.11.9	Auch professionelle Schulleitungen brauchen Feedback und Unterstützung ..	187
4.12	Schlussfolgerungen	189
5.	Literatur	192

Dank

Die vorliegende Arbeit ist am Pädagogischen Institut der Universität Zürich im Fachbereich Allgemeine Pädagogik bei Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers entstanden. Ich bedanke mich bei ihm für die Unterstützung, die grosse Freiheit und das Vertrauen, welche er mir in der Umsetzung dieses Projekts zugestanden hat.

Ohne den engagierten Einsatz und die grosse Offenheit ehemaliger und immer noch tätiger Primarlehrpersonen aus dem Kanton Bern, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Ich bedanke mich an dieser Stelle ganz besonders bei meinen Interviewpartner/innen, die mir geduldig, mit grosser Offenheit und viel Vertrauen Auskunft über ihren Berufsausstieg bzw. ihre Berufsbiographie gegeben haben. Ich weiss ihren grossen Einsatz und ihr Engagement zu schätzen.

Ein besonderer Dank gilt dem Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, namentlich Prof. Dr. Walter Herzog und Silvio Herzog. Sie haben mir Einblick in das Manuskript ihrer Studie gewährt, obwohl die Daten und Untersuchungsergebnisse zu diesem Zeitpunkt noch vertraulich waren.

Bedanken möchte ich mich ausserdem bei Stefan Denzler von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), der mir grosszügig seine Informationen über die Bildungsforschung in der Schweiz zur Verfügung gestellt hat.

Ein Dank gilt Margot Hofstetter von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Obwohl ihr aus Datenschutzgründen die Hände gebunden waren, versuchte sie mich dennoch best möglichst zu unterstützen.

Bedanken möchte ich mich auch bei Josef Widmer, Vorsteher Amt für Berufsbildung des Kantons Luzern, er hat mir am Anfang meiner Arbeit durch nützliche Ratschläge die Einstiegsphase in das Projekt erleichtert.

An Jaqueline Fürst, Juristin an der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, geht ein lieber Dank. Durch ihre Inputs und Korrekturen hat sie meiner Arbeit den letzten Schliff gegeben.

Zum Schluss bedanke ich mich ganz herzlich bei allen Ungenannten, die mich in vielfältigster Art und Weise liebevoll und aufmunternd unterstützt haben.

Bern, März 2009

Sabine Bättig-Ineichen

1. Einleitende Überlegungen und Forschungsinteresse

Der Lehrberuf ist in den letzten Jahren zu einem Thema geworden, über das öffentlich mit grossem Interesse diskutiert wird. Die Arbeit von Lehrpersonen wird beobachtet, diskutiert, abgeschätzt, in Frage gestellt, evaluiert, kritisiert und qualifiziert. Dabei werden oft sehr hohe, widersprüchliche und unerfüllbare Erwartungen an die Lehrpersonen gestellt. Die Lehrerinnen und Lehrer werden für gesellschaftliche Probleme verantwortlich gemacht, auf die sie gar keinen Einfluss nehmen können.

Der rasante gesellschaftlicher Wandel beeinflusst mittelbar und unmittelbar auch die Schule. Die von innen und aussen gestellten Anforderungen sind gestiegen und generieren Reformbedarf. Zu erwähnen ist der ungebrochene Trend, Erziehungs- und Therapieaufgaben an die Schule zu übertragen: Drogenprävention, Gewalt, Gesundheits-erziehung, Integrationsaufgaben und viele mehr. Sich wandelnde Berufsfelder wirken sich auch auf die Ausbildung aus: Die berufliche Erstausbildung verliert an Bedeutung und wird wohl in Zukunft kürzer werden. Die Wirtschaft diktiert die erforderlichen Qualifikationen.

Die zunehmende gesellschaftliche Mobilität erfordert Koordinationsmassnahmen bei gleichzeitig föderalistischem Schulsystem. Die Bedeutung der Fremdsprachen nimmt zu. Veränderte Familienstrukturen wirken sich auf die Schule aus, ebenso wie die neuen Informationstechnologien.

In dieser Situation klagen Lehrkräfte über sinkende Löhne und Anerkennung bei steigenden Belastungen und Anforderungen. Sie beklagen schwierige Kinder und ehrgeizige Eltern, welche die Erziehung ihrer Kinder an die Schule delegieren an der ständig „herumgebastelt“ wird.

Wen wundert es da, wenn uns immer wieder Schlagzeilen aus der Presse erreichen, die von unzufriedenen und ausgebrannten Lehrkräften berichten, die völlig entmutigt aus ihrem Beruf aussteigen oder sich frühzeitig pensionieren lassen? Bei HUBERMAN (1989) erscheint fast das ganze Subsample der über 30-jährigen Lehrkräfte als verbittert oder unmotiviert und auch andere Autoren etlicher Studien berichten über hoch belastete, ausgebrannte und physisch angeschlagene Lehrkräfte.

Seit Neustem wird der Lehrberuf sogar als lebensbedrohlich betrachtet: So lautet die Überschrift einer Sonntagspresse: „Experten warnen vor Schulmassaker - Drohungen gegen Lehrer und Schulen nehmen zu.“ Der Artikel bemängelt, dass die Schulen bisher keinen Plan zur Verhinderung von Bluttaten entwickelt hätten und dass es nur eine Frage der Zeit sei, bis in der Schweiz ein Schulmassaker passiere¹. Wer will unter solchen Umständen noch als Lehrkraft tätig sein?

Vor Beginn des neuen Schuljahres 2001/2002 bekundeten noch etliche Kantone Schwierigkeiten, vor jede Schulklasse eine Lehrperson zu stellen.

In der Fluktuationsforschung wird davon ausgegangen, dass ein Arbeitnehmer mit einem hohen Grad an Harmonie und Motivation dem Unternehmen treu bleibe und seine Aufgaben seinen Möglichkeiten entsprechend zufrieden stellend ausführt (FLUCK 1992, 113).

¹ Sonntagszeitung vom 18. März 2007

Doch ist es wirklich so, dass nur beruflich belastete und unzufriedene Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf aufgeben? Dies würde als Umkehrschluss bedeuten, dass mit ihrer Arbeit zufriedene Lehrkräfte ihrem Beruf treu bleiben und ihn motiviert und engagiert ausüben.

Nach Meinung der Autorin der vorliegenden Studie ist diese Sichtweise zu undifferenziert und zu ungenau, in vielen Fällen sogar falsch. Gibt es nicht auch Lehrkräfte die ihre Stelle kündigen ohne mit ihrer Arbeit unzufrieden zu sein – neben jenen, die nicht kündigen, obwohl sie in ihrem Beruf nicht glücklich sind?

Der ausgetrocknete Arbeitsmarkt für Lehrpersonen ist eine Situation, die zu Beginn des neuen Jahrtausends die Öffentlichkeit wieder stärker bewegt, als zehn Jahre zuvor². So befürchtet z.B. auch die Bildungsdirektion des Kantons Zürichs wieder einen Lehrermangel. Der Engpass wird wegen besserer Wirtschaftslage und des Sanierungsprogramms 04 des Kantons erwartet, das unter anderem vorsah, die Klassen an der Volksschule um durchschnittlich einen Schüler zu vergrössern und dafür 350 Vollzeitstellen zu streichen. Der Mangel an Lehrkräften zeichnete sich schon dieses Jahr bei den Oberstufenlehrkräften ab. Gemeinden hatten Mühe, die letzten Stellen bis zum Schulanfang zu besetzen³.

Hauptgrund für den nun befürchteten Mangel sieht M. WEISENHORN, Abteilungsleiter Lehrpersonal beim kantonalen Volksschulamt, in der guten Wirtschaftslage. Schon vor drei Jahren hat der Kanton in einem Bericht auf den Zusammenhang zwischen den Arbeitslosenzahlen und den Rücktritten von Lehrkräften aus dem Schuldienst hingewiesen. Je besser die Wirtschaftssituation und je tiefer die Arbeitslosigkeit, desto mehr Lehrkräfte kündigen oder reduzieren ihre Anstellung. Dazu kommen nach WEISENHORN weitere Faktoren: In den nächsten Jahren kommen Jahrgänge mit vielen Lehrkräften ins Pensionsalter. Zugleich werden für die Umsetzung der Volksschulreform – etwa für die Einführung von Schulleitungen und von Blockzeiten – mehr Lehrkräfte benötigt. W. BIRCHER, Prorektor für Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich, stellt bei den Junglehrern auch eine veränderte Einstellung zum Beruf fest. Ein grosser Teil der Absolventen suche nicht gleich nach der Ausbildung eine feste Anstellung an einer Schule. Rund 60% der Studierenden hätten schon neben dem Studium einen Job und seien nicht darauf angewiesen, gleich danach eine feste Stelle zu finden.

Nach Bildungsdirektion des Kantons Zürich werden Lehrkräfte der Primarstufe in nächster Zeit keine Probleme haben eine Stelle zu finden. Trotzdem ist nicht völlig auszuschliessen, dass auch die Primarschulen wieder von dieser Problematik betroffen werden können und so die Frage nach den Gründen eines Berufsausstiegs neue Brisanz erhält: Lässt sich der Bedarf an Lehrkräften planen, ihre Verbleibenszeit erhöhen, wenn bekannt wäre, aus welchen Gründen sie die Schule verlassen oder ihr treu bleiben? Ist es möglich, über die Erhebung der Kündigungsgründe zu Massnahmen zu gelangen, welche die Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihre Anstellung aufzugeben? Sind die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Arbeit zufrieden und hängen die Motive für ihren Berufswechsel damit zusammen? Solche Instrumente, mit denen auf überlegte Weise die Problematik Anwerbung und Abgang von Lehrkräften zu bewältigen wäre, fehlen bisher gänzlich.

Die Autorin der vorliegenden Studie ist überzeugt, dass die Personalentwicklung die wichtigste Investition in die Qualitätsentwicklung einer Schule darstellt. Zufriedene und qualifizierte Lehrpersonen bilden die Basis für eine erfolgreich lernende Organisa-

² Vgl. Z.B. Sonntagszeitung: „Der Leerstuhl“ (Ausgabe vom 08.04.2006, 21/23)

³ Neue Zürcher Zeitung, Ausgabe vom 16. August 2006, 49)

tion. Die Planung des Personalbedarfs, die Gewinnung der geeigneten Lehrpersonen, die Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen der angestellten Personen und die Reflexion über ihren Austritt dürfen nicht mehr dem Zufall überlassen werden, sondern bedürfen eines stringenten Konzepts.

Anders als zu Beginn der 90-er Jahre wird die Situation im Lehrberuf heute zumindest von einem Teil der Öffentlichkeit anders wahrgenommen. Ist von Lehrkräften die Rede, kann das Bild von „überforderten Wesen, die ständig am Rande des Nervenzusammenbruchs leben“⁴ aufkommen. Die Vermutung liegt nahe, sie scheint plausibel: Unzufriedene und überbelastete Lehrkräfte, die sinkendes Berufsprestige und niedrige Löhne im Kauf nehmen müssen, scheiden aus dem Beruf aus, wenn die konjunkturelle Situation diesen Schritt erlaubt. Doch trifft diese Annahme wirklich zu? Existieren nicht noch andere Gründe, weshalb Primarlehrkräfte ihren Beruf wechseln?

Angeichts der zunehmenden Herausforderung im Bereich des Schulwesens, des Mangels an qualifiziertem Personal in bestimmten Fächern und Regionen sowie der Umgestaltung der Lehrpersonenausbildung an die PHs, hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu handeln beschlossen und 2001 eine Erklärung zu den Perspektiven des Lehrberufs verabschiedet⁵. Diese Erklärung sieht ein konzentriertes Handeln der Kantone auf nationaler Ebene vor.

Drei Ziele werden verfolgt: (1) Das Image des Lehrerberufs verbessern. (2) Lancierung einer nationalen Kampagne zur Hebung des Ansehens der Unterrichtsberufe. (3) Langfristige Strategien der Personalrekrutierung entwickeln und die entsprechenden Massnahmen einleiten. Klar ist, dass der Erfolg der Task Force im Wesentlichen davon abhängt, was in den einzelnen Kantonen beschlossen wird. Einige Kantone planen in der Zwischenzeit immerhin die Schaffung eines Systems vorausschauender Planung in Sachen Lehrpersonalmachwuchs.

„Jedem von einem Menschen freiwillig initiierten Vorgang, also auch dem Stellenwechsel, liegt ein Ursachenkomplex zugrunde“ (FLUCK 1992, 34). Die meisten Untersuchungen der Fluktuationsforschung zeigen aber lediglich den Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation auf. Von praktischem Interesse scheint aber auch das Wissen über die Ursachen, welche das Verhalten tatsächlich beeinflussen.

Diese Motive will die Autorin der vorliegenden Studie aufdecken.

⁴ Der Tages-Anzeiger vom 19. Juni 2006, 16

⁵ Vgl. Erklärung der EDK zu Perspektiven des Lehrberufs vom 1. Juni 2001

1.1 Gliederung der Studie

Kapitel 1: Einleitung	
Ausgangslage und Problemstellung	Forschungsinteresse
Ziel der Arbeit	Stand der Forschung
Abgrenzung des Themas	Aufbau der Arbeit
Kapitel 2: Theoretischer Bezugsrahmen	
Lehrerarbeit und Lehrberuf	Arbeitszufriedenheit
Fluktuation	Innere Kündigung
Kapitel 3: Empirische Studie	
Ziele und Methode der Datenerhebung	Auswertungsstrategie
Messinstrumente	Ergebnisse der Untersuchung
Kapitel 4: Diskussion	
Analyse	Zusammenfassung
	Schlussfolgerungen

1.2 Forschungsstand

Der Lehrerberuf und die Tätigkeit von Lehrpersonen sind in jüngster Zeit auch vermehrt zum Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung geworden. Dabei hat die Akzentverschiebung von persönlichkeits- und sozialisationstheoretischen Ansätzen zu einer biographischen Betrachtungsweise zur Erweiterung des Fokus über die Ausbildung und den Berufseinstieg hinaus auf den gesamten Lebenslauf geführt (HERZOG u.a. 2001). Allerdings verbleiben nach HERZOG praktisch alle bisherigen Untersuchungen zur Karriere und Biographien von Lehrkräften im Feld des Lehrerberufs. Untersucht wurden Lehrkräfte, die dem Berufsfeld Schule treu geblieben sind, während die Aussteigerinnen und Aussteiger allenfalls in davon getrennten Studien zum Thema wurden, zumeist aber unbeachtet blieben. Dabei werden abweichende bzw. vom Lehrberuf wegführende Entwicklungslinien systematisch ausgeblendet.

Die bisherige Forschung vermittelt auch insofern ein falsches Bild vom „typischen“ Verlauf einer Lehrerkarriere, als es angesichts der raschen und sich beschleunigenden gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Kap. 2.2) immer weniger wahrscheinlich ist, zeitlebens in demselben Beruf tätig zu sein. Berufsbiographien werden in Zukunft noch vielfältiger und abwechslungsreicher werden – auch diejenigen von Lehrpersonen.

Auf Grund einer jährlichen Erhebung der Stellensituation von Lehrpersonen in der Schweiz ist davon auszugehen, dass die Fluktuationsrate auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse der Volksschule) bei 7% liegt (BÄTTIG/STAUFFER 2004). Bei MÜLLER (2003) beträgt die Quote in den meisten Kantonen 5 bis 11 %, was bedeutet, dass im Pflichtschulbereich jedes Jahr 3700 bis 8000 Stellen neu besetzt werden müssen. Inwieweit es sich dabei aber lediglich um einen Stellen- oder aber um einen Berufswechsel (die das vorliegende Projekt ausschliesslich interessieren) handelt und in welche Richtung die vom Lehrberuf wegführenden Karrieren verlaufen, ist nicht erforscht worden.

Es existiert auch keine gesamtschweizerische Statistik, welche die Fluktuation im Lehrberuf festhält. Die Statistik zu Lehrpersonen wird gegenwärtig im Bundesamt für Statistik (BSF) wieder aufgebaut, mit einer grossen Lücke zwischen 1998 und 2006. Darin werden allerdings nur die aktuell unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Stufen erfasst nicht aber jene, die aus ihrem Beruf ausgestiegen sind. Auch in den Kantonen weiss man bezüglich den Anstellungsverhältnissen von Lehrkräften relativ wenig. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass die Anstellung der Lehrpersonen Sache der Gemeinden ist.

Eigentliche Untersuchungen zu den Kündigungsgründen von Lehrpersonen gibt es bislang nur wenige in der Schweiz. Eine jüngere Studie wurde vom KANTON APPENZEL AR im Auftrag der Erziehungsdirektion im Jahre 1999/2000 unter der Leitung von W. KLAUSER durchgeführt. Insgesamt sind 594 Lehrpersonen aufgeführt. Gesamthaft haben 1999/2000 87 Lehrkräfte die Tätigkeit in einer Gemeinde des Kantons Appenzel AR beendet (16.6%). Davon wurden 71 Lehrpersonen befragt, d.h. 82 % aller austretenden Lehrpersonen wurden in die Untersuchung einbezogen. 70% der austretenden Lehrpersonen waren Frauen. Das Durchschnittsalter betrug über alle erfassten Lehrpersonen 37 Jahre.

Der prozentuale Anteil nach den einzelnen Lehrerkategorien ergab folgende Ergebnisse für die Austritte

- Primarstufe 1.-3. Klasse: 16.8%
- Primarstufe 4.-6. Klasse: 11.7%
- Sekundarstufe: 13.6%
- Lehrpersonen Werken/Hauswirtschaft: 12.3%

Anhand einer Liste möglicher Hauptgründe für einen Stellenaustritt wurde nach den persönlichen Gründen gefragt. Die Lehrpersonen haben dabei ihre zumeist mehreren Gründe persönlich gewichtet und deren Anteil subjektiv eingeschätzt. Abgesehen von einzelnen äusseren Beweggründen (wie z.B. Pensionierung, Gesundheit, Wegzug der Familie, befristete Stelle) stellt die Studie fest, dass die Motive meistens vielschichtig und in eine umfassende Standortbestimmung der beruflichen und persönlichen Entwicklung eingebettet sind.

Bei den Lehrpersonen auf der Unterstufe der Primarschule (1. bis 3. Klasse) sind die Gründe „Neue Herausforderung, Unzufriedenheit mit Rahmenbedingungen“ weit weniger bedeutsam wie „Pensionierung, befristete Stelle, Familienarbeit oder der Wunsch nach Distanznahme“. Nur rund 15% machten Unzufriedenheit bzw. Belastung als wichtige Austrittsgründe aus.

Da auf dieser Stufe in grosser Mehrheit Frauen unterrichten und auch der Stellenmarkt die Besetzung neuer Stellen nicht besonders schwierig machte, weist die Studie darauf hin, dass strukturelle und geschlechtsspezifische Faktoren wirksam zu sein scheinen: An befristete Stellen wurden weitgehend Frauen angestellt; der Druck wegen Familienwegzug oder eigenen Kindern die Tätigkeit aufzugeben schien grösser; die „Notwendigkeit“ der Erwerbsarbeit in der untersuchten Gruppe weniger existentiell und die Kritik an den Rahmenbedingungen zurückhaltender als bei anderen Lehrerkategorien. Mit unter 12% Mutation war der Wechsel auf der Mittelstufe der Primarschule (4. bis 6. Klasse) relativ gering. Die Gründe des Austritts lagen fast ausschliesslich in der „Weiterbildung, Familiensituation und allgemeiner Distanznahme“. Auch bei den gewichteten Motiven machten Belastung und Unzufriedenheit weniger als 15% Anteil aus.

K. MÜLLER (2003) führt im Nationalen Hintergrundbericht Schweiz im Rahmen des OECD-Examens zur Lehrkräftepolitik Rotationsquoten für verschiedene Kantone auf. Allerdings kann nicht unterschieden werden, ob es sich um blossen Stellenwechsel innerhalb des Schulwesens oder um Abgänge aus dem Beruf handelt. MÜLLER betont, dass man ganz allgemein kaum etwas über die Motive der Stellenabgänge von Lehrpersonen weiss, zumindest nicht auf nationaler Ebene.

Der Bericht von MÜLLER zeigt aber auf, dass die Fluktuationsquoten sowohl von Kanton zu Kanton wie auch von Stufe zu Stufe recht vergleichbar sind. In den meisten Kantonen und für die meisten Stufen lag die Quote im Schuljahr 2000/01 bei einem Wert zwischen 5 und 11 Prozent. Ein solcher Wert bedeutet etwa für den Pflichtschulbereich (1. bis 9. Schuljahr), dass jährlich zwischen 3700 und 8000 Stellen neu zu besetzten sind.

Die Anzahl Dienstjahre ist nach MÜLLER ein wichtiger Indikator für das Personalrekrutierungswesen. Eine hohe Quote an Aussteigenden, die nur einige wenige Jahre unterrichtet haben, lasse mehrere Deutungen zu. Eine mögliche Interpretation laufe darauf hinaus, dass es den Schulen nicht gelinge, ihre Lehrkräfte zu halten, aus welchen Gründen auch immer: Der Arbeitsbedingungen etwa, oder wegen der vergleichsweise geringen Attraktivität des Lehrberufs. Eine hohe Anzahl von Abgängen nach wenigen Jahren der Berufsausübung könne aber auch auf Defizite in den Praktiken der Rekru-

tierung hinlenken, denn möglicherweise entsprächen die Qualifikationen der Abgängerinnen und Abgängern einfach nicht dem, was der Berufsalltag von ihnen verlange.

Der Bericht stellt weiter fest, dass es eine beträchtliche Anzahl Kantone gibt, wo 20 bis 40 Prozent der Abgänge auf Lehrpersonen zurückzuführen sind, die nach spätestens zwei Jahren ihre Stelle schon wieder aufgeben haben. Der Anteil der Lehrkräfte, der während den ersten fünf Dienstjahren aufgeben, erreicht in einigen Kantonen gar die 60 Prozent Marke, was nach MÜLLER bedeutet, dass während der ersten fünf Dienstjahren der jungen Lehrkräfte viele Stellenwechsel vorkommen.

Diese Situation bestätigt die Aussagen von FLUCK (1992), wonach die Dauer der Betriebszugehörigkeit als ein valider Prädiktor für das Fluktuationsverhalten gelten soll (vgl. Kap. 2.2). Allerdings lässt sich aus diesen Daten nicht schliessen, dass alle ihre Stelle aufgegebenen Lehrpersonen gleichzeitig auch den Schuldienst verlassen haben. Wie auch immer, auf der Ebene der Gemeinden und des Kantons bedeutet das, dass Massnahmen getroffen werden müssen, um diese Stellen neu zu besetzen.

Aufschlussreich findet die Autorin der vorliegenden Studie auch folgenden Aspekt, den MÜLLER in ihrem Bericht betont: Danach äussert sich die Personalknappheit im Unterrichtswesen in der Folge eher in einer Veränderung der Merkmale der Lehrpersonen als in unbesetzten Stellen. Diese Situation kann auch als „verborgenen Mangel“ bezeichnet werden. Derartige grössere Veränderungen in den Merkmalen der Lehrkräfte entstehen etwa durch „ausserfachliches“ unterrichten: Mangels qualifizierten Personals wird eine offene Stelle von einer Person ausgefüllt, die formal für ein anderes Fach, eine andere Stufe, eine andere Tätigkeit qualifiziert ist. Bei Schwierigkeiten Lehrerstellen zu besetzen gibt es eine ganze Reihe von Mechanismen, die ein Gleichgewicht zwischen Personalbedarf und Angebot herbei zu zwingen erlauben.

Einige dieser Mechanismen wirken auf die Nachfrage nach Lehrkräften (etwa die Erhöhung der Schülerzahlen je Klasse), während andere eher auf der Angebotseite eingreifen, namentlich indem die Anforderungen an Kandidatinnen und Kandidaten neu definiert werden. Die MÜLLERs Bericht vorliegenden Daten bestätigen gewisse Anpassungen bei den Anforderungen an Lehrpersonen, sei es hinsichtlich der Diplome neu einzustellenden Lehrkräften, sei es bezüglich der zu unterrichtenden Fächer. Bei solchen „Feuerwehrrübungen“ stellt sich ganz klar die Frage, ob auf diese Weise die Qualität der Schule gesichert werden kann.

In seiner Dissertation hat BIERI (2002) neben Zufriedenheit, Stress, Belastung und Burnout auch die Zusammenhänge dieser Faktoren auf die Kündigung von Lehrpersonen hin untersucht. Der Bericht von BIERI stützt sich auf die Resultate von fünf Befragungen von Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau, die der Autor zwischen 1994 bis 1998 durchführte. Unter den kündigenden Lehrkräften wurden die Motive für die Stellenaufgabe, den Berufswechsel und die berufliche Abwanderung ergründet. Die Studie wurde vom kantonalen Erziehungsdepartement in Auftrag gegeben, um zunächst fünf Jahre lang die Fluktuation im Volksschulsektor zu erheben.

Die Befragung richtete sich an alle kündigenden Aargauer Lehrpersonen der Volksschule, die in den Jahren 1994 bis 1998 aus dem Schuldienst austraten. Die Lehrpersonen der Volksschule unterrichteten in der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule. Inbegriffen waren Lehrpersonen, die auf diesen Stufen Kleinklassen unterrichteten sowie Fachlehrkräfte für Hauswirtschaft, Textiles Werken, Musik, Religion und Zeichnen. Neben der Stichprobe die alle Lehrkräfte umfasste, die auf Ende des betreffenden Schuljahres ihre Stelle aufgaben befragte BIERI eine gleich grosse Gruppe von Lehrkräften, die an ihrer Stelle blieben und nach allfälligen Kündigungsabsichten gefragt wurden.

Die Stichprobe der bleibenden Lehrkräfte wurde aber privilegiert behandelt. Die meisten Korrelations- und Regressionsanalysen beschränken sich auf die Bleibenden. Die Untersuchung basiert auf den Antwort-Fragebogen von 1`660 Lehrkräften (859 Bleibende und 801 Kündigende). Unter den Kündigenden sind jüngere Lehrkräfte gegenüber älteren, Frauen gegenüber Männern und Lehrkräfte der Primarschule gegenüber solchen der Sekundarschule übervertreten. BIERI kam zu folgenden, z.T. überraschenden Ergebnissen:

- 69% der an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen dachten sehr selten oder selten daran, ihre aktuelle Stelle zu verlassen. Ein knappes Viertel dachte manchmal an Kündigungen.
- Nur wenige der nicht kündigenden Lehrkräfte waren jeweils mit ihrer aktuellen Stelle unzufrieden und dachten deshalb daran, sie zu verlassen.
- Für über die Hälfte der verbleibenden Lehrkräfte hätte eine potentielle Kündigung wenig mit ihrer Arbeit zu tun gehabt. Es wären vielmehr private Gründe sowie das Interesse an etwas Neuem ausschlaggebend gewesen.
- Für Berufswechsler war eine Kündigung infolge einer beabsichtigten Weiterbildung mit dem Zweck, eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben, von ausschlaggebender Bedeutung.
- Berufswechselnde waren zum Vergleich zu Nicht-Wechselnden hinsichtlich etlicher Berufsmerkmale weniger zufrieden.
- Soziale Beziehungen waren als Kündigungsgründe wenig relevant.
- Der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft war für eine Kündigung ausschlaggebender als der Erwartungsdruck von Schülerinnen und Schülern.
- Bei den Kündigungsgründen erreichte das Motiv „Herausforderung durch eine neue Stelle im Beruf“ den höchsten Mittelwert (53.3 %).
- Die Hälfte aller Lehrpersonen bejahten die Aussage: „Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend“.
- Am wenigsten Anlass eine Stelle aufzugeben gaben die Probleme mit dem Erziehungsdepartement, Inspektorat, Probleme mit dem neuen Lehrplan, mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit, Arbeitsplatzwechseln des Partners und Wohngelegenheit.
- Die Lehrpersonen hatten ihre Stelle aufgegeben oder gewechselt, ohne dass die Kündigenden mit ihrer aktuellen Stelle unzufrieden waren.
- Entgegen den Erwartungen übt die Anzahl der zu unterrichtenden Schülern kaum einen Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit oder die empfundenen Belastungen aus.
- Empfundene Belastungen sind kaum mit Fluktuationsabsicht verknüpft.
- Kündigende empfinden weniger Belastungen als Bleibende.

Eine aktuelle Studie zu Karriereverläufen und biographischen Entscheidungsprozessen von Lehrpersonen im Kanton Bern hat die UNIVERSITÄT BERN zusammen mit der PHBern im Dezember 2005 veröffentlicht (HERZOG u.a. 2005). Es handelt sich um ein gemeinsames Forschungsvorhaben der genannten Institutionen, das im Jahr 2002 startete und aus einer vergleichenden Analyse der Berufskarriere von Primarlehrkräften besteht, welche auch die berufliche Mobilität mit einschliesst. Ausgewählt wurden in einer Klumpenstichprobe die Patentierungsjahrgänge 1963-1965, 1973-1975,

1983-1985 und 1993-1995. Das Verfahren wurde gewählt, um trennscharfe Kohorten bilden und trotz eines breiten Altersspektrums die Generierung der Adressaten ökonomisch gestalten zu können. Aus theoretischer Sicht ging es darum, von der Berufseinsteigerin (Befragung ca. 8 Jahre nach Patentierung) bis zur Berufsperson kurz vor dem Rentenalter (ca. 39 Jahre nach Austritt aus dem Seminar) Probandinnen und Probanden mit unterschiedlicher Berufserfahrung und divergenten Karrieremustern befragen zu können. Im November 2002 wurden insgesamt 4174 Fragebogen verschickt von denen 1873 Fragebogen zurückgesandt und ausgewertet werden konnten. Patentierungskohorten wie auch die Geschlechter waren angemessen vertreten. Die Daten wurden mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben worden.

Als Grundlage für die Rekonstruktion der beruflichen Laufbahn nach der Patentierung bis zum Zeitpunkt der Befragung diente HERZOG u.a. eine Tätigkeitschronologie, bei der die befragten Personen ihre Erwerbstätigkeiten (unter Angabe des Berufes, der Funktion und des Beschäftigungsgrades) sowie andere Tätigkeiten (wie Weiterbildung, Familienarbeit oder Erwerbslosigkeit) vermerken konnten. Zur Beantwortung der Frage, warum Lehrpersonen ihren Beruf verlassen, wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt. In einem ersten Schritt hatten die Befragten Angaben zur beruflichen Beanspruchung während ihrer Lehrertätigkeit zu machen. In einem zweiten Schritt wurden die Beweggründe für den Ausstieg mittels acht Items (in Anlehnung an BAILLOD 1992 sowie GRUNDER/BIERI 1995) erfasst.

Erkennbar ist, dass die Mehrzahl der Ausstiege in den ersten neun Jahren erfolgte. Als Beweggründe für den Ausstieg gaben 45% die berufliche Beanspruchung als ein starkes Motiv in Entscheidungsprozess an. Dabei spielte die Beanspruchung eine grössere Rolle bei Männern als bei Frauen. Über die Kohorten nahm die Bedeutsamkeit der beruflichen Beanspruchung vom ältesten Patentierungsjahrgang über die beiden mittleren zum jüngsten deutlich zu: Über 60% der zwischen 1993 und 1995 patentierten Aussteigerinnen und Aussteiger wiesen der beruflichen Beanspruchung einen grossen bis sehr grossen Stellenwert für ihre Entscheidung zu. Als wichtigste Beanspruchungsmotive wurden am häufigsten das Gefühl, nie fertig zu sein, die (fehlenden) beruflichen Perspektiven, die eigenen Ansprüche sowie verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler.

Trotzdem liegt nach der Untersuchung von HERZOG u.a. das Hauptmotiv für die berufliche Neuorientierung nicht in der Beanspruchung: 55% massen der Beanspruchung keine oder nur eine geringe Bedeutung für die Entscheidung bei. Auf die beiden Motivtypen „Private Orientierung“ und „Perspektivensuche“ entfielen knapp 80% aller Aussteigerinnen und Aussteiger, wobei das Geschlecht deutlich differenzierte. Während Männer eher die Suche nach einer neuen Herausforderung in den Vordergrund stellten, ist bei Frauen die private Orientierung das tragende Motiv. Diese Differenzierung galt allerdings nicht für die jüngste Kohorte. Bei ihr verlor auch die private Orientierung im Vergleich zu den älteren an Gewicht, dafür nahm die berufliche Unzufriedenheit zu.

Unklar ist für HERZOG u.a. ob es sich dabei um einen Effekt des Lebensalters oder der historischen Zeit handelt. Um dies entscheiden zu können, sind die Kalenderzeit in vier und die Berufserfahrung in fünf Zeitabschnitte unterteilt worden. In die Analyse einbezogen wurden die beiden ältesten Kohorten, da sie die beiden Zeiträume vollständig abdecken. Es zeigte sich, dass die Beweggründe den Primarlehrerberuf zu verlassen, weder bezüglich der Kalenderjahre noch bezüglich der Anzahl der Berufsjahre differenzieren. In beiden Kohorten stellten die private Orientierung und die Perspektivensuche die Hauptmotive für den Berufssausstieg dar, während die Unzufriedenheit mit dem Primarlehrberuf von sekundärer Bedeutung war.

Als eine Besonderheit des vorliegenden Forschungsprojekts kann bezeichnet werden, dass es die Motive für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf nicht durch standardisierte Fragebogen ausfindig machte, sondern dass dafür eine qualitative Datenerhebungsmethode eingesetzt wurde. Das qualitativ themenzentrierte Interview lässt den Interviewpartner möglichst frei zu Wort kommen. Die freien Erzählungen liefern zusätzliche Informationen und neue Sichtweisen, die durch einen standardisierten Fragebogen nicht immer erfasst werden können.

2. Theoretische Situierung

Um die eingangs beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen prüfen zu können, setzt sich der theoretische Teil der vorliegenden Studie vorerst mit der Lehrerarbeit auseinander und analysiert die spezifischen Strukturmerkmale dieser Berufsgruppe. Des Weiteren nimmt die vorliegende Untersuchung organisations- und arbeitspsychologische Forschungsansätze in Anspruch. Erfragt man Einstellungen gegenüber dem Lehrberuf aus der Sicht der Lehrkräfte, bietet dieser Fachbereich eine Reihe von Konzepten an. Auf folgende Kernbegriffe wird im theoretischen Teil dieser Studie eingegangen:

- Lehrerarbeit
- Arbeitszufriedenheit
- Innere Kündigung
- Fluktuation

2.1 Lehrerarbeit und Lehrberuf

„Lehrpersonen müssen eine Reihe von verborgenen Arbeiten erledigen, die den Hintergrund pädagogischen professionellen Handelns bilden. Diese notwendigen Tätigkeiten sind nicht direkt im Unterricht beobachtbar, sondern können nur indirekt erschlossen werden.“ (BAUER 2005).

Ob eine Lehrkraft mit ihrem Beruf zufrieden ist und aus welchen Motiven sie aus dem Beruf aussteigt hängt damit zusammen, wie die einzelne Person Arbeit definiert und welche Erwartungen diese Person an ihre Arbeit stellt.

In welchen Aspekten unterscheidet sich die Lehrerarbeit vor anderen beruflichen Tätigkeiten? Wie lautet der Berufsauftrag von Lehrpersonen? Welche handlungsleitenden Normen, Ideen und Wertvorstellungen prägen die Lehrerarbeit und das Lehrerhandeln? Gibt es einen Zusammenhang zwischen professioneller Entwicklung und Glück?

Wie erklären sich die Veränderungen im Lehrberuf und wie gehen sie mit der Weiterentwicklung des Schulsystems einher? Welche Kompetenzprofile lassen sich daraus ableiten? Welches sind die Folgerungen für die weitere Entwicklung des Lehrberufs? Wie sieht es mit der Arbeitszeit, den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsplatz im Lehrberuf aus? Die folgenden zwei Kapitel geben Antworten auf diese Fragen.

2.1.1 Berufsauftrag, Basiskompetenzen und Pädagogischer Optimismus

➤ Berufsauftrag

Wer Funktion und Rolle des Lehrberufs verstehen will, muss nach ihrer Geschichte fragen. Diese macht den Wandel des gesellschaftlichen Auftrages von Lehrerinnen und Lehrern deutlich und lässt erkennen, wie sie sich erneuert und was davon bei aller Veränderung bis heute überlebt hat. HELMUT FEND (1998, 336-341) hat typisierend fünf vergangene Konstruktionen dieses Berufsauftrages herausgearbeitet:

18./19. Jahrhundert	Entwicklung der Lehrerrolle von der Teilzeitarbeit zum Vollzeitberuf mit starker Bindung an die kirchliche Autorität	<p>Lehrpersonen sind in dieser Zeit insbesondere Hilfsinstanz zur Versittlichung der Lebensführung und eine Instanz zur Vermittlung der grundlegenden Fähigkeiten, die es für die Teilnahme am kirchlichen, später: Öffentlichen Leben braucht.</p> <p>Die Lehrperson hat diese pädagogischen Ziele persönlich zu verkörpern und also Vorbild zu sein.</p>
Ab Mitte 19. bis ins 20. Jahrhundert	Der säkularisierte Lehrer als öffentliche und moralische Autorität	<p>Ausgehend vom Menschenbild der Aufklärung (der mündige, selbstverantwortliche Mensch) beginnt sich der Lehrerstand von der geistlichen Schulaufsicht zu emanzipieren.</p> <p>Nun soll die Lehrperson im öffentlichen Auftrag zur Volksbildung beitragen:</p> <p>Sie repräsentiert jetzt die staatliche Autorität, ist gleichzeitig moralische Instanz und Kulturvermittlerin.</p>
Ab 1900	Der Lehrer als Pädagoge zum Wohle des Kindes	<p>In den reformpädagogischen Handlungskonzepten jener Zeit wird zusätzlich zum aufklärerischen Menschenbild auch der Entwicklungsgedanke wichtig.</p> <p>Die faktische Entwicklung des Menschen (die Entwicklungspsychologie kommt damals auf) hin zur Mündigkeit gerät ins Zentrum der Aufmerksamkeit, mithin die pädagogische Formel der „Erziehung vom Kinde aus“.</p> <p>Als Kulturvermittlerin und Förderin der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen wird die Lehrperson zur Entwicklungshelferin.</p> <p>Der autoritative Anspruch rückt zugunsten einer „selbstlosen Mittlerrolle“ in den Hintergrund.</p>
Ab 1960/70	Die Lehrperson als Spezialistin und Fachperson – die Entstehung einer rationalisierten Lehrerrolle	<p>Mit der zunehmenden Rationalisierung der Lebensverhältnisse spezialisiert und professionalisiert sich auch der Lehrberuf:</p> <p>Die fachliche Dimension, die Wissensinhalte und die fachdidaktische Kompetenz, treten stärker in den Vordergrund, die allgemein pädagogische Dimension gerät eher in den Hintergrund.</p> <p>Die Autorität der Lehrperson ist nun Fachautorität, begründet auf Fachwissen und ihre kommunikativen und didaktischen Fähigkeiten.</p>

Ab 1998	Die Individuation der Lehrperson: Die neue Gestalt einer sozialen und personal profilierten Lehrerpersönlichkeit	War das Verhältnis von Amt und Person für den Lehrberuf in der Vergangenheit noch deutlich vom Amtsauftrag geprägt, so verstärkt sich ab Ende der neunziger-Jahre eindeutig der personale Pol: Jedenfalls ist die Lehrperson bei der Gestaltung ihrer Rolle damit beschäftigt, die institutionellen Ansprüche und ihre individuelle Umsetzung in einer für sie persönlich stimmigen Balance zu halten. Die Lehrperson möchte als Person, nicht bloss als Kultur- und Wissensvermittlerin wahrgenommen werden, genau wie sie die Schülerschaft als Personen ernst nehmen will. Der Versuch, sich einerseits persönlich im Lehrberuf einzubringen und andererseits die eigene Person zu schützen, geht nicht ohne Spannungen ab und kann verunsichernd wirken. Er stellt hohe Ansprüche an ihr Rollenbewusstsein und ihr Rollenverhalten.
---------	---	---

Der Berufsauftrag der Lehrpersonen in der Volksschule ist in allen Kantonen auf Gesetzes- oder Verordnungsebene geregelt. Allerdings weichen die Beschreibungen der Tätigkeitsfelder in den einzelnen Kantonen voneinander ab⁶. In der Regel werden im Berufsauftrag Aufgaben, Pflichten und Arbeitszeit beschrieben. Konsens besteht in allen Beschreibungen, dass Lehrpersonen zu unterrichten und erziehen haben und dass sie zur Weiterbildung verpflichtet sind. Teilweise wird im Berufsauftrag auf zusätzliche Aufgaben verwiesen, insbesondere auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und die Teamarbeit. In den meisten Berufsaufträgen wird die Arbeitszeit der Lehrpersonen in Pflichtlektionen je Schulwoche angegeben. Zum Teil werden Spezialaufgaben mit einer entsprechenden Anzahl Lektionen entlastet, häufig aber sind über den Unterricht hinausgehende Aufgaben Teil des Lehrauftrags.

Der Berufsauftrag der Lehrkräfte des Kantons Bern ist im Artikel 17 des Gesetzes über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) festgehalten⁷. Er lautet folgendermassen: Die Lehrkräfte erfüllen im Rahmen ihrer Jahresarbeitszeit einen Berufsauftrag, der durch die Bildungsziele, die Gesetzgebung der jeweiligen Bildungsinstitutionen sowie durch das Leitbild der Schule umschrieben wird. Dieser umfasst

- a Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten
- b Mitarbeit bei der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung,
- c Zusammenarbeiten,
- d Weiterbildung

Das Gesetz fordert von den Lehrpersonen neben dem Unterrichten und Erziehen auch Beraten, Betreuen und das Entwickeln der Schule. „Um diese täglichen Herausforderungen zu bewältigen und ein pädagogisch professionelles Selbst zu entwickeln, werden von den Betroffenen bestimmten Kompetenzen benötigt, zu denen ein pädagogisches Handlungsrepertoire und eine ausgeprägte Diagnosekompetenz gehören“ (BAUER 1996, 113). Das Handlungsrepertoire ist zu verstehen als Bindeglied zwischen der Person der Lehrperson und den angewendeten Methoden. So gesehen ist das Handlungsrepertoire deutlich mehr als ein reines Methodenrepertoire. Neben Instrumenten

⁶ Vgl. Informationszentrum IDES: Berufsauftrag Primar- und Sekundarstufe I, Bern April 2007

⁷ Vgl. LAG des Kantons Bern, 20. Januar 1993 (Fassung vom 25.09.2005)

und der Verfügbarkeit differenzierter Methoden gehören zu dem Handlungsrepertoire auch Dimensionen der Persönlichkeit.

Arbeitsaufgaben des Lehrberufs	
Unterrichten	Das Unterrichten ist die Tätigkeit, die die meiste Arbeitszeit bindet und ist damit gleichzeitig die wichtigste Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer. Das Unterrichten beansprucht den grössten Energieaufwand der Lehrpersonen.
Erziehen	Neben dem Unterrichten spielt das Erziehen eine immer wichtigere Rolle. Der Erwerb notwendiger sozialer Kompetenzen wird immer häufiger von den Familien an die Schule delegiert:
Beraten	Lehrerinnen und Lehrer müssen immer häufiger beratende Funktionen für die Schüler und Eltern übernehmen. Im Zusammenhang mit einer zunehmenden ganzheitlichen Gesundheitsförderung wird das Moment der Beratung zukünftig einen höheren Stellenwert einnehmen.
Betreuen	Da die Schüler einen grossen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, kommt den Lehrerinnen und Lehrern, ob gewollt oder nicht, immer auch eine Betreuungsfunktion zu.
Entwickeln von Schule	Da sich die Schüler und die Herausforderungen der Umwelt an die Schule geändert haben, muss sich auch die Institution Schule ändern. Hier haben die Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe, Schule aktiv mitzugestalten und im Sinn der Organisationsentwicklung zu verändern.

Lehrpersonen erwerben ein differenziertes pädagogisches Handlungsrepertoire nicht beiläufig oder nebenbei, auch ist es nicht als eine angeborene Disposition mit der Person verknüpft, sondern es wird im Laufe der Berufsbiographie gezielt aufgebaut. Der Prozess des Erwerbs und die Entwicklung weiterer Handlungskompetenzen führen auch immer zu einer Veränderung und Entwicklung der Person als Ganzes.

➤ **Pädagogische Basiskompetenzen**

Auf der Grundlage qualitativer Untersuchungen zur Lehrerarbeit und auch quantitativer Unterrichtsforschung wurde eine Klassifikation pädagogischer Basiskompetenzen erarbeitet (BAUER 2005). Danach lassen sich pädagogische Fähigkeiten und Handlungsrepertoires fünf Dimensionen zuordnen.

1. Lehrpersonen müssen soziale Strukturen hervorbringen und für geordnete Arbeitsabläufe sorgen:
Lehrkräfte haben es in der Regel mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu tun. Um überhaupt den Handlungszusammenhang Unterricht herstellen zu können, müssen sie gemeinsam mit ihnen eine soziale Struktur hervorbringen, in der man arbeiten kann. Fehlt eine solche Struktur, werden Unruhe und Disziplinlosigkeit wahrgenommen.
2. Lehrpersonen müssen in eine lebendige Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern treten:
Interaktion bezeichnet Handlungen, die den Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülern für beide Seiten lebendig machen.

3. Lehrpersonen müssen die Informationsprozesse während des Unterrichts lenken und steuern und die unterrichtsinterne Kommunikation optimieren:
Die Dimension Sprache/Kommunikation beinhaltet die Formen der gewählten Kommunikation, die Gesprächsarten sowie den Anteil und das Wechselspiel verbaler und nonverbaler Elemente der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülern.
4. Lehrpersonen müssen die Lernsettings für alle Betroffenen gestalten. Sie setzen gezielt bestimmte Lernmaterialien ein und sehen sich selbst als Protagonisten des Unterrichtsgeschehens:
Gestaltung erfasst die körperliche Komponente des Unterrichtens, die sinnliche, die ästhetische Seite des Lehrerhandelns, die Formgebung und Gestaltbildung.
5. Lehrpersonen müssen eine Reihe von verborgenen Arbeiten erledigen, die den Hintergrund pädagogischen professionellen Handelns bilden. Diese notwendigen Tätigkeiten sind nicht direkt im Unterricht beobachtbar, sondern können nur indirekt erschlossen werden:
Die Dimension Hintergrundarbeit, die nicht direkt im Unterricht beobachtbar ist, bildet das Fundament professionellen Handelns im Unterricht.

Eine bestimmte Richtung innerhalb der Lehrerforschung lenkt die Aufmerksamkeit auf die grosse Bedeutung von Charaktermerkmalen für eine erfolgreiche Berufsausübung HERRMANN (2002). Solche überdauernden allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale sind zum Beispiel Humor, Sinn für Gerechtigkeit, emotionale Ausgeglichenheit, Geduld, Durchhaltevermögen, Führungsqualitäten, usw. Entsprechende Haltungen und ihnen kongruente Handlungen haben einen positiven Einfluss auch die Persönlichkeitsbildung von Schülern (SOLOMON u.a. 2001).

Abgesehen von solchen speziellen Tugenden kann man auch eine allgemeine Neigung, über die eigenen Erfahrungen Theorien zu bilden, in Beziehung zu einem geglückten berufsbiographischen Verlauf setzen. Dabei dient der Interpretationskubus nach HERRMANN (2002, 212) als Orientierungshilfe und systematische Grundlage. Der Interpretationskubus stellt eine anschauliche Möglichkeit dar, sich die Kombinationen von Merkmalszuschreibungen in drei Dimensionen vorzustellen: Internal vs. external, variabel vs. stabil, global vs. spezifisch. Hinzu kommt die persönliche Bewertung der jeweiligen Ereignisse, die positiv oder negativ gefärbt sein kann. Die Aussage: „Heute haben die Schüler sehr aufmerksam mitgearbeitet. Ich kann eben auch schwierige Sachverhalte interessant darbieten“, ist eine positive, globale, stabile und internale Merkmalszuschreibung. „Heute haben die Schüler aufmerksam mitgearbeitet. Schön. Sie waren eben wegen der bevorstehenden Ferien ausnahmsweise gut drauf.“ Diese externale, spezifische, variable Attribuierung ist für eine Lehrperson nicht sehr motivierend. Man könnte hier einwenden, dass eine Person, die positive Ereignisse im Beruf stabil, internal und global attribuiert, besonders gut darin sei, sich selbst etwas vorzumachen. Nach HERRMANN (2002) besteht das Risiko von Selbsttäuschungen und Selbstüberschätzungen, aber dieses Risiko ist eher gering, wenn ausreichen Feedback von Lernenden, Kollegen und Vorgesetzten gegeben wird.

➤ Pädagogischer Optimismus

Gibt es einen Zusammenhang zwischen professioneller Entwicklung und Glück? Glücklich ist nach der Definition von BAUER und KANDERS (2000) , wer dauerhaft mit sich selbst einverstanden und mit seinem Leben zufrieden ist und oft genug auch Momente des Glückerlebens erfährt, also jeder, der dazu neigt, sich glücklich zu fühlen. Zu den überdauernden, aber durch Training und Beratung durchaus beeinflussbaren Faktoren, die zum Glück beitragen, dürfte das Konstrukt des Pädagogischen Optimismus gehören. Pädagogischer Optimismus wurde von BAUER und KANDERS (2000) seit Ende der

neunziger Jahre empirisch untersucht, und zwar mit Hilfe einer aus vier Items bestehender Skala.

Die sieht so aus:

„Die Schülerinnen und Schüler lernen bei uns vieles, was sie später im Berufsleben gar nicht brauchen.

Auf die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Schülerinnen und Schüler wird in unserer Schule in hohem Mass Bezug genommen.

Ich bin davon überzeugt, dass in unserer Schule die Schülerinnen und Schüler auf die Lebensprobleme gut vorbereitet werden.

Im Unterricht können unsere Schülerinnen und Schüler gut an ihre Vorkenntnisse anknüpfen.“

Bemerkenswert ist, dass BAUER und KANDERS (2000) eine Reihe von theoretisch vorhergesagten Zusammenhängen zwischen Pädagogischem Optimismus und Unterrichtspraxis, Gesundheit, Burnoutisiko, Einschätzung der eigenen Schule und weiteren Merkmalen fanden.

Optimistische Lehrkräfte sind weniger Burnout gefährdet und beurteilen ihre Schule positiver. Aber nicht nur das. Sie unterrichten auch anders. Je höher der pädagogische Optimismus einer Lehrkraft ist, desto häufiger finden Diskussionen in der Klasse statt, desto mehr wird im Unterricht auch an Computern gearbeitet, wird selbständig gearbeitet, werden eigene Untersuchungen durchgeführt von Schülern, externe Experten in den Unterricht geholt und Multimedia eingesetzt (ebd., 319).

Für BAUER und KANDERS macht es Sinn, die berufliche Entwicklung, zur allgemeinen biographischen Entwicklung in Beziehung zu setzen. Ihrer Meinung nach brauchen Lehrkräfte gezielte, spezifische und systematische Informationen über die Wirkung ihres eigenen Handelns. Das kann im Rahmen bestimmter Massnahmen der Qualitätssicherung erfolgen. Sie brauchen aber auch Einschätzungen und Bewertungen, die sich auf ihre Person und deren Charakteristika beziehen. Lehrpersonen brauchen auch vermehrt hochwertige Angebote, pädagogische Basiskompetenzen zu erweitern, und zwar bereits im Studium, erst recht aber in der Weiterbildung. Ein reichhaltiges Repertoire an Inszenierungsmustern und erweiterten Formen des Lehrens und Beratens, an Methoden und auch moderat und sinnvoll eingesetzten Techniken erhöht nicht nur ihre Wirksamkeit, sondern trägt auch zur Freude an der Arbeit und zu Zufriedenheit und Glück im Beruf bei.

2.1.2 Ethos des Lehrerberufs und Lehrerhandeln

➤ Berufsethos

In vielen neueren pädagogischen Nachschlagewerken finden sich unter „Ethos“ oder „Berufsethos“ interessanterweise meist gar keine Einträge. Für etymologische und ideengeschichtliche Hintergründe ist man auf philosophisch-ethische Lexika angewiesen. Dort liest man z.B. „Ethos“ sei die „Gesamtheit von Einstellungen, Überzeugungen und Normen, die in Form eines mehr oder minder kohärenten, in sich gegliederten Musters von einem einzelnen Handelnden oder von einer sozialen Gruppe als verbindliche Orientierungsinstanz guten und richtigen Handelns betrachtet wird“ (HONNEFELDER 2002). Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung⁸ legte im Früh-

⁸ Quelle und weiterführende Materialien zur Bildungskommission:
http://www.boell.de/index.html?http://www.boell.de/de/04_thema/476.html

ling 2003 ein Gutachten vor, das den Titel trägt: „Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs“. Die Vokabel „Berufsethos“ wird in dieser Schrift synonym mit den Termini „Berufsverständnis“ und „Lehrerleitbild“ gebraucht. Dieser – eher pragmatisch ausgerichtete Sprachgebrauch – hat sich in der Literatur durchgesetzt.

Implizit hatten Lehrerinnen und Lehrer schon immer ein bestimmtes Verständnis ihres Berufs und auch Lehrerleitbilder sind keineswegs neu. So beschreibt etwa FRIEDRICH SCHNEIDER (1923) Anfang der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts die Eigenschaften der „idealen Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit“, das jeglicher Lehrerbildung zu Grunde zu legende „Lehrerurbild“, so:

„Ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell bereiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit der Unterdrückung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmungslust, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn, nämlich die Neigung mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten“ (ebd., 151). Als Ganzes legen Tugendkataloge dieser Art den problematischen Gedanken nahe, es gäbe so etwas wie geborene Lehrerpersönlichkeiten. Lehrerausbildung- und Weiterbildung wäre dann im Grunde genommen überflüssig und die durchschnittliche Lehrperson müsste wohl deprimiert feststellen, dass sie den gewünschten Massstäben nicht genügen.

In dem Gutachten einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ wird nach den für den Lehrberuf im Schulalltag notwendigen Kompetenzen gefragt. Die zusammenfassende Antwort hierauf lautet (TERHART 2000, 15):

„Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- Lernprozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrpersonen. Dieser übergeordneten Aufgabe entsprechen die Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln. Insofern versteht die Kommission Lehrkräfte als Experten für das Lehren und Lernen. Die berufliche Qualität von Lehrpersonen wird von der Qualität des ihres Unterrichts bestimmt. Es würde eine Überdehnung des Lehrberufs bedeuten, gesellschaftlich-kulturell erzeugte Problemlagen auf diesen Beruf bzw. generell auf die Schule als Institution abzuwälzen und von hier her umfassende Lösungen zu erwarten. Demgegenüber gilt: Das Zentrum der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen.“

Die Kommission vertritt bescheidenere Ziele, diese allerdings mit der klaren Forderung, diese Zielsetzungen auch zu operationalisieren, zu evaluieren und nachhaltig umzusetzen. In diesem Zusammenhang fällt auch der Begriff „Berufsethos“. Es werden „drei Grundlagen der Lehrerkompetenz unterschieden: Sie beruht auf wissenschaftlich fundiertem Wissen, auf situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmassstäbe repräsentiert.“ (ebd., 15). Dieses Berufsethos wird dann folgendermassen beschrieben:

„Die Berufstätigkeit von Lehrkräften setzt nicht nur wissenschaftlich begründetes Wissen und erfahrene Routinen bei der Gestaltung von Lernsituationen voraus. Der verantwortliche Umgang mit Heranwachsenden fordert den Einsatz der Lehrerpersönlichkeit, verlangt unter anderem soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbe-

reitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz. Daneben gibt es Minimalstandards eines menschlichen und freundlichen Umgangs, unabhängig von Sympathie oder Antipathie und Tageslaune. Das Berufsethos, das von Lehrkräften erwartet wird, betrifft Persönlichkeitsmerkmale, die relativ stabil sind. Bestimmte Voraussetzungen, die vielleicht sogar ein Grund sind für die Berufswahl, erleichtern die Ausprägung einer entsprechenden pädagogischen Haltung, die pädagogisches Handeln leitet. Wer sich für den Lehrerberuf entscheidet, sollte wissen, dass er oder sie diesen professionellen Anforderungen genügen muss und das bedeutet, sich zielgerichtet und bewusst ein pädagogisch vertretbares Berufsethos zu erarbeiten (ebd., 56).

Aus der heute nicht mehr bestrittenen Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu bilden und zu erziehen, leitet sich die Forderung ab, pädagogische Prozesse stets auch unter dem Gesichtspunkt handlungsleitender Wertmassstäbe zu sehen. Diese haben jedoch nur dann eine Chance, von den Schülerinnen und Schülern angenommen zu werden, wenn das Handeln der sie vermittelnden Lehrkraft selbst diesen Massstäben entspricht. Dies impliziert keine Forderung nach einer allseits perfekten Persönlichkeit, deren Handeln von stets vorbildlich hohen ethischen Grundsätzen geleitet sei. Voraussetzung für die Vermittlung handlungsleitender Wertmassstäbe ist vielmehr ein authentisch, verlässlich und berechenbar handelnde Persönlichkeit, die auch mit der eigenen Fehlbarkeit souverän und somit Beispiel gebend umgehen kann. In diesem Sinn erhält das bekannte und auch nicht unproblematische Diktum, das eigentliche Curriculum sei die Lehrperson, im Hinblick auf das Berufsethos eine besondere Aktualität und Richtigkeit.

Das Bild des Lehrberufs in der Öffentlichkeit dagegen entspringt einem Mythos, der seltsam gespalten ist. Auf der einen Seite wird ihm bereitwillig die ganze Verantwortung für Unterricht und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in der Schule übertragen. Dieser Trend hat sich durch den Wandel der Gesellschaft (vermehrte Berufstätigkeit beider Elternteile, Alleinerziehende, usw.) noch verstärkt. Es scheint zum Teil fast so, als werde das Schicksal der zukünftigen Generation in die Hände der Lehrpersonen gelegt. Folge ist, dass die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Elternhaus in den vergangenen Jahren ins Rutschen geraten ist.

Nach ECKINGER (2005) wird diese Verantwortung nicht ohne jeden Hintergedanken überantwortet. Denn bei dem ersten Anzeichen, dass die zukünftige Generation den Erwartungen, die die Gesellschaft an sie stellt, nicht genügt, werden Lehrerinnen und Lehrer natürlich ebenso selbstverständlich auch verantwortlich gemacht. Das ist die eine Seite des gesellschaftlichen Mythos. Verantwortung wird übertragen, um sich selbst zu entlasten.

Was bleibt ist, dass sich Lehrpersonen seit Beginn der Moderne Mitte des 18. Jahrhunderts mit ihrer Arbeit in Unterricht und Erziehung gesellschaftlich in einem seltsamen Labyrinth befinden, dessen Enden durch die eigenen ethischen Vorstellungen von Beruf einerseits und einen öffentlichen Mythos andererseits gekennzeichnet sind. Offenbar wirken in einem noch nie da gewesenen Ausmass gesellschaftliche Veränderungen in die Schule hinein. Schule, Unterricht und Erziehung sind anstrengender und aufreibender geworden. Die eigenen Ansprüche der Lehrerinnen und Lehrer und die gesellschaftlichen Erwartungen können zum Teil nicht mehr überbrückt werden.

Die Schule kann gesellschaftliche Fehlentwicklungen jedoch nicht beheben. Dazu fehlen ihr die Mittel. Und das ist auch nicht ihre Aufgabe. Sie ist zum Beispiel heillos überfordert, wenn die Erziehung in der Familie versagt. Den allzu hoch gespannten Vorstellungen von einem Lehrerethos und gesellschaftlichem Mythos vom Lehrberuf

kann nur entgegengewirkt werden, indem die Position des Lehrberufs in der Gesellschaft neu bestimmt wird.

Nach ECKINGER hat der Lehrberuf in den vergangenen zwei Jahrhunderten ganz allgemein vom Aufschwung der Wissenschaft und vom technischen Fortschritt profitiert. Bei Meinungsumfragen ordneten die Befragten inzwischen Lehrerinnen und Lehrer insgesamt einen ähnlichen Rang wie zu geistlichen, Professoren oder Rechtsanwälten. Das INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE⁹ in Allensbach fragt seit 1966 in mehrjährigen Intervallen einen repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung nach dem Ansehen einzelner Berufe. Im April 2003 erreichten Geistliche 39%, Professoren 30%, Rechtsanwälte 29% und Lehrpersonen der Grundschule 27%.

In der Zukunft wird der Lehrberuf einen Bedeutungsgewinn durch den Wechsel von der Industrie- zur Informationsgesellschaft gewinnen können. Denn mit diesem Wechsel wird der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten ein neuer Schwerpunkt zugemessen. Das Ansehen des Lehrberufs kann von dieser Schwerpunktverlagerung profitieren. Dieser Trend wird sich wohl auch in Zukunft noch weiter verstärken.

Wovon hängt das Ethos des Lehrberufs ab? Was macht das Besondere des Lehrberufs aus? Ein wesentliches Kennzeichen ist, dass die Tätigkeit einer Lehrperson von Persönlichkeit geprägt ist. Beim Lehrberuf ist die Person selbst das wichtigste Mittel der Arbeit. Erziehen und Bilden sind im Umgang mit Kindern nur möglich, wenn die eigene Lern- und Bildungsgeschichte zum Mittel und Hilfsmittel der Arbeit wird. Das setzt voraus, dass zur eigenen Person eine Art professionell-reflexive Beziehung besteht. Die Gesellschaft und der Staat haben letztlich die Aufgabe, die Entwicklung einer reflexiven Persönlichkeit zu ermöglichen und damit pädagogische Professionalität zu befördern. Sie müssen die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Lehrerinnen und Lehrer zu Experten für Unterricht und Erziehung mit eigenem Berufsethos werden können. Was macht Lehrerethos inhaltlich aus? Das wichtigste Ziel von Lehrpersonen in Unterricht und Erziehung bleibt nach wie vor, Mündigkeit und Emanzipation in Sinne einer selbst bestimmten Lebensgestaltung zu erreichen (ebd.). Schule kann aber nur funktionieren, Unterricht nur gelingen, Lehrpersonen können aber nur arbeiten, wenn berufliche Ziele und berufliche Möglichkeiten in einem angemessenen Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedingungen stehen. Gesellschaft, Öffentlichkeit und Politik sind gefragt, wenn es darum geht, Anspruch und Wirklichkeit nicht immer weiter auseinander klaffen zu lassen. Der Nebel aus Mythos und Ethos über dem Lehrerberuf wird sich nur auflösen, wenn die Rolle der Lehrperson neu bestimmt wird.

➤ **Lehrerhandeln**

Wie Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht handeln, ist von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg ihrer Schüler. Ob diese schnelle oder langsame Fortschritte machen, hohe oder geringe Fachleistungen zeigen, kann zu einem bedeutenden Anteil auf die Kompetenz oder Nicht-Kompetenz ihrer Lehrpersonen zurückgeführt werden – unabhängig von allen sozio-demographischen Merkmalen oder schulischen Rahmenbedingungen. Neue Analysen zeigen, dass zwischen 30 und 50 Prozent des Schulerfolgs jeden Schülers, jeder Schülerin auf die jeweiligen Lehrpersonen zurückgeführt werden können. „Selbstkritisch muss ich sagen, dass auch die empirische Bildungsforschung lange Zeit alles Mögliche im Blick hatte, nur eher selten die handelnden Lehrpersonen“ (BLÖMEKE 2005).

⁹ Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2003

Kriterien professionellen Lehrerhandelns

BLÖMEKE u.a. (2005) betont, dass die Bestimmung solcher Kriterien eine hochbrillante, weil stark normativ besetzte Angelegenheit ist. Entsprechend strittig ist sie. Ein weitgehend akzeptiertes Kriterium professionellen Lehrerhandelns ist die Leistung ihrer Schülerschaft. In empirischen Studien wird sie meist anhand des fachlichen Lernerfolgs erhoben. Angesichts der Aufgabenvielfalt von Lehrpersonen wird nach BLÖMEKE häufig bestritten, dass eine solche Reduktion von professionellem Lehrerhandeln zulässig ist. Gehören nicht auch Erziehen, Beraten und Mitwirken an der Schulentwicklung zum Aufgabenspektrum von Lehrpersonen? BLÖMEKE betont, dass Lehrerhandeln mehr ist als Unterrichten. Allerdings ist derzeit allein zum Unterrichten eine gesicherte empirische Basis vorhanden, auf der Empfehlungen formuliert werden können.

In Bezug auf das Unterrichten kristallisieren sich vier Merkmale guter Lehrerinnen und Lehrer heraus (TULODZIECKI u.a. 2004):

1. ihr Wissen
2. ihre Handlungsrouniten
3. ihr Ethos
4. ihre Belastbarkeit.

„Zusammenfassend kann man sagen, dass eine breite Wissensbasis *theoretisch* angemessenes Handeln sichert, dass ein breites Spektrum an Routinen *situationsangemessenes* Handeln sichert, dass das Ethos für ein *moralisch* vertretbares Handeln steht und dass Belastbarkeit für dauerhaft mögliches Handeln wichtig ist“ (ebd., 16). Dabei ist es das Zusammenspiel dieser vier Elemente, das den Lehrberuf so anspruchsvoll macht.

Lehrerhandeln ist prinzipiell durch Widersprüche gekennzeichnet und zwar durch Widersprüche, die nicht lösbar sind. Das heisst, es kann für jede einzelne Lehrperson immer nur darum gehen, diese Widersprüche möglichst gut zu balancieren. Es wird nie möglich sein, sie ganz aufzulösen. Fünf Widersprüche sind besonders bedeutsam (BLÖMEKE 2005):

1. Lehrerhandeln ist durch *unstrukturierte* Situationen gekennzeichnet. Es gibt kein Rezept zu bestimmen, was in einer spezifischen Unterrichtssituation genau das Problem ist, was das spezifische Ziel einer Handlung ist und welche Handlungen im Einzelnen zulässig sind. Jede Schule, jede Klasse, jeder Schüler und jede Lehrkraft ist unterschiedlich. Und jeder Moment des Unterrichts ist abhängig davon, dass er richtig von den Handelnden interpretiert wird- sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite. Man könnte Lehrerhandeln daher auch grundsätzlich als Handeln in Krisensituationen bezeichnen.
2. Lehrpersonen müssen *einerseits* den Prinzipien wissenschaftlichen Wissens, *andererseits* aber auch der konkreten unterrichtlichen Situation gerecht werden. Hier müssen schliesslich Entscheidungen getroffen werden und zwar schnell und immer wieder. Das folgende Handeln muss weniger in allen Fällen *wahr* als in der konkreten Situation *angemessen* sein. Das bedeutet, dass Lehrkräfte vor der Herausforderung stehen, Theorie situationsangemessen zu berücksichtigen, was eine immense Reflexionskompetenz, Flexibilität und Erfahrung erfordert.
3. Es besteht die Anforderung, dass Lehrkräfte die individuellen Entwicklungsschritte ihrer Schüler unterstützen und fördern sollen. Diese individuell-subjektive Perspektive gehört zu ihrem pädagogischen Auftrag. Gleichzeitig haben Lehrpersonen aber die Aufgabe, „objektive“ Interessen zur Geltung zu bringen.

gen. Es geht schliesslich auch darum, gesellschaftlich zentrale Wissensbestände und Einstellungen zu tradieren. Um sich in unsere Gesellschaft zurechtfinden zu können, müssen die Schüler Kerninhalte unserer Kultur kennen lernen. Die passen aber evtl. nicht immer zu den subjektiven Interessen der Schüler. Die leistungsorientierte Selektion in gesellschaftlichem Interesse und individuelle Förderung stehen unzweifelhaft in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis.

4. Betrachtet man, wie unterschiedlich die Lebenswelten der Schüler heute sind, gehen damit deutlich stärkere Anforderungen an die Lehrpersonen einher als früher. Sie stehen religiösen, kulturellen, sozialen und politischen Werthaltungen gegenüber, wie sie unterschiedlicher nicht sein können. Daraus ergibt sich, dass sich gute Lehrpersonen durch das Vorhandensein eines hohen Ethos auszeichnen. Sie sind sich der besonderen Verantwortung bewusst.

Kernergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung

Lehrerhandeln kommt immer dann in den Blick, wenn Forschungen zur Unterrichtsqualität anstehen. Gute Lehrpersonen können auch bei ungünstigen Lernvoraussetzungen eine weitreichende Förderung ihrer Schüler erreichen. Je nach Forschungstradition sind dabei unterschiedliche Faktoren in den Blick genommen worden, was gute Lehrpersonen ausmacht (TULODZIECKI 2004):

- In einer ersten Traditionslinie wird sehr stark das sogenannte *Persönlichkeitsparadigma* vertreten. Danach gelten ausschliesslich das Wissen um die Einstellungen einer Lehrperson als ausschlaggebend für die Unterrichtsqualität. In den entsprechenden empirischen Untersuchungen konnten nur wenige stabile Ergebnisse gefunden werden, weil nie genau hingesehen wurde, was denn konkret im Unterricht passiert. Dennoch lässt sich aus den Ergebnissen dieser Forschungstradition eine wesentliche Aussage folgern: In der Lehrerpersönlichkeit müssen gewisse Mindestbedingungen erfüllt sein, damit sie langfristig beruflichen Erfolg haben können: Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität, psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle. Auch auf das subjektive Belastungserleben hat die Persönlichkeit einer Lehrperson einen zentralen Einfluss (vgl. Kap. 2.4.3). Erstaunlicherweise geht ein Burn-out auch signifikant mit schlechten Schülerleistungen einher. Mittlerweile gibt es viele Anregungen, wie Angebote zur persönlichen Entwicklung in den Berufsalltag integriert werden können, z.B. in Form von Supervision oder Teamarbeit. Im initiieren solcher Massnahmen kommt der Schulleitung eine wichtige Rolle zu.
- Die empirische Forschung hat schnell erkannt, dass es zu wenig ist, nur auf Persönlichkeitsmerkmale zu schauen. In einer zweiten Traditionslinie wird daher stärker auf das *konkrete Handeln im Unterricht* geschaut. Solche Studien bezogen das Vorwissen der Schüler und schulische Rahmenbedingungen mit ein. TULODZIECKI bezieht sich insbesondere auf Erhebungen in Bayern, in Rheinland-Pfalz, in Hamburg und in Brandenburg. Es wurden jeweils gute und schwache Klassen verglichen. Unterrichtsqualität wird also nicht im Vergleich zu Schulen in Japan oder Finnland gemessen, sondern an Schulen, die unter vergleichbaren Bedingungen in der Nachbarstadt arbeiten. Damit kann ein detailliertes Bild über Leistungsstärken und –schwächen erreicht werden. In den Tests werden sowohl anwendungs- als auch curriculumsorientierte Aufgaben eingesetzt. Damit kann geprüft werden, inwieweit Lehrplanziele erreicht werden. Man bekommt aber auch heraus, inwiefern alltagstaugliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden, die über Schulwissen hinausgehen. Auf der Lehrerebene wurden Unter-

richtsbeobachtungen durchgeführt und die Lehrpersonen zu ihren Einstellungen und Kenntnissen befragt.

Zu den Ergebnissen im Einzelnen: Hoher Lernzuwachs lässt sich diesen Untersuchungen zufolge immer dann feststellen (ebd.):

1. Wenn eine Lehrperson das *ganze Spektrum* an methodischen Handlungsmöglichkeiten ausnutzt, das zur Verfügung steht. Gemeint ist, dass z.B. nicht nur Elemente *direkter* Instruktion eingesetzt werden, sondern auch Elemente des *selbstgesteuerten* Lernens. Nur wenn neben das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch auch häufiger längere Phasen entdeckenden Lernens oder Diskussionen über verschiedene Lösungswege treten, gehen Lernergebnisse über Faktenwissen hinaus. Umgekehrt gilt, dass häufige Phasen von Frei- oder Projektarbeit durch systematischen Wissenserwerb ergänzt werden müssen. Nur so kann gesichert werden, dass Problembewusstsein und Problemlösefähigkeit auch durch hinreichendes Fachwissen abgesichert sind. Damit ist von jeder einzelnen Lehrperson gefordert, beides entsprechend einzubauen: individuelle Projektarbeit und auf systematischen Wissenserwerb ausgerichteten Frontalunterricht.
2. Hoher Lernzuwachs lässt sich immer dann feststellen, wenn der Unterricht eine *spezifische Struktur* aufweist: Dazu gehört, dass dargestellt (und optimalerweise auch visualisiert) wird, um was es in den Lerneinheiten gehen soll und warum welcher Lernschritt gemacht wird. Diese Strukturierung muss im Laufe des Unterrichts immer wieder aufgegriffen werden. Die Schüler sind sonst nicht in der Lage, die gelernten Details in einen grösseren Zusammenhang einzuordnen.
3. Hoher Lernzuwachs lässt sich immer dann feststellen, wenn *anspruchsvolle Aufgaben* gestellt werden. Die empirische Forschung zeigt ganz klar, dass Unterforderung an den Schulen sehr viel häufiger vorkommt als Überforderung. Die Studien sind in diesem Punkt eindeutig: Negativ ausgelesenen Klassen oder Lerngruppen sowie schwächere Kurse leiden nicht an Überforderung, sondern an Unterforderung durch die Präsentation anspruchsloserer Anforderungsniveaus. Es scheint eine ständige Angst der Lehrpersonen zu sein, die Schüler zu überfordern.
4. Hoher Lernzuwachs lässt sich immer dann feststellen, wenn die *Aufgaben differenziert* auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in einer Klasse abgestimmt sind und wenn den Schülern individuelle Unterstützung zu gute kommt. Dazu bedarf es einerseits hoher Diagnosefähigkeit. Auf der Hand liegt aber auch, dass sich diese Art von Unterricht nicht im Klassenverband realisieren lässt. Längere Phasen in Lerngruppen wirken sich fast immer positiv auf Lernergebnisse aus.
5. Der letzte Punkt an bedeutenden Einflussfaktoren ist schliesslich die *Effizienz der Klassenführung*. In den sehr guten Klassen bestehen eindeutige Verhaltensregeln und den Lehrpersonen gelingt es, diese durchzusetzen und sicherzustellen, dass konzentriert am Unterrichtsthema gearbeitet wird. Es gibt klare Rituale, wann und wie mit dem Unterricht begonnen wird und wie von der Arbeit in der ganzen Klasse in die Arbeit in Lerngruppen übergegangen wird.

Unterrichtskonzepte

TULODZIECKI unterscheidet zwischen zwei globalen Unterrichtskonzepten:

1. Im Fall der *direkten Instruktion* plant und steuert die Lehrperson das unterrichtliche Geschehen. Welche Themen in welchen Schritten behandelt werden, ergibt sich aus der Fachstruktur. Dominant ist ein Unterricht im Klassenverband mit einem von der Lehrperson gelenkten Gespräch. Von den meisten Lehrpersonen unbemerkt sprechen sie zwei Drittel bis drei Viertel der Zeit. In dieser Ausgangssituation findet effektives lernen vor allem bei mittelstarken Schülern statt. Die Orientierung an der Fachsystematik bietet die wichtige Chance, systematisches Wissen zu erwerben. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass es sich nur um Schulwissen handelt, das im Alltag nicht angewendet werden kann. Und Leistungsstarke werden möglicherweise unterfordert, während Leistungsschwächere überfordert werden.
2. Das zweite Unterrichtskonzept, das sich im Schulalltag finden lässt, ist das des *selbstgesteuerten Lernens*. Hier regen Lehrpersonen an, beraten und unterstützen die Schüler, während die aktive Position auf Seiten der Lernenden liegt. Die Lehrperson stellt eine Problemstellung vor, die von den Schülern in Lerngruppen bearbeitet wird. Doch um effektives Lernen zu erreichen müssen auch hier einige Voraussetzungen gegeben sein. Die Problemstellung muss komplex sein und einer realen Alltagssituation entstammen. Um sie bearbeiten zu können, müssen die Schüler es aufgrund eigener Anstrengung verstehen und bearbeiten, d.h. sie müssen selbständig erkennen, wo genau das Problem liegt, was sie dazu bereits wissen und welche Kenntnisse ihnen noch fehlen. Das ist anspruchsvoll und benötigt viel Zeit und Geduld. Insbesondere müssen die Schüler dafür über hinreichendes Vorwissen verfügen. Erst dann können sie fehlende Kenntnisse erkennen und sie sich selbständig aneignen. Dieses Vorwissen sollte selbst wiederum problemorientiert erworben worden sein. Auf den Punkt gebracht heisst das also, dass die Lehrpläne mit ihrer Fülle abzuarbeitenden Themengebieten so nicht erfüllt werden können. Hier muss mindestens schulintern abgestimmt werden, wo Schwerpunkte gesetzt werden sollen.

Die beiden vorgestellten Konzepte der direkten Instruktion und des selbstgesteuerten Lernens stellen zwei stark typisierte Unterrichtskonzepte dar. Im Unterrichtsalltag sind Mischformen die Regel. Der Umgang mit Heterogenität ist dabei immer die Kernherausforderung. Veränderungen sollten also an dem Punkt ansetzen, der vermutlich am ehesten zu Reformen im Schulbereich führt: Bei den Qualifikationen der Lehrpersonen nämlich. Struktur- und Gesellschaftsveränderungen sind weit schwerer zu erreichen.

Kooperation

Forschungen geben wichtige Hinweise dafür, dass so genannte „professional learning communities“ im Lehrberuf besonders effektiv für schulische Entwicklung und das Lernen der Schüler sind. Trotz dieser Erkenntnis ist das Mass an Kooperation zwischen den Lehrkräften immer noch gering.

Kokonstruktion nennt man die Form der Zusammenarbeit, die vorwiegend in der Forschung zum kooperativen Lernen thematisiert, insbesondere in den Ansätzen des situierten Lernens (BROWN/CAMPIONE 1994). Kokonstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln. Jeder einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stossen können. Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als „high cost“ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und birgt die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte.

Die Wichtigkeit und der Nutzen dieser Kooperation wird für das Lehrerhandeln vor allem darin gesehen, die Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregungen und Reflexion zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Dieses Verständnis liegt beispielsweise der Studie von ESSLINGER (2002, 74) zugrunde, die unter „integrativer Kooperation“ jene Handlungen zusammenfasst, welche auf Vereinbarungen beruhen und auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten abzielen. Die eindeutigsten Form der Kokonstruktion kann im Teamteaching gesehen werden, also in der gemeinsamen Planung, Ausführung und Reflexion von Unterricht.

2.2 Analyse und Entwicklungstendenzen des Lehrberufs

„Die effektive Weiterentwicklung der Organisation Schule und die weitere Professionalisierung des Lehrberufs kann nicht ohne Einbezug der Lehrpersonen und damit der Schuleinheiten erfolgen“ (HOFACHER 2007).

Im Rahmen des Tätigkeitsprogramms 2006/07 beschloss der Vorstand der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) am 7. September 2006, den Arbeitsschwerpunkt „Zukunft Lehrberuf“ als Fortsetzung des früheren Arbeitsschwerpunktes „Task Force Lehrberufsstand“ ausarbeiten zu lassen. Dabei sollte mittels einer Analyse abgeklärt werden, welche Strukturen, Ziele, Aufgaben und Anforderungen des Berufsfeldes und des Lehrberufs auf Grund der aktuellen Entwicklung im Bildungsbereich, aber auch im gesellschaftlichen und technischen Bereich modifiziert werden müssen. Herausgearbeitet wurden die Anforderungen und Erwartungen, die künftig an den Lehrberuf gestellt werden. Ausserdem wurden Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Ansehens des Lehrberufs sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufgezeigt. Die Analyse stellt die Auswirkungen der Weiterentwicklung des Schulsystems auf den Lehrberuf dar und klärt die Grundlagen und Möglichkeiten für die Weiterarbeit inhaltlich, formal und aufwandbezogen.

2.2.1 Gesellschaftlicher Wandel und sein Einfluss auf die Schule

➤ **Fakten der demografische Entwicklung und deren Einfluss auf das Bildungssystem**

Die demografische Entwicklung in der Schweiz weist folgende Tendenzen auf:

1. Einen Rückgang der Bevölkerung mit schweizerischer Nationalität, der bis anhin durch den Einwanderungszuwachs kompensiert werden konnte.
2. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung in der Schweiz ist auf rund 22 % angestiegen.
3. Die Migration aus nicht europäischen Ländern hat seit 1970 von 5 auf 13% zugenommen. Diese Bevölkerungsgruppe zeichnet sich weitgehend durch einen tiefen Bildungsstatus aus.
4. Der Anteil von Kleinfamilien mit nur einem Kind oder zwei Kindern steigt. Gleichzeitig wächst auch der Anteil von (berufstätigen) Alleinerziehenden.
5. In Bezug auf die Entwicklung der Schülerzahlen ist mit grossen regionalen Unterschieden zu rechnen. In der Ostschweiz dürften alle Schulstufen einen Rückgang zwischen 2002 und 2012 bis zu 20% registrieren, während die Schülerbestände in der Region Zürich wahrscheinlich leicht zulegen werden. Ähnliche Unterschiede lassen sich auch in den Kantonen der westlichen Schweiz aufzeigen.
6. Trotz des steigenden Anteils der zugewanderten ausländischen Bevölkerung und des damit verbundenen wachsenden Anteils an ausländischen Schülerinnen und Schülern gibt es nur sehr wenig ausländische Lehrpersonen in der Schweiz.
7. Mit Blick auf die sinkende Geburtenrate bewirkt die gestiegene Lebenserwartung eine wachsende Überalterung der Bevölkerung in der Schweiz.

Diese Tendenzen haben folgenden Einfluss auf das Bildungssystem:

1. Der Druck auf die Schulen, mehr zur Integration immigrierter Kinder beizutragen und die anhaltende Ungleichheit der Bildungschancen abzubauen, wird zunehmen.
2. Mit dem wachsenden Anteil von Kleinfamilien und Alleinerziehenden und von Familien mit unterschiedlichem sozio-kulturellen Hintergrund werden die Schulen vermehrt aufgefordert, eine adäquate Sozialisation der Kinder zu ermöglichen. Insbesondere die Migration von Familien aus Regionen mit einer anderen Kultur und einem anderen Werthorizont stellt für die Lehrpersonen aller Stufen eine grosse Herausforderung dar.
3. Gute Kenntnisse in der Erstsprache sind eine wichtige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb. Lehrpersonen, die immigrierte Kinder in ihrer heimatlichen Sprache und Kultur unterrichten, unterstützen diese beim Aufbau ihrer bikulturellen Identität und beim Erwerb ihrer ersten Sprache.
4. Schon in der jüngsten Vergangenheit kann man auf der Basis einer Langzeituntersuchung der Bildungsausgaben aller 26 Kantone von 1990 bis 2002 nachweisen, dass ein Ansteigen des sich im Ruhestand befindlichen Bevölkerungsteils einen negativen Einfluss auf die Bildungsausgaben ausübt¹⁰.

➤ **Fakten über die Einschätzung der Attraktivität der Berufswahl Lehrerin/Lehrer und deren Einfluss auf das Bildungssystem**

Eine UNIVOX-STUDIE¹¹ aus dem Jahr 2005 ergab

1. eine nach wie vor hohe Wertschätzung für die Schule und die Lehrerschaft, aber
2. die Zahl der Eltern, die ihren Söhnen und Töchtern zum Lehrberuf raten würde, ist in den letzten Jahren signifikant um 23% bzw. 19% kleiner geworden.
3. Auffallend ist die markante Abnahme der Attraktivitätseinschätzung der Lehrberufe in der Deutschschweiz während in der Romandie die Anziehungskraft der Lehrberufe zugenommen hat.
4. Das Ansehen, die Ausbildungsansprüche und damit die Entlohnung der verschiedenen Lehrerkategorien werden noch immer am Alter der unterrichtenden Schülerschaft gemessen.

Diese Entwicklungen haben folgenden Einfluss auf das Bildungssystem:

1. Eltern haben einen grossen Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder.
2. Wenn sie nicht überzeugt werden können, dass der Lehrberuf für ihre Kinder attraktiv und eine echte Alternative zu anderen Berufen mit einer akademischen Ausbildung darstellt, besteht kaum die Möglichkeit, „die Besten“ für den Lehrberuf rekrutieren zu können.

¹⁰ Vgl. WOLTER S. „Werden die Alten den Jungen noch die Bildung bezahlen“. In: Bildung Schweiz, 2006/2

¹¹ Vgl. Univox: Bericht BILDUNG SCHWEIZ 2a/2005

2.2.2 Aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen des Lehrberufs

➤ Teilautonomie und geleitete Schule

Im Gegensatz zur Romandie hat sich in der Deutschschweiz die wirkungsorientierte Verwaltung insofern auf das Bildungssystem ausgewirkt, als vielen Schulen auf der operativer Ebene Teilautonomie zugestanden wurde und sie ein pädagogische Schulleitung bekamen. Bis zu diesem Paradigmawechsel haben die lokalen Schulbehörden im Regelfall sowohl auf der strategischen als auch auf der operativen Ebene gewirkt.

Die einzelnen Schulen sollen Veränderungen und ihre Entwicklung initiativ und eigenverantwortlich angehen und diese im Rahmen der kantonalen Zielsetzungen und Vorgaben effektiver und effizienter umsetzen können. Voraussetzung dafür ist die Neuorganisation der Führung der Schule vor Ort, welche die Konstanz und Kontinuität sichert. Die lokale Schule steuert die Ressourcen, koordiniert die Abläufe (Informationsfluss) und sorgt für professionelle Zusammenarbeit nach innen sowie mit dem direkten Umfeld und der weiteren Abnehmerschaft. Anstellung, Führung und Entlassung gehen vom Gemeinderat (Exekutive) in die Verantwortung der Schulkommission (Schulpflege) über. Der Gemeinderat wahrt die übergeordneten Gemeindeinteressen und ist weiterhin für Betriebsmittel (Finanzen) und allfällige Investitionen für Bau und Unterhalt von Schulanlagen – auf Antrag der Schulkommission – zuständig. In Zusammenarbeit mit der Bildungskommission bereitet der Gemeinderat Anträge betreffend Schulverträge für regionale Schulangebote der Gemeindeverbände zuhanden der Stimmbürgerschaft vor¹².

Die Schulleitung führt die Schule operativ und entlastet die Schulkommission von alltäglichen Führungsaufgaben, d.h. sie veranlasst periodisch die Evaluation der Arbeit der ganzen Schule und das Ableiten von Massnahmen für die Weiterentwicklung der Schule. Sie ist in Zusammenarbeit mit allen Betroffenen für die Entwicklung von Leitbild/Leitideen und der Ableitung entsprechender Massnahmen (z.B. im Schulprogramm) verantwortlich. Sie führt das Team ist für die interne Kommunikation zuständig. Die Schulleitung trifft Massnahmen zur Personalentwicklung z.B. Weiterbildung individuell und im Kollegium), wirkt mit bei der Anstellung von Lehrkräften und weiteren Personen und ist für deren Beurteilung und Förderung verantwortlich. Sie ist federführend bei der Planung des Schuljahres und teilt die Ressourcen im Rahmen des Budgets zu und überwacht diese. Die Schulleitung sorgt im schulischen Alltag dafür, dass der Berufsauftrag der Lehrpersonen umgesetzt werden kann. Dazu gehört auch, dass die Verantwortungsbereiche geklärt, die Arbeit für die gesamte Schule unter den Lehrpersonen besser aufgeteilt, die Abläufe effizienter gestaltet und die Synergien besser genutzt werden.

Die einzelne Lehrkraft ist verpflichtet, neben der Kernaufgabe „Unterrichten“, zur Förderung der Schulkultur und zum funktionsfähigen Ablauf des Schulbetriebs beizutragen. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Lehrperson als Ganzes zu verstärken.

Eltern und Schule haben beide einen Erziehungs-, die Schule zusätzlich einen Bildungsauftrag. Die Verantwortung muss vermehrt gemeinsam getragen und die beidseitigen Ressourcen sollen besser genutzt werden. Dadurch ist auch die Chance gegeben, dass Lehrpersonen die Alltagsprobleme im Unterricht besser bewältigen können.

¹² Vgl. <http://www.ag.ch/geleiteteschule/shared/dokumente/pdf/gesamtbericht.pdf> 10.05.07

➤ Die Anteile von Frauen und Männern im Lehrberuf

In der Schweiz hat die Zahl der männlichen Lehrpersonen auf den verschiedenen Schulstufen in den letzten Jahren weiter abgenommen und im Jahr 2004 laut BUNDESAMT FÜR STATISTIK folgende Werte erreicht:

	Frauen	Männer
Vorschule/Kindergarten	95%	5%
Primarschule	78%	22%
Sekundarstufe I	50%	50%
Sekundarstufe II	41%	59%

Der Männeranteil der Lehrpersonen auf Primarschulstufe ist gesamtschweizerisch unter einen Viertel gefallen. Auf der Sekundarstufe I unterrichten zwar zahlenmässig gleich viele Lehrerinnen wie Lehrer, Männer übernehmen aber deutlich häufiger als Frauen Vollzeitpensen und unterrichten deshalb mehr Lektionen. An den Mittelschulen unterrichten mehr Männer als Frauen. Vor allem die grössere Anzahl männlicher Vollzeit-Lehrpersonen hat zur Folge, dass die Sekundarstufe II und die Gymnasien in vielen Schweizer Kantonen weiterhin stärker von Männern geprägt werden als von Frauen.

Der Anteil der Lehrpersonen, die in der Volksschule in Teilzeit arbeiten, ist bei den Frauen mit 68% doppelt so hoch wie bei den Männern mit 34%. Er ist auch höher als im Durchschnitt aller übrigen Berufe: Gemäss Bundesstatistik arbeiten 57% aller in der Schweiz berufstätigen Frauen Teilzeit, bei den Männern sind es 13%¹³. Mit Blick auf die Studierendenzahlen an den Pädagogischen Hochschulen ist zu erwarten, dass sich der Anteil an Männern in den Lehrberufen weiter verringern wird. Die Gründe für die geschlechtsspezifische Berufswahl sind vielschichtig und erst ansatzweise untersucht.

➤ Ansehen der Lehrpersonen in der Öffentlichkeit

Wie eine UNIVOX-STUDIE aufzeigt, hat sich das Prestige der Lehrberufe zwischen den Jahren 1994 und 2003 nicht wesentlich verändert. Lehrerinnen und Lehrer finden sich im Mittelfeld des „Sozial-Ratings“ mit maximal 10 Punkten, wobei die Ranglistenposition der Schulstufe oder ungefähr der Entlohnung entspricht: Vorne die Gymnasiallehrpersonen, knapp dahinter Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit deutlichem Abstand Lehrpersonen der Primarschule und des Kindergartens.

55% der Lehrpersonen sind gemäss Umfrage des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) im Jahr 2006 mit ihrem Ansehen in der Öffentlichkeit zufrieden, im Jahr 2001 waren es nur 32% und im Jahr 1990 gar nur 20%. Mit anderen Worten hat sich in den Augen der Lehrpersonen ihr Image in der Öffentlichkeit im Verlauf der letzten Jahre stark verbessert, während dieses wie oben gezeigt, tatsächlich stabil geblieben ist bzw. sich bei den Lehrpersonen des Kindergartens leicht verschlechtert hat.

➤ Einschätzung der Attraktivität von Spezialfunktionen im Lehrberuf

Fast 90% der im Auftrag des LCH erstellten Studie aus dem Jahr 2005¹⁴ befragten Lehrpersonen finden eine Einführung von Laufbahnmodellen sinnvoll. Mit dieser hohen Akzeptanz wird vor allem ein Wunsch nach Anerkennung und nach einer

¹³ Vgl. <http://www.bildbar.ch/documents/DasWichtigsteinKurze1-04070.pdf> 01.11.06

¹⁴ Vgl. Leutwyler B. u.a. Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf, Zug 2005

Entlastung im Arbeitsalltag ausgedrückt. Für allfällige Spezialfunktionen werden insbesondere Funktionen gewünscht, welche die Autonomie im Kerngeschäft „Unterricht“ nicht einschränken. Als unterrichtsnahe Spezialfunktion werden vor allem die Betreuung von Junglehrpersonen und die Praxisbetreuung von Studierenden als hilfreich eingeschätzt. Wichtige Beförderungskriterien sind aus Sicht der Lehrpersonen die Qualität des eigenen Unterrichts, das Ausmass des Engagements für die Schule sowie entsprechende Ausbildungen. Mehrheitlich werden die Schulleitungen als geeignete Beurteilungs- und Entscheidungsinstanzen genannt.

Insgesamt zeigt sich, dass Lehrpersonen dazu neigen, ihren Beruf nicht im Rahmen einer Hierarchie (geleitete Schule) zu begreifen. Deshalb werden Leitungsfunktionen nicht grundsätzlich als attraktiv eingestuft, hingegen wird ihnen grosse Unterstützungsfunktion eingeräumt. Weiter mögliche Spezialisierungen werden etwa in den Bereichen Interkulturelle Pädagogik, Organisationsentwicklung, Medienpädagogik, didaktische Beratung, Begabungsförderung, Bibliotheksleitung, Praktikaleitung in der Ausbildung von Lehrpersonen, Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten und anderen mehr genannt.

➤ Anpassung des Berufsauftrags

Die Region Zentralschweiz (VÖLKLE 2006) hat in einem neuen Konzept den Berufsauftrag der Lehrpersonen in vier Arbeitsfelder gegliedert, die relativ umfassend das Aufgabenspektrum aufzeigen.

1. Arbeitsfeld Klasse und Unterricht 80%	3. Arbeitsfeld Schule 10%
<ul style="list-style-type: none"> • unterrichten • erziehen • planen, vorbereiten, organisieren, durchführen, auswerten, beurteilen, des Unterrichts • unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit anderen Pädagogen. 	<ul style="list-style-type: none"> • gestalten und organisieren der eigenen Schule • evaluieren und entwickeln der Schule • fach- und stufenspezifische Zusammenarbeit (lokal und kantonal) • Teamsitzungen • vorbereiten und durchführen von Schulanlässen • Aufsichtspflicht wahrnehmen • Teilnahme an schulinterne Weiterbildung • vorbereiten und durchführen von Entwicklungsprojekten • erledigen von administrativen Aufgaben • mitarbeiten in der Qualitätssicherung und –entwicklung.
2. Arbeitsfeld Lernende und Umfeld 5%	4. Arbeitsfeld Lehrpersonen 5%
<ul style="list-style-type: none"> • beraten und begleiten • Zusammenarbeit mit: Schulleitungen, Eltern, Amtsstellen, Fachstellen, abnehmenden Schulen und Betrieben, Institutionen, usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • evaluieren der eigenen Tätigkeit • Weiterentwickeln der eigenen Tätigkeit • sich weiterbilden.

Für Teilzeitarbeitende gelten für die Arbeitsfelder 1, 2 und 4 die Anteile gemäss Beschäftigungsgrad. Teilzeitarbeitende mit einem Beschäftigungsgrad von 50 und mehr Prozent sollen mit Blick auf die strategische Entwicklung der Schule im Arbeitsfeld 3 „Schule“ das volle Pensum übernehmen (192 Stunden).

Neu am Modell der Region Zentralschweiz ist auch der Wechsel vom Pflichtlektionen-Modell zum Jahresarbeitszeit-Modell (die Jahresarbeitszeit beträgt 1920 Stunden wie bei anderen Berufen der Staatsverwaltung), in dem die Aufgaben der einzelnen Felder mit Prozentsen der Jahresarbeitszeit eingeschätzt werden. Im folgenden Kapitel wird die vorliegende Studie die Arbeitszeit der Schweizer Lehrpersonen noch näher beleuchten.

2.2.3 Folgerungen für die weitere Entwicklung des Lehrberufs

➤ **Anpassung der Rahmenbedingungen an die heutige Realität**

Die Berufswirklichkeit entwickelt sich zusehends in Richtung Rotationen und Auszeiten. Junge Leute streben vermehrt eine berufliche Entwicklung in Etappen und Teilzeitanstellungen an.

Entsprechend sind für den Lehrberuf flexiblere Konzepte auszuarbeiten. Sie betreffen zum einen mögliche Spezialisierungen, die für das Schulsystem förderlich sind, aber auch flexiblere Gestaltung in der Lern- und Arbeitszeit. Die Unterrichtslektion ist eine zu starre Zeiteinteilung, die weder den Arbeitsaufwand im Kerngeschäft noch in den anderen Berufsaufgaben klar wiedergibt.

Flexibilität ist aber auch in der Zulassung von Quereinsteigern und von Wiedereinsteigern gefragt, die den Beruf in Folge einer anderen Berufstätigkeit verlassen haben. Solche Personen bringen in der Regel nicht nur eine hohe Motivation sondern auch Erfahrungen aus anderen Bereichen mit, von denen die Lernenden aber auch das Schulhausteam profitieren können.

➤ **Zeitgemässes Berufsbild der Lehrpersonen**

Lehrpersonen aller Stufen haben ihre Schülerschaft auf eine veränderte Wirklichkeit vorzubereiten. Dazu benötigen sie selbst aktuelles Wissen und Erfahrungen insbesondere aus den Bereichen Interkulturelle Pädagogik, Umweltbildung, Gesundheitserziehung, aber auch Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung sowie Fragen zur Förderung der sozialen Kohäsion durch das Bildungssystem.

Ein zeitgemässes Bild vom Lehrberuf muss die neuen Aufgaben widerspiegeln, vor die sich Lehrpersonen gestellt sehen. Das veränderte Berufsbild ist gekennzeichnet durch:

- Führung der Schülerschaft in Lerngruppen und Klassen.
- das frühzeitige Erkennen individueller Stärken und Schwächen der Schüler, die Entwicklung individueller Förderpläne und die Unterstützung der Selbststeuerung von Lernbiografien.
- den professionellen Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen, die eine neue Form der Unterstützung beim Kompetenzerwerb und eine veränderte Form der Überprüfung erfordern.
- Den konstruktiven Umgang mit den Ergebnissen interner und externer Evaluation, die Hinweise auf Fördernotwendigkeiten und –möglichkeiten geben.
- den Aufbau und die Pflege von Strukturen, die den Austausch mit vorangehenden, parallel laufenden und nachfolgenden Bildungseinrichtungen sowie die kontinuierliche Einbeziehung der Eltern, der Ausbildungsbetriebe und der Schulgemeinde in den Bildungs- und Erziehungsprozess der Schule erleichtern.
- die Arbeit innerhalb eines Netzwerkes Schule und ihres Umfeldes, um unterschiedliches Expertenwissen für Unterricht und Erziehung zusammenzuführen.
- die Orientierung der Arbeit an kantonsübergreifenden Bildungsstandards und die Überprüfung der Erreichung.
- die Ableitung qualitätsfördernder und Bildungschancen sichernder Massnahmen für Unterricht und Erziehung aus diesen Evaluationen.
- ein verändertes Zeitmanagement, die kollegiale Kooperation und die Teilhabe an der schulischen Gesamtentwicklung.
- Die permanente Weiterbildung.

Eine besondere Herausforderung ist es dabei, die notwendige Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses auch unter den Bedingungen von Teilzeitbeschäftigung zu sichern¹⁵.

➤ **Zusatzaufgaben in den Lehrberufen**

Mit der Einführung der geleiteten teilautonomen Schule hat sich auch der Berufsauftrag der Lehrpersonen gewandelt. Neben der Verantwortung für den Unterricht in der eigenen Klasse tragen die Lehrpersonen als Team auch Mitverantwortung für die Schule als Ganzes. Daraus haben sich für die Lehrpersonen insbesondere folgende neue Aufgaben ergeben:

- **Aufgaben in der Schulentwicklung**

Es geht darum, sich auf vorhandene Qualitäten zu besinnen und diese zu stärken sowie die entwicklungsbedürftigen Bereiche zu erkennen und zu verbessern. Dazu gehören u.a. die Ausgestaltung von Lehrplänen und Lehrmittel, von neuen Unterrichtsmethoden, von Qualifikationsverfahren, von Aus- und Weiterbildungsmodellen, der Elternmitbestimmung, der Schulorganisation und –administration. Die Ausarbeitung solcher Projekte wird dann effektiv und effizient, wenn Lehrpersonen, Behördenmitglieder und Fachleute aus der Forschung zusammenarbeiten. Auch bei der Anpassung der Schule an geänderte Lebens- und Arbeitsrhythmen der Familien durch Lösungsansätze wie Blockzeiten oder Tagesschule wird die Umsetzung erleichtert, wenn die neuen Konzepte kooperativ, d.h. in Aushandlung mit den Beteiligten entwickelt werden.

- **Aufgaben im Bereich der Qualitätssicherung**

Die an einer Schule beschäftigten Personen verantworten, entwickeln und überprüfen weitgehend selbstverantwortlich die Qualität ihrer Schule (Selbstevaluation). Sie überprüfen in erster Linie selber, ob und wie das Gewünschte bzw. das Geforderte an ihrer Schule erreicht wird und legen Rechenschaft darüber ab. Im Führungs- und Qualitätskonzept der Schulgemeinde oder der Schuleinheit wird das Vorgehen in der Qualitätsentwicklung und –sicherung festgehalten. Darin werden auch die entsprechenden Verantwortlichkeiten geregelt. Klare Regelungen der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten erleichtert die Alltagsarbeit. Eigenverantwortung, Selbstüberprüfung und Selbstevaluation haben im Rahmen der Teilautonomie einen zentralen Stellenwert. Lehrpersonen und Schulleitungen nehmen diese Verantwortung zusammen mit den Schulbehörden wahr.

- **Aufgaben im Schulhausteam**

Mit der Institutionalisierung von Unterrichtsteams im Rahmen eines Kollegiums schafft eine Schule für die Unterrichtsentwicklung günstige strukturelle Bedingungen. Arbeiten die Lehrpersonen mehrerer Lerngruppen in Unterrichtsteams zusammen, können sie die Grenzen, an die eine allein arbeitende Lehrperson im Unterricht stösst, weit hinausschieben. Sie können z.B. die Unterstützungsfunktionen auf mehrere Lehrpersonen verteilen, den Räumen spezifische Nutzungen zuweisen, Lerngruppen vorübergehend verändert zusammenstellen und die Zeiteinteilung flexibler gestalten. Im Teamteaching arbeiten zwei oder mehrere Lehrpersonen mit einer Schülergruppe. Die Varianten entstehen durch die unterschiedlichen Funktionen, die die Lehrpersonen dabei übernehmen und durch die flexible Zusammenstellung der Lerngruppen. In Unterrichtsteams erleben

¹⁵ Vgl. <http://www.einblick.dgb.de/hintergrund/2006/19/text02/> 06.02.2007

sich die Lehrpersonen im Unterschied zu Arbeitsgruppen also nicht „nur“ bei vor- oder nachbereitenden Tätigkeiten, sondern direkt bei der Arbeit mit der Schülerschaft. Dies schafft für den Unterricht und für die Professionalisierung der Lehrpersonen zusätzliche Möglichkeiten. Heute ist es für die einzelne Lehrperson kaum mehr möglich, in allen Bereichen die Entwicklung zu verfolgen und auf dem aktuellsten Stand kompetent zu sein. Das Unterrichtsteam kann diese Problematik entschärfen, wenn jede Lehrkraft sich in einem Bereich spezialisiert und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten dem Team zur Verfügung stellt. Um im Unterrichtsteam effektiv und effizient tätig zu sein, ist entscheidend, dass alle im Team arbeiten wollen und dass das Team die Bereitschaft hat, die vorhandenen unterschiedlichen Fähigkeiten tatsächlich zu nutzen. Ist ein Unterrichtsteam zusammengestellt, müssen sich die daran beteiligten Personen zu einem arbeits- und lernfähigen Team entwickeln. Dafür brauchen sie Zeit, unterstützende Funktionen und bei Bedarf punktuelleres, praxisorientiertes Coaching.

- **Aufgaben im Bereich der Sozialisation und Integration**

Der Anteil der Immigranten aus bildungsfernen Schichten ist im Steigen begriffen. Angesichts dieser Fakts stellen sich für die Schule und damit auch für die Lehrpersonen unter anderem die Fragen:

1. Was ist zu tun angesichts der zunehmenden Mehrsprachigkeit im Schulalltag?
2. Was ist zu tun angesichts von Sozialisationsbedingungen, Generationsverhältnissen und Geschlechterrollen zugewanderter Bevölkerungsgruppen?
3. Wie kann die Chancengleichheit der Kinder und Jugendlichen mit Immigrationshintergrund in der Schule und beim Übergang ins Berufsleben gewährt werden?
4. Wie kann die Schule einen Beitrag primär zur Integration der Kinder und sekundär deren Eltern in unsere Kultur leisten?

Unbestritten ist, dass Lehrpersonen auf einen professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der Ausbildung und in der Weiterbildung vorbereitet werden müssen. Sie sind sowohl für die Problematik der Hochbegabten und der Kinder mit Lernproblemen als auch für das Phänomen der Migration und für den Erfahrungshintergrund der Kinder aus Migrationsfamilien zu sensibilisieren. Zu prüfen ist, wie weit andere Fachleute Lehrpersonen im Rahmen der Integrationsbemühungen entlasten können (ACHERMANN 2005).

➤ **Förderung der Attraktivität des Lehrberufs und der Berufslaufbahn**

Die Attraktivität des Lehrberufs steigt in der Regel immer dann an, wenn eine konjunkturelle Baisse eintritt. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich Mangel und Überfluss an Lehrpersonen abgelöst. Vordergründig beeinflussen verschiedene Faktoren den Lehrpersonenmarkt:

1. Anstellungsbedingungen: Z.B. Pflichtpensum, Berufsauftrag, Mitwirkungsmöglichkeit, Anstellungsart.
2. Arbeitsumfeld: Belastung, Schülerzahlen pro Klasse, Infrastruktur, Unterstützungsangebote, Arbeitsklima.
3. Besoldungs- und Marktsituation im Vergleich mit anderen Kantonen und mit der Privatwirtschaft.
4. Qualität der Ausbildung, inklusive der Mobilität im Bildungssektor.
5. Weiterbildungsmöglichkeiten- und Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrberuf.
6. Image des Lehrberufs und der Schule in der Öffentlichkeit.
7. Ressourcen, die der Schule zur Verfügung stehen.

8. Unterstützung durch Politik, Verwaltung und Behörden.

Diese Faktoren entscheiden zugleich auch über die Attraktivität des Lehrberufs. Diese kann enorm gesteigert werden, wenn neben Faktoren wie

- einer gegenüber Konkurrenzberufen angemessenen Besoldung
- eine den grossen Herausforderungen angepassten pädagogischen Ausrüstung
- einen fassbaren und klaren Bildungsauftrag
- eine angemessene Autonomie und Mitbestimmung,
- professionelle Unterstützungsdienste

den neugierigen und leistungswilligen, am Lernen interessierten Lehrpersonen – und die vorliegende Studie beweist, dass es diese gibt – eine dynamische Berufsperspektive geboten wird. Ohne damit gleich an „Karriere“ zu denken, werden künftig eine verlässliche Perspektive der beruflichen Laufbahngestaltung, Funktionswechsel im System bzw. vorgesehene Möglichkeiten des Job-Enrichment und Job-Enlargement zu den Attraktivitätsmerkmalen des Lehrberufs gehören müssen.

➤ Laufbahnmodelle im Lehrberuf

Im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) wurde die „Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Chancen- und Risikoeinschätzung“ von Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Teilschule Zug, im Jahre 2005 durchgeführt¹⁶.

Ziel der Untersuchung war es, Grundlagen zur Einschätzung der Wünschbarkeit von Laufbahnmodellen zu liefern. Deshalb werden einerseits erwartbare Auswirkungen einer Einführung von Laufbahnmodellen aufgezeigt und andererseits aus verschiedenen Perspektiven die heute vorherrschenden Einstellungen und Haltungen zu Laufbahnmodellen erhoben. Die Frage, wie ein optimales Laufbahnmodell für den Lehrberuf in schweizerischen Verhältnissen aussehen müsste, wird in dieser Untersuchung *nicht* beantwortet. Erst wenn eine Abwägung der Chancen und Risiken zum Entschluss führen sollte, die Idee von Laufbahnmodellen weiterzuverfolgen, wäre in einem allfälligen weiteren Schritt ein konkretes Modell aufgrund von vorher definierten Zielsetzungen zu erarbeiten.

Unter dem Begriff „Laufbahnmodell“ wird in dieser Untersuchung eine Verknüpfung der Kompetenzentwicklung einer Lehrperson mit einer Veränderung in der Rolle bzw. Funktion und mit einer Anerkennung verstanden. Das bedeutet, dass Laufbahnmodelle Möglichkeiten für Lehrpersonen institutionalisieren, aufgrund erweiterter Qualifikationen oder besonderer Kompetenzentwicklung neue Funktionen übernehmen, in denen diese zusätzlichen oder speziellen Qualifikationen gezielt eingesetzt werden können und die eine Veränderung in der Anerkennung vorsehen, beispielsweise durch Kommunizierbarkeit der neuen Position oder durch höhere Entlohnung.

Solche Laufbahnmöglichkeiten für Lehrpersonen im Sinne von Veränderungen der Funktion für Lehrpersonen wurden in der Schweiz schon mehrmals thematisiert. Diese Ideen wurden sehr ambivalent diskutiert, die Lehrerschaft reagierte bislang mehrheitlich ablehnend. Diese Ablehnung kann damit begründet werden, dass Laufbahnmodelle einschneidende Veränderungen im Selbstverständnis der Profes-

¹⁶ Vgl. Leutwiler B. Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen und Risikoeinschätzung. Eine Studie erstellt im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB). Zug Juni 2005.

sion zur Folge haben. So ist die weit verbreitete Erwartung, Laufbahnmodelle würden eine Hierarchisierung mit sich bringen, unvereinbar mit dem traditionellen Berufsverständnis, in welchem die Prinzipien Autonomie und der Gleichheit immer noch tief verankert sind.

Die abschliessende Bilanzierung der Studie fasst Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen für den Lehrberuf in der Schweiz wie folgt zusammen:

- Laufbahnmodelle beinhalten eine grosse Chance, die Professionalität des Lehrberufs zu stärken sowie die Qualität von Schule und Unterricht zu erhöhen.
- Laufbahnmodelle haben das Potential zu einem langfristigen Imagegewinn für den Lehrberuf. Allerdings müsste die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Berufsstandes bei einer allfälligen Einführung mit geeigneten Konzepten abgewendet werden.
- Laufbahnmodelle können Perspektiven für innerberufliche Weiterentwicklung bieten. Solche Entwicklungsmöglichkeiten werden von den Berufsleuten genutzt, wenn das Verhältnis von zusätzlichem Aufwand und zu erwartendem Nutzen aus Sicht der Berufsleute stimmt.
- Laufbahnmodelle beinhalten die Chance, die Arbeitszufriedenheit aller Lehrpersonen, insbesondere aber diejenige höherer Laufbahnstufen zu stärken. Zudem beinhalten Laufbahnmodelle ein gewisses Potential zur Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf.
- Laufbahnmodelle können das Risiko beinhalten, von Berufsstand als unverträglich mit der Berufskultur wahrgenommen und deshalb abgelehnt werden. Dieses Risiko wird reduziert, wenn Hierarchien keinen direkten Eingriff in den eigenen Unterricht mit sich bringen.
- Laufbahnmodelle können aber auch die Chance eröffnen, in der Berufskultur die Bedeutung der horizontalen Kooperation in Form gegenseitiger Konsultation unter Professionsmitgliedern zu stärken.

Damit weist die Studie darauf hin, dass eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen auch Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen aufwirft. Solche Grundfragen und damit die Gewichtung möglicher Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen sind normativ zu klären.

2.2.4 Arbeitszeit der Lehrpersonen

In der Diskussion um Belastungen der Lehrarbeit ist der Belastungsfaktor „Arbeitszeit“ eine Art Dauerbrenner. Dabei ist zwischen inoffizieller („nicht sichtbarer“) und offizieller („sichtbarer“) Arbeitszeit, mit anderen Worten: Zwischen der Gesamtarbeitszeit sowie der an Pflichtstundenregelungen bemessenen Arbeitszeit von Lehrpersonen zu unterscheiden. Es ist ein Grundproblem, dass es keine Trennung gibt zwischen Arbeitszeit und Freizeit und demzufolge Regenerationsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Es ist schwierig, als Lehrperson zu entspannen, denn auch am Wochenende wird gearbeitet.

Welches ist die tatsächliche Arbeitszeit der Lehrpersonen und welche Faktoren beeinflussen sie? Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) gab CHARLES LANDERT von der Firma LANDERT FARAGO DAVATZ & PARTNER eine breite Erhebung in Auftrag, um diesen Fragen auf den Grund zu gehen. In der 2006 (2. Auflage) abgeschlossenen, in neun Deutschschweizer Kantonen durchgeführten Untersuchung protokollierten erstmals 1997/98 insgesamt 2576 Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulstufen ihren Arbeitsaufwand¹⁷. Seit der 1. Auflage der dargestellten Untersu-

¹⁷ Vgl. Internet Version, 2.. Auflage www.lch.ch

chung sind im Wesentlichen zwei weitere Studien publiziert worden, welche umfassende Arbeitszeiterhebung bei Lehrpersonen darstellen. Dies sind die Studien von MUMMERT & PARTNER (1999) sowie von FORNECK und SCHRIEVER (2001).

MUMMERT & PARTNER (1999) ermittelten zwischen 1997 und 1998 die durchschnittliche jährliche Arbeitszeit von Lehrpersonen aus Nordrhein-Westfalen, welche je nach Schulstufe zwischen 1`750 bis 1`976 Stunden beträgt. An der Studie beteiligten sich 6`059 Voll- und Teilzeit-Lehrpersonen an 185 Schulen. Die Arbeitszeit wurde in sieben Aufgabenbereichen erhoben und umfasste neben dem Unterrichten einen Katalog von 85 verschiedenen Aufgaben. Die Erfassung beruhte auf einer Selbstdeklaration der täglichen Arbeiten während jeweils 12 Unterrichtswochen in drei Perioden. Fallweise wurde auch die Arbeit während Weihnachts- und Osterferien aufgezeichnet. Die Lehrpersonen beantworteten ausserdem Fragen zur Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung mittels schriftlichem Fragebogen.

FORNECK und SCHRIEVERs (2001) Untersuchungen resultierten auf der Basis von 2`697 beteiligten Lehrpersonen Jahresarbeitszeiten, die zum Teil wesentlich über denjenigen der LCH-Untersuchung liegen. Die ausführliche Dokumentation der Berechnungsverfahren macht die Gründe für die Differenzen nachvollziehbar. Sie liegen wesentlich in der tiefen Teilnahmequote (16%), in der Auswahl der Befragungswochen sowie in der Umrechnung von Befragungsdaten auf die Jahresarbeitszeit. Abgesehen von den errechneten, tendenziell wohl zu hohen Jahresarbeitszeiten kommen die Autoren zu weitgehend identischen Befunden wie die LCH-Studie, deren Ergebnisse im folgenden näher erläutert werden.

➤ **Hohe Arbeitszeit in Schulwochen**

Im Durchschnitt arbeiten Lehrpersonen mit einem Vollpensum 45,8 Stunden in einer regulären Schulwoche und 11,3 Stunden in den Schulferien. Der Umfang eines Vollpensums beeinflusst die Wochenarbeitszeit kaum. Indessen variiert die Wochenarbeitszeit individuell sehr stark. Bei 38% der Vollpensenlehrkräfte (Teilpensenlehrkräfte 26%) resultieren in einer oder beiden erfassten Schulwochen mehr als 48 Arbeitsstunden. Die grosse Unregelmässigkeit der Arbeitszeit in Schulwochen einerseits und Schulferienwochen andererseits lässt sich auch allgemein innerhalb eines Kalenderjahrs beobachten. Die Arbeitszeit von Lehrpersonen mit Wochenpensum von 21 und mehr Lektionen schwankt in regulären Schulwochen zwischen durchschnittlich 51,3 Stunden und 41,7 Stunden. In 32 von 39 ausgewiesenen Schulwochen beläuft sich die Wochenarbeitszeit auf 45 und mehr Stunden. Unter den Wert von 42 Stunden sinkt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit nur, wenn die Kalenderwoche einen Feiertag aufweist bzw. in den Schulferien.

➤ **Überproportionale Arbeitszeit bei Teilpensen**

Augenfällig ist, dass die Jahresarbeitszeit bis zu einem Pensum von 22 Lektionen pro Woche stetig ansteigt, auf diesem Niveau aber bereits praktisch den Plafond von rund 1900 Jahresstunden erreicht, der auch bei grösseren Wochenpensum nur im Ausnahmefall wesentlich überschritten wird. Über alle Unterrichtsstufen gerechnet, nehmen Unterrichtszeit sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts praktisch drei Viertel der Lehrerarbeitszeit in Anspruch. Andere Tätigkeiten wie die langfristige Planung und Auswertung des Unterrichts, Betreuungs- und Beratungsfunktionen, Weiterbildung und die Gemeinschaftsarbeit machen zusammen 22% der Arbeitszeit aus. 5% kommen für administrative Arbeiten hinzu.

➤ **Arbeitszeit der Lehrpersonen ist abhängig von gemeinschaftlichen Aufgaben und ausserschulischen Engagements**

Die Übernahme von gemeinschaftlichen Aufgaben (z.B. Betreuung Bibliothek, EDV-Koordination, usw.) erhöht in der Regel die Jahresarbeitszeit, je nach Stufe und spezifischer Aufgabe allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Fast jede fünfte Lehrperson (18%) übt keine entsprechende Funktion aus. 31% haben eine, 28% deren zwei und knapp jede vierte Lehrperson (23%) drei und mehr gemeinschaftliche Aufgaben inne. Wie viel Zeit für die berufliche Tätigkeit aufgewendet wird, steht auch in einem Zusammenhang mit den Aktivitäten ausserhalb der Schule. Wer gar keine ausserschulischen Verpflichtungen hat, arbeitet mehr für die Schule. Darüber hinaus gibt es aber Lehrpersonen - insgesamt etwa 8% - , die zwei und mehr Verpflichtungen ausserhalb der Schule wahrnehmen und eine weit über dem Durchschnitt liegende Jahresarbeitszeit ausweisen.

➤ **Arbeitszeit praktisch unabhängig von Alter und Dienstalter**

Lehrpersonen erreichen in den ersten beiden Jahren ihrer beruflichen Biografie fast den höchsten Wert der Jahresarbeitszeit überhaupt. Auffallend ist die Gleichmässigkeit der Jahresarbeitszeit über alle Phasen der beruflichen Biografie. Zieht man das Lebensalter zum Vergleich hinzu, zeigt die LCH-Studie, dass die Jahresarbeitszeit mit dem Alter tendenziell leicht ansteigt. Volksschullehrpersonen bis 30 Jahre arbeiten durchschnittlich 1902 Stunden, zwischen 31-40 Jahren 1914 Stunden, zwischen 41-50 Jahren 1922 Stunden und mit 51 und mehr Jahren 1981 Stunden. Das kann damit zusammenhängen, dass die familiären Aufgaben die jüngeren Lehrpersonen stärker beanspruchen.

➤ **Grosse Klassen beeinflussen Arbeitszeit spürbar**

Die Jahresarbeitszeit steigt mit der Klassengrösse. Die tiefste Jahresarbeitszeit weisen Primarlehrpersonen mit 21-22 Schüler auf. Lehrpersonen mit grossen Pensen fühlen sich subjektiv allgemein stärker belastet als Lehrpersonen mit kleineren Pensen. Lehrkräfte mit 29 und mehr Wochenlektionen fühlen sich insbesondere im Bereich Unterricht, Vor- und Nachbereitung sowie Elternkontakt häufiger belastet als die Kolleginnen und Kollegen mit kleinerem Pensum.

➤ **Empfehlungen**

Der LCH-Bericht über die Lehrerarbeitszeit enthält unter anderen, folgende Empfehlungen:

- Das Thema Pensenreduktion soll in der fachlichen und öffentlichen Debatte forciert werden. Dabei soll die Argumentation auf der veränderten und sich verändernden Aufgaben- und Anforderungsstruktur der Unterrichtsberufe aufgebaut werden.
- Die kantonalen Besoldungs- und Weiterbildungsverordnungen werden in Bezug auf die Situation der Teilpensen-Lehrkräfte kritisch evaluiert.
- Der Ansatz „Pensenpool“ wird in innovativen Schulgemeinden und in Zusammenarbeit mit den Kantonen pilotmässig eingeführt und evaluiert.
- Von den Kollegien sollen die Rollenverteilung und die zuwenig gleichmässig verteilte Lehrerarbeit im Team sowie die fallweise Belastung der Mitglieder analysiert und solidarische Lösungen für eine möglichst ausgeglichene Aufgabenverteilung erarbeitet werden.
- Das Thema „Arbeitszeit und Belastung“ soll von der Schulleitung periodisch traktandiert werden und sie soll Verfahren entwickeln, wie das Team mit Perioden der übermässigen, aber auch unterdurchschnittlichen Belastung umgehen wird.

- Die Lehrerinnen und Lehrer handeln je Schulhaus, aber auch in einer ganzen Schulgemeinde bzw. Schulquartier aus, was für gemeinsame Zeitfenster sie brauchen, um kollegiale Themen und Vorhaben zu behandeln und in welchen Intervallen sie diese Zeit bereitstellen wollen.

Erfreulich ist, dass einige Empfehlungen bereits umgesetzt wurden oder zumindest in aktuellen Diskussionen Einzug gefunden haben, dies auch im Zusammenhang mit dem vom LCH publizierten Handweiser „Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer“ (LCH 2002), der viele Empfehlungen LANDERTs in Form von Anleitungen zur praktischen Umsetzung wiedergibt. Insbesondere die Aspekte *Pensenreduktion*, *Pensenpool* und eine *gemeinsame Verwendung von Schulferienzeit* wurden und werden öffentlich debattiert und sind teilweise auch bereits umgesetzt.

➤ Weitere Ergebnisse der oben zitierten Arbeitszeituntersuchungen

- Die Arbeitszeit steht nicht in einem linearen Zusammenhang mit dem Pflichtpensum einer Lehrkraft. Teilpensenlehrkräfte arbeiten im Vergleich zu Vollpensenlehrkräften und gemessen an der Pflichtstundenzahl relativ mehr (MUMMERT & PARTNER 1999).
- Der Arbeitsaufwand ist in der Altersklasse der 38-45jährigen Lehrpersonen am grössten. Die 54-64jährigen Lehrkräfte weisen einen vom Gesetzgeber beabsichtigten, geringeren Arbeitsaufwand (Entlastungslektionen) auf (FORNECK und SCHRIEVER 2001).
- Das Klassenlehramt stellt eine Zusatzbelastung dar, welche sich auch in der Arbeitszeit widerspiegelt (FORNECK und SCHRIEVER 2001).
- Schulleiter und Lehrpersonen mit Zusatzfunktionen haben trotz Pensenreduktion eine überdurchschnittliche Jahresarbeitszeit (MUMMERT & PARTNER 1999).
- Mit zunehmendem Alter reduziert sich die in den Schulferien geleistete Arbeitszeit (FORNECK und SCHRIEVER 2001).
- Je höher die Schulstufe, desto länger die Arbeitszeit pro Woche (FORNECK und SCHRIEVER 2001).
- Der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ist abhängig vom unterrichteten Fach. Generell steigt der Aufwand mit zunehmender Schulstufe (FORNECK und SCHRIEVER 2001).

2.2.5 Schlussbemerkungen

Eine Diskussion über die veränderte Verwendung der Lehrerarbeitszeit drängt sich auf. Die Arbeitszeit von Lehrpersonen erreicht oder übersteigt das Niveau von anderen Angestellten im öffentlichen Dienst. Im Gegensatz zu vielen öffentlichen Funktionen wird der Wert von rund 1900 und mehr Jahresstunden nicht in gleichförmiger Intensität produziert; die Arbeitszeit schwankt sehr stark und zwar sowohl im Schulsemester als auch zwischen Schule und Schulferien und innerhalb der Woche.

Am Beispiel Teilpensenlehrkräfte und der älteren Lehrpersonen konnte die LCH-Studie aufzeigen, dass die via Pensumsreduktion bzw. Altersentlastung „gewonnene“ Zeit in den meisten Fällen wieder investiert wird, vor allem in die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Wer sich im Schulsemester besonders stark verausgabte, arbeitet in den Schulferien tendenziell weniger. Umgekehrt ist der Einsatz von Teilzeitlehrpersonen in den Ferien im Vergleich zu Vollpensenlehrkräften relativ hoch. Typisch erscheint also, dass die Jahresarbeitszeit von Lehrpersonen mit eher kleinen Pensen kaum wesentlich unter denjenigen der übrigen Lehrkräfte liegt. Es scheint eine physische und psychi-

sche Belastungsgrenze zu geben, die von Lehrpersonen kaum längere Zeit überschritten wird.

Mit Blick auf die für die verschiedenen Arbeitsbereiche verwendeten Zeitanteile vermutet LANDERT (2006), dass in mindestens drei Bereichen zu wenig Raum zur Verfügung steht und sich deshalb Massnahmen zu einer neuen Aufteilung der Lehrerarbeitszeit aufdrängen:

- Minimal scheinen die Aufwendungen für die individuelle Beratung und Betreuung von SchülerInnen und Schülern, den Kontakt mit den Eltern und schulischen Beratungsdiensten. In welcher Qualität und mit welchen Ergebnissen ist Elternarbeit möglich, wenn Lehrpersonen dafür pro Familie jährlich zwei Stunden zur Verfügung haben? Den Fachleuten für Erziehung und Bildung muss für die optimale Förderung eines Kindes und den Kontakt mit den Familien mehr Zeit einräumen.
- Unsicher sind die Autoren auch bzgl. des Bereichs der Weiterbildung, der nur deshalb 4% der Lehrerarbeitszeit erreicht, weil Gymnasiallehrkräfte einen überdurchschnittlichen Weiterbildungsanteil von 8% Anteil ausweisen.
- Und schliesslich fragen sich die Autoren, ob einem Lehrerkollegium zwei Stunden pro Woche genügen, um eine zeitgemässe und entwicklungsfähige Schule zu gewährleisten.

Es kann sein, dass den planenden Instanzen bei der Beschäftigung mit der Lehrerarbeitszeit das alte Bild vom „Schulmeister“ und „Ferientechniker“ im Wege steht und dass davon ausgegangen wird, der (oft zugebilligten) Belastung im Schulsemester stünden ja 12 Wochen Ferien als Ausgleich gegenüber. Die Daten der LCH-Studie laden ein, von diesem wenig aussagekräftigen Bild abzukommen und die Diskussion um die Rahmenbedingungen der Schule und des Lehrberufs differenziert und auf sachlicher Basis zu führen.

Die Bildungsdirektionen einzelner Kantone entwickelten bereits Arbeitszeitmodelle mit Berücksichtigung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche bzw. formulierten den Berufsauftrag für Lehrpersonen entsprechend. Schliesslich gab die Untersuchung des LCH Anstoss zu mehreren weiteren Erhebungen zur Arbeitszeit sowie Lehrerbelastrung und –beanspruchung. Welche Veränderungen sich letztlich durchsetzen und von den Betroffenen akzeptiert werden, wird sich wohl erst in ein paar Jahren zeigen.

2.3 Theorien der Arbeitszufriedenheit

„Wird Gelingen mit Erfolg in der Arbeit gleichgesetzt, dürfte das Eingeständnis von Unzufriedenheit mit der Arbeit leicht mit Erfolglosigkeit gleichgesetzt werden“ (TEMME 1993).

Die vorangehenden Ausführungen haben aufgezeigt, dass die Menschen der heutigen Zeit in ihrem Beruf mehr sehen als nur das „Brötchen-Verdienen“. Der Beruf soll auch Freude machen und einem mit Zufriedenheit erfüllen. Jeder Vorgesetzte wünscht sich zufriedene Mitarbeiter, jeder Mitarbeiter zufriedene Vorgesetzte. Jede Lehrperson wünscht sich zufriedene Schüler und alle Schüler wünschen sich eine zufriedene Lehrkraft.

Arbeitszufriedenheit gilt nicht nur als zentrale Anzeige für die Qualität der Arbeitsleistung, sondern ebenso für die allgemeine Lebensqualität (BRUGEMANN 1975, MERZ 1979). Psychische Lebensqualität ist ein Ziel, das sowohl Interessen von Arbeitgebern als auch Arbeitnehmenden abdecken soll. Damit wird Arbeitszufriedenheit zum wichtigen, weithin akzeptierten gesellschaftspolitischen Bedürfnis.

Aber was heisst es, mit seiner Arbeit zufrieden zu sein? Was bedeutet Zufriedenheit im Zusammenhang mit beruflicher Tätigkeit? Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist die Tatsache, dass im Zusammenhang mit den Arbeitszufriedenheitsmodellen der Terminus der „Fluktuation“ (= Wechsel des Arbeitsplatzes) einen besonderen Stellenwert erhält. Wird doch oft unterstellt, wer zufrieden ist, bleibt seinem Beruf treu. Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit leistet nach BAILLOD/SEMMER (1994, 159) den grössten direkten Beitrag zur Vorhersage der Fluktuationsabsicht. Spielt die Arbeitszufriedenheit auch im Zusammenhang mit dem Berufswechsel von Lehrpersonen eine Rolle?

Seit über fünfzig Jahren wird auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheit geforscht. Seither liegt das Hauptinteresse der Wissenschaft darin, einen brauchbaren Indikator für Fluktuationsverhalten zu erhalten (SIX & ECKES 1991, 21). Arbeitszufriedenheit ist zu einem der zentralen Konstrukte der der Fluktuationsforschung geworden. Ein breitgefächertes Angebot an Theorien, Masseinheiten, Messinstrumenten und Daten ist verfügbar. Ausserdem ist die begriffliche und operationale Fassung dieses Konstrukts wie auch seine Ergebnisse äusserst vielfältig.

Folgende Ansätze werden im Folgenden beschrieben:

- Die Motivationstheorie von MASLOW
- HERZBERGs Theorie der Arbeitsmotivation – Zwei-Faktoren-Theorie
- Die Equity-Inequity-Theorie der Arbeitszufriedenheit nach ADAMS
- VROOMs kognitive Theorie der Arbeitsmotivation und der Arbeitszufriedenheit
- Arbeitszufriedenheitsformen von BRUGEMANN
- Das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen von BÜSSING

Abschliessend sollen einige Ausführungen zur Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit, insbesondere zur Vernachlässigung der Arbeitsemotionen, gemacht werden.

In diesem Abschnitt geht es in einem ersten Punkt darum, eine Übersicht über die bedeutendsten Theorien im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheitsforschung zu geben, die in den 70-er Jahren im Rahmen der Forschungen zur Humanisierung des

Arbeitslebens eine grosse Bedeutung als subjektiver Indikator für das Erleben von Arbeit bekam. In dieser Zeit wurde deutlich, dass neben objektiven (wissenschaftlichen) Kriterien für humane Arbeitssituationen auch subjektive Bewertungen zu berücksichtigen sind. Damals fehlte ein Indikator für eine möglichst umfassende subjektive Beurteilung des Erlebens von Arbeit und Arbeitsgestaltung. Diese Lücke schien zunächst durch Einführung des Konstruktes der Arbeitszufriedenheit geschlossen zu sein.

Der Stand der Theoriebildung zur Arbeitszufriedenheit und zur Arbeitsmotivation stammt grösstenteils aus der Motivations- und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Mit Allgemeiner Arbeitszufriedenheit ist die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation im Ganzen, insgesamt gemeint.¹⁸ Die Mehrzahl der theoretischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit sind zur Klasse der Motivationstheorien zu rechnen (nicht selten fliessen die Begriffe Motivation und Zufriedenheit ineinander). Sie unterstellen Beziehungen zwischen Motivationsaufbau und Handlungssequenzen.

Die Theorien stimmen darin überein, dass Bedürfnisse oder Motive bzw. deren Realisierungsgrad für Arbeitszufriedenheit kennzeichnend sind. SIX & KLEINBECK (1989, 379) sehen einen Grund für diese „auffallend theoretische Monokultur in dem primären Interesse an dem Zusammenhang zwischen Motivation und Handlung, zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung“. Angesichts der Tatsache, dass Mitarbeitende ein immer wichtigeres unternehmerisches Erfolgspotential darstellen, ist deren subjektive Bewertung der Arbeitssituation bedeutsam.

Auch die Qualität einer Schule hängt in hohem Masse von der betreffenden Lehrperson ab. Es muss daher auch im Interesse aller Beteiligten sein, die subjektiven Bewertungen, welche die Lehrkräfte ihrer Arbeitssituation beimessen, zu kennen.

In Anlehnung an den Motivationsbegriff wird Arbeitszufriedenheit einerseits als „Bedürfnisbefriedigung“, als „angenehmer, emotionaler Zustand“ als „aufgehobene Soll-Ist-Differenz“, als das „Erreichen bestimmter Werte“, als „Gleichgewichtszustand“, als eine „positive Einstellung zur Arbeit bzw. zu bestimmten Aspekten der Arbeit“ oder andererseits als das „Ergebnis eines komplexen Informationsverarbeitungsprozesses“ begriffen (NEUBERGER/ALLERBECK 1978). Daraus lässt sich schliessen, dass keine allgemein anerkannte Begriffsdefinition existiert, sondern dass abhängig vom theoretischen Standort und Forschungsinteresse, AZ als emotionaler Zustand, als Einstellung, als Motiv oder als Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird.

Es dominieren jene Ansätze, die Arbeitszufriedenheit als Einstellung behandeln. Damit ist gemeint, dass Bedürfnisse und Motive bzw. deren Realisierungsgrad für die Arbeitszufriedenheit gewichtet werden.

¹⁸ Und somit nicht differenziert nach spezifischen Einzelzufriedenheiten (mit bestimmten Aspekten der beruflichen Tätigkeit und beruflichen Arbeitsbedingungen).

2.3.1 Die Motivationstheorie von MASLOW

➤ Ausgangspunkt und Anspruch

Nach wie vor verweisen Darstellungen zur AZ auf das Motivationsmodell von MASLOW. Sein Ziel war es, eine Theorie zu formulieren, die in der Lage ist, die Motivation des gesunden Menschen zu erklären. Welche Bedürfnisse müssen befriedigt sein, um Zufriedenheit zu bewirken? Die von ihm entwickelte Theorie stützt sich auf Ergebnisse psychologischer und klinischer Beobachtung sowie experimentalpsychologischer Befunde. MASLOW kennzeichnet seinen Ansatz als eine „ganzheitlich-dynamische“ Theorie.

➤ Die Theorie der Motivationsinhalte

MASLOW hebt fünf Gruppen von Motivationsinhalten als sogenannte Grundbedürfnisse (basic needs) hervor:

- Physiologische Bedürfnisse (physiological needs)

Es handelt sich dabei um alle jene Bedürfnisse, die der Aufrechterhaltung eines normalen Organismuskreislaufes dienen. Ihr Auftreten regelt sich nach dem Homöostaseprinzip des Organismus und wird als körperlicher Mangelzustand erlebt. Sie sind im Vergleich zu den anderen Bedürfnissen am leichtesten zu bestimmen und abzugrenzen, da ihre physische Basis bekannt ist.

- Sicherheitsbedürfnisse (safety needs)

Diese Gruppe umfasst jene Bedürfnisse, die auf die Herstellung von „Struktur, Ordnung, Recht und Grenzziehung hinauslaufen (MASLOW 1970, 39). Sie treten als Verlangen nach Sicherheit und Beständigkeit, Überblick und Einsicht in Zusammenhänge, Schutz, Freiheit von Furcht, Angst und Chaos auf.

In ihrer primären Bedeutung treten die Sicherheitsbedürfnisse nur in Katastrophenfällen, z.B. im Krieg oder in Extremsituationen auf. Beim normalen Erwachsenen seien sie kulturspezifisch überformt wirksam: Als Bedürfnis einen sicheren Job, ein Sparkonto und Versicherungen verschiedenster Art zu haben. Aber auch als Bevorzugung des Bekannten gegenüber dem Fremden und Unerforschten, als Verlangen nach Orientierung und Interpretation durch Übernahme einer Weltanschauung oder durch Entwicklung von Meinungen und Standpunkten.

- Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse (belongingness and love needs)¹⁹

Bedürfnisse, die dieser Gruppe angehören, zielen auf das Abgeben und Empfangen von Sympathie. MASLOW weist auf den geringen Grad gesicherter Kenntnisse auf diesem Gebiet hin. Ansätze seien in der kulturspezifischen Dichtkunst, in Kinderpsychologie und Soziologie zu suchen.

Für diesen Bedürfnisbereich bestehen nach MASLOW besondere Probleme. Begründet seien diese in der Ambivalenz, mit der die Gesellschaft dem Kontakt- und Sympathiebereich gegenüberstehe und in den vielerlei Beschränkungen, die durch den Zwang zur Steuerung des entsprechenden Ausdrucksverhaltens und anderweitige Normen dem Einzelnen auferlegt werden. Von da aus seien die Bewegungen der T-Groups,

¹⁹ In der organisations- bzw. betriebspsychologischen Literatur wird hierfür häufig der Begriff „soziale Bedürfnisse“ benutzt.

Gangs, usw. zu sehen, in denen sich die Aktualität dieser Bedürfnisse niederschlägt und ihren Ausdruck suche. Die ursprünglichen, direkten Befriedigungsmöglichkeiten würden ausser durch Zwänge aus dem kulturellen Normensystem durch die allgemeine Mobilität im Zeitalter der Industrialisierung erschwert. Sie mache es fast unmöglich, „Wurzeln zu schlagen“ und zwingt Menschen immer wieder, Bezugsgruppen aufzugeben.

- Achtungsbedürfnisse (esteem needs)

MASLOW charakterisiert die Achtungsbedürfnisse allgemein dadurch, dass ihre Befriedigung zu Selbstvertrauen und Wertbewusstsein, ihre Frustration zu Minderwertigkeitsgefühlen, Gefühlen der Hilflosigkeit und zu neurotischen Fehlentwicklungen führe. Er nennt zwei Gruppen von Achtungsbedürfnissen:

- (1) Bedürfnisse nach Stärke und Erfolg, Geschicklichkeit und Kompetenz, Unabhängigkeit und Freiheit sowie den Wunsch, das Vertrauen anderer Menschen zu verdienen.
- (2) Bedürfnisse, die eher auf die Bestätigung von Aussen hinzielen, nämlich auf Prestige, Status, Ansehen, Einfluss und Beachtung.

- Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung (needs for self-actualization)

Nach MASLOW ist die Variation der konkreten Erlebnis- und Ausdrucksweisen der Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung wesentlich grösser als bei den bisher genannten Bedürfnissen. Seinen Ausführungen lässt sich zur zusammenfassenden Charakterisierung der Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung lediglich folgendes entnehmen: Kennzeichen aller denkbaren und beobachtbaren Formen ist jeweils das Verlangen des Individuums zu verwirklichen, was es potentiell ist, d.h. seine potentiell gegebenen Fähigkeiten und Funktionsmöglichkeiten zu entfalten.

➤ **Die Theorie der Motivationsdynamik**

Voraussetzungen der Bedürfnisbefriedigung

MASLOW unterstreicht einige Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit Bedürfnisse überhaupt ausgedrückt und schliesslich befriedigt werden können. Es sind dies:

- Die Freiheit sich ungehindert zu äussern, als Redefreiheit und als Möglichkeit, jedes andere angemessen erscheinende Ausdrucksverhalten einzusetzen.
- Die Freiheit des Handelns, solange niemand anderer dadurch Nachteile erfährt. Dazu gehören auch die Möglichkeit sich ungehindert Informationen zu beschaffen und das Recht bzw. die Möglichkeit sich gegebenenfalls zu verteidigen.

Ohne diese Voraussetzungen ist nach MASLOW eine angemessene Befriedigung von Bedürfnissen gefährdet oder gar nicht möglich. Je nach dem Grad der Beschränkung sind neurotische Fehlentwicklungen nicht auszuschliessen.

Die Definition der „angemessenen Bedürfnisbefriedigung“

MASLOW versteht seine Theorie der Motivationsinhalte als eine „Theorie der Ziele“ und zwar der Ziele des Organismus (ebd., 63). Die grundsätzliche Befriedigung eines Bedürfnisses, die dem Gleichgewicht des Organismus dient, sei daher nur durch „intrinsisch wirksame“ Mittel und Wege zu erreichen. Mittel und Wege sind nach MASLOW intrinsisch wirksam, wenn sie dem jeweiligen Bedürfnisziel „innerlich angemessen“ sind. Die „gesunde“ Bedürfnisbefriedigung ist demnach die, die funktional den Zielen des Organismus dient, die sich in dem jeweiligen Bedürfnis anzeigen.

➤ **Das Prinzip der Bedürfnisentfaltung nach dem hierarchischen Modell**

Die These von der hierarchischen Aktualisierungsabfolge der Motive ist neben deren inhaltlicher Gliederung wichtigster Bestandteil der MASLOWschen Theorie. Diese These besagt, dass die elementarsten Bedürfnisse zuerst wirksam werden und ferner, dass die Inhalte jeder „nächsthöheren“ Ebene jeweils erst dann Bedeutung erlangen, wenn die Bedürfnisse vorgeordneter Stufen in gewissem Ausmass befriedigt sind.

Welche der oben beschriebenen Bedürfnisthematiken für ein bestimmtes Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt eine akute Rolle spielen, hängt dementsprechend davon ab, welche Bedürfnisse in welchen Ausmass zu diesem Zeitpunkt bereits befriedigt sind. Die Vorstellung vom hierarchischen Auftreten meint jedoch nicht, dass vorgeordnete Bedürfnisse völlig befriedigt sein müssen, ehe eine neue Thematik auftreten kann. Vielmehr geht MASLOW davon aus, dass, je länger und je regelmässiger Bedürfnisse etwa der Ebene 1 befriedigt werden, zunehmend Bedürfnisse der Ebene 2 Aktualität erlangen (ebd., 54).

Die beschriebenen Hauptthemen der Motivation wären danach in folgender Entwicklungshierarchie zu sehen:

Höchste Stufe: Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung
4. Stufe: Achtungsbedürfnisse
(Selbstachtung, Achtung durch andere)
3. Stufe: Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse
2. Stufe: Sicherheitsbedürfnisse
Niedrigste Stufe: Physiologische Bedürfnisse

Durch die hierarchische Bedürfnisentfaltung erhält das Motivationsgeschehen thematische Akzente. Andere, früher entwickelte Interessen können doch durchaus weiterhin wirksam bleiben.

MASLOW geht in diesem Zusammenhang noch auf typische, weil in den westlichen Gesellschaften häufig beobachtbare Abweichungen von der dargestellten Norm der Bedürfnisentfaltung ein (ebd., 51 ff.):

- Fixierung auf eine Grundbedürfnisthematik trotz genügender Befriedigungsmöglichkeiten als Folge rascher Mittelabwertung:

Mittel, die der Bedürfnisbefriedigung dienen könnten und früher gedient haben verlieren an Reiz und büssen ihren befriedigenden Charakter für die Person ein. Folglich werden immer neue Mittel gesucht, z.B. Kleidung, Nahrungsmittel usw.

- Völlige Aufgabe einer Bedürfnisthematik aufgrund von Übersättigung:

Durch Übersättigung in einem Bedürfnisbereich kommt es zu einer Entwertung der entsprechenden Bedürfnismittel, z.B. im Hinblick auf Sicherheit, soziale Bedürfnisse, Prestige.

➤ Die Bedeutung der Bedürfnisbefriedigung

Neue Bedürfnisse entwickeln sich nach dem Hierarchiemodell, abgesehen von den erwähnten Ausnahmen, nur dann, wenn vorgelagerte Bedürfnisse bis zu einem gewissen Ausmass befriedigt sind. Daher erhöht sich im typischen Fall jedes Mal wenn ein konkretes Bedürfnis befriedigt wird, die Chance, dass neue Bedürfnisse einer höheren Bedürfnisebene zum Zuge kommen können. Da sich gezielte Wahrnehmung und Aufmerksamkeit bei veränderten Bedürfnissen ebenfalls auf andere Dinge und Vorgänge als neue Möglichkeiten der Befriedigung konzentrieren, verändern sich auch die Interessen. Die Befriedigung eines Grundbedürfnisses führt also schliesslich zur Bedürfnis- und Interessenerweiterung. Andererseits sinkt das befriedigende Bedürfnis, motivationaldynamisch betrachtet, d.h. es wirkt nicht mehr motivierend und organisierend (ebd., 57).

Hinsichtlich der Befriedigungsmöglichkeiten werden für die Situation einer solchen Bedürfnisveränderung aufgrund vorausgehender Befriedigung folgende Erscheinungen als charakteristisch hervorgehoben:

- Die Überschätzung der Befriedigungsmittel für ein Bedürfnis, das drängend geworden, aber noch unbefriedigt ist
- Die Unterschätzung der Befriedigungsmittel für ein noch unbefriedigtes, aber weniger drängendes Bedürfnis
- Die Unterschätzung oder Abwertung der Befriedigungsmittel für bereits befriedigte Bedürfnisse (ebd., 60).

Aus dem Mechanismus der Abwertung erklärt MASLOW die beiden grundsätzlichen verschiedenen Varianten der Weiterentwicklung bei materiellem, aber auch psychologischen Wohlstand:

- Die Entwicklung höherer Bedürfnisse und Erschliessung neuer Befriedigungsmöglichkeiten und im Gegensatz dazu
- Die Verhaftung in der erreichten Bedürfnisebene, die aufgrund der Abwertung bekannter Befriedigungsmöglichkeiten mit der Suche nach immer neuen Mitteln verbunden ist.

Eine weitere Konsequenz der Befriedigung eines Grundbedürfnisses und der Ablösung durch eine neue Thematik ist nach MASLOW auch darin zu sehen, dass mit der Änderung des Wertsystems und den neuen Interessen neue Erfahrungs- und Lerninhalte relevant werden. Damit ändern sich auch die kognitiven Kapazitäten. Dadurch werde auf die Bedürfnisbefriedigung als einen Weg der Entfaltung von Interessen und kognitiven Kapazitäten verwiesen, der sich pädagogisch nutzen lasse (ebd., 61).

MASLOWs zusammenfassende Wertung geht dahin, dass jede konkrete und intrinsische Bedürfnisbefriedigung zur Stärkung des Gleichgewichts und zur Sicherung der gesunden Weiterentwicklung des Individuums beiträgt.

➤ **Folgen der Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der Grundbedürfnisse insgesamt**

Da ein befriedigtes Bedürfnis für die aktuelle Motivation in einem gegebenen Augenblick unwirksam ist, hat ein Mensch der hinsichtlich der Grundbedürfnisse befriedigt ist, dieser Theorie zufolge keine Bedürfnisse nach Anerkennung, Liebe oder Sicherheit mehr, die in seine Motivation eingehen. MASLOW geht offenbar davon aus, dass lediglich auf der obersten hierarchischen Bedürfnisstufe – dem Streben nach Selbstverwirklichung – derartige Sättigungsprozesse nicht eintreten und dass auf dieser Ebene eine fortlaufende Entfaltung denkbar sei.

Der gesunde, prinzipiell befriedigte Mensch im oben beschriebenen Sinne sei, so MASLOW, motiviert durch das Bestreben, alle seine Potenziale und Kapazitäten zu entfalten. Er wolle sich vor allem auf die verschiedensten Weisen selbst verwirklichen. Wenn dies nicht der Fall sei, also andere Grundbedürfnisse ein akutes Thema der Motivation darstellten, so handle es sich um Symptome ähnlich den Körpersymptomen plötzlich auftretenden Salz- oder Kalziumhungers (ebd., 58).

Das bedeute andererseits, so argumentiert MASLOW, dass die „kühne Überlegung“ angebracht sei, jeder, der hinsichtlich seiner Grundbedürfnisse irgendwie eingeengt werde, müsse schlicht als krank bezeichnet werden, wie jemand, der an Vitaminmangel leide.

Für den konkreten Erfahrungsbereich muss daher gleichbleibende Gesundheit ausgeschlossen und vielmehr ein „relativer Grad“ von Gesundheit angenommen werden. Nach MASLOWS „Concept of Gratification Health“ (ebd., 64) korrespondiert der Grad der psychischen Gesundheit mit dem Stand der Bedürfnisbefriedigung und der in Abhängigkeit davon entwickelten Motivation.

Bedürfnisbefriedigung, wie sie hier als Voraussetzung gilt, bedeutet im Entwicklungsverlauf rechtzeitige, funktionale Befriedigung der Basisbedürfnisse. MASLOW verweist darauf, dass durch das Schicksal der Basisbedürfnisse im individuellen Lebenslauf die Entwicklungschancen und damit der Grad seelischer Gesundheit determiniert seien.

➤ **Zur gesellschaftlichen Bedingtheit der Motivationsentwicklung**

Nach MASLOW kann eine fundamentale Frustration der Grundbedürfnisse der Individuen, die eine Weiterentwicklung zum Streben nach Selbstverwirklichung aufhält, nur von äusseren Kräften bewirkt werden. Für prinzipiell jedes Individuum wird nämlich eine natürliche Entwicklungstendenz entsprechend der hierarchischen Anordnung der Grundbedürfnisse angenommen.

Da für eine gesunde Entwicklung lediglich ein relativer Grad von Befriedigung der Grundbedürfnisse im Laufe der individuellen Entwicklung aus nicht starr festgelegten Quellen postuliert werde, müsse die psychische Krankheit eines Individuums mit einer Krankheit der Gesellschaft zusammenhängen, die diese Quellen nicht erschliesst oder zugänglich erhält.

Eine gesunde Gesellschaft wäre nach MASLOW die, die ihren Angehörigen die Verwirklichung aller Grundbedürfnisse ermöglicht. Ausser dem Bedürfnis nach Selbstaktualisierung – der höchsten hierarchischen Bedürfnisebene – hätten die Grundbedürfnisse dann keine akute Bedeutung mehr in der Motivation.

➤ **McGREGORs Anwendung der MASLOWschen Theorie auf Fragen der Arbeitsmotivation**

Für eine direkte Übertragung der Theorie von MASLOW auf die Arbeitsmotivation hat sich am stärksten McGregor (1957, 1960) eingesetzt. Durch die Widerlegung einer aus der Managementpraxis abgeleiteten „Theorie X“ mit Argumenten im Sinne von MASLOW und die Formulierung der „Theorie Y“ als Konsequenz daraus, brachte er den Ansatz auf einige verständliche und einleuchtende Formeln.

Zwar beziehen sich die von McGREGOR dargestellten Theorien X und Y auf die Aufgaben des Managements, jedoch behandeln beide die Motivationen der Arbeitenden. Insofern handelt es sich um eine Auseinandersetzung darüber, welche Bedürfnisse Arbeitende mit der Arbeit verbinden, welche Ziele demnach der Befriedigung und Zufriedenheit dienen müssten.

➤ **Fehlschlüsse hinsichtlich der Arbeitsmotivationen**

Die von McGREGOR formulierte Theorie X geht von folgenden hier relevanten Prämissen aus (ebd., 1957):

- Bezüglich des Personals bestehe die Aufgabe des Managements darin, seine Leistungen zu steuern, es zu motivieren, zu kontrollieren und das Verhalten im Sinne der betrieblichen Ziele zu beeinflussen.
- Ohne diese Aktivitäten des Managements ständen die Arbeitnehmer den Betriebszielen passiv gegenüber oder leisteten sogar Widerstand. Daher müsse überzeugt, belohnt, bestraft, kontrolliert und das Verhalten insgesamt gesteuert werden. Deshalb besteht Management auch in der Aufgabe, unterstellte Manager und Arbeitende zu lenken.

Hinter diesen Annahmen steckt nach McGREGOR folgendes Bild vom Arbeitnehmer:

- Der Durchschnittsmensch ist von Natur aus träge und arbeitet so wenig wie möglich.
- Er besitzt keine Einsatzbereitschaft, verabscheut Verantwortung und zieht es vor, geführt zu werden.
- Er ist von Natur aus egozentrisch und Zielen einer Organisation gegenüber gleichgültig.
- Er steht Veränderungen von Natur aus negativ gegenüber.

➤ **Konsequenzen dieser Fehlschlüsse**

MASLOWs Motivationstheorie bildet für McGREGOR ausdrücklich die Grundlage für die Gegenposition. Sämtliche der von MASLOW postulierten Grundbedürfnisse müssten nach McGREGOR bei der Organisation der betrieblichen Arbeit berücksichtigt werden und dies sei auch möglich. Die herrschende Praxis wende sich aufgrund eines Fehlschlusses lediglich an materielle Bedürfnisse und z.T. missbräuchlich an die Sicherheitsbedürfnisse der abhängigen Beschäftigten. Drei schwerwiegende negative Folgen seien (ebd., 246 ff.):

- Ein weniger oder mehr bewusster Zustand von Unbefriedigtsein, der sich im betrieblichen Verhalten der Arbeitnehmer genauso niederschlägt wie eine körperliche Mangelerscheinung.
- Eine Verhaltensprägung seitens der Arbeitnehmer: Die Managementpraxis verhindere die Entfaltung von Eigeninitiativen und leiste einer Fixierung auf Fragen der materiellen Entschädigung Vorschub, wenn dies der einzige Bereich bleibe, in dem Forderungen angemeldet werden können. Als Folge sei

ein Arbeitnehmerverhalten im Sinne der Theorie X zu beobachten, das wiederum als Rechtfertigung für die Management-Praxis diene.

- Schliesslich die Wirkungslosigkeit eines Managements „mit Zuckerbrot und Peitsche“ im Sinne der angestrebten Motivierung der Arbeitnehmer.

➤ **Das ungeförderte Motivationspotential der Arbeitenden**

Diese Wirkungslosigkeit von Management-Initiativen ergebe sich daraus, dass in der Gesellschaft beim Durchschnitt der Bevölkerung die Grundbedürfnisse der materiellen Lebenssicherung erfüllt seien. Weitere Anreize auf diesen Gebieten könnten daher nicht motivierend wirken.

In der gegenwärtigen Situation seien infolgedessen die Bedürfnisse nach Selbständigkeit, Verantwortung, Aufstieg (entsprechend der MASLOWschen Theorie) als Motivatoren anzusprechen. Diese Überlegungen führen nach MCGREGOR zu folgenden Positionen der Gegentheorie Y (ebd., 248 f.):

- Beobachtbare Trägheit, Unzuverlässigkeit, Verantwortungsscheu und materielle Orientierung sind eine Konsequenz der traditionellen Behandlung der Arbeitnehmer durch das Management im Betrieb. Wer aus dem Erscheinungsbild auf Bedürfnisse und Verhaltensmöglichkeiten schliesse, verwechsle Ursache und Wirkung.
- Motivation im Sinne von Entwicklungspotential, die Bereitschaft sich auf betriebliche Ziele einzustellen und die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen sind bei allen Menschen vorhanden.
- Die wichtigste Aufgabe des Management ist es, organisatorische Bedingungen zu schaffen und Wege aufzuzeigen, die den Arbeitnehmern erlauben, ihre eigenen Ziele dann am besten zu erreichen, wenn sie diese mit den Zielen der Organisation abstimmen.

➤ **Veränderungen, die der Motivation der Arbeitenden entgegenkommen**

Als Massnahmen welche die Einengung der Befriedigungsmöglichkeiten für die Arbeitnehmer lockern und verantwortlichen, produktiven Einsatz fördern könnten, schlägt MCGREGOR (ebd., 249) vor:

- Dezentralisation und Delegation von Verantwortung im Arbeitsbereich
- Partizipation und „consultive management“
- Aufgabenerweiterung als arbeitsorganisatorisches Gegenstück zur Delegation von Verantwortung
- Beteiligung der Arbeitenden an der Kontrolle und Beurteilung der eigenen Arbeit.

Interessant ist die Tatsache, dass sich zwischen den Ansätzen von MASLOW/MCGREGOR der erwähnten Untersuchung der Gruppe CORSO (1999) Verbindungen herstellen lassen: Wie aufgezeigt, erwähnt der grösste Teil der Befragten die Entwicklungsmöglichkeiten und Partizipation als besonders erstrebenswert am Arbeitsplatz. Die vorliegende Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die befragten Lehrpersonen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe dies genau so sehen (vgl. Kap. 3.2).

2.3.2 HERZBERGs Theorie der Arbeitsmotivation – Zwei-Faktoren-Theorie

➤ Ausgangspunkt und Anspruch

In den meisten Beiträgen zur Arbeitszufriedenheit wird nach wie vor (vor allem in den amerikanischen Publikationen), auf HERZBERG verwiesen. Seine Zwei-Faktoren-Theorie hat etliche Studien in der Erforschung der Arbeitszufriedenheit stimuliert. Seiner Forschung liegt die Frage zugrunde, welches die Bedingungsfaktoren für Zufriedenheit sind und was somit auch als Motor oder Antrieb des Verhaltens gelten kann. Die Theorie bezieht sich im weiteren Sinne auf die Arbeitsmotivation insgesamt, indem sie grundsätzliche Klassifikationen der Faktoren²⁰ sowie deren Funktion der Bedürfnisbefriedigung und Verhaltenssteuerung umfasst. Dagegen befasst sich die Theorie im engeren Sinne lediglich auf die beiden grundsätzlich unterschiedlichen Funktionen der Faktoren für Arbeitszufriedenheit.

HERZBERG liess sich bei der Theorienbildung entscheidend durch empirische Ergebnisse zum Thema Arbeitsmotivation leiten und überprüft seine Theorie an einer eigenen grösseren Untersuchung (HERZBERG 1959). Die Ausgangsfrage bei HERZBERG lautet: Was wollen Menschen von ihrer Arbeit, was also wird den Grad der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit bestimmen?

HERZBERG geht davon aus, dass die bis zu den 50er-Jahren vorliegende Forschung nur die Antwort zulies: Es kommt darauf an. Die Bedeutung seiner Zwei-Faktoren-Theorie sieht er darin gegeben und begrenzt, dass sie ein „systematisches Beziehungsmuster“ beschreibe, dessen Aufdeckung eine etwas präzisere Antwort zulässt (ebd., 111). Jedoch seien Forschungen nach weiteren systematischen Beziehungen nötig, um Auftreten und Bedeutsamkeit relevanter Motive in Abhängigkeit von Situationen, Personen und Personengruppen erklären zu können (ebd., 111f.).

➤ Die Zwei-Faktoren-Theorie im engeren Sinne

Gegenstand der Zwei-Faktoren-Theorie im engeren Sinn sind Arbeitszufriedenheit – operational definiert durch registrierte Befriedigung in einer Situation, im Gegensatz zu „Abwesenheit von Unzufriedenheit“ – und Arbeitsunzufriedenheit, operationalisiert durch registrierte Nicht-Befriedigung bzw. Frustration²¹.

Die zentrale These der Theorie besagt, dass die den Arbeitsmotiven entsprechenden Faktoren der Arbeitssituation als Variablen von Arbeitszufriedenheit noch parallel einem Kontinuum „Arbeitszufriedenheit – Arbeitsunzufriedenheit“ wirksam werden. Aus Ergebnissen empirischer Untersuchungen wird vielmehr abgeleitet, dass sich die Variablen jeweils nur in einer Richtung auswirken.

HERZBERG geht also davon aus, dass einige Faktoren lediglich zur Variation der Zufriedenheit in den Grenzen „neutral – zufrieden“ beitragen. Er nennt sie „positive Faktoren“ oder „satisfiers“. Andere Faktoren dagegen beeinflussen nach HERZBERG lediglich die Unzufriedenheit, d.h. die Einstellungsvariationen im Bereich „neutral – unzufrieden“. HERZBERG spricht von „negativen Faktoren“ oder dissatisfiers“ (ebd., 112). HERZBERG zufolge ist der Arbeitsinhalt der wichtigste „satisfier“, während die Arbeitsbedingungen verhindern müssen, Unzufriedenheit aufkommen zu lassen.

²⁰ Der Terminus „Faktor“ ist hier im umgangssprachlichen Sinne als ausschlaggebende Ursache zu verstehen.

²¹ Bei der zugrunde liegenden Untersuchung wurden die Faktoren von Situationen ermittelt, in denen die Befragten „besonders glücklich“ bzw. „unglücklich“ mit ihrer Arbeitssituation waren.

➤ **Die motivationale Qualität der Faktorengruppen – Motivatoren und Hygienefaktoren**

Kontext-Faktoren als Motivatoren

HERZBERG sieht in seinen empirischen Ergebnissen, die die Kontext-Faktoren eindeutig als Variablen der Zufriedenheit auswiesen, einen Beleg dafür, dass Selbstverwirklichung als „letztes Ziel“ auch bei der Arbeit wirksam sei. Er bezieht sich bei seiner Interpretation z.T. auf dieselbe Tradition wie MASLOW.

Da vor allem Kontext-Faktoren – sofern sie entsprechend den Erfordernissen der Selbstverwirklichung gegeben waren – zu Arbeitsbefriedigung führten, nennt HERZBERG sie Motivatoren. Sie motivieren bzw. aktivieren im Sinne der Zufriedenheit und im Sinne der Selbstverwirklichung (ebd., 114).

Motivatoren für eine Lehrperson sind beispielsweise die Arbeit mit jungen Menschen oder die relativ grosse berufliche Selbständigkeit (vgl. Kap. 3.2.2).

Kontext – Faktoren als Hygiene-Faktoren

Kontext-Faktoren tragen zwar nach HERZBERG nicht zur Arbeitszufriedenheit bei, wenn aber Mängel im Arbeitskontext eine gewissen Toleranzgrenze überschreiten, entsteht eine psychisch belastende „ungesunde“ Situation. Unzufriedenheit als Gefühl, man arbeite unter unfairen Bedingungen oder in desorganisierter Umgebung ist eine Folge davon. In positiver Ausprägung vermeiden Kontext-Faktoren also solche belastenden Situationen und die damit verbundene Unzufriedenheit. Wegen dieser Schutzfunktionen nennt HERZBERG diese Faktoren Hygiene-Faktoren.

Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrpersonen nannten z.B. „Unstimmigkeiten mit Schulleitung/Kollegium“ und „zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten“ (vgl. Kap. 3.5.2).

Beide Gruppen – Motivatoren und Hygiene-Faktoren – stehen in positivem Zusammenhang mit den Zielen des Individuums. Sie sind daher auch beide mit der Arbeitsmotivation generell, sowie mit der Arbeitszufriedenheit und der Aktivierbarkeit speziell in Verbindung zu sehen.

Die Motivationsqualitäten sind jedoch nach HERZBERG prinzipiell verschieden: Hygiene-Faktoren entsprechen den Bedürfnissen, unangenehme Situationen zu vermeiden. Motivatoren machen dagegen den bestätigenden, bestärkenden oder „belohnenden“ Charakter einer Arbeitssituation aus. Wenn, wie HERZBERG annimmt, die Mehrzahl der Arbeitenden mehr oder weniger bewusst wünscht, ihre berufliche Beschäftigung zu einer „Quelle persönlichen Wachstums“ zu entwickeln, so dienen diesem Ziel die Motivatoren. Unabdingbare Voraussetzung aber seien „faire Behandlung“ in Bezug auf Lohn, Arbeitskontrolle, Administration und anderer „Hygiene-Faktoren“ (ebd., 114 f.)

➤ **Management-Initiativen von Standpunkt der Zwei-Faktoren-Theorie**

Wie MCGREGOR kritisiert auch HERZBERG die Praxis zahlreicher Unternehmen hinsichtlich der Verwendung materieller Anreiz-Systeme. Darüber hinaus kritisiert er aber auch die Vorgesetzten-Trainingsprogramme. Gute Löhne und qualifizierte Leitung seien eine Grundvoraussetzung, die man zur Vorbeugung pflegen müsse oder vor allem dann, wenn nur besondere Anreize die Arbeit erträglich machen, z.B. bei einer sehr monotonen Arbeit. Hochmotivierte Arbeitnehmer bilde man jedoch nur heran, wenn man konkrete Leistungsmöglichkeiten, welche die Schöpferkraft herausfordern, sowie Gelegenheit zu unabhängiger Arbeit und Verantwortlichkeit biete (ebd., 116).

Dieser Aussage nach sollten die Lehrkräfte hochmotivierte Personen sein. Schöpferkraft ist sicherlich gefragt in ihrem Beruf, denn täglich müssen Lösungen für oft unvorhergesehene Situationen gefunden und Entscheidungen getroffen werden. Ausserdem arbeiten sie unabhängig, tragen eine grosse Verantwortung und ihr Gehalt erscheint fair.

2.3.3 Die Equity-Inequity-Theorie der Arbeitszufriedenheit nach ADAMS

➤ Ausgangspunkt und Anspruch

Verdienst dieser Theorie ist es, bisher ausgeblendete Aspekte der AZ-Forschung aufgegriffen zu haben, wie z.B. die Bedeutung des sozialen Bezugssystems, die Berücksichtigung des investierten Einsatzes (und nicht ausschliesslich der Ergebnisse) oder die Vielfalt der Reaktionsmöglichkeiten auf Unzufriedenheit (MERZ 1979, 38).

ADAMS geht davon aus, dass die Arbeitssituation im weitesten Sinne als Tauschverhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer erlebt wird. Der Arbeitende „investiert“ Leistung („inputs“) und erwartet Gegenleistung („outcomes“). Damit inputs und outcomes ihre Funktionen bei einem Tausch erfüllen, müssen sie jeweils von Adressaten erstens als solche erkannt und zweitens als relevant anerkannt werden.

Nach ADAMS liegen die Interpretations- und Bewertungsprobleme vor allem bei der Frage nach der Relevanz. Die erlebte Relevanz einer empfangenen oder erbrachten Leistung unterliegt den Erwartungen und Wertvorstellungen der Betroffenen. Wertesystem und konkrete Erwartungen hinsichtlich der aus dem Arbeitsverhältnis zu ziehenden Vorteile sind Ergebnis von Vergleichen mit Bezugspersonen (vgl. ADAMS 1963).

ADAMS fasst Zufriedenheit als einen Zustand der Entspannung und des Gleichgewichts auf, der gegeben ist, wenn inputs und outcomes, z.B. bezüglich des Arbeitsverhältnisses, sich erwartungsgemäss verhalten. Werden Diskrepanzen wahrgenommen, entstehen Spannung und Unzufriedenheit.

Bei dieser Sichtweise ist verständlich, dass Theorie und entsprechende Forschungen die Frage der AZ nur nebenbei erörtern und sich vor allem auf die Arbeitsunzufriedenheit konzentrieren.

➤ Die Dynamik der Unzufriedenheit

Die Wahrnehmung der Ungerechtigkeit

Das Gefühl ungerecht behandelt zu sein besteht für eine Person dann, wenn das für die eigene Person wahrgenommene Verhältnis von Aufwand und Ertrag psychologisch nicht in Einklang zu bringen ist mit dem tatsächlichen oder angenommenen Verhältnis von Aufwand und Ertrag bei Bezugspersonen(ebd.). Dabei gilt nach ADAMS die Zusatzthese, wonach vor Abschluss der Urteilsbildung bereits Abwägungsmechanismen zum Zuge kommen, in deren Verlauf Einzelmerkmale und Besonderheiten auf der Aufwands- wie der Ertragseite als austauschbar und summativ behandelt werden.

Dieser wichtige Einwand wird in der Darstellung zur Equity-Theorie von WALSTER (1973) mit Sozialisationsargumenten gestützt:

- Zunächst müsse angenommen werden, dass Individuen spontan versuchen, ihre Gewinne zu maximieren.
- Um das kollektive Wohlergehen zu sichern und ständige Kämpfe zu vermeiden, entwickelt die Gesellschaft akzeptierte Systeme „gerechter“ Verteilung von Gütern und Vorteilen sowie entsprechenden Normen und Fairness-Regeln.

- Diese kulturspezifisch unterschiedlich gearteten Normen werden während des Sozialisationsprozesses tradiert und mittels sozialer Sanktionen durchgesetzt. Da hierbei zwingende Sozialisationsmassnahmen zur Wirkung kommen, wird der gesellschaftsspezifische Gerechtigkeitssinn von den allermeisten Angehörigen der Gesellschaft derart verinnerlicht, dass Abweichungen zugunsten wie zu Lasten egoistischer Interessen von einem bestimmten Ausmass an als gefährdende Ungleichheit empfunden werden. Die so entstandene Gewissensbildung wird immer wieder dadurch gefestigt, dass sowohl Abweichungen von Standards der zu erbringenden Leistung als auch von denen der zu erreichenden Vorteile mit sozialen Sanktionen beantwortet werden.

Die Beseitigung von Ungerechtigkeit und Unzufriedenheit

Der Theorie entsprechend drängt erlebte Ungerechtigkeit, die einen Spannungszustand darstellt, zur Auflösung. Bei geringerer Diskrepanz erfolgt nach ADAMS ein mehr oder weniger bewusstes gedankliches Manipulieren. Die jeweiligen Vor- und Nachteile werden nochmals unter verschiedenen Gesichtspunkten gegeneinander abgewogen. Gegebenenfalls lässt sich dadurch ein neuer Standpunkt gewinnen. Unzufriedenheit und Spannung werden in diesem Fall verarbeitet und dadurch aufgelöst.

Der entscheidende Punkt besteht darin, dass dieses Abwägen nicht nur mit sich selbst, sondern auch im Dialog mit dem Vorgesetzten geschehen sollte. Solche systematischen Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schulleitern gehören im Schulalltag vielerorts noch nicht zur Routine. Wenn Gespräche stattfinden, geschieht dies oft in Form eines Austausches in reaktiver Form, d.h. ein Dialog findet erst statt, wenn es schon irgendwo „brennt“. Die Gespräche werden dadurch vielfach wenig systematisch und nicht längerfristig zielorientiert abgehalten. Die zentrale Rolle einer professionellen Schulleitung hinsichtlich Motivation und Zufriedenheit der Lehrkräfte wird die vorliegende Studie im Schlussteil aufzeigen (vgl. Kap. 4.11).

Können diese erwähnten Spannungen nicht aufgelöst werden, drängt sich dem Unzufriedenen eine aktive Lösung auf. Hierfür gibt es nach ADAMS zwei Möglichkeiten:

- Eine faktische Veränderung der Situation in der Art, dass die empfundene Ungleichheit aufgehoben wird, z.B. durch erfolgreiche Forderung besserer Arbeits-, Gehalts- oder Aufstiegsbedingungen
- Eine psychologische Umstellung: Dabei ermöglichen Einstellungsveränderungen, interessengelenkte Informationsauswahl- und Verarbeitung die Auflösung des Gefühls der Ungleichheit

Den beiden grundsätzlichen Lösungsmöglichkeiten entsprechen nach ADAMS acht Vorgehensweisen:

- Erhöhung des eigenen Einsatzes – um hoher Gegenleistung gerecht zu werden (z.B. Mehrarbeit wenn man glaubt, man verdient fast zu gut)
- Senkung des Einsatzes – als Antwort auf geringe Gegenleistung (vgl. Kap. 2.3 „Innere Kündigung“)
- Erhöhung der Gegenleistung durch erfolgreiche Forderungen (z.B. nach Gehaltserhöhung)
- Senkung der Gegenleistung“ oder wenigstens Reduzierung des Gewinns (ADAMS nennt als Beispiel dafür die Spendenfreudigkeit reicher Amerikaner, die durch grosszügige Spenden einen Teil des Gewinnes freiwillig zu Verfügung stellen)

- Verzerrung eigener Leistung und erhaltener Gegenleistung („Soviel wird auch nicht verlangt...dafür ist es noch gut, was ich bekomme“)
- Verzerrung der Leistungen und erlangten Gegenleistungen anderer („Für das, was die anderen tun müssen, ist es nicht gut, was für sie heraus-schaut“)
- „Flucht aus dem Felde“ (z.B. durch Abwesenheit und Kündigung)
- Änderung der Bezugsgruppen und Normen (meist Verminderung des Anspruchsniveaus)

ADAMS (ebd.) verweist darauf, dass nicht alle genannten Vorgehensweisen zur Verbesserung der sozialen Situation des Individuums in gleicher Weise geeignet seien. Insbesondere Leistungszurückhaltung werde in Arbeitssituationen keine dauerhaft befriedigende Lösung bringen.

Zu welcher Reaktion der unzufriedene Partner einer sozialen Tauschsituation sich allerdings genötigt oder befähigt sehe, hänge davon ab, ob der Gegenpart die Situation ähnlich beurteile. Es komme nämlich darauf an, ob der Partner eine materielle Massnahme zur Behebung des Ungleichgewichts akzeptiert. Sofern die Partner miteinander direkt kommunizieren oder kooperieren, sei ein beidseitiges Interesse an Lösungen zu unterstellen. In diesem Falle seien drei Kombinationen des Ausgleichs möglich:

- Zu gering erachtete Leistung werden dem Gehalt entsprechend erhöht
- Ein zu gering erachtetes Gehalt wird an die Leistungen angepasst
- Man findet einen Kompromiss, indem der eine Partner seine Leistung etwas senkt, der andere die Gegenleistung etwas anhebt

Bezogen auf die Situation von Lehrpersonen heisst das: Voraussetzung sind Kommunikation und Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrpersonen. Ausserdem muss die Schulleitung das „Material“ und die Entscheidungskompetenz für diesen Tausch zur Verfügung zu haben. So ist es einer Schulleitung heute nicht möglich, die besondere Leistung einer Lehrperson finanziell oder durch „freie Tage“ zu honorieren.

2.3.4 Das Erwartungs-Valenz-Modell von VROOM

➤ Ausgangspunkt und Anspruch

VROOMs Konzept (1964) ist das erste und nach wie vor das prominenteste Beispiel eines Erwartung-Valenz-Modells.

In Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Motivationstheoretiker geht VROOM erstens davon aus, Verhalten werde ganz allgemein durch das hedonistische Prinzip der bestmöglichen Sicherung von Lust und der Vermeidung von Unlust geregelt. Zweitens ist er der Ansicht, dass das Konzept der Verstärkung zur Erklärung von Verhalten nach der Hedonismus-These nicht generell ausreichend sei. Es erfasse z.B. komplexeres Wahlverhalten nicht mehr. Dieses sei vielmehr durch eine kognitive Theorie angemessen darstellbar (VROOM 1964). VROOM unterstellt also, Verhalten sei subjektiv zweckdienlich und zielorientiert: Positiv valente Ergebnisse werden angestrebt, negativ valente möglichst vermieden. Leitwerte und Erwartungen steuern konkretes Wahlverhalten (ebd., 11 ff.).

Drittens hebt VROOM hervor, seine Motivationstheorie sei ahistorisch, d.h. bei der Erklärung von Verhalten werden nur Komponenten berücksichtigt, die zum entsprechenden Zeitpunkt gegeben sind. Ihre historische Bedingtheit wird nicht weiter untersucht. Die Bedeutung entwicklungspsychologischer Gesichtspunkte werde nicht generell bestritten, sei aber für die Erklärung von Verhalten entbehrlich, sofern nicht gleichzeitig Fragen der Verhaltensänderung zur Diskussion stehen (ebd., 13 f.).

Die VROOMsche Theorie bezieht sich vor allem auf die Motivationsdynamik und weniger auf die Motivationsinhalte. Sein formales Konzept wurde durch operationale Definitionen ergänzt, so dass der Anspruch empirischer Überprüfbarkeit (allerdings mit Einschränkungen) erfüllt ist (ebd., 20 ff.).

➤ Die Theorie der Motivationsdynamik

Angelpunkte der VROOMschen Theorie sind drei Konzepte, die schon in LEWINs Feldtheorie (1938) eine Rolle spielen:

- Die Valenz (valence)
- Die Erwartung (expectancy)
- Das Verhaltenspotenzial (force)

➤ Das Konzept der Valenz

Wenn Verhalten zielgerichtet ist und wenn das bedeutet, dass Lust angestrebt und Unlust vermieden werden soll, dann kommt es darauf an, Objekte oder Verhaltensresultate in diesem Sinne zu werten und zu gewichten. VROOM geht also davon aus, dass mögliche und tatsächliche Verhaltensergebnisse für Individuen Valenz besitzen, die das Verhalten regeln. Mit Valenz ist ganz allgemein die affektive Orientierung gegenüber einem Ergebnis gemeint²². Valenz entspricht also der Einstellung und den Konzepten „preference“, „incentive“, „attitude“ und „expected utility“.

VROOM unterstreicht, dass es wichtig sei, zu unterscheiden zwischen der Valenz, die ein Ergebnis für eine Person hat und seinem tatsächlichen Wert für die Person. Die Valenz richtet sich nach der erwarteten, der Wert nach der tatsächlichen Befriedigung durch das Ergebnis.

Ausserdem sei zu beachten, dass viele Ergebnisse nicht um ihrer selbst willen positiv oder negativ eingeschätzt würden, sondern aufgrund ihres Zusammenhanges mit anderen Ergebnissen, zu denen sie führen (Vroom 1964, 15). Sofern ein Ergebnis also Zwischenergebnis oder Mittel ist, ergibt sich seine Valenz aus der vermuteten Beziehung zu Endergebnissen. In diesem Zusammenhang beruft VROOM sich auf PEAK (1955), die zwei Determinanten der affektiven Orientierung gegenüber Objekten hervorgehoben hat:

- Das Bewusstsein von der instrumentellen Bedeutung der Objekte, auf die sich eine Einstellung bezieht, für verschiedene Konsequenzen²³
- Art und Stärke des Affektes, der von diesen Konsequenzen erwartet wird (ebd., 16)

Andererseits wird von VROOM anerkannt, dass die Valenzen von Ergebnissen sich nicht durchwegs nach solchen Ziel- und Zweckbestimmungen richten, sondern dass Ergebnisse auch als solche, um ihrer selbst willen, geschätzt werden. Auf der Basis dieser Überlegungen und Annahmen beruht VROOMs erste theoretische Position: „Proposition I. The valence of an outcome to a person is a monotonically increasing function of the algebraic sum of the products of the valences of all other outcomes and his conceptions of its instrumentality for the attainment of these other outcomes“ (ebd., 17).

Das Konzept der Erwartung ist bereits in der Definition von Valenz impliziert. Es wird von VROOM folgendermassen begründet: Verhaltensergebnisse hängen nicht ausschliesslich von den Verhaltensschritten des Individuums ab, sondern auch von Ereignis-

²² VROOM benutzt den Terminus „outcome“ für Ergebnisse aller Art, die Gegenstand einer Bewertung sein können – Objekte wie auch Ereignisse.

²³ Z.B. das Bewusstsein, dass eine bestimmte Gehaltshöhe eine bestimmte Lebenshaltung ermöglicht.

nissen oder Umständen, die sich seiner Kontrolle entziehen. Daher sind bei jeder Wahlentscheidung gewisse Risiken gegeben.

Die individuelle Entscheidung wird neben der Valenz, die ein Verhaltensergebnis besitzt, daher auch von der Wahrscheinlichkeit des Verhaltens Erfolgs mitbestimmt. Dabei handelt es sich um die subjektive Wahrscheinlichkeit, d.h. um eine Schätzung, in die verschiedene Erfahrungswerte eingehen (ebd., 17).

➤ Das Konzept des Verhaltenspotenzials

Es bleibt zu klären, wie aus der Wertschätzung eines möglichen Ergebnisses (valence) und der geschätzten Wahrscheinlichkeit, es erreichen zu können (expectancy), ein entsprechender Verhaltensentschluss entsteht. Dazu wird das Konzept des Verhaltenspotenzials (force) eingeführt. VROOM ist mit LEWIN der Ansicht, dass sich individuelles Verhalten nach einem Kräftefeld bestimmt. Jede Kraft in diesem Feld hat eine bestimmte Richtung sowie einen Stärkegrad und beeinflusst dadurch das Ergebnis (ebd., 18).

Wie sich das entscheidende Verhaltenspotenzial (force) aus Wertschätzungen und Erwartungen in einer komplexen Situation ergibt, beschreibt VROOM wie folgt: „Proposition II: The force on a person to perform an act is a monotonically increasing function of the algebraic sum of the products of the valences of all outcomes and the strength of his expectancies that the act will be followed by the attainment of these outcomes“ (ebd., 18).

➤ Zur operationalen Definition der Konzepte

Von den drei zentralen Konzepten ist lediglich das des Verhaltenspotenzials (force) mit beobachtbarem Verhalten verbunden. Das Verhaltenspotenzial findet einen unmittelbaren Ausdruck darin, dass eine Person bestimmte Handlungen ausführt oder sie unterlässt.

Die Konzepte Valenz und Erwartungen dagegen bedürfen der Operationalisierung, weil die affektive Orientierung gegenüber einem Ergebnis oder eine subjektiv gegebene Erfolgswahrscheinlichkeit nicht mehr gesondert in äusserem Verhalten beobachtet werden können.

Statt jeweils eine einzige operationale Definition zu geben, zog VROOM es vor, eine Reihe von Möglichkeiten zur Messung oder experimentellen Manipulation zu nennen (ebd., 20). Demnach kommen für die Untersuchung von Valenzen in Frage:

- Direkte Aussagen
- Aussagen über Fantasie-Inhalte
- Lerneffekte bezüglich des auf Valenz untersuchten Ergebnisses
- Konsumationsverhalten bezüglich des auf Valenz untersuchten Ergebnisses
- Entscheidungs-Tests, evtl. mit systematisch variierten Risiken hinsichtlich der Wahlobjekte
- Reaktionszeiten bei Paarvergleich- und Auswahlverfahren (ebd., 20 ff.)

Erwartung kann nach VROOM weit weniger befriedigend empirisch oder experimentell untersucht werden. Mit Vorbehalt scheinen jedoch geeignet:

- Direkte Aussagen
- Handlungstests: Wetten über das Eintreten von Ereignissen mit abgestuften Risiken vermittelt über den Wetteinsatz (ebd., 24). Valenzen und Erwartungen sind darüber hinaus manipulierbar, sowohl im Feld- als auch im Labor-experiment

Die nachstehende Übersicht verdeutlicht VROOMs Modell der Motivationsdynamik.

➤ **Die Anwendung des Modells auf Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit**

Zur Dynamik

Warum arbeiten die Menschen? Diese Frage bildet für VROOM den Ausgang der Überlegungen über die Arbeitsmotivation. Neben dem Bedarf an Gütern und die Notwendigkeit sie zu produzieren, nennt VROOM eine motivationale Bedingung: Alle, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ziehen dies offenbar vor, d.h. bei Übernahme einer Arbeit erwarten sie Konsequenzen, die, insgesamt und abwägend betrachtet, eine positivere Valenz haben als das Insgesamt der Konsequenzen, die sich ergeben würden, wenn sie keiner Arbeit nachgingen (ebd., 29).

Die weitergehende Arbeitsmotivation hängt nach VROOM von der Valenz der Folgen ab, die verschiedene Grade des Einsatzes wahrscheinlich nach sich ziehen. Der Inhaber einer Arbeitsstelle wird bei seiner Tätigkeit ein Mass an Anstrengung investieren, von dem er annimmt, dass es zu den für ihn wünschenswerten, prinzipiell erzielbaren Effekten führen wird. So wird eine Lehrperson z.B. eine Aufgabe mehrmals erklären, bis sie alle Kinder verstanden haben.

Nach VROOM ist Arbeitszufriedenheit abhängig von den Valenzen, die die verschiedenen Bedingungen bzw. Merkmale und die Folgen der Arbeitsrolle im weitesten Sinne für den Arbeitenden haben (ebd., 280). AZ wird verstanden als Valenz eines Jobs, den eine Person ausführt. VROOM definiert die Valenz eines Jobs für denjenigen der ihn ausführt als monoton ansteigende Funktion der algebraischen Summe der Produkte aus den Valenzen aller anderen Folgen und deren Vorstellungen, wieweit der Job für das Erreichen dieser Folgen instrumentell ist.

Zu den Motivationsinhalten

Nach VROOM besteht ein möglicher Weg zu einer inhaltlichen Bestimmung von Motivation zu gelangen darin, von einem Konzept menschlicher Bedürfnisse auszugehen. VROOM selbst geht allerdings anders vor. Er unterstellt ein Konzept der Konsequenzen, die abhängige Arbeit hat, und diskutiert anhand empirischer Untersuchungen deren „motivationale Implikationen“.

Die Ausprägung dieser Konsequenzen als konkrete Merkmale der Arbeitssituation – positiv oder negativ vom Arbeitenden erfahren – beeinflussen den Entschluss, eine Stelle zu übernehmen oder beizubehalten. Sie bestimmen die Arbeitsanstrengungen und Arbeitszufriedenheit.

Ohne auf Bedeutungs- und Gewichtsunterschiede zunächst einzugehen, nennt VROOM folgende Bereiche:

- den Lohn
- den verlangten Aufwand geistiger oder physischer Kraft
- die Möglichkeit, zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen beizutragen
- die Möglichkeit und Notwendigkeit, mit anderen Personen soziale Interaktionen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten
- die zumindest teilweise Festlegung des sozialen Status des Inhabers einer Arbeitsrolle (ebd., 30)

Unter Bezugnahme auf empirische Forschungsergebnisse nennt VROOM folgende Merkmale eines Jobs, die positiv korrelieren mit der Wertschätzung, die einer Arbeitsrolle entgegengebracht wird:

- die Höhe der Bezahlung
- Angaben der Arbeitenden über Beachtung und Rücksichtnahme (consideration), die sie durch ihre Vorgesetzten erfahren
- Angaben der Arbeitenden über ihre Aufstiegschancen
- Interaktionsmöglichkeiten mit Kollegen
- Anerkennung durch Kollegen
- Möglichkeiten das eigene Arbeitstempo selbst zu regulieren
- Möglichkeiten auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen, die einem selbst betreffen werden (ebd., 279f.)

Will man die aufgeführten Ansätze auf eine allgemeine Form bringen, so kann man folgende Aussage vertreten: Arbeitszufriedenheit ist Ausdruck der Relation von Motiven, Bedürfnissen, Ansprüchen usw. einerseits und von Merkmalen der Arbeitssituation andererseits. Diese beiden Variablen-Gruppen stellen die Determinanten der Arbeitszufriedenheit dar. Die Relation stellt sich vom Standpunkt des Arbeitenden dar als eine Relation von Soll-Wert (beschrieben eben in den Ansprüchen usw.) und Ist-Wert (den Merkmalen). Arbeitszufriedenheit bzw. –unzufriedenheit ist hier dann verstanden als eine Soll-Wert/Ist-Wert-Differenz unterschiedlicher Grösse²⁴.

Eine Lehrperson ist beispielsweise unzufrieden, weil die das Schulzimmer für die grosse Anzahl Kinder als zu klein erachtet. Sie erhebt den Anspruch auf einen grösseren Klassenraum. Wird ihr dieser Wunsch erfüllt, steigt nach VROOM auch ihre Zufriedenheit, d.h. der Ist- und Soll-Wert nähern sich einander an.

Arbeitszufriedenheit als Resultat eines fairen Austausches lässt sich ebenfalls in diesem Grundmodell beschreiben: Der Ist-Wert der Merkmale umfasst alles, was der Arbeitende gewinnt bzw. als positiv erfährt. Als faire Kompensation erscheinen diese Merkmale, wenn sie nicht sehr hinter deren Soll-Wert zurückbleiben. Der soziale Vergleich als Basis der Soll-Wert-Bildung bleibt noch im Rahmen der genetischen Unabhängigkeit beider Werte.

Formen der wechselseitigen Abhängigkeit werden dagegen von ADAMS beschrieben: Die aktiv herbeigeführte faktische Veränderung der Situation als Soll-Wert-bedingte Veränderung des Ist-Werts und die psychische Umstellung als Veränderung des Soll-Werts angesichts widriger Ist-Werte.

VROOM setzt Arbeitszufriedenheit gleich mit Valenz der an die Arbeitsrolle geknüpften Ergebnisse. Valenz als affektive Orientierung im positiven wie im negativen Sinne beschreibt ebenfalls den Bezug von realen Fakten zu Soll-Werten an Lustgewinn.

Wenn nun Arbeitszufriedenheit beschreibbar ist als Relation zweier Variablen – von Ist- und Soll-Wert, d.h. der tatsächlichen Situation und den gewünschten Ansprüchen – so ergeben sich entsprechend zwei Grundmöglichkeiten zur Variierung von Arbeitszufriedenheit.

²⁴ Bezüglich der Verteilung von Ist- und Soll-Wert kann natürlich auch ein anderer Standpunkt eingenommen werden: Vom Standpunkt aus des Managements z.B. aus könnten i.S. einer Anpassung des Menschen an die Arbeit die Ansprüche als Ist-Wert erscheinen und die den gegebenen Arbeitsbedingungen entsprechenden als Soll-Wert. Darüber hinaus könnte auch aus emanzipatorischen Gründen diese Verteilung vertreten werden, d.h. in diesem Falle gingen die Arbeitsbedingungen sozusagen über die manifesten Bedürfnisse hinaus. Alle drei Möglichkeiten setzen insofern eine normative Entscheidung voraus. Die oben vorgenommene Begründung kann sich damit begnügen, dass AZ hier als psychologisches Problem behandelt wird, und innerhalb des psychischen Systems fungieren die Ansprüche als Soll-Werte.

Diese beiden Variablen – die als konkrete Determinanten der Arbeitszufriedenheit gefasst werden – sind ihrerseits abhängig von weiteren Variablen, die als Determinanten allgemeiner und/oder abstrakter Natur ins Modell eingehen.

2.3.5 Arbeitszufriedenheitsformen von BRUGGEMANN

➤ Ausgangspunkt und Anspruch

BRUGGEMANN u.a. (1975) haben erstmals ein Modell vorgelegt, das zwischen unterschiedlichen Aspekten der AZ differenziert und dadurch eine grosse Ausnahme in der theoretischen Modellbildung zur Arbeitszufriedenheit darstellt. Auch nach heutiger Sicht hat sie nach Ansicht vieler Autoren die sich kritisch mit AZ auseinandersetzen den einzigen entwicklungsfähigen theoretischen Ansatz zur AZ entwickelt (BÜSSING 1985, TEMME 1996).

Grundsätzlich betonen BRUGGEMANN u.a. – wie dies in der Arbeitszufriedenheits-Forschung üblich ist – kognitive und motivationale Aspekte der Arbeitszufriedenheit. Sie wird definiert als längerfristige Einstellung gegenüber der Arbeit, die aus verschiedenen „Soll-Ist-Vergleichen“ resultiert. Unterschiede zur „klassischen“ Definition von Arbeitszufriedenheit wie sie die vorangehenden Autoren beschrieben haben, bestehen darin, dass Soll-Werte, d.h. Ansprüche einer Person, nicht als konstant betrachtet werden. Hat eine Lehrperson z.B. viele ausländische Kinder in ihrer Klasse, erhebt sie den Anspruch auf externe Unterstützung im Deutschlernen dieser Schüler.

In der nächsten Klasse hat die selbe Lehrkraft evtl. fast keine fremdsprachigen Kinder mehr, dafür ist es anzahlmässig eine grosse Klasse. In diesem Fall ist der Anspruch der Lehrperson mehr Platz und Raum. Je nach Ergebnis des Soll-Ist-Wert-Vergleichs, der Dynamik des Anspruchsniveaus (Soll-Wert) über die Zeit (konstant, erhöht, gesenkt) und in Abhängigkeit von Problemlösestrategien sowie der Frustrationstoleranz der Person im Falle von Unzufriedenheit werden vier Formen der Arbeitszufriedenheit und zwei Formen der Arbeitsunzufriedenheit unterschieden.

Trotz der grossen Anerkennung von BRUGGEMANN'S Ansatz ergab der Versuch der Messung (vgl. 2.3.7), dass weder korrelationsstatistisch noch faktorenanalytisch die theoretisch geforderte Klassifikation empirisch nachzuweisen ist (NEUBERGER 1978)

➤ Formen der Einstellung AZ in Abhängigkeit von unterschiedlichen Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen

Die Prozesse, die BRUGGEMANN u.a. als entscheidend für die Entstehung unterschiedlicher Ausprägungsformen von Arbeitszufriedenheit annehmen sind folgende (ebd., 132):

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

BRUGGEMANN geht davon aus, dass sich situationsspezifische Bedürfnisse und Erwartungen herausbilden, wenn ein Arbeitnehmer erfährt, inwiefern die Merkmale der Arbeitssituation seine allgemein gegebenen Bedürfnisse betreffen. Daraus ergibt sich ein mehr oder weniger bewusster Soll-Wert für konkrete Befriedigungsmöglichkeiten aus

dem Arbeitsverhältnis. Die tatsächlichen Befriedigungsmöglichkeiten entsprechen dem Ist-Wert. Der abwägende Vergleich zwischen Ist- und Soll-Wert führt zu einem Urteil auf der Skala „befriedigend-unbefriedigend“, bzw. „zufrieden-unzufrieden“.

In Falle der Feststellung von Befriedigung tritt zunächst eine Periode der Entlastung und Stabilisierung ein. Die entsprechende Ausprägung von Arbeitszufriedenheit nennt BRUGEMANN deshalb „stabilisierende Arbeitszufriedenheit“.

Die nunmehr zu erwartende Ausweitung des Anspruchsniveaus kann zwei verschiedene Entwicklungsrichtungen der Einstellung Arbeitszufriedenheit mit sich bringen. Es können weitgesteckte Zielvorstellungen und Erwartungen bezüglich der Arbeitssituation entstehen. In diesem Falle spricht BRUGEMANN von „progressiver Arbeitszufriedenheit“. Diese Form der Arbeitszufriedenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie infolge der Anspruchserweiterung wiederum ein Zufriedenheitsdefizit beinhaltet. Wegen der vorausgegangenen Erfahrung, dass bisherige Ziele in der Arbeitssituation erreicht werden konnten, heben die noch offenen Bedürfnisse die positive Qualität der Einstellung jedoch nicht auf. „Schöpferische Unzufriedenheit“ in Bezug auf Teilaspekte der Arbeitssituation ist ein integrativer Bestandteil progressiver Arbeitszufriedenheit.

Eine Lehrperson ist z.B. unzufrieden mit der Situation im Kollegium. Sie versucht nun aber aus eigener Initiative eine Verbesserung herbeizuführen, mit der Überzeugung, dass es ihr gelingen wird.

Die Alternative zur progressiven AZ nennt BRUGEMANN „stabilisierte Arbeitszufriedenheit“ (ebd., 133). Diese Variante ergibt sich, wenn die der Befriedigung und Stabilisierung folgende Erweiterung der Bedürfnisse sich nicht auf die Arbeitssituation, sondern auf andere Lebensbereiche konzentriert. In Bezug auf die Motivation ist die stabilisierte Arbeitszufriedenheit durch das Bemühen um Aufrechterhaltung der gegebenen befriedigenden Arbeitssituation und Wahrung der erreichten Befriedigungsmöglichkeiten gekennzeichnet.

Im Falle der Feststellung von Nicht-Befriedigung muss man von einer gewissen Destabilisierung in Sinne der oben erwähnten Problemsituation ausgehen. Die dementsprechende Form von Arbeitszufriedenheit ist „diffuse Unzufriedenheit“.

Erfolgt die Lösung der Problemsituation durch mehr oder weniger bewusste Senkung des Anspruchsniveaus, so kann die Folgeentwicklung zu einer formal positiven Ausprägung von Arbeitszufriedenheit auf eben dieser verminderten Anspruchsebene führen. Diese „positive“ Arbeitszufriedenheit ist nun nicht mehr Ergebnis eines Vergleichs zwischen dem Ist-Wert und dem ursprünglichen Soll-Wert. Die Frustration aus der Problemsituation bewirkte hier viel mehr ein Abweichen von den anfänglichen Erwartungen in Sinne einer Soll-Wert-Reduktion. BRUGEMANN sieht darin ein Art Resignation und spricht deshalb von „resignativer Arbeitszufriedenheit“.

Um auf das vorhin erwähnte Beispiel der Lehrperson zurück zu kommen: Sie schafft es nicht, eine bessere Atmosphäre im Team zu schaffen und denkt „eigentlich, könnte es ja noch viel schlimmer sein“.

Wenn das Durchgangsstadium diffuser Unzufriedenheit durch Festhalten um ursprünglichen Anspruchsniveau in eine Phase längerfristiger Arbeitsunzufriedenheit mündet, zeichnen sich nach BRUGEMANN drei verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten ab. Welche dieser Entwicklungsmöglichkeiten realisiert wird, scheint davon anzuhängen, ob die Situation für den Arbeitnehmer eine problematische und noch zu bewältigende bleibt oder ob sie sich Frustrationssituation im engeren Sinne zuspitzt.

Die erste Entwicklungsmöglichkeit ist gekennzeichnet durch die Einsicht in Lösungsalternativen und die Motivation zu Lösungsversuchen mit erweiterten Mitteln oder auf neuen Wegen. Sie lässt sich nach BRUGEMANN am ehesten charakterisieren als „konstruktive Arbeitsunzufriedenheit“. Die psychologische Basis der konstruktiven Arbeitsunzufriedenheit ist einerseits eine ausreichende Frustrationstoleranz, die es ges-

tattet, sich der Situation als unbefriedigend, gemessen am ursprünglichen Anspruchsniveau, bewusst bleiben. Andererseits verleihen die verfügbaren Handlungskonzepte dieser Einstellung Zielgerichtetheit im Sinne von Veränderungsmotivation.

Die Lehrperson aus dem Beispiel denkt: „Durch vermehrte Gespräche mit meinen Kollegen ist es mir zwar nicht gelungen den Teamgeist zu verbessern. Ich vereinbare aber einen Termin mit der Schulleitung und mache den Vorschlag, dass gemeinsame Teamtage eingeführt werden könnten“.

Die „fixierte Arbeitsunzufriedenheit“ unterscheidet sich von der konstruktiven Arbeitsunzufriedenheit dadurch, dass sich mit der Situationsbeurteilung keine weiterführenden Lösungsmöglichkeiten und –versuche verbinden. Die Frustrationstoleranz verhindert zwar ein Ausweichen auf psychologische Abwehrmechanismen etwa in Gestalt der Verdrängung oder Situationsverfälschung. Der zur Problemlösung erforderliche Aufwand erscheint jedoch jenseits der individuell gegebenen Möglichkeiten. Der entstehende Druck zur Problemlösung wirkt daher nicht motivierend, sondern frustrierend. Der Betroffene „bleibt in seinen Problemen stecken“, was zur Folge hat, dass eine Problemlösung nur noch von aussen kommen kann.

Die Lehrperson denkt: „Die Team-Tage haben auch nichts gebracht. Es ist alles beim Alten. Was soll die ganze Anstrengung? Alles hat ja eh keinen Zweck und bringt nichts“.

Eine solche Lage könnte Ausgangspunkt für die Entwicklung der sogenannten „Pseudo-Arbeitszufriedenheit“ sein. Diese Form der Arbeitszufriedenheit ist Ergebnis einer unbefriedigenden Arbeitssituation, deren nicht lösbare, frustrierende Bedingungen die gegebene Frustrationstoleranz übersteigen, wenn gleichzeitig eine Senkung des Anspruchsniveaus nicht stattfinden kann (z.B. sozialer Normendruck).

Aus diesem Dilemma führen die von ADAMS (1963) als „psychologische Lösungen“ aufgeführten Problemverdrängungen und Verfälschungen der Situation heraus. Sie verhelfen damit zur Entwicklung einer Pseudo-Arbeitszufriedenheit, die dem Individuum gestattet, die Situation noch als erträglich zu empfinden.

Die Lehrperson denkt sich: „So schlimm ist es ja gar nicht. Bei anderen Teams ist die Lage noch viel schlimmer.“

BRUGGEMANN geht davon aus, dass zu verschiedene Zeitpunkten bei ein und demselben Arbeitenden verschiedene Formen von Arbeitszufriedenheit gegeben sein können. Die Einstellungsentwicklung im Längsschnitt wird jedoch die Bevorzugung bestimmter Reaktionstechniken aufweisen. Dabei kommt es darauf an, ob und inwiefern Befriedigung bzw. Frustration eine Übung im Überwinden von Widerständen bzw. Einsetzen von Reduktions- und Abwehrmechanismen fördern (BRUGGEMANN, 136).

➤ **Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung**

Praktikerinnen und Praktiker interessiert die Arbeitszufriedenheit oft bezogen auf die Arbeitsleistung. Angesichts der Tatsache, dass Mitarbeitende ein immer wichtigeres unternehmerisches Erfolgspotenzial darstellen, ist deren subjektive Bewertung der Arbeitssituation bedeutsam. Nach BRUGGEMANN hat eine Zunahme der betrieblichen Produktivität durch Leistung, wie sie häufig bei steigender AZ angenommen wird, drei Voraussetzungen (ebd., 143):

- Steigerung des leistungsfördernden Energieaufwandes durch den Arbeitenden
- ein Potential an Fähigkeiten und Fertigkeiten des Arbeitenden, das zusammen mit dem erhöhten Aufwand an Energie, eine bessere Bewältigung der gestellten Arbeitsaufgaben zulässt

- Arbeitsbedingungen und andere Umweltfaktoren, die die ersten beiden Voraussetzungen gegebenenfalls wirksam werden lassen und nicht etwa durch Behinderung neutralisieren.

Allein angesichts dieser Überlegungen ist ein einfacher und unbedingter Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Leistung, wie er in der Literatur und Praxis häufig angenommen wird, ausgeschlossen. Die Folgerung: „Je zufriedener und motivierter eine Lehrperson, umso besser ihre Leistung“ trifft entgegen aller Erwartungen nicht zu.

Entsprechend setzte sich, vor allem auch mit Hinweis auf empirische Befunde, zunehmend die Meinung durch, dass man mit einem Zusammenhang zwischen AZ und vermehrter Arbeitsaktivität aufgrund progressiven Anspruchs nicht rechnen könne. Infolgedessen betont die Mehrzahl der Autoren, dass eine erwünschte Erhöhung des Arbeitseinsatzes vor allem von gezielten Massnahmen abhängt, weil sie Ergebnis der Interaktion zwischen motivierender Umwelt und motivierbarem Individuum sei. Dieser Standpunkt wurde für den Arbeitseinsatz insbesondere von VROOM (1964) bekräftigt.

VROOMs kognitive Theorie der Arbeitsmotivation und die darin enthaltene Konzeption des Wirkungszusammenhangs Valenz-Erwartung-Verhaltenspotential (vgl. Abschnitt 2.3.4) wurde zum Ausgangspunkt empirischer Forschungen und theoretischer Weiterentwicklungen, die zur Thematik AZ und Produktivität wichtige Beiträge leisteten (MINER & DACHLER 1973, BEHLING & STARKE 1973).

Die Frage nach Arbeitsaufwand und Leistung infolge von Arbeitszufriedenheit wird dabei nicht mehr einzeln gestellt. Vielmehr geht es um den Bedingungs-zusammenhang der Leistungsverhalten bestimmt – unter Einbezug von Arbeitszufriedenheit. Als ausschlaggebend für den Energieaufwand wird betrachtet:

- die Attraktivität der Ergebnisse (Valence)
- die Annahme, dass sie über Arbeit erreicht werden können (Instrumentality)
- Annahmen über die eigenen Möglichkeiten, dieses Leistungsniveau zu erreichen (Expectancy).

Dieser Zusammenhang bestätigte sich in empirischen Untersuchungen (PRITCHARD & SANDERS 1973).

2.3.6 Das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell von BÜSSING

➤ Ausgangspunkt und Anspruch

BÜSSING (1991) hat versucht, die zentralen Konstrukte des Modells von BRUGGE-MANN begrifflich zu präzisieren und die Entwicklung verschiedener Formen der Arbeitszufriedenheit im Rahmen einer Längsschnittstudie zu überprüfen. Mit seinem Arbeitszufriedenheits-Begriff stellt er aber neben der Motivbezogenheit als erster auch den Bezug zur Tätigkeit her. Seiner Meinung nach vernachlässigt die Arbeitszufriedenheits-Forschung gerade das, was den Begriff der Arbeitszufriedenheit wesentlich bestimmt, nämlich die Arbeit.

BÜSSING definiert einen Arbeitsbegriff, mit dem das Arbeitshandeln nicht nur aus regulatorischer, sondern auch aus motivationaler Perspektive verstanden werden kann. „Unter dem dynamisch-prozessualen Aspekt vermittelt die Tätigkeit die Beziehung von Person und Umwelt. Bezogen auf die Erwerbsarbeitssituation also die Beziehung zwischen Arbeitendem und dem Gesamt seiner Arbeitssituation.“ (ebd., 87). Der Tätigkeitsbegriff, der beide Teile der Person-Umwelt –Beziehung einschliesst, erlaubt nun die Dynamik zu erfassen, die über die Tätigkeit beidseitige Veränderungen und jeweilige Rückkoppelungen beinhaltet.

Operationalisierung des Modells von BRUGEMANN

BÜSSING/ BISSELS/ KRÜSKEN (1997) leisten einen Beitrag zur Operationalisierung des Modells von BRUGEMANN: Sie können in einer computergestützten Laborstudie auf Basis von Mehrfachbefragungen mit unterschiedlichen Methoden den Typ der „resignativ Arbeitszufriedenen“ und der „konstruktiv Arbeitszufriedenen“ plausibel voneinander abgrenzen: Zum einen zeigt sich, dass diese beiden Gruppen sich signifikant in ihrer durchschnittlichen Zufriedenheit im Hinblick auf die Gesamtheit der Einzelaspekte ihres Arbeitsplatzes unterscheiden. Darüber hinaus unterscheiden sich resignativ Arbeitszufriedene und konstruktiv Unzufriedene als Vertreter grundsätzlich unterschiedlicher Arbeitszufriedenheitsformen durch ihre unterschiedliche Qualität von Handeln bei vergleichbaren Tätigkeitsspielräumen: Konstruktiv Unzufriedene informieren sich aktiver und es gelingt ihnen besser, diese Informationen in Handeln umzusetzen. Darüber hinaus wurde in diesem Zusammenhang der Einfluss von verschiedenen Merkmalen auf das Anspruchsniveau untersucht. Dabei konnte gezeigt werden, dass vor allem subjektive Kontrollerwartungen, objektiven Tätigkeitsspielräumen und subjektiven Vorstellungen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit Einfluss auf die Qualität der Arbeitszufriedenheit haben (ebd.).

In seinen Veröffentlichungen beschränkte sich BÜSSING bislang auf die Beschreibung der Dynamik des Anspruchsniveaus (konstant, erhöht oder gesenkt) sowie auf Untersuchungen von Anspruchsniveaudeterminanten (wie z.B. subjektive Kontrollerwartungen, objektiver Tätigkeitsspielraum und subjektive Vorstellungen von Arbeit und Freizeit). Empirische Ergebnisse hinsichtlich der Entstehungsbedingungen verschiedener Formen der Arbeitszufriedenheit lassen sich aber nicht finden.

2.3.7 Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit

Die Arbeitszufriedenheit-Forschung weist verschiedene Unzulänglichkeiten auf, die in der Literatur wiederholt thematisiert werden:

- Die zur Messung eingesetzten Fragebogen wurden in der Regel nicht theoriegeleitet entwickelt (messtechnische Schwierigkeiten)
- Zahlreiche Forschungsergebnisse, die mit Hilfe dieser Fragebogen erzielt wurde, sind unplausibel und unvergleichbar
- Theoretisch fundierte Modelle beschränken sich auf kognitiv-motivationale Aspekte

Verglichen mit dem bisher betriebenen Aufwand sind die Ergebnisse unbefriedigend. Merz' Feststellung (1979), wonach zwar verstreute Ansätze, nicht aber eine konsistente Theorie der Arbeitszufriedenheit vorlägen, ist bis heute unwidersprochen geblieben. Das Konzept der Arbeitszufriedenheit wird in seiner praktischen, theoretischen und empirischen Relevanz zunehmend skeptisch eingeschätzt (SIX & KLEINBECK 1989, 369).

Der momentane Forschungsstand zum Konstrukt der Arbeitszufriedenheit lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass zwar verschiedene Formen der Einstellung „Arbeitszufriedenheit“ anzunehmen sind, ihre Entstehungsbedingungen bislang aber nicht aufgeklärt werden konnten (TEMME 1996). Versuche, die in dieser Hinsicht unternommen wurden konzentrierten sich auf die Erforschung, kognitiver und motivationaler Bedingungen (z.B. Soll-Ist-Vergleiche, Ziele, Anspruchsniveauverschiebungen, subjektive Kontrollerwartungen, Determinanten des Anspruchsniveaus). Der Einstellungsbegriff impliziert aber nicht nur kognitive und motivationale, sondern auch emotionale Aspekte, d.h. konkrete Arbeitserlebnisse werden mit bestimmten Emotionen verknüpft. Diese Zusammenhänge wurden in der Arbeitszufriedenheits-Forschung bislang völlig vernachlässigt. TEMME und TRÄNKLE gehören zu den ersten Autoren im

deutschsprachigen Raum, welche die Integration der Arbeitsemotionen in die Arbeitszufriedenheits-Forschung fordern.

Arbeitsemotionen – ein vernachlässigter Aspekt in der Arbeitszufriedenheitsforschung

Innerhalb der deutschsprachigen Arbeits- und Organisationspsychologie ist mittlerweile bekannt, dass AZ, definiert als Soll-Ist-Diskrepanz und operationalisiert mit Hilfe quantitativer Fragebogen, die erhoffte Funktion eines validen subjektiven Erlebnis-Bewertungs-Indikators nicht erfüllen kann (TEMME 1996). Schon seit einiger Zeit wird die Frage diskutiert, inwieweit Arbeitszufriedenheit überhaupt (noch) ein brauchbares und nützliches wissenschaftliches Konstrukt ist und nicht besser ganz auf die Messung von Arbeitszufriedenheit verzichtet werden sollte (BÜSSING 1989).

Das Dilemma besteht vor allem darin, dass in der amerikanischen Forschung, sowie ausserhalb der wissenschaftlichen Disziplin der Arbeits- und Organisationspsychologie wenig Zweifel an der Validität und Brauchbarkeit von Arbeitszufriedenheit aufgekommen ist. Arbeitszufriedenheit wird in der betrieblichen Praxis bis heute als geeigneter Indikator für das Ausmass positiven und negativen Erlebens von Arbeit betrachtet. Auch der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) führte im letzten Jahr zum dritten Mal eine quantitative Studie zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen durch (vgl. Kap. 2.1.2). Sowohl das wissenschaftliche Defizit als auch die Bedürfnisse von Praktikern erfordern nach TEMME aber eine Weiterentwicklung der Arbeitszufriedenheits-Forschung.

Die mit Hilfe der üblichen Arbeitszufriedenheits-Fragebogen ermittelten Arbeitszufriedenheits-Werte können nicht eindeutig interpretiert werden. Besonders problematisch ist der Sachverhalt, dass bei dieser Art der Messung mindestens 70% der befragten Personen angeben, mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein (BRUGGEMANN 1975; SIX/KLEINBECK 1989.). Das Ergebnis ist nicht nur relativ unabhängig von der untersuchten Stichprobe, sondern konnte sogar in verschiedenen Ländern repliziert werden (WEAVER 1980).

Auch Schweizer Untersuchungen bestätigen dieses Bild: BAILLOD (1992) ermittelte für Computerfachleute eine Allgemeine AZ (Mittelwert(M)) auf einer fünfstufigen Skala von 1=sehr unzufrieden bis 5=sehr zufrieden von M=3.62, STALDER (1989) fand einen Mittelwert für Verkäuferinnen von 4.18, RUCH (1985) für Beschäftigte im Sekretariatsbereich von 4.12. Bei einer Untersuchung über die AZ von Architekten resultierte ein Zufriedenheitswert von 4.15 (SEMMER & BAILLOD 1991). In der Untersuchung von STALDER bezeichnen sich 74% der Verkäuferinnen als zufrieden, 20% sind weder zufrieden noch unzufrieden und nur 6% geben an, nicht zufrieden zu sein.

Dasselbe Bild zeigt sich auch bei der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen (siehe dazu Kap. 2.1). VON ENGELHARDT (1972) fand einen durchschnittlichen Zufriedenheitswert von Lehrkräften, der dem von Angestellten entsprach und weit über dem Wert für Arbeiterinnen und Arbeiter lag. Auch für MERZ lag bei 1'253 befragten Lehrkräften eine hohe Arbeitszufriedenheit vor. Auf einer siebenstufigen Rating-Skala (Maximalwert = 7) ergab sich ein mittlerer Zufriedenheitswert von M = 5.1. Nur 11% be-reuten den Lehrberuf ergriffen zu haben.

Die Aussage „Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden“ lehnten nur gerade 2% entschieden ab. Die 122 von BARTH (1990, 253) befragten Lehrkräfte waren zu 86% mit ihrer Arbeit relativ zufrieden. Nur 9% gaben Werte an, die auf Unzufriedenheit hindeuteten. Als sehr zufrieden – auf der siebenstufigen Gesichterskala nach Kunin (1955) – bezeichnete sich nicht einmal 1% der Befragten. BARTH erhielt einen Mittelwert von M = 5.4. KRAMPEN (1978) kam mit derselben Gesichterskala auf eine durchschnittliche Zufriedenheit von sogar 5.75. Auch die erwähnten LCH-Studien kommen auf Werte über 70% (vgl. Kap. 2.1.2).

Auch die vorliegende Studie kommt zum gleichen Ergebnis: Drei Viertel der befragten Lehrpersonen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe gibt an, im Allgemeinen mit der Arbeit sehr zufrieden zu sein (vgl. Kap. 3.2.2).

Diese durchwegs hohen Raten Zufriedener lassen Zweifel am Sinn und an der praktischen Bedeutung des Konstrukts Arbeitszufriedenheit aufkommen.

Es widerspricht allerdings Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis und auch Ergebnissen qualitativer Studien, in denen von Betroffenen durchaus berufliche Unzufriedenheit und Belastungen thematisiert werden (RUNGE 1999). Die vorliegende Studie kommt zum Selben Ergebnis. Gerade im Lehrberuf sind diese Belastungen immer wieder ein Thema. Die hohen Arbeitszufriedenheits-Quoten können deshalb nicht als Beleg für die Qualität von Arbeitssituationen interpretiert werden.

Nach TEMME bestimmt in einer Leistungsgesellschaft beruflicher Erfolg weitgehend das Ansehen. In der Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstbild tangiert beruflicher Erfolg, der sich in der subjektiven Arbeitszufriedenheit spiegelt, demzufolge das Selbstbewusstsein. Ein Urteil zur eigenen Arbeitszufriedenheit stellt zugleich eine Aussage zum persönlichen Erfolg dar. „Wird Gelingen mit Erfolg in der Arbeit gleichgesetzt, dürfte das Eingeständnis von Unzufriedenheit mit der Arbeit leicht mit Erfolglosigkeit gleichgesetzt werden“ (TEMME 1993, 14). Der Druck, der infolge der Wirksamkeit sozialer Normen und deren Verinnerlichung auf das Selbstbild entsteht, macht das Eingeständnis nicht leicht, man befinde sich in einem unbefriedigenden Arbeitsverhältnis.

Sinnvoll ist deshalb nicht nur die Berücksichtigung emotionaler Aspekte von Arbeitszufriedenheit. Wegweisend erscheint TEMME auch die Erforschung differentieller Emotionen, wie sie innerhalb der Emotionspsychologie voneinander abgegrenzt werden.

Durch die Einführung emotionspsychologischer Perspektiven in der Arbeitszufriedenheits-Forschung können neue Fragen formuliert werden, die zumindest innerhalb der jüngeren Arbeits- und Organisationspsychologie bislang nicht gestellt wurden. Diese „neuen“ Fragen könnten auf einen Weg weisen, der aus der Sackgasse der Arbeitszufriedenheits-Forschung herausführt: Wird Zufriedenheit bei der Arbeit überhaupt „erlebt“, d.h. verbinden Menschen mit dem Begriff der Arbeitszufriedenheit ganz konkrete Arbeitsereignisse, oder werden Zufriedenheitsantworten bei der gängigen Befragungstechnik mit Hilfe standardisierter Fragebögen eher in der Befragungssituation kognitiv „konstruiert“? (ebd.) Wenn Arbeitszufriedenheit – wie bisher – als umfassende, bewertende Einstellung gegenüber der eigenen Arbeitssituation betrachtet wird, welche konkreten emotionalen Arbeitserlebnisse sind für die Entwicklung dieser „Haltung“ kritisch und welche nicht? Sind dies ausschliesslich „Zufriedenheitserlebnisse“ (sofern es diese überhaupt gibt)?

Innerhalb der Emotionspsychologie nimmt Zufriedenheit im Vergleich zu Emotionen wie Freude, Glück, Hoffnung, Stolz Zuneigung oder Wut, Traurigkeit, Angst, Neid, Schuld und Scham eine eher untergeordnete Rolle ein. Von diesen Emotionen ist bekannt, dass sie durch konkrete Situationen assoziiert bleiben (FRIJDA 1993). Stehen diese Erlebnisse und Emotionen im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit als Einstellung? Ist es sinnvoll, diese Erfahrungen zu ignorieren und Untersuchungsteilnehmer stattdessen nur nach Arbeitszufriedenheit zu fragen?

Die Frage nach dem Stellenwert von Arbeitszufriedenheit (ob als situative Emotion oder überdauernde Einstellung) ist nach TEMME auf dem Hintergrund der Bedeutung anderer Emotionen zu beantworten.

Damit besser beurteilt werden kann, ob Arbeitszufriedenheit ein geeignetes wissenschaftliches Konstrukt ist, das die wichtigsten emotionalen Arbeitserfahrungen eines Menschen integriert, sind das Erleben, Verarbeiten und die Bedeutung der Emotionen bei der Arbeit umfassend zu untersuchen.

Aus diesem Grund hat die Autorin der vorliegenden Studie die Thematik der Emotionen in den Interviewleitfaden aufgenommen. Praktisch alle Befragten sind sich einig, dass ihre erlebten Emotionen verbunden mit ihrer Persönlichkeit einen Einfluss auf ihren Stellenwechsel bzw. die Kündigungsabsichten ausübten (vgl. Kap. 3.2.9).

BRUGEMANN u.a. (1975) gehen in ihrer Theorie der Arbeitszufriedenheit davon aus, dass verschiedene Formen von Arbeitszufriedenheit auf der Basis immer wieder stattfindender Soll-Ist-Vergleiche und daraus resultierenden Anspruchsniveaushiftungen entstehen (vgl. 2.3.4).

In die Sprache der Emotionspsychologie übersetzt, bedeutet dies, dass emotionsrelevante Ereignisse (von der einzelnen Person wahrgenommene oder antizipierte Umweltveränderungen) vorliegen müssen, die positiv oder negativ bewertet werden.

Emotionsrelevant sind Ereignisse nach MEES (1991) dann, wenn die einzelne Person die wahrgenommenen oder antizipierten Umweltveränderungen mit einem Erreichen oder Nicht-Erreichen eigener Ziele oder Wünsche in Verbindung bringt. MEES (1991) unterscheidet in seinem Emotionsstrukturmodell vier Emotionsklassen.

Die Klasse der „ereignis-fundierten Emotionen“ unterteilt er in elf Emotionstypen: Freude, Traurigkeit, Mitfreude, Mitleid, Neid, Schadenfreude, Hoffnung, Angst, Befriedigung, Erleichterung, Enttäuschung. Die meisten dieser konkreten Emotionen wurden auch in der Untersuchung von TEMME (1993) erfasst. Zusammenhänge zwischen diesen ereignisbezogenen Emotionen und Arbeitszufriedenheit als überdauernde Einstellung wurden bislang nicht untersucht. Ungeklärt ist auch die Frage, welche Beziehungen zwischen Arbeitszufriedenheit und handlungsbezogenen Emotionen wie Stolz und Scham oder personenbezogenen Emotionen wie Hass und Liebe bestehen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis wie Temme und TRÄNKLE kommt auch die Untersuchung von WEISS und CROPANZANO (1996). Nach ihrer „affective-events“-Theorie führen bestimmte Merkmale von Arbeitstätigkeiten (z.B. Grad der Autonomie, hohe Arbeitsbelastung) zum Auftreten bzw. Ausbleiben spezifischer Ereignisse, die unterschiedliche Emotionen bei der Arbeit (z.B. Stolz, Ärger) auslösen. Die Art und Intensität der Emotionserlebnisse ist zudem von Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt, insbesondere von der negativen und positiven Affektivität. Kernaussage der Theorie ist, dass die Messung von Arbeitszufriedenheit um eine Analyse spezifischer Emotionen zu ergänzen ist, weil Masse der Arbeitszufriedenheit überwiegend kognitiv basiertes Handeln, nicht aber affektiv basiertes Handeln (z.B. Hilfeverhalten) erklären.

2.3.8 Schlussbemerkungen

Die Messverfahren lassen auch praktisch keine Schlüsse auf die Ursachen und somit auf Abhilfemassnahmen von Arbeitszufriedenheit zu. Obwohl die Messverfahren ausschliesslich den Zustand betreffend der Arbeitssituation untersuchen, dürfen die Resultate nicht isoliert betrachtet werden. Die Arbeitszufriedenheit ist ein Bestandteil der ganzen Lebenszufriedenheit. Genauso, wie beispielsweise die Zufriedenheit im privaten Lebensbereich Einfluss auf das Berufsleben hat, bleibt auch der Freizeitbereich von Berufsalltag nicht unberührt.

Diese gegenseitige Einwirkung wird als „Spillover-Effekt“²⁵ bezeichnet (FLUCK 1992, 119). Daraus zieht die Autorin der vorliegenden Studie das Fazit, dass die AZ-Messungen nur vom direkten Vorgesetzten (Schulleitung), der auch einen Einblick in die ausserberufliche Situation eines Mitarbeiters hat, interpretiert werden können. Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit können folglich nur durch kontinuierlichen Dialog zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem eruiert werden.

²⁵ Engl. Spill = überlaufen, überschwappen.

2.4 Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen

„Die Primarlehrpersonen äussern in den Bereichen ‚Berufsstatus und berufliche Entwicklung‘ sowie ‚berufliche Selbstverwirklichung‘ im Vergleich zu den anderen Berufsfeldern die niedrigste Zufriedenheit“ (HERZOG 2005).

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über wichtige Ergebnisse der empirischen Arbeitszufriedenheitsforschung – nun jedoch ausschliesslich auf den Lehrberuf bezogen. Die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung zum Thema Arbeitszufriedenheit sind nicht eindeutig. Sie widersprechen sich gar (vgl. Kap. 2.2). Diese Feststellung gilt gleichermaßen für auf die Lehrprofession bezogenen Arbeiten.

Gegenwärtig wird in den Medien umfangreich über das heutige Lehrer-Dasein berichtet und man kann pointiert behaupten, dass ausgebrannte, seelisch belastete und vor der Frühpensionierung stehende Lehrpersonen von den Medien als Thema mit gesellschaftlicher Brisanz entdeckt wurden. Lehrer sind jedem bekannt, betreffen jeden, jeder meint genug von Lehrern zu verstehen. So lautet z.B. die Überschrift eines Artikels in der Sonntagspresse²⁶ „Heute kann jeder dreinschnorren“. Die beiden interviewten Lehrkräfte beklagen sich darin, dass sich Eltern, Politiker und Medien heute einmischen im Gegensatz zu früher, wo es niemandem in den Sinn gekommen sei, an einem Lehrer herumzukritisieren. Dies sei sehr belastend.

Wie auch immer das Lehrermage in der Öffentlichkeit dargestellt wird, es darf behauptet werden, dass die Anforderungen an den Lehrberuf zugenommen haben. Die Aufgabe des Lehrers ist bekanntermassen Bilden und Erziehen. Entsprechend liegt es nahe, Lehrer für unvorteilhafte gesellschaftliche Entwicklungen (mit)verantwortlich zu machen. „Irgendwie sind die Lehrkräfte zugleich für die Übel der Gesellschaft und deren Behebung zuständig, während sie jeden Tag vor allem eines tun, nämlich unterrichten“ (Oelkers 2006, 2). Die Grenzen zwischen gesellschaftlichem Urteil und Vorurteil, zwischen Respektsperson und Sündenbock, sind fließender als bei jedem anderen Beruf. Es gilt für die amtierenden Lehrenden mit dieser Diskrepanz umzugehen. Können sie dabei trotzdem zufrieden sein?

Angeichts der Bedeutung der Thematik in der Betriebswirtschaft und der Arbeits- und Organisationspsychologie überrascht es nicht, dass der Arbeitszufriedenheit auch in der „Bildungsbranche“ vermehrt Interesse entgegengebracht wird. Schon MERZ (1979, 5) stellte vor fast dreissig Jahren fest, dass über den Berufsstand der Lehrpersonen eine Fülle verschiedenartigster empirischer Daten vorliege. Oft wurde – und wird noch immer – davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen AZ und dem Verhalten am Arbeitsplatz (Leistung, Berufswechsel) besteht. Fundierte Kenntnisse der Bedingungsfaktoren würden dann die Möglichkeit eröffnen, AZ und damit die Berufsmotivation zu steigern und so einem Berufswechsel evtl. entgegenzuwirken.

Auf den ersten Blick mag Zufriedenheit als generell wünschbaren Zustand erscheinen. Arbeitszufriedenheit scheint gerade bei Lehrkräften eine gesellschaftlich unbestrittene wichtige Voraussetzung zu sein – schliesslich unterrichten unzufriedene Lehrpersonen unzufriedene Schülerinnen und Schüler und prägen dadurch denkbar schlechte Lernbedingungen.

Angeichts der verschiedenen Arbeitszufriedenheits-Theorien und vor allem der verschiedenen AZ-Formen muss differenziert werden: Zufriedenheit kann auch Geduld,

²⁶ NZZ am Sonntag, 10. Februar 2006, 82

Passivität oder Resignation beinhalten. Sie kann sich in einer Hinnahme der Umstände im Sinn von sich Fügen, keine Ansprüche stellen, mit etwas Vorlieb nehmen, äussern.

Unzufriedenheit kann andererseits Antrieb zu neuen Taten sein. In der bedürfnisorientierten Sichtweise aktiviert Unzufriedenheit den Organismus, während Zufriedenheit Bedürfnislosigkeit, also Passivität gleichkommt. So wird auch in der Fachliteratur gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob Arbeitszufriedenheit überhaupt anzustreben sei oder ob nicht vielmehr eine konstruktive Unzufriedenheit, die zu neuen Problemlösungsversuchen führt (vgl. Kap. 2.3.4). Jede Form vom Fortschritt wäre demzufolge nicht das Ergebnis von Zufriedenheit, sondern von aktiver Unzufriedenheit.

Wie Arbeitszufriedenheit eingestuft wird hängt also von der bevorzugten Beurteilungsnorm ab. Einerseits kann man Arbeitszufriedenheit instrumentell betrachten: Zufriedene Arbeitende würden demnach als Mittel zur Produktivitätssteigerung eingesetzt. Sie weisen, wie erwähnt, eine höhere Leistungsbereitschaft und geringere Fluktuation auf. Nicht die Zufriedenheit selbst, sondern die Effekte der Zufriedenheit sind in dieser Sichtweise bedeutsam. Im Human-Relations-Konzept stand dieser Aspekt im Vordergrund. Er macht die grosse Attraktivität verständlich, die das Konstrukt Arbeitszufriedenheit insbesondere auf die Industriemanager ausgeübt hat.

Zum anderen kann Zufriedenheit selbst ein anzustrebender Wert sein, ohne als Mittel der Steigerung der Lehrereffizienz betrachtet zu werden. Entscheidend ist, dass sich der einzelne in seiner Arbeit wohl fühlt und weiter entwickeln kann. Diese Optik beherrscht die humanistische Sichtweise. Die Arbeitszufriedenheit erscheint als ein Indikator für Lebensqualität am Arbeitsplatz.

Nach dieser Art der Zufriedenheit muss auch die Institution Schule für ihre Lehrpersonen streben.

2.4.1 Determinanten der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen

Die berufliche Gesamtsituation einer Lehrperson ist durch Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen und den sozialen Kontext der Arbeit charakterisiert. Als Bestimmungsgrößen der Arbeitszufriedenheit müssen nebst diesen situativen Merkmalen persönliche (demographische und differenzialpsychologische) Merkmale als unabhängige Variablen berücksichtigt werden (BIERI 2002).

Entscheidend ist der Arbeitsinhalt. Für Lehrpersonen gelten als Eigenschaften befriedigender Arbeit, also als HERZBERGs Satisfaktoren (vgl. Kap. 2.3.2), dass persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse eingesetzt werden können, dass die Arbeit interessant, abwechslungsreich und verantwortungsvoll ist, die berufliche Tätigkeit innerlich befriedigt, die Belastung nicht zu hoch ist bzw. adäquat ist, Erfolgserlebnisse (in erzieherischer und unterrichtlicher Hinsicht) möglich sind, ein gewisser Entscheidungs- und Kontrollspielraum (selbständiges Arbeiten) besteht und dass Mitgestaltungsmöglichkeiten (pädagogische und didaktische Freiräume) offen stehen (ebd., 86).

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

Der soziale Kontext, d.h. das Arbeitsklima sowie die sozialen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Kollegium, Schulleitung, Eltern der Schülerinnen und Schülern und Behörden werden in der Literatur ebenfalls als wichtige Determinanten der Ar-

beitszufriedenheit herausgestellt. Der soziale Kontext ist durch die kommunikativen und kooperativen Beziehungen im beruflichen Handeln umschrieben. Zwischenmenschliche Beziehungen, insbesondere zu den Schülern, stellen bei Lehrkräften die Hauptquelle der Arbeitszufriedenheit dar und gelten damit als Satisfaktoren (BARTH 1992, 114).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diese Aussage. Die Determinanten „Schulleitung“, „Kollegium“ und „Schüler“ entpuppten sich als Schlüsselfaktoren in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit und die empfundene Belastung der befragten Lehrpersonen (vgl. Kap. 3.5.2/3.5.3).

Als Persönlichkeitsmerkmale, welche die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen bestimmen, sind die Einstellungen zur Berufstätigkeit als Lehrperson wichtig, ebenso berufliche Wertorientierungen, pädagogische Handlungsziele oder das Selbstbild. Nach RUDOW (1994, 171) ist insbesondere der Zusammenhang zwischen beruflichen Wertorientierungen und Arbeitszufriedenheit empirisch belegt.

BIERI (2002, 87) integriert die den Arbeitsinhalt, die Arbeitsbedingungen und den sozialen Kontext abdeckende Aspekte der Berufssituation von Lehrpersonen in ein verfeinertes Kategoriensystem. Diese Aspekte können als Verursacher (Determinanten) der Arbeitszufriedenheit bezeichnet werden. Es handelt sich um die folgenden acht Determinanten:

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

Um Skalen zu bilden unterzog MERZ (1979) 67 Items der Zufriedenheitsdeterminanten einer Faktorenanalyse. Er errechnete acht Faktoren oder *Teilzufriedenheiten*, die inhaltlich hinreichend festlegbar waren und sich überdies als stabil und stichprobunabhängig erwiesen (ebd., 116ff). MERZ wandte im Übrigen eine weitere Skala zur Messung der *Allgemeinen Arbeitszufriedenheit* an. Sie bezieht sich auf die gefühlsmässige Verarbeitung des Berufs als Ganzes, ohne nach bestimmten Berufsinhalten oder Berufsaspekten zu fragen. Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit wurde erwartungsgemäss davon bestimmt, inwieweit der Beruf intrinsische Motive befriedigt.

Neben diesem intrinsischen Faktor, der die Subskalen *Allgemeinen Arbeitszufriedenheit* und *Tätigkeit* enthielt, fand MERZ ein Sozialfaktor *Arbeitsbedingungen* mit den

Subskalen *Schulleitung*, *Kollegium* und *Ausstattung* und einen extrinsischen Faktor *Arbeitsentgelt* mit den Subskalen *Image*, *Bezahlung*, *Belastung* und *Eltern*.

Das Verfahren von MERZ die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen zu messen, ist seit längerer Zeit als geeignetes Instrumentarium anerkannt. RUDOW (1988, 331) erachtet es als das erste Verfahren im deutschsprachigen Raum, das über die Erfassung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften hinausgehe. Er merkt allerdings kritisch an, es schliesse einige wesentliche Arbeitszufriedenheitsfacetten aus wie etwa die Zufriedenheit mit den *Lehrer-Schüler-Beziehungen* (ebd., 331). In der vorliegenden Untersuchung wurde diesem Faktor von den meisten Befragten grosse Bedeutung beigemessen (vgl. Kap. 3.2.2).

RUDOW (1988) selber erfasste neben der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit auf der Grundlage von 56 Items vierzehn verschiedene Facetten der Arbeitszufriedenheit. Mittels Cluster- und Faktorenanalyse liessen sich diese auf acht Faktoren (oder Zufriedenheits-Dimensionen) reduzieren, nämlich Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Schülern, den Eltern der Schüler, dem Kollegium und der Schulleitung, der materiell-technischen Ausstattung. Den Auswirkungen auf Belastung und Gesundheit, den ausser unterrichtlichen Verpflichtungen, dem gegebenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum und den berufsbedingten Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten. Die Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern erwies sich als Hauptfaktor intrinsischer Zufriedenheit.

2.4.2 Empirische Befunde zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen

Auf einer siebenstufigen Gesichterskala (von 1 = sehr unzufrieden) bis 7 = sehr zufrieden) ermittelte BARTH (1992, 195) einen Mittelwert von 5.40. Anders ausgedrückt bedeutet dieser Wert, dass 86% der Lehrkräfte mit ihrer Arbeit relativ bis sehr zufrieden sind. Mit derselben siebenstufigen Skala ermittelte MERZ (1979, 198) einen durchschnittlichen Zufriedenheitswert von 5.10 und KRAMPEN (1978) sogar einen solchen von 5.75. Bei BARTH (1990, 253) nannten nur 9% der Lehrkräfte Werte, die auf Unzufriedenheit hindeuten. 32,8% sind etwas zufrieden, 39,3% sind zufrieden, 13,9% sind sehr zufrieden.²⁷ Mittels einer vierstufigen Skala zu neunzehn Zufriedenheitsdeterminanten errechnete PIEREN (1993) Mittelwerte zwischen 2.46 für Aufstiegsmöglichkeiten und 3.87 für Ferien.

Der Durchschnitt aller Items liegt deutlich über dem Wert von drei. 346 befragte Lehrpersonen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg ergab einen Zufriedenheitswert für die Allgemeine Arbeitszufriedenheit von 3.70. Rund zwei Drittel sind in ihrem Beruf zufrieden bis sehr zufrieden (BACHMANN 1999). Mit der derselben Skala verzeichneten Lehrpersonen der Volksschule im Kanton Luzern in den durchgeführten Befragungen einen Mittelwert von 3.89 (BIERI 1997). Diese Zahlen bedeuten, dass sich an die 80% in ihrem Beruf als zufrieden oder sehr zufrieden bezeichnen.

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

Diese hohen Werte müssen aber mit Skepsis betrachtet werden, denn auch sie sind mit Hilfe quantitativer Fragebogen zustande gekommen von denen man weiss, dass sie die erhoffte Funktion eines validen subjektiven Erlebnis-Bewertungs-Indikators

²⁷ Die Allgemeine Freizeitunzufriedenheit ist noch höher: 23,8% sind mit ihrer Freizeit sehr zufrieden – Mittelwert 5.7 (vgl. BARTH 1992, 195)

nicht erfüllen können (vgl. 2.3.7). Dies ist auch einer der Gründe, weshalb in diesem Projekt mit qualitativ themenzentrierten Interviews gearbeitet wird (vgl. 2.4.1).

Werden Lehrerinnen und Lehrer (mit oder ohne Vorgabe) nach besonderen Vorzügen ihres Berufes befragt, präsentieren verschiedene Arbeiten²⁸ dasselbe Ergebnis: Lehrpersonen nennen am häufigsten Vorzüge, die den Arbeitsinhalt betreffen. Das gilt auch, wenn nach der Quelle grösster Zufriedenheit gefragt wird. Die Arbeit mit jungen Menschen erzielt zumeist die höchsten Werte. Immer vorne dabei sind relativ grosse Selbständigkeit und ein befriedigender Beruf bzw. ein verantwortungsvoller Beruf. Bemerkenswert ist der Umstand, dass unzufriedene Lehrpersonen eher an peripheren, nicht direkt mit Unterricht und Erziehung von Schülerinnen und Schülern zusammenhängenden Vorteilen wie beruflicher Sicherheit und grosser Selbständigkeit interessiert sind (BARTH 1992, 110).

In der Studie von MERZ (1979) nannten die Befragten als häufigste Nachteile des Lehrberufs²⁹ zu grosse Klassen (83%), Überforderung durch grosse Stofffülle (73%) und zu viele Verwaltungsarbeiten (65%). Nur 5% erachteten Schwierigkeiten mit den Eltern als besonders wichtigen Nachteil.

SCHNIDRIG (1993) befragte junge Deutschwalliser Primarlehrkräfte nach beruflichen Pluspunkten: 31,9% nannten Arbeit mit Kindern, 18,1% Feststellen können von Fortschritten und Erfolgen, 11,2% Selbständigkeit, Freiheit, ausprobieren Können eigener Ideen, 10,3% abwechslungsreiche Tätigkeit, 9,5% eine sinnvolle erzieherische Aufgabe erfüllen können, fürs Leben Wichtiges weitergeben können (ebd., 336).³⁰

SCHNIDRIG hielt die interessante Aussage fest, dass 64,7% der genannten Pluspunkte Bereiche betreffen, welche von denselben Befragten zuvor als hauptsächlich belastend bezeichnet wurden. Es betrifft dies vor allem die Probleme im Umgang mit Schülern, d.h. ein und derselbe Aspekt kann interessanterweise sowohl positive als zugleich auch negative Aspekte für Lehrkräfte beinhalten.

In einer Befragung von Aargauer Lehrerinnen und Lehrern (Müller 1994) erhielten die Zufriedenheit mit dem pädagogischen Spielraum und die Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern die höchsten Werte. Über 80% der Lehrkräfte sind mit diesen Aspekten sehr oder mehrheitlich zufrieden. Weniger als 60% sind mit der Kooperation im Kollegium, mit den Erfolgen in erzieherischer Hinsicht, mit der pädagogischen Verwaltungsarbeit, der Arbeit mit dem neuen Lehrplan und mit dem Kontakt Schule-Elternhaus sehr zufrieden bzw. mehrheitlich zufrieden. Die Zufriedenheit mit dem Erfolg in der Unterrichtsarbeit ist deutlich grösser als jene bezüglich des Erfolgs in der Erziehungsarbeit. Das Klima in Kollegium wird im Vergleich zur Kooperation im Kollegium positiver bewertet.

Bei PIEREN (1993, 75ff) erzielen Abwechslungsreichtum, Selbständigkeit, Verantwortung und Ferien die höchsten Zufriedenheitswerte. Am ehesten werden Unzufriedenheiten in Bezug auf nervliche Belastung, Aufstiegsmöglichkeiten und Ansehen der Arbeit wahrgenommen. Die Befunde (BARTH 1992, 111) offenbaren einmal mehr die ambivalente Struktur der Lehrtätigkeit. Das Gefühl, Missstände zu erleben verträgt sich offenbar mit den positiv erfahrenen Komponenten der beruflichen Situation.

BIERIS (2002) Vergleich zwischen der distanzierten Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Merkmale und der persönlichen Arbeitszufriedenheit fördert Soll-Ist-Diskrepanzen zutage. Die höchsten Zufriedenheitswerte erzielten die Items: Anerkennung durch die Schüler, Möglichkeit Neues auszuprobieren, Erfolge in der unterrichtli-

²⁸ Vgl. PIEREN 1993, SCHNIDRIG 1993, MÜLLER 1994, RUDOW 1994, BAILLOD 1996, BACHMANN 1999.

²⁹ Aus einer Checkliste (elf Items) waren die persönlich besonders wichtigen Nachteile auszuwählen

³⁰ Antworten auf offene Fragen in Intensivinterviews (ohne Vorgaben): „Wir haben jetzt ausführlich über Berufsprobleme und Sorgen gesprochen. Worin sehen Sie vor allem die positiven Seiten des Lehrberufs?“; aufgeteilt in Prozente (Total 100%).

chen Arbeit, schulischer Einsatz gemäss den eigenen Wünschen, eigene fachliche und erzieherische Sicherheit sowie Anerkennung durch das Kollegium und gewissen Konstanz der Arbeitsbedingungen. Erfüllung und Erfolg in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit sind für Lehrpersonen demzufolge Quellen persönlicher Zufriedenheit im Beruf.

In der erlebten Realität wurden, verglichen mit der eingeschätzten Wirklichkeit, das Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen, die Erhaltung der eigenen Gesundheit, das Überwiegen pädagogischer vor Verwaltungsarbeit und die Besoldung merklich tiefer eingestuft. Weniger zufrieden als erwünscht sind die Befragten ebenfalls mit dem schulischen Arbeitsklima, der Kooperation im Kollegium sowie Erfolgen in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit. Die Antworten auf die Frage „Was verschafft Ihnen die grösste Zufriedenheit im Beruf?“ zeigen ein einheitliches Bild. Vier Fünftel aller Gründe betreffen pädagogische Merkmale, namentlich Arbeit mit Kindern (27,9%), selbständige Arbeit (23,4%), Erfolge in der unterrichtlichen (13,8%) und erzieherischen (7,2%), Anerkennung durch die Schüler (6,6%) und Selbstbestätigung (3,6%).

Interessante Ergebnisse liefert auch die Studie von HERZOG (2005). Aufgrund einer allgemeinen Einschätzung ihrer aktuellen Erwerbssituation erweisen sich 82% (auch hier wieder der unrealistisch hohe Wert von über 70%) der Befragten als „zufrieden“ bis „sehr zufrieden. Der Aspekt der Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit wiegt bzgl. AZ am positivsten, jener der ungenügend öffentlichen Anerkennung am negativsten.

Dabei stimmen die Geschlechter im Wesentlichen überein. Unterschiede zeigen sich aber im Vergleich der Karrieretypen: Personen, welche den Primarlehrberuf verlassen haben oder gar nie eingestiegen sind, sind zufriedener mit ihrer aktuellen Berufstätigkeit als Personen, die immer im Primarlehrberuf tätig waren oder es wieder bzw. mit reduziertem Pensum sind.

Betrachtet man die Ergebnisse von HERZOG getrennt nach den aktuellen Berufsfeldern, ergibt sich folgendes Bild: Die Primarlehrpersonen äussern in den Bereichen „Berufsstatus und berufliche Entwicklung“ sowie „berufliche Selbstverwirklichung“ im Vergleich zu den anderen Berufsfeldern die niedrigste Zufriedenheit. Aspekte wie „Berufsprestige“ und die „beruflichen Perspektiven“ lösen bei Primarlehrpersonen eine grössere Unzufriedenheit aus als bei den anderen Berufsgruppe. Hinsichtlich AZ der Aspekt der Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit am positivsten, jener der ungenügend öffentlichen Anerkennung am negativsten wiegt.

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

Über die Höhe ihrer Besoldung äussern sich Lehrkräfte nicht begeistert. Der Einfluss der Bezahlung auf die Arbeitszufriedenheit ist jedoch gering (BIERI 2002, 105). Wie in anderen Berufen spielt die subjektive Einschätzung der Gerechtigkeit der Entlohnung eine grössere Rolle als die absolute Höhe. Bei MERZ (1979, 201) lehnen 53% der Befragten die Aussage, dass man als Lehrperson gut verdiene, ab. 25% sind der Ansicht, sie würden, verglichen mit anderen Berufen, schlecht bezahlt.

Mit dem öffentlichen Prestige des Berufes sind Lehrkräfte ebenfalls weitgehend unzufrieden. So lehnen bei MERZ (1979, 206) 85% die Behauptung, ihr Beruf geniesse ein hohes Ansehen, ab. Nur 8% äussern sich positiv. In dieser Untersuchung (ebd., 135) brachte die Skala „Image“ als einzige mehr Unzufriedenheit als Zufriedenheit hervor. Lehrkräfte sind also mit ihrem Beruf zufrieden, nicht jedoch mit dem damit verbundenen Sozialprestige.

Lehrpersonen scheinen miteinander kollegial zu verkehren. Die Aussage „Ich habe viele gute Kontakte im Kollegium“ wird in der Untersuchung von MERZ (1979, 205) nur gerade von 5% entschieden abgelehnt. Anscheinend bezieht sich aber die Zufrieden-

heit eher auf emotionale als auf fachliche Kontakte und gegenseitige Unterstützung. So vermissen 38% das Fachgespräch mit anderen Kollegen.

Rund 43`000 Lehrerinnen und Lehrer beteiligten sich im letzten Jahr an der dritten Studie des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), die durch das WISSENSCHAFTLICHE INSTITUT LANDERT FARAGO PARTNER in Zürich durchgeführt wurde³¹. Die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer sei allgemein immer noch recht hoch, kommt die Untersuchung zum Schluss. Das Arbeitsklima an der eigenen Schule habe sich in den letzten Jahren gar deutlich verbessert. Die Lehrerinnen und Lehrer schreiben sich heute grössere Kompetenzen zu als früher.

Markant schlechter geworden ist aber gemäss LCH-Studie die Zufriedenheit in Bezug auf Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten, Seriosität von Schulreformen, Verlässlichkeit der Anstellungs- und Arbeitsbedingungen, administrativen Aufwand sowie in Bezug auf das Gleichgewicht zwischen Arbeitszeit und Erholung.

Die grössten Quellen der Zufriedenheit liegen gemäss der Untersuchung im guten Sinn der Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie in der Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren und den pädagogischen Handlungsspielraum auszuschöpfen. Geschätzt werden auch die Möglichkeiten, den Arbeitsumfang, die Stufe und die Fächer den individuellen Bedürfnissen anzupassen. Zu den Trümpfen der Arbeitszufriedenheit zählen auch der empfundene Respekt sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch von Seiten der Vorgesetzten, die empfundene eigene Sicherheit und die Erfolge sowohl bei der Vermittlung von Sachkompetenz wie auch bei der erzieherischen Arbeit.

Die Frage, ob man den Beruf aus heutiger Sicht wieder wählen würde, wird denn in der Untersuchung auch mit über 70% Zustimmung beantwortet. Allerdings zeigen sich hier beträchtliche Unterschiede: Sind es bei den Frauen fast 80%, welche so zum Beruf stehen, findet diese Frage bei den Männern nur gerade 67% Zustimmung. Tendenz abnehmend mit zunehmender Schulstufe und zunehmendem Dienstalter.

In der dritten Auflage der Erhebung überrascht positiv – mit über 80% «eher zufrieden» – der weitere deutliche Anstieg der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kollegium. Das kollegiale Team wird stärker denn je als Stütze gewertet. Zwar wird noch häufig über zusätzliche und oft konflikthafte Belastungen bei der Einführung von Schulleitungen berichtet; die Untersuchung zeigt aber deutlich, dass das Arbeitsplatzklima bei zunehmender Dauer der Einrichtung einer Schulleitung deutlich ansteigt.

Zu den grössten Ursachen von Unzufriedenheit gehört das Gefühl, ständig zuwenig Zeit für ein seriöses Erfüllen des Berufsauftrags, etwa für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, zu haben. Dies geht einher mit dem Empfinden einer unnötig grossen Fülle von administrativen Aufgaben, von zu hohen Pflichtlektionenzahlen auf Kosten anderer wichtiger Aufgaben sowie von leerläufiger Reformarbeit. Das Gefühl, «nie wirklich abschalten zu können, nie wirklich fertig zu sein», wird auch in anderen Untersuchungen als Belastung genannt.

Völlig in den Keller gesunken ist im Verlaufe der 16 Jahre, die seit der ersten LCH-Erhebung bzgl. Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen vergangen sind, die Einschätzung der Sinnhaftigkeit und seriösen Umsetzbarkeit von Schulreformen. Waren 1990 noch 60% der Lehrerschaft damit gut zufrieden, sind es 2006 nur noch 26%. Stark zugenommen hat überdies die Unzufriedenheit mit den beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Sie ist in den 16 Jahren von 30% auf 66% Unzufriedene gestiegen. Zu denken geben muss, dass die meisten dieser Ursachen von Unzufriedenheit mit zunehmender Berufserfahrung nicht ab-, sondern eher zunehmen.

³¹ Vgl. Zeitschrift des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), 29. Mai 2007, 6.

Die Ergebnisse der aktuellsten Studien zur Arbeitszufriedenheit lassen sich folgendermassen zusammenfassen: Lehrkräfte sind mit ihrer Arbeitstätigkeit insgesamt sehr zufrieden. Dies trifft auch für diejenigen Zufriedenheitsfacetten zu, die arbeitsinhaltliche Tätigkeitsmerkmale beschreiben und messen. Geringer ist die Zufriedenheit in Bezug auf materielle und curriculare Bedingungen, noch geringer bezüglich Bezahlung, dem Image und den Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, d.h. in Bezug auf die eigentlichen Organisationsmerkmale. Intrinsische Aspekte der Arbeit (Tätigkeitsmerkmale im eigentlichen Sinn) haben einen grösseren Einfluss auf die Allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen als extrinsische.

Organisationsmerkmale (das zeigt insbesondere die Unzufriedenheit mit der Bezahlung und dem Image) sind jedoch von geringerer Bedeutung für die Zufriedenheit. Persönlichkeitsmerkmale hätten einen grösseren Einfluss auf die Allgemeine Berufszufriedenheit als auf spezifische Einzelzufriedenheiten vermutet RUDOW (1994). Tatsächlich verweist FISCHER (1991, 10) auf BORG & FRITZSCHE (1988), die festgestellt haben, dass direkte Allgemeinheitsurteile zur Zufriedenheit stärker persönlichkeitsabhängig sind als solche zu spezifischen Arbeitszufriedenheiten.

Diese beiden Wirkungen fasst RUDOW (1994, 169) treffend zusammen:

„Mir scheint, dass mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit eher eine Einstellung der Lehrpersonen zu ihrer Arbeitstätigkeit gemessen wird. Die hohe Zufriedenheit könnte demnach ein Indikator für positive Einstellung der Lehrpersonen zu ihrer Arbeit besonders mit dem Schüler sein“.

2.4.3 Belastungen von Lehrpersonen

Im folgenden Abschnitt soll auf die Belastungen von Lehrpersonen eingegangen werden. Im Zusammenhang mit Untersuchungen zu Belastungen im Lehrberuf nimmt auch der Begriff Stress eine dominante Position ein. GREIF (1991, 26) definiert Stress als einen „subjektiv, intensiven, unangenehmen Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine stark aversive, subjektiv zeitlich nahe (oder bereits eingetretene Situation) und subjektiv lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint“.

STÖCKLI untersuchte 1992 bei vierzig Lehrkräften des Kantons Zürich Belastungserleben und Verarbeitung. Nach einer schriftlichen Befragung zu 42 Situationen des Berufsalltags folgte die Messung des phasischen Hautwiderstandes an der nicht-dominanten Hand, während dem die Lehrkräfte Videosequenzen zu acht verschiedenen Schülerverhaltensweisen präsentiert erhielten. Diese Methode gewährleistete eine Verbindung kognitiver Vorgänge mit physiologischen Reaktionen in einer Situation, die in der Stressforschung Tradition aufweist. Intensive vegetative Begleitreaktionen erfolgen STÖCKLI zufolge, wenn eine persönliche (positive oder negative) Bindung dieser Situation gegenüber besteht und die zu verarbeitenden Situationen Widersprüche oder Dissonanzen enthalten oder eine ungenügende Basis für die geforderte Situationseinschätzung bieten. Eine Zweitbefragung fand auf schriftlichem Weg am Ende des Schuljahres statt. Sie ermöglichte den Nachweis, dass sich die Belastungen im zeitlichen Verlauf stark ändern, unregelmässig anfallen und bezüglich Intensität des Auftretens differieren. Der entsprechende Fragebogen enthielt Items zum Belastungserleben, zu den sozialen Bedingungen der Berufsausübung und zu Kompetenzerwartungen. Als Hauptbelastung nannten die Lehrkräfte den Auftrag, zugleich schwache Schüler fördern und die Klassenleistung hochhalten zu müssen. Als weitere Belastungen wurden häufig genannt: Hohe eigene Anforderungen, ständiger Stoffzuwachs, neue Inhalte und Fächer, steigende Ansprüche gegenüber der Lehrperson als Erzieherin, administrative Arbeiten, schulbezogene Zusatzaufgaben, problematisches, von aussen

beherrschtes Schülerverhalten (TV, DVD, Familienverhältnisse), Nicht-Abschalten-Können, ungenügende räumliche oder sachliche Ausstattung sowie Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen. Am Schluss stehen die bildungspolitisch verordneten Veränderungen im Unterricht und die Schwerfälligkeit der Schulorganisation. Das Netz der Belastungsfelder (von den Lernschwierigkeiten bis hin zu den Anforderungen als Erzieherin und Erzieher, zum Kontakt zu den Kindern oder gar zur räumlichen Ausstattung) dehnt sich laut STÖCKLI (1992, 42) zunehmend. „Dieser Flächenbrand, durch den nach und nach viel gleichermassen Mühe macht, veranschaulicht das Ermüden oder gar das Ausbrennen im Verlauf eines Schuljahres eindrücklich“.

Mit dem Stressverarbeitungsfragebogen fand STÖCKLI, den Lehrkräften gelinge es optimal, mit Stress umzugehen, wenn sie sowohl die Stressquelle als auch negative Gefühle wirksam zu bearbeiten vermöchten. Lehrkräfte betrachteten Situationskontrolle, gedankliche Wiederbeschäftigung, das Bedürfnis nach sozialem Support und positive Selbstinstruktion als die Erfolg versprechendsten Strategien der Belastungsbekämpfung. Offensichtlich glauben viele, mit erhöhtem Engagement, detaillierter Planung und tieferem Reflektieren sei den belastenden Problemen wirksam entgegen zu treten. Die vermeintliche Verarbeitungsstrategie scheint damit selbst zum Grund des Belastungserlebens zu werden. Aufschlussreich sind zwei Ergebnisse STÖCKLIs:

- Lehrerinnen verspüren stärker als Lehrer das Bedürfnis nach sozialer Integration in das Kollegium und
- die Tendenz zu aggressivem Verhalten nimmt mit zunehmender Kompetenzüberzeugung ab. Aggressive Reaktionen sind bei Lehrerinnen und Lehrer in Augenblicken der Belastung zu erwarten, etwa dann, wenn sie sich mit zunehmendem Dienstalter nicht auch entsprechend kompetenter fühlen.

Nach einer Durchsicht der in der Schweiz publizierten Arbeiten zur Lehrerinnen- und Lehrerbelastrung entnimmt DUBS (1989, 122) „bei Vorläufigkeit der Ergebnisse“ folgende Aussagen:

- „Befragt man Lehrpersonen nach ihrer Allgemeinen Arbeitszufriedenheit, so erklären sich 80% als sehr zufrieden oder zufrieden.“
- Zu schaffen macht aber immer mehr Lehrkräften der Eindruck, ihre Stellung als Erziehungsfachleute werde durch Politiker, Eltern, Schulpsychologen und schulische Sondereinrichtungen aller Art zunehmend stärker untergraben, und ihr Sozialprestige nehme ständig ab.
- Als am meisten belastend werden empfunden: Der zunehmende Stoff- und Leistungsdruck, verbunden mit der sich laufend erneuernden Lerninhalten und der Fülle neuer Lehrmittel. Viele Lehrkräfte leiden darunter, weil sie meinen, dadurch gingen die Möglichkeiten zu einer ganzheitlichen Bildung verloren und die Entwicklung des Schülers zur Persönlichkeit käme zu kurz.
- Für viele Lehrkräfte stellen die Selektion und die Notengebung eine besondere Belastung dar. Als Gründe dafür werden angegeben: Sinn und Wert der Notengebung sind nicht einsichtig; die Selektion wird als zu einseitig auf einzelne Fächer ausgerichtet kritisiert: die Selektion trifft im Urteil vieler Lehrpersonen besonders die schwächeren Schüler, was vor allem die sich um den einzelnen Schüler kümmernden Lehrer stark belastet.

- Einem Teil der Lehrkräfte macht das Verhalten der Schüler zu schaffen (Disziplinarprobleme, Desinteresse im Unterricht, Konzentrationsschwäche, Auswirkungen grosser Klassen).
- Für viele Junglehrpersonen stellt oft auch die Diskrepanz zwischen den eigenen Vorstellungen über die Gestaltung des Unterrichts und den Möglichkeiten zu deren Verwirklichung ein sehr belastendes Problem dar“ (DUBS ebd., 122/123).

GRIMM (1993) erforschte von deutschen Lehrkräften als angenehm bzw. belastend wahrgenommene Unterrichtssituationen. Auf der Basis von transaktionalen Konzepten errechnete er differenzierte Zusammenhänge der Parameter

- Unterrichtssituation
- Gefühle
- Attribution
- Bewältigungsstrategien
- Zufriedenheit im Beruf (ebd., 11)

Aufgrund einer Clusteranalyse lokalisierte er bedeutsame Untergruppen innerhalb der befragten Lehrpopulation und beschrieb sieben Lehrkräftecluster (ebd., 189 ff.):

- Die **Profis** (37,7%) erleben angenehme Situationen im Unterricht und positive Gefühle. Sie nutzen fünf von sieben ermittelten Ressourcen, darunter, internale, externale und aktionale (als wichtigste die Unterrichtsstrategie).
- Die **Distanzierten** (10%) erachten Unterrichtsstrategie andererseits als völlig unwesentliche Ressource. Zwei von drei positiven Gefühlen sind ihnen fremd (positives Klima und symbiotische Gefühle). Keine der Unterrichtssituationen beurteilen sie als bedeutsam, am wichtigsten ist ihnen Religiosität. Sie sind signifikant weniger zufrieden und häufiger männlich.
- Die **Ordnungshüter** (14,3%) erachten ein positives Klima, Disziplin und Konzentration als entscheidend. Sie realisieren einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Auf Schule und Unterricht bezogene Ressourcen, also Unterrichtsstrategien und Rahmenbedingungen interessieren sie marginal. Dagegen nutzen sie vorwiegend privat-persönliche Ressourcen vor allem Kommunikation und Religiosität. Sie stellen die am zweitwenigsten zufriedene Gruppe dar.
- Als Ressourcen sind den **Engagierten** (14,3%) Unterrichtsstrategien und persönliche Kompetenz wichtig, welche eindeutig mit Zufriedenheit korrelieren. Diese Gruppe – überwiegend ältere, gleichmässig nach Geschlecht und Schulstufe verteilte Lehrkräfte – ist denn auch deutlich am zufriedensten. Beinahe jede Unterrichtssituation wird als besonders angenehm eingestuft. Lehrberuf heisst für sie Berufung.
- Die **Strengen** (5,5%) sind die am zweitzufriedenste Gruppe. Wichtig ist diesen Lehrkräften Disziplin und Konzentration. Nähe, Kontakt und symbiotische Affekte sind ihnen fremd, was ihre Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit als reduziert und niedrig erscheinen lassen.
- Die **Sozialen** (16,2%) bewerten die Qualität des Zusammenseins hoch und empfinden ausgeprägte symbiotische Gefühle. Positives Klima, Nähe und Kontakt beurteilen sie als besonders wichtig. Sie nutzen Ressourcen

wenig (vor allem Familie/Kommunikation) und sind durchschnittlich zufrieden.

- Bei den Freizeitorientierten (7%) handelt es sich weitgehend um junge Lehrkräfte, deren Ressourcen vorrangig im privat-familiären Bereich liegen. Freizeitgestaltung, Familie und Kommunikation stehen im Vordergrund, Unterrichtsstrategien dagegen spielen eine Nebenrolle. Disziplin, Konzentration und symbiotische Gefühle werden als völlig nebensächlich erachtet, während Anerkennung und Beliebtheit im Brennpunkt stehen. GRIMM (1993, 191) vermutet eine Berufswahl aufgrund der Möglichkeit der freien Zeiteinteilung und langer Ferienzeiten. Demzufolge seien freizeitorientierte Lehrpersonen bequem und wenig engagiert.

Weitere Ergebnisse GRIMMs:

- Lehrkräfte die den Aspekt *Überlastung/Zeitmangel* beklagen, zeigen hohe Werte bezüglich der Bewältigungsstrategie-Faktoren *aktive Lösungssuche*, *ständiges Nachdenken*, jedoch niedrige hinsichtlich des Faktors *spontane Änderung des Unterrichts* (ebd., 116).
- Die *Unbeschwerten* (24%) erleben belastende Unterrichtssituationen wohl in vergleichbarem Mass wie die Lehrkräfte anderer Cluster, interpretieren diese aber als Herausforderung, weil sie sie als kontrollierbar wahrnehmen. Sie verwirklichen aktive Lösungsversuche reagieren demnach nicht mit *ständigem Nachdenken*, einer Strategie, die sich als ungünstig erwiesen hat. Im Unterschied dazu erachten die *Resignierten* (31,8%) belastende Unterrichtssituationen als unkontrollierbar. Ihre Bewältigungsstrategien bestehen in ständigem nachdenken als einer selbst-bezogenen, defensiven und kognitiven Strategie. Diese korreliert aber GRIMM zufolge am negativsten mit Zufriedenheit.
- In belastenden Unterrichtssituationen dominieren bei den *Gestressten* (30%) körperliche Beschwerden und Angst. Externale Vulnerabilitäts-Attribution ist für die Gruppe charakteristisch: Aussenstehende Personen und Instanzen – die Schülerschaft, Eltern und Schulbehörden – werden für die eigene Befindlichkeit verantwortlich erklärt. Die einzelne Lehrkraft verantwortet zwar die Kontroverse um belastende Unterrichtssituationen als eine von zahlreichen Einflussgrössen mit.

Die erwähnte Studie des DACHVERBANDES SCHWEIZER LEHRERINNEN UND LEHRER (vgl. Kap. 2.4.2) kommt zu überraschenden Daten: Die Ergebnisse zeigen, dass die Zufriedenheit mit der Belastung wächst. Dies mag auf den ersten Blick überraschen. Belastung heisst aber nicht nur intensives und zeitlich ausgedehntes Arbeiten, sondern auch sich engagieren, Verantwortung übernehmen, sich auf Beziehungen einlassen, Zusammenarbeit in einem Team, individuelle Fähigkeiten (Stärken) erfolgreich einzusetzen – alles Aspekte, die eine Quelle der Zufriedenheit darstellen können, solange die Balance zwischen Beruf und Freizeit aufrecht erhalten werden kann. In diesem Sinn kann eine hohe Arbeitszufriedenheit in manchen Fällen auch zeitweilig die Gefahr kaschieren, die von einer zu grossen Verausgabung in der pädagogischen Aufgabe ausgehen können.

➤ Burnout

Innerhalb der Burnout-Forschung besteht ein Konsens darin, dass es sich beim Burnout weniger um das Ergebnis eines einzelnen traumatischen Erlebnisses als vielmehr um ein prozesshaftes Geschehen handelt, das sich in der Regel über einen längeren Zeitraum, das bedeutet über Jahre oder gar Jahrzehnte, entwickelt. Demzufolge ist Burnout als ein Produkt beruflicher Sozialisation anzusehen.

Für die Subtilität dieses Prozesses ist charakteristisch, dass das Prozessgeschehen zumeist unmerklich einsetzt, schleichend und zugleich kumulativ verläuft und zudem von den Betroffenen meistens nicht oder erst sehr spät identifiziert wird. Kennzeichnend für den Verlauf des Ausbrennens sind verschiedene Prozessphasen, die von den Betroffenen, wenn auch nicht unbedingt in streng chronologischer Reihenfolge, durchlaufen werden. Hierzu liegen unterschiedliche Phasenmodell vor, die innerhalb der Burnout-Forschung konzeptualisiert worden sind und von denen hier dasjenige von EWALD (1997) kurz erläutert werden soll.

EWALD geht beim Verlauf des Burnout von einem dreistufigen Prozess aus. Zu Prozessbeginn steht dabei das Stadium der „*Verwirrung*“, gefolgt von *Frustration* und schliesslich *Verzweiflung*. Beim Betroffenen entsteht zu Beginn ein vages Gefühl, etwas sei nicht in Ordnung. Begleitet wird dieses Gefühl von grundloser Angst, die anfänglich nur hin und wieder auftritt. Weiterhin werden zu diesem Zeitpunkt erstmals somatische Beschwerden beobachtet, wie Kopfschmerzen und Schlaflosigkeit. Gleichzeitig fühlt sich der Betroffene häufig angespannt und leidet an Energie- und Antriebsmangel.

Die zweite Phase, die *Frustration*, ist geprägt von Emotionen wie Unzufriedenheit mit der Arbeit und sich selbst sowie Ärger der sich zu aggressiven Impulsen steigern kann. Gegenüber Freunden und Kollegen, mit denen die Zusammenarbeit bisher gut funktionierte, zeigt sich jetzt ungewohnt Geiztheit und Ungeduld. Körperliche Symptome nehmen an Intensität zu.

Im letzten Stadium der *Verzweiflung*, entwickeln sich Insuffizienz- und Ohnmachtsgefühle. Diese münden in Selbstanklagen, Rückzug in allen Lebensbereichen bis hin zu vollständiger Apathie. Schon bei kleinsten Anforderungen tritt ein Gefühl der Erschöpfung auf, und die Aufgaben des Alltags können nur mit Anstrengung nach einer schematisierten Routine erledigt werden. Die Betroffenen begegnen allen Menschen und Situationen, mit denen sie konfrontiert sind, mit Misstrauen und ihre innere Grundhaltung ist geprägt von Zynismus.“ (EWALD 1997, 93-94).

Ursächlich verantwortlich für die Entstehung von Burnout ist die mangelnde Passung von Arbeitsbedingungen einerseits und Persönlichkeitsmerkmalen sowie Fähigkeiten des berufstätigen Menschen andererseits. Innerhalb der Burnout-Forschung existieren divergierende Ansichten darüber, welcher Teil dieser Grundkonstellation von grösserem Gewicht bei der Entstehung von Burnout sei. Insbesondere in neueren Publikationen wird die Auffassung vertreten, dass Burnout sich hauptsächlich im Schnittpunkt des Aufeinandertreffens spezifischer Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsmerkmale ereigne (ebd.).

BARTH (1992, 207 ff.) hat im Rahmen ihrer Untersuchungen bei Lehrern signifikante Korrelationen zwischen Ängsten („Fehlschlag und Kritikangst“ sowie „Kontaktangst“) und Burnout ermittelt. Überdies hat sie signifikante Korrelationen zwischen spezifischen Bewältigungsstilen („Resignationstendenzen“) und der individuellen Anfälligkeit für Burnout konstatiert. Wenig überraschend ist die hochsignifikante Korrelation, die BARTH zwischen gene-

reller Arbeitsunzufriedenheit von Lehrpersonen und der Entstehung von Burnout nachweisen konnte.

Auch RUDOW (1994, 146) bestätigt, dass sowohl Resignations- als auch Fluchttendenzen angesichts ihrer Kontraproduktivität Lehrerburnout befördern: „Lehrer, die in Belastungssituationen dazu tendieren, zu resignieren, fühlen sich in höherem Masse emotional erschöpft, depersonalisieren stärker und erleben eine geringere Leistungsfähigkeit.“

Nach der Meinung TERHARTs (1993, 9 f) „existiert das Burnout-Phänomen in dreifacher Weise: Zum einen als tatsächliche objektive Realität, zum zweiten als ein mittlerweile weit verbreiteter und gängiger Topos innerhalb der individuellen Selbstwahrnehmung wie auch der kollektiven Berufskultur der Lehrerschaft, und drittens innerhalb der interessierten Öffentlichkeit in kritischer Wendung als ein (Vor-)Urteil gegenüber vielen Lehrkräften und der bei ihnen vermuteten Larmoyanz. Alle drei Ebenen des Burnout-Phänomens beeinflussen sich gegenseitig und scheinen sich nicht selten sogar zu verstärken.“

Interessant ist auch der Befund einer deutschen Langzeitstudie, die 1`100 Studentinnen und Studenten der Lehrausbildung untersucht hat. Dabei kam heraus, dass 60% der Lehrpersonen, die sich besonders belastet fühlen, schon im Studium überfordert und wenig engagiert waren.³² Der Untersuchung zufolge zeichnet sich schon im Studium ab, wer später im Beruf scheitern und verzweifeln wird. RAUIN (2008) hält fest, dass sich anhand von Motivation, Persönlichkeit und Fachwissen früh prognostizieren lasse, wer später im Lehrberuf Erfolg hat und wer schnell an Grenzen stösst.

2.4.4 Schlussbemerkungen

Grundsätzlich ist zu bemerken, dass eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens auf die Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrpersonen gewährleistet werden kann, d.h. mit Lehrpersonen, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen. Diese Aufgabe erhält auch vor dem Hintergrund des sich mehr und mehr abzeichnenden Lehrermangels ein Gewicht. Die Attraktivität des Lehrerberufs wird man für junge Menschen schwerlich steigern können, wenn er geradezu zwangsläufig mit Gesundheitsgefährdung verbunden wird - obwohl man sich vor dieser Schlussfolgerung hüten sollte.

Es darf nicht übersehen werden, dass sich auch in dieser Berufsgruppe deutliche Differenzierungen in den erlebten und geschilderten Belastungen auffinden lassen. Es tritt dann die Frage nach den individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund. Damit werden die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf die einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen. Auf dieser Ebene dürfte insbesondere ein besserer Zugang zu Früherkennung möglicher Gefährdung und damit zur Prävention gegeben sein, denn es lässt sich wirksamer in die Stärkung persönlicher Ressourcen als in die Korrektur bereits vorliegender und manifester Störungen und Beschwerden eingreifen (BARTH 1992).

Es scheint evident, dass das Erleben hoher beruflicher Belastung sich nicht automatisch negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Diese Annahme hält jedoch empirischen Untersuchungen nicht ganz stand.

³² Vgl. Studie von U. RAUIN: www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,druck-527131,00.html

KRAMIS-AEBISCHER (1995) befragte anlässlich ihrer Studie zu „Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf“ 152 Orientierungsstufenlehrkräfte in den Kantonen Luzern und Freiburg unter anderem nach dem Ausmass ihrer beruflichen Belastungen. Über 60% bezeichneten sich als beruflich „eher hoch“, „hoch“ oder „sehr hoch“ belastet. Nur gerade 10% schätzen die Berufsbelastungen als „gering“ oder „sehr gering“ ein. Bezüglich der beruflichen Zufriedenheit kam KRAMIS-AEBISCHER dennoch auf hohe Werte. Bei 76% der befragten Luzerner- und Freiburger Lehrkräfte ist die Arbeitszufriedenheit „eher hoch“, „hoch“ oder „sehr hoch“. Lediglich 8% geben Werte an, die auf Unzufriedenheit schliessen lassen.

Für die befragten Lehrpersonen gilt: Trotz vieler und hoher Berufsbelastung sind sie in ihrem Beruf sehr zufrieden.

Trotzdem fand KRAMIS-AEBISCHER (ebd.) hohe negative Korrelationen zwischen Belastungen und Allgemeiner Arbeitszufriedenheit: Berufsbelastungen korrelieren hoch positiv mit Burnout und psychophysischen Beschwerden, hoch negativ mit der psychischen Gesundheit, der Lebenszufriedenheit und der beruflichen Zufriedenheit. Lehrpersonen mit besseren Stressverarbeitungsstrategien empfinden weniger berufliche Belastungen, klagen über weniger psychophysische Beschwerden, sind weniger von Burnout-Erscheinungen betroffen und weisen gleichzeitig höhere Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit auf.

Der Vergleich mit demographischen Untergruppen zeigte hingegen keine signifikanten Unterschiede, weder bezüglich Geschlecht, Altersgruppe, noch Dienstaltersgruppe. Bei den Werten handelt es sich um Korrelationen und nicht etwa um Kausalbeziehungen. Trotzdem vermutet KRAMIS-AEBISCHER (1995, 257): „Sollte es gelingen, die Belastungs- und Stressverarbeitung zu verbessern, mithin Lehrpersonen zu besseren ‘Copern’ zu machen, so dürfte sowohl das Belastungsgefühl, der Anteil ausgebrannter Lehrkräfte als auch die Häufigkeit psychophysischer Beschwerden reduziert und die Arbeits- und Lebenszufriedenheit erhöht werden.“

Zum Widerspruch zwischen hoher Arbeitszufriedenheit und beruflicher Belastung bei Lehrkräften hat sich auch RUDOW (1994) geäussert. Er vermutet, dass der Widerspruch zwischen der erlebten (hohen) Arbeitszufriedenheit als Bestandteil des Wohlbefindens und den gleichzeitig stärker ausgeprägten Burnout- und Stresserscheinungen darauf zurückzuführen ist, dass Arbeitszufriedenheit überwiegend einstellungs- und motivationsbedingt ist, während Stress und Burnout stärker von Belastungsfaktoren abhängig sind.

Diese Feststellung erscheint ausgesprochen relevant: Genau wie die Arbeits(un)zufriedenheit ist auch die Belastung z.T. eine subjektive Einstellung und stellt nur bedingt eine objektive Grösse dar. Wenn sich die eine Lehrperson schon stark belastet fühlt, nimmt eine andere die Situation als unbelastend wahr.

Auch bei der Burnout-Problematik besteht ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Individuum (Persönlichkeitsstrukturen) und Umwelt (Arbeitsbedingungen). Dieser Zusammenhang erklärt wie oben angesprochen auch, warum unter vergleichbaren Arbeitsbedingungen einige Menschen Opfer eines Burnouts werden, während andere – vor dem Hintergrund der Ausstattung mit spezifischen Widerstandsressourcen und Bewältigungskompetenzen – hiervon offensichtlich verschont bleiben. Interessant in diesem Zusammenhang sind auch Studien die zeigen, dass viele junge Lehrer sich für den falschen Beruf entscheiden und aus falschen Gründen. Jeder vierte Lehramtsstudent wurde in einer Untersuchung der Universität Potsdam als „resignativer Typ“ eingestuft, der schon vor dem Berufseintritt einknickt. Und weitere 30% verordneten sich selbst Schonung durch geringes Engagement. Das sei ein „ernstes Hindernis für er-

folgreiche Arbeit“, denn im Lehrberuf komme es gerade auf „eigenaktives und engagiertes handeln an“, heisst es in der Studie³³.

In diesem Sinne lassen sich auch die Untersuchungsergebnisse von KRAMIS-AEBISCHER interpretieren: Lehrpersonen, die sich sehr schnell belastet fühlen, tragen ein höheres Risiko an Burnout zu erkranken. Da sich ein Burnout auch dadurch kennzeichnet, dass der Betroffene die belastende Situation nicht erkennt, kann es sein, dass er trotzdem eine relativ hohe Arbeitszufriedenheit äussert.

Unbestritten ist, dass auf der Ebene der Arbeitsbedingungen die strukturellen Besonderheiten des Lehrberufs, die einen Teil der Lehrerbelastung darstellen können (z.T. sind es sogar Burnout begünstigende Faktoren), ernst genommen werden. Hierbei sind speziell die soziale Isolation sowie Rollenkonflikte der Lehrpersonen zu nennen (BARTH 1992, 120). Darüber hinaus macht RUDOW (1994, 148) darauf aufmerksam, „dass fehlende oder unzureichende soziale Unterstützung in der Lehrtätigkeit - gleich in welcher Form (organisationale, kollegiale, freundschaftliche Unterstützung) – eine wesentliche organisationale Ressource von Burnout ist.“

Die aufgeführten Studien von DUBS (1989) und KRAMIS-AEBISCHER (1995) kommen zum gleichen Schluss wie die vorliegende Untersuchung auch (vgl. Kap. 3.2.2): Lehrkräfte geben eine sehr hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit an, obwohl sie sich durch verschiedene andere Faktoren unzufrieden und belastet fühlen.

³³ Vgl. www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,druck-527131,00.html

2.5 Fluktuation

„Praktisch einhellig werden Stellenwechsel als eine (Rückzugs-)Reaktion auf unbefriedigende Arbeitsverhältnisse dargestellt. Dabei wird offen gelassen, welche Arbeitsaspekte wie zur Fluktuation führen. Ein solches vereinfachtes Bild trägt wenig zur Aufklärung der Zusammenhänge zwischen Stellenwechseln und den sie auslösenden oder hemmenden Bedingungen bei“ (BAILLOD 1992, 11).

Warum verlassen Lehrkräfte ihren Beruf? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit einer Lehrperson und ihrem Wunsch, aus dem Beruf auszusteigen? Das Bildungswesen hat sich bis anhin kaum mit den Stellenwechseln oder gar Berufswechseln von Lehrkräften auseinandergesetzt – das Selbe gilt auch für die Personalzugänge -, so dass in diesem Zusammenhang auf die Erkenntnisse der Betriebsökonomie zurück gegriffen werden muss, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Interessant erscheint der Autorin die Frage, ob sich die von der Betriebswirtschaftslehre erforschten möglichen Ursachen und Motive für einen Arbeitsplatz- oder Berufswechsel mit der vorliegenden Untersuchung übereinstimmt.

Nach der Definition des Begriffs werden die verschiedenen Arten von Fluktuation aufgezeigt, die auch den Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit erläutern.

2.5.1 Begriff

Gegen 20% der erwerbstätigen Schweizerinnen und Schweizer (ungefähr 650`000) wechseln jährlich ihre Stelle. In Kanton Bern wird pro Jahr jede fünfte Beamtenstelle neu besetzt. Was ist die Fluktuation für ein Phänomen?

Fluktuation ist ein vieldiskutiertes Forschungsgebiet in der Betriebswirtschaft. Es gibt etliche Autoren, die sich mit dieser Thematik beschäftigen. In diesen Werken geht es vor allem darum, mögliche Ursachen und Motive für einen Arbeitsplatzwechsel aufzuzeigen.

In der Literatur wird der Begriff „Fluktuation“ uneinheitlich verwendet. Etymologisch bedeutet Fluktuation „Schwankung“. SIX und KLEINBECK (1989, 391) bezeichnen mit Fluktuation den Wechsel des Arbeitsplatzes. Sie umschreiben damit einen Vorgang, bei dem innerhalb einer Organisation ein Arbeitsplatz aufgegeben und eine Stelle in einer anderen Organisation angetreten wird. Es kann sich dabei um eine Stelle im selben Beruf aber auch um einen anderen Berufszweig handeln. Sie grenzen diese Begriffsbestimmung ab von anderen „Massen für die Mobilität von Arbeitnehmern innerhalb oder zwischen Branchen oder Wirtschaftszweigen oder auch den gesamtgesellschaftlichen Arbeitskräftebewegungen“ (ebd.).

Einer Fluktuation im weiteren Sinn (sämtliche Arbeitsplätze betreffende längerfristige Veränderungen oder sämtliche Personalbewegungen) stellen einige Autoren die Fluktuation im engeren Sinne (Personalzugänge) gegenüber. Beide Termini charakterisieren eine spezifische Form von Personalbewegung in einer Organisation, die als innerbetriebliche und zwischenbetriebliche Stellenwechsel, letztere differenziert in Personalzugänge und Personalabgänge, vor sich gehen können (BAILLOD 1992, 19ff). Stellenwechsel sind die am meisten interessierenden Fluktuationen im engeren Sinn, da sie nur ausnahmsweise mit den Interessen der Organisation vereinbar sind.

Im angelsächsischen Raum stellt die Fluktuationsforschung einen traditionellen Bereich dar, während sich die deutschsprachige Arbeits- und Organisationspsychologie

lange Zeit nur spärlich mit ihr beschäftigte. Viele Studien beschränken sich darauf, die Korrelationen zwischen Fluktuation und Arbeitszufriedenheit zu erheben. Dieser häufig propagierte Zusammenhang lässt sich aber empirisch kaum nachweisen, da die Arbeitszufriedenheit nur über eine Reihe anderer Merkmale (Persönlichkeitsmerkmale, arbeitsplatzspezifische Variablen) ein brauchbares Konstrukt darstellt, wie die Autorin im Kap. 2.3.6 bereits erläutert hat. Eine hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit reduziert die Fluktuation nicht. Allerdings besteht eine engere Beziehung zwischen Fluktuation und der Zufriedenheit mit Arbeitsinhalt- und Aufgabe. Die vorliegende Untersuchung kann aufzeigen, dass dies auch auf den Lehrberuf zutrifft (vgl. Kap. 3.2.5).

FLUCK nennt mehrere Unterscheidungskriterien, nach denen sich der Begriff Fluktuation weiter unterteilen lässt. Relevant für diese Arbeit ist der Ausgang der Initiative:

- Mitarbeiterinitiiert: Die Lehrperson kündigt den Vertrag

Die Fluktuationsforschung bietet wichtige Erkenntnisse über die Einflussfaktoren und Prädiktoren von individuuminitiiertem Austritt³⁴.

Obwohl empirisch kaum nachweisbar, wird in der Betriebswirtschaftslehre die Fluktuation als eine Folge der Disharmonie zwischen Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen beschrieben (FLUCK 1992). Der Arbeitnehmer findet im fraglichen Betrieb seine Vorstellungen eines befriedigenden Arbeitsverhältnisses nicht mehr erfüllt und zieht daraus seine Konsequenzen. Dass die Autorin diese Sichtweise, auch bezogen auf Lehrpersonen, nur bedingt teilen kann, hat sie bereits eingangs erwähnt.

Wichtig erscheint die Tatsache, dass in der Forschung Fluktuationen meist als negative, unerwünschte Phänomene für Unternehmungen dargestellt werden, die von Arbeitgeberseite grundsätzlich verhindert werden wollen und sollen (FLUCK 1992, 270). Dies, weil Fluktuationen einerseits grosse Kosten³⁵ verursachen, andererseits, weil sich die oben angesprochene Disharmonie in unzufriedenen Mitarbeitern und durch einen Rückgang von deren Engagement äussern kann.

Dem Sachverhalt ist jedoch in rezessiven Zeiten und dem damit verbundenen Überangebot an Arbeitskräften durchaus auch funktionale Bedeutung beizumessen, etwa dann, wenn Arbeitsplätze eingespart und billigere oder qualifiziertere Mitarbeiter eingestellt werden können.

Darum interessieren sowohl Personalmanager als auch Forscher organisationale Auslöser und Konsequenzen, die dadurch verursachten Kosten sowie die Frage „wann ein Stellenwechsel lohnend oder unerwünscht sei und inwieweit unerwünschte Stellenwechsel verhindert werden können“ (ebd., 279). Ein verbreitetes Forschungsinteresse liegt darin, die Zusammenhänge von Fluktuation und Arbeitszufriedenheit zu beleuchten. Eine hohe Arbeitszufriedenheit, so wird unterstellt, reduziert die Fluktuation.

³⁴ „Fluktuation bedeutet im Zusammenhang mit Ergebnissen aus der Fluktuationsforschung stets individuuminitiierte Fluktuation.“

³⁵ Während der letzten Monate vor dem Austritt nehmen Leistung und Interesse für die Unternehmung ab. Längerfristige Aufgaben werden nicht mehr in Angriff genommen. Untersuchungen belegen, dass die Absenkenraten in die Höhe schnellen. Rekrutierungs-, Anlern- und möglicherweise massive Pensionskassenkosten für neue Mitarbeiter kommen dazu.

2.5.2 Einflussfaktoren

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden die verschiedenen Ansätze im Folgenden stark zusammengefasst dargestellt. Es soll ersichtlich werden, welche Faktoren Einfluss auf die Fluktuation haben.

Eine der ersten umfassenden Untersuchungen, die sich ausschliesslich mit dem Thema der Fluktuation befasst, ist die Dissertation von SABATHIL (1977, 36). Darin werden drei Kategorien von Einflussfaktoren unterschieden:

- Umweltfaktoren oder Rahmenbedingungen
- Organisatorische Faktoren
- Individuelle Faktoren

Oben erwähnte Einteilung erfreut sich in der deutschsprachigen Literatur immer noch grosser Beliebtheit. So wird sie in die Untersuchungen von KIECHL (1989, 35) und von STROHM (1989, 27) mindestens teilweise einbezogen. KIECHL bringt noch einem weiteren Einflussfaktor zur Sprache, der sich im weitesten Sinne unter die organisatorischen Faktoren einreihen liesse: Die Eingliederungsphase. Damit ist die Zeitspanne zwischen dem ersten Kontakt eines Arbeitnehmers mit der Unternehmung bis zum psychischen und ausbildungsmässigen Abschluss der Eingliederung oder Sozialisation gemeint.

Den bekannten Einteilungen haftet der Mangel an, dass sie den Einfluss zwar kausal und/oder intensitätsmässig, nicht aber die Art des Einflusses untersuchen. FLUCK (1992, 68) stellt eine Gruppierung vor, welche diesen Mangel überwindet. Die Grundlage dazu lieferten ihm einerseits Untersuchungen über das Arbeitnehmerverhalten, andererseits halfen ihm unzählige Gespräche mit Personalverantwortlichen und mit betroffenen Mitarbeitern, die folgende Einteilung der Faktoren zu erarbeiteten:

- Einfluss auf die Organisations-Möglichkeiten:
 - > Konstitutive Rahmenbedingungen
- Verstärker der Disharmonie
 - > Betriebliches Umfeld
- Sowohl Verstärker als auch Auslöser der Disharmonie
 - > technisch-organisatorische Struktur
 - > Anreiz-Struktur
 - > Unternehmenskultur
- Auslöser der Disharmonie:
 - > Soziale Struktur
 - > Arbeitsinhalt
 - > Subjektiv empfundene Gerechtigkeit
- Einfluss auf Intensität der Disharmonie:
 - > gewisse individuelle Faktoren
 - > Sozialisation neuer Mitarbeiter
- Einfluss auf die Wahl des Disharmonie-Symptomes:
 - > situative Rahmenbedingungen
 - > gewisse individuelle Faktoren

2.5.3 Auslöser der Disharmonie

Wie erwähnt, wird in der Fluktuationsforschung davon ausgegangen, dass ein Arbeitnehmer mit einem hohen Grad an Harmonie und Motivation dem Unternehmen treu bleibt und seine Aufgaben seinen Möglichkeiten entsprechend zufrieden stellend ausführt (FLUCK 1992, 113). Was ist dann mit jenen Leuten, die motiviert und gut arbeiten und trotzdem eine neue berufliche Herausforderung suchen?

Bei unzufriedenen Mitarbeitern sind die Reaktionen nicht eindeutig. Selbst wenn der Versuch, Massnahmen zur Verbesserung der Harmonie durchzuführen, gescheitert ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Mitarbeiter das Unternehmen verlassen wird. Allenfalls zieht er sich auch in die innere Kündigung (vgl. Kap. 2.3) zurück.

Als wichtigste primäre Auslöser der Disharmonie die zur Fluktuation und innerer Kündigung (vgl. Kap. 2.3) führen gelten:

- Soziale Struktur
- Arbeitsinhalt
- Subjektiv empfundene Gerechtigkeit

Obwohl aus Auslöser bekannt, können diese Faktoren auch vereinzelt zur Verstärkung bereits aufgekommener Disharmonie beitragen.

Soziale Struktur

Lebenswirklichkeit im Betrieb

„Die Grundvoraussetzungen für das Wohlbefinden der Mitarbeiter im Betrieb ist die bestmögliche Kohärenz³⁶ zwischen der Lebenswirklichkeit ausserhalb und derjenigen innerhalb des Betriebes“ (Fluck 1992, 87). Jeder Mitarbeiter trägt gewissermassen ein Stück Welt in den Betrieb hinein. Dort wo diese Tatsache nicht nur akzeptiert sondern auch als positiver Beitrag integriert werden kann, wird die Fluktuationsrate nach FLUCK abnehmen, ohne dass sich die Mitarbeiter dafür in die innere Kündigung flüchten.

Vorgesetzter-Mitarbeiter-Beziehung

Die Relation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern wird primär durch den Führungsstil bestimmt. Dieser wiederum ist für jede Vorgesetzter-Mitarbeiter-Beziehung individuell.

Diesem Einflussfaktor kommt eine wichtige, wenn nicht die Schlüsselrolle zu. Einerseits wegen des Ungleichgewichts an Kompetenz, Verantwortung, Information etc. von Mitarbeiter und Vorgesetztem, andererseits wegen der Machtposition, die der Vorgesetzte auch bezüglich der Karriereentwicklung seines Mitarbeiters hat. Die Art und Weise, wie ein Chef mit diesen Vorteilen umgeht, beeinflusst das Wohlbefinden des Mitarbeiters in ganz entscheidender Weise.

³⁶ Lat. Cohaerentia = das Zusammenhängen.

Arbeitsinhalt

Geistige Herausforderung

Von verschiedenen Forschern konnte nachgewiesen werden, dass die Arbeitszufriedenheit gesteigert werden kann, wenn das Potenzial besser ausgenutzt wird durch

- Möglichkeiten, Gelerntes anzuwenden, und
- Möglichkeiten, eigene Talente und Stärken einzubringen

und wenn die Autonomie des Mitarbeiters verbessert wird durch

- Vergrößerung des Entscheidungsspielraumes und
- Vergrößerung des Kontrollspielraumes.

Alle diese Teilanforderungen lassen sich zusammenfassen mit dem Bedürfnis des Arbeitnehmers nach geistiger Herausforderung.

Sinn der Arbeit

Es gilt, die Begriffe Sinn und Zweck zu unterscheiden: Während der Zweck der Arbeit für die meisten Mitarbeiter im Geldverdienen zur Existenzsicherung liegt, ist der Sinn wohl für jeden Arbeitnehmer ein anderer. Der Eine sucht Macht und Prestige, der Andere Lebenserfahrung und Weiterbildung, ein Dritter die Finanzierung seines Hobbys. Im letzten Fall wird gewissermassen „der Zweck den Sinn finanzieren.“

Entscheidend ist aber die Erkenntnis, dass die Zufriedenheit und damit auch die Motivation vom Sinn ausgeht (BÖCKMANN 1990, 88ff.). Es daher unabdingbar für einen Vorgesetzten, seine Mitarbeiter gut genug zu kennen, um Einsicht in ihr Sinn-Empfinden zu haben. Erfährt der Mitarbeiter keine Erfüllung seines Wunsches nach Sinn, ist seine Illoyalität nur eine Frage der Zeit (FLUCK 1992, 89).

Spass an der Arbeit

Während die theoretische Literatur diesen Faktor noch nicht aufgegriffen hat, mehren sich die Stimmen erfolgreicher Praktiker, wie etwa Bank-Leu-Präsident RASI (1990, 9), die offen „Mehr Spass am Arbeitsplatz und im Privatleben fordern“.

Noch weiter geht der Mitbegründer des PC-Herstellers Compaq, Rod CANION (1990, 300): „Wir bemühen uns, ein Klima zu schaffen, bei dem die Mitarbeiter die Firma lieben und einfach Spass an ihrem Job haben“. Mit der fast beiläufigen Bemerkung, dass für sein Unternehmen eine geringe Fluktuationsrate elementar sei, begründet er seine Forderung.

Erfolgserlebnisse

Entscheidend ist auch das Ausmass, in dem die Arbeitstätigkeit zu Erfolg und Erfolgs-erlebnissen führt. In diesem Zusammenhang gilt:

- Überforderung wirkt leistungsmindernd und führt zu Frustrationen.
- Unterforderung verhindert Erfolgserlebnisse.
- Tätigkeit muss als Beitrag zu sinnvollem Ziel betrachtet werden können. Die Chance dazu steigt mit zunehmender Komplexität der Aufgabe.
- Für Erfolgserlebnisse müssen objektive Anhaltspunkte und Feedback gewährleistet sein.

2.5.4 Einfluss auf die Art des Disharmonie-Symptomes

Die Wirkung dieser Faktorengruppe zeigt sich nach FLUCK (1992) wie folgt: Ein durch anderweitige Faktoren hervorgerufenen und allenfalls verstärktes Disharmonie-Gefühl tritt erfahrungsgemäss durch ein spezifisches Verhaltenssymptom des Mitarbeiters zu Tage. Folgende, von der Organisation nicht beeinflussbare Aspekte, sind primär dafür verantwortlich, welches dieser Symptome „gewählt“ wird.

- Situative Rahmenbedingungen: Sie könne auch als „dynamische“ (d.h. sich verändernde) Umweltbedingungen bezeichnet werden. Sie umfassen die allgemeine Wirtschaftslage, branchenspezifische Wirtschaftslage, Arbeitsmarkt und die demographische Situation.
- Personenbezogene Faktoren: Treten Konstellationen erhöhten Risikos auf wie z.B. Schulden, familiäre Probleme, Krankheiten etc., können einzelne personenbezogene Faktoren die Art des Disharmonie-Symptoms mitbeeinflussen. In Normalfall bestimmen diese Aspekte die Intensität der Disharmonie, weshalb sie anschliessend näher beleuchtet werden sollen.

Allgemeine Wirtschaftslage

Die Wirtschaftslage hat nach FLUCK 1992 vor allem psychologische Wirkung: Ein Konjunkturtief wird durch die Medien auch dann in den Vordergrund gedrängt, wenn seine Auswirkungen für den einzelnen Arbeitnehmer kaum spürbar wären. Die dadurch aufkommende Unsicherheit und Verängstigung hemmt einen Mitarbeiter naturgemäss, endgültige Entscheide wie den einer Fluktuation zu treffen. Viel eher wird die Sicherheit gewahrt und eine Disharmonie passiv – etwa mit innerer Kündigung (vgl. Kap. 2.3) – ausgedrückt.

Tiefe Fluktuationsraten und Rezession korrelieren stark. Dies zeigen die Entwicklungen in der Schweiz Anfang der 90-er Jahre. Umgekehrt folgert THOMMEN (1981, 1) aus seinen Untersuchungen, dass die Fluktuationsrate in Jahren der Hochkonjunktur bedeutend grösser sei als gewöhnlich.

Branchenspezifische Wirtschaftslage

Ändert sich die Branchenspezifische Wirtschaftslage in ungünstiger Weise, gilt grundsätzlich das im vorherigen Abschnitt Gesagte. Falls aber die Lage der Gesamtkonjunktur günstig bleibt, ist mit einer Abwanderung weg von der Not leidenden Branche zu rechnen.

Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt ist bezüglich der Fluktuationsentscheidung die wichtigste Rahmenbedingung. Ist die Nachfrage nach Arbeitskräften im Verhältnis zum Angebot gross, d.h. ist der Arbeitsmarkt ausgetrocknet, kann ein fluktuationswilliger Mitarbeiter damit rechnen, innert nützlicher Frist eine neue, seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten eher entsprechende Anstellung zu finden. Besteht die Gefahr, dass sich die bisherige Situation nicht verbessern lässt oder gar verschlechtern könnte (Arbeitslosigkeit oder schlechtere Bezahlung bzw. Arbeitsbedingungen), gehen die Fluktuationsraten signifikant zurück (FLUCK 1992, 100).

Verschiedene Untersuchungen belegen, dass dieses Phänomen auch auf den Lehrberuf zutrifft (vgl. Kap. 2.3). Die wellenförmige Entwicklung von Lehrermangel bzw. Lehrerüberschuss ist seit vielen Jahren bekannt. Bis anhin wurde aber seitens der Bildungsinstitutionen- und Politik kaum Anstrengungen unternommen, darauf Einfluss zu nehmen. Auf weitere Zusammenhänge wird die Autorin im Kapitel 2.4 verweisen.

2.5.5 Korrelate der Fluktuation

Einer der sichersten Prädiktoren unter den objektiven Einflussgrössen auf die generelle Fluktuationsrate ist also, wie oben soeben erwähnt, die Beschäftigungslage, durch die Anzahl offener Stellen.³⁷

Die berufliche Position ist ein aussagekräftigerer Prädiktor als demografische oder Persönlichkeitsvariablen. Innerhalb der Arbeiterschaft weisen schlechter ausgebildete Arbeitskräfte eine höhere Fluktuationsrate auf. Arbeiter wechseln häufiger die Stelle als Angestellte, Nicht-Führungskräfte häufiger als Führungskräfte, Angestellte in der Privatwirtschaft häufiger als Beschäftigte in öffentlichen Verwaltungen.

Was die Aufstiegsmöglichkeiten betrifft, sind hier erfüllte Erwartungen und wahrgenommene Gerechtigkeit wichtiger als die objektive Existenz von Chancen (vgl. auch Kap. 2.2.2). Fluktuation nimmt zu in grösseren Arbeitsgruppen und in solchen mit grossen Altersunterschieden. Verheiratete wechseln ihre Stelle häufiger als Ledige. Bei zunehmender Familiengrösse nimmt die Fluktuation bei Männern ab, bei Frauen zu. Tendenziell wechseln Frauen häufiger ihre Stelle als Männer.

Als alleiniger Erklärungsaspekt ist das Geschlecht jedoch fragwürdig: Arbeitsinhalt, Qualifikation, Einkommenshöhe, Primär- und Sekundäreinkommen spielen offenkundig eine relevantere Rolle. Zwischen Alter und Fluktuation besteht eine stark negative Beziehung. Jüngere Menschen haben breitere Stellenangebote und weniger familiäre Verpflichtungen. Anpassungskonflikte bei jüngeren Angestellten spielen ebenfalls eine Rolle. Bei Führungskräften sinkt mit dem Alter die Zahl der wahrgenommenen Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb und ausserhalb der Organisation (ebd., 89).

Ein valider Prädiktor für das Fluktuationsverhalten stellt die Dauer der vorangegangenen Betriebszugehörigkeit dar. Bei längerer Betriebszugehörigkeit nimmt die Fluktuationsrate ab. Personen mit kürzerer Betriebszugehörigkeit verlassen die folgende Stelle schneller. Der Einfluss der Ausbildung ist stichprobenabhängig: Bei Berufsanfängerinnen kommt der Ausbildung eine hohe Bedeutung zu, in weniger starken Ausmass auch bei Personen in einer hohen beruflichen Position.

Wie bereits eingangs erwähnt, untersucht die Mehrzahl der Fluktuationsstudien den Zusammenhang von Allgemeiner Arbeitszufriedenheit und Fluktuation. In beinahe allen ist der negative Konnex zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation signifikant. Er bewegt sich in der Regel zwischen $r = .20$ und $r = .40$. Der Anteil erklärter Varianz beträgt nach BAILLOD (1992, 32) durchschnittlich knapp 14%. Engere Beziehungen sind zwischen Fluktuation und der Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt- und aufgabengewiesen worden. Bislang wurde an die 16% der Varianz des Fluktuationsverhaltens durch arbeitsinhaltliche Charakteristika aufgedeckt.

Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt sei eines der herausragenden Korrelate der Fluktuation, meint BAILLOD (ebd.). Es ist allerdings wichtig zu betonen, dass es lediglich eines neben anderen und in Wechselwirkung mit anderen darstellt. Arbeitszufriedenheit allein vermag, das zeigen die empirischen Befunde, maximal 16% der Varianz aufzudecken. Es sind also weitere wichtige Variablen als Prädiktoren der Fluktuation einzubeziehen.

Die wahrgenommene Attraktivität einer alternativen Stelle und die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, diese Stelle zu erhalten, sind in Wechselwirkung mit anderen Konstrukten relevant für die Bereitschaft, nach alternativen Stellen zu suchen. Das Suchverhalten, bzw. die schwer davon zu trennende Suchabsicht, korreliert von bis zu $r = .30$ mit tatsächlicher Fluktuation (ebd., 40). Eine weitere wichtige Einstellungsvariable ist die Bindung an die Organisation (organizational commitment), d.h. das Bestreben einer Person sich langfristig und engagiert für eine Organisation oder Institution ein-

³⁷ Die folgende Darstellung der Korrelate der Fluktuation basiert auf Baillods Übersicht (1992).

zusetzen. Persönliche Variablen und Arbeitsbedingungen wirken demnach nur indirekt auf Fluktuation, sie sind über Arbeitszufriedenheit und auf organizational commitment vermittelt.

Werden nur jene Variablen in Betracht gezogen, die für alle Beschäftigten gelten, ergibt sich ein Bild mit wenig aussagekräftigen Beziehungen (FLUCK 1992). Berücksichtigt man Moderatoren und indirekte Wirkungen hinsichtlich unterschiedlicher Stichproben und Beschäftigter in verschiedenen Organisationen, sind differenzierte Ergebnisse zu erwarten. Starke Bezüge zur Fluktuation (BAILLOD 1992, 46) weisen die Beschäftigungslage, das Alter, die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, die Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt, Bindung an die Organisation, Suchabsicht und Suchverhalten sowie die Fluktuationsabsicht auf. Widersprüchliche und schwache Beziehungen wurden für Variablen wie Betriebsgrösse, Beschäftigtengruppe, Einkommenshöhe, Aufstiegsmöglichkeiten, Familiengrösse, Geschlecht, Ausbildung, Persönlichkeitsfaktoren und realistische Erwartungen an die Stelle errechnet (ebd.).

2.5.6 Schlussbemerkungen

Diese schwachen oder gar widersprüchlichen Verbindungen bedeuten nicht, dass die entsprechenden Variablen für die Erklärung von Fluktuation irrelevant sind. Wichtig ist, dass man sich nicht ausschliesslich auf einen Prädiktor verlassen darf (FLUCK 1992).

Laut SIX & KLEINBECK (1989, 392) verwendet man zunehmend pfadanalytische Modelle, die als Längsschnittuntersuchungen angelegt sind. Die Variablen „Fluktuationsneigung“ und „Bindung an die Organisation“ decken einen höheren gemeinsamen Varianzanteil auf. Die berufliche Qualifikation konstituiert sowohl für Arbeitszufriedenheit als auch für die Intention, nach einer anderen Stelle zu suchen, eine bedeutsame Moderator-Variable. Inhaltliche Belange der Berufstätigkeit sind nebst der Qualifikation für diese Tätigkeit sowohl hinsichtlich des Fluktuationsausmasses als auch betreffend der Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Fluktuation relevant (ebd., 396).

Wird die Fluktuationsforschung nach ihrer Eignung dafür beurteilt, wirksame Massnahmen zur Reduktion von Fluktuation zu entwickeln, resultiert ein unbefriedigendes Bild. Das Wissen, dass Fluktuationsabsicht und Suchverhalten beachtliche Hinweise für Fluktuation sind, ist für den Praktiker, der sich bemüht in seinem Betrieb die Fluktuationsrate gering zu halten, kaum aufschlussreich. Das Wissen um diejenigen Sachverhalte, welche Suchverhalten und Fluktuationsabsicht beeinflussen, ist dagegen von praktischem Interesse. Allgemeine Zufriedenheit, Zufriedenheit mit Einzelaspekten der beruflichen Situation oder Bindung an die Organisation sind in praktischer Sicht insofern relevant, als sie die Vorläufer manifester Absichten darstellen und einer Beeinflussung zugänglich sein können (FLUCK 1992).

Eine wichtige Aussage diesbezüglich machen SEMMER/BAILLOD (1993, 181): „Für die Entscheidung eine Stelle zu wechseln, sind weniger objektive Gegebenheiten ausschlaggebend als vielmehr deren Wahrnehmung und Bewertung durch die Person“. Diese Worte bekräftigen, dass die individuellen Einstellungen und Absichten eines Menschen für Fluktuation ausschlaggebend sind. Die individuelle Wahrnehmung und Bewertung einer Stelle schlägt sich in der Arbeitszufriedenheit einer Person nieder.

2.6 Die Innere Kündigung

„Eine tiefe Fluktuationsrate muss keineswegs bedeuten, dass die meisten Mitarbeiter zufrieden sind“ (FLUCK 1992, 122).

Ist in der Öffentlichkeit von Lehrkräften die Rede, kann das Bild vom „überforderten Wesen, die ständig am Rande des Nervenzusammenbruchs leben“ (Der Tages-Anzeiger vom 19.06.2006) aufkommen. Es scheint plausibel, dass unzufriedene und überbelastete Lehrkräfte aus ihrem Beruf ausscheiden. Dies könnte vermuten lassen, dass die nicht-kündigenden Lehrpersonen ihren Beruf mit grosser Zufriedenheit und Engagement ausüben.

Die empirischen Untersuchungen der Arbeitszufriedenheitsforschung im Lehrberuf, welche die vorliegende Studie im Kapitel 2.1 aufgezeigt hat, unterstützen diese Annahme durch die überaus hohen errechneten AZ-Werte. Es wurde aber auch betont, dass diese Forschungsergebnisse mit grosser Vorsicht zu geniessen sind. Gibt es nicht auch Lehrkräfte die mit ihrem Beruf nicht so ausgesprochen glücklich und zufrieden sind und doch (noch) nicht kündigen oder zumindest nur innerlich? Was heisst das, innerlich kündigen? Dieser Frage geht die Betriebsökonomie nach. Es geht ihr nicht nur darum, durch das Erkennen der Symptome der inneren Kündigung einer äusseren Kündigung bzw. der Fluktuation vorzubeugen, sondern auch um die Qualitätssicherung der Organisation, indem unmotivierte und resignierte Mitarbeiter „aufgedeckt“ und durch entsprechende Massnahmen gefördert und wieder motiviert werden können.

Bezogen auf den Lehrberuf sind der Autorin der vorliegenden Studie keine Untersuchungen oder Studien bekannt, die sich mit der inneren Kündigung von Lehrpersonen auseinandersetzen. BIERI (2002) untersucht zwar die Kündigungsabsichten von Lehrkräften, er geht aber nicht auf ihre Resignation ein. In der vorliegenden Untersuchung hat die Autorin ihre Gesprächspartner aus Stichprobe (ausgestiegene Lehrpersonen) und der Vergleichsgruppe (berufstreue Lehrkräfte) nach Symptomen einer inneren Kündigung befragt (vgl. Kap. 2.3.3).

Im Folgenden geht die Autorin der vorliegenden Untersuchung auf den Begriff, die Indikatorfunktion und die Diagnose der inneren Kündigung ein.

2.6.1 Begriff

Kurzfristige Unstimmigkeiten, die im betrieblichen Alltag zwangsläufig vorkommen, aber auch meist rasch wieder aus dem Weg geräumt werden können, bewirken kaum grundlegende Einstellungsänderungen der Betroffenen. Im Gegensatz dazu, ist die innere Kündigung die bewusste längerfristige Reaktion auf ein andauerndes Missverhältnis zwischen Erwartungen eines Arbeitnehmers an seine Arbeit und sein Arbeitsumfeld, und dem Ist-Zustand. HÖHN (1990) verwendet folgende Definition: „Die innere Kündigung ist der bewusste Verzicht auf Engagement und Eigeninitiative im Unternehmen.“

Der Mitarbeiter will (bzw. kann) also seine Stellung im Unternehmen nicht aufgeben, trägt aber nur noch das unbedingt geforderte Minimum Engagement bei, damit ihn nicht von Arbeitgeberseite her gekündigt wird. Die innere Kündigung kann als Versuch angesehen werden, die frustrierende Arbeitssituation an die eigenen Bedürfnisse anzupassen und sie wenigsten halbwegs erträglich zu gestalten.

Die Verweigerung von Engagement ist eine Abwehrhaltung des Mitarbeiters, um sich gegen das negativ empfundene Arbeitsumfeld zu immunisieren. Eine solche „Selbstbetäubung“ löst aber die Probleme des Betroffenen in keiner Art und Weise. Eher kann

sie zu seelischen Problemen wie Depressionen und Burnout führen. Häufig erscheint letztlich die Kündigung als einziger Weg aus der Sackgasse der Frustration (ebd.).

2.6.2 Indikatorfunktion der inneren Kündigung

Die innere Kündigung hat in zweierlei Hinsicht Indikatorfunktion: Einerseits ist sie ein genereller Barometer für das psychisch-motivationale Befinden der Belegschaft, andererseits kann die möglichst frühe Erkennung innerer Kündigungen und deren sinnvolle Behandlung spätere Fluktuationen verhindern helfen (FLUCK 1992, 130).

Damit wird deutlich, dass zwischen dem Phänomen der „inneren Kündigung“ und der „Fluktuation“ ein Zusammenhang bestehen kann. Folgende Möglichkeiten sind bekannt:

- Die innere Kündigung ist häufig eine Vorstufe der äusseren Kündigung, d.h. der Fluktuation. RAIDT (1989, 69) geht davon aus, dass sieben von zehn Fluktuationen eine mehr oder weniger lange Phase der inneren Kündigung vorausgegangen war. Empirisch konnte er diese Aussage aber nicht belegen.
- Die innere Kündigung als Dauerzustand ist eine der Notlösungen derjenigen Mitarbeiter, die gerne fluktuieren möchten, aber aus irgendwelchen Gründen (konjunkturelle oder persönliche Faktoren) nicht können.

Aus Sicht der Unternehmung, haben hohe Raten innerer Kündigung folgende Konsequenzen:

- Können die Symptome der inneren Kündigung frühzeitig erkannt werden, bestehen besserer Chancen, Mitarbeiter wieder für die Unternehmung motivieren zu können. Voraussetzung ist aber die gewissenhafte Mitarbeiterbetreuung im Sinne einer Standortbestimmung und Neuorientierung der gegenseitigen Interessen und Bedürfnisse.
- Die Entlassung leistungs- oder führungsschwacher Vorgesetzter kann eher verantwortet werden, wenn bei ihnen oder ihren Mitarbeitern innere Kündigung offensichtlich wird.

2.6.3 Diagnose der inneren Kündigung

Grundsätzlich lässt sich die innere Kündigung nur sehr schwierig und nur aus nächster Nähe erkennen, d.h. nur wenn der Betrachter selbst Teil des entsprechenden Teams ist.

Die innere Kündigung kennt sehr viele verschiedene Ausprägungen. Werden bei einem Mitarbeiter einzelne der folgenden Anzeichen beobachtet, kann nach FLUCK (1992, 131) noch nicht auf eine innere Kündigung geschlossen werden. Erst die Häufung der Signale deutet auf einen bewussten Verzicht auf Eigeninitiative hin. Eindeutig ist die Diagnose dann, wenn zweifelsfrei feststeht, dass der Mitarbeiter „könnte, aber nicht will“.

Welche Symptome begleiten eine innere Kündigung? FLUCK (1992, 132) macht folgende Aufzählung:

- Der Mitarbeiter verhält sich vorwiegend passiv (zwischenmenschlich, wie auch bzgl. seiner Arbeit).
- Der Mitarbeiter verhält sich in jeder Hinsicht völlig unauffällig.
- Es treten hohe Fehlzeiten auf.
- Dem Mitarbeiter fehlt jegliches Interesse an sachlichen Auseinandersetzungen.
- Er bringt keine Anregungen und Vorschläge mehr ein.
- Er schöpft seine Kompetenzen nicht mehr aus.

- Aufstiegsmöglichkeiten werden unter Vorwänden abgelehnt.
- Ungerechtfertigte Kritik wird nicht mehr bekämpft.
- Es werden keine „Gedanken“ mehr hervorgebracht, sondern nur noch „Bedenken“.
- Diskussionen im Kollegium unterbleiben; man hat sich arrangiert.
- Kompetenzübergriffe von Kollegen werden toleriert.

Wie lässt sich eine innere Kündigung nach FLUCK (ebd.) erkennen?

Ein recht sicheres Indiz für eine innere Kündigung kann unabhängig vom Betrachter erkannt werden: Wenn die Hygienefaktoren³⁸ wichtiger werden als die Motivatoren muss davon ausgegangen werden, dass der Mitarbeiter resigniert hat. Wahrscheinlich ist er zur schmerzlichen Einsicht gekommen, dass die Konstellation der Motivatoren für ihn unveränderbar nachteilig ist und er sich an ihrer Stelle von den Hygienefaktoren wie Lohn, Sozialleistungen, etc. Befriedigung verspricht.

Es ist unwahrscheinlich, dass ein Mitarbeiter, der innerlich gekündigt hat, über längere Zeit in diesem doch sehr unangenehmen Zustand verweilt. Bleibt eine Initiative zur Rückgewinnung seitens der Unternehmung aus, hat der resignierende Arbeitnehmer grundsätzlich zwei Möglichkeiten.

Entweder wird er sich extern um eine neue Stelle bemühen und somit für das Unternehmen verloren gehen. Sollte dies aus irgendwelchen Gründen nicht möglich sein, wird er trotzdem in der inneren Kündigung verharren. Dieser unbefriedigende Zustand bewirkt für die Psyche des Mitarbeiters folgendes (FLUCK 1992, 137):

- Je qualifizierter der betreffende Arbeitnehmer ist, desto unglücklicher macht ihn die Tatsache, dass sein Potenzial brach liegt.
- Die Pseudo-Akzeptanz aller betrieblicher Geschehnisse verursacht einen innerlichen Zwist, der das Selbstwertgefühl weiter reduziert.
- Die Unzufriedenheit am Arbeitsplatz wirkt sich häufig negativ auf das Privatleben aus.
- Verlagerung des Engagements auf Familie und Hobbies lassen den Berufsalltag nur noch unbefriedigender erscheinen.

Es kann also kaum jemand die innere Kündigung als Dauerzustand anstreben. Je länger ein Arbeitnehmer „Dienst nach Vorschrift“ leistet, umso grösser wird die Gefahr, dass er durch psychische Schwierigkeiten tatsächlich an Leistungsfähigkeit einbüsst oder gar erkrankt und desto kleiner wird die Chance, ihn wieder zu engagierter Mitarbeit umstimmen zu können.

Es liegt also in der Hand der Führungskräfte (z.B. der Schulleitung) die innere Kündigung frühzeitig zu erkennen und wenn möglich im Ansatz zu verhindern, sodass der Mitarbeiter (Lehrperson) wieder von Sinn, Nutzen und Befriedigung seines Engagements in Unternehmen (Schule) überzeugt ist.

Eine Schlüsselrolle beim Erkennen der inneren Kündigung schreibt FLUCK demnach dem Vorgesetzten zu. Wenn dieser die Verantwortung für die Leistungsfähigkeit und für die Zufriedenheit seiner Mitarbeiter übernehmen will, muss er seine Gruppenmitglieder gut genug kennen, vor allem aber „nahe“ genug betreuen, dass ihm deutlich verändertes Verhalten im Sinne einer inneren Kündigung auffällt (ebd., 133).

³⁸ Vgl. HERZBERG Kap. 2.3.2

Insbesondere dort, wo der Kontakt zu den Mitarbeitern aus organisatorischen, räumlichen oder anderen Gründen nicht eng genug sein kann, sind regelmässige Betreuungsgespräche zu institutionalisieren, wo Problemkreise periodisch abgeklärt, im Zeitvergleich betrachtet und bei negativen Antworten Gründe eruiert werden:

- Wie viel Anregung bringt der Mitarbeiter zurzeit mit ein?
- Ist er überlastet mit Routinearbeit?
- Hat er gesundheitliche Probleme?
- Sind familiäre Schwierigkeiten gegeben?

Diese Gründe können bei FLUCK - wie auch die Arbeitszufriedenheit mit ihren Teilaspekten - nur in vertraulichen Gesprächen mit dem Mitarbeiter und unter Einsatz der eigenen Menschenkenntnis des Vorgesetzten eindeutig beurteilt werden. Bleiben innere Kündigungen trotzdem lange unerkannt, kann davon ausgegangen werden, dass die Leitungsspanne zu gross ist oder der Vorgesetzte kein volles Engagement zeigt (ebd., 134). Wie bei der Unzufriedenheit, besteht auch bei der inneren Kündigung die Gefahr, dass sie vom Betroffenen als Schwäche und Defizit wahrgenommen wird und deshalb nur schwer eingestanden wird. Wer behauptet schon von sich vor seinen Vorgesetzten und Arbeitskollegen, er sei ein absoluter Minimalist?

FLUCK geht davon aus, dass der Personalchef von den Mitarbeitern als Vertrauensperson akzeptiert wird. Aus Betreuungs- und Austrittsgesprächen kann der geübte Personalleiter vielerlei Informationen herauslesen:

- Anhaltspunkte, ob ein Gesprächspartner selber innerlich gekündigt hat
- Hinweise über das generelle Betriebsklima mit seinen positiven und negativen Ausprägungen
- Hinweise auf die verschiedenen Facetten der Arbeitszufriedenheit des Gesprächspartners.

Gute Mitarbeiter erwarten, dass der Vorgesetzte mit ihnen spricht: Über Ziele, ihre Aufgaben, ihre Leistung, ihre Stärken und Schwächen, ihre Zukunft.

Nach wie vor leistet die Lehrperson den grössten Teil ihrer Arbeit als Einzelkämpfer. Sie trägt die alleinige Verantwortung für ihre Schüler. Sicher findet im Kollegium ein Austausch statt, wie bereits die Untersuchung von MERZ (1979, 205) aber zeigt, bezieht er sich eher auf emotionale als auf fachliche Kontakte und gegenseitige Unterstützung. So vermissen 38% das Fachgespräch mit anderen Kollegen (vgl. auch Kap. 2.1.2.). Diese Meinung vertreten auch viele befragte Lehrpersonen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 3.5.2/3.5.5/3.5.7).

In der modernen Personalentwicklung ist das systematische und professionelle Gespräch (Antrittsgespräch, Betreuungsgespräch, Qualifikationsgespräch, Austrittsgespräch, usw.) zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem eines der wichtigsten Instrumente, das der Qualitätssicherung der Organisation und dem Wohlbefinden bzw. der Zufriedenheit des Personals dient.

2.6.4 Schlussbemerkungen

Die Ausführungen von FLUCK (1992) bestätigen, dass es mit einem Mitarbeitergespräch, das ein- bis zweimal jährlich stattfindet, nicht getan ist. Der zielgerichtete Dialog zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter muss kontinuierlich stattfinden, dass eine Vertrauensbasis geschaffen und so die Befindlichkeit des Mitarbeiters erkannt werden kann. Diese Kontinuität und Professionalität eines Gesprächs ist nur möglich, wenn

der Führung entsprechende Instrumente und vor allem auch die erforderliche Zeit zur Verfügung stehen.

Noch etwas anders sieht die Situation an unseren Schulen aus. In den wenigsten Kantonen ist das Mitarbeitergespräch zwischen Schulleitung und Lehrpersonen auf Primar- und Sekundarstufe obligatorisch. Wenn Gespräche stattfinden, dann nur sporadisch und wenig systematisch. Wenn die Schulleitung selbst noch unterrichtet und mit administrativen Aufgaben überlastet ist, fehlt ihr schlicht die Zeit intensive Führungs- und Personalentwicklungsaufgaben zu übernehmen.

Es herrscht heute in allen Kantonen Konsens darüber, dass den Schulen Teilautonomie zugestanden werden soll, damit diese ihren Auftrag gezielt umsetzen und die Qualitätssicherung selber betreiben kann. Dadurch ist auch die Rolle der Schulleitung im Wandel begriffen. Das Bedürfnis nach Gestaltungsspielraum einer Schule verlangt nach einer koordinierenden und leitenden Stelle vor Ort. Im Kanton Bern sind die ersten Schritte Richtung der „geleiteten Schule“ mit dem Volksschulgesetz von 1993 in die Praxis umgesetzt worden.

Die Lehrpersonen selbst, sind die zentralen Player der Schulentwicklung, die aus Organisationsentwicklung und der Unterrichtsentwicklung besteht. Die Personalentwicklung und dadurch die Schulleitung wird darum zum zentralen Element. Die Personalentwicklung wird so gesehen wichtigste Investition in die Qualitätsentwicklung einer Schule. Zufriedene und qualifizierte Lehrpersonen bilden die Basis für eine erfolgreich lernende Organisation. Die Planung des Personalbedarfs, die Gewinnung der geeigneten Lehrpersonen, die Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen der angestellten Personen und die Reflexion über ihren Berufsausstieg dürfen heute nicht mehr dem Zufall überlassen werden, sondern bedürfen eines stringenten Konzepts.

2.7 Fluktuation von Lehrpersonen

„Unsere Schule braucht heute und in Zukunft mehr Lehrkräfte als früher“. (EDUCATION CH, EDK 2006)

Der folgende Teil ist der Arbeitsmarktsituation für Lehrkräfte generell gewidmet. Die Fluktuation steht im Zentrum.

Wie eingangs schon erwähnt wurde, ist auf Grund einer jährlichen Erhebung der Stellensituation von Lehrpersonen in der Schweiz davon auszugehen, dass die Fluktuationsrate auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse der Volksschule) bei 7% liegt (BÄTTIG/STAUFFER 2004). Es existiert keine gesamtschweizerische Statistik, welche die Fluktuation im Lehrberuf festhält. Die Statistik zu Lehrpersonen wird gegenwärtig im Bundesamt für Statistik (BSF) wieder aufgebaut, mit einer grossen Lücke zwischen 1998 und 2005. Darin sind allerdings nur die aktuell unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Stufen erfasst nicht aber jene, die aus ihrem Beruf ausgestiegen sind. Auch in den Kantonen weiss man bezüglich den Anstellungsverhältnissen von Lehrkräften relativ wenig. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass die Anstellung der Lehrpersonen Sache der Gemeinden ist.

MÜLLER (2004) führt im Nationalen Hintergrundbericht Schweiz im Rahmen des OECD-Examens zur Lehrkräftepolitik Rotationsquoten für die einzelnen Kantone auf. Einschränkend muss dazu gesagt werden, dass die verfügbaren Daten keine Information darüber enthalten, wer im Beruf verblieben ist und evtl. in einer anderen Gemeinde oder in einem anderen Kanton eine neue Stelle als Lehrkraft angetreten hat und wer aus dem Beruf ausgestiegen ist.

Der Bericht von MÜLLER zeigt aber auf, dass die Fluktuationsquoten sowohl von Kanton zu Kanton wie auch von Stufe zu Stufe recht vergleichbar sind. In den meisten Kantonen und für die meisten Stufen lag die Quote im Schuljahr 2000/01 bei einem Wert zwischen 5 und 11 Prozent. Ein solcher Wert bedeutet etwa für den Pflichtschulbereich (1. bis 9. Schuljahr), dass jährlich zwischen 3700 und 8000 Stellen neu zu besetzten sind.

Die Anzahl Dienstjahre ist nach MÜLLER ein wichtiger Indikator für das Personalrekrutierungswesen. Eine hohe Quote an Aussteigenden, die nur einige wenige Jahre unterrichtet haben, lasse mehrere Deutungen zu. Eine mögliche Interpretation laufe darauf hinaus, dass es den Schulen nicht gelinge, ihre Lehrkräfte zu halten, aus welchen Gründen auch immer: Der Arbeitsbedingungen etwa, oder wegen der vergleichsweise geringen Attraktivität des Lehrberufs. Eine hohe Anzahl von Abgängen nach wenigen Jahren der Berufsausübung könne aber auch auf Defizite in den Praktiken der Rekrutierung hinlenken, denn möglicherweise entsprächen die Qualifikationen der Abgängerinnen und Abgänger einfach nicht dem, was der Berufsalltag von ihnen verlange.

Der Bericht stellt weiter fest, dass es eine beträchtliche Anzahl Kantone gibt, wo 20 bis 40 Prozent der Abgänge auf Lehrpersonen zurückzuführen sind, die nach spätestens zwei Jahren ihre Stelle schon wieder aufgeben haben. Der Anteil der Lehrkräfte, der während den ersten fünf Dienstjahren aufgeben, erreicht in einigen Kantonen gar die 60 Prozent Marke, was nach MÜLLER bedeutet, dass während der ersten fünf Dienstjahren der jungen Lehrkräfte viele Stellenwechsel vorkommen.

Diese Situation bestätigt die Aussagen von FLUCK (1992), wonach die Dauer der Betriebszugehörigkeit als ein valider Prädiktor für das Fluktuationsverhalten gelten soll (vgl. Kap. 2.2). Allerdings lässt sich aus diesen Daten nicht schliessen, dass alle ihre Stelle aufgegebenen Lehrpersonen gleichzeitig auch den Schuldienst verlassen haben. Wie auch immer, auf der Ebene der Gemeinden und des Kantons bedeutet das, dass Massnahmen getroffen werden müssen, um diese Stellen neu zu besetzen.

Aufschlussreich findet die Autorin der vorliegenden Studie auch folgenden Aspekt, den MÜLLER in ihrem Bericht betont: Danach äussert sich die Personalknappheit im Unterrichtswesen in der Folge eher in einer Veränderung der Merkmale der Lehrpersonen als in unbesetzten Stellen. Diese Situation kann auch als „verborgenen Mangel“ bezeichnet werden. Derartige grössere Veränderungen in den Merkmalen der Lehrkräfte entstehen etwa durch „ausserfachliches“ Unterrichten: Mangels qualifizierten Personals wird eine offene Stelle von einer Person ausgefüllt, die formal für ein anderes Fach, eine andere Stufe, eine andere Tätigkeit qualifiziert ist. Bei Schwierigkeiten Lehrerstellen zu besetzen gibt es eine ganze Reihe von Mechanismen, die ein Gleichgewicht zwischen Personalbedarf und Angebot herbei zu zwingen erlauben.

Einige dieser Mechanismen wirken auf die Nachfrage nach Lehrkräften (etwa die Erhöhung der Schülerzahlen je Klasse), während andere eher auf der Angebotseite eingreifen, namentlich indem die Anforderungen an Kandidatinnen und Kandidaten neu definiert werden. Die MÜLLERs Bericht vorliegenden Daten bestätigen gewisse Anpassungen bei den Anforderungen an Lehrpersonen, sei es hinsichtlich der Diplome neu einzustellenden Lehrkräften, sei es bezüglich der zu unterrichtenden Fächer. Bei solchen „Feuerwehrrübungen“ stellt sich ganz klar die Frage, ob auf diese Weise die Qualität der Schule gesichert werden kann.

2.7.1 Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen: Empirische Befunde

Eigentliche Untersuchungen zu den Kündigungsgründen, welche die oben genannten Lücken zu schliessen versuchen, gibt es bislang nur wenige in der Schweiz. Die aktuellen Studien über die Kündigungsgründe von Lehrpersonen sind aber ein Zeichen dafür, dass trotz der relativ geringen Fluktuationsrate auf Primarschulstufe von 7% einige Kantone erkannt haben, dass es von Nutzen sein kann, die Ursachen und Motive eines Stellenaustritts zu kennen und zu analysieren.

Eine jüngere Studie wurde vom KANTON APPENZEL AR im Auftrag der Erziehungsdirektion unter der Leitung von W. KLAUSER im Jahre 1999/2000 durchgeführt, wo alle aus dem Schuldienst der Gemeinden austretenden Lehrpersonen zu den Gründen des Austritts bzw. des Stellenwechsels befragt wurden. Die Auswertung erfolgte auf quantitativer Ebene. In die Befragung einbezogen wurden alle Lehrpersonen mit Wahlfähigkeit oder Lehrbewilligung – unabhängig vom Pensum –, welche Ende 99/00 die Tätigkeit in einer Gemeinde beendet hatten.

Insgesamt sind 594 Lehrpersonen aufgeführt. Gesamthaft haben 1999/2000 87 Lehrkräfte die Tätigkeit in einer Gemeinde des Kantons Appenzel AR beendet (16.6%). Davon wurden 71 Lehrpersonen befragt, d.h. 82 % aller austretenden Lehrpersonen wurden in die Untersuchung einbezogen. 70% der austretenden Lehrpersonen waren Frauen. Das Durchschnittsalter betrug über alle erfassten Lehrpersonen 37 Jahre. Der prozentuale Anteil nach den einzelnen Lehrerkategorien ergab folgende Ergebnisse für die Austritte

- Primarstufe 1.-3. Klasse: 16.8%
- Primarstufe 4.-6. Klasse: 11.7%
- Sekundarstufe: 13.6%
- Lehrpersonen Werken/Hauswirtschaft: 12.3%

Anhand einer Liste möglicher Hauptgründe für einen Stellenaustritt wurde nach den persönlichen Gründen gefragt. Die Lehrpersonen haben dabei ihre zumeist mehreren Gründe persönlich gewichtet und deren Anteil subjektiv eingeschätzt. Abgesehen von einzelnen äusseren Beweggründen (wie z.B. Pensionierung, Gesundheit, Wegzug der

Familie, befristete Stelle) stellt die Studie fest, dass die Motive meistens vielschichtig und in eine umfassende Standortbestimmung der beruflichen und persönlichen Entwicklung eingebettet sind.

Bei den Lehrpersonen auf der Unterstufe der Primarschule (1. bis 3. Klasse) sind die Gründe „Neue Herausforderung, Unzufriedenheit mit Rahmenbedingungen“ weit weniger bedeutsam wie „Pensionierung, befristete Stelle, Familienarbeit oder der Wunsch nach Distanznahme“. Nur rund 15% machten Unzufriedenheit bzw. Belastung als wichtige Austrittsgründe aus.

Da auf dieser Stufe in grosser Mehrheit Frauen unterrichten und auch der Stellenmarkt die Besetzung neuer Stellen nicht besonders schwierig machte, weist die Studie darauf hin, dass strukturelle und geschlechtsspezifische Faktoren wirksam zu sein scheinen: An befristete Stellen wurden weitgehend Frauen angestellt; der Druck wegen Familienwegzug oder eigenen Kindern die Tätigkeit aufzugeben schien grösser; die „Notwendigkeit“ der Erwerbsarbeit in der untersuchten Gruppe weniger existentiell und die Kritik an den Rahmenbedingungen zurückhaltender als bei anderen Lehrerkategorien. Mit unter 12% Mutation war der Wechsel auf der Mittelstufe der Primarschule (4. bis 6. Klasse) relativ gering. Die Gründe des Austritts lagen fast ausschliesslich in der „Weiterbildung, Familiensituation und allgemeiner Distanznahme“. Auch bei den gewichteten Motiven machten Belastung und Unzufriedenheit weniger als 15% Anteil aus.

In seiner Dissertation hat BIERI (2002) neben Zufriedenheit, Stress, Belastung und Burnout auch die Zusammenhänge dieser Faktoren auf die Kündigung von Lehrpersonen untersucht. Der Bericht von BIERI stützt sich auf die Resultate von fünf Befragungen von Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau, die er zwischen 1994 bis 1998 durchführte. Unter den kündigenden Lehrkräften wurden die Motive für die Stellenaufgabe, den Berufswechsel und die berufliche Abwanderung ergründet. Die Studie wurde vom kantonalen Erziehungsdepartement in Auftrag gegeben, um zunächst fünf Jahre lang die Fluktuation im Volksschulsektor zu erheben.

Die Befragung richtete sich an alle kündigenden Aargauer Lehrpersonen der Volksschule, die in den Jahren 1994 bis 1998 aus dem Schuldienst austraten. Die Lehrpersonen der Volksschule unterrichteten in der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule. Inbegriffen waren Lehrpersonen, die auf diesen Stufen Kleinklassen unterrichteten sowie Fachlehrkräfte für Hauswirtschaft, Textiles Werken, Musik, Religion und Zeichnen. Neben der Stichprobe die alle Lehrkräfte umfasste, die auf Ende des betreffenden Schuljahres ihre Stelle aufgaben, befragte BIERI eine gleich grosse Gruppe von Lehrkräften, die an ihrer Stelle blieben und nach allfälligen Kündigungsabsichten gefragt wurden.

Die Stichprobe der bleibenden Lehrkräfte wurden aber privilegiert behandelt. Die meisten Korrelations- und Regressionsanalysen beschränken sich auf die Bleibenden. Die Untersuchung basiert auf den Antwort-Fragebogen von 1`660 Lehrkräften (859 Bleibende und 801 Kündigende). Unter den Kündigenden sind jüngere Lehrkräfte gegenüber älteren, Frauen gegenüber Männern und Lehrkräfte der Primarschule gegenüber solchen der Sekundarschule übervertreten. BIERI kam zu folgenden, z.T. überraschenden Ergebnissen:

- 69% der an ihrer Stelle bleibenden Lehrpersonen dachten sehr selten oder selten daran, ihre aktuelle Stelle zu verlassen. Ein knappes Viertel dachte manchmal an Kündigungen.
- Nur wenige der nicht kündigende Lehrkräfte waren jeweils mit ihrer aktuellen Stelle unzufrieden und dachten deshalb daran, sie zu verlassen.

- Für über die Hälfte der verbleibenden Lehrkräfte hätte eine potentielle Kündigung wenig mit ihrer Arbeit zu tun gehabt. Es wären vielmehr private Gründe sowie das Interesse an etwas Neuem ausschlaggebend gewesen.
- Für Berufswechsler war eine Kündigung infolge einer beabsichtigten Weiterbildung mit dem Zweck, eine über den Lehrberuf hinausführende Qualifikation zu erwerben, von ausschlaggebender Bedeutung.
- Berufswechselnde waren zum Vergleich zu Nicht-Wechselnden hinsichtlich etlicher Berufsmerkmale weniger zufrieden.
- Soziale Beziehungen waren als Kündigungsgründe wenig relevant.
- Der Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft war für eine Kündigung ausschlaggebender als der Erwartungsdruck von Schülerinnen und Schülern.
- Bei den Kündigungsgründen erreichte das Motiv „Herausforderung durch eine neue Stelle im Beruf“ den höchsten Mittelwert (53.3 %).
- Die Hälfte aller Lehrpersonen bejahten die Aussage: „Meine Kündigung hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es waren vorwiegend private Gründe ausschlaggebend“.
- Am wenigsten Anlass eine Stelle aufzugeben gaben die Probleme mit dem Erziehungsdepartement, Inspektorat, Probleme mit dem neuen Lehrplan, mangelnde eigene Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit, Arbeitsplatzwechseln des Partners und Wohngelegenheit.
- Die Lehrpersonen hatten ihre Stelle aufgegeben oder gewechselt, ohne dass die Kündigenden mit ihrer aktuellen Stelle unzufrieden waren.
- Entgegen den Erwartungen übt die Anzahl der zu unterrichtenden Schülern kaum einen Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit oder die empfundenen Belastungen aus.
- Empfundene Belastungen sind kaum mit Fluktuationsabsicht verknüpft.
- Kündigende empfinden weniger Belastungen als Bleibende.

Eine ganz aktuelle Studie zu Karriereverläufen und biographischen Entscheidungsprozessen von Lehrpersonen im Kanton Bern hat die UNIVERSITÄT BERN zusammen mit der PHBern im Dezember 2005 veröffentlicht (HERZOG u.a. 2005). Es handelt sich um ein gemeinsames Forschungsvorhaben der genannten Institutionen das seit dem Jahr 2002 lief und aus einer vergleichenden Analyse der Berufskarriere von Primarlehrkräften besteht, welche auch die berufliche Mobilität betrachtet.

Ausgewählt wurden in einer Klumpenstichprobe die Patentierungsjahrgänge 1963-1965, 1973-1975, 1983-1985 und 1993-1995. Das Verfahren wurde gewählt, um trennscharfe Kohorten bilden und trotz eines breiten Altersspektrums die Generierung der Adressaten ökonomisch gestalten zu können. Aus theoretischer Sicht ging es darum, von der Berufseinsteigerin (Befragung ca. 8 Jahre nach Patentierung) bis zur Berufsperson kurz vor dem Rentenalter (ca. 39 Jahre nach Austritt aus dem Seminar) Probandinnen und Probanden mit unterschiedlicher Berufserfahrung und divergenten Karrieremustern befragen zu können. Im November 2002 wurden insgesamt 4174 Fragebogen verschickt von denen 1873 Fragebogen zurückgesandt und ausgewertet werden konnten. Patentierungskohorten wie auch die Geschlechter waren angemessen vertreten. Die Daten wurden mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben worden.

Als Grundlage für die Rekonstruktion der beruflichen Laufbahn nach der Patentierung bis zum Zeitpunkt der Befragung diente HERZOG u.a. eine Tätigkeitschronologie, bei

der die befragten Personen ihre Erwerbstätigkeiten (unter Angabe des Berufes, der Funktion und des Beschäftigungsgrades) sowie andere Tätigkeiten (wie Weiterbildung, Familienarbeit oder Erwerbslosigkeit) vermerken konnten. Zur Beantwortung der Frage, warum Lehrpersonen ihren Beruf verlassen, wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt. In einem ersten Schritt hatten die Befragten Angaben zur beruflichen Beanspruchung während ihrer Lehrertätigkeit zu machen. In einem zweiten Schritt wurden die Beweggründe für den Ausstieg mittels acht Items (in Anlehnung an BAILLOD 1992 sowie GRUNDER/BIERI 1995) erfasst.

Erkennbar ist, dass die Mehrzahl der Ausstiege in den ersten neun Jahren erfolgte. Als Beweggründe für den Ausstieg gaben 45% die berufliche Beanspruchung als ein starkes Motiv in Entscheidungsprozess an. Dabei spielte die Beanspruchung eine grössere Rolle bei Männern als bei Frauen. Über die Kohorten nahm die Bedeutsamkeit der beruflichen Beanspruchung vom ältesten Patentierungsjahrgang über die beiden mittleren zum jüngsten deutlich zu: Über 60% der zwischen 1993 und 1995 patentierten Aussteigerinnen und Aussteiger wiesen der beruflichen Beanspruchung einen grossen bis sehr grossen Stellenwert für ihre Entscheidung zu. Als wichtigste Beanspruchungsmotive wurden am häufigsten das Gefühl, nie fertig zu sein, die (fehlenden) beruflichen Perspektiven, die eigenen Ansprüche sowie verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler.

Trotzdem liegt nach der Untersuchung von HERZOG u.a. das Hauptmotiv für die berufliche Neuorientierung nicht in der Beanspruchung: 55% massen der Beanspruchung keine oder nur eine geringe Bedeutung für die Entscheidung bei. Auf die beiden Motivtypen „Private Orientierung“ und „Perspektivensuche“ entfielen knapp 80% aller Aussteigerinnen und Aussteiger, wobei das Geschlecht deutlich differenzierte. Während Männer eher die Suche nach einer neuen Herausforderung in den Vordergrund stellten, ist bei Frauen die private Orientierung das tragende Motiv. Diese Differenzierung galt allerdings nicht für die jüngste Kohorte. Bei ihr verlor auch die private Orientierung im Vergleich zu den älteren an Gewicht, dafür nahm die berufliche Unzufriedenheit zu.

Unklar ist für HERZOG u.a. ob es sich dabei um einen Effekt des Lebensalters oder der historischen Zeit handelt. Um dies entscheiden zu können, sind die Kalenderzeit in vier und die Berufserfahrung in fünf Zeitabschnitte unterteilt worden. In die Analyse einbezogen wurden die beiden ältesten Kohorten, da sie die beiden Zeiträume vollständig abdecken. Es zeigte sich, dass die Beweggründe den Primarlehrerberuf zu verlassen, weder bezüglich der Kalenderjahre noch bezüglich der Anzahl der Berufsjahre differenzieren. In beiden Kohorten stellten die private Orientierung und die Perspektivensuche die Hauptmotive für den Berufssausstieg dar, während die Unzufriedenheit mit dem Primarlehrberuf von sekundärer Bedeutung war.

2.7.2 Schlussbemerkungen

Angesichts der Tatsache, dass ein Fünftel bis ein Drittel der heute aktiven Lehrkräfte fünfzig Jahre alt oder älter sind, rechnet der erwähnte OECD-Bericht von MÜLLER (2004) in den nächsten fünfzehn Jahren ungefähr mit 26`000 in den Ruhestand tretenden Lehrpersonen, die den grössten Teil der Abgänge ausmachen werden. Nur schon im Pflichtschulbereich wird es alle fünf Jahre 7`000 Stellen zu besetzen geben. Dies könnte zu einer beträchtlichen Herausforderung bei der Personalsuche werden, denn die Erhebungsdaten enthüllen, worauf die Autorin der vorliegenden Studie eingangs schon hingewiesen hat, dass auf dieser Stufe schon heute Probleme bei der Stellenbesetzung erkennbar sind.

Darüber hinaus rechnet MÜLLER auch mit einer beträchtlichen Anzahl Abgängen, die nicht durch Pensionierung begründet sind und die ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Zu dieser Kategorie zählen insbesondere jene Lehrpersonen die Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind.

2. Empirischer Teil

3.1 Ausgangslage und Zielsetzung

„Warum steigen Primarlehrpersonen aus dem Kanton Bern aus ihrem Beruf aus?“

Die Frage nach dem Sinn von Lehrerbedarfsprognosen sowie der Planbarkeit des Bedarfs an Lehrkräften ist im Gegensatz zu den ausgebrannten, unzufriedenen und überforderten Lehrpersonen kaum ein öffentliches diskussionswürdiges Thema. Dies mag damit zu tun haben, dass die Lage auf dem Arbeitsmarkt seit dem Lehrermangel der 90-er Jahre im Allgemeinen und insbesondere für Lehrkräfte komplizierter, gleichsam fluktuationsfeindlicher, geworden ist. Aufgrund ihrer Einschätzung der wirtschaftlichen Situation wagten weniger Unterrichtende einen beruflichen Wechsel.

Ebenso war die objektive Chance gesunken, eine andere, subjektiv als attraktiver beurteilte Stelle anzunehmen, was nach FLUCK (1992) relevant ist für die Bereitschaft nach alternativen Stellen zu suchen (vgl. Kap. 2.2.5). Wie der Bericht von MÜLLER (2004) aufzeigt, wird die bildungspolitische Herausforderung darin bestehen, den ständigen Pendelbewegungen von Lehrkräftemangel und Lehrkräfteüberfluss wirksam begegnen zu können.

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel die Motive aufzudecken, die Primarlehrkräfte des Kantons Bern veranlassten, ihren Beruf aufzugeben bzw. zu wechseln. Zu dieser Stichprobe wurde eine Vergleichsgruppe gebildet, welche sich aus Primarlehrpersonen des Kantons Bern zusammensetzt, die ihrem Beruf treu geblieben sind. Aufschlussreich sind die Beweggründe, welche die Befragten für den Verbleib im Primarlehrberuf nennen und allfällige Gedanken über einen Ausstieg.

Tatsächlich belegen beinahe alle Studien im Bereich der Fluktuationsforschung eine enge Verknüpfung der Absicht zum Stellenwechsel und dem tatsächlichen Kündigungsverhalten (FLUCK 1992). Die Frage nach den massgeblichen Überlegungen für den Entscheid, die Stelle zu behalten, soll die Hintergründe der Quasi-Fluktuation bzw. des Verbleibens erhellen.

Da diese Studie aus forschungsökonomischen und sachlichen Gründen die Struktur der zu untersuchenden Gesamtheit nicht genau widerspiegeln kann, erhebt sie keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Ausserdem ist auch auf eine methodische Grenze hinzuweisen: Die vorliegenden Daten haben lediglich Querschnittcharakter. Da die befragten Personen retrospektiv über ihre berufliche Karriere Auskunft gegeben haben, bestand die Gefahr, dass Gründe, die nach dem Entschluss zum Stellenwechsel geäussert wurden, zwecks Reduktion kognitiver und affektiver Dissonanzen verzerrt wiedergegeben wurden. Es wird einer Längsschnittstudie überlassen bleiben, die vorliegenden Ergebnisse diesbezüglich zu überprüfen.

3.2 Beschreibung der Stichproben

„Warum bleiben Primarlehrkräfte aus dem Kanton Bern ihrem Beruf treu?“

Im Folgenden soll die Zusammensetzung der Stichprobe und der Vergleichsgruppe näher beschrieben werden.

3.2.1 Stichprobe (ausgestiegene Primarlehrpersonen)

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern hat bis anhin keine Daten über ausgestiegenen Lehrpersonen erhoben, die den Beruf gewechselt haben. Auch wenn solche existieren würden, darf die Kantonsverwaltung aus Datenschutzgründen keine Namen bekannt geben. Der Autorin der vorliegenden Studie wurde empfohlen, direkt die einzelnen Schulen anzuschreiben und nach den Namen und Adressen von Lehrkräften zu fragen, die in den letzten Jahren gekündigt haben.

Dieses Unterfangen stellte sich als nicht ganz einfach heraus. Vielen Schulleitungen war nicht bekannt, wo sich die gekündigten Lehrpersonen aufhielten und ob sie ihren Beruf aufgegeben haben oder lediglich die Stelle wechselten. Es war der Autorin der vorliegenden Studie folglich nicht möglich, die Stichprobe nach ihren Wünschen zusammenzustellen, sondern die Auswahl geschah bis zu einem gewissen Grad zufällig, je nach dem, welche ehemaligen Primarlehrpersonen aus dem Kanton Bern ausfindig gemacht werden konnten und bereit waren, an der zeitintensiven Untersuchung teilzunehmen. Nach dieser Recherchearbeit stellte die Autorin der vorliegenden Studie die grösstmögliche repräsentative Stichprobe von zehn Lehrpersonen zusammen, die Auskunft zu ihrem Berufswechsel gaben.

Die ehemaligen Primarlehrpersonen sind zwischen 25 und 61 Jahren alt. Sechs Personen sind weiblich, vier sind männlich. Das Dienstalster liegt zwischen zwei und vierzig Jahren. Drei Personen unterrichteten die längste Zeit ihrer Lehrtätigkeit an einer 1. / 2. Klasse, drei an einer 3. / 4. Klasse und vier an einer 5. / 6. Klasse.

Die befragten Personen haben den Lehrberuf zwischen 1988 und 2006 aufgegeben. Schon bei der Zusammenstellung der Stichprobe war auffallend, dass die befragten Personen in den unterschiedlichsten Berufssparten tätig sind. Es sind dies: Eine Arbeits- und Organisationspsychologin, eine vollamtliche Schulleiterin, ein Physiotherapeut, eine Betriebsökonomin, ein Student (Turn- und Sportlehrer), eine Juristin, eine Mutter und Familienfrau, eine Polizistin und ein Museumspädagoge. Über die Hälfte der ausgestiegenen Personen hat sich vollständig vom Bildungswesen getrennt.

Aufgrund der weiterführenden Aus- und Weiterbildungen der Befragten aus der Stichprobe (vier Personen haben ein Hochschulstudium in Angriff genommen, vier Personen eine neue Berufsausbildung abgeschlossen, eine Person befindet sich in der Orientierungsphase, die andere ist Mutter und Familienfrau) ist ersichtlich, dass es sich bei den Befragten um sehr gut qualifizierte Personen handelt, in denen grosses Potential steckt.

Angaben zu den Personen:

P	G	A	Dienst- alter**	Ehemalige Schulstu- fe***	Kündi- gungs- jahr****	Derzeitiger Beruf
1	w	37	4	1. / 2.	1995	Arbeits- und Orga- nisations- psychologin
2	w	41	15	3. / 4.	2001	Vollamtliche Schul- leiterin
3	m	45	4	5. / 6.	1995	Physiotherapeut
4	w	41	2	3. / 4.	1988	Betriebsökonomin
5	m	25	2	1. / 2.	2005	Student (Turn- und Sportlehrer)
6	w	38	6	1. / 2.	1992	Juristin
7	w	30	5	5. / 6.	1995	Mutter / Familien- frau
8	w	41	4	3. / 4.	1993	Polizistin
9	m	30	6	5. / 6.	2006	Primarlehrer*****
10	m	61	40	5. / 6.	2005	Museumspädagoge

P Person, G Geschlecht, A Alter

* w weiblich/m männlich

** Anzahl unterrichtete Schuljahre (Unterbruch nicht länger als ein Jahr)

*** meistunterrichtete Schulstufe

**** Kündigungsjahr als Lehrperson

***** Lehrperson, die gekündigt hat und nun auf der Suche nach einer neuen Stelle ist (Orientierungsphase)

3.2.2 Vergleichsgruppe (ihrem Beruf treu gebliebene Primarlehrpersonen)

Die Vergleichsgruppe setzt sich aus zehn Primarlehrpersonen zusammen, die ihrem Beruf treu geblieben sind. Die Autorin hat fünf männliche und fünf weibliche Personen befragt. Das Alter der Primarlehrpersonen liegt zwischen 25 und 52 Jahren. Alle Schulstufen (1. bis 6. Klasse) sind durch mindestens eine Lehrperson vertreten. Das Dienstalter der befragten Personen beträgt zwischen 3 und 30 Jahren.

Angaben zu den Personen:

Person	Geschlecht*	Alter	Dienstalter**	Schulstufe***
1	w	39	15	1. / 2.
2	m	45	22	5. / 6.
3	w	29	8	5. / 6.
4	m	25	3	5. / 6.
5	m	30	9	1. / 2.
6	w	27	6	1. / 2.
7	m	50	29	3. / 4.
8	m	46	26	3. / 4.
9	w	52	30	5. / 6.
10	w	50	28	3. / 4.

* w weiblich/ m männlich

** Anzahl unterrichtete Schuljahr (Unterbruch nicht länger als ein Jahr)

*** meistunterrichtete Schulstufe

3.3 Methode der Datenerhebung

„Durch qualitative Untersuchungen können oft relevantere Erkenntnisse gewonnen werden, als durch gross angelegte Repräsentativuntersuchungen.“ (MAYRING 2002, 42)

3.3.1 Qualitative Untersuchung

Das vorliegende Projekt stellt eine qualitative Untersuchung dar. Nach MAYRING (2002, 9) ist das rein quantitative Denken brüchig geworden: „Ein Denken, das sich Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistischen Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben.“

Die ausführliche Analyse einzelner Lebensverläufe ist ein immer wichtiger werdendes interdisziplinäres Feld qualitativer Forschung. „Durch sie können oft relevantere Erkenntnisse gewonnen werden als durch gross angelegte Repräsentativuntersuchungen. Je weniger Versuchspersonen analysiert werden, desto eher kann man auf die Besonderheiten des Falles eingehen, desto genauer kann die Analyse sein“ (MAYRING 2002, 42). Untersuchungen können als ausreichend qualitativ abgesichert gelten wenn:

- auch Einzelfallanalysen³⁹ in den Forschungsprozess eingebaut sind
- der Forschungsprozess grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen gehalten wird
- methodisch kontrolliert, d.h. die Verfahrensschritte explizierend und regelgeleitet vorgegangen wird
- das Vorverständnis des Forschers offen gelegt wird
- grundsätzlich auch introspektives Material (die Analyse eigenen Denkens, Fühlens und Handelns) zur Analyse zugelassen wird
- der Forschungsprozess als Interaktion betrachtet wird
- der Gegenstand auch in seinem historischen Kontext gesehen wird
- er an konkret praktischen Problemstellungen angeknüpft wird
- zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse auch induktive Verfahren zugelassen werden
- durch qualitative Analyseschritte die Voraussetzung für sinnvolle Quantifizierungen bedacht wurden

Die Autorin der vorliegenden Studie hat sich an dieser qualitativen Checkliste orientiert.

³⁹ Die Komplexität des einzelnen Falles, die Zusammenhänge der Funktions- und Lebensbereiche in der Ganzheit der Person und der historische, lebensgeschichtliche Hintergrund sollen hier besonders betont werden. Einzelfallanalysen stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen.

3.3.2 Das problemzentrierte Interview

In der vorliegenden Arbeit ist eine besondere Art der Befragung, das qualitative problemzentrierte Interview, zur Datensammlung genützt worden. Nach MAYRING (1993) eignet es sich überall dort, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen – wie dies beim diesem Forschungsprojekt der Fall ist. Diese Art von Interview lässt den Interviewpartner möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen.

Es ist aber auf die Themen, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit interessieren, zentriert, d.h. es lässt zwar grosse Spielräume, ist aber an den Themen des Interviewleitfadens orientiert. Die Problemstellung wurde von der Autorin bereits vorher analysiert und die erarbeiteten Aspekte in den beiden Interviewleitfäden zusammengestellt und in den Interviews angesprochen. Am Beginn standen relativ allgemeine Fragen zur Berufsbiographie, die Autorin griff später aber zunehmend zur spezifischen Sondierung angedeuteter Zusammenhänge ein.

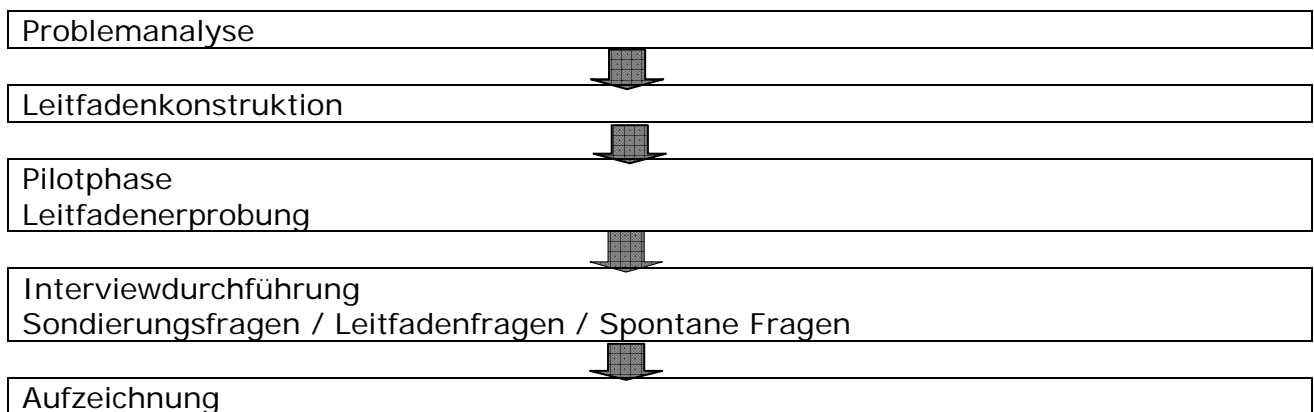


Abb. X: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews

Die Grundgedanken dieses Vorgehens lassen sich nach WITZEL (1982, 72) in drei vorrangige Prinzipien zusammenfassen:

- Die Problemzentrierung meint, dass an der gesellschaftlichen Problemstellung angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher vor der Interviewphase erarbeitet.
- Die Gegenstandsorientierung des Verfahrens meint, dass seine konkrete Gestaltung auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss und nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann.
- Bei der Prozessorientierung geht es schliesslich „um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (ebd.).

Ein weiterer ganz wichtiger Aspekt bei der Interviewdurchführung war für die Autorin die Offenheit. Die Befragten sollten frei antworten können, ohne vorgegebene Antwortalternativen. Dies hatte entscheidende Vorteile:

- Die Autorin konnte überprüfen, ob sie von den Befragten überhaupt verstanden wurde.
- Die Befragten konnten ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen.
- Die Befragten konnten selbst Zusammenhänge, grössere kognitive Strukturen im Interview entwickeln.
- Die konkreten Bedingungen der Interviewsituation konnten thematisiert werden.

All das läuft auch darauf hinaus, eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen der Autorin und den Befragten zu begründen. Die Interviewten sollten sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen. MAYRING (2002) betont, dass auch die Befragten direkt vom Forschungsprozess profitieren, sofern im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird. Deshalb sei er in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik – das zeigten auch alle Erfahrungen mit der Methode des problemzentrierten Interviews.

Die Formulierung und die Analyse der Fragestellung (des Problems) – aus welchen Motiven wechselten Primarlehrpersonen ihren Beruf – standen für die Autorin am Anfang. Daraus hat sie die die zentralen Aspekte für die beiden Interviewleitfaden zusammengestellt. Sie enthalten die einzelnen Thematiken des Gesprächs in einer vernünftigen Reihenfolge und jeweilige Formulierungsvorschläge. Der nächste Schritt bestand in einer Pilotphase, in der drei Probeinterviews durchgeführt wurden. So konnte die Autorin die Leitfaden testen und modifizieren. Die Gespräche bestanden im Wesentlichen aus drei Teilen:

- Die Sondierungsfragen bestanden in den allgemein gehaltenen Einstiegsfragen zur Berufbiographie. Dabei sollte eruiert werden, ob das Thema für den einzelnen überhaupt wichtig ist und welche subjektive Bedeutung es für ihn besitzt.
- Die Leitfadenfragen bezogen sich auf die Themenaspekte „Motive für den Berufswechsel“ bei der Stichprobe und „Kündigungsabsichten“ bei der Vergleichsgruppe. Sie wurden als wesentlichste Fragestellungen (Kernstück) im Interviewleitfaden festgehalten.
- Darüber hinaus ist die Autorin der vorliegenden Studie in den Interviews immer wieder auf Aspekte gestossen, die nicht im Leitfaden verzeichnet waren. Sofern sie für die Themen relevant waren, ist die Autorin mit zusätzlichen Fragestellungen darauf eingegangen um zusätzliche, bedeutsame Informationen zu erhalten.

3.3.3 Messinstrumente: Interviewleitfaden

Um ein breites Interview zu erlangen, hat die Autorin der vorliegenden Studie für den Leitfaden einen Kompromiss zwischen vorgegebenen Fragen und dem Erzählenlassen konzipiert. Alle anzusprechenden Fragen wurden aufgeführt. Der Leitfaden diente mit seinen Schwerpunkten als Orientierung, die freien Äusserungen der Befragten waren aber ausdrücklich erwünscht und wurden von der Autorin unterstützt. Diese Gelegenheit nutzten die ehemaligen und immer noch tätigen Primarlehrpersonen ausgiebig. Ihre freien Erzählungen konnten zusätzliche Informationen liefern und neue Sichtweisen hervorgerufen.

Folgende Themenbereiche wurden im Interviewleitfaden der ausgestiegenen Primarlehrpersonen berücksichtigt:

- Berufsbiographie

Eine allgemeine Information über Berufswahl und die berufliche Entwicklung bildete den Einstieg in die Erzählung. Berufswahl- und biographie hängen eng mit der Arbeitsmotivation zusammen. Wendepunkten und Schlüsselerlebnissen wurde besondere Beachtung geschenkt.

- Arbeitszufriedenheit und berufliche Belastung

In diesem Themenbereich mussten die Befragten konkreter werden. Seine Erzählung gab darüber Auskunft, wie er mit seiner Arbeit als Lehrperson zufrieden war und welche Aspekte der Lehrertätigkeit er als belastend bzw. nicht zufriedenstellend empfunden hat. Auch die „innere Kündigung“ kommt in diesem Teil zur Sprache. Gab es Zeiten, wo auf jegliche Art von Engagement und Eigeninitiative verzichtet wurde?

- Motive für den Berufswechsel

Der Interviewpartner erzählte über die Motive, die ihn bewogen haben, seine Stelle als Lehrperson aufzugeben und eine neue Stelle anzunehmen.

- Persönlichkeit

Abschliessend gab der Befragte über seine Persönlichkeit Auskunft und darüber, wie stark sie sein Handeln beeinflusst haben aus dem Primarlehrberuf auszusteigen.

- Emotionen

Der Befragte beschrieb seine Gefühle, die ihn während seiner Tätigkeit als Lehrperson begleitet haben.

Folgende Themen wurden im Interviewleitfaden der tätigen Primarlehrpersonen (Vergleichsgruppe) berücksichtigt:

- Berufsbiographie

Eine allgemeine Information über Berufswahl und die berufliche Entwicklung bildete den Einstieg in die Erzählung. Berufswahl- und Biographie hängen eng mit der Arbeitsmotivation zusammen. Wendepunkten und Schlüsselerlebnissen wurde besondere Beachtung geschenkt.

- Arbeitszufriedenheit und berufliche Belastung

In diesem Themenbereich musste der Befragte konkreter werden. Seine Erzählung gab darüber Auskunft, wie er mit seiner Arbeit als Lehrperson zufrieden war und welche Aspekte der Lehrertätigkeit er als belastend empfunden hat. Auch die „innere Kündigung“ kommt in diesem Teil zur Sprache. Gab es Zeiten, wo auf jegliche Art von Engagement und Eigeninitiative verzichtet wurde (innere Kündigung)?

- Eventuelle Kündigungsabsichten

Der Interviewpartner erzählte, ob er schon einmal mit den Gedanken gespielt hat, aus dem Primarlehrberuf auszusteigen oder was passieren müsste, dass er diesen Schritt in Erwägung ziehen würde.

- Persönlichkeit

Abschliessend gab der Befragte über seine Persönlichkeit Auskunft und darüber, wie stark sie sein Handeln beeinflusst haben, dem Primarlehrberuf treu zu bleiben.

- Emotionen

Der Befragte beschrieb seine Gefühle, die ihn während seiner Tätigkeit als Lehrperson begleitet haben.

3.4 Auswertungsstrategie: Qualitative Inhaltsanalyse

„Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert.“ (RUST 1980, 27)

Im vorliegenden Forschungsprojekt hat die Autorin ein bestimmtes Auswertungsverfahren gewählt, jenes der qualitativen Inhaltsanalyse. Inhaltsanalyse ist eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik, die in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts in den USA zur Analyse der sich entfaltenden Massenmedien (Printmedien und Radio) entwickelt wurde. Diese Massenmedien sollten mit der Inhaltsanalyse systematisch – meist quantitativ – ausgewertet werden, um etwas über ihren gesellschaftlichen Einfluss zu erfahren.

Die Häufigkeit bestimmter Motive im Material, das Auszählen, Bewerten und Inbeziehungsetzen von Textelementen stand dabei im Vordergrund (MERTEN 1983). Schon bald wurde aber die Forderung nach einer qualitativen Inhaltsanalyse immer lauter. „Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“ (RUST 1980, 27). Sie zerlegt das Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei das am Material entwickelte Kategoriensystem.

Durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Innerhalb der Logik der Inhaltsanalyse müssen die Kategorisierungsdimensionen und das Abstraktionsniveau vorab definiert werden. Es muss ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung festgelegt werden. Dieses deduktive Element muss mit theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet werden (ebd.). Mit dieser Definition im Hinterkopf wurde das Material von der Autorin Zeile für Zeile durchgearbeitet.

Wenn das erste Mal eine zur Kategoriedefinition passende Textstelle gefunden wurde, wurde dafür eine Kategorie konstruiert. Ein Begriff oder Satz der möglichst nahe am Material formuliert ist, diente als Kategorienbezeichnung. Wurde im weiteren Analyseverlauf wieder eine dazu passende Textstelle gefunden, so wurde sie dieser Kategorie ebenfalls zugeordnet (Subsumption). Wenn die neue Textstelle die allgemeine Kategoriendefinition erfüllte, aber zu den bereits gebildeten Kategorien nicht passt, hat die Autorin eine neue Kategorie aus dem spezifischen Material heraus formuliert. Nach einem Teil des Materialdurchgangs (etwa 40%) konnten so gut wie keine neuen Kategorien mehr gebildet werden.

Es wurde anschliessend geprüft, dass keine Überlappungen vorliegen und der Abstraktionsgrad zu Fragestellung und Gegenstand passte. Das Ergebnis dieser Analyse ist das Set von Kategorien zu den entsprechenden Thematiken, dem die spezifischen Textstellen zugeordnet sind (vgl. Kap. 3.2). Die einzelnen Schritte sollen nun im Folgenden noch etwas genauer erläutert werden:

Ziel der Inhaltsanalyse ist, Kommunikationsinhalte, die in Form von Texten vorliegen, wissenschaftlich zu analysieren. Die Inhaltsanalyse wird aber nicht allein zur Bestimmung des Inhalts von Texten durchgeführt, sondern dahinter steht ein Interesse an Erkenntnis sozialer Wirklichkeit. Deshalb definiert MERTEN (1995, 15): „Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht-manifesten Kontextes geschlossen wird.“ Neben der Objektivität soll die Inhaltsanalyse noch zwei weitere zentrale Kriterien erfüllen, nämlich diejenige der Validität und Reliabilität. Die Reliabilität besagt, dass unterschiedliche Forscher zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu demselben Ergebnis

kommen müssen. Valide sind Forschungsergebnisse nur, wenn tatsächlich erforscht wird, was erforscht werden soll.

Die vorliegende Untersuchung soll vor allem zwei Hauptzwecke erfüllen:

- Die Rekonstruktion von Einzelfällen und
- Das Herausarbeiten typischer Strukturen

Über den Einzelfall hinaus zur Entwicklung typischer Strukturen gelangte die Autorin durch den Vergleich der Rekonstruktion mehrerer Einzelfälle aus denen sie fallübergreifende Typisierungen gewinnen konnte.

Die Autorin der vorliegenden Studie unterscheidet drei Grundanliegen ihrer qualitativen Inhaltsanalyse:

(1) Explikation des Inhalts, Transkription:

Hier ging es darum den Inhalt der Interviews so auszulegen, dass ein möglichst klares Verständnis des Inhalts und der durch ihn repräsentierten Bedingungen, aus ihm selbst und seinem Kontext heraus gewonnen werden konnte. Es ging also zunächst einmal um das „Verstehen“ des Inhalts der Interviews.

(2) Komplexitätsreduktion durch Zusammenfassung und Abstrahierung:

Hier ging es darum, das vorliegende Material zusammenzufassen, auf das Wesentliche zu kürzen und zu strukturieren. Dabei war eine mehrfache Erfassung auf den unterschiedlichen Stufen der Zusammenfassung und Abstraktion nötig.

(3) Übergreifende Systematisierung

Es ging um die Neuordnung des Materials und um eine fallübergreifende Typisierung. Zur Systematisierung diente das Zerlegen und neue Kombinieren der Texte nach „Themen“. Aus den so zu Themenbereichen (Dimensionen) sortierten Fragmenten (Zitaten) wurden durch neue Sortiervorgänge die Ausprägungen (Kategorien) entwickelt.

3.4.1 Explikation des Inhalts, Transkription

In dieser ersten Phase wurden die aufgezeichneten Interviews wortgetreu in einen Text umgesetzt und ein möglichst klares Verständnis des Inhalts gewonnen. Die Texte wurden zeilenweise nummeriert, um das Auffinden von Textstellen zu erleichtern. Für die spätere systematisierende Analyse, für die derselbe Text ebenfalls verwendet wurde, wurden bereits wichtige Äusserungen unterstrichen und Themenbereiche durch Kürzel annonciert.

3.4.2 Komplexitätsreduktion durch Zusammenfassung und Abstrahierung

In dieser Phase wurden durch Auslassung nicht sinntragender Elemente, Streichungen von Wiederholungen, Zusammenfassung sachlich zusammengehöriger Aussagen sowie Vereinheitlichung der Sprache abstrakte Aussagen gewonnen.

Die Zusammenfassung sollte den Text so wenig wie möglich verändern. Es wurden lediglich nicht sinntragende und redundante Elemente eliminiert. Sie enthält trotzdem immer bereits ein analytisches Moment. Das zeigt sich bei der Unterscheidung von sinntragenden und nicht sinntragenden Elementen. Diese kann nur auf analytischer Basis erfolgen. Besonders gilt das aber für die Hebung des Abstraktionsniveaus. Hier muss nicht nur bestimmt werden, auf welche Abstraktionsebene der Text gehoben

werden soll, sondern es ergibt sich notwendig eine bestimmte Richtung der Abstraktion. MAYRING (1988, 57) entwickelte für die zusammenfassende Analyse ein ausführliches Schema nach dem die Autorin vorgegangen ist:

Z1: Paraphrasierung

- Z1.1 Alle nicht (oder wenig) inhaltstragende Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen wurden gestrichen.
- Z1.2 Die inhaltstragenden Textstellen wurden auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt.
- Z1.3 Sie wurden auf eine grammatikalische Kurzform transformiert.

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau:

- Z2.1 Die Gegenstände der Paraphrasen wurden auf die definierte Abstraktionsebene generalisiert, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind.
- Z2.2 Die Satzaussagen (Prädikate) wurden auf die gleiche Weise generalisiert.
- Z2.3 Die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen, wurden belassen.
- Z2.4 Bei Zweifelsfällen wurden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen.

Z3: Erste Reduktion

- Z3.1 Bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten wurden gestrichen.
- Z3.2 Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet wurden, wurden gestrichen.
- Z3.3 Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet wurden, wurden übernommen (Selektion).
- Z3.4 Bei Zweifelsfällen wurden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen.

Z4: Zweite Reduktion

- Z4.1 Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage wurden zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammengefasst.
- Z4.2 Paraphrasen mit mehreren Aussagen wurden zu einem Gegenstand zusammengefasst (Konstruktion/Integration).
- Z4.3 Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage wurden zu einer Paraphrase zusammengefasst (Konstruktion/Integration).
- Z4.4 Bei Zweifelsfällen wurden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen.

3.4.3 Übergreifende Systematisierung und Inhaltsanalyse

Bei der vorliegenden Untersuchung hat die Autorin eine fallübergreifende Systematisierung angestrebt. Aus dem Vergleich der verschiedenen Interviews wurden relevante Dimensionen und ein möglichst breites Spektrum der Ausprägungen auf diesen Dimensionen gewonnen. Die Autorin fasste die verschiedenen Ausprägungen des Materials zu neun Themen (Dimensionen) zusammen zu denen sie abstrakte Ausprägungen (Kategorien) bildete. Dabei wurde eine Unterscheidung zwischen formalen und materialen Kategorien vorgenommen. Formale Kategorien beziehen sich auf eine Dimension oder einen Themenbereich des Untersuchungsgegenstandes. Sie erfassen den Gegenstandsbereich in seiner Struktur, dimensionieren ihn.

Sie legen noch keine Ausprägungen auf den einzelnen Dimensionen fest, bleiben also „offene“ formale Rahmensetzungen, die inhaltlich gefüllt wurden. Dies geschah mittels Valenzanalyse und führte zu „materialen“ Kategorien. Sie füllen die formalen Strukturen mit inhaltlichen Aussagen und erlauben unterschiedliche Gewichtungen. Das Herzstück dieser Technik, auch strukturierende qualitative Inhaltsanalyse genannt, ist nun, dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau zu definieren, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial immer möglich ist. Dabei hat die Autorin der vorliegenden Studie ein Verfahren gewählt, dass in drei Schritten vorgeht:

- Definition der Kategorien: Es wurde explizit definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.
- Ankerbeispiele: Die Autorin hat konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Diese Ankerbeispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie.
- Kodierregeln: Es wurden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestanden, Regeln formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen.

Das fallübergreifende Kategorisierungsschema diene dazu, die verschiedenen Untersuchungsfälle in vergleichbarer Weise auf den entwickelten Dimensionen zu beschreiben. Dazu wurde ein weiterer Abstraktionsprozess nötig. Die Beschreibung der Fälle musste auf ein einheitliches System gehoben werden. Oder anders ausgedrückt, die Sprache der Deskription wurde fallübergreifend vereinheitlicht. Das geschah durch genaue Definition der Dimensionen und ihrer Ausprägungen, der Kategorien.

Voraussetzung für diese einheitliche Beschreibung war die Entwicklung von Strukturierungsdimensionen und deren Ausprägungen. Bei der vorliegenden Arbeit ist dies auf Basis des Materials geschehen (induktive Kategoriengewinnung). Die Dimensionen und Kategorien wurden, wie eingangs beschrieben, in ersten Durchgängen entwickelt. In späteren Durchgängen wurden sie angewendet und korrigiert. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf diese standardisierte Beschreibung.

Die weitere Auswertung ist in zwei verschiedene Richtungen geschehen:

- Das gesamte Kategoriensystem wurde von der Autorin in Bezug auf die verschiedenen Fragestellungen (Arbeitszufriedenheit, berufliche Belastung, Motive für den Ausstieg, Kündigungsabsichten) und die dahinter liegenden Hypothesen und Theorien interpretiert.
- Die Zuordnungen der Textstellen und Kategorien wurden quantitativ ausgewertet. Die Autorin hat geprüft, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden.

Im letzten Punkt wird deutlich, wie wenig qualitative und quantitative Analyseschritte als Gegensätze verstanden werden müssen und wie diese sinnvoll miteinander verbunden werden können (vgl. Abb. V).

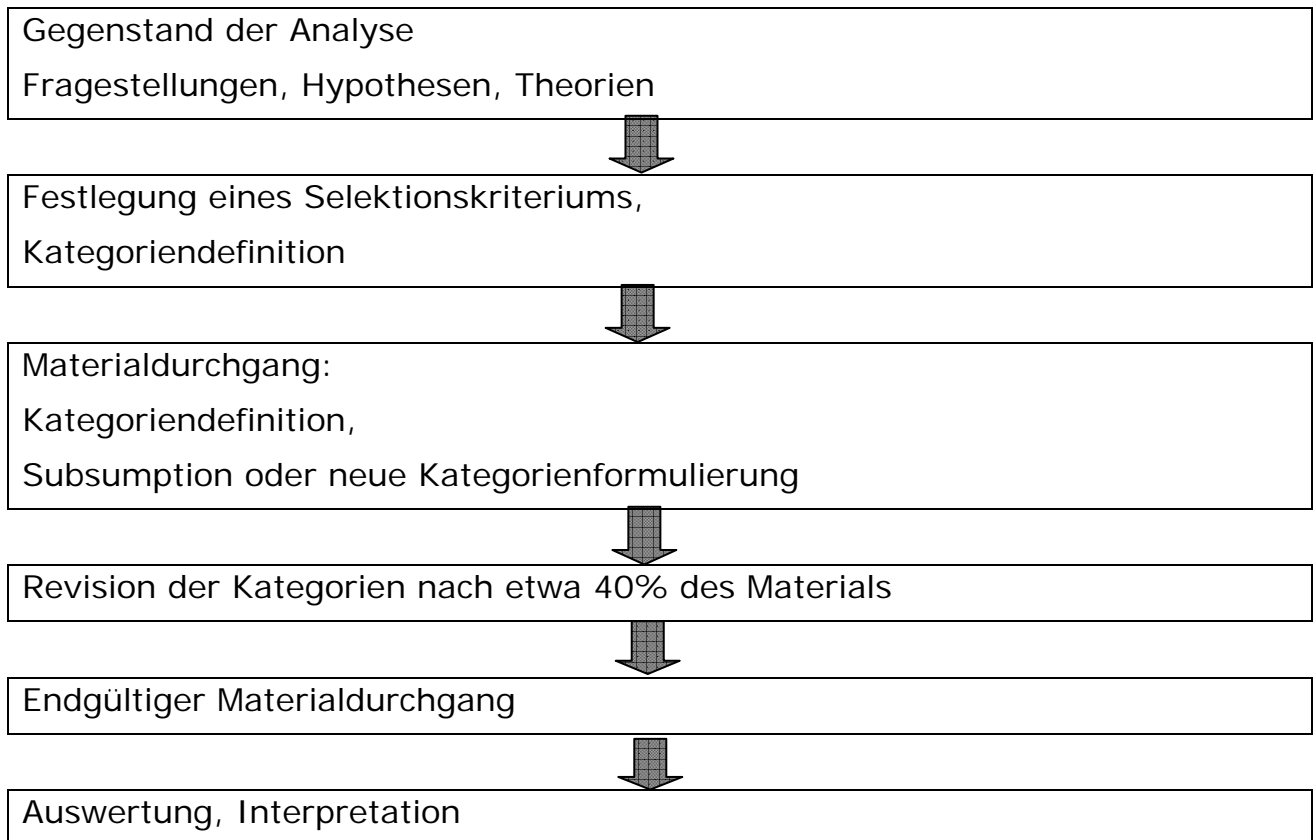


Abb. Y: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung

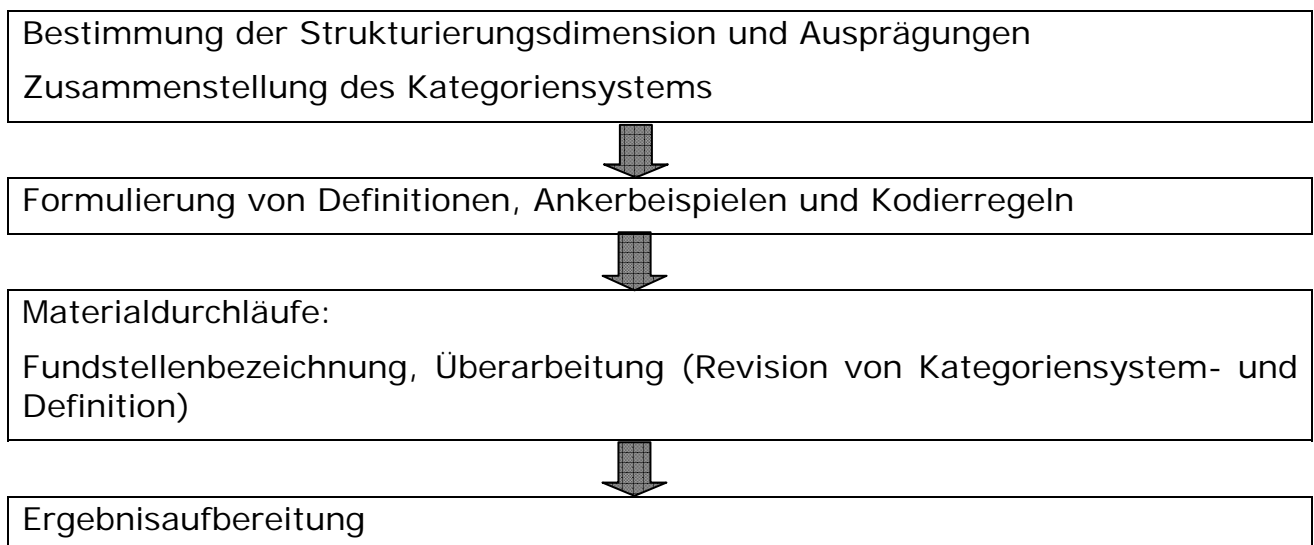


Abb. V: Ablaufmodell strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse

3.5 Ergebnisse der Untersuchung

„Ausgestiegene und berufstreue Lehrpersonen unterscheiden sich in allen untersuchten Aspekten praktisch nicht voneinander.“

Der eindrücklichste Befund der vorliegenden Untersuchung stellt die Tatsache dar, dass sich ausgestiegene Primarlehrpersonen (Stichprobe) und berufstreue Primarlehrpersonen (Vergleichsgruppe) in ihren Aussagen zu den verschiedenen Themen/Dimensionen kaum unterscheiden.

Gerade einmal bei drei Hauptkategorien – „Reue, den Lehrberuf ergriffen zu haben“, „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ und „Vorhandensein einer inneren Kündigung“ machen die beiden Gruppen Aussagen zu unterschiedlichen Kategorien. Sonst wurden immer identische Kategorien angesprochen und dies in überraschend gleicher Häufigkeit. Auch bezüglich Geschlecht, Alter, Dienstalter und Schulstufe waren die Unterschiede in den Aussagen so gering, dass es die Autorin nicht wagte, allein aufgrund dieser Faktoren geltende Schlüsse zu ziehen.

Vier Themen/Dimensionen unterscheiden sich gezwungenermassen von Stichprobe und Vergleichsgruppe, da sie im Interviewleitfaden spezifisch auf die Gruppen zugeschnitten wurden. Es sind dies: Gründe/Motive für den Berufsausstieg (Thema/Dimension 5), Möglichkeit des Wiederergreifens des Lehrberufs für ausgestiegene Lehrpersonen (Thema/Dimension 6) und Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen (Thema/Dimension 7). Interessanterweise sind aber zwischen den unterschiedlichen Themen/Dimensionen wiederum Parallelen festzustellen.

Die Autorin der vorliegenden Studie führt im Folgenden zu jeder Kategorie die drei aussagekräftigsten Zitate auf, die den Inhalt der Kategorie verdeutlichen sollen (falls die Kategorie nur ein- oder zweimal genannt wurde, sind es dementsprechend nur ein oder zwei Zitat(e)). Bei den betreffenden Themen/Dimensionen verweist die Autorin der vorliegenden Studie auf Parallelen und Unterschiede zwischen Stichprobe und Vergleichsgruppe.

3.5.1 Berufsbiographie (Thema/Dimension 1)

Zur Berufsbiographie haben alle Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe Stellung genommen.

Tabelle 1: Kategorien und Hauptkategorien zu der Berufsbiographie der Lehrpersonen

Hauptkategorie I	Gründe für die Berufswahl	Ausgestiegene Lehrpersonen*	Berufstreue Lehrpersonen**	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Arbeit mit jungen Menschen / Kindern	6	5	11
Kat. 2	Positive Erinnerungen an eigene Schulzeit	5	4	9
Kat. 3	Vielseitige Ausbildung / kreativer und musischer Aspekt	3	3	6
Kat. 4	Familienmitglieder haben auch den Lehrberuf ergriffen	1	1	2
Kat. 5	Freude an Lehren / Wissen vermitteln	4	2	6
Kat. 6	Zufällige Wahl / übriggebliebene Alternative	1	3	4
Hauptkategorie II	Schwerpunktsetzung als Lehrperson	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Erfüllung des Auftrages / Wissensvermittlung	6	6	12
Kat. 2	Individuelle Förderung	5	6	11
Kat. 3	Angenehme Lernatmosphäre schaffen / persönliche Beziehung	6	8	14
Kat. 4	Werte vermitteln / Grenzen setzen	6	5	11

Hauptkategorie III	Aspekte die sich geändert haben im Lehrberuf	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Ansehen der Lehrperson	3	4	7
Kat. 2	Multikulturalität / Heterogenität der Schüler	3	3	6
Kat. 3	Technische Entwicklung in und ausserhalb der Schule	2	3	5
Kat. 4	Zunahme der Erziehungsaufgaben	5	7	12
Kat. 5	Einfluss der Eltern nimmt zu	4	3	7
Kat. 6	Patch-Work-Familien nehmen zu	2	3	5
Kat. 7	Unternehmerisches Denken der Schulen nimmt zu	2	2	4
Kat. 8	Es hat sich nicht viel geändert	1	1	2
Hauptkategorie IV	Reue, den Lehrberuf jemals ergriffen zu haben	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Ja	0	2	2
Kat. 2	Nein	10	8	18
Hauptkategorie V	Gründe für die Bereuung	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Das Gefühl, in einem anderen Beruf mehr Anerkennung und Lohn zu haben	0	1	1
Kat. 2	Das Gefühl, andere Karrieremöglichkeiten verpasst zu haben	0	1	1

* Anzahl Nennungen der ausgestiegenen Lehrpersonen

** Anzahl Nennungen der berufstreuen Lehrpersonen

Gründe für die Berufswahl

Der grösste Teil der befragten Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe hat den Primarlehrerberuf ergriffen, weil sie den Wunsch hatten, mit jungen Menschen/Kindern zusammen zu arbeiten (T 1, I, Kat. 1)⁴⁰:

- „Ich habe den Beruf ergriffen, weil ich gerne Kinder habe“.
- „Ich wollte einen Beruf erlernen, wo ich Kontakt zu jungen Menschen habe“.
- „Es war schon immer mein Wunsch, mit Kindern zusammen zu arbeiten.“

Bei fast der Hälfte der befragten Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe steht der Berufswunsch mit einer positiven Erinnerung an die eigene Schulzeit im Zusammenhang (T 1, I, Kat. 2):

- „Ich habe viele positive Erlebnisse an meine eigene Schulzeit, was mich sicher bei meiner Entscheidung beeinflusst hat.“
- „Ich bin selbst gerne zu Schule gegangen und hatte auch Erfolg. Dies wollte ich auch an andere Kinder weitergeben.“
- „Meine eigene Schulzeit ist mir in bester Erinnerung und ich habe viele meiner Lehrpersonen bewundert. Ich wollte den gleichen Beruf erlernen wie sie.“

Für gut einen Viertel der Befragten aus beiden Gruppen stellte die Vielseitigkeit (musischer und kreativer Aspekt) der Ausbildung und des Lehrberufs einen Grund dar, ihn zu wählen (T1, I, Kat. 3):

- „Ich habe den Lehrberuf unter anderem auch darum ergriffen, weil er sehr vielseitig ist.“
- „Ich wollte eine Ausbildung und einen Beruf ausüben, wo auch das Musische und Kreative seinen Platz hat.“
- „Die Ganzheitlichkeit der Ausbildung faszinierte mich.“

Bei einem kleinen Teil (insgesamt zwei Nennungen) der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe, hatte die Berufswahl auch damit zu tun, dass der Lehrberuf eine „Familientradition“ ist (T 1, I, Kat. 4):

- „Mein Vater war auch Lehrer. Er hat immer sehr positiv über diesen Beruf gesprochen und gemeint, das wäre auch etwas für mich“.
- Mein älterer Bruder hat die Lehrerausbildung auch gemacht. Da wir die selben Begabungen und Fähigkeiten besitzen hat er mir geraten, es ihn gleich zu tun.“

Interessanterweise wurde „Die Freude am Lehren/Wissen vermitteln“ (T 1, I, Kat. 5) relativ wenig genannt (insgesamt sechs Mal). Das kann damit zu tun haben, dass ein grosser Teil der Befragten diese Kategorie gedanklich in Kat. 1 „Arbeit mit jungen Menschen/Kindern“ integriert haben.

- „Es hat mir immer Freude bereitet, anderen etwas zu erklären“.
- „Ich war Leiter in der „Pfadi“ und habe gemerkt, wie gerne ich Kindern etwas beibringe.“
- „Es hat mich schon immer fasziniert, methodisch sinnvoll etwas zu vermitteln.“

⁴⁰ T1 = Tabelle 1, I = Hauptkategorie I, Kat. 1 = Kategorie 1 (dieses Schema wurde auch für die weiteren Angaben verwendet)

Ebenfalls für einen kleinen Teil stellte die Lehrerausbildung die einzige übrig gebliebene Alternative oder eine zufällige Entscheidung dar (T 1, I, Kat. 6):

- „Eigentlich war es eher ein Zufall, dass ich diesen Beruf ergriffen habe. Ich habe die Gymi-Prüfung nicht geschafft und ging dann einfach in den „Semer“.“
- „Für mich war die Lehrerausbildung die einzige übrig gebliebene Alternative, da ich nicht ins Gymnasium und keine Lehre machen wollte.“

Schwerpunktsetzung als Lehrperson

Beide untersuchten Gruppen nannten bei der Schwerpunktsetzung die selben Bereiche. Am wichtigsten war ihnen die Erfüllung des Auftrages bzw. das Kerngeschäft (zwölf Nennungen)(T 1, II, Kat. 1):

- „Es war mir sehr wichtig, dass die Kinder auch wirklich etwas lernten, ich wollte Resultate sehen.“
- „Ich wollte den Schülern Wissen mitgeben in den unterschiedlichsten Bereichen.“
- „Ich wollte den Kindern etwas mitgeben, das sie im Leben auch brauchen können.“

Ganz wichtig war über der Hälfte der Befragten der beiden Gruppen auch die individuelle Förderung der Kinder (T1, II, Kat. 2):

- „Ich versuche individuell auf die Kinder einzugehen und verlange nicht von allen das Selbe. Das ist mir sehr wichtig.“
- „Es war mein Ziel, alle Kinder mit ihren unterschiedlichsten Voraussetzungen, für das Lernen zu begeistern.“
- „Es war mir ein wichtiges Anliegen die Kinder dabei zu unterstützen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten vorwärts zu kommen.“

In der persönlichen Beziehung zu den Kindern sahen fast drei Viertel der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe eine notwendige Voraussetzung, dass eine angenehme Lernatmosphäre geschaffen werden kann (T1, II, Kat. 3):

- „Die persönliche Beziehung zu den Kindern ist mir das Wichtigste. Sie ist das Fundament, ohne das alles zusammenstürzt.“
- Sehr wichtig war mir, dass die Kinder gerne zur Schule kommen und dass eine angenehme Atmosphäre herrschte, wo Lernen stattfinden konnte.“
- „Ich wollte den Kindern vermitteln: Wenn wir uns gut miteinander verstehen, macht Lernen Freude und das gibt allen ein gutes Gefühl.“

Über der Hälfte der Befragten ist es ein wichtiges Anliegen, den Kindern Werte und Grenzen zu vermitteln. Sie sind sich des Erziehungsauftrages der Schule bewusst und wollen diesen auch wahrnehmen (T1, II, Kat. 4):

- „Es war mir sehr wichtig den Kindern einen grossen Freiraum zu gewähren, innerhalb klar gesetzter Grenzen.“
- „Ich wollte nicht nur Wissen, sondern auch Werte vermitteln.“
- „Das Soziale war mir ebenso wichtig, wie das Sachwissen.“

Aspekte die sich geändert haben im Lehrberuf

Eine grosse Anzahl der Befragten aus beiden Gruppen war/ist seit vielen Jahren als Lehrperson tätig. Praktisch alle Personen sind sich einig, dass sich in dieser Zeit der Lehrberuf verändert hat. Knapp ein Drittel der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe findet, dass das Ansehen der Lehrperson abgenommen hat und ihr oft nicht mehr genügend Respekt entgegengebracht wird (T1, III, Kat. 1):

- „Eine Lehrkraft steht nicht mehr automatisch „auf dem Podest““.
- „In unserer Gesellschaft ist das Ansehen für Lehrpersonen gesunken.“
- „Respekt vor unserer Berufsgattung darf nicht mehr automatisch erwartet werden.“

Die Multikulturalität, die sich in den Schulklassen widerspiegelt, sieht gut ein Viertel der Befragten als weitere wesentliche Änderung (T1, III, Kat. 2):

- „Die verschiedenen Kulturen in einer Klasse zu vereinen, ist zu einer grossen Herausforderung für uns Lehrpersonen geworden.“
- „Das Sprachenproblem hat sich früher nicht in diesem Masse gestellt.“
- „Die Heterogenität der Schulklassen ist durch die ausländischen Kinder noch grösser geworden.“

Auffallend sind die vielen Nennungen der Befragten zu Kat. 4. Über die Hälfte ist sich einig, dass die Erziehungsaufgaben der Schule zugenommen haben (T1, III, Kat. 3):

- „Viele Eltern delegieren heute die Erziehung ihrer Kinder an die Schule“.
- „Geändert hat sich, dass der Stellenwert des Kerngeschäfts dauernd abgenommen hat und sich die Schule um Probleme kümmern muss, mit denen sie früher nichts zu tun hatte.“
- „Die Vermittlung von Werten besitzt einen grösseren Stellenwert als dies früher der Fall war.“

Der zunehmende Einfluss der Eltern wird von sieben Personen genannt (T1, III, Kat. 4):

- „Die Eltern haben mehr Mitspracherecht – das kann positiv, wie auch negativ sein.“
- „Es gibt viele Eltern, die versuchen den Lehrern drein zu reden.“
- „Wenn Eltern und Lehrperson zusammenspannen, kann sehr viel erreicht werden und ich fühlte mich durch diese gute Zusammenarbeit entlastet.“

Die veränderten Familienverhältnisse werden von einem Viertel der befragten Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe genannt (T1, III, Kat. 5):

- „Die Familienformen sind sehr viel variantenreicher geworden.“
- „Patch-Work-Familien sind keine Ausnahmen mehr.“
- „Die traditionelle Familienform ist für ganz viele Kinder nicht mehr die Realität.“

Interessant erscheinen der Autorin auch die Aussagen von vier Befragten. Sie behaupten, die Schulen würden zunehmend „unternehmerisches Denken“ an den Tag legen (T 1, III, Kat. 6):

- „Es wird auch unserer Schule allmählich bewusst, dass sie wirtschaftlicher Denken muss und dass dies ein Vorteil für sie ist und kein Nachteil.“
- „Eine Schule ist in vielen Bereichen mit einem privaten Unternehmen vergleichbar und man beginnt zu merken, dass man von diesem Wissen profitieren kann.“
- „Wir wollen unsere „Kunden“ (Schüler und Eltern) ja zufrieden stellen. Dafür brauchen wir aber auch die entsprechenden Mittel“.

Reue, den Lehrberuf ergriffen zu haben

Praktisch alle der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe bereuen es nicht, den Lehrberuf jemals ergriffen zu haben (insgesamt achtzehn Nennungen). Auffallend ist, dass keine einzige ausgestiegene Lehrperson es bereut, den Beruf ergriffen und ausgeübt zu haben (T 1, IV, Kat. 2):

- „Der Lehrberuf hat mir viele Grundlagen geboten, auf denen ich weiter aufbauen konnte.“
- „Obwohl ich mir nicht vorstellen könnte, wieder als Primarlehrer tätig zu sein, bereue ich keine Minute. Es war für mich eine lehrreiche Zeit.“
- „Während meiner Zeit als Lehrerin konnte ich viele Erfahrungen sammeln, die mir heute von Nutzen sind.“

Lediglich zwei befragte Lehrpersonen aus der Vergleichsgruppe bekunden, es zu bereuen, den Beruf ergriffen zu haben (T1, IV, Kat. 1), weil sie glauben, in einem anderen Beruf mehr Anerkennung und Lohn erhalten zu haben bzw. weil sie glauben, andere Karrieremöglichkeiten verpasst zu haben (T1, V, Kat. 1/Kat. 2):

- „Ich bin heute überzeugt, dass ich es in einem anderen Beruf zu mehr Anerkennung gebracht hätte und auch finanziell besser dastehen würde.“
- „Ja, ich glaube Karrieremöglichkeiten verpasst zu haben. Für mich ist es ganz klar ein „Sackgassenberuf.“

3.5.2 Arbeitszufriedenheit und Unzufriedenheit (Thema/ Dimension 2)

Zur Arbeitszufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrberuf haben alle Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe Stellung genommen.

Tabelle 2: Kodierleitfaden zum Grad der allgemeinen Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen

Code / Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
(1) Grosse allgemeine AZ	Starke positive Gefühle gegenüber der Arbeit als Lehrperson	„Ich bin sehr zufrieden und glücklich mit meinem Beruf.“	Gesamteindruck aus dem Interview deutet auf eine grosse Zufriedenheit hin, die konkret erwähnt und betont wird.
(2) Mittlere allgemeine AZ	Zum Teil positive, zum Teil negative Gefühle oder nur ein schwach positiver Gesamteindruck bei der Arbeit als Lehrperson	„Eigentlich bin ich zufrieden mit meiner Arbeit, obwohl es viele Aspekte gibt, mit denen ich nicht wirklich zufrieden bin.“	Äusserungen zu ambivalenten Gefühlen bezüglich der Zufriedenheit als Lehrperson.
(3) Sehr tiefe allgemeine AZ	Keine positiven Gefühle gegenüber der Arbeit als Lehrperson	„Durch die grosse Belastung konnte ich den Auftrag als Lehrperson nicht mehr mit Zufriedenheit erfüllen“.	Konkrete Äusserungen zur allgemeinen Unzufriedenheit in der beruflichen Situation

Tabelle 3: Kategorien und Hauptkategorien zur Arbeitszufriedenheit und Unzufriedenheiten der Lehrpersonen

Hauptkategorie	Allgemeine AZ	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1 (grosse allgemeine AZ)	Ich bin im Allgemeinen sehr zufrieden	7	8	15
Kat. 2 (mittlere allgemeine AZ)	Ich bin im Allgemeinen recht zufrieden	2	2	4
Kat. 3 (sehr tiefe allgemeine AZ)	Ich bin im Allgemeinen nicht zufrieden	1	0	1
Hauptkategorie	Wichtigste Faktoren der AZ	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Arbeit mit Kindern / Kerngeschäft	8	9	17
Kat. 2	Grosse Selbstständigkeit / Handlungsspielraum	6	8	14
Kat. 3	Vielseitigkeit	4	3	7
Kat. 4	Kollegium	4	4	8
Kat. 5	Schulleitung	5	6	11
Kat. 6	Sinnhaftigkeit des Berufs	2	1	3
Kat. 7	Work-Life-Balance / Einstellung*	3	2	5

Hauptkategorie	Wichtigste Faktoren der Unzufriedenheit	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Unstimmigkeiten im Kollegium	5	6	11
Kat. 2	Unstimmigkeiten mit der Schulleitung	6	5	11
Kat. 3	Unstimmigkeiten mit Eltern	2	2	4
Kat. 4	Nicht-Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Leistung	2	3	5
Kat. 5	Fehlende Professionalität auf Seiten der Schulbehörden und Politik	3	3	6
Kat. 6	Zuwenig wahrgenommener Reformbedarf	3	4	7
Kat. 7	Starre Stundenplaneinteilung	1	2	3
Kat. 8	Zuwenig Entwicklungsmöglichkeiten	6	4	10
Kat. 9	Schwierigkeit der Abgrenzung	2	4	6
Kat. 10	Hektik	2	1	3
Kat. 11	Salär	1	2	3
Kat. 12	Disziplinarische Schwierigkeiten mit den Schülern	1	2	3
Kat. 13	Keine Unzufriedenheit	1	2	3

* Dieser Kategorie wurden jene Lehrkräfte zugeordnet, die Arbeitszufriedenheit hauptsächlich als subjektive Einstellung verstehen. „Man ist zufrieden, wenn man zufrieden sein will und individuell seine Work-Life-Balance findet.“

Arbeitszufriedenheit

Übereinstimmend mit den anderen Studien über die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. Kap. 2.1) kommt auch die vorliegende Untersuchung zum Ergebnis, dass drei Viertel der Befragten aus beiden Gruppen eine sehr hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit bekundeten (T 3, Kat. 1).

- „Im Allgemeinen bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden.“
- „Eigentlich war ich immer sehr glücklich mit meiner Arbeit als Lehrerin.“
- „Dieser Beruf gibt mit nach wie vor sehr viel Befriedigung und Zufriedenheit.“

Insgesamt vier Befragte weisen auf eine mittlere allgemeine Arbeitszufriedenheit hin (T 3, Kat. 2):

- „Doch, insgesamt kann ich behaupten, dass ich in meinem Beruf zufrieden bin.“
- „Im Grossen und Ganzen stimmt es für mich.“
- „Nebst Kleinigkeiten bin ich recht zufrieden mit meiner Arbeit.“

Nur eine einzige Person aus der Stichprobe gibt an, mit ihrer Arbeit als Lehrperson im Allgemeinen nicht zufrieden gewesen zu sein (T 3, Kat. 3):

- „Ich merkte, dass dies einfach kein Beruf für mich war. Durch das gespannte Verhältnis mit den Kindern verspürte ich dann auch keine Freude und Zufriedenheit mehr am Lehrberuf.“

Als wichtigster Faktor für ihre Arbeitszufriedenheit nannten über drei Viertel der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe die Arbeit mit den Kindern, bzw. das Kerngeschäft:

- „Mit den Kindern ein Ziel zu erreichen, verschaffte mir die grösste Befriedigung und Zufriedenheit.“
- „Die grösste Zufriedenheit im Beruf gab mir die Arbeit mit den Kindern.“
- „Die Fortschritte der Kinder zu beobachten zu können, ist das Schönste am Lehrberuf.“

Ein weiterer wichtiger Faktor, der bei drei Viertel der Befragten für die Arbeitszufriedenheit eine wichtige Rolle spielt, ist die grosse Selbständigkeit bzw. der grosse Handlungsspielraum, welche dieser Beruf erlaubt:

- „Die grosse Freiheit und Selbständigkeit schätze ich enorm. Ich brauche das auch, dass ich mich entfalten kann und zufrieden bleibe.“
- „Der grosse Handlungsspielraum trägt zu meiner Zufriedenheit viel bei.“
- „Ich schätze mich glücklich und zufrieden einen Beruf ausüben zu können, wo ich so viel Freiheiten und Handlungsspielräume habe.“

Auch die Vielseitigkeit der Berufes wird von einem grossen Teil geschätzt (insgesamt sieben Nennungen):

- „In welchem anderen Beruf kann man schon so vielseitig sein?“
- „Das Musische und Kreative trägt nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei mir zur Zufriedenheit bei.“
- „Ich schätze die Abwechslung und das Variantenreichtum in diesem Beruf. Kein Tag ist gleich wie der andere.“

Bei acht Befragten steht ihre Zufriedenheit auch im Zusammenhang mit dem Kollegium:

- „Im Kollegium fand ich immer grosse Unterstützung. Das gab mir Sicherheit und Zufriedenheit.“
- „Eine gute Stimmung im Kollegium wirkt sich auch auf meine Zufriedenheit aus.“
- „Bei Problemen mit Kindern oder Eltern war eine Solidarität im Kollegium spürbar, was für mich eine grosse Erleichterung darstellte und sich auf meine Zufriedenheit auswirkte.“

Einen auffallend wichtigen Teil zur Arbeitszufriedenheit trägt bei den Befragten aus beiden Gruppen auch die Schulleitung bei (insgesamt elf Nennungen):

- „Bei uns setzte sich die Schulleitung auch dafür ein, dass wir Lehrpersonen zufrieden waren. Dies erscheint mir sehr wichtig zu sein.“
- „Unsere Schulleitung hat etwas von Führung und Organisation verstanden. Diese Tatsache hat enorm zur Zufriedenheit von uns Lehrpersonen beigetragen.“
- „Auf unsere Schulleiterin konnte ich mich 100% verlassen. Sie stand immer hinter mir auch gegenüber Eltern und Schulbehörden. Eine solche Unterstützung vermittelt einem Vertrauen, Wertschätzung und Zufriedenheit.“

Von insgesamt drei Personen wurde auch die Sinnhaftigkeit des Lehrberufs als wichtige Voraussetzung für die Arbeitszufriedenheit genannt:

- „Ich sehe einen grossen Sinn in diesem Beruf. Darum erfüllt er mich auch mit Zufriedenheit.“
- „Die Arbeit mit Kindern gibt meinem Beruf einen grossen Sinn. Dieser Gedanke erfüllt mich mit Zufriedenheit.“
- „Wie kann ein Beruf zufrieden machen, in dem man keinen Sinn erkennt?“

Ein Viertel der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe nennen im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit ihre Work-Life-Balance / Einstellung. Interessant sind diese Äusserungen insbesondere darum, weil sie den Begriff der Arbeitszufriedenheit im wissenschaftlichen Sinn - als subjektive, veränderbare Einstellung – erkannt haben (vgl. Kap. 2.3.5).

- „Ich will zufrieden sein! Dinge, die mir nicht passen, versuche ich zu ändern.“
- „Zufriedenheit ist für mich eine Einstellungssache. Es gibt Leute, die sind prinzipiell einfach mit nichts zufrieden. Zu diesen Personen möchte ich nicht gehören.“
- „Jeder muss für sich selbst immer wieder die individuelle Work-Life-Balance suchen. Das ist ein ständiger Prozess, aber meiner Meinung nach der einzige Weg, der zur Zufriedenheit führt.“

Unzufriedenheit

Für über die Hälfte der Befragten aus beiden Untersuchungsgruppen stellen Unstimmigkeiten im Kollegium und mit der Schulleitung Grund für Unzufriedenheit dar:

- „Obwohl wir uns im Kollegium ausgetauscht haben, habe ich keine Team-Arbeit im eigentlichen Sinne erlebt. Die Gespräche waren oft unverbindlicher und privater Natur. Schwächen wurden ganz selten eingestanden. Ich hätte mir einen systematischeren und professionelleren Austausch gewünscht. Diese Situation war oft unbefriedigend.“
- „Oft fühlte ich mich als Einzelkämpfer. Ich wollte die anderen auch nicht mit meinen Problemen belasten. Das ist eine dumme Einstellung, aber so denkt man. Klar, dass so eine Situation nicht motivierend ist.“
- „Die gegenseitige Unterstützung fehlt oft. Man fühlt sich nur für die Kinder der eigenen Klasse verantwortlich. Dieses Ignorieren der Probleme ärgert mich und macht mich mit der Zeit auch unzufrieden.“
- „Eine grosse Unzufriedenheit habe ich dadurch erlebt, dass unser Schulleiter keine Prioritäten setzten und das Wesentliche nicht vom Unwesentlichen unterscheiden konnte. Es fand keine Leitung/Führung statt.“
- „Ich hatte von einer Schulleitung andere Erwartungen, z.B. dass auch an pädagogischen Themen gearbeitet wird. Aber solche Dinge wurden nicht initiiert, was zu Konflikten und Unzufriedenheit führte.“
- „Unsere Schulleitung und das Kollegium brachten es nicht fertig, eine gemeinsame Vision zu entwickeln. Es macht mich unzufrieden, wenn ich merke, dass nicht „alle am gleichen Strick ziehen.“

Insgesamt vier Befragte nennen Unstimmigkeiten mit Eltern als Grund für Unzufriedenheit:

- „Unbegründete Kritik von Eltern macht mich unzufrieden.“
- „Das dauernde Dreinreden von Eltern nervt mich zunehmend.“
- „Wenn ich merke, dass Eltern eine total andere Einstellung haben als ich und alles Reden und Erklären nichts nützt, führt dies zu sehr unbefriedigenden Situationen.“

Die Nicht-Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Leistung führt bei einem Viertel der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe zu Unzufriedenheit:

- „Unzufrieden macht mich, dass die Arbeit einer Lehrperson zu wenig sichtbar ist. Oft leistet man einen grossen Einsatz ohne dass dies von Schülern und Eltern geschätzt wird.“
- „Die Arbeit von uns Lehrern wird in der Gesellschaft einfach zu wenig geschätzt. An allem Negativen ist die Schule schuld, aber das Positive, das wir jeden Tag erreichen, interessiert niemanden.“
- „Mich frustriert, wenn Leute behaupten: „Mit den Kindern ein bisschen lesen und schreiben, das kann ja jeder“ und so schätzen viele den Lehrberuf ein und sind sich gar nicht bewusst, was wir eigentlich leisten.“

Sechs Personen aus beiden Gruppen nennen als Grund für ihre Unzufriedenheit die „Fehlende Professionalität auf Seiten der Schulbehörden und Politik“:

- „Die Entscheidungen des Kantons (Erziehungsdirektion) und der Gemeinden mit zu tragen, obwohl man nicht einverstanden ist, frustet mich. Oft sind die Beschlüsse zu wenig professionell durchdacht.“
- „Politiker haben oft keine Ahnung, um was es überhaupt geht – trotzdem fällen sie die Entscheide, mit denen unser Bildungssystem dann leben muss. Diese Tatsache „stinkt“ mir zunehmend.“
- „Eigentlich sollten wir Lehrpersonen entscheiden können, wohin sich unsere Schulen entwickeln und nicht die „abgehobenen“ und z.T. auch unfähigen Politiker.“

Aus Stichprobe und Vergleichsgruppe nennen sieben Befragte den „zuwenig wahrgenommene Reformbedarf“ als Unzufriedenheitsfaktor:

- „Gewisse Entwicklungen in der Schule gehen schon sehr, sehr langsam vor sich. Obwohl mir bewusst ist, dass unser System einfach so funktioniert, macht es mich oft doch unzufrieden.“
- „Die Schule hinkt gesellschaftlichen Prozessen immer hinterher. Dass man nicht schneller darauf reagieren konnte, war für mich als Lehrperson nicht sehr motivierend.“

Die „Starre Stundenplaneinteilung“ finden insgesamt drei Befragte aus beiden Gruppen als unbefriedigend:

- „Am liebsten hätte ich ausschliesslich projektartig unterrichtet, ohne mich an einen Stundenplan halten zu müssen. Dieser 45-Min.-Takt war mir richtig zuwider!“
- „Der starre Stundenplan löste bei mir ein Gefühl der Unzufriedenheit aus, da er überhaupt nicht dem Lernrhythmus der Kinder entsprach.“
- „Mich stört, dass ich nicht länger und intensiver mit den Kindern an einer Thematik arbeiten kann, sondern mich an die vorgegebenen Lektionen halten muss.“

Die Hälfte der befragten Lehrpersonen aus beiden Gruppen sieht in den „zuwenig Entwicklungsmöglichkeiten“ ein Motiv für ihre Unzufriedenheit:

- „Entwicklungsmöglichkeiten fehlen mir eindeutig, obwohl es mir nicht um den „Aufstieg“, sondern um neue Herausforderungen geht.“
- „Die Entwicklung, die ich als Lehrperson durchmachte, war eigentlich nur mir selbst bekannt. Man musste sich selbst „fördern“, sich immer wieder neue Ziele setzen. Ich hätte mir das aber in einem grösseren Rahmen gewünscht, um wirklich zufrieden zu sein.“
- „Karriere machen kann man als Lehrer nicht. Es nervt mich, dass es nicht mehr Möglichkeiten gibt, sich zu spezialisieren und seine Stärken gezielter einzusetzen – und zwar nicht nur für die eigene Klasse.“

Die Schwierigkeit sich abzugrenzen, führte bei sechs Interview-PartnerInnen aus beiden Gruppen zur Unzufriedenheit:

- „Die Schwierigkeit mich abzugrenzen hat mich oft unzufrieden gemacht, obwohl ich es eigentlich weiss, wie wichtig es für eine Lehrkraft ist, auch einmal „nein“ sagen zu können.“
- „Unser Beruf ist sehr intensiv, wenn man ihn gut machen will und man braucht dazu auch eine gewisse Distanz, um sich nicht „auffressen“ zu lassen. Dies macht mir Mühe und führt zu Unzufriedenheit.“
- „Unzufrieden war ich, wenn ich mir zu viel „aufbürdete“, obwohl ich eigentlich wusste, dass das nicht meine Aufgabe war.“

Durch die Hektik, die der Beruf mit sich bringt, fühlten sich insgesamt drei Befragte unzufrieden:

- „Hektische Momente kratzen schon an meiner Zufriedenheit. Ich kann mich ja auch nicht teilen“.
- „Wenn alles so „schnell, schnell“ gehen muss, nervt mich das schon. Aber es gehört halt dazu.“
- „In stressigen Momenten musste ich schauen, dass ich „den Kopf nicht verliere“. Wenn mir das nicht gelang, bin ich abends mit einem Gefühl der Unzufriedenheit nach Hause gegangen.“

Insgesamt nur gerade einmal drei Lehrpersonen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe nannten das Gehalt als Grund zur Unzufriedenheit:

- „Wenn ich alle Stunden der Vor- und Nachbereitung, der Elterngespräche und Sitzungen zähle, ist das was ich am Ende auf meinem Konto sehe, nicht zufrieden stellend.“
- „Ich finde es ungerecht, dass ein Primarlehrer weniger verdient, als ein Sekundarlehrer. Wir machen doch alle die gleiche Arbeit.“
- „Man kann gut oder schlecht sein, viel oder wenig arbeiten – alle verdienen gleich viel. Das kann es doch nicht sein!“

Überraschend ist, dass lediglich drei Befragte aus beiden Untersuchungsgruppen „disziplinarische Schwierigkeiten mit Schülern“ als Grund für Unzufriedenheit nennen:

- „Unzufrieden werde ich, wenn ich das Gefühl habe, nicht zum eigentlichen Unterrichten zu kommen, weil Disziplinlosigkeit in der Klasse herrscht.“
- „Kinder zu unterrichten, die nicht interessiert scheinen und machen was sie wollen, ist ganz und gar nicht befriedigend.“
- „Die grösste Zufriedenheit vermittelten mir motivierte Kinder, die grösste Unzufriedenheit unmotivierte Kinder.“

Insgesamt drei Befragte gaben Auskunft, keinen Grund für Unzufriedenheit zu haben:

- „Ich bin rundum zufrieden mit meinem Beruf“.
- „Mir kommt wirklich nichts in den Sinn, was mich unzufrieden macht.“
- „Im Moment stimmt es einfach bei mir.“

3.5.3 Belastung (Thema / Dimension 3)

Zur Belastung haben alle Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe Stellung genommen.

Tabelle 4: Kategorien und Hauptkategorien zur beruflichen Belastung

Hauptkategorie	Belastende Faktoren im Lehrberuf	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Zu hohe Erwartungen an Schule und Lehrpersonen	3	3	6
Kat. 2	Schicksale / schlechte soziale Umfeld der Kinder	4	3	7
Kat. 3	Konflikte / schlechte Beziehungen zu einem Kind und zwischen den Kindern	2	4	6
Kat. 4	Unklarheit über Zuständigkeitsbereiche der Schule	4	4	8
Kat. 5	Das Gefühl „nie fertig zu sein“	4	4	8
Kat. 6	Das Gefühl, den Schülern nicht gerecht zu werden	3	4	7
Kat. 7	Keine Belastung	2	1	3

Belastende Faktoren im Lehrberuf

Insgesamt sechs der befragten Lehrpersonen aus beiden Untersuchungsgruppen fühlen sich aufgrund zu hoher Erwartungen an Schule und Lehrpersonen belastet (T 4, Kat. 1):

- „Wenn ich daran denke, welche Probleme die Schule und wir Lehrpersonen alle lösen müssten, belastet mich das schon.“
- „Die hohen Erwartungen von den Eltern aber auch allgemein von der Gesellschaft stellen für mich eine Belastung dar. Mein Einfluss wird dabei oft überschätzt.“
- „Es belastet mich, dass viele Probleme von Kindern und Jugendlichen als Versagen der Schule und Lehrpersonen zurückgeführt wird.“

Knapp ein Drittel der Befragten aus Stichprobe und Vergleichsgruppe geben die Schicksale bzw. die schlechten sozialen Umfeld der Kinder (T 4, Kat. 2) als belastender Faktor an:

- „Belastend ist für mich, dass ich viele Probleme erkenne, sie aber nicht lösen kann, z.B. wenn ein Kind ein schlechtes soziales Umfeld hat.“
- „Wenn es einem Kind schlecht geht, geht es auch mir schlecht. Ich fühle mich dann belastet im emotionalen Bereich.“

- „Nachdenklich gemacht und belastet haben mich die kindlichen Schicksale, sei es weil sie ernsthaft krank wurden, verunfallten oder aus Familien stammen, die sich nicht genügend um sie kümmern.“

Für sechs Lehrpersonen aus beiden Gruppen stellen Konflikte bzw. schlechte Beziehungen zu einem Kind und zwischen den Kindern (T 4, Kat. 3) eine Belastung dar:

- „Bestehende Unstimmigkeiten zwischen einem Kind und mir bedrücken mich. Es gelingt nicht immer, zu allen eine gute Beziehung aufzubauen. Das sind schwierige Situationen.“
- „Wenn Kinder ausgegrenzt und verletzt wurden und deshalb auch nicht mehr gerne zur Schule gekommen sind, hat mich das belastet“.
- „Wenn zwischen den Kindern ein feindseliges Klima herrscht, belastet das auch mich.“

Am meisten Befragte (acht Personen) nennen die Unklarheit über die Zuständigkeitsbereiche der Schule (T 4, Kat. 4) als hauptsächlichen Grund für Belastung:

- „Man kann sich fast nicht mehr auf das Kerngeschäft konzentrieren, weil man für so viele Dinge zuständig ist. Es ist nicht klar, wer schlussendlich die Verantwortung übernehmen muss, folglich bleibt es dann bei mir als Lehrperson hängen. Ja, ich fühle mich belastet durch diese Situation.“
- „Unsere Schulen haben einen Bildungs- und einen Erziehungsauftrag. Nur: Wo fängt der an und wo hört er auf? Wo ist die Grenze, wo ich „nein“ sagen kann? Diese Grenzen für mich immer wieder zu suchen und zu finden, erlebe ich zeitweise als sehr belastend.“
- „Zahnpflege, Familienprobleme, Sprachprobleme, Lausbekämpfung, Drogen- und Gewaltprävention – ich könnte die Liste noch weiterführen – es kann doch nicht sein, dass ich mich als Lehrperson allen diesen Bereichen annehmen kann und dann auch noch bei allem Erfolg haben muss! Der ganze Aufgabenbereich muss neu definiert werden, sonst wird die Belastung für uns Lehrer zu gross.“

Ebenfalls insgesamt acht Personen aus beiden Gruppen nennen das Gefühl, nie fertig zu sein (T 4, Kat. 5) als belastend:

- „Das Gefühl nie fertig zu sein, ist für mich eine permanente Belastung.“
- „Auch wenn ich am Wochenende durch die Stadt spaziere denke ich: Das wäre etwas für die Schule oder das muss ich dann auch noch machen, wenn ich wieder zu Hause bin. Man ist dauernd am Nachdenken und es ist schwer, wirklich abzuschalten. Und wenn ich es dann schaffe, habe ich oft noch ein schlechtes Gewissen. Es gibt schon Momente, wo mich das bedrückt.“
- „Ich möchte auch einmal zwei Wochen Ferien haben und sagen, so, jetzt mache ich nichts für die Schule. Bis jetzt ist mir das aber noch fast nie gelungen und wenn, fühlte ich mich scheusslich dabei.“

Sieben befragte Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe belastet das Gefühl, den Kindern nicht gerecht zu werden (T 4, Kat. 6):

- „Den Schülern nicht so gerecht werden zu können, wie ich das gerne gewollt hätte, hat mich belastet.“
- „Wenn ich merke, ein Kind braucht mehr Zuwendung und Betreuung und ich kann die ihm nicht geben, da ich noch neunzehn andere Kinder im Schulzimmer habe, bedrückt und belastet mich das.“
- „Obwohl ich wusste, es ist eine Utopie, wenn du glaubst, jedem Schüler gerecht werden zu können, belastete es mich dann doch, wenn es mir nicht gelang.“

Drei befragte Lehrpersonen aus beiden Gruppen fühlten sich durch nichts in ihrem Beruf belastet (T 4, Kat. 7):

- „Belastung habe ich eigentlich nicht erlebt, mehr stressige Momente, wenn es viel zu tun gab. Aber das waren kurze Phasen.“
- „Nein, belastet fühlte ich mich nicht. Auch wenn ich mit meinem jetzigen Beruf vergleiche, war die Belastung damals äusserst gering.“
- „Ich erlebe meinen Job nicht als Belastung. Aber es gibt Bereiche, mit denen ich nicht zufrieden bin.“

3.5.4 Innere Kündigung (Thema / Dimension 4)

Zur inneren Kündigung haben alle Personen aus Stichprobe und Vergleichsgruppe Stellung genommen.

Tabelle 5: Kodierleitfaden zum Vorhandensein einer inneren Kündigung

Code / Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
(1) Ja, auch schon	Es gab Zeiten, wo auf jegliche Art von beruflichem Engagement und Eigeninitiative verzichtet wurde.	„Von gewissen Behörden hatte ich die Nase so voll, dass ich gar nichts mehr von ihnen wissen wollte. Gegenüber den Kindern würde ich mich aber nie so verhalten, das wäre unfair, ihnen gegenüber“.	Das Fehlen der Eigeninitiative wird konkret geäußert. Es kommt zum Ausdruck, in welchen Bereich es dazu kam.
(2) Nein, noch nie	Es ist noch nie vorgekommen, dass auf berufliches Engagement und Eigeninitiative verzichtet wurde.	„Nein, das ist mir noch nie in den Sinn gekommen. Soweit würde ich es gar nie kommen lassen, dann würde ich vorher kündigen“.	Äusserungen die Verneinen, dass Engagement und Eigeninitiative je gefehlt haben.

Tabelle 6: Kategorien und Hauptkategorien zum Vorhandensein einer inneren Kündigung

Hauptkategorie	Vorhandensein einer inneren Kündigung	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Ja, auch schon	1	0	1
Kat. 2	Nein, noch nie	9	10	19

Lediglich eine, aus dem Beruf ausgestiegene, Lehrperson aus der Stichprobe hat schon einmal innerlich gekündigt. Die fehlende Eigeninitiative galt aber nicht gegenüber den Kindern, bzw. dem Unterrichten, sondern betraf die Schulbehörden (T 6, Kat. 1):

- „Mit unserer Schulkommission habe ich so schlechte Erfahrungen gemacht, dass ich beschlossen habe, keinen Finger mehr für sie zu rühren. Diese Haltung würde ich aber den Kindern gegenüber nie einnehmen und sie auch nicht fair finden. Dann würde ich vorher kündigen, sonst wäre ich nicht glaubwürdig.“

Keine der befragten Personen aus der Vergleichsgruppe hat jemals innerlich gekündigt (T 6, Kat. 2):

- „Nein so eine Haltung würde mir nie in den Sinn kommen, ich liebe meinen Beruf.“
- „Bevor es soweit kommen würde, hätte ich alle Hebel in Bewegung gesetzt, um einer solchen Situation zu entkommen.“
- „Das wäre für mich nie eine Lösung gewesen, mich einfach nicht mehr einzusetzen. Entweder hätte ich die Probleme, die mich stören zu lösen versucht oder hätte die Konsequenzen gezogen und eine neue Stelle gesucht.“

3.5.5 Gründe/Motive für den Berufsausstieg (Thema/Dimension 5)

Zum oben genannten Thema/Dimension haben logischerweise lediglich die zehn ausgestiegenen Lehrpersonen bzw. die Stichprobe Stellung genommen.

Tabelle 7: Kategorien und Hauptkategorien zu den Gründen / Motiven des Berufswechsels ausgestiegener Lehrpersonen

Hauptkategorie	Gründe / Motive für den Berufswechsel	Ausgestiegene Lehrpersonen
Kat. 1	Suche nach neuer beruflichen Herausforderung	5
Kat. 2	Beschränkte persönliche Entwicklungsmöglichkeiten	5
Kat. 3	Ergreifen einer neuen beruflichen Chance	4
Kat. 4	Berufliche Belastung	1
Kat. 5	Private Gründe (Familie / Reisen)	2
Kat. 7	Unzufriedenheit bezüglich:	
Kat. 7a	Schulleitung /Führung /Organisation	5
Kat. 7b	Kollegium	2
Kat. 7c	Schüler	1
Kat. 7d	Eltern	1
Kat. 7e	Schulbehörden	1

Die Hälfte der ausgestiegenen Lehrpersonen (Stichprobe) nennt als Hauptmotiv für ihren Berufswechsel die Suche nach einer neuen beruflichen Herausforderung (T 7, Kat. 1):

- „Ein Hauptgrund für meinen Berufwechsel war auch die Suche nach einer neuen Herausforderung. Ich bin überzeugt, dass man nur eine gute Lehrperson ist, wenn man sich auch einmal in einen anderen Bereich wagt.“
- „Mit 37 Jahren suchte ich nach einer neuen beruflichen Herausforderung. Unter 40 ist es noch möglich, sich beruflich neu zu orientieren, dann wird es immer schwieriger.“
- „Ich habe auf Ende des Schuljahres gekündigt, weil ich eine neue Herausforderung annehmen will, die ausserhalb der Schule liegt. Ich werde zunächst eine lange Reise antreten und dann entscheiden, was ich in Zukunft machen will.“
- „Der Grund meines Wechsels war, dass ich etwas Neues anpacken wollte ausserhalb der Schulwelt. Mir wurde plötzlich bewusst, dass ich gar nichts anderes kannte: Zuerst ging ich selber viele Jahre lang in die Schule und anschliessen sah ich wieder eine Klassenzimmer, auch wenn ich diese Mal hinter den Pult stand, wie man so schön sagt.“

Ebenfalls die Hälfte der Stichprobe verliess den Lehrberuf, weil sie ihre persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten als beschränkt betrachteten (T 7, Kat. 2):

- „Mir wurden als junger Lehrer zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt. Eine Karriereplanung existiert nicht in Lehrberuf. Das empfand ich als Defizit, welches wesentlich zu meinem Wechsel beitrug.“
- „Ein wichtiges Motiv waren für mich auch die beschränkten Entwicklungsmöglichkeiten. Mir fehlten Aktivitäten der Schule als Ganzes, wo ich mehr meiner Fähigkeiten hätte einbringen können. Ich hätte gerne mehr Verantwortung übernommen.“
- „Als Lehrer hat man nur begrenzte Möglichkeiten: Entweder man wird Schulleiter oder Inspektor. Mir war bewusst, dass die Chancen für diese Posten sehr klein waren. Folglich musste ich mich beruflich neu orientieren, um mich weiter entwickeln zu können.“

Vier befragte Personen aus der Stichprobe nannten das Ergreifen einer neuen beruflichen Chance (T 7, Kat. 3) als wichtiger Grund für ihren Ausstieg aus dem Lehrberuf:

- „Eigentlich habe ich keinen neuen Job gesucht, bin dann aber rein zufällig auf ein Inserat gestossen, wo eine Kriminalbeamtin gesucht wurde. Da sich die Stellenbeschreibung sehr spannend anhörte, bewarb ich mich. Wenn ich den Job nicht erhalten hätte, würde ich sehr wahrscheinlich noch immer unterrichten.“
- „Dass ich aus dem Lehrberuf ausgestiegen bin, war absoluter Zufall. Ich habe die Chance, die sich mir geboten hat, ergriffen.“
- „Ich habe nicht geglaubt, dass ich die Aufnahmeprüfung als Turn- und Sportlehrer schaffen würde. Als es dann geklappt hat, war es für mich klar, dass ich diese Chance nutzen würde.“

Überraschenderweise hat lediglich eine einzige Person ihren Beruf als Lehrperson aufgegeben, weil sie sich belastet fühlte (T 7, Kat. 4):

- „Mein Berufswechsel hatte bei mir hauptsächlich mit der belastenden Situation zu tun. Ausschlag gab die Arbeit bzw. die Beziehung zu den Kindern, die für mich nicht mehr stimmte.“

Zwei Personen aus der Stichprobe gaben als Motiv für ihren Berufsausstieg private Gründe an (T 7, Kat. 5):

- „Ich bin aus privaten Gründen aus dem Beruf ausgestiegen, da ich eine Familie gründete, der ich eine gewisse Zeit lang meine volle Aufmerksamkeit schenken wollte.“
- „Grund für den Ausstieg war auch, dass ich endlich meinen langjährigen Traum verwirklichen wollte: Eine Weltreise, die fast zwei Jahre dauern wird. Anschließend will ich mich beruflich neu orientieren, denn ich glaube nicht, dass ich nach so vielen Erlebnissen und neuen Eindrücken einfach zum alten Job zurückkehren könnte.“

Gewisse Unzufriedenheit spielten bei den befragten Aussteigern eine Rolle (T 7, Kat. 7). Spitzenreiter stellt ganz klar die Unzufriedenheit mit der Führung/Organisation der Schule dar (T 7 Kat. 7a):

- „Die ständigen Unstimmigkeiten und Konflikte, die durch das Verhalten der Schulleitung entstanden sind, haben meine Entscheidung bekräftigt, einen neuen Beruf anzupacken.“
- „Meiner Meinung nach ist eine Zusammenarbeit nicht möglich, wenn man nicht hinter einer gemeinsamen Vision stehen kann. Unsere Schulleitung hatte es

nicht geschafft, diese Voraussetzung zu schaffen und da habe ich die Konsequenzen gezogen.“

- „Wenn keine Prioritäten gesetzt werden, kann auch kein gemeinsames Ziel erreicht werden. Ich sah auf diese Weise keine Entwicklungsmöglichkeit für die Schule und auch für mich persönlich. Ja, die meiner Ansicht nach nicht wirklich kompetente Schulleitung hat dazu beigetragen, dass ich so früh wieder aus dem Beruf ausgestiegen bin.“

Zwei Befragte aus der Stichprobe kündigten auch aus Unzufriedenheit mit dem Kollegium (T 7, Kat. 7b):

- „Die Stimmung im Kollegium war so schlecht und niemand unternahm etwas dagegen. Dazu kam, dass sich mir eine neue Chance bot, die unter diesem Umständen auch sofort annahm.“
- „Ich stieg auch aus dem Job aus, weil mir jegliche Unterstützung aus dem Kollegium fehlte. Als junge Lehrperson wäre ich darauf angewiesen gewesen.“

Je eine Person nannte die „Schüler“, die „Eltern“ und die „Schulbehörden“ als Motiv für den Berufswechsel (T 7, Kat. 7c, d, e):

- „Mit der Zeit konnte ich zu den Schülern nicht mehr die gewünschte Beziehung aufbauen. Da wusste ich, jetzt ist es Zeit, etwas anderes zu machen.“
- „Mit einem Elternpaar war die Beziehung so schwierig und die Vorwürfe an mich so gravierend, dass es mir schliesslich leicht fiel, den Lehrberuf zu verlassen.“
- „Ich fühlte mich von der Schulkommission und auch dem Inspektor überhaupt nicht mehr getragen und auch ungerecht behandelt. Da dachte ich mir, wenn du etwas Neues anpacken willst, dann tue es jetzt, obwohl ich die Kinder nur ungern verliess.“

3.5.6 Möglichkeit des Wiederergreifens des Lehrberufs (Thema / Dimension 6)

Tabelle 8: Kodierleitfaden zur Möglichkeit des Wiederergreifens des Lehrberufs

Code / Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
(1) Sehr wahrscheinlich	Die Möglichkeit, wieder in den Lehrberuf einzusteigen, wird als sehr gross betrachtet.	„Ich habe vor, nach der Babypause wieder in den Beruf einzusteigen.“	Die Äusserungen deuten konkret darauf hin, dass ein Wiedereinstieg als sehr wahrscheinlich betrachtet wird.
(2) Möglich	Die Chance könnte bestehen, wieder in den Beruf einzusteigen.	„Eigentlich könnte ich mir auch vorstellen, wieder als Lehrperson tätig zu sein.“	Äusserungen, die einen Wiedereinstieg in den Beruf weder konkret bejahen noch verneinen.
(3) Nicht möglich	Kein Wille vorhanden, je wieder in den Beruf einzusteigen.	„Es war eine gute Zeit, aber ich weiss sehr genau, dass ich nicht mehr als Primarlehrerin arbeiten will.“	Es kommt durch die Äusserungen eindeutig zum Ausdruck, dass ein Zurückkehren in den Lehrberuf ausgeschlossen ist.“

Tabelle 9: Kategorien und Hauptkategorien zur Frage des Wiederergreifens des Lehrberufs

Hauptkategorie	Möglichkeit des Wiederergreifens des Lehrberufs	Ausgestiegene Lehrpersonen
Kat. 1	Sehr wahrscheinlich	1
Kat. 2	Möglich	1
Kat. 3	Nicht möglich	8

Die Chance, dass die ausgestiegenen Lehrpersonen in den Primarlehrberuf zurückkehren ist winzig klein. Nur gerade eine Person sieht es als sehr wahrscheinlich an, dass sie wieder in diesem Beruf tätig sein wird (T 9, Kat. 1):

- „Ich kann es mir sehr gut vorstellen und habe es auch vor, nach der Babypause wieder in den Beruf einzusteigen.“

Bei einer ausgestiegenen Lehrperson könnte die Chance bestehen, dass sie wieder in den Lehrberuf einsteigt (T 9, Kat. 2):

- „Eigentlich könnte ich mir auch vorstellen, wieder als Lehrperson tätig zu sein. Aber ob es tatsächlich dazu kommen wird, hängt von vielen Faktoren ab, die ich im Moment noch nicht abschätzen kann.“

Vier Fünftel der ausgestiegenen Lehrpersonen ist sich sicher, dass sie den Lehrberuf auf Primarschulstufe für immer verlassen hat (T 9, Kat. 3):

- „Es war eine gute Zeit, aber ich weiss sehr genau, dass ich nicht mehr als Primarlehrerin arbeiten will.“
- „Nein, ich kann mir überhaupt nicht vorstellen, wieder als Lehrer zu arbeiten. Mein Beruf als Chiropraktiker füllt mich total aus und ich glaube, man kann sein Leben nicht zurück drehen.“
- „Nein, ich werde bestimmt nicht in den Lehrberuf zurückkehren. Erstens, weil ich mich dem Beruf nach so langer Zeit nicht mehr gewachsen fühlen würde, da ich ja jetzt nicht mehr mit Kindern zu tun habe, und zweitens, weil ich meine damalige Tätigkeit als Lehrperson zwar als eine Basis, eine Grundlage für meinen heutigen Beruf betrachte, der mir aber nicht so viel bieten kann, wie das mein Job als Arbeits- und Organisationspsychologin tut.“

3.5.7 Kündigungsabsichten (Thema / Dimension 7)

Die Ausführungen zu den Kündigungsabsichten (Thema/Dimension 7) haben lediglich die zehn berufstreuen Lehrpersonen aus der Vergleichsgruppe gemacht.

Tabelle 10: Kodierleitfaden zur Häufigkeit von Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen

Code / Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
(1) Ja, oft	Kündigungsabsichten treten oft und regelmässig auf	„Ja, ich denke oft und immer wieder daran, den Beruf zu verlassen, um etwas Neues anzupacken.“	Äusserungen zu konkreten Kündigungsabsichten in regelmässigem Abstand.
(2) Ab und zu	Kündigungsabsichten sind auch schon aufgetaucht	„Ich habe auch schon einmal daran gedacht, noch ein Studium zu machen.“	Äusserungen, die belegen, dass es auch schon zu Kündigungsabsichten gekommen ist.
(3) Nein, noch nie	Kündigungsabsichten sind noch nie aufgetreten	„Nein, ich habe noch nie daran gedacht, meine Stelle aufzugeben“.	Konkrete Äusserungen, dass Kündigungsabsichten noch nie aufgetreten sind.

Tabelle 11: Kategorien und Hauptkategorien zu den Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen

Hauptkategorie	Kündigungsabsichten	Berufstreue Lehrpersonen
Kat. 1	Ja, oft	4
Kat. 2	Ab und zu	3
Kat. 3	Nein, noch nie	3

Von den zehn befragten berufstreuen Lehrpersonen gaben vier an, oft von Kündigungsabsichten verfolgt zu werden (T 11, Kat. 1):

- „Ich denke viel an einen Berufswechsel.“
- „Wenn ich etwas Passendes finden würde, würde ich sofort kündigen.“
- „In zwei Jahren will ich eine Ausbildung an der Musikakademie beginnen, die meine hundertprozentige Aufmerksamkeit und Konzentration verlangen wird.“

Drei Befragten aus der Vergleichsgruppe gehen ab und zu Kündigungsabsichten durch den Kopf (T 11, Kat. 2):

- „Manchmal denke ich schon, ob ich nicht noch etwas Neues in Angriff nehmen soll.“
- „Als die Stimmung in Schulhaus so schlecht war, habe ich ab und zu mit dem Gedanken gespielt, zu kündigen.“
- „Ich habe immer wieder Phasen, wo ich mir vorstellen könnte, meine Erfahrungen auch in einem anderen Beruf einzubringen.“

Drei Personen aus der Vergleichsgruppe hatten noch nie Kündigungsabsichten (T 11, Kat. 3):

- „Nein, ich habe noch nie daran gedacht, zu kündigen oder den Beruf zu wechseln, aber ich bin ja auch noch nicht lange als Primarlehrerin tätig.“
- „Ich kann mir keinen anderen Beruf für mich vorstellen.“
- „Mich befriedigt mein Beruf nach wie vor und wir haben ein gutes Team in Schulhaus. Ich könnte mir nicht vorstellen zu kündigen.“

Tabelle 12: Kategorien und Hauptkategorien zu den Gründen / Motive der Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen

Hauptkategorie	Gründe / Motive der Kündigungsabsichten	Berufstreue Lehrpersonen
Kat. 1	Lust auf eine neue berufliche Herausforderung	4
Kat. 2	Unzufriedenheit mit Kollegium	2
Kat. 3	Unzufriedenheit mit Schulleitung	4
Kat. 4	Unzufriedenheit mit Schulbehörden und Politik	2
Kat. 5	Unzufriedenheit über ungenügende Entwicklungsmöglichkeiten	3
Hauptkategorie	Hypothetische Gründe für eine umgehende Kündigung	Berufstreue Lehrpersonen
Kat. 1	Lehrberuf befriedigt nicht mehr, macht keine Freude mehr	8
Kat. 2	Wenn Alternative (neuer interessanter, gut bezahlter Job) verfügbar wäre	5
Kat. 3	Gesundheitliche Probleme	6
Kat. 4	Private Gründe (Gründung einer Familie, gesundheitliche Probleme von Familienmitgliedern)	2

Vier berufstreue Lehrpersonen aus der Vergleichsgruppe geben als einen Hauptgrund für ihre Kündigungsabsichten die Lust auf eine neue berufliche Herausforderung an (T 12, Kat. 1):

- „Ich habe Lust auf etwas Neues. Es gibt noch so viele interessante Berufe.“
- „Ja, ich würde gerne noch etwas Anderes anpacken, falls der Arbeitsmarkt das zulässt.“
- „Wie gesagt, ist es ein grosser Wunsch von mir, eine Erfahrungen in einem anderen beruflichen Umfeld einbringen zu können.“

Für zwei Befragte aus der Vergleichsgruppe stellt das Kollegium ein Motiv für ihre vorhandenen Kündigungsabsichten dar (T 12, Kat. 2):

- „Die Disharmonie in unserem Kollegium hat mich schon fast so weit gebracht zu kündigen. Es finden hier regelrechte Intrigen statt.“
- „Eine Zusammenarbeit in unserem Lehrkräfte-Team findet sozusagen nicht statt. Da wir vor allem ältere Lehrkräfte haben, arbeitet bei uns jeder als Einzelkämpfer. Da kommt bei mir schon öfter der Wunsch hervor, „den Bettel hinzuschmeissen.“

Vier berufstreue Lehrpersonen geben als wichtiger Faktor für ihre Kündigungsabsichten die Schulleitung an (T 12, Kat. 3):

- „Grund für meine Absicht zu kündigen ist die Unzufriedenheit mit der Schulleitung. Wir haben keine gemeinsame Vision.“
- „Unser Schulleiter kümmert sich hauptsächlich um administrative Dinge, aber ich erwarte mehr. Aus diesem Grund habe ich auch schon an das Kündigen gedacht.“
- „Ich erfahre keine Unterstützung von unserer Schulleitung. Ich hoffe, das bessert sich in Zukunft, denn so will ich nicht weiterarbeiten.“

Kündigungsabsichten hegen zwei Befragte aus der Vergleichsgruppe aus Unzufriedenheit mit Schulbehörden und Politik (Kat 4):

- „Die Trägheit der Verwaltung und der politischen Prozesse hat sicher auch einen Einfluss auf meine Kündigungsgedanken.“
- „Unsere Bürokratie und der „Kantönligeist“ treibt mich wirklich noch fast zum Wahnsinn. Da reizt mich der Sprung in die Privatwirtschaft umso mehr.“

In der Unzufriedenheit über ungenügende Entwicklungsmöglichkeiten sehen drei berufstreue Lehrpersonen ein gravierendes Motiv, das zu Kündigungsabsichten führte (Kat. 5):

- „Ich denke viel an einen Berufswechsel. Ich möchte mich weiter entwickeln und denke nicht, dass ich dies als Lehrperson tun kann.“
- „Der Lehrberuf stellt für mich ganz klar einen Sackgassenberuf dar, aus dem ich früher oder später raus will.“
- „Oft habe ich das Gefühl, dass ich meine Talente und Begabungen in diesem Beruf nicht genug einsetzen kann.“

Auf die Frage der Autorin, was denn passieren müsste, dass sie (die berufstreuen Lehrpersonen aus der Vergleichsgruppe) den Beruf umgehend verlassen würden, antwortete vier Fünftel, dass sie sofort kündigen würden, wenn sie der Lehrberuf nicht mehr befriedigen würde bzw. wenn ihnen der Beruf keine Freude mehr machen würde (Kat. 1):

- „Kündigen würde ich, wenn mich dieser Beruf nicht mehr befriedigen würde.“
- „Wenn ich keinen Spass mehr habe, mit Kindern zu arbeiten, würde ich sofort kündigen.“
- „Ich würde kündigen, wenn mich das Unterrichten nicht mehr erfüllen würde.“

Die Hälfte der Befragten aus der Vergleichsgruppe würde sofort kündigen, wenn sie einen neuen, interessanten und gut bezahlten Job angeboten bekämen (Kat 2):

- „Falls ich eine interessante Alternative finden würde, die auch noch gut bezahlt ist, wäre dies schon ein Kündigungsgrund.“
- „Es ist in meinem Alter schwierig, auf einen anderen Beruf umzusteigen. Aber wenn mir einer angeboten würde, würde ich diese Chance sicher nutzen.“
- „Meine momentane Stelle gefällt mir eigentlich gut, aber einem attraktiven Angebot könnte ich nicht widerstehen.“

Sechs berufstreue Lehrpersonen aus der Vergleichsgruppe würden umgehen kündigen, wenn sie gesundheitliche Probleme bekämen (Kat. 3):

- „Wenn ich merken würde, dass der Beruf auf Kosten meiner Gesundheit geht, würde ich aus dem Beruf aussteigen.“
- „Wenn ich ein Burnout bekommen würde, würde ich den Beruf sofort verlassen.“
- „Sobald ich psychische oder physische Probleme bekäme, wäre das für mich ein Zeichen, dass ich mich beruflich dringend neu orientieren müsste.“

Aus privaten Gründen würden zwei Befragte aus der Vergleichsgruppe umgehen kündigen (Kat. 4):

- „Wenn ich schwanger würde, würde ich zwei bis drei Jahre aus dem Beruf aussteigen.“
- „Mein Mann hat eine schwere Krankheit. Wenn er pflegebedürftig würde, dann würde ich meinen Beruf aufgeben, um mich vollständig um ihn kümmern zu können.“

3.5.8 Persönlichkeit und Emotionen (Thema / Dimension 8)

Welche Persönlichkeitsmerkmale schreiben sich die (ehemaligen) Lehrkräfte zu? Auch bei diesem Thema/Dimension kommt die vorliegende Studie zum Schluss, dass sich Stichprobe und Vergleichsgruppe weitgehend entsprechen d.h., die ausgestiegenen- und die berufstreuen Lehrpersonen beschreiben ihre Persönlichkeiten identisch und auch die Anzahl der Nennungen stimmen in etwa überein. Ein interessanter Unterschied lässt sich lediglich bei Kat. 5 feststellen: Die Hälfte der ausgestiegenen Lehrpersonen bezeichnet sich als risikofreudig. Bei den berufstreuen Lehrkräften sind dies nur zwei Personen.

Tabelle 13: Kategorien und Hauptkategorien zur Persönlichkeit und zu den Emotionen

Hauptkategorie	Beschreibung der eigenen Persönlichkeit	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Anzahl Nennungen
Kat. 1	offen	4	3	7
Kat. 2	sozial	4	5	9
Kat. 3	innovativ / problemlösungsorientiert	5	3	8
Kat. 4	ausgeglichen / ruhig	2	5	7
Kat. 5	risikofreudig	5	2	7
Kat. 6	neugierig	4	3	7
Kat. 7	geduldig	3	4	7
Kat. 8	optimistisch	5	5	10
Kat. 9	spontan / impulsiv	4	3	7
Kat. 10	humorvoll	5	6	11
Hauptkategorie	Beschreibung der Emotionen während der Tätigkeit als Lehrperson	Ausgestiegene Lehrpersonen	Berufstreue Lehrpersonen	Nennungen insgesamt
Kat. 1	Positive Emotionen wie Freude, Glück und Zuversicht	8	9	17
Kat. 2	Enttäuschungen	5	7	12
Kat. 3	Traurigkeit	0	1	1
Kat. 4	Angst, den Anforderungen nicht zu genügen	1	0	1

Insgesamt sieben Befragte aus Stichprobe und Vergleichsgruppe bezeichnen sich als offen (T 13, Kat. 1) und fast die Hälfte als sozial (T 13, Kat. 2). Als innovativ und problemlösungsorientiert sehen sich acht (ausgestiegene) Lehrpersonen (T13, Kat. 3). Immer insgesamt sieben Befragte aus beiden Untersuchungsgruppen sehen sich als ausgeglichen / ruhig (T 13, Kat. 4), risikofreudig (T 13, Kat. 5), neugierig (T 13, Kat. 6), geduldig (T 13, Kat. 7) und spontan / impulsiv (T 13, Kat. 9). Am meisten genannt wird bezüglich Persönlichkeitseigenschaften in beiden Gruppen „optimistisch“ – zehn Mal – und „humorvoll“ – sogar elf Mal.

Welche Emotionen haben die Befragten aus beiden Untersuchungsgruppen während ihrer Tätigkeit als Lehrperson am häufigsten begleitet?

Bei praktisch allen – insgesamt siebzehn Nennungen – hatten die positiven Emotionen wie Freude, Glück und Zuversicht ganz klar die Überhand (Kat. 1). Aus der Vergleichsgruppe hat lediglich eine Person diese Kategorie nicht genannt. Über die Hälfte der befragten Personen – insgesamt zwölf Nennungen – ist sich einig, dass sie auch oft Enttäuschungen erlebt haben (Kat. 2). Eine berufstreue Lehrperson kennt die Traurigkeit als einen emotionalen Begleiter (Kat. 3) und eine ausgestiegene Lehrperson hatte während ihrer Tätigkeit oft die Angst erfahren, den Anforderungen nicht zu genügen (Kat. 4).

3.5.9 Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf Berufswechsel und Kündigungsabsichten (Thema / Dimension 9)

Bei Thema/Dimension 9 wollte die Autorin in Erfahrung bringen, ob die befragten ausgestiegenen Lehrpersonen glauben, dass ihre Persönlichkeit und die Emotionen, welche sie als Lehrperson erlebt haben, einen Einfluss auf ihren Ausstieg bzw. Berufswechsel hatten. Mit derselben Frage mussten sich die berufstreuen Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihren Kündigungsabsichten auseinandersetzen.

Tabelle 14: Kodierleitfaden zum Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf den Berufswechsel der ausgestiegenen Lehrpersonen

Code / Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
(1) Ja	Persönlichkeit und Emotionen hatten einen Einfluss auf den Berufswechsel	„Meine Persönlichkeit und Emotionen hatten ganz bestimmt einen Einfluss auf den Berufswechsel“.	Konkrete Äusserungen, zum Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf den Berufswechsel.
(2) Zum Teil	Persönlichkeit und Emotionen hatten geringen Einfluss auf den Berufswechsel	„Kann schon sein, dass meine Persönlichkeit und auch die Emotionen zu meinem Entscheid beigetragen haben.“	Äusserungen, die einen gewissen Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf den Berufswechsel vermuten lassen.
(3) Nein	Persönlichkeit und Emotionen hatten keinen Einfluss auf den Berufswechsel	„Nein, ich glaube nicht, dass meine Persönlichkeit und Emotionen einen Einfluss auf meine Berufsentwicklung hatten.“	Äusserungen die einen Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf den Berufswechsel verneinen.

Tabelle 15: Kategorien und Hauptkategorien zum Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf den Berufswechsel der ausgestiegenen Lehrpersonen

Hauptkategorie	Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf den Berufswechsel	Ausgestiegene Lehrpersonen
Kat. 1	Ja	7
Kat. 2	Zum Teil	2
Kat. 3	Nein	1

Knapp vier Fünftel (sieben Nennungen) der Stichprobe ist klar der Meinung, dass ihre Persönlichkeit und Emotionen einen Einfluss auf ihren Ausstieg aus dem Lehrberuf bzw. Berufswechsel hatten (T 15, Kat. 1):

- „Meine Persönlichkeit und Emotionen hatten ganz bestimmt einen Einfluss auf den Berufswechsel. Ich bin optimistisch, offen und neugierig. Veränderungen machen mir keine Angst, im Gegenteil, ich brauche immer neue Herausforderungen.“
- „Sicher hatte mein Optimismus einen grossen Einfluss. Ich war mir immer sicher, dass ich das Studium schaffen werde.“
- „Ja sicher hatten die einen grossen Einfluss. Ich musste ja offen sein für Veränderungen und eine Ungewissheit auch ertragen können. Dann musste ich auch einen Beruf loslassen können, der mir bis anhin viel bedeutet hat.“

Zwei ausgestiegene Lehrpersonen glauben, dass ihre Persönlichkeit und Emotionen zum Teil einen Einfluss auf ihren Berufswechsel hatten (T 15, Kat. 2):

- „Möglicherweise haben sie schon eine Rolle gespielt. Aber ich kann nicht genau sagen welche.“
- „Ja, das kann schon sein, dass meine Persönlichkeit und auch die Emotionen zu meinem Entscheid beigetragen haben. Wie gesagt, würde ich mich als risikofreudig bezeichnen.“

Nur eine Person aus der Stichprobe ist der Meinung, dass ihre Persönlichkeit und Emotionen keinen Einfluss auf ihren Ausstieg hatten (T 15, Kat. 3):

- „Nein, ich glaube nicht, dass meine Persönlichkeit und Emotionen einen Einfluss auf meine Berufsentwicklung hatten, sondern dass vor allem externe Faktoren massgebend waren. Ich habe ja bereits erklärt, dass bei uns an der Schule ein sehr schlechtes Klima herrschte.“

Tabelle 16: Kodierleitfaden zum Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten der berufstreuen Lehrpersonen

Code / Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
(1) Ja	Persönlichkeit und Emotionen hatten einen Einfluss auf die Kündigungsabsichten.	„Bestimmt haben meine Persönlichkeit und Emotionen einen Einfluss auf meine Kündigungsabsichten.“	Konkrete Äusserungen über den Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten.
(2) Zum Teil	Persönlichkeit und Emotionen hatten geringen Einfluss auf die Kündigungsabsichten.	„Meine Persönlichkeit und Emotionen haben kaum einen Einfluss auf meine Kündigungsabsichten.“	Äusserungen über einen gewissen Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten.
(3) Nein	Persönlichkeit und Emotionen hatten keinen Einfluss auf die Kündigungsabsichten.	„Nein, meine Persönlichkeit und Emotionen haben nichts mit meinen Kündigungsabsichten zu tun.“	Äusserungen die einen Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten verneinen.

Tabelle 17: Kategorien und Hauptkategorien zum Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen

Hauptkategorie	Einfluss der Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten	Berufstreue Lehrpersonen
Kat. 1	Ja	4
Kat. 2	Zum Teil	4
Kat. 3	Nein	2

Welchen Einfluss haben Persönlichkeit und Emotionen auf die Kündigungsabsichten der berufstreuen Lehrpersonen (Vergleichsgruppe) (T 17, Kat. 1)?

Vier Befragte sind überzeugt, dass ihre Persönlichkeit und die erlebten Emotionen einen Einfluss auf ihre Kündigungsabsichten hatten:

- „Ich bin überzeugt, dass die Persönlichkeit und die Gefühle jedes Menschen einen Einfluss auf seine Handlungsabsichten haben.“
- „Ja, die Persönlichkeit und Emotionen spielen sicher eine Rolle. Wenn ich nicht ein geduldiger und optimistischer Mensch wäre, hätte ich vielleicht schon lange gekündigt.“

- „Weil ich offen und innovativ bin, überlege ich mir, noch eine andere Berufsausbildung zu machen bzw. aus dem Lehrberuf auszusteigen.“

Vier Befragte aus der Vergleichsgruppe glauben, dass ihre Persönlichkeit und Emotionen zum Teil einen Einfluss auf ihre Kündigungsabsichten hatten (T 17, Kat. 2):

- „Eventuell haben meine Persönlichkeit und Emotionen auch einen Einfluss gehabt. Ich habe mir das noch nie so genau überlegt. Aber wenn es einem emotional schlechter geht, denkt man schon eher an das Kündigen.“
- „Wahrscheinlich besteht da schon ein Zusammenhang. Ich bin ein Mensch, der Probleme gleich anpackt und für sie eine Lösung sucht. Wenn dann ein Teil aus dem Kollegium nur immer „ausruft“ und kritisiert, aber nichts tut, denke ich schon vermehrt, so, jetzt suche ich mir etwas anderes. Dann wird die Stimmung wieder besser und ich denke, es ist ja doch nicht so schlimm, du musst auch ein bisschen Geduld haben.“
- „Ich glaube, meine Persönlichkeit und auch die Emotionen hatten zum Teil Einfluss auf meine Kündigungsabsichten. Da ich spontan und auch neugierig bin, denke ich immer wieder daran, beruflich etwas Neues zu entdecken.“

Für zwei berufstreue Lehrpersonen aus der Vergleichsgruppe haben die Persönlichkeit und Emotionen keinen Einfluss auf ihre Kündigungsabsichten (T 17, Kat. 3):

- „Meine Kündigungsabsichten haben wirklich nur damit zu tun, dass ich für mich keine Entwicklungsmöglichkeiten mehr im Lehrberuf sehe. Dies hat nichts mit meinem Charakter und meinen Emotionen zu tun“
- „Nein, meine Persönlichkeit und Gefühle haben keinen Einfluss. Ich wusste schon immer, dass ich mich nach einer gewissen Zeit beruflich neu orientieren werde.“

Nur eine Lehrperson kündigte, weil sie der Beruf nicht befriedigte und belastete. Der Anteil jener überwiegt bei weitem, die unabhängig von der Einschätzung ihrer Arbeitssituation ihre Stelle aufgegeben

4. Zusammenfassung und Analyse

Im letzten Teil der vorliegenden Arbeit geht es der Autorin darum, die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend festzuhalten und zu interpretieren. Schliesslich spricht sie die aus den Befragungen zu ziehenden Folgerungen an und versucht, die aus ihrer Sicht sinnvolle Massnahme der „professionellen Schulleitung“ aufzuzeigen und zu begründen.

Die Autorin hat aufgrund qualitativer Interviews die Gründe für den Berufsausstieg von Primarschullehrpersonen (1. bis 6. Klasse) aus dem Kanton Bern untersucht. Als Vergleichsgruppe befragte sie berufstreue Lehrkräfte (1. bis 6. Klasse) nach ihren Kündigungsabsichten und versuchte anschliessend bei beiden Gruppen einen Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit/Unzufriedenheit/Belastung herzustellen. Steigen Lehrkräfte aus Unzufriedenheit und Belastung aus ihrem Beruf aus? Sind berufstreue Lehrpersonen zufriedener?

Als übergreifendes Fazit kann folgendes festgehalten werden: Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die Position von Lehrpersonen zu ihrer beruflichen Tätigkeit inkonstant, ambivalent und mehrperspektivisch determiniert ist. Urteile über den eigenen Beruf reflektieren eine vielschichtige Zusammenballung persönlicher Motive, Gefühle und Intentionen. Dadurch wurde es für die Autorin sehr schwierig, zwischen Belastung, Zufriedenheit, Kündigungsgründen und Voraussagewerten verlässliche Beziehungen zu finden. Durch die Befragungen konnte aber aufgedeckt werden, dass sich aus dem Beruf ausgestiegene Lehrpersonen nur in vernachlässigbar wenig Gesichtspunkten von Berufstreuen unterscheiden. Insofern hat sich die der Untersuchung zu Grunde gelegte Annahme nicht bestätigt, wonach ausgestiegene Lehrpersonen mit ihrem Beruf unzufriedener und belasteter gewesen seien und ihn deshalb verlassen hätten.

4.1 Gründe für die Berufswahl

„Die Tätigkeit mit jungen Menschen macht sicher die Hauptattraktivität des Lehrberufs aus.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Der Grund weshalb die befragten Personen aus dem Kanton Bern den Lehrberuf ergriffen haben ist eindeutig: Die Arbeit mit den Kindern steht ganz klar im Vordergrund. Die Tätigkeit mit diesen jungen Menschen macht sicher die Hauptattraktivität des Lehrberufs aus. Eine wichtige Rolle nehmen auch die vielseitige Ausbildung (musischer und kreativer Aspekt) und die Freude am Lehren/Wissen vermitteln ein.

Eine Bedeutung kommt bei dieser Studie auch der positiven Erinnerung an die eigene Schulzeit zu. Wer selbst gerne und erfolgreich zur Schule gegangen ist, wählt den Lehrberuf wahrscheinlich eher, als jemand der mit der Schule vor allem negative Assoziationen mit sich trägt. Ironischerweise könnte sich da behaupten lassen, dass die Rekrutierung von zukünftigen Lehrkräften bereits im Schulzimmer beginnt!

Auf jeden Fall ist klar – und das hat sich bei der vorliegenden Studie auch bestätigt: Eine positive Erinnerung an die eigene Schulzeit bedeutet eine überwiegend positive Erinnerung an die ehemaligen Lehrkräfte. Eine überraschend geringe Bedeutung kommt der „übrig gebliebenen Alternative“ zu. Damit wird das oft gehörte Argument entkräftet, dass behauptet, viele Jugendliche würden sich als Lehrperson ausbilden lassen, weil sie sonst nicht wüssten, welchen Beruf sie erlernen sollten. Durch die Einführung der Pädagogischen Hochschulen muss die Entscheidung zu Ausbildung und zum

Beruf aber ohnehin bewusster erfolgen, als dies bei der seminaristischen Ausbildung auf Mittelschulniveau der Fall war.

Im Sinne der Attraktivitätssicherung sind diese „anziehenden Aspekte“ der Ausbildung und Arbeitstätigkeit nach Meinung der Autorin wieder vermehrt zu kommunizieren und sichtbar zu machen und dies nicht zuletzt auch von den tätigen Lehrkräften selbst: Wenn sie die positiven Aspekte ihres Berufes in Öffentlichkeit und Gesellschaft wieder vermehrt betonen, können sie zu einer Verbesserung des Images beitragen und ihren Beruf für angehende Studentinnen und Studenten attraktiv machen.

4.2 Schwerpunktsetzung als Lehrperson

„Am wichtigsten ist den Lehrpersonen die Erfüllung des Auftrages bzw. das Unterrichten.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Die ausgestiegenen Lehrpersonen setzten ihre Schwerpunkte in denselben Bereichen, wie dies die berufstreuen Lehrkräfte tun: Am wichtigsten ist ihnen die Erfüllung des Auftrages bzw. das Unterrichten. Sie wollen den einzelnen Kindern gerecht werden, eine persönliche Beziehung zu ihnen aufbauen und ihnen Grenzen und Werte vermitteln. Folglich erleben die befragten Lehrkräfte vor allem Faktoren die das Kerngeschäft erschweren als Grund für Unzufriedenheit oder Belastung. Nach Meinung der Autorin gilt es daher, die Lehrpersonen - wenn nötig - in den Bereichen ausserhalb des Unterrichts zu entlasten. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten der Lehrkräfte ausgearbeitet, klar definiert und kommuniziert werden.

Bei einer geleiteten Schule im Sinne der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 4.11), würden die Aufgabenbereiche bzw. Zielsetzungen von Lehrperson zu Lehrperson verschieden aussehen – je nach Potenzial und Belastbarkeit. Neben Lehrkräften, die sich vor allem auf das Unterrichten konzentrieren wollen (oder müssen), gibt es auch jene, welche die Schulleitung gerne und kompetent bei der Öffentlichkeitsarbeit unterstützen oder andere zusätzliche Aufgaben wahrnehmen möchten. Diese Zuständigkeitsbereiche müssten im Dialog zwischen Schulleitung und Lehrkraft immer wieder neu definiert und ausgehandelt werden.

4.3 Aspekte, die sich geändert haben im Lehrberuf

„Die grösste Änderung sehen die Lehrpersonen in der Zunahme der Erziehungsaufgaben.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Der Lehrberuf ist ungemein vielfältig. An Lehrpersonen stellt er komplexe Ansprüche, die sie in der Institution Schule, und zunehmend auch ausserhalb, erfüllen sollen. Das Bewusstsein über zunehmende Anforderungen an die in der Schule Tätigen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen, was sich auch in den Medien widerspiegelt. Die Sensibilität in der Öffentlichkeit steigt angesichts des Umstandes, dass für Lehrpersonen nicht mehr Bildungsaufgaben zentral sind. Lehrkräfte sind neben Wissensvermittler auch zu Sozialarbeitern, Psychologen und zum Elternersatz geworden. Was die Gesellschaft von ihnen verlangt, ist in der Regel ausgesprochen unklar und diffus.

In der Arbeit der Lehrkräfte kristallisiert die Hoffnung auf die nachfolgende Generation – dadurch entsteht ein ständig wachsender Druck, soziale Probleme zu entschärfen. Wo immer die Gesellschaft mit einer Schwierigkeit (Gewalt, Migration, Umgang mit Medien, usw.) nicht zurecht kommt, richtet sie den Anspruch an die Schule, korrigierend oder präventiv in gesellschaftliche (Fehl-) Entwicklungen einzugreifen. Während andere Berufe Schwerpunkte setzen können, wird von Lehrkräften Engagement in allen Problembereichen verlangt. Entsprechend sehen die Befragten aus beiden Gruppen

die grösste Änderung in der Zunahme der Erziehungsaufgaben. Auch in diesem Zusammenhang gelten für die Autorin der vorliegenden Studie die Äusserungen, die sie in Kap. 4.2 festgehalten hat (vgl. auch Kap. 4.11).

Die Multikulturalität der Klassen, der zunehmende Einfluss der Eltern und die veränderten Familienverhältnisse sind nach Meinung der Befragten ebenfalls Aspekte, die im Laufe der Zeit den Lehrberuf verändert haben. Nur ein überraschend kleiner Teil der Befragten, spricht das Ansehen der Berufsgruppe an. Das kann damit zu tun haben, dass die Lehrpersonen ihr Ansehen individuell nicht als schlecht erleben oder dass – vor allem die jüngeren Lehrkräfte – zeitlich noch keinen Vergleich anstellen können. Besonders interessant erscheinen der Autorin auch die Aussagen von vier Interviewten (aus beiden Untersuchungsgruppen): Sie sind der Meinung, die Schulen würden zunehmend „unternehmerisch Denken“. Obwohl den Lehrpersonen häufig eine Abneigung gegen Führung und Kontrolle nachgesagt wird, werten einige von ihnen diesen „Trend“ absolut positiv.

4.4 Reue, den Lehrberuf ergriffen zu haben

„Keine einzige der ausgestiegenen Lehrpersonen bereut, den Lehrberuf jemals ergriffen zu haben.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Im Gegenteil: Der Lehrberuf hat ihnen solide Grundlagen geboten, auf denen sie in ihrer Berufslaufbahn weiter aufbauen konnten. Dies bedeutet, dass durch die Lehrerbildung und den Lehrberuf Schlüsselkompetenzen erworben und wertvolle Erfahrungen gesammelt werden können, die in anderen qualifizierten Berufen als beste Voraussetzung gelten.

Aus der Vergleichsgruppe der berufstreuen Lehrpersonen bereuen es lediglich zwei Befragte (männlichen Geschlechts und über 25 Dienstjahre), den Lehrberuf ergriffen zu haben. Sie haben das Gefühl, in einem anderen Beruf mehr Lohn und Anerkennung bekommen zu haben bzw. Karrieremöglichkeiten verpasst zu haben.

4.5 Arbeitszufriedenheit

„Lehrpersonen aus dem Kanton Bern - und zwar unabhängig davon, ob sie aus dem Beruf ausgestiegen sind oder nicht – sind bzw. waren mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen sehr zufrieden. Sie sehen aber in einzelnen Facetten ihres Berufes auch durchaus Grund für Unzufriedenheit.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Die vorliegende Untersuchung kommt zum Ergebnis, dass die befragten Lehrpersonen aus dem Kanton Bern - und zwar unabhängig davon, ob sie aus dem Beruf ausgestiegen sind oder nicht - mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen sehr zufrieden waren bzw. zufrieden sind. Fragte man sie aber nach der Zufriedenheit mit einzelnen Eigenschaften ihrer Tätigkeit, präsentierte sich ein erheblich differenzierteres Bild. Es kam häufig vor, dass Lehrpersonen sich im Allgemeinen sehr zufrieden sahen, mit einzelnen Facetten ihrer Tätigkeit aber gänzlich unzufrieden waren (vgl. Kap. 4.6).

Interessanterweise spielen sie aber als Kündigungsgrund keine Rolle (vgl. Kap. 4.8). Arbeitszufriedenheit wird bis heute noch als weitgehend personenspezifische Einstellung gegenüber Arbeit interpretiert, was die dynamische Person-Umwelt-Wechselwirkung unberücksichtigt lässt. Informationsträger sind aber die Befragten, weniger die Arbeitsbedingungen. Wird Arbeitszufriedenheit erhoben, sagt diese demzufolge mehr über die befragte Person als über ihre Arbeit aus. Eine methodische

Schwierigkeit liegt ausserdem in der Trennung des persönlichen Bezugssystems und Arbeitszufriedenheit.

Damit stellt sich die Frage, ob mit der Arbeitszufriedenheit überwiegend Arbeitssituationsmerkmale oder überwiegend Persönlichkeitsmerkmale oder die Interaktionsmerkmale zwischen diesen beiden Grössen erfasst wird. Aufgrund des Umstandes, dass eine hohe Allgemeine Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte eher mit arbeitsinhaltlichen Merkmalen korreliert, dagegen extrinsische Merkmale für die Minderheit der eher Unzufriedenen tendenziell an Bedeutung gewinnen ist RUDOW (1994, 169) der Auffassung, dass mit der Allgemeinen Zufriedenheit eher Einstellung zu ihrer pädagogischen Tätigkeit gemessen werden.

Die von zufriedenen Lehrkräften kritischer bewerteten Arbeitskontextmerkmale werden dagegen weniger einstellungs- bzw. motivationsabhängig beurteilt. Hier erfolgt nach RUDOW eine stärkere, häufig kritische Reflexion von Organisationsmerkmalen. Die unterschiedliche Beurteilungsbasis von intrinsischen und extrinsischen Berufsmerkmalen bedeuten in der Konsequenz, dass die hohe Allgemeine Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ein Indikator für eine positive Einstellung zu ihrer Arbeit besonders mit den Schülern darstellt.

BAUER (1980) interpretiert hohe Zufriedenheitsbekenntnisse gerade für den Lehrberuf dahingehend, dass die befragten Lehrkräfte keine tiefen Werte nennen, weil manifestierte Arbeitsunzufriedenheit als Eingeständnis persönlichen Versagens gelten dürfte. Bei Forschungen zur Arbeitszufriedenheit, sei es im Lehrberuf oder auch anderen Berufen, werden sehr oft arbeitspsychologische Tests bzw. Messinstrumente eingesetzt. Skepsis ist gegenüber jenen Befragungen angebracht, welche lediglich die generelle AZ erheben oder gar mit einer einzelnen Frage nach der beruflichen Zufriedenheit auszukommen glauben. In solchen Fällen resultieren die hohen Raten zufriedener, sowie Klagen, dass das Konzept die hohen Erwartungen nicht erfülle. Wegen der Mehrdimensionalität der Arbeitszufriedenheit reicht es methodisch nicht aus, diese nur mit einem Item zu erfassen. Dieser Mehrdimensionalität kann nur eine diagnostische Methode gerecht werden, die die verschiedenen Arbeitszufriedenheits-Facetten erfasst (RUDOW 1994, 170).

Diese Aussagen BAUERS/RUDOWS kann auch die vorliegende Studie bestätigen: Insgesamt fühlten sich drei Viertel der Befragten im Allgemeinen sehr zufrieden in ihrem Beruf. Die ausgestiegenen Lehrpersonen fühlten sich genauso zufrieden, wie die Berufstreuen. Insofern hat sich die der Untersuchung zu Grunde gelegte Annahme nicht bestätigt, wonach ausgestiegene Lehrpersonen mit ihrem Beruf unzufrieden seien und ihn deshalb verlassen wollten. Der Ausstieg aus dem Lehrberuf muss folglich aus anderen Gründen erfolgt sein (vgl. Kap. 3.5.5).

Die vorliegende Untersuchung belegt ausserdem, dass die Lehrpersonen aus beiden Untersuchungsgruppen in der Arbeit mit den Kindern die grösste Zufriedenheit finden. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Gründen zur Berufswahl (vgl. Kap. 3.5.1). Die Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung, der grosse Handlungsspielraum bzgl. der Auswahl der Inhalte und die Vielseitigkeit des Berufes ist bei praktisch allen Befragten eine weitere wichtige Quelle beruflicher Zufriedenheit. Auch das Kollegium trägt einen wesentlichen Teil zur Zufriedenheit bei. Genannt wird ausserdem der Sinn, sowie die gute Work-Life-Balance des Berufes. Einen auffallend wichtigen Faktor zur Zufriedenheit trägt für die Befragten auch die Schulleitung bei. Die Aussagen dazu zeigen auf, dass eine von den Lehrpersonen als kompetent empfundene Führung durchaus positiv und entlastend erlebt wird.

Ergänzend kann noch festgehalten werden, dass sich die Allgemeine Arbeitszufriedenheit gemäss den von KRAMIS-AEBISCHER (1995) erhobenen Daten durch Geschlecht und Alter nicht voraussagen lässt, durch die beiden Prädiktoren Stressverarbeitung und Belastungsverarbeitung dagegen bereits recht gut ($r=.67$). Die multiple Korrelati-

on von Berufsbelastung zur Allgemeinen Berufszufriedenheit beträgt $r=.79$, diejenige von Burnout, Angst und Depressivität zur Allgemeinen Berufszufriedenheit $r=.78$. Durch beide Prädiktorkombinationen lassen sich je rund 64% der Varianz der Arbeitszufriedenheit aufklären (ebd., 245). Dies bestätigt die bereits festgehaltenen Aussagen der vorliegenden Studie: Belastung und Stress ist eine subjektive Wahrnehmung. Je besser eine Lehrperson damit umgehen kann, umso grösser empfindet sie ihre Arbeitszufriedenheit und die Chance, dass sie an Burnout erkrankt, ist kleiner.

4.6 Unzufriedenheit und Belastung

„Ausgestiegene Lehrpersonen waren nicht unzufriedener als die berufstreuen Lehrenden. Häufig waren es exakt die zufriedenen oder die wenig belasteten Lehrpersonen, die den Beruf wechselten.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Die hohe Allgemeine Arbeitszufriedenheits-Quote impliziert, wie oben bereits erwähnt, nicht, dass die interviewten Lehrpersonen ihre Arbeit klaglos tun. Es damit lediglich ausgesagt, dass Vorteile mehr gewichten als Nachteile. Wie gesagt, werden die hohen allgemeinen Zufriedenheitsraten, die angesichts der bescheidenen Korrelation anderen Variablen wenig plausibel erscheinen, relativiert: Es gibt durchaus Faktoren, welche von den befragten Lehrpersonen nicht als zufrieden stellend erlebt werden.

Die vorliegende Untersuchungen kommt diesbezüglich zu erstaunlichen Ergebnissen: Ausgestiegene Lehrpersonen waren nicht unzufriedener als die berufstreuen Lehrenden. Häufig waren es exakt die zufriedenen oder die wenig belasteten Lehrpersonen, die sich umschulen liessen. Für die ausgestiegenen Lehrkräfte, wie auch für die berufstreuen Lehrpersonen stellen die Unstimmigkeiten mit der Schulleitung bzw. mit dem Kollegium den wichtigsten Faktor für Unzufriedenheit dar. Eine professionelle Führung, eine gemeinsame Vision und die Arbeit an pädagogischen Themen vermissen die Interviewten von ihren Schulleitungen.

Im Kollegium wurden Schwächen kaum eingestanden, der Austausch war mehr privater denn professioneller Natur. Zum Teil fühlten sich die Befragten immer noch als Einzelkämpfer: Die gegenseitige Unterstützung fehlt oft und man will die Kollegen nicht mit Problemen belasten. Die Autorin interpretiert diese Aussagen folgendermassen: So wie eine als kompetent erlebte Führung zur Zufriedenheit beiträgt, wie das die vorliegende Studie auch bestätigt (vgl. Kap. 4.5), kann eine unqualifiziert erlebte Leitung als Grund für Unzufriedenheit gelten, was sich dann auch auf die Stimmung und die Zusammenarbeit im Kollegium übertragen kann. Der Schulleitung kommt folglich eine Schlüsselrolle zu, was die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Lehrpersonen angeht.

Da sich aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie diese Schlüsselrolle auch noch auf weitere Bereiche bezieht, nimmt die Autorin dazu in Kap. 4.11 nochmals ausführlich Stellung. Ausgestiegene und berufstreue Lehrpersonen sind gleichermassen unzufrieden, weil ihnen der Lehrberuf zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Es geht ihnen jedoch nicht vorrangig darum, „Karriere zu machen“, sondern sie wollen neue Herausforderungen annehmen, ihre Stärken gezielter einsetzen – und dies nicht nur für die eigene Klasse. Diese Aussagen verweisen auf das Engagement und den Willen der Lehrkräfte, sich in ihrem Beruf einzusetzen. Keine Rede von verbitterten und am Rande eines Nervenzusammenbruchs stehenden Personen. Im Gegenteil: Die Lehrkräfte sind motiviert und gewillt, ihre Qualitäten vermehrt und noch gezielter einzusetzen und fühlen sich unzufrieden, wenn sie dies nicht tun können.

Etliche der befragten Lehrkräfte bekunden auch Unzufriedenheit, weil sie Schwierigkeiten haben, sich abzugrenzen, obwohl sie wissen, wie wichtig es eigentlich wäre,

auch einmal „nein“ sagen zu können. Dazu gehört auch das Wissen, sich Arbeit aufgebürdet zu haben, die eigentlich nicht als eigene Aufgabe empfunden wird. Offensichtlich stellt sich auch hier wieder die Frage nach den definierten Zuständigkeitsbereichen und deren Abgrenzung. Fehlende Professionalität seitens Schulbehörden und Politik führen bei den Lehrkräften zu Unzufriedenheit. Sie haben das Gefühl, dass Entscheidungen oft „an ihnen vorbei“ gefällt werden und sie dann ausbaden müssen, was andere eingebrockt haben die vom „Geschäft“ oftmals keine Ahnung haben. Diese Situation zeigt ganz klar auf: Entscheidungen und Massnahmen die von der Lehrerschaft nicht mitgetragen werden, weil sie sich nicht miteinbezogen fühlen, können keine Akzeptanz erwarten. Die Lehrkräfte fühlen sich hintergangen und reagieren frustriert.

Ein weiteres unerwartetes Ergebnis stellt die Tatsache dar, dass sich die Befragten aus beiden Untersuchungsgruppen nicht unzufrieden fühlen, weil sie – wie dies immer angenommen wird – durch Reformen überfordert sind, sondern sie beklagen das Gegenteil: Ihrer Meinung nach wird der Reformbedarf zuwenig wahrgenommen, die Entwicklung geht ihnen zu langsam voran und hinke den gesellschaftlichen Prozessen hinterher! Eine geringere Bedeutung kommt den Faktoren: Starre Stundenplaneinteilung, Hektik, disziplinarische Schwierigkeiten mit Schülern, Unstimmigkeiten mit Eltern und dem Salär zu. Tiefe Zufriedenheiten betreffen folglich tendenziell Merkmale, welche die Arbeitsbedingungen und das Umfeld des Berufes betreffen. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit anderen Studien zur Arbeits(un)zufriedenheit von Lehrkräften (vgl. Kap. 2.4).

Weiter kommt die vorliegende Untersuchung zum Schluss, dass sich ausgestiegene und auch berufstreue Lehrpersonen durch die selben Faktoren belastet fühlten, d.h. Belastungen waren in verschieden empfundenen Ausmass gegeben, aber die Befragten fühlten sich trotzdem zufrieden. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (z.B. DUBS 1989, BIERI 2002), die zum Ergebnis kommen, dass vor allem schwierige Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft die Lehrkräfte am stärksten belasten, sind für die Befragten der vorliegenden Arbeit andere Gesichtspunkte ebenso relevant.

Als stark belastend erleben sie auch die Unklarheit über die Zuständigkeitsbereiche der Schule einhergehend mit dem Gefühl „nie fertig zu sein“. Grenzen zu setzen im Bildungs- und Erziehungsauftrag fällt ihnen schwer. Viele haben das Gefühl, sich nicht mehr auf das Kerngeschäft konzentrieren zu können und diese Tatsache belastet sie. Durch diese Aussagen der Lehrkräfte kommt zum Ausdruck, dass sie sich an die – im Einleitungsteil beschriebenen - hohen und widersprüchlichen Erwartungen von Öffentlichkeit und Gesellschaft ausgeliefert fühlen.

Es besteht eine grosse Unsicherheit, wie auf diese Erwartungen richtig reagiert werden soll – oft erfolgt daher gar keine Reaktion. Die Lehrkräfte fühlen sich in diesem Dilemma oft allein gelassen und zu wenig unterstützt. Des Weiteren erleben die Lehrpersonen Faktoren als belastend, die vor allem ihre Schülerschaft betreffen. Dies ist der Fall, wenn die Kinder von Schicksalsschlägen getroffen werden oder aus schlechten sozialen Verhältnissen stammen.

Auch das Gefühl, den Schülern nicht gerecht zu werden, stellt für die Lehrpersonen eine Belastung dar. Ein weiteres Vorurteil kann in diesem Zusammenhang entkräftet werden: Interessanterweise schmälern diese Belastungen die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte kaum und führen auch nur in Ausnahmefällen zu einem Berufsausstieg (vgl. Kap. 4.8). Einmal mehr verläuft in dieser Hinsicht das Verhältnis zwischen Zufriedenheit und Belastung anders als üblicherweise angenommen.

4.7 Innere Kündigung

„Grundsätzlich lässt sich behaupten, dass die Innere Kündigung für die Befragten kein Thema ist.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Die vorliegende Studie ist nach Wissen der Autorin die erste Untersuchung, die sich mit der Inneren Kündigung von Lehrkräften beschäftigt. Bis anhin wurde dieser Thematik in der Lehrerforschung noch keine Beachtung geschenkt. Sie erscheint aber von Bedeutung, da die Betriebsökonomie die Innere Kündigung als Vorstufe zu Fluktuationsverhalten ansieht (vgl. Kap. 2.3). Dabei geht es aber nicht nur darum, einer äusseren Kündigung vorzubeugen, sondern auch um die Qualitätssicherung der Organisation, indem unmotivierte und resignierte Mitarbeiter „aufgedeckt“ und durch entsprechende Massnahmen gefördert und wieder motiviert werden können.

Das bedeutet: Dem Erkennen einer Inneren Kündigung kommt eine präventive Wirkung zu. Zufriedene und qualifizierte Lehrpersonen bilden die Basis für eine erfolgreich lernende Organisation. Diese Voraussetzung ist aber nicht einfach gegeben, sondern muss täglich neu erarbeitet und entwickelt werden. In diesem Sinne kommt der Schulleitung auch beim Erkennen einer Inneren Kündigung eine Schlüsselfunktion zu (vgl. Kap. 4.11).

Zu welchen Ergebnissen kommt die vorliegende Studie betreffend Innerer Kündigung von Primarlehrkräften? Grundsätzlich lässt sich behaupten, dass die Innere Kündigung für die Befragten kein Thema ist. Lediglich eine ausgestiegene Lehrkraft gibt an, schon einmal innerlich gekündigt zu haben. Die fehlende Initiative galt aber nicht gegenüber den Kindern bzw. dem Unterricht, sondern betraf die Schulbehörden. Die betroffene Lehrperson hat so schlechte Erfahrungen gemacht, dass sie beschloss, sich nicht mehr auf eine Zusammenarbeit mit ihnen einzulassen.

Die Lehrkraft betonte aber ausdrücklich, dass sie dieses Verhalten ihren Schülern und dem Unterricht gegenüber niemals einnehmen und als unfair empfinden würde. Interessanterweise gibt die betroffene Lehrperson auch an, das gespannte Verhältnis zu den Schulbehörden sei nicht der relevante Kündigungsgrund gewesen. Von den berufstreuen Lehrpersonen hat keine jemals innerlich gekündigt. Bevor es soweit kommen würde, würden sie vorher versuchen, dieser Situation mit allen Mitteln zu entkommen. Falls dies nicht gelingen würde, würden sie nicht innerlich, sondern tatsächlich (äusserlich) kündigen und eine neue Stelle suchen oder gar einen neuen Beruf ergreifen.

Dem oben beschriebenen Untersuchungsergebnis steht die Autorin der vorliegenden Studie – aus demselben Grund wie den hohen Arbeitszufriedenheits-Quoten - skeptisch gegenüber. Fehlendes Engagement wird in der Arbeitswelt ganz klar als grosses Defizit und Schwäche gewertet. Es braucht sehr viel Mut und Selbstvertrauen dies zuzugeben, wie es die eine befragte Person getan hat (wahrscheinlich ist es kein Zufall, dass es sich dabei um eine ausgestiegene Lehrkraft handelt). Wer behauptet schon von sich, er mache nur noch das Allernötigste und sei eine minimalistische und faule Person? In diesem Zusammenhang stellt sich folglich die Frage, wem es am ehesten gelingen könnte diese „Rückzugsstrategie“ der Lehrkräfte - am besten schon in ihren Anfängen - zu erkennen. Eine Antwort auf diese Frage versucht die vorliegende Studie in Kap. 4.11 zu geben.

4.8 Gründe / Motive für den Berufswechsel ausgestiegener Lehrpersonen

„Spezifische Unzufriedenheiten können beim Berufswechsel von Lehrpersonen eine Rolle spielen, müssen aber nicht unbedingt.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Kündigende, so wird oft unterstellt, verliessen ihren bisherigen Beruf deshalb, weil sie unzufrieden und belastet seien oder weil sie ihre beruflichen Erwartungen nicht erfüllen könnten. Ist es möglich, über die Erhebung von Kündigungsgründen zu Massnahmen zu gelangen, welche Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihren Beruf aufzugeben? In der vorliegenden Arbeit ging es darum, diese Hypothesen zu überprüfen.

Warum steigen Primarlehrkräfte tatsächlich aus ihrem Beruf aus? Tun sie dies alleine aus Unzufriedenheit, wie oft angenommen wird? Bevor die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung von der Autorin nochmals aufgezeigt und kommentiert werden, ist es ihr wichtig, folgendes festzuhalten: Die Gründe bzw. Motive für den Berufsausstieg waren bei allen ehemaligen Lehrpersonen von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, d.h. die Befragten nannten mehrere Gründe gewichteten einen oder zwei aber besonders stark oder brachten sie auf unterschiedliche Weise in Verbindung miteinander.

Aus der vorliegenden Studie wird klar ersichtlich, dass es für einen Berufswechsel nicht reicht, einfach den Job als Lehrperson aufzugeben. Praktisch alle Befragten haben nach dem Ausstieg eine längere und anspruchsvolle Ausbildung in Angriff genommen und diese auch erfolgreich abgeschlossen. Die Betroffenen haben dabei betont, dass dafür die familiären/persönlichen sowie die finanziellen Voraussetzungen erst geschaffen werden mussten.

Bei der Interpretation der vorliegenden Daten muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Befragten retrospektiv über ihren Ausstieg Auskunft gegeben haben, der z.T. schon Jahre zurück liegt. In dieser Zeit haben sich nicht nur die ehemaligen Lehrkräfte selbst, sondern auch ihre Sichtweisen über die Dinge verändert. Die Autorin will damit sagen, dass die vorliegende Untersuchung evtl. zu anderen Ergebnissen geführt hätte, wenn die Interviews unmittelbar nach dem Austritt stattgefunden hätten.

Die Hälfte der Lehrpersonen gewichtet die folgenden Hauptmotive für ihren Berufswechsel besonders stark: „Suche nach beruflicher Herausforderung“, „beschränkte persönliche Entwicklungsmöglichkeiten“, „Unzufriedenheit bezüglich Führung und Organisation der Schule“, „Ergreifen einer neuen beruflichen Chance“.

Die vorliegende Untersuchung kommt zum Schluss, dass spezifische Unzufriedenheiten beim Berufswechsel von Lehrpersonen eine Rolle spielen können, aber nicht unbedingt müssen.

4.8.1 Suche nach neuer beruflichen Herausforderung und beschränkte persönliche Entwicklungsmöglichkeiten

Auch bei der Untersuchung von HERZOG u.a. (2005) sind diese Faktoren die Spitzenreiter. Wie die Autorin bereits bei der Beschreibung der Stichprobe festgehalten hat (vgl. Kap. 3.2), ist auffallend, in welchen vielseitigen und anspruchsvollen Berufsfeldern die ausgestiegenen Lehrpersonen Fuss gefasst haben. Diese Tatsache zeigt auf, dass es sich bei den Aussteigern ganz und gar nicht um im Lehrberuf grundsätzlich unzufriedene (vgl. Kap. 4.5) überforderte oder unmotivierte Personen handelt.

Eher das Gegenteil ist der Fall: Es sind Personen, die Herausforderungen annehmen, gewillt sind, Neues anzupacken und dabei auch Erfolg haben. Etliche von ihnen haben in den Interviews erwähnt, dass sie den Lehrberuf evtl. nicht aufgegeben hätten, wenn es ihnen möglich gewesen wäre, innerhalb des Berufes mehr Verantwortung zu übernehmen. Was heisst das für die Institution Schule? Das Bild der Öffentlichkeit, das vor allem von überforderten und ausgebrannten Lehrpersonen geprägt wird, ist falsch. Es existieren genau so viele engagierte, interessierte und leistungsbereite Lehrkräfte, die noch mehr gefordert werden und an Entscheidungsprozessen teilhaben wollen.

Die Autorin der vorliegenden Studie ist davon überzeugt, dass es der Schule nicht nur gelingen muss, die tatsächlich überforderten Lehrpersonen zu entlasten – denn die gibt es – sondern auch, das Potenzial der „besonders starken“ (evt. zum Teil auch unterforderten) zu Gunsten aller zu nutzen. Solange dies nicht gelingt, ist die Chance gross, dass solche Lehrpersonen – vor allem wenn der Arbeitsmarkt es zulässt – in andere Berufsfelder abwandern. So sind sich denn auch vier Fünftel der Befragten sicher, den Primarlehrberuf für immer verlassen zu haben (vgl. Kap. 3.2.6). Die Autorin glaubt nicht, dass sich die Schule solche Verluste leisten kann.

Die Untersuchung über die Akzeptanz von Laufbahnmodellen in Auftrag des LCH (vgl. Kap 2.3.3) ist ein Schritt in die richtige Richtung. Laufbahnmodelle können Perspektiven für innerberufliche Weiterentwicklung bieten ein gewisses Potential zur Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf.

4.8.2 Unzufriedenheit bezüglich Führung/Organisation der Schule und Ergreifen einer neuen beruflichen Chance

Die vorliegende Studie kommt zum bemerkenswerten Ergebnis, dass die befragten ausgestiegenen Lehrpersonen nicht ausgestiegen sind, weil sie grundsätzlich unzufrieden waren. Zum Teil waren sie sogar sehr zufrieden und kündigten doch, um einen neuen Beruf zu ergreifen. Eine Differenzierung der Fluktuationsmotivation bricht die in der Fluktuationsforschung übliche Kette Unzufriedenheit-Kündigungsabsicht-Fluktuation auf. Wie die Autorin aufzeigt, gab es aber einzelne Aspekte, die von den Ausgestiegenen (und von den Berufstreuen) als nicht zufriedenstellend erlebt wurden.

Auffallend ist, dass diese Unzufriedenheiten in den wenigsten Fällen mit dem Unterrichten oder den Schülern zu tun haben, sondern vor allem Faktoren ausserhalb des Schulzimmers betreffen. Aufgrund der vorliegenden Untersuchung spielten sie aber als Kündigungsgrund keine Rolle, mit einer Ausnahme: Die Unzufriedenheit mit der Führung/Organisation der Schule. Bei der Hälfte der Befragten wurde die Schulleitung bzw. die Organisation der Schule als unkompetent erlebt.

Die Lehrkräfte fanden, dass ihre Leitung Wesentliches von Unwesentlichem nicht unterscheiden konnte und dass keine gemeinsame Vision existiert habe. Das Gefühl, dass nicht alle „am gleichen Strick ziehen“ und die daraus entstandenen Unstimmig-

keiten und Konflikte waren für sie ein Grund, aus dem Beruf auszusteigen. Dieser Befund bestätigt die „Disharmonie-Theorie“ von FLUCK (1992), wo der sozialen Struktur bzw. der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung – neben dem Arbeitsinhalt - eine wichtige, wenn nicht die Schlüsselrolle zukommt (vgl. Kap. 2.2.3).

An dieser Stelle mag der Einwand erhoben werden, dass die Schule kein wirtschaftlicher Betrieb sei (darum könnten auch nicht einfach Erkenntnisse der Organisationsentwicklung identisch übernommen werden) und dass die Schulleitung keine wirkliche Weisungsbefugnis und darum auch keine Machtposition besitze. Eine Leitung oder gar Kontrolle würden die Lehrpersonen auch nicht akzeptieren. „Lehrkräfte wählen ihren Beruf, weil sie nicht geleitet werden wollen, das macht für sie das eigentlich Attraktive an ihrem Beruf aus, dass niemand ausser dem Spieler selbst die Karten kennt“. (OELKERS 2006, 2).

Die aufgeführten Einwände sind berechtigt und auch die Autorin der vorliegenden Studie glaubt nicht, dass eine Schulleitung – so wie wir sie bis anhin gekannt haben – eine effektive Führungsrolle übernehmen kann. Die Autorin der vorliegenden Studie ist aber davon überzeugt, dass der Schulleitung in Zukunft enorme Bedeutung zukommen wird, was die Personalentwicklung angeht. Dazu braucht sie aber entsprechende Kompetenzen, Instrumente und Mittel.

Wie erwähnt, waren die Motive für die Berufsaussteiger meistens vielschichtig und in ihre berufliche und persönliche Entwicklung eingebettet. Dies zeigt sich insbesondere auch durch einen weiteren relevanten Grund für den Ausstieg aus dem Lehrberuf: Dem Ergreifen einer neuen beruflichen Chance. Auch wenn die Befragten nicht vorhatten, aus dem Lehrberuf auszusteigen, sich ihnen aber eine attraktive alternative Chance bot, packten sie zu. Es ist offensichtlich, dass auf diese Gruppe von Aussteigern kaum Einfluss genommen werden kann. Ein stetiges Trachten nach Verbesserung der Berufssituation, nach neuen beruflichen Chancen und Herausforderungen gebietet nicht zuletzt das Postulat der Humanisierung der Arbeitswelt.

Alternative Lebensplanung und Einstellungen zum Berufleben sowie erhöhte geografische und berufliche Mobilität verkürzen die Verweildauer im Beruf beträchtlich. Der Anteil derjenigen Lehrkräfte wird immer hoch sein, die aus berufslaufbahnbezogenen Überlegungen kündigen und nur ein geringer Teil der heute aktiven Lehrpersonen wird das Pensionsalter in diesem Beruf wohl erreichen. Ein gewisses Mass davon ist folglich als gegeben zu akzeptieren.

Bei wenig befragten ehemaligen Lehrkräften (lediglich eine oder zwei Nennungen) spielten auch folgende Motive für ihren Ausstieg eine Rolle: Berufliche Belastung, private Gründe (Familie, Reisen) und Unzufriedenheit mit dem Kollegium, Schülern, Eltern, Schulbehörden.

4.8.3 Berufliche Belastung und private Gründe

Die vorliegende Untersuchung kommt zu einem nicht selbstverständlichen Befund: Belastungen sind nur in Ausnahmefällen ein Motiv für den Ausstieg aus dem Lehrberuf. Lediglich eine ausgestiegene Lehrperson hat berufliche Belastung als Grund für den Berufswechsel angegeben. Überraschenderweise hatten auch diejenigen Items, welche die stärksten Belastungen hervorrufen wie „das Gefühl, nie fertig zu sein“ (zeitliche Belastung), „Unklarheit über Zuständigkeitsbereiche der Schule“ (lediglich hier könnte ein Zusammenhang zu dem oft genannten Kündigungsmotiv „Unzufriedenheit bezüglich Führung, Organisation der Schule“ hergestellt werden, wenn man davon ausgeht, dass die Zuständigkeitsbereiche durch Führung und Organisation definiert werden), „das Gefühl, den Schülern nicht gerecht zu werden“, „Schicksale/schlechtes soziales Umfeld der Kinder“ kaum einen Einfluss auf die Absicht, den Lehrberuf aufzugeben.

Interessant ist auch die Tatsache, dass das Item „Konflikte/schlechte Beziehung zu den Kindern und zwischen den Schülern“ lediglich zwei ausgestiegene Lehrpersonen belastet hat. Für alle anderen stellten die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft keineswegs ein Grund für den Berufswechsel dar. Fazit: Viele Studien zum Lehrberuf betonen immer wieder die hohen Belastungen, denen Lehrpersonen ausgesetzt sind. Die Vermutung, dass diese zu Kündigungen führen, wird von der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt.

Erstaunlich geringe Bedeutung für den Ausstieg kommt in der vorliegenden Untersuchung den „Privaten Gründen“, wie der Familiengründung/Familiensituation oder dem Reisen zu. Es scheint, als hätten immer mehr weibliche Lehrpersonen einen Wiedereinstieg nach der Babypause in Erwägung gezogen, da es im Lehrberuf einfacher geworden ist, auch Teilzeit zu arbeiten. Der Wunsch nach Distanznahme in Form einer längeren (Bildungs-)Reise kann – vor allem wenn in dieser Zeit unbezahlt – von den Lehrpersonen relativ leicht beantragt werden und wird auch meistens bewilligt. Es ist folglich nicht mehr so, dass aus oben genannten Gründen der Beruf aufgegeben werden muss.

4.8.4 Unzufriedenheit mit dem Kollegium, Schülern, Eltern und Schulbehörden

Die vorliegende Studie kommt zum Schluss: Unzufriedenheit stellte in den wenigsten Fällen einen Grund dar, aus dem Lehrberuf auszusteigen. Bei lediglich einem oder zwei Befragten spielte die Unzufriedenheit mit dem Kollegium, mit den Schülern und den Schulbehörden im Zusammenhang mit dem Berufswechsel eine Rolle. Dieser Befund zeigt einmal mehr auf, dass es keine „Gesetzmässigkeiten“ gibt, die a priori für alle Lehrkräfte gelten: In bestimmten Situationen und für bestimmte Lehrpersonen führen hohe Belastungen zu Unzufriedenheit oder zum Wunsch den Beruf zu wechseln – andere empfinden hohe Belastung und Unzufriedenheiten und bleiben dem Beruf trotzdem treu (vgl. Kap. 3.2.3). Als Fazit kann aber festgehalten werden: Der Anteil der Lehrkräfte, die durch den Berufswechsel ausschliesslich einer unbefriedigenden Situation zu entkommen versuchten, ist äusserst gering.

4.9 Kündigungsabsichten berufstreuer Lehrpersonen

„Viele Lehrkräfte denken durchaus ab und zu ans Kündigen oder an einen Berufswechsel.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Zu Beginn der Befragung wurde von der Überlegung ausgegangen, zufriedene Lehrkräfte blieben ihrem Beruf treu und hätten daher auch keine Kündigungsabsichten. Doch die vorliegende Studie fand die positive Beziehung auch nicht zwischen Arbeitsunzufriedenheit, Belastung und Kündigungsabsicht.

Die vorliegende Untersuchung kommt zur Erkenntnis, dass viele Lehrkräfte durchaus ab und zu ans Kündigen oder einen Berufswechsel denken. Interessanterweise spielen die gleichen Motive wie bei den Aussteigern eine zentrale Rolle, nämlich die „Lust auf eine neue berufliche Herausforderung“, „Unzufriedenheit mit der Schulleitung“ und „Unzufriedenheit über ungenügende Entwicklungsmöglichkeiten“. Erstaunlicherweise waren auch hier empfundene Belastungen kaum mit der Fluktuationsabsicht verknüpft, die Zufriedenheiten waren aber etwas enger mit der Fluktuationsabsicht gekoppelt und es scheint, als würden vor allem resignative Unzufriedenheit zu Kündigungsgedanken führen (resignative Zufriedenheit wohl eher dazu, an der Stelle zu bleiben).

Aus diesem Ergebnis würde sich eigentlich schliessen lassen, dass die Kündigungen von Primarlehrpersonen voraussehbar seien und die Kündigungsabsichten dann auch tatsächlich zur Kündigung führen würden. Die Autorin der vorliegenden Untersuchung steht diesem Schluss aber skeptisch gegenüber. Dass es zur tatsächlichen Kündigung kommt spielen weit mehr Einflussfaktoren eine Rolle als „nur“ die Absicht. Dazu gehören vor allem die Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder die Häufigkeit von Gedanken an eine Weiterbildung ausserhalb des Lehrberufs (vgl. Kap. 2.2.2) d.h., dass nicht-zufriedene Lehrkräfte den Beruf nicht verlassen, weil sie ihre Arbeitsmarktchancen gering einschätzen.

Die Motive für eine Kündigung oder gar einen Ausstieg aus dem Lehrberuf sind ausserordentlich komplex – komplexer als dies die Lehrkräfte wohl selbst einschätzen würden. Die vorliegende Studie kommt zum Schluss, dass die Gründe für die Kündigungsabsichten eher weitere oder wiederholte Unzufriedenheitsbereiche der Befragten aufzeigen.

„Was müsste passieren, dass Sie umgehend kündigen und aus dem Lehrberuf aussteigen würden?“ Auf diese Frage antworteten praktisch alle der berufstreuen Lehrpersonen: „Wenn uns der Lehrberuf nicht mehr befriedigt und keine Freude mehr macht.“ „Wenn ein neuer, interessanter und gut bezahlter Job verfügbar wäre“, würde die Hälfte der Befragten kündigen, ebenso bei „gesundheitlichen Problemen“. Bei zwei Personen wäre die „Ankunft von Nachwuchs“ oder „gesundheitliche Probleme von Familienmitgliedern“ ein Motiv. Dieser Befund erstaunt die Autorin insbesondere deshalb, weil er sich ganz und gar nicht mit den Items der Kündigungsabsichten deckt, d.h. wenn man eine Lehrperson nach den Gründen von Kündigungsabsicht fragt, nennt sie ganz andere Items, als wenn man die hypothetischen Motive für eine umgehende Kündigung wissen will.

Die Autorin interpretiert diese Diskrepanz dahingehend, dass sie annimmt, dass es sich bei den Kündigungsabsichten vieler Lehrpersonen um „Langzeitabsichten“ handelt, d.h. sie machen sich generell Gedanken darüber, wie lange sie diesen Beruf noch ausüben wollen und welche Alternativen evtl. in Frage kommen. Die Gründe erscheinen eher zweitrangig.

Ob und wann es aber zu einer tatsächlichen Kündigung kommen wird, ist nach Meinung der Autorin anhand der Kündigungsabsichten sehr schwer zu prognostizieren. Aufschlussreicher sind da die Äusserungen der Befragten zu den hypothetischen Gründen für eine umgehende Kündigung. Es scheint klar zu sein: Voraussetzung für den Verbleib im Lehrberuf ist für die Interviewten die Freude/allgemeine Zufriedenheit an der Lehrtätigkeit. Wenn die Vorteile für die Betroffenen nicht mehr überwiegen, sind sie gewillt, ihre Konsequenzen zu ziehen. Auch wenn es um die eigene Gesundheit geht, scheinen die Befragten keine Kompromisse eingehen zu wollen.

4.10 Einfluss von Persönlichkeit und Emotionen auf Berufswechsel und Kündigungsabsichten

„Ausgestiegene und berufstreue Lehrkräfte beschreiben ihre Persönlichkeiten und die erlebten Emotionen identisch.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

In Kap. 2.3.7 zeigt die vorliegende Studie auf, dass die Arbeitseemotionen einen vernachlässigten Aspekt in der Arbeitszufriedenheitsforschung darstellen. Auf eine subjektiven Erlebnisbewertung – und die Arbeitszufriedenheit ist nichts anderes als die subjektive Einschätzung der eigenen Arbeitssituation – haben sie aber einen nicht zu unterschätzenden Einfluss, auch wenn noch keine derartigen Forschungsergebnisse vorliegen.

Die Frage die sich die Autorin im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung gestellt hat ist die: Haben Persönlichkeit und Emotionen auch einen Einfluss auf Berufswechsel und Kündigung? Stimmt die Annahme, dass sich die ausgestiegenen von den berufstreuen Lehrpersonen in der Persönlichkeit unterscheiden und andere Emotionen erleben? Auch diese häufige Vermutung kann durch die vorliegende Untersuchung widerlegt werden: Ausgestiegene und berufstreue Lehrkräfte beschreiben ihre Persönlichkeiten und die erlebten Emotionen praktisch identisch.

Ein interessanter Unterschied lässt sich dennoch ausmachen: Die Hälfte der ausgestiegenen Lehrpersonen bezeichnet sich als risikofreudig. Bei den berufstreuen Lehrenden sind dies nur zwei Personen. Nicht überraschend ist die Tatsache, dass die Befragten ihre Persönlichkeiten ausschliesslich mit positiv assoziierten Adjektiven beschreiben, wie „sozial“, „offen“, „problemlösungsorientiert“, „optimistisch“.

Erstaunlich ist, dass sich über die Hälfte aller Befragten als „humorvoll“ bezeichnet haben (am meisten Nennungen überhaupt!). Dies scheint zu zeigen, dass es für die Lehrpersonen wichtig ist, auch einmal über etwas lachen zu können und nicht alles so verkrampft und ernst nehmen zu müssen. Die positiven Emotionen wie „Freude“, „Glück“ und „Zuversicht“ überwiegen bei beiden Untersuchungsgruppen ganz klar. Für den grössten Teil ist es aber auch selbstverständlich, dass Enttäuschungen vorkommen und dazugehören. Nur eine berufstreue Lehrperson gab an, auch von Traurigkeit begleitet zu werden und eine ausgestiegene Lehrkraft hatte Angst, den Anforderungen nicht zu genügen. Ein grosser Teil der ausgestiegenen Lehrpersonen ist sicher, dass ihre Persönlichkeit und die erlebten Emotionen einen Einfluss auf den Berufswechsel hatten, vor allem auch in dem Sinn, dass sie keine Angst vor Veränderungen gehabt hätten. Auch die berufstreuen Lehrkräfte sind der Meinung, dass Persönlichkeit und Emotionen Einfluss auf die Kündigungsgedanken nehmen.

Die vorliegende Studie zeigt auf, dass Persönlichkeit und Emotionen einerseits die Arbeitszufriedenheit, aber auch den Entscheid für einen Berufswechsel und die Kündigungsabsichten beeinflussen. Welche spezifischen Emotionen das aber sind, in welchem Mass und in welcher Kombination sie Einfluss nehmen, ist forschungstechnisch sehr schwer zu erheben. Klar ist für die Autorin der vorliegenden Untersuchung aber, dass der Persönlichkeit und den erlebten Emotionen der Lehrkräfte vermehrt Bedeutung geschenkt werden muss.

4.11 Schulleitung als Schlüsselfigur

„Schulleitungen spielen in Zukunft eine ganz entscheidende Rolle.“ (Zitat aus der vorliegenden Studie)

Wie eingangs beschrieben, sehen sich Schulen Anforderungen einer sich schnell wandelnden Gesellschaft gegenüber. Die Werte sind im Gleichschritt mit der Individualisierung, der Multikulturalität und der Globalisierung pluralistisch geworden und Erziehungsarbeit wird fortan mit Erfolgsdruck verbunden. Dieser Herausforderung kann sich eine ausschliesslich zentrale staatliche Steuerung nicht mehr stellen, sondern es muss möglich werden, auf die Bedürfnisse der individuellen Schule einzugehen. Diese Selbständigkeit der Schule kann aber nicht reine Autonomie bedeuten – denn die wird es niemals geben.

Das Ziel muss eine möglichst weit reichende Selbstverantwortung von Schule, d.h. Verlässlichkeit, Planungssicherheit und Sicherung von Ergebnissen sein. Die Schule lässt sich als Organisation betrachten, in der verschiedene Beteiligte und Bereiche eng miteinander verbunden sind: Schüler, Lehrkräfte, Ziele, Aufgaben, Mittel, Strukturen, Behörden. Die Führung besteht darin, die individuellen Prozesse unter Berücksichtigung dieser Verknüpfungen zu lenken. Die vorliegende Studie hat aufgezeigt, dass die Führung und Organisation, bzw. die Schulleitung – nicht die alleinige – aber eine entscheidende Rolle einnimmt, was die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen betrifft, aber auch bezüglich Kündigungsabsichten und Berufsausstieg. „Professionelle“ Schulleitungen existieren zwar in den meisten Kantonen auf dem Papier, funktionieren aber noch lange nicht überall wie eine Organisationsführung der Schule. Ihre Stellung muss nach Meinung der Autorin so ausgebaut werden, dass sie die einzelnen Lehrkräfte wirkungsvoll führen können.

Wo entsteht für die Schule als Organisation Entwicklungsbedarf (GROSSMANN 2001, 24-36)?

- *Widerspruch zwischen Profession und Organisation bearbeiten*

Lehrpersonen müssen ihre Arbeit verstärkt auf die eigene Schuleinheit beziehen und deren Entwicklung im Auge behalten. Dazu ist nötig, dass sie positiv erfahren, wie und wie stark die Entwicklung der Organisation die Qualität ihrer Arbeit beeinflusst.

- *Autonome Einheit stärken, Gesamtorganisation entwickeln*

Diese Forderung ist scheinbar paradox: Es gilt, Lehrpersonen in ihrer Autonomie zu stärken und gleichzeitig die Integration und die Entwicklung der Gesamtorganisation voranzubringen.

- *Schulqualität sichern und optimieren*

Um die Prozesse rund um das Kerngeschäft „Unterricht“ zu optimieren, ist die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen sowie zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Fachleuten der schulischen Unterstützungsdienste unabdingbar.

- *Kapazität für Selbststeuerung erhöhen*

Die Ressourcen, die heute für die Steuerung und Selbstorganisation der Einzelschule zur Verfügung stehen, sind zu gering. Gegenwärtig steht eine wesentliche Veränderung der Identität und Kultur der Schule an, die einerseits Ressourcen bindet, andererseits die Zusammenarbeit mit dem Verwaltungskontext nötig macht.

- *„Kundenbedürfnisse“ stärker beachten*

Namentlich Schüler und Eltern sind – bei aller Vorsicht im Umgang mit diesem Begriff – vermehrt als „Kundinnen und Kunden“ wahrzunehmen und ihre Erwartungen entgegenzunehmen.

Letztlich übernimmt die Schulleitung als zentrale Führungskraft der Organisation Schule die Verantwortung für das Gelingen des oben beschriebenen Prozesses und stellt deshalb eine Schlüsselfigur dar. Die Schulleitung ist in ihrer Fähigkeit, das Schulmanagement zu meistern, unbedingt zu stärken, was bei grösseren Schulen zu spezialisierten Funktionen für Leitungspersonen führt.

Die Bedeutung des Leitens in Schulentwicklungsprozessen ist durch empirische Untersuchungen belegt (BONSEN et al. 2002, 317ff.). Ein Forschungsteam des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung wollte wissen, welche Verhaltensweisen und Merkmale von Schulleitungspersonen besonders für die Entwicklung schulischer Qualität verantwortlich sind. Zu diesem Zweck wurden Lehrkräfte, Eltern sowie die Schülerschaft von insgesamt dreissig Schulen befragt. Dabei wurde zwischen „guten“ und „verbesserungswürdigen“ Schulen unterschieden. Um die Einordnung der untersuchten Schulen in diese beiden Kategorien vornehmen zu können, verwendeten die Wissenschaftler u.a. Kriterien wie Fördern und Differenzieren im Unterricht, Zusammenarbeit im Kollegium, Elternbeteiligung, Förder- und Integrationskompetenz von Lehrkräften und Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Mitglieder von Schulleitungen an „guten“ Schulen waren ihrem Kolleginnen und Kollegen an „verbesserungswürdigen“ Schulen vor allem in den folgenden drei Belangen überlegen:

1. Zielgerichtete Führung, d.h. die Schulleitung arbeitet an der Entwicklung von langfristigen Zielen für die Schule, spricht in Konferenzen darüber und sorgt dafür, dass diese Ziele eindeutig interpretiert werden.
2. Innovationsförderung, d.h. die Schulleitung fördert Ideen und Anregungen, die das Leben in der Schule vielseitiger gestalten helfen, sie ermutigt Lehrkräfte selbst neue Ideen einzubringen und sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen, um Anregungen für Verbesserung der Schule zu erhalten.
3. Organisationskompetenz, d.h. die Schulleitung verliert auch in kritischen Situationen nicht den Überblick, schiebt wichtige Entscheidungen nicht hinaus und versteht es, Probleme zu antizipieren und durch sachgerechte Entscheidungen zu entschärfen.

Die Studie zeigt damit zwar, wie wichtig es für Schulleitungspersonen ist, dass sie sich um einen reibungslosen Ablauf des Schulbetriebs kümmern. Das allein reicht aber noch nicht aus. Darüber hinaus belegt die Studie nämlich die zentrale Bedeutung einer Führungsarbeit, die sich insbesondere mit den Zielen einer Schule beschäftigt.

Untersucht wurde auch, welchen Einfluss Schulleitungsmitglieder eigentlich auf den Unterricht des Kollegiums haben. Dabei zeigt sich, dass Schulleitungen vor allem über die Förderung von Lehrerkooperation Einfluss nehmen, so dass nach Auffassung der Dortmunder Wissenschaftler die Teamentwicklung und die Kooperation Bereiche sind, an denen es sich für Schulleitungsmitglieder vor allem lohnt zu arbeiten.

Dass Schulleiterinnen und Schulleiter an den Aufgaben der „neuen“ Schulleitung auch Gefallen finden, belegen die Ergebnisse der Studie von MILLER (2001), in der für die Grundschule u.a. Beliebtheit der zwölf wichtigsten Schulleitungsaufgaben untersucht wurde. Auf Platz eins rangiert die Unterstützung und Beratung von Lehrkräften und bereits auf Platz vier folgt die Förderung von Innovationen. Demgegenüber liegen Aspekte der Schulverwaltung sowie Haushalts- und Finanzfragen in der Beliebtheit ganz hinten.

4.11.1 Schulleitung als Unterstützung

LITREL et al. (1994) haben die Auswirkungen des Ausmasses und der Qualität der Unterstützung von Lehrpersonen (aus Primar- und Sekundarschule) durch ihre Vorgesetzten untersucht („principal support“). Die Untersuchung stützt sich auf die Antworten von 1`226 Lehrkräften. Principal support ist ein multidimensionales Konzept, das einen Reigen von Verhaltensweisen der Person, welche die Unterstützung gewährt, einschliesst:

- „Emotional support“: Den Lehrkräften wird gezeigt, dass sie geschätzt werden, an ihrer Arbeit wird Interesse gezeigt, ihre Meinungen werden ernst genommen.
- „Instrumental support“: Direkte Hilfe für berufsbezogene Aufgaben (z.B. Ausstattung mit Materialien, Einräumen von ausreichender Zeit).
- „Informational support“: Lehrkräfte werden mit den für ihre Tätigkeit notwendigen Informationen versorgt, aber mit für sie hilfreichen Informationen, welche z.B. der Verbesserung der Arbeit im Unterricht dienen.
- „Appraisal support“: Auseinandersetzung und Bewertung der Tätigkeit der Lehrpersonen, z.B. häufige und konstruktive Rückmeldungen.

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

LITREL et al. sind im Weiteren den Auswirkungen der wahrgenommenen Unterstützung und dem „Wohlbefinden“ nachgegangen: Wohlbefinden wurde über die folgenden fünf Variablen operationalisiert: Berufsstress, körperliche Gesundheit, Berufszufriedenheit, school commitment und Verbleibenswahrscheinlichkeit. Die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Unterstützung – so das Ergebnis einer Regressionsanalyse – stellte sich als bester Prädiktor der Arbeitszufriedenheit heraus. In der Regressionsanalyse wurden als mögliche Prädiktoren je der Gesamtwert der vier Dimensionen (emotional, instrumental, informational und appraisal support) eingesetzt.

Regressionsanalysen wurden auch einzeln gerechnet. Das Ausmass der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung ist in der Lage, einen Beitrag zur Aufklärung der drei Kriteriumsvariablen Arbeitszufriedenheit, school commitment und körperliche Gesundheit zu leisten. Das Ausmass der wahrgenommenen instrumentalen Unterstüt-

zung deckt für school commitment Varianz auf, informationsbezogene Unterstützung für Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit.

Als Fazit kann zur Untersuchung von LITREL festgehalten werden: Die Schulleitung die Lehrkräften emotionale und informationelle Unterstützung gewährt, weiss Lehrkräfte in ihren Reihen, die mit ihrer Arbeit zufriedener sind als Lehrkräfte, denen weniger Unterstützung zu Teil wird. Emotionale und informationelle Unterstützung sind die beiden besten Prädiktoren für school commitment, das wiederum einen Prädiktor für Fluktuationsverhalten darstellt. Lehrkräfte, die über mehr emotionale Unterstützung berichteten, sind vergleichsweise weniger durch gesundheitliche Probleme beeinträchtigt. Diejenigen Lehrkräfte bewerten die Unterstützung durch die Schulleitung positiver, die in ihrer Schule ein gutes Kollegium und optimistische Grundeinstellung wahrnehmen. Das tun sie weit mehr als Individuen in einer auf Konkurrenz und Konfrontation aufgebauten Arbeitswelt.

Diese Ausführungen zeigen auf, dass Führung/Leitung nicht nur aus „Kontrolle“, „Aufsicht“ und „Inspektion“ besteht, wie dies von vielen Lehrpersonen noch immer befürchtet wird. Eine gute Führungskraft bietet Unterstützung und Fördermassnahmen an, wo immer es als nötig erscheint (innerhalb oder auch ausserhalb des Unterrichts). Angesichts dieser Tatsache kann eine professionelle Schulleitung für die Lehrpersonen eine enorme Entlastung bedeuten.

4.11.2 Schulleitung auf der Suche nach der professionellen Rolle

Die vorliegende Studie kommt zum Schluss, dass das heutige Berufsbild einer Lehrkraft immer noch wenig Anreize und Perspektiven für die Weiterentwicklung bietet, dass Lehrpersonen aus diesem Grund unzufrieden werden können und aus dem Beruf aussteigen. „Überall, wo Massenkündigungen eingegangen sind, gab es Streit mit der neuen Schulleitung.“⁴¹ Die Autorin der vorliegenden Studie ist überzeugt, dass Öffentlichkeit, Behörden und Politik nicht nur viel von den Lehrkräften erwarten dürfen, sondern auch entsprechende Perspektiven für Entwicklung, Weiterbildung und Professionalisierung schaffen müssen. Diese müssen entsprechend initiiert, unterstützt, finanziert und belohnt werden. Gerade auch angesichts der Problematik, dass kaum mehr männliche Lehrkräfte auf den unteren Stufen der Primarschule unterrichten, ist dies von zentraler Bedeutung. Eine neu definierte Schulleitung – und zwar nicht nur auf dem Papier – kann hier eine Schlüsselrolle spielen.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass es kein Zufall sein kann, dass in den neuen Schulentwicklungsprojekten die Neuorganisation der Schulmanagements eine grundlegende Rolle spielt. Seit den 90er-Jahren werden Erkenntnisse aus der Schulforschung – z.B. dass Schulqualität sich dort günstig entwickelt, wo Einzelschulen ihre Freiräume selbstverantwortlich und im Team nutzen und gestalten – praktisch ernst genommen. Entsprechend werden die notwendigen Instrumente der Nutzung und Gestaltung bestehender und neu hinzugekommener Autonomieräume erarbeitet und eingesetzt. Die Neuorganisation der Schulleitung ist nur schon im Hinblick darauf erforderlich, dass Schulen ein eigenständiges Profil zu erlangen haben, das mit dem Umfeld abgestimmt ist und in der Umsetzung des Rahmenlehrplans autonom, aber auch selber verantwortlich sind. Dieser Prozess muss von einer professionellen Person überwacht und evaluiert werden.

Es herrscht heute im Kanton Bern Konsens darüber, dass den Schulen Teilautonomie zugestanden werden soll, damit diese ihren Auftrag gezielt umsetzen, die Qualitätssicherung selber betreiben, für sich passende Lösungen ausarbeiten und dann rasch umsetzen können. Das erneuerte Lehranstattungsgesetz des Kantons Bern LAG⁴² umschreibt in Artikel 17 den Berufsauftrag der Lehrperson mit a) Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten, b) Mitarbeit bei Unterrichts, Schul- und Qualitätsentwicklung, c) Zusammenarbeit, d) Weiterbildung. Es wird die Forderung an die Schulen formuliert, ausgehend von verlässlichen Rahmenbedingungen ein eigenes Profil zu bilden (vgl. Kap. 2.1.1).

Diese erweiterten, aber unbestrittenen, Aufgabenbereiche haben Folgen für die Organisation der Schulaufsicht, deren Dezentralisierung angestrebt wird. Das Bedürfnis nach Gestaltungsspielraum einer Schule verlangt nach einer koordinierenden und leitenden Stelle vor Ort. Im Kanton Bern sind die Schritte in Richtung der „geleiteten Schule“ mit dem Volksschulgesetz von 1993 in die Praxis umgesetzt worden. 1994 wurde die Schulleitungsausbildung eingeführt.

Der Kern in der Schulleitungsaufgabe besteht in der Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung und diese wiederum umfasst eine ganze Palette von Teilaufgaben wie Personalentwicklung, Teamentwicklung, Planung der organisatorisch-administrativen Abläufe und Aufrechterhaltung des pädagogischen Diskurses im Kollegium.

⁴¹ Vgl. Im Brennpunkt: Massenexodus aus den Lehrerzimmern. Sonntags Zeitung 28. April 2008

⁴² Vgl. Gesetz vom 20. Januar 1993 über die Anstellung der Lehrkräfte des Kantons Bern

Die Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte des Kantons Bern (LAV)⁴³ regelt die Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitung in Art. 89:

Die Schulleitung ist verantwortlich für die Leitung der Schule oder des Kindergartens. Diese umfasst insbesondere

- a die Personalführung
- b die pädagogische Leitung
- c die Qualitätsentwicklung und -evaluation
- d die Organisation und Administration
- e die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit

Die Aufgabenbereiche die sich für die Schulleitung aus diesem Artikel ergeben, können folgendermassen umschrieben werden:

➤ **Bereich Pädagogik**

Die Schulleitung ist verantwortlich für die Schul- und Qualitätsentwicklung.

Sie berät und führt die Lehrkräfte in fachlicher und pädagogischer Hinsicht.

Sie ist verantwortlich für die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

➤ **Bereich Personal**

Die Schulleitung erlässt Pflichtenhefte, soweit nicht die Schulkommission zuständig ist.

Sie ist verantwortlich für die Personalplanung und den Personaleinsatz.

Sie arbeitet mit am Anstellungsverfahren für neue Lehrkräfte.

➤ **Bereich Administration und Organisation**

Die Schulleitung ist verantwortlich für Planung und den Einsatz der Ressourcen.

Sie ist zuständig für die Schulorganisation (Klassen- und Gruppenorganisation) und für die Schuladministration.

Sie ist zuständiges Organ für Dispensionsentscheide.

Sie ist verantwortlich für die Organisation der Klassen und des Spezialunterrichtes.

Sie ist verantwortlich für die ordnungsgemässe Aufbewahrung der Akten.

Sie plant und setzt die Aufbau- und Ablauforganisation um.

Sie regelt die ausserschulische Benutzung der Schulanlage.

Sie ist verantwortlich für die Unterrichtsorganisation und den Stundenplan.

Sie beantragt der Anstellungsbehörde die Aufnahme- und Promotionsentscheide.

⁴³ Vgl. Verordnung vom 28. März 2007 über die Anstellung der Lehrkräfte des Kantons Bern (LAV)

➤ **Bereich Finanzen**

Die Schulleitung ist verantwortlich für die Ressourcenplanung.

Sie erstellt den Budgetplan und ist verantwortlich für die Ausgabenkontrolle.

➤ **Bereich Kommunikation**

Die Schulleitung ist verantwortlich für die Information der Eltern, Schüler und Behörden.

Sie sorgt für eine geeignete interne Kommunikation.

Sie arbeitet mit Eltern und Ausbildungspartnern zusammen.

Sie arbeitet mit den Behörden zusammen.

➤ **Bereich Beschwerden, Verweise, Rekurse**

Die Schulleitung beantragt der Anstellungsbehörde vorzeitige Schuleintritte und Rückstellungen.

Sie beantragt der Anstellungsbehörde Disziplinar massnahmen gegenüber Schülerinnen und Schülern.

Sie beantragt der Anstellungsbehörde die Einreichung von Strafanzeigen.

➤ **Projekte/Sonderaufgaben**

Mitarbeit in Ausschüssen/Gremien/Arbeitsgruppen, Zusammenarbeit mit anderen Stellen.

Die Position der Schulleitung innerhalb des Kollegiums beinhaltet sowohl gleichgestellt - wie auch vorgesetzt - sein. Es wird als wünschenswert angesehen, dass die Lehrperson neben ihrer Tätigkeit als Schulleitung auch noch unterrichtet. Obwohl – vor allem aus Kreisen der Schulen selbst – immer wieder behauptet wird, die Schule hätte auch wirklich gar nichts mit einem Unternehmen gemeinsam, lässt das Vokabular das bezüglich Schulleitung, Führung und Organisation der Schulen verwendet wird, anderes vermuten. Das Institut für Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern bietet Kurse zur „Kader- und Systementwicklung“ an. Da ist von „Leadership“, „Management“, von „Potential und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden“ und von „Mitarbeitergesprächen“ die Rede⁴⁴. Durch dieses Vokabular wird deutlich, dass die Schule zunehmend als „Bildungsunternehmen“ betrachtet wird.

Zumindest zeigt es die zunehmende Einsicht, dass sich Schulen zwar sicherlich nicht in allen Punkten mit privaten, wettbewerbsausgesetzten Unternehmungen vergleichen lassen, dass diese aber – und dies ist der entscheidende Punkt – in der Organisationsentwicklung sehr viel weiter fortgeschritten sind und Erkenntnisse bereitstellen, von welchen auch die Schule profitieren kann. Unbestritten ist auf jeden Fall, dass für den

⁴⁴ Vgl. Kursangebot Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Bern

Erfolg einer Schule auch ihre Organisation eine Rolle spielt und es sich bei der Schulleitertätigkeit um Management- und Führungsaufgaben handelt.

In diesem Zusammenhang lässt sich auch eine Erklärung finden, wieso Schulleitungen Grund zur Unzufriedenheit bei Lehrkräften darstellen können. Die vorliegende Untersuchung kommt zum Schluss, dass diese spezifische Unzufriedenheit mit der Schulleitung eine Rolle spielen kann, wenn es um den Berufsausstieg von Lehrpersonen geht. Zu diesem Schluss kommt auch die Sonntagszeitung: „Überall, wo Massenkündigungen eingegangen sind, gab es Streit mit der neuen Schulleitung“.⁴⁵

OELKERS (2006, 2) umschreibt die Problematik sehr zutreffend: „Vielleicht erklärt die Furcht davor, sich in die Karten sehen zu lassen, die Stellung und Aufgabenstruktur der Schulleitung. Mindestens ist auffällig, dass sie diffus und eigentlich paradox ist, so als sollte sie gar nicht funktionieren.“

- Ist eine Schulleitung nach einem Zertifikatslehrgang, der gerade einmal 30 Tage dauert befähigt, einen neuen Beruf mit unzähligen, hoch komplexen, zeitraubenden und anspruchsvollsten Aufgaben in den verschiedensten Bereichen wie Personalführung, Entwicklung und Organisation, Evaluation, Administration, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zu erlernen?

Es gibt im Kanton Bern immer noch Lehrpersonen (wenn auch immer weniger), die das Amt der Schulleitung ausüben, ohne jegliche Ausbildung was Führungsaufgaben und Personalentwicklung angeht.

- Kann die Schulleitung ein Kollegium leiten, dem sie gleichzeitig angehört?

Einer der wichtigsten Führungsgrundsätze ist damit verletzt: Eine Führung kennzeichnet sich dadurch aus, dass sie sich auf einer anderen hierarchischen Stufe befindet als die Geführten, weil sie befugt ist, gewissen Entscheidungen zu treffen. Daran ändert sich auch nichts, wenn ein kooperativer Führungsstil angestrebt wird. Die Führungsliteratur spricht von einer „asymmetrischen Beziehung“, d.h. sowohl beim Vorgesetzten als auch beim Mitarbeitenden kommt immer das Wissen um die bestehenden Rangunterschiede hinzu. Auch die Doppelbelastung beider Aufgabenbereiche stellt ein Problem dar. Wie und wann soll eine Schulleitung die anspruchsvollen Aufgaben wahrnehmen, wenn sie bloss ein paar Entlastungslektionen erhält?

- Kann die Schulleitung die volle Verantwortung für die Personalführung übernehmen, wenn nicht garantiert ist, dass sie bei den wichtigsten Fragen der Personalführung, wie bei der Anstellung von Lehrkräften oder bei der Auflösung eines Anstellungsverhältnisses, autonom entscheiden kann?

Im Kanton Bern kann nach LAG Art. 7, die Schulleitung zwar als Anstellungsbehörde fungieren, aber nur, wenn die Gemeinde diese Zuständigkeit durch Erlass der Schulleitung überträgt. Bis anhin haben nur wenig Gemeinden davon Gebrauch gemacht d.h., es ist weiterhin so, dass die Schulleitung nicht autonom entscheiden kann. Auch die Auflösung der Anstellungsverhältnisse liegt in der Kompetenz der Anstellungsbehörde⁴⁶, bzw. es liegt in den meisten Gemeinden nicht in der Kompetenz der Schulleitung, Lehrkräften aus triftigen Gründen zu kündigen.

Eine Schulleitung, die mehr ist als die blosser Übernahme von Sprachspielen aus der Betriebsökonomie, umfasst nach OELKERS (2006, 14) sechs Tätigkeitsbereiche:

⁴⁵ Vgl. „Im Brennpunkt: Massenexodus aus den Lehrerzimmern.“ Sonntagszeitung von 28. April 2008

⁴⁶ Vgl. LAG, Art. 10

- „Schulleitungen leiten und organisieren die Schulentwicklung, wobei insbesondere auf die Entwicklung von schulspezifischen Lern- und Verhaltensprogrammen abgezielt wird.
- Sie sind aufgrund der Abschätzung des Bedarfs der Schule zuständig für Personalentwicklung und Personalbeurteilung. Dabei sind verbindliche Verfahren und Zuständigkeiten auszuarbeiten.
- Sie bestimmen mit Hilfe von internen und externen Evaluationen die je erreichte Qualität. Die internen Evaluationen umfassen auch Befragungen von Schülern, Eltern und Ehemaligen.
- Sie legen zusammen mit der Behörde die Entwicklungsziele fest und stimmen sie mit Kollegium, Elternschaft und Schülern ab.
- Sie sorgen für höchstmögliche Transparenz sowohl der Leistungsanforderungen als auch der Beurteilungsverfahren einschliesslich der Notengebung.
- Sie koordinieren und beaufsichtigen alle schulischen Massnahmen zur Förderung und Beratung der Schüler.“

4.11.3 Schulleitung als Personalentwickler

Der Autorin der vorliegenden Studie ist klar, dass oben beschriebene Entwicklung ein Prozess darstellt, der jede Schule für sich durchschreiten muss und der nicht von heute auf morgen passiert. Die Lehrpersonen sind die zentralen „Player“ der Schulentwicklung. Die Personalentwicklung wird darum zum zentralen Element. Personalentwicklung wird so gesehen wichtigste Investition in die Qualitätsentwicklung einer Schule. Motivierete und qualifizierte Lehrpersonen bilden die Basis für eine erfolgreich lernende Organisation.

Die Planung des Personalbedarfs, die Gewinnung der geeigneten Lehrkräfte, die Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen der angestellten Personen dürfen nicht mehr dem Zufall überlassen werden, sondern sie bedürfen eines stringenten Konzepts, denn das lockere und unverbundene Nebeneinander von Ideen und Instrumenten im Personalbereich kann den heutigen Anforderungen nicht genügen. Wie die vorliegende Untersuchung aufzeigen konnte, erwarten die engagierten Lehrkräfte, dass ihnen Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden können – anderenfalls ist nicht auszuschliessen, dass sie diese in einem anderen Berufsfeld suchen, auch wenn eine anspruchsvolle Ausbildung die Voraussetzung darstellt.

Diese Tatsache zeigt auch, dass nicht nur Schüler, sondern auch ihre Lehrpersonen durchaus gefordert und gefördert werden wollen. Die Autorin ist der Meinung, dass nur eine professionelle Schulleitung Dank der Verbindung von Legitimität ihrer Person und ihrer fachlichen Kompetenz in der Lage ist, das Lehrpersonal erfolgreich zu leiten.

Personalmanagement, ausgeführt im Sinne von Gesetz und Verordnung, ist viel mehr als eine Administrationsaufgabe. Als nichts anderes wird es in der Mehrheit der Schulleitungen immer noch begriffen: Gemäss Arbeitsplatzanalyse verwenden die Schulleitungen nur 6% ihrer Arbeitszeit mit Personalfragen, wenden aber 41% für die Administration auf (Fröhlich 2004/2005). Personalführung muss aber nach Meinung der Autorin zu einer integrierten und visions- bzw. zielorientierten Aufgabe der ganzen Schule werden, wenn sich letztlich die Qualität der Schule und Lehrpersonen verbessern sollen.

Dies muss bei allen Massnahmen der Personalführung das Ziel sein, das nicht aus den Augen gelassen werden darf. Alle Personen die an einer Schule arbeiten, sollen deren Leitideen unterstützen. Die zentralen Funktionskonzepte, die im Folgenden erläutert

werden, sind auf das Leitbild auszurichten, miteinander zu integrieren und regelmässig zu evaluieren.

Im Folgenden hat die Autorin der vorliegenden Studie die zentralen Funktionskonzepte nach HILB (2006) erweitert und ergänzt. Sie weist dabei besonders auf die Situation des Kantons Bern hin, wo ihre Untersuchung durchgeführt wurde.

4.11.4 Die Personalgewinnung und Personalabgang

Allgemein lässt sich sagen, dass es im Moment im Kanton Bern weder langfristige Rekrutierungsstrategien gibt, noch Instrumente, um mit der Entwicklung der Lehrkräfte-Alterspyramide zu Rande zu kommen und den sich abzeichnenden Schwierigkeiten mit der Bereitstellung von Nachwuchs für die Unterrichtsberufe zuvorzukommen. Einige Kantone planen immerhin die Schaffung eines Systems vorausschauender Planung in Sachen Lehrpersonalmachwuchs (MÜLLER 2003).

„Das Hauptziel der Personalgewinnung besteht darin, Mit-Unternehmer mit anforderungsgerechter Qualifikation, Motivation und Team-Rolle für eine jeweils leitbildgerecht gestaltete und eingeordnete Position, zur richtigen Zeit am richtigen Ort auszuwählen“ (HILB 2001, 61). Der Begriff „Mit-Unternehmer“ sagt bereits das Wichtigste aus. Es kann nicht darum gehen, Lehrpersonen zu gewinnen, die einfach nur ihren Job machen und ansonsten in Ruhe gelassen werden wollen. Es braucht eine Identifikation mit den transparenten Zielen der Schule und die Bereitschaft, sich für die Erreichung dieser Ziele einzusetzen. Ziele zu setzen macht nur Sinn, wenn deren Erreichungsgrad auch regelmässig überprüft werden.

Die Identifikation mit diesen Zielen bzw. das „school commitment“ (Bindung an die Schule) spielt eine entscheidende Rolle, was Arbeitszufriedenheit und Fluktuationsabsicht angeht (vgl. Kap. 4.11.1). Die Bewerbenden für eine Stelle müssen also genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Dies wiederum bedingt, dass sich die Schule selbst im Klaren ist, wohin sie will und welche Persönlichkeiten mit welchem Potenzial zur Erreichung dieser Ziele förderlich sind. Es kann also nicht darum gehen, eine ausgestiegene Lehrperson durch eine möglichst genaue „Kopie“ zu ersetzen. Warum soll nicht auch eine Lehrperson eine Probezeit überstehen müssen, damit klar ist, ob sich die Erwartungen auf beiden Seiten erfüllen? Eine Überprüfung der Ziele, eine daran angepasste Stellenbeschreibung und ein professionell geführtes Bewerbungsgespräch helfen, die Personalgewinnung zielführend zu gestalten.

Die Berufswechselquote beträgt für Lehrpersonen in den meisten Kantonen 5 bis 11%. Es lässt sich zwar feststellen, dass in einer beträchtlichen Zahl von Kantonen 20 bis 40% der Abgänge auf Lehrpersonen zurückzuführen sind, die dem Beruf nach zwei Jahren schon wieder den Rücken kehren. Allerdings erlaubt die Datenlage aber nicht festzustellen, ob es sich dabei um Personen handelt, die zwischen Gemeinden oder Kantonen wechseln und dabei dem Beruf treu bleiben, oder ob sie den Lehrberuf aufgeben. Dies muss sich ändern, wenn Schulleitung, Schulbehörden und Politik angemessen auf die Personalproblematik von Lehrpersonen Einfluss nehmen wollen. In Form eines professionellen Abgangsgesprächs ist es möglich, die Gründe für eine Kündigung in Erfahrung zu bringen, systematisch festzuhalten und zu analysieren.

4.11.5 Die Personalentwicklung

Obwohl im Kanton Bern ein System der formativen Beurteilung von Lehrpersonal eingeführt wurde, wird keine eigentliche Laufbahnentwicklung damit verbunden. Es existieren kaum ausgearbeitete Pläne, um die Kompetenzen der Lehrpersonen systematisch festzustellen, zu pflegen und weiterzuentwickeln. Positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass die berufliche Zukunft einer Lehrperson im Rahmen des Mitarbeitergesprächs von der Schulleitung zu thematisieren ist⁴⁷. Die Berufsorganisationen der Lehrerschaft verlangen die Vorlage von Leitideen für eine eigentliche Laufbahnplanung von Lehrpersonen. Es gilt, eine gewisse Anzahl von speziellen Funktionen neu einzuführen, um dem Lehrberuf das Image eines Berufs zu nehmen, der keinerlei Entwicklungsmöglichkeiten bzw. Aufstieg ermöglicht.

Dem Thema der Personalentwicklung sind ganze Bücher gewidmet. Der Versuch, hier auf einigen Zeilen die Grundzüge der Personalentwicklung vorzustellen, muss daher bruchstückhaft bleiben. Personalentwicklung, gedacht als – wie es der Begriff schon sagt – Weiterentwicklung der Lehrperson über die Zeitspanne des ganzen Erwerbslebens, ist für eine Organisation, die sich auf einen starken Wandel einstellen muss, von existentieller Bedeutung.

Die Potentiale der Mitarbeitenden sollen mit den Entwicklungsbedürfnissen der Schülerschaft, der Schule und der Gesellschaft bestmöglichst in Einklang gebracht werden. Lehrpersonen sollen die Möglichkeit haben, Dienste anderer Stellen wahrzunehmen, die als Coach, Berater, Mentor oder Promotor agieren können. Weiterentwicklung „on-the-job“ sollte Vorrang haben vor Entwicklung „off-the-job“.

Durch Tätigkeiten die Sinn, Spielraum und nicht zuletzt auch Spass vermitteln, sollen die Lehrenden in der Phase des Fähigkeitszuwachses bleiben, indem rechtzeitig neue Herausforderungen an sie herangetragen werden. Letztlich kann einer Lehrperson eine neue Stelle angeboten werden, etwa bei der Umstrukturierung in der Organisation oder es wird ein neues Tätigkeitsfeld ausserhalb der Schule gesucht (bevor es die Lehrperson ohnehin alleine tut). In Anlehnung an HILB (2006) schlägt die Autorin der vorliegenden Untersuchung als Instrument ein Personalportfolio vor, das Auskunft bezüglich Leistungsstand einer Lehrperson und deren Begabungspotential gibt. Kurz gesagt geht es bei der Personalentwicklung um nichts anderes, als um die individuelle Förderung und Unterstützung des Lehrkräfte-Personals. Warum ist eigentlich Individualisierung nur ein Thema, wenn es um die Schüler geht?

4.11.6 Personalbeurteilung

Die Autorin der vorliegenden Studie befürchtet, dass die Personalbeurteilung der heikelste Punkt der Personalentwicklung für die Lehrkräfte darstellt. Sie, die es gewohnt sind, tagtäglich andere zu beurteilen, sollen nun plötzlich selbst beurteilt werden und über ihre Schwächen und Defizite sprechen - dass es dabei auch um die Anerkennung und Würdigung ihrer Leistungen geht, sind sich viele noch nicht gewohnt. Viele Lehrkräfte sind ausserdem immer noch der Überzeugung, ihre Arbeit könne gar nicht von anderen beurteilt werden. Dies ist nach Meinung der Autorin der vorliegenden Untersuchung einer der Hauptgründe, weshalb einige Lehrkräfte immer noch skeptisch ei-

⁴⁷ Vgl. Leitfaden zur Standortbestimmung und Zielvereinbarung im Rahmen eines Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächs (MAG) für Lehrpersonen, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2007

ner „richtigen“ Führung gegenüber sind. Sie haben noch nicht erkannt – oder bei der eigenen Schulleitung erlebt – dass eine professionelle Führung einen entlastenden, motivierenden und selbstbewusstseinsfördernden Effekt haben kann.

Richtig eingesetzt, wird die Beurteilung zur wichtigsten Informationsgrundlage für eine qualifizierte Analyse des vorhandenen Potentials einer Lehrkraft und kann einen umfassenden Überblick über ihre fachlichen Kenntnisse und persönliche Fähigkeiten liefern. Es geht darum zu überprüfen, ob die Lehrperson den momentanen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes entspricht. Die Einführung einer systematischen Mitarbeiterbeurteilung birgt Chancen, aber auch Risiken in sich. Solange Lehrkräfte ihre Beurteilung als Bedrohung statt als Unterstützung sehen, lohnt sich der erhebliche zeitliche Mehraufwand nicht. Die Beurteilung von Lehrpersonen durch die Schulleitung wird nur erfolgreich sein, wenn die folgenden Anforderungen erfüllt sind:

➤ **Akzeptanz**

Sie ist die wichtigste Erfolgsvoraussetzung. Es ist die wichtige Aufgabe der Schulleitung ihren Lehrpersonen klar zu machen, dass ihnen die Beurteilung einen Nutzen bringt, d.h. ein Antrieb zu Motivation und Leistungssteigerung sein kann. Richtig eingesetzt wird die Mitarbeiterbeurteilung zur wichtigsten Informationsgrundlage für eine qualifizierte Analyse des vorhandenen Potentials der Lehrperson.

➤ **Praktikabilität**

Die Akzeptanz stellt noch keine Garantie für den Erfolg der Mitarbeiterbeurteilung in der Praxis dar. Aufwand und Nutzen müssen in einem vertretbaren Verhältnis zueinander stehen. Für die Praktikabilität müssen folgende Fragen mit „Ja“ beantwortet werden können:

Ist das Verfahren für alle Beteiligten verständlich?

Sind die Beurteilungskriterien eindeutig formuliert, fair und transparent?

Ist die Anwenderfreundlichkeit durch verständliche Instrumente wie Formulare und Beurteilungsbogen sichergestellt?

Ist die Zahl der Beurteilungskriterien auf ein „Muss“ reduziert?

Stimmen das Konzept der Beurteilung und die Hauptzielsetzung überein?

➤ **Schulung**

Dies ist nach Meinung der Autorin der vorliegenden Studie ein zentraler Punkt, dem in der Praxis noch zuwenig Beachtung geschenkt wird. An die Schulleitung als Beurteiler werden hohe Anforderungen gestellt, aus denen sich eine Reihe von Qualifizierungsmassnahmen ableiten. Die Komplexität des Verfahrens bedarf kontinuierlicher Trainingseinheiten, die in der Schulleitungsausbildung und auch danach gegeben sein muss.

Wenn die Lehrpersonen den Nutzen einer professionellen Beurteilung erkannt haben, wie:

- Feedback über die in der Beurteilungsperiode erbrachten Leistungen
- Informationen über die Erwartungen der Schulleitung und evtl. anderen Personen oder Behörden (Schulkommission, Inspektor, Eltern)

- Anerkennung der Leistung durch die Schulleitung
- Fähigkeit zur besseren Selbsteinschätzung
- Steigerung der Selbstsicherheit und des Selbstvertrauens
- Informationen über Stärken und Schwächen
- Chance zur Verbesserung seiner Leistung
- Analyse der Gründe für die Nichterreichung bestimmter Zielsetzungen
- Hilfestellung und Unterstützung zum Ausgleich festgestellter Mängel (vgl. auch Kap. 4.11.1).
- Motivation zu besseren Leistungen bzw. Verhaltensweisen
- Förderung durch gezielte Aus- und Weiterbildungs- und Unterstützungsmassnahmen

werden sie diese auch akzeptieren und sogar zu schätzen lernen.

Die Ergebnisse der bereits erwähnten Arbeitszufriedenheitsstudie des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH 2006) bestätigen diese Annahme angesichts der tiefen Zufriedenheitswerte der Lehrpersonen was ein fachlich hochwertiges Feedback angeht (vgl. Kap. 2.4.2). Die geleitete Schule bestätigt sich als Einflussgrösse für höhere Zufriedenheit durch fachlich hochwertiges Feedback. In der Tendenz steigt die Zufriedenheit an, je weiter die Einführung der geleiteten Schule zurückliegt. Dies lässt sich nach Meinung der Autorin der vorliegenden Studie so interpretieren, dass sich die Lehrpersonen zuerst an die Vorteile einer kritischen Rückmeldung gewöhnen und diese schätzen lernen müssen. Allerdings weisen zahlreiche Kommentare von Befragten darauf hin – und da liegt auch der Knackpunkt – dass die geleitete Schule nicht in jedem Fall auch eine qualifizierte Schulleitung bedeutet, die gezwungenermassen Voraussetzung sein muss, wenn die geleitete Schule funktionieren soll. Dennoch können die Daten der LCH-Studie aufzeigen, dass eine geleitete Schule bzw. ein fachlich hochwertiges Feedback zur besseren Zufriedenheit der Lehrpersonen beiträgt. Allerdings ist auch CHARLES LANDERT⁴⁸ der Meinung, dass sich das Feedbacksystem noch als zu wenig kohärent gelöst erweist. Noch immer sind die Lehrpersonen gezwungen, ihre professionelle Kompetenz selber zu beurteilen (sofern das überhaupt möglich ist). Die Kommentare der Befragten geben ein lebendiges Abbild aus welchen Quellen – z.B. „leuchtende Kinderaugen“ – Bestätigung generiert wird. Lehrpersonen sind aber dringend auf eine Objektivierung angewiesen: Fortschritte in Richtung eines hochwertigen fachlichen Feedbacks in Form von Mitarbeitergesprächen beginnen sich in vielen Kantonen zu etablieren.

Der Kanton Bern hat einen Schritt in die richtige Richtung gemacht, indem er das Jahresmitarbeitergespräch (das mindestens alle zwei Jahre geführt werden muss) in die neue Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) integriert und damit verbindlich geregelt hat⁴⁹. Das Jahresmitarbeitergespräch wird als Führungs- und Qualitätsentwicklungsinstrument verstanden. Mit dem Jahresmitarbeitergespräch werden drei Gesprächsanlässe zusammengefasst:

- Das (formative) Beurteilungsgespräch auf Basis vorangegangenen Zielvereinbarungen
- Das Förder- und Entwicklungsgespräch
- Das Zielvereinbarungsgespräch für das Folgejahr (oder die folgenden zwei Jahre)

⁴⁸ Vgl. Zeitschrift des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), 29.MAI 2007, 6

⁴⁹ Vgl. LAV, Art. 63

Kernpunkte des Jahresmitarbeitergesprächs sind insbesondere:

- a die Reflexion und Würdigung des Berufsauftrages
- b die Arbeitszufriedenheit und der Umgang mit den eigenen Ressourcen
- c Zielvereinbarungen und Weiterbildungsmaßnahmen
- d der zukünftige Beschäftigungsgrad, die allfällige Planung von Urlaub oder des Ruhestandes
- e die Arbeitsbedingungen und das Arbeitsklima an der Schule⁵⁰

Das Ergebnis der Zielüberprüfung sowie die neu vereinbarten Ziele und Massnahmen werden schriftlich festgehalten, von den am Gespräch beteiligten Personen im Sinne der Kenntnissnahme unterzeichnet und im Personaldossier abgelegt.⁵¹

Lehrkräfte, welche die Ergebnisse des Gesprächs für unzutreffend oder unkorrekt betrachten, können innert zehn Tagen nach dem Gespräch eine Überprüfung verlangen. Diese Überprüfung erfolgt im Rahmen einer Aussprache, deren Ergebnis schriftlich festzuhalten ist. Die Überprüfung erfolgt für Lehrkräfte der Volksschule und des Kindergartens durch die Schulkommission. Ist die Lehrkraft mit dem Ergebnis der Überprüfung nicht einverstanden, kann sie zuhänden des Personaldossiers eine schriftliche Erklärung abgeben.⁵²

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern stellt ein Gesprächsformular und einen entsprechenden Leitfaden zur Standortbestimmung und Zielvereinbarung im Rahmen des Jahresmitarbeitergesprächs für Lehrpersonen zur Verfügung. Schulen, die ein anderes Gesprächsformular verwenden, müssen die Bestimmungen sinngemäss umsetzen.

Im Leitfaden werden folgende Ziele des Jahresmitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächs aufgeführt⁵³:

- Fachliche und persönliche Fähigkeiten der Lehrpersonen anerkennen, fördern und weiterentwickeln
- Die Erfüllung des Berufsauftrages reflektieren
- Stärken und Schwächen gemeinsam analysieren
- Ziele, Schwerpunkte und Prioritäten vereinbaren
- Vereinbarte Ziele überprüfen
- Massnahmen für die Weiterentwicklung der Lehrpersonen planen und einleiten, Perspektiven entwickeln.

⁵⁰ Vgl. LAV, Art. 64

⁵¹ Vgl. LAV, Art. 65

⁵² Vgl. LAV, Art. 66

⁵³ Vgl. Leitfaden zur Standortbestimmung und Zielvereinbarung im Rahmen eines Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächs (MAG) für Lehrpersonen, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2007

Das Gesprächsformular enthält folgende Inhalte⁵⁴:

➤ **Befindlichkeit**

Das Gespräch über die Befindlichkeit der Lehrperson dient dem Einstieg in das MAG. Der Lehrperson wird Raum gewährt – ohne Wertung der Schulleitung – über ihre persönliche Situation und ihre Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und des Arbeitsklimas zu sprechen.

➤ **Berufsauftrag**

In diesem Abschnitt erfolgt die Reflexion über die Erfüllung es Berufsauftrags, über das Verhalten sowie über den Umgang mit den eigenen Ressourcen. Die Grundlagen sind der Lehrplan und die Zielsetzungen der Schule. Die verschiedenen Teilbereiche werden im Gesprächsformular präzisiert. Es ist nicht erforderlich, alle im Detail zu kommentieren. Die Lehrperson kann Ergebnisse von Feedbacks Dritter (z.B. von Eltern, Kollegium, Schülern) im Gespräch aufzeigen. Diese sind durch die Schulleitung zu berücksichtigen.

➤ **Güterkriterien für den Unterricht**

Es gibt keinen Unterricht, der „an sich“ gut ist. Die folgenden fachübergreifenden Merkmale sind empirisch abgesicherte Gütekriterien für Unterricht. Die einzelnen Kriterien haben keinen Vorschriftencharakter, und die Gewichtung und Konkretisierung der Kriterien für Unterrichtsqualität hängen vom Unterrichtsfach, von der Stufe und von der Passung ab. Vielmehr sind sie als Ausgangspunkt für einen konstruktiven Dialog mit der Lehrperson zum Kerngeschäft Unterricht gedacht. Folgende Merkmale sind im Leitfaden aufgeführt:

- Fachwissen der Lehrperson
- Klassenführung und Zeitnutzung
- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Vielfältige Motivierung der Schüler
- Strukturiertheit und Klarheit
- Wirkungs- und Kompetenzorientierung an Leitideen und Lehrplan
- Schülerorientierung, Unterstützung
- Förderung des aktiven, selbständigen Lernens
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
- Passung⁵⁵

⁵⁴ Vgl. Standortbestimmung und Zielvereinbarung im Rahmen eines Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächs (MAG) für Lehrpersonen, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2007

⁵⁵ Das Gütemerkmal „Passung“ kann auch als Metaprinzip bezeichnet werden. Passung bedeutet allgemein, auf etwas abgestimmt sein. In Bezug auf das Unterrichten kann unter Passung somit Folgendes verstanden werden: Die Ge-

➤ **Zusammenarbeit als wichtiger Aspekt des beruflichen Alltags**

Lehrpersonen arbeiten mit der Schulleitung zusammen. Zusammenarbeit mit dem Kollegium heisst Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen einer Klasse, gleicher und verschiedener Stufen und Fachrichtungen, mit Lehrpersonen für den Spezialunterricht sowie im ganzen Kollegium. Zusammenarbeit erfolgt auch mit Stellen, welche die Lehrpersonen in Ihrer Arbeit unterstützen (Erziehungsberatung, Schulinspektorat, usw.). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten ergibt sich aus der gemeinsamen Verantwortung. Für die Erfüllung der Aufgaben von Lehrpersonen ist es zudem wichtig, dass die Schulkommission in die Aktivitäten der Schule einbezogen wird.

➤ **Entwicklung der Schulqualität**

Die Qualität der einzelnen Schule wird durch Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit verbessert. Welche Rolle spielt die einzelne Lehrperson bei diesem Prozess?

➤ **Verhalten und Ressourcen**

Das Verhalten und insbesondere der Umgang mit den eigenen Ressourcen stellen einen wichtigen Aspekt in der Reflexion der beruflichen Situation dar.

➤ **Zielüberprüfung**

Schwerpunkt dieses Abschnitts des Gesprächs stellt die Überprüfung der für den vorangehenden Zeitraum definierten Ziele dar. Zielvereinbarungen geben den Lehrpersonen Klarheit über die an sie gestellten Erwartungen. Dadurch erhalten sie den notwendigen Handlungsspielraum bei der Gestaltung der Aufgabenerfüllung und der Vorgehensweise. Ebenfalls zu besprechen ist hierbei, wie weit vereinbarte Massnahmen zur Umsetzung der Ziel – insbesondere auch Weiterbildungs-, Förderungs- und Unterstützungsmassnahmen- umgesetzt worden sind, und welche Wirkungen durch sie erzielt werden konnten.

➤ **Zielvereinbarung**

In der Zielvereinbarung werden zwei bis drei förderorientierte Ziele für die nächste Gesprächsperiode sowie Kriterien, nach welchen der Erreichungsgrad der Ziele beurteilt werden soll, definiert. Massnahmen, welche zur Erreichung der Ziele unternommen werden, sind festzuhalten. Ebenfalls formuliert werden können Wünsche an die Schulleitung hinsichtlich deren Unterstützung bei der Zielerreichung, ebenso Schwierigkeiten, welche bei der Unterstützung der Ziele auftreten können. Richtig formulierte Ziele beschreiben einen Endzustand kurz, klar und konkret. Sie sollen dem SMARTplus-Prinzip entsprechen:

s spezifisch

m	messbar/beobachtbar
a	attraktiv/motivierend
r	realistisch
t	terminiert
plus	positiv formuliert

➤ **Ausblick**

Im Rahmen eines MAG ist auch die berufliche Zukunft einer Lehrperson aus ihrer Sicht sowie aus derjenigen der Schulleitung zu besprechen.

➤ **Rückmeldungen an die Schulleitung**

Führungspersonen sind auf eine direkte Rückmeldung über die eigene Führungsarbeit angewiesen. Es ist für sie wichtig zu wissen, welches Führungsverhalten die Erfüllung des Berufsauftrags einer Lehrperson erleichtert oder erschwert. Ein offenes Gesprächsklima und ein Vertrauensverhältnis stellen optimale Rahmenbedingungen für diesen Gesprächsbestandteil dar.

➤ **Bemerkungen**

In diesem Abschnitt können Bemerkungen, unterschiedliche Auffassungen und Vereinbarungen festgehalten werden.

➤ **Abschluss und Unterschriften**

Die Lehrperson sowie die Schulleitung bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass das Gespräch stattgefunden hat.

In Gesetz und Leitfaden des Kantons Bern wird der Begriff „Mitarbeitergespräch“ in einem engen Sinn verwendet. Es wird damit nur ein ganz bestimmtes, in festem, meist jährlichen Turnus stattfindendes Gespräch bezeichnet. Dies reicht aber bei weitem nicht aus. Wirksam ist nur ein kontinuierlicher Dialog und Austausch, der es jederzeit erlaubt, die berufliche Situation in einem strukturierten Gespräch zu reflektieren und gegebenenfalls Massnahmen daraus abzuleiten. Die Personalführung zählt alle Gespräche zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden, die über die routinemässige Alltagskommunikation hinausgehen, zum Mitarbeitergespräch.

Überträgt man dieses Prinzip auf die Schule, geht es dabei um besondere Anlässe und Themen, welche die Schulleitung und Lehrpersonen veranlassen, sich zusammenzusetzen und ihre Meinung auszutauschen. Durch ein regelmässiges Feedback können Missverständnisse zwischen Schulleitung und Lehrpersonen vermieden werden. Inhalte des Gesprächs sind das gemeinsame Besprechen von Leistungen, Erfolgen und Fehlern, einschliesslich der damit verbundenen Anerkennung und Kritik. Eines der zentralen Merkmale erfolgreicher Schulleitungen ist die Fähigkeit, zielbezogen führen zu können (BONSEN 2002). Damit besteht die grosse Herausforderung der Schulleitung darin, diesen Handlungsbedarf festzustellen, im Gespräch dementsprechende inhaltliche Schwerpunkte/Ziele zu setzen und angemessene Massnahmen zu ergreifen. Je nach Inhalt werden die Mitarbeitergespräche dann auch benannt (Einführungsgespräch, Kritikgespräch, Rückkehr- Fehlzeitengespräch, Disziplinargespräch, Abgangs-

oder Austrittsgespräch, Vorstellungsgespräch). Der Erfolg eines Dialogs hängt nicht nur davon ab, wie er geführt wird, sondern auch wann er geführt wird. Das Selbe gilt für die Implementierung der Massnahmen, die sich aus den Gesprächen ergeben: Ihre Wirksamkeit entscheidet sich nicht nur durch ihre Art, sondern ebenso durch den Zeitpunkt ihrer Verordnung. In diesem Sinne sind Mitarbeitergespräche die wichtigsten Instrumente der Personalführung.

Obwohl der Leitfaden der Erziehungsdirektion wichtige Hinweise beinhaltet, könnte er nach Meinung der Autorin der vorliegenden Studie optimiert werden, indem zusätzlich folgende anspruchsvolle Aspekte der Mitarbeitergespräche/Beurteilung thematisiert werden:

- Grundlagen der Gesprächsführung und Kommunikation:
Welche Kommunikationsregeln sind zu beachten?
- Gesprächsvorbereitung (inhaltlich und organisatorisch)
Was ist zu beachten? (Zeit, Ort, Sitzverhältnisse, benötigte Unterlagen, Gesprächsinhalte- und ziele, usw.)
- Ziele vereinbaren und überprüfen
Sind alle individuellen Ziele auf das Leitbild der Schule abgestimmt?
- Potentialbeurteilung
Welche Kriterien eignen sich zur Potentialermittlung?
- Verschiedene Arten von Mitarbeitergesprächen
Was ist bei den verschiedenen Arten von Mitarbeitergesprächen zu beachten und welche Instrumente eignen sich dafür?
- Beurteilungsfehler
Wann entstehen persönlichkeitsbedingte Beurteilungsfehler bzw. Wahrnehmungsverzerrungen und wie sind sie zu vermeiden?

4.11.7 Personalhonorierung

Gute Lehrpersonen verdienen im Kanton Bern gleich viel wie schlechte. Überdurchschnittlicher Einsatz in der Schule lohnt sich finanziell nicht. Im Gegensatz zu privatrechtlich geführten Organisationen und Verwaltung haben Schulen keine Möglichkeit, auf die Gehaltsklassen-Einstufung, die Anzahl Erfahrungsstufen oder die Sozialleistungen einer Lehrperson Einfluss zu nehmen. Eine lohnwirksame Honorierung ist immer mit der Übernahme zusätzlicher Aufgaben im Rahmen des Schuladministrationspools verbunden.

Beispiele aus anderen Kantonen zeigen, dass das Leistungslohnsystem noch zuwenig durchdacht ist. Frustration macht sich bei den Lehrpersonen vor allem dort breit, wo die lohnwirksame Leistungsbeurteilung zwar theoretisch existiert, aber nicht genügend Geld für eine spürbare Honorierung von guten Leistungen zur Verfügung steht. Nicht zuletzt kostet ein seriöses Leistungslohnsystem auch viel Zeit und Geld. Doch auch die Schule muss das Ziel verfolgen, dass sich Lehrkräfte gerecht honoriert fühlen. Es macht Sinn ein System zu prüfen, das besondere Leistungen von Lehrpersonen entsprechend belohnt. Allerdings stellt sich die Frage, ob man dafür mit etwas Kreativität nicht bessere Instrumente findet, als 50 Franken mehr oder weniger Lohn. So oder so braucht die Schulleitung dafür auf jeden Fall entsprechende Mittel und Führungskompetenzen.

4.11.8 Personalaustritt

Auf dem offiziellen Gesprächsformular „Standortbestimmung und Zielvereinbarung im Rahmen eines Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächs (MAG) für Schulleiterinnen und Schulleiter“ der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wird der Personalaustritt unter Punkt drei Berufsauftrag/Personalführung thematisiert. Von einem verbindlichen Ausstiegs- oder Abgangsgespräch durch die Schulleitung, wenn eine Lehrperson von sich aus gekündigt hat und die Schule verlassen möchte, ist aber nirgendwo die Rede. Das Bewusstsein, dass der Schule dadurch – sofern es sich um eine qualifizierte und engagierte Person handelte⁵⁶ – viel Potential, schulinternes Wissen und Erfahrung verloren geht, fehlt oftmals. Das Ausstiegsgespräch ist ein notwendiges Instrument der Schulleitung, um die Gründe für eine Kündigung in Erfahrung zu bringen und daraus eventuelle Massnahmen abzuleiten.

- Wurden die Erwartungen der Lehrperson an die eigene Stelle nicht erfüllt?
- Hat das Klima oder die Arbeitsbedingungen eine Rolle gespielt?
- Wie wurden die Möglichkeiten zu Aus- und Weiterbildung beurteilt?
- Wie wurde die Führungsarbeit der Schulleitung eingeschätzt?
- Wie hätte die Kündigung verhindert werden können?
- Wie sieht nun die weitere berufliche Zukunft aus?
- Lohnt sich der Versuch, die scheidende Lehrperson noch einmal umzustimmen?
- Vereinbarungen zur weiteren Abwicklung des Ausscheidens

Zu den wichtigsten Spielregeln eines Austrittsgesprächs gehört, dass die kündigende Lehrperson informiert wird, wie ihre Informationen weiterverwendet werden. Es muss sicher sein, dass das Gespräch keine nachteiligen Auswirkungen auf das Zeugnis hat. Am besten wird ein Gesprächsprotokoll erstellt, von dem die Lehrperson eine Kopie erhält.

Auch für Austrittsgespräche muss die Schulleitung auf einen systematischen Leitfaden zurückgreifen können, damit sie den Kündigungsgründen vermehrt Aufmerksamkeit schenken kann. Nur durch eine genaue Analyse können entsprechende Massnahmen ergriffen werden.

4.11.9 Auch professionelle Schulleitungen brauchen Feedback und Unterstützung

Die Autorin der vorliegenden Studie ist der Meinung, dass nur eine professionelle Schulleitung Dank der Verbindung von Legitimität ihrer Person und ihrer fachlichen Kompetenz in der Lage ist, das Lehrpersonal erfolgreich zu leiten. Dadurch kommt - vor allem der Schulkommission, aber auch dem Schulinspektorat – eine andere Rolle zu. Die Autorin denkt dabei an Gremien, die einen Knotenpunkt zwischen Schule und Gemeinde/Kanton aber auch anderen Institutionen und Personen darstellen.

Die meisten heutigen Aufgaben und Befugnisse der Schulkommission sind fragwürdig, wenn man davon ausgeht, dass es sich um ein „Laiengremium“ handelt, das nicht in den Schulalltag integriert ist. Wie soll es z.B. über die Laufbahnentscheide von Schülern entscheiden und sie dem Spezialunterricht zuweisen, wenn es sie gar nicht kennt?

⁵⁶ Wie dies bei den befragten Personen der vorliegenden Untersuchung der Fall war.

Wie soll es die Einhaltung der Unterrichtszeit kontrollieren, wenn es sich einmal im Monat zur Sitzung trifft? Wie soll es geeignete Lehrpersonen einstellen und beurteilen, wenn es die fachlichen Kompetenzen dazu nicht besitzt?

Gemäss der kantonalen Gesetzgebung⁵⁷ unterstehen die Lehrkräfte der Aufsicht der Anstellungsbehörde (in den meisten Gemeinden ist das immer noch die Schulkommision) und für die pädagogischen Belange dem zuständigen Schulinspektorat. Neu müssen diese beiden Gremien aber nicht nur eine Aufsichts-, sondern auch eine Unterstützungsfunktion wahrnehmen. Dies bedeutet, dass sie zusammen mit der Schulleitung ein Team bilden, welches ihre Schule voranbringen und entwickeln will. Es darf nicht sein, dass die Schulleitung eine isolierte Position einnimmt.

Die Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) des Kantons Bern fordert von der Anstellungsbehörde bestimmten Stelle periodisch eine Standortbestimmung in Form eines Mitarbeitergesprächs (MAG)⁵⁸. Kernpunkte des Gesprächs mit Schulleitungen sind die Erfüllung der Aufgaben gemäss Artikel 89 und die in Absatz 2 genannten Inhalte (vgl. Kap. 4.11.2). Auch für das Mitarbeitergespräch mit Schulleitungen, empfiehlt die Erziehungsdirektion das offizielle Gesprächsformular mit entsprechendem Leitfaden. Das MAG führt gemäss Leitfaden eine Vertretung der Anstellungsbehörde (in der Regel die Person, welche das Amt des Schulkommissionspräsidiums bekleidet)⁵⁹. Im Rahmen des MAG werden eine Standortbestimmung und eine Zielvereinbarung vorgenommen. Das MAG für Schulleitungen enthält folgende Elemente:

- Rückblick: Bilanz ziehen, Grad der Zielerreichung feststellen
- Gegenwart: Standortbestimmung
- Ausblick: Ziele vereinbaren, Massnahmen festlegen

Die Standortbestimmung gibt gemäss Leitfaden einen differenzierten Einblick in die Arbeit der Leitungsperson. Dabei bringt die Vertretung der Anstellungsbehörde ihre Aussensicht ein und formuliert klare Erwartungen und Zielsetzungen.

Das MAG hat folgende Funktionen:

- Fachliche und persönliche Fähigkeiten der Schulleitung anerkennen, fördern und weiterentwickeln
- Die Erfüllung des Berufsauftrages reflektieren
- Stärken und Schwächen gemeinsam analysieren
- Ziele, Schwerpunkte und Prioritäten vereinbaren
- Vereinbarte Ziele überprüfen
- Massnahmen für die Weiterentwicklung der Lehrpersonen planen und einleiten, Perspektiven entwickeln
- Rückmeldungen zur Führungstätigkeit entgegennehmen

Gemäss Leitfaden kann die Schulleitung unter Punkt fünf „Neue Ziele und Massnahmen“ Wünsche an die Anstellungsbehörde hinsichtlich ihrer Unterstützung bei der Zielerreichung und Schwierigkeiten, welche bei der Umsetzung der Ziele auftreten können, formulieren.

Wichtig erscheint der Autorin der vorliegenden Studie die Einsicht, dass auch Führungskräfte bzw. Schulleitungen Hilfe und Unterstützung benötigen. Auch sie sind auf

⁵⁷ Vgl. LAG, Art 23

⁵⁸ Vgl. LAV, Art. 63 Abs. 2

⁵⁹ Vgl. Leitfaden zur Standortbestimmung und Zielvereinbarung im Rahmen des Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächs (MAG) für Schulleiterinnen und Schulleiter, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2007

einen kontinuierlichen Dialog/Feedback und fachliche Unterstützung in Form von Trainings, Coachings und Mentorings angewiesen, wenn sie ihre anspruchsvolle Aufgabe erfüllen sollen. Die Aufsichtsbehörden müssen darum besorgt sein, diese Entwicklungsmassnahmen sicherzustellen und ihrerseits die Führungsaufgabe wahrzunehmen.

4.12 Schlussfolgerungen

„Ein Mensch mit einer neuen Idee ist solange ein Spinner, bis sich die Idee bewährt hat.“ (Mark Twain)

Wie Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht handeln, ist von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg ihrer Schüler. Ob diese schnelle oder langsame Fortschritte machen, hohe oder geringe Fachleistungen zeigen, kann zu einem bedeutenden Anteil auf die Kompetenz oder Nicht-Kompetenz ihrer Lehrpersonen zurückgeführt werden.

Es ist zu erwarten, dass professionell geführte Schulen mit einer hohen Autonomie und Verantwortung für die Zielerreichung bessere Leistungen erbringen können. Dies bedingt aber auch eine professionelle Personalentwicklung. Lehrpersonen müssen ihren Qualifikationen und Fähigkeiten entsprechend unterstützt, gefördert und gefordert werden, damit sie optimal handeln können. Private Unternehmen haben längst erkannt, dass dadurch die Arbeitszufriedenheit und die Bindung an die Organisation gestärkt werden.

Im Schulbereich kommt hierfür der Schulleitung die Schlüsselrolle zu. Damit sie diese Herausforderung wahrnehmen kann, müssen aber ihre Aufgaben und Kompetenzen erweitert werden. Der Kanton Bern hat dies erkannt und das Volksschulgesetz, wie auch die Verordnungen darauf abgestimmt.

Die Gemeinden haben innerhalb dieser Teilrevision eine höhere Organisationsautonomie erhalten: Sie sind frei, wie und welchem Organ sie die politische Verantwortung für die Schulen und die personelle Führung der Schulleitungen zuweisen. Einzige kantonale Vorgabe ist die Trennung zwischen der betrieblich-pädagogischen Führung der Schulbetriebe einerseits und der politisch-strategischen Führung des Schulwesens andererseits. So können Aufgaben, welche das Volksschulgesetz für die Schulkommission vorsieht, der Schulleitung zugewiesen werden, soweit diese dadurch keine politisch überwachende Funktion erhält und sie nicht sich selber überwacht. Die Schulkommissionen (oder je nach dem der Gemeinderat) ist zuständig für die Verankerung der Schule in der Gemeinde und die Führung der Schulleitung. Nach Meinung der Autorin der vorliegenden Studie ist es die logische und sinnvolle Konsequenz, die Schulleitung als Anstellungsbehörde einzusetzen. Ansonsten steht der Anspruch einer geleiteten Schule und einer professionellen Schulleitung im Widerspruch zur Realität.

Zu den Strategien einer Stärkung der autonomen Schule vor Ort gehört konsequenterweise auch die Neugestaltung des traditionellen Schulinspektorats, dessen Aufgaben künftig das Controlling umfassen. Ergänzend dazu werden – vor allem zwecks Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz der Einzelschule – Verfahren schulexterner und –interner Evaluation erprobt und eingerichtet.

„Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation“ (SENGE 1996, 171). Lernende Schulen organisieren ihren Entwicklungsprozess auf der Basis des Engagements der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen selbst. Wie in Wirtschaftsunternehmen, sind sie an der Nutzbarmachung des menschlichen Potenzials interessiert.

Die Schule ist als eine eigenständige Organisation zu denken und entsprechend auszustatten. Um ihre Kernexpertise im Bereich des Lernens innerhalb der Gesellschaft zu erhalten bzw. zurück zu gewinnen, ist es notwendig, dass die Schule eine lernende Organisation wird – als Modell und Voraussetzung für eine lernende Gesellschaft. Die Entwicklung, ja Transformation der Schule ist unabdingbar, wenn die Profession der Lehrpersonen in der zunehmend organisationsförmig verfassten Öffentlichkeit den gesellschaftlichen Wandel aktiv mitgestalten will. Der Weg von der „fragmentierten Schule“, die mit ihrer losen Koppelung von Klassen und der wenig ausgebildeten pädagogischen Führung die heutige „Normalschule“ repräsentiert, bis zur lernenden Organisation bzw. „Problemlöseschule“⁶⁰ ist ein weiter Weg. Auch wenn es sich bei dieser sich-selbst-erneuernden Schule um ein Entwicklungsideal handelt, das tatsächlich selten erreicht wird, gibt es für die Schule praktisch keine vergleichbar taugliche Zielalternative.

Es gibt wohl nicht allzu viele private Unternehmen, welche auf einen so guten und vielseitigen Ausbildungsstand, wie den Lehrberuf zurückgreifen können. Die zukunftsweisende Frage muss lauten: Wie kann dieses Potenzial optimal genutzt werden? Das ist nicht geschafft, wenn die Lehrpersonen als Einzelkämpfer ausschliesslich in ihrer Klasse arbeiten, wie dies in den meisten Schulen noch praktiziert wird. Wenn es nicht gelingt, das Wissen der Lehrkräfte zu vernetzen, das Wissen der Schulen zu vernetzen, zu evaluieren, Rückmeldungs-, Anreiz- und Unterstützungssysteme zu schaffen, kann von Lehrpersonen noch so viel erwartet werden, kann Schulen alle Autonomie, Freiräume und Verantwortung gegeben werden und es wird trotzdem nicht funktionieren. Schulen müssen den Lehrpersonen berufliche Perspektiven bieten, wenn sie sie halten wollen. Es gilt, ein offenes Berufsfeld zu schaffen, das Lehrpersonen ermöglicht durch Weiterbildung, Spezialisierung auf bestimmte Problembereiche zuzugehen. Es geht darum, ein differenziertes Berufsbild zu schaffen, wo sich die Lehrpersonen entwickeln können, aber auch bewähren müssen und wo sie nach ihrer Arbeit bewertet werden.

Die Autorin der vorliegenden Studie ist überzeugt, dass für diesen Prozess nur eine professionell ausgebildete Schulleitung die Verantwortung übernehmen kann. Sie ist der Meinung, dass der Schulleiterberuf noch viel selektiver gemacht werden muss als bisher und die hohen Anforderungen vermehrt unterstrichen werden müssen. Nicht nur die Schulleitungen, auch deren Ausbildung muss professionalisiert werden. Etliche Kantone sind aus diesem Grund dabei, ihre Zertifikatsausbildungen zu Nachdiplomstudien und Masterlehrgängen auszubauen⁶¹. Schulleitungsaufgaben können nicht einfach von Lehrpersonen übernommen werden, weder angesichts der Qualifikationen noch der Führungsgrundsätze. Es muss klar und transparent kommuniziert werden, dass es sich um einen anderen Beruf handelt. Eine professionelle Schulleitung muss echte Kompetenzen und Weisungsbefugnisse besitzen und diese auch professionell einzusetzen wissen. Von administrativen Aufgaben muss sie unbedingt entlastet werden.

Die Chancen für Lehrpersonen in der Wirtschaft sind besser, als viele glauben. Pädagogische, soziale und kommunikative Fähigkeiten sind gefragt. Veränderungsprozesse in den Unternehmen, lebenslanges Lernen, Sprachen als Rüstzeug für internationale Märkte – für Lehrkräfte öffnet sich ein weites Feld mit mannigfaltigen Jobmöglichkeiten. Sobald Generalisten mit Sozialkompetenz gesucht werden, sollten Lehrpersonen einen Vorteil haben gegenüber Spezialisten aus kaufmännischen oder ingenieurwissenschaftlichen Richtungen. Die besten Chancen gibt es in den Bereichen Weiterbil-

⁶⁰ Eine Schule, die weitgehend fähig ist, sich selbst zu organisieren und über Strukturen und Verfahren verfügt, um den Veränderungsprozess zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Sie besitzt Personal mit einer Vielzahl von Fähigkeiten, um den erforderlichen Entwicklungsprozess zu bewältigen und sie hat Normen und Werte, die diese Bemühungen untermauern.

⁶¹ Z.B. die Kantone Bern, Solothurn, Basel-Stadt und Luzern

dung, Sprachlehre, Kommunikationstraining, Personalsbereich, Öffentlichkeitsarbeit, Vertrieb und Marketing.⁶² Andererseits ist auch der Lehrberuf, der die individuelle und fachliche Profilierung aktiv ermöglicht, für Fachleute aus anderen berufen attraktiv. Die verschiedenen Formen des Auf- und Quersteigens, des Zu- und Umsteigens, des Nebeneinanders von Berufen und der Teilzeitarbeit sollen den Lehrberuf zu einem mobilen und attraktiven Beruf machen. Allerdings: Wichtig sind auch Lehrpersonen, die bleiben und für die pädagogische Kontinuität sorgen. Ihre Stellung muss in besonderer Weise gehoben werden.

Ist es möglich über die Erhebung von Kündigungsgründen zu Massnahmen zu gelangen, welche Lehrkräfte davon abhalten könnten, ihren Beruf aufzugeben? Eine professionelle Schulleitung kann weder verhindern, dass Lehrpersonen aus dem Beruf aussteigen, um eine neue Herausforderung oder Chance ausserhalb der „Schulwelt“ anzunehmen, noch die Garantie für den Erfolg einer Schule darstellen. Nach Meinung der Autorin der vorliegenden Studie hat der Lehrberuf aber die Chance, an Attraktivität zu gewinnen, wenn er den Lehrkräften durch eine professionelle Führung und Unterstützung (und zwar innerhalb aber auch ausserhalb des Unterrichts) persönliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen kann. Auch im Zusammenhang mit dem Umgang von Belastungssituationen von Lehrpersonen, nimmt die Schulleitung eine zentrale Bedeutung ein. Eine Studie von ASHFORTH & HUMPHREY (1995) zeigt, dass die Bindung an eine Organisation durch kompetentes und charismatisches Führungsverhalten erzeugt wird. Wenn es Schulleitungen gelingt, Visionen zu erzeugen, die die Lehrkräfte dazu motivieren, sich anspruchsvolle Ziele zu setzen, dann ist die Chance grösser, dass sie sich auch emotional an eine Schule binden. Die dadurch erreichte Arbeitszufriedenheit steht nicht zuletzt als ein Indikator für die Lebensqualität am Arbeitsplatz Schule.

Abschliessend soll noch einmal klargestellt werden: Schulentwicklung bzw. die Entwicklung professioneller Schulleitungen kann nicht durch ein Gesetz befohlen oder „von oben“ delegiert werden, es kann nur versucht werden, den Prozess in Gang zu setzen, damit sich die Lehrpersonen mit der Zeit selbst von den Vorteilen überzeugen können. „Eine der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung verpflichtete Einrichtung kann nur von Mitgliedern getragen werden, die in der Lage sind, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und diese als Verhaltensänderungen in ihr Repertoire aufzunehmen“ (ESSLINGER 2002, 157).

⁶² Vgl. AVIMEDIA - Akos Vida marketing und communications 2007, München

5. Literatur

Achermann E. (2005) Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. Bern. Schulverlag.

Adams J.S. (1963) Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social psychology*, nr. 67, p. 422-462.

Ashforth & Humphrey (1995) Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations*, Vol. 48 pp. 97-125.

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

Baillo J. (1992) Fluktuation bei Computerfachleuten. Eine Längsschnittuntersuchung über die Beziehung zwischen Arbeitssituation und Berufsverläufen. Bern: Lang.

Baillo J. & Semmer N. (1994) Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 152-163.

Baillo J. (1996) Sekretariatsarbeit in der öffentlichen Verwaltung – Stand und Entwicklung. Bern: Schriftreihe des Eidgenössischen Personalamtes, Band 5.

Barth A.-R. (1990) Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Inaugural-Dissertation. Nürnberg: Philosophische Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Barth A.-R. (1992) Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe.

Bättig B./Stauffer M. (2004) Zur Besetzung der Lehrerinnen- und Lehrerstellen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein im Schuljahr 2003/2004 – eine EDK/IDES Erhebung.

Bauer K.O. (2005) Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim: Juventa.

Bauer K.O. (2005) Erziehung zum Glück? Eine von der Schulforschung vergessene Frage. Antrittsvorlesung. Universität Osnabrück (www.karl-oswald-bauer.de).

Bauer K.O./Kanders M. (2000) Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung* Band 11, Weinheim/München, 297-325).

Behling O.; Starke F.A. (1973) The postulates of expectancy theorie. *Academy of Management Journal* 16, 373.

Bieri T. (2002) Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Bieri T. (1997) Lehrerinnen und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau aus der Perspektive der Lehrpersonen. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung.

Blechmann W. (1990) Freizeit als Lebenssinn. Neue Zürcher Zeitung vom 8. April S. 25.

Blömeke S. (2005) Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen: Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung v. 10. Dezember 2003. Berlin: Humboldt-Universität.

Blömeke S./Herzig B./Tulodziecki G. (2005) Gestaltung von Schule. Eine Einführung in die Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böckmann W. (1990) Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten. IO Management Nr. 4, S. 88 ff.

Bonsen M. et al. (2002) Wie wirkt Schulleitung? In: Rolff H. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Weinheim/München: Juventa.

Borer L. (2004) Berufliche Neuorientierung und Standortbestimmung. Ursachen für eine Neuorientierung, Instrumente der Standortbestimmung. Lizentiatsarbeit der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.

Brown A./Campione J.C. (1994) Guided discovery in a community of learners. In: MC GILLY (Hrsg.) Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge.

Bruggemann A., Groskurth P. & Ulrich E. (1975) Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber.

Büssing A. (1985) Arbeitszufriedenheit – ein Artefakt? Forschungsberichte aus dem Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück, 47.

Büssing A. (1991). Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. Fischer, L. (Hrsg.) Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Hogrefe, 85-113.

Canion R. (1990) Spass muss sein. Manager Magazin Nr. 10, S. 300.

Dubs R. (1989) Zur Belastungssituation von Lehrkräften. Eine Pilotstudie mit Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen. In: Dubs R. et. Al. (Hrsg.) Der Kanton St. Gallen und seine Hochschule. St. Gallen: Hochschule St. Gallen, 122-130.

Eckinger L. Warum haben Gesellschaft und Lehrpersonen ein Problem miteinander? Vortrag bei der didacta am 28. Februar 2005 in Stuttgart.

EG-Kommission (1986) Weniger arbeiten oder mehr Geld verdienen? Die Zeit, 31. Oktober.

Engelhardt von G. (1972) Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener Schultypen. Köln: Institut für Sozialpsychologie der Universität.

Esslinger I.: Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt.

Ewald O. (1997) Das Burnout-Syndrom. In: ErgoMed 3, 93-96.

- Fend H.** (1998) Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.
- Festinger L.** (1957) A theory of cognitive dissonance. Evanston: Row & Peterson.
- Fluck F.** (1992) Fluktuation: Eine Folge der Disharmonie zwischen Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen. Dissertation. Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Zürich.
- Forneck H.J. / Schriever F.** (2001) Die individualisierte Profession. Einsichten aus einer Studie über Lehrerarbeitszeiten. Justus-Liebig-Universität Giessen.
- Frijda N.** (1993) Moods, Emotion Episodes and Emotions. Handbook of Emotions. New York, 381-403.
- Fröhlich E. / Kündig H.** (2004/2005) Aufgaben der Schulleitung. Kursunterlagen zum Grundlagenkurs.
- Gehrmann A. & Hübner P.** (1997) Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin. In: H.E Tenorth (Hrsg.) Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim & Basel: Beltz, 375-393 (Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft).
- Gerken G.** (1990) Arbeitszeiten werden immer flexibler. Tages-Anzeiger 29.04 1990.
- Greif S.** (1991) Stress in der Arbeit – Einführung und Grundbegriffe. In: Greif, Bamberg, Semmer (Hrsg.) Psychischer Stress am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe.
- Gross P.** (1991) Ein Betrieb ist kein Aquarium! Die Innere Kündigung aus der Sicht der Sozialwissenschaft. Referat gehalten am 19. März in Zürich.
- Grossmann R.** (2001) Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisation Krankenhaus, Schule, Universität. Wien/NewYork: Springer.
- Grunder H./Bieri T.** (1995) Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Paul Haupt.
- Herrmann U.** (2002) Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz.
- Herzberg F.** (1966) Work and the nature of man. New York: World.
- Herzberg F., Mausner, B.M. & Snyderman, B.B.** (1959). The motivation to work. New York: Wiley.
- Herzog W.; Herzog S.; Brunner A.; Müller H.** (2005) Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarriere von Primarlehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE.
- Herzog W.** (2001) Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., 317-331.
- Hilb M.** (2006) Integriertes Personal-Management: Ziele-Strategien-Instrumente. München: Luchterhand.

Hofacher K. (2007) Bericht „Zukunft Lehrberuf“. Analyse der Veränderungen im Lehrberuf und Konsequenzen zur Stärkung der Lehrberufe. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 27. Juni 2007.

Höhn R. (1983) Die innere Kündigung im Unternehmen. Bad Harzburg.

Homan, G.C. (1968) Elementarformen sozialen Verhaltens. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.

Honnfelder L. (2002) Sittlichkeit/Ethos. In: Düwell M. (Hrsg.) Handbuch Ethik. Stuttgart/Weimar, 491-496.

Hovorit, J. (1989) Service entscheidet. Frankfurt/New York.

Huberman M. (1989) La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Neuchâtel.

Ipfling H./Peez H. (1992) Unterschiede in der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von 1990/91. Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung, 25/26, 22-25.

Klauser W. (2001) Bericht über die Gründe für den Stellenaustritt sowie zu Rückmeldungen der austretenden Lehrpersonen Ende Schuljahr 1999/2000. Erziehungsdirektion des Kantons Appenzell AR, Fachstelle Allgemeine Schulfragen. Herisau.

Kiechl R. (1989) Einflussfaktoren der Fluktuation. Die Unternehmung, Nr. 1, S. 35.

Kramis-Aebischer (1995) Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.

Krampen G. (1978) Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. Psychology und Praxis, 22, 49-57.

Lewin K. (1938) The conceptual representation and the measurement of psychological forces. Durham: Duke University Press.

Littrell P.C./Billingsley B.S. & Cross L.H. (1994) The Effects of Principal Support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School Commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching. Remedial and Special Education, 15, (5), 297-310.

Maslow A.H. (1954/1970) Motivation and Personality. New York: Harper & Row.

Mayring Ph. (2002) Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz

Mayring Ph. (1990) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München.

McGregor D.M. (1970) Der Mensch im Unternehmen. Düsseldorf/Wien: Econ.

Merz J. (1979) Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim und Basel: Beltz.

Mees U. (1991) Die Struktur der Emotionen. Göttingen.

Menz A. (1999) Sicherheit für Mitarbeiter- was ist das? IO Management Zeitschrift, Nr. 6, 93.

Messing J. (1991) Innere Kündigung, Absentismus und Fluktuation: Entstehungs-/Erklärungsmodelle und Methoden zur Bekämpfung. Referat gehalten am 18. Juli in Frankfurt am Main.

Miller S. (2001) Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalen. Baltmannsweiler.

Miner J.B. & Dachler P.H. ((1973) Personnel attitudes and motivation. Annual Review of Psychology 24, 379.

Müller G. (1994) Projekt Lehrplanevaluation. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle.

Müller Kucera K.; Stauffer M. (2003) Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Nationales thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz. Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (Coreched).

Mummert & Partner (1999) Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Hamburg: Mummert & Partner.

Oelkers J. (2006) Fördern und Fordern? Leistungsanforderungen an Lehrkräfte. Vortrag auf der Expertentagung „Leistung und Leistungsmoral an unseren Schulen: Wie kann man sie verbessern?“ am 9. Februar im Konferenzzentrum München der Hanns-Seidel-Stiftung.

Oelkers J. (2006) Moderation oder Führung? Die Rolle der Schulleitung im Prozess der Qualitätsentwicklung. Vortrag vor der Vereinigung Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Graubünden (VSLGR) am 4. Oktober im Schulhaus Dorf St. Moritz.

Peak H. (1955) Attitude and motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

Pieren F. (1993) Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Viertklasslehrkräften. Empirischer Teil. Lizentiatsarbeit. Freiburg: Lehrstuhl der Klinischen Psychologie der Universität Freiburg.

Pritchard R.D.; Sanders M.S. (1973) The influence of valence, instrumentality, and expectancy on effort and performance. Journal of Applied psychology 57, 55.

Raidt F. (1989) Innere Kündigung. Handbuch Personalmarketing. Wiesbaden: 69ff.

Rasi R. (1990) Mehr Spass, mehr Sinn – Wandel am Arbeitsplatz. Budget März, S. 9.

Ruch L. (1985) Strukturvergleich im Sekretariatsbereich. Eine repräsentative Querschnittanalyse von Sekretariats- und Textverarbeitungstätigkeiten in der Bundesverwaltung. Universität Bern.

Rudow B. (1994) Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.

Runge A. (1990) Angst am Arbeitsplatz. Umgang mit einem alltäglichen Gefühl. Zürich.

Sabathil P. (1977) Fluktuation von Arbeitskräften. München: Juventa.

Schneider F. (1923) Psychologie des Lehrberufs. Frankfurt/M.

Schnidrig B. (1993) Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenklärungen und Problemlösungsmassnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. Bern: Lang.

Scholz Ch. (1989) Personalmanagement. München: Juventa.

Semmer N., Baillod J., Stadler R., Gail K. (1996) Fluktuation bei Computerefachleuten: Eine follow-up Studie. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 40, 190-199.

Senge P. (1996) Die Fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sikes P./Measor L./Woods P. (1985) Teacher Careers, Crises and Continuities. London.

Six B. & Eckes A. (1991) Der Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung – Resultate einer empirischen Studie. In: Fischer L. (Hrsg.) Arbeitszufriedenheit. Stuttgart: Hogrefe, 21-45.

Six B. & Kleinbeck U. (1989) Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. Organisationspsychologie, D III 3, Göttingen: Hogrefe, 348-398.

Solomon D./Watson M (2001) Teaching an Schooling Effects on Moral/Prosocial Development. In: Richardson V.: Handbook fo Research Teaching. 4. Aufl, American Educational research Association, 566-602.

Stadler B. (1989) Verkäuferinnen: Arbeitssituation und Gesundheit. Lizentiatsarbeit. Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern.

Stamm M. (1992) An der aargauischen Bezirksschule unterrichten: Fakten, Urteile, Perspektiven. Aarau.

Stöckli G. (1992) Reaktionen auf Unterrichtssituationen. Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Strohm D. (1989) Wenn Mitarbeiter davonlaufen – oder: Wie man mit Fluktuation umgeht. Budget Nr. 7/8. S. 27.

Tages-Anzeiger (15.08.1991) HSG-Studie: Schweizer werden faul.

Tee, Kenneth, Kukalis (1988) Is voluntary turnover really voluntary? Personnel Journal, November, p. 80ff.

Temme G. (1993) Über die subjektive Bedeutung von Arbeit und die Konsequenzen für das Konstrukt Arbeitszufriedenheit. Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.

Temme G. & Tränkle U. (1996) Arbeitseemotionen. Ein vernachlässigter Aspekt in der Arbeitszufriedenheitsforschung. Arbeit, 3, Jg. 5, 275-297.

Terhart E. (1993) Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlussbericht an die DFG. Institut für Schul- und Hochschulforschung. Lüneburg.

Terhart E. (2000) Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

Thommen A. (1981) Personalfuktuation in der Privatwirtschaft. In: Wirtschaftspolitische Mitteilungen. 7/8, 1.

Tulodziecki G./Herzig B./Blömeke S. (2004) Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vroom V.H. (1964) Work and motivation. New York: Wiley.

Weaver Ch. (1980) Job Satifcation in the United States in the 1970. Journal of Applied Psychology, 65, 364-367.

Weiss und Cropanzano (1996) Emotionen bei der Büroarbeit am PC: Ein Test der "affective Events"-Theorie. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 4, Jg. 46. 2002.

Work in America (1973) Cambridge u.a. (deutsch: Pieroth E. (Hrsg.) Die 8 Stunden am Tag. München: Goldmann.

Wyss, W. (1990) Der Einfluss veränderter Wertvorstellungen auf die Human Resources. IQ Management Zeitschrift, 59, S.31ff.

Wyss W. (1989) Der Einfluss veränderter Wertvorstellungen auf die Human Resources. IO Management Zeitschrift, Nr. 59, 31 f.