



universität
wien

Dissertation

Titel der Arbeit

Beschreibung schulischer Belastungsmomente
aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer
mit besonderer Berücksichtigung der
Anstrengungsvermeidung als Verarbeitungsstrategie

Verfasserin

Mag.phil. Mag.phil. Daniela Schielin-Jakobi

Angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl:	A 092 298
Studienrichtung:	Dr.-Studium der Philosophie Psychologie
Betreuerin:	Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Danke.

Ich danke Frau Prof. Dr. Brigitte Rollett für ihr großes Interesse an dieser Untersuchung, und dass sie mir immer wieder dazu verhalf, mich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Ferner danke ich Herrn Prof. Dr. Waldl, Herrn Mag. Freudenthaler, Herrn Mag. Pesendorfer und Frau Mag. Pucher für die Unterstützung bei der Auswertung der erhobenen Daten.

Danke allen Lehrerinnen und Lehrern, die bereit waren, an der Untersuchung mitzuarbeiten.

Besonderer Dank gilt Frau Dr. Regina Pintar für das aufmerksame Lesen der Arbeit und die vielen stilistischen Verbesserungsvorschläge.

Danke meinen Eltern und meinen Geschwistern für das große Interesse an den Ergebnissen meiner Arbeit und für die tatkräftige Unterstützung.

Meinen Kindern Alina, Ronja und Raul möchte ich für ihre Geduld danken, die sie aufbrachten, wenn sich Computerarbeiten wieder einmal über einen sehr langen Zeitraum ausdehnten.

Innigster Dank gebührt meinem Mann für das entgegengebrachte Verständnis, für die großartige Unterstützung und für das kritische Interesse.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	5
EINLEITUNG.....	17
1. THEORETISCHER TEIL	21
1.1. BESONDERHEITEN DES LEHRBERUFES	21
1.2. BELASTUNG/BEANSPRUCHUNG/STRESS IM LEHRBERUF	24
1.2.1. Begriffsbestimmung.....	24
1.2.1.1. Begriffsbestimmung „Belastung“ und „Beanspruchung“	24
1.2.1.1.1. Gültigkeit des Belastungs-Beanspruchungs-Konzeptes für den Lehrberuf.....	25
1.2.1.2. Begriffsbestimmung „Stress“	26
1.2.2. Allgemeine Stresskonzepte.....	27
1.2.2.1. Reaktionsbezogener Stress.....	28
1.2.2.2. Situationsbezogener Stress.....	28
1.2.2.3. Relationale Stresskonzepte	28
1.2.2.3.1. Transaktionales Stressmodell	29
1.2.2.3.2. Ressourcenmodell von Hobfoll	29
1.2.3. Berufsbezogene Stresskonzepte	30
1.2.3.1. Job-Demand-Control-Modell (JDC-Modell)	30
1.2.3.2. Job-Demand-Control-Support-Modell (JDSCS-Modell)	32
1.2.4. Theoretische Konzeptionen Belastung/ Beanspruchung/ Stress im Lehrberuf .	33
1.2.4.1. A Model of Stress nach Kyriacou und Sutcliffe (1978).....	33
1.2.4.2. Rahmenkonzeption zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in der Lehrtätigkeit nach Rudow	34
1.2.4.3. Interpersonal Model of Teacher Stress nach Worrall und May (1989).....	37
1.2.5. Beziehung zwischen Stress und Krankheit.....	39
1.3. BEWÄLTIGUNG/COPING	42

1.3.1. Definition von Coping.....	42
1.3.2. Klassifikation von Coping.....	44
1.3.2.1. Theoretische Klassifikationen von Bewältigung.....	45
1.3.2.1.1. <i>Das Modell von Lazarus und Launier (1981).....</i>	45
1.3.2.1.2. <i>Das Modell von Czerwenka (1996).....</i>	46
1.3.2.1.3. <i>Modell von Kaluza und Vögele (1999).....</i>	46
1.3.2.2. Empirische Klassifikationen von Bewältigung.....	47
1.3.2.2.1. <i>Klassifikation nach Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, de Longis und Gruen (1986).....</i>	47
1.3.2.2.2. <i>Klassifikation nach Janke, Erdmann und Kallus (1985).....</i>	48
1.3.2.3. Klassifikation nach Typologien versus Taxonomien	49
1.3.3. Wirksamkeit der Bewältigung.....	49
1.3.4. Copingstrategien im Lehrberuf.....	51
1.3.4.1. Untersuchung relevanter Coping-Strategien im Lehrberuf	51
1.3.4.2. Wirksamkeit von Copingstrategien im Lehrberuf.....	53
1.4. ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG ALS COPINGSTRATEGIE	59
1.4.1. Zum Konstrukt der Anstrengungsvermeidung	59
1.4.2. Problemlösende versus nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung	60
1.4.2.1. Problemlösende Anstrengungsvermeidung.....	60
1.4.2.2. Nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung.....	61
1.4.3. Testverfahren zur Operationalisierung von Anstrengungsvermeidung.....	62
1.4.4. Zur Genese der Anstrengungsvermeidung.....	63
1.4.4.1. Geschlechterunterschiede	65
1.4.4.2. Altersunterschiede	65
1.4.4.3. Schultypenunterschiede	66
1.4.5. Anstrengungsvermeidung im Beruf	66
1.4.5.1. Anstrengungsvermeidung im Lehrberuf	67
1. 5. ARBEITS- UND BERUFSZUFRIEDENHEIT/ARBEITSMOTIVATION	70
1.5.1. Ausgewählte Modelle der Arbeitszufriedenheit.....	70
1.5.1.1. Die Equity-Theorie	71
1.5.1.2. Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg.....	71
1.5.1.3. Das Prozessmodell der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann.....	72

1.5.1.4. Das Job-Characteristic-Model von Hackman und Oldham.....	72
1.5.2. Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern	74
1.5.2.1. Ausmaß der Arbeitszufriedenheit	74
1.5.2.2. Korrelationen mit der Arbeitszufriedenheit	76
1.6. EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS BELASTUNGSERLEBEN	78
1.6.1. Hauptursachen der Stressbelastung aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer	78
1.6.2. Personenbezogene demographische Einflussvariablen	79
1.6.2.1. Geschlecht.....	79
1.6.2.2. Lebens- oder Dienstalter	80
1.6.2.3. Familienstand.....	82
1.6.2.4. Eigene Kinder	83
1.6.3. Schul- und unterrichtsbezogene Einflussvariablen	83
1.6.3.1. Schultyp	83
1.6.3.2. Schulgröße	84
1.6.3.3. Klassengröße.....	85
1.6.3.4. Schulstandort	85
1.6.3.5. Identifikation mit der und Bindung an die Schule	85
1.6.3.6. Unterrichtsfächer	86
1.6.4. Einflussfaktor Beschäftigung.....	86
1.6.4.1. Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung.....	86
1.6.4.2. Vor- und Nachbereitungszeit	87
1.6.4.3. Nebentätigkeit	88
1.6.3. Einflussfaktor Persönlichkeit.....	89
1.6.3.1 Selbstbewusstsein	89
1.6.3.2. Selbstwirksamkeitserwartung	90
1.6.3.3. „Locus of Control“	90
1.6.3.4. „Type-A-Behavior“	92
1.6.3.5. Neurotizismus	92
1.6.4. Ausgewählte Einflussfaktoren der Lehrtätigkeit.....	92
1.6.4.1. Soziale Unterstützung	92
1.6.4.2. Arbeitsüberlastung („work overload“).....	94
1.6.4.3. Verhaltensschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern.....	94

1.6.4.4. Weitere Einflussvariablen	96
--	----

2. EMPIRISCHER TEIL97

2.1. ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG DER UNTERSUCHUNG..... 97

2.1.1. Hypothesen 100

2.2. METHODIK DER UNTERSUCHUNG 103

2.2.1. Versuchsplan und Auswahl der Stichprobe 103

2.2.2. Beschreibung der Untersuchungsinstrumente..... 104

2.2.2.1. Erfassung soziodemographischer Daten und Daten der Schule 104

2.2.2.2. Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende (AVTL) 104

2.2.2.2.1. Skalenbeschreibung nach Hanfstingl..... 105

2.2.2.2.2. Adaption des AVTL für die vorliegende Untersuchung..... 106

2.2.2.3. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)..... 107

2.2.2.4. NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)..... 112

2.2.2.4.1. Skalenbeschreibung nach Borkenau und Ostendorf 113

2.2.2.4.2. Adaption des NEO-FFI für diese Untersuchung..... 114

2.2.2.5. Belastungsfragebogen 116

2.2.2.6. Beschwerdefragebogen 118

2.2.2.7. Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)..... 119

2.2.2.7.2. Adaption des ICQ für die vorliegende Untersuchung 120

2.2.2.8. Zufriedenheitsskalen 121

2.2.2.8.1. Adaption der Zufriedenheitsskalen für die vorliegende Untersuchung..... 122

2.2.2.9. Momentaufnahme der Zeitauslastung einer Woche..... 123

2.2.2.9.1. Adaption des „Stundenplans“ für die vorliegende Untersuchung 123

2.3. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG 125

2.3.1. Organisation 125

2.3.2. Rücklaufquoten..... 126

2.3.3. Statistische Auswertung 126

2.4. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE..... 127

2.4.1. Personendaten 127

2.4.1.1. Geschlecht der Lehrenden..... 127

2.4.1.2. Alter der Lehrenden 128

2.4.1.3. Familienstand und eigene Kinder	128
2.4.2. Angaben zur Unterrichtstätigkeit	129
2.4.2.1. Dienstalter	129
2.4.2.2. Anzahl unterrichteter Wochenstunden/Teilzeitbeschäftigung	130
2.4.2.3. Nebentätigkeit	132
2.4.2.4. Klassenvorstandstätigkeit	132
2.4.2.5. Unterrichtsfächer	132
2.4.2.6. Anzahl unterrichteter Klassen	136
2.4.2.7. Klassengröße	137
2.4.3. Angaben zur Schule	138
2.4.3.1. Größe der Schule	138
2.4.3.2. Größe des Schulstandortes	139
2.4.3.3. Schwerpunkte der Schule	141
2.4.4. Angaben zur eigenen Ausbildung	142
2.5. TESTTHEORETISCHE ANALYSE DER VERWENDETEN VERFAHREN	145
2.5.1. Testtheoretische Analyse des AVTL	145
2.5.1.1. Faktorenanalytische Skalenberechnung	145
2.5.1.2. Itemanalyse	150
2.5.1.3. Skalenbeschreibungen des AVTL	151
2.5.1.3.1. Skala 1: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten	151
2.5.1.3.2. Skala 2: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen	153
2.5.1.3.3. Skala 3: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben	154
2.5.1.3.4. Skala 4: Pflichteifer	156
2.5.1.4. Interkorrelationen der Skalen	158
2.5.2. Testtheoretische Analyse des AVEM	158
2.5.2.1. Skalenstatistik	158
2.5.2.2. Binnenstruktur	159
2.5.2.3. Typenzuordnung	161
2.5.3. Testtheoretische Analyse des NEO-FFI	161
2.5.4. Testtheoretische Analyse des Belastungsfragebogens	162
2.5.4.1. Gesamtbelastung	162
2.5.4.2. Einzelskalen	163
2.5.5. Testtheoretische Analyse des Beschwerdefragebogens	164

2.5.6. Testtheoretische Analyse des ICQ.....	164
2.5.7. Testtheoretische Analyse der Zufriedenheitsskalen	165
2.5.7.1. Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“	165
2.5.7.2. Zufriedenheitsdeterminanten	166
2.5.8. Analyse der Zeitauslastung während einer Woche	168
2.6. DARSTELLUNG UNIVARIATER ERGEBNISSE AUF BASIS DER GESAMTSTICHPROBE	169
2.6.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen	169
2.6.1.1. Belastung	169
2.6.1.2. Beschwerden	170
2.6.1.3. Krankheitsbedingte Fehltage	172
2.6.2. Vorzeitige Pensionierungsabsicht.....	173
2.6.3. Zufriedenheit.....	174
2.6.3.1. „Allgemeine Berufszufriedenheit“	174
2.6.3.2. „Zufriedenheit gesamt“	174
2.6.3.3. Wiederwahl.....	175
2.6.3.4. Zufriedenheit mit der Ausbildung	176
2.6.3.4.1. Ausbildungszufriedenheit in Abhängigkeit von der Ausbildungsstätte	177
2.6.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten	178
2.6.5. Anstrengungsvermeidung	180
2.6.6. Zeitauslastung	181
2.6.7. Kommentar zum Fragebogen	182
2.7. ANALYSE MÖGLICHER EINFLUSSFAKTOREN	185
2.7.1. Personenbezogene soziodemographische Einflussfaktoren	185
2.7.1.1. Einflussfaktor Geschlecht	185
2.7.1.1.1. Soziodemographische und schulunterrichtsbezogene Unterschiede im Geschlechtervergleich	185
2.7.1.1.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen im Geschlechtervergleich	186
2.7.1.1.3. Zufriedenheit im Geschlechtervergleich	187
2.7.1.1.4. Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensweisen im Geschlechtervergleich	187
2.7.1.1.5. Anstrengungsvermeidungstendenz im Geschlechtervergleich	188
2.7.1.1.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung im Geschlechtervergleich	189

2.7.1.1.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz im Geschlechtervergleich.....	190
2.7.1.1.8. Zusammenfassung	191
2.7.1.2. Einflussfaktor Lebensalter/Dienstalter	193
2.7.1.2.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Alter	193
2.7.1.2.2. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Alter	194
2.7.1.2.3. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Alter.....	195
2.7.1.2.4. Pensionierungsabsicht in Abhängigkeit vom Alter	196
2.7.1.2.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Alter	197
2.7.1.2.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit vom Alter	197
2.7.1.2.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit vom Alter.....	198
2.7.1.2.8. Zusammenfassung	198
2.7.1.3. Einflussfaktor Familienstand	200
2.7.1.3.1. Soziodemographische Unterschiede in Abhängigkeit vom Familienstand.....	200
2.7.1.3.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Familienstand	200
2.7.1.3.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Familienstand	201
2.7.1.3.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Familienstand.....	202
2.7.1.3.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Familienstand	203
2.7.1.3.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit vom Familienstand	204
2.7.1.3.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit vom Familienstand.....	204
2.7.1.3.8. Zusammenfassung	205
2.7.1.4. Einflussfaktor eigene Kinder	206
2.7.1.4.1. Soziodemographische Unterschiede in Abhängigkeit von eigenen Kindern	206
2.7.1.4.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von eigenen Kindern.....	207
2.7.1.4.2.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen bei Lehrenden mit jüngeren Kindern.....	207
2.7.1.4.2.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Geschlecht der eigenen Kinder.....	209
2.7.1.4.2.3. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Anzahl eigener Kinder.....	209
2.7.1.4.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von eigenen Kindern.....	210
2.7.1.4.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von eigenen Kindern.....	211
2.7.1.4.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von eigenen Kindern.....	212
2.7.1.4.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit von eigenen Kindern.....	213
2.7.1.4.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit von eigenen Kindern	213
2.7.1.4.8. Nicht-lineare Zusammenhänge	214
2.7.1.4.9. Zusammenfassung	217
2.7.2. Schul- und unterrichtsbezogene Einflussfaktoren.....	219
2.7.2.1. Einflussfaktor Schultyp.....	219
2.7.2.1.1. Soziodemographische Unterschiede in Abhängigkeit vom Schultyp.....	219
2.7.2.1.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Schultyp.....	220
2.7.2.1.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Schultyp	223
2.7.2.1.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Schultyp.....	225
2.7.2.1.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Schultyp.....	225
2.7.2.1.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit vom Schultyp	228
2.7.2.1.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit vom Schultyp.....	230
2.7.2.1.8. Zusammenfassung	231
2.7.2.2. Einflussfaktor Schulgröße.....	233
2.7.2.2.1. Beanspruchung, Beanspruchungsfolgen und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulgröße	233
2.7.2.2.2. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der Schulgröße	234
2.7.2.2.3. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Schulgröße.....	235
2.7.2.2.4. Zusammenfassung	236
2.7.2.3. Einflussfaktor Klassengröße	237
2.7.2.3.1. Beanspruchung, Beanspruchungsfolgen und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Klassengröße	237
2.7.2.3.2. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der Klassengröße	238
2.7.2.3.3. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Klassengröße	239

2.7.2.3.4. Zusammenfassung	239
2.7.2.4. Einflussfaktor Schulstandortgröße	240
2.7.2.4.1. Soziodemographische Unterschiede der Lehrenden in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße	240
2.7.2.4.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße	241
2.7.2.4.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße	241
2.7.2.4.4. Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße	242
2.7.2.4.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße	243
2.7.2.4.6. Zusammenfassung	243
2.7.2.5. Einflussfaktor Schwerpunkt der Schule	245
2.7.2.5.1. Soziodemographische Merkmale der Lehrenden in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	245
2.7.2.5.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	245
2.7.2.5.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	246
2.7.2.5.4. Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	247
2.7.2.5.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	248
2.7.2.5.6. Zeitauslastung in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	248
2.7.2.5.7. Persönlichkeitseigenschaften der Lehrenden in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten	249
2.7.2.5.8. Zusammenfassung	249
2.7.2.6. Einflussfaktor Unterrichtsfächer	251
2.7.2.6.1. Mathematik/Rechnungswesen	252
2.7.2.6.2. Sprachen	252
2.7.2.6.3. Nebengegenstände	254
2.7.2.6.4. Musisch-kreative Fächer	254
2.7.2.6.5. Wirtschaftliche und Technische Fächer	255
2.7.2.6.6. Zusammenfassung	256
2.7.3. Einflussfaktor Beschäftigungsausmaß/Zeitauslastung.....	257
2.7.3.1. Unterschiede zwischen voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrenden	257
2.7.3.1.1. Soziodemographische Aspekte in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß	257
2.7.3.1.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß	258
2.7.3.1.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß	259
2.7.3.1.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß	260
2.7.3.1.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß	260
2.7.3.1.6. Zeitauslastung in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß	260
2.7.3.1.7. Zusammenfassung	261
2.7.3.2. Korrelationen mit den zeitlichen Aspekten der Berufstätigkeit	262
2.7.3.3. Nebenberufliche Beschäftigung	264
2.7.3.3.1. Soziodemographische Merkmale in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	264
2.7.3.3.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	264
2.7.3.3.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	265
2.7.3.3.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	266
2.7.3.3.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	266
2.7.3.3.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	267
2.7.3.3.7. Persönlichkeitseigenschaften in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung	267
2.7.3.3.8. Zusammenfassung	267

2.7.4. Einflussfaktor Zufriedenheit mit der Ausbildung	268
2.7.4.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit....	268
2.7.4.2. Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit	268
2.7.4.3. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit	269
2.7.4.4. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit.....	270
2.7.4.5. Persönlichkeitseigenschaften in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit	270
2.7.4.6. Zusammenfassung	270
2.8. MEHREBENENMODELL BESCHWERDEN	271
2.8.1. Modellbeschreibung.....	271
2.8.2. Darstellung des Modells	272
2.8.2.1. Ebene des Schultyps	274
2.8.2.2. Ebene der Schule	275
2.8.2.3. Weitere Modellinterpretationen	276
2.8.2.3.1. Einzeleffekte	276
2.8.2.3.2. Interaktionseffekte mit dem Geschlecht	276
2.8.2.3.3. Interaktionseffekte mit dem Schultyp	277
2.8.3. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	279
2.9. DIFFERENTIALPSYCHOLOGISCHE VERGLEICHE.....	283
2.9.1. Identifikation von Lehrentypen nach dem AVEM.....	283
2.9.1.1. Verteilung der Muster	283
2.9.1.2. Unterschiede zwischen den vier Lehrendenmuster in den AVEM-Skalen	287
2.9.1.2.1. <i>Muster G</i>	289
2.9.1.2.2. <i>Muster S</i>	289
2.9.1.2.3. <i>Muster A</i>	290
2.9.1.2.4. <i>Muster B</i>	290
2.9.1.3. Lehrendenmuster nach dem AVEM und allgemeine Persönlichkeitsdaten	291
2.9.1.3.1. <i>Muster G</i>	291
2.9.1.3.2. <i>Muster S</i>	292
2.9.1.3.3. <i>Muster A</i>	292
2.9.1.3.4. <i>Muster B</i>	293
2.9.1.4. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Anstrengungsvermeidungstendenz.....	294
2.9.1.4.1. <i>Muster G</i>	294
2.9.1.4.2. <i>Muster S</i>	295
2.9.1.4.3. <i>Muster A</i>	296
2.9.1.4.4. <i>Muster B</i>	296
2.9.1.5. Lehrendenmuster nach dem AVEM und soziale Kompetenz	298
2.9.1.6. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen.....	300
2.9.1.7. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Zufriedenheit	303
2.9.1.7.1. <i>Allgemeine Berufszufriedenheit, Zufriedenheit gesamt, Wiederwahl des Berufes</i>	303
2.9.1.7.2. <i>Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung</i>	305

2.9.1.8. Lehrendenmuster nach dem ADEM und soziodemographische Daten.....	307
2.9.1.8.1. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Geschlecht	307
2.9.1.8.2. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Alter und Dienstjahre	307
2.9.1.8.3. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Familienstand.....	310
2.9.1.8.4. Lehrendenmuster nach dem ADEM und eigene Kinder	310
2.9.1.8. Lehrendenmuster nach dem ADEM und schulunterrichtsbezogene Daten.....	311
2.9.1.9.1. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Schultyp	311
2.9.1.9.2. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Fächerverteilung	311
2.9.1.9.3. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Zeitauslastung	315
2.9.1.9.4. Lehrendenmuster nach dem ADEM und berufliche Nebentätigkeit	317
2.9.1.9.5. Lehrendenmuster nach dem ADEM und Beteiligung an der Konzeptarbeit für schulische Schwerpunktgestaltung	318
2.9.2. Identifikation von Lehrentypen nach dem AVTL.....	319
2.9.2.1. Generierung der Cluster.....	319
2.9.2.1.1. Bestimmung der Clusteranzahl	319
2.9.2.2. Unterschiede der fünf Lehrenden-Cluster in den AVTL-Skalen.....	320
2.9.2.2.1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	324
2.9.2.2.2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende.....	324
2.9.2.2.3. Belastete, demotivierte Lehrende.....	326
2.9.2.2.4. Unauffällige Normalgruppe.....	327
2.9.2.2.5. Stark demotivierte Lehrende	327
2.9.2.3. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und allgemeine Persönlichkeitsdaten	329
2.9.2.3.1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	330
2.9.2.3.2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende.....	331
2.9.2.3.3. Belastete, demotivierte Lehrende.....	332
2.9.2.3.4. Unauffällige Normalgruppe.....	332
2.9.2.3.5. Stark demotivierte Lehrende	333
2.9.2.4. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten.....	334
2.9.2.4.1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	335
2.9.2.4.2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende.....	337
2.9.2.4.3. Belastete, demotivierte Lehrende.....	338
2.9.2.4.4. Unauffällige Normalgruppe.....	339
2.9.2.4.5. Stark demotivierte Lehrende	340
2.9.2.5. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und soziale Kompetenz	341
2.9.2.6. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen.....	344
2.9.2.7. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Zufriedenheit	348
2.9.2.7.1. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Ausbildungszufriedenheit	350
2.9.2.8. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und soziodemographische Daten.....	351
2.9.2.8.1. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Geschlecht	351
2.9.2.8.2. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Alter und Dienstjahre	352
2.9.2.8.3. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Familienstand.....	354
2.9.2.8.4. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und eigene Kinder	355
2.9.2.9. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und schulunterrichtsbezogene Daten.....	356
2.9.2.9.1. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Schultyp	356
2.9.2.9.2. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Fächerverteilung	358
2.9.2.9.3. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Zeitauslastung	360
2.9.2.9.4. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und berufliche Nebentätigkeit.....	363
2.9.2.9.5. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beteiligung an der Konzeptarbeit für schulische Schwerpunktgestaltung	363

3. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	365
4. ZUSAMMENFASSUNG	383
LITERATURVERZEICHNIS.....	393
TABELLENVERZEICHNIS	421
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	423
ANHANG.....	425
ANHANG TEIL A: ALLGEMEINES	427
1.1. Fragebogen.....	429
1.2. Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung durch den OÖ. Landesschulrat	441
1.3. Brief an die Direktorinnen bzw. Direktoren	442
1.4. Beispiele für die Begründung der Ausbildungszufriedenheit.....	443
ANHANG TEIL B: ITEMSTATISTIKEN	445
B: Tabelle 1: Zuordnungen der Items des AVTL (Vergleich Hanfstingl, 2004 und aktuelle Studie)	447
B: Tabelle 2: Itemstatistiken des AVEM	450
B: Tabelle 3: Itemstatistiken der Kurzform des NEO-FFI.....	453
B: Tabelle 4: Itemstatistiken der Belastungsskala	455
B: Tabelle 5: Ladungen und Trennschärfen der Skala „Belastung durch den Unterricht“	456
B: Tabelle 6: Ladungen und Trennschärfen der Skala „Belastung durch die Rahmenbedingungen“	456
B: Tabelle 7: Itemstatistiken der Skala „Allgemeiner Beschwerdedruck“	457
B: Tabelle 8: Itemstatistiken der Skala des ICQ „Emotionale Unterstützung anderer Personen“	458
B: Tabelle 9: Itemstatistiken der Skala des ICQ „Regelung interpersoneller Konflikte“	459
B: Tabelle 10: Itemstatistiken der Skala „Zufriedenheit gesamt“	460
ANHANG TEIL C: MEHRFACHVERGLEICHE	463
C: Tabelle 1: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: schul- und unterrichtsbezogene Merkmale ...	465
C: Tabelle 2: Mehrfachvergleiche zwischen den Alterskategorien: ausgewählte Skalen und Items	466
C: Tabelle 3: Mehrfachvergleiche zwischen den Dienstalterskategorien: ausgewählte Skalen und Items ...	467
C: Tabelle 4: Mehrfachvergleiche zwischen Lehrenden mit einer unterschiedlichen Anzahl an eigenen Kindern: ausgewählte Skalen und Items	468
C: Tabelle 5: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: Belastung und Beschwerden	469

C: Tabelle 6: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: Einzelitems der Belastungsskala.....	470
C: Tabelle 7: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: Berufszufriedenheit	471
C: Tabelle 8: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: AVTL-Skalen	472
C: Tabelle 9: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen (exklusive Lehrerinnenstichprobe): AVTL-Skalen	473
C: Tabelle 10: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung der Lehrenden mit Vollzeitbeschäftigung	474
C: Tabelle 11: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: NEO-FFI-Skalen	475
C: Tabelle 12: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: AVTL-Skalen	476
C: Tabelle 13: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: ICQ-Skalen.....	477
C: Tabelle 14: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Belastung, Beschwerden, Fehltage und Pensionierungsabsicht	478
C: Tabelle 15: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Berufszufriedenheit	479
C: Tabelle 16: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Lebens- und Dienstalter	480
C: Tabelle 17: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung.....	480
C: Tabelle 18: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: NEO-FFI-Skalen	481
C: Tabelle 19: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: AVEM-Skalen	482
C: Tabelle 20: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: ICQ-Skalen.....	484
C: Tabelle 21: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: Belastung, Beschwerden, Fehltage und Pensionierungsabsicht	485
C: Tabelle 22: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: Berufszufriedenheit	486
C: Tabelle 23: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: Lebens- und Dienstalter	487
C: Tabelle 24: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung.....	488
ANHANG TEIL D: CHIQUADRAT-TESTS	489
D: Tabelle 1: Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrpersonen in den einzelnen Alterskategorien.....	491
D: Tabelle 2: Anteil der Lehrpersonen mit nebenberuflicher Beschäftigung an den einzelnen Schultypen..	492
D: Tabelle 3: Anteil an Klassenvorständen an den einzelnen Schultypen.....	493
D: Tabelle 4: Anteil an Schulen mit Schulschwerpunkten an den einzelnen Schultypen.....	494
D: Tabelle 5: Einwohnerzahl des Schulortes (Schulstandortgröße) getrennt für die einzelnen Schultypen..	495
ANHANG TEIL E – MEHREBENENANALYSE	497
E.1: Mehrebenenmodell „Allgemeiner Beschwerdedruck“ Modell 1.....	499
E.2.: Mehrebenenmodell „Allgemeiner Beschwerdedruck“ Modell 2.....	505
ANHANG TEIL F - ABSTRACTS	509
Kurzzusammenfassung.....	511
Abstract	515
ANHANG TEIL G – LEBENSLAUF	517

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit den bisherigen Studien zu den Themen „Lehrerstress“, „Belastungen im Lehrberuf“ oder „Burnout von Lehrerinnen und Lehrern“ stimmt bedenklich. Der Anteil jener Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Beruf als sehr belastend erleben, liegt in den einzelnen Studien zwischen zirka 20 (Chaplain, 1995, p.473ff.; Kyriacou & Shuttcliffe, 1978, p.160; Sann, 2003, p.497; Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007, p.221) und 37% (Kyriacou & Shuttcliffe, 1979, p.228). Rudow (1999) schließt aus seiner Analyse einiger Untersuchungen, dass zirka 60 bis 70% aller Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher europäischer Länder wiederholt Stresssymptome und 30% eindeutige Burnout-Symptome zeigen (p. 38). Er berichtet von ähnlichen Ergebnissen aus Deutschland, aus Schweden, aus der Schweiz, aus England, aus Malta, aus der Ukraine und aus Österreich (1999, p. 41). Von 660 Berliner Lehrerinnen und Lehrer erleben sich 44.8% durch ihre Tätigkeit stark bzw. sehr stark belastet, 45.2% beschreiben ihre Arbeitsbelastung als „normal“ und lediglich 8.9% empfinden ihre Lehrtätigkeit als nicht oder kaum belastend (Hübner & Werle, 1997, S.219). Nach Bauer et al. leiden von 408 deutschen Gymnasiallehrerinnen und -lehrern 32.5% unter Burnout, 17.7% beklagen berufliche Überbeanspruchung, 35.9% beschreiben einen Mangel an Motivation und nur 13.8% zeigen einen ambitionierten Verarbeitungsstil, der auch für die Gesundheit förderlich ist (2006, p.199). Aus dem Vergleich einiger Untersuchungen mit deutschen Lehrerinnen und Lehrern, die innerhalb der letzten Jahre durchgeführt wurden, schließen Unterbrink et al. (2007, p. 439) auf eine zunehmende Verschlechterung der Situation. Auch bezogen auf eine österreichische Stichprobe¹ von 602 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schultypen gilt, dass sich 25.1% als emotional erschöpft fühlen und dass 9.5% sogar unter ausgeprägtem Burnout leiden. Die einzelnen Stichproben aus den verschiedenen Bundesländern Salzburg, Oberösterreich, Steiermark und Niederösterreich differieren diesbezüglich nicht, auch zur deutschen Referenzstichprobe liegen keine merklichen Unterschiede vor (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S.286f.; auch Gamsjäger & Sauer, 1996, S.53).

¹ Ein kleiner Anteil dieser Stichprobe (n=38) setzt sich aus deutschen Lehrerinnen und Lehrern zusammen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S.287).

Die Beschränkung auf die Untersuchung von Belastungen und belastenden Faktoren sowie die Feststellung einer bereits eingetretenen Beeinträchtigung gilt als unzureichend. Kann herausgefunden werden, welche Mechanismen bei der gesundheitsförderlichen Bewältigung wirksam sind, besteht im Sinne des salutogenetischen Ansatzes die Möglichkeit, bereits vor Eintritt einer Beeinträchtigung unterstützende Maßnahmen anzubieten (vgl. Schaarschmidt, 2006a, S. 373; 2006b, S. 627). Von der Unterstützung persönlicher Ressourcen sind günstigere Effekte zu erwarten als von dem Versuch, bereits eingetretene Beeinträchtigungen zu verändern, auch darauf weist Schaarschmidt (2006a, S. 373; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S. 245) hin. Schaarschmidt, Kieschke und Fischer zählen zu den persönlichen Ressourcen „Merkmale wie Einstellung, Ansprüche und Erwartungen gegenüber der Arbeit, Erholungsfähigkeit, Bewältigungskompetenzen und übergreifende Emotionen, [...] die einerseits in die Arbeit eingebracht, andererseits aber durch die Arbeit geformt“ werden (1999, S. 245; auch Schaarschmidt, 2003, S. 48). Ein von Schaarschmidt und Fischer (1996) entwickeltes Testverfahren („arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster“, AVEM) erfasst 11 Dimensionen des Erlebens und Verhaltens in Bezug auf arbeitsrelevante Themenstellungen. Aufgrund der Ausprägungen in diesen Dimensionen sieht das Testverfahren eine Einteilung der Probanden in vier verschiedene Muster vor.

In der bisherigen Forschungsliteratur werden eine Reihe von wirksamen und weniger wirksamen Bewältigungsstrategien beschrieben, die von Lehrerinnen und Lehrern als Reaktion auf die hohe Belastung angewendet werden (s. Kap. 1.3). Von Rollett und Hanfstingl wurde erstmals untersucht, ob auch Anstrengungsvermeidung als eine dieser möglichen Copingstrategien wirksam wird (Rollett, 2006; Hanfstingl, 2004). Sie entwickelten ein eigenes Testverfahren zur Messung von Anstrengungsvermeidung im Lehrberuf (AVTL). Damit gelingt es ihnen nicht nur die Relevanz von Anstrengungsvermeidung im Lehrberuf aufzuzeigen, sondern auch Typen von Lehrenden zu beschreiben, die sich voneinander in Ausmaß und Art der Anstrengungsvermeidung unterscheiden.

Die folgende Arbeit hat sich zur Aufgabe gemacht, die von Rollett (2006) und Hanfstingl (2004) postulierte Bedeutung der Anstrengungsvermeidung als Copingstrategie im Lehrberuf sowie die Gültigkeit der aufgrund des AVTL gebildeten Lehrenden-Cluster zu überprüfen. Über die bereits bestehenden Forschungsergebnisse von Rollett und Hanfstingl

hinausreichend werden mögliche Unterschiede zwischen den Lehrenden-Clustern in der von ihnen erlebten Belastung und in ihren Beschwerden, in ihrer Berufszufriedenheit und in ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten dargestellt. Ein weiteres Anliegen dieser Untersuchung ist es, der Leserin/dem Leser ein möglichst umfassendes Bild der Belastungssituation der Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Berufszufriedenheit darzubieten.

Der theoretische Teil dieser Arbeit beginnt mit der Beschreibung einiger bedeutender theoretischer Konzeptionen zu den Themenbereichen „Stress“ bzw. „Belastungsforschung“, „Copingstrategien“, „Anstrengungsvermeidung als mögliche Copingstrategie“ und „Arbeitszufriedenheit“ und versucht, auf die wesentlichsten für den Lehrberuf relevanten Forschungsergebnisse einzugehen. Abschließend werden personenbezogene demographische, schul- und schulunterrichtsbezogene und das Anstellungsverhältnis betreffende Einflussvariablen sowie Einflussvariablen der Persönlichkeit und der Arbeitsbedingungen auf das Belastungserleben der Lehrenden diskutiert.

Im empirischen Teil der Arbeit wird eine Untersuchung an 420 oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrern, die eine Lehrtätigkeit an Volksschulen, an Hauptschulen, an Allgemeinbildenden höheren Schulen, an Höheren technischen Lehranstalten oder an Handelsakademien ausüben, dargestellt. Bei der Ergebnispräsentation wird auf die Belastungssituation der Lehrerinnen und Lehrer eingegangen, auf ihr Verhalten und Erleben in Bezug auf arbeitsrelevante Themenstellungen, auf ihre Tendenz zur Anstrengungsvermeidung sowie auf ihre Berufszufriedenheit. Dem schließt sich eine Analyse möglicher personenbezogener soziodemographischer, schul- und unterrichtsbezogener sowie das Beschäftigungsverhältnis betreffender Einflussvariablen an. Ein Mehrebenenmodell versucht, die Bedeutung der verschiedenen hierarchischen Ebenen, konkret der individuellen Ebene, der Ebene der Schule und jener des Schultyps für die Entstehung von Beschwerden aufzuzeigen. Anschließend werden differentialpsychologische Vergleiche zwischen Lehrendentypen dargestellt, die sich bei der ersten Gruppierung im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten, bei der zweiten Gruppierung in der Art und im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz unterscheiden. Zunächst werden die Lehrerinnen und Lehrer, wie von Schaarschmidt und Fischer (1996) vorgeschlagen, aufgrund ihrer berufsbezogenen Einstellungen und

Verhaltensweisen sowie ihrer Bewältigungskompetenzen einem von vier möglichen Mustern zugeordnet. Des Weiteren wird überprüft, inwiefern sich die Lehrenden der verschiedenen Muster in ihren Persönlichkeitseigenschaften, in ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz, in ihrer sozialen Kompetenz, im Ausmaß ihrer Belastungen und Beschwerden und in ihrer Berufszufriedenheit unterscheiden. Auch etwaige personenbezogene soziodemographische oder schul- und unterrichtsbezogene Differenzen werden dargestellt. Für die zweite Gruppierung wird zunächst die Gültigkeit des von Rollett und Hanfstingl entwickelten und bisher nur einmal verwendeten Verfahrens zur Messung von Anstrengungsvermeidungstendenz im Lehrberuf für diese Stichprobe evaluiert. Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede werden diskutiert, ebenso eventuell sich ergebende Differenzen bei der Generierung der Lehrenden-Cluster. Auch bei dieser Typologie wird durch die Beschreibung von Persönlichkeitsunterschieden, von charakteristischen Kennzeichen im Bereich des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens, von unterschiedlichen sozialen Kompetenzen, von Unterschieden im Ausmaß der Belastungen und Beschwerden sowie von divergierender Berufszufriedenheit eine Präzisierung der Typologie erwartet. Der letzte Punkt der Darstellung befasst sich wiederum mit möglichen personenbezogenen soziodemographischen oder schul- und unterrichtsbezogenen Unterschieden.

1. Theoretischer Teil

1.1. Besonderheiten des Lehrberufes

Rudow bezeichnet die Lehrtätigkeit als eine mehrfach belastende Tätigkeit, die an die Lehrerinnen und Lehrer sowohl kognitive wie emotionale Anforderungen stellt (1994, S.25). In einigen wesentlichen Bereichen unterscheidet sich der Lehrberuf von anderen sozialen Berufen.

Barth (1992, S.89f.) nennt unter anderem folgende spezifische Charakteristika des Lehrberufes:

- „Rollenexpansion“: Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers ist nicht klar umschrieben, sie ist gekennzeichnet durch eine Kumulation multipler Rollen. Von der Lehrerin/dem Lehrer wird nicht nur erwartet, Wissen zu vermitteln, sie/er soll auf alle Schülerinnen und Schüler individuell eingehen, deren Persönlichkeiten in den verschiedensten Entwicklungsbereichen fördern sowie soziale Probleme korrigieren.
- „Rollenkonflikte“: Verschiedene Erwartungsträger, darunter nach Barth die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Öffentlichkeit, die Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte, konfrontieren die Lehrenden mit unterschiedlichen, teilweise miteinander unvereinbaren Ansprüchen.
- „Erzwungene Zusammenarbeit“: Schülerinnen und Schüler entscheiden sich nicht für bestimmte Lehrpersonen und im Pflichtschulbereich auch nicht für den Schulbesuch an sich. Lehrende müssen daher häufig auf Dankbarkeit für ihr Engagement, zumindest von Seiten der Schülerinnen und Schüler, verzichten.
- „Mangel an Kontrolle“: Erfolge der Unterrichtsarbeit hängen nicht nur von den Bemühungen der Lehrenden, sondern zu einem großen Anteil von den Fähigkeiten und der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ab.
- „Ausbleibende Finalität der Tätigkeit“: Weder für die Vorbereitungsarbeit noch für die pädagogische Arbeit gibt es ein eindeutig festgeschriebenes klares Ende. Lehrerinnen und Lehrer müssen mit der Tatsache „niemals fertig zu sein“ umgehen können.
- „Hohe Flexibilität“: Die Lehrperson ist gefordert, in einer komplexen Gruppensituation unter Zeitdruck, oft ohne ausreichende Informationen, ständig Entscheidungen zu treffen.

„Mangelndes Ansehen in der Öffentlichkeit“: Trotz der Vielzahl an Untersuchungen, die auf die hohe Arbeitsbelastung des Lehrberufes aufmerksam machen, müssen Lehrerinnen und Lehrer ein relativ schlechtes Berufsimago in Kauf nehmen, ihre Tätigkeit wird nicht selten als „Halbtagsjob“ degradiert.

„Mangelnde Aufstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten“: Für Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsausbildung gilt die Schule als einzig vorgesehenes Berufsfeld. Umstiegs- und auch Aufstiegsmöglichkeiten sind schwerer als in anderen Berufen möglich.

Ergänzend sieht Rudow unter anderem folgende Aspekte der Lehrtätigkeit als relevant (1992, S.138):

„Mehrfachziele“: Der Lehrberuf zeichnet sich durch ein gleichzeitiges Bestehen mehrerer Ziele aus, die, wie auch von Barth beschrieben, nicht immer eindeutig fixiert oder fest vorgegeben sind.

„Multiple Aufgabenstruktur“: Erziehungs- und Lehraufgaben erfolgen stets gleichzeitig mit Tätigkeiten der Aktivierung oder Disziplinierung. Die Aufgabenstellungen umfassen neben der Lehrtätigkeit vielfältige weitere Aufgaben, darunter die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Eltern sowie organisatorische Tätigkeiten.

„Sozial-interaktive Tätigkeit“: Lehrtätigkeit als schülerzentrierte, sozial-interaktive Tätigkeit ruft verstärkt Emotionen hervor, die sich maßgeblich auf die psychische Regulation auswirken können.

Hübner und Werle schreiben über den „intransparenten Charakter“ des Lehrberufes, dass sich die tatsächliche Arbeitszeit nicht bestimmen lässt, dass sich Erfolge nicht sicher festschreiben lassen und dass beim Eintreten von Erfolgen nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass diese auf das Handeln der Lehrperson zurückzuführen sind (1997, S.204f.). Des Weiteren weisen Hübner und Werle darauf hin, dass die Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer selbst durch soziale Isolation gekennzeichnet ist, denn der Hauptteil der Arbeit findet „im Umgang mit Kindern und Jugendlichen hinter geschlossener Klassentür statt“ (1997, S.206). Dieser Aspekt ist besonders interessant, hält man sich die Beschreibung des Lehrberufes als „sozial-interaktive Tätigkeit“ (Rudow, 1992, S.138) vor Augen.

Schaarschmidt (2006a, S. 371) weist darauf hin, dass es für Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend ist, den Lehrstoff zu beherrschen, die Schwierigkeit bestehe im Umgang mit der Widersprüchlichkeit der sozial-kommunikativen, der emotionalen und der motivationalen Anforderungen. Als Beispiele dafür führt Schaarschmidt die Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer an, sich sozial sensibel und gleichzeitig in Bezug auf die eigene Person robust zu zeigen. Neben expansiver Selbstbehauptung soll das empathische und partnerschaftliche Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schüler nicht zu kurz kommen. Gewünscht wird, dass Lehrkräfte einen hohen Anspruch an die eigene Arbeit stellen, nebenbei jedoch mit Unvollkommenem und Unerreichtem zurecht kommen (2006a, S. 371). Von der Lehrerin bzw. dem Lehrer wird ein ständiger Wechsel an fokussierter und verteilter Aufmerksamkeit verlangt und letztendlich soll es gelingen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und für den Unterricht zu begeistern, obwohl die eigene Arbeit kaum ausgesprochene Anerkennung findet (Schaarschmidt, 2006a, S. 371).

1.2. Belastung/Beanspruchung/Stress im Lehrberuf

Die Begriffe „Stress“, „Belastung“ und „Beanspruchung“ sind durch viele verschiedene Aspekte und durch eine verwirrende Vieldeutigkeit gekennzeichnet (Kramis-Aebischer, 1995, S. 28f.).

Die folgenden Kapitel versuchen begriffliche Klarheit zu schaffen, wobei vorwegnehmend darauf hingewiesen wird, dass dies aufgrund der derzeit gleichzeitig existierenden vielfältigen Theorien, Konzepte und empirischen Zugängen nur bedingt möglich ist.

1.2.1. Begriffsbestimmung

1.2.1.1. Begriffsbestimmung „Belastung“ und „Beanspruchung“

Die Grundlage der folgenden Unterscheidung zwischen Belastung und Beanspruchung liegt im ergonomischen Belastungs-Beanspruchungs-Konzept von Rohmert (1984, S.195), das die Zusammenhänge zwischen belastenden Ursachen und möglichen Wirkungen begrifflich zu spezifizieren versucht. Die Bezeichnung „Belastung“ steht bei Rohmert für die Darstellung der Ursachen, jene der „Beanspruchung“ für die Wirkungen. Dabei ist zu beachten, dass Beanspruchungen jedoch mehr sind als die Wirkungen oder Folgen der Belastungen, denn sie sind zusätzlich modifiziert durch das Individuum: Objektiv gleiche Belastungen führen zu unterschiedlichen Beanspruchungen, wobei interindividuelle aber auch intraindividuelle Unterschiede zum Tragen kommen. Im ergonomischen Konzept gründen diese Unterschiede auf Differenzen in den Eigenschaften als relativ stabile Einflussgrößen, auf unterschiedlichen Fähigkeiten und auf divergierenden Fertigkeiten, wobei Fähigkeiten eher physiologische Organ- oder sogenannte Grundfunktionen umschreiben, Fertigkeiten dagegen Arbeitsfunktionen, die durch die Grundfunktionen und durch die Aufgabenstellungen geprägt sind. Abbildung 1 stellt das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept von Rohmert grafisch dar.

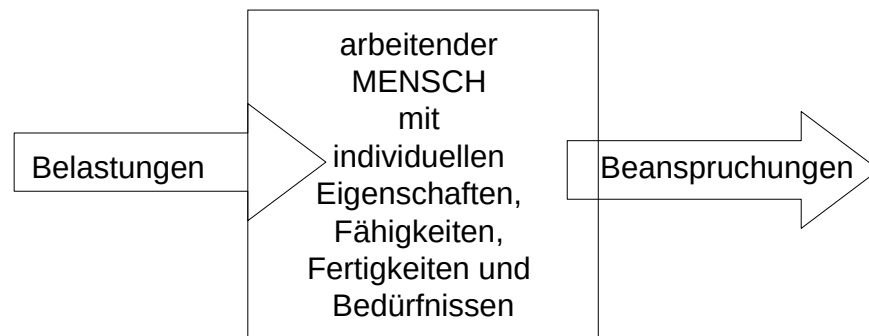


Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungs-Konzept nach Rohmert (1984, S.195)

1.2.1.1.1. Gültigkeit des Belastungs-Beanspruchungs-Konzeptes für den Lehrberuf

Nach van Dick (2006) werden in manchen Forschungsberichten zum Thema „Arbeitsbelastung von Lehrenden“ die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ synonym verwendet (S.28), in vielen Publikationen habe sich jedoch eine Terminologie entsprechend dem ergonomischen Belastungs-Beanspruchungs-Konzept durchgesetzt. Der Begriff „Belastung“ wird danach für alle von außen auf das Individuum einwirkenden Faktoren, wie zum Beispiel für Disziplinprobleme, für Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern, für Probleme mit Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen oder mit der Schulleitung, gewählt. Als synonym passend für den Begriff „Belastungen“ wäre also jener der „Stressoren“ oder der „potentiellen Stressoren“. „Beanspruchung“ stellt dann die psychischen und körperlichen Auswirkungen dar (S.23). Zusammenfassend nach van Dick gilt: „Belastung meint alle von außen auf den Lehrer einwirkenden Anforderungen, Beanspruchungen sind die Auswirkungen dieser Belastungen im Lehrer.“ (2006, S.23).

Nach Schönwälder gilt Belastung im ergonomischen Belastungs-Beanspruchungs-Konzept quasi als „objektiver Tatbestand“ (Schönwälder, 1997, S.189). Auf der Suche nach der objektiven Arbeitsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrer erweitert Schönwälder den Belastungsbegriff und konkretisiert Belastung als eine Funktion von Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingungen: „*Belastung = Funktion von: (Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingung) führt zu Arbeitsergebnis und zu Beanspruchung der Arbeitenden*“ (Schönwälder, 1997, S.190).

Schönwälder argumentiert, dass die Ausführung der Tätigkeit zunächst der Analyse und der Übernahme durch ein Individuum bedürfe. Dieser Prozess der „Redefinition“

inkludiere, dass das Gefühl der Belastung als Ergebnis von Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingungen nicht unabhängig von der Beteiligung der Person gesehen werden könne. Schönwälder nennt das Gefühl der Belastung die „Belastetheit“ und definiert „*Belastetheit* = Funktion von: (*Arbeitsauftrag, Arbeitsbedingungen, Beanspruchung (!) und Leistungsvoraussetzungen*)“. (1997, S.194). Ausgehend von dieser Redefinition kann „reale Belastung überhaupt nicht vorweg ‚objektiv‘ definiert sein.“ (Schönwälder, 1997, S.196). Zu dem Begriff der „Belastetheit“, der das Erleben von Belastung beschreibt, entwickelt Schönwälder jenen der „Selbstbelastung“, der auf das persönliche Verhalten in der Arbeitssituation abzielt. „*Selbstbelastung* = Funktion von: (*Arbeitsauftrag, Arbeitsbedingungen und Leistungsvoraussetzungen*) vermittelt durch Redefinitionsprozesse.“ (Schönwälder, 1997, S.198). Insofern fügt Schönwälder die Begriffe „Belastetheit“ und „Selbstbelastung“ zwischen die beiden Konstrukte der objektiven Belastung und der subjektiven Beanspruchung ein.

In seiner Rahmenkonzeption zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz greift Rudow den Begriff der „Selbstbelastung“ auf. Der Prozess der Redefinition findet sich dort unter dem Begriff der „Widerspiegelung“ wieder (s. Kap. 1.2.4.2.).

Empirische Untersuchungen, die sich auf die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer stützen, können in Anlehnung an die theoretischen Begründungen von Schönwälder und Rudow keine objektiven, sondern lediglich subjektive Belastungen erfassen. Dennoch wird in der im Teil 2 dargestellten Untersuchung aus Gründen der Einfachheit der Begriff „Belastung“ gewählt, um jene Faktoren zu beschreiben, die aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer subjektiv belastend erlebt werden.

1.2.1.2. Begriffsbestimmung „Stress“

„The word ‘stress’ has become largely a buzz word that is used in a variety of settings, and most people do not define what they mean by the word.“ (Tarvers & Cooper, 1996, p.12). Auch in der deutschen Alltagssprache können mit „Stress“ belastende Umgebungsfaktoren, ebenso wie Zeitdruck oder eine Vielzahl an anfallender Erledigungen und auch körperliche Reaktionen und Empfindungen bezeichnet werden (van Dick, 2006, S.27).

Nach Schönpflug bezeichnete das Wort „Stress“ im englischen Mittelalter ursprünglich von außen auferlegte Mühen. Später kam der Bedeutung auch die Beschreibung innerer Anspannung und Gefühle des Unglücklichseins dazu. In der Elastizitätstheorie des 17.

Jahrhunderts bezog sich der Begriff „Stress“ auf die unter Belastung in einem Körper ausgelöste Spannung. Die Herleitung der Begriffsbedeutung aus der Wortgeschichte führt demnach zu zweierlei Definition, die Stress entweder als äußere Belastung oder als innere Beanspruchung darstellen (Schönpflug, 1987, S.134).

Perrez (1992, S.72) analysiert, dass bereits die Väter der Stressforschung einen Beitrag zum gleichzeitigen Existieren multipler Bedeutungsgehalte in der Bezeichnung „Stress“ geleistet haben: Selye vertrat die Meinung, dass eine beliebige Reizeinwirkung, sofern sie zu einer Verschiebung der Homöostase führt, das generelle adaptive Stresssyndrom auslösen kann. Nach Selye ist Stress „die unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Anforderung.“ (1981, S.170). Stress gilt als die „Würze des Lebens“ und als „Grundlage für geistig-seelisches Wachstum“ und kann in seiner negativen Ausprägung bis zur totalen Erschöpfung, bis zum Tod, führen (Schwarzer, 1981, S.9).

Auch die relationale Definition von Lazarus, die meint, dass Stress dann auftritt, wenn die Anforderungen die Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen, führt keineswegs zu einer Konkretisierung des Stressbegriffes, da nach Perrez darunter so ziemlich alles gemeint sein kann, was Menschen im Lebenslauf widerfahren kann (1992, S.74; auch bei Schwarzer, 1981, S.9f.).

Kramis-Aebischer propagiert eine pragmatische Lösung des Definitionsproblems, indem „spezifische Belastungen als Stressoren und spezifische Beanspruchungen als Stressreaktionen“ (1995, S.29) bezeichnet werden sollen.

1.2.2. Allgemeine Stresskonzepte

Als psychologischer Begriff wurde „Stress“ 1914 von Cannon im Zusammenhang mit dem Notfallsyndrom und dem „Fight-flight“-Verhalten eingeführt (1914, p.261ff.), von Selye (z.B. 1982) popularisiert und von Paul (1958) in die deutsche psychologische Fachsprache übernommen (Kramis-Aebischer, 1995, S.28).

Die Vielzahl an Definitionen des Konstruktes „Stress“ führen zum Versuch einer systematischen Einteilung, wobei sich drei große Richtungen voneinander abgrenzen lassen (Jerusalem, 1990, S. 1ff.; Kramis-Aebischer, 1995, S.29ff.).

1.2.2.1. Reaktionsbezogener Stress

Stress wird als ein „typisches Muster von Reaktionen“ (Krohne, 1997, S.268) interpretiert, das unabhängig von der Art des induzierenden Reizes auftritt (Selye, 1981, S.170; Jerusalem, 1990, S.1). In der Theorie von Selye durchläuft die Stressreaktion drei Phasen, die Alarmreaktion, die Widerstandphase und das Erschöpfungsstadium, die gemeinsam das Allgemeine Adaptionssyndrom (A.A.S.) darstellen (Selye, 1981, S.167). Obwohl nicht zwischen Stressarten unterschieden wird, postuliert Selye zwei Arten von Stresswirkungen, nämlich jene mit erwünschten (Eustress) und jene mit unerwünschten Wirkungen (Distress) (1981, S.171).

Kritikpunkte des Stressmodells nach Selye beziehen sich einerseits auf die Reaktionsdefinition des Ansatzes per se, denn wenn Stress nur über das Auftreten von Reaktionen definiert ist, kann der Bedeutungsgehalt von Reizkonstellationen immer erst im Nachhinein beurteilt werden. Damit wird Prognose und Prävention unmöglich. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Unspezifität der Reaktion, die nach neueren Untersuchungen bezweifelt wird (Kaluza & Vögele, 1999, S.332, Schwarzer, 1981, S.33).

1.2.2.2. Situationsbezogener Stress

Situationsbezogene Konzepte gehen davon aus, dass Stressreaktionen durch bestimmte Einflüsse der Umgebung, durch eine „spezifische äußere Reizgegebenheit“ (Krohne, 1997, S.268) verursacht werden. Als Stressindikatoren gelten Umweltreize mit unterschiedlichen Qualitäten und Intensitäten, die als „Stressoren“ bezeichnet werden (Jerusalem, 1990, S.2). Derartige Konzeptionen stellen die Grundlage der live-event-Forschung und der daily-hassle-Forschung dar und spiegeln sich in arbeitswissenschaftlichen Stresskonzeptionen wider (Kramis-Aebischer, 1995, S.30f.).

1.2.2.3. Relationale Stresskonzepte

Im Rahmen relationaler Stresskonzeptionen werden die Anforderungen der Situation mit den der Person zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten verglichen (Kramis-Aebischer, 1995, S.32). Relationale Konzepte postulieren, dass das empfundene Ungleichgewicht zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den subjektiven Fähigkeiten für das Erleben von Stress verantwortlich ist. Stress ist als das Ergebnis eines

komplexen subjektiven Einschätzungsprozesses zu sehen (Jerusalem, 1990, S.4). „Je geringer die eigene Kompetenz eingeschätzt wird, umso eher werden objektiv gleich schwierige Anforderungen als bedrohlich erlebt und umgekehrt“ (Kramis-Aebischer, 1995, S.32).

1.2.2.3.1. Transaktionales Stressmodell

Diese auf Lazarus (z.B. Lazarus, 1984) zurückgehende Stresskonzeption betont die Bedeutung der Transaktion zwischen der Umwelt und der Person. Als grundlegend gilt die kognitive Bewertung der Situation („primary appraisal“) und die Bewertung der zur Verfügung stehenden Ressourcen („secondary appraisal“) (Lazarus, 1984, S.31). Im Zuge der Primärbewertung („primary appraisal“) setzt sich die Person mit der Umwelt auseinander, wobei „die subjektive Bedeutsamkeit der situativen Anforderung“ (Jerusalem, 1990, S.8) analysiert wird. Idealerweise wird der Umgebungsreiz als günstig wahrgenommen, möglicherweise auch als irrelevant. Im Falle einer negativen Bewertung wird zwischen „harm-loss“, als bereits vollzogene Beeinträchtigung, als „threat“, das heißt als befürchtete Beeinträchtigung, oder als Herausforderung („challenge“), die sowohl die Möglichkeit eines Gewinns aber auch jene eines Verlustes beinhaltet, unterschieden. Die Einstufung des Ereignisses hängt ganz wesentlich von der Abschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen ab, die im Rahmen der Sekundärbewertung („secondary appraisal“) erfolgt. Neubewertungen („reappraisals“) treten auf, wenn neue Informationen über Merkmale des Außenreizes oder über die eigenen Bewältigungsressourcen verfügbar sind. Unter anderem erfolgen Neubewertungen, wenn eine Bewältigungsmaßnahme zu gelingen oder zu missglücken droht. Derartige Rückmeldeschleifen führen zu einem sich anpassenden und verändernden Stresserleben (Jerusalem 1990, S.13f.; Kramis-Aebischer, 1995, S.34f.; Krohne, 1997, S.268f.; Lazarus, 1984, p.31ff.; Lazarus & Launier, 1981, S.233ff.).

Basierend auf dieser Bewertung erfolgt die Stressbewältigung („Coping“) auf die in Kapitel 1.3 eingegangen wird.

1.2.2.3.2. Ressourcenmodell von Hobfoll

Während bei dem Modell von Lazarus die kognitive Bewertung im Mittelpunkt steht, tritt bei der Ressourcentheorien von Hobfoll die Stressbewältigung ins Zentrum (Kramis-

Aebischer, 1995, S.38). Menschen streben danach, ihren Ressourcenpool zu erhalten oder zu vermehren, denn die Verfügbarkeit von Ressourcen geht mit Status, Liebe, Besitz oder Selbstvertrauen einher (Hobfoll, 1989, p.520). Das von Hobfoll entwickelte „model of conservation of resources“ definiert psychologischen Stress als eine menschliche Reaktion auf eine Umgebung, die entweder Angst vor Ressourcenverlust auslöst, in der bereits ein Ressourcenverlust stattgefunden hat, oder auch in der die investierten Bemühungen die Ressourcengewinne übersteigen. Als Ressourcen bezeichnet Hobfoll Gegenstände, Persönlichkeitseigenschaften, Bedingungen oder Energien (1989, p.516).

Werden bei permanenter Arbeitsüberlastung Ressourcen schneller aufgebracht als diese ersetzt werden können, droht der Beginn eines Burnout-Prozesses einzusetzen. Ressourceninvestitionen ohne spätere Gratifikationen können unter bestimmten Voraussetzungen Lehrenden zum gesundheitsbeeinträchtigenden Problem werden (Buchwald & Hobfoll, 2004, S.249ff.).

1.2.3. Berufsbezogene Stresskonzepte

Im folgenden Kapitel wird das Job-Demand-Control-Modell nach Karasek und die Erweiterung des Modells nach Johnson vorgestellt. Diese Modelle versuchen Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsmerkmalen und der Beanspruchung, der Zufriedenheit und der Motivation der Tätigen vorherzusagen. Die Gültigkeit dieser Modelle wurden in verschiedenen Studien an Lehrerinnen und Lehrern überprüft.

1.2.3.1. Job-Demand-Control-Modell (JDC-Modell)

In seiner ursprünglichen Fassung geht das Modell von zwei wesentlichen Charakteristika der Tätigkeit aus, die sich maßgeblich auf die Gesundheit und das Wohlergehen der Tätigen auswirken können: den „job demands“ und der „job control“, die durch die „job decision latitude“ vorausgesagt wird (van der Doef & Maes, 2002, p.328).

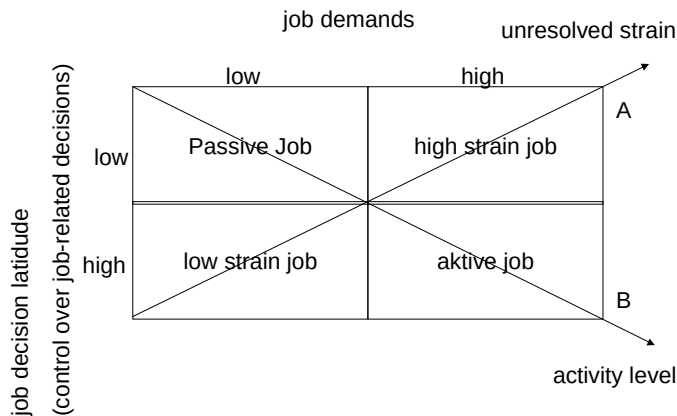


Abbildung 2: Job strain model (Karasek, 1981, p.78).

Abbildung 2 stellt das Modell nach Karasek bildlich dar. Diagonale A zeigt eine unverhältnismäßige Verteilung von Anforderung und Kontrollmöglichkeiten auf, entlang der Diagonalen B finden sich passende Verhältnisse.

Bei niedrigen Anforderungen und gleichzeitig hohen Kontrollmöglichkeiten („low strain job“) fehlen der Tätigkeit die Herausforderungen, die eine individuelle Entwicklung ermöglichen sollten. Übertreffen die Anforderungen die Kontrollmöglichkeiten, sagt das Modell eine hohe Beanspruchung voraus („high strain job“). Treffen geringe Anforderungen mit geringen Kontrollmöglichkeiten zusammen, besteht die Gefahr des „negative learnings“ (Karasek, 1981, p.78): Personen, die längere Zeit derartige „passive jobs“ ausüben müssen, sind gefährdet, vorhandene Fähigkeiten, wie jene, Probleme zu lösen oder mit Herausforderungen umzugehen, zu verlernen. Hohe Anforderungen gekoppelt mit hohen Kontrollmöglichkeiten führen zu einem aktiven Erleben mit maximalen Lernmöglichkeiten („active job“) (Karasek, 1981, p.77f.; Karasek & Theorell, 1990, p.31ff.).

Santavirta, Solovieva und Theorell (2007) überprüften an 1028 finnischen Lehrerinnen und Lehrern den Einfluss von Anforderungen/Belastungen und Kontrollmöglichkeiten bei der Entstehung von Burnout. Dabei stellen sie fest, dass die Belastung als Einzeleffekt eine stärkere Bedeutung einnimmt als die Kontrollmöglichkeit. Im Synergie-Effekt von Belastung und Kontrolle liegt jedoch eine stärkere Erklärungspotenz als in der Summe beider Effekte. Der gemeinsame Effekt von Belastung und Kontrolle erklärt sogar 69% der Burnout-Dimension „emotionale Erschöpfung“ (p.222).

1.2.3.2. Job-Demand-Control-Support-Modell (JDICS-Modell)

Johnson (1989, p.64ff.; Johnson & Hall, 1988, p.1336; Karasek & Theorell, 1990, p.68ff.) erweitert das Modell um eine dritte Dimension, um jene der arbeitsbezogenen sozialen Unterstützung. Er bezeichnet die beiden Endpunkte der Kategorie „soziale Unterstützung“ als „isolated“ bzw. „collective“ (1989, p.65). In seiner Untersuchung an 14.000 schwedischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bestätigte sich, dass in jeder Anforderungs-Kontrollsituation die Prävalenz für Herzkreislauferkrankungen höher ist, wenn geringe soziale Unterstützung erlebt wird. Bei hoher sozialer Unterstützung besteht nur bei jener Gruppe mit hohen Anforderungen und geringen Kontrollmöglichkeiten ein erhöhtes Erkrankungsrisiko. Ist das Tätigkeitsprofil durch geringe soziale Unterstützung gekennzeichnet, zeigen nur jene Personen, die von geringen Anforderungen und hohen Kontrollmöglichkeiten berichten, keine erhöhte Erkrankungswahrscheinlichkeit auf (1989, p.66).

Im Rahmen der Euroteach-Studie (s. Kap. 1.3.4.2) wurde dieses Modell an Stichproben aus 11 verschiedenen europäischen Staaten hinsichtlich seiner Gültigkeit für den Lehrberuf überprüft. Dabei finden sich Hinweise, die als Bestätigung des Modells dienen (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.546), jedoch kommen auch klare Mängel zum Vorschein (Griva & Joeke, 2003, p.466; Rasku & Kinnunen, 2003, p.452; Sann, 2003, p.497f.).

Die Hypothese, dass Kontrolle und Support als Buffervariablen zwischen Anforderungen und der Gesundheit der Lehrenden wirksam werden (s. Kap. 1.6.4.1.), wird teilweise verworfen (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.546; Rasku & Kinnunen, 2003, p.452; Sann, 2003, p.498), zum Teil findet sie in den Datensätzen der einzelnen Länder Bestätigung (Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Ivanez & Terol, 2003, p.520).

Auch van der Doef und Maes (2002) schließen aus den Ergebnissen ihrer Studie an 454 niederländischen Lehrerinnen und Lehrern nur eine beschränkte Gültigkeit des Modells für den Lehrberuf (p.341f.). Die negativen Auswirkungen der Berufsbelastung auf verschiedene Aspekte des Wohlergehens konnten weder durch Support noch durch Kontrolle moderiert werden (p.340).

1.2.4. Theoretische Konzeptionen Belastung/ Beanspruchung/ Stress im Lehrberuf

Innerhalb der Belastungsforschung, den Lehrberuf betreffend, existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, Definitionen und Methoden, die sich hauptsächlich an den transaktionalen Stresskonzeption anlehnen (Krause, 2003, S.254). Im Folgenden werden drei Modelle dargestellt, die versuchen, die Belastungssituation der Lehrerinnen und Lehrer abzubilden.

1.2.4.1. A Model of Stress nach Kyriacou und Sutcliffe (1978)

Kyriacou und Sutcliffe formulierten das erste theoretische Modell zur Entstehung von Stress im Lehrberuf (Rudow, 1999. p.40). Zunächst unterscheiden die Autoren zwischen potentiell vorhandenen und aktuellen berufsbezogenen Stressoren („potential occupational stressors“ versus „actual stressors“) (s. Abb. 3). Potentiell vorhandene berufsbezogene Stressoren umfassen alle objektiven Aspekte der Lehrtätigkeit, die stressrelevant sein können. Wenn diese Stressoren eine Bedrohung für das Selbstbewusstsein oder für das Wohlbefinden darstellen, werden sie zu aktuellen Stressoren („actual stressors“). Aktuelle Stressoren entstehen, wenn potentiell vorhandene Stressoren die eigenen Möglichkeiten der Bewältigung übersteigen oder wenn Konflikte mit höherwertigen Bedürfnissen („higher order needs“) auftreten.

Die Bewertung der potentiellen Stressoren steht in engem Zusammenhang mit den individuellen Charakteristika, mit den biographischen Details, mit den Persönlichkeitseigenschaften, mit höherwertigen Bedürfnissen, mit den Bewältigungsfähigkeiten² und mit dem Kontrollerwartungs-, Zuschreibungs- und Wertesystem („beliefs-attitudes-values system“) der Lehrperson sowie mit ihrer Wahrnehmung der Belastung. Zu beachten gilt, dass auch nicht-berufsbezogene Stressoren („potential non occupational stressors“) die Bewertung beeinflussen.

Coping Mechanismen („coping mechanism“), die ihrerseits wiederum von den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson mitbestimmt werden, treten beim Umgang mit aktuellen Stressoren in Kraft.

² Die vermuteten Bewältigungsmöglichkeiten spielen für die Bewertung eine entscheidendere Rolle als die tatsächliche Fähigkeit (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, p.4).

Das Stresserleben („teacher stress“) wird konzeptionalisiert als Reaktion auf negative Affekte, die in psychologischen, physiologischen und behavioralen Korrelaten zum Ausdruck kommen. Chronische Symptome („chronic symptoms“) können als Folgen des Stresserlebens auftreten (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, p.3f.).

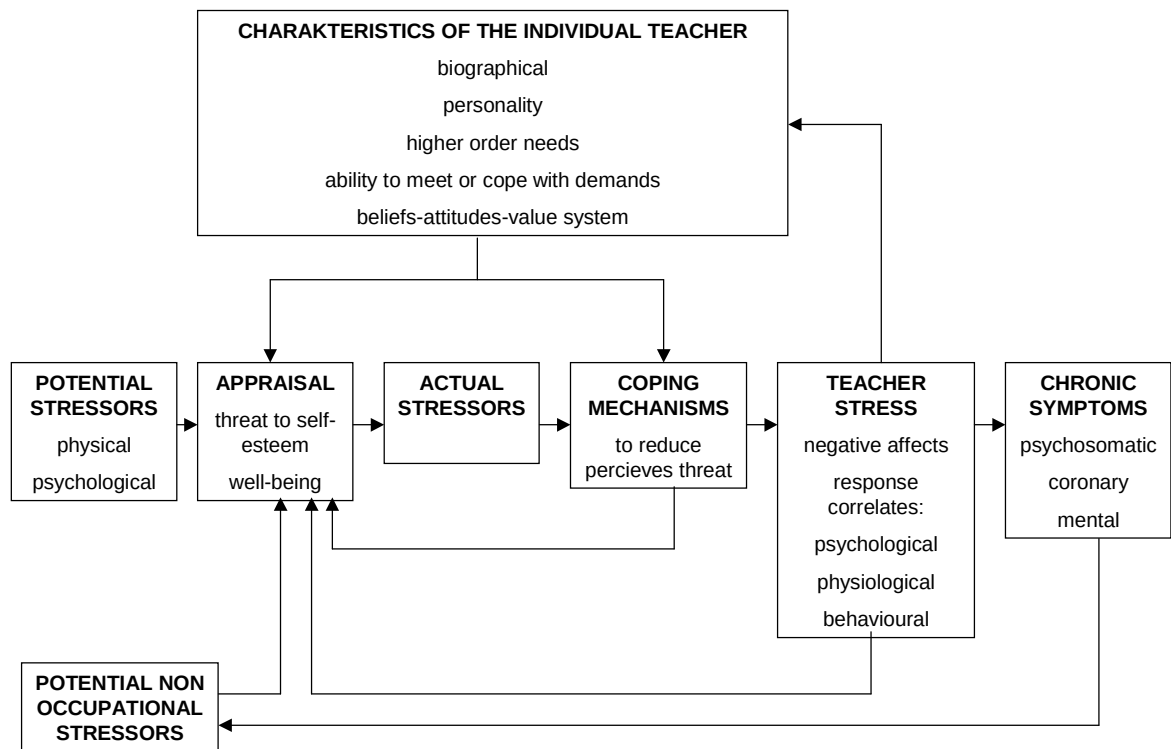


Abbildung 3: A model of teacher stress (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, p.3)

1.2.4.2. Rahmenkonzeption zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in der Lehrtätigkeit nach Rudow

Zunächst unterscheidet Rudow (1994, S.42) zwischen objektiver und subjektiver Belastung (s. Abb. 4). Wie auch von Schönwälder (s. Kap. 1.2.1.1.1.) argumentiert setzt sich die objektive Belastung aus den Arbeitsaufgaben der Lehrenden und den vorherrschenden Arbeitsbedingungen zusammen. Erst durch den Prozess der Widerspiegelung, in dessen Rahmen die Wahrnehmung, die Bewertung und die kognitive Verarbeitung der objektiven Belastung stattfindet, erlangt die Belastung, nun in Form von subjektiver Belastung, Relevanz. Der Prozess der Widerspiegelung ist körperlichen und psychischen Handlungsvoraussetzungen unterworfen, die als relativ überdauernde Merkmale gesehen

werden (S.44). Hier greift Rudow den Begriff der „Selbstbelastung“ nach Schönwälder (s. Kap. 1.2.1.1.1.) auf und versteht darunter die Belastung, der sich die Lehrenden „aufgrund oft verfestigter und sogar automatisierter Verhaltensweisen bei der Erfüllung der Arbeitsaufgaben“ selbst aussetzen (Rudow, 1994, S.44).

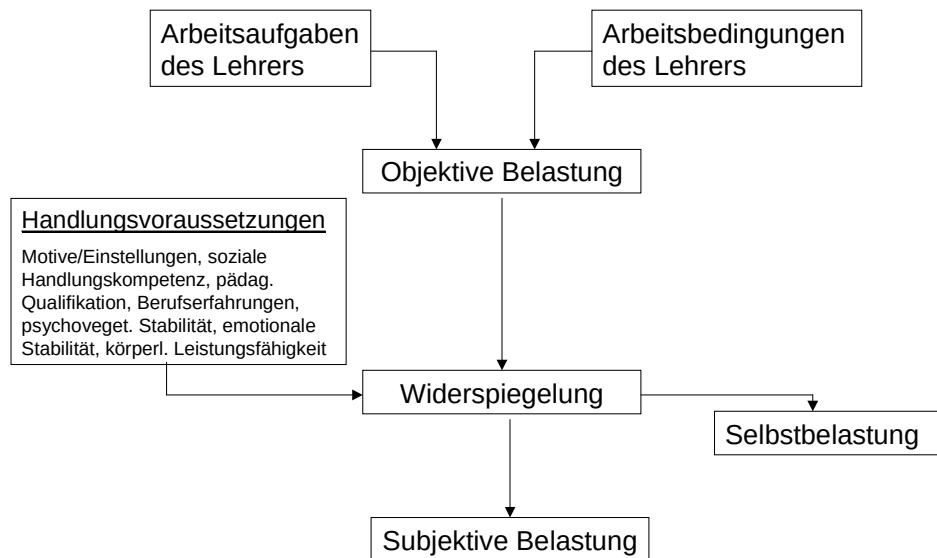


Abbildung 4: Objektive und subjektive Belastung (Rudow, 1994, S.43)

Die subjektive Belastung äußert sich als emotionale Belastung in positiver oder negativer Befindlichkeit oder als kognitive Belastung, wenn die Erbringung von „Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits-, Konzentrations-, Denk- und Reaktionsleistungen“ gefordert ist (Rudow, 1994, S.44).

Jeder Arbeitsprozess führt notwendigerweise zu einer Beanspruchung der Tätigen. Rudow differenziert zwischen Beanspruchungsreaktionen als kurzfristig auftretende, reversible und Beanspruchungsfolgen als chronische und nur eingeschränkt reversible Phänomene. Beanspruchungsreaktionen und –folgen können einen positiven Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung oder einen negativen, im Sinne einer Entwicklungshemmung, leisten (S.45).

Im Falle eines positiven Wirkungsmechanismus, der meist infolge eines mittleren Aktivierungsniveaus auftritt, können als kurzfristige Reaktionen Wohlbefinden oder geistige Aktivität auftreten. Als längerfristige Folgen beschreibt der Autor emotionale Stabilität und die Erweiterung des operativen Abbildsystems (OAS=„erworbene

Handlungsmuster oder –strategien“, S.46). Über die Entwicklung der pädagogischen Handlungskompetenz und die Förderung der psychischen Gesundheit führen die positiven Beanspruchungsfolgen zu einer positiven Entwicklungsmöglichkeit der Persönlichkeit (S.48). Abbildung 5 stellt den Wirkungsprozess der positiven Beanspruchungsreaktionen und –folgen grafisch dar.

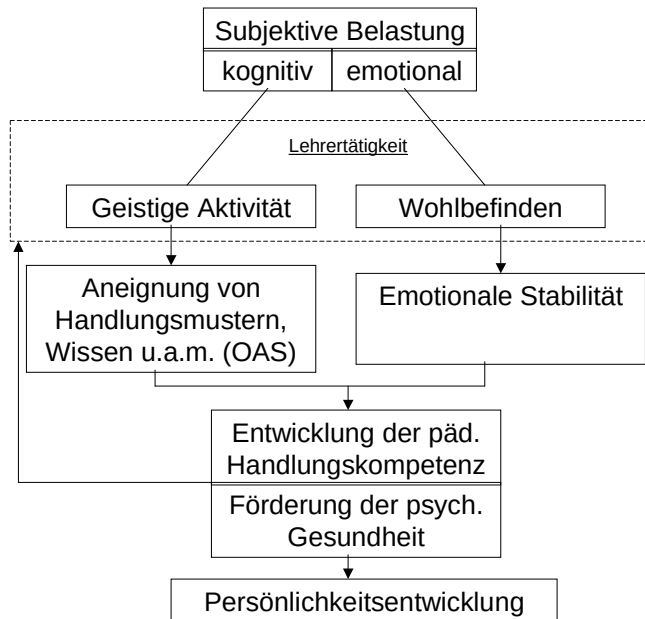


Abbildung 5: Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow, 1994, S.47)

Zu den negative Beanspruchungsreaktionen (s. Abb. 6) zählt Rudow die psychische Ermüdung als Beeinträchtigung der psychischen Leistungsfähigkeit, die Monotonie als eine „Überforderung durch Unterforderung“, die psychische Sättigung, die infolge eines Erlebens des „Auf-der-Stelle-Tretens“ oder des „Nicht-weiter-Kommens“ auftreten kann, und den Stress, „...der besonders durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit negativen Emotionen (Angst, Ärger usw.) verbunden ist.“ (Rudow, 1994, S.48f.). Bei ausbleibenden Erholungsprozessen können sich aus den negativen Beanspruchungsreaktionen die Beanspruchungsfolgen Übermüdung, chronischer Stress und Burnout generieren. Diese schlagen sich in einer Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz und einer damit verbundenen Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit nieder, wobei beide Faktoren als wesentlich für die Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung erachtet werden (S.51).

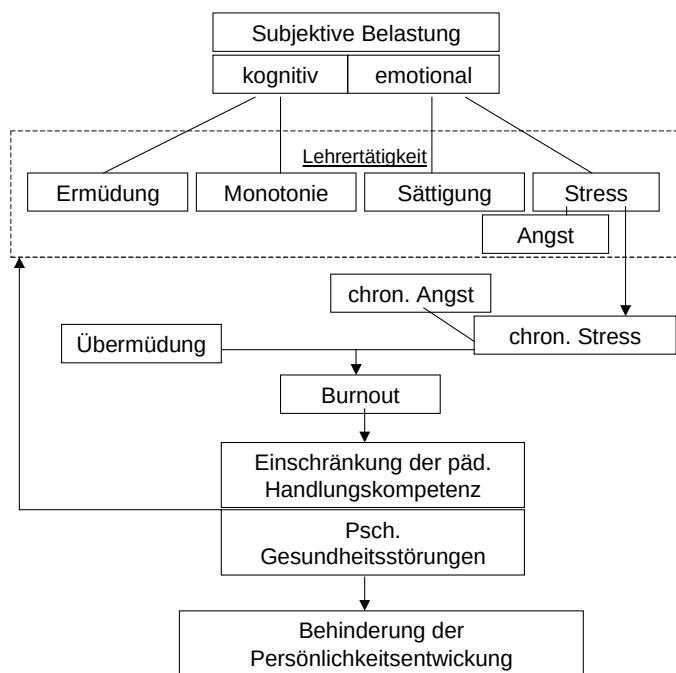


Abbildung 6: Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow, 1994, S.50)

1.2.4.3. Interpersonal Model of Teacher Stress nach Worrall und May (1989)

Worrall und May (1989) kritisieren den Überhang kognitiver Aspekte in den bisherigen Modellversuchen zur Lehrerbelastrung. In ihrem heuristischen Modell versuchen sie, affektive und kognitive, theoretische ebenso wie auf Erfahrung basierende Komponenten zu verbinden (p.174).

Rudow sieht das Modell als eine Erweiterung der bestehenden Modelle von Kyriacou und Sutcliffe und Rudow an, wobei Worrall und May eben besonders die affektive und sozial-organisatorische Perspektive des Stresserlebens von Lehrenden betonten (1999, p.40).

Der gegenwärtige emotionale Status der Lehrerinnen und Lehrer ist das gültige Bestimmungsmerkmal, an dem das Ausmaß des Stresserlebens merkbar wird. Dieser wird von verschiedenen Stressarten beeinflusst (Worrall & May, 1989, p.176ff.):

– „core stress“: Das Herzstück des gesamten Stresserlebens ist der „core stress“, der gesehen wird als „the most general, the most slowly changing, and therefore over periods of time, a virtual constant in terms of amount.“ (p.176). Die Autoren sehen Ähnlichkeiten des Konstrukts „core stress“ zur Persönlichkeitsdeterminante „trait

anxiety“. Im Lebenslauf generiert sich das Konstrukt aus Erinnerungen positiver und negativer Lebensereignisse.

- „ambient stress“: Das gegenwärtige von Situationsfaktoren beeinflusste Stresserleben wird unter dem Begriff „ambient stress“ zusammengefasst. Als Beispiele für „ambient stress“- Faktoren führen Worrall und May Veränderung infolge von Reorganisationsmaßnahmen der Schule, ein erwarteter Schulwechsel oder belastende interpersonelle Beziehungen an.
- „anticipatory stress“: Diese Art des Stresserlebens spielt immer dann eine Rolle, wenn unangenehme Ereignisse bevorstehen. Dem Ereignis vorgreifend entsteht ein „build-up of anticipatory stress over time“.

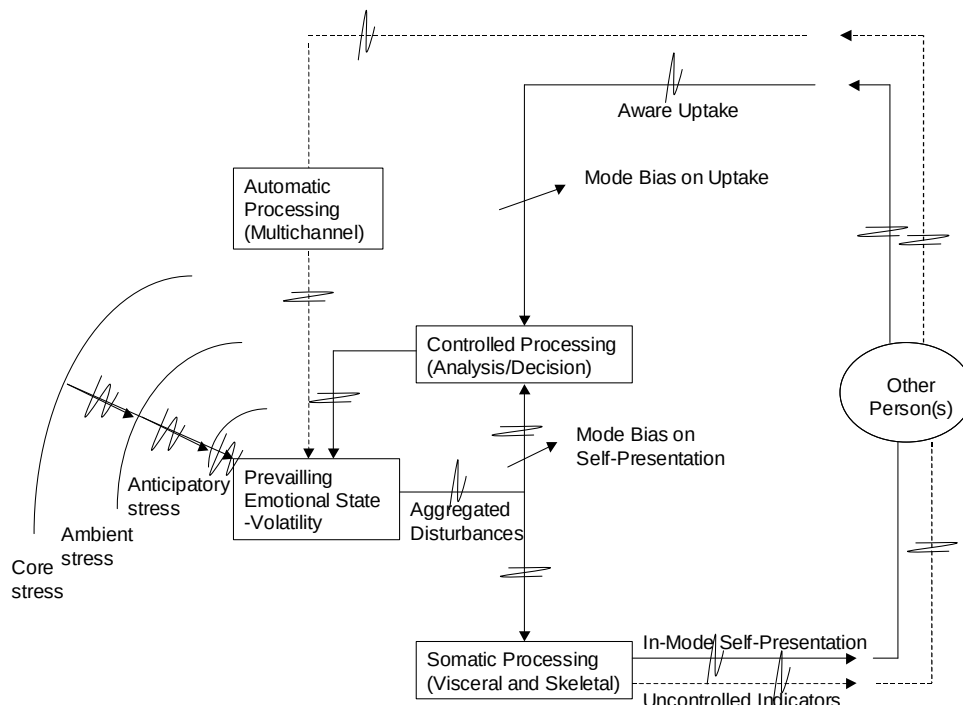


Abbildung 7: Interpersonal Model of Teacher Stress (Worrall and May, 1989, p.182)

Die folgende Ausführung beschränkt sich auf die wesentlichsten Aspekte des in Abbildung 7 dargestellten Modells nach Worrall und May.

Der durch vielfältige Erlebnisse im Laufe der Entwicklung generierte „core stress“ wirkt auf den alltäglichen „ambient stress“. Dieser wiederum beeinflusst den auf zukünftige Ergebnisse bezogenen „anticipatory stress“. Diese drei Arten des Stresserlebens bilden den Hintergrund, vor dem Erleben in der gegenwärtigen Situation stattfindet und der den emotionalen Status prägt.

Beeinträchtigungen werden affektiv in einer Verschlechterung des emotionalen Status, kognitiv in einer Störung der Kontrollprozesse oder körperlich in somatischen Veränderungen sichtbar.

Der „mode bias on self-presentation“ spricht gezielt eingesetzte Verhaltensweisen an, die dem emotionalen Status nicht entsprechen. In der Interaktion mit anderen bleiben dennoch im Wesentlichen unbeeinflussbare Indikatoren vorhanden, die vom Gegenüber wahrgenommen und interpretiert werden können. Dem kommt für das Wohlergehen der Betroffenen eine große Bedeutung zu, da der emotionale Status auch wesentlich von der Beziehung zu anderen Personen beeinflusst wird (1989, p.182f.).

1.2.5. Beziehung zwischen Stress und Krankheit

Menschen, die ständig unter subjektiven Belastungen leiden, reagieren nicht nur auf psychischer sondern auch auf körperlicher Ebene. Grundlegend für das Verständnis körperlicher Auswirkungen auf das Stresserleben ist die Stressdefinition von Selye (s. Kap. 1.2.2.1.) (Schwarzer, 1981, S.32).

Nach Krohne lassen sich verschiedene Wege der Einflussnahme von Stress auf das Gesundheitssystem voneinander abgrenzen (1997, S.276f.).

Möglich wäre die Vorstellung einer direkten Einflussnahme, bei der Stressoren zu physiologischen oder psychologischen Veränderungen führen, die eine Erkrankung verursachen. Da jedoch die Reaktionsweisen der Personen auf gleiche Stressoren sehr unterschiedlich sind, wird diese Sichtweise bezweifelt.

Interaktive Modelle betonen nach Krohne die Wichtigkeit personenbezogener Dispositionen im Umgang mit verschiedenen Stressoren. Diese teils angeborenen, teils erworbenen Prädispositionen können als Vulnerabilität eine erhöhte Krankheitsanfälligkeit, als Resilienz eine besondere Widerstandsfähigkeit beschreiben.

Als weiteren Weg der Einflussnahme nennt Krohne das krankheitsrelevante Verhalten. Stress wirkt sich dabei auf den Gesundheitszustand indirekt, über gesundheitsschädigende Verhaltensweisen, wie Tabak-, Alkohol- oder Drogenkonsum, über ungünstiges Ernährungsverhalten oder über eine Einschränkung körperlicher Aktivitäten aus (1997, S.277).

Schließlich wird in einigen Ansätzen jeglicher Zusammenhang zwischen Stress und Krankheit in Frage gestellt. Es wäre nämlich auch möglich, dass „sowohl Streßanfälligkeit [sic] als auch Krankheitsneigung auf eine gemeinsame Einflußgröße [sic] (etwa bestimmte Merkmale innerhalb der Sozialisation einer Person) zurückgehen, ohne daß [sic] zwischen ihnen selbst eine Kausalbeziehung besteht.“ (Krohne, 1997, S.277).

Nach Adler und Matthews existieren relativ gut abgesicherte Zusammenhänge zwischen Stresserleben und der Entstehung von Herz-Kreislauf-Erkrankungen, von Infektionskrankheiten und von Komplikationen im Schwangerschaftsverlauf. Hinweise auf die Einflussnahme von Stress in der Ätiologie von Krebserkrankungen und endokrinen Erkrankungen, wie Diabetes, Schilddrüsenerkrankungen oder Hypophysen- und Nebennierenerkrankungen sind empirisch weniger deutlich belegt (1994, p.232).

Kaluza und Vögele entwickelten ein Rahmenmodell, das den Zusammenhang zwischen Stress und Krankheit verdeutlichen soll (s. Abb. 8).

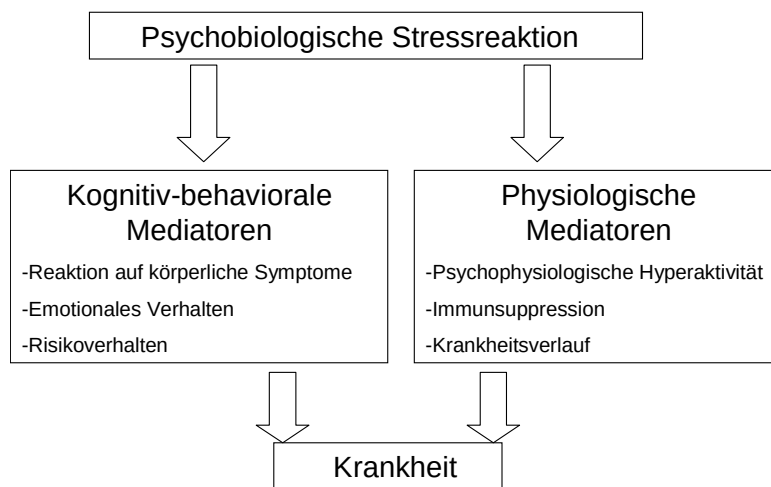


Abbildung 8: Rahmenmodell Psychobiologische Stressreaktion und Krankheit (Kaluza & Vögele, 1999, S.346)

Kognitiv-behaviorale und physiologische Mediatoren stellen in diesem Modell die Beziehung zwischen der psychobiologischen Stressreaktion und dem Entstehen von Krankheit dar, wobei den einzelnen Mediatoren bei verschiedenen Krankheitsbildern unterschiedliche Bedeutung zukommt.

Zu den kognitiv-behavioralen Mediatoren, die die kognitiven, emotionalen und behavioralen Anteile der Stressreaktion beschreiben, zählen die Wahrnehmung von

körperlichen Symptomen und deren Interpretation sowie mögliche affektive oder gesundheitsgefährdende Reaktionsweisen.

Unter die physiologischen Mediatoren fallen nach Kaluza und Vögele die psychophysiologische Hyperaktivität, also die Disposition zu größeren physiologischen Veränderungen in belastenden Situationen und die Immunsuppression, die Reduktionen der Widerstandskraft gegenüber externen Belastungsfaktoren beschreibt. Auch bei bereits eingetretener Krankheit kommt dem Belastungserleben eine große Wichtigkeit im Krankheitsverlauf hinsichtlich Genesung, Chronifizierung oder eventuellen Rückfällen zu (Kaluza & Vögele, 1999. S.346ff.).

1.3. Bewältigung/Coping

Die Erforschung möglicher Formen der Auseinandersetzung mit Belastungen („Stressbewältigung“; englisch: „coping“) hat sich in den letzten drei Jahrzehnten zu einem eigenen Forschungsstrang entwickelt, wobei sich die ursprüngliche Verankerung in der Stressforschung zunehmend auflöst (Kaluza & Vögele, 1999, S.354).

In der Forschungsliteratur werden die Begriffe „Verarbeitung“, „Bewältigung“ und „Coping“ üblicherweise synonym verwendet, wobei durch die grammatikalische Struktur des englischen Wortes Coping noch stärker als bei den deutschen Bezeichnungen der Prozesscharakter zum Ausdruck kommt (van Dick, 2006, S.49).

1.3.1. Definition von Coping

Lazarus und Folkman definieren Coping als „constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of that person.“ (1984, p.141).

Zur exakten Präzisierung und zur Abgrenzung gegenüber anderen Definitionsversuchen betonen die Autoren vier Punkte ihrer Definition, die im Folgenden ausgeführt werden (Lazarus & Folkman, 1984, p.141f.):

1. Coping gilt als „process-oriented rather than trait-oriented“ (Lazarus & Folkman, 1984, p.141). Lazarus und Folkman verstehen unter Coping einen sich ständig anpassenden dynamischen Prozess, der an die jeweilige Situation gebunden ist. Damit unterscheidet sich diese Konzeption von traitorientierten Modellen, in denen Bewältigung als eine von der konkreten Situation unabhängige Persönlichkeitseigenschaft gesehen wird (van Dick, 2006, S.50; Kaluza & Vögele, 1999, S.357; Lazarus & Folkman, 1984, p.130ff.).
2. Ein weiteres Kernstück dieser Definition bezieht sich nach Lazarus und Folkman auf die Abgrenzung zwischen Coping und automatisierten Verhaltensweisen der Anpassung. Coping bezeichnet ausschließlich den Prozess der Auseinandersetzung mit Situationen, in denen die Anforderungen die persönlichen Ressourcen herausfordern oder übersteigen und in denen eine einfache Anpassung durch automatisierte Verhaltensweisen eben nicht mehr möglich ist (Lazarus & Launier, 1981, S.244). Damit wird eine klare Unterscheidung zwischen Bewältigung und automatisiertem Verhalten

bzw. einfacher Anpassung getroffen (van Dick, 2006, S.49; Kaluza & Vögele, 1999, S.356; Lazarus & Folkman, 1984, p.130ff.).

3. Mit der Umschreibung Coping „as efforts to manage“ versuchen Lazarus und Folkman das Ergebnis oder den Ausgang der Bewältigung nicht in die Definition mit einzubeziehen. Coping beschreibt somit lediglich das Bemühen, mit den gestellten Anforderungen fertig zu werden. Die Definition „Bewältigung“ setzt keinen erfolgreichen Abschluss voraus, Definitionskriterium bleibt allein der Versuch (van Dick, 2006, S.49; Kaluza & Vögele, 1999, S.356)³.
4. Als viertes Kernstück ihrer Definition führen die Autoren die Bezeichnung „manage“ an, die verhindern soll, Coping mit meistern oder beherrschen der Situation („mastery“) gleichzusetzen. Auch Vermeiden, Tolerieren oder Akzeptieren stellen mögliche Coping-Versuche dar, die durch die Verwendung des Begriffes „manage“ in der Definition von Coping inkludiert sein sollen (Lazarus & Folkman, 1984, p.142).

Diese sehr weit gefasste Definition von Coping wird von verschiedenen Autoren mit dem Versuch aufgegriffen, sie einzugrenzen oder zu verändern (van Dick, 2006, S.49f.; Folkman & Lazarus, 1990, p.315ff.; Kaluza & Vögele, 1999, S.356f.; Krohne, 1988; p.2ff.; Laux & Weber, 1990, S.563ff.; Weber, 1992, S.17).

Für Kaluza und Vögele „bleibt Bewältigung ein breites, nur unscharf definiertes und letztlich theoretisch noch unzureichend durchgearbeitetes Konzept“ (1999, S.358).

1. Unklarheiten entstehen sich einerseits durch die problematische Abgrenzung von Coping als aktive Bewältigung von automatisierten Verhaltensweisen der Belastungsreduktion, denn Lazarus und Launier (1981, S.253) sehen auch intrapsychische Abwehrprozesse, wie Aushalten, Tolerieren, Vermeiden oder Verleugnen als eine mögliche Form der Bewältigung an. Ein Widerspruch zwischen Bewältigung als aktives, eben nicht automatisiertes Verhalten und weitgehend automatisierten Abwehrprozessen bleibt aufrecht (Kaluza & Vögele, 1999, S.357).
2. Lazarus und Folkman definieren Coping als psychische Bewältigung, die verhaltensorientierte oder intrapsychische Reaktionen nach sich zieht. Kaluza und

³ Andere Autoren (van Dick, 2006, S.49; Kaluza & Vögele, 1999, S.356) interpretieren „effort“ als Anstrengung und schließen daraus, dass in der Definition von Lazarus und Folkman Coping mit Anstrengung verbunden ist. Dadurch wird für sie der aktive Prozess des Copings hervorgehoben. Kaluza und Vögele kritisieren, dass auch Reaktionsweisen wie „Resignieren“ oder „Akzeptieren der Situation“ sowie diverse emotionale Reaktionen als Formen der Bewältigung angesehen werden, die keiner oder kaum einer Anstrengung bedürfen (1999, S.356).

Vögele vermissen die Erwähnung körperlicher Bewältigungsformen, die sie aus verhaltensmedizinischer Sicht auch im Hinblick auf kurz- und längerfristige Auswirkungen als bedeutsam ansehen (1999, S.356).

3. Lazarus selbst betont die Überlappung der Begriffe „Bewertung“ und „kognitive Bewältigung“, wobei für ihn „Coping“ beschreibt, was eine Person denkt und wie sie versucht, die Situation zu regeln, „Bewertung“ hingegen umfasst die Möglichkeiten, was in dieser Situation gedacht oder getan werden könnte (Lazarus, 1991, p.113). Für Kaluza und Vögele scheint eine gültige Differenzierung der beiden Konstrukte basierend auf dieser Unterscheidung kaum möglich (1999, S.358).

Weber kritisiert an der Definition von Lazarus und Folkman, dass die Einschränkung, Coping setze erst dann ein, wenn die Anforderungen die Reaktionskapazitäten übersteigen, in den empirischen Überprüfungen nicht nachweisbar sei. Sie schlägt darum vor, den Begriff „Belastungsverarbeitung“ zu wählen und darin „von vornherein alle Reaktionen in der Auseinandersetzung mit Belastung“ einzuschließen (1992, S.17f.).

Beim Versuch, der inflationären Verwendung des Bewältigungsbegriffes entgegenzuwirken, analysieren Braukmann und Filipp die Ebene, auf der das jeweilige Konzept angesiedelt ist. Sie schlagen vor, die Ebene der „Bewältigungsreaktion“, jene der „Bewältigungsform“ und jene des „Bewältigungsstils“ zu unterscheiden. Als die kleinste unterscheidbare Einheit gelten die „Bewältigungsreaktionen“, die nach verschiedenen Kriterien zu homogenen Klassen von „Bewältigungsformen“ zusammengefasst werden können. „Bewältigungsstile“ bezeichnen transsituativ und zeitlich stabile Formen der Bewältigung, auf deren Grundlage eine Typisierung von Personen möglich ist. Davon abzugrenzen ist das „Bewältigungsmuster“, das den zeitlichen Verlauf des Bewältigungsverhaltens wie bei Phasenmodellen darstellt. Bei „Bewältigungsstrategien“ handelt es sich im Unterschied zu den „Bewältigungsmustern“ um intentionale, nach einem bestimmten Plan geordnete Reaktionen der Bewältigung (1984, S.71ff.).

1.3.2. Klassifikation von Coping

Beim Versuch, bestehende Klassifikationsversuche in eine systematische Ordnung zu bringen, wird auf die Unterscheidungen zwischen theoretischen und empirisch geleiteten Systematiken zurückgegriffen (van Dick, 2006, S.52; Kaluza & Vögele, 1999, S.357f.).

1.3.2.1. Theoretische Klassifikationen von Bewältigung

1.3.2.1.1. Das Modell von Lazarus und Launier (1981)

Das Kernstück des Modells von Lazarus und Launier liegt in der Unterscheidung zwischen problemorientierter und emotionsorientierter Bewältigung.

Problemorientierte Bewältigung („problem-focused coping“) versucht, mit der Situation, die den Stress verursacht hat, zurechtzukommen oder sie zu verändern (Lazarus & Folkman, 1984, p.150), wobei die dafür verwendeten Verhaltensweisen jenen ähnlich sind, die üblicherweise bei Problemlösungsversuchen angewendet werden. Anders als bei Bemühungen zur Problemlösung versucht problemorientierte Bewältigung jedoch nicht nur die Umgebungsbedingungen zu beeinflussen. Auch die Veränderung eigener Merkmale, die Reduktion der eigenen Involviertheit, das Aufsuchen neuer Bestätigungsquellen oder das Erlernen neuer Fertigkeiten und Handlungsweisen zählen zu problemorientierten Bewältigungsstrategien (Folkman & Lazarus, 1990, p.316; Lazarus & Folkman, 1984, p.153f.).

Emotionsorientierte Bewältigung („emotion-focused coping“) dient als Bezeichnung für all jene Tätigkeiten, die danach ausgerichtet sind, die auf das Problem folgende emotionale Antwort zu regulieren. Viele emotionsorientierte Strategien verfolgen das Ziel der Reduktion des emotionalen Stresserlebens, zum Beispiel durch Vermeidung, durch Distanzierung, durch selektive Aufmerksamkeitssteuerung oder, indem negativen Ereignissen positive Bedeutungen abgerungen werden. Einige Strategien hingegen sind danach ausgerichtet, das Belastungserleben weiter zu steigern, um daraus Kraft zur eigenen Mobilisierung schöpfen zu können (Folkman & Lazarus, 1990, p.316; Lazarus & Folkman, 1984, p.150)⁴.

Grundsätzlich gehen Lazarus und Folkman von einer höheren Wahrscheinlichkeit, dass emotionsorientierte Strategien verwendet werden, aus, wenn aufgrund der Situationsbewertung Unveränderlichkeit angenommen wird, wohingegen problemorientierte Bewältigung bei möglicher Beeinflussung präferiert wird (Lazarus &

⁴ Kaluza und Vögele warnen davor, emotionsorientierte Bewältigung mit passiver Bewältigung gleichzusetzen. Denn die Regulation von Emotionen umfasst auch die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen. Umgekehrt kann problemorientierte Bewältigung auch durch passives Aushalten oder durch Vermeidung erfolgen (1999, S.362).

Folman, 1984, p.150). Generell gilt, dass bei den meisten Prozessen ein kombiniertes Auftreten von problemorientierter und emotionsorientierter Bewältigung beobachtbar ist (Folkman & Lazarus, 1985, p.168).

1.3.2.1.2. Das Modell von Czerwenka (1996)

Basierend auf dem transaktionalen Stressmodell postuliert Czerwenka (1995, S.307f.) zwei Dimensionen der Bewältigung: Die erste Dimension unterscheidet zwischen problemlösender und emotionsbezogener Bewältigung, die zweite zwischen der Reaktionsweise, auf das Problem zuzugehen („approach“) oder es zu vermeiden („avoidance“). Die sich aus diesen beiden Dimensionen ergebenden „Grundformen der Bewältigung“ werden in Abbildung 9 dargestellt.

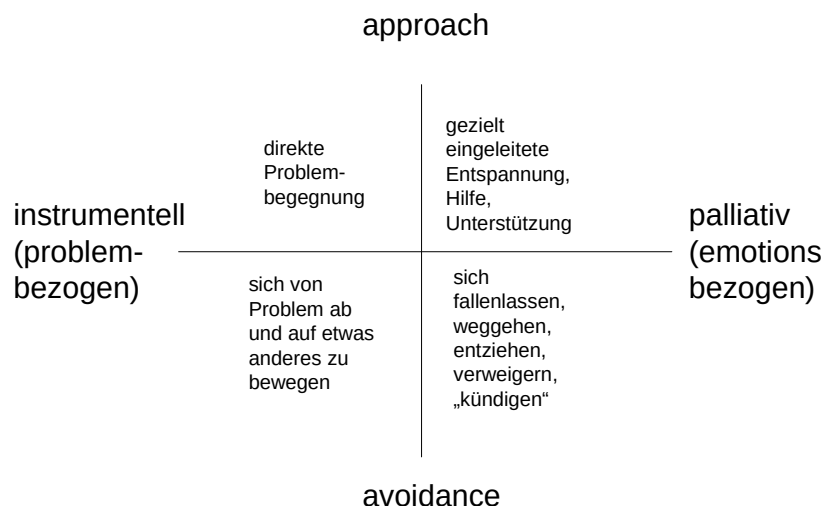


Abbildung 9: Grundformen der Bewältigung (Czerwenka, 1996, S.308)

1.3.2.1.3. Modell von Kaluza und Vögele (1999)

Wie Lazarus und Launier (1981, S.245) unterscheiden Kaluza und Vögele (1999, S.361ff.) problemorientierte und emotionsorientierte Funktionen der Bewältigung. In Analogie zu Laux und Weber (1990, S.570) schließen Kaluza und Vögele die große Zahl an möglichen Formen der Bewältigung zu aktionalen und zu intrapsychischen Bewältigungsformen zusammen. Zu den intrapsychischen Bewältigungsformen zählen Laux und Weber (1990, S.570ff.) defensive, positiv konnotierte und selbstzentrierte Formen. Aktionale Bewältigungsformen umfassen neben Problemlöseaktivitäten auch den aktiven Ausdruck

von Gefühlen sowie „aktives Vermeidungs- und Fluchverhalten, Suche nach sozialer Unterstützung, Entspannung und den Konsum von Genussmitteln.“ (Kaluza & Vögele, 1999, S.263)⁵.

Kaluza und Vögele postulieren ein drittes, von den anderen beiden Dimensionen unabhängiges Klassifizierungskriterium: Zuwendung versus Abkehr. Zuwendung meint die Hinwendung zu oder die aktive Beschäftigung mit den anstehenden Problemen, Abkehr zum einen kognitive Ablenkung, zum anderen verhaltensbezogene Abwendung (1999, S.263).

Aus diesen drei Entscheidungskriterien resultiert ein Klassifikationsschema möglicher Bewältigungsstrategien, das in Abbildung 10 dargestellt ist.

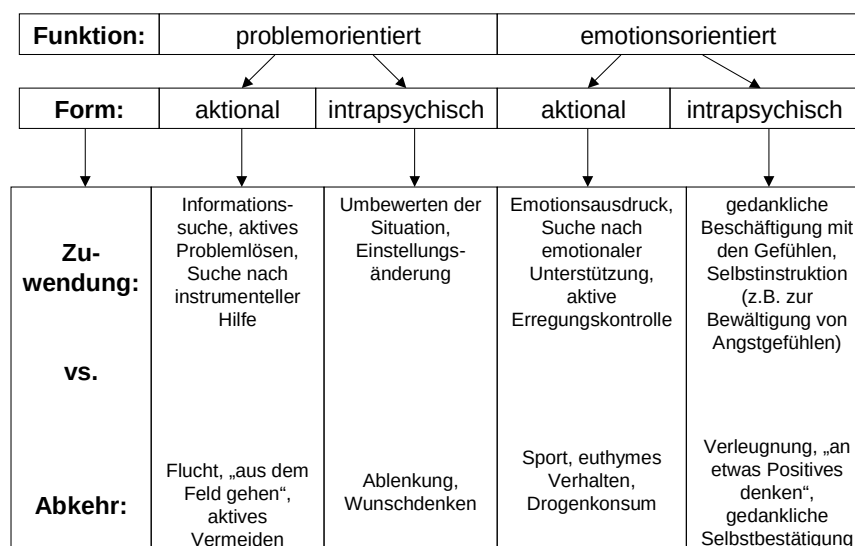


Abbildung 10: Klassifikation von Bewältigungsprozessen (Kaluza & Vögele, 1999, S.364)

1.3.2.2. Empirische Klassifikationen von Bewältigung

1.3.2.2.1. Klassifikation nach Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, de Longis und Gruen (1986)

Basierend auf faktorenanalytischen Berechnungen der Items der „Ways of Coping Checklist“ (Folkman et al., 1986, p.995) werden acht Bewältigungsarten differenziert:

⁵ Kaluza und Vögele empfehlen, zwischen Formen und Funktionen der Bewältigung zu trennen, anstatt aktionale mit problembezogener und intrapsychische mit emotionsorientierter Bewältigung gleichzusetzen (1999, S.363).

- „Confrontive coping“ umfasst intensive Versuche, die belastenden Umstände zu verändern, wobei aggressiv-konfrontative Strategien gemeinsam mit Risikofreudigkeit im Vordergrund stehen.
- „Distancing“ beschreibt Verhaltensweisen des persönlichen Rückzugs und auch jene, die darauf ausgerichtet sind, das Problem aus einem positiven Blickwinkel zu betrachten.
- Unter die Strategie „self-control“ fallen alle Versuche, die eigenen Emotionen und Verhaltensweisen zu kontrollieren.
- „Seeking social support“ erfolgt mit der Zielsetzung, emotionale oder handfeste Unterstützung zu erreichen.
- „Accepting responsibility“ stellt das Hinterfragen der eigenen Rolle bei der Problemstellung dar.
- „Escape-Avoidance“ drückt Wünsche, Gedanken und auch tatsächliche Versuche aus, vor der stressrelevanten Situation zu flüchten oder sie zu vermeiden.
- „Planful problem seeking“ beschreibt einen Vorgang, bei dem versucht wird, nach analytischen Problemlösungsversuchen, die Situation in den Griff zu bekommen.
- „Positive reappraisal“ zielt darauf ab, der Situation eine positive Bedeutung für die persönliche Entwicklung abzugewinnen.

1.3.2.2.2. Klassifikation nach Janke, Erdmann und Kallus (1985)

Mithilfe der 114 Items des Stressverarbeitungsfragebogens (SVF; Janke et al., 1985) lassen sich 19 Stressbewältigungsstrategien unterscheiden, die sich aufgrund faktorenanalytischen Berechnungen sechs übergeordneten Bereichen zuordnen lassen. Janke et al. bezeichnen diese Bereiche als „emotionale Betroffenheit und Aufgeben“, als „aktive Kontrollversuche von Belastungssituation und –reaktion“, als „kognitive Bewältigung durch Bewertungsveränderung“ als „Ausweichen und Ablenkung“, als „Suche nach sozialer Unterstützung“ und als „Pharmakaeinnahme“ (Janke et al., 1985, S.18f.)⁶.

⁶ Die ersten drei der sechs genannten Faktoren stellen sich als deutlich voneinander unterscheidbare, eindeutig interpretierbare Bereiche dar, während sich die letzten drei in der Faktorenanalyse voneinander weniger deutlich abgrenzen lassen. Besonders beim letzten Bereich „Pharmakaeinnahme“ bringt die Faktorenanalyse im Grunde keine neuen Informationen (Janke et al., 1985, S.18f.).

1.3.2.3. Klassifikation nach Typologien versus Taxonomien

Kaluza und Vögele unterscheiden zwischen traitorientierten Modellen (Typologien) und Zugängen, die auf Taxonomien von Bewältigungsreaktionen gerichtet sind (1999, S.359). Traitorientierte Ansätze zielen darauf ab, relativ stabile Stile oder Modi der Bewältigung zu identifizieren und Personen nach diesen, über verschiedene Situationen gleichbleibenden habituellen Mustern zu charakterisieren (Kaluza & Vögele, 1999, S.359). Die dadurch erhoffte frühe Identifizierungsmöglichkeit von Personen mit ungünstigen Bewältigungsstilen würde Möglichkeiten der primären Prävention mit sich bringen (Krohne, 1997, S.272).

Ein Beispiel für einen persönlichkeitsorientierten Ansatz stellt das Modell von Krohne (1986, p.215f.) dar, wonach vier verschiedene dispositionelle Bewältigungsstile unterschieden werden: Der „rigid vigilante“ Stil bezeichnet jenes Verhalten, das unabhängig von den Charakteristika der Situation versucht, Kontrolle zu erlangen. Personen, die den „rigid, nicht vigilanten“ Stil präferieren, versuchen im allgemeinen, Verhaltensweisen, die möglicherweise Stress auslösen könnten, zu vermeiden. Verwenden Personen Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von den situationsspezifischen Gegebenheiten, spricht Krohne vom „flexible use“. Einen Bewältigungsstil, in dem viele verschiedene Strategien relativ unabhängig von den Gegebenheiten der Situation zur Anwendung kommen, bezeichnet Krohne als „instable behavior“.

Taxonomien von Bewältigungsreaktionen betonen in einem stärkeren Ausmaß den Einfluss der Situation auf die Bewältigungsreaktion. Durch die Entwicklung von Beschreibungsdimensionen wird versucht, die unzählig vielen Verhaltensweisen der Bewältigung abzubilden (Kaluza & Vögele, 1999, S.359). Neben der „Ways of Coping Checklist“ (s. Kap. 1.3.2.2.1.) zählen eine Reihe von theoretisch begründeten Modellen, wie jenes von Lazarus und Launier (s. Kap. 1.3.2.1.1.) und jenes von Kaluza und Vögele (s. Kap. 1.3.2.1.3.), zu dieser Kategorie.

1.3.3. Wirksamkeit der Bewältigung

Beim Versuch, Coping nach der Wirksamkeit einzuteilen, lockt eine Einteilung in adaptives, also die Belastung reduzierendes, und maladaptives, also bezüglich erhoffter Belastungsreduktion unwirksames Coping (van Dick, 2006, S.55). Eine derart triviale

Einteilung ist jedoch kaum möglich, da zunächst verschiedene Kriterien, nach denen die Wirksamkeit bestimmt werden kann, unterschieden werden müssen.

Kaluza und Vögele (1999, S.367; Weber, 1992, S.20f.) unterscheiden die Inhalts-, die Beurteiler- und die Zeitperspektive. Es ist somit möglich, dass eine Copingstrategie aus einer Perspektive als wirksam, aus einer anderen als unwirksam eingestuft wird.

Die Inhaltsebene hinterfragt, ob als Wirksamkeitskriterium die Problemlösung an sich oder ein anderes Kriterium, wie jenes des psychischen oder sozialen Wohlbefindens herangezogen wird. Im ersten Fall spricht man von der Effizienz der Copingstrategie, im zweiten von der Effektivität (Aldwin & Reverson, 1987, p.339; Kaluza & Vögele, 1999, S.367).

Die Beurteilerperspektive legt fest, wer die Aussage über die Wirksamkeit trifft: bestimmt die Person selbst im Sinne einer Selbsteinschätzung die Wirksamkeit der Bewältigungsstrategie, eine andere Person stellvertretend durch ein Fremdrating⁷ oder liegen etwa objektive Indikatoren, wie physiologische Parameter vor.

Die Zeitperspektive befasst sich mit dem Zeitpunkt, an dem die Wirksamkeit untersucht wird, zum Beispiel kann das Ignorieren eines Problems kurzfristig Entlastung, langfristig jedoch sogar eine Belastungsverstärkung mit sich bringen (van Dick, 2006, S.55).

Zudem muss bei der Bestimmung von wirksamen und unwirksamen Copingstrategien mangelnde Generalisierbarkeit berücksichtigt werden, da Personenmerkmale, Kulturmerkmale und dispositionelle Bewältigungspräferenzen die Effektivitätsurteile beeinflussen (Kaluza & Vögele, 1999, S.369).

Basierend auf der Zusammenstellung relevanter Untersuchungen von Kaluza und Vögele (1999, S.369ff.) fasst van Dick (2006, S.57) zusammen, das global beurteilt „aktive, problemlösende Strategien“⁸, „Suche nach sozialer Unterstützung“ und „positive Umdeutung“ als günstige Strategien angesehen werden können. Was längerfristige Auswirkungen betrifft, so gelten „selbstabwertende oder selbstquälerische Strategien“,

⁷ Eine interessante Studie von Evers, Tomic und Brouwers (2004) untersucht die Auswirkungen der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, mit störendem Schülerinnen- und Schülerverhalten umzugehen. Als abhängige Variable wurde dabei das Wohlbefinden der Lehrpersonen gewählt. Evers et al. bezogen nicht nur die Selbstaussagen von 41 niederländischen Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch die Beobachtungen von 411 Berufsschülerinnen und -schülern mit ein. Dabei werden erhebliche Divergenzen in der Wahrnehmung der Lehrenden und jener ihrer Schülerinnen und Schüler festgestellt: Schülerinnen und Schüler stuften die Kompetenz ihrer Lehrkräfte, mit störendem Schülerinnen- und Schülerverhalten umzugehen, wesentlich geringer ein als die Lehrenden selbst (p.139f.).

⁸ Auch von Folkman und Lazarus wurden die Zusammenhänge zwischen problemlösenden Strategien und positiven Emotionen untersucht und bestätigt (1988, p.473).

„Ignorieren“, „Vermeiden“, „Verleugnen“, „unkontrolliertes, gereizt-aggressives Ausagieren“ und „Pharmakaeinnahme“ als ineffektiv.

Für die Skalen des Stressfragebogens (SVF; Janke et al., 1985) können ähnliche Ergebnisse bei Kröner-Herwig, Muck und Weich nachgelesen werden. „Situationskontrolle, „positive Selbstinstruktion“ und „Bedürfnis nach sozialer Unterstützung“ werden von ihren Probanden als effizienter eingeschätzt, unabhängig davon, ob Copingstrategien generell oder in Bezug auf spezielle Belastungssituationen beurteilt werden (1988, S.305).

Dabei gilt es den Zweck der Maßnahme zu berücksichtigen, denn es macht einen Unterschied, ob Situationskontrolle oder Emotionsregulation erzielt werden soll. Dem Leser soll hier in Erinnerung gerufen werden, dass nach Lazarus und Launier bei unveränderlichen Situationen Emotionsregulation als durchaus sinnvoll gilt, während bei Konstellationen, bei denen Einflussnahme möglich ist, aktive Strategien als wirksamer gelten (s. Kap. 1.3.2.1.1.).

1.3.4. Copingstrategien im Lehrberuf

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf Untersuchungen eingegangen, die Verarbeitungsstrategien beschreiben, die von Lehrerinnen und Lehrern angewendet werden. Kapitel 1.3.4.2. stellt jene Studien dar, die die Wirksamkeit der Strategien, soweit dies unter den in Kapitel 1.3.3 genannten Einschränkungen möglich ist, überprüfen.

1.3.4.1. Untersuchung relevanter Coping-Strategien im Lehrberuf

Einige der ersten Studien, die zur Belastungsbewältigung im Lehrberuf durchgeführt wurden, gehen auf Kyriacou zurück. Kyriacou und Pratt (1985) sammelten die häufigsten Antworten von 127 Lehrerinnen und Lehrern auf die offene Frage, welche Strategien der Bewältigung sie in potentiell belastenden Situationen verwendeten. Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich „to stay calm, sharing problems with others, keeping things in perspective, avoiding confrontations, praying, being well prepared, and relaxing after work.“ (1985, p.63).

Aus 120 Items identifizierte Grimm sieben Faktoren, die mögliche Bewältigungsstile von Lehrerinnen und Lehrern in belastenden Unterrichtssituationen beschreiben (1993, S.100ff.):

- „Aktive Lösungssuche“ beschreibt die kognitive oder handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Problemsituationen, das Suchen nach Lösungen und das Bemühen um direkte Einflussnahme.
 - „Ständiges Nachdenken“ bezieht sich auf die gedankliche Beschäftigung mit belastenden Situationen, die jedoch weder die Situation an sich noch die durch diese Situation hervorgerufenen negativen Gefühle verändert.
 - „Repressives Verhalten“ zeigen Lehrende, die versuchen, mit Schimpfen, mit Drohen oder mit Bestrafen einerseits eine eigene Energieabfuhr, andererseits Situationskontrolle zu erreichen.
 - Zur den Strategien der „Abwehr“ zählen Ignorieren, Verleugnen und Ablenken.
 - „Neubewerten/Intellektualisieren“ gilt als kognitive Strategie, die darauf abzielt, belastende Situationen neu zu bewerten oder umzudeuten, um eine emotionale Entlastung zu erreichen.
 - „Spontane Änderung des Unterrichts“ beschreibt die unmittelbare Veränderung des eigenen Verhaltens im Unterricht ohne vorausgehende Reflexion der Problemsituation.
 - „Flucht/Vermeidung“ umschreibt Versuche, die belastenden Situationen zu umgehen.
- Die beiden Strategien „aktive Lösungssuche“ und „Abwehr“ gehen bei Grimm mit hohen, „Flucht/Vermeidung“ und „ständiges Nachdenken“ mit niedrigen Zufriedenheitswerten einher.

Czerwenka (1996, S.308) fasst infolge der Ergebnisse seiner Studie an 514 deutschen Lehrerinnen und Lehrern (Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994, S.42f.) 12 vorgegebene Reaktionen zu fünf Faktoren zusammen.

- „Instrumentell-vermeidende Strategien“ bezeichnen den Entzug von Einsatz oder die Verlagerung des eigenen Engagements auf den außerschulischen Bereich.
- Die Skala „direkte Problembewältigung durch Konfrontation“ setzt sich aus zwei Items zusammen, wobei eines das Bemühen anspricht, mit anderen die Bedingungen der Schule zu verändern, das andere thematisiert die Forderung nach Unterstützung durch das Einholen von Ratschlägen.

- Zur Skala „Flucht“ zählt Czerwenka jene Bemühungen, die danach ausgerichtet sind, Entspannung durch Schlaf oder durch entspannungsförderliche Aktivitäten zu erreichen.
- Die beiden letzten Faktoren fasst Czerwenka zusammen und sieht in ihnen den Versuch „durch aktives Bemühen, die Belastungsfolgen emotionaler oder somatischer Art zu reduzieren“ (S.308)⁹.

Nach einer Faktorenanalyse über die von Griffith, Steptoe und Cropley (1999) vorgegebenen Items können folgende Copingstrategien im Lehrberuf unterschieden werden: „active planning, seeking social support, suppression of competing activities and mental and behavioral disengagement“ (1999, p. 520). Die Copingstrategie des Rückzuges („disengagement“), die sowohl ablenkende als auch vermeidende Verhaltensweisen umfasst, und jene des Unterdrückens konkurrierender Aktivitäten („suppression of competing activities“) gehen mit höheren arbeitsbezogenen Stress-Scores einher und stellen sich damit als ungünstig heraus (p. 527).

Kyriacou fasst die häufigsten Strategien aus verschiedene Studien, die sich mit Copingstrategien im Lehrberuf befassen, zusammen und nennt sie einen Mix aus „direct actions und palliative techniques“ (2001, p.30f.):

- „- try to keep problems in perspective;
- avoid confrontations;
- try to relax after work;
- take action to deal with problems;
- keeping feelings under control;
- devote more time to particular tasks;
- discuss problems and express feelings to others;
- have a healthy home life;
- plan ahead and prioritise;
- recognise ones limitations.“

1.3.4.2. Wirksamkeit von Copingstrategien im Lehrberuf

Im Rahmen der Euroteach-Study, die versucht die Beziehung zwischen den Berufsbedingungen im Lehrberuf und dem Wohlergehen und der Gesundheit der

⁹ Van Dick empfiehlt, die beiden letzten Faktoren nicht zu vereinen, und bevorzugt eine für ihn logische Trennung in „Entspannung suchen“ und in „soziale Unterstützung suchen“ (2006, S.61).

Lehrerinnen und Lehrer in 11 verschiedenen europäischen Ländern aufzuzeigen, wurde unter anderem das Copingverhalten der Lehrpersonen untersucht. Das 21 Items umfassende „Coping Inventory for Stressful Situations“, bestehend aus den drei Subskalen, „task- emotion- and avoidance-oriented coping“, diente dabei als Grundlage (Verhoeven, Kraaij, Joekees & Maes, 2003, p.476).

Bei der Teilstudie an 304 niederländischen Lehrerinnen und Lehrern stellt sich heraus, dass emotionsorientiertes Coping mit allen drei Burnout-Dimensionen¹⁰ in Zusammenhang steht. Es begünstigt das Auftreten von emotionaler Erschöpfung und von Depersonalisation und blockiert gleichzeitig den Glauben an die persönliche Leistungsfähigkeit. Zudem geht emotionsorientiertes Coping mit höheren körperlichen Beschwerden einher. Problemorientiertes Coping hingegen wirkt sich vorteilhaft auf das Erleben der persönlichen Leistungsfähigkeit aus (Verhoeven et al., 2003, p.479ff.).

Für die deutsche Stichprobe beschreibt Sann sehr ähnlich, dass emotionsorientiertes Coping in Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und einem reduzierten Glauben an die persönliche Leistungsfähigkeit steht. Problemorientierte Strategien hingegen begünstigen nicht nur den Glauben an die persönliche Leistungsfähigkeit, sondern auch die Zufriedenheit mit dem Beruf, und sie wirken protektiv gegenüber der Entstehung körperlicher Beschwerden (2003, p.497). Interessant ist der Vergleich der deutschen Stichprobe mit der europäischen Referenzgruppe, denn es zeigt sich, dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer stärker als ihre Kolleginnen und Kollegen aus anderen europäischen Ländern zur Verwendung von vermeidungsorientierten Copingstrategien neigen (p.495).

Englische Lehrerinnen und Lehrer schätzen ihre Arbeitsbedingungen und ihr psychisches und physisches Wohlbefinden besonders kritisch ein. Auch für diese Stichprobe bestätigt sich der Zusammenhang zwischen emotionsorientiertem Coping und emotionaler Erschöpfung und zwischen problemorientiertem Coping und dem Glauben an die eigene

¹⁰ „Mit dem Begriff Burnout werden in der psychologischen Literatur vorrangig negative Folgen von Arbeitsbeanspruchungen psychosozialer Berufsgruppen thematisiert“ (Kleiber & Enzmann, 1990, S.9). Seit dem Beginn der Burnout-Diskussion, die mit einem Artikel von Freudenberger (1973) eingeleitet wurde, entwickelten sich in der Burnout-Forschung verschiedene Definitionen und Konzepte (Genauer ist u.a. bei Enzmann & Kleiber, 1989, S.20ff. nachzulesen). In den hier vorgestellten Studien wird Burnout mit dem „Burnout-Inventary“ von Maslach und Jackson (1981) gemessen, das Burnout als ein psychologisches Syndrom darstellt, welches sich aus den Kernsymptomen emotionale Erschöpfung („emotional exhaustion“), Depersonalisation bzw. Dehumanisierung (Barth, 2006, S.71) („depersonalization“) und aus dem Gefühl reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit („reduced personal accomplishment“) zusammensetzt (Maslach, 1999, p.215).

Leistungsfähigkeit (Grava & Joeques, 2003, p.464). Zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangen unter anderem auch die Untersuchungen aus Finnland (Rasku & Kinnunen, 2003, p.449), aus Griechenland (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.547) und aus Spanien (Pascual et al., 2003, p.520).

Bei Pascual et al. heißt es, „as teachers become more involved with their job, they thereby percieve an increase in control and use task-oriented coping strategies more frequently to deal with the demands and to solve problems. This may lead to an increase in feelings of personal accomplishment.“ (2003, p.520).

Auch die amerikanische Untersuchung von Mearns und Cain zeigt Zusammenhänge zwischen emotionsorientiertem bzw. vermeidungsorientiertem Coping und hohen berufsbezogenen Stresswerten auf (2003, p. 77). Zudem weisen die Autoren Auswirkungen von hohen und niedrigen „negative mood regulation expectancies“ nach. Personen mit hohen NMR-Erwartungen glauben, Einfluss auf ihre Stimmung nehmen und im Falle von schlechter Stimmung, diese verbessern zu können. Personen mit schwachen NMR-Erwartungen fühlen sich ihren schlechten Stimmungen ausgesetzt (p. 73). In der beschriebenen Untersuchung an 86 Lehrerinnen und Lehrern lässt sich empirisch bestätigen, dass Personen mit hohen NMR-Erwartungen eher aktive Copingstrategien verwenden und einem geringeren Burnout- und Distress-Risiko ausgesetzt sind. Die Zusammenhänge zwischen höheren NMR-Erwartungen und niedrigerem Burnout- bzw. Distress-Risiko bleiben sogar unabhängig vom Copingverhalten bestehen. Mearns und Cain resümieren: „Independent of how people actually cope with stressful events, having a strong belief that they can cope makes people less vulnerable to the negative consequences of distress. Believing you can regulate your negative mood makes you feel better, even if you make no attemp to improve your mood. (2003, p. 79).

Litt und Turk stellen für ihre Stichprobe von 291 amerikanischen Highschool Lehrerinnen und Lehrern fest, dass Lehrende, die ihre eigenen Copingstrategien als wenig effizient einschätzen, eher aus dem Lehrberuf aussteigen wollen als ihre Kolleginnen und Kollegen. Wiederum stellen sich für die Sicherung des Wohlbefindens und für die Abwesenheit körperlicher Symptome jene Copingstrategien als am effektivsten heraus, die als Problemlösungsversuch dem Problem zugewandt sind. Zudem erweisen sich Gespräche mit anderen „to relieve distress“ als besonders günstig. (1985, p.184).

Schonfeld untersuchte an 67 Lehrerinnen und Lehrern aus New York fünf a-priori gebildete Copingskalen: „advice seeking“, „positive comparison“, „selektive ignoring“, „discipline“ and „direkt positive action“. Auch hier bestätigte sich, dass direkte Problemlösungsversuche, ebenso wie das Suchen nach Ratschlägen, mit einem geringeren Ausmaß an körperlichen Symptomen und einer höheren Arbeitszufriedenheit einhergeht (1990, p.147).

Eine der wenigen bislang existierenden Langzeitstudien zu diesem Thema, jene von Brenner, Sörbom und Wallius (1985), bezieht die Daten von 63 schwedischen Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Zeitpunkten, am Beginn und gegen Ende des Schuljahres, mit ein. Auch hier bestätigt die Pfadanalyse, dass sich direkte, problemzugewandte Strategien im Vergleich zu palliativen Strategien zum ersten Zeitpunkt effektiver auf eine Reduzierung der Beanspruchung zum zweiten Zeitpunkt auswirken (p.10).

Eine zweite Langzeitstudie an 920 niederländischen Lehrerinnen und Lehrern liefert einen Erklärungsbeitrag für die ungünstigen Auswirkungen vermeidungsorientierter Strategien: Taris, van Horn, Schaufeli und Schreurs (2004) überprüften unter anderem die längerfristigen Auswirkungen der Strategie des psychologischen Rückzugs. Untersucht wurde, ob in Fällen von empfundener Ungerechtigkeit in der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen, zu Schülerinnen und Schülern oder zur Organisationsebene psychologischer Rückzug, durch eine Verringerung des Engagements oder durch Depersonalisation, zu einer Wahrnehmung passender Ausgewogenheit führt. Anstatt Balance zurückzubringen, verstärkt jedoch psychologischer Rückzug das erlebte Missverhältnis: Lehrerinnen und Lehrer, die zum ersten Zeitpunkt die Strategie des Rückzugs anwendeten, berichteten zum zweiten Zeitpunkt, ein Jahr danach, nicht nur von „lower investments“, sondern auch von „lower benefits“ (p.118). Taris et al. ziehen als Erklärung die „Equity theory“ von Adams (s. Kap. 1.5.1.1.) heran, die davon ausgeht, dass bei gerechten Beziehungen das Verhältnis zwischen „investments and outcomes of one party and those of the other party“ stimmig ist (p.104). Reduziert eine Partei ihren Aufwand, wird dies von der anderen Partei wahrgenommen, die nun ebenfalls mit Aufwandsreduktion reagiert. Unter Voraussetzung der Gültigkeit dieser Theorie zeigt sich psychologischer Rückzug als eine effektive Strategie, eine Beziehung zu zerstören (p.118).

Barth (1992) erfasst an 122 bayrischen Lehrerinnen und Lehrern Stressverarbeitungsstrategien mit dem Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) von Janke et

al. (1985) sowie mit dem Coping-Fragebogen von Pines, Aronson & Kafry (1985; zit. nach Barth, 1992, S.169). Basierend auf der Analyse der Korrelationen zwischen den Verarbeitungsmechanismen und den Burnout-Dimensionen schließt sie, dass der Einfluss der Stressverarbeitungsstrategien auf die Entstehung von Burnout begrenzt ist. Beruflicher Stress existiere nach Barth häufig unabhängig von individuellen Kontrollmöglichkeiten. Die mögliche Einflussnahme durch persönliche Verarbeitungsstrategien sein demnach begrenzt (S.135 und S.171). Jedoch korrelieren auch bei Barth inaktive Strategien mit höherer Burnout-Belastung, wobei besonders die „Tendenz zur Flucht“ und die „Resignation“ burnout-fördernd wirken (S.171; auch bei Pierce & Molloy, 1990, p.49).

Auch 152 Schweizer Lehrerinnen und Lehrer der Orientierungsstufe füllten bei Kramis-Aebischer unter anderem die Items des Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) von Janke, Erdmann und Kallus (1985) aus. Verglichen mit der Normstichprobe stellt Kramis-Aebischer fest, dass Lehrpersonen bei belastenden Situationen etwas häufiger mit „Ersatzbefriedigung“, mit dem „Bedürfnis nach sozialer Unterstützung“ und mit „Aggression“ reagieren, etwas seltener mit „Reaktionskontrolle“, mit „positiver Selbstinstruktion“, mit „Herunterspielen durch Vergleiche mit anderen“ und mit „Bagatellisieren“ (S.220). Für das globale Konstrukt „Stressverarbeitung“ schließt sie aufgrund einzelner Korrelationsstudien, dass Lehrpersonen mit günstigeren Strategien weniger Angst, weniger Burnout, weniger psychophysiologische Beschwerden, weniger Berufsbelastungen und weniger Depressivität wahrnehmen. Günstige Stressverarbeitungsstrategien gehen einher mit höherer Berufszufriedenheit, einem günstigeren Selbstkonzept, besserer psychischer Gesundheit, höherer Professionalität und höherer Lebenszufriedenheit (S.234).

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammenfassend ist zu sehen, dass problemorientierte Strategien verglichen mit emotionsorientierten Strategien meist mit einem höheren Wohlergehen, mit einem stärkeren Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit, mit einer höheren Berufszufriedenheit und mit einem geringeren körperlichen Beschwerdeniveau einhergehen. Mearns und Cain (2003) konnten aufzeigen, dass nicht immer die tatsächlich verwendete Copingstrategie zu diesen Effekten führt, schon das Wissen über vorhandene Möglichkeiten, in diesem Fall, die eigene Gefühlslage kontrollieren zu können, wirkt belastungsreduzierend. Auch von beiden hier vorgestellten Langzeitstudien werden die Vorteile problemorientierter Strategien hervorgehoben. Eine

mögliche Erklärung für die ungünstigen Auswirkungen vermeidungsorientierter Strategien liefert die Untersuchung von Taris et al. (2004).

1.4. Anstrengungsvermeidung als Copingstrategie

1.4.1. Zum Konstrukt der Anstrengungsvermeidung

Ausgehend von der Beobachtung an Schülerinnen und Schülern mit der Neigung zur Leistungsverweigerung beschreibt Rollett, dass viele nicht nur durch das Fehlen von Leistungsmotivation auffallen, sondern dass sie auch versuchen, durch das aktive Einsetzen von Vermeidungsstrategien sich den an sie gestellten Anforderungen zu entziehen (Rollett & Bartram, 1998, S.7). So wie eine Motivation existiert, die nach Leistung strebt (Heckhausen, 1989, S.231ff.), scheint sich eine andere „Nicht-Leistung“ als Ziel zu setzen (Rollett, 1994, S.81; Sirsch & Jirasko, 1996, S.185). „Gelingt dies [diese „Nicht-Leistung“], wird die objektiv nicht erbrachte Leistung zur subjektiven ‚Leistung‘“ (Sirsch & Jirasko, 1996, S.185). Diese Motivation, die versucht, den Leistungsanforderungen zu entgehen, wird von Rollett als „Anstrengungsvermeidungsmotivation“ („effort-avoidance; Rollett, 1987, p.245) bezeichnet und stellt sich „in Form einer *aktiven Vermeidung von Anforderungen, die vom Betroffenen als unangemessen bzw. emotionell belastend erlebt werden* [Hervorhebung v. Verf.]“ dar (Rollett, 1994, S.81).

Im Laufe der Entwicklung lernen Menschen verschiedene Handlungsfelder kennen. Ohne vorhandenen Druck entscheiden positive oder negative Erfahrungen darüber, ob ein Wunsch, sich in einem bestimmten Bereich weiter zu engagieren, entsteht oder ob eine weitere Beschäftigung vermieden wird (Rollett & Bartram, 1998, S.7). Jedoch ist es bei bestimmten Lebensbereichen oder bei bestimmten Tätigkeiten nicht möglich, sie zu meiden, auch dann nicht, wenn sie von negativen Erfahrungen geprägt sind. Relativ einfach ist es zum Beispiel, unbeliebte Sportarten zu vermeiden. Ein völliger Rückzug aus schulischen oder beruflichen Aktionsfeldern ist jedoch unmöglich (Rollett, 2006, S.14). Darum bemühen sich die Betroffenen „wenigstens darum, die mit den Tätigkeiten verbundenen Anstrengungen zu vermeiden“ (Rollett, 1996, S.253).

Anstrengungsvermeidung gilt demnach als ein „bereichsbezogenes“ Phänomen, das bei jenen Tätigkeiten auftritt, die mit „negativen Begleitemotionen“ verbunden sind. Jemand kann in einem Lebensbereich, wie zum Beispiel im Beruf, kaum Engagement aufbringen,

während in einem anderen Bereich, beispielsweise im Freizeitbereich, sein Einsatz und seine Leistungsbereitschaft sehr hoch sind (Rollett, 1994, S.83).

Besonders deutlich hebt Rollett hervor, dass Personen mit hoher Neigung zur Anstrengungsvermeidung nicht das primäre Ziel verfolgen, keine Leistung zu erbringen. So haben sie „nichts dagegen, Leistung zu erbringen, wenn ihnen das Leistungsergebnis ohne Mühe in den Schoß fällt.“ (Rollett, 1996, S.253). Kinder und Erwachsene mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz sind darum bemüht, sich den „emotionell negativ erlebten Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Vermeidungsstrategien zu entziehen.“ (Rollett & Bartram, 1998, S.7f.).

1.4.2. Problemlösende versus nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung

Zunächst gilt es zu beachten, dass Anstrengungsvermeidung „nicht notwendigerweise kontraproduktiv“ sein muss (Rollett, 2006, S.15). Zwar setzen viele Ziele zur Erreichung leistungsorientierte Aktivitäten voraus, manchmal verhindern jedoch ebendiese angemessene Problemlösungen. Leistungsstreben blockiert die Zielerreichung, wenn Handlungen ausgeführt werden, deren Konsequenzen nicht überschaubar sind, zum Beispiel bei blindem Eifer oder bei ziel- bzw. planlosem Einsatz und, wenn grenzenloses Engagement in Überlastung oder Burnout endet (Rollett, 1994, S.81).

1.4.2.1. Problemlösende Anstrengungsvermeidung

Anstrengungsvermeidung stellt eine sinnvolle Problemlösestrategie dar, wenn sie dazu verhilft, „Aufgaben mit einem Minimum an Aufwand zu lösen“ (Rollett, 1994, S.82). Alle Strategien, die dazu führen, Ziele auf eine „zeit- oder kräftesparende“ Weise erreichen zu können, fallen in die Kategorie der problemlösenden oder „intelligenten“ Anstrengungsvermeidung (Rollett & Bartram, 1998, S.8f.).

Im Manual des in Kapitel 1.4.3. beschriebenen Testverfahrens zur Messung von Anstrengungsvermeidungstendenz beschreibt Rollett das klassische Beispiel der Entdeckung der arithmetischen Reihe als eine zweckmäßige Form von Anstrengungsvermeidung, die dazu verhilft, eine Aufgabe unter maximaler Aufwandsreduktion zu erledigen (Rollett & Bartram, 1998, S.9). Auf die Aufforderung

seines Mathematiklehrers, alle Zahlen von eins bis 100 zusammenzuzählen, multiplizierte der spätere Mathematiker Carl Friedrich Gauß 101 mit 50 und argumentierte folgendermaßen: Addiert man die erste und die letzte Zahl erhält man eine Summe von 101, auch die Summe der zweiten und der vorletzten Zahl ergibt 101, ebenso wie das Zusammenzählen von drei und 98. Die mühevollen Rechenarbeit konnte sich Gauß so durch die Anwendung einer einzigen Rechenoperation ersparen.

Neben dieser Funktion der Rationalisierung kommt der problemlösenden Anstrengungsvermeidung eine wesentliche Schutzfunktion vor Überbeanspruchung und Überlastung zu. Auf das Ansteigen von Belastungen bei der Ausübung von Tätigkeiten reagieren leistungsorientierte Personen zunächst mit einer Intensivierung ihrer Bemühungen. Überschreiten die durch die Belastung ausgelösten negativen Gefühle eine bestimmte Grenze, wird die Reduktion von Anstrengung als eine „quasi autonome Schutzreaktion des Organismus“ wirksam (Rollett, 2006, S.15).

Neben diesen beiden beschriebenen Formen problemlösender Anstrengungsvermeidung existiert eine weitere Form von Anstrengungsvermeidung, die das Individuum daran hindert, Ziele zu erreichen, die für die erfolgreiche „Bewältigung des Alltags“ oder für die „Sicherung der Lebenschancen“ notwendige Voraussetzungen darstellen (Rollett & Bartram, 1998, S.9). Diese Form der Anstrengungsvermeidung wird von Rollett als „nicht problemlösend“ bezeichnet und im Folgenden dargestellt.

1.4.2.2. Nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung

Wie oben beschrieben tritt nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung in jenen Bereichen auf, die von besonders starken negativen Gefühlen begleitet sind und nicht vollständig gemieden werden können. Besonders unangenehme Konsequenzen kann nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung dann mit sich bringen, wenn die jeweiligen Bereiche von großer Bedeutung für das Leben der Betroffenen sind. Zu den essentiellen Bereichen zählen das schulische, das berufliche oder das familiäre Leben (Rollett, 1977, S.24; 1994, S.83).

In Anlehnung an das von Csikszentmihalyi (1990) postulierte „Flow“-Erleben, jenen „Zustand, bei dem man in eine Tätigkeit so vertieft ist, daß [sic] nichts anderes eine Rolle zu spielen scheint; die Erfahrung an sich ist so erfreulich, daß [sic] man es selbst um einen hohen Preis tut, einfach um *flow* [Hervorhebung v. Verf.] zu erreichen“ (S.16), nennt

Rollett jenen Zustand negativer Gefühle, der zu hoher Anstrengungsvermeidung führt, „Antiflow“ (Rollett, 2006, S.16; Rollett & Bartram, 1998, S.9).

Rollett unterscheidet zwei verschiedene nicht-problemlösende Strategien, die von Personen mit hoher Anstrengungsvermeidung angewendet werden, um den Bemühungen in aversiv erlebten Handlungsfeldern zu entgehen (Rollett, 1994, S.84; Rollett & Bartram, 1998, S.33ff.; Sirsch & Jirasko, 1996, S.186):

Der desorganisierte Arbeitsstil: Um unangenehm besetzte Tätigkeiten schnell wieder beenden zu können, neigen Personen mit hoher Anstrengungsvermeidung dazu, ihre Arbeiten besonders schnell, dabei aber auch schlampig und fehlerhaft zu erledigen. Personen mit desorganisiertem Arbeitsstil zeichnen sich durch eine Neigung zu „oppositioneller Verweigerung“ und durch eine hohe emotionale Labilität aus. Im Kinder- und Jugendlichenalter tendieren Jungen häufiger als Mädchen zu dieser Form, von den Lehrerinnen und Lehrern werden sie als „Störenfriede“ erlebt (Rollett & Bartram, 1998, S.33).

Der apathische Arbeitsstil: Diese Vermeidungsstrategie, die häufiger als der desorganisierte Stil zu beobachten ist, setzt sich zum Ziel, durch besonders langsames Arbeiten weniger Leistung erbringen zu müssen. Kinder und Jugendliche mit apathischem Arbeitsstil fallen im Schulalltag nicht wegen Disziplinproblemen auf, vordergründig manifestiert sich ihr Anstrengungsvermeidungsstil in „Interesse- und Teilnahmslosigkeit“. Es fällt ihnen nicht nur schwer, mit dem Arbeiten anzufangen, ihre langsame Arbeitsweise verhindert meist, die Erledigungen zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen (Rollett & Bartram, 1998, S.35).

1.4.3. Testverfahren zur Operationalisierung von Anstrengungsvermeidung

Ein Messverfahren zur Feststellung der Anstrengungsvermeidungstendenz wurde von Rollett und Bartram 1977 erstmals veröffentlicht. Mittlerweise wird das Verfahren in der Schulpsychologie und in der Erziehungsberatung in seiner dritten Auflage (Rollett & Bartram, 1998) verwendet. Den Ausgangspunkt für die Entstehung des Messverfahrens lieferte die Beobachtung eines Schülers, während dieser seine Hausaufgaben erledigen sollte. Rollett fiel auf, dass er permanent Ausreden formulierte, die den raschen Abbruch der ungeliebten Tätigkeit begründen sollten. Sie notierte diese Ausreden und formulierte

daraus die ersten Items des Fragebogens (Rollett, 1994, S.252). Zusätzlich wurden Lehrpersonen gebeten, im Unterricht auf ebensolche Ausreden zu achten und diese festzuhalten (Rollett & Bartram, 1974, S.96). Mittlerweile erfasst der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) mit 41 Items sowohl einen Wert für die Anstrengungsvermeidung als auch einen für den Pflichteifer. Normen liegen für Schülerinnen und Schüler der fünften bis zur neunten Schulstufe vor.¹¹

Im Zuge seiner Disstertation entwickelte H. Ambros eine Bildform des AVT für Grundschüler (1982), die 1985 von R. Ambros normiert wurde.

Für ältere Schülerinnen und Schüler sowie für Studierende wurden Versionen des AVT von W. Rollett entwickelt (2000, und W. Rollett & Engeser, 2003; zitiert nach Hanfstingl, 2004, S.17; s. auch W. Rollett, Vollmeyer & Rheinberg, 1997, S.314f.), auf die Adaption von Rollett und Bittner für Berufstätige in verwaltenden und serviceorientierten Berufen wird in Kapitel 1.4.5. eingegangen, auf jene von Rollett und Hanfstingl für Lehrpersonen in Kapitel 1.4.5.1..

1.4.4. Zur Genese der Anstrengungsvermeidung

Rollett betont die Sozialisationsabhängigkeit von Anstrengungsvermeidung als gelernte Reaktion. Während strenges Verhalten der Erziehungspersonen die Entstehung von Anstrengungsvermeidung begünstigt, geht unterstützende Erziehung mit einer reduzierten Neigung, Anstrengung zu vermeiden, einher (1994, S.86).

An 129 Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse Grundschule kann Ambros unter anderem die Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsstil der Mütter und dem Ausmaß der Anstrengungsvermeidungstendenz nachweisen. Kinder von Müttern, die einen vernachlässigenden laissez-faire Erziehungsstil praktizieren und sich für die Leistungen ihrer Kinder kaum interessieren, erreichen die höchsten Punkte auf der Anstrengungsvermeidungsskala, gefolgt von Kindern mit autoritären Müttern. Besonders geringe Neigung zur Vermeidung von Anstrengung wird bei jenen Buben und Mädchen beobachtet, denen unterstützende Mütter beiseite stehen, die sowohl dem schulischen als auch dem Freizeitbereich ihrer Kinder intensives Interesse entgegenbringen (Ambros, 1982, S. 143 und 1983, S.659; auch bei Rollett, 1994, S.87; Sirsch & Jirasko, 1996, S.189).

¹¹ Auch Köller und Baumert (1998) versuchen, Anstrengungsvermeidung, hier als eine von drei Komponenten der Zielorientierung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, zu erfassen.

An 378 Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe bestätigen Jirasko und Sirsch zunächst einmal den Einfluss des Erziehungsverhaltens der Eltern auf die Neigung der Kinder zur Anstrengungsvermeidung. Sie beziehen sowohl die elterliche Strenge als auch die Inkonsistenz deren Verhaltensweisen in ihre Beobachtung mit ein und betonen die großen Zusammenhänge zwischen dem inkonsistenten Verhaltensweisen der Eltern und der Anstrengungsvermeidung ihrer Kinder. Interessanterweise hängt bei Mädchen dieser Altersgruppe Anstrengungsvermeidungstendenz weniger stark vom elterlichen Erziehungsverhalten ab als bei gleichaltrigen Jungen. Jirasko und Sirsch vermuten, dass dieser Befund „eine größere ‚Resistenz‘ der Mädchen gegenüber dem Erziehungsverhalten der Eltern“ ausdrückt (1996, S.232).

Im Rahmen einer Längsschnittstudie untersuchten Rollett und Gasser 104 Kinder vor und nach dem Eintritt in die erste Klasse Grundschule. Dabei waren etwaige Auswirkungen vorschulischer Fördermaßnahmen für die Entstehung von Anstrengungsvermeidung der Erstklässler von besonderem Interesse. Mit steigender Zeit, die für die Bearbeitung von Vorschulblättern im Kindergartenalter aufgewendet wird, intensiviert sich das Ausmaß der Anstrengungsvermeidung im Schulalter (Gasser, 1990, S.163; Rollett, 1994, S.88; Rollett & Gasser, 1992, S.306f.; Sirsch & Jirasko, 1996, S.190). Als besonders günstig stellen sich wöchentliche Übungszeiten von insgesamt 40 Minuten heraus (Rollett, 1994, S.88). Des Weiteren wurde beobachtet, dass Kinder mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz mehr fernsehen und seltener störungsfrei ihre Hausaufgaben erledigen können (Rollett & Gasser, 1992, S.307).

Die Hypothese, dass bei der Genese von Anstrengungsvermeidung von Schülerinnen und Schülern nicht nur Verhaltensweisen von Eltern und Kindergärtnerinnen eine Rolle spielen, sondern auch jene der Lehrerinnen und Lehrer, wird durch mehrere Untersuchungen untermauert (Trudewind, Geppert & Börner, 1979; Trudewind & Krohne, 1982; Borchert & Masendorf, 1975). Auf die Bedeutung des Beurteilungsmaßstabes der Lehrerinnen und Lehrer für die Entstehung von Anstrengungsvermeidung bei Schülerinnen und Schülern wird von Trudewind und Krohne hingewiesen. Bei 311 Schülerinnen und Schülern der vierten Grundstufe, die von ihren Lehrerinnen oder Lehrern während der gesamten Grundstufe unterrichtet wurden, geht eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte mit einer geringeren, eine soziale Bezugsnormorientierung mit einer höheren Anstrengungsvermeidungstendenz einher (1982, S.134; auch bei Rollett, 1994,

S.87f.; Sirsch & Jirsko, 1996, S.190). Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, ihren Schülerinnen und Schülern weitgehende Selbstständigkeit zu gewähren, führt ebenso zu einer geringen Anstrengungsvermeidungstendenz der Kinder wie die „frühe Erziehung zur eigenverantwortlichen Steuerung des Lernverhaltens“ (Trudewind et al., 1979, S.248).

1.4.4.1. Geschlechterunterschiede

Der Großteil der empirischen Befunde, jedoch nicht alle (Jirasko & Sirsch, 1996, S.227), sprechen dafür, dass Strategie zur Anstrengungsvermeidung von Jungen häufiger als von Mädchen angewendet werden. Schon die Normen des AVT legen für Jungen höhere Werte als für Mädchen fest (Rollett & Bartram, 1998, S.50; Sirsch & Jirasko, 1996, S.187). Auch viele weitere Untersuchungen bestätigen die höhere Prävalenz zur Anstrengungsvermeidung von Jungen (H. Ambros, 1982, S.142 und 1983, S.656; R. Ambros, 1985, S.92; Arwanitakis, 1987, S.101; Gasser, 1990, S. 74) bzw. den höheren Pflichteifer von Mädchen (Gasser, 1990, S.80; Huber, 1992, S.115). Sirsch und Jirasko sehen als mögliche Ursachen für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede einerseits den höheren Leistungsdruck, der auf Buben lastet (Sirsch, Spiel & Wagner, 1996, S.684), andererseits die ausgeprägtere Anpasstheit der Mädchen gegenüber den Anforderungen ihrer Umgebung (1996, S.187).

1.4.4.2. Altersunterschiede

Rollett und Gasser stellen in der in Kapitel 1.4.4. beschriebenen Untersuchung zur Auswirkung vorschulischer Förderung auf die Entstehung von Anstrengungsvermeidungstendenz im Schulalter fest, dass die Kinder nach der Einschulung durchschnittlich stärkere Anstrengungsvermeidungswerte erreichen als in Zeiten ihres Kindergartenbesuchs (Gasser, 1990, S. 84).

Ambros findet in der Untersuchung an 835 Kindern der Grundstufe signifikante Schulstufenunterschiede heraus (R. Ambros, 1985, S.79ff.). In den Normen des AVT werden Schülerinnen und Schüler der fünften und der sechsten Stufe getrennt von jenen der siebten bis neunten Stufe dargestellt (Rollett & Bartram, 1998, S.50). Aus dem Vergleich verschiedener Schultypen (Rollett & Bartram, 1998, S.48ff.) erkennt Rollett die schultypenübergreifenden höchsten Anstrengungsvermeidungswerte im fünften und

sechsten Schuljahr. „Offensichtlich wirkt sich die Vorpubertät als Krisensituation leistungsmindernd aus“ (Rollett, 1994, S.85).

1.4.4.3. Schultypenunterschiede

Die Normstichprobe des AVT zeigt Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen und jenen, die weiterführende Schulen besuchen, auf (Rollett & Bartram, 1998, S.49ff.). Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen weisen demnach die höheren Anstrengungsvermeidungswerte auf. Innerhalb der einzelnen Leistungsgruppen ist in der leistungsstärksten Gruppe die geringste Neigung zur Anstrengungsvermeidung beobachtbar (Huber, 1992, S. 93). Hanisch vergleicht die Neigung zur Anstrengungsvermeidung und die Begabung von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II und zeigt auf, dass jene, die Gymnasien oder Realgymnasien besuchen, günstigere kognitive und motivationale Voraussetzungen mitbringen (Hanisch, 1994, S.194f.).

1.4.5. Anstrengungsvermeidung im Beruf

Pollmann führte zur Untersuchung der vorberuflichen Orientierung eine umfassende Längsschnittstudie an 1020 Schülerinnen und Schülern eines Polytechnischen Lehrganges in Niederösterreich durch. Dabei stellte sich eine signifikante Korrelation zwischen vorberuflicher Orientierung und Anstrengungsvermeidungstendenz heraus. Der Autor folgert, dass „hohe Anstrengungsvermeidung [...] mit schlechter Laufbahnkonzeption“ einhergeht (1996, S.200).

Keine Zusammenhänge scheinen zwischen der Neigung zur Anstrengungsvermeidung und dem Interesse für spezielle Berufe zu bestehen (Pollmann, 1996, S.201ff.). Dieser Befund ist nachvollziehbar, da in den Worten von Rollett „Anstrengungsvermeidungstendenzen nur dann entstehen, wenn ein Aktionsfeld als aversiv erfahren wird, nicht jedoch, wenn es sich um Aussagen über mögliche zukünftige Tätigkeiten handelt, an denen man sich noch nicht versucht hat“ (1994, S.254).

Es existiert kein einheitliches Testverfahren, um Anstrengungsvermeidungsneigung im Beruf feststellen zu können. Die inhaltlichen und strukturellen Differenzen der einzelnen

Tätigkeitsfelder machen eine Erfassung der berufsbezogenen Anstrengungsvermeidung mit einem einzigen Testverfahren unmöglich (Rollett, 1994, S.89).

Rollett und Bittner gelang es, Anstrengungsvermeidung auch im Wirtschaftsbereich als ein wesentliches Phänomen zu bestätigen. Dazu gaben sie 112 Personen, die bei fünf verschiedenen serviceorientierten und verwaltenden Berufen tätig waren, eine Sammlung von Items vor, die die Vermeidung von berufsspezifischen Tätigkeiten thematisieren. Unter diese Anstrengungsvermeidungsitems mischten die Autorinnen auch Pflichteifer- und Füllitems. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse über alle Items wurden sechs Faktoren selektiert: „Lob und Kritik am Arbeitsumfeld“, „Eigeninitiative und Desinteresse“, „positive und negative Identifikation mit der Firma und dem Beruf“, „demokratisch versus autoritär empfundener Führungsstil“, „Engagement und Degagement“ und „Job-Cocooning: Rückzug versus Einsatz“ (Bittner, 2000, S.150f.). Die Itemanalyse legte nahe, dass für die Entstehung von Anstrengungsvermeidung verschiedene Auslöser relevant sein können. Demnach kann zwischen „personengebundener Anstrengungsvermeidung“, „tätigkeitsgebundener Anstrengungsvermeidung“ und „temporärer Anstrengungsvermeidung“, die durch extreme Anforderungen ausgelöst wird, unterschieden werden (Bittner, 2000, S.152f.). Eine Clusteranalyse bestätigte, dass sich die Tätigen drei Typen zuordnen lassen, die sich in den oben genannten Skalen unterscheiden. „Der eigenverantwortliche, engagierte, die Firma als demokratisch erlebende Mitarbeiter“ zeigt besonders hohes Engagement und äußert geringe Kritik am Arbeitsumfeld. Dem „passiven Mitarbeiter in undefinierter Führungsstruktur“ gelingt es schlecht, Eigeninitiative aufzubringen, er identifiziert sich kaum mit seiner Firma und fühlt sich besonders überlastet. „Der unzufriedene, die Firmenstruktur als autoritär empfindende Mitarbeiter“ erlebt eben die Strukturen innerhalb der Firma als autoritär, äußert die höchste Kritik am Arbeitsumfeld und kann sich kaum mit der Firma oder mit dem Beruf identifizieren (Bittner, 2000, S.166f.). Diese Typendarstellung lässt den Schluss zu, dass auch bei Beschäftigten in Firmen häufiger Anstrengungsvermeidung auftritt, wenn der Führungsstil als autoritär oder inkonsistent wahrgenommen wird (Bittner, 2000, S.195).

1.4.5.1. Anstrengungsvermeidung im Lehrberuf

Von Hanfstingl wurde überprüft, ob Anstrengungsvermeidung als Stressbewältigungsstrategie im Lehrberuf eine Rolle spielt (Hanfstingl, 2004; Rollett,

2006). Hanfstingl konnte 374 Lehrerinnen und Lehrer aus 51 verschiedenen Schulen unterschiedlicher Schultypen dazu motivieren, an der Fragebogenerhebung mitzuwirken. Im Zuge dieser Untersuchung wurde ein Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende (AVTL) entwickelt und überprüft. Ausgehend vom Anstrengungsvermeidungstest für Kinder und Jugendliche (Rollett und Bartram, 1998) und dem Anstrengungsvermeidungstest für ältere Schülerinnen und Schüler (AVT-Sch) und Studierende (AVT-St) nach W. Rollett (2000, und W. Rollett & Engeser, 2003; zitiert nach Hanfstingl, 2004, S.17) wurden 46 Items konzipiert, die neben dem pflichteifer Themen möglicher Anstrengungsvermeidung im Lehrberuf aufgreifen. Eine Faktorenanalyse über diese Items legt die Zusammensetzung des AVTL aus vier Skalen nahe: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, „Anstrengungsvermeidung in sozialen Anforderungssituationen“, „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ und „Pflichteifer“. Die genaue Beschreibung der Skalen, einiger Beispielitems und der statistischen Kennzahlen erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit. An dieser Stelle wird auf die clusteranalytisch gewonnenen Lehrentypen eingegangen, die sich nicht nur in Art und im Ausmaß der Anstrengungsvermeidung, sondern auch im pflichteifer und in der erlebten Belastung unterscheiden (Hanfstingl, 2004, S.105ff.; Rollett, 2006, S.17f.):

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“, die besonders häufig an Grundschulen anzutreffen sind, zeichnen sich durch geringe Anstrengungsvermeidungs- und hohe Pflichteiferwerte aus.

„Weniger belastete, demotivierte Lehrende“ und

„belastete, demotivierte Lehrende“ weisen die höchsten Anstrengungsvermeidungswerte und die geringsten Pflichteiferwerte auf. Sie unterscheiden sich jedoch in der Art der Anstrengungsvermeidung, denn „weniger belastete, demotivierte Lehrende“ präferieren Anstrengungsvermeidung in unterrichtsrelevanten Situationen, „belastete, demotivierte Lehrende“ jene in sozialen Situationen. Das verwendete Diagnoseinstrument zur Feststellung der wahrgenommenen Belastung bestätigt das geringere Belastungsniveau der „weniger belastete, demotivierte Lehrer“.

Die „unauffällige Normalgruppe“ erreicht in allen erhobenen Bereichen durchschnittliche Werte.

Eine letzte Gruppe, die „wenig engagierte Normalgruppe“ (Hanfstingl, 2004, S.107) oder auch bezeichnet als die Gruppe der „Minimalisten“ (Rollett, 2006, S.17f.) zeigt zwar keine erhöhte Neigung zur Anstrengungsvermeidung, jedoch auch keinen hohen Pflichteifer.

1. 5. Arbeits- und Berufszufriedenheit/Arbeitsmotivation

Die Begriffe „Arbeitszufriedenheit“ und „Berufszufriedenheit“ werden in der psychologischen Fachliteratur sowohl uneinheitlich als auch synonym verwendet. Nach Bieri (2002, S.32) dominiert die synonyme Verwendung, die auch für diese Untersuchung gewählt wird. Bei begrifflicher Trennung wird Berufszufriedenheit verglichen mit Arbeitszufriedenheit als umfassender und längerfristiger verstanden. Bruggemann, Groskurth & Ulich (1975, S.19) definieren Berufszufriedenheit als „Zufriedenheit mit der eigenen Erwerbstätigkeit“, das heißt als „durchschnittliche Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum, gegebenenfalls unter Bezug auf mehrere Arbeitsverhältnisse und/oder verschiedene Arten von Erwerbstätigkeiten“.

Nach Six und Kleinbeck sind „sämtliche theoretische Ansätze zur Arbeitszufriedenheit in ihrer Grundkonzeption motivationale Theorien“ (1989, S.379). Theorien zur Arbeitszufriedenheit basieren entweder auf motivationalen Konzepten, oder sie sind ursprünglich als Theorien der Arbeitsmotivation entwickelt worden und lassen sich ebenso als Theorien der Arbeitszufriedenheit interpretieren. Eine klare Unterscheidung in Theorien zur Arbeitsmotivation und in jene zur Arbeitszufriedenheit wurde in der Literatur bis dato nicht gezogen und erscheint nach Six und Kleinbeck auch nicht sinnvoll (1989, S.379).

1.5.1. Ausgewählte Modelle der Arbeitszufriedenheit

Im Folgenden werden einige ausgewählte, in der psychologischen Fachliteratur als relevant geltende Modelle der Arbeitszufriedenheit beschrieben. Die Auswahl beschränkt sich auf jene Theorien, für die ein Bezug zu den Untersuchungen im Lehrberuf hergestellt werden kann. Detailliertere Ausführungen können unter anderem bei Gebert und Rosenstiel (1996, S.73ff.), bei Semmer und Udris (2007, S.161ff.) oder bei Six und Kleinbeck (1989, S.379ff.) nachgelesen werden.

1.5.1.1. Die Equity-Theorie

Die Equity-Theorie wurde von Adams (1965; zit. nach van Dick, 2006, S.110) entwickelt und von Walster, Berscheid und Walster (1973) ergänzt. Nach Brandstätter liegt die Stärke dieser Theorie in der Betonung sozialer Vergleichsprozesse für die Entstehung von Arbeitszufriedenheit (1999, S.348). Denn die Equity-Theorie sagt voraus, dass eine Person ihre Aufwendung in Relation zu den gewonnenen Nutzen setzt. Resultiert aus Vergleichsprozessen eine unausgewogene Relation zwischen Aufwendungen und Nutzen, wird „inequity“ erlebt, eine Reduktion der Zufriedenheit folgt (van Dick, 2006, S.112; Six & Kleinbeck, 1989, S.385).

1.5.1.2. Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg

Die Annahme, dass sich Arbeitszufriedenheit aus mehreren Faktoren zusammensetzt, gründet auf die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1967). Verschiedene Arbeitsfaktoren können zwei Hauptfaktoren, Kontentfaktoren und Kontextfaktoren, zugeordnet werden. Als Kontentfaktor gilt der Arbeitsinhalt, der als intrinsischer Faktor die Motivation erhöhen kann. Arbeitsbedingungen werden den Kontextfaktoren zugerechnet, die als Frustratoren oder extrinsische Motivfaktoren zu Unzufriedenheit führen können (Bieri, 2002, S.26). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit stellen in dieser Theorie zwei voneinander relativ unabhängige Konstrukte dar, die sich aus verschiedenen Bedingungen entwickeln (van Dick; 2002, S.113; Rudow, 1994, S.157f.).

Nach Bieri gelten als Kontentfaktoren oder Motivatoren im Lehrberuf die Chance, persönliche Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen, das Interesse an der Arbeit, Abwechslungsreichtum der Tätigkeit und die Möglichkeit, Verantwortung zu tragen, die Wahrnehmung von Erfolgserlebnissen, von Entscheidungs- und Kontrollspielraum, von Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie von adäquaten Belastungen. Zu den Kontextfaktoren oder Frustratoren zählt Bieri unter anderem die Ausstattung der Schule, das Sozialprestige des Berufsstandes, die Klassen- und Schulgröße, die Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust, das Gehalt und die zeitliche Belastung.

Bieri selbst fügt als dritte Determinante den sozialen Kontext an und fasst darunter das Arbeitsklima sowie die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, zu Kolleginnen und Kollegen, zur Schulleitung und zu den Eltern zusammen (2002, S.34).

1.5.1.3. Das Prozessmodell der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann

Im Prozessmodell der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann werden verschiedene qualitative Formen der Arbeitszufriedenheit unterschieden. Bruggemann (Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975, S.122) postuliert, dass Zufriedenheit oder Unzufriedenheit aus Soll-Ist-Vergleichen zwischen der eigenen Motivstruktur und der tatsächlichen Arbeitssituation resultieren. Je nach Ergebnis dieses Vergleiches können verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit (Progressive, Stabilisierte und Resignative Arbeitszufriedenheit, Pseudo-Arbeitszufriedenheit, Fixierte Arbeitsunzufriedenheit und Konstruktive Arbeitsunzufriedenheit) resultieren (Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975, S.132ff.).

1.5.1.4. Das Job-Characteristic-Model von Hackman und Oldham

Das Job-Characteristic-Model (JCM) von Hackman und Oldham (1975, 1980) versucht, die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Tätigkeit und der Arbeitsmotivation bzw. der Arbeitszufriedenheit zu beschreiben (van Dick, 2006, S.118). Hackman und Oldham setzen folgende Variablen als unabhängige Modellvariablen ein: die intrinsische Arbeitsmotivation („internal work motivation“), die Zufriedenheit mit den Entfaltungsmöglichkeiten („growth satisfaction“), die allgemeine Arbeitszufriedenheit („general work satisfaction“) und die Effektivität (work effectivity“).

Diese Modellvariablen werden von „psychologischen Erlebniszuständen“ bestimmt, nämlich von der Bedeutsamkeit („experienced meaningfulness“), von der wahrgenommenen Verantwortung („experienced responsibility“) und von dem Wissen um die Ergebnisse der Arbeit („knowledge of the actual results“).

Die „psychologischen Erlebniszustände“ wiederum resultieren aus fünf Tätigkeitsmerkmalen, aus der Anforderungsvielfalt („skill variety“), aus der Identifikation mit der Aufgabe („task identity“), aus der Wichtigkeit der Aufgabe („task significance“), aus der Autonomie („autonomy“) und aus der Rückmeldung („job feedback“).

Zusätzlich in das Modell aufgenommene Moderatorvariablen sollen interindividuelle Unterschiede bei der Wirkung von Tätigkeitsmerkmalen erklären (van Dick, 2006, S.118ff.).

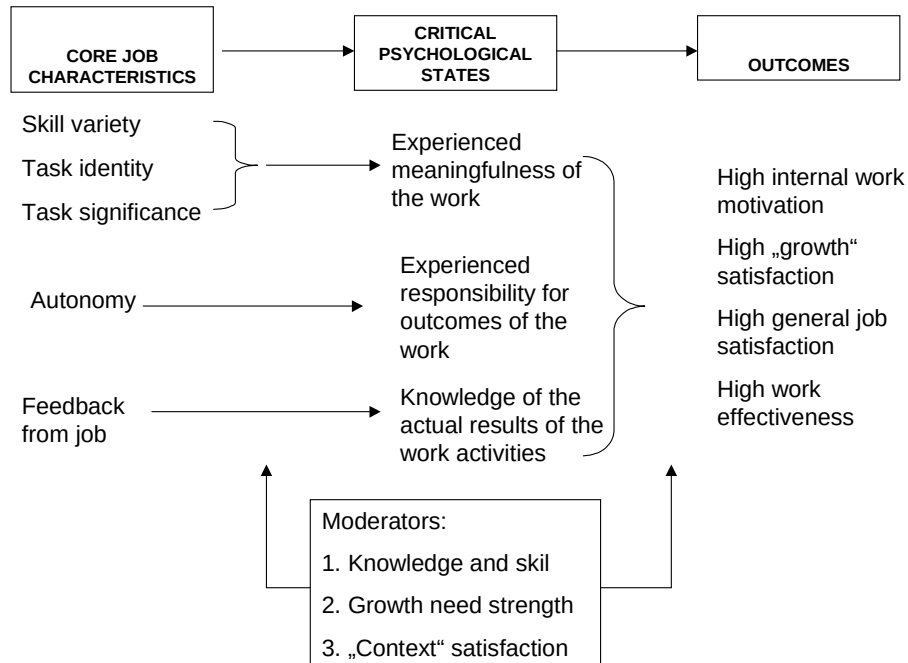


Abbildung 11: The Complete Job Characteristic Model (Hackman & Oldham, 1980, p.90)

Um die psychologischen Erlebniszustände und in weiterer Folge die Motivation und die Zufriedenheit zu verändern, schlagen Hackman und Oldham vor, an den fünf Tätigkeitsmerkmalen anzusetzen (Hackman & Oldham, 1980, p.81).

Dabei lässt sich ein Score für das Motivationspotential wie folgt berechnen:

$$\text{Motivating Potential Score} = \frac{\text{Skill Variety} + \text{Task Identity} + \text{Task Significance}}{3} * \text{Autonomy} * \text{Feedback}$$

Abbildung 12: Motivating Potential Score (Hackman & Oldham, 1975, p.160)

Parallel zu diesem Modell wurde von Hackman und Oldham (1975) ein Diagnoseinstrument, das Job Diagnostic Survey (JDS), entwickelt, mit dessen Hilfe dieser „Motivation Potential Score“ berechnet werden kann.

Barnabe und Burns können in ihrer Studie an 247 kanadischen Lehrerinnen und Lehrern die Anwendbarkeit des JDS auf den Lehrberuf bestätigen. Jedoch merken sie an, dass die

Korrelationen zwischen den Tätigkeitsmerkmalen und den psychologischen Erlebniszuständen sowie zwischen den psychologischen Erlebniszuständen und der Motivation und der Zufriedenheit geringer sind als von Hackman und Oldham prognostiziert (1994, p.182).

Van Dick übersetzte die Items des JDS ins Deutsche und gab die Items gemeinsam mit einigen anderen Testverfahren 201 deutschen Lehrerinnen und Lehrern vor. Dabei können prinzipiell die indirekten Zusammenhänge zwischen den Tätigkeitsmerkmalen und der Motivation bzw. der Zufriedenheit nachvollzogen werden. Jedoch ließen sich nicht alle Items zu den von Hackman und Oldham postulierten Skalen zusammenrechnen (2006, S.196ff.).

Interessant erscheint die hohe direkte Korrelation zwischen den Tätigkeitsmerkmalen und der allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Anders als dem Modell nach vorgesehen transformieren vermutlich die psychologischen Erlebniszustände bereits die Wahrnehmung der Tätigkeitsmerkmale. „Damit muß [sic] im Lehrerberuf die Tätigkeit scheinbar nicht erst über die Erlebniszustände vermittelt werden, sondern äußert sich direkt in Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation.“ (van Dick, 2006, S.201).

1.5.2. Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern

1.5.2.1. Ausmaß der Arbeitszufriedenheit

Manche Untersuchungen erfassen die Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf lediglich mit einem Item. Fälschlicherweise wird dann Eindimensionalität des Konstruktes angenommen. In all diesen Untersuchungen zeigt sich eine sehr hohe Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern mit ihrer Tätigkeit. Genauere, der Mehrdimensionalität gerecht werdende Voraussagen sind durch jene Untersuchungen erreichbar, die Arbeitszufriedenheit nicht nur allgemein, sondern auch bezogen auf die einzelnen Facetten der Tätigkeit hinterfragen (Ammann, 2004, S.85; Bieri, 2006, S.37; Rudow, 1994, S.162).

Bieri selbst erfasst zunächst die globale Berufszufriedenheit und stellt fest, dass sich über 80% der Schweizer Lehrenden als sehr zufrieden oder zufrieden mit ihrem Beruf sehen (2006, S.114). Betrachtet man ihre Bewertungen der einzelnen Zufriedenheitsdeterminanten, werden große Unterschiede in der Zufriedenheit mit den

verschiedenen Dimensionen der Lehrtätigkeit deutlich. Große Zufriedenheit besteht mit der „Dauer der Ferien“, mit der „Möglichkeit, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben“, mit der „Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung“, mit der „Arbeit mit den Kindern“ und mit dem „Abwechslungsreichtum der Tätigkeit“. Besonders unzufrieden beschreiben sich die Lehrenden mit dem „Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit“, mit den „beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten“ und mit der „Weiterentwicklung im Schulwesen“ (2006, S.107f.).

Ebenfalls an Schweizer Lehrerinnen und Lehrern wurden von Herzog, Herzog, Brunner und Müller die Berufskarrieren von Primarlehrkräften untersucht. Im Zuge der allgemeinen Einschätzung ihrer Erwerbstätigkeit zeigen sich 82% der 1541 Befragten als eher zufrieden oder sehr zufrieden¹². Bei differenzierter Betrachtung der vier, aus faktorenanalytischen Berechnungen gewonnenen Skalen kommen klare Unterschiede in der Zufriedenheit mit den einzelnen Aspekten der Lehrtätigkeit zum Ausdruck: Durchschnittliche Werte von 3 (1-4; 3 entspricht „eher zufrieden“) oder darüber werden in den Skalen „berufliche Beziehungen“, „berufliche Selbstverwirklichung“ und „berufliche Rahmenbedingungen“ erreicht. Durchschnittliche Werte deutlich unter 3 zeichnen sich in der Skala „Berufsstatus, berufliche Entwicklung“ ab (2005, S.607).

Chaplain bezog 267 englische Lehrerinnen und Lehrer in seine Untersuchung über Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf ein. Zum einen erfasste er die allgemeine Berufszufriedenheit mit einem Item, zum anderen sechs spezifische Bereiche der Zufriedenheit. 37% der Befragten zeigen sich als generell zufrieden¹³ und 47% äußern gemischte Gefühle. Bezogen auf die verschiedenen Einzelaspekte stellt sich heraus, dass die Lehrpersonen mit ihrer eigenen Leistung am zufriedensten sind. Alle Bereiche der Zufriedenheit hängen signifikant mit dem Ausmaß der Arbeitsbelastung zusammen (1995, p.473ff.).

Prick untersuchte die Arbeitszufriedenheit von 2103 Lehrerinnen und Lehrern aus den Niederlanden, aus Belgien, aus Deutschland, aus Spanien, aus Portugal und aus Österreich. Dabei stellt er fest, dass die Zufriedenheit bezogen auf die Aussage „I am very satisfied

¹² Die durchschnittlichen Mittelwerte der einzelnen Kohorten liegen zwischen 4.27 und 3.89, wobei die Skalierung von 1= „sehr unzufrieden“ bis 4= „sehr zufrieden“ reicht (Herzog et al., 2005, S.606).

¹³ Im Unterschied zu vielen anderen Untersuchungen zeigt sich hier nur ein geringer Prozentsatz der englischen Lehrerinnen und Lehrer als zufrieden. Der Autor mutmaßt, dass zum einen die Berufszufriedenheit der englischen Primarlehrkräfte tatsächlich besonders ungünstig ist, zum anderen, dass die Form der Fragestellung („Are you satisfied with teaching as a profession?“) sich von jenen der anderen Untersuchungen unterscheidet (Chaplain, 1995, p.473ff.).

with my profession.“ durchschnittlich bei 66% des Maximalwertes liegt (1989, p.373). Dabei existieren große länderspezifische Unterschiede, wobei Lehrende aus Österreich sich am zufriedensten beschreiben. Besonders geringe Zufriedenheitswerte werden für portugiesische Lehrende festgestellt (p.375). Interessanterweise stufen aus dem Lehrberuf ausgestiegene Lehrende ihre Zufriedenheit retrospektive günstiger ein und erreichen einen durchschnittlichen Zufriedenheitsscore von beinahe 80% (p.372). Die 14 Items umfassende Skala „generelle Berufszufriedenheit“ weist die höchste Korrelation zur Skala „Zufriedenheit mit den Tätigkeiten des Lehrberufes“ auf ($r=.68$). Für die Berufszufriedenheit mit dem Lehrberuf scheint demnach der Arbeitsinhalt die wichtigste Rolle spielen (p.367).

1.5.2.2. Korrelationen mit der Arbeitszufriedenheit

Van der Doef und Maes (2002) verwenden eine eindimensionale Skala zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern, die sich aus vier Items zusammensetzt. Arbeitszufriedenheit steht in dieser Untersuchung an 454 niederländischen Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenhang mit Aufgabenvielfalt, mit geringem Arbeits- und Zeitdruck, mit geringer Aggression der Schülerinnen und Schüler, mit hoher Unterstützung durch die Leiterin oder den Leiter der Schule, mit günstigen Zukunftserwartungen und mit einer hohen Bedeutsamkeit der Tätigkeit (2002, p.341).

Kramis-Aebischer erfasst Berufszufriedenheit mit einem 16 Items umfassenden Fragebogen. 76% der 152 Schweizer Lehrenden beschreiben ihre Berufszufriedenheit als eher hoch, hoch oder sehr hoch (1995, S.222). Hohe positive Korrelationen mit dem Selbstkonzept, mit der Lebenszufriedenheit, mit der psychischen Gesundheit, mit der Kompetenzeinschätzung und mit der Belastungsverarbeitung lassen sich ebenso nachweisen wie negative Korrelationen mit Burnout, mit Angst, mit Depressivität, mit empfundenen Berufsbelastungen und mit psychophysiologischen Beschwerden (S.238).

Auch die bereits in Kapitel 1.3.4.2. beschriebene Euroteach-Studie erfasst die Arbeitszufriedenheit und wesentliche Korrelationen mit der Arbeitszufriedenheit bei Lehrpersonen aus verschiedenen europäischen Ländern.

Unter anderem werden folgende Zusammenhänge festgestellt: Die Berufszufriedenheit korreliert mit niedrigen Belastungen (Chaplain, 1995, p.473ff.; Griva & Joekes, 2003, p.462; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542; Rasku & Kinnunen, 2003, p.449; Sann,

2003, p.496; Verhoeven et al., 2003 481; auch bei Ho & Au, 2006, p.180), mit hoher sozialer Unterstützung (Griva & Joeke, 2003, p.462; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542; Sann, 2003, p.496), mit hoher Bedeutung des Berufes (Griva & Joeke, 2003, p.462; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542; Verhoeven et al., 2003, p.481) sowie mit der Verwendung aufgabenorientierter (Griva & Joeke, 2003, p.462; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542) und der Vermeidung emotionsorientierter Copingstrategien (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542).

Bei der finnischen Stichprobe von Rasku und Kinnunen wird die Berufszufriedenheit am besten durch die Faktoren Belastung und Kontrolle vorhergesagt: Je niedriger die wahrgenommenen Belastungen sind und je intensiver das Kontrollerleben ist, desto höher ist die Zufriedenheit mit dem Beruf (2003, p.450).

Verglichen mit der Referenzstichprobe anderer europäischer Länder wird bei englischen Lehrerinnen und Lehrern besonders niedrige Berufszufriedenheit festgestellt. Neben den bereits erwähnten Korrelationen bestehen Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und der emotionalen Erschöpfung, der Depersonalisation und den körperlichen Beschwerden (Griva & Joeke, 2003, p.462; auch bei Pierce & Molloy, 1990, p.47 und bei Ho & Au, 2006, p.180).

Ho und Au weisen an ihrer Stichprobe aus Hong Kong nach, dass Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrem Beruf wenig zufrieden sind, mehr Verhaltensschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, ihre eigenen Kompetenzen bezüglich des „classroom-managements“ als ungünstiger beschreiben und ein niedrigeres Selbstvertrauen äußern (2006, p.181f.).

Zwischen der Berufszufriedenheit und der Intention, aus dem Lehrberuf auszusteigen, wird von Litt und Turk ein korrelativer Zusammenhang von .39 beschrieben (1985, p.184).

1.6. Einflussfaktoren auf das Belastungserleben

In den letzten Jahrzehnten widmeten sich eine Vielzahl an empirischen Studien dem Forschungsgebiet der Belastungen im Lehrberuf, möglichen Copingstrategien und der Arbeitszufriedenheit der im Lehrberuf Tätigen. Dabei werden auch eine Reihe von Einflussvariablen thematisiert, die zum Teil in den bestehenden Übersichtsartikeln (Borg, 1990; Rudow, 1994; Travers & Cooper, 1996; Vanderberghe & Huberman, 1999) zusammengefasst sind.

Im Anschluss an die Darlegung möglicher Ursachen für die hohe Stressbelastung folgt eine Darstellung der Ergebnisse jener Studien, in denen personenbezogene demographische, schulunterrichtsbezogene sowie das Beschäftigungsausmaß betreffende Faktoren Berücksichtigung finden. Danach werden Komponenten der Persönlichkeit und Bedingungen der Situation als Einflussvariablen diskutiert.

1.6.1. Hauptursachen der Stressbelastung aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Kyriacou postuliert folgende Merkmale als Hauptursachen für die hohe Stressbelastung im Lehrberuf:

- „ - teaching pupils who lack motivation;
- maintaining discipline;
- time pressures and workload;
- coping with change;
- being evaluated by others;
- dealing with colleagues;
- self-esteem and status;
- administration and management;
- role conflict and ambiguity;
- poor working conditions.” (2001, p.29).

Allerdings gilt es zu beachten, dass in einzelnen Ländern unterschiedliche Belastungsquellen wirksam werden, die sich auf Differenzen im Schulsystem, auf die länderspezifischen Umstände der Lehrtätigkeit und auf die vorherrschenden Meinungen

innerhalb der Gesellschaft, den Lehrberuf betreffend, zurückführen lassen (Kyriacou, 2001, p.30).

Bei den von Schaarschmidt durchgeführten Studien werden die Lehrerinnen und Lehrer unter anderem nach den belastendsten schulischen Arbeitsbedingungen gefragt. Region- und schultypenübergreifend werden „das Verhalten schwieriger Schüler“, „die Klassenstärke“ und „die Stundenanzahl“ genannt (Schaarschmidt, 2006a, S.375f.).

Hinweise auf mögliche Missstände im Bereich der Gratifikationen liefert die Untersuchung von Unterbrink et al. an einer 949 Personen umfassenden deutschen Stichprobe Lehrender an Hauptschulen und Gymnasien: 21.6% erleben ein erhebliches Ungleichgewicht zwischen ihren Anstrengungen und den dafür erhaltenen Belohnungen („effort-reward-imbalance, ERI) (2007, p.437).

1.6.2. Personenbezogene demographische Einflussvariablen

1.6.2.1. Geschlecht

Die Bedeutung des Geschlechts als Einflussfaktor für die Berufsbelastung und die Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern bleibt aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes offen: Viele Untersuchungen entdecken keine bedeutsamen Geschlechterunterschiede im Belastungserleben und in der Arbeitszufriedenheit von Lehrenden (Abele & Candova, 2007, S.115; Gamsjäger & Sauer, 1996, S.46; Jepson & Forrest, 2006, p.192; Neuenschwander, 2003, S.214; Rasku & Kinnunen, 2003, p.448; Sann, 2003, p.493). Die Ergebnisse anderer Untersuchungen weisen darauf hin, dass Frauen die Belastungen des Berufes höher einschätzen als Männer (Calabrese, 1987, p.231; Chaplain, 1995, p.473ff.; Griffith et al., 1999, p.522; Hübner & Werle, 1997 S.219) und dass Frauen häufiger über körperliche Beschwerden klagen (van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer, 1999, S.62; Pomaki & Anagnostopoulou, p.543). Bezogen auf die verschiedenen Dimensionen des Burnouts punkten Männer höher auf der Depersonalisationsskala (Mearns & Cain, 2003, p.76; Pascual et al., 2003, p.515; Pomaki & Anagnostopoulou, p.543; Schmitz, 2001, S.63; Unterbrink et al., 2007, p.437; Verhoeven et al., 2003, p.477), Frauen schätzen ihre persönliche Leistungsfähigkeit als geringer ein (Unterbrink et al., 2007, p.437).

Einige Studien zum Copingverhalten im Lehrberuf sagen Frauen eine höhere Prävalenz für emotionsorientierten Strategien nach (Griva & Joeques, 2003, p.461; Mearns & Cain, 2003, p.76). Spanische Lehrerinnen jedoch verwenden seltener als ihre Kollegen emotionsorientierte, dafür häufiger vermeidungsorientierte Strategien (Pascual et al., 2003, p.515). Auch englische Lehrerinnen tendieren stärker als englische Lehrer zur Verwendung vermeidungsorientierter Strategien (Griva & Joeques, 2003, p.461).

Harris, Halpin & Halpin, die mit ihrer Untersuchung bestätigen, dass Lehrerinnen und Lehrer mit personenzentrierter Orientierung die Belastungen ihres Berufes geringer einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit autoritärem Stil, legen des weiteren für Lehrer, verglichen mit ihren Kolleginnen, eine höhere Prävalenz für autoritäre Verhaltensweisen offen (1985, p.349).

Obwohl häufig bestätigt wird, dass die Belastungssituation der Lehrerinnen noch problematischer ist als jene ihrer Kollegen, beschreiben sich Lehrerinnen mit dem Lehrberuf als zufriedener (Bieri, 2006, S.312f.; Chaplain, 1995, p.473ff.).

Das auch bei seinen Untersuchungen festgestellte höhere Ausmaß des Belastungserlebens bei Frauen (Bauer et al., 199, p.202; Schaarschmidt, 2003, S.55f.; 2005a, S.136; 2006a, S.376) führt Schaarschmidt auf deren geringere Widerstandsfähigkeit bei Belastungen zurück. Er argumentiert, dass Frauen häufig ein stärkeres emotionales Engagement aufweisen, das zu höherer Verausgabung und in weiterer Folge zu stärkerer emotionaler Erschöpfung führen kann. Zudem vermutet er, dass Frauen immer noch mit stärkeren außerberuflichen Anforderungen konfrontiert sind, wodurch die Regeneration erschwert sein kann (2006a, S.376).

1.6.2.2. Lebens- oder Dienstalster

Auch bei der Analyse des Alters als Einflussvariable liegen zum Teil widersprüchliche Untersuchungsergebnisse vor:

Viele Studien beschreiben keine bedeutenden Unterschiede in der erlebten Belastung, in den Burnout-Dimensionen, in der Berufszufriedenheit, in den körperlichen Beschwerden oder in den bevorzugten Coping-Strategien in Abhängigkeit vom Lebensalter (van Dick, 2006, S.177; Green-Reese, Johnson & Campbell, 1991, p.249; Kramis-Aebischer, 1995, S.260; Pascual et al., 2003, p.515; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.543) oder vom Dienstalster (Green-Reese, Johnson & Campbell, 1991, p.250f.). Auch bei Schaarschmidt

ergeben sich kaum Zusammenhänge zwischen der Belastungsverarbeitung und dem Dienstalter (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.256; Schaarschmidt, 2003, S.56; 2005b, S.56ff.). Dass keine Verschlechterung mit fortschreitendem Dienstalter festgestellt werden kann, führt Schaarschmidt darauf zurück, dass vermutlich die besonders beeinträchtigten Lehrerinnen und Lehrer relativ häufig ihre Berufsausübung vorzeitig beenden (2006a, S.376; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.257).

Bei Griffith et al. schätzen jüngere englische Lehrerinnen und Lehrer die Berufsbelastungen höher ein als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen (1999, p.522). Genau umgekehrt stellt sich der Zusammenhang bei der 130 amerikanische Lehrerinnen und Lehrer umfassenden Stichprobe von Harris et al. dar, denn hier korreliert das Lebensalter positiv mit der Einschätzung der Arbeitsüberlastung (1985, p.348; auch bei Jepson & Forrest, 2006, p.192).

Bei Gamsjäger und Sauer verhält sich die Burnout-Gefährdung bei Hauptschullehrerinnen und -lehrern (n=104) direkt proportional zum Dienstalter: Mit steigendem Dienstalter steigt demnach auch die Burnout-Belastung an (1996, S.46). Auch ältere niederländische Lehrerinnen und Lehrer erreichen höhere Werte auf der Burnout-Skala als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen (Verhoeven et al., 2003, p.477). In der englischen Studie von Griva und Joekes erhalten jüngerer Lehrkräfte mehr berufsbezogene soziale Unterstützung (auch bei van Dick et al., 1999, S.276), dennoch sind sie mit ihrem Beruf weniger zufrieden (p.464).

Bezüglich der Berufszufriedenheit findet Prick heraus, dass sich die Zufriedenheit von vollzeitbeschäftigten Lehrenden im Alter von 51 bis 55 Jahren reduziert und in späteren Jahren wieder ansteigt. Als überraschend hoch beschreibt der Autor die Zufriedenheit der ältesten Lehrenden seiner Stichprobe (1989, p.370).

In diesem Zusammenhang wird nochmals auf die Untersuchung von Unterbrink et al. eingegangen: Die 949 deutschen Lehrenden, die vier verschiedenen Alterskategorien zugeordnet werden, unterscheiden sich nicht in den Ergebnissen des Burnout-Fragebogens, jedoch in jenen, die vom „effort-reward-imbalance“-Fragebogen erfasst werden. Das ungünstigere Verhältnis zwischen Anstrengungen und Gratifikationen bei den älteren Lehrenden ist auf einen einseitigen Anstieg der „efforts“ bei Lehrenden über 44 Jahren zurückzuführen. Auch hier ist es nicht die Kategorie der ältesten Lehrenden (55 Jahre und

älter), sondern jene zwischen 45 und 54 Jahren, die einen besonderen Mangel an Gratifikationen im Verhältnis zu den erforderlichen Anstrengungen erleben (2007, p.437). Immer wieder kann auch der Befund gelesen werden, dass ältere Lehrerinnen und Lehrer stärker von körperlichen Beschwerden betroffen sind (Rasku & Kinnunen, 2003, p.448; Sann, 2003, p.493).

Auch ein Forschungsbericht des BMUK, in dessen Rahmen das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen untersucht wird, zeigt zunehmende Befindensbeeinträchtigungen und zunehmende körperlich-funktionelle Beschwerden mit steigendem Lebensalter, jedoch ein gleichbleibendes Burnout-Erleben auf (Lechner et al., 1995, S.54ff.).

1.6.2.3. Familienstand

Bauer et al. berichten, dass Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Partnerschaft leben, eine geringere Burnout-Rate aufweisen als ihre alleinstehenden Kolleginnen und Kollegen. Zudem beschreiben in einer Partnerschaft lebende Lehrpersonen einen geringeren Gesamtscore an psychopathologischen und psychosomatischen Symptomen (2004, p. 203). Auch Buschmann und Gamsjäger (1999, S. 288) stellen Zusammenhänge zwischen dem Burnout-Erleben und dem Familienstand fest: Verheiratete Lehrerinnen zeigen signifikant geringere Burnoutwerte als ihre alleinstehenden Kolleginnen und Kollegen.

Single-Lehrkräfte aus London erreichen höhere berufsbezogene Stresswerte als verheiratete Lehrkräfte (Griffith, et al., 1999, p. 522).

Jedoch ist auch hier die Befundlage mehrdeutig:

Bei Lechner et al. (1995, S. 54ff) beispielsweise unterscheidet sich das psychische und das körperliche Wohlbefinden sowie das Ausmaß des Burnout-Erlebens von österreichischen Lehrkräften nicht in Anhängigkeit ihres Familienstandes.

Die Analyse des Familienstandes stellt nur einen Teilbereich der Untersuchung sozialer Unterstützung dar. Auf Studien zum globaleren Konstrukt der sozialen Unterstützung wird in Kapitel 1.6.4.1. eingegangen.

1.6.2.4. Eigene Kinder

Nur zwei Untersuchungen konnten gefunden werden, die das Vorhandensein eigener Kinder in die Belastungsanalysen mit einbeziehen.

Österreichischen Lehrerinnen und Lehrer mit eigenen Kindern weisen nach Lechner et al. ein höheres körperliches Beschwerdeniveau auf als jene ohne eigene Kinder (1995, S. 54ff.).

Aufgrund der Ergebnisse ihrer vierjährigen Langzeituntersuchung an deutschen Mathematiklehrkräften (n=266) schließen Abele und Candova, dass die Elternschaft keinen Einfluss auf das Erleben von berufsspezifischer Belastung ausübt. Allerdings gilt zu berücksichtigen, dass die Eltern, und vorwiegend die Mütter, entweder die Möglichkeit zu Elternteilzeitarbeit in Anspruch nahmen oder ihre Lehrverpflichtung verringerten (2007, S.112ff.).

1.6.3. Schul- und unterrichtsbezogene Einflussvariablen

1.6.3.1. Schultyp

Die Frage, ob sich der Schultyp, an dem unterrichtet wird, auf das Belastungserleben der Lehrpersonen auswirkt, gilt als weitgehend offen:

Manche Studien berichten vom stärkeren Belastungserleben der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer (vgl. Lechner et al., 1995, S. 89), andere davon, dass sich Lehrende an Volksschulen am wenigsten belastet beschreiben (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S. 287f.; Gamsjäger & Buschmann, 1999, S.243).

Deutsche Hauptschullehrende fühlen sich verglichen mit ihren Kolleginnen und Kollegen, die an Gymnasien unterrichten, emotional stärker erschöpft und punkten höher auf Teilen der Burnout-Skala. Zudem ist die Rate jener Lehrpersonen, die eine erhebliche „effort-reward-imbalance“ wahrnehmen, an Hauptschulen höher. Betrachtet man die Subskalen des ERI-Fragebogens („effort, status, esteem, job security“) zeigt sich, dass Lehrende an Hauptschulen besonders die ihnen entgegengebrachte Achtung und Anerkennung gering einschätzen (Unterbrink et al., 2007, p.437).

Für die Schweizer Stichprobe (n=95) von Neuenschwander gilt, dass Lehrende der Volksschuloberstufe höhere Burnout-Werte aufweisen als Lehrende an Gymnasien oder an Berufsschulen (2003, S.214).

Bei van Dick, Wagner und Petzel (1999, S.275f.) stellt sich wiederum die Situation der an Gymnasien Lehrenden als besonders problematisch dar: Gymnasiallehrkräfte nehmen nicht nur die geringste soziale Unterstützung und das höchste Ausmaß an Mobbing wahr, sie beschreiben auch die geringsten Kontrollüberzeugungen.

Schaarschmidt zieht Vergleiche zwischen der Grundschule, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II, der Berufsschule und der Förderschule und bezeichnet die Unterschiede zwischen den Schultypen im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten als sehr gering (2005b, S.74f.; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.267).

1.6.3.2. Schulgröße

Für ihre Stichprobe von 229 amerikanischen Sportlehrerinnen und -lehrer können Green-Reese, Johnson und Campell nachweisen, dass die Größe der Schule auf das Belastungserleben der dort Unterrichtenden Einfluss nimmt. Mit steigender Schulgröße beschreiben die Lehrenden ansteigende Belastungen, wobei sich besonders Lehrende an Schulen mit über 1500 Schülerinnen und Schülern belastet fühlen (1991, p.248).

Umgekehrt ergibt die österreichische Untersuchung von Lechner et al., dass von Lehrenden an kleineren Schulen das höchste, von jenen an größeren Schulen das geringste Belastungserleben angegeben wird. Die Autoren sehen das verstärkte Arbeitspensum an kleineren Schulen und die verringerten Rückzugsmöglichkeiten als mögliche Gründe für dieses Ergebnis an (1995, S. 89f.)¹⁴.

Bei Bieri (2006, S. 233) sind die Ergebnisse bezüglich der Größe der Schule und der erlebten Belastung bzw. der Berufszufriedenheit paradox: Lehrerinnen und Lehrer an kleineren Schulen berichten von teils größeren körperlichen Belastungen, gleichzeitig stellen sie sich jedoch mit ihrem Beruf als zufriedener dar als ihre Kolleginnen und Kollegen von großen Schulen.

¹⁴ Allerdings ist beim Vergleich dieser beiden Studien zu beachten, dass nur wenige Schulen in Österreich die genannte Schulgröße von 1500 Schülerinnen und Schülern übersteigen.

1.6.3.3. Klassengröße

Bei Schaarschmidt (z.B. 2005b, S. 72ff.) nennen Lehrerinnen und Lehrern regions- und schultypenübergreifend die Klassengröße als eine von drei Bedingungen, die besonders belastend wirken (s. Kap. 1.6.1.). Dass die Klassengröße tatsächlich mit der beschriebenen Belastungsintensität von Lehrerinnen und Lehrern zusammenhängt, kann von Griffith et al. nachgewiesen werden (1999, p.522). Bieri hingegen resümiert aus seinen Untersuchungen, dass sich entgegen den Erwartungen die Klassengröße kaum auf das Ausmaß der Belastung oder auf die Zufriedenheit auswirkt (2006, S. 213).

1.6.3.4. Schulstandort

Abel und Sewell sehen an ihrer 98 amerikanischen Lehrerinnen und Lehrer umfassenden Stichprobe eine günstigere Belastungssituation für Lehrende an ländlichen Schulen. Lehrende an städtischen Schulen beschreiben intensivere Belastungen durch ungünstigere Arbeitsbedingungen („inadequate salary and poor promotion prospects, lack of recognition for good teaching, and lack of or inadequate equipment and resources for teaching“) und durch ungünstigere Beziehungen innerhalb des Kollegiums („lack of friendly atmosphere among staff and lack of support among colleagues and from administration-principal“). Belastungen, die auf Verhaltenschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern zurückgeführt werden, beschreiben Lehrende ländlicher und städtischer Schulen in gleichem Ausmaß. Relativierend gilt, dass sich in keiner der drei Burnout-Dimensionen Unterschiede konstatieren ließen (1992, p.290ff.). Ähnliche Zusammenhänge werden auch für die österreichische Stichprobe von Lechner et al. (1995, S.89f.) festgestellt.

1.6.3.5. Identifikation mit der und Bindung an die Schule

An ihrer 750 australische Lehrerinnen und Lehrer umfassenden Untersuchung sehen Pierce und Molloy eine signifikante, negative Beziehung zwischen der Burnout-Belastung und der Bindung an die Schule („commitment“). Die Daten der Querschnittsuntersuchung lassen keinen Schluss auf die Wirkungsrichtung der Beziehung zwischen diesen beiden Variablen zu. Es wäre möglich, dass eine lose Bindung an die Schule das Entstehen von Burnout begünstigt, andererseits könnten Lehrende infolge zunehmender Burnout-

Belastung ihr „commitment“ reduzieren (1990, p.49). Bei Neuenschwander gilt die Identifikation mit der Schule neben dem Ausmaß schulischer Belastungen sogar als der Hauptprädiktor bei der Entstehung von Burnout (2003, S.216).

1.6.3.6. Unterrichtsfächer

Schaarschmidt beschreibt es als ein schwieriges Unterfangen, die Beziehung zwischen der Belastungssituation und den Unterrichtsgegenständen aufzuklären, da eine sehr große Anzahl von Fächerkombination möglich ist (2005b, S.75). Die von ihm durchgeführten Vergleiche zeigen keine deutlichen Zusammenhänge auf, wenngleich auch die Tendenz zu ungünstigem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten bei jenen Kombinationen festzustellen ist, bei denen besonders vor- und nachbereitungsintensive Fächer zusammentreffen. Konkret hebt Schaarschmidt Fächerkombinationen mit Deutsch und einer Fremdsprache oder auch mit Kunst hervor (2005b, S.76). An anderer Stelle weist Schaarschmidt auf die besonders problematische Situation von Sportlehrerinnen in der Sekundarstufe II hin, die durch ein besonders problematisches arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten auffallen (2005a, S.137).

1.6.4. Einflussfaktor Beschäftigung

1.6.4.1. Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung

Lehrerinnen und Lehrer sehen neben der Klassengröße die Anzahl der Unterrichtsstunden als einen weiteren Faktor, der besonders belastend wirkt (s. Kap. 1.6.1.) (Schaarschmidt, 2003, S. 53; 2006a, S. 376; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S. 259). Erstaunlicherweise zeigt der Vergleich zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten bei Schaarschmidt jedoch ein ungünstigeres arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster bei teilzeitbeschäftigten Lehrenden (Schaarschmidt, 2005b, S. 76f.). In der von Bauer et al. beschriebenen Untersuchung gehören 40.7% der Teilbeschäftigten dem besonders ungünstigen Muster B (analog zu Burnout) an, im Vergleich dazu „nur“ 26.9% der Vollzeitbeschäftigten. Als Gründe vermuten Bauer et al. einerseits das im Vergleich zur vertraglichen Vereinbarung höhere Arbeitspensum der Teilzeitbeschäftigten, die größere Distanz zur Kollegenschaft, die mit geringerer sozialer Unterstützung einhergehen kann,

und die Tatsache, dass viele Teilzeitbeschäftigte der Doppelbelastung von Beruf und Familie ausgesetzt sind (2004, p. 203).

Unterbrink et al. untersuchen voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrende sowohl hinsichtlich ihrer Burnout-Belastung als auch hinsichtlich ihrer „effort-reward-imbalance“ und stellen fest, dass Lehrende mit Teilzeitbeschäftigung zwar weniger an ihre eigene Leistungsfähigkeit glauben, dafür jedoch ein günstigeres Verhältnis zwischen Anstrengungen und Belohnungen erleben. Mit steigendem Beschäftigungsausmaß steigen nämlich die „efforts“, nicht jedoch die „rewards“ an (2007, p.437ff.).

Bei Abele und Candova bewirkt steigendes Beschäftigungsausmaß höheres Belastungserleben von Mathematiklehrkräften (2007, S.116).

Auch bei Bieri beurteilen Lehrpersonen mit einem größeren Ausmaß an Wochenstunden ihre berufliche Tätigkeit in höherem Ausmaß als belastend. Die Zufriedenheit mit dem Beruf wird durch das Beschäftigungsausmaß jedoch nicht beeinflusst: Lehrkräfte mit hohem Beschäftigungsausmaß denken sogar weniger häufig an Kündigung und hegen seltener Umschulungsgedanken (2006, S. 230).

1.6.4.2. Vor- und Nachbereitungszeit

Hübner und Werle stellen im Rahmen ihrer Umfrage an Berliner Lehrerinnen und Lehrer bei Vollzeitbeschäftigung eine durchschnittliche wöchentliche Gesamtarbeitszeit von 47.6 Stunden fest. In einem weiteren Schritt rechnen die Autoren die durchschnittliche Arbeitszeit von 38 Unterrichtswochen auf 44.4 Arbeitswochen im Jahr um. So ergibt sich eine aufs Jahr bezogene durchschnittliche Wochenarbeitszeit für Lehrende von 40.7 Stunden. Sie vergleichen die berechnete Wochenarbeitszeit von Lehrenden mit der 39.5-Stundenwoche von Angestellten des öffentlichen Dienstes und postulieren eine Mehrarbeit der Lehrerinnen und Lehrer von 1.2 Stunden pro Woche (1997, S.209). Rudow berichtet von zehn Untersuchungen aus Deutschland, die durchschnittliche Wochenarbeitszeiten der Lehrenden von 42 bis 53 Stunden beschreiben (Rudow, 1994, S. 61; s. auch Schönwälder, 1998, S.12). Wulk findet in seiner Untersuchung an Berufsschullehrkräften aus Schleswig-Holstein heraus, dass die durchschnittliche Gesamtarbeitszeit während einer Woche bei einem Ausmaß von 24 unterrichteten Wochenstunden durchschnittlich 48 Stunden beträgt. Zwei Drittel der befragten Lehrpersonen arbeiteten auch samstags und sonntags (1988, S. 47).

Besonders problematisch stellen Hübner und Werle die Situation für teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen und Lehrer dar, denn pro Arbeitswoche wenden sie, in Relation zu ihren vollzeitbeschäftigten Kolleginnen und Kollegen, zwischen 10 und 14% (2.7 bis 3.4 Stunden pro Woche) mehr Zeit für ihre berufliche Tätigkeit auf (1997, S.214; vgl. auch Schönwälder, 1989, S.13).

Dass große länderspezifische Unterschiede in der Gesamtarbeitszeit von Lehrenden vorherrschen, wird durch die bereits mehrmals erwähnte Euroteach-Studie deutlich:

Griechische und spanische Lehrpersonen wenden mit 35.8 bzw. 36.65 Stunden besonders wenig Zeit für ihre berufliche Tätigkeit auf (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542; Pascual et al., 2003, p.519). Finnische Lehrerinnen und Lehrer arbeiten pro Woche 41 Stunden (Rasku & Kinnunen, 2003, p.449), englische Lehrpersonen 42.14 Stunden (Griva & Joeke, 2003, p.462), und das höchste Zeitengagement weisen die deutschen Lehrerinnen und Lehrer auf, die sich wöchentlich 44.38 Stunden mit schulischen Angelegenheiten beschäftigen (Sann, 2003, p.494).

Die Arbeitszeit korreliert bei der englischen und bei der griechischen Stichprobe positiv mit den wahrgenommenen Belastungen, mit dem Glauben an die persönliche Leistungsfähigkeit und mit den körperlichen Beschwerden (Griva & Joeke, 2003, p.462; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, p.542)

Bei der finnischen Teilstichprobe von Rasku und Kinnunen jedoch steht die Arbeitszeit in keiner signifikanten Beziehung zu den verschiedenen Facetten des Wohlbefindens. Die Autorinnen schließen daraus, dass die Arbeitszeit in einer isolierten Betrachtungsweise nicht als eine ursächliche Stressquelle gilt (2003, p.453).

1.6.4.3. Nebentätigkeit

Lehrerinnen und Lehrer, die einer weiteren beruflichen Tätigkeit nachgehen, fühlen sich weniger belastet als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne nebenberufliche Tätigkeit (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S. 288; Gamsjäger & Buschmann, 1999, S.245). Diesen vorerst paradox klingenden Zusammenhang erklären die Autorin und der Autor mit der Hypothese, dass es die zusätzliche berufliche Tätigkeit ermöglicht, schulische Probleme aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Zudem kann vermutet werden, dass sich die Lehrpersonen durch zusätzliche Tätigkeiten fachliche und soziale Kompetenzen aneignen, die eine gewisse Erfolgssicherheit mit sich bringen (1999, S.188). Beide Faktoren könnten

zu einer Entlastung führen. Bedenklich stimmt, dass nebenberuflich beschäftigte Lehrerinnen und Lehrer trotz geringerer Belastung bei vorhandener Möglichkeit signifikant seltener den Lehrberuf wieder wählen würden (S.289).

1.6.3. Einflussfaktor Persönlichkeit

In den komplexen Stress- bzw. Bewältigungsprozess fließen sowohl Komponenten der Persönlichkeit als auch situationsspezifische Anteile ein (Aldwin & Reverson, 1987, p.337; Kramis-Aebischer, 1995, S.65). Mangelnde Exaktheit der Begriffsdefinition haben nach Kramis-Aebischer zu Unschärfen und zu einer problematischen Vergleichbarkeit einzelner Studien geführt (1995, S.66).

Kontrolle, zum Beispiel, gilt als situatives Merkmal, wenn Kontrollierbarkeit gemeint ist, als differentialpsychologisches Merkmal, wenn darunter die individuelle Fähigkeit oder das Bedürfnis verstanden wird, Kontrolle in der jeweiligen Situation auszuüben, als Bewältigungsmerkmal, wenn von Kontrollerleben in stressrelevanten Situationen gesprochen wird (Kramis-Aebischer, 1995, S.66).

Die Auflistung folgender Persönlichkeitsvariablen lehnt sich an Rudow (1999, p.41ff.) an, wobei einige Veränderungen und Erweiterungen vorgenommen wurden. Bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird versucht, möglichst aktuelle Studien mit einzubeziehen.

1.6.3.1 Selbstbewusstsein

Nach Rudow (1999, p.41) sind die Daten der Untersuchungen eindeutig und sprechen dem Selbstbewusstsein (self-consciousness, self-esteem, self-confidence) der Lehrpersonen eine Moderatorfunktion zwischen den von außen einwirkenden Belastungen und den wahrgenommenen Stresssymptomen zu. Zum Beispiel zeigen sich australische Lehrerinnen und Lehrer mit hohen Burnout-Werten bei Pierce und Molloy weniger selbstbewusst als ihre Kolleginnen und Kollegen mit geringen Burnout-Werten (1999, p.47).

1.6.3.2. Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit oder Kompetenzerwartung („self-efficacy“) (Kramis-Aebischer, 1995, S. 74) wurde von Bandura (Bandura, 1982, 1986; Bandura, Adams & Beyer, 1977; Bandura & Cervone, 1983; Bandura & Schunk, 1981) im Rahmen seiner kognitiv-sozialen Theorie entwickelt.

„An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes.“ (Bandura et al., 1977, p.126).

Für die Generierung von Kompetenzerwartung unterscheiden Bandura, Adams und Beyer vier verschiedene Quellen (1977, p.126; Jerusalem, 1990, S.33; Kramis-Aebischer, 1995, S.74), nämlich das eigene Handeln („performance accomplishment“), stellvertretende Erfahrungen (vicarious experience“), sprachliche Überzeugungen („verbal persuasution“), also ausgesprochene Meinungen anderer bezüglich der eigenen Fähigkeiten, und letztlich den wahrgenommenen körperliche Erregungszustand („emotional arousal“).

In einer Langzeitstudie an niederländischen Lehrerinnen und Lehrern finden Brouwers und Tomic signifikante Zusammenhänge zwischen niedriger Selbstwirksamkeitserwartung und hoher Burnout-Belastung (2000, p.248ff.). Dieses Ergebnis bestätigt sich in der spanischen Lehrendenstichprobe von Betoret (2006, p.534). Auch in der deutschen Stichprobe von Abele und Candova stellt sich berufliche Selbstwirksamkeitserwartung als eine entscheidende Ressource im Umgang mit Belastungen dar (2007, S.115; auch bei Schmitz, 2001, S.62ff.). Dass sich Lehrende mit hoher persönlicher Selbstwirksamkeitserwartung weniger Sorgen um Angelegenheiten ihrer Berufsausübung machen, kann von Ghaith und Shaaban nachgewiesen werden (1999, p.494). Van Dick und Wagner beschreiben die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeitserwartungen folgendermaßen: „High self-efficacy leads to weaker connections between stress and strain.“ (2001, p.255).

1.6.3.3. „Locus of Control“

Rotter legt als Orte möglicher Kontrolle („locus of control“) interne und externe Bedingungen fest (1975, p.57). Interne Kontrolle wird erlebt, wenn Geschehnisse als Konsequenzen des eigenen Verhaltens eingestuft werden. Wird das Auftreten von Ereignissen Umständen zugeschrieben, die außerhalb des Einflussbereiches der eigenen Person liegen, spricht man von externem Kontrollerleben (Grimm, 1996, S.31).

Basierend auf attributionstheoretischen (Heider, 1977, S.199; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978, p.57) und kontrolltheoretischen Überlegungen formuliert Seligman das Konstrukt der gelernten Hilflosigkeit (1975). Ist eine Person unkontrollierbaren Situationen ausgeliefert, fühlt sie sich hilflos. Durch Lernprozesse kann dieses Gefühl der Hilflosigkeit erworben und auf andere Situationen übertragen (generalisiert) werden (Braukmann & Filipp, 1990, S.236f.). Motivationale, kognitive und emotionale Beeinträchtigungen drohen als Folgen der gelernten Hilflosigkeit (Grimm, 1996, S.31; Schwarzer, 1981, S.150; Seligman, 1975, p.27ff.).

Semmer weist auf die positiven Auswirkungen des Wissens um prinzipielle Kontrollierbarkeit hin. Das Wissen, dass Kontrolle ausgeübt werden könnte, bewirkt auch dann Entspannung in der Situation, wenn von der tatsächlichen Möglichkeit niemals Gebrauch gemacht wird (1990, S.191; Kramis-Aebischer, 1995, S.69). Flammer spricht davon, dass „die Kontrolle über die Wirkung wichtiger ist als die Wirkung selbst“ (1990, S.124).

Die moderierende Funktion von Kontrollüberzeugungen bei stressrelevanten Situationen, die nicht durch den Verlust objektiver Kontrolle gekennzeichnet sind, ist empirisch gut dokumentiert (Amelang & Bartussek, 1997, S.502). Auch im Lehrberuf kennzeichnen große Ähnlichkeiten der Untersuchungsergebnisse aus verschiedenen Ländern die Zusammenhänge zwischen internem Kontrollerleben und signifikant geringeren Stress- oder Burnout-Symptomen (Abele & Candova, 2007, S.115; Kyriacou & Sutcliffe, 1979, p.228; Lunenburg & Cadivid, 1992, p.19; Mazur & Lynch, 1989, p.351; Sadowski, Blackwell & Willard, 1986, p.353).

Paradox erscheint das Ergebnis der Studie von Mazur und Lynch, wonach bei Lehrerinnen und Lehrern die Kombination von hohem externen Kontrollerleben und hohem Selbstwertgefühl mit hohen Burnout-Werten einhergehe. Als mögliche Erklärung ziehen Mazur und Lynch die Theorie des „self-serving bias“ nach Baron und Byrne (1984; zit. nach Mazur & Lynch, 1989, p.351) heran, in der davon ausgegangen wird, dass Individuen zu verzerrter Wahrnehmung neigen, wenn dies nötig ist, um den eigenen Selbstwert zu erhalten. Übertragen auf das Ergebnis von Mazur und Lynch schützen Lehrerinnen und Lehrer bei hoher, die eigenen Bewältigungsressourcen übersteigender Belastung ihren Selbstwert durch Transferierung der Verantwortung auf externe Bereiche (Mazur & Lynch, 1989, p.351).

1.6.3.4. „Type-A-Behavior“

Personen mit Typ-A-Verhalten, „characterized by extremes of competitiveness, impatience, and striving for achievement“, sind auch im Lehrberuf häufiger von Burnout betroffen (Jepson & Forrest, 2006, p.183; auch bei Mazur & Lynch, 1989, p.359; Morina & Herruzo, 2006, p.269). Nach Rudow (1999, p.42) besteht jedoch bezüglich der Studien zum Typ-A-Verhalten Uneinigkeit, denn manche Studien negieren mögliche Korrelationen (Rudow, 1999, p.42).

1.6.3.5. Neurotizismus

Einige Studien machen auf die grundlegende Bedeutung der emotionalen Labilität („neuroticism“) bei hoher Beanspruchung bzw. bei einer Burnout-Gefährdung aufmerksam (Rudow, 1999, p.42f.).

Kokkinos untersucht in seiner 447 zypriotische Lehrerinnen und Lehrer umfassenden Studie die Auswirkungen von arbeitsbezogenen Stressoren und von Persönlichkeitseigenschaften auf die Entstehung von Burnout. Persönlichkeitseigenschaften wurden dabei mit einer griechischen Übersetzung des NEO-FFI gemessen. Neurotizismus stellt sich in dieser Studie sogar als Hauptprädiktor für alle Burnout-Dimensionen dar (2007, p.238).

Auch im Zuge der Validitätsstudien des AVEM bestätigt sich die ungünstige Auswirkung emotionaler Labilität auf verschiedene Aspekte des arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltens (Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.18ff.).

1.6.4. Ausgewählte Einflussfaktoren der Lehrtätigkeit

1.6.4.1. Soziale Unterstützung

Bezüglich möglicher Wirkungsweisen sozialer Unterstützung werden „Haupteffekte“ und „Puffereffekte“ thematisiert. Bei der Annahme von Haupteffekten wird davon ausgegangen, dass die Möglichkeit, die Unterstützung von Mitmenschen in Anspruch nehmen zu können, positive Effekte auf das Wohlbefinden ausübt. Die Wirkungsweise als

Puffervariable schreibt sozialer Unterstützung im Falle einer Krise eine moderierende Funktion zwischen den Belastungen und den möglichen Auswirkungen zu (Schwarzer & Leppin, 1991, S.182).

Des Weiteren wird neben dem direkten Effekt sozialer Unterstützung ein indirekter Effekt festgestellt: Das Gefühl von Personen, sozial eingebettet zu sein, führt, unabhängig von der tatsächlichen Inanspruchnahme von Unterstützung, dazu, dass an sie gestellte Anforderungen weniger bedrohlich wahrgenommen werden. Support wirkt in den Stresstheorien von Lazarus und Folkman (1986; Lazarus, 1984) und Hobfoll (1989) als „kognitive Ressource“ (Schwarzer & Leppin, 1991, S.185).

Günstige Auswirkungen sozialer Unterstützung im Lehrberuf können jedenfalls von einer Reihe von Untersuchungen bestätigt werden (Abbey & Esposito, 1985, p.331; Bauer et al, 2006, p.203; van Dick & Wagner, 2001, p.255; Griffith, Steptoe, Cropley, 1999, p.523; Halbesleben, 2006, p.1138ff.; Kyriacou, 2001, p.31). Uneinigkeit besteht, ob soziale Unterstützung als direkte Einflussvariable im Sinne des Haupteffekts oder als Puffervariable wirksam wird (Rudow, 1994, S.114).

Erstaunlicherweise stellt sich bei Van der Doef und Maes heraus, dass hohe soziale Unterstützung durch das Kollegium mit höherer Burnout-Belastung und mit verstärkter Depressionsneigung einhergeht (2002, p.341). Auch de Jonge und Schaufeli stellen geringere Berufszufriedenheit und eine intensivere emotionale Erschöpfung bei Personen mit einem hohen Level an sozialer Unterstützung zur Diskussion und zwar bei Beschäftigten im Gesundheitswesen. In Anlehnung an die „stress-transfer buffering theory“ von Karasek, Triantis und Chaudhry (1982, p. 182) argumentieren de Jonge und Schaufeli: „In case of high social cohesion, the work group serves as a reservoir for moderating strain of any of its members. In other words, less strained workers absorb part of the problems of their more strained colleagues, equilibrating individual strain differences.“ (1998, p.403). Für van der Doef und Maes ist es als eine weitere Erklärung möglich, dass Lehrpersonen mit hoher kollegialer Unterstützung eher dazu bereit sind, Belastungen auf sich zu nehmen, die womöglich ihre Verarbeitungskapazitäten übersteigen, um ihre Kolleginnen und Kollegen zu stützen (2002, p.341).

Bei Rasku und Kinnunen zeigen sich keine Effekte der sozialen berufsbezogenen Unterstützung auf die verschiedenen Aspekte des Wohlbefindens (2003, p.452). Auch bei niederländischen (Verhoeven et al., 2003, p.483) und bei englischen Lehrerinnen und

Lehrern (Griva & Joeke, 2003, p.467) nimmt das Ausmaß der sozialen Unterstützung für die Vorhersage von Burnout und Berufszufriedenheit keine besondere Bedeutung ein. Verhoeven et al. nehmen an, dass womöglich andere Formen der sozialen Unterstützung, wie jene durch Partnerschaften oder Freundschaften wichtigere Rollen bei der Abfederung von Arbeitsbelastungen einnehmen. Zudem gilt der Lehrberuf als „lonely profession“, denn die Lehrperson ist in ihrer Tätigkeitsausübung auf sich allein gestellt (s. Kap. 1.1). Auch dieses Merkmal des Berufes könnte die in einigen Untersuchungen als gering festgestellten Auswirkungen sozialer Unterstützung für das Wohlbefinden der Lehrkräfte erklären (Verhoeven et al., 2003, p.483f.).

1.6.4.2. Arbeitsüberlastung („work overload“)

Travers und Cooper (1996, p.42) diskutieren die große Bedeutung von Arbeitsüberlastung im Lehrberuf, wobei sie auch auf mögliche problematische Auswirkungen von Unterforderung („underload“) aufmerksam machen.

Santavirta, Solovieva und Theorell orten in der Arbeitsüberlastung die Hauptursache für die Entstehung emotionaler Erschöpfung (2007, p.223; s. auch Mazur & Lynch, 1989, p.348).

In seiner Studie an zypriotischen Lehrenden stellt Kokkinos (2007, p.238f.) fest, dass unter den von außen einwirkenden Stressoren neben dem Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler besonders der Zeitdruck für das Entstehen einer Burnout-Symptomatik als bedeutsam erlebt wird.

Nicht nur für die Burnout-Genese, auch für erhöhte Ängstlichkeit und für das Vorhandensein depressiver Gefühle spielen hoher Arbeits- und Zeitdruck eine entscheidende Rolle (Van der Doef & Maes, 2002, p.341).

Van Dick und Wagner zeigen mit ihren Studien auf, dass hohe Arbeitsüberlastung zu hohen körperlichen Beschwerden führen kann (2001, p.256).

1.6.4.3. Verhaltensschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Travers und Cooper (1996, p.52f.) folgern aus ihrer Zusammenschau empirischer Studien: „Pupils attitudes and behaviour have been identified as causing teacher stress.“

Eine aktuelle Studie von Geving (2007) erfasst neben der Belastung von Lehrenden in Ausbildung auch deren Verhaltensweisen sowie die Verhaltensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler. Dazu werden zum einen die Angaben der Junglehrerinnen und Junglehrer herangezogen, zum anderen die Beobachtungen der Betreuungslehrkräfte. Aus den Daten der Lehrenden in Ausbildung ist ein klarer Zusammenhang zwischen allen zehn faktorenanalytisch gewonnenen Skalen problematischer Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, wie zum Beispiel „hostility toward the teacher“ oder „not paying attention in class“ und dem empfundenen Lehrerstress erkennbar. Jedoch relativiert sich dieser Zusammenhang bei Betrachtung der Daten der Betreuungslehrkräfte: Nur mehr eine einzige Skala korreliert mit dem Lehrerstress, nämlich „lack of effort in class“ (p.638). Die Hypothese, dass die Stressbelastung von Lehrenden von den Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler abhängt, bestätigt sich somit unter Heranziehung des Datensatzes der Lehrenden, nicht jedoch bei Analyse der Daten der Betreuungslehrkräfte. Zudem wird in dieser Studie die Beziehung zwischen dem Verhalten der Lehrenden und jenem der Schülerinnen und Schüler analysiert. Sowohl die Daten der Lehrkräfte als auch jene ihrer Betreuungslehrkräfte bestätigen, dass ungünstiges Verhalten der Lehrpersonen mit störendem Verhalten der Schülerinnen und Schüler einhergeht. Zu diesen ungünstigen Verhaltensweisen der Lehrenden zählen unter anderem „expressing lack of regard to school policy“, „interrupting a student while he/she is talking“ und „displaying behaviours that you would prefer students not display“ (p.638). Damit bestätigt Geving die Modellfunktion der Lehrerinnen und Lehrer für ihre Schülerinnen und Schüler. Kokkinos, Panayiotou und Davazoglou interpretieren die Zusammenhänge zwischen unerwünschten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler und dem Burnout ihrer Lehrpersonen folgendermaßen: Mit steigender Beanspruchung entwickeln die 606 untersuchten griechischen und zypriotischen Lehrpersonen zunehmende Intoleranz gegenüber herausfordernden und aversiven Verhaltensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen mit hohen Gewissenhaftigkeits- und hohen Neurotizismuswerten neigen ebenso dazu, in stärkerem Ausmaß unerwünschtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen (2005, p.83ff.).

1.6.4.4. Weitere Einflussvariablen

Weitere Einflussvariablen, die in diesem Rahmen nur erwähnt werden sollen, betreffen nach Rudow (1999, p.43ff.) unter anderem die Leitung der Schule (Abbey & Esposito, 1985, p.331; van Dick & Wagner, 2001, p.255; Travers & Cooper, 1966, p.54), Rollenkonflikte oder Rollenmehrdeutigkeit (Kokkinos, 2007, p.239; Mazur & Lynch, 1989, p.344; Pierce & Molloy, 1990, p.47; Travers & Cooper, 1996, p.46ff.) und die hohe Verantwortung (Mazur & Lynch, 1989, p.348). Auch mangelnde Anerkennung und geringes Ansehen des Berufes können als Belastungsfaktoren wirksam werden (Travers & Cooper, 1996, p.56). In der spanischen Langzeitstudie von Buunk, Peiro, Rodriguez und Bravo korrelieren die drei statusbezogenen Variablen, „low status“, „loss of status“ und „sense of defeat“ als Einzelfaktoren mit der Burnout-Belastung und erklären gemeinsam auch 37% der Varianz des Faktors Burnout. „Feeling defeated“ am Beginn des Schuljahres führt als Langzeiteffekt fünf bis sechs Monate später zu erhöhten Burnout-Werten (2007, p.481f.).

2. Empirischer Teil

2.1. Zielsetzung und Fragestellung der Untersuchung

Die im Einleitungsteil beschriebene hohe Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern sowie hohe Burnout-Raten unter den Lehrenden (Gamsjäger & Sauer, 1996, S.53; Griva & Joeker, 2003, p.468; Rudow, 1999, S.38; Sann, 2003, p.497) geben Anlass für die folgende Untersuchung.

Es wird versucht, die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern in Oberösterreich darzustellen, wobei wichtig erscheint, die Belastungen und auch die Beschwerden, von denen angenommen werden kann, dass sie infolge länger einwirkender starker Belastungen erhöht sind (s. Kap. 1.2.5), zu erfassen.

Hohe Arbeitsbelastung gilt nur als ein den Lehrberuf kennzeichnendes Merkmal, denn gleichzeitig weisen Forschungsberichte immer wieder auf die hohe Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer hin (Bieri, 2006). Außer auf die Belastungen und auf die Beschwerden wird darum in der folgenden Untersuchung ein weiteres Augenmerk auf die Zufriedenheit der Lehrenden gerichtet.

Das Erleben von Belastungen, das Wahrnehmen von Beschwerden und die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit werden ganz wesentlich durch arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmerkmale determiniert, wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese Aspekte „einerseits in die Arbeit eingebracht, andererseits durch die Arbeit geformt“ werden (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.245; Schaarschmidt, 2003, S.48). Gleiches gilt für die Anstrengungsvermeidungstendenz, deren Bedeutung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf von Rollett und Hanfstingl aufgezeigt wurde (s. Kap. 1.4.5.). Außer beiden Bereichen, die Unterschiede zwischen gelungenen und weniger gelungenen Verarbeitungsmechanismen der Lehrenden aufzeigen, muss berücksichtigt werden, dass interindividuelle Persönlichkeitsdifferenzen der Lehrenden (s. Kap. 1.6.3.) zu einer Beeinflussung des Belastungserlebens führen und gleichzeitig das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten und die Anstrengungsvermeidungsneigung prägen.

In der bisherigen Forschungsliteratur werden eine Vielzahl von Einflussvariablen genannt, deren Bedeutung für die Entstehung von Belastung, Zufriedenheit sowie gelungenen oder misslungenen Verarbeitungsstrategien bestätigt oder bezweifelt werden (s. Kap. 1.6.). Diese Studie soll personenbezogene demographische, schul- und unterrichtsbezogene Faktoren sowie Aspekte des Beschäftigungsausmaßes und der zeitlichen Auslastung erforschen. Es wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht der Lehrenden (s. Kap. 1.6.2.1.), ihr Lebens- oder Dienstalter (s. Kap. 1.6.2.2.), ihr Familienstand (s. Kap. 1.6.2.3.) und die Anzahl ihrer eigenen Kinder (s. Kap. 1.6.2.4.) für das Belastungserleben, für die Berufszufriedenheit und für die Generierung der Verarbeitungsstrategien eine bedeutsame Rolle spielen. Zu den schul- und unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren werden der Schultyp (s. Kap. 1.6.3.1.), die Größe der Schule (s. Kap. 1.6.3.2.), die Klassengröße (s. Kap. 1.6.3.3.), die Größe des Schulstandortes (s. Kap. 1.6.3.4.), die Identifikation mit der Schule (s. Kap. 1.6.3.5.), gemessen an der Beteiligung bei der Gestaltung für schulische Schwerpunktsetzungen und die unterrichteten Schulfächer (s. Kap. 1.6.3.6.) gezählt. Zudem wird von einer Beeinflussung durch das Beschäftigungsausmaß (s. Kap. 1.6.4.1.), durch die zeitliche Auslastung der zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit anfallenden Aufgaben (s. Kap. 1.6.4.2.) und durch das Nachgehen einer nebenberuflichen Tätigkeit (s. Kap. 1.6.4.3.) ausgegangen.

Aufgrund der Vielzahl möglicher Einflussvariablen wird in einem nächsten Schritt versucht, die wesentlichen Faktoren für die Aufklärung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ in einem Mehrebenenmodell zusammenzuschließen, das neben der Individualebene und der Ebene des Schultyps auch die Ebene der Schule innerhalb des Schutyps berücksichtigt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer ganz wesentlich in ihren Verarbeitungsstrategien unterscheiden und dass Gemeinsamkeiten und Differenzen in Form von Profilbeschreibungen möglich sind. Dabei wird das Ziel verfolgt, trotz der in Kapitel 1.3.3. genannten Einschränkungen, im Sinne einer Belastungsreduktion der Lehrenden günstige von ungünstigen Strategien zu trennen. Die vorliegende Untersuchung bedient sich zum einen der Musterunterteilung nach Schaarschmidt und Fischer (1996), die in Bezug auf deren arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten vier Lehrentypen unterscheiden (s. Kap. 2.2.2.3.), zum anderen der Unterteilung nach Rollett und Hanfstingl,

die fünf Lehrenden-Cluster auf Basis der von ihnen beschriebenen Tendenz zur Anstrengungsvermeidung finden konnten (s. Kap. 1.4.5.1.).

Neben dem Nachvollziehen der Gültigkeit der beiden Typologien für diese Stichprobe erfolgt eine exakte Darstellung der einzelnen Typen (s. Kap. 2.9.1) und Clustern (s. Kap. 2.9.2.). Dazu werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lehrenden der einzelnen Muster und Cluster im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten, in der Spezifität und im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidung, in ihrer Persönlichkeit, in ihrer sozialen Kompetenz, in den von ihnen erlebten Belastungen und Beschwerden und in ihrer Zufriedenheit mit dem Beruf herausgearbeitet. Des Weiteren wird versucht, mögliche Verbindungen zwischen der Zugehörigkeit zu einem Muster bzw. Cluster und soziodemographischen Daten, wie dem Geschlecht, dem Lebens- oder Dienstalder, dem Familienstand und dem Vorhandensein eigener Kinder, aufzuzeigen. Ebenso wird der Frage nachgegangen, ob sich die Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Muster oder Cluster überzufällig auf verschiedene Schultypen oder Fächergruppen verteilen. Ein letzter Punkt möglicher Differenzierung bezieht sich auf das Beschäftigungsausmaß, auf die zeitliche Auslastung der Vor- und Nachbereitungstätigkeit, auf das Engagements bei der Mitarbeit im Rahmen der Konzeptgestaltung von schulischen Schwerpunktsetzungen und auf etwaige nebenberufliche Tätigkeiten.

Die beiden Hauptziele der Untersuchung sind zum einen die Analyse von personenbezogenen und schul- und unterrichtsbezogenen Einflussvariablen, die sich günstig oder weniger günstig auf das Belastungserleben und auf den Beschwerdedruck Lehrender auswirken, zum anderen die differentialpsychologische Analyse basierend auf zwei verschiedenen Typologien, wobei belastungsreduzierende von belastungsfördernden Verarbeitungsstrategien getrennt werden sollen.

Im folgenden Kapitel werden die als Hypothesen zusammengefassten Fragestellungen dargestellt.

2.1.1. Hypothesen

H1: Die hohe berufliche Belastungssituation der Lehrenden kommt in hohen Werten der Skalen „Belastung“ und „Beschwerden“ zum Ausdruck (Gamsjäger & Sauer, 1996, S.53; Kramis-Aebischer, 1995, S.408; Rudow, 1999, p.38; Sann, 2003, p.497, u.v.m.).

H2: Es lassen sich Einflussvariablen konstatieren, die auf das Belastungserleben der Lehrenden, auf ihr arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten, auf ihre Tendenz zu Anstrengungsvermeidung und auf ihre Zufriedenheit wirken.

H2(1): Zu den personenbezogenen Einflussvariablen zählen

H2(1.1): das Geschlecht,

H2(1.2): das Lebensalter bzw. das Dienstalter der Lehrenden,

H2(1.3): ihr Familienstand und

H2(1.4): das Vorhandensein, die Anzahl, das Alter und das Geschlecht eigener Kinder.

H2(2): Auch schul- und unterrichtsbezogene Faktoren beeinflussen das Erleben und Verhalten der Lehrenden. Für die in H2 aufgelisteten Bereiche spielt es eine Rolle,

H2(2.1): an welchem Schultyp unterrichtet wird,

H2(2.2): wie groß die Schule ist,

H2(2.3): wie viele Schülerinnen und Schüler durchschnittlich eine Klasse besuchen,

H2(2.4): ob die Schule an einem ländlichen oder städtischen Bereich angesiedelt ist,

H2(2.5): ob bzw. welche Schwerpunktsetzungen das Schulleitbild prägen und

H2(2.6): welche Schulfächer unterrichtet werden.

H2(3): Das Erleben und Verhalten der Lehrenden wird geprägt

H2(3.1): vom Beschäftigungsmaß,

H2(3.2): von der zeitlichen Auslastung durch Tätigkeiten im Zuge der Vor- und Nachbereitung und

H2(3.3): von einer eventuell zusätzlich zur Lehrtätigkeit ausgeübten, nebenberuflichen Beschäftigung.

H3: Komplexe Zusammenhänge der gefundenen Einflussvariablen lassen sich hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entstehung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ von Lehrerinnen und Lehrern beschreiben. Dabei spielen neben der Individualebene die Ebene des Schultyps und jene der Schule je Schultyp bedeutende Rollen.

H4: Lehrende, die aufgrund ihres arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens den Mustern G, S, A oder B zugeordnet werden (s. Kap. 2.9.1.), unterscheiden sich in verschiedenen Bereichen ihrer Persönlichkeit und in ihren Kompetenzen sowie in den erfassten personenbezogenen und schul- und unterrichtsbezogenen Faktoren. Konkrete Differenzen lassen sich in

H4(1): ihren Persönlichkeitseigenschaften,

H4(2): in der Art und im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz,

H4(3): in ihrer sozialen Kompetenz,

H4(4): in den von ihnen erlebten Belastungen oder Beschwerden und

H4(5): in ihrer Zufriedenheit mit dem Beruf feststellen.

H4(6): Die Musterverteilung divergiert in Abhängigkeit von personenbezogenen Daten wie dem Geschlecht, dem Lebens- oder Dienstalter, dem Familienstand und dem Vorhandensein eigener Kinder.

H4(7) Überzufällige Verteilungen einzelner Muster zeigen sich auch bei Betrachtung schul- und unterrichtsbezogener Faktoren, wobei es eine Rolle spielt, an welchem Schultyp unterrichtet wird und welche Unterrichtsgegenstände gelehrt werden. Des Weiteren beeinflusst der Umfang des Beschäftigungsausmaßes, die zeitliche Auslastung sowie nebenberufliche Tätigkeiten die Wahrscheinlichkeit der Musterzuteilung.

H5: Die von Rollett und Hanfstingl gebildeten Lehrenden-Cluster mit unterschiedlicher Art und divergierendem Ausmaß an Anstrengungsvermeidungstendenz und Pflichteifer (s. Kap. 1.4.5.1.) lassen sich in dieser Stichprobe wiederfinden. Die Lehrenden-Cluster weisen

H5(1): verschiedene Ausprägung wesentlicher Persönlichkeitseigenschaften,

H5(2): ein unterschiedliches arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten,

H5(3): verschiedene Qualitäten im Bereich ihrer sozialen Kompetenz,

H5(4): Niveauunterschiede in ihren Belastungen und in ihren Beschwerden und

H5(5): eine unterschiedliche Zufriedenheit mit dem Beruf auf.

H5(6): Personenbezogene soziodemographische Daten der Lehrenden wie das Geschlecht, das Lebensalter, der Familienstand und das Vorhandensein eigener Kinder sind ausschlaggebend für die Zuordnung zu dem jeweiligen Cluster.

H5(7): Die Lehrenden-Cluster sind zu unterschiedlichen Anteilen in den verschiedenen Schultypen anzutreffen, unterrichten mit einer divergierenden Wahrscheinlichkeit verschiedene Unterrichtsgegenstände, gehen einem unterschiedlichen Beschäftigungsausmaß nach und unterscheiden sich in der Zeit, die für schulische Belange aufgewendet wird. Es zeigen sich Differenzen in ihrem Engagement im Rahmen nebenberuflicher Erwerbstätigkeit.

2.2. Methodik der Untersuchung

2.2.1. Versuchsplan und Auswahl der Stichprobe

Zur Überprüfung der oben genannten Fragestellungen wurde eine Fragebogenbatterie entwickelt, die im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung Lehrerinnen und Lehrern vorgelegt wurde, mit der Bitte diese auszufüllen.

Um die Situation von Lehrenden verschiedener Schultypen beschreiben zu können, sollten Lehrkräfte aus fünf verschiedenen Schultypen: aus Volksschulen, Hauptschulen, Allgemeinbildenden höheren Schulen, Höheren technischen Lehranstalten und Handelsakademien zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Die Untersuchung wurde ausschließlich an oberösterreichischen Schulen durchgeführt, die dem oberösterreichischen Landesschulrat unterstehen. Ziel war es, Daten von Lehrerinnen und Lehrern aus jeweils 15 verschiedenen Schulen der genannten Schultypen zu erhalten. Dieses Ziel konnte nicht ganz erreicht werden, da in Oberösterreich genau 15 Höhere technische Lehranstalten angesiedelt sind und sich nicht alle zur Teilnahme bereit erklärten (s. Kap. 2.3.2.). Bei der Auswahl der Schulen, die aus einer vom Landesschulrat zur Verfügung gestellten Liste erfolgte (<http://www.lsr-ooe.gv.at/schulen/default.htm>), wurde, insbesondere im Bereich der Volks- und Hauptschulen, auf eine ausgewogene Verteilung zwischen städtischen Schulen und Schulen aus ländlichen Regionen geachtet. Allgemeinbildende höhere Schulen, Höhere technische Lehranstalten und Handelsakademien sind zu einem überwiegenden Teil in städtischen Regionen angesiedelt. Insgesamt standen zur Auswertung Daten von 420 Lehrerinnen und Lehrern aus 71 Schulen zur Verfügung (s. Kap. 2.3.2.).

2.2.2. Beschreibung der Untersuchungsinstrumente

Um die oben genannten Fragestellungen abklären zu können, wurde eine Fragebogenbatterie entwickelt, die sich aus mehreren Verfahren zusammensetzt.

2.2.2.1. Erfassung soziodemographischer Daten und Daten der Schule

Neben dem Alter der Lehrerinnen und Lehrer, ihrem Geschlecht, der Anzahl, dem Alter und dem Geschlecht ihrer eigenen Kinder und Angaben zum Familienstand wurden folgende schulbezogene Dimensionen erhoben: der Schultyp, die Schulgröße sowie die Größe des Schulstandortes, die Ausbildungsstätte und die Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung, unterrichtete Fächer, mögliche Klassenvorstandstätigkeit, Anzahl der Dienstjahre, Anzahl unterrichteter Jahre an der Schule, Anzahl der unterrichteten Wochenstunden, Anzahl der unterrichteten Klassen, Schülerinnen- und Schüleranzahl der kleinsten und der größten Klasse sowie durchschnittliche Schülerinnen- und Schüleranzahl und Angaben zu einer eventuellen nebenberuflichen Tätigkeit. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden des Weiteren gefragt, ob an ihrer Schule spezielle Schwerpunkte gesetzt werden, ob ihr Unterricht durch diese Schwerpunktsetzung beeinflusst wird und ob sie an der Erarbeitung der Konzepte beteiligt sind oder waren.

Im freien Antwortformat bestand die Möglichkeit, eine Begründung für die Einstufung der Ausbildungszufriedenheit zu nennen sowie am Ende des Fragebogens einen Kommentar zum Gesamtfragebogen abzugeben.

2.2.2.2. Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende (AVTL)

Der AVTL wurde 2004 im Rahmen einer Diplomarbeit von Hanfstingl unter den Betreuung von Frau Prof. Rollett (s. Kap. 1.4.5.1.) entwickelt.

In seiner ursprünglichen Version beinhaltet der AVTL 46 sechskategoriell vorgegebene Items, wobei die Lehrerinnen und Lehrer die Aussagen von „*trifft absolut nicht zu*“ bis „*trifft absolut zu*“ einstufen müssen, ohne auf eine neutrale Mitte zurückgreifen zu können. Nach der faktorenanalytischen Skalenberechnung und der Itemanalyse ordnen sich bei Hanfstingl 37 Items vier verschiedenen Skalen, drei Anstrengungsvermeidungsskalen und einer Pflichteiferskala zu (2004, S.77ff.).

2.2.2.2.1. Skalenbeschreibung nach Hanfstingl

Die Beschreibung der Skalen erfolgt in Anlehnung an Hanfstingl (2004, S.83ff.).

Skala 1: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ (9 Items, $\alpha = .78$)¹⁵

Diese Skala ermöglicht die Messung von Anstrengungsvermeidung im Bereich jener Tätigkeiten, die zur Sicherung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts notwendig sind. Zum einen Teil betrifft dies die eigene Fort- und Weiterbildung, zum anderen die Vorbereitung für den Unterricht. Items, die dieser Skala zugerechnet werden können, beschäftigen sich mit vielerlei Ausreden, warum die eigene Fortbildung bzw. die Vorbereitung auf den Unterricht nicht notwendig oder sogar sinnlos sei.

Beispielitems:

Item Nr.18 – *„Ich sehe nicht ein, mich für jede Unterrichtsstunde extra vorzubereiten.“*

Item Nr.38 – *„Warum soll ich mich in meiner Freizeit für den Unterricht vorbereiten, wenn meine Kollegen das auch nicht tun.“*

Skala 2: „Anstrengungsvermeidung in sozialen Anforderungssituationen“ (9 Items, $\alpha = .73$)

Items dieser Skala zielen auf die Vermeidung von Anstrengung in sozialen beruflichen Situationen ab, wobei versucht wird, Anforderungen, die von Vorgesetzten, von Kolleginnen und Kollegen oder auch von Schülerinnen und Schülern kommen, abzuwehren. Hohe Werte in dieser Skala liefern Hinweise dafür, dass Überforderungen seitens des sozialen Umfeldes wahrgenommen werden.

Beispielitems:

Item Nr.36 – *„Meine Kollegen wollen immer gerade dann, dass ich etwas für sie tue, wenn ich mich entspanne.“*

Item Nr.30 – *„Wenn ich mir überlege, was ich mit meiner Klasse in der nächsten Unterrichtsstunde machen werde, sinkt meine Stimmung.“*

Skala 3: „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ (8 Items, $\alpha = .73$)

¹⁵ Die Angaben der inneren Konsistenz (Cronbach Alpha) erfolgt nach der Stichprobe (n=374) von Hanfstingl (l.c., S.83ff.).

Diese Skala misst ein eventuell vorhandenes Desinteresse an der beruflichen Tätigkeit und/oder zu hohe Ablenkbarkeit, die dazu führen kann, dass notwendige Arbeiten vergessen oder verschoben werden. Zu dieser Skala zählen nach Hanfstingl das Aufschieben von Erledigungen, das aufgrund anderer wichtiger Dinge entschuld bare Fehlen bei Konferenzen oder auch empfundene Langeweile bei Vorbereitungsarbeiten für die eigene Unterrichtstätigkeit.

Beispielitems:

Item Nr.7 - *„Manche Dinge, die ich für die Schule machen muss, schiebe ich, solange es geht, vor mir her.“*

Item Nr.9 - *„Mit meinen Vorbereitungen für den Unterricht werde ich oft nicht fertig, weil ich zu lange nachdenken muss.“*

Skala 4: „Pflichteifer“ (11 Items, $\alpha = .75$)

Die Skala 4 enthält Items, die die Bereitschaft messen, sich im Rahmen der eigenen beruflichen Tätigkeit zu engagieren, wobei einige Items Tätigkeiten thematisieren, die über die Pflichtaktivitäten hinausgehen, andere wiederum beschreiben für den Lehrberuf alltägliche Tätigkeiten.

Beispielitems:

Item Nr.37 – *„Es gelingt mir öfters, meine Schüler zu überraschen, indem ich den Stoff auf anschauliche Weise präsentiere.“*

Item Nr.40 – *„Wenn ich mich für eine Unterrichtsstunde vorbereitet habe, habe ich ein gutes Gefühl.“*

2.2.2.2.2. Adaption des AVTL für die vorliegende Untersuchung

Für die vorliegende Untersuchung wurden 44 Items aus der ursprünglich 46 Items umfassenden Version übernommen.

Zwei Items, die sich bei Hanfstingl als missverständlich formuliert erwiesen hatten, wurden ausgelassen: Item Nr.32 - *„Als erfahrener Lehrer stehen mir immer ausreichend Konzepte für den Unterricht zur Verfügung“* und Item Nr.44 - *„Wenn ich nicht soviel dafür arbeiten müsste, wäre ich gerne als Lehrer erfolgreicher.“*

Ein Item, Item Nr.19 - *„Als Klassenvorstand fühle ich mich für die Probleme in meiner Klasse besonders verantwortlich.“*, wurde aufgrund vieler missing values bei Hanfstingl,

rückführbar auf fehlende Klassenvorstandstätigkeiten, umformuliert in „*Als Lehrerin/als Lehrer fühle ich mich für die Probleme in meiner Klasse besonders verantwortlich*“.

Die Formulierung „*öfters*“ wurde gegen „*des Öfteren*“ ersetzt.

Des Weiteren wurde auf die Verwendung ausschließlich geschlechtsneutraler Formulierungen geachtet.

2.2.2.3. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Das von Schaarschmidt und Fischer entwickelte Testverfahren stellt ein mehrdimensionales, persönlichkeitsdiagnostisches Selbsteinschätzungsverfahren dar, das sich aus 11 faktorenanalytisch gewonnenen Skalen zusammensetzt (1996, S. 5). Die Beantwortung der 66 Einzelfragen erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von „*trifft völlig zu*“ bis „*trifft überhaupt nicht zu*“. Nach Schaarschmidt und Fischer erheben die 11 Skalen relativ konstante Merkmale des Erlebens und Verhaltens in Bezug auf Arbeit und Beruf, die sowohl als Folgen bisheriger Beanspruchungen als auch als persönlichkeitspezifische Voraussetzungen zu interpretieren sind (1996, S.7).

Folgende Skalenbeschreibungen stammen aus der Handanweisung des AVEM (Schaarschmidt und Fischer, 1996, S.7f.) und können auch bei Schaarschmidt (2005b, S.23) nachgelesen werden.

1. „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .85$)¹⁶
(Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben)
Beispielitem: „*Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.*“
2. „Beruflicher Ehrgeiz“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .84$)
(Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg)
Beispielitem: „*Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.*“
3. „Verausgabungsbereitschaft“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .80$)
(Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen)
Beispielitem: „*Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.*“

¹⁶ Die Angaben der inneren Konsistenz (Cronbach Alpha) erfolgt hier nach der Gesamtstichprobe von n=2160 (Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.16).

4. „Perfektionsstreben“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .84$)
(Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung)
Beispielitem: „*Was immer ich tue, es muss perfekt sein.*“
5. „Distanzierungsfähigkeit“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .87$)
(Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit)
Beispielitem: „*Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.*“
6. „Resignationstendenz bei Misserfolg“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .84$)
(Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben)
Beispielitem: „*Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.*“
7. „Offensive Problembewältigung“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .82$)
(Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen)
Beispielitem: „*Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.*“
8. „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .81$)
(Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts)
Beispielitem: „*Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.*“
9. „Erfolgserleben im Beruf“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .82$)
(Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten)
Beispielitem: „*Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.*“
10. „Lebenszufriedenheit“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .81$)
(Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation)
Beispielitem: „*Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.*“
11. „Erleben sozialer Unterstützung“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .78$)
(Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit)
Beispielitem: „*Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.*“

Eine weitere Faktorenanalyse über die 11 Skalen brachte drei Sekundärfaktoren zum Vorschein, die eine Unterteilung des Verfahrens in drei inhaltlich voneinander abzugrenzende Bereiche nahelegten.

Sekundärfaktor 1 beinhaltet die ersten fünf Skalen: die „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, den „beruflichen Ehrgeiz“, die „Verausgabungsbereitschaft“, das „Perfektionsstreben“ und die „Distanzierungsfähigkeit“, die von Schaarschmidt und Fischer unter dem Begriff „Arbeitsengagement“ zusammengefasst werden. Die Autoren betonen den Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und dem Engagement gegenüber den Arbeitsanforderungen, da sich darin in starkem Ausmaß das Sinnerleben und die aktive Lebenseinstellung widerspiegelt. Jedoch gilt nicht „je mehr desto besser“ als gesund, sondern ein dosierter und ausgewählter Einsatz von Energie, der sich in den Skalen des AVEM in einer hohen „Bedeutsamkeit der Arbeit“, in einem stark ausgeprägten „beruflichen Ehrgeiz“, in einer vorhandenen, jedoch nicht übertriebenen „Verausgabungsbereitschaft“ und einer erhaltenen „Distanzierungsfähigkeit“ zeigt (1996, S.8f.; Schaarschmidt, 2005b, S.21f.).

Sekundärfaktor 2 umfasst in der ursprünglichen Konzeption von Schaarschmidt und Fischer die Dimensionen 6, 7 und 8, also die „Resignationstendenz bei Misserfolg“, die „offensive Problembewältigung“ und die „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“. Die inhaltliche Gemeinsamkeit der drei Bereiche bezeichnen Schaarschmidt und Fischer als die persönliche „Widerstandsfähigkeit“ und das „Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen“ (1996, S.9). 2005 nennt Schaarschmidt diesen Bereich „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ und zählt auch die „Distanzierungsfähigkeit“ als eine wesentliche Dimension des zweiten Sekundärfaktors dazu (2005b, S.22).

Der Sekundärfaktor 3, bestehend aus den Skalen 9, 10 und 11, dem „Erfolgserleben im Beruf“, der „Lebenszufriedenheit“ und dem „Erleben sozialer Unterstützung“, wird zunächst im Zusammenhang mit dem Lebensgefühl (Schaarschmidt und Fischer, 1996, S.9 und 13) interpretiert, 2005 werden die Skalen unter dem Begriff „Emotionen“ zusammengefasst (Schaarschmidt, 2005b, S.22). Die gesundheitsrelevante Bedeutung dieses Sekundärfaktors liegt zum einen in der Existenz eines stabilen Hintergrundes, aufgrund dessen eine gelungene Auseinandersetzung mit Anforderungen der Arbeitswelt stattfinden kann, zum anderen kann dieser Bereich als unmittelbarer Ausdruck des Wohlbefindens angesehen werden (S.22).¹⁷

Von Schaarschmidt und Fischer wurde aufgrund der unterschiedlichen Profile der Personen ihrer Eichstichprobe aus Deutschland und Österreich ein Typenkonzept

¹⁷ Die beiden erst genannten Faktoren erklären 27.7% und 24.2% der Varianz, Sekundärfaktor 3 fällt mit einem erklärten Varianzanteil von 9.8% im Gewicht ab (Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.14).

entwickelt, das eine Einteilung in vier Muster, abhängig vom gesundheitsbezogenen Verhalten und Erleben gegenüber der Arbeit, ermöglicht.

Die Beschreibung der vier Muster lehnt sich an Schaarschmidt und Fischer (1996, S.9ff.) und Schaarschmidt (2005b, S.24ff.) an.

Muster G: Der Buchstabe G wurde zur Bezeichnung dieses Typs herangezogen, weil sein Profil viele Hinweise auf gesundheitsförderliches Erleben und Verhalten in Bezug auf arbeitsrelevante Themenstellungen liefert. Jene Dimensionen, die das Engagement für arbeitsbezogene Themen abbilden, sind deutlich ausgeprägt, der „berufliche Ehrgeiz“ gilt als hoch, ohne jedoch ein übertriebenes Ausmaß anzunehmen. Die „Verausgabungsbereitschaft“ liegt im mittleren Bereich, eine entsprechende „Distanzierungsfähigkeit“ ist deutlich erkennbar.

Ein günstiges Bewältigungsverhalten und eine entsprechende Widerstandskraft zeigen sich in einer niedrigen „Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen“, in einer hohen „offensiven Problembewältigung“ und in hohen Werten in der Skala „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“.

Die sehr positiven Emotionen dieses Musters kommen in hohen Werten des „Erfolgserlebens im Beruf“, in der „Lebenszufriedenheit“ und im „Erleben sozialer Unterstützung“ zum Ausdruck.

Muster S: Als charakteristisch für dieses Muster gilt die deutliche Schonung arbeitsbezogene Anforderungen betreffend. Diese Schonung zeigt sich konkret in einer geringen „Bedeutsamkeit der Arbeit“, in geringem „beruflichen Ehrgeiz“, in einer geringen „Verausgabungsbereitschaft“ und in einem ebenso geringen „Perfektionsstreben“. Die am stärksten ausgeprägte „Distanzierungsfähigkeit“ vervollständigt das Bild der Schonung gegenüber der beruflichen Tätigkeit. Die relativ hohen Werte in jenen Skalen, die dem Bereich der Emotionen zuzurechnen sind, konkret die „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, die „Lebenszufriedenheit“ und das „Erleben sozialer Unterstützung“ bilden ein positives Lebensgefühl ab. Somit gilt neben der Schonung die (relative) Zufriedenheit als entscheidendes Merkmal dieses Musters. Die niedrige „Resignationstendenz“ liefert ebenso einen Hinweis, dass das geringe Engagement nicht als Folge einer stattgefundenen Resignation interpretiert werden darf.

Für die Autoren liegt die Relevanz dieses Typs nicht im Aspekt der Gesundheit, sondern eher in dem der Arbeitsmotivation.

Die beiden folgenden Muster werden als „Risikotypen“ bezeichnet, da sie arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster aufweisen, „die psychische Gefährdung und Beeinträchtigung anzeigen“ (Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.10; Schaarschmidt, 2005b, S.26).

Risikomuster A: Diese Typenbezeichnung wurde von den Autoren wegen des engen Bezuges zum Typ-A-Verhaltenskonzept gewählt. Das hervorstechende Merkmal dieses Musters besteht in dem überhöhten Engagement, gekoppelt mit einer niedrigen Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Ersteres zeigt sich in der im Vergleich mit den anderen Typen höchsten „Bedeutsamkeit der Arbeit“, der stärksten „Verausgabebereitschaft“ und dem höchsten „Perfektionsstreben“. Die niedrigste „Distanzierungsfähigkeit“ spiegelt Schwierigkeiten dieser Personengruppe wider, Abstand von Belastungen des Arbeitsalltages zu nehmen. Hinweise auf eine geringe Widerstandskraft gegenüber Belastungen liefern die geringe „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und die relativ hohe „Resignationstendenz“. Auf das Vorhandensein negativer Emotionen verweisen relativ niedrige Werte in der „Lebenszufriedenheit“ und im „Erleben sozialer Unterstützung“. In diesem Muster kommt ein problematischer Widerspruch zwischen den hohen Anstrengungen und den damit erzielten wenig positiven Emotionen zum Ausdruck.

Risikomuster B: Ähnlich dem Typ S stehen bei diesem Muster geringe Ausprägungen im Bereich des Arbeitsengagements im Vordergrund. Als besonders stark reduziert zeigen sich die „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ und der „berufliche Ehrgeiz“. Anders als beim Muster S gehört zum Bild des B-Typs eine eingeschränkte „Distanzierungsfähigkeit“. In jenen Dimensionen, die die emotionale Verfassung abbilden, zeigen sich mit einer niedrigen „Lebenszufriedenheit“ und einem Ausbleiben des „Erfolgserebens im Beruf“ besonders kritische Aspekte. Des Weiteren gehört zu diesem Bild eine herabgesetzte Widerstandskraft gegenüber Belastungen, die in einer hohen „Resignationstendenz“, einer geringen „offensiven Problembewältigung“ und einer reduzierten „inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“ zum Ausdruck kommt. Als wesentliche Bestimmungsmerkmale dieses Typs nennen die Autoren „Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte

Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen“ (Schaarschmidt, 2005b, S.27), wobei sie eine enge Beziehung zum Burnout-Syndrom sehen.

Beiden Risikomustern gemeinsam ist ein Mangel an emotionaler Widerstandskraft gegenüber Belastungen, der sich in einer geringen „Distanzierungsfähigkeit“ und in einer niedrigen „inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“ zeigt. Das übersteigerte Engagement des Musters A führt nach Schaarschmidt zu einem erhöhten Belastungserleben durch Selbstüberforderung, wobei in einem gewissen Ausmaß positive Emotionen und eine „offensive Problembewältigung“ vorhanden bleiben. Dieserart positive Anteile sind beim Muster B nicht mehr sichtbar, eine passive, resignative Haltung kennzeichnet die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt (2005b, S.28).

Bei der elektronischen Auswertung des AVEM werden für die einzelnen Personen die Wahrscheinlichkeiten ihrer Musterzugehörigkeit bestimmt. Eine „reine“ Musterzugehörigkeit liegt vor, wenn eine Person mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens 95% einem Muster zugeordnet werden kann. Treten Musterkombinationen auf, erfolgt eine tendenzielle Zuordnung aufgrund der stärksten Wahrscheinlichkeit (Schaarschmidt, 2005b, S. 28).

2.2.2.4. NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)

Das NEO-FFI stellt ein faktorenanalytisch begründetes Fragebogenverfahren dar, das mit 60 Einzelfragen individuelle Ausprägungen in den Merkmalen „Neurotizismus“, „Extraversion“, „Offenheit für Erfahrungen“, „Verträglichkeit“ und „Gewissenhaftigkeit“ beschreiben kann. Diese fünf Merkmalsbereiche haben sich im psycholexikalischen Ansatz als jene Eigenschaften herausgestellt, die besonders geeignet zur Unterscheidung individueller Differenzierungen sind. Es wird angenommen, dass für jene Aspekte, die besonders nützlich sind, um individuelle Unterschiede zu beschreiben, eher lexikalische Begriffe zur Verfügung stehen als für weniger geeignete. Die Reduktion einer Vielzahl von Begriffen führt schließlich zu fünf wesentlichen Faktoren, deren Bedeutsamkeit in vielen empirischen Studien mit unterschiedlichen Datensätzen bestätigt werden konnten. Eine genauer Auflistung der Studien befindet sich bei Borkenau und Ostendorf (1993, S. 6).

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Übersetzung der amerikanischen Version des „NEO Five-Factor Inventory“ von Costa und McCrae (1985) von Borkenau und Ostendorf

(1993) verwendet. Je 12 Items mit fünfkategoriellem Antwortschema werden einer der fünf Skalen zugeordnet.

2.2.2.4.1. Skalenbeschreibung nach Borkenau und Ostendorf

Die Grundlage für die Beschreibung der Skalen des NEO-FFI bietet die Handanweisung des Testverfahrens in der Version von Borkenau und Ostendorf (1993, S.27ff.).

Skala 1: „Neurotizismus“ (12 Items, Cronbach Alpha: $\alpha = .85$)¹⁸

Diese Skala befasst sich mit der emotionalen Stabilität bzw. der emotionalen Labilität von Personen, wobei dafür besonders der Umgang mit negativen Emotionen als bedeutsam angesehen wird. Hohe Werte in dieser Skala weisen darauf hin, dass häufig negative Gefühlszustände und Sorgen erlebt werden und dass diese immer wieder das seelische Gleichgewicht gefährden. Personen mit hohen Neurotizismuswerten beschreiben sich selbst als „erschüttert, betroffen, beschämt, unsicher, verlegen, nervös, ängstlich und traurig“, emotional stabile Menschen dagegen als „ruhig, ausgeglichen, sorgenfrei, und sie geraten auch in Streßsituationen [sic] nicht so schnell aus der Fassung“. (S.27)

Skala 2: „Extraversion“ (12 Items, Cronbach Alpha: $\alpha = .0.80$)

Die beiden gegensätzlichen Pole dieser Skala werden als „Extraversion“ und „Introversion“ bezeichnet. Charakteristisch für Personen mit hohen Werten in dieser Skala ist nicht nur ihre Geselligkeit, sie beschreiben sich auch als „selbstsicher, aktiv, gesprächig, energisch, heiter und optimistischSie lieben Aufregungen und neigen zu einem heiteren Naturell.“ (S.28)

Introvertierte Personen verspüren im Gegensatz zu extravertierten einen stärkeren Wunsch, alleine zu sein. Grund dafür sind nicht notwendigerweise soziale Ängste, diese Personen sind auch keineswegs unglücklich oder pessimistisch, als charakteristische Eigenschaften werden ihnen jedoch Zurückhaltung, Unabhängigkeit und Ausgeglichenheit zugeschrieben.

Skala 3: „Offenheit für Erfahrungen“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .71$)

Diese Skala misst das Interesse an und das Ausmaß der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen und Erlebnissen. Hohe Punkte erreichen Personen, die sich als wissbegierig beschreiben, die an öffentlichen Vorgängen interessiert sind, die experimentierfreudig und phantasievoll und dazu bereit sind, Unkonventionelles und Neues zu erproben. Personen

¹⁸ Die Angaben der inneren Konsistenz (Cronbach Alpha) beziehen sich auf die Gesamtstichprobe (n=2112), die zur Datenanalyse des NEO-FFI herangezogen wurde (Borkenau & Ostendorf, 1993, S.13).

mit niedrigen Werten bevorzugen Bekanntes und Bewährtes.

Skala 4: „Verträglichkeit“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .71$)

Mit der Skala „Verträglichkeit“ werden Unterschiede im interpersonellen Verhalten erfasst. Hohe Werte auf dieser Skala erreichen Menschen, denen sowohl ausgeprägte altruistische Fähigkeiten als auch ein starkes Harmoniebedürfnis eigen sind. Im Umgang mit anderen verhalten sie sich verständnisvoll, wohlwollend und kooperativ.

Niedrige Punktwerte gehen mit Antagonismus, Egozentrismus, Misstrauen und einer starken Wettbewerbsorientierung einher.

Skala 5: „Gewissenhaftigkeit“ (Cronbach Alpha: $\alpha = .85$)

Diese Skala bildet das Ausmaß an Selbstkontrolle bei der Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben ab. Hohe Punktwerte erreichen Personen, die über Ausdauer, Fleiß, Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Disziplin und Willensstärke verfügen. Diese Personen beschreiben sich zudem als systematisch, zuverlässig, pünktlich, ordentlich, genau und penibel. In extremer Ausprägung kann dieses Merkmals zu einem übertriebenen Anspruchsniveau, zu zwanghaftem Ordnungssinn und zu „Arbeitssucht“ führen.

Bringen Personen nur wenig Engagement auf, um Ziele zu erreichen, äußert sich das in niedrigen Scores. Ebenso charakterisieren sie Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit und Unbeständigkeit.

2.2.2.4.2. Adaption des NEO-FFI für diese Untersuchung

Aus dem NEO-FFI von Borkenau und Ostendorf (1993) wurde in Anlehnung an Hanfstingl und Rollett eine reduzierte Form gebildet, bei der aus jeder der fünf Skalen von ursprünglich 12 die fünf trennschärfsten Items vorgegeben wurden (2004, S.44). Unter geringem Zeitaufwand ist es so möglich, relativ präzise Aussagen über fünf wesentliche Persönlichkeitsmerkmale zu treffen. Die fünffach abgestufte Skala von „starke Ablehnung“ bis „starke Zustimmung“ wurde beibehalten.

Die gekürzte Version besteht aus folgenden Einzelaussagen:

Skala 1: „Neurotizismus“

1. „Ich fühle mich oft abgespannt und nervös.“ (Item 21, Faktorenladung = .67)¹⁹

¹⁹ Die Auflistung aller Faktorenladungen findet sich in der Handanweisung des NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993, S.17).

2. „Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.“ (Item 51, Faktorenladung = .67)
3. „Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.“ (Item 26, Faktorenladung = .64)
4. „Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.“ (Item 41, Faktorenladung = .64)
5. „Ich bin selten traurig oder deprimiert.“ (Item 46, Faktorenladung = .64)

Skala 2: „Extraversion“

1. „Ich habe gerne viele Leute um mich herum.“ (Item 2, Faktorenladung = .69)
2. „Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.“ (Item 37, Faktorenladung = .67)
3. „Ich halte mich nicht für besonders fröhlich.“ (Item 12, Faktorenladung = .61)
4. „Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.“ (Item 17, Faktorenladung = .58)
5. „Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.“ (Item 22, Faktorenladung = .58)

Skala 3: „Offenheit für Erfahrungen“

1. „Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.“ (Item 23, Faktorenladung = .61)
2. „Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.“ (Item 8, Faktorenladung = .60)
3. „Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.“ (Item 43, Faktorenladung = .60)
4. „Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.“ (Item 48, Faktorenladung = .58)
5. „Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.“ (Item 58, Faktorenladung = .55)²⁰

Skala 4: „Verträglichkeit“

1. „Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.“ (Item 39, Faktorenladung = .65)
2. „Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.“ (Item 14, Faktorenladung = .62)
3. „Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.“ (Item 59, Faktorenladung = .56)

²⁰ Item Nr.13, „Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.“, lädt ebenso mit 0.55 auf diesem Faktor. In der Untersuchung von Hanfstingl erwies sich jedoch Item Nr.58 als trennschärfer (l.c., S.90), darum wurde nur dieses für die vorliegende Untersuchung übernommen.

4. „Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.“ (Item 49, Faktorenladung = .51)
5. „Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.“ (Item 24, Faktorenladung = .48)

Skala 5: „Gewissenhaftigkeit“

1. „Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.“ (Item 50, Faktorenladung = .73)
2. „Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.“ (Item 35, Faktorenladung = .67)
3. „Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.“ (Item 20, Faktorenladung = .65)
4. „Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.“ (Item 25, Faktorenladung = .62)
5. „Bei allem, was ich tue, strebe ich nach Perfektion.“ (Item 60, Faktorenladung = .59)

2.2.2.5. Belastungsfragebogen

„Keine objektiven Belastungen, sondern subjektive Beanspruchungsgefühle“ versucht der von van Dick entwickelte Belastungsfragebogen mit 13 Items zu erfassen (van Dick, 2006, S.133). Van Dick hat aus Studien zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern Items ausgewählt, diese umformuliert sowie neue Items entwickelt und diese Items seiner Stichprobe in einem sechskategoriellen Format, von „überhaupt nicht belastend“ bis „sehr belastend“ vorgegeben (2006)²¹. Der starke Eigenwertabfall vom ersten zum zweiten Faktor²² in der Faktorenanalyse legt eine einfaktorielle Lösung nahe. Die Ladungen der Einzelitems auf diesem Faktor liegen zwischen .39 und .68, lediglich Item 9 („Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“) fällt mit einer Ladung vom .15 stark ab. Da sich dieses Item auch in der Reliabilitätsanalyse als wenig trennscharf herausstellt, wird es bei van Dick aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Ohne Item 9 kann mit einem Faktor 31.4% der Varianz aufgeklärt werden, die Konsistenz der Gesamtskala, angegeben in Cronbach Alpha, liegt bei $\alpha=.79$.

²¹ Die genaue Auflistung der Herkunft der Einzelitems befindet sich bei van Dick (2006, S.132).

²² Eigenwertverlauf der 4 Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 (Gesamtstichprobe von van Dick, n=992): 3.77 – 1.53 – 1.21 – 1.07 (van Dick, 2006, S.133).

Die Lehrpersonen wurden gebeten, für jede der vorgegebenen Arbeitsbedingungen anzugeben, wie belastend sich diese aktuell darstellt. Folgende Bedingungen wurden angesprochen:

1. „Zu große Klassen“ (Trennschärfe: .33; Ladung: .45²³)
2. „Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen“ (Trennschärfe: .52; Ladung: .66)
3. „Disziplinprobleme“ (Trennschärfe: .53; Ladung: .69)
4. „Probleme mit ausländischen SchülerInnen“ (Trennschärfe: .49; Ladung: .63)
5. „Ärger mit Behörden bzw. Institutionen“ (Trennschärfe: .46; Ladung: .56)
6. „Probleme mit den Eltern“ (Trennschärfe: .51; Ladung: .63)
7. „Fachfremder Unterrichtseinsatz“ (Trennschärfe: .46; Ladung: .57)
8. „Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SchülerInnen“ (Trennschärfe: .25; Ladung: .34)
9. „Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“
10. „Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen“ (Trennschärfe: .52; Ladung: .66)
11. „Verwaltungsarbeit“ (Trennschärfe: .32; Ladung: .39)
12. „Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“ (Trennschärfe: .31; Ladung: .38)
13. „Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule“ (Trennschärfe: .49; Ladung: .59)

Die von van Dick verwendete gekürzte Wortwahl „SchülerInnen“ wurde bei der aktuellen Studie aus Gründen der Stimmigkeit mit dem Gesamtfragebogen mit beiden Geschlechtsbezeichnungen ausformuliert.

Bei Item 4 wurde die Formulierung „Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern“ vorgezogen.

Wegen der inhaltlichen Bedeutung des Items 9 „Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ wurde es bei der Fragebogengestaltung für diese Untersuchung zunächst beibehalten (s. Kap. 2.5.4).

²³ Die statistischen Kennzahlen wurden dem Tabellenanhang bei van Dick (2006, S.294) entnommen.

2.2.2.6. Beschwerdefragebogen

Aus dem Gießener Beschwerdefragebogen (GBB) von Brähler und Scheer (1995) wurden von van Dick (2006, S.134) aus jeder der vier Beschwerdedimensionen „Magenbeschwerden“, „Erschöpfungsneigung“, „Gliederschmerzen“ und „Herzbeschwerden“ die beiden trennschärfsten Items entnommen und einer neu entwickelten Skala mit acht Items im sechskategoriellen Antwortformat von „*nie*“ bis „*sehr häufig*“ beigefügt²⁴. Im Rahmen einer Diplomarbeit der Universität Marburg wurden die statistischen Kennwerte dieser neu zusammengesetzten Skala an einer Stichprobe von 120 Lehrerinnen und Lehrern überprüft (Lenke, 1997; zit. nach van Dick, 2006, S.134).

Van Dick zog zur Analyse dieses Fragebogens die Gesamtstichprobe von 992 Lehrerinnen und Lehrern heran. Bei der Faktorenanalyse wurde ein Faktor mit einem Eigenwert über eins extrahiert, der 43% der Varianz aufklärt. Die Ladungen der Einzelitems liegen im Bereich zwischen .52 und .79, für die Gesamtskala ergibt sich eine Konsistenz von $\alpha=.81$.

Demnach sprechen die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Beibehaltung der Gesamtskala, die den „allgemeinen Beschwerdedruck“ misst (2006, S. 135).

Zur Validitätsüberprüfung wurden die Befragten zweier Teilstichproben von van Dick nach krankheitsbedingten Fehltagen im letzten Schulhalbjahr gefragt. Die Korrelation stellte sich zwar als gering (.23), aber als hochsignifikant heraus (S.136).

Konkret wurden die Versuchspersonen gebeten anzugeben, wie häufig sie an folgenden körperlichen Beschwerden leiden.

1. „*Magenschmerzen*“ (aus der Dimension „Magenbeschwerden“, GBB-Item Nr.51; Trennschärfe: .51, Ladung: .64)²⁵
2. „*Schwächegefühl*“ (aus der Dimension „Erschöpfungsneigung“, GBB-Item Nr.1; Trennschärfe: .66, Ladung: .79)
3. „*Kopfschmerzen*“ (aus der Dimension „Gliederschmerzen“, GBB-Item Nr.27; Trennschärfe: .45, Ladung: .58)
4. „*Herzklopfen, Herzhagen, Herzstolpern*“ (aus der Dimension „Herzbeschwerden“, GBB-Item Nr.2; Trennschärfe: .50, Ladung: .64)

²⁴ In der Originalform des Gießener Beschwerdefragebogens ist die Antwort auf einem fünfkategoriellen Format, von „*nicht*“ bis „*stark*“, zu treffen (Brähler & Scheer, 1995).

²⁵ Die statistischen Kennzahlen wurden dem Tabellenanhang bei van Dick (2006, S.295) entnommen.

5. „Schwindelgefühl“ (aus der Dimension „Herzbeschwerden“, GBB-Item Nr.10; Trennschärfe: .60, Ladung: .71)
6. „Mattigkeit“ (aus der Dimension „Erschöpfungsneigung“, GBB-Item Nr.42; Trennschärfe: .60, Ladung: .73)
7. „Sodbrennen oder saures Aufstoßen“ (aus der Dimension „Magenbeschwerden“, GBB-Item Nr.25; Trennschärfe: .40, Ladung: .52)
8. „Nacken- und Schulterschmerzen“ (aus der Dimension „Gliederschmerzen“, GBB-Item Nr.13; Trennschärfe: .46, Ladung: .59)

In der vorliegenden Untersuchung werden die Items wie bei van Dick vorgegeben (2006, S.135).

Auch eine zusätzliche Einzelfrage nach vorzeitiger Pensionierungsabsicht („*Ich spiele häufig mit dem Gedanken, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.*“) wird nach van Dick (2006, S. 252) übernommen und im sechskategoriellen Antwortformat, von „*trifft nicht zu*“ bis „*trifft voll zu*“ beibehalten.

2.2.2.7. Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)

Der ICQ wurde von Buhrmester, Furman, Wittenberg und Reis (1988) entwickelt, um fünf wesentliche Bereiche sozialer Kompetenz („Initiation“, „negative Assertion“, „disclosure“, „emotional support“ und „conflict management“; Buhrmester et al., 1988, p.994f.) mittels Selbstbeurteilung zu erfassen.

Nach Riemann und Allgöwer wird soziale Kompetenz Personen zugesprochen, „die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, daß [*sic*] dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für alle an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt.“ (1993, S.153).

Die ursprüngliche Struktur des Fragebogens, bei der mit jeweils acht Items fünf verschiedene Bereiche sozialer Kompetenz abgedeckt werden, wird auch in der deutschen Übersetzung von Riemann und Allgöwer beibehalten, wobei folgende Bezeichnungen für die Skalen gewählt sind: „Initiierung von Interaktionen und Beziehungen“, „Durchsetzung persönlicher Rechte, Kritik am anderen üben“, „Preisgabe persönlicher Informationen“, „emotionale Unterstützung anderer Personen“ und „Regelung interpersoneller Konflikte“ (1993, S.154).

Einleitend werden die Probanden gebeten, sich die Aussagen durchzulesen und dann ein Urteil darüber abzugeben, wie sie sich üblicherweise in der jeweiligen Situation verhalten und wie gut oder wie schlecht es ihnen gewöhnlich gelingt, den Anforderungen der Situation zu entsprechen. Es stehen fünffach abgestufte Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, von „*Dieses Verhalten auszuführen, gelingt mir gewöhnlich schlecht. Ich fühle mich unwohl in einer solchen Situation.*“ bis zu „*Dieses Verhalten auszuführen, gelingt mir gewöhnlich gut. Ich fühle mich wohl in einer solchen Situation.*“ (Riemann & Allgöwer, 1993, S.156).

Während ursprünglich von Buhrmester et al. (1988) zwei Versionen, eine für die Interaktion mit gleichgeschlechtlichen und eine für die Interaktion mit gegengeschlechtlichen Partnern, erstellt wurden, gibt es in der deutschen Übersetzung nur mehr eine Version, die beide Geschlechter gleichermaßen erfasst, da nach Auffassung von Riemann und Allgöwer die Korrelationen zwischen den beiden Versionen zu hoch sind und eine Differenzierung nicht rechtfertigen (1993, S.154).

2.2.2.7.2. Adaption des ICQ für die vorliegende Untersuchung

Von den ursprünglich fünf für die soziale Kompetenz entscheidenden Bereichen, wurden jene beiden, die sich nach Hanfstingl als bedeutsam für die Unterscheidung zwischen den Lehrentypen herausgestellt hatten, übernommen (2004, S. 141ff.). Jeweils acht Items erfassen die beiden Skalen „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ und „Regelung interpersoneller Konflikte“. Dabei wurde der Wortlaut aus der Übersetzung von Riemann (1992, zit. nach Hanfstingl, 2004) übernommen. Die Umformulierungen von Hanfstingl, im Sinne der Verwendung von Begriffen, die im österreichischen Sprachgebrauch üblich sind, wurden beibehalten (l.c., S. 52 ff.).

Folgende Items sind von den Umformulierungen betroffen:

Item Nr.19: „Einem guten Freund/einer guten Freundin helfen, Probleme mit der Familie oder seinen/ihren Kommilitonen zu bewältigen.“

Adaption nach Hanfstingl: „Einem guten Freund/ einer guten Freundin helfen, Probleme mit der Familie oder einem Kollegen/einer Kollegin zu bewältigen.“

Item Nr.20: „Während eines Streits die Perspektive des Partners übernehmen und seinen/ihren Standpunkt wirklich verstehen können.“

Adaption nach Hanfstingl: „Während eines Streits die Sichtweise des Partners übernehmen und seinen/ihren Standpunkt wirklich verstehen können.“

Item Nr.30: „Sich mit einem Freund/einer Freundin durch ein spezifisches Problem durcharbeiten können, ohne zu globalen Anschuldigungen zu greifen z.B.: ‚immer musst du das so machen‘“.

Adaption nach Hanfstingl: „Sich mit einem Freund/einer Freundin durch ein spezifisches Problem durcharbeiten können, ohne zu allgemeinen Anschuldigungen zu greifen z.B.: ‚immer musst du das so machen‘“.

Item Nr.39: „Wenn ein guter Freund/eine gute Freundin Hilfe und Unterstützung braucht, Rat geben können, der dankbar angenommen wird.“

Adaption nach Hanfstingl: „Wenn ein guter Freund/eine gute Freundin Hilfe und Unterstützung braucht, so Rat geben können, dass er dankbar angenommen wird.“

Die innere Konsistenz der beiden, in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kommenden Skalen, beträgt bei Hanfstingl für die Skala „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ $\alpha = .86$ und für die Skala „Regelung interpersoneller Konflikte“ $\alpha = .76$ (l.c., S.94).

2.2.2.8. Zufriedenheitsskalen

Im Rahmen seiner Dissertation verglich Bieri kündigende ($n = 801$) und im Schuldienst bleibende ($n = 859$) Lehrerinnen in der Schweiz (2002, S.303), wobei er unter anderem die Differenzen in den Zufriedenheitsdimensionen der Lehrkräfte untersuchte. Er verwendete dafür zum fünften und letzten Untersuchungszeitpunkt 49 fünfkategoriale Items, von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“, um die Zufriedenheit mit konkreten Bereichen der Berufstätigkeit messen zu können.

Die Faktorenanalyse der Daten dieser Stichprobe zeigt, dass sich vier Faktoren statistisch abheben, die auch eine inhaltlich konsistente Beschreibung ermöglichen (Bieri, 2002, S.317).

Skala 1: „Zufriedenheit mit Schüler/innen“ (9 Items, Cronbach Alpha: $\alpha = .91$)²⁶

Beispielitems: „*Lernbereitschaft der Schüler/innen*“, „*Freude der Schüler/innen am Unterricht*“

²⁶ Die Angaben der inneren Konsistenz (Cronbach Alpha) beziehen sich auf die Stichprobe von Bieri (2002, S.318).

Skala 2: „Zufriedenheit mit dem Schulklima“ (6 Items, Cronbach Alpha: $\alpha = .80$)

Beispielitems: „*Kooperation im Kollegium*“, „*Anerkennung der Arbeit durch die Schulleitung*“

Skala 3: „Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen“ (4 Items, Cronbach Alpha: $\alpha = .56$)

Beispielitems: „*berufliche Aufstiegsmöglichkeiten*“, „*Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten*“

Skala 4: „Zufriedenheit mit den zeitlichen Bedingungen“ (3 Items, Cronbach Alpha: $\alpha = .73$)

Beispielitems: „*zeitliche Belastungen*“, „*Ausmaß an Freizeit*“

Alle übrigen 27 Items können von Bieri keiner Skala zugeordnet werden (2002, S.319), die Auswertung beschränkt sich hier auf die Einzelitems.

Mit einem Einzelitem („*Wie zufrieden sind Sie heute alles in allem in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?*“), zu dessen Beantwortung die fünffach abgestufte Kunin-Gesichterskala zur Verfügung steht, erfasst Bieri zusätzlich die „allgemeine Berufszufriedenheit“ (2002, S.602). Zur weiteren Bestätigung der Zufriedenheitsaussagen fragt Bieri zusätzlich nach der Wahrscheinlichkeit der Wiederwahl des Lehrberufes, mit dem Wortlaut: „*Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?*“ (2002, S.603). Zur Beantwortung stellt er vierfach abgestufte Aussagen von „*ja, sicher*“ bis „*sicher nicht*“ zur Auswahl.

Auf alle weiteren, von Bieri verwendeten Skalen und Items wird an dieser Stelle nicht eingegangen, sie können bei Bieri (2002, 2006) nachgelesen werden.

2.2.2.8.1. Adaption der Zufriedenheitsskalen für die vorliegende Untersuchung

Alle Zufriedenheitsdeterminanten, die sich bei Bieri Skalen zuordnen ließen, wurden für die vorliegende Untersuchung übernommen, zusätzlich 19 als relevant erscheinende Einzelitems. Sich wiederholende Items und jene mit für diese Untersuchung unpassenden Formulierungen wurden weggelassen, so die Fragen nach der Zufriedenheit „*mit der Umsetzung des neuen Lehrplans*“, „*mit der Informationspraxis des Erziehungsdepartements*“, „*mit den Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit*“, „*mit der verantwortungsvollen Tätigkeit*“, „*mit der psychischen Belastung*“, „*mit der Dauer der Ferien*“ und „*mit der beruflichen Beratung und Unterstützung*“.

Bei einigen Items wurden die in Österreich gebräuchlichen Formulierungen verwendet. Das Item, das die Zufriedenheit mit der *„beruflichen Beratung und Unterstützung durch das Inspektorat“* thematisiert, wurde umformuliert in *„Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Dienstaufsicht“*. Anstelle der Frage nach der Zufriedenheit mit der *„Zusammenarbeit mit der Schulpflege“* wurde nach der Zufriedenheit mit der *„Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst“* gefragt und statt *„Besoldung“* wurde die Bezeichnung *„Bezahlung“* gewählt.

2.2.2.9. Momentaufnahme der Zeitauslastung einer Woche

Wulk (1988) untersuchte 68 Lehrerinnen und Lehrer, die an Berufsschulen in Schleswig-Holstein unterrichten, unter anderem mit dem Ziel, die Stundenarbeitszeiten der Lehrkräfte, die für unterschiedliche Bereiche der Tätigkeit aufgewendet werden, zu beschreiben. Dazu entwickelte er einen „Stundenplan“, der die Wochentage in Stundenintervalle gliedert. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, für die letzte Woche ihre einzelnen beruflichen Tätigkeiten, eventuell mit vorgeschlagenen Abkürzungen, in diesen „Stundenplan“ einzutragen (S.294).

2.2.2.9.1. Adaption des „Stundenplans“ für die vorliegende Untersuchung

Für die Erfassung der konkreten Arbeitszeiten der Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe wurde die letzte Seite des Fragebogens gewählt. Erstens sollte durch das Bewusstmachen der eigenen Stundenarbeitszeit eine Verfälschung der Ergebnisse in den anderen Skalen vermieden werden, zweitens wurde befürchtet, dass dieser aufwendige Teil viele Lehrpersonen von der Bearbeitung des Fragebogens abhalten könnte.

Während bei Wulk die Tätigkeiten der letzten Woche beschrieben werden sollten, wurden die oberösterreichischen Lehrkräfte gebeten, eine der letzten, für den eigenen Arbeitsalltag möglichst repräsentativen, Wochen für die Beschreibung auszuwählen. Bei Wulk lautete die Instruktion, *„aus dem Gedächtnis – oder besser aus Ihrem Kalender“* zu protokollieren (S.294). Darauf wurde an dieser Stelle verzichtet, um eine zeitliche Überbeanspruchung der Lehrenden zu vermeiden. Eine Protokollierung aus dem Gedächtnis sollte für die Analyse der Arbeitszeit in dieser Studie ausreichen.

Folgende Abkürzungen wurden von Wulk übernommen: „U = Unterricht“, „VW = Verwaltungsarbeit“, „VN = Vor- und Nachbereitung von Unterricht“, „F = Fortbildung“. Für „V = Vertreterstunden“ wurde „S= Suppliertunde“ gewählt, für „KL = Klassenarbeiten Vor- und Nachbereitung“ aus Gründen der Einfachheit „K = Korrekturarbeit“, weswegen dann „K = Konferenz“ in „Ko = Konferenz“ verändert werden musste. Zusätzlich beigefügt wurden die Abkürzungen „G = Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen“, „GE = Gespräch mit Eltern“, „GS = Gespräch mit Schülerinnen und Schülern“ und die Bitte, bei Bedarf weitere Abkürzungen zu notieren.

2.3. Durchführung der Untersuchung

2.3.1. Organisation

Die Untersuchung fand von Anfang Mai bis Schulschluss des Schuljahres 2006/07 statt. Zunächst wurde eine schriftliche Genehmigung des Landesschulrates von Oberösterreich eingeholt, die notwendig war, bevor mit den Schulen Kontakt aufgenommen werden konnte (s. Anhang Teil A). Wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, erfolgte die Auswahl der Schulen nach dem Zufallsprinzip, wobei im Bereich der Volks- und Hauptschulen auf eine ausgewogene Verteilung zwischen städtischen Schulen und jenen aus ländlichen Regionen geachtet wurde. In beinahe allen Schulen wurde die Direktorin bzw. der Direktor telefonisch mit der Bitte kontaktiert, Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Schule zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung zu motivieren. An fünf größeren Schulen erklärte sich eine Administratorin bzw. ein Administrator bereit, stellvertretend für die Leitung der Schule, die Teilnahmeerlaubnis zu erteilen. Sekretariatsbedienstete übernahmen an zwei Schulen die Aufgabe, mein Anliegen mit der Direktion abzusprechen und die Entscheidung über die Teilnahme telefonisch rückzumelden. An sechs Schulen bat die jeweilige Ansprechperson, ein schriftliches Ansuchen per E-Mail zu senden.

Nach der Bereitschaftserklärung durch die Schulleitung, sich an der Untersuchung zu beteiligen, wurden die Fragebögen an die Schule gesendet, wobei bereits am Telefon abgeklärt wurde, wie viele Fragebögen geschickt werden dürften. An kleinere Schulen mit maximal 25 Lehrpersonen wurde für jede Lehrperson ein Exemplar mitgeliefert, bei größeren Schulen bestimmte die Direktorin bzw. der Direktor die Anzahl der Fragebögen, die zwischen fünf und 50 Fragebögen lag. Um absolute Vertraulichkeit gewährleisten zu können, wurde jeder Fragebogen in einem eigenen, verschließbaren Kuvert verschickt. Den Fragebögen für die Lehrkräfte (s. Anhang Teil A) wurde ein Begleitschreiben für die Direktion (s. Anhang Teil A), die Genehmigung durch den Landesschulrat und ein Rücksendekuvert beigelegt. Die Schulleitung wurde gebeten, das Einsammeln und Rücksenden der Fragebögen zu übernehmen. Mitte Juli 2007 waren die letzten Fragebogenexemplare an der Kontaktadresse eingetroffen.

2.3.2. Rücklaufquoten

Insgesamt wurden 97 oberösterreichische Schulen kontaktiert. 80 Schulleiterinnen und -leiter bzw. deren Vertretungen konnten zur Teilnahme bewogen werden. In 11 (11.3%) Fällen erfolgte eine direkte Absage per Telefon, sechs weitere Kontaktpersonen baten um ein schriftliches Ansuchen, das per E-Mail an die Schuladresse geschickt werden sollte. Auf diese sechs Ansuchen folgte eine Ablehnung, fünf Ansuchen wurden nicht beantwortet. Weitere 9 Schulleiterinnen und -leiter, die sich prinzipiell zur Teilnahme bereit erklärt hatten, retournierten doch keine Fragebogenexemplare, so konnten schließlich in die Datenauswertung die Angaben von Lehrerinnen und Lehrern aus 71 Schulen einbezogen werden. Von 1026 verschickten Exemplaren wurden neben etlichen leeren, 420 ausgefüllte Fragebögen zurückgeschickt, das entspricht einer Rücklaufquote von 40.9%.

In den einzelnen Schulen bearbeiteten zwischen einem und 15 Lehrerinnen und Lehrern die Fragebogenbatterie, im Durchschnitt 5.92 Lehrpersonen pro Schule.

Tabelle 1: Rücklaufquoten der einzelnen Schultypen

Schultyp ^a	Kontakt	Zusagen	Absagen	Tatsächliche Teilnahme	Verschickte Fragebogen	Retournierte Fragebogen	Rücklauf
VS	21	19	2	17	235	99	42.1%
HS	22	18	4	17	226	103	45.6%
AHS	22 ^b	15	3	13	275	112	36.4%
HTL	14	11	2	10	105	44	41.9%
HAK	18	17	1	14	185	62	33.5%
gesamt	97	80	12 ^c	71	1026	420	40.9%

Anmerkung.

^a Für alle folgenden Tabellen werden für die Schultypen die in Österreich üblichen Abkürzungen „VS“ für Volksschule, „HS“ für Hauptschule, „AHS“ für Allgemeinbildende höhere Schulen, „HTL“ für Höhere technische Lehranstalten und „HAK“ für Handelsakademien gewählt.

^b Die Schulliste des oberösterreichischen Landesschulrates beinhaltet 39 Allgemeinbildende höhere Schulen, 15 Höhere technische Lehranstalten und 19 Handelsakademien.

^c Zu den 12 Absagen sind fünf unbeantwortete E-Mailanfragen zu rechnen.

2.3.3. Statistische Auswertung

Die Datenauswertung erfolgte in erster Linie mit dem statistischen Programmpaket „Statistical Package for Social Sciences“ SPSS 15.0. Für die Mehrebenenanalyse wurde das Statistikprogramm Statistical Analysis System (SAS) eingesetzt.

2.4. Beschreibung der Stichprobe

Von der 420 Lehrpersonen umfassenden Stichprobe unterrichten 99 (23.6%) an Volksschulen, 103 (24.5%) an Hauptschulen, 123 (26.7%) an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 44 (10.5%) an Höheren technischen Lehranstalten und 62 (14.8%) an Handelsakademien.

2.4.1. Personendaten

2.4.1.1. Geschlecht der Lehrenden

Im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen retournierten zirka doppelt so viele Lehrerinnen die Fragebögen: 281 Frauen (66.9%) und 139 Männer (33.1%). Das Geschlechterverhältnis divergiert erheblich zwischen den Schultypen: Während sich die Stichprobe der an Volksschulen Unterrichtenden zu 94.9% aus Lehrerinnen zusammensetzt, beträgt der relative Frauenanteil an Höheren technischen Lehranstalten nur 43.2%. Was alle anderen Schultypen betrifft, überwiegt der Anteil jener Fragebögen, die von Frauen ausgefüllt wurden, jedoch im Vergleich zum Volksschulbereich in einer geringeren Deutlichkeit: Der Anteil der von Frauen ausgefüllten Fragebögen an Hauptschulen beträgt 65%, jener an Allgemeinbildenden höheren Schulen 58,9% und jener an Handelsakademien 56.5% (s. Tab.2).

Tabelle 2: Geschlechterverteilung in den einzelnen Schultypen

	VS	HS	AHS	HTL	HAK
Lehrerinnen	94 ^a	67	66	19	35
	66.2 ^b	68.9	74.9	29.4	41.5
	94.9 ^c	65.0	58.9	43.2	56.5
Lehrer	5	36	37	25	27
	32.8	34.1	25	14.6	20.5
	5.1	35.0	41.1	56.8	43.5
gesamt	99	103	112	44	62

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (*kursiv*)

^c Prozente

Die Geschlechterverteilung der Unterrichtenden weicht von einer zufälligen Verteilung erheblich ab (Chiquadrat-Test: $p=.000$, $n=420$). An Volksschulen füllten überzufällig viele Lehrerinnen den Fragebogen aus, an Höheren technischen Lehranstalten und auch an Allgemeinbildenden höheren Schulen überzufällig viele Lehrer.

2.4.1.2. Alter der Lehrenden

Das Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe liegt bei 43.80 Jahren ($MD=45.00$; $SD=8.74$, $n=417$), der Altersbereich zwischen 24 und 62 Jahren.

Auch in ihrem Durchschnittsalter unterscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Schultypen voneinander (Kruskal-Wallis Test: $n=417$, $p=0.012$). Lehrpersonen, die an Handelsakademien unterrichten, sind in dieser Stichprobe durchschnittlich am ältesten, jene aus Höheren technischen Lehranstalten am jüngsten.

Tabelle 3: Durchschnittliches Alter der Lehrpersonen in den einzelnen Schultypen

	Alter der Lehrpersonen		
VS	44.98 ^a	(9.04) ^b	99 ^c
HS	42.86	(8.61)	103
AHS	43.13	(8.79)	110
HTL	41.74	(7.58)	43
HAK	46.06	(8.67)	62
gesamt	43.80	(8.74)	417

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Lehrer ($MW=45.7$, $SD=8.8$, $n=138$) sind in dieser Stichprobe durchschnittlich etwas älter als Lehrerinnen ($MW=42.9$, $SD=8.6$, $n=279$) (U-Test: $n=417$, $p=0.002$).

2.4.1.3. Familienstand und eigene Kinder

Von den 411 Lehrerinnen und Lehrern, die sich zu ihrem Familienstand äußerten, sind 275 verheiratet (66.9%), 68 leben in einer festen Partnerschaft (16.5), 25 sind geschieden (6.1%), 41 alleinstehend (10%) und zwei leben von ihren Partnerinnen oder Partnern

getrennt (0.5%). Insgesamt leben 343 Lehrerinnen und Lehrer (83.5%) in einer Partnerschaft, 68 (16.5%) sind zum Zeitpunkt der Befragung alleinstehend.

116 Lehrerinnen und Lehrer haben keine eigenen Kinder (28%), 63 ein eigenes Kind (15.2%), 160 zwei (38.6%) und 59 über drei eigene Kinder (14.2%). 17 Personen dieser Stichprobe (4.1%) sind Eltern von vier oder mehr Kindern. Die Kinder sind zwischen einem und 38 Jahren alt, das Durchschnittsalter der ersten Kinder beträgt 19.12 (SD=8.61, n=295) Jahre.

2.4.2. Angaben zur Unterrichtstätigkeit

2.4.2.1. Dienstalster

Durchschnittlich sind die Lehrerinnen und Lehrer 18.7 Jahre (SD=10.2, n=410) im Schuldienst beschäftigt, mit einer Schwankungsbreite vom ersten bis zum 40. Dienstjahr. Tabelle 4 zeigt die Anzahl der Dienstjahre im Schuldienst generell und jene an der jeweiligen Schule. Sowohl in der Anzahl der Dienstjahre im Schuldienst (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, n=410) als auch in jener an der jeweiligen Stammschule (Kruskal-Wallis Test: $p=.001$, n=418) unterscheiden sich die Lehrkräfte der verschiedenen Schultypen voneinander.

Lehrkräfte dieser Stichprobe, die an Höheren technischen Lehranstalten unterrichten, sind nicht nur am jüngsten (s. Kap. 2.4.1.2.1.), sie verfügen auch im Vergleich zu jenen anderer Schultypen über das signifikant geringste Dienstalster (s. Anhang Teil C: Tab.1).

Lehrerinnen und Lehrer, die an Handelsakademien unterrichten, weisen die größte Anzahl an Dienstjahren an der Schule auf (s. Anhang Teil C: Tab.1). Während Lehrende an Handelsakademien durchschnittlich 90.77% ihrer Dienstzeit an der derzeitigen Stammschule unterrichtet haben, dürfte der Unterricht an Volksschulen und Hauptschulen von wesentlich häufigeren Schulwechseln geprägt sein. Hauptschullehrkräfte dieser Stichprobe verbleiben 68.34% ihrer Dienstzeit an der derzeitigen Stammschule, Volksschullehrkräfte lediglich 61.11%. Lehrpersonen, die an Höheren technischen Lehranstalten oder an Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichten, liegen mit 78.45% und mit 82.56% Dienstzeit an der Stammschule im mittleren Bereich.

Tabelle 4: Durchschnittliche Anzahl an Dienstjahren im Schuldienst in den einzelnen Schultypen

	Dienstjahre im Schuldienst			Dienstjahre an der Schule		
VS	21.6 ^a	(10.3) ^b	94 ^c	13.5 ^a	(10.4) ^b	99 ^c
HS	19.9	(9.7)	103	13.6	(10.6)	103
AHS	17.2	(9.5)	109	14.2	(9.5)	111
HTL	11.6	(9.1)	43	9.1	(8.3)	43
HAK	19.5	(10.8)	61	17.7	(10.8)	62
gesamt	18.7	(10.2)	410	13.9	(10.3)	418

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

2.4.2.2. Anzahl unterrichteter Wochenstunden/Teilzeitbeschäftigung

Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe unterrichten durchschnittlich 20.3 (SD=4.1, n=395) Wochenstunden²⁷, wobei das geringste Stundenkontingent bei sechs Wochenstunden, das höchste bei 35 Wochenstunden liegt. 91 Lehrpersonen (23%) gehen einer Beschäftigung in reduziertem Stundenausmaß, zwischen sechs und 18 Stunden, nach, 304 Lehrpersonen (77%) unterrichten in vollem Stundenausmaß.

Durchschnittlich liegt das Beschäftigungsausmaß von Lehrerinnen etwas unter jenem ihrer männlichen Kollegen (U-Test: p=.001, n=395). Während Männer im Mittel für 21.8 Stunden (SD=4.08, n=122) beschäftigt sind, unterrichten Frauen 19.7 (SD=3.97, n=273) Stunden pro Woche.

Lehrerinnen gehen häufiger als Lehrer einem Anstellungsverhältnis mit reduziertem Stundenausmaß nach (Chiquadrat-Test: p=.000, n=395). Anteilig sind 28.2% der Lehrerinnen und 11.5% der Lehrer teilzeitbeschäftigt.

Wie Tabelle 5 verdeutlicht, unterscheiden sich die Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schultypen in der Anzahl unterrichteter Stunden pro Woche voneinander (Kruskal-Wallis Test: p=.000, n=395). Mehrfachvergleiche legen offen, dass in dieser Stichprobe Lehrerinnen und Lehrer Allgemeinbildender höherer Schulen durchschnittlich einer Beschäftigung in geringerem Ausmaß nachgehen als jene anderer Schultypen (s.

²⁷ 408 Personen gaben die Anzahl der von ihnen unterrichteten Wochenstunden an. Für die weiteren Analysen in diesem Zusammenhang wurden all jene Lehrkräfte, die zusätzlich einer speziellen Funktion, wie zum Beispiel Kustor (drei Fälle), Administratorin bzw. Administrator (fünf Fälle) und Schulleitung an kleineren Schulen ohne Unterrichtsfreistellung (fünf Fälle), nachgehen, exkludiert. Das Ausmaß der Freistellung vom Unterricht zur Ausübung dieser speziellen Funktionen konnte nicht kalkuliert werden.

Anhang Teil C: Tab.1). Zu diesem Ergebnis führt der große Anteil an Teilzeitbeschäftigten an Allgemeinbildenden höheren Schulen, der 38.6% aller Lehrkräfte ausmacht. Anteilsmäßig unterrichten in dieser Stichprobe an den anderen Schultypen weniger teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen und Lehrer (VS: 16.8%; HS: 18.8%; HTL: 16.7% und HAK: 17.9%).

Tabelle 5: Anzahl unterrichteter Wochenstunden in den einzelnen Schultypen

	Wochenstunden		
VS	20.6 ^a	(3.3) ^b	95 ^c
HS	20.0	(3.4)	101
AHS	19.0	(4.5)	101
HTL	23.0	(5.6)	42
HAK	21.0	(3.7)	56
gesamt	20.3	(4.1)	395

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Betrachtet man den Anteil Teilzeitbeschäftigter in Abhängigkeit vom Alter der Lehrpersonen, stellt man fest, dass unter den Lehrern in den einzelnen Altersgruppen²⁸ annähernd gleich viele Personen teilzeitbeschäftigt sind (Chiquadrat-Test: $p=.654$, $n=122$) (s. Anhang Teil D: Tab.1).

Bei Frauen hingegen variiert der Anteil Teilzeitbeschäftigter stark in Abhängigkeit vom Lebensalter (Chiquadrat-Test: $p=.001$, $n=271$) (s. Anhang Teil D: Tab.1). In der Gruppe der 36-40-jährigen Lehrerinnen und in jener der 41-45-jährigen unterrichten besonders viele Frauen in einer reduzierten Form (52.9% und 37.5%). Der Hauptgrund für den hohen Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen liegt vermutlich in den Kinderbetreuungspflichten, die die Frauen in diesen Altersgruppen übernehmen. In den Gruppen der 20-35-jährigen, der 46-50-jährigen und der 51-55-jährigen liegt der Anteil teilzeitbeschäftigter Frauen unter dem erwarteten Wert. Etwas mehr 56-65-jährige Lehrerinnen als erwartet gehen einer reduzierten Beschäftigung nach, vermutlich wird hier die Möglichkeit der Altersteilzeit genutzt.

²⁸ Zu Vergleichszwecken wurden sechs Altersgruppen gebildet, wobei zugunsten annähernd gleicher Stichprobenanzahlen die einzelnen Altersgruppen eine unterschiedliche Anzahl an Jahrgängen umfassen. Altersgruppen: 24-35 Jahre ($n=86$, 20.6%); 36-40 Jahre ($n=51$, 12.2%); 41-45 Jahre ($n=91$, 21.8%); 46-50 Jahre ($n=81$, 19.4%); 51-55 Jahre ($n=73$, 17.5%); 56-62 Jahre ($n=38$, 8.4%);

2.4.2.3. Nebentätigkeit

Von jenen 416 Lehrerinnen und Lehrern, die zur Beantwortung dieser Frage bereit waren, üben 54 (13%) eine nebenberufliche Tätigkeit aus, 362 (87%) sind ohne Nebentätigkeit.

Mehr Lehrer als Lehrerinnen geben an, zusätzlich zur Lehrtätigkeit einer weiteren beruflichen Beschäftigung nachzugehen (Chi-Quadrat-Test: $p=.012$, $n=416$), 26 (18.8%) Lehrer im Vergleich zu 28 (10.1%) Lehrerinnen.

Besonders häufig sind Lehrkräfte, die an Höheren technischen Lehranstalten oder an Handelsakademien unterrichten, nebenberuflich tätig (30.2% und 25%). Von den Lehrerinnen und Lehrern, die an Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichten, gehen 11.6% einer zusätzlichen beruflichen Tätigkeit nach, von Volksschullehrkräften 7.1% und von Lehrkräften an Hauptschulen 5.8%. Die beobachteten Werte weichen damit signifikant von den erwarteten ab. Das gilt für die Gesamtstichprobe und für die getrennten Stichproben der Lehrerinnen bzw. Lehrer (s. Anhang Teil D: Tab.2).

2.4.2.4. Klassenvorstandstätigkeit

230 (56.2%) Lehrerinnen und Lehrer sind als Klassenvorstand tätig ($n=409$). Überdurchschnittlich viele Klassenvorstände (69; 71.1%) sind in der Gruppe der Volksschullehrerinnen und -lehrer anzutreffen (Chi-Quadrat-Test: $p=.016$, $n=409$) (s. Anhang Teil D: Tab.3).

2.4.2.5. Unterrichtsfächer

413 Lehrerinnen und Lehrer waren bereit, im freien Antwortformat Auskunft über die von ihnen unterrichteten Fächer zu geben. In Tabelle 6 fließen die ersten vier angegebenen Unterrichtsfächer der Lehrkräfte ein. Zu beachten ist dabei, dass 285 (69.01%) zwei Fächer, 153 (37.05%) drei Fächer und 82 (19.85%) mindestens vier Fächer unterrichten. Es stehen damit 933 Angaben bezüglich der Fächerverteilung zur Verfügung. Um eine zu große Komplexität der Fächerliste zu vermeiden, wurden bei der Kategorisierung bereits erste Vereinfachungen getroffen. Erste Zusammenfassungen betreffen „Technische Fächer“ und „Wirtschaftliche Fächer“, „Darstellende Geometrie und Geometrisches

Zeichnen“ als eine Kategorie, „Psychologie und Philosophie und Ethik“ und „Informatik, EDV und Textverarbeitung“ sowie „Technisches Werken und Textiles Gestalten“. Damit ist es möglich, dass eine Lehrperson eine Kategorie mehrmals angibt, weil sie beispielsweise „Technisches Werken“ und „Textiles Gestalten“ unterrichtet. Mehrmals von einer Person angegebene Fachkategorien werden im Folgenden nur einmal gewertet, wodurch sich die Daten auf 877 Angaben reduzieren.

Tabelle 6: Unterrichtsfächer

	Anzahl	Prozent Angaben (877)	Prozent Personen (n=413)
Volksschulfächer	87	9.92	21.07
Mathematik bzw. Rechnungswesen	87	9.92	21.07
Deutsch	73	8.32	17.68
Englisch	73	8.32	17.68
Französisch	15	1.71	3.63
Italienisch	5	0.57	1.21
Spanisch	8	0.91	1.94
Andere lebende Fremdsprachen (Russisch, Tschechisch,..)	7	0.8	1.69
Latein	5	0.57	1.21
Geographie und Wirtschaftskunde	45	5.13	10.9
Biologie und Umweltkunde	37	4.22	8.96
Geschichte und Politische Bildung	48	5.47	11.62
Physik	38	4.33	9.2
Chemie	19	2.17	4.6
Diverse Technische Fächer	15	1.71	3.63
Diverse Wirtschaftliche Fächer	33	3.76	7.99
Religion	25	2.85	6.05
Technisches Werken oder Textiles Gestalten	33	3.76	7.99
Musikerziehung	23	2.62	5.57
Bildnerische Erziehung	23	2.62	5.57
Bewegung und Sport	52	5.93	12.59
Psychologie und Philosophie, Ethik	14	1.6	3.39
Informatik, EDV, Textverarbeitung	56	6.39	13.56
Darstellende Geometrie und Geometrisches Zeichnen	17	1.94	4.12
Stützlehrerfunktionen oder Soziales Lernen	6	0.68	1.45
Deutsch als Fremdsprache	4	0.46	0.97
Hauswirtschaftliche Fächer	3	0.34	0.72
Bühnenspiel	2	0.23	0.48
Kommunikation und Präsentation	1	0.11	0.24
Unlesbare Angaben, unverständliche Kürzel	23	2.62	5.57
Gesamt	877	100.00	212.35

Neben Volksschulfächern gehören „Mathematik“, „Deutsch“ und „Englisch“ zu den am häufigsten unterrichteten Fächern dieser Stichprobe.

In einem weiteren Schritt wurden die Angaben zu größeren Kategorien von Unterrichtsfächern zusammengefasst. Tabelle 7 beschreibt diese Kategorien, wobei eine Lehrkraft, die mehr als ein Fach einer Kategorie, zum Beispiel „Deutsch“ und „Englisch“ aus der Kategorie „Sprachen“ unterrichtet, nur einmal vermerkt ist. Werden

Mehrfachantworten innerhalb einer Kategorie weggelassen, bleiben noch 704 Angaben über die unterrichteten Fächer übrig.

Tabelle 7: Unterrichtsfächer in Kategorien

	Anzahl	Prozent Angaben (704)	Prozent Personen (n=413)
Volksschulfächer	87	12.36	21.07
Mathematik bzw. Rechnungswesen	87	12.36	21.07
Sprachen ^a	151	21.45	36.56
Nebengegenstände ^b	196	27.84	47.46
Musisch-kreative Fächer ^c	137	19.46	33.17
Wirtschaftliche oder Technische Fächer ^d	46	6.53	11.14
gesamt	704	100.00	170.47

Anmerkungen.

^a dazu zählen: „Deutsch“, „Englisch“, „Französisch“, „Latein“, „Italienisch“, „Spanisch“ und „andere Fremdsprachen“;

^b dazu zählen: „Biologie und Umweltkunde“, „Geographie und Wirtschaftskunde“, „Geschichte und Politische Bildung“, „Physik“, „Chemie“, „Psychologie und Philosophie“, „Darstellende Geometrie und Geometrisches Zeichnen“, „Textverarbeitung, EDV und Informatik“, „Hauswirtschaftliche Fächer“;

^c dazu zählen: „Technisches Werken und Textiles Gestalten“, „Musikerziehung“, „Bildnerische Erziehung“, „Bewegung und Sport“, „Soziales Lernen“, „Kommunikation und Präsentation“, „Bühnenspiel“ und „Religion“;

^d dazu zählen: „Betriebswirtschaft“, „Kaufmännische Gegenstände“, „Volkswirtschaft“, „Marketing“, „Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement“, „Wirtschaftsinformatik“, „Medientechnik“, „Kunststoffbearbeitung“, „Blechbearbeitung“, „Labor-Fertigungstechnik“, „Labor-Hydraulik“, „Drehen“, „Montage“, „Verfahrenstechnik“, „Hydraulik & Pneumatik“, „Fertigungstechnik“, „Maschinenelemente“, „Mechanik“, „Allgemeine Elektrotechnik“, „Elektrische Anlagen“, „Automatisierungstechnik“, „Elektrotechnik“, „Mess- und Regelungstechnik“, „Konstruktionsübungen“, „Werkstätte“, „Grundlagen der Elektronik“, „Konstruktion & Entwicklung“, „Betriebstechnik“, „Führungstechnik“, „Grundlagen Maschinenbau“;

Der Großteil der an Volksschulen unterrichtenden Personen gibt an, Volksschulfächer zu unterrichten. Manche Lehrende unterrichten nur einzelne Fächer aus dem Volksschullehrplan, wie zum Beispiel Werkerziehung oder Religion. Diese wurden dann zur jeweiligen passenden Fachgruppe gezählt.

Zur zweiten Fachgruppe der Tabelle 7 zählen alle Lehrenden, die Mathematik oder Rechnungswesen unterrichten, die Fachgruppe „Sprachen“ umfasst sowohl Germanistik als auch alle lebenden Fremdsprachen und Latein (n=5), wobei hauptsächlich Germanistik- (n=73) und Anglistiklehrende (n=73) vertreten sind (s. Tab.6).

Recht breit gemischt ist das Potpourri der unter dem Begriff „Nebengegenständen“ zusammengefassten Fächer. Gemeinsam ist diesen Fächern, dass sie in den meisten Schultypen, mit Ausnahme spezieller Schulformen, nicht zu den Schularbeitenfächern zählen, dass jedoch Lernzielüberprüfungen durch Tests oder mündliche Prüfungen üblich sind. Der Lehrstoff ist großteils durch Lernen von den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten, während bei den „musisch-kreativen Fächern“ der Lehrinhalt durch musische, künstlerische, kreative oder durch eine Auseinandersetzung in Bewegungsformen vermittelt wird. Auch Religion wurde dieser Fachgruppe zugeordnet, da neben Lerninhalten die beschriebene musisch-kreative Form der Lehrstoffaneignung eine zentrale Rolle spielt. Damit soll selbstverständlich keineswegs anderen Fächern die Bedeutung der kreativen Auseinandersetzung mit Inhalten und auch nicht den musisch-kreativen Fächern Lerninhalte abgesprochen werden. Damit überhaupt mögliche spezifische Belastungen von Fächern analysiert werden können, sind jedoch in diesem Fall grobe Vereinfachungen notwendig.

Die bezüglich der Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern kleinste Gruppe der „Wirtschaftlichen oder Technischen Fächer“ setzt sich aus einer Vielzahl an Fächern zusammen (s. Tab.7), die hauptsächlich an Handelsakademien, an Höheren technischen Lehranstalten aber auch an Hauptschulen unterrichtet werden.

2.4.2.6. Anzahl unterrichteter Klassen

In die Auswertung konnten Angaben von 413 Lehrerinnen und Lehrern über die Anzahl unterrichteter Klassen in diesem Schuljahr miteinbezogen werden. 72 (17.4%) Personen lehren hauptsächlich in einer Klasse, 57 (13.8%) in zwei oder drei Klassen, 86 (20.8%) in vier oder fünf Klassen, 132 (32%) in sechs, sieben oder acht Klassen, 51 (12.3%) in neun, zehn oder 11 Klassen und 15 (3.6%) in 12 oder mehr Klassen.

Für weitere Vergleiche wurde jeweils der Mittelwert einer Kategorie herangezogen, für die höchste Kategorie „12 oder mehr Klassen“ wurde 12 Klassen angenommen. Tabelle 8 stellt die Anzahl der unterrichteten Klassen in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp dar.

Tabelle 8: Durchschnittliche Anzahl unterrichteter Klassen in den einzelnen Schultypen

	durchschnittliche Anzahl unterrichteter Klassen		
VS	2.3 ^a	(2.6) ^b	95 ^c
HS	4.9	(2.3)	102
AHS	6.7	(2.6)	111
HTL	7.6	(2.3)	43
HAK	7.0	(2.4)	62
gesamt	5.4	(3.1)	413

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Lehrerinnen und Lehrer unterrichten an den einzelnen Schultypen eine signifikant unterschiedliche Anzahl an Klassen (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=413$). Deutlich unter dem Durchschnittswert von 5.4 Klassen liegen Volksschulen, an denen im Mittel nur 2.3 verschiedene Klassen pro Jahr unterrichtet werden. Besonders viele Klassen werden an Höheren technischen Lehranstalten und an Handelsakademien unterrichtet (s. Anhang Teil C: Tab.1).

2.4.2.7. Klassengröße

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, beim Ausfüllen des Fragebogens Auskunft über die durchschnittliche Größe der von ihnen unterrichteten Klassen zu geben. Dazu sollten sie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der kleinsten und der größten Klassen angeben und zusätzlich einen vermuteten Durchschnittswert.

Innerhalb der kleinsten Klassen variiert die Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler zwischen drei und 29, mit einem Mittelwert von 15.51 ($SD=5.19$, $n=358$). Bei einigen Fragebogen wurde die Bezeichnung „Klasse“ durchgestrichen und durch „Gruppe“ ersetzt. Es ist anzunehmen, dass sehr kleine Klassen eher als Gruppen, die durch einen geteilten Unterricht entstehen, zu verstehen sind.

Die Schülerinnen- und Schüleranzahl der größten Klassen reicht von neun bis 36 Schülerinnen und Schülern, mit einem Mittelwert von 26.36 ($SD=4.98$, $n=355$).

Jene Lehrerinnen und Lehrer, die auch die durchschnittliche Klassenstärke beschreiben, nennen einen Durchschnittswert von 21.91 ($SD=4.04$, $n=341$), mit einem Mindestwert von acht und einem Maximalwert von 32 Schülerinnen und Schülern.

Die Angaben vieler Lehrender beschränken sich ausschließlich auf die Größe der kleinsten und größten Klasse oder lediglich auf die durchschnittliche Klassengröße. Bei der Berechnung eines Durchschnittswertes wurde bei Verfügbarkeit der von den Lehrpersonen angegebene Mittelwert angenommen. Beim Fehlen diesbezüglicher Angaben wurde ein Durchschnittswert zwischen der größten und der kleinsten Klasse angenommen. So gelingt es, die Daten von 411 Personen mit einzubeziehen.

Der Tabelle 9 kann die durchschnittliche Schülerinnen- und Schülerzahl der Klassen in den einzelnen Schultypen entnommen werden.

Tabelle 9: Durchschnittliche Schülerinnen- und Schüleranzahl in den einzelnen Schultypen

	durchschnittliche Schülerinnen- und Schüleranzahl		
VS	20.2 ^a	(3.6) ^b	92 ^c
HS	20.2	(3.5)	103
AHS	23.5	(3.8)	112
HTL	22.4	(5.0)	43
HAK	21.6	(4.6)	61
gesamt	21.5	(4.2)	411

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Die Schultypen unterscheiden sich in der durchschnittlichen Klassengröße (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=411$), wobei die Klassen in Volks- und Hauptschulen kleiner sind als jene in den anderen Schularten (s. Anhang Teil C: Tab.1).

2.4.3. Angaben zur Schule

2.4.3.1. Größe der Schule

Um Informationen über die jeweiligen Schulgrößen zu erlangen, wurden die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen gebeten anzugeben, wie viele Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule unterrichtet werden. Dazu standen neun Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Tabelle 10 beschreibt die Schulgrößen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe tätig sind.

Tabelle 10: Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den Schulen (Schulgröße)

	Anzahl der Personen	Prozentsätze
bis 50	3	0.7
50 bis 100	16	0.8
100 bis 200	114	27.1
200 bis 400	128	30.5
400 bis 600	51	12.1
600 bis 800	44	10.5
800 bis 1000	44	10.5
1000 bis 1200	11	2.6
über 1200	4	1.0
keine Angaben	5	1.2
gesamt	420	100.0

Die einzelnen Schultypen unterscheiden sich erheblich in ihrer Schulgröße (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=425$). Volksschulen mit durchschnittlich 176.4 Schülerinnen und Schülern ($SD=81.83$, $n=99$)²⁹ sind innerhalb dieser Stichprobe am kleinsten (s. Anhang Teil C: Tab.1), gefolgt von Hauptschulen mit einer durchschnittlichen Schülerinnen- und Schülerzahl von 227.7 ($SD=104.83$, $n=102$). An Allgemeinbildenden höheren Schulen und an Höheren technischen Lehranstalten werden die meisten Schülerinnen und Schüler unterrichtet (AHS: $MW=665.45$, $SD=202.48$, $n=110$; HTL: $MW=623.81$, $SD=391.56$, $n=42$), Handelsakademien liegen mit durchschnittlich 483.1 ($SD=249.35$, $n=62$) unterrichteten Schülerinnen und Schülern im mittleren Bereich.

2.4.3.2. Größe des Schulstandortes

Zur Erfassung der Größe des Schulortes wurde nach der Einwohnerzahl gefragt (s. Anhang Teil D: Tab.5).

95 Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe (23.2%)³⁰ unterrichten an Schulen in der Landeshauptstadt Linz (über 100.000 Einwohner), 96 (23.4%) an Schulen, die in

²⁹ Zur Berechnung der Durchschnittswerte wurde innerhalb jeder Kategorie der Mittelwert zwischen dem unteren und dem oberen Grenzwert angenommen. Nur eine Schule wird von weniger als 50 Schülerinnen und Schülern besucht. Aus der Schulliste, die auf der Homepage des oberösterreichischen Landesschulrates zu finden ist (<http://www.lsr-ooe.gv.at/schulen/default.htm>), konnte entnommen werden, dass 45 Kinder an dieser Schule unterrichtet werden. Für die Kategorie „über 1200“ wurde der willkürliche Wert 1300 angenommen. An der größten an der Untersuchung teilnehmenden Schule, einer Höheren technischen Lehranstalt, werden nach der Liste des Landesschulrates 1884 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

³⁰ Angaben in gültigen Prozenten ($n=409$).

Gemeinden zwischen 2.000 und 5.000 Einwohnern angesiedelt sind. Unter 2.000 Einwohner umfasst der Schulort von 41 (10.0%) Lehrkräften, zwischen 5.000 und 10.000 jener von 51 (12.5%), zwischen 10.000 und 20.000 jener von 56 (13.7%), zwischen 20.000 und 50.000 jener von 39 (9.5%) und zwischen 50.000 und 100.000 jener von 31 (7.6%) Lehrerinnen und Lehrern.

Die durchschnittliche Größe der Schulstandorte der fünf Schultypen hängt mit der Vorgehensweise bei der Zusammenstellung der Stichprobe zusammen. Wie bereits erwähnt, sollte im Bereich der Volks- und Hauptschulen eine ausgewogene Verteilung zwischen Schulen aus städtischen und jenen aus ländlichen Regionen erreicht werden. Dem Plan entsprechend sollte die Hälfte der Schulen aus der Landeshauptstadt Linz gewonnen werden, die andere Hälfte aus kleineren Ortschaften verschiedener Bezirke Oberösterreichs.

59 Lehrerinnen und Lehrer (59.6%)³¹ dieser Stichprobe unterrichten an Linzer Volksschulen, 38 (38.4%) an solchen, die an kleinen Ortschaften bis maximal 5.000 Einwohnern angesiedelt sind.

Im Hauptschulsektor war es sehr schwierig, Direktorinnen oder Direktoren zu gewinnen, ihre Lehrkräfte zur Teilnahme an der Untersuchung zu ermutigen. Vier Hauptschulleiterinnen oder -leiter beklagten, dass ihre Schulen sehr häufig mit diversen Untersuchungen belastet werden und verweigerten die Teilnahme. Die Stichprobe setzt sich somit aus nur 11 (10.9%) Hauptschullehrkräften aus Linz zusammen. Um dennoch zu einer entsprechenden Anzahl an Hauptschullehrerinnen und -lehrern zu gelangen, wurde Kontakt mit Schulen aus den nächstgrößeren oberösterreichischen Städten, Wels und Steyr, aufgenommen. 32 Hauptschullehrerinnen und -lehrer (31.68%) unterrichten an Schulen in Städten zwischen 20.000 und 100.000 Einwohnern. 52 Hauptschullehrkräfte (51.49%) aus Schulen von kleineren Gemeinden bis maximal 5.000 Einwohnern beteiligten sich an der Untersuchung.

Relativ ausgewogen, was die Schulstandortgröße betrifft, ist die Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrer aus Allgemeinbildenden höheren Schulen. Schulen dieses Typs aus Orten mit geringer, mit mittlerer und mit hoher Einwohnerzahl sind vertreten.

³¹ 99 Volksschullehrkräfte, 101 Hauptschullehrkräfte, 109 Lehrerinnen und Lehrer aus Allgemeinbildenden höheren Schulen, 41 aus Höheren technischen Lehranstalten und 59 aus Handelsakademien gaben die Größe des Schulortes an. 11 Lehrpersonen (2.62%) machten dazu keine Angaben.

Von den 15 Höheren technischen Lehranstalten in Oberösterreich konnte insgesamt mit 14 Kontakt hergestellt werden, von denen 11 zur Teilnahme bereit waren (vgl. Kapitel 2.3.2.). Aus den relativ großen Linzer Schulen dieses Schultyps waren nur fünf Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung bereit. Die Stichprobe dieses Schultyps setzt sich aus überrepräsentativ vielen Lehrkräften (27; 65.85%) zusammen, die an Schulen unterrichten, die an mittelgroßen Städten zwischen 10.000 und 50.000 Einwohnern angesiedelt sind.

In der Landeshauptstadt Linz befinden sich zwei Handelsakademien, von denen ein Schulleiter zwar zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden konnte, jedoch erfolgte keine Retournierung der Fragebögen. Demnach muss in dieser Untersuchung auf Lehrerinnen und Lehrer dieses Schultyps, die an Schulen in Großstädten mit über 100.000 Einwohnern unterrichten, verzichtet werden. Ebenso befindet sich keine Lehrperson in dieser Stichprobe, die an einer Handelsakademie an einem Ort mit weniger als 2000 Einwohnern unterrichtet. Der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer dieses Schultyps unterrichtet an Schulen an Orten zwischen 2.000 und 20.000 Einwohnern (51; 86.4%).

2.4.3.3. Schwerpunkte der Schule

Von jenen 411 Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Meinung zu der Frage, ob an ihrer Schule eine spezielle Schwerpunktsetzung von Bedeutung ist, abgeben, beschreiben 70.6% (290 Lehrkräfte) einen vorhandenen Schwerpunkt, 29.4% (121 Lehrkräfte) sehen keinen speziellen Schwerpunkt an ihrer Schule als bedeutsam an.

Von der Schwerpunktsetzung wird der Unterricht von 191 Lehrerinnen und Lehrern (65.86%)³² beeinflusst und 126 (43.45%)³³ waren oder sind an der Erarbeitung der Konzepte für diese Schwerpunktsetzungen beteiligt³⁴.

Von Lehrerinnen und Lehrern an Hauptschulen wird besonders häufig ein Schwerpunkt beschrieben (s. Anhang Teil D: Tab.4). 94 (92.2%) der Lehrkräfte an Hauptschulen unterrichten an Schulen mit einer speziellen Schwerpunktsetzung, 48 (78.7%) der Lehrenden an Handelsakademien und 81 (74.3%) der Lehrpersonen an

³² Die Prozentangaben gelten hier für jene Lehrerinnen und Lehrer, deren Schule durch ein Schulleitbild mit spezieller Schwerpunktsetzung geprägt ist (n=290).

³³ Wie oben.

³⁴ Es bestand zudem die Möglichkeit, die Ausrichtung des Schwerpunktes zu beschreiben. Nur vereinzelt nutzten die Personen diese Gelegenheit und die Antworten divergierten in ihrer Detailliertheit stark, deswegen wurde auf eine Auswertung dieses Bereiches verzichtet.

Allgemeinbildenden höheren Schulen. Etwas über die Hälfte der Volksschullehrerinnen und -lehrer (52; 53.1%) geben einen Schwerpunkt ihrer Schule an und nur 15 (36.3%) der Unterrichtenden an Höheren technischen Lehranstalten (Chi-quadrat-Test: $p=.000$, $n=411$). Häufiger als bei anderen Schultypen wird im Hauptschulsektor von einer Beeinflussung des eigenen Unterrichts durch die Schwerpunktsetzung der Schule berichtet (Chi-quadrat-Test: $p=.008$, $n=290$). In diesem Schultyp erleben 78% ($n=74$) der Unterrichtenden eine durch den Schwerpunkt entstehende Einflussnahme auf die eigene Lehrtätigkeit. Zwischen 37.5% und 48.1% der Lehrenden an Schulen mit Schwerpunktsetzungen waren oder sind an der Erarbeitung der Konzepte beteiligt, wobei kaum anteilmäßige Differenzen zwischen den Schultypen ersichtlich sind (Chi-quadrat-Test: $p=.774$, $n=290$).

2.4.4. Angaben zur eigenen Ausbildung

416 Lehrerinnen und Lehrer kamen der Bitte nach, Informationen über ihre Ausbildung preiszugeben. Tabelle 11 beschreibt die Ausbildungsstätten und die Anzahl der Lehrpersonen, die dort ihre Ausbildung absolvierten.

Tabelle 11: Ausbildungsstätten der Lehrerinnen und Lehrer

	Anzahl der Personen	Prozent
Pädagogische Hochschule des Bundes Linz	87	20.7
Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	87	20.7
Berufspädagogische Hochschule des Bundes Linz	7	1.7
Religionspädagogische Hochschule der Diözese Linz	3	0.7
Universität Linz	35	8.3
Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz	5	1.2
Katholisch-theologische Hochschule Linz	3	0.7
Universität Wien	32	7.6
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien	2	0.5
Universität Salzburg	81	19.3
Universität Mozarteum Salzburg	1	0.2
Universität Innsbruck	9	2.1
Universität Graz	9	2.1
sonstiges	22	5.2
keine pädagogische Ausbildung	12	2.9
Ausbildung an mehreren Ausbildungsstätten	21	5.0
keine Angaben	4	1.0
gesamt	420	100.0

In einem weiteren Schritt wurde nach der Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung gefragt, wobei eine Antwort in einem sechsfach abgestuften Format von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ abgegeben werden konnte.

Fünf Lehrerinnen und Lehrer (1.2%)³⁵ beschreiben sich als mit ihrer Ausbildung „sehr unzufrieden“, 47 (11.5%) als „sehr zufrieden“, der Durchschnittswert liegt bei 4.32 (SD=1.10, n=409) (s. Kap.2.6.3.4.).

³⁵ Angaben in gültigen Prozents (n=409).

2.5. Testtheoretische Analyse der verwendeten Verfahren

2.5.1. Testtheoretische Analyse des AVTL

Wie in Kapitel 2.2.2.2. ausführlich beschrieben, wurden in dieser Untersuchung 44 der von Hanfstingl (2004) entwickelten, sechskategoriellen Items des Anstrengungsvermeidungstests für Lehrende vorgegeben.³⁶

Aufgrund der im Vergleich zu Hanfstingl divergierenden Stichprobenzusammensetzung³⁷ musste mit Itemverschiebungen zwischen den einzelnen Skalen gerechnet werden, weshalb eine eigene faktorenanalytische Skalenberechnung durchgeführt wurde.

2.5.1.1. Faktorenanalytische Skalenberechnung

Die der Faktorenanalyse vorausgehende Itemanalyse legt offen, dass drei Items eine besonders hohen Anzahl an missing values aufweisen. 35 (5.7%) Lehrerinnen und Lehrer äußern sich nicht zu Item Nr.1, „*Ich fahre mit meiner Klasse gerne auf Schullandwoche.*“, vermutlich weil Schullandwochen nicht an allen Schulen bzw. nicht von Lehrkräften aller Fächer angeboten werden. Auch die hohe Anzahl fehlender Werte (n=35; 8.3%) bei Item Nr.14, „*Wenn ich Schularbeiten korrigiere, muss ich oft daran denken, was ich jetzt mir persönlich Wichtigeres tun sollte.*“, lässt sich mit dem Fehlen von Schularbeiten in den ersten drei Volksschulklassen und in einzelnen Schulfächern erklären. Das Item Nr.25, „*Es ist nicht meine Schuld, wenn Schülerinnen und Schüler mit meinem Unterricht einmal nicht zufrieden sind.*“, wurde von 22 (5.2%) der Lehrenden offengelassen.³⁸

Für die Extraktion der Faktoren wurde die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung gewählt, eine orthogonale Rotationsmethode, die für

³⁶ Sieben Personen füllten den AVTL nicht aus, vier Personen hatten die Bearbeitung des Fragebogens bereits abgebrochen, drei Personen führten an späterer Stelle wieder fort. Ob sie vorzogen, hierzu keine Stellungnahmen abzugeben, oder ob sie die Seite irrtümlich überblätterten, bleibt unklar.

³⁷ Die Stichprobe von Hanfstingl setzte sich aus 92 Lehrenden an Volksschulen, aus 153 Lehrenden an Hauptschulen, aus 90 Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen und aus 37 Lehrenden an Mittleren oder Berufsbildenden höheren Schulen bzw. Oberstufenrealgymnasien zusammen (l.c., S.63ff.).

³⁸ Abzüglich der sieben Personen, die diesen Fragebogenteil gänzlich ausließen, erstreckt sich die Anzahl der missing values bei den übrigen Items von 0 bis maximal 10.

jeden Faktor die Anzahl der Variablen mit hohen Ladungen gering hält und so eine vereinfachte Interpretation ermöglicht (Bühl, 2006, S.485ff.).

Bei 11 Komponenten liegen die anfänglichen Eigenwerte über 1, ein besonders großer Eigenwertabfall lässt sich zwischen dem ersten und dem zweiten Faktor beobachten. Tabelle 12 stellt die Eigenwerte und die erklärten Varianzanteile der ersten 12, von 41 zur Erklärung von 100% der Varianz nötigen, Komponenten dar.

Tabelle 12: Eigenwertabfall der einzelnen Komponenten in der Faktorenanalyse über die Items des AVTL

	anfängliche Eigenwerte	Prozent der Varianz	kumulierte Prozente
1	8.323	20.299	20.299
2	2.425	5.914	26.214
3	2.011	4.905	31.118
4	1.909	4.656	35.774
5	1.716	4.186	39.960
6	1.457	3.553	43.514
7	1.213	2.959	46.472
8	1.171	2.856	49.329
9	1.110	2.706	52.035
10	1.062	2.591	54.626
11	1.017	2.479	57.106
12	0.974	2.375	59.481

Wie auch schon bei Hanfstingl (2004, S.78) legt die inhaltliche Betrachtung der Items eine Vier-Faktorenlösung nahe, die die Zusammensetzung des AVTL aus drei Anstrengungsvermeidungsskalen und einer Pflichteiferskala bestätigt.

Nach der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und vier extrahierten Faktoren erklärt der erste Faktor nach 11 Iterationen, mit einem Eigenwert von 4.606, 11.0% der Gesamtvarianz. 10.0% der Gesamtvarianz können dem zweiten Faktor mit einem Eigenwert von 10.036 zugerechnet werden. Der Eigenwert des dritten Faktors liegt bei 3.138, er erklärt 7.7% der Gesamtvarianz. 7.1% trägt der vierte Faktor, mit einem Eigenwert von 2.909, zur Erklärung der gesamten Varianz bei. Gemeinsam können mit diesen vier Faktoren 35.8% der Gesamtvarianz erklärt werden.

In Tabelle 13 sind die Ladungen der einzelnen Items aufgelistet.

Tabelle 13: Ladungen der Items des AVTL pro Faktor

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Nr.18	Ich sehe nicht ein, mich für jede Unterrichtsstunde extra vorzubereiten.	.640	.053	.183	-.071
Nr.21	Ich sehe nicht ein, warum ich mich für den Unterricht vorbereiten soll, wenn die Schülerinnen und Schüler alles in den Schulbüchern nachlesen können.	.629	.151	.224	-.089
Nr.32	Warum soll ich mich in meiner Freizeit für den Unterricht vorbereiten, wenn meine Kolleginnen und Kollegen das auch nicht tun.	.604	.276	.178	-.194
Nr.26	Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich mich nicht für den Unterricht vorbereiten.	.573	.060	.126	.012
Nr.12	Ich bereite mich ungern für eine Unterrichtsstunde vor, wenn man es von mir verlangt.	.565	.272	-.031	-.115
Nr.37	Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erscheint mir sinnlos.	.538	.057	-.397	-.361
Nr.22	Gelegentlich stelle ich mich umständlich an, um unangenehme Aufgaben im Schulalltag zu vermeiden.	.528	.317	.219	-.118
Nr.10	Ich sehe nicht ein, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, da ich als erfahrene Lehrerin/als erfahrener Lehrer doch schon ausreichend Konzepte zur Verfügung habe.	.492	-.029	-.353	-.341
Nr.5	Bei Vorbereitungen für den Unterricht, die mich nicht so interessieren, langweile ich mich sehr schnell.	.421	.155	.254	-.049
Nr.13	Bei Supplierstunden, die ich nicht machen möchte, schaffe ich es in der Regel, sie nicht machen zu müssen.	.406	-.010	.113	-.019
Nr.43	Wenn ich morgens aus dem Haus gehe, kontrolliere ich, ob ich alles für den Unterricht mit habe, was ich brauche.	-.359	.086	-.079	-.029
Nr.41	Wenn man anderes zu tun hat, muss man bei den Konferenzen nicht immer dabei sein.	.348	.082	.134	-.235
Nr.42	Ich habe mich schon oft mit großer Mühe für den Unterricht vorbereitet, ohne dass es geschätzt wurde.	-.058	.681	-.091	-.113
Nr.40	Bei vielen Dingen, die ich für den Unterricht tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl.	.227	.634	.182	-.249
Nr.2	Meine Schulleiterin/mein Schulleiter will immer gerade dann, dass ich eine Supplierstunde übernehme, wenn ich mich erholen will.	.049	.633	-.042	.025
Nr.35	Meine Kolleginnen und Kollegen wollen immer gerade dann, dass ich etwas für sie tue, wenn ich mich entspanne.	.122	.601	.260	-.039

Nr.27	Wenn ich könnte, würde ich viel mehr Zeit mit Erholung verbringen.	-.069	.554	.075	.018
Nr.20	Ich werde oft mit dem Vorbereiten für eine Unterrichtsstunde nicht fertig, weil ich gestört werde.	.222	.545	.356	.032
Nr.30	Wenn ich mir überlege, was ich mit meiner Klasse in der nächsten Unterrichtsstunde machen werde, sinkt meine Stimmung.	.416	.527	.102	-.233
Nr.9	Mit meinen Vorbereitungen für den Unterricht werde ich oft nicht fertig, weil ich zulange nachdenken muss.	.103	.522	.283	-.117
Nr.3	Ich bemühe mich nicht um den Unterricht, weil der Einsatz kaum gewürdigt wird.	.288	.313	.052	-.101
Nr.6	Die Hausaufgaben meiner Schülerinnen und Schüler kontrolliere ich nicht immer, es genügen gelegentliche Stichproben.	.027	-.008	.501	-.354
Nr.17	Es passiert mir des Öfteren, dass ich es gar nicht bemerke, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mich etwas fragen will.	.209	.090	.474	-.107
Nr.23	Wenn ich eine Vorbereitung für den Unterricht angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.	-.178	.049	-.449	.146
Nr.24	Ich vergesse des Öfteren Dinge, die ich für den Unterricht erledigen müsste.	.335	.353	.446	.079
Nr.8	Ich bin immer pünktlich zu Beginn einer Unterrichtsstunde in der Klasse.	-.002	-.137	-.443	.220
Nr.34	Ich warte in der Regel, bis sich unangenehme Dinge von selbst erledigen.	.355	.214	.432	-.053
Nr.7	Manche Dinge, die ich für die Schule machen muss, schiebe ich, so lange, es geht vor mir her.	.183	.311	.413	.016
Nr.16	Meine Schulleiterin/mein Schulleiter sagt mir des Öfteren, dass meine Schülerinnen und Schüler bei mir zu wenig lernen.	.192	.131	.403	-.190
Nr.29	Meine Kolleginnen und Kollegen sagen mir des Öfteren, dass meine Schülerinnen und Schüler bei mir nicht genug lernen.	.298	.291	.317	-.133
Nr.33	Ich bemühe mich um regelmäßigen Kontakt zu den Eltern von Problemschülern.	.015	-.092	-.260	.667
Nr.28	Wenn ich mit einer Klasse arbeite, merke ich oft gar nicht, wie schnell die Zeit vergeht.	-.127	.012	-.093	.568

Nr.4	Bei Exkursionen nütze ich des Öfteren die Gelegenheit, mit meinen Schülerinnen und Schülern über mögliche Sorgen und Probleme zu sprechen.	-.017	-.059	-.155	.563
Nr.44	Mein Beruf macht mir Spaß ³⁹ .	-.199	-.477	.050	.457
Nr.36	Es gelingt mir des Öfteren, meine Schülerinnen und Schüler zu überraschen, indem ich den Stoff auf originelle/anschauliche Weise präsentiere.	-.113	-.215	-.073	.452
Nr.38	Warum soll ich mir beim Unterricht Mühe geben, wenn die Schülerinnen und Schüler es gar nicht schätzen können.	.401	.421	-.100	-.440
Nr.15	Ich bemühe mich, alle Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen, auch wenn es manchmal schwierig ist.	-.192	.068	-.330	.411
Nr.19	Als Lehrerin/als Lehrer fühle ich mich für die Probleme in meiner Klasse besonders verantwortlich.	-.047	.025	-.270	.408
Nr.39	Wenn ich mich für eine Unterrichtsstunde in besonderer Weise vorbereitet habe, habe ich ein gutes Gefühl.	-.283	-.098	-.035	.324
Nr.31	Es ist mir schon des Öfteren gelungen, Personen aus der Praxis zu mir in den Unterricht einzuladen, um den Schülerinnen und Schülern den Stoff veranschaulichen zu können.	.049	-.141	.055	.312
Nr.11	Ich freue mich, wenn ich in den Medien Aktuelles finde, das ich in den Unterricht einbauen kann.	-.253	.127	-.105	.310

Die Zuordnung der Items aufgrund der höchsten Ladung ähnelt in starkem Ausmaß, wenn auch nicht vollkommen übereinstimmend, der von Hanfstingl (2004, S.79ff.) beschriebenen Verteilung (s. Anhang Teil B: Tab.1).

³⁹ Dieses Item lädt auf dem zweiten und dem vierten Faktor annähernd gleich hoch. Aus inhaltlichen Überlegungen (vgl. Skalenbeschreibung des AVTL Kapitel 2.5.1.3) wurde es dem dritten Faktor, zu dem eine positive Ladung besteht, zugerechnet. Dies ist die einzige Itemverschiebung, die im Anschluss an die Faktorenanalyse durchgeführt wurde.

Für die Skalen wurden in Anlehnung an Hanfstingl (l.c., S.81) folgende Bezeichnungen gewählt:

Skala 1: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“

Skala 2: „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“⁴⁰

Skala 3: „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“

Skala 4: „Pflichteifer“

2.5.1.2. Itemanalyse

Bei der Itemanalyse (s. Kap.2.5.1.3.)⁴¹ zeigte sich, dass einige Items für die Skalen, denen sie infolge der Faktorenanalyse zugeordnet wurden, nicht brauchbar waren.

Items mit einem Trennschärfekoeffizienten unter .30 wurden eliminiert, sofern auch keine eindeutige Zuordnung zu einer anderen Skala nachgewiesen werden konnte.

Item Nr.43: *„Wenn ich morgens aus dem Haus gehe, kontrolliere ich, ob ich alles für den Unterricht mithabe, was ich brauche.“*, das umgepolt wurde, damit es zur Skala „Anstrengungsvermeidung in unterrichtsrelevanten Aktivitäten“ passt, erwies sich als zu wenig trennscharf (Trennschärfeindizes: .229).

Innerhalb der Skala „Pflichteifer“ zeigen die beiden Items 11: *„Ich freue mich, wenn ich in den Medien Aktuelles finde, das ich in den Unterricht einbauen kann.“* und 31: *„Es ist mir schon des Öfteren gelungen, Personen aus der Praxis zu mir in den Unterricht einzuladen, um den Schülerinnen und Schülern den Stoff veranschaulichen zu können.“* nicht nur eine geringe Trennschärfe, sie senken auch den Reliabilitätskoeffizienten der Skala, gemessen in Cronbachs Alpha (Trennschärfeindizes: .230 und .180).

Nach der Itemselektion besteht der AVTL aus 38 Items, die sich auf vier Skalen, nämlich auf drei Skalen mit jeweils neun und auf eine Skala mit 11 Items verteilen. Bei der

⁴⁰ Bei Hanfstingl (l.c., S.81) wird diese Skala als „Anstrengungsvermeidung in sozialen Anforderungssituationen“ bezeichnet. Aufgrund der etwas anderen Itemzusammensetzung, die dieser Skala eine noch stärkere Gewichtung emotionaler Aspekte zukommen lässt (s. Anhang Teil B: Tab.1), wird das Adjektiv in „sozial-emotional“ umgeändert.

⁴¹ Folgende Items mussten für die Reliabilitätsanalyse (Itemanalyse) umgepolt werden: Item Nr.8: *„Ich bin immer pünktlich zu Beginn einer Unterrichtsstunde in der Klasse.“*, Item Nr.23: *„Wenn ich eine Vorbereitung für den Unterricht angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.“*, Item Nr.38: *„Warum soll ich mir beim Unterricht Mühe geben, wenn die Schülerinnen und Schüler es gar nicht schätzen können.“* und Item Nr.43: *„Wenn ich morgens aus dem Haus gehe, kontrolliere ich, ob ich alles für den Unterricht mithabe, was ich brauche.“*

Skalenberechnung wurden maximal zwei fehlende Werte pro Skala durch den Mittelwert der anderen ersetzt.

Sowohl bei allen Einzelitems als auch bei den vier Skalen liegt eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung vor (Skala 1: K-S-Z=.103, $p=.000$; Skala 2: K-S-Z=.083, $p=.000$; Skala 3: K-S-Z=.075, $p=.000$; Skala 4: K-S-Z=.073, $p=.000$).

2.5.1.3. Skalenbeschreibungen des AVTL

2.5.1.3.1. Skala 1: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten

Die 11 Items der Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“ (Cronbach Alpha, $\alpha=.784$) thematisieren Anstrengungsvermeidung bei jenen Tätigkeiten, die in direktem Zusammenhang mit der Vor- und Nachbereitung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts stehen. Personen mit hohen Werten in dieser Skala stellen nicht nur die Notwendigkeit einer gewissenhaften Unterrichtsvorbereitung in Frage, sondern auch die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen. Ebenso wird der Versuch unternommen, unangenehme Tätigkeiten des Schulalltages oder auch die Übernahme von Supplierstunden zu vermeiden. Eine Kontrolle der für den Schultag notwendigen Utensilien erscheint nicht notwendig. Viele der Items beinhalten in ihrer Formulierung die Überzeugung, Anstrengungsvermeidung sei gerechtfertigt.

Kapitel 2.5.6. zeigt den im Durchschnitt niedrigen Mittelwert in dieser Skala auf. Somit wird hier vordergründig der Grad der Ablehnung von „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“ erfasst.

Tabelle 14: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten
(Itemstatistiken)

Itemnr.	Item	Trennschärfeindizes	Mittelwertstatistik
Nr.18	Ich sehe nicht ein, mich für jede Unterrichtsstunde extra vorzubereiten.	.543	1.98 ^a (1.17) ^b 413 ^c
Nr.21	Ich sehe nicht ein, warum ich mich für den Unterricht vorbereiten soll, wenn die Schülerinnen und Schüler alles in den Schulbüchern nachlesen können.	.559	1.45 (.78) 411
Nr.32	Warum soll ich mich in meiner Freizeit für den Unterricht vorbereiten, wenn meine Kolleginnen und Kollegen das auch nicht tun.	.543	1.50 (.765) 407
Nr.26	Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich mich nicht für den Unterricht vorbereiten.	.452	1.76 (.961) 409
Nr.12	Ich bereite mich ungern für eine Unterrichtsstunde vor, wenn man es von mir verlangt.	.525	2.1 (1.24) 407
Nr.37	Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erscheint mir sinnlos.	.435	1.72 (1.04) 412
Nr.22	Gelegentlich stelle ich mich umständlich an, um unangenehme Aufgaben im Schulalltag zu vermeiden.	.455	1.67 (.86) 409
Nr.10	Ich sehe nicht ein, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, da ich als erfahrene Lehrerin/als erfahrener Lehrer doch schon ausreichend Konzepte zur Verfügung habe.	.396	1.74 (1.16) 412
Nr.5	Bei Vorbereitungen für den Unterricht, die mich nicht so interessieren, langweile ich mich sehr schnell.	.378	2.6 (1.15) 413
Nr.13	Bei Supplierstunden, die ich nicht machen möchte, schaffe ich es in der Regel, sie nicht machen zu müssen.	.303	1.86 (1.15) 403
Nr.41	Wenn man anderes zu tun hat, muss man bei den Konferenzen nicht immer dabei sein.	.348	1.73 (.96) 412

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (n=413) (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.5.1.3.2. Skala 2: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

Skala Nr.2 „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (Cronbach Alpha, $\alpha=.779$) setzt sich aus neun Items zusammen, die einerseits das Vermeiden von Bemühungen im sozialen Bereich, andererseits die negative emotionale Gefühlslage in Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit beschreiben. Das im Lehrberuf bedeutsame soziale Umfeld, die Schulleitung und die Kollegenschaft werden als lästig und überfordernd erlebt, zudem kann keine positive Bestätigung aufgebrachter Mühen wahrgenommen werden. Als Grund für die ausgesprochen negativen Emotionen, die allein bei dem Gedanken an den Unterricht präsent sind, werden nicht nur die Anforderungen durch das soziale Umfeld, sondern auch eigene Unzulänglichkeiten in der Unterrichtsvorbereitung, die aus verschiedensten Gründen nie ganz abgeschlossen werden kann, gesehen. Personen mit hohen Scores in dieser Skala beschäftigt die Frage, warum man sich als Lehrerin bzw. als Lehrer bemühen sollte, wenn der Einsatz ohnehin nicht geschätzt wird. Anstrengungsvermeidung kann hier als Symptom negativer Gefühle und intensiver Überforderung gesehen werden.

Tabelle 15: Skala 2: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen (Itemstatistiken)

Itemnr.	Item	Trennschärfe-indizes	Mittelwertstatistik
Nr.42	Ich habe mich schon oft mit großer Mühe für den Unterricht vorbereitet, ohne dass es geschätzt wurde.	.481	3.21 ^a (1.34) ^b 410 ^c
Nr.40	Bei vielen Dingen, die ich für den Unterricht tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl.	.588	1.98 (.96) 409
Nr.2	Meine Schulleiterin/mein Schulleiter will immer gerade dann, dass ich eine Supplieurstunde übernehme, wenn ich mich erholen will.	.451	2.23 (1.13) 407
Nr.35	Meine Kolleginnen und Kollegen wollen immer gerade dann, dass ich etwas für sie tue, wenn ich mich entspanne.	.501	2.00 (.95) 409
Nr.27	Wenn ich könnte, würde ich viel mehr Zeit mit Erholung verbringen.	.381	3.64 (1.43) 410
Nr.20	Ich werde oft mit dem Vorbereiten für eine Unterrichtsstunde nicht fertig, weil ich gestört werde.	.552	2.13 (1.08) 412
Nr.30	Wenn ich mir überlege, was ich mit meiner Klasse in der nächsten Unterrichtsstunde machen werde, sinkt meine Stimmung.	.521	1.68 (.82) 413
Nr.9	Mit meinen Vorbereitungen für den Unterricht werde ich oft nicht fertig, weil ich zulange nachdenken muss.	.480	2.07 (1.14) 412
Nr.3	Ich bemühe mich nicht um den Unterricht, weil der Einsatz kaum gewürdigt wird.	.321	1.65 (.91) 413

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (n=413) (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.5.1.3.3. Skala 3: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

Die neun Items der Skala 3 „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ (Cronbach Alpha, $\alpha=.685$) umschreiben einen Arbeitsstil, der durch einen legeren Umgang mit den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gekennzeichnet ist. Thematisiert werden das Vergessen und das Aufschieben von Erledigungen, unpünktliches Erscheinen zu Unterrichtsbeginn, nur gelegentliche Kontrollen der Hausübungen, das

Übersehen von Schülerfragen und das Unterbrechen der Vorbereitungstätigkeit für den Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer mit hohen Werten auf dieser Skala nehmen verstärkt Rückmeldungen aus der Kollegenschaft und seitens der Schulleitung wahr, die aussagen, dass ihre Schülerinnen und Schüler zu wenig lernen. Aufschieben und Nicht-Erledigen ist hier nicht als Zeichen der Überforderung, sondern als gewählte Strategie der Arbeitsvermeidung zu interpretieren.

Tabelle 16: Skala 3: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben (Itemstatistiken)

Itemnr.	Item	Trennschärfe -indizes	Mittelwertstatistik
Nr.6	Die Hausaufgaben meiner Schülerinnen und Schüler kontrolliere ich nicht immer, es genügen gelegentliche Stichproben.	.312	2.24 ^a (1.48) ^b 405 ^c
Nr.17	Es passiert mir des Öfteren, dass ich es gar nicht bemerke, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mich etwas fragen will.	.382	1.93 (.86) 409
Nr.23	Wenn ich eine Vorbereitung für den Unterricht angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. (Umpolung)	.319	4.28 (1.19) 412
Nr.24	Ich vergesse des Öfteren Dinge, die ich für den Unterricht erledigen müsste.	.474	2.43 (.98) 413
Nr.8	Ich bin immer pünktlich zu Beginn einer Unterrichtsstunde in der Klasse. (Umpolung)	.349	4.64 (1.20) 412
Nr.34	Ich warte in der Regel, bis sich unangenehme Dinge von selbst erledigen.	.396	2.02 (.94) 412
Nr.7	Manche Dinge, die ich für die Schule machen muss, schiebe ich, so lange es geht, vor mir her.	.390	2.73 (1.28) 413
Nr.16	Meine Schulleiterin/mein Schulleiter sagt mir des Öfteren, dass meine Schülerinnen und Schüler bei mir zu wenig lernen.	.359	1.38 (.882) 407
Nr.29	Meine Kolleginnen und Kollegen sagen mir des Öfteren, dass meine Schülerinnen und Schüler bei mir nicht genug lernen.	.362	1.42 (.80) 412

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Angaben der Mittelwerte vor der Umpolung)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (n=413) (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.5.1.3.4. Skala 4: Pflichteifer

Die Skala 4 „Pflichteifer“ (9 Items; Cronbach Alpha, $\alpha=.717$) setzt sich mit der Einsatzbereitschaft, die Lehrerinnen und Lehrer für ihren Beruf aufbringen, auseinander. Die Items thematisieren Arbeitsbereiche, die alltägliche Anforderungen des Lehrberufs darstellen, wie die Vorbereitungstätigkeit und das Einbeziehen aller Schülerinnen und Schüler in den Unterricht, aber auch solche, die besonderes Engagement beschreiben, wie sich um den Kontakt zu den Eltern von Problemschülern zu bemühen oder Exkursionen dazu zu nützen, mit Schülerinnen und Schülern über mögliche Sorgen und Probleme zu sprechen.

Lehrende mit hohen Pflichteiferwerten haben Spaß an ihrem Beruf, sie merken beim Unterrichten oft gar nicht, wie schell die Zeit vergeht, haben Freude daran, ihre Schülerinnen und Schüler durch eine anschauliche Präsentation des Lehrstoffes zu überraschen und sie fühlen sich für ihre Klasse in besonderer Weise verantwortlich. In jedem Fall geben sie sich Mühe, die an sie gestellten Anforderungen wahrzunehmen und sie bestmöglich zu erfüllen.

Tabelle 17: Skala 4: Pflichteifer (Itemstatistiken)

Itemnr.	Item	Trennschärfe- indizes	Mittelwertstatistik		
Nr.33	Ich bemühe mich um regelmäßigen Kontakt zu den Eltern von Problemschülern.	.505	4.54 ^a	(1.18) ^b	412 ^c
Nr.28	Wenn ich mit einer Klasse arbeite, merke ich oft gar nicht, wie schnell die Zeit vergeht.	.387	4.90	(1.00)	413
Nr.4	Bei Exkursionen nütze ich des Öfteren die Gelegenheit, mit meinen Schülerinnen und Schülern über mögliche Sorgen und Probleme zu sprechen.	.350	4.53	(1.20)	408
Nr.44	Mein Beruf macht mir Spaß.	.453	5.11	(1.04)	411
Nr.36	Es gelingt mir des Öfteren, meine Schülerinnen und Schüler zu überraschen, indem ich den Stoff auf originelle/anschauliche Weise präsentiere.	.374	4.41	(.91)	412
Nr.38	Warum soll ich mir beim Unterricht Mühe geben, wenn die Schülerinnen und Schüler es gar nicht schätzen können. (Umpolung)	.478	1.90	(.95)	411
Nr.15	Ich bemühe mich, alle Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen, auch wenn es manchmal schwierig ist.	.363	5.10	(1.12)	412
Nr.19	Als Lehrerin/als Lehrer fühle ich mich für die Probleme in meiner Klasse besonders verantwortlich.	.310	4.75	(1.25)	407
Nr.39	Wenn ich mich für eine Unterrichtsstunde in besonderer Weise vorbereitet habe, habe ich ein gutes Gefühl.	.334	5.36	.93	411

Anmerkungen.^a Mittelwerte (Angaben der Mittelwerte vor der Umpolung)^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (n=413) (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.5.1.4. Interkorrelationen der Skalen

Alle vier Skalen des AVTL weisen untereinander hochsignifikante Korrelationen auf, wobei die drei Anstrengungsvermeidungsskalen untereinander jeweils positiv und mit der Pflichteiferskala negativ korrelieren.

Tabelle 18: Interkorrelationen der AVTL-Skalen

	Skala 2	Skala 3	Skala 4
Skala 1	.438 ^a .000 ^b 410 ^c	.448 .000 411	-.471 .000 411
Skala 2		.464 .000 412	-.414 .000 412
Skala 3			-.497 .000 413

Anmerkungen.

^a Korrelationskoeffizient (nach Spearman-Rho)

^b Signifikanzwert

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

2.5.2. Testtheoretische Analyse des AVEM

2.5.2.1. Skalenstatistik

Bei der Berechnung der 11 Skalen des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM) wurde laut Handanweisung von Schaarschmidt und Fischer (1996) vorgegangen, wobei jeder Skala sechs Items zuzuordnen sind. Nach der vorgeschriebenen Umkodierung einzelner Items wurde bei sieben Skalen zusätzlich ein in der Handanweisung vorgegebener Wert addiert, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten. Die inneren Konsistenzen der Skalen können als sehr hoch eingestuft werden (s. Tab.19).

Für die Skalenberechnung wurde maximal ein fehlendes Item durch den Mittelwert der anderen ersetzt. Anders als bei der von Schaarschmidt und Fischer angegebenen Analysestichprobe, bei der die Verteilungsprüfung ausnahmslos normalverteilte Skalenwerte ergab (1996, S.12), konnte für diese Stichprobe mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Tests nur bei zwei Skalen eine Normalverteilung der Werte nachgewiesen werden. (Skala 1: K-S-Z=1.30, p=.068; Skala 2: K-S-Z=1.39, p=.042; Skala 3: K-S-Z=1.3,

$p=.069$; Skala 4: $K-S-Z=1.68$, $p=.007$; Skala 5: $K-S-Z=1.51$, $p=.021$; Skala 6: $K-S-Z=1.73$, $p=.005$; Skala 7: $K-S-Z=1.85$, $p=.002$; Skala 8: $K-S-Z=1.55$, $p=.016$; Skala 9: $K-S-Z=2.23$, $p=.000$; Skala 10: $K-S-Z=2.54$, $p=.000$; Skala 11: $K-S-Z=1.81$, $p=.003$).

Die Itemstatistiken und Trennschärfeindizes der einzelnen Items können in der Tabelle 2 (Anhang Teil B) nachgelesen werden.

Tabelle 19: Reliabilitäten der AVEM-Skalen

Skalenbezeichnung	Reliabilität (Cronbach Alpha)
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	.808
2. Beruflicher Ehrgeiz	.852
3. Verausgabungsbereitschaft	.872
4. Perfektionsstreben	.847
5. Distanzierungsfähigkeit	.892
6. Resignationstendenz	.875
7. Offensive Problembewältigung	.803
8. Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	.820
9. Erfolgserleben im Beruf	.850
10. Lebenszufriedenheit	.829
11. Erleben sozialer Unterstützung	.825

2.5.2.2. Binnenstruktur

Schaarschmidt und Fischer versuchten, die Struktur des Testverfahrens weiter aufzuklären und überprüften mittels Faktorenanalyse, ob sich innerhalb der 11 Skalen große inhaltliche Bereiche voneinander abgrenzen lassen. Tatsächlich ergaben sich drei Sekundärfaktoren, die eine inhaltliche Gliederung in drei Bereiche möglich machen (s. Kap. 2.2.2.3.). Um zu überprüfen, ob eine Interpretation nach dieser Dreiteilung auch für diese Untersuchung legitim ist, wurde eine Faktorenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation (in 4 Iterationen) über die 11 Skalen gerechnet. Dabei zeigt sich, dass der dritte Faktor mit einem Eigenwert von .95 etwas unter dem für die Extraktion von Faktoren festgelegten Eigenwert von 1 liegt. Jedoch kommt bei der Extraktion dreier Faktoren exakt jene Sekundärfaktorenstruktur zum Vorschein, die von Schaarschmidt und Fischer beschrieben wurde (1996, S.13).

Mit den drei Faktoren können 62.8% der Varianz erklärt werden. Faktor 1 erklärt mit einem Eigenwert von 3.71 33.7% der Varianz, Faktor 2 mit einem Eigenwert von 2.25 20.4% und Faktor 3 8.7%.

Tabelle 20 zeigt die Ladungen und Zuordnung der einzelnen Skalen zu den drei inhaltlichen Bereichen des AVEM.

Tabelle 20: Ladungen der Items auf den Sekundärfaktoren des AVEM

	Sekundär- faktor 1: „Arbeits- engagement“	Sekundär- faktor 2: Widerstands- kraft“	Sekundär- faktor 3: „Lebens- gefühl“
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	.633	-.052	.005
2. Beruflicher Ehrgeiz	.663	.168	.016
3. Verausgabungsbereitschaft	.775	-.338	-.177
4. Perfektionsstreben	.712	-.122	-.125
5. Distanzierungsfähigkeit	-.518	.578	.133
6. Resignationstendenz	.081	-.763	-.231
7. Offensive Problembewältigung	.459	.630	.232
8. Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	-.193	.755	.203
9. Erfolgserleben im Beruf	.182	.405	.675
10. Lebenszufriedenheit	-.126	.628	.810
11. Erleben sozialer Unterstützung	-.196	.053	.842

Wie bei Schaarschmidt und Fischer (1996, S.13) lädt auf dem ersten Faktor die Skala „Verausgabungsbereitschaft“ am höchsten. Für den zweiten Faktor zeigt sich die „Resignationstendenz bei Misserfolg“ als besonders bedeutsam und der dritte Faktor wird besonders durch das „Erleben sozialer Unterstützung“ geprägt.

Schaarschmidt und Fischer ordneten die Skala „Distanzierungsfähigkeit“ zunächst dem Faktor 1 „Arbeitsengagement“ zu (1996, S.8), später auch dem Faktor 2 „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ (2005b, S.22) (s. Kap. 2.2.2.3.). Auch durch diese Faktorenanalyse wird deutlich, dass die „Distanzierungsfähigkeit“ auf beiden Sekundärfaktoren hohe, auf dem ersten Faktor negative, auf dem zweiten Faktor positive Ladungen aufweist.

2.5.2.3. Typenzuordnung

Über ihre Analysestichprobe von 1589 Personen führten Schaarschmidt und Fischer eine Clusteranalyse durch, die eine Lösung mit vier Clustern nahe legte (1996, S.14).

In der Handanweisung beschreiben die Autoren die Berechnung der Gruppenzugehörigkeit der Probanden als sehr aufwendig und empfehlen die automatisierte Form des computerisierten Auswertungsprogramms. Dabei müssen in ein dafür entwickeltes Computerprogramm die Antworten der Einzelitems eingegeben werden, um einen Output mit der Gruppenzugehörigkeit des Probanden zu erhalten. Die Zuordnungswahrscheinlichkeit erfolgt für alle vier Muster in Prozentangaben.

Eine „reine“ Musterzugehörigkeit liegt nach Schaarschmidt (2005b, S.28) dann vor, wenn die Zuordnungswahrscheinlichkeit zu einem Referenzprofil mindestens 95% beträgt. Schaarschmidts Ergebnissen zufolge trifft das für zirka 20 Prozent der Probanden zu. In dieser Untersuchung konnten 94 Personen (22.8%) eindeutig einem Muster zugeordnet werden, bei den anderen 319 Personen (77.3%) erfolgte die Zuordnung aufgrund der größten Wahrscheinlichkeit.

2.5.3. Testtheoretische Analyse des NEO-FFI

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.4. beschrieben, kam in dieser Studie eine Kurzversion des NEO-FFI (Hanfstingl, 2004, S.41ff.) zur Anwendung.

Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen erweisen sich trotz der Reduktion von 12 Items der Langversion auf fünf Items der Kurzversion als akzeptabel (s. Tab.21). Die Itemstatistiken und Trennschärfeindizes der einzelnen Items können der Tabelle 3 (Anhang Teil B) entnommen werden. Für die Skalenberechnung wurde maximal ein fehlendes Item durch den Mittelwert der anderen ersetzt. Weder die Einzelitems noch die Skalen erweisen sich im Kolmogorov-Smirnov Test als normalverteilt (Skala Neurotizismus: K-S-Z=1.75, $p=.004$; Skala Extraversion: K-S-Z=2.02, $p=.001$; Skala Offenheit: K-S-Z=1.8, $p=.003$; Skala Verträglichkeit: K-S-Z=2.20, $p=.000$; Skala Gewissenhaftigkeit: K-S-Z=1.83, $p=.003$).

Tabelle 21: Reliabilitäten und Mittelwertstatistiken der NEO-FFI Skalen

Skalenbezeichnung	Reliabilität (Cronbach Alpha)	Mittelwertstatistik
Neurotizismus	.811	2.28 ^a (.93) ^b 411 ^c
Extraversion	.714	3.42 (.43) 412
Offenheit	.684	3.61 (.70) 410
Verträglichkeit	.658	4.04 (.55) 410
Gewissenhaftigkeit	.726	3.86 (.52) 411

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „starke Ablehnung“; 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“

2.5.4. Testtheoretische Analyse des Belastungsfragebogens

2.5.4.1. Gesamtbelastung

Wie in Kapitel 2.2.2.5. beschrieben, legte die Faktorenanalyse bei van Dick eine einfaktorielle Struktur des Fragebogens nahe, wobei Item Nr.9 „Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ aufgrund der geringen Trennschärfe ausgelassen wurde (2006, S.133).

Um die Gültigkeit der einfaktoriellen Struktur des Fragebogens für diese Untersuchung zu überprüfen, wurde auch mit den aktuellen Daten eine Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation (in 8 Iterationen) berechnet. Wie auch bei van Dick ergeben sich vier Faktoren mit Eigenwerten über 1. Van Dick beschreibt Probleme bei der inhaltlichen Interpretation einer Vier-Faktoren Lösung, zumal auch jene Faktoren mit niedriger Itemanzahl nur geringe Konsistenzen aufweisen. Auch der starke Eigenwertabfall vom ersten zu zweiten Faktor deutet auf eine einfaktorielle Lösung hin. Bei diesem Datensatz liegt sogar ein noch stärkerer Eigenwertabfall vom ersten zum zweiten Faktor vor (Eigenwertverlauf: 4.33 – 1.53 – 1.23 – 1.01)⁴².

Auf dem ersten Faktor, der 35.35% der Varianz erklärt, zeigen alle Items Ladungen zwischen .435 und .716. Lediglich Item Nr.9 „Vor- und Nachbereitung des Unterricht“ lädt auf diesem Faktor mit .303 und erreicht eine geringe Trennschärfe (.237). Wie auch bei van Dick wird es in die Gesamtskala nicht miteinbezogen, sondern lediglich als Einzelitem

⁴² Eigenwertverlauf von van Dick: 3.77 – 1.53 – 1.21 – 1.07 (2006, S.133).

beschrieben. Die Konsistenzanalyse für die Gesamtskala, die im Folgenden „Belastungsskala“ genannt wird, ergibt eine Reliabilität von $\alpha=.829$.

Die Ladungen der Items, ihre Trennschärfen und die Itemstatistiken können in Tabelle 4 (Anhang Teil B) nachgelesen werden. Die einzelnen Items sind nicht normalverteilt, die Gesamtskala dagegen weist im Kolmogorov-Smirnov Test eine Normalverteilung auf (K-S-Z=1.05, $p=.218$).

Waren Antworten zu mindestens zehn Items vorhanden, wurde der Mittelwert der Gesamtskala berechnet. Eine relative hohe Anzahl an missing values ($n=26$; 6,25%) musste bei Item 7 *„fachfremder Unterrichtseinsatz“* in Kauf genommen werden, vermutlich da von diesem Merkmal einige Lehrerinnen und Lehrer gar nicht betroffen sind.

2.5.4.2. Einzelskalen

Betrachtet man die Vier-Faktorenlösung, zeigen sich beim ersten Faktor vier Items und beim zweiten Faktor fünf Items mit hohen Ladungen.⁴³ Aufgrund der inhaltlichen Gemeinsamkeit der Items wurde versucht, zwei Skalen zusammenzustellen. Die ausreichend hohen Konsistenzen der Skalen rechtfertigen die Beibehaltung der beiden Skalen für weitere Berechnungen.

Faktor 1 lädt hoch auf den Items Belastung durch *„zu große Klassen“*, durch *„mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“*, durch *„Disziplinprobleme“* und durch die *„geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern“*. Diese Items werden im Folgenden unter der Skala „Belastung durch den Unterricht“ (Cronbach Alpha, $\alpha=.735$) zusammengefasst.

Faktor 2 „Belastung durch die Rahmenbedingungen“ (Cronbach Alpha, $\alpha=.782$) setzt sich aus den Items *„Ärger mit Behörden bzw. Institutionen“*, *„Probleme mit den Eltern“*, *„Verwaltungsarbeit“*, *„ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“* sowie *„hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule“* zusammen.

Bei der Berechnung der beiden Skalen wurde jeweils maximal ein Item durch den Mittelwert der anderen ersetzt, beide Subskalen erweisen sich im Kolmogorov-Smirnov

⁴³ Die Faktoren 3 und 4 wiesen nur mehr in einzelnen Items hohe Ladungen auf.

Test als nicht normalverteilt („Belastung durch den Unterricht“: K-S-Z=2.14, $p=.000$; „Belastung durch die Rahmenbedingungen“: K-S-Z=1.24, $p=.090$)

Sowohl die Ladungen als auch die Trennschärfen der Items dieser beiden Skalen sind im Anhang Teil B in den Tabellen 5 und 6 aufgelistet.

2.5.5. Testtheoretische Analyse des Beschwerdefragebogens

Ähnlich wie bei einer der beiden Teilstichproben von van Dick (2006, S.135) extrahiert die Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation (in drei Iterationen) zwei Faktoren mit einem Eigenwert über 1. Auf dem ersten Faktor laden, mit Ausnahme von Item 1 „Magenbeschwerden“ und Item Nr.7 „Sodbrennen oder saures Aufstoßen“, alle Items hoch. Beide Items, die der Unterskala „Magenbeschwerden“ des Gießener Beschwerdeboogens (Brähler & Scheer, 1995, S.23) entnommen wurden, laden auf dem zweiten Faktor mit .776 bzw. .866 hoch. Der hohe Eigenwertabfall vom ersten zum zweiten Faktor (Eigenwertverlauf: 3.74 – 1.02), der hohe Varianzanteil, der mit diesem Faktor erklärt werden kann (46.69%) und die hohe innere Konsistenz der Gesamtskala (Cronbach Alpha, $\alpha=.828$) führte zu der Entscheidung, die von van Dick entwickelte Gesamtskala mit dem Titel „allgemeiner Beschwerdedruck“ zu übernehmen.

Waren mindestens sechs Items beantwortet, wurde der Mittelwert der Skala berechnet. Weder die Einzelitems noch die Gesamtskala weisen im Kolmogorov-Smirnov Test eine Normalverteilung der Werte auf (K-S-Z=2.06, $p=.000$).

Eine Auflistung der Ladungen, der Trennschärfen und der Mittelwerte befindet sich in Tabelle 7 im Teil B des Anhangs.

2.5.6. Testtheoretische Analyse des ICQ

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.7. besprochen, wurden aus den fünf Bereichen des ICQ nur jene beiden vorgegeben, die sich bei Hanfstingl für eine Differenzierung zwischen den Lehrentypen als bedeutsam herausgestellt hatten (2004, S.141ff.).

Pro Skala mussten mindestens sechs Items beantwortet sein, damit der Skalenmittelwert berechnet wurde.

Die Reliabilitäten der beiden Skalen gelten als ausreichend (Skala „Emotionale Unterstützung anderer Personen“: Cronbach Alpha, $\alpha=.854$; Skala „Regelung interpersoneller Konflikte“: Cronbach Alpha, $\alpha=.775$). Die Einzelitems und die Werte der Skala „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ sind nicht normalverteilt (K-S-Z=1.63, $p=.010$). Die Werte der Skala „Regelung interpersoneller Konflikte“ weisen im Kolmogorov-Smirnov Test hingegen eine Normalverteilung auf (K-S-Z=1.06, $p=.215$). Die Itemstatistiken und die Trennschärfeindizes der einzelnen Items befinden sich in den Tabellen 8 und 9 im Anhang Teil B.

2.5.7. Testtheoretische Analyse der Zufriedenheitsskalen

Auf der Suche nach einzelnen Zufriedenheitsdeterminanten wurde über die Items der Zufriedenheitsskala eine Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation gerechnet. Nach 15 Iterationen wurden zehn Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 extrahiert.

2.5.7.1. Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“

Aufgrund des hohen Eigenwertabfalls vom ersten zum zweiten Faktor (Eigenwertverlauf: 11.28 – 3.237) wurde versucht, auch eine Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ zu bilden. Die hohe innere Konsistenz der Gesamtskala (Cronbach Alpha, $\alpha=.923$) und die ausreichend hohen Ladungen der Einzelitems auf einem extrahierten Faktor rechtfertigen die Bildung dieser Skala. Nach dem Ausschluss von vier Items mit geringer Ladung und einem Item, das durch eine besonders hohe Anzahl missing values auffällt⁴⁴, besteht diese Skala aus 36 Items und erklärt nunmehr 27.9% der Varianz. Die Ladungen, Trennschärfen und Mittelwertstatistiken der Einzelitems können in der Tabelle 10 im Anhang Teil B nachgelesen werden.

Bei der Skalenberechnung wurden maximal zwei Items durch den Mittelwert der anderen Items ersetzt. Die Einzelitems sind nicht normalverteilt, für die Werte der Gesamtskala

⁴⁴ Geringe Ladungen weisen Item Nr.13 Zufriedenheit mit „der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust“ (.192), Item Nr.15 Zufriedenheit mit „dem Arbeitsweg“ (.248), Item Nr.33 Zufriedenheit mit dem „Angebot an Teilzeitstellen“ (.266) und Item Nr.40 Zufriedenheit mit „der Zusammenarbeit mit dem schulpсихologischen Dienst“ (.281) auf. Item Nr.41 Zufriedenheit mit „der Zusammenarbeit mit der Dienstaufsicht“ wurde aufgrund der auffällig hohen Anzahl an missing values ($n=19$, 4.5%) ausgeschlossen.

konnte im Kolmogorov-Smirnov Test eine Normalverteilung nachgewiesen werden (K-S-Z=.997, $p=.273$).

2.5.7.2. Zufriedenheitsdeterminanten

Ähnlich wie bei Bieri heben sich in der Faktorenanalyse über alle 41 Items vier Faktoren voneinander ab, die sich auch inhaltlich unterscheiden. Es wurde versucht, aus den 32 Items, die auf je einem der vier Faktoren hohe Ladungen aufwiesen, Skalen zu bilden und diese unter Voraussetzung statistischer und inhaltlicher Gültigkeit zu rechtfertigen.

Die Skala „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern“ besteht aus 11 Items und weist eine innere Konsistenz von $\alpha=.898$ (Cronbach Alpha) auf. Der Kolmogorov-Smirnov Test bestätigt eine Normalverteilung der Werte (K-S-Z=1.32, $p=.060$), die Skala wurde berechnet, sofern mindestens neun der 11 Items beantwortet waren.

Unter dem Titel „Zufriedenheit mit dem Schulklima/dem Kollegium“ wurden sechs Items zusammengefasst. Die Reliabilität dieser Skala gilt als hoch (Cronbach Alpha, $\alpha=.865$), die Werte der Skala sind im Kolmogorov-Smirnov Test nicht normalverteilt (K-S-Z=2.48, $p=.000$), bei der Skalenberechnung wurde maximal ein fehlender Wert toleriert.

Acht Items wurden unter der Skala „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ subsummiert, die sich im Konsistenztest ebenfalls als ausreichend reliabel erweist (Cronbach Alpha, $\alpha=.781$). Von einer Normalverteilung der Werte kann auch bei dieser Skala nicht ausgegangen werden (K-S-Z=1.69, $p=.006$). Mindestens sechs Items mussten beantwortet sein, damit eine Skalenberechnung erfolgte.

„Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ wird die aus sieben Items bestehende Skala genannt, für die eine Reliabilität von $\alpha=.767$ nachweisbar war. Zur Skalenberechnung der normalverteilten Skala (K-S-Z=1.13, $p=.159$) sind mindestens sechs beantwortete Items notwendig.

Tabelle 22 gibt die Ladungen und die Trennschärfen der Items der jeweiligen Skalen wieder.

Tabelle 22: Ladungen und Trennschärfen der einzelnen Zufriedenheitsdimensionen
 „Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen Ihrer Arbeit?“

Skala	Itemnr.	Item	Ladungen	Trennschärfe -indizes
„Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern“	1.	der Arbeit mit den Kindern	.527 ^a	.512
	16.	den Erfolgen in erzieherischen Aufgaben	.571	.585
	18.	der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern	.563	.548
	21.	der Motivation der Schülerinnen und Schüler	.752	.710
	23.	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	.547	.566
	24.	der Disziplin der Schülerinnen und Schüler	.736	.686
	25.	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler	.726	.682
	27.	der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler	.777	.729
	30.	dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	.690	.671
	31.	dem Kontakt Schule - Elternhaus	.476	.548
	32.	der Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht	.796	.704
„Zufriedenheit mit dem Schulklima/dem Kollegium“	2.	dem Klima im Kollegium	.792	.730
	3.	der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen	.853	.718
	6.	der Führung der Schule	.395	.614
	7.	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	.408	.636
	14.	der Kooperation im Kollegium	.840	.722
	17.	der Anerkennung meiner Arbeit durch Kolleginnen und Kollegen	.634	.574
„Zufriedenheit mit der Kompetenzerhaltung“	4.	mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	.448	.500
	8.	der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	.567	.641
	11.	den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	.256	.474
	12.	den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	.401	.406
	19.	dem pädagogischen Handlungsspielraum	.528	.461
	26.	dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	.540	.445
	36.	der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	.463	.417
	39.	der Möglichkeit, Neues zu lernen	.633	.570

„Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“	10.	der Bezahlung	.402	.460
	20.	der Größe der Klassen	.280	.332
	28.	dem Ausmaß an Freizeit	.713	.547
	29.	den administratorischen und organisatorischen Arbeiten	.565	.506
	34.	der Weiterentwicklung im Schulwesen	.393	.480
	37.	dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	.379	.490
	38.	der zeitlichen Belastung	.756	.624

Anmerkungen.

^a Die Ladungen beruhen auf Analysen mit 10 extrahierten Faktoren, die jeweils einen Eigenwert von größer als 1 aufweisen.

2.5.8. Analyse der Zeitauslastung während einer Woche

Wie in Kapitel 2.2.2.9. beschrieben, wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, im Rahmen eines Stundenplans ihre zeitliche Auslastung während einer Durchschnittswoche zu notieren. Dabei standen verschiedene Abkürzungen für Tätigkeiten des Schulalltages zur Verfügung, zusätzlich konnten weitere Abkürzungen kreiert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Genauigkeit und der großen Differenz in der Verwendung von Abkürzungen, beschränkt sich die Auswertung dieses Fragebogenteils auf die Addition der Gesamtstunden an Arbeitszeit, auf die Verteilung der Arbeitszeit über die Woche und über die Tageszeit sowie auf die Zeit, die für Vor- Nachbereitung und Korrekturarbeit aufgewendet wird.

2.6. Darstellung univariater Ergebnisse auf Basis der Gesamtstichprobe

2.6.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen

Zur Beschreibung der Beanspruchung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der bei ihnen auftretenden Beanspruchungsfolgen werden die Ergebnisse der Belastungsskala und der Beschwerdeskala von van Dick (s. Kap. 2.2.2.5, 2.2.2.6, 2.5.4. und 2.5.5) herangezogen.

2.6.1.1. Belastung

Der durchschnittliche Mittelwert ($MW=3.80$, $SD=.79$, $n=415$) der von Lehrerinnen und Lehrern angegebenen Belastung, gebildet aus 12 Items (siehe Kapitel 2.5.4.1.), liegt in etwa gleich hoch wie der von van Dick (2006, S.145) beschriebene Belastungswert ($MW=4.77$, $SD=.76$).

Eine auf der Basis der Mittelwerte aufgestellte Rangreihung von Belastungen (s. Tab.23) bringt jedoch einige Unterschiede zur deutschen Untersuchung von van Dick (2006, S.145) zum Vorschein. Hervorhebenswert ist dabei der hohe Wert der österreichischen Stichprobe beim Item Nr.12 „ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“, der beinahe einen Punkt über jenem der deutschen Stichprobe liegt. Nach der Belastung durch „zu große Klassen“ und durch „mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ liegt die Belastung durch „ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“ auf dem dritten Rangplatz, in der deutschen Stichprobe nur auf dem siebten. „Eher nicht belastet“ erleben sich Lehrende durch „fachfremden Unterrichtseinsatz“, durch die „Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ sowie durch „Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern“.

Tabelle 23: Rangfolge der Belastungen auf Grundlage der Mittelwerte

	Item	Mittelwertstatistik			Mittelwertstatistik van Dick (n=356) (2006, S.145f.)	
1.	Zu große Klassen	4.70 ^a	(1.30) ^b	412 ^c	5.08	(1.27)
2.	Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler	4.66	(1.02)	415	5.04	(1.04)
12.	Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	4.34	(1.43)	415	3.40	(1.71)
3.	Disziplinprobleme	4.25	(1.40)	413	4.31	(1.43)
10.	Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schüler	4.23	(1.15)	413	4.36	(1.32)
13.	Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule	3.92	(1.47)	410	4.06	(1.54)
11.	Verwaltungsarbeit	3.82	(1.38)	414	3.30	(1.60)
6.	Probleme mit den Eltern	3.36	(1.47)	409	3.30	(1.51)
5.	Ärger mit Behörden bzw. Institutionen	3.32	(1.59)	410	2.91	(1.56)
8.	Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	3.32	(1.17)	414	3.69	(1.35)
4.	Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern	2.98	(1.45)	409	2.81	(1.44)
9.	Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	2.62	(1.09)	412	2.91	(1.39)
7.	Fachfremder Unterrichtseinsatz	2.60	(1.31)	389	2.95	(1.64)

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

2.6.1.2. Beschwerden

Auf der Basis von acht Einzelitems wird für die Gesamtstichprobe ein durchschnittlicher Beschwerdewert von MW=2.30 (SD= .87, n=414) berechnet, der geringfügig über dem von van Dick angegebenen Wert (MW=2.22 für ältere und MW=2.15 für jüngere Lehrerinnen und Lehrer) liegt (2006, S.155).

Um die Beschwerden der Lehrerinnen und Lehrer mit jenen der Durchschnittsbevölkerung vergleichen zu können, werden bei van Dick die Daten der Stichprobe mit der Eichstichprobe des GBB verglichen. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass beim GBB ein fünfstufiges Antwortformat⁴⁵ (Brähler & Scheer, 1995, S.23) vorgegeben ist, bei der Untersuchung von van Dick und auch bei der aktuellen Studie ein sechsstufiges. Begründet mit einer semantischen Äquivalenz bildet van Dick die Kategorie „Ablehnung“ aus den Antworten 1= „nie“ und 2= „selten“ und vergleicht sie mit der Kategorie 0= „nicht“ der Eichstichprobe des GBB. Zur Kategorie „Zustimmung“ zählen die Antworten 5= „häufig“ und 6= „sehr häufig“, die der Kodierung des GBB 3= „erheblich“ bzw. 4= „stark“ entsprechen sollen. Prozentuelle Angaben innerhalb der Kategorien „Zustimmung“ und „Ablehnung“ können in der Tabelle 24 für die Eichstichprobe des GBB (Brähler & Scheer, 1995, S.97), für die Daten von van Dick (2006, S.155) und für die Daten der oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrer abgelesen werden.

Tabelle 24: Anteile an Zustimmung und Ablehnung in den einzelnen Beschwerdeitems aus der Eichstichprobe des GBB (Brähler & Scheer, 1995, S.97), aus der Studie I von van Dick (2006, S.155) und aus der Stichprobe aus Oberösterreich

Itemnr.	Item	Ablehnung (0) Eichstichprobe	Ablehnung (1-2) Studie van Dick	Ablehnung (1-2) Studie OÖ	Zustimmung (3-4) Eichstichprobe	Zustimmung (5-6) Studie van Dick	Zustimmung (5-6) Studie OÖ
1.	Magenschmerzen	67 ^a	72	76	5	9	5
2.	Schwächegefühl	61	59	71	6	11	5
3.	Kopfschmerzen	41	42	53	14	23	13
4.	Herzklopfen, Herzjagen oder Herzs stolpern	73	63	77	5	13	4
5.	Schwindelgefühl	61	70	76	8	7	3
6.	Mattigkeit	57	21	42	6	34	14
7.	Sodbrennen oder saures Aufstoßen	68	76	80	5	8	5
8.	Nacken- und Schulterschmerzen	58	28	37	13	46	28

Anmerkungen.

^a Prozentangaben

⁴⁵ Kodierung: 0= „nicht“, 1= „kaum“, 2= „einigermaßen“, 3= „erheblich“, 4= „stark“ (Brähler & Scheer, 1995, S.23).

Aus seinen Ergebnissen schließt van Dick, dass die Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern etwas erhöht, aber durchaus mit jenen der Durchschnittsbevölkerung vergleichbar sind, dass jedoch in einigen Bereichen höhere Beschwerden vorliegen. Vor allem „Mattigkeit“ und „Nacken- und Schulterschmerzen“ werden von Lehrenden häufiger empfunden als von den Befragten der Eichstichprobe des GBB (2006, S.155).

Für die Stichprobe der oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrer gilt, dass, unter Voraussetzung der Vergleichbarkeit der Daten trotz der unterschiedlichen Kodierungen, das Ausmaß ihrer Beschwerden keineswegs als erhöht eingestuft werden kann. Bei sechs der acht Items ist häufigere oder zumindest in etwa gleichhäufige „Ablehnung“ der Beschwerden und gleichzeitig seltenere oder zumindest gleiche „Zustimmung“ (s. Tab.24) beobachtbar. Auch die oberösterreichischen Lehrenden neigen etwas häufiger als die durchschnittliche Bevölkerung zu „Mattigkeit“ und zu „Nacken- und Schulterschmerzen“, jedoch in einer geringeren Ausprägung als die deutschen Lehrerinnen und Lehrer.

Wie erwartet und wie auch von van Dick (2006, S.136) beschrieben, hängt das Ausmaß an erlebter Belastung mit dem allgemeinen Beschwerdedruck zusammen. Die hochsignifikante positive Korrelation (Spearman-Rho: $r = .41$, $p = .000$, $n = 413$) bestätigt, dass höhere Belastungen mit erhöhten körperlich manifestierten Beschwerden einhergehen.

2.6.1.3. Krankheitsbedingte Fehltage

Bei van Dick stellte sich eine positiv korrelierte Beziehung zwischen den Fehlzeiten und der emotionalen Erschöpfung als ein Kennzeichen von Burnout heraus (2006, S.225). Lehrerinnen und Lehrer, die sich ausgebrannt fühlen, bleiben häufiger krankheitsbedingt dem Unterricht fern als andere (S.261).

Nur 347 Personen der 420 Lehrerinnen und Lehrer umfassenden Stichprobe (82.62%) kamen der Bitte, ihre krankheitsbedingten Fehltage zahlenmäßig anzugeben, nach. Möglicherweise wurde die Preisgabe dieser Information als unangenehm empfunden. Vielleicht wurde auch beim keinen Fehltagen anstelle von „0“ das Antwortfeld freigelassen.

Die bekanntgegebenen Fehlzeiten verteilen sich folgendermaßen ($n = 347$): 67.7% ($n = 235$) der Befragten blieben an keinem einzigen Tag krankheitsbedingt dem Unterricht fern, je 6.9% ($n = 24$) an einem Tag oder an zwei Tagen, 15.6% ($n = 54$) an drei bis acht Tagen und zehn Personen ($n = 2.9\%$) fehlten neun oder mehr Tage. Dabei ergibt sich auch unter

Beibehaltung aller Extremwerte ein Mittelwert von durchschnittlich 1.34 (SD=4.54) Fehltagen, der wesentlich unter dem Vergleichswert von van Dicks Stichprobe (MW=4.4, SD=6.9) liegt⁴⁶.

Die Anzahl krankheitsbedingter Fehlitage korreliert geringfügig mit den körperlichen „Beschwerden“ (Spearman-Rho: $r = .143$ $p = .008$, $n = 345$,) und mit den erlebten „Belastungen“ (Spearman-Rho: $r = .120$, $p = .026$, $n = 346$).

2.6.2. Vorzeitige Pensionierungsabsicht

In seiner dritten Studie beschreibt van Dick, dass beinahe 10% der von ihm untersuchten Lehrerinnen und Lehrer ($n = 435$) der Aussage, sich häufig mit dem Gedanken zu spielen, sich vorzeitig pensionieren zu lassen, absolut zustimmen (2006, S.261).

Die vorzeitige Pensionierungsabsicht, erhoben mit der Antwort auf die Aussage *„Ich spiele häufig mit dem Gedanken, mich vorzeitig pensionieren zu lassen“*, ist in dieser Stichprobe ($n = 411$) folgendermaßen ausgeprägt: 1 („trifft absolut nicht zu“):41.6%, 2 („trifft zu“):25.5%, 3 („trifft eher zu“):12.9%, 4 („trifft eher nicht zu“):10.9%, 5 („trifft nicht zu“):6.6%, 6 („trifft absolut zu“):2.4%⁴⁷. Während 41.6% absolut nicht an vorzeitige Pensionierung denken, trifft für 2.4% die häufige gedankliche Beschäftigung mit der vorzeitigen Pensionierung absolut zu. Der Anteil jener Befragten, die zumindest eine tendenzielle Zustimmung abgeben, liegt mit 20.0% wesentlich unter dem von van Dick beobachteten Anteil von 32.6% (2006, S.252 und S. 261)⁴⁸.

Die Zusammenhänge zwischen der „vorzeitigen Pensionierungsabsicht“ und den „Beschwerden“ (Spearman-Rho: $r = .301$, $p = .000$, $n = 411$) sowie zwischen den „vorzeitigen Pensionierungsabsichten“ und den „Belastungen“ (Spearman-Rho: $r = .334$, $p = .000$, $n = 409$) erweisen sich als signifikant. Die Ergebnisse des Kapitels 2.7.1.2.4. vorwegnehmend besteht ein gewichtiger Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und den Absichten,

⁴⁶ Zehn Personen mit Extremwerten über neun Fehltagen, darunter eine Person mit 60 Fehltagen, wurden für die weiteren Analysen nicht berücksichtigt, um eine Verfälschung der Ergebnisse zu vermeiden.

⁴⁷ Dieses Einzelitem ist nicht normalverteilt (K-S-Z=4.79, $p = .000$).

⁴⁸ Bei van Dick existiert ein Anteil von 8.9% an Lehrerinnen und Lehrer, die der Aussage bezüglich der vorzeitigen Pensionierungsabsicht mit der höchsten von sechs möglichen Kategorien zustimmen. Die formulierten Bezeichnungen der Kategorien beschränken sich bei van Dick auf 1= „trifft nicht zu“ und 6= „trifft voll zu“. Die dazwischen liegenden Kategorien stellen Abstufungen dieser beiden Extreme dar, die nach individuellem Ermessen als passend eingeschätzt werden können. Es ist möglich, dass van Dicks Kategorie „trifft voll zu“ ähnlich beiden Kategorien dieser Untersuchung „trifft absolut zu“ und „trifft zu“ erlebt wird. Dadurch könnten die Unterschiede in der höchsten Kategorie verständlich werden, der Unterschied bezüglich der tendenziellen Zustimmung bleibt jedoch weiterhin ungeklärt.

vorzeitig in den Ruhestand zu treten. Die beschriebenen Korrelationen zwischen den „Belastungen“ bzw. den „Beschwerden“ und der „vorzeitigen Pensionierungsabsicht“ bleiben jedoch auch bestehen, wenn das Lebensalter konstant gehalten wird (partielle Korr.: „vorzeitige Pensionierungsabsicht“ – „Belastungen“: $r=.272$, $p=.000$, $n=406$; „vorzeitige Pensionierungsabsicht“ – „Beschwerden“: $r=.355$, $p=.000$, $n=404$).

2.6.3. Zufriedenheit

2.6.3.1. „Allgemeine Berufszufriedenheit“

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Beruf dient zunächst ein Item, das die „allgemeine Berufszufriedenheit“ (*„Wie zufrieden sind sie heute, alles in allem, in ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?“*) erfassen soll. Von 408 Lehrenden, die diese Frage beantworteten, geben zwei (.5%) an, „sehr unzufrieden“ zu sein, 24 (5.9%) beschreiben sich als „eher unzufrieden“, 22 (5.4%) sind mit der Antwort „weder noch“ unschlüssig, 260 (63.7%) sind „eher zufrieden“ und 100 (24.5%) „sehr zufrieden“. Damit liegt der Mittelwert von 4.06 ($SD=.76$, $n=408$) über dem bereits von Bieri (2002, S.321) als sehr hoch beschriebenen Zufriedenheitswert für Lehrerinnen und Lehrer ($MW=3.95$, $SD=.82$, $n=821$).

2.6.3.2. „Zufriedenheit gesamt“

Eine konkretere Erfassung der Zufriedenheit mit den verschiedenen Bereichen der Berufstätigkeit ist mit Hilfe der Zufriedenheitsskalen von Bieri (2002) möglich.

Die Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Items befindet sich in der Tabelle 10 im Anhang Teil B.

Besonders zufrieden, mit einem Durchschnittswert größer als 4 („eher zufrieden“), sind die Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe mit „der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“, mit „der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern“, mit „dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit“, mit der Chance, „persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen“ und mit „der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust“.

Bereiche der größten Unzufriedenheit, mit Durchschnittswerten zwischen 2 („*eher unzufrieden*“) und 3 („*weder noch*“), betreffen in erster Linie das „*Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit*“, die „*Weiterentwicklung im Schulwesen*“, die „*Größe der Klassen*“, „*administratorische und organisatorische Arbeiten*“, die „*Motivation der Schülerinnen und Schüler*“, die „*Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst*“, die „*beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten*“ und die „*Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler*“.

Bezogen auf die vier Zufriedenheitsdeterminanten ist die höchste Zufriedenheit, allerdings auch mit der größten Standardabweichung, in der Skala „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ (MW=3.79, SD=.76, n=409) zu verzeichnen. Ähnlich zufrieden beschreiben sich die Lehrenden mit der Möglichkeit zur „Kompetenzentfaltung“ (MW=3.68, SD=.58, n=411) und mit der „Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ (MW=3.50, SD=.63, n=411). Ein Mangel an Zufriedenheit zeigt sich in der Skala „Rahmenbedingungen“ (MW=2.88, SD=.64, n=411). Über alle 34 Items der Gesamtskala „Zufriedenheit mit verschiedenen Bereichen der Berufstätigkeit“ ergibt sich ein Mittelwert von 3.47 (SD=.48, n=408), der zwischen „*weder noch*“ und „*eher zufrieden*“ liegt.

Die „allgemeine Berufszufriedenheit“ hängt mit der „Zufriedenheit gesamt“, die aus der Zusammenschließung der bereichsspezifischen Zufriedenheiten berechnet wird, mit einer Korrelationsstärke von .628 (nach Spearman-Rho, $p=.000$, n=406) zusammen.

2.6.3.3. Wiederwahl

Bieri (2002, S. 485) nennt die Absicht, bei der hypothetischen Möglichkeit einer neuerlichen Berufswahl den Beruf wiederzuwählen, ein wesentliches Kriterium der Berufszufriedenheit.

371 Personen waren bereit anzugeben, ob sie sich nochmals für den Lehrberuf entscheiden würden. Davon gaben acht Lehrende (2.2%) an, dass sie ihren Beruf „*sicher nicht*“ mehr wählen würden, 45 (12.1%) beantworteten mit „*eher nein*“, 165 (44.5%) mit „*eher ja*“ und 153 (41.2%) mit „*ja, sicher*“. Damit ergibt sich für dieses Item ein Mittelwert von 3.25 (SD=.75, n=371), der etwas über dem des Gesamtdatensatzes von Bieri (2002, S.349) liegt (MW=3.18, SD=.87, n=850).

2.6.3.4. Zufriedenheit mit der Ausbildung

Im Anschluss an die Frage nach ihrer Ausbildungsstätte wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, die Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung zunächst auf einer sechsstufigen Skala von „*sehr unzufrieden*“ bis „*sehr zufrieden*“ zu beschreiben. Danach bestand die Möglichkeit, in freiem Antwortformat eine Begründung für die Einstufung abzugeben.

Fünf Lehrende (1.2%) beschreiben sich mit ihrer Ausbildung als „*sehr unzufrieden*“ (Kategorie 1), 47 (11.5%) als „*sehr zufrieden*“ (Kategorie 6). Dazwischen bewerteten 27 Lehrerinnen und Lehrer (6.6%) ihre Zufriedenheit mit der Kategorie 2, 45 (11%) mit der Kategorie 3, 135 (33%) mit der Kategorie 4 und 150 (36.7%) mit der Kategorie 5 (MW=4.32, SD=1.1, n=409)⁴⁹.

Von den 409 Lehrerinnen und Lehrern, die die Qualität ihrer Ausbildung auf dieser Skala beurteilten, begründeten 308 (75.3%) ihre Bewertung. Im Zuge der Auswertung wurden Kategorien von Begründungen gebildet, die in Tabelle 25 wiedergegeben werden. Da die Bewertungen mancher Personen mehreren Kategorien zuordenbar sind, wird in der Darstellung zwischen Prozentangaben nach Angaben und Prozentangaben nach Personen unterschieden (s. Tab.25).

Über 45% der 308 Personen kritisieren den fehlenden Praxisbezug der Ausbildung. 17% der Personen üben Kritik am pädagogischen Teil der Ausbildung, wobei besonders das Fehlen pädagogischer und psychologischer Inhalte thematisiert wird. Ähnliche Defizite in der Ausbildung wurden bereits von Hanfstingl beschrieben (2004, S. 123f.).

Immerhin 121 Aussagen (27.3% aller Aussagen) stehen im Zeichen des Lobes der eigenen Ausbildung, wobei besonders häufig die gute Qualität der fachlichen Ausbildung betont wird.

⁴⁹ 2.6% (n=11) der Lehrenden gaben keinen Kommentar zur Bewertung der Ausbildungsstätte ab. Die oben angegeben Prozentwerte sind als gültige Prozente der restlichen 409 Personen zu verstehen.

Tabelle 25: Begründung der Bewertung der Ausbildungszufriedenheit

	Anzahl	Prozent (Angaben, n=443)	Prozent (Personen, n=308)	Korrelation mit der Ausbildungs- zufriedenheit
Kritik am Praxisbezug der Ausbildung ^a	139	31.38	45.13	-.368 ^b
Kritik am pädagogischen Teil der Ausbildung	75	16.93	16.93	-.206
zu theoretisch/ zu wissenschaftlich	33	7.45	10.71	-.226
zu wenig fachbezogene Ausbildung	57	12.87	18.51	-.209
Kritik an der Organisation /den Vortragenden	18	4.06	5.84	-.180
praxisnahe Ausbildung	20	4.51	6.49	.339
gute pädagogische Ausbildung	5	1.13	1.62	.168
gute fachliche Ausbildung	69	15.58	22.40	.323
gute Organisation/gute Vortragende	27	6.09	8.77	.369
gesamt	443	100	136.4	

Anmerkungen.

^a Beispiele für wörtliche Aussagen, die diesen Kategorien zugeordnet wurden, befinden sich in der Tabelle 3 im Anhang Teil A.

^b Korrelationskoeffizienten nach Spearman, wobei alle Korrelationen auf dem .005-Niveau signifikant sind.

Der Korrelationskoeffizienten der rechten Spalte der Tabelle 25 zeigen, dass die Begründung „gute Organisation/ gute Vortragende“ mit besonders günstigen, die Kritik am „Praxisbezug der Ausbildung“ mit besonders ungünstigen Bewertungen der Ausbildungszufriedenheit in Zusammenhang stehen.

2.6.3.4.1. Ausbildungszufriedenheit in Abhängigkeit von der Ausbildungsstätte

Tabelle 26 gibt die durchschnittliche Zufriedenheit der Lehrpersonen mit den einzelnen Ausbildungsstätten wieder. Aufgrund der sehr geringen Anzahl an Absolventen einzelner Ausbildungsstätten erscheint ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Zufriedenheitsstärken als wenig sinnvoll. Vergleicht man die beiden in dieser Stichprobe meistbesuchten Ausbildungsstätten, die beiden Pädagogischen Hochschulen in Linz, an denen Lehrerinnen und Lehrer für den Unterricht an Volks- und Hauptschulen qualifiziert werden, fällt jedenfalls ein signifikanter Unterschied in der Ausbildungszufriedenheit zuungunsten der Pädagogischen Hochschule des Bundes Linz auf (U-Test: $p=.021$, $n=174$). Wesentlich mehr Absolventen dieser Ausbildungsstätte ($n=42$, 63.9%) beklagen im

Vergleich zu jenen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (n=29, 46.8%) den Mangel an Praxisbezug der Ausbildung (Chiquadrat-Test: $p=.018$, $n=123$).

Tabelle 26: Zufriedenheit mit der Ausbildung in Abhängigkeit von der Ausbildungsstätte

	Anzahl der Personen	Prozent	Mittelwertstatistik der Ausbildungszufriedenheit		
Pädagogische Hochschule des Bundes Linz	87	20.7	3.97 ^a	(1.19) ^b	86 ^c
Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	87	20.7	4.35	(1.08)	85
Berufspädagogische Hochschule des Bundes Linz	7	1.7	4.57	(1.13)	7
Religionspädagogische Hochschule der Diözese Linz	3	0.7	5.67	(.58)	3
Universität Linz	35	8.3	4.29	(1.10)	35
Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz	5	1.2	4.80	(.45)	5
Katholisch-theologische Hochschule Linz	3	0.7	5.00	(1.00)	3
Universität Wien	32	7.6	4.50	(1.02)	32
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien	2	0.5	4.00	(1.41)	2
Universität Salzburg	81	19.3	4.34	(.99)	79
Universität Mozarteum Salzburg	1	0.2	5.00		1
Universität Innsbruck	9	2.1	4.44	(.88)	9
Universität Graz	9	2.1	4.13	(.84)	8
sonstiges	22	5.2	4.71	(1.19)	21
keine pädagogische Ausbildung	12	2.9	4.64	(.81)	11
Ausbildung an mehreren Ausbildungsstätten	21	5.0	4.35	(1.23)	20
keine Angaben	4	1.0			
gesamt	420	100.0	4.32	(1.09)	407

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

2.6.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten

Um die oberösterreichische Lehrendenstichprobe mit der Eichstichprobe, die in der Handanweisung des Testverfahrens (Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.25) angeführt ist, vergleichen zu können, wurden, wie vorgeschrieben, „Skalenmittelwerte“ aus der Zusammenschließung der Einzelitems berechnet, wobei nach Umpolung gegenteilig formulierter Items bei sieben Skalen ein angegebener Wert addiert werden musste. Tabelle

27 führt die Mittelwertstatistik für die aktuelle Stichprobe, für die Stichprobe Lehrender aus Deutschland sowie für eine weitere österreichische Lehrerinnen- und Lehrerstichprobe (Schaarschmidt, 1996, S.26) auf.

Tabelle 27: Mittelwertstatistik der AVEM-Skalen

Skalenbezeichnung	Lehrende OÖ			Lehrende Deutschland (n=603)		Lehrende Österreich (n=382)	
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	15.47 ^a	(4.20) ^b	414 ^c	19.2 ^a	(4.97) ^b	14.5 ^a	(4.69) ^b
2. Beruflicher Ehrgeiz	16.48	(4.70)	413	17.4	(4.18)	16.5	(5.08)
3. Verausgabungsbereitschaft	18.12	(4.98)	413	20.3	(4.21)	17.5	(5.08)
4. Perfektionsstreben	21.12	(4.31)	413	22.6	(4.03)	20.0	(4.71)
5. Distanzierungsfähigkeit	16.84	(5.10)	413	14.1	(4.79)	17.9	(5.27)
6. Resignationstendenz	15.44	(4.37)	413	17.7	(4.49)	15.8	(4.23)
7. Offensive Problembewältigung	21.34	(3.47)	413	21.9	(3.54)	21.4	(3.53)
8. Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	20.66	(4.17)	413	18.4	(4.31)	19.7	(4.62)
9. Erfolgserleben im Beruf	23.25	(3.69)	412	22.8	(3.40)	22.6	(3.90)
10. Lebenszufriedenheit	23.29	(3.67)	413	20.6	(3.76)	23.0	(4.26)
11. Erleben sozialer Unterstützung	23.13	(4.22)	407	23.1	(4.40)	23.7	(4.55)

Anmerkungen.

^a Skalenmittelwerte (Angaben der Summation der Einzelitems nach Umpolung und in 7 Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“

Ohne auf die Originaldaten von Schaarschmidt und Fischer zugreifen zu können, werden in einigen Skalen deutliche Unterschiede zur deutschen Stichprobe ersichtlich. Schon von Schaarschmidt wird die günstigere Situation der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer, zumindest in Bezug auf den Gesundheitsaspekt, hervorgehoben (2005b, S.48). Auch diese Daten zeigen eindeutig höhere Werte der „inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“ sowie der „Lebenszufriedenheit“ der oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrer. Insgesamt weisen die aktuellen Daten große Übereinstimmungen mit denen der österreichischer Lehrerinnen und Lehrer von Schaarschmidt und Fischer auf, besonders in der im Vergleich zur deutschen Stichprobe niedrigen „Bedeutsamkeit der Arbeit“, im geringen „beruflichen Ehrgeiz“, in der reduzierten „Verausgabungsbereitschaft“, in der niedrigen „Resignationstendenz“ und in der intakten „Distanzierungsfähigkeit“.

Die Interpretation dieser Daten bestätigt, ohne auf statistische Unterschiedsgrößen zurückgreifen zu können, nationalitätenspezifische Charakteristiken, wobei sich die gesundheitsrelevanten Faktoren der oberösterreichische Lehrendenstichprobe auch hier als „relativ“ günstig darstellen. Auch den von Schaarschmidt beschriebenen kritischen Motivationsaspekt innerhalb der österreichischen Lehrerschaft spiegeln diese Daten wieder.

2.6.5. Anstrengungsvermeidung

Mit Hilfe des Anstrengungsvermeidungstests für Lehrende wird zunächst in Bezug auf die Gesamtstichprobe untersucht, ob auch die oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrer von Anstrengungsvermeidung betroffen sind. Dazu werden zunächst die Skalenmittelwerte der drei Anstrengungsvermeidungsskalen und der Pflichteiferskala betrachtet (s. Tab.28). Diese Vergleiche zeigen auf, dass, wie auch schon bei Hanfstingl, in den 3 Anstrengungsvermeidungsskalen relativ niedrige, in der Pflichteiferskala relativ hohe Durchschnittswerte vorliegen (2004, S.99).

Die von Hanfstingl formulierte Interpretationen, dass zum einen eventuell die Anstrengungsvermeidungstendenz unter den Lehrerenden nicht derart schwerwiegend ausgeprägt ist, zum anderen, dass die Formulierungen des AVTL zum Teil Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit provozieren, gelten auch für diese Untersuchung. Dass jedoch gerade in den von manchen Personen als provokativ erlebten Formulierungen die Stärke des AVTL liegt, da sich Personen mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz in ihren Ansichten verstanden fühlen, zeigt sich in der guten Unterscheidbarkeit zwischen verschiedenen Lehrentypen (s. Kap. 2.9.2).

Die durchschnittlichen Mittelwerte der drei Anstrengungsvermeidungsskalen liegen bei zirka 2, entsprechend der Kodierung „*trifft nicht zu*“. Die mögliche Hypothese, dass die Verwendung der verschiedenen Strategien zur Anstrengungsvermeidung „*absolut nicht zutreffen*“, muss verworfen werden. „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ spielt bei den Lehrenden dieser Stichprobe eine relativ große Rolle. Die letzte Spalte der Tabelle 28 gibt die durchschnittlichen Skalenmittelwerte der Stichprobe von Hanfstingl (l.c., S.99) an. Das Ziehen eines direkten Vergleiches mit diesen

Daten ist jedoch nicht möglich, da die Itemzusammensetzungen der Skalen in einigen Bereichen divergieren (s. Anhang Teil B: Tab.1.)

Tabelle 28: Mittelwertstatistik der AVTL-Skalen

	Mittelwertstatistik der AVTL-Skalen			Mittelwerte (Hanfstingl, 2004, S.99)
Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten	1.82 ^a	(.58) ^b	411 ^c	1.78 ^a
Anstrengungsvermeidung in sozial- emotionalen Anforderungssituationen	2.29	(.67)	412	1.94
Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben	2.13	(.58)	413	2.11
Pflichteifer	4.87	(.59)	413	4.81

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.6.6. Zeitauslastung

Die Lehrenden unterscheiden sich nicht nur in ihrem Beschäftigungsausmaß (s. Kap. 2.4.2.2), sondern auch in der Zeit, die sie neben ihren Unterrichtsstunden für ihre berufliche Tätigkeit aufwenden.

387 Lehrerinnen und Lehrer (92.14%) nahmen sich die Zeit, den Stundenplan zur Erfassung der Zeitauslastung während einer Woche auszufüllen.

Insgesamt arbeiten die Lehrenden zwischen mindestens 18 und maximal 94 Wochenstunden, mit einem Durchschnittswert von 44.92 (SD=10.46, n=372) Stunden. Werden nur die Vollzeitbeschäftigten, in dieser Analyse jene Lehrerinnen und Lehrer, die mindestens 19 Wochenstunden unterrichten, miteinbezogen, erhöht sich die durchschnittliche Wochenarbeitszeit auf 46.93 (SD=9.26, n=278) Stunden.

Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrende arbeiten wöchentlich durchschnittlich 35.85 (SD=6.98) Stunden tagsüber zwischen fünf Uhr morgens und 17 Uhr nachmittags, 5.01 (SD=4.86) Stunden abends, zwischen 18 und 24 Uhr und 4.11 (SD=4.02) Stunden am

Wochenende. 142 (36.7%) beschäftigen sich an sieben Tagen pro Woche mit Schulanangelegenheiten, 124 (32.0%) an 6 Tagen, 111 (28.7%) an 5 Tagen und 10 (2.6%) an 2-4 Tagen. 9 Lehrerinnen und Lehrer (2.3%) widmen sich an jedem Abend der Woche ihrer beruflichen Tätigkeit, 27 (7.0%) an 6 Abenden, 63 (16.3%) an 5, 60 (15.5%) an 4, 46 (11.9%) an 3, 48 (12.4%) an 2, 56 (14.5%) an einem Abend und 78 (20.2%) arbeiten abends nie.

Von der durchschnittlichen Gesamtzeitauslastung der Voll- und Teilzeitbeschäftigten fallen 20.39 (SD=5.51) Stunden auf Unterrichtstätigkeit, das entspricht 45.3% der Gesamtarbeitszeit, 10.33 (SD=6.22) Stunden auf Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (23%) und 6.13 (SD=5.45) Stunden auf Korrekturarbeit (13.6%). Die übrigen genannten Tätigkeiten verteilen sich folgendermaßen: 1.94 (SD=4.28) Stunden für Verwaltungstätigkeit, 1.60 (SD=1.69) Stunden für Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, 1.04 (SD=2.68) Stunden für eigene Fortbildung, .087 (SD=1.44) Stunden für Konferenzen, 0.77 (SD=1.19) Stunden für Supplierungen, 0.70 (SD=.79) für Gespräche mit Eltern, 0.62 (SD=1.17) Stunden für Gespräche mit Schülerinnen und Schüler und 0.59 (SD=3.06) Stunden für Sonstiges. Aus den hohen Standardabweichungen und den geringen Mittelwerten ist abzulesen, dass Lehrerinnen und Lehrer in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß von der Möglichkeit, ihre Tätigkeit nach den verschiedenen Bereichen genau aufzuschlüsseln, Gebrauch machten. Nachfolgende Analysen beschränken sich daher auf die Gesamtarbeitszeit und die gemeinsame Betrachtung von Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (MW=17.00, SD=8.12), da viele Lehrpersonen nicht zwischen Nachbereitungs- und Korrekturarbeit unterschieden.

Der durchschnittliche Zeitaufwand pro unterrichteter Einheit beträgt 2.28 (SD=.65, n=365) Stunden (2h47min)⁵⁰.

2.6.7. Kommentar zum Fragebogen

Am Ende der Fragebogenbatterie bestand die Möglichkeit, einen Kommentar zum Fragebogen abzugeben. 104 Lehrende (24.8%) nutzten diese Gelegenheit, wobei 25

⁵⁰ Für die weiteren Analysen in diesem Zusammenhang wurden all jene Lehrkräfte, die zusätzlich einer speziellen Funktion, wie zum Beispiel Kustor (3 Fälle), Administratorin bzw. Administrator (5 Fälle) und Schulleitung an kleineren Schulen ohne Unterrichtsfreistellung (5 Fälle), nachgehen, exkludiert, da das Ausmaß der Freistellung vom Unterricht zur Ausübung dieser speziellen Funktionen nicht kalkuliert werden konnte.

Personen (24.0%) Erklärungen zum Stundenplan der wöchentlichen Zeitauslastung abgaben. Kritik am Fragebogen, hauptsächlich bezüglich seiner Länge und wegen der Wiederholung von Fragen, übten 26 (25.0%) Lehrende. 41.3% (n=43) der Lehrerinnen und Lehrer betonten besondere Belastungen, mit denen sie in ihrem Beruf klar kommen müssten, drei Lehrende (2.9%) legten besondere Gratifikationen ihres Berufes dar und sieben weitere Personen (6.7%) gaben schriftliche Äußerungen ab, die der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet wurden. Darunter fallen das Aussprechen guter Wünsche für diese Untersuchung, Kritik am System und der Versuch, einen eigenen Raster zur Darstellung der Arbeitszeit zu konstruieren.

2.7. Analyse möglicher Einflussfaktoren

Das Kapitel 2.7. setzt sich mit möglichen Einflussfaktoren auseinander, die auf die Beanspruchung und die Beanspruchungsfolgen der Lehrenden, auf ihre Zufriedenheit, auf ihr arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster und auf ihre Anstrengungsvermeidungstendenz wirken könnten. Dabei werden personenbezogene und schulunterrichtsbezogene Einflussfaktoren sowie Aspekte des Beschäftigungsausmaßes und der Zeitauslastung berücksichtigt.

2.7.1. Personenbezogene soziodemographische Einflussfaktoren

Zu den personenbezogenen Aspekten zählen hier das Geschlecht der Lehrenden, ihr Alter ihr Familienstand und die Anzahl, das Alter und das Geschlecht ihrer eigenen Kinder.

2.7.1.1. Einflussfaktor Geschlecht

Dieses Kapitel widmet sich verschiedenen soziodemographischen, unterrichts- oder persönlichkeitsbezogenen Geschlechterunterschieden. Viele wurden bereits in anderen Kapiteln beschrieben, andere werden hier erstmals erwähnt. Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, ein möglichst umfassendes Bild geschlechtsspezifischer Zusammenhänge darzulegen. Dem Leser wird die Möglichkeit geboten, die beschriebenen Zusammenhänge mit Hilfe der Fußnoten nachzuvollziehen.

2.7.1.1.1. Soziodemographische und schulunterrichtsbezogene Unterschiede im Geschlechtervergleich

Bezüglich der soziodemographischen Daten unterscheidet sich die Lehrerinnenstichprobe in einigen Punkten von jener der Männer. Lehrerinnen sind gemessen an ihrem Altersdurchschnitt etwas jünger (s. Kap. 2.4.1.2.), sie leben zu einem höheren Anteil

außerhalb einer Partnerschaft⁵¹ (Chiquadrat-Test: $p=.007$, $n=410$) und haben durchschnittlich weniger eigene Kinder⁵² (U-Test: $p=.011$, $n=415$).

Die unterschiedliche Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern in den einzelnen Schultypen wurde bereits in Kapitel 2.4.1.1. beschrieben.

Ebenso zeigt sich eine geschlechtsspezifische Fächerwahl als signifikant: Lehrerinnen unterrichten häufiger Sprachen (Chiquadrat-Test: $p=.000$, $n=314$), Lehrer hingegen wirtschaftliche oder technische Fächer (Chiquadrat-Test: $p=.004$, $n=314$)⁵³. Mathematik oder Rechnungswesen (Chiquadrat-Test: $p=.663$, $n=314$), musisch-kreative Gegenstände (Chiquadrat-Test: $p=.482$, $n=314$) sowie Nebengegenstände (Chiquadrat-Test: $p=.318$, $n=314$) werden in etwa zu gleichen Anteilen von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet⁵⁴.

2.7.1.1.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen im Geschlechtervergleich

Im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen beschreiben Lehrerinnen stärkere „Belastungen“, die im Zuge der Unterrichtstätigkeit wirksam werden (U-Test: $p=.013$, $n=415$). Im Konkreten fühlen sie sich von der *„mangelnden Motivation der Schülerinnen und Schüler“* (U-Test: $p=.039$, $n=415$), von *„Problemen mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern“* (U-Test: $p=.047$, $n=409$), von *„Problemen mit den Eltern“* (U-Test: $p=.051$, $n=409$) und von *„hektischem und störungsvollem Arbeitsklima an der Schule“* (U-Test: $p=.013$, $n=410$) stärker belastet. Zudem werden körperliche „Beschwerden“ häufiger und/oder in einer höheren Intensität wahrgenommen (U-Test: $p=.000$, $n=414$), sie schlagen sich auch in einer höheren Anzahl krankheitsbedingter Fehltag nieder (U-Test: $p=.045$, $n=337$).

⁵¹ 55 Lehrerinnen (20.1%) leben ohne Partner, jedoch nur 13 Männer ohne Partner (9.6%).

⁵² Die 276 Lehrerinnen haben im Durchschnitt 1.14 (SD=1.12), die 139 Lehrer 1.76 (SD=1.32) eigene Kinder, 81 Frauen (29.3%) und 35 Männer (25.2%) sind nicht Mutter oder Vater.

⁵³ 105 Lehrerinnen (57.4%), jedoch nur 43 Lehrer (32.8%) unterrichten Sprachen, wirtschaftlich-technische Fächer werden von 28 Lehrern (21.4%), jedoch nur von 18 (9.8%) Lehrerinnen unterrichtet.

⁵⁴ Beim Geschlechtervergleich bezüglich der Fächerverteilung wurden jene 87 Lehrerinnen und Lehrer, die alle oder teilweise Volksschulfächer unterrichten, nicht mitberücksichtigt.

Tabelle 29: Belastung, Beschwerden und Fehltage in Abhängigkeit vom Geschlecht

	Lehrerinnen			Lehrer		
Belastung	3.86 ^a	(.82) ^b	278 ^c	3.68	(.72)	137
Beschwerden	2.43	(.89)	277	2.02	(.76)	137
Fehltage ^d	1.04	(1.77)	228	0.62	(1.39)	109

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)^d Angaben der Fehltage ohne Extremwerte über 9

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“

Im Anschluss an die Bearbeitung des Fragebogens bestand die Möglichkeit, einen Kommentar zum Fragebogen abzugeben (s. Kap. 2.6.7). Von 104 Personen, die diese Möglichkeit nutzten, betonten 43 (41.3%), darunter 37 von 76 Lehrerinnen (48.7%), jedoch nur 6 von 28 Lehrern (21.4%), besondere Belastungen in ihrer beruflichen Tätigkeit.

2.7.1.1.3. Zufriedenheit im Geschlechtervergleich

Trotz des höheren Belastungserlebens sind Lehrerinnen mit ihrem Beruf als Ganzes und mit den einzelnen Bereichen der Berufsausübung ebenso so zufrieden wie ihre männlichen Kollegen (U-Test: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $p=.693$, $n=408$; „Zufriedenheit gesamt“: $p=.862$, $n=408$)⁵⁵.

2.7.1.14. Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensweisen im Geschlechtervergleich

Während der Geschlechtervergleich von Schaarschmidt in acht der 11 Skalen auf signifikante Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern aufmerksam macht (2005b, S.52), unterscheiden sich die männlichen und weiblichen Lehrenden dieser Stichprobe in nur zwei Skalen. Diese Unterschiede betreffen einerseits die Skala „Resignationstendenz“,

⁵⁵ Einzelitem „allgemeine Berufszufriedenheit“: Lehrerinnen (MW=4.03, SD=.812, $n=272$), Lehrer (MW=4.11, SD=.640, $n=136$) Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ Lehrerinnen (MW=3.47, SD=.51, $n=271$), Lehrer (MW=3.48, SD=.44, $n=137$) [Kodierung: 1=„sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“].

(U-Test: $p=.040$, $n=413$), die darauf hindeutet, dass Lehrerinnen in stärkerem Ausmaß als ihre Kollegen dazu neigen, bei Misserfolgen aufzugeben, andererseits die Skala „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, (U-Test: $p=.001$, $n=413$), die Lehrern eine stabilere psychische Verfassung und ein höheres inneres Gleichgewicht konstatiert als ihren Kolleginnen.

Alle übrigen Skalen differieren nicht zwischen den Geschlechtern.

Tabelle 30: Vergleich relevanter AVEM-Skalen nach dem Geschlecht

	Resignationstendenz			Innere Ruhe und Ausgeglichenheit		
Lehrerinnen	15.75 ^a	(4.53) ^b	277 ^c	20.18	(4.23)	277
Lehrer	14.80	(3.97)	136	21.64	(3.86)	136

^a Skalenmittelwerte (Angaben der Summation der Einzelitems nach Umpolung und in 7 Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“

2.7.1.1.5. Anstrengungsvermeidungstendenz im Geschlechtervergleich

Um der Frage einer eventuellen geschlechtsspezifischen Ausprägung von Anstrengungsvermeidungstendenz auf den Grund zu gehen, werden die Mittelwerte der einzelnen Skalen für Lehrerinnen und Lehrer getrennt dargestellt (s. Tab.31). Dabei zeigt sich mit statistischer Gültigkeit, dass Lehrer stärker zu „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ (U-Test: $p=.017$, $n=411$) und auch zu „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ (U-Test: $p=.000$, $n=413$) neigen, Lehrerinnen dagegen zu mehr „Pflichteifer“ (U-Test: $p=.000$, $n=413$). „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ weisen Frauen und Männer zu gleichen Anteilen auf (U-Test: $p=.919$, $n=412$).

Tabelle 31: Vergleich der AVTL-Skalen nach dem Geschlecht

	AVur			AVse			AVnEA			PE		
Lehrerinnen	1.78 ^a	(.58) ^b	275 ^c	2.30	(.70)	277	2.05	(.55)	277	4.95	(.59)	277
Lehrer	1.92	(.57)	136	2.27	(6.7)	135	2.29	(.60)	136	4.71	(.56)	136

^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Mit großer Deutlichkeit kommt zum Ausdruck, dass Männer stärker als Frauen zu Anstrengungsvermeidung im Sinne einer gewählten Strategien neigen. Anstrengungsvermeidung als Zeichen negativer Gefühle oder Überforderung ist bei Frauen und Männer gleichermaßen anzutreffen. Lehrerinnen bemühen sich ihren höher ausgeprägten „Pflichteiferwerten“ entsprechend in stärkerem Ausmaß als ihre männlichen Kollegen, die im Zuge der Berufsausübung an sie gestellten Anforderung wahrzunehmen und sie bestmöglich zu erfüllen.

2.7.1.1.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung im Geschlechtervergleich

Das Beschäftigungsausmaß in Form unterrichteter Wochenstunden liegt bei Lehrern über jenem von Lehrerinnen (s. Kap. 2.4.2.2.), Frauen gehen häufiger als Männer einer Teilzeitarbeit mit vier bis 18 Wochenstunden nach (Chiquadrat-Test: $p=.000$, $n=408$).⁵⁶

Lehrer üben häufiger eine zusätzliche nebenberufliche Tätigkeit aus (s. Kap. 2.4.2.3.)

Betrachtet man die gesamte wöchentliche Zeitauslastung, unterscheiden sich Lehrerinnen (MW=44.85, SD=10.88, $n=258$) in ihrer durchschnittlich für ihre Berufsausübung aufgewendeten Zeit nicht von ihren Kollegen (MW=45.08, SD=9.50, $n=114$) (U-Test: $p=.790$, $n=372$). Da jedoch Lehrer durchschnittlich mehr Stunden unterrichten, ergibt sich für Lehrerinnen eine höhere relative Arbeitszeit, jene Zeit, die pro unterrichteter Stunde für Schulbelange gearbeitet wird. Lehrerinnen wenden pro Unterrichtsstunde durchschnittlich 2.35 (SD=.65, $n=255$) Arbeitsstunden, Lehrer 2.12 (SD=.62, $n=110$) auf (U-Test: $p=.000$,

⁵⁶ 28.2% der Lehrerinnen ($n=78$) gehen einer Teilzeitarbeit im Ausmaß bis zu 18 Wochenstunden nach, jedoch nur 11,5% der Lehrer ($n=10$).

n=365;). Dieser geschlechtsspezifische Unterschied in der relativen Arbeitszeit bleibt bestehen, wenn nur Lehrende mit Vollzeitbeschäftigung in die Analyse miteinbezogen werden. Der relative Zeitaufwand für die berufliche Tätigkeit pro unterrichteter Stunde beträgt bei vollzeitangestellten Lehrerinnen 2.18 (SD=.44, n=181), bei vollzeitangestellten Lehrern 2.02 (SD=.40, n=97) Stunden (U-Test: $p=.011$, $n=278$)⁵⁷.

2.7.1.1.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz im Geschlechtervergleich

Deutliche Unterschiede in verschiedenen Merkmalsbereichen der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer spiegelt die Kurzform des NEO-FFI wieder. Frauen und Männer unterscheiden sich signifikant in den Skalen „Neurotizismus“ (U-Test: $p=.021$, $n=411$), „Extraversion“ (U-Test: $p=.016$, $n=412$), „Verträglichkeit“ (U-Test: $p=.000$, $n=410$) und „Gewissenhaftigkeit“ (U-Test: $p=.029$, $n=411$)⁵⁸, wobei jeweils Frauen die höheren durchschnittlichen Mittelwerte erzielen⁵⁹.

Der von Hanfstingl (2004, S.143) beschriebene Geschlechterunterschied in der Skala „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ zeigt sich auch bei der Analyse dieses Datensatzes: Lehrerinnen (MW=4.16, SD=.52, $n=272$) erreichen einen signifikant höheren Punktwert als ihre männlichen Kollegen (MW=3.91, SD=.53, $n=133$) (U-Test: $n=409$, $p=.000$).

⁵⁷ Lehrerinnen arbeiten demnach pro Unterrichtsstunde um 13.8 Minuten mehr als ihre Kollegen. Bei ausschließlicher Betrachtung der Vollzeitangestellten reduziert sich die Differenz auf 9.6 Minuten.

⁵⁸ Neurotizismus: Lehrerinnen (MW=2.35, SD=.77, $n=273$), Lehrer (MW=2.15, SD=.64, $n=138$); Extraversion: Lehrerinnen (MW=3.46, SD=.43, $n=274$), Lehrer (MW=3.35, SD=.44, $n=138$); Verträglichkeit: Lehrerinnen (MW=4.12, SD=.52, $n=273$), Lehrer (MW=3.89, SD=.68, $n=137$); Gewissenhaftigkeit: Lehrerinnen (MW=3.90, SD=.51, $n=273$) Lehrer (MW=3.78, SD=.54, $n=138$) [Kodierung: 1= „starke Ablehnung“; 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“].

⁵⁹ Diese geschlechtstypischen Unterschiede werden von der Normierungsstichprobe des NEO-FFI berichtet, wobei sich Frauen und Männer der Normstichprobe auch in der Skala „Offenheit für Erfahrungen“ unterscheiden. In der Skala „Gewissenhaftigkeit“ punkten Frauen und Männer der Eichstichprobe ungefähr gleich hoch (Borkenau & Ostendorf, 1993, S.13f.).

Frauen (MW=3.55, SD=.54, n=273) und Männer (MW=3.58, SD=.53, n=135) weisen hingegen ähnliche Werte in der Skala „Regelung interpersoneller Kompetenzen“ auf (T-Test: n=408, p=.624)⁶⁰.

2.7.1.1.8. Zusammenfassung

Lehrerinnen dieser Stichprobe unterrichten häufiger als Lehrer an Volksschulen, ein überdurchschnittlicher Lehreranteil findet sich an Höheren technischen Lehranstalten und an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Während Lehrerinnen häufiger Sprachen unterrichten, unterrichten Lehrer häufiger wirtschaftliche oder technische Fächer.

Frauen nehmen die Belastungen, die durch die Unterrichtstätigkeit wirksam werden, stärker wahr als ihre männlichen Kollegen. Zudem beschreiben Sie auch mehr körperliche Beschwerden. Dennoch unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer nicht in ihrer Berufszufriedenheit.

Im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben beschreiben sich Männer etwas ausgeglichener und innerlich ruhiger und sie tendieren etwas seltener zur Resignation bei Misserfolgen. In keinem einzigen Bereich des beruflichen Engagements und auch nicht im Bereich der Emotionen unterscheiden sich Frauen und Männer signifikant voneinander.

Häufiger als Frauen greifen Männer zur Strategie der Anstrengungsvermeidung, wenn es um die Vermeidung von berufsbezogener Anstrengung als eine bewusst gewählte Strategie oder um das Nicht-Erledigen bzw. Aufschieben von beruflichen Tätigkeiten geht. Umgekehrt erledigen Lehrerinnen die an sie gestellten und darüber hinausgehende Aufgaben im Schulalltag mit höherem Pflichteifer. Anstrengungsvermeidung, die als Zeichen negativer Gefühle bzw. Überforderung auftritt, ist bei Frauen und Männer gleichermaßen anzutreffen.

Obwohl Lehrerinnen häufiger als Lehrer einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, unterscheidet sich ihre wöchentliche Gesamtarbeitszeit nicht in der der männlichen Kollegen. Frauen wenden pro Unterrichtsstunden mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung

⁶⁰ Da bei der Skala „Regelung interpersoneller Konflikte“ sowohl Normalverteilung (s. Kap. 2.5.6) als auch Varianzhomogenität (Levene: F=.252, p=.616) vorausgesetzt werden kann, wird beim Mittelwertsvergleich auf den T-Test für unabhängige Stichproben zurückgegriffen. Fehlende Normalverteilung der Skala „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ macht die Anwendung parameterfreier Verfahren notwendig.

auf als Männer, dies bestätigt sich auch, wenn nur Vollzeitkräfte in die Analyse miteinbezogen werden.

In vier von fünf Persönlichkeitsbereichen weichen die Selbsteinschätzungen der Männer und der Frauen voneinander ab, wobei die größte Differenz die Skala „Verträglichkeit“ betrifft. Das hohe Interesse der Frauen am Gegenüber bestätigt sich auch in ihren hohen Werten in der Skala „emotionale Unterstützung anderer Personen“.

2.7.1.2. Einflussfaktor Lebensalter/Dienstalter

Um Zusammenhänge zwischen dem Lebensalter und den verschiedenen in dieser Untersuchung erhobenen Variablen herausfinden zu können, wurden Korrelationen berechnet. Bei Vermutung nicht-linearer Zusammenhänge wurden die Verläufe anhand von sechs Altersgruppen analysiert, denen jeweils eine repräsentative Anzahl an Lehrenden zugeordnet werden konnte. Zugunsten vergleichbarer Stichprobenzahlen wurden Altersgruppen mit unterschiedlichen Anzahlen an Jahrgängen zusammengeschlossen⁶¹. Zu bedenken bleibt, dass die Daten dieser Querschnittsanalyse mögliche nicht einschätzbare Kohorteneffekte beschreiben.

2.7.1.2.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Alter

Eine sehr niedrige aber dennoch signifikante Korrelation besteht bei Lehrerinnen zwischen dem Lebensalter und dem Ausmaß der erlebten „Gesamtbelastung“ (Spearman-Rho: $r=.189$, $p=.002$, $n=277$), wobei ein Höhepunkt an unterrichtsbezogener „Belastung“ in den Alterskategorien zwischen 46 und 50 sowie zwischen 51 und 55 Jahren empfunden werden dürfte (s. Tab.32 und Tab.2 Anhang Teil C). Lehrer fühlen sich mit steigendem Lebensalter nicht signifikant stärker belastet (Spearman-Rho: $r=.117$, $p=.173$, $n=136$).

Ein –zumindest geringfügiger- Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Ausmaß körperlich wahrgenommener „Beschwerden“ zeigt sich ebenso nur bei der Stichprobe der Lehrerinnen (Spearman-Rho: $r=.175$, $p=.004$, $n=276$), nicht bei jener der Lehrer (Spearman-Rho: $r=-.004$, $p=.962$, $n=136$).

⁶¹ Altersgruppen: 24-35 Jahre ($n=86$, 20.6%); 36-40 Jahre ($n=51$, 12.2%); 41-45 Jahre ($n=91$, 21.8%); 46-50 Jahre ($n=81$, 19.4%); 51-55 Jahre ($n=73$, 17.5%); 56-62 Jahre ($n=38$, 8.4%);

Tabelle 32: Mittelwerte ausgewählter Skalen und Einzelitems der Alterskategorien

	24-35			36-40			41-45		
Belastung (Lehrerinnen)	3.74 ^a	(.79) ^b	66 ^c	3.70	(.72)	34	3.72	(.86)	64
Belastung (Lehrer)	3.42	(.72)	20	3.52	(.62)	17	3.71	(.51)	26
Beschwerden (Lehrerinnen)	2.24	(.85)	66	2.39	(.81)	34	2.43	(.97)	63
Beschwerden (Lehrer)	2.13	(.75)	20	1.97	(.97)	17	1.93	(.68)	25
Allg. Berufszufriedenheit	4.06	(.82)	86	4.06	(.75)	49	4.10	(.54)	90
Vorzeitige Pensionierungsabsicht	1.15	(.75)	85	2.02	(1.27)	50	1.99	(1.28)	89
Regelung interperson. Konflikte	3.43 ^a	(.52) ^b	86 ^c	3.67	(.57)	50	3.66	(.52)	90
	46-50			51-55			56-62		
Belastung (Lehrerinnen)	4.01	(.89)	55	4.17	(.77)	42	3.98	(.75)	16
Belastung (Lehrer)	3.88	(.83)	24	3.68	(.72)	31	3.77	(.84)	18
Beschwerden (Lehrerinnen)	2.51	(.88)	55	2.68	(.92)	42	2.43	(.86)	16
Beschwerden (Lehrer)	1.97	(.63)	25	2.08	(.67)	31	2.01	(1.01)	18
Allg. Berufszufriedenheit	3.95	(.82)	76	3.99	(.85)	72	4.36	(.78)	33
Vorzeitige Pensionierungsabsicht	2.47	(1.40)	79	3.01	(1.47)	72	2.76	(1.71)	34
Regelung interperson. Konflikte	3.57	(.47)	75	3.60	(.57)	72	3.43	(.60)	33

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“;

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“;

Kodierung „allgemeine Berufszufriedenheit“: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“;

Kodierung „Pensionierungsabsicht“: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“;

Kodierung „RIK“: 1= „Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich schlecht. Ich fühle mich sehr unwohl in solchen Situationen.“, 2= „eher schlecht – eher unwohl“, 3= „mittelmäßig – mittelmäßig“, 4= „eher gut – eher wohl“, 5= „gut – sehr wohl“

2.7.1.2.2. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Alter

Weder zwischen der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ und dem Alter (Spearman-Rho: $r=.039$, $p=.431$, $n=406$) noch zwischen den verschiedenen Teilbereichen der „Zufriedenheit gesamt“ (Spearman-Rho: $r=.076$, $p=.124$, $n=406$) und dem Alter lassen sich signifikante Korrelationen nachweisen. Der Mittelwertsvergleich (s. Tab.33) bringt allerdings beim Einzelitem „allgemeine Berufszufriedenheit“ die Besonderheit einer Alterskategorie zum Vorschein (Kruskal-Wallis Test: $p=.061$, $n=406$): Mehrfachvergleiche (s. Tab.2 im Anhang Teil C) bestätigen, dass die „allgemeine Berufszufriedenheit“ bei der altersbezogen letzten Kategorie der Lehrerinnen und Lehrer, nämlich zwischen 56 und 62 Jahren, mit signifikantem Unterschied zu allen anderen Altersgruppen am höchsten ist.

2.7.1.2.3. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Alter

Für die Darstellung des Einflusses des Lebensalters auf das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten scheint es interessanter, auf die Anzahl bereits geleisteter Dienstjahre zurückzugreifen, um Rückschlüsse auf die Auswirkungen der Berufstätigkeit möglich zu machen. Wie auch bei den Alterskategorien werden die Lehrenden in sechs verschiedene Dienstalterkategorien eingeteilt⁶². Dass auch das Dienstalter eine geeignete Größe zur Beschreibung altersabhängiger Faktoren darstellt, bestätigt die hohe Korrelation zwischen dem Lebensalter und dem Dienstalter (Spearman-Rho: $r=.895$, $p=.000$, $n=408$).

In diesem Kapitel werden einzelne ausgewählte Skalen des ADEM dargestellt (s. Tab.33), die entweder im Mittelwertsvergleich zwischen den Dienstalterkategorien signifikante Unterschiede aufweisen oder durch korrelative Zusammenhänge auffallen. Die Mehrfachvergleiche, die einen paarweisen Vergleich zwischen den Dienstalterkategorien ermöglichen, finden sich in der Tabelle 3 im Anhang Teil C aufgelistet.

Tabelle 33: Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Dienstalter

	1-5	6-12	13-20
Beruflicher Ehrgeiz	18.94 ^a (4.58) ^b 54 ^c	16.82 (5.10) 79	16.12 (4.83) 84
Offensive Problembewältigung	22.33 (3.74) 54	22.05 (3.13) 79	21.14 (3.61) 84
Resignationstendenz	14.02 (3.86) 54	15.13 (4.33) 79	16.14 (4.63) 84
Lebenszufriedenheit	24.15 (3.34) 54	23.27 (3.77) 79	23.64 (4.02) 84
	21-25	26-32	33-40
Beruflicher Ehrgeiz	15.43 (4.30) 67	15.80 (4.10) 81	15.67 (4.29) 39
Offensive Problembewältigung	21.04 (3.89) 67	20.44 (2.67) 81	21.16 (3.84) 39
Resignationstendenz	15.70 (4.68) 67	15.65 (4.24) 81	15.41 (4.02) 39
Lebenszufriedenheit	23.16 (3.21) 67	22.74 (3.59) 81	22.82 (4.06) 39

Anmerkungen.

^a Skalenmittelwerte (Angaben der Summation der Einzelitems nach Umpolung und in 7 Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“

Deutliche Verläufe zeigen sich bei der Skala „beruflicher Ehrgeiz“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=404$) und bei der Skala „offensive Problembewältigung“ (Kruskal-Wallis Test:

⁶² Dienstalterkategorien: 1-5 Dienstjahre: ($n=54$, 13.2%); 6-12 Dienstjahre: ($n=80$, 19.5%); 13-20 Dienstjahre: ($n=67$, 16.3%); 26-32 Dienstjahre: ($n=83$, 20.2%); 33-40 Dienstjahre: ($n=39$, 9.5%);

$p=.013$, $n=404$). Lehrerinnen und Lehrer der ersten fünf Dienstjahre verfügen über einen wesentlich höheren „beruflichen Ehrgeiz“ als jene, die bereits länger im Schuldienst tätig sind. Generell weist der Verlauf der Mittelwerte auf ein Absinken des „beruflichen Ehrgeizes“ hin, was sich auch in einer negativen Korrelation zwischen der Anzahl der Dienstjahre und dem „beruflichen Ehrgeiz“ bestätigt (Spearman-Rho: $r = -.202$, $p=.000$, $n=404$).

Vom Dienstalter scheint auch –zumindest geringfügig– das Ausmaß der Fähigkeit, Probleme offensiv zu bewältigen, abzuhängen (Korrelation: Dienstalter – „offensive Problembewältigung“: Spearman-Rho: $r=-.149$, $p=.003$, $n=404$). Die Mittelwerte in den Dienstaltergruppen verzeichnen ein sukzessives Abfallen der Fähigkeit zur „offensiven Problembewältigung“, wobei scheinbar ein Tiefpunkt mit 26-32 Dienstjahren erreicht ist.

Nur mehr als Richtung zu interpretierende Zusammenhänge treten in der Skala „Resignationstendenz“ (Korrelation: Dienstalter – „Resignationstendenz“: Spearman-Rho: $r=.102$, $p=.041$, $n=404$) und in der Skala „Lebenszufriedenheit“ (Korrelation: Dienstalter – „Lebenszufriedenheit“: Spearman-Rho: $r=-.121$, $p=.015$, $n=404$) in Erscheinung, wobei jeweils die Lehrenden, die maximal seit fünf Dienstjahren unterrichten, die günstigsten Werte aufweisen⁶³.

2.7.1.2.4. Pensionierungsabsicht in Abhängigkeit vom Alter

Naheliegender ist, dass die „vorzeitige Pensionierungsabsicht“ mit steigendem Lebensalter zunehmend an Relevanz gewinnt (Spearman-Rho: $r=.348$, $p=.000$, $n=409$). Die Mittelwertsvergleiche (s. Tab.32 und Anhang Teil C: Tab.2) zeigen, dass die Absicht, vorzeitig in den Ruhestand zu treten, bis zur Alterskategorie der 51-55-Jährigen sukzessive ansteigt, um dann zur letzten Alterskategorie hin, zur Gruppe der 56-62-Jährigen, wieder leicht abzufallen. In dieser Alterskategorie naht die reguläre Pensionierung, Gedanken an vorzeitigen beruflichen Ruhestand geraten wieder in den Hintergrund.

⁶³ In der Skala „Resignationstendenz“ unterscheidet sich die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer mit der geringsten Anzahl an Dienstjahren von jenen, die 13-20, 21-25 oder 26-32 Jahre unterrichten. In der Skala „Lebenszufriedenheit“ erweisen sich die Unterschiede zwischen den dienstjüngsten Lehrenden und den beiden Gruppen mit 21-25 und 26-32 Dienstjahren als signifikant (s. Anhang Teil C: Tab.3). Die Abnahme des „beruflichen Ehrgeizes“ und die Zunahme der „Resignationstendenz“ wird auch von Schaarschmidt beschrieben, ebenso die höhere „Lebenszufriedenheit“ der Berufseinsteiger. Ein Absinken der „offensiven Problembewältigung“ bestätigt sich bei Schaarschmidt nur für die Stichprobe der Lehrer, nicht jedoch für die der Lehrerinnen (2005b, S.60).

2.7.1.2.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Alter

Weder die Überprüfung korrelativer Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVTL und dem Alter der Lehrenden (Spearman-Rho: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $r=.100$, $p=.044$, $n=409$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ $r=.000$, $p=.995$, $n=410$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $r=.035$, $p=.474$, $n=411$; „Pflichteifer“: $r=.003$, $p=.951$, $n=411$) noch die Mittelwertsvergleiche zwischen den Altersgruppen (Kruskal-Wallis Tests: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $p=.274$, $n=409$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ $p=.692$, $n=410$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $p=.654$, $n=411$; „Pflichteifer“: $p=.388$, $n=411$) zeigen wesentliche Alterseffekte auf. Die Konstrukte Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer können demnach als vom Alter unabhängige Phänomene angesehen werden.

2.7.1.2.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit vom Alter

Wie in Kapitel 2.4.2.2. beschrieben, variiert bei Lehrerinnen, nicht jedoch bei Lehrern, der Anteil Teilzeitbeschäftigter in Abhängigkeit vom Alter, wobei Frauen zwischen 36 und 45 sowie ab 56 Jahren besonders häufig einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen.

Die gesamte Zeit, die zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit für den Lehrberuf aufgewendet wird, ändert sich über das Alter hinweg nicht (Kruskal-Wallis Test: $p=.779$, $n=277$). Weder bezüglich der Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (Kruskal-Wallis Test: $p=.297$, $n=277$) noch in der relativen Zeit, die pro Unterrichtsstunde gearbeitet wird (Kruskal-Wallis Test: $p=.509$, $n=277$), können Reduktionen mit zunehmenden Lebensalter nachgewiesen werden⁶⁴.

⁶⁴ Lehrpersonen mit einer Teilzeitanstellung und jene mit speziellen Funktionen bleiben bei dieser Analyse unberücksichtigt.

2.7.1.2.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit vom Alter

Bei drei der fünf Persönlichkeitseigenschaften des NEO-FFI lassen sich lineare Korrelationen, wenn auch sehr geringen Ausmaßes, mit steigendem Lebensalter beschreiben. Das Ausmaß an „Extraversion“ scheint mit fortschreitendem Lebensalter etwas zurückzugehen (Spearman-Rho: $r=-.142$, $p=.004$, $n=410$), ebenso die „Verträglichkeit“ (Spearman-Rho: $r=-.135$, $p=.006$, $n=408$) und die „Gewissenhaftigkeit“ (Spearman-Rho: $r=-.140$, $p=.000$, $n=409$). Keine altersspezifischen Effekte lassen sich beim „Neurotizismus“ (Spearman-Rho: $r=.078$, $p=.116$, $n=409$) und bei der „Offenheit für Erfahrungen“ nachweisen (Spearman-Rho: $r=.019$, $p=.698$, $n=408$).

Die beiden mit dem ICQ erhobenen Bereiche der sozialen Kompetenz hängen nicht linear mit dem Lebensalter zusammen (Spearman-Rho: „Regelung interpersoneller Konflikte“: $r=.038$, $p=.443$, $n=406$; „Emotionale Unterstützung anderer Personen: $r=-.086$, $p=.082$, $n=407$). Interessant ist, dass sich im Mehrfachvergleich zwischen den 6 Altersgruppen die jüngsten Lehrenden von den anderen durch besonders niedrige Werte in der „Regelung interpersoneller Konflikte“ abheben. Lediglich die Gruppe der ältesten Lehrenden erreicht einen ebenso niedrigen Durchschnittswert (s. Tab.32 und Anhang Teil C: Tab.2).

2.7.1.2.8. Zusammenfassung

Mit steigendem Lebensalter erhöht sich zumindest bei Lehrerinnen das Ausmaß der beschriebenen „Belastung“. Betont werden muss, dass der Gipfel der Belastung bereits vor der letzten Alterskategorie, der zwischen 56 und 62 Jahren, überschritten ist. Lehrerinnen und Lehrer dieser Gruppe sind im Allgemeinen sogar mit ihrem Beruf zufriedener als jüngere Kolleginnen und Kollegen. Das Ausmaß körperlicher Beschwerden steigt mit zunehmenden Lebensalter bei Lehrerinnen leicht an, bei ihren männlichen Kollegen zeigt sich kein verändertes Beschwerdeniveau.

Einige Aspekte des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens erweisen sich als vom Alter abhängig, wobei generell bei an Dienstjahren jüngeren Lehrerinnen und Lehrern günstigere Erlebens- und Verhaltensweisen abgelesen werden können. So heben sich etwa junge Lehrerinnen und Lehrer mit bis zu fünf Dienstjahren von allen anderen durch einen wesentlich höheren „beruflichen Ehrgeiz“, durch eine geringe „Resignationstendenz“ und

durch eine hohe „Lebenszufriedenheit“ ab. Erwartungsgemäß denken Lehrende bei steigendem Lebensalter häufiger an vorzeitige Pensionierung, wobei der Höhepunkt mit 51-55 Jahren erreicht ist.

Anstrengungsvermeidung zeigt sich als ein Phänomen, das durch alle Alterskategorien hindurch in gleichem Ausmaß beobachtet wird, auch das Ausmaß an Pflichteifer zeigt sich als vom Alter unabhängig.

Das Beschäftigungsausmaß hängt bei Lehrerinnen, nicht jedoch bei Lehrern, vom Alter ab, wobei besonders häufig zwischen 36 und 45 und über 56 Jahren Teilzeitarbeit in Anspruch genommen wird. Trotz zunehmender Berufserfahrung reduziert sich das Ausmaß an Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit mit fortschreitendem Lebensalter nicht. Auch das relative Zeitausmaß, das pro Unterrichtsstunde für schulische Belange aufgewendet wird, verändert sich nicht.

Korrelationsanalysen zeigen, dass sich im Laufe des berufstätigen Lebens das Ausmaß an „Extraversion“, jenes an „Verträglichkeit“ und jenes an „Gewissenhaftigkeit“ geringfügig, jedoch merklich, reduziert. Die emotionale Stabilität und die „Offenheit für Erfahrungen“ hingegen scheinen vom Lebensalter unabhängige Eigenschaften zu sein.

2.7.1.3. Einflussfaktor Familienstand

Zugunsten einer einfacheren Erfassbarkeit und einer übersichtlichen Darstellung wurden die Lehrenden bei den Analysen des Familienstandes in zwei Gruppen unterteilt, in jene, die in einer und in solche, die ohne eine Partnerschaft leben. Die Kategorien „alleinstehend“, „geschieden“ und „getrennt lebend“ wurden der Kategorie „ohne Partner“ (n=68) zugerechnet, „verheiratet“ und „in einer festen Partnerschaft“ wurde als „mit Partner“ (n=342) zusammengefasst.

2.7.1.3.1. Soziodemographische Unterschiede in Abhängigkeit vom Familienstand

Lehrer dieser Stichprobe leben im Vergleich zu ihren Kolleginnen zu einem höheren Anteil in einer Partnerschaft. Während 90.4% der Männer (n=123) ihr Leben mit einer Partnerin verbringen, teilen nur 79.9% der Lehrerinnen (n=219) ihr Leben mit einem Partner (Chiquadrat-Test: $p=.007$, $n=410$).

Naheliegender ist, dass Personen innerhalb einer Partnerschaft mehr eigene Kinder haben (MW=1.64, SD=1.17, n=340) als jene, die ohne eine Partnerschaft leben (MW=.91, SD=1.18, n=67) (U-Test: $n=407$, $p=.000$), wobei 23.2% (n=79) der Personen trotz Partnerschaft keine eigenen Kinder haben und 53.7% (n=36) jener ohne Partnerschaft.

2.7.1.3.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Familienstand

Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen dem Familienstand, im Konkreten, zwischen einem Leben in einer und ohne eine Partnerschaft, und dem Ausmaß der erlebten „Belastung“ oder der empfundenen „Beschwerden“ feststellen. Weder der Mittelwertsvergleich (U-Test: „Belastung“: $p=.542$, $n=407$; „Beschwerden“: $p=.876$, $n=406$)⁶⁵ noch korrelative Zusammenhänge (Familienstand reduziert – „Belastung“:

⁶⁵ „Belastung“: Lehrende mit Partner/Partnerin (MW=3.80, SD=.79, n=341), Lehrende ohne Partner/Partnerin (MW=3.85, SD=.81, n=66); „Beschwerden“: Lehrende mit Partner/Partnerin (MW=2.31, SD=.88, n=339), Lehrende ohne Partner/Partnerschaft (MW=2.32, SD=.86, n=67) [Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“; Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, „sehr häufig“].

Spearman-Rho: $r=.025$, $p=.542$, $n=407$; Familienstand reduziert – „Beschwerden“:
Spearman-Rho: $r=.006$, $p=.876$, $n=406$) deuten auf einen direkten Einfluss hin.

2.7.1.3.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Familienstand

Lehrende die in einer Partnerschaft leben unterscheiden sich von jenen, die ohne Partnerin bzw. Partner leben, nicht in ihren Angaben zur „allgemeinen Berufszufriedenheit“ (U-Test: $p=.348$, $n=400$), tendenziell jedoch in der Skala „Zufriedenheit gesamt“, in der die Zufriedenheit mit verschiedenen Bereichen der Berufsausübung erfragt wird: Personen, die ohne Partnerin bzw. Partner leben, erreichen tendenziell geringere Werte (MW=3.49, SD=.46, $n=335$) als jene, die in einer Partnerschaft leben (MW=3.36, SD=.60, $n=65$) (U-Test: $p=.081$, $n=400$). Diese Differenz ist hauptsächlich auf Unterschiede in der Subskala „Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern“ zurückzuführen (U-Test: $p=.077$, $n=403$), denn die Werte in den anderen drei Subskalen weisen auf keine statistisch gültigen Unterschiede hin (U-Tests: „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“: $p=.784$, $n=401$; „Zufriedenheit mit der Kompetenzzentfaltung“: $p=.193$, $n=403$; „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“: $p=.421$, $n=403$)⁶⁶.

⁶⁶ „Allgemeine Berufszufriedenheit“: mit Partnerin/Partner (MW=4.08, SD=.73, $n=334$); ohne Partnerin/Partner (MW=3.93, SD=.93, $n=66$); „Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“: mit Partnerin/Partner (MW=3.54, SD=.59, $n=337$); ohne Partnerin/Partner (MW=3.31, SD=.80, $n=66$); „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“: mit Partnerin/Partner (MW=3.81, SD=.73, $n=336$); ohne Partnerin/Partner (MW=3.72, SD=.91, $n=65$); „Zufriedenheit mit der Kompetenzzentfaltung“: mit Partnerin/Partner (MW=3.70, SD=.56, $n=337$); ohne Partnerin/Partner (MW=3.59, SD=.67, $n=66$); „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“: mit Partnerin/Partner (MW=2.89, SD=.64, $n=337$); ohne Partnerin/Partner (MW=2.82, SD=.63, $n=66$); [Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“].

2.7.1.3.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Familienstand

Signifikante Beziehungen zeigen sich auch zwischen dem Familienstand und dem „Erleben sozialer Unterstützung ohne Partnerschaftsfragen“⁶⁷ sowie der „Lebenszufriedenheit“. In einer Partnerschaft lebende Personen nehmen ein geringfügig höheres Ausmaß sozialer Unterstützung wahr (Spearman-Rho: $r=.120$, $p=.017$, $n=401$) und sind generell mit ihrem Leben –wiederum geringfügig- zufriedener (Spearman-Rho: $r=.210$, $p=.000$, $n=405$), wobei beide Variablen, die „Lebenszufriedenheit“ und das „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ in hohem Ausmaß zusammenhängen (Spearman-Rho: $r=.544$, $p=.000$, $n=409$). Der Mittelwertsvergleich veranschaulicht die Beziehung zwischen dem „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ bzw. der „Lebenszufriedenheit“ und dem Familienstand: 336 Personen, die in einer Partnerschaft leben, erreichen in der Skala „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ einen Skalenmittelwert von 3.85 (SD=.68), 65 Personen ohne Partnerin bzw. Partner 3.52 (SD=.94)⁶⁸ (U-Test: $p=.017$, $n=401$). Deutlich ausgeprägt ist die Differenz in der Skala „Lebenszufriedenheit“, in der Lehrende, die in einer Partnerschaft leben, einen Mittelwert von 23.65 (SD=3.50, $n=337$) beschreiben, jene ohne Partnerschaft 21.40 (SD=4.07, $n=68$)⁶⁹ (U-Test: $p=.000$, $n=405$).

Die beiden angeführten Skalen des AVEM sind die einzigen, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer, die innerhalb oder außerhalb eines partnerschaftlichen Beziehungsgefüges leben, hochsignifikant unterscheiden. In einer dritten Skala „Erfolgsereben im Beruf“ wurden Unterschiede in einem wesentlich geringeren Ausmaß festgestellt. Personen, die in einer Partnerschaft leben, nehmen in ihrem Beruf etwas mehr Erfolge wahr (MW=23.45,

⁶⁷ Zwei der sechs Fragen der Skala „Erleben sozialer Unterstützung“ beziehen sich auf die Unterstützung durch die Partnerin/den Partner. Um eine Verzerrung der Ergebnisse durch eine systematische Verteilung fehlender Werte zu vermeiden, wurde für die Analyse der Auswirkungen des Familienstandes eine eigene Skala „Erleben sozialer Unterstützung ohne Partnerschaftsfragen“ (im Folgenden gekennzeichnet als „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“) gebildet. Dabei kommen jene vier Fragen der AVEM-Skala „Erleben sozialer Unterstützung“ zur Anwendung, die sich nicht auf partnerschaftliche Unterstützung beziehen. Die Trennschärfen der vier Items betragen zwischen .510 und .652, die innere Konsistenz (Cronbach Alpha, $\alpha=.79$) gilt als ausreichend. Alle im Kapitel 2.7.1.3. angeführten Vergleiche der Skala „Erleben sozialer Unterstützung“ beziehen sich auf diese reduzierte Skala. Zur Skalenberechnung durfte maximal ein Wert fehlen.

⁶⁸ Kodierung der reduzierten Skala „Erleben sozialer Unterstützung ohne Partnerschaftsfragen“: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“;

⁶⁹ Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in 7 Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.).

SD=3.54, n=336), als jene, die ihr Leben außerhalb eines partnerschaftlichen Beziehungsgefüges verbringen (MW=22.21, SD=4.30, n=68) (U-Test: $p=.047$, n=404).

Über die beiden vom Familienstand beeinflussten Skalen wird ein möglicher indirekter Zusammenhang zwischen dem Familienstand und der wahrgenommenen Beanspruchung durch den Beruf erkennbar.

Die beiden AVEM-Skalen „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ und „Lebenszufriedenheit“ korrelieren mit der Skala „Belastung“ (Spearman-Rho: „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ - „Belastung“: $r=-.176$, $p=.000$, n=407; „Lebenszufriedenheit“ - „Belastung“: $r=-.281$, $p=.000$, n=410) und mit der Skala „Beschwerden“ (Spearman-Rho: „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ - „Beschwerden“: $r=-.304$, $p=.000$, n=406), „Lebenszufriedenheit“ - „Beschwerden“: $r=-.400$, $p=.000$, n=409). Hervorhebenswert erscheint die relativ hohe Korrelation zwischen der „Lebenszufriedenheit“ und den wahrgenommenen körperlichen „Beschwerden“.

Der Familienstand scheint sich demnach über das „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ und über die „Lebenszufriedenheit“ indirekt auf die erlebten „Belastungen“ und die wahrgenommenen „Beschwerden“ auszuwirken.

2.7.1.3.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Familienstand

Personen, die ohne Partnerschaft leben, neigen eher zu „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ (U-Test: $p=.001$, n=403), wobei eine genauere Analyse aufzeigt, dass sich dieser Unterschied nur für die Lehrerinnenstichprobe, nicht für jene der Lehrer nachweisen lässt (U-Test: Lehrerinnen: $p=.000$, n=270; Lehrer: $p=.257$, n=133)⁷⁰.

In den anderen Skalen des AVTL lassen sich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom Familienstand nachweisen (U-Tests: „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen: $p=.718$, n=404; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben: $p=.240$, n=405; „Pflichteifer“: $p=.528$, n=405).

⁷⁰ „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ Lehrende mit Partnerin/Partner (MW=1.78, SD=.55, n=337), Lehrende ohne Partnerin/Partner (MW=2.06, SD=.70, n=66); Lehrerinnen mit Partner (MW=1.72, SD=.53, n=216), Lehrerinnen ohne Partner (MW=2.06, SD=.73, n=54); Lehrer mit Partnerin (MW=1.90, SD=.58, n=121), Lehrer ohne Partnerin (MW=2.05, SD=.56, n=12) [Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“].

2.7.1.3.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit vom Familienstand

Personen, die in einer Partnerschaft leben, gehen etwas häufiger einer Teilzeitarbeit nach (Chi-Quadrat-Test: $p=.090$, $n=399$): 26.5% ($n=88$) der Lehrenden mit Partnerschaft im Vergleich zu 17.9% der Lehrenden ($n=12$) ohne Partnerschaft.

Leben Lehrerinnen oder Lehrer außerhalb eines partnerschaftlichen Beziehungsgefüges, gehen sie mit einer größeren Wahrscheinlichkeit neben ihrer Lehrtätigkeit einer weiteren Tätigkeit nach (Chi-Quadrat-Test: $p=.043$, $n=407$). Konkret sind 20.6% der Lehrenden ($n=14$) ohne Partnerschaft zusätzlich nebenberuflich erwerbstätig im Vergleich zu 11.2% ($n=38$) der in einer Partnerschaft lebenden Lehrpersonen.

Wie viele Gesamtwochenstunden durchschnittlich für schulische Angelegenheiten aufgewendet werden, hängt hingegen nicht vom Familienstand ab (U-Test: „gesamte Zeitauslastung“: $p=.739$, $n=271$). Lehrende, die in einer Partnerschaft leben, unterscheiden sich von jenen, die ohne Partnerin/Partner leben, nicht in der relativen Zeit, die sie pro Unterrichtsstunde aufwenden (U-Test: „relative Zeit“: $p=.288$, $n=271$)⁷¹.

2.7.1.3.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit vom Familienstand

In einer einzigen Persönlichkeitsdimension kommen Unterschiede zwischen Lehrenden, die in einer Partnerschaft oder ohne Partnerschaft leben, zum Vorschein, wobei diese Differenz zwar signifikant, jedoch sehr gering ist. Personen ohne Partnerschaft beschreiben sich emotional etwas labiler ($MW=2.48$, $SD=.75$, $n=67$) verglichen mit jenen, die in einer Partnerschaft leben ($MW=2.25$, $SD=.73$, $n=336$)⁷² (U-Test: Skala „Neurotizismus“: $p=.043$, $n=403$). In allen anderen Persönlichkeitseigenschaften (U-Tests: „Extraversion“: $p=.948$, $n=404$; „Offenheit“: $p=.148$, $n=402$; „Verträglichkeit“: $p=.373$, $n=402$; „Gewissenhaftigkeit“: $p=.977$, $n=403$) und in beiden mit dem ICQ erhobenen Bereiche sozialer Kompetenz (U-Tests: „Regelung interpersoneller Konflikte“: $p=.294$, $n=400$; „emotionale Unterstützung anderer Personen“: $p=.248$, $n=401$) liegen keine Unterschiede in Abhängigkeit vom familiären Status vor.

⁷¹ Der Mittelwertsvergleich bezieht sich ausschließlich auf Vollzeitkräfte, die keiner weiteren speziellen Funktion im Schuldienst nachgehen.

⁷² Kodierung: 1= „starke Ablehnung“, 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“.

2.7.1.3.8. Zusammenfassung

Analysen über mögliche Auswirkungen des Familienstandes reduzieren sich auf die Beschreibung von Personen, die in einer und jener, die ohne eine Partnerschaft leben.

Neben den soziodemographischen Unterschieden, die erwartbar sind, nämlich einer geringeren Anzahl von Kindern bei partnerlosen Lehrenden sowie einem geringeren Anteil an Teilzeitkräften, kamen auch einige bedeutsame Unterschiede zum Vorschein, die in engem Zusammenhang mit dem Belastungserleben stehen.

Vorweg gilt es zu beachten, dass kein direkter Zusammenhang zwischen dem Familienstand und der erlebten „Belastung“ oder den wahrgenommenen „Beschwerden“ beobachtbar ist. Indirekte Zusammenhänge, die als gering bis mäßig eingestuft werden können, zeigen sich über das „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ und über die „Lebenszufriedenheit“. Zudem stufen sich Personen ohne Partnerschaft emotional etwas labiler ein als jene, die in einer Partnerschaft leben, ihre „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern“ und auch das „Erfolgserleben im Beruf“ stellt sich etwas reduzierter dar. Interessanterweise ist Lehrerinnen, die in einer Partnerschaft leben, die Strategie der „Anstrengungsvermeidung durch unterrichtsrelevante Tätigkeiten“ geläufiger als ihren Kolleginnen, die ohne eine Partnerschaft leben.

Unterschiede, die gefunden wurden, bestätigen die protektive Funktion einer partnerschaftlichen Beziehung, jedoch anderen wirkt sich wie erwähnt die Tatsache einer Partnerschaft allein nicht direkt kausal auf das Erleben von „Belastung“ oder „Beschwerden“ aus. Erst an den Skalen „Erleben sozialer Unterstützung o.P.“ und „Lebenszufriedenheit“ werden mögliche Zusammenhänge sichtbar.

Zu berücksichtigen bleibt abschließend, dass hier nur die Tatsache des Lebens in einer Partnerschaft, nicht jedoch deren Qualität erfasst wurde.

2.7.1.4. Einflussfaktor eigene Kinder

Zur Überprüfung des Einflussfaktors „eigene Kinder“ stehen Informationen über die Anzahl der eigenen Kinder, deren Alter sowie deren Geschlecht zur Verfügung.

Wie in Kapitel 2.4.1.3. ausgeführt, sind 299 (72.1%) Lehrerinnen und Lehrer Mutter bzw. Vater. Auf eine Person dieser Stichprobe fallen im Durchschnitt 1.53 (SD=1.20, n=415) eigene Kinder. Lehrerinnen und Lehrer, die Mutter bzw. Vater sind, haben durchschnittlich 2.12 (SD=.86) Kinder.

Das älteste Kind dieser Stichprobe ist bereits 38 Jahr alt, wobei das Durchschnittsalter des ersten Kindes 19.12 (SD=8.61, n=295) Jahre beträgt. 155 Lehrende (37.7%) sind Eltern von unter 16-jährigen, 58 (14.1%) von bis zu sechs Jahre alten Kindern⁷³.

2.7.1.4.1. Soziodemographische Unterschiede in Abhängigkeit von eigenen Kindern

In Kapitel 2.7.1.1.1. wurde bereits angeführt, dass Lehrer dieser Stichprobe nicht nur häufiger als Lehrerinnen von einer eigenen Elternchaft, sondern auch von einer höheren Anzahl eigener Kinder berichten.

Je mehr Einwohner der Ort, an dem die Schule angesiedelt ist, umfasst, desto geringer ist die Anzahl der Kinder der dort unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer (Spearman-Rho: $r=-.143$, $p=.004$, $n=405$). Wenn davon ausgegangen wird, dass sich der Wohnort der Lehrerinnen und Lehrer in der Nähe des Schulortes befindet, spiegelt sich hier die höhere Geburtenrate unter der ländlichen Bevölkerung wieder (s. Kap. 2.7.2.4.1.).

Eine relativ hohe Korrelation lässt sich zwischen der Anzahl eigener Kinder und dem Alter der Unterrichtenden nachweisen (Spearman-Rho: $r=.476$, $p=.000$, $n=413$)⁷⁴.

⁷³ Als Kriterium wurde das Vorhandensein von mindestens einem Kind unter 16 bzw. bis zu sechs Jahren gewählt. Es ist also nicht auszuschließen, dass diese Lehrende zusätzlich auch Eltern von bereits älteren Kindern sind.

⁷⁴ Durchschnittliche Kinderanzahl in den einzelnen Altersgruppen: 24-35 Jahre (MW=.39, SD=.79, n=85); 36-40 Jahre (MW=1.39, SD=1.12, n=51), 41-45 Jahre (MW=1.69, SD=1.10, n=89), 46-50 Jahre (MW=1.98, SD=.87, n=81), 51-55 Jahre (MW=1.97, SD=1.13, n=72), 56-62 Jahre (MW=2.17, SD=1.14, n=35).

2.7.1.4.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von eigenen Kindern

Der Vergleich zwischen jenen 116 Lehrerinnen und Lehrern ohne eigene Kinder und jenen 299, die mindestens ein eigenes Kind haben, zeigt, dass sich alleine die Tatsache der Mutter- oder Vaterschaft nicht auf die erlebte „Belastung“ (U-Test: $p=.968$, $n=412$) oder auf den wahrgenommenen „Beschwerdedruck“ (U-Test: $p=.529$, $n=411$) auswirkt.

2.7.1.4.2.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen bei Lehrenden mit jüngeren Kindern

Da viele der Kinder bereits erwachsen sind und weitgehend oder völlig selbständig leben, beziehen sich die nächsten Analysen auf Eltern mit versorgungspflichtigen Kindern.

In einer ersten Analyse werden Lehrende, die Eltern von Kindern unter 16 Jahren sind, mit solchen, die entweder keine oder ältere Kinder haben, verglichen. Wider Erwarten zeichnet sich die Gruppe der Eltern, die Kinder unter 16 Jahren hat, durch besonders geringe „Belastungswerte“ aus (U-Test: $p=.059$, $n=408$). Noch stärker tritt dieser Unterschied bei der Gruppenzusammenschließung der 58 Eltern mit Kindern bis maximal sechs Jahren in Erscheinung. Sowohl in der „Belastungsskala“ (U-Test: $p=.027$, $n=408$) als auch in der „Beschwerdeskala“ (U-Test: $p=.032$, $n=407$) erreichen sie signifikant niedrigere Werte (s. Tab.34).

Tabelle 34: Mittelwertstatistik „Belastung“ und „Beschwerden“ in Abhängigkeit von eigenen Kindern

	„Belastung“			„Beschwerden“		
Lehrende mit Kindern	3.80 ^a	(.82) ^b	298 ^c	2.30	(.87)	296
Lehrende ohne Kinder	3.81	(.72)	114	2.25	(.85)	115
Lehrende mit Kinder unter 16 Jahren	3.69	(.83)	155	2.25	(.85)	154
Lehrende mit Kindern bis zu 6 Jahren	3.59	(.78)	58	2.08	(.81)	57
Vollzeitbeschäftigte Lehrende mit Kindern unter 16 Jahren	3.79	(.81)	93	2.29	(.91)	93
Vollzeitbeschäftigte Lehrende mit Kindern bis zu sechs Jahren	3.67	(.71)	28	2.14	(.91)	28
Vollzeitbeschäftigte Lehrerinnen mit Kindern bis zu sechs Jahren	3.75	(.72)	8	2.61	(1.03)	8
Vollzeitbeschäftigte Lehrer mit Kindern bis zu sechs Jahren	3.64	(.71)	20	1.96	(.81)	20

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“;

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“

Als eine mögliche erklärende Variable wurde die Teilzeitbeschäftigung der Eltern in Erwägung gezogen.

Mit dem Wissen, der in Kapitel 2.7.3.1.2. beschriebenen Zusammenhänge zwischen dem Beschäftigungsmaß und den erlebten „Beschwerden“ und „Belastungen“, wurden in einem nächsten Schritt ausschließlich vollbeschäftigte Lehrende herangezogen. Bei dieser Analyse verschwinden die Unterschiede zwischen den Lehrenden mit unter 16-jährigen Kindern und jenen ohne bzw. mit älteren Kindern („Belastung“: U-Test: $p=.440$, $n=296$; „Beschwerden“: U-Test: $p=.655$, $n=296$). Auch die Unterschiede zwischen den Eltern von bis zu sechs Jahre alten Kindern und den übrigen Vollzeitbeschäftigten reduzieren sich auf ein nicht signifikantes Niveau („Belastung“: U-Test: $n=296$, $p=.122$; „Beschwerden“: U-Test: $n=296$, $p=.186$).

Die 28 vollzeitbeschäftigten Lehrenden mit Kindern bis zu sechs Jahren setzen sich aus 20 Männern (71.4%) und 8 Frauen (28.6%) zusammen. Auch die selektiven Vergleiche der Lehrerinnen („Belastung“: U-Test: $p=.396$, $n=192$; „Beschwerden“: U-Test: $p=.697$, $n=191$) und der Lehrer („Belastung“: U-Test: $p=.457$, $n=104$; „Beschwerden“: U-Test: $p=.490$, $n=105$) führen zu keinen signifikanten Ergebnissen.

2.7.1.4.2.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Geschlecht der eigenen Kinder

Um eventuelle Auswirkungen in Abhängigkeit vom kindlichen Geschlecht feststellen zu können, wurde für jedes Kind nicht nur das Alter, sondern auch das Geschlecht miterhoben. Jene 286 Lehrerinnen und Lehrer, die auch Auskunft über das Geschlecht ihrer Kinder gaben, sind Eltern von 278 Töchtern und von 291 Söhnen.

Da sehr viele Personen sowohl Söhne als auch Töchter haben und auch das Alter der Kinder erheblich divergiert, wurde entschieden, ausschließlich jene Lehrerinnen und Lehrer für die Vergleiche heranzuziehen, die mindestens ein Kind unter 16 Jahren bzw. bis zu sechs Jahren haben, wobei alle eventuell zusätzlich vorhandenen Kinder dasselbe Geschlechts haben mussten.

46 Lehrende mit Kindern unter 16 Jahren sind Eltern von ausschließlich weiblichen Kindern, 48 von ausschließlich männlichen, 21 Lehrende mit Kindern bis zu sechs Jahren haben eine oder mehrere Töchter, 23 ausschließlich Söhne. Der Vergleich bringt weder Unterschiede im „Belastungserleben“ (unter 16-jährige Kinder, U-Test: $p=.333$, $n=94$; bis zu 6 Jahre alte Kinder: U-Test: $p=.860$, $n=44$) noch in der Wahrnehmung körperlicher „Beschwerden“ (unter 16-jährige Kinder, U-Test: $p=.756$, $n=94$; bis zu sechs Jahre alte Kinder: U-Test: $p=.680$, $n=44$) hervor.

Die Betrachtung des kindlichen Geschlechts bringt in dieser in vielerlei Hinsicht heterogenen Stichprobe keine Unterschiede im beruflichen „Belastungserleben“ sowie in der Wahrnehmung körperlicher „Beschwerden“ zutage.

2.7.1.4.2.3. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Anzahl eigener Kinder

Zur Klärung der Frage möglicher linearer Zusammenhänge zwischen der Anzahl eigener Kinder und dem Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer wurden partielle Korrelationen zwischen der Anzahl eigener Kinder und den Werten in der „Belastungs-“ und in der „Beschwerdeskala“ unter Konstanthaltung des Alters der Lehrpersonen berechnet. Dabei zeigen sich sehr geringe, negative Korrelationen („Belastungen“: partielle Korr.: $r=-.150$, $p=.002$, $n=407$; „Beschwerden“: partielle Korrelation: $r=-.110$, $p=.026$,

n=406). Demnach sinkt, zumindest geringfügig, mit steigender Anzahl eigener Kinder das Erleben berufsbezogener „Belastung“ und die Wahrnehmung körperlicher „Beschwerden“.

2.7.1.4.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von eigenen Kindern

Lehrende mit eigenen Kindern beschreiben höhere Werte in der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ (Lehrende ohne eigene Kinder: MW=3.90, SD=.88, n=113; Lehrende mit eigenen Kindern: MW=4.12, SD=.70, n=292; U-Test: $p=.030$, n=405) und in der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“, die die Zufriedenheit mit konkreten Merkmalen der Berufstätigkeit erfasst (Lehrende ohne eigene Kinder: MW=3.38, SD=.50, n=113; Lehrende mit eigenen Kindern: MW=3.51, SD=.48, n=292; U-Test: $p=.013$, n=405)⁷⁵, wobei diese Unterschiede auf höhere Zufriedenheit der Lehrenden mit eigenen Kindern in den Subskalen „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ (U-Test: $p=.042$, n=408) und „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ (U-Test: $p=.013$, n=405) zurückzuführen sind. Gleiches Ausmaß an Zufriedenheit zeigt sich in der Skala „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ (U-Test: $p=.470$, n=406) und „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ (U-Test: $p=.462$, n=408).

Betrachtet man jedoch ausschließlich die Gruppe der vollzeitbeschäftigten Lehrerenden, verschwinden die Unterschiede in der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ zugunsten der Lehrenden mit eigenen Kinder (U-Test: $p=.215$, n=294). Jene in der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ reduzieren sich auf ein Minimum (U-Test: $p=.099$, n=294) und sind ausschließlich auf geringfügig günstigere Werte in der Subskala „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ (U-Test: $p=.067$, n=297) zurückzuführen.

Die Unterschiede hinsichtlich höherer Zufriedenheit jener Lehrenden mit Kindern bis zu sechs Jahren in der „allgemeine Berufszufriedenheit“ (U-Test: $p=.023$, n=401) und in der Gesamtskala „Zufriedenheit“ (U-Test: $p=.086$, n=401), verglichen mit der Gesamtstichprobe lösen sich gänzlich auf, wenn nur Vollzeitkräfte in die Analyse eingeschlossen werden (U-Test: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $p=.529$, n=290; „Zufriedenheit“: $p=.461$, n=291).

Die Anzahl eigener Kinder korreliert in geringem, jedoch signifikantem Ausmaß sowohl mit der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ (partielle Korr. [konstant: Alter, Anzahl

⁷⁵ Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“;

unterrichteter Wochenstunden]: $r=.181$, $p=.002$, $n=289$) als auch mit der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ (partielle Korr. [konstant: Alter, Anzahl unterrichteter Wochenstunden]: $r=.165$, $p=.005$, $n=290$).

2.7.1.4.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von eigenen Kindern

Der Vergleich von Lehrenden mit eigenen Kindern und jenen ohne eigene Kinder bringt in drei der 11 AVE-M-Skalen signifikante Unterschiede zum Vorschein: Zum einen stellt sich der „berufliche Ehrgeiz“ der Lehrenden mit eigenen Kindern als geringer ausgeprägt dar (Lehrende ohne eigene Kinder: $MW=17.85$, $SD=4.22$, $n=115$; Lehrende mit eigenen Kindern: $MW=15.90$, $SD=4.67$, $n=295$; U-Test: $p=.000$, $n=410$), ebenso ihr „Perfektionsstreben (Lehrende ohne eigene Kinder: $MW=21.81$, $SD=3.94$, $n=115$; Lehrende mit eigenen Kindern: $MW=20.81$, $SD=4.41$, $n=295$; U-Test: $p=.035$, $n=410$), zum anderen drücken sie eine höhere „Lebenszufriedenheit“ aus (Lehrende ohne eigene Kinder: $MW=22.70$, $SD=3.81$, $n=115$; Lehrende mit eigenen Kindern: $MW=23.55$, $SD=3.56$, $n=295$; U-Test: $p=.039$, $n=410$).

Da unter den Lehrenden mit eigenen Kindern signifikant mehr Teilzeitangestellte anzutreffen sind (s. Kap. 2.7.1.4.6.), wird die Analyse mit ausschließlich Vollzeitbeschäftigten repliziert. Die Unterschiede in den Skalen „beruflicher Ehrgeiz“ (U-Test: $p=.002$, $n=299$) und „Perfektionsstreben“ (U-Test: $p=.048$, $n=299$) bleiben erhalten, jene in der Skala „Lebenszufriedenheit“ verschwinden (U-Test: $p=.246$, $n=299$).

Zudem werden alle Lehrenden mit Kindern im Vorschulalter mit der übrigen Lehrendengruppe verglichen: Dabei zeigt sich eine besonders hohe „Lebenszufriedenheit“ der Lehrenden mit Kindern bis sechs Jahre (Lehrende mit Kindern bis sechs Jahre: $MW=24.80$, $SD=3.07$, $n=56$; übrige Lehrendengruppe: $MW=23.07$, $SD=3.70$, $n=350$; U-Test: $p=.001$, $n=404$) und ein hohes „Erleben sozialer Unterstützung“ (Lehrende mit Kindern bis sechs Jahre: $MW=24.65$, $SD=3.51$, $n=55$; übrige Lehrendengruppe: $MW=22.85$, $SD=4.29$, $n=345$; U-Test: $p=.002$, $n=400$), wobei die Differenzen in beiden Skalen auch dann bestehen bleiben, wenn nur Vollzeitangestellte betrachtet werden (U-

Tests: „Lebenszufriedenheit“: $p=.019$, $n=295$; „Erleben sozialer Unterstützung“: $p=.037$, $n=291$)⁷⁶.

Als ein weiterer möglicher Einflussfaktor wird die Anzahl eigener Kinder für das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten untersucht. Dazu wird mit Hilfe partieller Korrelationen der Einfluss des Lebensalters konstant gehalten. Mit steigender Anzahl eigener Kinder sinkt das „Perfektionsstreben“ (partielle Korrelation: $r=-.134$, $p=.007$, $n=405$) und es steigt die Lebenszufriedenheit (partielle Korrelation: $r=.226$, $p=.000$, $n=405$). Beide Korrelationen bestätigen sich als signifikant, wenn auch ihre Stärken als gering einzustufen sind.

2.7.1.4.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von eigenen Kindern

Die Tatsache der Mutter- oder Vaterschaft allein wirkt sich weder auf die Neigung zur Anstrengungsvermeidung (U-Tests: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $p=.160$, $n=408$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: $p=.471$, $n=409$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $p=.926$, $n=410$) noch auf den Pflichteifer (U-Test: $p=.141$, $n=410$) aus. Auch Lehrende mit Kindern im Vorschulalter heben sich diesbezüglich nicht von der übrigen Lehrendenstichprobe ab (U-Tests: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $p=.181$, $n=404$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: $p=.305$, $n=405$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $p=.271$, $n=406$; „Pflichteifer“: $p=.578$, $n=406$)⁷⁷.

Korrelationsanalysen zur Darstellung möglicher Zusammenhänge zwischen den AVTL-Skalen und der Anzahl eigener Kinder zeigen eine signifikante, jedoch sehr geringe Korrelation zwischen der Anzahl eigener Kinder und der „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“. Mit steigender Anzahl eigener Kinder scheint diese Form der Anstrengungsvermeidung seltener zu sein (partielle Korr. [konstant: Alter,

⁷⁶ Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.).

⁷⁷ Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Wochenstunden]: $r=-.171$, $p=.001$, $n=393$), wohingegen der „Pflichteifer“ geringfügig ansteigt (partielle Korr. [konstant: Alter, Wochenstunden]: $r=.110$, $p=.029$, $n=395$).

2.7.1.4.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit von eigenen Kindern

Während nur 16 Lehrende (14.3%) ohne eigene Kinder einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, liegt der Anteil der Lehrenden mit Kindern auf 29.1% ($n=85$) (Chiquadrat-Test: $p=.002$, $n=404$). Von den Eltern von Kindern mit bis zu sechs Jahren unterrichten sogar 50.9% ($n=29$) in einem reduzierten Stundenausmaß, von jenen von Kindern unter 16 Jahren 38.4% ($n=58$), während der Gesamtdurchschnitt der Teilzeitkräfte in dieser Stichprobe 24.8% ($n=101$) beträgt.

In der durchschnittlich für den Beruf aufgewendeten Wochenarbeitszeit unterscheiden sich vollzeitangestellte Lehrende mit eigenen Kindern von jenen ohne eigene Kinder (U-Test: $p=.366$, $n=275$) ebenso wenig wie in der relativen Zeit, die für einer Stunde Unterricht benötigt wird (U-Test: $p=.366$, $n=275$). Auch Lehrende mit Kindern im Vorschulalter heben sich in ihrem Arbeitsausmaß nicht ab (U-Test: „gesamte Zeitauslastung“: $p=.494$, $n=272$; „relative Zeit“: $p=.537$, $n=272$). Auch die Anzahl eigener Kinder wirkt sich nicht auf die Wochenarbeitszeit (partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=.029$, $p=.633$, $n=271$) und auf die pro Unterrichtsstunde aufgewendete Arbeitszeit (partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.035$, $p=.569$, $n=271$) aus.⁷⁸

2.7.1.4.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit von eigenen Kindern

Die Tatsache der Mutter- oder Vaterschaft alleine wirkt sich nicht hinsichtlich einer Veränderung von Persönlichkeitseigenschaften oder sozialen Kompetenzen aus (U-Tests: „Neurotizismus“: $p=.837$, $n=408$; „Extraversion“: $p=.642$, $n=409$; „Offenheit“: $p=.378$, $n=407$; „Verträglichkeit“: $p=.680$, $n=407$; „Gewissenhaftigkeit“: $p=.072$, $n=408$; „Regelung interpersoneller Konflikte“: $p=.452$, $n=405$; „emotionale Unterstützung anderer Personen“: $p=.331$, $n=406$). Tendenzielle Unterschiede in der Skala „Gewissenhaftigkeit“ basieren auf geringfügig höheren Werten kinderloser Lehrender (Lehrende ohne eigene

⁷⁸ Diese Analysen beziehen sich ausschließlich auf Lehrende mit Vollzeitbeschäftigung, die keiner zusätzlichen Funktion im Schuldienst nachgehen.

Kinder: $MW=3.94$, $SD=.54$, $n=114$; Lehrende mit eigenen Kindern: $MW=3.83$, $SD=.51$, $n=294$; U-Test: $p=.072$, $n=408$).

Werden Eltern mit Vorschulkindern mit der übrigen Lehrendengruppe verglichen, zeigt sich, dass die jungen Eltern sich als emotional besonders stabil beschreiben (Eltern mit Kindern bis zu 6 Jahren: $MW=2.06$, $SD=.69$, $n=57$; übrige Lehrendenstichprobe: $MW=2.32$, $SD=.74$, $n=347$; U-Test: $p=.013$, $n=404$)⁷⁹, unabhängig vom Geschlecht des Kindes (U-Test: $p=.173$, $n=44$)⁸⁰.

Eine steigende Anzahl eigener Kinder bewirkt keine Änderung in den Persönlichkeitseigenschaften oder in den sozialen Kompetenzen der Lehrenden, wenn das Alter als Einflussfaktor konstant gehalten wird (partielle Korr.: „Neurotizismus“: $r=-.093$, $p=.062$, $n=403$; „Extraversion“: $r=-.029$, $p=.555$, $n=404$; „Offenheit“: $r=.046$, $p=.358$, $n=402$; „Verträglichkeit“: $r=.053$, $p=.291$, $n=402$; „Gewissenhaftigkeit“: $r=-.018$, $p=.723$, $n=403$; „Regelung interpersoneller Konflikte“: $r=.021$, $p=.677$, $n=400$; „emotionale Unterstützung anderer Personen“: $r=-.063$, $p=.205$, $n=401$).

2.7.1.4.8. Nicht-lineare Zusammenhänge

Zur besseren Veranschaulichung bezüglich der Anzahl eigener Kinder und um eventuelle nicht-lineare Zusammenhänge aufdecken zu können, werden vier Gruppen von Lehrenden hinsichtlich ihrer Anzahl eigener Kinder gebildet: 116 (28%) gehören der kinderlosen Gruppe an, 63 (15.2%) der Gruppe mit einem Kind, 219 (52.8%) der Gruppe mit zwei oder drei Kindern und 17 (4.1) der Gruppe mit vier bis zu sechs Kindern. Um die in diesem Kapitel beschriebenen Unterschiede zwischen den vier Gruppen nachzuprüfen, können die Mittelwertstatistik (s. Tab.35) und die Mehrfachvergleiche (s. Anhang Teil C: Tab.4) herangezogen werden.

⁷⁹ Kodierung: 1= „starke Ablehnung“, 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“.

⁸⁰ Jene Eltern, die nur Söhne oder nur Töchter haben, werden hier miteinander verglichen

Tabelle 35: Diverse Mittelwertstatistiken in Abhängigkeit von der Anzahl eigener Kinder

	0 Kinder			1 Kind			2-3 Kinder			4-6 Kinder		
Alter	36.62 ^a	(8.89) ^b	115 ^c	44.41	(7.56)	63	47.05	(6.57)	218	48.53	(7.35)	17
Wochenstunden	20.76	(3.77)	112	19.75	(3.90)	63	20.02	(4.72)	213	16.44	(7.81)	16
Belastung	3.81	(.72)	114	3.92	(.77)	63	3.80	(.83)	218	3.32	(.77)	17
Beschwerden	2.25	(.85)	115	2.50	(.98)	63	2.29	(.84)	216	1.79	(.65)	17
Fehltage ^d	1.02	(1.75)	96	1.22	(2.04)	50	0.81	(1.52)	176	0.00	(.00)	14
Perfektionsstreben	21.81	(3.94)	115	21.21	(4.72)	63	20.90	(4.17)	215	18.18	(5.42)	17
Resignationstendenz	15.44	(4.60)	115	14.95	(4.34)	63	15.74	(4.19)	215	12.94	(3.85)	17
Innere Ruhe	20.73	(4.42)	115	20.73	(3.81)	63	20.46	(3.92)	215	23.65	(4.89)	17
AVse	2.31	(.66)	113	2.29	(.76)	63	2.28	(.64)	216	1.91	(.62)	17
Allg. BZ	3.90	(.88)	113	3.95	(.85)	63	4.14	(.65)	212	4.47	(.51)	17
Zufriedenheit gesamt	3.38	(.50)	113	3.42	(.49)	62	3.51	(.47)	213	3.79	(.33)	17
Belastung (nur Männer)	3.66	(.65)	34	3.87	(.61)	16	3.71	(.74)	76	3.28	(.86)	11
Beschwerden (nur Männer)	2.15	(.86)	35	2.34	(.63)	16	1.95	(.72)	75	1.66	(.76)	11
Allg. BZ (nur Männer)	3.88	(.84)	34	3.88	(.62)	16	4.20	(.79)	75	4.55	(.52)	11
Zufriedenheit gesamt (nur Männer)	3.36	(.43)	34	3.34	(.40)	16	3.51	(.45)	76	3.82	(3.34)	11

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)^d Fehltage exklusive der Extremwerte über 9 Tage

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

BZ: Berufszufriedenheit

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“

Kodierung „Zufriedenheit“: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Kodierung der AVEM Skalen: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.).

Kodierung „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer mit vier bis zu sechs Kindern fällt durch einige wesentliche Besonderheiten auf: Zum einen sind sie älter, da eine steigenden Kinderanzahl

mit einem höheren Lebensalter einhergeht (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=413$) (s. Kap. 2.7.1.4.1) – ein erwartetes Ergebnis, zum anderen unterscheiden sie sich durch die niedrigsten Werte in der Skala „Belastung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.097$, $n=412$) sowie in der Skala „Beschwerden“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.029$, $n=411$). Zudem ist in dieser Gruppe von 17 Lehrenden kein einziger Fehltag (Kruskal-Wallis Test: $p=.059$, $n=346$) zu verzeichnen. Auch darin unterscheiden sie sich signifikant von Lehrpersonen mit einer geringeren Anzahl eigener Kinder.

Des Weiteren weist die Analyse dieser Lehrendengruppe auf ein besonders niedriges „Perfektionsstreben“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.015$, $n=410$), auf die geringste „Resignationstendenz“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.052$, $n=410$), auf eine wesentlich höhere „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.049$, $n=410$) sowie auf die geringste Ausprägung von „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.108$, $n=409$) hin. Ihre „allgemeine Berufszufriedenheit“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.010$, $n=405$) sowie die Werte in der Skala „Zufriedenheit gesamt“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.001$, $n=405$) liegen signifikant über jenen ihrer Kolleginnen und Kollegen mit weniger eigenen Kindern. Diese günstigen Aspekte der Lehrenden mit vier bis zu sechs Kindern sind besonders interessant, zumal keine Unterschiede in den Persönlichkeitseigenschaften, wie zum Beispiel im „Neurotizismus“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.369$, $n=408$), vorliegen.

Ergänzend muss betont werden, dass sich diese Gruppe der Lehrenden mit vier bis zu sechs eigenen Kindern auch durch ihre geringere Wochenstundenanzahl (Kruskal-Wallis Test: $p=.013$, $n=404$) abhebt.

Die 17 Lehrpersonen umfassende Gruppe besteht aus 11 (64.71%) Männern und sechs (35.29%) Frauen. Um ausschließen zu können, dass die Unterschiede auf den überrepräsentierten Männeranteil zurückzuführen sind, werden die Analysen mit der Männergruppe repliziert. Im Wesentlichen bringen die Vergleiche zumindest für die Skalen „Beschwerden“, „allgemeine Zufriedenheit“ und „Zufriedenheit gesamt“ ähnliche Ergebnisse hervor. Für die Skalen „Belastung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.455$, $n=137$) und „Beschwerden“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.021$, $n=137$) sowie „allgemeine Berufszufriedenheit“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.008$, $n=136$) und „Zufriedenheit gesamt“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.006$, $n=137$) können die Unterschiede mit der Tabelle 35 und mit der Tabelle 4 im Anhang Teil C nachvollzogen werden.

2.7.1.4.9. Zusammenfassung

Lehrende mit eigenen Kindern gehen wesentlich häufiger als kinderlose Lehrende einer Teilzeitbeschäftigung nach. Der Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer mit Vorschulkindern beläuft sich sogar auf über 50%.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich die Tatsache der Vater- oder Mutterschaft alleine nicht auf die Belastungen oder die Beschwerden auswirkt. Für Eltern von Kindern bis zu sechs Jahren aber auch für jene von unter 16-jährigen wird festgestellt, dass sie geringere Belastungen und Beschwerden wahrnehmen. Allerdings dürfte die Hauptursache dafür im durchschnittlich geringeren Beschäftigungsausmaß der Eltern jüngerer Kinder liegen. Denn bei ausschließlicher Betrachtung von Vollzeitkräften verschwinden sämtliche Unterschiede im Belastungsniveau in Abhängigkeit vom Alter der eigenen Kinder. Betont werden muss, dass auch Vollzeitkräfte mit Vorschulkindern, auch wenn es sich um Mütter handelt, keine erhöhten berufsbezogenen Belastungen wahrnehmen.

Lehrende mit eigenen Kindern und besonders jene mit Vorschulkindern geben eine besonders hohe Zufriedenheit mit ihrem Beruf an, wobei die Unterschiede zu den übrigen Lehrenden hauptsächlich auf das verringerte Beschäftigungsausmaß zurückzuführen sind. Eine selektive Betrachtung der vollzeitangestellten Lehrenden bringt lediglich in der Subskala „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ tendenzielle Unterschiede zugunsten von Eltern innerhalb der Lehrerschaft zum Vorschein. Unabhängig vom Alter und vom Beschäftigungsausmaß steigt die Berufszufriedenheit mit steigender Anzahl eigener Kinder.

Unabhängig von ihrem Anstellungsverhältnis beschreiben kinderlose Lehrende einen höheren beruflichen Ehrgeiz und ein höheres Perfektionsstreben als Lehrende mit eigenen Kindern. Eltern von Vorschulkindern zeichnen sich durch eine besonders hohe Lebenszufriedenheit und durch ein hohes Erleben sozialer Unterstützung aus. Mit steigender Anzahl eigener Kinder sinkt das Perfektionsstreben, während die Lebenszufriedenheit leicht ansteigt. Zusätzlich kommt die Strategie der Anstrengungsvermeidung bei unterrichtrelevanten Tätigkeiten mit steigender Anzahl eigener Kinder seltener zur Anwendung, der Pflichteifer steigt leicht an.

Deutlich zeigt sich, dass jene Lehrerinnen und Lehrer, die vier bis zu sechs eigene Kinder haben, weniger berufsbezogene Belastungen sowie weniger Beschwerden als ihre

Kolleginnen und Kollegen wahrnehmen und auch keinen einzigen Krankenstandstag vorweisen. Eine sehr geringe Resignationstendenz, eine hohe innere Ruhe und Ausgeglichenheit, ein geringes Perfektionsstreben sowie niedrige Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen und hohe Zufriedenheitswerte stellen eine gute Ausgangsbasis für die Verarbeitung von berufsbezogenen Belastungen dar. Relativierend muss gesagt werden, dass diese Lehrendengruppe, die auch das höchste Durchschnittsalter erreicht, durchschnittlich einem Anstellungsverhältnis in geringerem Ausmaß nachgeht, und dass die kleine Stichprobe (n=17) aus 11 Männern besteht. Da jedoch auch innerhalb der Männergruppe ähnliche Unterschiede nachweisbar sind, kann vermutet werden, dass Eltern in einer großen Familie notwendigerweise gewisse Strategien entwickeln müssen, die sich möglicherweise günstig auf die schulischen Tätigkeiten auswirken. Vielleicht trifft auch der umgekehrte Schluss, dass sich Personen mit erfolgreichen Strategien eher eine große Familie zutrauen, zu.

2.7.2. Schul- und unterrichtsbezogene Einflussfaktoren

Unter den schul- und unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren finden der Schultyp, die Größe der Schule, die Klassengröße, die Größe des Schulstandortes, Schwerpunkte der Schule und Unterrichtsfächer Berücksichtigung.

2.7.2.1. Einflussfaktor Schultyp

2.7.2.1.1. Soziodemographische Unterschiede in Abhängigkeit vom Schultyp

Vorweg sollen die bei der Stichprobenbeschreibung (s. Kap.2.4.) ausgearbeiteten Differenzierungen von Lehrenden der verschiedenen Schultypen in Erinnerung gerufen werden: Das Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe divergiert zwischen den einzelnen Schultypen, wobei an Volksschulen anteilmäßig mehr Frauen, an Allgemeinbildenden höheren Schulen und an Höheren technischen Lehranstalten mehr Männer unterrichten (s. Kap. 2.4.1.1.).

Lehrkräfte an Volks- und Hauptschulen unterrichten in der Relation zu ihrer gesamten Dienstzeit noch nicht so lange an der derzeitigen Schule, was für häufigere Schulwechsel der Lehrkräfte dieser Schultypen spricht (s. Kap. 2.4.2.1.).

Die Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe unterscheiden sich zudem in ihrem Beschäftigungsausmaß, wobei unter den Lehrkräften der Allgemeinbildenden höheren Schulen der größte Anteil an Teilzeitkräften vorliegt (s. Kap. 2.4.2.2.). Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten und an Handelsakademien gehen häufiger einer zusätzlichen nebenberuflichen Tätigkeit nach als Lehrende anderer Schultypen (s. Kap. 2.4.2.3.).

An den einzelnen Schultypen wird durchschnittlich eine unterschiedliche Anzahl an Schulkassen unterrichtet, durchschnittlich 2.3 Klassen an Volksschulen, 7.6 an Höheren technischen Lehranstalten (s. Kap. 2.4.2.6.). Die Klassenstärken an Volks- und Hauptschulen liegen deutlich unter jenen der anderen Schultypen (s. Kap. 2.4.2.7.). Die Schulgröße divergiert zwischen den einzelnen Schultypen, wobei Volksschulen am kleinsten sind, gefolgt von Hauptschulen. An Höheren technischen Lehranstalten und gleichermaßen an Allgemeinbildenden höheren Schulen werden in dieser Stichprobe die meisten Schülerinnen und Schüler unterrichtet (s. Kap. 2.4.3.1.)

2.7.2.1.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Schultyp

Aufgrund des unterschiedlichen Anteils von Frauen und Männern in den einzelnen Schultypen und des nachgewiesenen Zusammenhanges zwischen dem Geschlecht und den erlebten „Belastungen“ und „Beschwerden“ (s. Kap. 2.7.1.1.2) werden hier Lehrende getrennt nach ihrem Geschlecht beschrieben (s. Tab.36). Dadurch soll verhindert werden, dass unberücksichtigte Geschlechtereffekte mögliche Effekte der Schultypen überlagern.

Innerhalb der Lehrerinnenstichprobe differieren die „Belastungswerte“ der Lehrerinnen der unterschiedlichen Schultypen (Kruskal-Wallis Test: $p=.007$, $n=278$), nicht jedoch die Häufigkeit oder das Ausmaß der körperlichen „Beschwerden“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.131$, $n=277$) oder die Anzahl krankheitsbedingter Fehltage (Kruskal-Wallis Test: $p=.739$, $n=228$). Mehrfachvergleiche mittels U-Tests (s. Anhang Teil C: Tab.5) zeigen auf, dass Lehrerinnen, die an Handelsakademien unterrichten, von den geringsten Belastungen berichten, wodurch sie sich von den Lehrerinnen an Volksschulen, an Hauptschulen und an Allgemeinbildenden höheren Schulen unterscheiden⁸¹. Die höchsten Beschwerden zeigen sich bei Lehrerinnen an Volks- und Hauptschulen, wobei die Unterschiede nur zur Gruppe der Handelsakademielehrerinnen signifikant ist.

Lehrer der verschiedenen Schultypen unterscheiden sich tendenziell in Bezug auf die von ihnen berichteten körperlichen „Beschwerden“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.068$, $n=137$). Die „Belastung“, die durch den Unterricht entsteht, wird in etwa gleich intensiv wahrgenommen (Kruskal-Wallis Test: $p=.175$, $n=137$) und krankheitsbedingte Fehltage werden in ähnlichem Ausmaß in Anspruch genommen (Kruskal-Wallis Test: $p=.788$, $n=109$). Hier ist es die sehr kleine Stichprobe von fünf Volksschullehrern, die von wesentlich intensiveren „Beschwerden“ berichten als ihr Kollegen, die an Hauptschulen oder Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichten. Diese fünf Lehrer fühlen sich im übrigen auch in einem stärkeren Ausmaß belastet als Lehrer der Allgemeinbildenden höheren Schulen und jene der Höheren technischen Lehranstalten. Genauere Angaben können der Tabelle 36 und der Tabelle 5 im Anhang Teil C entnommen werden, wobei

⁸¹ Im Vergleich zu Lehrerinnen der Allgemeinbildenden höheren Schulen und der Höheren technischen Lehranstalten nehmen sie auch weniger Beschwerden wahr.

erstere die Verteilung der Mittelwerte, letztere die Signifikanzen der Mehrfachvergleiche beinhaltet.

Tabelle 36: Belastung und Beschwerden in Abhängigkeit vom Schultyp

	VS			HS			AHS		
Belastung (Lehrerinnen)	3.99 ^a	(.75) ^b	93 ^c	4.00	(.87)	67	3.79	(.79)	66
Beschwerden (Lehrerinnen)	2.39	(.81)	92	2.42	(1.04)	67	2.58	(.88)	66
Belastung (Lehrer)	4.13	(.10)	5	3.75	(.78)	36	3.62	(.66)	45
Beschwerden (Lehrer)	2.60	(.71)	5	2.10	(.75)	36	1.83	(.75)	46
	HTL			HAK					
Belastung (Lehrerinnen)	3.80	(.68)	17	3.42	(.90)	35			
Beschwerden (Lehrerinnen)	2.67	(.86)	17	2.17	(.82)	35			
Belastung (Lehrer)	3.49	(.77)	24	3.78	(.70)	27			
Beschwerden (Lehrer)	2.07	(.80)	24	2.09	(.72)	26			

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“

Um genauere Informationen über schultypenspezifische Belastungen gewinnen zu können, werden die Angaben der Lehrerinnen der fünf Schultypen in den einzelnen Items miteinander verglichen (s. Tab.37). Die Darstellung beschränkt sich, Geschlechterverzerrungen vorbeugend, gezielt auf die Lehrerinnenstichprobe, die aufgrund ihres Umfangs eine günstigere Voraussetzung wünschenswerter Repräsentativität erreicht. Neun der 13 Items zeigen bei Kruskal-Wallis Tests signifikante Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Mittelwerten der Lehrenden der einzelnen Schultypen auf. Mehrfachvergleiche mittels U-Tests (s. Anhang Teil C: Tab.6) zeigen auf, welche Schultypen sich voneinander unterscheiden.

Volksschul- und Hauptschullehrerinnen fühlen sich stärker als Lehrerinnen anderer Schulformen belastet durch „Probleme mit den Eltern“ sowie durch „fachfremden Unterrichtseinsatz“. Im Unterschied zu Lehrerinnen an Allgemeinbildenden höheren

Schulen und Handelsakademien erleben sie intensivere Belastungen aufgrund von „Disziplinproblemen“ und aufgrund von „Ärger mit Behörden und Institutionen“. Für Hauptschullehrerinnen stellen der „fachfremde Unterrichtseinsatz“ und die „geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern“ große Belastungen dar.

Lehrerinnen, die an Handelsakademien unterrichten, nehmen besonders geringe Belastungen aufgrund „zu großer Klassen“, aufgrund „mangelnder Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ und aufgrund „ständiger Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“ wahr.

Tabelle 37: Mittelwertstatistik Belastungen der Lehrerinnen in Abhängigkeit vom Schultyp

	VS			HS			AHS		
Item Nr.1	4.90 ^a	(1.27) ^b	92 ^c	4.49	(1.33)	67	4.92	(1.18)	65
Item Nr.2	4.70	(1.06)	93	4.96	(.99)	67	4.76	(1.01)	66
Item Nr.3	4.54	(1.32)	93	4.64	(1.38)	66	4.11	(1.31)	66
Item Nr.4	3.63	(1.36)	91	3.31	(1.40)	67	2.35	(1.40)	65
Item Nr.5	3.56	(1.49)	90	3.70	(1.66)	66	3.00	(1.61)	66
Item Nr.6	3.88	(1.47)	90	3.80	(1.54)	66	3.30	(1.37)	66
Item Nr.7	2.62	(1.36)	82	3.00	(1.28)	66	2.40	(1.11)	60
Item Nr.10	4.12	(1.12)	93	4.62	(1.19)	66	4.25	(1.15)	65
Item Nr.12	4.26	(1.41)	93	4.42	(1.53)	67	4.73	(1.34)	66
	HTL			HAK					
Item Nr.1	5.18	(.81)	17	4.17	(1.67)	35			
Item Nr.2	4.65	(1.06)	17	4.31	(1.08)	35			
Item Nr.3	4.00	(1.58)	17	3.74	(1.72)	35			
Item Nr.4	2.41	(1.12)	17	2.86	(1.44)	35			
Item Nr.5	3.29	(1.45)	17	2.69	(1.78)	35			
Item Nr.6	2.94	(1.52)	17	2.29	(1.18)	35			
Item Nr.7	2.65	(1.50)	17	2.16	(1.30)	32			
Item Nr.10	4.47	(1.13)	17	4.03	(1.20)	35			
Item Nr.12	4.76	(1.30)	17	3.83	(1.67)	35			

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Item Nr.1 („zu große Klassen“), Item Nr.2 („mangelnde Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“), Item Nr.3 („Disziplinprobleme“), Item Nr.4 („Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern“), Item Nr.5 („Ärger mit Behörden bzw. Institutionen“), Item Nr.6 („Probleme mit den Eltern“), Item Nr.7 („fachfremder Unterrichtseinsatz“), Item Nr.10 („geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern“), Item Nr.12 („ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“);

2.7.2.1.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Schultyp

Da sich Lehrerinnen und Lehrer voneinander weder in ihrer „allgemeinen Berufszufriedenheit“ noch in ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen Bereichen der Unterrichtstätigkeit („Zufriedenheit gesamt“) unterscheiden (s. Kap.2.7.1.1.3), kann bei folgenden Analysen die Gesamtstichprobe herangezogen werden.

Geringfügige Unterschiede in der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ zwischen den Lehrenden verschiedener Schultypen gelten als statistisch vernachlässigbar (Kruskal-Wallis Test: $p=.198$, $n=408$), deutliche Unterschiede kommen jedoch in der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ zum Vorschein (Kruskal-Wallis Test: $p=.021$, $n=408$). Es sind die beiden Subskalen „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=411$) und „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.028$, $n=409$), die als Grundlage für diese Unterschiede anzusehen sind. Annähernde Gleichverteilung der durchschnittlichen Mittelwerte liegt in den beiden Skalen „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.649$, $n=411$) und „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.166$, $n=411$) vor⁸².

⁸² Die Unterschiede in diesen Skalen bleiben auch bei ausschließlicher Betrachtung der Lehrerinnenstichprobe vorhanden: „Zufriedenheit gesamt“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.005$, $n=271$), „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=274$), „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.060$, $n=272$), „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.462$, $n=274$), „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.109$, $n=274$).

Tabelle 38: Mittelwertstatistik Zufriedenheit der Lehrenden in Abhängigkeit vom Schultyp

	VS			HS			AHS		
Zufriedenheit gesamt	3.61 ^a	(.41) ^b	95 ^c	3.40	(.51)	102	3.46	(.47)	108
Zufriedenheit Arbeit mit Kindern	3.75	(.50)	96	3.26	(.74)	103	3.53	(.53)	109
Zufriedenheit Klima/Kollegium	3.97	(.68)	95	3.87	(.70)	102	3.69	(.74)	109
	HTL			HAK					
Zufriedenheit gesamt	3.37	(.48)	41	3.47	(.55)	62			
Zufriedenheit Arbeit mit Kindern	3.38	(.67)	41	3.54	(.60)	62			
Zufriedenheit Klima/Kollegium	3.81	(.78)	41	3.56	(.92)	62			

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Lehrende an Volksschulen beschreiben sich durchschnittlich mit den verschiedenen Bereichen ihrer Tätigkeit zufriedener als Lehrende anderer Schulformen (s. Tab.38 und Tab.7 des Anhanges Teil C), wobei ihre höhere Zufriedenheit in der Gesamtskala hauptsächlich auf günstigere Werte in der Subskala „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ zurückzuführen sind. Als „mit dem Klima/ dem Kollegium“ besonders zufrieden heben sich Lehrende an Volksschulen, an Hauptschulen und an Höheren technischen Lehranstalten von jenen an Allgemeinbildenden höheren Schulen und an Handelsakademien ab.

Die beiden Kapiteln 2.7.2.1.2 und 2.7.2.1.3. werfen ein interessantes Paradoxon auf, indem sie Lehrende an Volksschulen als relativ hoch belastet und gleichsam als besonders zufrieden beschreiben. Der überdurchschnittliche Frauenanteil kann weder die hohe „Belastung“ noch die hohe „Zufriedenheit“ erklären, da die Unterschiede auch dann erhalten bleiben, wenn ausschließlich Vergleiche innerhalb der Lehrerinnenstichprobe durchgeführt werden. Die hohe Zufriedenheit der Volksschullehrerinnen und -lehrer mit ihrem Beruf gründet hauptsächlich auf der von ihnen beschriebenen hohen „Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“.

2.7.2.1.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Schultyp

Zur Überprüfung möglicher Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Schultypen im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten wurden ihre durchschnittlichen Mittelwerte in den AVEM-Skalen miteinander verglichen. Eine einzige Skala deutet auf einen Unterschied hin: Die Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Schultypen unterscheiden sich in ihren Angaben in der Skala „Distanzierungsfähigkeit“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.033$, $n=413$)⁸³, wobei Mehrfachvergleiche mittels U-Test besonders niedrige Werte für Lehrende an Allgemeinbildenden höheren Schulen aufzeigen. Bei Lehrerinnen und Lehrern dieses Schultyps ist die „Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit“ (Schaarschmidt, 2005b, S.23) ungünstiger ausgeprägt als bei jenen an Volksschulen (U-Test: $p=.004$, $n=209$), an Hauptschulen (U-Test: $p=.045$, $n=212$) und an Handelsakademien (U-Test: $p=.015$, $n=170$).

Bei der Überprüfung der übrigen zehn Skalen liefert der Mittelwertsvergleich keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen (Kruskal-Wallis Tests: Skala 1: $p=.702$, $n=414$; Skala 2: $p=.267$, $n=413$, Skala 3: $p=.298$, $n=413$, Skala 4: $p=.410$, $n=413$; Skala 6: $p=.458$, $n=413$; Skala 7: $p=.383$, $n=413$; Skala 8: $p=.169$, $n=412$; Skala 9: $p=.169$, $n=412$; Skala 10: $p=.554$, $n=413$; Skala 11: $p=.783$, $n=407$).

2.7.2.1.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Schultyp

Große Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Schultypen zeigen die beiden Skalen „Pflichteifer“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.002$, $n=413$) und „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=413$) auf.

⁸³ Mittelwertsstatistik der AVEM-Skala „Distanzierungsfähigkeit“: VS (MW=17.36, SD=5.04, $n=99$), HS (17.18, SD=5.27, $n=102$), AHS (MW=15.75, SD=4.85, $n=110$), HTL (MW=16.48, SD=4.61, $n=42$), HAK (MW=17.63, SD=5.5, $n=60$); Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.).

Tabelle 39: AVTL-Skalen und Schultyp

	VS			HS			AHS		
Avur	1.85 ^a	(.60) ^b	95 ^c	1.91	(.59)	103	1.76	(.50)	110
Avse	2.15	(.57)	97	2.34	(.67)	103	2.40	(.73)	109
AvnEA	1.92	(.52)	97	2.02	(.54)	103	2.32	(.56)	110
PE	5.05	(.54)	97	4.88	(.57)	103	4.79	(.60)	110
Avur (Lehrerinnen)	1.80	(.57)	91	1.85	(.54)	67	1.76	(.55)	65
Avse (Lehrerinnen)	2.12	(.55)	93	2.35	(.67)	67	2.52	(.76)	65
AvnEA (Lehrerinnen)	1.87	(.46)	93	1.96	(.49)	67	2.35	(.55)	65
PE (Lehrerinnen)	5.07	(.53)	93	4.94	(.57)	67	4.78	(.68)	65
	HTL			HAK					
Avur	1.56	(.73)	41	1.78	(.57)	62			
Avse	2.36	(.69)	41	2.16	(.68)	62			
AvnEA	2.32	(.68)	41	2.15	(.55)	62			
PE	4.68	(.69)	41	4.82	(.56)	62			
Avur (Lehrerinnen)	1.88	(.99)	17	1.61	(.51)	35			
Avse (Lehrerinnen)	2.46	(.98)	17	2.18	(.75)	35			
AvnEA (Lehrerinnen)	2.26	(.66)	17	2.00	(.60)	35			
PE (Lehrerinnen)	4.84	(.69)	17	4.98	(.51)	35			

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Tabelle 39 weist auf die hohen Durchschnittswerte der Lehrenden an Volksschulen in der Skala „Pflichteifer“ hin. Mehrfachvergleiche (s. Anhang Teil C: Tab.8) bestätigen, dass sich Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer durch besonders hohen „Pflichteifer“ auszeichnen und sich darin von allen anderen Lehrenden signifikant unterscheiden. „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ wird bei Lehrenden an Volksschulen seltener als bei Lehrenden anderer Schultypen beobachtet, wobei die

Unterschiede zu Lehrenden an Allgemeinbildenden höheren Schulen, an Höheren technischen Lehranstalten und an Handelsakademien signifikant sind. Nur geringe Unterschiede zwischen den Schultypen zeigt die Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.034$, $n=412$) auf, wobei auch hier Lehrende an Volksschulen von der geringsten Neigung zu Anstrengungsvermeidung berichten. Jedoch erreicht der Unterschied in dieser Skala nur zu den Lehrenden an Hauptschulen und zu jenen an Allgemeinbildenden höheren Schulen eine als signifikant geltende Stärke. In ihrer Ausprägung der „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schultypen nicht voneinander (Kruskal-Wallis Test: $p=.465$, $n=411$).

Um ausschließen zu können, dass diese Unterschiede zwischen den Schultypen auf die divergierende Geschlechterverteilung zurückzuführen ist, werden zusätzlich auch ausschließlich Lehrerinnen analysiert: Unterschiede in den Skalen „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=277$), „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.004$, $n=277$) sowie im „Pflichteifer“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.036$, $n=277$) bleiben bestehen, wenngleich die Unterschiede in den Mehrfachvergleichen (s. Tab.9 Anhang Teil C) weniger deutlich zum Vorschein kommen. Der hohe „Pflichteifer“ der Volksschullehrerinnen zeigt sich auch in dieser Analyse, wobei sich die Ausprägung signifikant von jener ihrer Kolleginnen an Allgemeinbildenden höheren Schulen und tendenziell von jener der Lehrerinnen an Hauptschulen unterscheidet. So wie Lehrerinnen an Handelsakademien erreichen Volksschullehrerinnen auch niedrige Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“, wodurch sie sich von Hauptschullehrerinnen und Lehrerinnen, die an Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichten, unterscheiden. „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ stellt sich in dieser Analyse als eine Strategie heraus, die von Lehrerinnen an Allgemeinbildenden höheren Schulen und von jenen an Handelsakademien häufiger als von Lehrerinnen anderer Schultypen angewendet wird.

2.7.2.1.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit vom Schultyp

Die erste Zeile der Tabelle 40 listet das durchschnittliche Beschäftigungsausmaß der Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schultypen auf. Die erheblichen Divergenzen sind zu einem großen Teil auf den unterschiedlichen Anteil an Teilzeitkräften an den einzelnen Schultypen zurückzuführen. Während nur 16.7% der Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, beträgt der Anteil Teilzeitbeschäftigter an Allgemeinbildenden höheren Schulen beinahe 40%. Nach Abzug aller teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrer bleiben jedoch weitere Unterschiede im Beschäftigungsausmaß zwischen den Schultypen vorhanden (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=304$), die hauptsächlich auf das hohe Wochenstundenausmaß der Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten zurückzuführen sind (s. Anhang Teil C: Tab.10).

Lehrende verschiedener Schultypen wenden auch eine unterschiedliche Gesamtzeitdauer für Schulangelegenheiten auf (Kruskal-Wallis: $p=.000$, $n=278$) und sie benötigen ein unterschiedliches Zeitausmaß zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (Kruskal-Wallis: $p=.000$, $n=278$), wobei die Vor- und Nachbereitungszeit nur im Zusammenhang mit der Anzahl unterrichteter Wochenstunden interpretiert werden darf. Um die Gesamtzeitdauer, die für die Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer aufgewendet wird, in Relation zu den Wochenstunden sehen zu können, wird die Variable „relative Zeit“ in der letzten Zeile der Tabelle 40 angeführt, welche das Arbeitspensum angibt, das für eine unterrichtete Wochenstunde benötigt wird. Auch diese Angabe beschränkt sich auf Personen im Schuldienst, die mindestens 19 Wochenstunden unterrichten.

Tabelle 40: Beschäftigungsausmaß und Zeitauslastung in Abhängigkeit vom Schultyp

	VS			HS			AHS		
Beschäftigungsausmaß	20.60 ^a	(3.27) ^b	95 ^c	20.00	(3.28)	101	18.95	(4.50)	101
Teilzeitbeschäftigte in %	16.8			18.8			38.6		
Beschäftigungsausmaß (VZ)	21.90 ^d	(1.09)	79	21.43	(0.92)	82	21.87	(1.93)	62
Gesamte Zeitauslastung (VZ)	46.29 ^d	(8.16)	68	43.24	(6.20)	77	48.37	(9.01)	57
Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (VZ)	16.72 ^d	(6.39)	68	12.93	(4.96)	77	19.04	(8.20)	57
Relative Zeit (Gesamt/Wochenstunden)	2.11 ^d	(.39)	68	2.02	(.29)	77	2.21	(.43)	57
	HTL			HAK			Gesamt		
Beschäftigungsausmaß	22.98	(5.64)	42	20.95	(3.72)	56	20.33	(4.12)	395
Teilzeitbeschäftigte in %	16.7			17.9			23.0		
Beschäftigungsausmaß (VZ)	24.60	(4.60)	35	22.37	(2.04)	46	22.15	(2.27)	304
Gesamte Zeitauslastung (VZ)	50.21	(13.14)	33	50.12	(10.13)	43	46.93	(9.26)	278
Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (VZ)	18.18	(11.46)	33	21.14	(9.05)	43	17.00	(8.12)	278
Relative Zeit (Gesamt/Wochenstunden)	2.08	(.66)	33	2.25	(.46)	43	2.12	(.43)	278

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Lehrpersonen, die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d Mittelwerte (Lehrpersonen, die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt, ebenso Lehrpersonen, die weniger als 19 Wochenstunden unterrichten)

VZ= Vollzeitbeschäftigte

Betrachtet man ausschließlich vollzeitbeschäftigte Lehrerinnen und Lehrer, zeigt sich, dass Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten mit einer besonders hohen Wochenstundenanzahl von 24.6 Stunden angestellt sind. Darin unterscheiden sie sich von den Lehrenden aller anderen Schultypen. Lehrende an Volksschulen und an

Allgemeinbildenden höheren Schulen sowie an Handelsakademien sind durchschnittlich zu einem sehr ähnlichen Wochenstundenausmaß beschäftigt, Lehrende an Hauptschulen zum geringsten. Darauf zurückzuführen ist auch das Ergebnis, dass Lehrende an Hauptschulen die signifikant geringste Gesamtwochenarbeitszeit aufwenden und die kürzeste Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts benötigen. Denn unter Betrachtung der relativen Arbeitszeit, die sich aus der Division der Gesamtarbeitszeit durch das Ausmaß unterrichteter Wochenstunden zusammensetzt, relativieren sich die Unterschiede im Arbeitspensum: Hier sind es Lehrende an Allgemeinbildenden höheren Schulen und Lehrende an Handelsakademien, die sich von den anderen Schultypen abheben. In der Relation zu den von ihnen unterrichteten Wochenarbeitsstunden wenden sie ein besonders hohes Ausmaß für Schulangelegenheiten auf.

2.7.2.1.7. Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenz in Abhängigkeit vom Schultyp

Aus den Mittelwertsvergleichen der NEO-FFI-Skalen und der ICQ-Skalen geht zunächst hervor, dass sich die Lehrenden der einzelnen Schultypen in der „Offenheit für Erfahrungen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.037$, $n=410$) und in der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.008$, $n=409$) unterscheiden. Jedoch verschwinden diese Unterschiede, wenn ausschließlich die Lehrerinnenstichprobe in die Vergleiche einbezogen wird (Kruskal-Wallis Tests: „Offenheit für Erfahrungen“: $p=.154$, $n=272$; „Emotionale Unterstützung anderer Personen“: $p=.112$, $n=274$). Daher ist anzunehmen, dass diese Unterschiede auf den divergierenden Anteil von Lehrerinnen und Lehrern in den einzelnen Schultypen zurückzuführen sind.

Die Lehrenden der fünf verschiedenen Schultypen unterscheiden sich demnach nicht in ihrer Persönlichkeit und in ihrer sozialen Kompetenz (Kruskal-Wallis Tests: „Neurotizismus“: $p=.302$, $n=411$; „Extraversion“: $p=.699$, $n=412$; „Verträglichkeit“: $p=.127$, $n=410$; „Gewissenhaftigkeit“: $p=.334$, $n=411$; „Regelung interpersoneller Konflikte“: $p=.393$, $n=408$).

2.7.2.1.8. Zusammenfassung

Lehrerinnen der verschiedenen Schultypen unterscheiden sich im Ausmaß der von ihnen erlebten Belastung, wobei Handelsakademielehrerinnen sich als besonders wenig belastet beschreiben. Innerhalb der Lehrerstichprobe divergieren die Werte stärker im Bereich der körperlichen Beschwerden, wobei jene fünf Lehrer, die an Volksschulen unterrichten, einen besonders hohen allgemeinen Beschwerdedruck empfinden. Sie nehmen auch, bezogen auf die durchschnittlichen Mittelwerte, die stärksten Belastungen wahr.

Wie erwartet, betreffen die Unterschiede nicht nur das Ausmaß der Belastungen, sondern auch deren Qualität, wobei von den Lehrenden einzelnen Schultypen jeweils besondere Belastungsmomente beschrieben werden. Für Lehrerinnen und Lehrer an Volksschulen stellen Probleme mit den Eltern, Disziplinprobleme und Ärger mit Behörden besondere Belastungen dar. Hauptschullehrkräfte beschreiben zudem den fachfremden Unterrichtseinsatz sowie die geringe Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler als belastend. Lehrende an Handelsakademien fühlen sich weniger als ihre Kolleginnen und Kollegen an anderen Schultypen durch zu große Klassen, durch mangelnde Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie durch die ständige Kritik am Lehrberuf und die fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit belastet.

Interessanterweise stellen sich Volksschullehrerinnen und -lehrer trotz der von ihnen beschriebenen hohen Belastungen als sehr zufrieden dar. Zufriedener als alle anderen Lehrerinnen und Lehrer sind sie vor allem mit der „Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“.

Während sich die Lehrenden der verschiedenen Schultypen kaum in ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten unterscheiden, liegen große Unterschiede in ihrer Neigung zur Anstrengungsvermeidung und in ihrem Pflichteifer vor: Lehrende an Volksschulen zeigen dabei nicht nur den höchsten Pflichteifer, sondern auch die geringste Anstrengungsvermeidungstendenz. Diese Unterschiede bleiben, in abgeschwächter Form, auch vorhanden, wenn nur die Lehrerinnenstichprobe herangezogen wird.

Lehrende der verschiedenen Schultypen unterscheiden sich in ihrem Beschäftigungsausmaß, wobei an Allgemeinbildenden höheren Schulen besonders viele Personen einer Teilzeitarbeit nachgehen. Jedoch auch unter Ausschluss aller Teilzeitbeschäftigten von der Analyse bleibt ein signifikanter Unterschied zwischen den Schultypen bestehen. Vollzeitbeschäftigte Lehrende dieser Analyse unterrichten an

Höheren technischen Lehranstalten mit durchschnittlich 24.6 Stunden mehr als Lehrende der anderen Schultypen.

Die zunächst großen und signifikanten Unterschiede in der Gesamtarbeitszeit und in der Vor- und Nachbereitungszeit des Unterrichts zuungunsten der Lehrenden an Hauptschulen relativieren sich, wenn man das Arbeitspensum, das für eine unterrichtete Stunde benötigt wird, analysiert. Vollzeitbeschäftigte Lehrende an Allgemeinbildenden höheren Schulen und Handelsakademien benötigen pro unterrichteter Stunde ein signifikant höheres Ausmaß an Arbeitszeit als Lehrende an Volks- und Hauptschulen oder an Höheren technischen Lehranstalten.

2.7.2.2. Einflussfaktor Schulgröße

Als Bestimmungsmerkmal der Schulgröße dienen die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Anzahl unterrichteter Kinder oder Jugendlicher an der jeweiligen Schule. Auf die durchschnittlichen Schulgrößen, auch in Abhängigkeit von den einzelnen Schultypen, wurde bereits im Kapitel 2.4.3.1. eingegangen. Die Schulgröße hängt mit der durchschnittlichen Klassengröße und mit der Anzahl der Klassen, die von Lehrkräften unterrichtet werden, zusammen, wobei an kleineren Schulen die Klassenstärke geringer ist (Spearman-Rho: $r=.379$, $p=.000$, $n=407$) und dort weniger Klassen unterrichtet werden (Spearman-Rho: $r=.502$, $p=.000$, $n=409$).

2.7.2.2.1. Beanspruchung, Beanspruchungsfolgen und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulgröße

Aufgrund der in den Kapiteln 2.7.2.1.2. und 2.7.2.1.3. beschriebenen Ergebnisse von hohen Belastungen und gleichzeitig höher Zufriedenheit bei Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern, werden mögliche Zusammenhänge zwischen der Schulgröße und Belastungen bzw. Zufriedenheit getrennt für jede Schulform dargestellt.

Tabelle 41: Belastung, Beschwerden und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulgröße

	VS	HS	AHS	HTL	HAK
Belastung	.129 ^a (.207) ^b <i>98^c</i>	-.101 (.312) <i>102</i>	.128 (.184) <i>109</i>	.241 (.133) <i>40</i>	.052 (.687) <i>62</i>
Beschwerden	-.117 (.255) <i>97</i>	-.074 (.459) <i>102</i>	-.086 (.370) <i>110</i>	.186 (.249) <i>40</i>	-.039 (.763) <i>61</i>
Zufriedenheit gesamt	-.372 (.000) <i>95</i>	.113 (.259) <i>101</i>	-.031 (.755) <i>106</i>	-.116 (.475) <i>40</i>	.083 (.521) <i>62</i>
Allg. Berufszufriedenheit	-.218 (.034) <i>95</i>	.045 (.657) <i>101</i>	.018 (.855) <i>106</i>	-.144 (.375) <i>40</i>	.063 (.626) <i>62</i>

Anmerkungen.

^a Korrelationskoeffizient (nach Spearman-Rho)

^b Signifikanzniveau (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Aus der Tabelle 41 wird ersichtlich, dass weder das Erleben von Belastung noch die Wahrnehmung körperlicher Beschwerden einer Beeinflussung durch die Schulgröße unterliegt.

Bezüglich der Zufriedenheit mit dem Beruf können lediglich im Bereich der Volksschulen signifikante Korrelationen zwischen der Schulgröße und den beiden Zufriedenheitsdeterminanten nachgewiesen werden. Für Volksschulen gilt, dass die „Zufriedenheit gesamt“, die die Zufriedenheit mit konkreten Merkmalen der Tätigkeit abbildet, mit steigender Schulgröße sinkt. In geringerem, dennoch signifikantem Ausmaß zeigt sich derselbe Zusammenhang zwischen der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ und der Schulgröße. Betrachtet man die einzelnen Zufriedenheitssubskalen, wird deutlich, dass eine höhere negative Korrelation zwischen der Schulgröße und der „Zufriedenheit mit dem Klima/ dem Kollegium“ beschrieben wird (Spearman-Rho: $r=-.414$, $p=.000$, $n=95$). Auch die „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ hängt in einem etwas geringeren, dennoch signifikanten Ausmaß mit der Schulgröße zusammen (Spearman-Rho: $r=-.317$, $p=.002$, $n=96$), nicht hingegen die „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern“ (Spearman-Rho: $r=-.104$, $p=.313$, $n=96$) oder die „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ (Spearman-Rho: $r=-.069$, $p=.502$, $n=96$).

In keinem der anderen vier Schultypen stellen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ und der Schulgröße dar, jedoch zeigt sich für die Subskala „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ im Bereich der Höheren technischen Lehranstalten ein Zusammenhang, der im Folgenden dargestellt wird. Ebenso wie für Lehrende an Volksschulen gilt für Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten, dass mit sinkender Schulgröße die „Zufriedenheit mit dem Klima und dem Kollegium“ steigt (Spearman-Rho: $r=-.408$, $p=.009$, $n=40$). Die anderen Subskalen der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“ sowie die „allgemeine Berufszufriedenheit“ stehen in keinem statistisch gesicherten Zusammenhang zur Schulgröße.

2.7.2.2.2. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der Schulgröße

Die Schulgröße übt in dieser Untersuchung keinen nennenswerten Einfluss auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer aus (Spearman-Rho: Skala 1: $r=-.009$, $p=.861$, $n=410$; Skala 2: $r=.018$, $p=.722$, $n=409$; Skala 3: $r=.071$, $p=.153$,

n=409; Skala 4: $r=.023$, $p=.645$, $n=409$; Skala 5: $r=-.115$, $p=.020$, $n=409$; Skala 6: $r=-.075$, $p=.130$, $n=409$; Skala 7: $r=.039$, $p=.436$, $n=409$; Skala 8: $r=.040$, $p=.422$, $n=409$; Skala 9: $r=.007$, $p=.889$, $n=408$; Skala 10: $r=.040$, $p=.419$, $n=409$; Skala 11: $r=.021$, $p=.675$, $n=404$). Auch die selektive Betrachtung der fünf Schultypen bestätigt, dass das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten von der Schulgröße unabhängig ist (exemplarisch am Schultyp der Volksschulen: Spearman-Rho: Skala 1: $r=-.201$, $p=.046$, $n=99$; Skala 2: $r=.173$, $p=.087$, $n=99$; Skala 3: $r=-.013$, $p=.896$, $n=99$; Skala 4: $r=-.033$, $p=.744$, $n=99$; Skala 5: $r=.052$, $p=.608$, $n=99$; Skala 6: $r=-.179$, $p=.077$, $n=99$; Skala 7: $r=.040$, $p=.691$, $n=99$; Skala 8: $r=.026$, $p=.801$, $n=99$; Skala 9: $r=.050$, $p=.628$, $n=98$; Skala 10: $r=-.034$, $p=.739$, $n=99$; Skala 11: $r=.089$, $p=.387$, $n=96$).

2.7.2.2.3. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Schulgröße

Zieht man die Gesamtstichprobe heran wird eine geringfügig steigende Tendenz der „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ mit steigender Schulgröße erkennbar (Spearman-Rho: $r=.199$, $p=.000$, $n=409$), gekoppelt mit einem sich etwas reduzierenden „Pflichteifer“ (Spearman-Rho: $r=-.130$, $p=.008$, $n=409$)⁸⁴. Dieses Ergebnis kommt allerdings dadurch zustande, dass sich Lehrende im Volksschulsektor mit den kleinsten Schulen als besonders pflichteifrig beschreiben und von der geringsten Tendenz zur Anstrengungsvermeidung berichten (s. Kap. 2.7.2.1.5.).

Bei selektiver Betrachtung der einzelnen Schultypen zeigen sich keine signifikanten Korrelationen zwischen der Schulgröße und der Anstrengungsvermeidungsneigung oder der Ausprägung des Pflichteifers (exemplarisch am Schultyp der Volksschulen: Spearman-Rho: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“: $r=.179$, $p=.082$, $n=95$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: $r=.160$, $p=.117$, $n=97$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $r=.081$, $p=.428$, $n=97$; „Pflichteifer“: $r=-.117$, $p=.253$, $n=97$).

⁸⁴ Keine signifikanten Korrelationen bestehen zwischen der Schulgröße und der „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ (Spearman-Rho: $r=-.047$, $p=.344$, $n=407$) bzw. der „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (Spearman-Rho: $r=.056$, $p=.258$, $n=408$).

2.7.2.2.4. Zusammenfassung

Das Ausmaß der Beanspruchung und die Intensität der Beanspruchungsfolgen sind von der Schulgröße unabhängig. Ebenso werden weder das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten noch die Anstrengungsvermeidungstendenz und das Ausmaß des Pflichteifers von der Größe der Schule beeinflusst.

Hingegen lassen sich für den Bereich der Volksschulen höhere Zufriedenheitswerte an kleineren Schulen gesichert nachweisen, wobei Lehrende mit dem Klima und dem Kollegium umso zufriedener sind, je kleiner die Schule ist, an der unterrichtet wird. Dieser Zusammenhang erweist sich zudem auch für Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten als signifikant. An Volksschulen nehmen Lehrende an kleineren Schulen des Weiteren günstigere Entfaltungsmöglichkeiten für ihre persönlichen Kompetenzen wahr.

2.7.2.3. Einflussfaktor Klassengröße

Der Faktor Klassengröße basiert auf den Angaben der Lehrenden bezüglich der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die durchschnittlich in einer Klasse unterrichtet werden. Wie in Kapitel 2.4.2.7. ausgeführt, setzt sich dieser Durchschnittswert entweder aus den direkten Angaben der Lehrkräfte oder aus dem Mittelwert der kleinsten und der größten Klasse zusammen. Es muss somit berücksichtigt werden, dass die durchschnittliche Klassengröße hier nur einen ungefähren Schätzwert darstellt.

2.7.2.3.1. Beanspruchung, Beanspruchungsfolgen und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Klassengröße

Auch die Analysen eventueller Zusammenhänge zwischen der Klassengröße und dem Belastungserleben bzw. der Zufriedenheit werden getrennt für die einzelnen Schultypen durchgeführt, um Verfälschungen durch die hohen Belastungen und die höchste Zufriedenheit der Volksschullehrerinnen und -lehrer zu vermeiden.

Nur für den Bereich der Hauptschulen bestätigt sich die Hypothese des Zusammenhanges zwischen der durchschnittlichen Klassengröße und den Belastungen bzw. der Zufriedenheit. Tabelle 42 zeigt geringe positive Korrelationen zwischen der Klassengröße und der Gesamtbelastung einerseits, der Klassengröße und den Beschwerden andererseits auf. Mit steigenden Klassengrößen werden etwas mehr Belastungen erlebt und etwas mehr Beschwerden wahrgenommen. Umgekehrt stellt sich die Beziehung zwischen der Klassengröße und der Zufriedenheit dar. Steigende Klassengrößen gehen mit etwas niedrigeren Zufriedenheitswerten einher, wobei sowohl die „allgemeine Zufriedenheit“ als auch die Skala „Zufriedenheit gesamt“ von Reduktionen betroffen sind. Die Analysen der vier Subskalen zeigen, dass lediglich die Skala „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ in signifikantem Zusammenhang mit der Klassengröße steht (Spearman-Rho: $r = -.195$, $p = .049$, $n = 103$).

Tabelle 42: Belastung, Beschwerden und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Klassengröße

	VS	HS	AHS	HTL	HAK
Belastung	-.105 ^a (.322) ^b <i>91</i> ^c	.230 (.019) <i>103</i>	.089 (.351) <i>111</i>	-.146 (.363) <i>41</i>	-.013 (.923) <i>61</i>
Beschwerden	-.078 (.464) <i>90</i>	.230 (.020) <i>103</i>	.045 (.639) <i>112</i>	-.024 (.881) <i>41</i>	-.084 (.523) <i>60</i>
Zufriedenheit	-.009 (.931) <i>89</i>	-.182 (.067) <i>102</i>	-.040 (.678) <i>108</i>	.060 (.709) <i>41</i>	.131 (.312) <i>61</i>
Allg. Berufszufriedenheit	-.050 (.643) <i>89</i>	-.192 (.054) <i>102</i>	-.060 (.534) <i>108</i>	-.082 (.610) <i>41</i>	.114 (.383) <i>61</i>

Anmerkungen.

^a Korrelationskoeffizient (nach Spearman-Rho)

^b Signifikanzniveau (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

2.7.2.3.2. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der Klassengröße

Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer steht in keiner korrelativen Beziehung zur Klassengröße (Spearman-Rho: Skala 1: $r=-.040$, $p=.426$, $n=406$; Skala 2: $r=.023$, $p=.640$, $n=405$; Skala 3: $r=.078$, $p=.115$, $n=405$; Skala 4: $r=.057$, $p=.249$, $n=405$; Skala 5: $r=-.042$, $p=.396$, $n=405$; Skala 6: $r=-.020$, $p=.689$, $n=405$; Skala 7: $r=-.008$, $p=.876$, $n=405$; Skala 8: $r=.048$, $p=.330$, $n=405$; Skala 9: $r=.042$, $p=.398$, $n=404$; Skala 10: $r=.010$, $p=.843$, $n=405$; Skala 11: $r=-.019$, $p=.700$, $n=399$). Die angegebenen Korrelationen beziehen sich auf die Gesamtstichprobe, jedoch auch Analysen mit den fünf Teilstichproben der jeweiligen Schultypen zeigen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Klassengröße und dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten auf (exemplarisch am Schultyp der Volksschulen: Spearman-Rho: Skala 1: $r=-.061$, $p=.561$, $n=92$; Skala 2: $r=.025$, $p=.816$, $n=92$; Skala 3: $r=-.081$, $p=.441$, $n=92$; Skala 4: $r=.037$, $p=.728$, $n=92$; Skala 5: $r=.085$, $p=.422$, $n=92$; Skala 6: $r=-.100$, $p=.343$, $n=92$; Skala 7: $r=.035$, $p=.739$, $n=92$; Skala 8: $r=.144$, $p=.171$, $n=92$; Skala 9: $r=.137$, $p=.197$, $n=91$; Skala 10: $r=.127$, $p=.229$, $n=92$; Skala 11: $r=.206$, $p=.052$, $n=89$).

2.7.2.3.3. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Klassengröße

Als von der durchschnittlichen Klassengröße unabhängig zeigen sich auch die Skalen des AVTL (Spearman-Rho: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $r=-.022$, $p=.657$, $n=405$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: $r=.020$, $p=.695$, $n=405$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $r=.101$, $p=.043$, $n=406$; „Pflichteifer“: $r=-.023$, $p=.640$, $n=406$). Die signifikante Korrelation mit geringfügiger Stärke in der Skala „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ verschwindet zur Gänze bei selektiver Betrachtung der Lehrenden der einzelnen Schultypen (exemplarisch am Beispiel der Volksschulen: Spearman-Rho: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $r=-.006$, $p=.953$, $n=90$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: $r=-.047$, $p=.661$, $n=91$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $r=-.037$, $p=.729$, $n=91$; „Pflichteifer“: $r=.011$, $p=.916$, $n=91$).

2.7.2.3.4. Zusammenfassung

Nur für den Hauptschulbereich bestätigt sich die Hypothese des Zusammenhanges zwischen der Klassengröße und dem Belastungserleben bzw. der Einschätzung der Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit. Steigende Klassengrößen gehen mit etwas höheren Belastungen und etwas höheren Beschwerden sowie mit geringfügig niedrigeren Zufriedenheitswerten, vordergründig bezogen auf die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, aber auch bezogen auf die allgemeine Berufszufriedenheit, einher.

Das Verhalten und Erleben in Bezug auf die berufliche Tätigkeit, die Neigung zur Anstrengungsvermeidung sowie die Ausprägung des Pflichteifers stehen in keinem Zusammenhang zur durchschnittlichen Klassengröße.

Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass der Faktor „durchschnittliche Klassengröße“ hier nur einen Schätzwert der Lehrpersonen bzw. einen Mittelwert aus der größten und der kleinsten unterrichteten Klasse darstellt.

2.7.2.4. Einflussfaktor Schulstandortgröße

Die Untersuchung des Einflussfaktors Schulgröße beschränkt sich auf die Teilstichprobe der Lehrenden an Volksschulen. Aufgrund der Vielzahl an Volksschulstandorten konnte bei der Zusammenstellung der Stichprobe auf eine relative Ausgewogenheit von Lehrenden aus städtischen und aus ländlichen Schulen geachtet werden (s. Kap. 2.4.3.2).

In den Vergleich einbezogen werden konnten 39 (39.4%) Lehrende aus ländlichen Regionen mit einer Schulstandortgröße bis maximal 10.000 Einwohnern und 60 Lehrende aus Schulen aus dem städtischen Bereich mit über 50.000 Einwohnern (60.6%)⁸⁵.

2.7.2.4.1. Soziodemographische Unterschiede der Lehrenden in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße

Schulen an kleinen Standorten sind, gemessen an der Anzahl der an ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler, kleiner als Schulen an großen Standorten (Schulen aus ländlichen Regionen: MW=113.08, SD=41.13, n=39; Schulen aus dem städtischen Bereich: MW=217.50, SD=75.25, n=60; U-Test: $p=.000$, $n=99$), ebenso sind ihre durchschnittlichen Klassenstärken geringer (Schulen aus ländlichen Regionen: MW=19.09, SD=3.45, n=39; Schulen aus dem städtischen Bereich: MW=20.94, SD=3.59, n=53; U-Test: $p=.003$, $n=92$).

Lehrende an ländlichen Schulen sind in dieser Stichprobe durchschnittlich älter (MW=48.08, SD=7.20, n=39) als jene aus dem städtischen Bereich (MW=42.97, SD=9.59, n=60) (U-Test: $p=.009$, $n=99$) und es überwiegt unter ihnen die Anzahl eigener Kinder (Lehrende aus ländlichen Regionen: MW=1.90, SD=1.17, n=39; Lehrende aus dem städtischen Bereich: MW=1.25, SD=1.10, n=60; U-Test: $p=.004$, $n=99$)⁸⁶, wobei anteilmäßig in etwa gleich viele Personen in einer Partnerschaft leben (Chiquadrat-Test: $p=.869$, $n=99$). Jedoch sind 76.7% der Lehrenden, die an ländlichen Schulen unterrichten, verheiratet (n=30), im Vergleich zu 60.0% (n=36) der Lehrenden an städtischen Schulen. Keine einzige Lehrperson aus dem ländlichen Bereich lebt in einer festen Partnerschaft,

⁸⁵ Eigentlich bezieht sich der Vergleich auf Schulstandorte unter 5.000 und über 100.000 Einwohner. Je eine Person gab an, der Schulstandort umfasse 5.000 bzw. zwischen 50.000 und 100.000 Einwohner. Da die Angaben dieser beiden Personen nicht mit denen ihrer Kolleginnen und Kollegen derselben Schule übereinstimmen, handelt es sich möglicherweise um einen Irrtum.

⁸⁶ Auch unter Konstanthaltung des Lebensalters bleibt ein geringfügiger Zusammenhang zu einer höheren Anzahl eigener Kinder an ländlichen Schulen erhalten (partielle Korr.: $r=-.183$, $p=.079$, $n=96$).

ohne verheiratet zu sein, jedoch 11 (18.3%) Lehrende aus städtischen Schulen (Chiquadrat-Test: $p=.015$, $n=99$).

2.7.2.4.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße

Der Mittelwertsvergleich der beiden Skalen „Belastungen“ und „Beschwerden“ bringt bei den Lehrenden aus städtischen oder ländlichen Schulen keinen Unterschied zum Vorschein (U-Tests: „Belastungen“: $p=.420$, $n=98$; „Beschwerden“: $p=.173$, $n=97$). Zur Überprüfung unter Berücksichtigung der Alterdifferenzen werden partielle Korrelationen gerechnet, die das Ergebnis der Unabhängigkeit der Belastungen bzw. Beschwerden von der Schulstandortgröße bestätigen (partielle Korr.: „Belastung“: $r=.134$, $p=.191$, $n=95$; „Beschwerden“: $r=-.135$, $p=.189$, $n=94$).

Ein einziges Item weist auf einen signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Belastung hin: Lehrende, die an städtischen Schulen unterrichten, fühlen sich von der „ständigen Kritik am Lehrberuf und der fehlenden Anerkennung in der Öffentlichkeit“ etwas stärker belastet als Lehrende an ländlichen Schulen (U-Test: $p=.062$, $n=98$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=.205$, $p=.044$, $n=95$)⁸⁷.

2.7.2.4.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße

Obwohl sich Lehrende an städtischen und ländlichen Schulen nicht in ihrer „allgemeinen Berufszufriedenheit“ unterscheiden (U-Test: $p=.179$, $n=95$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.103$, $p=.325$, $n=92$), weisen sie doch beträchtliche Differenzen in der Zufriedenheit mit konkreten Merkmalen der Berufstätigkeit auf:

Generell erreichen Lehrende aus ländlichen Schulen höhere Werte in der Skala „Zufriedenheit gesamt“ (U-Test: $p=.000$, $n=95$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.408$, $p=.000$, $n=92$). Diese Unterschiede betreffen nicht die „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ (U-Test: $p=.428$, $n=96$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.077$, $p=.457$, $n=93$), kaum die „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ (U-Test: $p=.064$, $n=96$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.152$, $p=.141$, $n=93$), sehr deutlich

⁸⁷ Lehrende an ländlichen Schulen: $MW=4.00$, $SD=1.27$, $n=38$; Lehrende an städtischen Schulen: $MW=4.43$, $SD=1.45$, $n=60$; [Kodierung: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“];

hingegen die „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ (U-Test: $p=.000$, $n=95$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.528$, $p=.000$, $n=93$) und die „Zufriedenheit mit der Kompetenzerfaltung“ (U-Test: $p=.001$, $n=96$; partielle Korr. [konstant: Alter]: $r=-.327$, $p=.001$, $n=93$). Aus der Tabelle 43 können die Mittelwerte der Lehrenden in den betreffenden Skalen entnommen werden.

Tabelle 43: Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße

	Lehrende an ländlichen Schulen			Lehrende an städtischen Schulen		
Allgemeine Berufszufriedenheit	4.22 ^a	(.68) ^b	36 ^c	4.07	(.61)	59
Zufriedenheit gesamt	3.83	(.35)	36	3.48	(.38)	59
Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern	3.79	(.47)	37	3.73	(.52)	59
Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium	4.42	(.52)	36	3.69	(.62)	59
Zufriedenheit mit der Kompetenzerfaltung	3.94	(.49)	37	3.54	(.54)	59
Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	3.05	(.63)	37	2.85	(.58)	59

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

2.7.2.4.4. Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße

Drei der 11 AVEM-Skalen zeigen Unterschiede der Lehrenden an städtischen zu jenen an ländlichen Schulen auf, wobei die Mittelwertsunterschiede als gering einzustufen sind (U-Tests: „Bedeutsamkeit der Arbeit“: $p=.022$, $n=99$; „beruflicher Ehrgeiz“: $p=.029$, $n=99$; „Resignationstendenz“: $p=.023$, $n=99$).

Um eine Verfälschung der Ergebnisse wegen der Altersunterschiede nicht zuzulassen, wurde die Variable „Lebensalter“ mit Hilfe partieller Korrelationen konstant gehalten. Dabei fallen noch in zwei der 11 Skalen signifikante Zusammenhänge zwischen der Schulstandortgröße und dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten auf: Einerseits stufen Lehrende an ländlichen Schulen die „Bedeutsamkeit des Berufes“ höher ein

(partielle Korr.: $r=-.225$, $p=.026$, $n=96$)⁸⁸, andererseits beschreiben sie eine geringere „Resignationstendenz“ (partielle Korr.: $r=-.250$, $p=.013$, $n=96$). Alle übrigen Skalen weisen unter Berücksichtigung der Altersunterschiede auf keine Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Schulen hin.

2.7.2.4.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße

Da das Lebensalter keinen Einfluss auf die Art und das Ausmaß der Anstrengungsvermeidungstendenz ausübt, werden zum Vergleich zwischen Schulen aus städtischen und ländlichen Regionen Mittelwertsvergleiche durchgeführt. Lehrende, die an ländlichen Schulen unterrichten, unterscheiden sich weder in ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz (U-Tests: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $p=.948$, $n=95$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen: $p=.657$, $n=97$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $p=.229$, $n=97$) noch in ihrem Pflichteifer (U-Test: $p=.871$, $n=97$) von ihren Kolleginnen und Kollegen, die ihrer Lehrtätigkeit im städtischen Bereich nachgehen.

2.7.2.4.6. Zusammenfassung

Der Vergleich zwischen Schulen aus städtischen und ländlichen Regionen beschränkt sich in dieser Untersuchung auf den Volksschulsektor, da innerhalb dieses Schultyps diesbezüglich eine relativ ausgewogene Stichprobenzusammensetzung erreicht werden konnte.

Schulen, die an ländlichen Regionen angesiedelt sind, sind kleiner als jene, die sich im städtischen Bereich befinden, und es werden an ihnen pro Klasse durchschnittlich weniger Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Da in dieser Stichprobe Lehrende aus ländlichen Schulen durchschnittlich älter sind, muss bei vielen Analysen auf mögliche Ergebnisverzerrungen durch das Lebensalter geachtet werden.

⁸⁸ Kodierung: 1= Schulen an Orten mit bis zu 10.000 Einwohnern; 2= Schulen an Orten mit über 50.000 Einwohnern

Die wesentlichen Ergebnisse der Vergleiche zusammenfassend gilt, dass sich Lehrende in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße kaum in ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten und nicht im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz oder in ihrem Pflichteifer unterscheiden. Auch die erlebten Belastungen und die wahrgenommenen Beschwerden werden recht ähnlich beschrieben. Lehrende an städtischen Schulen fühlen sich lediglich etwas stärker durch die „ständige Kritik am Lehrberuf und die fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“ belastet.

Erhebliche Unterschiede zeigen sich in der Zufriedenheit mit konkreten Tätigkeitsmerkmalen: Lehrende an ländlichen Schulen beschreiben sich, verglichen mit Lehrenden an städtischen Schulen, mit dem Klima und dem Kollegium sowie mit den Möglichkeiten zur Kompetenzentfaltung als zufriedener.

2.7.2.5. Einflussfaktor Schwerpunkt der Schule

Wie in Kapitel 2.4.3.3 erläutert, ist es kaum möglich, die verschiedenen Schwerpunktsetzungen der Schulen für weiterführende Analysen zu verwerten, da die Genauigkeit der Angaben zwischen den Lehrenden erheblich divergiert. So muss die Auswertung auf die Variable „Beteiligung an der Erarbeitung der Konzepte für spezielle Schwerpunktsetzungen der Schule“ reduziert werden. Es wird angenommen, dass sich möglicherweise durch ein derartiges Engagement die Identifikation mit der Schule erhöht.

2.7.2.5.1. Soziodemographische Merkmale der Lehrenden in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

290 Lehrerinnen und Lehrer unterrichten an Schulen, an denen spezielle Schwerpunkte gesetzt sind. Davon gaben 280 Auskunft über eine eventuelle Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten für diese Schwerpunktsetzungen, wobei 126 (45%) Lehrende die Frage nach einer Beteiligung bejahten, 154 (55%) hingegen verneinten. Folgende Analysen beziehen sich auf diese 280 Personen.

Der relative Anteil jener Lehrkräfte, die an der Erarbeitung der Konzepte für spezielle Schwerpunktsetzungen der Schule beteiligt waren oder sind, variiert kaum zwischen den verschiedenen Schultypen (Chi-Quadrat-Test: $p=.656$, $n=280$).

Signifikante Unterschiede zwischen den Beteiligten und den Nicht-Beteiligten betreffen die Anzahl der Dienstjahre an der Schule, denn Lehrende, die an der Konzeptgestaltung mitarbeiten, unterrichten durchschnittlich seit 15.92 (SD=9.82, $n=126$) Jahren an der Schule, jene, die nicht mitgestalten, seit durchschnittlich 12.99 (SD=10.53, $n=154$) Jahren (U-Test: $p=.005$, $n=280$).

2.7.2.5.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

Bei in etwa gleichem „Beschwerdeniveau“ (U-Test: $p=.126$, $n=297$) erleben Lehrende, die an der Konzepterstellung beteiligt sind, durchschnittlich etwas weniger „Belastungen“ (U-Test: $p=.041$, $n=280$), wobei speziell die „unterrichtsbezogenen Belastungen“ im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen in reduzierter Form wahrgenommen werden (U-Test: $p=.024$, $n=280$), nicht jedoch jene Belastungen, die in Bezug auf die Rahmenbedingungen

der Unterrichtstätigkeit beschrieben werden (U-Test: „Belastung durch die Rahmenbedingungen“: $p=.694$, $n=278$)⁸⁹.

2.7.2.5.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

Eindeutige Unterschiede zwischen Lehrenden, die an der Konzepterstellung beteiligt sind, zu denen, die nicht beteiligt sind, stellen sich in jenen Skalen dar, die die Zufriedenheit mit dem Beruf erfassen (s. Tab.44):

Lehrende mit derartigem Engagement beschreiben sich nicht nur „alles in allem“ mit ihrem Beruf zufriedener („allgemeine Berufszufriedenheit“: U-Test: $p=.034$, $n=267$), sondern auch mit den einzelnen konkreten Berufsmerkmalen („Zufriedenheit gesamt“: U-Test: $p=.002$, $n=276$). Die größten Unterschiede zu den Lehrenden, die an der Konzeptgestaltung nicht beteiligt sind, drücken sich in der Skala „Zufriedenheit mit der Kompetenzgestaltung“ (U-Test: $p=.000$, $n=278$) und in der Skala „Zufriedenheiten mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (U-Test: $p=.002$, $n=278$) aus. Als vom Engagement bzw. der Mitgestaltungsmöglichkeit unabhängig stellen sich die beiden Subskalen „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ (U-Test: $p=.865$, $n=278$) und „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ (U-Test: $p=.133$, $n=277$) dar.

Die generell höhere Zufriedenheit mit dem Beruf der an der Konzeptgestaltung für Schwerpunktsetzungen beteiligten Lehrenden kommt in einer tendenziell erhöhten Berufswiederwahlwahrscheinlichkeit zum Ausdruck (U-Test: $p=.097$, $n=252$).

⁸⁹ „Belastungen“: Lehrende mit Beteiligung (MW=3.72, SD=.78, $n=126$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=3.91, SD=.77, $n=154$); „unterrichtsbezogene Belastung“: Lehrende mit Beteiligung (MW=4.33, SD=.94, $n=126$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=4.59, SD=.86, $n=154$); [Kodierung: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“].

Tabelle 44: Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten für Schwerpunktsetzungen

	Lehrende ohne Beteiligung			Lehrende mit Beteiligung		
Allgemeine Berufszufriedenheit	3.98 ^a	(.79) ^b	153 ^c	4.16	(.75)	123
Zufriedenheit gesamt	3.37	(.47)	153	3.56	(.48)	123
Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern	3.34	(.70)	153	3.61	(.59)	125
Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium	3.72	(.75)	153	3.83	(.76)	124
Zufriedenheit mit der Kompetenzerwartung	3.60	(.57)	153	3.83	(.57)	125
Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	2.87	(.61)	153	2.88	(.66)	125
Wiederwahl	3.15	(.73)	139	3.28	(.77)	113

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung „Zufriedenheit“: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Kodierung „Wiederwahl“: 1= „sicher nicht“, 2= „eher nein“, 3= „eher ja“, 4= „ja, sicher“

2.7.2.5.4. Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

In zwei Bereichen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens heben sich Lehrende, die an der Konzeptgestaltung beteiligt sind von jenen, die nicht beteiligt sind, ab: Der größte Unterschied besteht im „Erfolgserleben im Beruf“, das unter den Lehrenden mit Engagement an der Konzeptarbeit vorteilhafter ausgeprägt ist (U-Test: $p=.006$, $n=277$). Gleichzeitig beschreibt sich diese Lehrendengruppe auch als verausgabungsbereiter (U-Test: „Verausgabungsbereitschaft“: $p=.027$, $n=277$)⁹⁰. Die übrigen neun Skalen deuten auf keine oder äußerst geringfügige Unterschiede hin (U-Tests: Skala 1: $p=.104$, $n=278$; Skala 2: $p=.319$, $n=277$; Skala 4: $p=.665$, $n=277$; Skala 5: $p=.089$, $n=277$; Skala 6: $p=.161$, $n=277$; Skala 7: $p=.566$, $n=277$; Skala 8: $p=.805$, $n=277$; Skala 10: $p=.297$, $n=277$; Skala 11: $p=.096$, $n=273$).

⁹⁰ Skala „Erfolgserleben im Beruf“: Lehrende mit Beteiligung (MW=23.81; SD=3.42, $n=124$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=22.58, SD=3.90, $n=153$); Skala „Verausgabungsbereitschaft“: Lehrende mit Beteiligung (MW=19.24; SD=5.13, $n=124$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=17.94, SD=4.91, $n=153$); [1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f].

2.7.2.5.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

Ganz wesentliche Unterschiede kommen in den vier Skalen des AVTL zum Ausdruck (s. Tab.45): Lehrende, die an der Erarbeitung von Konzepten für schulische Schwerpunktsetzungen beteiligt sind oder waren, kennzeichnet ein Arbeitsstil, der sich durch geringe Anstrengungsvermeidungsneigung und durch hohen Pflichteifer auszeichnet (U-Tests: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“: $p=.004$, $n=279$; „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen: $p=.020$, $n=279$; „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $p=.083$, $n=280$; „Pflichteifer“: $p=.001$, $n=280$).

Tabelle 45: AVTL-Skalen in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten für Schwerpunktsetzungen

	Lehrende ohne Beteiligung			Lehrende mit Beteiligung		
AVur	1.93 ^a	(.68) ^b	154 ^c	1.71	(.47)	125
AVse	2.41	(.69)	154	2.22	(.62)	125
AVnEA	2.18	(.58)	154	2.06	(.53)	126
PE	4.77	(.58)	154	5.01	(.55)	126

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

Kodierung : 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.7.2.5.6. Zeitauslastung in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

An der Konzeptarbeit für Schwerpunkte der Schule beteiligte Personen gehen einem Anstellungsverhältnis mit einem höheren Beschäftigungsausmaß nach als ihre Kolleginnen und Kollegen (U-Test: .064, $n=265$).⁹¹ Keine Unterschiede bestehen allerdings in der Zeit,

⁹¹ Anzahl unterrichteter Wochenstunden: Lehrende mit Beteiligung (MW=20.81, SD= 3.73, $n=116$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=19.91, SD=3.75, $n=149$); [Lehrende, die innerhalb der Schule spezielle Funktionen besetzen, werden in den Vergleichen nicht berücksichtigt].

die für Vor-, Nachbereitungs- oder Korrekturarbeit aufgewendet wird (U-Test: $p=.418$; $n=246$), und auch nicht in der relativen Zeit, mit der die Anzahl der Arbeitsstunden pro unterrichteter Stunde erfasst wird (U-Test: $p=.827$, $n=243$).

2.7.2.5.7. Persönlichkeitseigenschaften der Lehrenden in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten

Lehrende, die von einer konzeptuellen Mitgestaltung von Schulschwerpunkten berichten, zeichnen sich im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen durch ein höheres Ausmaß an „Offenheit für Erfahrungen“ (U-Test: $p=.001$, $n=277$), durch eine höhere „Gewissenhaftigkeit“ (U-Test: $p=.021$, $n=278$) sowie durch eine tendenziell höhere „Extraversion“ (U-Test: $p=.081$, $n=279$) aus⁹². Keine Unterschiede liegen in den Skalen „Neurotizismus“ (U-Test: $p=.427$, $n=278$) und „Verträglichkeit“ (U-Test: $p=.927$, $n=277$) vor.

2.7.2.5.8. Zusammenfassung

Die Analysen möglicher Einflussnahme von Schwerpunktsetzungen der Schulen auf das Erleben der Unterrichtenden reduzieren sich auf die Vergleiche von Lehrenden, die an der Konzeptgestaltung für Schwerpunktsetzungen beteiligt waren bzw. sind mit jenen, die nicht beteiligt waren oder sind.

Lehrende mit Engagement bei der Konzeptgestaltung erleben im Beruf mehr Erfolge und sind verausgabungsbereiter, neigen seltener zu Anstrengungsvermeidung und legen mehr Pflichteifer an den Tag. Sie sind mit ihrem Beruf zufriedener, wobei besonders große Unterschiede in jener Skala, die die Zufriedenheit mit der Kompetenzzentfaltungsmöglichkeit beschreibt, vorliegen. Zudem erleben sie sich von verschiedenen Merkmalen ihrer beruflichen Tätigkeit weniger belastet.

Jedoch gilt es zu berücksichtigen, dass auch Unterschiede in verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften vorliegen, denn beteiligte Lehrende beschreiben ein größeres

⁹² Skala „Offenheit für Erfahrungen“: Lehrende mit Beteiligung (MW=3.73; SD=.69, $n=124$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=3.46, SD=.77, $n=153$); Skala „Gewissenhaftigkeit“: Lehrende mit Beteiligung (MW=3.94; SD=.54, $n=125$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=3.81, SD=.52, $n=153$); Skala „Extraversion“: Lehrende mit Beteiligung (MW=3.47; SD=.43, $n=125$), Lehrende ohne Beteiligung (MW=3.38, SD=.44, $n=154$); [Kodierung: 1= „starke Ablehnung“, 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“].

Ausmaß an Offenheit für Neues, an Gewissenhaftigkeit und tendenziell auch an Extraversion. Es stellt sich somit die Frage, ob Lehrende mit günstigeren persönlichkeitsbedingten Voraussetzungen eher bereit sind, sich in diesem Bereich der Mitgestaltung zu engagieren, oder ob die Mitgestaltungsmöglichkeit zu einem höheren Erfolgserleben im Beruf, zu niedriger Anstrengungsvermeidungstendenz, zu höherer Berufszufriedenheit und zu geringerer Beanspruchung führt. Eine Wechselwirkung von günstigeren Ausgangsbedingungen und günstigen Auswirkung der Mitgestaltungsmöglichkeit scheint wahrscheinlich.

2.7.2.6. Einflussfaktor Unterrichtsfächer

Kapitel 2.4.2.5. führt die Fächerverteilung der Lehrkräfte dieser Stichprobe an. Jeweils die ersten vier genannten Fächer gehen in die Analyse ein, wobei sich die Angaben im folgenden Kapitel aus Gründen der Komplexitätsreduktion auf die ebenfalls im Kapitel 2.4.2.5. beschriebenen Zusammenfassungen beschränken.

Für die Auswertung der Mehrfachantworten wird die Methode multipler Dichotomien gewählt. Unterrichtet eine Lehrperson ein Fach einer bestimmten Fächergruppe, wird ihr der Wert 1 zugeordnet, unabhängig davon, ob sie ein Fach oder mehrere Fächer aus dieser Gruppe lehrt. Für alle Vergleiche setzt sich die jeweilige Vergleichsstichprobe aus jenen Lehrenden, die keine Fächer dieser Gruppe unterrichten, zusammen.

Personen, die Volksschulfächer unterrichten, werden aus den Analysen ausgeschlossen. Lehren Volksschullehrerinnen oder Volksschullehrer ausgewählte Fächer, zum Beispiel Religion oder Werkerziehung, werden sie den Unterrichtenden der jeweiligen Fächergruppe zugerechnet.

Die nachfolgenden Vergleiche beziehen sich auf die erlebten Belastungen, auf die wahrgenommenen Beschwerden, auf die allgemeine Berufszufriedenheit und auf die Zufriedenheit mit verschiedenen Bereichen der beruflichen Tätigkeit, auf das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten, auf die Anstrengungsvermeidungstendenz und den Pflichteifer, auf die Persönlichkeitseigenschaften, auf die soziale Kompetenz, auf die zeitliche Auslastung und auf diverse Einzelitems, wie auf die vorzeitige Pensionierungsabsicht und auf die Wiederwahlwahrscheinlichkeit des Lehrberufes.

In den folgenden Kapiteln 2.7.2.6.1. bis 2.7.2.6.5. werden nur jene Ergebnisse dargestellt, die sich in Mittelwertsvergleichen oder Korrelationsbeziehungen als bedeutsam herausstellten. Bei allen Subskalen, die nicht erwähnt werden, kann davon ausgegangen werden, dass keine signifikanten Unterschiede sichtbar wurden.

Auf die Beschreibung Lehrender von Volksschulfächern im Vergleich zu Lehrenden anderer Fächer wird hier verzichtet, da sich die Ergebnisse mit den in Kapitel 2.7.2.1. beschriebenen Unterschieden zwischen Lehrenden an Volksschulen und Lehrenden an anderen Schulformen überschneiden würden, denn selbstverständlich werden Volksschulfächer ausschließlich an Volksschulen unterrichtet.

2.7.2.6.1. Mathematik/Rechnungswesen

Mathematik wird in dieser Stichprobe anteilmäßig von zirka gleich vielen Männern ($n=38$, 28.8%) wie Frauen ($n=49$, 25.3%) unterrichtet (Chiquadrat-Test: $p=.524$, $n=326$).

Obwohl sich die 87 Lehrenden, die Mathematik unterrichten, nicht von den anderen 237 Lehrenden anderer Fachgruppen im Ausmaß der erlebten „Belastungen“ unterscheiden (U-Test: $p=.936$, $n=323$), gibt es doch einen Bereich, der von Mathematiklehrkräften als geringfügiger belastend erlebt wird: Mathematiklehrende schätzen die Belastung, die aufgrund „zu großer Klassen“ entsteht, signifikant geringer ein (U-Test: $p=.028$, $n=321$). Zudem schätzen sie tendenziell ihre „Beschwerden“ weniger gravierend ein als andere Lehrkräfte (U-Test: $p=.054$, $n=323$).

Höhere Werte erzielen Lehrende der Mathematik in der „Wiederwahl des Berufes“, sie würden also bei Möglichkeit mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ihren Beruf wiederergreifen (U-Test: $p=.031$, $n=290$). Besonders zufrieden sind Mathematiklehrkräfte mit der Kompetenzerhaltung, die in ihrem Beruf möglich wird (U-Test: Skala „Zufriedenheit mit der Kompetenzerhaltung“: $p=.045$, $n=321$).

In zwei der fünf Persönlichkeitsskalen unterscheiden sich Mathematiklehrerinnen und -lehrer von ihren Kolleginnen und Kollegen: Sowohl in der Skala „Extraversion“ (U-Test: $p=.002$, $n=322$) als auch in der Skala „Offenheit für Erfahrungen“ (U-Test: $p=.004$, $n=320$) liegen ihre durchschnittlichen Skalenmittelwerte unter jenen der Vergleichsstichprobe. Innerhalb eines Bereiches der sozialen Kompetenz, konkret in der Skala „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ liegen ihre Werte unter denen der Referenzstichprobe (U-Test: $p=.007$, $n=319$).

2.7.2.6.2. Sprachen

Unter den Lehrenden, die Sprachen unterrichten, befinden sich signifikant mehr Frauen ($n=107$, 55.2% der Lehrerinnen) als Männer ($n=44$, 33.3% der Lehrer) (Chiquadrat-Test: $p=.000$, $n=326$). Um Besonderheiten von Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern beschreiben zu können, wird auf partielle Korrelationen⁹³ zurückgegriffen, da dadurch der Einflussfaktor Geschlecht konstant gehalten werden kann.

⁹³ Für alle im Kapitel 2.7.2.6. angeführten Korrelationen gilt folgende Kodierung: 0= Diese Person unterrichtet kein Fach aus dieser Gruppe; 1= Diese Person unterrichtet ein Fach aus dieser Gruppe.

Auch Lehrende von Sprachen unterscheiden sich von Lehrenden anderer Fächer nicht im Gesamtausmaß der erlebten „Belastungen“ (partielle Korrr.: $r=.060$, $p=.280$, $n=320$), jedoch nehmen sie in zwei Bereichen intensivere Belastungen wahr: Zum einen beklagen sie „mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ in einem etwas stärkeren Ausmaß (partielle Korrr. $r=.132$, $p=.018$, $n=320$), zum anderen die „geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern“ (partielle Korrr.: $r=.124$, $p=.027$, $n=318$).

Mit ihrem Beruf sind sie sowohl allgemein etwas weniger zufrieden (partielle Korrr.: „allgemeine Berufszufriedenheit“. $r=-.110$, $p=.051$, $n=316$) als auch in den konkreten Bereichen der Berufstätigkeit (partielle Korrr.: „Zufriedenheit gesamt“: $r=-.106$, $p=.059$, $n=315$). Tendenziell würden sie ihren Beruf mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit wiederwählen (partielle Korrr.: „Wiederwahl“: $r=-.100$, $p=.091$, $n=287$).

In den AVEM-Skalen zeigt sich, dass Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer unabhängig von ihrem Geschlecht eine etwas höhere „Resignationstendenz“ aufwiesen (partielle Korrr.: $r=.169$, $p=.003$, $n=317$), gleichzeitig eine etwas niedrigere „offensive Problembewältigung“ (partielle Korrr.: $r=-.103$, $p=.066$, $n=317$) und eine etwas geringere „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ (partielle Korrr.: $r=-.117$, $p=.036$, $n=317$). In diesen drei Bereichen deutet sich ein eher problematisches arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten der Sprachlehrenden an.

Tendenziell benötigen Lehrende von Sprachen eine längere Zeitdauer für die „Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit“ (partielle Korrr.: $r=.106$, $p=.066$, $n=301$), und sie wenden pro Unterrichtsstunde ein etwas höheres Zeitausmaß für schulische Belange auf („relative Zeitauslastung“ partielle Korrr.: $r=.176$, $p=.003$, $n=283$)⁹⁴.

In den Persönlichkeitseigenschaften zeichnen sich Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer durch etwas höhere Werte in der Skala „Neurotizismus“ (partielle Korrr.: $r=.132$, $p=.018$, $n=318$) und durch eine, zumindest gerinfügig, höhere „Offenheit für Erfahrungen“ (partielle Korrr.: $r=.145$, $p=.010$, $n=317$) aus.

⁹⁴ Außer Lehrenden, die Volksschulfächer unterrichten, werden hier auch jene Lehrenden, die spezielle Funktionen im Schuldienst ausüben, von der Analyse ausgeschlossen.

2.7.2.6.3. Nebengegenstände

In etwa gleich viele Frauen (n=110, 56.7% der Lehrerinnen) und Männer (n=86, 65.2% der Lehrer) dieser Stichprobe unterrichten Nebengegenstände, zu denen die Fächer Biologie und Umweltweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und politische Bildung, Physik, Chemie, Psychologie und Philosophie, Darstellende Geometrie, Informatik und Elektronische Datenverarbeitung sowie Hauswirtschaftslehre gerechnet werden (s. Kap. 2.4.2.5.).

Aufgrund der breiten Mischung der Fächer, die hier subsummiert sind, ist anzunehmen, dass sich kaum Unterschiede zu den Lehrenden, die kein Fach dieser Gruppe unterrichten, ergeben. Tatsächlich bringen nur zwei Skalen signifikante Unterschiede zum Vorschein: Zum einen bewerten Lehrende, die zumindest ein Fach aus dieser Gruppe unterrichten, die „Bedeutsamkeit der Arbeit“ als etwas geringer (U-Test: $p=.014$, $n=321$), zum anderen beschreiben sie ihren „beruflichen Ehrgeiz“ als geringer ausgeprägt (U-Test: $p=.002$, $n=320$)⁹⁵.

2.7.2.6.4. Musisch-kreative Fächer

Als statistisch unauffällig gilt auch der Unterschied zwischen Frauen (n=80, 41.2% der Lehrerinnen) und Männern (n=57, 43.2% der Lehrer), die musisch-kreative Fächer unterrichten. Zu den musisch-kreativen Fächern zählen, wie in Kapitel 2.4.2.5. aufgelistet und begründet, Technisches Werken und Textiles Gestalten, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport, Soziales Lernen, Kommunikation und Präsentation, Bühnenspiel und Religion.

Bei ähnlicher „Gesamtbelastung“ (U-Test: $p=.480$, $n=323$) schätzen Lehrende musisch-kreativer Gegenstände im Unterschied zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die andere Fächer unterrichten, einige Belastungsmomente divergierend ein: So stufen sie die Belastungen, die durch „Disziplinprobleme“ entstehen, höher (U-Test: $p=.048$, $n=321$), jene, die aus „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ resultieren (U-Test: $p=.042$, $n=322$), und die Belastung durch die „Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ (U-Test: $p=.025$, $n=322$) als geringer ein.

⁹⁵ Ein sehr geringer Unterschied zeigte sich des Weiteren in einer Skala des Persönlichkeitsfragebogens: Lehrende, die ein Fach aus dieser Gruppe unterrichten, schätzen ihre „Extraversion“ etwas geringer ein (U-Test: $p=.048$, $n=322$).

Vollzeitangestellte Lehrende wenden durchschnittlich weniger Zeit für schulische Angelegenheiten auf (U-Test: „Zeitauslastung gesamt“: $p=.000$, $n=213$), obwohl sie sich nicht in der Anzahl unterrichteter Wochenstunden unterscheiden (U-Test: $p=.826$, $n=230$). Dadurch weicht der relative Zeitaufwand, der pro Unterrichtsstunde benötigt wird, von jenem der Referenzstichprobe ab (U-Test: $p=.002$, $n=213$). Auch wenn mit Hilfe partieller Korrelationen die Anzahl unterrichteter Wochenstunden konstant gehalten wird, liegt die wöchentliche Gesamtarbeitszeit vollzeitbeschäftigter Lehrender von musisch-kreativen Fächern etwas unter jener der Vergleichsgruppe (partielle Korr.: $r=-.232$, $p=.001$, $n=210$)⁹⁶.⁹⁷ Lehrende dieser Fächer erleben sich auch durch die „Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ als weniger belastet (U-Test: $p=.025$, $n=322$).

2.7.2.6.5. Wirtschaftliche und Technische Fächer

Bei wirtschaftlichen oder technischen Fächern dominieren in dieser Stichprobe anteilmäßig die Männer, wobei 9.3% ($n=18$) aller Lehrerinnen und 21.2% ($n=28$) aller Lehrer Fächer dieser Gruppe unterrichten (Chiquadrat-Test: $p=.002$, $n=326$).

Zunächst zeichnen sich die Lehrenden dieser Gruppe unabhängig von ihrem Geschlecht durch ein besonders hohes Ausmaß an Wochenarbeitsstunden aus. Das Beschäftigungsausmaß Lehrender wirtschaftlicher oder technischer Fächer beläuft sich einschließlich aller Teilzeitkräfte durchschnittlich auf 22.93 (SD=5.47, $n=45$) Wochenstunden, im Vergleich zu 19.37 (SD=4.56, $n=274$) Stunden der Kolleginnen und Kollegen mit anderen Lehrfächern (partielle Korr.: $r=.237$, $p=.000$, $n=317$).

Bei gleicher Gesamtbelastung (partielle Korr.: $r=-.059$, $p=.292$, $n=320$) erleben jene Lehrende, die zumindest ein Fach dieser Gruppe unterrichten, die Belastungen, die durch den Unterricht wirksam werden, als etwas weniger intensiv (partielle Korr.: „Belastung durch den Unterricht“; $r=-.144$, $p=.010$, $n=320$). Gleichzeitig beschreiben sie sich als etwas zufriedener, sowohl allgemein mit ihrem Beruf (partielle Korr.: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $r=.151$, $p=.007$, $n=316$) als auch mit den verschiedenen Bereichen ihrer Tätigkeit (partielle Korr.: „Zufriedenheit gesamt“: $r=.111$, $p=.047$, $n=315$).

⁹⁶ Neben Lehrenden, die Volksschulfächer unterrichten, wurden auch jene, die spezielle Funktionen im Schuldienst ausüben, von der Analyse ausgeschlossen.

⁹⁷ Vollzeitbeschäftigte Lehrende, die keine musisch-kreativen Fächer unterrichten, arbeiten wöchentlich 49.12 (SD=10.00, $n=113$) Stunden, jene, die mindestens ein Fach dieser Gruppe lehren, 44.42 Stunden (SD=8.18, $n=100$).

Lehrende dieser Gruppe neigen etwas seltener zu „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (partielle Korr.: $r=-.149$, $p=.008$, $n=318$) und ihre Werte auf der Neurotizismusskala liegen etwas unter jenen der Referenzgruppe (partielle Korr.: $r=-.139$, $p=.047$, $n=315$).

2.7.2.6.6. Zusammenfassung

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass alle beschriebenen Unterschiede und Korrelationen sehr gering ausgeprägt sind. Dennoch zeigt sich deutlich, dass besonders die Art der Belastung mit dem Unterrichtsfach in Zusammenhang steht. Für Mathematiklehrkräfte nimmt die Größe der Klasse eine geringere Bedeutung für das Belastungserleben ein. Lehrende von Sprachen beschreiben sich besonders stark durch mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie durch deren geringe Lernbereitschaft belastet. Lehrende musisch-kreativer Lehrfächer erleben sich wenig von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern und ebenso wenig von der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, dagegen sehr stark von Disziplinproblemen belastet. Unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer wirtschaftliche oder technische Gegenstände, beschreiben sie besonders geringe unterrichtsbezogene Belastungen. Dennoch heben sich die Lehrenden keiner einzigen Fachgruppen im Gesamtausmaß erlebter Belastungen voneinander ab.

Während bei Mathematiklehrkräften sowie bei Lehrenden wirtschaftlicher oder technischer Fächer eine besonders hohe Zufriedenheit festgestellt werden konnte, stellt sich die Zufriedenheit der Lehrenden von Sprachen ungünstiger dar. Ihre niedrigeren Zufriedenheitswerte schlagen sich auch in einer reduzierten Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf wiederzuwählen, nieder. Das in einigen Bereichen ungünstige arbeitsbezogene Erleben und Verhalten könnte Hintergrund oder Ergebnis der niedrigen Berufszufriedenheit sein. Zudem müssen Lehrende von Sprachen ein höheres Ausmaß an relativer Zeit pro Unterrichtseinheit für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit aufwenden.

2.7.3. Einflussfaktor Beschäftigungsausmaß/Zeitauslastung

Wie in Kapitel 2.4.2.2. beschrieben, unterrichten Lehrende dieser Stichprobe durchschnittlich 20.3 Wochenstunden, der Anteil Teilzeitbeschäftigter, definiert mit einem Anstellungsverhältnis von weniger als 19 Wochenstunden, beträgt 23%. Auf Zusammenhänge zwischen dem Beschäftigungsausmaß und dem Geschlecht sowie dem Alter und dem Schultyp werden ebenfalls im Kapitel 2.4.2.2. eingegangen.

Da zur Tätigkeit Lehrender neben der Unterrichtsarbeit auch eine Vielzahl anderer Tätigkeiten, wie zum Beispiel die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, die Korrekturarbeit, Verwaltungstätigkeiten, die Teilnahme an Konferenzen, Koordination innerhalb der Kollegenschaft, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Elternarbeit, Supplierstunden und die eigene Fortbildung zählen, kann das Ausmaß unterrichteter Wochenstunden nur als ein Faktor der zeitlichen Auslastung gesehen werden. Um auch die darüber hinausgehenden Verpflichtungen miteinbeziehen zu können, wurde die durchschnittliche Zeitauslastung einer Woche (s. Kap. 2.6.6) erhoben⁹⁸.

2.7.3.1. Unterschiede zwischen voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrenden

2.7.3.1.1. Soziodemographische Aspekte in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

23% der Lehrenden dieser Stichprobe (n=91) gehen einer beruflichen Beschäftigung in einem reduzierten Ausmaß zwischen sechs und 18 Wochenstunden nach, das Beschäftigungsausmaß der 304 vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern (77%) dieser Stichprobe liegt zwischen 19 und 35 Stunden pro Woche. In Kapitel 2.4.2.2 wurde darauf hingewiesen, dass mehr Frauen als Männer teilzeitbeschäftigt sind und dass ein Zusammenhang zwischen der Teilzeitbeschäftigung und dem Lebensalter besteht. Kapitel 2.7.1.4.6. zeigt den Zusammenhang zwischen Teilzeitbeschäftigung und Elternschaft auf. Nicht zuletzt ist innerhalb dieser Stichprobe an den verschiedenen Schultypen eine unterschiedliche Anzahl von Lehrenden mit reduziertem Stundenausmaß beschäftigt (s. Kap. 2.4.2.2.).

⁹⁸ Wie in Kapitel 2.4.2.2. erläutert, finden bei Analysen bezüglich der zeitlichen Auslastung jene Lehrkräfte, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit weitere Funktionen ausüben, keine Berücksichtigung.

2.7.3.1.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

Augrund der unterschiedlichen Anzahl weiblicher und männlicher Teilzeitbeschäftigter werden die Analysen dieses Kapitels getrennt für beide Geschlechter dargestellt.

Aus der Tabelle 46 geht hervor, dass teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen die Belastungen ihrer Berufstätigkeit weniger intensiv wahrnehmen als ihre vollzeitbeschäftigten Kolleginnen. Diese Unterschiede betreffen nicht jene Belastungen, die durch die Unterrichtstätigkeit entstehen (U-Test: „unterrichtsbezogene Belastungen“: $p=.225$, $n=271$), verstärkt jedoch jene aus den Rahmenbedingungen der Tätigkeit resultierende Belastungen. Tendenziell empfinden teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen auch weniger Beschwerden. Das Ergebnis der partiellen Korrelation zwischen dem Beschäftigungsausmaß und den Beschwerden unter Konstanthaltung des Lebensalters (partielle Korr.: $r=.178$, $p=.003$, $n=267$) stellt sicher, dass die Unterschiede nicht nur auf das geringere Durchschnittsalter teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen zurückzuführen sind.

Auch teilzeitbeschäftigte Lehrer erreichen sowohl in der Skala der Belastung (vollzeitbeschäftigte Lehrer: $MW=3.73$, $SD=.69$, $n=106$, teilzeitbeschäftigte Lehrer: $MW=3.47$, $SD=.77$, $n=14$; U-Test: $p=.112$, $n=120$) als auch in der Beschwerdenskala (vollzeitbeschäftigte Lehrer: $MW=2.02$, $SD=.74$, $n=107$, teilzeitbeschäftigte Lehrer: $MW=1.88$, $SD=.81$, $n=14$; U-Test: $p=.314$, $n=121$) niedrigere Werte als ihre Kollegen, die einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, Signifikanz erreichen die Differenzen jedoch lediglich in der Skala „Belastung durch die Rahmenbedingungen“ (s. Tab.46).

Tabelle 46: Unterschiede zwischen vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrenden

	Teilzeit- beschäftigte			Vollzeit- beschäftigte			p
Gesamtbelastung (Lehrerinnen)	3.63 ^a	(.89) ^b	77 ^c	3.96	(.79)	194	.008 ^d
Belastung Rahmenbedingungen (Lehrerinnen)	3.49	(1.18)	77	3.98	(1.06)	192	.003
Beschwerden (Lehrerinnen)	2.29	(.86)	77	2.49	(.91)	193	.098
Belastung Rahmenbedingungen (Lehrer)	3.11	(1.20)	14	3.72	(.88)	105	.035
Zufriedenheit gesamt (Gesamtstichprobe)	3.59	(.45)	89	3.43	(.49)	295	.004
Zufr. mit dem Klima/dem Kollegium (Gesamtstichprobe)	3.98	(.64)	89	3.73	(.79)	296	.015
Zufr. mit der Kompetenzentfaltung (Gesamtstichprobe)	3.82	(.51)	90	3.64	(.59)	297	.020
Zufr. mit den Rahmenbedingungen (Gesamtstichprobe)	3.06	(.59)	90	2.83	(.65)	297	.002
Beruflicher Ehrgeiz (Lehrerinnen)	15.68	(5.10)	76	16.92	(4.61)	197	.036
Resignationstendenz (Lehrerinnen)	16.42	(4.19)	76	15.49	(4.50)	194	.079
AVur (Lehrerinnen)	1.69	(.53)	75	1.83	(.61)	193	.062

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Lehrpersonen, die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d Signifikanzniveau gemessen mit U-Tests

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“

Kodierung „Zufriedenheit“: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Kodierung der AVEM Skalen: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.)

Kodierung der AVTL-Skala: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.7.3.1.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

Da Lehrerinnen und Lehrer mit den Merkmalen ihrer Berufstätigkeit gleich zufrieden sind (s. Kap.2.7.1.1.3), kann für die folgenden Vergleiche die Gesamtstichprobe herangezogen werden.

Teilzeitbeschäftigte Lehrende beschreiben sich, verglichen mit vollzeitbeschäftigten Kolleginnen und Kollegen alles in allem mit ihrer beruflichen Tätigkeit als gleich

zufrieden (U-Test: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $p=.324$, $n=384$), jedoch übertrifft ihre Zufriedenheit mit konkreten Tätigkeitsmerkmalen bei weitem die der Lehrenden mit Vollzeitbeschäftigung. Mit den Rahmenbedingungen, mit dem Klima und dem Kollegium und mit der Kompetenzzentfaltungsmöglichkeit zeigen sie sich wesentlich zufriedener (s. Tab.46). In ihrer „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ unterscheiden sich Lehrende mit divergierendem Beschäftigungsausmaß nicht (U-Test: $p=.590$, $n=387$).

2.7.3.1.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

Während sich die 14 Lehrer, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, in keiner einzigen Skala von den 108 vollzeitbeschäftigten Kollegen unterscheiden, werden innerhalb der Lehrerinnenstichprobe zwei Differenzen sichtbar: Einerseits überwiegt bei vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen ihr „beruflicher Ehrgeiz“, andererseits neigen sie schneller zur „Resignation“ (s. Tab.46).

2.7.3.1.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

Auch bezüglich ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz unterscheiden sich teilzeitbeschäftigte Lehrer nicht von ihren Kollegen, die mindestens 19 Wochenstunden unterrichten. Bei teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen hingegen wird eine geringe Neigung zur „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ sichtbar (s. Tab.46).

2.7.3.1.6. Zeitauslastung in Abhängigkeit vom Beschäftigungsausmaß

Das Anstellungsverhältnis teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe beläuft sich auf durchschnittlich 14.24 (SD=2.90, $n=91$) Wochenstunden, jenes vollzeitbeschäftigter auf 22.15 (SD=2.27, $n=304$) Stunden pro Woche.

Auf einem wesentlich geringeren Niveau signifikant gestaltet sich der Unterschied in der Zeit, die für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit verwendet wird: Diese nimmt bei vollzeitbeschäftigten Lehrenden wöchentlich durchschnittlich 17.00 (SD=8.12, $n=278$), bei teilzeitbeschäftigten 15.44 (SD=8.27, $n=87$) Stunden in Anspruch (U-Test: $p=.048$,

n=365). Insgesamt benötigen Lehrende mit Vollzeitbeschäftigung pro Woche durchschnittlich 46.93 Stunden für ihre berufliche Tätigkeit (SD=9.26, n=278), jene mit Teilzeitbeschäftigung 38.40 Stunden (SD=11.34, n=87) (U-Test: $p=.000$, n=365).

Besonders interessant ist die Betrachtung der „relativen Zeitauslastung“ als Ergebnis der Division „gesamte Zeitauslastung“ durch die Anzahl unterrichteter Wochenstunden. Teilzeitbeschäftigte arbeiten mit im Schnitt 2.79 (2h.47min.) Stunden (SD=.92, n=87) pro gehaltener Einheit relativ gesehen signifikant mehr als Vollzeitbeschäftigte mit durchschnittlich 2.12 (2h.07min.)(SD=.43, n=278) Stunden (U-Test: $p=.000$, n=365)⁹⁹.

2.7.3.1.7. Zusammenfassung

Zusammenfassend gilt, dass sich teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen und Lehrer von vielen Bereichen ihrer Tätigkeit, besonders jedoch von den Rahmenbedingungen der Unterrichtstätigkeit, weniger belastet fühlen und dass sie gleichzeitig mit den Merkmalen ihrer Lehrtätigkeit, besonders mit den Rahmenbedingungen, mit dem Klima an der Schule und dem Kollegium sowie mit den Kompetenzentfaltungsmöglichkeiten zufriedener sind. Für teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen gilt, dass ihr beruflicher Ehrgeiz geringer ausgeprägt ist, dass sie bei Schwierigkeiten seltener zur Resignation und bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten in geringerem Ausmaß zu Anstrengungsvermeidung neigen. Besonders beeindruckend stellen sich die Unterschiede in der relativen Arbeitszeit pro unterrichteter Stunde dar, denn teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen und Lehrer wenden pro Unterrichtseinheit um durchschnittlich 40 Minuten mehr Zeit für schulische Angelegenheiten auf als ihre Kolleginnen und Kollegen mit vollem Beschäftigungsausmaß.

⁹⁹ Da sich Lehrerinnen und Lehrer nicht in der durchschnittlichen wöchentlichen Zeitauslastung voneinander unterscheiden (s. Kap. 2.7.1.1.6.), wurde das Geschlecht als Einflussfaktor nicht berücksichtigt. Bezüglich der „relativen Zeitauslastung“ soll dennoch betont werden, dass die Unterschiede zwischen voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrenden in gleichem Ausmaß bestehen bleiben, wenn selektiv nur Lehrerinnen (U-Test: $p=.000$, n=255) oder nur Lehrer (U-Test: $p=.000$, n=110) verglichen werden.

2.7.3.2. Korrelationen mit den zeitlichen Aspekten der Berufstätigkeit

Folgendes Kapitel beschäftigt sich mit den Auswirkungen der zeitlichen Auslastung von Lehrerinnen und Lehrern auf die erlebten Belastungen und Beschwerden, auf ihre Zufriedenheit mit der Berufstätigkeit, auf ihr arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten, auf ihre Neigung zur Anstrengungsvermeidung und auf die von ihnen beschriebenen Persönlichkeitseigenschaften. Als Faktoren der Zeitauslastung werden das Beschäftigungsausmaß und die gesamte wöchentliche Zeitauslastung dargestellt (s. Tab.47)¹⁰⁰.

Tabelle 47: Korrelative Zusammenhänge mit der zeitlichen Auslastung

	Korrelationen nach Spearman		
Anzahl unterrichteter Wochenstunden und...			
Resignationstendenz (Lehrerinnen)	-.171 ^a	(.005) ^b	270 ^c
Erleben sozialer Unterstützung (Lehrer)	-.201	(.006)	119
Gesamte Zeitauslastung und...			
Belastung durch die Rahmenbedingungen (Lehrerinnen)	.222	(.000)	256
Beschwerden (Lehrerinnen)	.177	(.004)	257
Zufriedenheit mit dem Klima/dem Koll. (Lehrerinnen)	-.206	(.001)	254
Zufriedenheit durch die Rahmenbed. (Lehrerinnen)	-.380	(.000)	256
Zufriedenheit durch die Rahmenbed. (Lehrer)	-.413	(.000)	114
Verausgabungsbereitschaft (Lehrerinnen)	.406	(.000)	256
Perfektionsstreben (Lehrerinnen)	.208	(.000)	256
Distanzierungsfähigkeit (Lehrerinnen)	-.363	(.000)	256
Distanzierungsfähigkeit (Lehrer)	-.246	(.009)	111
Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten (Lehrer)	-.241	(.022)	114
Gewissenhaftigkeit (Lehrerinnen)	.281	(.000)	256

Anmerkungen.

^a Spearman-Rho

^b Signifikanzniveau der Korrelation (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Aus dem ersten Teil der Tabelle 47, der jene Skalen anführt, die mit dem Beschäftigungsausmaß korrelieren, kann entnommen werden, dass der Einfluss durch die unterrichteten Wochenstunden äußerst gering ist. Für Lehrerinnen und Lehrer konnte jeweils nur eine, und zwar eine äußerst geringe Korrelation mit einem Koeffizienten über

¹⁰⁰ Alle in der Tabelle nicht angeführten Skalen der oben angeführten Verfahren weisen keine oder sehr geringe Zusammenhänge mit den beiden Faktoren der Zeitauslastung auf. Die Beschreibung beschränkt sich auf jene Beziehungen, für die mindestens ein Korrelationskoeffizient von .15 angegeben ist.

.15 gefunden werden. Lehrerinnen neigen mit steigender Anzahl unterrichteter Wochenstunden bei auftretenden Schwierigkeiten eher zur Resignation, Lehrer mit steigendem Beschäftigungsausmaß nehmen ein etwas geringeres Ausmaß an sozialer Unterstützung wahr¹⁰¹.

Etwas intensivere Beziehungen bestehen zur gesamten wöchentlichen Zeitauslastung: Mit zunehmender wöchentlicher Zeitauslastung beschreiben sich Lehrerinnen verausgabungsbereiter, perfektionistischer, gewissenhafter und weniger distanzierungsfähig. Sie nehmen mehr Belastungen durch die Rahmenbedingungen der Berufstätigkeit wahr und erleben intensivere körperliche Beschwerden. Ihre Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit und mit dem Klima an der Schule und mit dem Kollegium sinkt. Auch Lehrer mit hoher wöchentlicher Zeitauslastung beschreiben eine etwas eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit. Zudem neigen sie, je mehr Zeit sie wöchentlich für schulische Belange aufwenden, in etwas geringerem Ausmaß zu Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten. Ihre Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen ihrer Berufstätigkeit sinkt.

Zusammenfassend gilt, dass sich das Beschäftigungsausmaß nicht direkt auf die Belastung und auf die Beschwerden der Lehrenden auswirkt. Eine wesentlich höhere Bedeutung nimmt diesbezüglich die gesamte wöchentliche Zeitauslastung ein, die zumindest bei Lehrerinnen mit der Persönlichkeitseigenschaft „Gewissenhaftigkeit“ und mit verschiedenen Bereichen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens, konkret mit der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben und der Distanzierungsfähigkeit zusammenhängt. Gleichzeitig steigen die Belastungen durch die Rahmenbedingungen der Tätigkeit und die Beschwerden, wohingegen die Zufriedenheit in einigen Bereichen sinkt. Auch bei Lehrern sinkt mit steigender Gesamtarbeitszeit die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen, ebenso ihre Distanzierungsfähigkeit und die auf unterrichtsrelevante Tätigkeiten bezogene Anstrengungsvermeidungstendenz.

¹⁰¹ Interessanterweise zeigt sich bei Lehrerinnen ein Zusammenhang mit umgekehrter Wirkungsrichtung: Lehrerinnen erleben mit steigender Wochenstundenanzahl ein etwas höheres Ausmaß an sozialer Unterstützung (Spearman-Rho: $r=.133$, $p=.031$, $n=266$).

2.7.3.3. Nebenberufliche Beschäftigung

Wie in Kapitel 2.4.2.3. ausgeführt, gehen 13% der Lehrenden dieser Stichprobe neben ihrer Unterrichtstätigkeit einer weiteren beruflichen Tätigkeit nach, wobei anteilmäßig mehr Männer und mehr Lehrende aus Höheren technischen Lehranstalten oder aus Handelsakademien nebenberuflich beschäftigt sind.

2.7.3.3.1. Soziodemographische Merkmale in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Lehrerinnen, die neben ihrer Lehrtätigkeit einer weiteren beruflichen Tätigkeit nachgehen, leben in dieser Stichprobe zu einem größeren Anteil als ihre Kolleginnen ohne Partner (Chiquadrat-Test: $p=.010$, $n=272$) und haben häufiger auch keine eigenen Kinder (Chiquadrat-Test: $p=.016$, $n=274$)¹⁰².

Bei Lehrern hängt eine eventuelle nebenberufliche Beschäftigung nicht mit ihrem Familienstand zusammen (Chiquadrat-Test: $p=.708$, $n=135$) und nebenberuflich engagierte Lehrer haben tendenziell sogar häufiger eigene Kinder (Chiquadrat-Test: $p=.084$, $n=138$).¹⁰³

Lehrerinnen mit nebenberuflicher Beschäftigung sind etwas jünger ($MW=39.14$, $SD=7.02$, $n=28$) als ihre Kolleginnen ($MW=43.19$, $SD=8.68$, $n=248$) (U-Test: $p=.014$, $n=276$), bei Lehrern bestehen keine Altersunterschiede (U-Test: $p=.912$, $n=137$).

2.7.3.3.2. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Üben Lehrer eine nebenberufliche Tätigkeit aus, nehmen sie weniger Belastungen durch die Lehrtätigkeit wahr als ihre Kollegen ohne weitere berufliche Tätigkeit, wobei besonders unterrichtsbezogene Belastungen als geringer eingestuft werden. Auch Lehrerinnen mit Zusatzbeschäftigung fühlen sich durch unterrichtsbezogene Belastungen weniger beeinträchtigt (s. Tab.48). Auf das Ausmaß an Beschwerden wirkt sich der Faktor

¹⁰² 40.7% ($n=11$) der nebenberuflich beschäftigten Lehrerinnen leben nicht in einer Partnerschaft und 50% ($n=14$) haben keine eigenen Kinder. Nicht nebenberuflich tätige Lehrerinnen leben nur zu 18% ($n=44$) ohne Partner und 27% ($n=67$) haben keine eigenen Kinder.

¹⁰³ Von eigenen Kindern berichten 88.5% ($n=23$) der nebenberuflich beschäftigten Lehrer im Vergleich zu 71.4% ($n=80$) der Lehrer, die neben ihrer Lehrtätigkeit keiner weiteren Tätigkeit nachgehen.

„nebenberufliche Beschäftigung“ weder bei Lehrerinnen (U-Test: $p=.146$, $n=275$) noch bei Lehrern (U-Test: $p=.131$, $n=136$) aus.

Tabelle 48: Unterschiede zwischen Lehrenden mit und jenen ohne Nebenbeschäftigung

	mit nebenberuflicher Beschäftigung			ohne nebenberufliche Beschäftigung			p
Belastung (Lehrer)	3.39 ^a	(.66) ^b	25 ^c	3.75	(.72)	111	.015 ^d
Unterrichtsbezogene Belastung (Lehrer)	3.82	(1.00)	25	4.35	(.88)	136	.003
Unterrichtsbezogene Belastung (Lehrerinnen)	4.17	(1.12)	28	4.55	(.91)	248	.091
Allgemeine Berufszufriedenheit (Lehrer)	4.40	(.50)	25	4.04	(.65)	110	.007
Zufriedenheit gesamt (Lehrer)	3.68	(.53)	25	3.44	(.41)	111	.035
Beruflicher Ehrgeiz (Lehrerinnen)	19.64	(5.68)	28	16.19	(.56)	247	.003
Resignationstendenz (Lehrerinnen)	14.04	(.4.94)	28	15.99	(4.42)	247	.030
Distanzierungsfähigkeit (Lehrer)	18.42	(5.16)	26	16.46	(4.80)	109	.082
Resignationstendenz (Lehrer)	13.15	(.3.40)	26	15.07	(3.84)	109	.020
Erfolgserleben im Beruf (Lehrer)	24.85	(3.26)	26	23.03	(3.53)	109	.016
Anstrengungsvermeidung in sozial-emot. Anforderungssit. (Lehrer)	2.09	(.62)	25	2.30	(.61)	109	.072
Extraversion (Lehrerinnen)	3.61	(.48)	28	3.44	(.42)	244	.059
Extraversion (Lehrer)	3.61	(.34)	25	3.30	(.44)	112	.001

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d Signifikanzniveau gemessen mit U-Tests

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Kodierung „Zufriedenheit“: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Kodierung der AVEM Skalen: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.).

Kodierung „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Kodierung „Extraversion“: 1= „starke Ablehnung“, 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“

2.7.3.3.3. Zufriedenheit in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Einflüsse der nebenberuflichen Beschäftigung auf die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf können in dieser Untersuchung nur für die Lehrerstichproben nachgewiesen werden.

Nebenberuflich tätige Lehrer beschreiben sich alles in allem mit dem Lehrberuf zufriedener („allgemeine Berufszufriedenheit“), und sie stufen auch ihre Zufriedenheit mit konkreten Tätigkeitsmerkmalen („Zufriedenheit gesamt“) günstiger ein als ihre Kollegen (s. Tab.48), wobei die Unterschiede in den beiden Subskalen „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ (U-Test: $p=.005$, $n=136$) und „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ (U-Test: $p=.010$, $n=136$) ein signifikantes Niveau erreichen. Letztendlich würden sie den Lehrberuf mit einer größeren Wahrscheinlichkeit wiederwählen (U-Test: $p=.049$, $n=120$). Bei Lehrerinnen übt der Faktor „nebenberufliche Beschäftigung“ keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf aus (U-Tests: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $p=.787$, $n=270$, „Zufriedenheit gesamt“: $p=.639$, $n=269$).

2.7.3.3.4. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Folgende Bereiche des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens divergieren bei Personen mit nebenberuflicher Beschäftigung und jenen mit ausschließlicher Lehrtätigkeit. Lehrerinnen mit Nebenbeschäftigung sind in ihrem Beruf ehrgeiziger („beruflicher Ehrgeiz“) und neigen bei Problemen seltener zu Resignation („Resignationstendenz“). Auch nebenberuflich beschäftigte Lehrer beschreiben eine geringere Neigung, bei Problemen zu resignieren („Resignationstendenz“), zudem nehmen sie in ihrem Beruf mehr Erfolge wahr („Erfolgserleben im Beruf“) und können sich von beruflichen Problemen besser distanzieren („Distanzierungsfähigkeit“) (s. Tab.48).

2.7.3.3.5. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Die Analysen der AVTL-Skalen zeigen einen geringfügigen Unterschied unter den Lehrenden abhängig von einer zusätzlichen Nebenbeschäftigung auf: Lehrer mit Nebenbeschäftigung tendieren in einem geringeren Ausmaß zu „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ (s. Tab.48).

2.7.3.3.6. Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Lehrerinnen und Lehrer mit und ohne Nebentätigkeit sind in ihrer hauptberuflichen Lehrtätigkeit zu einem ähnlichen Stundenausmaß angestellt (U-Test: Lehrerinnen: $p=.179$, $n=276$; Lehrer: $p=.345$, $p=.130$) und sie benötigen auch ein ähnliches Ausmaß an Gesamtarbeitszeit für ihre Lehrtätigkeit (U-Tests: Lehrerinnen: $p=.330$, $n=260$; Lehrer: $p=.396$, $n=124$).

2.7.3.3.7. Persönlichkeitseigenschaften in Abhängigkeit von einer nebenberuflichen Beschäftigung

Eine einzige der fünf erfassten Persönlichkeitseigenschaften unterscheidet Lehrende mit nebenberuflicher von jenen ohne nebenberufliche Beschäftigung. Nebenberuflich beschäftigte Lehrerinnen und Lehrer beschreiben sich in einem höheren Ausmaß extravertiert (s. Tab.48).

2.7.3.3.8. Zusammenfassung

Lehrende, die zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit einer weiteren beruflichen Beschäftigung nachgehen, erleben die unterrichtsbezogenen Belastungen weniger intensiv und sie neigen bei auftretenden Schwierigkeiten oder Problemen seltener zur Resignation. Bei der Darstellung ihrer Persönlichkeit fällt ein hohes Ausmaß an Extraversion auf. Lehrerinnen mit Nebenbeschäftigung beschreiben sich bezogen auf ihren Beruf als ehrgeiziger, Lehrer als distanzierungsfähiger und von beruflichem Erfolgserleben begünstigt. Zudem neigen zusätzlich nebenberuflich tätige Lehrer kaum zu Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen und zeigen sich allgemein und auf konkrete Tätigkeitsmerkmale bezogen zufriedener.

2.7.4. Einflussfaktor Zufriedenheit mit der Ausbildung

Für die Analysen der Auswirkungen der Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung werden zwei Gruppen von Lehrenden gebildet, wobei erstere aus jenen Personen besteht, die sich mit ihrer Ausbildung als eher bis sehr unzufrieden, die andere aus jenen, die sich als eher bis sehr zufrieden einstufen. Lehrerinnen und Lehrer sind in beiden Gruppe gleich häufig vertreten (Chiquadrat-Test: $p=.591$, $n=409$).

2.7.4.1. Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit

Der Mittelwertsvergleich zeigt weder in den erlebten „Belastungen“ (U-Test: $p=.548$, $n=405$) noch in den wahrgenommenen „Beschwerden“ (U-Test: $p=.356$, $n=404$) Unterschiede zwischen den mit ihrer Ausbildung zufriedenen und den unzufriedenen Lehrenden auf.

2.7.4.2. Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit

Lehrende, die mit ihrer Ausbildung zufrieden sind, beschreiben sich allerdings alles in allem mit ihrem Beruf zufriedener und geben auch höhere Zufriedenheitswerte für einzelne konkrete Tätigkeitsmerkmale an. Ganz wesentlich heben sie sich von den mit ihrer Ausbildung unzufriedenen Lehrkräften in der Zufriedenheit mit den Möglichkeiten zur eigenen Kompetenzentfaltung ab (s. Tab.49). Tendenziell würden sie den Lehrberuf mit einer größeren Wahrscheinlichkeit wiederwählen als ihre Kolleginnen und Kollegen (U-Test: $p=.057$, $n=363$).

Tabelle 49: Unterschiede zwischen Lehrenden mit Ausbildungszufrieden- und Ausbildungsunzufriedenheit

	unzufrieden			zufrieden			p
Allgemeine Berufszufriedenheit	3.89 ^a	(.85) ^b	75 ^c	4.10	(.74)	323	.044 ^d
Zufriedenheit gesamt	3.33	(.55)	75	3.51	(.46)	323	.021
Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung	3.52	(.61)	75	3.73	(.55)	326	.008
Verausgabungsbereitschaft	19.14	(4.71)	76	17.90	(5.04)	327	.034
Resignationstendenz	16.61	(4.59)	76	15.20	(4.31)	327	.018
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	19.37	(4.44)	76	20.98	(4.09)	327	.011
Erfolgserleben im Beruf	22.04	(4.26)	76	23.54	(3.51)	327	.035
Lebenszufriedenheit	22.29	(4.20)	76	23.53	(3.52)	327	.035
Anstrengungsvermeidung in sozial-emot. Anforderungssit.	2.39	(.76)	74	2.26	(.65)	328	.057
Neurotizismus	2.51	(.86)	75	2.23	(.70)	326	.009
Offenheit für Erfahrungen	3.42	(.84)	75	3.64	(.67)	325	.033

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d Signifikanzniveau gemessen mit U-Tests

Kodierung „Zufriedenheit“: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Kodierung der AVEM Skalen: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“; (Angaben der Mittelwerte durch Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.).

Kodierung „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Kodierung „Extraversion“: 1= „starke Ablehnung“, 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“

2.7.4.3. Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit

Mit ihrer Ausbildung zufriedene Lehrerinnen und Lehrer nehmen mehr Erfolge im Beruf wahr („Erfolgserleben im Beruf“), verspüren verstärkt „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, sind mit ihrem Leben zufriedener („Lebenszufriedenheit“), neigen seltener zur Resignation („Resignationstendenz“) und beschreiben eine niedrigere Bereitschaft, sich zu verausgaben („Verausgabungsbereitschaft“) (s. Tab.49).

2.7.4.4. Anstrengungsvermeidungstendenz in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit

Unzufriedenheit mit der eigenen Ausbildung geht mit erhöhter Neigung zu „Anstrengungsvermeidung bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ einher (s. Tab.49).

2.7.4.5. Persönlichkeitseigenschaften in Abhängigkeit von der Ausbildungszufriedenheit

Lehrerinnen und Lehrer, die Unzufriedenheit mit ihrer eigenen Ausbildung äußern, sind im Vergleich zu den mit der Ausbildung zufriedenen Lehrenden emotional labiler („Neurotizismus“) und weniger offen für Erfahrungen („Offenheit für Erfahrungen“) (s. Tab.49).

2.7.4.6. Zusammenfassung

Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrer Ausbildung zufrieden sind, erleben auch höhere Zufriedenheit in ihrem Beruf. Besonders groß sind die Vorteile gegenüber den mit der Ausbildung unzufriedenen Kolleginnen und Kollegen in der Zufriedenheit mit den Möglichkeiten zur Kompetenzentfaltung innerhalb des Berufes. Ebenso geht Ausbildungszufriedenheit mit höherem Erfolgserleben, mit geringerer Verausgabungsbereitschaft, mit geringerer Resignationstendenz und geringerer Neigung zu Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen einher. Unterschiede in den Persönlichkeitseigenschaften sowie in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und in der Lebenszufriedenheit sprechen allerdings dafür, dass der Faktor Ausbildungszufriedenheit nicht allein für sich, sondern in Zusammenhang mit der Person und den Erfahrungen dieser Person auch aus anderen, vom beruflichen Umfeld unabhängigen Bereichen interpretiert werden muss.

2.8. Mehrebenenmodell Beschwerden

2.8.1. Modellbeschreibung

Im Rahmen eines hierarchischen Mehrebenenmodells wurde versucht, ein möglichst umfassendes Modell zur Erklärung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ der Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, das sowohl die Schulebene als auch die individuelle Ebene berücksichtigt.¹⁰⁴

Mehrebenenanalysen spielen bei all jenen Untersuchungen eine Rolle, bei denen eine hierarchische Datenstruktur vorliegt, d.h. denen Untersuchungseinheiten zugrunde liegen, die zu übergeordneten Einheiten zusammengefasst werden können (Ditton, 1998, S.12f.). Bei derartig geschachtelten Datenstrukturen ist anzunehmen, dass Individuen, die zu einer Einheit gehören, einander ähnlicher sind, als es bei einer Zufallsstichprobe zu erwarten wäre. Ausgehend von der individuellen Ebene sind die Daten möglicherweise „nested within pupils, nested within classrooms, nested within schools.“ (Tabachnick & Fidell, 2007, p.781). Auch Goldstein nennt das System Schule „an obvious example of a hierarchical structure“ (1995, p.3).

Im Sinne eines statistischen Verfahrens kann von einer Mehrebenenanalyse dann gesprochen werden, wenn bei der Analyse einer abhängigen Variablen neben Merkmalen der Individualebene auch jene kollektiver Zusammenschließungen berücksichtigt werden, wenn also „Gegenstände verschiedener Ordnung in einer Analyse simultan verrechnet werden“ (Ditton, 1998, S.12).

Für den vorliegenden Datensatz gilt es, die Individualebene, die Ebene der Schule und auch die Ebene des Schultyps zu berücksichtigen. So kann es sein, dass Lehrerinnen und Lehrer Lehrenden derselben Schule stärker ähneln als jenen aus unterschiedlichen Schulen.¹⁰⁵ Bezogen auf die nächste Ebene ist es möglich, dass zwischen Lehrerinnen und

¹⁰⁴ Mein Dank gilt Herrn Prof. Waldl für die Unterstützung bei der Generierung dieses Modells und Herrn Mag. Freudenthaler für die Hilfe bei der Ergebnisinterpretation.

¹⁰⁵ Dieser Datensatz setzt sich aus Lehrerinnen und Lehrern von 71 verschiedenen Schulen zusammen, wobei für jede Schule mindestens ein Datensatz, maximal jedoch 15 Datensätze zur Verfügung stehen, mit einem Durchschnittswert von 5.71 Personen je Schule.

Lehrern desselben Schultyps stärkere Ähnlichkeiten bestehen als zwischen jenen verschiedener Schultypen¹⁰⁶.

Sowohl zur Modellsuche als auch zur Überprüfung dieses Modells wurde das Statistikprogramm SAS (Statistical Analysis System)¹⁰⁷ herangezogen, das eine Prozedur für Mehrebenenanalysen (Proc NESTED) beinhaltet. Dabei ist die Verwendung von ausschließlich diskreten abhängigen Variablen vorgesehen. Mit der Prozedur (Proc GLM, Prozedur für ein Verallgemeinertes Lineares Modell, Fahrmeir & Tutz, 1994) konnten die Ergebnisse exakt reproduziert werden, was zur Entscheidung für die Verwendung dieses Modells führte. Mit Hilfe dieses Modells können Nullhypothesen über die Effekte anderer Variablen auf eine oder mehrere abhängige Variablen, Interaktionseffekte sowie genestete Effekte (Fahrmeir & Tutz, 1994, p.224) überprüft werden.

2.8.2. Darstellung des Modells

Bei der Modellsuche wurden jene Variablen, die sich bei den vorausgegangenen Analysen zur Erklärung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ als bedeutsam herausgestellt hatten, als unabhängige Variablen vorgeschlagen. Folgende in Tabelle 50 angeführten unabhängigen Variablen erklären gemeinsam 67.2% der Varianz der abhängigen Variablen „allgemeiner Beschwerdedruck“:

¹⁰⁶ Im Datensatz finden Lehrende aus fünf verschiedenen Schultypen Berücksichtigung, wobei die kleinste Stichprobe Lehrender (n=44) an Höheren technischen Lehranstalten unterrichtet, die größte Stichprobe (n=112) an Allgemeinbildenden höheren Schulen.

¹⁰⁷ Auch das Statistikprogramm SPSS enthält ein Programm zur Berechnung genesteter Modelle. Jedoch wird dabei die Güte des Modells (R-Square) nicht angegeben. Ein Vergleich der entsprechenden Programme im SAS- bzw. im SPSS-System kann bei Tabachnick und Fidell (2007, p.853ff.) nachgelesen werden.

Tabelle 50: Mehrebenenmodell „allgemeiner Beschwerdedruck“

	Freiheits- grade	F-Wert	Signifikanz- niveau	Kovarianzen
Schultyp	4	2.80	.026	3.79
Schule (Schultyp)	66	1.53	.010	34.11
Belastung	1	11.80	.001	3.99
Neurotizismus	1	78.63	.000	26.60
Distanzierungsfähigkeit	1	9.99	.002	3.38
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	1	10.18	.002	3.45
Distanzierungsfähigkeit * Geschlecht	1	12.36	.001	4.18
Verausgabungsbereitschaft * Geschlecht	1	6.57	.011	2.22
Anzahl der Dienstjahre * Geschlecht	2	4.41	.013	2.99
Gewissenhaftigkeit * Geschlecht	1	6.13	.003	4.15
Belastung * Schultyp	4	3.15	.015	4.26
Neurotizismus * Schultyp	4	2.88	.023	3.90
Verausgabungsbereitschaft * Schultyp	4	4.40	.002	5.95
Perfektionsstreben“ * Schultyp	5	2.85	.016	4.52
Pflichteifer * Schultyp	5	2.30	.045	3.89

Mit einer Signifikanz von weniger als .0001 (F-Wert: 5.72, Freiheitsgrade: 391) gilt das Modell zur Beschreibung der abhängigen Variablen als hervorragend geeignet. Jeder einzelne der 15 angeführten Faktoren lädt signifikant auf die abhängige Variable „allgemeiner Beschwerdedruck“.

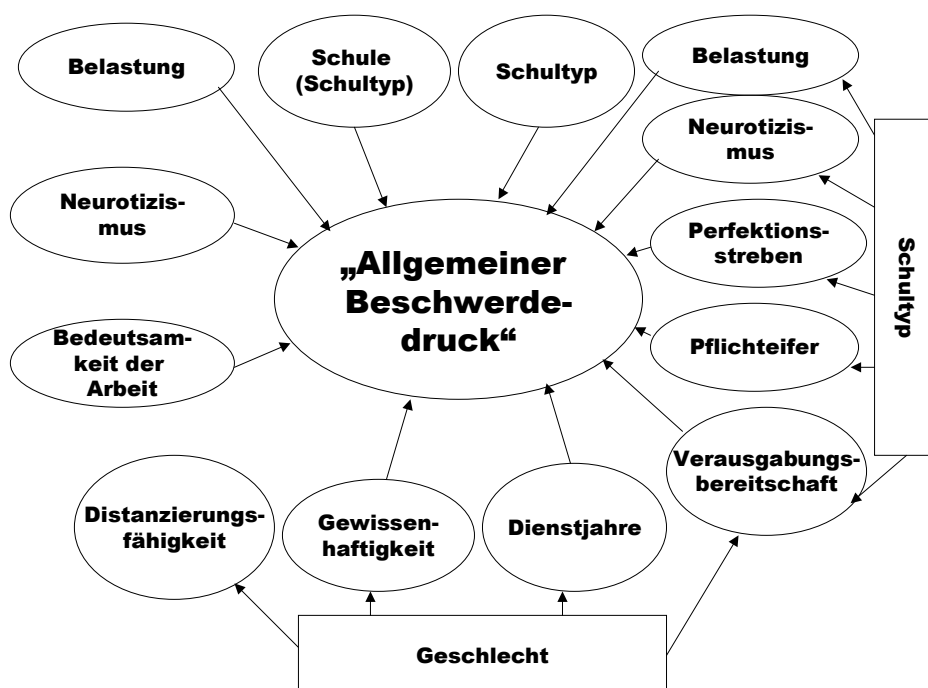


Abbildung 13: Mehrebenenmodell „allgemeiner Beschwerdedruck“

2.8.2.1. Ebene des Schultyps

Die erste Zeile der Tabelle 50 zeigt, dass sich der Schultyp, an dem Lehrende unterrichten, signifikant auf den „allgemeinen Beschwerdedruck“ auswirkt.

Aus der Detailinterpretation, die im Modellausdruck (siehe Modell 2 im Anhang Teil E) nachgelesen werden kann,¹⁰⁸ wird ersichtlich, dass der Effekt für Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten im Vergleich zu jenem der Referenzgruppe, nämlich der Lehrenden an Volksschulen, signifikant unterschiedlich ist (Koeffizient für Schultyp HTL: 4.69, t-Wert=3.39, $p=.001$). Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten nehmen, zumindest im Vergleich mit ihren Kolleginnen und Kollegen, die an Volksschulen unterrichten, unter gleichen sonstigen Ausprägungen der im Modell angegebenen Variablen,

¹⁰⁸ Da die GLM-Prozedur bei genesteten Effekten und bei Interaktionseffekten die zuletzt angeführte Kategorie als Referenzkategorie heranzieht, befinden sich im Anhang zwei gleichwertige Modelle, die sich nur durch ihre Kodierungen voneinander unterscheiden. Die erste Version des Modells verwendet jene Kodierungen, die durch die Dateneingabe in das Statistikprogramm SPSS vorgegeben wurden, bei der zweiten Version wurden gezielte Umkodierungen vorgenommen, um Volksschulen als Referenzkategorie für die Schultypen zu erhalten. Zusätzlich wurde bei der zweiten Version darauf geachtet, dass Schulen mit der höchsten Stichprobenanzahl, bzw. mit mindestens zehn Personen, als Referenzgruppe gewählt wurden, um möglichst aussagekräftige Interpretationen sichern zu können (Die genauen Kodierungen können im Anschluss an die jeweiligen Modellbeschreibungen nachgelesen werden).

höhere „Beschwerden“ wahr. Das bedeutet, dass für Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten eine zusätzliche Belastung durch den Schultyp entsteht.

Version 1 des Modells (siehe Modell 1 im Anhang Teil E), bei der Handelsakademien als Referenzkategorie ausgewählt sind, zeigt auf, dass sich auch hier der Schultyp im Falle der Höheren technischen Lehranstalten stärker auf das Ausmaß der „Beschwerden“ auswirkt (Koeffizient für Schultyp HTL: 6.18, t-Wert=3.50, $p=.001$).

2.8.2.2. Ebene der Schule

Die nächste Ebene beschreibt die Ebene der „Schule innerhalb des Schultyps“. Hier soll überprüft werden, ob innerhalb eines Schultyps Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen vorherrschen. Der Signifikanztest bestätigt diese Annahme: Innerhalb eines Schultyps ist es für das Ausmaß des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ wichtig, an welcher Schule unterrichtet wird. Die Betrachtung der Detailergebnisse legt offen, dass sich nicht alle Schulen je Schultyp unterscheiden, dass aber in jedem der fünf Schultypen einige Schulen mit unterschiedlichem Beschwerdeniveau bei konstant gehaltenen Ausprägungen der anderen Faktoren vorliegen.

In den beiden Modellausdrucken im Anhang Teil E kann jede Schule innerhalb eines Schultyps mit einer Referenzschule, die im zweiten Modell die Schule mit der größten Stichprobenanzahl darstellt, verglichen werden. Dabei geht hervor, in welcher Schule Lehrende von einem höheren oder von einem niedrigeren „Beschwerdedruck“ berichten und welche Schulen sich darin signifikant von der Referenzschule unterscheiden. Um die Anonymität der an der Untersuchung teilnehmenden Personen zu gewährleisten, werden weder die Namen noch die Adressen der Schulen angeführt.

Innerhalb der Volksschulen weichen zwei Schulen tendenziell von der Referenzschule, an der 12 Lehrerinnen unterrichten, ab. Das negative Vorzeichen bei beiden Schulen mit einer Stichprobengröße von sechs bzw. 11 zeigt, dass innerhalb dieser beiden Schulen bei den Lehrenden ein tendenziell niedrigerer „allgemeiner Beschwerdedruck“ beobachtet wird.

Bei den Hauptschulen unterscheiden sich vier Schulen, zwei signifikant und weitere zwei tendenziell, von der Referenzschule, wobei an jeweils zwei Schulen ein geringeres Ausmaß und an zwei Schulen ein höheres Ausmaß an Beschwerden beschrieben wurde. Die Stichprobenanzahl der Referenzstichprobe umfasst 12, die der vier abweichenden Schulen zwischen drei und fünf Lehrende.

Zwei Schulen ($n=8$, $n=6$), aus denen die Lehrenden von einem niedrigeren „Beschwerdedruck“ berichten, weichen innerhalb der Gruppe der Allgemeinbildenden höheren Schulen von der Referenzstichprobe ab ($n=12$).

Von zehn Höheren technischen Lehranstalten zeichnet sich im Vergleich zur Referenzschule ($n=10$) eine Schule ($n=7$) mit statistisch auffälligem, niedrigerem Beschwerdedruck aus.

Bei den Handelsakademien gestaltet sich die Interpretation der Abweichungen etwas schwieriger, da zwei der drei von der Referenzschule ($n=10$) abweichenden Schulen nur aus einer bzw. aus zwei Personen bestehen. Immerhin für eine Schule ($n=5$) gilt, dass von den Lehrenden wesentlich stärkere „Beschwerden“ erlebt werden als von jenen der Vergleichsschule.

2.8.2.3. Weitere Modellinterpretationen

2.8.2.3.1. Einzeleffekte

Hochsignifikante Effekte zur Erklärung des Modells „allgemeiner Beschwerdedruck“ üben die vier als Einzelfaktoren miteinbezogenen Variablen „Belastung“, „Neurotizismus“, „Distanzierungsfähigkeit“ und „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ aus (s. Tab.50). Eine durch den Schulalltag erlebte höhere „Belastung“ geht mit einem höheren „Beschwerdedruck“ einher, auch wenn sich dieser Zusammenhang bei Konstanthaltung der anderen Faktoren nur als Richtung zeigt.

Hohe „Neurotizismus“-Werte wirken sich signifikant ungünstig auf den „Beschwerdedruck“ aus, eine hohe „Bedeutsamkeit der Arbeit“ dagegen verringert ihn. Der Einzelfaktor „Distanzierungsfähigkeit“ wirkt sich hier unter Konstanthaltung der anderen Faktoren nicht signifikant auf den „Beschwerdedruck“ aus (siehe Modell 1 im Anhang Teil E).

2.8.2.3.2. Interaktionseffekte mit dem Geschlecht

Das Geschlecht als unabhängiger Faktor wurde im Zuge der Modellgenerierung entfernt, da es die Güte des Modells nicht verbessern konnte. In diesem Fall wirkt das Geschlecht in der Interaktion mit anderen in das Modell aufgenommenen Faktoren. Interaktionseffekte

mit dem Geschlecht spielen bei der „Distanzierungsfähigkeit“, bei der „Verausgabungsbereitschaft“, bei der „Anzahl der Dienstjahre“ und bei der „Gewissenhaftigkeit“ eine wesentliche Rolle.

Für Lehrerinnen scheint die Fähigkeit zur Distanzierung für die Reduktion der Beschwerden von größerer Wichtigkeit zu sein als für ihre männlichen Kollegen. Je stärker bei Lehrerinnen die Fähigkeit zur Distanzierung ausgeprägt ist, desto weniger „Beschwerden“ werden berichtet, bei Lehrern hängt die „Distanzierungsfähigkeit“ weniger stark mit dem „allgemeinen Beschwerdedruck“ zusammen als bei Lehrerinnen.

Ein besonders interessanter Geschlechtereffekt stellt sich in der Skala „Gewissenhaftigkeit“ dar: Während bei Lehrerinnen eine hohe „Gewissenhaftigkeit“ mit hohem „Beschwerdedruck“ einhergeht, führt bei Männern eine niedrige „Gewissenhaftigkeit“ zu einem hohen Ausmaß an „Beschwerden“.

Eindeutig zeigt sich auch, dass sich eine steigende Anzahl von Dienstjahren bei Frauen in einem höheren „allgemeinen Beschwerdedruck“ niederschlägt, ein Zusammenhang, der bei Männern nicht beobachtet wird. Bei Männern besteht diesbezüglich sogar eine Umkehrung der Wirkungsrichtung von höheren „Beschwerden“ bei einer geringeren Anzahl von Dienstjahren, wobei der Zusammenhang nicht als statistisch gesichert interpretiert werden kann.

Unter Konstanthaltung der anderen Faktoren ebenso als nicht signifikant stellt sich der Interaktionseffekt zwischen der „Verausgabungsbereitschaft“ und dem Geschlecht dar. Zur Erhaltung der Modellgüte muss dieser Effekt jedoch beibehalten werden. Auf den Interaktionseffekt zwischen der „Verausgabungsbereitschaft“ und dem Schultyp wird im folgenden Kapitel eingegangen.

2.8.2.3.3. Interaktionseffekte mit dem Schultyp

Fünf Interaktionseffekte mit dem Schultyp, jeder für sich signifikant mit dem „allgemeinen Beschwerdedruck“ in Zusammenhang stehend, stellten sich bei der Modellsuche als bedeutsam heraus und wurden darum miteinbezogen.

Die durch das Unterrichten erlebte „Belastung“ zeigt sich nicht nur als Einzelfaktor für das Zustandekommen des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ als bedeutsam, sondern auch in der Interaktion mit dem Schultyp: Bei Lehrenden an Handelsakademien steht die „Belastung“, die durch den Unterricht erlebt wird, in stärkerem Zusammenhang mit dem

„allgemeinen Beschwerdedruck“ als bei Lehrenden an Volksschulen. In der ersten Version des Modells, bei der Handelsakademien als Referenzstichprobe gewählt wurden (s. Modell 1 im Anhang Teil E), zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Lehrenden an Handelsakademien und jenen der übrigen Schultypen. Die Wirkungsrichtung des Einzelfaktors „Belastung“ zeigt, dass höhere „Belastungen“ zu höheren „Beschwerden“ führen. Intensiver als bei Lehrenden anderer Schultypen wird dieser Zusammenhang von Lehrenden an Handelsakademien beschrieben.

Hohe „Neurotizismus“-Werte führen zu einem signifikant höheren „allgemeinen Beschwerdedruck“. Auch hier bestehen Unterschiede zwischen den Schultypen, wobei die Ausprägung des „Neurotizismus“ bei Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern für das Zustandekommen des „Beschwerdedrucks“ bedeutsamer ist als bei Lehrenden an Volksschulen (s. Modell 2 im Anhang Teil E) und Lehrenden an Handelsakademien (s. Modell 1 im Anhang Teil E).

Das Ausmaß der „Verausgabungsbereitschaft“ wirkt in Abhängigkeit vom Schultyp unterschiedlich auf das Niveau der erlebten „Beschwerden“. Im Vergleich mit Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen führt eine hohe „Verausgabungsbereitschaft“ bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten in einem stärkeren Ausmaß zu einem hohen „Beschwerdeerleben“ (s. Modell 2 im Anhang Teil E), ein Unterschied, der sich auch im Vergleich zu Lehrenden an Handelsakademien zeigt (s. Modell 1 im Anhang Teil E).¹⁰⁹ Bei Lehrenden an Hauptschulen hingegen führt eine hohe „Verausgabungsbereitschaft“, verglichen mit Lehrenden an Volksschulen, in einem geringeren Ausmaß zu einer Erhöhung des „Beschwerdeniveaus“.

Interessant ist auch, dass sich die Ausprägung des „Perfektionsstrebens“ in Abhängigkeit vom Schultyp unterschiedlich auf den „allgemeinen Beschwerdedruck“ der Lehrenden auswirkt. Bei Lehrenden an Volksschulen führt ein hohes „Perfektionsstreben“ zu hohen „Beschwerden“, bei jenen an Höheren technischen Lehranstalten geht ein hohes „Perfektionsstreben“ mit einem niedrigeren „allgemeinen Beschwerdedruck“ einher (s. Modell 1 und Modell 2 im Anhang Teil E).

In Übereinstimmung dazu steht das Ergebnis des Interaktionsfaktors „Pflichteifer“: Nur bei Lehrerinnen und Lehrern, die an Höheren technischen Lehranstalten unterrichten, steht das Ausmaß des „Pflichteifers“ in signifikantem Zusammenhang mit dem Ausmaß der

¹⁰⁹ Anzumerken ist, dass Lehrende dieses Schultyps auch über die höchsten Wochenarbeitsstunden berichten.

„Beschwerden“: Ein hoher „Pflichteifer“ geht hier mit einem niedrigen „Beschwerdeniveau“ einher. Innerhalb der anderen vier Schultypen zeigen sich keine signifikanten Beziehungen zwischen dem Ausmaß des Pflichteifers und dem Niveau der Beschwerden.

2.8.3. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Das hier vorgestellte Mehrebenenmodell bestätigt die Hypothese, dass für das Zustandekommen des „allgemeinen Beschwerdedrucks“, hier als Indikator für den Grad der Beanspruchung stehend, neben der Individualebene die Ebene des Schultyps und auch die Ebene der „Schule innerhalb des Schultyps“ bedeutende Rollen spielen.

Mithilfe des Faktors „Schultyp“, des genesteten Faktors der „Schule innerhalb des Schultyps“ und 13 weiteren Faktoren, davon vier als Einzelfaktoren, vier als Interaktionsfaktoren mit dem Geschlecht und fünf als Interaktionsfaktoren mit dem Schultyp wirksam, werden 67.2% der Varianz der abhängigen Variablen „allgemeiner Beschwerdedruck“ erklärt.

Auf der Ebene des Schultyps zeigt sich, dass unter sonst gleicher Ausprägung der übrigen Kovariablen Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten ein höheres Ausmaß an „Beschwerden“ wahrnehmen. Unter Konstanthaltung der anderen Faktoren ist bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten eine zusätzliche Erhöhung der „Beschwerden“ durch den Schultyp ersichtlich.

Der genestete Effekt der „Schule innerhalb des Schultyps“ weist auf, dass es für die Entstehung körperlicher Beschwerden einen Unterschied macht, an welcher Schule je Schultyp unterrichtet wird. In jedem Schultyp können einige wenige Schulen, mit unterschiedlicher Anzahl an Lehrenden, gefunden werden, die sich im Belastungsniveau, unter konstantgehaltenen Kovariablen, unterscheiden. Tabachnick und Fidell schreiben, dass ungleiche Stichprobengrößen innerhalb der einzelnen Ebenen keine Schwierigkeiten bereiten und sogar erwartet werden. „Group size may be small as one, as long as other groups are larger.“ (2007, p.788). Die zur Ergebnisinterpretation notwendigen Modellvoraussetzungen wären demnach erfüllt. Dennoch bleibt basierend auf der Datenbasis dieser Untersuchung unklar, welche Schulfaktoren für das teilweise höhere, teilweise geringere Beschwerdeniveau der einzelnen Schulen verantwortlich sind. Zuwenig

schulspezifische Faktoren (Schulleitung, Kommunikationsstrukturen, räumliche und infrastrukturelle Gegebenheiten, etc.) sind bekannt, die mögliche Erklärungs determinanten darstellen könnten.

Aus der Analyse der Einzelfaktoren, die mit der abhängigen Variablen in Zusammenhang stehen, zeigt sich, dass das Ausmaß der körperlichen Beschwerden steigt, wenn große Belastungen durch die Unterrichtstätigkeit wahrgenommen werden und wenn sich das Individuum als emotional labil beschreibt, wohingegen das Beschwerdeausmaß sinkt, wenn der Arbeit eine große Bedeutung beigemessen wird. Hier kommt also zum Ausdruck, dass sich die Belastungen einer als bedeutsam erlebten Tätigkeit unter Konstanthaltung der übrigen Kovariablen in einem geringeren Ausmaß in körperlichen Symptomen niederschlägt.

Obwohl Lehrerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen ein höheres Beschwerdeniveau beschreiben (s. Kap. 2.7.1.1.2.), wurde das Geschlecht als Einzelfaktor zur Erklärung des allgemeinen Beschwerdedrucks nicht aufgenommen. Der Geschlechtereffekt zeigt sich hier nicht für sich, sondern in der Interaktion mit anderen Variablen als bedeutsam. So scheint zur Entstehung körperlicher Symptome für Lehrerinnen ihre Fähigkeit, sich von den Belangen der beruflichen Tätigkeit distanzieren zu können, wichtiger zu sein als für ihre männlichen Kollegen.

Bei Lehrerinnen verstärkt eine hohe Gewissenhaftigkeit das Beschwerdeniveau, während sie bei Lehrern zu einem reduzierten Ausmaß an Beschwerden führt. Dieser Interaktionseffekt hängt vermutlich damit zusammen, dass das Ausmaß der Gewissenhaftigkeit bei Frauen generell höher liegt (s. Kap. 2.7.1.1.7.), wodurch eine Steigerung zu einem überhöhten Anspruchsniveau führen kann. Hohe Gewissenhaftigkeit bei Lehrern liegt im Vergleich zu hoher Gewissenhaftigkeit bei Lehrerinnen auf einem niedrigeren Niveau und beschreibt so vermutlich einen vorteilhaften Arbeitsstil, der sich günstig auf das Beschwerdeausmaß auswirken kann.

Unabhängig von den Wirkungen der übrigen Kovariablen, erhöht bei Lehrerinnen eine steigende Anzahl von Dienstjahren das Niveau der Beschwerden, wohingegen bei Lehrern eine allerdings nichtsignifikante umgekehrte Wirkungsrichtung zu beobachten ist. Dieser Effekt kann selbstverständlich nicht unabhängig vom Alter der Lehrerinnen gesehen werden, da das Alter als unabhängige Variable in diesem Modell nicht berücksichtigt

wurde. Vermutlich zeigt sich hier der Zusammenhang zwischen höheren Beschwerden und steigendem Lebensalter der Lehrerinnen (s. Kap. 2.7.1.2.2).

Einige Variablen erlangen im Zuge der Interaktion mit dem Schultyp besondere Bedeutung für die Erklärung der abhängigen Variablen „allgemeines Beschwerdeniveau“.

Wesentlich erscheint, dass für das Entstehen körperlicher Beschwerden die hohe Bereitschaft, sich im Rahmen der Berufstätigkeit zu verausgaben verglichen mit Lehrenden an Volksschulen, bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten eine stärkere Bedeutung einnimmt, bei Lehrenden an Hauptschulen hingegen eine geringere. In Kapitel 2.7.2.1.4. wird beschrieben, dass keine generellen Unterschiede in der durchschnittlichen Verausgabungsbereitschaft bei den Lehrenden der verschiedenen Schultypen vorliegen. Jedoch ist anzunehmen, dass zur Erklärung dieses Zusammenhanges das Ausmaß der Beschäftigung eine wesentliche Rolle spielt: Vollzeitbeschäftigte Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten sind für durchschnittlich 24.6 Wochenstunden beschäftigt und wenden wöchentlich durchschnittlich 50.21 Stunden für ihre berufliche Tätigkeit auf. Damit liegt ihre Arbeitszeit signifikant über jener der anderen Schultypen (s. Kap.2.7.2.1.6.). Bei derartig hohen durchschnittlichen Wochenarbeitsstunden ist das Risiko, dass eine große Verausgabungsbereitschaft ihren Ausdruck in körperlichen Symptomen findet, erhöht.

Auch das Ausmaß des Perfektionsstrebens ist je nach Schultyp unterschiedlich wichtig für das Entstehen körperlicher Beschwerden. Obwohl auch in der Ausprägung dieser Variablen keine Unterschiede zwischen den Schultypen beobachtbar sind (s. Kap. 2.7.2.1.4.), führt bei Lehrern an Volksschulen hohes Perfektionsstreben zu hohen Beschwerden, bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten zu einer Reduktion der körperlichen Symptome. Zum Verständnis dieses Effekts müssen die Ergebnisse des Schultypenvergleichs in den Skalen des AVTL herangezogen werden (s. Kap. 2.7.2.1.5.). Lehrende an Volksschulen zeichnen sich durch einen sehr hohen „Pflichteifer“ aus, durch den sie sich von den Lehrenden der anderen Schultypen unterscheiden. Vermutlich wirkt sich bei Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern die Kombination aus hohem Pflichteifer und hohem Perfektionsstreben besonders ungünstig hinsichtlich der Entstehung von körperlichen Beschwerden aus. Umgekehrt weisen Lehrende Höherer technischer Lehranstalten den geringsten Durchschnittswert in der Skala „Pflichteifer“ auf. Ein hohes Streben nach Perfektion bezieht sich hier vermutlich auf einen eher theoretischen

Anspruch, der für das Entstehen von körperlichen Beschwerden weniger gravierend zu sein scheint. Ähnlich wie hohes Perfektionsstreben geht auch hoher Pflichteifer bei Lehrenden Höherer technischer Lehranstalten mit einer Reduktion der Beschwerden einher. Hoher Pflichteifer spiegelt vermutlich die Freude an der Tätigkeit wider, die besonders bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten mit relativ geringen Pflichteiferwerten eine Reduktion der Beschwerden bewirkt.

2.9. Differentialpsychologische Vergleiche

2.9.1. Identifikation von Lehrentypen nach dem AVEM

Zur differentialpsychologischen Analyse der verschiedenen Typen von Lehrenden wurde zunächst eine Typologie nach den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (Schaarschmidt und Fischer, 1996; Schaarschmidt 2005b) herangezogen.

In Kapitel 2.5.2.3. wurde bereits auf die Vorgehensweise bei der Zuordnung zu einem bestimmten Muster, die mittels einem der Handanweisung beiliegenden Computerprogramm erfolgte, eingegangen. Die ausführliche Beschreibung der Muster ist in Kapitel 2.2.2.3. nachzulesen. An dieser Stelle erfolgen nunmehr Angaben über die Häufigkeit der Zuordnung der Personen zu einem der vier Muster sowie die Beschreibung der Mittelwertsunterschiede in den AVEM-Skalen, die der Musterzuordnung zugrunde liegen.

2.9.1.1. Verteilung der Muster

413 Personen (98.3%) konnten mit Hilfe des Auswertungsprogramms einem der 4 Muster zugeordnet werden, bei 7 Personen (1.7%) war der Anteil an missing values zu hoch.

Von den 413 Personen war bei 94 (22.8%) eine eindeutige Musterzuordnung, die mit einer Zuordnungswahrscheinlichkeit von mindestens 95% charakterisiert ist, möglich. Diese Stichprobe besteht aus neun eindeutigen G-Typen (2.2%),¹¹⁰ aus 52 eindeutigen S-Typen (12.6%), aus neun eindeutigen A-Typen (2.2%) und aus 24 eindeutigen B-Typen (5.8%).

Bei den übrigen 319 Personen (77.2%) treten Musterkombinationen, d.h. „Mischmuster“ auf, für die tendenzielle Zuordnungen aufgrund der stärksten Tendenz vorgenommen werden. Wenn eine Person mit einer Wahrscheinlichkeit von 52% einem Muster, mit einer Wahrscheinlichkeit von 48% einem anderen Muster zugeordnet wird, erfolgt eine Zuordnung zu dem erstgenannten Muster. Dadurch auftretende Einbußen in der Genauigkeit der Ergebnisdarstellung werden in Kauf genommen, um einerseits die Vergleichbarkeit der Daten mit jenen anderer Studien zu gewährleisten, andererseits im

¹¹⁰ Die Prozentangaben beziehen sich hier auf die Gesamtstichprobe jener Lehrerinnen und Lehrer, für die eine Zuordnung zu einem Muster möglich war (n=413).

„Interesse einer vereinfachten und übersichtlichen Darstellung“ (Schaarschmidt, 2005b, S.28). Auf diesem Weg wurden 86 Personen (20.8%) dem Muster G, 166 (40.2%) dem Muster S, 76 (18.4%) dem Muster A und 85 (20.6%) dem Muster B zugeordnet.

Abbildung 14 zeigt den Anteil der eindeutigen Musterzuordnungen an den tendenziellen Zuordnungen auf. 10.5% der Personen des G-Musters konnten mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% zugeordnet werden, 31.3% jener des S-Musters, 11.8% jener des A-Musters und 28.2% jener des B-Musters.

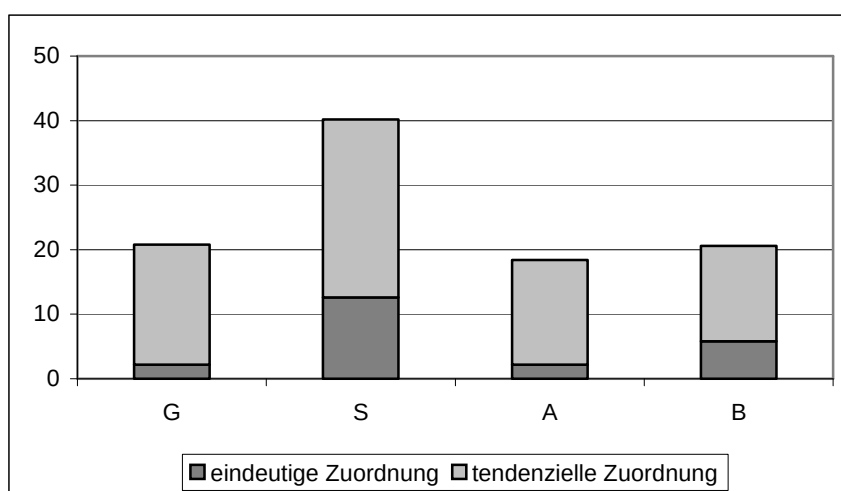


Abbildung 14: Anteil der eindeutigen Musterzuordnungen an den tendenziellen Zuordnungen

Abbildung 15 zeigt die Verteilung der Muster nach verschiedenen Regionen, wobei exemplarisch drei der von Schaarschmidt (2005b, S.27ff.) angeführten 11 deutschen Bundesländer sowie die Länder England, Russland, Polen, Tschechien und Österreich¹¹¹ ausgewählt wurden. Die Daten wurden der Abbildung 2.5. aus Schaarschmidt 2005b (S.49) entnommen und durch die Daten der eigenen Untersuchung (s. letzter Balken) ergänzt.

¹¹¹ Die Daten der englischen, der russischen, der polnischen, der tschechischen sowie der österreichischen Lehrerschaft stammen bei Schaarschmidt aus Erhebungen, die in einigen wenigen Großstädten durchgeführt wurden und gewährleisteten daher keine gesicherte Repräsentativität. Bei der Zusammensetzung der deutschen Stichprobe finden hingegen die gängigsten Schulformen Berücksichtigung (2005b, S.47).

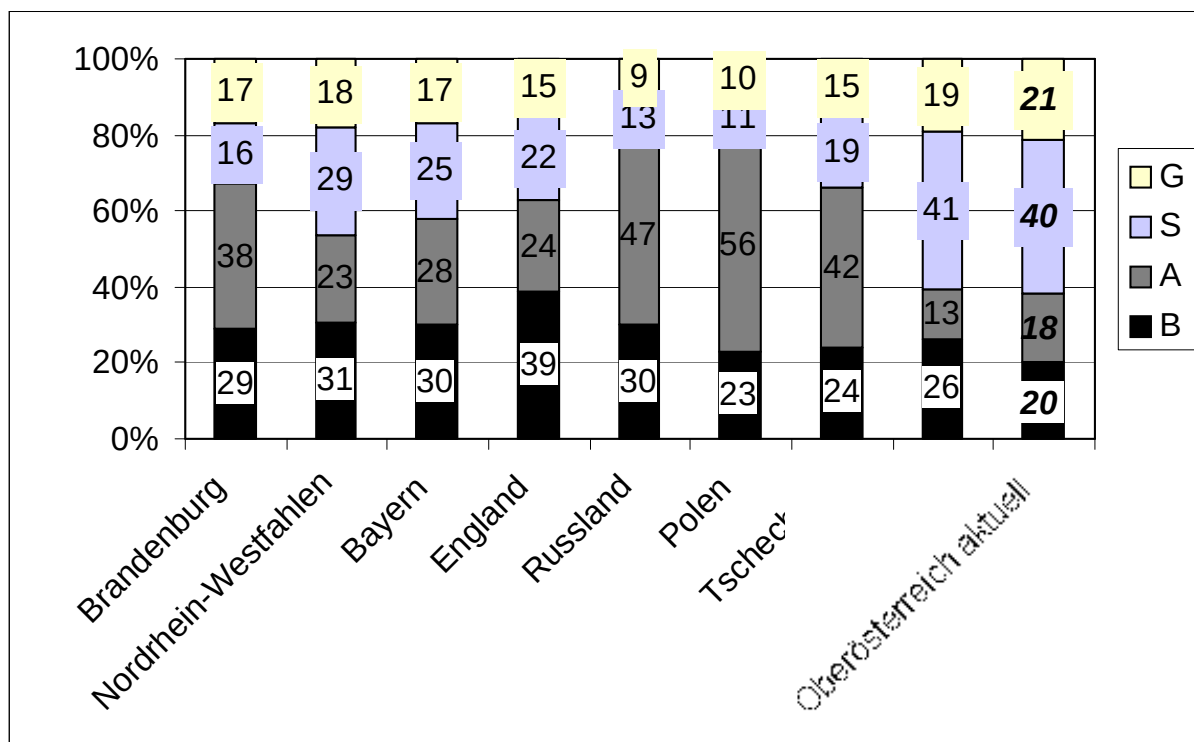


Abbildung 15: Musterverteilung nach Regionen (Schaarschmidt 2005b, ergänzt durch die Daten der aktuellen Untersuchung)

Bei allen deutschen Bundesländern, auch bei den weiteren acht von Schaarschmidt untersuchten, die in Abbildung 15 nicht aufgenommen wurden, sowie bei allen Ländern, mit Ausnahme von Österreich, liegt der Anteil der beiden Risikomuster A und B über 50% und zum Teil noch erheblich darüber. Als sehr problematisch beschreibt Schaarschmidt das scheinbar charakteristische Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer, das durch einen hohen B-Anteil und einen niedrigen G-Anteil gekennzeichnet ist. Dass die Musterverteilung innerhalb des Lehrerstandes wesentlich ungünstiger ausfällt als bei anderen Berufsgruppen, kann bei Schaarschmidt (2005b, S.41ff.) nachgelesen werden.

Eine günstigere Verteilung stellt sich im Ländervergleich für Österreich dar, da hier der Anteil der beiden Risikomuster gemeinsam in etwa 40% einnimmt. Auffällig ist innerhalb der österreichischen Stichprobe der hohe Anteil des S-Musters (Schaarschmidt, 2005b, S.48). Für österreichische Lehrerinnen und Lehrer stimmt demnach kaum die Gefahr einer gesundheitsbeeinträchtigenden Wirkung durch den Beruf als bedenklich, sondern vielmehr motivationale Einbußen im Sinne einer ausgeprägten Schonungshaltung. Der Vergleich der Daten von Schaarschmidt mit jenen der aktuellen Untersuchung (letzter Balken Abb. 15)

zeigt, dass sich an der Musterverteilung kaum etwas verändert hat (Die Vergleichsstichprobe wurde 1996 von Schaarschmidt und Fischer veröffentlicht.). 38% aller oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrer gehören einer der beiden Risikogruppen an, zu den S-Typen zählen immerhin 40%.

2.9.1.2. Unterschiede zwischen den vier Lehrendenmuster in den AVEM-Skalen

Im Folgenden werden einige ausgewählte Unterschiede zwischen den Typen ausformuliert, in der Tabelle 51 sind alle Skalenmittelwerte dargestellt, Tabelle 52 gibt Auskunft über die Signifikanzen der Mittelwertsunterschiede.

Tabelle 51: Skalenmittelwerte der Muster in den AVEM-Skalen

	G			S			A			B		
Skala 1	17.40 ^a	(3.84) ^b	86 ^c	13.29	(3.13)	166	19.66	(3.07)	76	14.02	(3.62)	85
Skala 2	20.21	(4.35)	86	14.36	(3.56)	166	18.89	(4.50)	76	14.67	(3.79)	85
Skala 3	19.34	(4.07)	86	14.62	(3.63)	166	23.01	(3.65)	76	19.36	(4.24)	85
Skala 4	23.43	(3.27)	86	18.31	(3.78)	166	24.07	(3.08)	76	21.62	(3.81)	85
Skala 5	17.72	(4.61)	86	20.05	(3.69)	166	12.26	(3.61)	76	13.76	(4.26)	85
Skala 6	13.31	(3.59)	86	13.69	(3.10)	166	16.78	(4.13)	76	19.81	(3.86)	85
Skala 7	24.41	(2.41)	86	21.14	(2.80)	166	21.67	(2.97)	76	18.34	(3.32)	85
Skala 8	23.15	(3.40)	86	22.21	(3.23)	166	18.37	(3.81)	76	17.15	(3.46)	85
Skala 9	25.90	(2.55)	86	23.64	(3.09)	165	23.37	(2.91)	76	19.71	(3.71)	85
Skala 10	25.31	(2.65)	86	24.76	(2.64)	166	22.03	(3.23)	76	19.48	(3.39)	85
Skala 11	25.30	(2.92)	86	24.46	(3.37)	163	20.87	(4.42)	75	20.30	(4.25)	83

Anmerkungen.

^a Skalenmittelwerte (Angaben der Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Skala 1: „Bedeutsamkeit der Arbeit“, Skala 2: „Beruflicher Ehrgeiz“, Skala 3: „Verausgabungsbereitschaft“, Skala 4: „Perfektionsstreben“, Skala 5: „Distanzierungsfähigkeit“, Skala 6: „Resignationstendenz“, Skala 7: „Offensive Problembewältigung“, Skala 8: „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, Skala 9: „Erfolgs erleben im Beruf“, Skala 10: „Lebenszufriedenheit“, Skala 11: „Erleben sozialer Unterstützung“;

Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“

Tabelle 52: Mehrfachvergleiche zwischen den Mustern in den AVEM-Skalen

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	.000 ^a	.000	.000
2. Beruflicher Ehrgeiz	.000	.470	.000
3. Verausgabungsbereitschaft	.000	.000	.884
4. Perfektionsstreben	.000	.209	.001
5. Distanzierungsfähigkeit	.000	.000	.000
6. Resignationstendenz	.503	.000	.000
7. Offensive Problembewältigung	.000	.000	.000
8. Innere Ruhe	.043	.000	.000
9. Erfolgserleben im Beruf	.000	.000	.000
10. Lebenszufriedenheit	.120	.000	.000
11. Erleben sozialer Unterstützung	.078	.000	.000
	Vergleich Muster S		
		A	B
1. Bedeutsamkeit der Arbeit		.000	.083
2. Beruflicher Ehrgeiz		.000	.830
3. Verausgabungsbereitschaft		.000	.000
4. Perfektionsstreben		.000	.000
5. Distanzierungsfähigkeit		.000	.000
6. Resignationstendenz		.000	.000
7. Offensive Problembewältigung		.150	.000
8. Innere Ruhe		.000	.000
9. Erfolgserleben im Beruf		.557	.000
10. Lebenszufriedenheit		.000	.000
11. Erleben sozialer Unterstützung		.000	.000
	Vergleich Muster A		
			B
1. Bedeutsamkeit der Arbeit			.000
2. Beruflicher Ehrgeiz			.000
3. Verausgabungsbereitschaft			.000
4. Perfektionsstreben			.000
5. Distanzierungsfähigkeit			.022
6. Resignationstendenz			.000
7. Offensive Problembewältigung			.000
8. Innere Ruhe			.056
9. Erfolgserleben im Beruf			.000
10. Lebenszufriedenheit			.000
11. Erleben sozialer Unterstützung			.347

Anmerkungen.^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

2.9.1.2.1. Muster G

Das G-Muster kennzeichnet hohe, wenn auch nicht die höchsten Werte in allen Bereichen des „beruflichen Engagements“. Der „Bedeutsamkeit der Arbeit“ wird ein hoher Stellenwert beigemessen, wobei die Ausprägung in dieser Skala vom Muster A signifikant übertroffen wird. Es wird von einem ausgeprägten „beruflichen Ehrgeiz“ berichtet, der beim G-Muster jedoch nicht wie beim A-Muster zu einer überhöhten „Verausgabungsbereitschaft“ führt. Des Weiteren ist hier im Vergleich zu den beiden Risikomustern eine wesentlich günstigere Fähigkeit anzutreffen, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren („Distanzierungsfähigkeit“).

Hervorhebenswert sind die höchste Fähigkeit zur „offensiven Problembewältigung“, die höchste „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, das höchste „berufliche Erfolgserleben“ und die geringste „Resignationstendenz“ bei beruflichen Problemen. Im Bedarfsfall kann auf ein hohes Ausmaß sozialer Unterstützung („Erleben sozialer Unterstützung“) zurückgegriffen werden.

2.9.1.2.2. Muster S

Die geringste Bedeutsamkeit wird der Arbeit vom Muster S („Bedeutsamkeit der Arbeit“) beigemessen. Dies zeigt sich auch in der geringsten Ausprägung des „beruflichen Ehrgeizes“, wobei in dieser Skala keine signifikanten Unterschiede zum B-Muster vorliegen. Es herrscht die geringste Bereitschaft vor, sich bei beruflichen Anforderungen zu verausgaben („Verausgabungsbereitschaft“), weniger als bei allen anderen Mustern wird nach Perfektion gestrebt („Perfektionsstreben“) und als hervorstechendes Merkmal ist die ausgezeichnete „Distanzierungsfähigkeit“ zu betonen. Was die „offensive Problembewältigung“ und das „Erfolgserlebens im Beruf“ betrifft, sind die Skalenmittelwerte des S-Musters im mittleren Bereich angesiedelt.

Dem G-Muster ähnliche Ausprägungen liegen in den Skalen „Resignationstendenz“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ vor. Etwas weniger günstig, jedoch signifikant günstiger als bei den beiden Risikomustern, fallen die Ausprägungen in den Skalen „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und „Lebenszufriedenheit“ aus.

2.9.1.2.3. Muster A

Die höchste „Verausgabungsbereitschaft“ und gleichzeitig die geringste „Distanzierungsfähigkeit“ kennzeichnen das A-Muster. Der „Bedeutsamkeit der Arbeit“ wird hier der höchste Stellenwert zugeschrieben. Ähnlich dem G-Muster wird ein hoher Ehrgeiz in Bezug auf berufliche Belange („beruflicher Ehrgeiz“) beschrieben, ebenso ein ausgeprägtes Streben nach Perfektion („Perfektionsstreben“), gleichzeitig ist die Neigung, bei Problemstellungen mit Resignation zu reagieren („Resignationstendenz“), stärker zu beobachten, auch gelingt es weniger gut, Probleme offensiv zu bewältigen („offensive Problembewältigung“) und Erfolge im Beruf wahrzunehmen (berufliches Erfolgserleben“). Ganz allgemein herrscht im Vergleich zum G- und zum S-Muster eine geringere „Lebenszufriedenheit“ vor. In den Skalen „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ werden gemeinsam mit dem B-Muster die niedrigsten Scores erreicht.

2.9.1.2.4. Muster B

Das bedeutende Merkmal des B-Musters ist die höchste „Resignationstendenz“, die gleichzeitig mit der niedrigsten „offensiven Problembewältigung“ auftritt. Obwohl die „Verausgabungsbereitschaft“ ebenso intensiv ausgeprägt ist wie beim G-Muster, werden im Beruf keine Erfolge („Erfolgserleben im Beruf“) wahrgenommen. Die „Distanzierungsfähigkeit“ ist im Vergleich zum A-Muster nur als geringfügig günstiger zu beobachten, der „berufliche Ehrgeiz“ entspricht in etwa dem des S-Musters und ebenso nimmt die „Bedeutsamkeit der Arbeit“ hier nur einen tendenziell höheren Stellenwert ein als beim S-Muster. Beim B-Muster herrscht die geringste „Lebenszufriedenheit“ vor, die geringste „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und wie beim A-Muster kann nur wenig Unterstützung durch das soziale Umfeld („Erleben sozialer Unterstützung“) wahrgenommen werden.

2.9.1.3. Lehrendenmuster nach dem AVEM und allgemeine Persönlichkeitsdaten

Für die Beschreibung der allgemeinen Persönlichkeitsdaten werden die Skalen des NEO-FFI, in der von Hanfstingl (2004, S.41ff.) entwickelten Kurzversion, herangezogen. Aufgrund fehlender Normalverteilung in den Skalen des NEO-FFI und teilweise fehlender Varianzhomogenität wird bei der Überprüfung des Signifikanzniveaus der Unterschiede auf parameterfreie Verfahren zurückgegriffen (s. Kap.2.5.3.).

Die Skalen „Neurotizismus“, „Extraversion“, „Verträglichkeit“ und „Gewissenhaftigkeit“ eignen sich zur Unterscheidung zwischen den vier Mustern nach dem AVEM (Kruskal-Wallis Test: Skala „Neurotizismus“: $p=.000$, $n=407$; Skala „Extraversion“: $p=.002$, $n=408$; Skala „Verträglichkeit“: $p=.001$, $n=407$; Skala „Gewissenhaftigkeit“: $p=.000$, $n=407$). Die Skala „Offenheit für Erfahrungen“ gilt als ungeeignet, Unterschiede zwischen den Mustern aufzuzeigen (Kruskal-Wallis Test: Skala „Offenheit für Erfahrungen“: $n=406$, $p=.479$).

Tabelle 53 umfasst Mittelwertsangaben der vier Muster in den NEO-FFI Skalen. Zur Überprüfung der Signifikanzen der Unterschiede, die in den Kapitel 2.9.1.3.1 bis 2.9.1.3.4. beschrieben sind, muss die Tabelle 11 im Anhang Teil C nachgeschlagen werden.

Tabelle 53: Skalenmittelwerte der Muster in den NEO-FFI-Skalen

	G	S	A	B
Neurotizismus	1.80 ^a (.52) ^b 86 ^c	2.02 (.48) 163	2.56 (.66) 75	3.08 (.66) 83
Extraversion	3.55 (.42) 86	3.38 (.41) 164	3.48 (.44) 75	3.31 (.47) 83
Offenheit	3.55 (.74) 86	3.89 (.70) 163	3.73 (.74) 74	3.60 (.65) 83
Verträglichkeit	4.20 (.49) 86	4.10 (.53) 163	3.90 (.60) 75	3.92 (.56) 83
Gewissenhaftigkeit	4.20 (.45) 86	3.59 (.42) 163	4.14 (.43) 75	3.76 (.50) 83

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „starke Ablehnung“; 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“

2.9.1.3.1. Muster G

Besonderes Kennzeichen des G-Musters ist die hohe emotionale Stabilität, die sich in den im Vergleich zu den anderen Mustern signifikant niedrigeren Werten in der Skala „Neurotizismus“ niederschlägt. Zudem treten eine besonders hohe „Gewissenhaftigkeit“

und eine hohe „Extraversion“ in den Vordergrund, wobei die Werte in beiden Skalen signifikant höher sind als beim S- und beim B-Muster. Eine hohe „Verträglichkeit“ unterscheidet das G-Muster von beiden Risikomustern.

Das Muster G, das „als Ausdruck von Gesundheit und als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit gelten kann“ (Schaarschmidt, 2005b, S.24), stellt sich hier als ein sehr positives Persönlichkeitsbild, geprägt von hoher Verträglichkeit, hoher Extraversion, hoher Gewissenhaftigkeit und hoher emotionaler Stabilität, dar.

2.9.1.3.2. Muster S

Bei der Beschreibung der Persönlichkeit des S-Musters muss in erster Linie auf die auffällig niedrige „Gewissenhaftigkeit“ hingewiesen werden, in der es sich von allen anderen Mustern abhebt. Des Weiteren zeigen sich beim S-Muster „Neurotizismuswerte“, die zwar über jenem des G-Musters, jedoch unter jenen der beiden Risikomuster liegen. Gleich wie beim G-Muster muss beim S-Muster auch seine hohe „Verträglichkeit“ betont werden, in der es sich von beiden Risikomustern unterscheidet. Interessant erscheint der Hinweis auf die niedrigen „Extraversionswerte“, in denen das S-Muster vom G-Muster und tendenziell auch vom A-Muster übertroffen wird.

Das Persönlichkeitsbild des S-Musters lässt sich mit einer niedrigen Gewissenhaftigkeit, mit einer relativ hohen emotionalen Stabilität, einer hohen Verträglichkeit und einer relativ niedrigen Extraversion beschreiben.

2.9.1.3.3. Muster A

Vertreterinnen und Vertreter des Musters A verhalten sich ebenso gewissenhaft wie jene des G-Musters. Dadurch unterscheiden sie sich sowohl von jenen, die dem B-Muster, als auch von jenen, die dem S-Muster zugeordnet sind. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen dem A- und dem G-Muster besteht in der hohen „Extraversion“ beider Muster, die bei den beiden anderen Mustern in einem signifikant geringeren Ausmaß zu beobachten ist. Die „Neurotizismuswerte“ des A-Musters liegen unter jenen des B-Musters, jedoch signifikant über jenen des G- und des S-Musters. Wie die Lehrerinnen und Lehrern des B-Musters bemühen sich Vertreterinnen und Vertreter des A-Musters im interpersonellen Verhalten

geringer um „Verträglichkeit“, worin sie sich von den Lehrenden des G-Muster und von jenen des S-Musters unterscheiden.

Das Risikomuster A, bei dem in Bezug auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben das überhöhte Engagement betont wird, beschreibt sich als sehr gewissenhaft und als extravertiert, jedoch als wenig verträglich und als emotional labil.

2.9.1.3.4. Muster B

In den Vordergrund tritt beim B-Muster die hohe emotionale Labilität, die in besonders hohen, von den Werten der drei anderen Muster abweichenden „Neurotizismuswerten“ zum Ausdruck kommt. Mit dem S-Muster gemein ist dem B-Muster eine im Vergleich zu den anderen Mustern signifikant geringere „Extraversion“, mit dem A-Muster verbindet das B-Muster die niedrige „Verträglichkeit“, wobei ein signifikanter Unterschied zu den anderen beiden Mustern besteht. Die „Gewissenhaftigkeit“ ist beim B-Muster höher ausgeprägt als beim S-Muster, jedoch liegen die Skalenwerte sowohl beim G- als auch beim A-Muster deutlich höher.

Das Persönlichkeitsbild des Risikomusters B ist überschattet von einer hohen emotionalen Labilität. Darüber hinaus ist eine geringe Extraversion, eine geringe Verträglichkeit und eine mangelhaft ausgeprägte Gewissenhaftigkeit zu beobachten.

2.9.1.4. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Anstrengungsvermeidungstendenz

Die Muster G, S, A und B unterscheiden sich sowohl in Art und Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungsneigung voneinander als auch im Ausmaß ihres Pflichteifers (Kruskal-Wallis Test: Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“: $p=.001$, $n=407$; Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“: $p=.000$, $n=408$; Skala „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“: $p=.000$, $n=409$; Skala „Pflichteifer“: $p=.000$, $n=409$).

Tabelle 54 enthält die Mittelwerte der einzelnen Skalen getrennt nach den vier Mustern, die Auflistung der Signifikanzen, die sich bei der Überprüfung der paarweisen Unterschiede zwischen den Mustern mittels U-Tests ergeben, findet sich in der Tabelle 12 im Anhang Teil C.

Tabelle 54: Skalenmittelwerte der Muster in den AVTL-Skalen

	G			S			A			B		
AVur	1.65 ^a	(.47) ^b	86 ^c	1.87	(.59)	165	1.75	(.47)	72	2.02	(.68)	84
AVse	2.03	(.50)	86	2.09	(.56)	165	2.41	(.66)	73	2.84	(.71)	84
AVnEA	1.89	(.49)	86	2.18	(.53)	165	2.02	(.59)	74	2.35	(.64)	84
PE	5.08	(.56)	86	4.83	(.55)	165	5.00	(.56)	74	4.57	(.61)	84

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

AVur: „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“

AVse: „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“

AVnEA: „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“

PE: „Pflichteifer“

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

2.9.1.4.1. Muster G

Beim G-Muster, das durch ein hohes, wenn auch nicht überhöhtes berufliches Engagement, durch eine gute Widerstandskraft bei Belastungen und durch einen positiven emotionalen Hintergrund gekennzeichnet ist (s. Kap. 2.9.1.2.1.), sind die Ausprägungen der durchschnittlichen Mittelwerte in allen drei Anstrengungsvermeidungsskalen am niedrigsten, in der Pflichteiferskala am höchsten ausgeprägt.

Ähnlichkeiten bestehen zum S-Muster insofern, als in etwa die gleiche Ausprägung von „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ vorliegt. Mit dem Muster A gemein sind dem G-Muster die Ausprägungen in den Skalen „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ sowie in der Skala „Pflichteifer“. Keine Gemeinsamkeiten ergeben sich zwischen dem G- und dem B-Muster. Das in Bezug auf das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten günstige G-Muster übertrifft die anderen Muster an Pflichteifer und sticht durch die gering ausgeprägte Neigung zur Anstrengungsvermeidung hervor.

2.9.1.4.2. Muster S

Das S-Muster, als dessen besonderes Charakteristikum die Schonung was die Arbeit betrifft gilt (s. Kap. 2.9.1.2.2.), neigt im Vergleich zum G-Muster zu einem höheren Ausmaß an „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, zu höherer „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ sowie zu niedrigeren Pflichteiferwerten.

Bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten liegt eine ungefähr gleichstark ausgeprägte Tendenz vor, die Strategie der Anstrengungsvermeidung heranzuziehen („Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“), wie beim Muster A und beim Muster B. Verglichen mit Muster A und mit Muster B neigt das S-Muster in einer signifikant geringeren Ausprägung zu „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“. Aufschieben und Nicht-Erledigen ist eine Strategie, die dem S-Muster geläufiger ist als dem A-Muster, jedoch wird es vom B-Muster darin signifikant übertroffen („Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“). Der „Pflichteifer“ des S-Musters ist geringer als jener des G- und jener des A-Musters, jedoch auffällig höher als jener des B-Musters.

Die vordergründige Schonungshaltung dieses Musters kommt auch in den Skalen des AVTL zum Vorschein, wobei sich der in den Kapiteln 2.2.2.3. und 2.9.1.2.2. beschriebene Zusammenhang, dass hier Schonung und relative Zufriedenheit parallel existieren, wiederum bestätigt: Niedrige Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ bei gleichzeitig hohen Werten in den anderen beiden Anstrengungsvermeidungsskalen weisen darauf hin, dass Anstrengungsvermeidung

als Zeichen einer gewollten Strategie gemeinsam mit einem sehr legeren Arbeitsstil bewusst gewählt werden, wobei beide nicht aus einer Überforderung heraus resultieren und auch nicht mit einer negativ gefärbten Gefühlslage einher gehen.

2.9.1.4.3. Muster A

Das überhöhte Engagement des A-Musters, das besonders wegen der hohen Verausgabungsbereitschaft und der niedrigen Distanzierungsfähigkeit als problematisch gesehen werden muss (s. Kap. 2.9.1.2.3.), zeichnet sich auch in den Skalen des AVTL ab: Der „Pflichteifer“ ist bei diesem Muster ebenso hoch, die Anstrengungsvermeidung ebenso niedrig ausgeprägt wie beim G-Muster („Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten“ und „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“). Eine Ausnahme, die für die Probleme des A-Musters verantwortlich gemacht werden kann, bildet die Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“. Die hohen Werte in dieser Skala deuten darauf hin, dass Anstrengungsvermeidung als Zeichen der Überforderung oder als Resultat einer negativen Gefühlslage in Zusammenhang mit arbeitsrelevanten Aufgabenstellungen interpretiert werden muss.

Auch das Profil der AVTL Skalen ist demnach dominiert von dem von Schaarschmidt beschriebenen Bild, „dass hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet“ (2005b, S.26).

2.9.1.4.4. Muster B

Dieses Muster, das durch das Bild der Resignation, der niedrigen Widerstandsfähigkeit bei Belastungen und der negativen Emotionen bestimmt ist (s. Kap. 2.9.1.2.4.), hebt sich durch sein Profil in den AVTL-Skalen ganz eindeutig von den anderen Mustern ab. Alle drei beschriebenen Arten der Anstrengungsvermeidung sind hier im Vergleich zu den anderen Mustern signifikant höher ausgeprägt,¹¹² seine Pflichteiferwerte liegen weit abgeschlagen an letzter Stelle.

¹¹² Eine Ausnahme bildet die Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, in der sich das B-Muster nicht signifikant vom S-Muster abhebt.

Die ausgesprochen hohen Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ drücken nicht nur das Vermeiden von Bemühungen im sozialen Bereich aus, sondern auch die negative Gefühlslage bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen. Während beim A-Muster hohe Werte in dieser Skala gekoppelt mit hohem Pflichteifer und niedriger Anstrengungsvermeidung in den anderen beiden Bereichen vorkommen, betrifft beim B-Muster die hohe Anstrengungsvermeidungsneigung alle drei Bereiche. Ein Rückzug des beruflichen Engagements hat hier aus Resignation stattgefunden und führt keineswegs zu einer entspannteren emotionalen Lage. Lehrerinnen und Lehrer des B-Musters erleben keinen Spaß mehr am Unterrichten, und sie geben sich auch keine Mühe mehr, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen.

Aus dem Vergleich der Skalenmittelwerte in den AVTL Skalen unter der Beachtung der Signifikanzen der Unterschiede kann die Hypothese als bestätigt gelten. Die vier Muster des AVEM unterscheiden sich ganz wesentlich in der Art und im Ausmaß der Anstrengungsvermeidung sowie in ihrem Pflichteifer.

2.9.1.5. Lehrendenmuster nach dem AVEM und soziale Kompetenz

In ihren Kompetenzen bezüglich der „Regelung interpersoneller Konflikte“ unterscheiden sich die Muster nach dem AVEM signifikant voneinander (einfaktorielle ANOVA: $F=3.10$, $p=.027$, $n=403$),¹¹³ in jenen der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“ liegen nur geringere, tendenzielle Unterschiede vor (Kruskal-Wallis Test: $p=.074$, $n=405$).

Tabelle 55: Skalenmittelwerte der Muster in den ICQ-Skalen

	G			S			A			B		
Regelung interpersoneller Konflikte	3.66 ^a	(.51) ^b	85 ^c	3.56	(.54)	162	3.60	(.59)	74	3.42	(.49)	83
Emotionale Unterstützung anderer Personen	4.20	(.67)	85	4.05	(.52)	163	4.09	(.61)	74	4.00	(.54)	83
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)	4.23	(.52)	49	4.17	(.48)	107	4.20	(.54)	55	4.05	(.57)	62
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)	4.17	(.38)	36	3.81	(.52)	56	3.79	(.71)	19	3.85	(.46)	21

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich schlecht. Ich fühle mich sehr unwohl in solchen Situationen.“, 2= „eher schlecht – eher unwohl“, 3= „mittelmäßig - mittelmäßig“, 4= „eher gut – eher wohl“, 5= „gut – sehr wohl“

Die Mehrfachvergleiche (s. Anhang Teil C: Tab.13) legen offen, dass sich die Unterschiede hauptsächlich auf die hohen Kompetenzen des G-Musters zurückführen lassen. Lehrerinnen und Lehrer des G-Musters können im Vergleich zu jenen des B-Musters auf günstigere Fähigkeiten bei der „Regelung interpersoneller Konflikte“ zurückgreifen. Verglichen mit dem B- und dem S-Muster liegen beim G-Muster auch höhere Qualitäten bei der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“ vor. Die übrigen Muster unterscheiden sich in diesen beiden Teilbereiche der sozialen Kompetenz kaum voneinander.

¹¹³ Hier ist neben der Normalverteilung (s. Kap. 2.5.6) die Voraussetzung der Varianzhomogenität (Levene: $F=1.69$, $p=.168$) erfüllt.

Bei der Betrachtung der Skala „emotionale Unterstützung anderer Personen“ muss, aufgrund der in Kapitel 2.7.1.1.7. beschriebenen geschlechtsspezifischen Ausprägungen, das Geschlecht als mögliche Einflussvariable Berücksichtigung finden.

Während sich bei der ausschließlichen Betrachtung der Lehrerinnen die Unterschiede zwischen den Mustern nivellieren (Kruskal-Wallis Test: $p=.320$, $n=273$), verstärken sie sich innerhalb der Lehrerstichprobe (Kruskal-Wallis: $p=.003$, $n=132$). Lehrer, die generell niedrigere Werte erreichen, unterscheiden sich kaum von ihren Kolleginnen, sofern sie dem G- (U-Test: $p=.349$, $n=85$) oder dem B-Muster (U-Test: $p=.103$, $n=83$) zugeordnet sind. Lehrer des S- (U-Test: $p=.000$, $n=163$) und des A-Musters (U-Test: $p=.042$, $n=74$) engagieren sich bei der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“ wesentlich weniger als ihre Kolleginnen der entsprechenden Muster. So erklärt sich, dass sich das G-Muster innerhalb der Lehrerinnenstichprobe nicht von den anderen Mustern abhebt, innerhalb der Lehrerstichprobe jedoch signifikant. „Emotionale Unterstützung anderer Personen“ gilt demnach als eine Fähigkeit, die zur Differenzierung zwischen Männern geeignet ist, weniger jedoch zur Unterscheidung von Frauen, die generell höhere und gleichsam auch zwischen den Mustern sehr ähnliche Fähigkeiten beschreiben.

Insgesamt gilt die Hypothese als bestätigt, die besagt, dass sich die Lehrendenmuster nach dem AVEM in ihren sozialen Kompetenzen unterscheiden, wobei das G-Muster als besonders kompetent hervortritt. Die Fähigkeit der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“ stellt keine geeignete Größe zur Differenzierung bei Lehrerinnen dar, denn diese verfügen über die vier Muster hinweg über hohe Kompetenzen in diesem Bereich, sehr wohl jedoch zur Unterscheidung zwischen den Lehrermustern. Lediglich Lehrer des G-Musters weisen sehr hohe Kompetenzen auf.

2.9.1.6. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen

Im Zuge der Überprüfung der Validität des AVEM berichten Schaarschmidt und Fischer unter anderem von signifikanten Mittelwertsunterschieden der vier Muster in den Skalen „unspezifische Befindlichkeitsstörungen“ und „spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden“ des Berliner Verfahrens zur Neurosendiagnostik sowie in der Skala „emotionale Erschöpfung“¹¹⁴ des Maslach-Burnout-Inventorys. Zudem wurden bei einer Teilstichprobe (n=159) Selbsteinschätzungen unter anderem bezüglich der „Belastung im Schulalltag“ erhoben (1996, S.20f.). Dabei bestätigte sich die stärkere Belastung und das höhere Ausmaß an Beschwerden bei beiden Risikotypen im Vergleich zum G- und zum S-Muster.

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der einzelnen Muster in den in dieser Untersuchung vorgegebenen „Belastungs- und Beschwerdenskalen“ aufgezeigt.

Ganz allgemein unterscheiden sich die vier Muster sowohl im Erleben der „Belastung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=410$) als auch in den von ihnen wahrgenommenen körperlichen „Beschwerden“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=409$).

Tabelle 56: Skalenmittelwerte der Muster in den Skalen „Belastung“ und „Beschwerden“ sowie in der Anzahl der Fehltag und in der vorzeitigen Pensionierungsabsicht

	G			S			A			B		
Gesamtbelastung	3.51 ^a	(.82) ^b	86 ^c	3.68	(.73)	165	3.94	(.77)	75	4.17	(.72)	84
Beschwerden	1.89	(.71)	85	2.01	(.67)	164	2.70	(.92)	76	2.95	(.82)	84
Fehltag ^d	0.63	(1.42)	67	0.78	(1.48)	139	1.28	(2.06)	60	1.03	(1.77)	67
Pensionierungsabsicht	1.58	(.89)	85	2.19	(1.38)	164	2.30	(1.23)	74	2.94	(1.61)	84

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d vier Extremwerte mit mehr als neun Fehltagen wurden dabei nicht berücksichtigt.

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“;

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“;

Kodierung „Pensionierungsabsicht“: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

¹¹⁴ Diese Skala wurde in einer von Schaarschmidt und Fischer veränderten Form vorgegeben (1996, S.17).

Der Erwartung entsprechend fühlen sich Lehrende, die dem G- oder dem S-Muster zugeordnet sind, von schulischen Anforderungen weniger belastet als Lehrerinnen und Lehrer der beiden Risikomuster. In Übereinstimmung damit nehmen sie auch weniger häufig bzw. geringere „Beschwerden“ wahr. Der Mittelwertsvergleich zwischen dem G- und dem S-Muster legt offen, dass die „Belastungen“ und die „Beschwerden“ vom G-Muster in einem noch geringeren Ausmaß beschrieben werden als vom S-Muster (s. Tab.56), jedoch stellen sich die Unterschiede in den paarweisen Mehrfachvergleichen (s. Anhang Teil C: Tab.14) in der Skala „Beschwerden“ als nur tendenziell gültig und in der Skala „Belastung“ als statistisch bedeutungslos heraus.

Passend zum Bild der beiden Risikomuster müssen bei diesen die „Belastung“ und die körperlichen „Beschwerden“ als hoch eingestuft werden. Bezugnehmend auf die statistische Gültigkeit der Beschreibung von Differenzen kann das „Belastungsniveau“ vom Muster A und vom Muster B als in etwa gleich beschrieben werden. Muster B leidet im Vergleich zum Muster A jedoch an noch stärkeren körperlichen „Beschwerden“. Das hohe Belastungsausmaß hat sich beim B-Muster vermutlich bereits deutlicher als beim A-Muster in körperlichen Symptomen manifestiert.

Obwohl der Mittelwertsvergleich der Anzahl der in Anspruch genommenen Fehltag (Kruskal-Wallis Test: $p=.222$, $n=333$) bei beiden Risikomustern auf eine höhere Krankheitsanfälligkeit hindeutet, gilt nur der Unterschied zwischen dem G- und dem A-Muster als signifikant (s. Anhang Teil C: Tab.14).

Die Muster des AVEM unterscheiden sich auch in ihrer vorzeitigen Pensionierungsabsicht (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=407$). Tabelle 56 gibt die Mittelwerte des Einzelitems wieder, Tabelle 14 im Anhang Teil C zeigt die Signifikanzen der Vergleiche zwischen den einzelnen Mustern auf. Mit statistisch abgesicherter Gültigkeit nehmen beim G-Muster Gedanken an vorzeitige Pensionierung proportional den geringsten Stellenwert ein, beim B-Muster den höchsten. Das S-Muster unterscheidet sich in dieser Absicht nicht signifikant vom A-Muster.

Am Ende des Fragebogens bestand die von 104 Lehrenden genutzte Möglichkeit, einen Kommentar zum Fragebogen abzugeben. 43 (41.3% der 104) Lehrerinnen und Lehrer nahmen diese Gelegenheit in Anspruch, um besondere Belastungen ihres Berufes anzuführen. Bei einer genauen Betrachtung dieser 43 Personen stellt sich eine überzufällige Verteilung auf die beiden Risikomuster heraus (Chiquadrat-Test: $p=.007$,

n=423). Während immerhin 19.7% (n=15) der Lehrenden des A-Musters und 11.8% jener des B-Musters (n=10) besondere Belastungen formulieren, beschreiben nur 9.3% (n=8) Lehrende des G-Musters und 5.4% (n=9) des S-Musters besondere Belastungen.

2.9.1.7. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Zufriedenheit

In den beiden folgenden Kapitel werden Unterschiede der Lehrendenmuster in der „allgemeinen Berufszufriedenheit“, in der Skala „Zufriedenheit gesamt“, im Einzelitem „Wiederwahlwahrscheinlichkeit des Lehrberufes“ und in der Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung thematisiert.

2.9.1.7.1. Allgemeine Berufszufriedenheit, Zufriedenheit gesamt, Wiederwahl des Berufes

Hochsignifikante Differenzen zwischen den Mustern nach dem AVEM betreffen die Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten des Berufes und die Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf wiederzuwählen (Kruskal-Wallis Tests: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $p=.000$, $n=404$; „Zufriedenheit gesamt“: $p=.000$, $n=404$; „Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“: $p=.000$, $n=407$; „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“: $p=.000$, $n=405$; „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“: $p=.000$, $n=407$; „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“: $p=.000$, $n=407$; „Wiederwahl“: $p=.000$, $n=367$).

Tabelle 57 enthält eine Auflistung der Mittelwerte der vier Muster in den einzelnen Skalen, paarweise Vergleiche könnten unter Beiziehung der Tabelle 15 im Anhang Teil C nachvollzogen werden.

Tabelle 57: Skalenmittelwerte der Muster in den Zufriedenheitsdeterminanten

	G	S	A	B
Allg. Berufszufriedenheit	4.42 ^a (.56) ^b 84 ^c	4.23 (.55) 163	3.93 (.75) 73	3.46 (.92) 84
Zufriedenheit gesamt	3.68 (.44) 85	3.56 (.41) 163	3.40 (.46) 72	3.15 (.52) 84
Zufriedenheit: Arbeit mit Kd./Jgdl.	3.75 (.61) 86	3.58 (.54) 164	3.52 (.63) 73	3.09 (.63) 84
Zufriedenheit: Klima/Kollegium	3.93 (.76) 85	3.92 (.64) 164	3.73 (.74) 72	3.45 (.90) 84
Zufriedenheit: Kompetenzentfaltung	3.90 (.51) 86	3.74 (.51) 164	3.68 (.53) 73	3.35 (.67) 84
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen	3.10 (.68) 86	3.02 (.55) 164	2.56 (.64) 73	2.69 (.62) 84
Wiederwahl	3.45 (.67) 74	3.38 (.68) 152	3.22 (.71) 68	2.79 (.83) 73

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: Zufriedenheit: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“

Kodierung: Wiederwahl: 1= „sicher nicht“, 2= „eher nein“, 3= „eher ja“, 4= „ja, sicher“

In der „allgemeinen Berufszufriedenheit“ und in der „Zufriedenheit gesamt“ liegt mit jeweils signifikantem Unterschied eine eindeutige Zufriedenheits-Reihung vor, wobei das G-Muster die höchste Zufriedenheit beschreibt, gefolgt vom S-Muster, an dritter Stelle das A- und an abgeschlagener letzter Stelle das B-Muster.

Das S-Muster unterscheidet sich nicht in allen Subskalen vom G-Muster: Zwar sind Personen mit S-Muster-Zuordnung weniger zufriedenen mit der „Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ und ebenso mit den Möglichkeiten zur „Kompetenzentfaltung“, jedoch teilen sie ihre hohe Zufriedenheit mit Personen des G-Musters bezüglich der „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ und der „Zufriedenheit mit dem Klima/ dem Kollegium“.

Durchaus hohe Zufriedenheit mit der „Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ zeichnet Personen des A-Musters aus, und auch in den Subskalen „Zufriedenheit mit der Kompetenzentfaltung“ und „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“ unterscheiden sie sich nicht von ihren Kolleginnen und Kollegen des S-Musters. Jedoch fällt beim A-Muster der geringste Mittelwert in der Skala „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ auf.

Lehrende, die dem B-Muster zugeordnet sind, beschreiben sich in allen Subbereichen als unzufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen. Lediglich die „Zufriedenheit mit den

Rahmenbedingungen“ nehmen Vertreterinnen und Vertreter des A-Musters noch ungünstiger wahr, wenngleich der Unterschied zur Wahrnehmung der B-Muster-Lehrenden nicht signifikant ist.

Weniger deutliche Differenzen äußern die Vertreterinnen und Vertreter in der von ihnen angegeben Wahrscheinlichkeit, sich bei vorhandener Möglichkeit wieder für den Lehrberuf zu entscheiden, denn das S-Muster würde ohne Unterschied zum G-Muster durchaus erneut diesen Beruf ergreifen. Lediglich das B-Muster würde mit signifikantem Unterschied zu allen anderen Mustern mit geringer Wahrscheinlichkeit wieder in den Lehrberuf einsteigen.

Insgesamt zeigt der Vergleich auf, dass sich die einzelnen Muster ganz wesentlich in ihrer Zufriedenheit mit dem Lehrberuf unterscheiden. Die höchste Zufriedenheit beschreiben Vertreterinnen und Vertreter des G-Musters, wobei jene des S-Musters mit den Rahmenbedingungen und mit dem Klima an der Schule und dem Kollegium gleich zufrieden sind. Vertreterinnen und Vertreter des S-Musters würden sich auch durchaus mit gleichgroßer Wahrscheinlichkeit wie ihre Kolleginnen und Kollegen des G-Musters wieder für den Lehrberuf entscheiden. Lehrende des A-Musters äußern große Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen, wobei sie eigentlich mit der „Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“ durchaus zufrieden sind. Unter Lehrenden des B-Musters herrscht eindeutig die größte Unzufriedenheit mit allen Bereichen des Berufes vor.

2.9.1.7.2. Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung

Die Muster nach dem AVEM unterscheiden sich auch bezüglich ihrer durchschnittlichen Ausbildungszufriedenheit (Kruskal-Wallis Test: $p=.003$, $n=403$), wobei Vertreterinnen und Vertreter der G- und S-Muster signifikant zufriedener sind als jene der beiden Risikomuster (s. Tab.58 und Anhang Teil C: Tab.15).

Tabelle 58: Skalenmittelwerte der Muster in der Ausbildungszufriedenheit

	Ausbildungszufriedenheit		
G-Muster	4.49 ^a	(1.08) ^b	86 ^c
S-Muster	4.48	(1.03)	161
A-Muster	4.04	(1.17)	72
B-Muster	4.06	(1.12)	84

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“ bis 6= „sehr zufrieden“

So bestätigt sich die Hypothese, dass sich Lehrende mit unterschiedlicher Musterzugehörigkeit in der Bewertung der Zufriedenheit mit ihrer Ausbildung unterscheiden.

2.9.1.8. Lehrendenmuster nach dem AVEM und soziodemographische Daten

Im folgenden Kapitel werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der vier Muster in Bezug auf das Geschlecht und das Alter der Lehrenden sowie auf ihren Familienstand und auf die Anzahl ihrer eigenen Kinder dargestellt.

2.9.1.8.1. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Geschlecht

Der Geschlechtervergleich innerhalb der Muster nach dem AVEM weist auf eine überzufällige Verteilung hin (Chi-Quadrat-Test: $p=.078$, $n=413$), die jedoch nur tendenziell nachweisbar ist. Tendenziell zeigt sich ein häufigeres Vorkommen des G- und des S-Musters bei Lehrern, während Lehrerinnen anteilmäßig häufiger in den beiden Risikomustern A und B zu finden sind.

Tabelle 59: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Geschlecht

	Lehrerinnen			Lehrer		
Muster G	50 ^a	(57.7) ^b	18.1 ^c	36	(28.3)	26.5
Muster S	108	(111.3)	39.0	58	(54.7)	42.6
Risikomuster A	56	(51.0)	20.2	20	(25.0)	14.7
Risikomuster B	63	(57.0)	22.7	22	(28.0)	16.2
Gesamt	277	(277)	100	136	(136)	100

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c gültige Prozente (*kursiv*)

Die konstatierten Geschlechterunterschiede in den einzelnen Skalen wurden bereits im Kapitel 2.7.1.1.4 dargestellt.

2.9.1.8.2. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Alter und Dienstjahre

Schaarschmidt spricht von einer „progressiven Verschlechterung des Bildes insbesondere in den ersten fünf Berufsjahren“, wobei Lehrerinnen verglichen mit ihren Kollegen am Beginn der beruflichen Laufbahn mit einem ungünstigeren arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten beginnen und auch mit zunehmender Dauer der Berufsausübung von deutlicheren Beeinträchtigungen betroffen sind (2005b, S.70).

Betrachtet man die Mittelwerte, so stellen sich die Dienstjahre als ein geeignetes Kriterium zur Differenzierung zwischen den Mustern dar (Kruskal-Wallis Test: $p=.025$, $n=404$), während die Unterschiede im durchschnittlichem Lebensalter (Kruskal-Wallis Test: $p=.114$, $n=411$) und in der Anzahl der an dieser Schule unterrichteten Dienstjahre (Kruskal-Wallis Test: $p=.266$, $n=412$) als zu gering zu interpretieren sind (s. Tab.60).

Tabelle 60: Lehrendenmuster nach dem AVE-M und Alter, Dienstalter und geleistete Dienstjahre an der derzeitigen Schule

	Alter			min	max
G	41.90 ^a	(9.62) ^b	86 ^c	25 ^d	60 ^d
S	43.80	(8.98)	165	25	60
A	44.37	(7.56)	76	27	62
B	45.14	(8.31)	84	24	59
	Dienstalter			min	max
G	16.64 ^e	(10.92) ^b	83 ^c	1 ^f	40 ^f
S	18.09	(10.14)	164	1	40
A	19.22	(9.62)	73	1	36
B	21.24	(9.77)	84	3	40
	Dienstjahre an der Schule			min	max
G	12.66 ^e	(10.63) ^b	86 ^c	1 ^f	38 ^f
S	13.55	(9.15)	166	1	39
A	14.59	(10.81)	76	1	34
B	15.17	(10.26)	84	1	36

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Alter in Jahren: Aufrundung ab zehn zusätzlichen Monaten)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d minimales und maximales Alter in Jahren (Aufrundung ab zehn zusätzlichen Monaten)

^e Mittelwerte (in Jahren)

^f minimales und maximales Alter in Jahren

Bei der Einteilung der Lehrerinnen und Lehrer nach dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten zeigt sich ein Auftreten aller Altersgruppen in allen Mustern. Es wäre demnach falsch zu behaupten, dass bestimmte Muster nur ab einem bestimmten Alter oder ab einer bestimmten Anzahl von geleisteten Dienstjahren auftreten würden.

Dennoch gilt, zumindest bezüglich der Verteilung der Mittelwerte, dass das G-Muster einen niedrigeren Altersdurchschnitt aufweist als das A- und das B-Muster, dass Lehrerinnen und Lehrer des B-Musters bereits mehr Dienstjahre absolviert haben als jene des G- und des S-Musters und dass jene des A-Musters bereits länger an der derzeitigen Schule unterrichtet haben als jene des G-Musters (s. Anhang Teil C: Tab.16).

Die Anzahl der bereits geleisteten Dienstjahre soll Aufschluss über die Auswirkungen der Dauer der Berufstätigkeit liefern. Abbildung 16 gibt Auskunft über die Verteilung der Muster in den sechs Kategorien abhängig von der Anzahl absolvierter Dienstjahre (s. Kap. 2.7.1.2.3.).

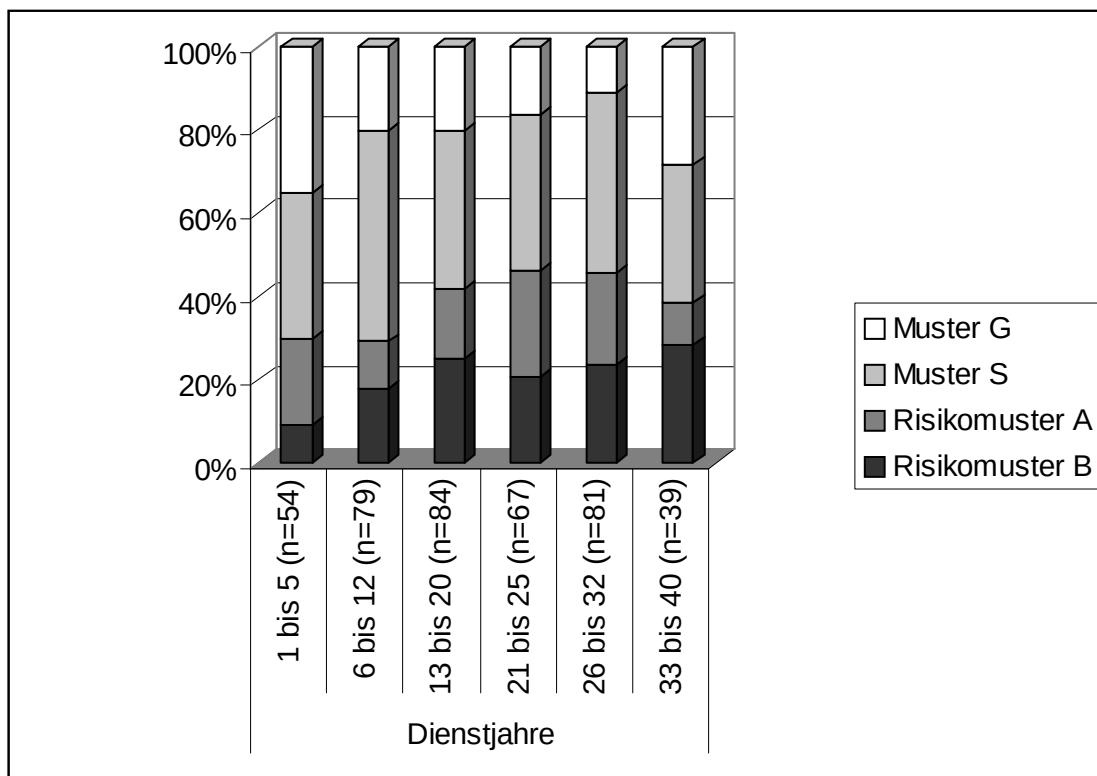


Abbildung 16: Musterverteilung im Vergleich zwischen den Dienstalterkategorien

Die Verteilung der Muster in den einzelnen Dienstalterkategorien weicht signifikant von einer zufälligen Verteilung ab (Chiquadrat-Test: $p=.036$, $n=404$).

In den ersten beiden Kategorien, die das erste bis einschließlich das 12. Dienstjahr umfassen, nehmen beide Risikomuster unter 30% ein, während in den Kategorien mit längerem Dienstalter der Risikomusteranteil deutlich höher (zwischen 41 und 6%) liegt. Gegen Ende der Berufslaufbahn ist wiederum ein Absinken des Risikomusteranteils zu beobachten, denn unter den Lehrenden mit 33 bis 40 Dienstjahren gehört nur mehr ein sehr geringer Anteil dem A-Muster (10.3%) an. Der Rückgang des G-Musters von der ersten Kategorie, in der noch über 35% der Lehrerinnen und Lehrer diesem Muster zuzuordnen sind, auf 11% der Kategorie 26 bis 32 Dienstjahre, stimmt bedenklich. Erst in der letzten

Kategorie, in der bereits mindestens 33 Dienstjahre unterrichtet worden sind, steigt der Anteil wieder auf 28% an.

Wie auch von Schaarschmidt berichtet, ist eine Verschlechterung der Musterverteilung mit einer steigenden Anzahl beider Risikomuster über die Berufslaufbahn hin festzustellen. Während von Schaarschmidt gegen Ende der Berufslaufbahn ein Absinken des relativen B-Muster-Anteils, jedoch ein Ansteigen des A-Muster-Anteils beschrieben wird (2005b, S.65ff.), steigt hier der B-Muster-Anteil weiter an, während der A Anteil auf 10.3% zurückgeht. Sollte dieses Ergebnis auf einen musterabhängigen „Drop-out“ rückführbar sein, trifft er in verstärktem Ausmaß auf das A-Muster zu.¹¹⁵

2.9.1.8.3. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Familienstand

Auch hier beschränken sich die Analysen des Familienstandes auf Unterschiede zwischen jenen Personen, die in einer und jenen die ohne eine Partnerschaft leben (s. Kap. 2.7.1.3).

Wie in Kapitel 2.7.1.3.4. ausgeführt, unterscheiden sich Lehrende, die in einer Partnerschaft leben in drei Skalen des AVEM von jenen, die ohne Partnerschaft leben.

In einer Kreuztabelle sind die Unterschiede zwischen den Mustern in Abhängigkeit vom Familienstand zunächst nicht signifikant (Chiquadrat-Test: $p=.343$, $n=405$), jedoch fällt auf, dass unter den Lehrenden, die ohne Partnerschaft leben, weniger S- und G-Muster, jedoch mehr A- und B-Muster als erwartet beobachtet wurden. Bei einer Reduktion der Muster auf Risikomuster (A,B) und Nicht-Risikomuster (G,S) würde ein tendenzieller Unterschied zugunsten einer vorteilhafteren Musterverteilung von Personen, die in einer Partnerschaft leben, nachweisbar (Chiquadrat-Test: $p=.083$, $n=405$).

2.9.1.8.4. Lehrendenmuster nach dem AVEM und eigene Kinder

Die Lehrendenmuster nach dem AVEM unterscheiden sich nicht in der Tatsache des Vorhandenseins eigener Kinder (Chiquadrat-Test: $p=.406$, $n=410$), und auch in der durchschnittlichen Anzahl der eigenen Kinder liegen keine statistisch auffälligen Unterschiede vor (Kruskal-Wallis Test: $p=.385$, $n=410$).

¹¹⁵ Schaarschmidt stellt insbesondere eine rapide Verschlechterung der Musterverteilung innerhalb der ersten fünf Berufsjahre zur Diskussion (2005b, S.57), die hier aufgrund der zu kleinen Stichprobe dieser Dienstalterkategorie nicht nachvollzogen werden konnte.

2.9.1.8. Lehrendenmuster nach dem AVEM und schulunterrichtsbezogene Daten

2.9.1.9.1. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Schultyp

Im Chiquadrat-Test wird eine zufällige Verteilung der AVEM-Muster zwischen den fünf Schultypen nachgewiesen ($p=.674$, $n=413$). Die beobachtete Anzahl der vier Muster in jedem der fünf Schultypen entspricht in etwa dem bei Gleichverteilung erwarteten Wert.

Um eventuell entstehende Verfälschungen durch die ungleiche Verteilung zwischen Männern und Frauen aufdecken zu können, wurde die Verteilungsanalyse auch ausschließlich mit der Lehrerinnenstichprobe repliziert. Die Annahme einer relativen Gleichverteilung bestätigt sich (Chiquadrat-Test: $p=.292$, $n=277$). Lehrende der verschiedenen Schultypen unterscheiden sich lediglich in einer einzigen AVEM-Skala (s. Kap. 2.7.2.1.4.).

Die verschiedenen Muster nach dem AVEM treten in den verschiedenen Schultypen zu relativ gleichen Anteilen auf.

2.9.1.9.2. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Fächerverteilung

Während sich hier Lehrende, die Volksschulfächer unterrichten, in der Musterverteilung nach dem AVEM nicht von jenen unterscheiden, die keine Volksschulfächer unterrichten, zeigen sich signifikante Abweichungen von einer zufälligen Verteilung bei jenen Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Unterrichtstätigkeit in den Bereichen Sprachen, Nebengegenstände und wirtschaftliche oder technische Fächer ausüben (s. Tab.61).

Tabelle 61: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Fächerverteilung

	G-Muster	S-Muster	A-Muster	B-Muster	Signifi- kantz- niveau
VS-Fächer	16 ^a (18.2) ^b <i>18.4^c</i>	37 (35.1) <i>42.5</i>	17 (16.2) <i>19.5</i>	17 (17.5) <i>19.5</i>	p=.912 ^d n= 407 ^e
Mathematik/ Rechnungswesen	24 (18.1) <i>28.6</i>	30 (33.3) <i>35.7</i>	15 (15.5) <i>17.9</i>	15 (17.1) <i>17.9</i>	p=.333 n=320 ^f
Sprachen	23 (31.9) <i>15.5</i>	55 (58.7) <i>37.2</i>	33 (27.3) <i>22.3</i>	37 (30.1) <i>25.0</i>	p=.016 n=320
Nebengegenstände	47 (41.6) <i>24.4</i>	81 (76.6) <i>42.0</i>	27 (35.6) <i>14.0</i>	38 (39.2) <i>19.7</i>	p=.053 n=320
Musisch kreative Fächer	29 (29.1) <i>21.5</i>	53 (53.6) <i>39.3</i>	25 (24.9) <i>18.5</i>	28 (27.4) <i>20.7</i>	p=.998 n=320
Wirtschaftliche oder Technische Fächer	14 (9.9) <i>30.4</i>	21 (18.3) <i>45.7</i>	8 (8.5) <i>17.4</i>	3 (9.3) <i>6.5</i>	p=.057 n=320

Anmerkungen.^a beobachtete Werte^b erwartete Werte (in Klammern)^c Zeilenprozente (*kursiv*)^d Signifikanzniveau nach Chiquadrat-Test^e Stichprobenanzahl (Angaben in Relation zu allen Lehrenden, die keine Volksschulfächer unterrichten)^f Stichprobenanzahl (Angaben in Relation zu allen Lehrenden, die kein Fach aus der jeweiligen Gruppe unterrichten; Lehrende, die Volksschulfächer unterrichten, sind ausgeschlossen)

Werden Lehrerinnen und Lehrer, die Sprachen und jene, die keine Sprachen unterrichten, in ihrer Musterverteilung miteinander verglichen, zeigt sich, dass Sprachlehrerinnen und –lehrer seltener dem G-Muster, dagegen häufiger dem A- und besonders häufig dem B-Muster zuzuordnen sind.

Die tendenzielle Abweichung von der zufälligen Musterverteilung der Lehrenden von Nebengegenständen lässt sich auf das häufigere Vorkommen des G- und des S-Musters und auf das geringe Vorkommen des A-Musters zurückführen.

Ebenso nur als Trend interpretiert werden dürfen die Unterschiede zwischen den Lehrenden, die wirtschaftliche oder technische Fächer unterrichten, und jenen, die diese Fächer nicht unterrichten. Eine Unterrichtstätigkeit im Bereich wirtschaftlicher oder

technischer Fächer steht in Zusammenhang mit einer hohen Wahrscheinlichkeit, dem G-Muster, und einer geringen Wahrscheinlichkeit, dem B-Muster anzugehören.

Da bei selektiver Betrachtung der Lehrerinnen- bzw. Lehrerstichprobe die Musterverteilungen tendenziell divergieren (s. Kap. 2.9.1.8.1.), werden die oben beschriebenen Zusammenhänge in Abhängigkeit vom Unterrichtsfach getrennt für Frauen und Männer überprüft (s. Tab.62).

Tabelle 62: Lehrendenmuster nach dem AVM und Fächerverteilung (Lehrerinnen/Lehrer)

	G-Muster	S-Muster	A-Muster	B-Muster	Signifi- kantz- niveau
VS-Fächer (nur Lehrerinnen)	15 ^a (14.8) ^b <i>18.1^c</i>	36 (32.7) <i>43.4</i>	16 (17.0) <i>19.3</i>	16 (18.5) <i>19.3</i>	p=.794 ^d n=274 ^e
Mathematik/ Rechnungswesen (nur Lehrerinnen)	15 (8.4) <i>31.9</i>	14 (17.7) <i>29.8</i>	7 (9.8) <i>14.9</i>	11 (11.1) <i>23.4</i>	p=.028 n=191 ^f
Sprachen (nur Lehrerinnen)	12 (18.7) <i>11.4</i>	39 (39.6) <i>37.1</i>	28 (22.0) <i>26.7</i>	26 (24.7) <i>24.8</i>	p=.028 n=199
Nebengegenstände (nur Lehrerinnen)	21 (19.4) <i>19.3</i>	44 (41.1) <i>40.4</i>	16 (22.8) <i>14.7</i>	28 (25.7) <i>25.7</i>	p=.191 n=191
Musisch kreative Fächer (nur Lehrerinnen)	13 (14.1) <i>16.5</i>	35 (29.8) <i>44.3</i>	15 (16.5) <i>19.0</i>	16 (18.6) <i>20.3</i>	p=.463 n=191
Wirtschaftliche oder Technische Fächer (nur Lehrerinnen)	5 (3.2) <i>27.8</i>	8 (6.8) <i>44.4</i>	3 (3.8) <i>16.7</i>	2 (4.2) <i>11.1</i>	p=.418 n=191
VS-Fächer (nur Lehrer)	1 ^a (1.1) ^b 25	1 (1.7) 25	1 (.6) 25	1 (.6) 25	p=.853 ^d n=133 ^e
Mathematik/ Rechnungswesen (nur Lehrer)	9 (10.0) <i>24.3</i>	16 (15.8) <i>43.2</i>	8 (5.4) <i>21.6</i>	4 (5.7) <i>10.8</i>	p=.464 n=129 ^f
Sprachen (nur Lehrer)	11 (11.7) <i>25.6</i>	16 (18.3) <i>37.2</i>	5 (6.3) <i>11.6</i>	11 (6.7) <i>25.6</i>	p=.161 n=129
Nebengegenstände (nur Lehrer)	26 (22.8) <i>31</i>	37 (35.8) <i>44</i>	11 (12.4) <i>13.1</i>	10 (13.0) <i>11.9</i>	p=.277 n=129
Musisch kreative Fächer (nur Lehrer)	13 (15.2) <i>28.6</i>	18 (23.9) <i>32.1</i>	10 (8.2) <i>17.9</i>	12 (8.7) <i>21.4</i>	p=.137 n=129
Wirtschaftliche oder Technische Fächer (nur Lehrer)	9 (7.6) <i>32.1</i>	13 (11.9) <i>46.4</i>	5 (4.1) <i>17.9</i>	1 (4.3) <i>3.6</i>	p=.264 n=129

Anmerkungen.^a beobachtete Werte^b erwartete Werte (in Klammern)^c Zeilenprozente (*kursiv*)^d Signifikanzniveau nach Chiquadrat-Test^e Stichprobenanzahl (Angaben in Relation zu allen Lehrenden, die keine Volksschulfächer unterrichten)^f Stichprobenanzahl (Angaben in Relation zu allen Lehrenden, die kein Fach aus der jeweiligen Gruppe unterrichten; Lehrende, die Volksschulfächer unterrichten, sind ausgeschlossen)

Mathematiklehrerinnen werden, verglichen mit Kolleginnen, die nicht Mathematik unterrichten, besonders häufig dem G-Muster zugeordnet. Für die Stichprobe der Lehrer kann dieser Unterschied zwischen Mathematiklehrern und Nicht-Mathematik-Lehrern nicht nachvollzogen werden.

Lehrerinnen, die Sprachen unterrichten, sind besonders häufig dem A-Muster, seltener als erwartet dem G-Muster zuzuordnen. Sprachlehrer gehören besonders häufig dem B-Muster an, wobei hier die Abweichungen im Chiquadrat-Test keine Signifikanz aufweisen.

Die tendenziellen Abweichungen der Lehrenden von Nebengegenständen und wirtschaftlichen oder technischen Gegenständen von einer zufälligen Musterverteilung entstehen erst aus der Summation der Lehrerinnen- und Lehrerstichprobe, denn jede Geschlechtergruppe für sich betrachtet bringt keine signifikanten Unterschiede hervor.

Insgesamt stellt sich somit heraus, dass die Unterschiede in der Musterverteilung zwischen den Lehrenden in Abhängigkeit von den Unterrichtsfächern eher als gering eingestuft werden können. Etwaige Differenzen beziehen sich auf Lehrende der Mathematik, denn bei Lehrerinnen, die dieses Fach unterrichten, ist ein im Vergleich zu anderen Lehrerinnen hoher G-Musteranteil zu beobachten, der bei der Lehrerstichprobe nicht auffällt. Lehrerinnen von Sprachen gehören besonders häufig dem A-Muster, seltener dem G-Muster an, während Sprachlehrer häufig dem B-Muster zuzuordnen sind. Lehrende von Nebengegenständen und wirtschaftlichen oder technischen Fächern sind tendenziell häufiger dem G- und dem S-Muster, seltener dem A- und dem B-Muster zugeordnet.

2.9.1.9.3. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Zeitauslastung

Im folgenden Kapitel soll nun überprüft werden, ob sich die vier Lehrendenmuster in der Anzahl der von ihnen unterrichteten Wochenstunden unterscheiden und ob Unterschiede in der gesamten zeitlichen Auslastung durch die Unterrichtstätigkeit feststellbar sind.

Vertreterinnen und Vertreter der vier Muster nach dem AVEM unterscheiden sich nicht in ihrem Beschäftigungsausmaß, weder in der Anzahl der von ihnen unterrichteten Wochenstunden (Kruskal-Wallis Test: $p=.345$, $n=398$), noch in der Häufigkeit der Inanspruchnahme eines Teilzeit-Anstellungsverhältnisses (Chiquadrat-Test: $p=.356$, $n=389$).

Dagegen gestalten sich die Unterschiede in der gesamten Zeitauslastung (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=367$), in der Zeitdauer, die für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit

aufgewendet wird (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=367$), sowie in der relativen Zeitdauer, die pro unterrichteter Einheit für diverse Tätigkeiten benötigt wird (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=360$), auf einem hochsignifikanten Niveau.

Tabelle 63: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung

	G	S	A	B
Wochenstunden	20.04 ^a (3.95) ^b 77 ^c	20.49 (4.45) 158	20.78 (3.47) 72	19.95 (4.16) 82
Gesamte Zeitauslastung	46.01 (10.33) 77	42.22 (9.86) 144	49.78 (11.73) 68	44.50 (9.20) 78
Vor-, Nachbereitungs- Korrekturarbeit	17.14 (8.26) 77	14.33 (6.31) 144	20.57 (10.56) 68	16.74 (7.92) 78
Relative Zeitauslastung	2.35 (.61) 72	2.16 (.73) 143	2.40 (.51) 68	2.30 (.62) 77

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Lehrpersonen, die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Bei annähernd gleichem Beschäftigungsausmaß¹¹⁶ arbeiten Lehrende, die dem A-Muster zugeordnet sind, insgesamt wesentlich mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen aus anderen Gruppen. Während Lehrende des A-Musters durchschnittlich 49.78 Stunden pro Woche für diverse Tätigkeiten ihrer Beschäftigung aufwenden, arbeiten Vertreterinnen und Vertreter des S-Musters im Durchschnitt 42.22 Stunden (mittlere Differenz: 7h.34min.). Darum liegt natürlich auch die Zeitdauer, die für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit benötigt wird, beim A-Muster über jener der anderen Muster (s. Tab.63 und Anhang Teil C: Tab.17). Aus der Analyse der relativen Zeit ergibt sich, dass Personen des A-Musters pro gehaltener Unterrichtseinheit mehr Zeit für schulische Belange aufwenden als jene des S- und des B-Musters, jedoch ein ähnliches Ausmaß verglichen mit Vertreterinnen und Vertretern des G-Musters.

Eindeutig die geringste Gesamtarbeitszeit lässt sich beim S-Muster beobachten. Lehrende dieses Musters wenden, bei signifikanten Unterschieden zu jenen der übrigen drei Muster, weniger Zeit für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit auf. Der von ihnen pro

¹¹⁶ Ein einziger Unterschied, der auch nur ein tendenzielles Niveau erreicht, geht aus der Tabelle 17 im Anhang hervor, nämlich, dass das Ausmaß des Anstellungsverhältnisses, gemessen an der Anzahl unterrichteter Wochenstunden, unter Lehrenden des A-Musters über jenem des B-Musters liegt.

unterrichteter Einheit aufgewendete relative Zeitaufwand liegt signifikant unter jenem der Kolleginnen und Kollegen mit anderer Musterzugehörigkeit.

Dazwischen, im mittleren Bereich, siedelt sich der Zeitaufwand der Lehrenden des G- und des B-Musters an, wobei sich die Vertreterinnen und Vertreter der beiden Gruppen weder in der Gesamtarbeitszeit, noch in der Zeit für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit, oder in der Zeit, die pro unterrichteter Einheit gearbeitet wird, unterscheiden.

Entsprechend dem Bild des A-Musters (s. Kap.2.9.1.2.3.), unter anderem charakterisiert durch eine hohe „Verausgabungsbereitschaft“, durch eine eingeschränkte „Distanzierungsfähigkeit“ bei gleichzeitig hoher Meinung von der „Bedeutsamkeit der Arbeit“, bei hohem „beruflichen Ehrgeiz“ und hohem „Perfektionsstreben“, arbeiten Vertreterinnen und Vertreter dieses Musters mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen, wobei keine Differenzen im Beschäftigungsausmaß, große Unterschiede jedoch in der Zeitdauer, die für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit aufgewendet wird, auffallen. Die genau gegenteiligen Charakteristika des S-Musters, hohe „Distanzierungsfähigkeit“, niedrige „Verausgabungsbereitschaft“, geringes „Perfektionsstreben“ und geringer „beruflicher Ehrgeiz“ bei geringer Meinung von der „Bedeutsamkeit der Arbeit“, gehen einher mit einer relativen Reduktion des zeitlichen Engagements. „Relativ“ bezieht sich hier auf den Vergleich mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Muster, denn für sich betrachtet arbeiten Lehrende des S-Musters wöchentlich durchschnittlich 42.22 Stunden, eine beachtliche Wochenarbeitszeit, wenn man bedenkt, dass bei dieser Analyse auch die Arbeitszeiten teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigt wurden.

2.9.1.9.4. Lehrendenmuster nach dem AVEM und berufliche Nebentätigkeit

Der Anteil zusätzlich nebenberuflich beschäftigter Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der vier Muster des AVEM weicht signifikant von einer zufälligen Verteilung ab (Chiquadrat-Test: $p=.011$, $n=410$), wobei sowohl beim G- als auch beim S-Muster die beobachteten Werte über jenen der erwarteten liegen, bei den beiden Risikomustern jeweils darunter. 22.4% der Lehrerinnen und Lehrer des G-Musters, 13.3% jener des S-Musters, 9.2% jener des A-Musters und 6% jener des B-Musters üben neben ihrer Lehrtätigkeit eine weitere berufliche Tätigkeit aus.

Bezüglich der Mustereinteilung nach dem AVEM bestätigt sich die Hypothese: Nebenberuflich Beschäftigte sind häufiger innerhalb der beiden unter dem

Gesundheitsaspekt günstigeren Mustern, seltener innerhalb der beiden Risikomuster anzutreffen.

2.9.1.9.5. Lehrendenmuster nach dem AVEM und Beteiligung an der Konzeptarbeit für schulische Schwerpunktgestaltung

Im Falle spezieller Schwerpunktsetzungen an ihrer Schule (n=290) unterscheiden sich die Lehrenden der vier Muster nach dem AVEM nicht signifikant in ihrem Engagement bei der Beteiligung an der Konzeptarbeit (Chiquadrat-Test: $p=.264$, $n=277$).

2.9.2. Identifikation von Lehrentypen nach dem AVTL

Dass sich der Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende dazu eignet, zwischen verschiedenen Lehrentypen zu differenzieren, wurde bereits von Hanfstingl (2004) erfolgreich nachgewiesen.

Die in der vorliegenden Untersuchung zusammengestellten AVTL-Skalen (s. Kap. 2.5.1.3.) ähneln nur zum Teil jenen, die bereits von Rollett und Hanfstingl formuliert worden waren (s. Anhang Teil B: Tab.1.). Wegen der unterschiedlichen Zusammensetzung der Skalen und auch der Stichprobe (so waren unter der Stichprobe von Hanfstingl nur 19.5% Lehrer, unter dieser Stichprobe 33%; bei Hanfstingl unterrichteten nur 9.9% der Lehrenden an Berufsbildenden höheren Schulen, hier 25.3%; l.c., S.63ff.) ist anzunehmen, dass auch die sich in der Analyse ergebenden Cluster voneinander unterscheiden werden.

2.9.2.1. Generierung der Cluster

2.9.2.1.1. Bestimmung der Clusteranzahl

Wie auch bei Hanfstingl wurde über die vier Skalen des AVTL eine Clusteranalyse nach der Ward-Methode gerechnet, wobei zuvor die Werte in z-Werte umgewandelt wurden.

Aus Tabelle 64 ist ersichtlich, dass die Fehlerquadratsumme bei der Fusion von vier auf drei Cluster extensiv ansteigt, was eine Fünf-Clusterlösung nahelegt.

Tabelle 64: Anstieg der Fehlerquadratsumme in der Clusteranalyse über die AVTL-Skalen

Clusterzahl	Fehlerquadratsumme	Anstieg der Fehlerquadratsumme
1	1636.000	551.156
2	1084.844	142.315
3	942.529	114.974
4	827.555	65.337
5	762.218	54.561
6	707.657	52.962
7	654.695	46.8
8	607.895	39.304
9	568.591	30.057
10	538.534	27.48

Die Ergebnisse der anderen Testverfahren unterstützen die Interpretation der 5-Cluster Lösung (s. Kap. 2.9.2.3 bis Kap. 2.9.2.7).

Die Angaben von 410 Personen (97.6%) konnten bei der Clusteranalyse berücksichtigt werden, die restlichen 10 Personen (2.4%) wurden wegen einer zu großen Anzahl fehlender Werte ausgeschlossen.

2.9.2.2. Unterschiede der fünf Lehrenden-Cluster in den AVTL-Skalen

Bei vier Clustern wurde wegen der hohen Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Rollett und Hanfstingl die von diesen gewählten Bezeichnungen beibehalten („leistungsorientierte, engagierte Lehrerinnen und Lehrer“, „weniger belastete, demotivierte Lehrerinnen und Lehrer“, „belastete, demotivierte Lehrerinnen und Lehrer“ und „unauffällige Normalgruppe“). Die bei Hanfstingl (2004) als „wenig engagierte Normalgruppe“ und bei Rollett (2006) als „Minimalisten“ bezeichnete Gruppe ließ sich in diesem Datensatz nicht finden, dafür eine kleine, aus zehn Personen bestehende „stark demotivierte Gruppe“.

Der Beschreibung der Personencluster vorangehend werden deren jeweilige Mittelwerte in den AVTL-Skalen sowie die Mehrfachvergleiche zur Prüfung der Signifikanz der paarweisen Unterschiede dargestellt. Aus Tabelle 65 können die Mittelwerte der einzelnen Lehrenden-Cluster in den AVTL-Skalen entnommen werden.

Tabelle 65: Skalenmittelwerte der Cluster in den AVTL-Skalen

	n	AVur	AVse	AVnEA	PE
1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	119	1.36 ^a (.27) ^b	1.70 (.36)	1.66 (.33)	5.39 (.30)
2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende	92	2.44 (.42)	2.51 (.41)	2.51 (.43)	4.46 (.38)
3. Belastete, demotivierte Lehrende	48	1.76 (.33)	3.04 (.51)	2.37 (.47)	4.36 (.59)
4. Unauffällige Normalgruppe	141	1.77 (.41)	2.26 (.49)	2.07 (.46)	4.97 (.37)
5. Stark demotivierte Gruppe	10	3.00 (1.08)	4.10 (.55)	3.64 (.47)	3.60 (.84)
Gesamtmittelwert	410	1.83 (.58)	2.29 (.67)	2.12 (.58)	4.87 (.59)

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

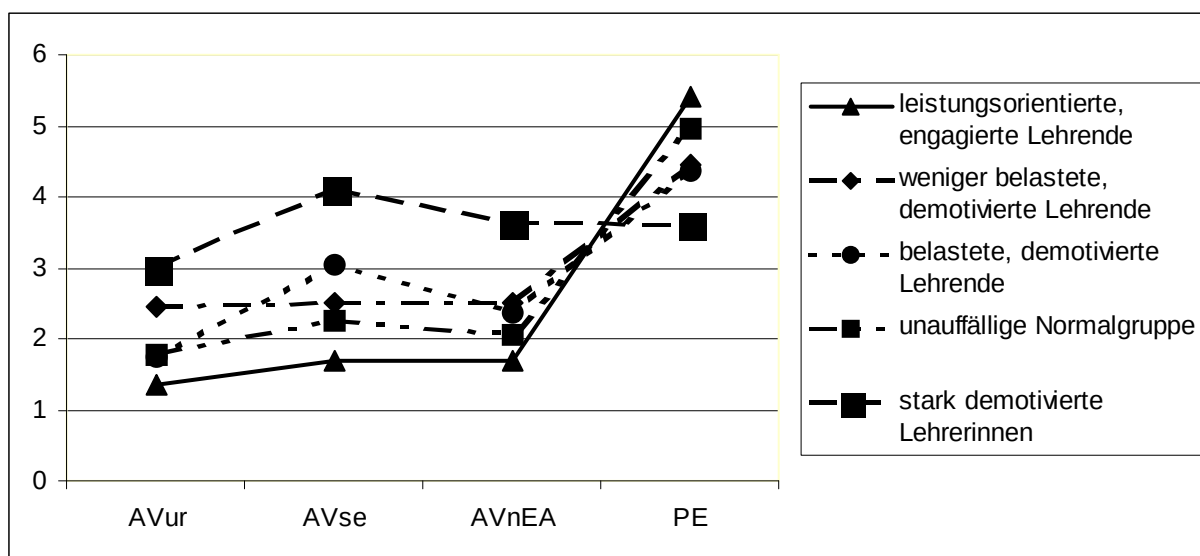
AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Abbildung 17 dient zur besseren Verdeutlichung der Mittelwertsunterschiede.

Die Profilbetrachtung lässt drei Cluster mit erhöhter Anstrengungsvermeidungstendenz erkennen, die sich jedoch in der Art und im Ausmaß der Anstrengungsvermeidung unterscheiden („weniger belastete, demotivierte Lehrende“, „belastete, demotivierte Lehrende“, „stark demotivierte Lehrende“). Für die Namensgebung wurde wie bei Rollett (2006) und bei Hanfstingl (2004) das Adjektiv „demotiviert“ gewählt, da es die erhöhte Anstrengungsvermeidungstendenz symbolisiert (Hanfstingl, 2004, S.106).



Anmerkungen.

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

Kodierung: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

Abbildung 17: Charakterisierung der Lehrenden-Cluster nach den AVTL-Skalen

Die zwischen den einzelnen Clustern bestehenden Unterschiede erweisen sich im Kruskal-Wallis Test als signifikant (Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten: $p=.000$, $n=410$; Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen: $p=.000$, $n=410$; Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben: $p=.000$, $n=410$; Pflichteifer: $p=.000$, $n=410$).

Da in den Skalen des AVTL weder Varianzhomogenität noch Normalverteilung besteht (s. Kap.2.5.1), wird für die Mehrfachvergleiche auf parameterfreie Verfahren (Mann-Whitney U-Tests) zurückgegriffen.

Tabelle 66 gibt die Signifikanzen der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Clustern wieder.

Tabelle 66: Mehrfachvergleiche zwischen den Clustern in den AVTL-Skalen

Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende				
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
AVur	.000 ^a	.000	.000	.000
AVse	.000	.000	.000	.000
AVnEA	.000	.000	.000	.000
PE	.000	.000	.000	.000
Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende				
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
AVur		.000	.000	.103
AVse		.000	.000	.000
AVnEA		.157	.000	.000
PE		.471	.000	.000
Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende				
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
AVur			.749	.001
AVse			.000	.000
AVnEA			.000	.000
PE			.000	.001
Vergleich: Unauffällige Normalgruppe				
				Stark demotivierte Lehrende
AVur				.000
AVse				.000
AVnEA				.000
PE				.000

Anmerkungen.

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

Es zeigt sich deutlich, dass sich die Cluster in beinahe allen vier Skalen des AVTL jeweils paarweise unterscheiden. Lediglich die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ ähneln den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ in der Skala „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ sowie in der Skala „Pflichteifer“. „Stark

demotivierte Lehrende“ weisen in etwa gleich hohe Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ auf wie „weniger belastete, demotivierte Lehrende“. In dieser Skala besteht auch kein statistisch gesicherter Unterschied zwischen den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und den „belasteten, demotivierten Lehrenden“. Alle übrigen Mittelwertsunterschiede bestätigen sich als hochsignifikant.

Im Folgenden werden die einzelnen Cluster detailliert dargestellt.

2.9.2.2.1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende

Wie auch bei Rollett (2006, S.17) und Hanfstingl (Hanfstingl, 2004, S.105) stellt diese Gruppe die zweitgrößte unter den Lehrenden dar (n=119; 29%).

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ zeichnen sich durch besonders niedrige Anstrengungsvermeidungswerte aus. Weder bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten noch in sozial-emotionalen Anforderungssituationen neigen sie zur Vermeidung von Anstrengung. Sie tendieren auch nicht dazu, Erledigungen aufzuschieben, zu vergessen oder nicht zu erledigen. Ihre Werte in den drei Anstrengungsvermeidungsskalen liegen signifikant unter den Werten der vier anderen Cluster. Auch durch ihre besonders hohen Pflichteiferwerte unterscheiden sie sich von allen anderen Lehrerinnen und Lehrern. „Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ kennzeichnet eine hohe Einsatzbereitschaft für typische Aufgaben des Schulalltags und ein hohes Engagement für darüber hinausgehende Tätigkeiten. Sie erleben Spaß am Unterrichten und geben sich Mühe, an sie gestellte Aufgaben wahrzunehmen und zu erledigen.

2.9.2.2.2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende

92 Lehrerinnen und Lehrer (22.4%) bilden die Gruppe der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“. Rollett (l.c., S.17) und Hanfstingl (l.c., S.105f.) nennen als das Markenzeichen dieses Clusters die hohen Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ gekoppelt mit niedrigen „Pflichteiferwerten“.

Auch in dieser Untersuchung zeigen die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ die höchste „Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“,

jedoch liegen ihre Werte unter Beachtung der statistischen Unterschiedsgrößen gleichauf mit jener nur aus zehn Personen bestehenden Gruppe der „stark demotivierten Lehrenden“. Unter Berücksichtigung der Gewichtung der verschiedenen Aspekte der Anstrengungsvermeidungstendenz ergibt sich für diese Gruppe das bereits von Rollett (l.c., S. 17) und Hanfstingl (l.c., S.105f.) beschriebene Bild: Personen, die diesem Cluster angehören, zeigen hohe „Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, jedoch im Vergleich mit den anderen Clustern unauffällige Werte in der „Anstrengungsvermeidungstendenz bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen“. Obwohl sie bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten alle anderen Cluster, ausgenommen die „stark demotivierte Gruppe“, an Anstrengungsvermeidung übertreffen, ist ihre Tendenz, bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen Anstrengung zu meiden, ebenso gering ausgeprägt wie bei der „unauffälligen Normalgruppe“. Sowohl die „belasteten, demotivierten Lehrenden“ als auch die „stark demotivierten Lehrenden“ scoren in dieser Skala signifikant höher.

Die Neigung der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ zur „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ ist stärker als jene der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und jene der „unauffälligen Normalgruppe“, jedoch geringer als jene der „stark demotivierten Lehrenden“. In dieser Skala und auch in der „Pflichteiferskala“ unterscheiden sich die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ nicht von der Gruppe der „belasteten, demotivierten Lehrenden“.

Wie in Kapitel 2.9.2.2. ausgeführt, steht die Bezeichnung „demotiviert“ für die erhöhte Anstrengungsvermeidungstendenz dieses Clusters. „Weniger belastet“ deshalb, weil Lehrende dieser Gruppe im Vergleich mit den anderen beiden Anstrengungsvermeidungstypen die geringsten Beschwerden wahrnehmen¹¹⁷ (s. Kap. 2.9.2.6.).

Dieses Cluster ist durch die Überzeugung, Anstrengungsvermeidung, bezogen auf verschiedene unterrichtsrelevante Tätigkeiten, sei gerechtfertigt, charakterisiert. Hier stehen nicht negative Gefühle oder eine wahrgenommene Überforderung, die eine Anstrengungsvermeidung auslösen könnten, im Vordergrund, sondern das bewusste Vermeiden von Anstrengung bezogen auf unterrichtsrelevante Tätigkeiten.

¹¹⁷ Auch von Hanfstingl werden im Mittelbereich liegende Werte in den Skalen „Belastung und Bedrohung“ des SSI-K3 festgestellt (l.c., S.106).

2.9.2.2.3. Belastete, demotivierte Lehrende

Folgende beiden Aspekte der Anstrengungsvermeidung verhalten sich bei den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ im Vergleich zu den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ genau gegenteilig: Bei dieser 48 Personen umfassenden Gruppe (11.7%) liegt die „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ im Normalbereich, in der Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ fällt sie durch die höchsten Werte, nur übertroffen von der Gruppe der „stark demotivierten Lehrenden“, auf.¹¹⁸

Wie bereits in Kapitel 2.9.2.2.2. beschrieben, liegen die Werte der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ in der Skala „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ gleichauf mit jenen der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“. Auch in der Pflichteiferskala unterscheiden sich diese beiden Cluster nicht voneinander, wobei beide eine geringere Einsatzbereitschaft zeigen als die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und die „unauffällige Normalgruppe“, jedoch eine höhere als die „stark demotivierten Lehrenden“.

Die Profilbetrachtung zeigt für die Lehrenden dieser Gruppe eindeutig, dass hier Anstrengungsvermeidung in Kombination mit negativen Gefühlen und einem Überforderungserleben einhergeht. Mehr als andere Lehrende, die „stark demotivierten Lehrenden“ ausgenommen, leiden sie darunter, keine Bestätigung für die aufgebrachten Mühen zu erhalten und keine Wertschätzung für ihren Einsatz wahrzunehmen. Ihr soziales berufliches Umfeld, die Schulleitung und die Kolleginnen und Kollegen, erleben sie als überfordernd oder lästig, und allein der Gedanke an das Unterrichten löst negative Gefühle aus. Anstrengungsvermeidung wird in dieser Gruppe nicht aus Überzeugung gewählt, sondern ist wohl mehr als das Resultat einer längerandauernden Überforderung oder eines Erschöpfungszustandes zu sehen. Anzumerken ist, dass durch diese Untersuchung nicht geklärt wird, ob die ungünstige Strategie der Anstrengungsvermeidung („Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“) für den Erschöpfungszustand verantwortlich ist oder ob der Zustand der erlebten Überforderung und der negativen Gefühle diese Art der Anstrengungsvermeidung auslöst.

¹¹⁸ Dieses Ergebnis lässt sich auch bei Rollett (l.c., S.17) und Hanfstingl (l.c., S.106f.) nachlesen.

Abschließend sollen die wesentlichen Unterschiede zwischen den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ hervorgehoben werden. Die erstgenannten neigen zu überhöhter „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, die zweitgenannten zu überhöhter „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“. Während „weniger belastete, demotivierte Lehrende“ Anstrengungsvermeidung aus einer gewissen Überzeugung heraus wählen, muss bei den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ Anstrengungsvermeidung als ein Ergebnis negativer Gefühlen oder Überforderung interpretiert werden.

2.9.2.2.4. Unauffällige Normalgruppe

In absoluter Übereinstimmung mit den von Rollett (l.c., S.17) und Hanfstingl (l.c., S.107) beschriebenen Ergebnissen liegen die Werte der größten Lehrendengruppe (n=141, 34.4%) auf allen vier Skalen im durchschnittlichen Bereich. Bei den drei Anstrengungsvermeidungsskalen erreichen die Lehrerinnen und Lehrer der „unauffälligen Normalgruppe“ höhere Werte als die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, jedoch niedrigere als die drei Anstrengungsvermeidungscluster. Analog dazu passen in das Bild der „unauffälligen Normalgruppe“ ihre Pflichteiferwerte, die über jenen der drei Anstrengungsvermeidungstypen, jedoch unter jenen der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ angesiedelt sind. Die Unterschiede zu den anderen vier Clustern sind in allen Skalen signifikant, lediglich in der Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ liegen die Werte gleichauf mit jenen der „belasteten, demotivierten Lehrendengruppe“.

Vertreterinnen und Vertreter der „unauffälligen Normalgruppe“ zeigen keine erhöhte Anstrengungsvermeidung, ihre Einsatzbereitschaft und ihr Engagement sind jedoch im Vergleich zu den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ etwas geringer ausgeprägt.

2.9.2.2.5. Stark demotivierte Lehrende

Überraschenderweise ist bei dieser sehr kleinen Gruppe (n=10, 2.4%) die Ausprägung der Anstrengungsvermeidung gleich hoch wie die Ausprägung des Pflichteifers.

In allen drei Anstrengungsvermeidungsskalen übertreffen die Werte der „stark demotivierten Lehrenden“ jene der anderen Cluster, ihr Pflichteifer ist am geringsten ausgeprägt.

Mit einem durchschnittlichen Wert von über 4, entsprechend der Kodierung „*trifft eher zu*“, gilt ihre „Anstrengungsvermeidungstendenz in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ als auffällig hoch. Negative Gefühle beim Gedanken an den Unterricht, ein Mangel an erlebter Wertschätzung bezüglich ihrer aufgebrauchten Mühen und ein als überfordernd erlebtes soziales Umfeld gehen einher mit einem legeren Umgang mit den an sie gestellten Anforderungen. Interpretiert man ihre hohe Anstrengungsvermeidung durch „Nicht-Erledigen und Aufschieben“ so, neigen sie auch stärker als die Vertreterinnen und Vertreter der anderen Cluster zur Unpünktlichkeit, zum Vergessen, zum Aufschieben und zum Nicht-Erledigen von Tätigkeiten. Häufiger als andere Lehrende erfahren sie seitens der Schulleitung und seitens der Kolleginnen und Kollegen den Vorwurf, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihnen zu wenig lernen.

Im Vergleich zu den anderen Gruppen zeigt sich ihre „Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ erhöht, ihr durchschnittlicher Mittelwert in dieser Skala liegt mit 3, entsprechend der Kodierung „*trifft eher nicht zu*“, jedoch um über einen Punkt unter jenem in der Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“. Aufgrund der hohen Standardabweichung des Mittelwerts in dieser Skala ($SD=1.08$) unterscheiden sie sich darin auch nicht signifikant von den „weniger belasteten demotivierten Lehrenden“. Die hohe Standardabweichung zeigt, dass Vertreterinnen oder Vertreter dieser Gruppe existieren, die sehr hohe, aber auch solche, die niedrige Wert aufweisen. Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeit kann auftreten, ist jedoch kein zwingendes Merkmal dieser Gruppe.

Als eindeutig reduziert gilt ihre Einsatzbereitschaft, sowohl in Bezug auf Aufgabenstellungen, die Teil des schulischen Alltags darstellen, als auch bei darüber hinausgehenden Anforderungen. Sie erleben kaum Spaß am Unterrichten.

2.9.2.3. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und allgemeine Persönlichkeitsdaten

Generell werden bei vier der fünf Skalen die Unterschiede zwischen den Lehrenden-Clustern als statistisch auffällig bezeichnet (Kruskal-Wallis Test: Skala „Neurotizismus“: $p=.000$, $n=406$; Skala „Extraversion“: $p=.020$, $n=407$; Skala „Verträglichkeit“: $p=.000$, $n=405$; Skala „Gewissenhaftigkeit“: $p=.000$, $n=406$). In der Skala „Offenheit für Erfahrungen“ unterscheiden sich die fünf Gruppen nicht wesentlich (Kruskal-Wallis Test: $p=.263$, $n=405$).

Die paarweisen Differenzen zwischen den jeweiligen Clustern wurden mittels U-Tests überprüft, die jeweiligen Signifikanzniveaus können im Teil C des Anhangs in der Tabelle 18 nachgelesen werden.

Die Mittelwerte in den Skalen des NEO-FFI spiegeln wesentliche Persönlichkeitzüge der jeweiligen Lehrenden-Cluster wider (s. Tab.67). „Neurotizismus“ lässt sich als jene Persönlichkeitseigenschaft konstatieren, die am stärksten zwischen den Lehrenden-Clustern des AVTL differenziert. Auch bezüglich der „Verträglichkeit“ und der „Gewissenhaftigkeit“ unterscheiden sich die aufgrund der Art und aufgrund des Ausmaßes ihrer Anstrengungsvermeidung gruppierten Lehrerinnen und Lehrer. Einige wenige Differenzen zeigen sich in der Skala „Extraversion“, große Ähnlichkeiten hingegen bestehen in der Skala „Offenheit für Erfahrungen“.¹¹⁹ Diese Variable scheint zur Beschreibung von Unterschieden zwischen den Lehrenden-Clustern nicht geeignet.

¹¹⁹ Bereits bei Hanfstingl (l.c., S.109) erwies sich die Skala „Offenheit für Erfahrungen“, trotz der beobachteten Signifikanz der Unterschiede (Kruskal-Wallis Test: $p=.046$, $n=368$), als am wenigsten geeignet, zwischen ihren Lehrenden-Clustern zu differenzieren.

Tabelle 67: Skalenmittelwerte der Cluster in den NEO-FFI-Skalen

	Leistungsorientierte, engagierte Lehrende			Weniger belastete, demotivierte Lehrende			Belastete, demotivierte Lehrende		
Neurotizismus	1.85 ^a	(.57) ^b	119 ^c	2.47	(.52)	92	2.81	(.97)	46
Extraversion	3.52	(.40)	119	3.33	(.39)	92	3.37	(.49)	47
Offenheit	3.67	(.71)	119	3.55	(.66)	92	3.78	(.72)	46
Verträglichkeit	4.32	(.47)	118	3.81	(.47)	92	4.02	(.58)	46
Gewissenhaftigkeit	4.08	(.48)	119	3.52	(.42)	92	3.92	(.52)	46
	Unauffällige Normalgruppe			Stark demotivierte Gruppe					
Neurotizismus	2.25	(.61) ^b	139	3.44	(.92)	10			
Extraversion	3.42	(.45)	139	3.41	(.51)	10			
Offenheit	3.54	(.72)	138	3.46	(.84)	10			
Verträglichkeit	4.04	(.52)	139	3.54	(.74)	10			
Gewissenhaftigkeit	3.87	(.51)	139	3.80	(.66)	10			

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße

Kodierung: 1= „starke Ablehnung“; 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“

2.9.2.3.1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrerinnen und Lehrer“ verfügen über das, im Vergleich zu allen anderen Gruppen, höchste Ausmaß an emotionaler Stabilität, das sich beim NEO-FFI in den signifikant geringsten Werten in der Skala „Neurotizismus“ niederschlägt. Darüber hinaus sind ihnen besonders starke altruistische Fähigkeiten und ein starkes Harmoniebedürfnis eigen, das zu den höchsten Werten in der Skala „Verträglichkeit“ führt. Ihr hoher Pflichteifer und ihr ausgeprägtes Engagement kommt in den hohen Scores in der Skala „Gewissenhaftigkeit“ zum Ausdruck, durch die sie sich von den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und von den Lehrerinnen und Lehrern der „unauffälligen Normalgruppe“ signifikant, von den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ tendenziell unterscheiden. Sie beschreiben auch in einem statistisch auffälligen Ausmaß höhere „Extraversion“ als „weniger belastete, demotivierte Lehrende“ und eine tendenziell stärkere „Extraversion“ als „belastete, demotivierte Lehrende“.

Zusammenfassend lassen sich „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ als im Umgang mit anderen verträgliche und als gewissenhafte Menschen beschreiben, die über ein hohes

Ausmaß an emotionaler Stabilität verfügen und auch in Stresssituationen Ruhe bewahren können.

2.9.2.3.2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende

Die hohe „Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ spiegelt sich in deren auffällig niedrigen Scores in der Skala „Gewissenhaftigkeit“ wider, in der sie sich von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ und der „unauffälligen Normalgruppe“ unterscheiden. Zudem kennzeichnet diese Gruppe eine besonders niedrige Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaft, die hier als „Verträglichkeit“ bezeichnet wird. Mit Ausnahme der „stark demotivierten Lehrenden“ erreichen die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Gruppen in dieser Skala signifikant höhere durchschnittliche Mittelwerte. Die ebenso niedrigen Werte in der Skala „Extraversion“ bei den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ stellen einen Unterschied zu den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und zur „unauffälligen Normalgruppe“ dar. Ihr „Neurotizismus“ liegt signifikant über jenem der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und der „unauffälligen Normalgruppe“, jedoch unter jenem der beiden anderen Anstrengungsvermeidungstypen. Ihre emotionale Stabilität, gemessen an der Skala „Neurotizismus“, ist zwar geringer als jene der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und auch als jene der „unauffälligen Normalgruppe“, von allen Anstrengungsvermeidungstypen erzielen sie jedoch die günstigsten Werte.

Die Ergebnisse des Persönlichkeitsfragebogens bringen das Bild der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ noch etwas pointierter zum Vorschein: Diese Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zeichnet sich durch ein geringes Engagement und durch einen von Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit und Unbeständigkeit geprägten Arbeitsstil aus. Ihre geringe Verträglichkeit deutet darauf hin, dass sie weder ein hohes Harmoniebedürfnis, noch besonders gut ausgeprägte altruistische Fähigkeiten besitzen. Von den drei Anstrengungsvermeidungstypen beschreiben sie die günstigste emotionale Stabilität.

2.9.2.3.3. Belastete, demotivierte Lehrende

Im Unterschied zu den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ zeichnet sich die Gruppe der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ durch hohe Werte in der Skala „Gewissenhaftigkeit“ aus, die zwar unter jenen der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ liegen, jedoch signifikant über jenen der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“. Ihre „Verträglichkeit“ ist in etwa im gleichem Ausmaß ausgeprägt wie bei der „unauffälligen Normalgruppe“, nur übertroffen durch die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, und liegt signifikant höher als bei den anderen beiden Anstrengungsvermeidungscluster. Ihre hohen Werte in der Skala „Neurotizismus“ weisen auf eine emotionale Labilität hin, die lediglich bei den „stark demotivierten Lehrenden“ noch höher ausgeprägt ist. In der Skala „Offenheit für Erfahrungen“ erreichen „belastete, demotivierte Lehrende“ höhere Werte als „weniger belastete, demotivierte Lehrende“.

Die besonderen Kennzeichen der „belasteten, demotivierten Lehrenden“, hohe Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ und kaum erhöhte Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“, werden durch die Betrachtung der Persönlichkeitseigenschaften verständlich: Hohe Gewissenhaftigkeit, ein hohes Anspruchsniveau und ein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis im Umgang mit anderen Menschen treffen gleichsam mit einer hohen emotionalen Labilität zusammen.

2.9.2.3.4. Unauffällige Normalgruppe

Die „unauffällige Normalgruppe“ weist im NEO-FFI Ausprägungen von gemäßigten Persönlichkeitseigenschaften auf. Zwar beschreiben sich Vertreterinnen und Vertreter dieser Gruppe emotional labiler („Neurotizismus“) als die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, jedoch signifikant stabiler als die drei Anstrengungsvermeidungstypen. Auch ihre Scores in den Bereichen „Verträglichkeit“ und „Gewissenhaftigkeit“ liegen unter jenen der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, übertreffen jedoch in der „Gewissenhaftigkeit“ jene der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und in der „Verträglichkeit“ zusätzlich jene der „stark demotivierten Lehrenden“. Ihre „Extraversions-“ und „Offenheitswerte“ liegen gleichauf mit jenen der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“.

Auch die Skaleninterpretation des NEO-FFI führt zu einer Bestätigung der Bezeichnung „unauffällige Normalgruppe“. In keiner der fünf Skalen kann eine extreme Ausprägung beobachtet werden.

2.9.2.3.5. Stark demotivierte Lehrende

Im Vordergrund stehen hier ausgesprochen hohe Werte in der Skala „Neurotizismus“. Mehr als Lehrerinnen und Lehrer der anderen Gruppen müssen „stark demotivierte Lehrende“ mit einem hohen Ausmaß an emotionaler Labilität zurechtkommen. Dazu tritt auch eine mangelhafte „Verträglichkeit“, die hier wie bei den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ signifikant geringer ausgeprägt ist als bei den anderen Clustern. Interessanterweise bestehen weder bei der „Gewissenhaftigkeit“ noch der „Offenheit für Erfahrungen“ oder bei der „Extraversion“ Unterschiede zu den anderen Lehrerinnen und Lehrern.

Extrem hohe emotionale Labilität gekoppelt mit einer geringen Verträglichkeit prägen das Bild der „stark demotivierten Lehrenden“, die sich im AVTL von den anderen Lehrenden durch ihre hohen Anstrengungsvermeidungswerte und ihre geringen Pflichteiferwerte abheben.

2.9.2.4. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten

Aufgrund fehlender Normalverteilung der Skalenwerte des AVEM wurde bei der Überprüfung der Signifikanzen der Mittelwertsunterschiede auf parameterfreie Verfahren zurückgegriffen (s. Kap. 2.5.2.). In acht der 11 Skalen unterscheiden sich die verschiedenen Lehrenden-Cluster signifikant voneinander (Kruskal-Wallis Test: Skala 3: „Verausgabungsbereitschaft“: $p=.000$, $n=407$; Skala 5: „Distanzierungsfähigkeit“: $p=.019$, $n=407$; Skala 6: „Resignationstendenz“: $p=.000$, $n=406$; Skala 7: „offensive Problembewältigung“: $p=.000$, $n=406$; Skala 8: „innere Ruhe/Ausgeglichenheit“: $p=.000$, $n=406$; Skala 9: „Erfolgserleben im Beruf“: $p=.000$, $n=406$; Skala 10: „Lebenszufriedenheit“: $p=.000$, $n=405$; Skala 11: „Erleben sozialer Unterstützung“: $p=.000$, $n=401$). Tendenzielle Unterschiede zeigen sich in der Skala 4 „Perfektionsstreben“ ($p=.092$, $n=407$) und keine, bzw. äußerst geringe Unterschiede sind in den Skalen „Bedeutsamkeit der Arbeit“ ($p=.190$, $n=407$) und „beruflicher Ehrgeiz“ ($p=.430$, $n=407$) festzustellen. Um konkrete Unterschiede zwischen den Typen beschreiben zu können, wurden Mehrfachvergleiche mittels U-Tests durchgeführt, deren Signifikanzen im Anhang Teil C in der Tabelle 19 nachzulesen sind.

Die Mittelwerte der Cluster in den einzelnen AVEM-Skalen können mithilfe der Tabelle 68 verglichen werden.

Tabelle 68: Skalenmittelwerte der Cluster in den AVEM-Skalen

	Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	16.15 ^a (4.29) ^b 118 ^c	14.76 (3.77) 92	15.35 (3.70) 48
2. Beruflicher Ehrgeiz	16.37 (5.06) 118	15.83 (3.61) 92	17.42 (4.29) 48
3. Verausgabungsbereitschaft	16.98 (4.71) 118	16.41 (3.52) 92	19.40 (4.35) 48
4. Perfektionsstreben	21.62 (4.64) 118	20.40 (3.41) 92	22.08 (4.11) 48
5. Distanzierungsfähigkeit	17.31 (4.60) 118	17.85 (3.78) 92	15.31 (4.02) 48
6. Resignationstendenz	13.45 (3.99) 117	16.19 (3.43) 92	18.42 (4.67) 48
7. Offensive Problembewältigung	22.92 (3.26) 117	20.56 (2.75) 92	20.10 (3.85) 48
8. Innere Ruhe	22.21 (3.98) 117	20.35 (3.25) 92	18.90 (5.20) 48
9. Erfolgserleben im Beruf	25.12 (3.13) 117	22.17 (3.57) 92	21.71 (3.90) 48
10. Lebenszufriedenheit	24.88 (3.02) 117	22.51 (3.20) 91	21.72 (4.27) 48
11. Erleben sozialer Unterstützung	24.80 (3.80) 115	22.28 (4.07) 91	21.53 (4.11) 48
	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Gruppe	
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	15.44 ^a (4.36) ^b 139 ^c	14.00 (3.92) 10	
2. Beruflicher Ehrgeiz	16.73 (4.90) 139	17.30 (5.25) 10	
3. Verausgabungsbereitschaft	17.56 (4.26) 139	21.60 (4.53) 10	
4. Perfektionsstreben	21.23 (4.34) 139	21.40 (5.30) 10	
5. Distanzierungsfähigkeit	17.02 (4.60) 139	15.34 (4.55) 10	
6. Resignationstendenz	15.51 (4.22) 139	19.10 (4.56) 10	
7. Offensive Problembewältigung	21.71 (3.28) 139	17.70 (4.06) 10	
8. Innere Ruhe	20.67 (3.97) 139	15.80 (3.36) 10	
9. Erfolgserleben im Beruf	23.68 (3.05) 139	15.80 (2.94) 10	
10. Lebenszufriedenheit	23.80 (3.45) 139	18.20 (3.39) 10	
11. Erleben sozialer Unterstützung	23.57 (4.28) 138	19.09 (5.74) 9	

Anmerkungen.

^a Skalenmittelwerte (Angaben der Summation der Einzelitems nach Umpolung und in sieben Skalen der Addition des in der Handanweisung angegebenen Wertes, Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.30f.)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“

2.9.2.4.1. Leistungsorientierte, engagierte Lehrende

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ zeichnen sich im Vergleich zu den anderen Typen durch die geringste „Resignationstendenz“, durch das höchste Ausmaß an

„offensiver Problembewältigung“, durch ihre herausragende „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und durch ihr als Bestätigung empfundenes „Erfolgserleben im Beruf“ aus. Des Weiteren berichten sie vom höchsten Ausmaß erlebter sozialer Unterstützung („Erleben sozialer Unterstützung“), und ganz allgemein sind sie mit ihrem Leben zufriedener als Lehrende, die den anderen Typen zugeordnet sind („Lebenszufriedenheit“). Reduziert auf die drei inhaltlichen Bereiche des AVEM bedeutet das, dass „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ sowohl in allen drei Skalen, die zur „Widerstandskraft“ gerechnet werden, als auch in den drei Skalen der „Emotionen“ signifikant günstigere Werte aufzeigen als alle anderen Typen.

In der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“, die dem dritten inhaltlichen Bereich, dem „Arbeitsengagement“ angehört, erzielen „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ den höchsten Skalenmittelwert, jedoch unterscheiden sie sich nur von den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ signifikant. Ebenso ist ihr Streben nach Perfektion („Perfektionsstreben“) stärker ausgeprägt als bei den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“. Besser als die „belasteten, demotivierten Lehrenden“ können sie sich von Problemen und Anforderungen der Arbeit distanzieren („Distanzierungsfähigkeit“), sie sind im Vergleich zu dieser Gruppe und zur Gruppe der „stark demotivierten Lehrenden“ auch weniger bereit, sich zu verausgaben („Verausgabungsbereitschaft“).

Zusammenfassend zeigt sich, dass „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ mit ihrem Leben in stärkerem Ausmaß zufrieden sind als alle anderen Typen. Sie nehmen wahr, dass ihr Engagement mit Erfolgen belohnt wird, und wissen, dass sie im Bedarfsfall auf große soziale Unterstützung zurückgreifen können. Ihr Bewältigungsstil im Umgang mit Problemen ist jenem der anderen Cluster überlegen: Sie versuchen, sich mit Problemen offensiv auseinanderzusetzen und neigen nicht dazu, vorschnell zu resignieren. Obwohl ihnen ihre Arbeit sehr wichtig ist, liegt ihr Ehrgeiz und ihr Streben nach Perfektion im durchschnittlichen Bereich. Sie sind auch nicht dazu bereit, sich übermäßig zu verausgaben, und können sich, wenn nötig, von beruflichen Problemen distanzieren. „Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ mit niedriger Anstrengungsvermeidung und hohem Pflichteifer vergessen trotz ihrer hohen Einsatzbereitschaft nicht auf ihre Grenzen.

2.9.2.4.2. Weniger belastete, demotivierte Lehrende

Das besondere Kennzeichen der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ ist ihre geringe „Verausgabungsbereitschaft“, in der sie sich signifikant von den „belasteten, demotivierten Lehrenden“, von der „unauffälligen Normalgruppe“ und den „stark demotivierten Lehrenden“ unterscheiden. Zudem streben sie im geringsten Ausmaß nach Perfektion („Perfektionsstreben“), wobei signifikante Differenzen zu den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, zur „unauffälligen Normalgruppe“ und zu den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ beobachtbar sind. Ihr Mittelwert in der Skala „beruflicher Ehrgeiz“ liegt unter jenem der anderen Cluster, ihr Wert in der Skala „Distanzierungsfähigkeit“ darüber, wobei sich jeweils die Unterschiede zu den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ als statistisch auffällig gestalten.

In den Skalen, die der „Widerstandskraft bei Belastungen“ zugeordnet werden, können Ausprägungen im mittleren Bereich beobachtet werden, wobei ihre Werte jeweils weniger günstig als jene der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und der „unauffälligen Normalgruppe“ beurteilt werden, günstiger jedoch verglichen mit den beiden anderen Anstrengungsvermeidungstypen: Ihre „Resignationstendenz“ ist geringer als jene der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ und jene der „stark demotivierten Lehrenden“, jedoch niedriger als jene der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und der „unauffälligen Normalgruppe“. Ein Ranking in umgekehrter Reihenfolge ist in der Skala „offensive Problembewältigung“ zu erkennen, in der „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ und Lehrende der „unauffälligen Normalgruppe“ von einer stärkeren „offensiven Problembewältigungsfähigkeit“ berichten, „stark demotivierte Lehrende“ hingegen von einer geringeren. In der „inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“ unterscheiden sich die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ durch geringere Werte, von den „stark demotivierten Lehrenden“ durch höhere Scores.

In allen drei den „Emotionen“ zugeordneten Skalen, dem „Erfolgserleben im Beruf“, der „Lebenszufriedenheit“ und dem „Erleben sozialer Unterstützung“ weisen ihre Scores auf einen weniger stabilen Hintergrund hin als ihn die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und die Lehrerinnen und Lehrern der „unauffälligen Normalgruppe“ beschreiben, jedoch auf einen signifikant günstigeren als er bei den „stark demotivierten Lehrenden“ vorliegt.

„Weniger belastete, demotivierte Lehrende“, die zu besonders hoher Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten neigen und die die Strategie der Anstrengungsvermeidung weniger aus Überforderung, sondern eher aus einer gewissen Überzeugung heraus wählen, sind nicht bereit, sich bei Anforderungen des Arbeitsalltages zu verausgaben, sie streben nicht nach Perfektion und sie können sich gut distanzieren. Ihr Profil über die AVEM-Skalen hinweg spiegelt ihr reduziertes berufliches Engagement wider. Ihr im Vergleich zu den anderen beiden Anstrengungsvermeidungstypen günstiger emotionaler Hintergrund rechtfertigt umso mehr die Bezeichnung „weniger belastet“, als die Reduktion des Engagements hier kaum mit einer Beeinträchtigung des Befindens einhergeht.

2.9.2.4.3. Belastete, demotivierte Lehrende

Bei der Betrachtung des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ tritt deren hohe „Verausgabungsbereitschaft“, ihre hohe „Resignationstendenz“, gekoppelt mit einer sehr niedrigen „Distanzierungsfähigkeit“, in den Vordergrund. In den erstgenannten Skalen weisen sie wie die „stark demotivierten Lehrenden“ die signifikant höchsten Werte auf, in den beiden letztgenannten Skalen die niedrigsten. Bei beruflichen Anforderungen sind „belastete, demotivierte Lehrende“ ehrgeiziger als die „weniger belasteten Lehrenden“ („beruflicher Ehrgeiz“) und sie streben stärker nach Perfektion („Perfektionsstreben“). Sie verfügen zwar über kompetentere Fähigkeiten zur „offensiven Problembewältigung“ als die „stark demotivierten Lehrenden“, sind darin jedoch sowohl den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ als auch den Lehrerinnen und Lehrern der „unauffälligen Normalgruppe“ unterlegen. Dieselben signifikanten Unterschiede zwischen den Clustern zeigen sich bei den Skalen „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ sowie „Erleben sozialer Unterstützung“.

„Belastete, demotivierte Lehrende“, mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen und im „Normalbereich“ liegender Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten, weisen in einigen Bereichen des beruflichen Engagements sehr hohe Werte auf. Sie sind nicht nur ehrgeizig und streben nach Perfektion, sie neigen darüber hinaus auch dazu, sich zu verausgaben.

Wichtig erscheint zu betonen, dass der Pflichteifer innerhalb dieser Gruppe geringer ausgeprägt ist als bei „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und bei Lehrerinnen und Lehrern der „unauffälligen Normalgruppe“ und dass dennoch eine höhere Bereitschaft vorherrscht, sich bei beruflichen Anliegen zu verausgaben. Vermutlich drücken sich hier einerseits Probleme im Arbeitsstil andererseits in der Verarbeitung von Belastungen aus. Ihre geringe Widerstandskraft bei Belastungen zeigt sich auch in mangelnder Distanzierungsfähigkeit und in der Tendenz, bei Problemen zu resignieren. Beeinträchtigungen im emotionalen Befinden deuten sich an, wenngleich auch die Unterschiede zu den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ nicht signifikant sind. Wie weitreichend die Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen der Anstrengungsvermeidung sind, kommt durch die Profilinterpretation der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeit und niedriger bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen und der „belasteten demotivierten Lehrenden“ mit einer umgekehrten Verteilung der Anstrengungsvermeidungsneigung zum Ausdruck.

2.9.2.4.4. Unauffällige Normalgruppe

Die Lehrerinnen und Lehrer der „unauffälligen Normalgruppe“ zeigen nicht nur bei den Skalen des AVTL und bei jenen des NEO-FFI ausschließlich Werte im Normalbereich, sondern auch bei jenen des AVEM. In keiner der 11 Skalen sind ihre Ausprägungen als besonders hoch oder als besonders niedrig zu erkennen.

In den Bereichen des „beruflichen Engagements“ unterscheiden sie sich nicht von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, auf die Unterschiede zu den Anstrengungsvermeidungstypen wurde bereits in den Kapiteln 2.9.2.4.2. und 2.9.2.4.3. eingegangen.

Bei den Teilbereichen, die die „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ und den „emotionalen Hintergrund“ darstellen, erreichen Lehrende der „unauffälligen Normalgruppe“ ungünstigere Ergebnisse als „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“, günstigere jedoch als Lehrende der drei Anstrengungsvermeidungstypen¹²⁰.

¹²⁰ Eine Ausnahme bildet die Skala „innere Ruhe/Ausgeglichenheit“, bei der sich der Unterschied nur zu den „stark demotivierten Lehrenden“ als signifikant herausstellt.

Lehrende der „unauffälligen Normalgruppe“, die sich von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ durch etwas geringere Pflichteiferwerte und etwas höhere Werte in den Skalen der Anstrengungsvermeidung abheben, divergieren demnach nicht in ihren theoretischen Überzeugungen bezüglich der „Bedeutsamkeit der Arbeit“, nicht in ihrem Ehrgeiz, nicht in ihrer Bereitschaft, sich zu verausgaben, nicht in ihrem Streben nach Perfektion oder in ihrer Fähigkeit, sich zu distanzieren, sehr wohl aber in ihrer Widerstandskraft bei Belastungen und in ihrem emotionalen Hintergrund.

Die Bezeichnung „unauffällige Normalgruppe“ bestätigt sich einmal mehr durch die Profilbetrachtung der Skalenwerte des AVEM: Ihre durchschnittlichen Skalenmittelwerte sprechen für ein günstiges Erleben und Verhalten in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit, wobei sich Lehrende dieser Gruppe in der Widerstandskraft bei Belastungen und im emotionalen Hintergrund ungünstiger darstellen als „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“.

2.9.2.2.5. Stark demotivierte Lehrende

Diese kleine Gruppe Lehrender (n=10), deren besondere Charakteristika ungewöhnlich hohe Anstrengungsvermeidungsneigung und ein sehr geringer Pflichteifer darstellen, heben sich auch in einigen Bereichen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens von den Lehrerinnen und Lehrern der anderen Cluster ab.

Sie verfügen über die geringste „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, erleben am seltensten Erfolge im Beruf („Erfolgserleben im Beruf“), sind mit ihrem Leben unzufriedener als Lehrende der anderen Cluster („Lebenszufriedenheit“) und es gelingt ihnen am schlechtesten, Probleme offensiv zu bewältigen („offensive Problembewältigung“). Mit den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ gemein haben sie eine hohe Bereitschaft, sich zu verausgaben („Verausgabungsbereitschaft“), die Neigung, bei Problemen zu resignieren („Resignationstendenz“) und das Erleben, auf soziale Unterstützung verzichten zu müssen („Erleben sozialer Unterstützung“).

Die Profilinterpretation der „stark demotivierten Lehrenden“ spiegelt Probleme bei der Verarbeitung von Belastungen, bezogen auf die tätige Auseinandersetzung mit Anforderungen, und Defizite bezüglich ihres emotionalen Hintergrundes wider.

2.9.2.5. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und soziale Kompetenz

Ganz allgemein gelten sowohl die Unterschiede zwischen den Lehrenden-Clustern in der Skala „Regelung interpersoneller Kompetenzen“ (einfaktorielle ANOVA: $F=8.22$, $p=.000$, $n=403$) als auch jene in der Skala „emotionale Unterstützung anderer Personen“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=404$) als signifikant.

Die Mittelwerte können anhand der nachfolgenden Tabelle (s. Tab.69) miteinander verglichen werden, die Signifikanzen der Mehrfachvergleiche befinden sich wiederum im Anhang (Teil C: Tab.20).

Tabelle 69: Skalenmittelwerte der Cluster in den ICQ-Skalen

	Leistungs-orientierte, engagierte Lehrende	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende
Regelung interpersoneller Konflikte	3.76 ^a (.54) ^b 116 ^c	3.51 (.54) 92	3.57 (.54) 48
Emotionale Unterstützung anderer Personen	4.27 (.44) 117	3.94 (.50) 92	4.09 (.53) 48
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)	4.33 (.43) 85	4.05 (.49) 47	4.09 (.57) 32
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)	4.11 (.42) 32	3.83 (.49) 45	4.09 (.45) 16
	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Gruppe	
Regelung interpersoneller Konflikte	3.48 (.48) 138	3.00 (.62) 10	
Emotionale Unterstützung anderer Personen	4.06 (.55) 138	3.51 (.88) 10	
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)	4.15 (.49) 100	3.53 (.95) 8	
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)	3.81 (.62) 38	3.44 (.80) 2	

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich schlecht. Ich fühle mich sehr unwohl in solchen Situationen.“, 2= „eher schlecht – eher unwohl“, 3= „mittelmäßig - mittelmäßig“, 4= „eher gut – eher wohl“, 5= „gut – sehr wohl“

Beide Skalen des ICQ liefern eine Bestätigung dafür, dass „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ zumindest in jenen beiden in dieser Untersuchung erhobenen Teilbereichen der sozialen Kompetenz den anderen Lehrerinnen und Lehrern überlegen sind. Die Differenzen zu den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“, zu den „stark demotivierten Lehrenden“ sowie zur „unauffälligen Normalgruppe“ sind signifikant. Zu den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ liegen in der Skala „emotionale Unterstützung anderer Personen“ tendenzielle, in der Skala „Regelung interpersoneller Konflikte“ keine signifikanten Unterschiede vor.

„Belastete, demotivierte Lehrende“ weisen Skalenmittelwerte auf, die in beiden Teilbereichen der sozialen Kompetenz an zweiter Stelle liegen. Auf die geringen, bzw. vernachlässigbaren Unterschiede zu den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ wurde bereits verwiesen, auch die Unterschiede zur „unauffälligen Normalgruppe“ sind statistisch nicht gesichert. Generell ist den Lehrerinnen und Lehrern dieser Gruppe die „emotionale Unterstützung anderer Personen“ wichtig, ein Befund, der in engem Zusammenhang mit ihrer hohen „Verträglichkeit“, die in der Skala des NEO-FFI (s. Kap. 2.9.2.3.3.) zum Ausdruck kommt, steht.

„Stark demotivierte Lehrende“ verfügen über die geringsten sozialen Kompetenzen. Es gelingt ihnen nicht nur schlecht, Konflikte nicht eskalieren zu lassen, sie weisen auch Defizite auf, wenn es darum geht, andere Personen emotional zu unterstützen, wobei die diesbezüglichen Unterschiede zu den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und zur „unauffälligen Normalgruppe“ nur als tendenziell gültig interpretiert werden dürfen.

Die Skala „Regelung interpersoneller Konflikte“ kann keine zusätzlichen Unterschiede zwischen den „weniger belasteten, demotivierten“ und den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ sowie der „unauffälligen Normalgruppe“ aufzeigen. Die Skala „emotionale Unterstützung anderer Personen“ deutet auf einen wesentlichen Unterschied zwischen den drei Gruppen, deren Skalenmittelwerte im mittleren Bereich liegen, hin, der folgendermaßen interpretiert wird: Hier scheinen bei den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ recht niedrige Skalenmittelwerte auf, durch die sie sich von allen anderen Lehrenden-Clustern, ausgenommen von den „stark demotivierten Lehrenden“, unterscheiden. An dieser Stelle wird auf das Kapitel 2.9.2.3.2. verwiesen, in dem die geringe Ausprägung dieses Clusters in der Skala „Verträglichkeit“ des NEO-FFI thematisiert wird. Dieses Ergebnis des NEO-FFI, das mit mangelnden altruistischen

Fähigkeiten und mit einem geringen Harmoniebedürfnis umschrieben werden kann, wird hier bestätigt und ergänzt durch den Hinweis auf mangelhafte Fähigkeiten oder ein mangelndes Interesse am Zuhören-Können und an der aktiven Unterstützung anderer Personen.

Anschließend wird angemerkt, dass die „unauffällige Normalgruppe“ auch in ihrer sozialen Kompetenz gute, im mittleren Bereich anzusiedelnde Fähigkeiten aufweist.

Für die Skala „emotionale Unterstützung anderer Personen“ konnten in Kapitel 2.7.1.1.7. wesentliche Geschlechterunterschiede festgestellt werden, darum werden die Mittelwerte (s. Tab.69) und die Mehrfachvergleiche (s. Anhang Teil C: Tab.20) dieser Skala für Frauen und Männer getrennt angegeben. Ganz allgemein bleiben, anders als bei den Mustern nach dem AVEM (s. Kap.2.9.1.5.), die Unterschiede zwischen den Clustern sowohl bei der selektiven Betrachtung der Lehrerinnen (Kruskal-Wallis Test: $p=.001$, $n=272$) als auch bei jener der Lehrer (Kruskal-Wallis Test: $p=.049$, $n=133$) bestehen. Das generell niedrigere Engagement der Männer bei der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“ betrifft die Gruppen der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ (U-Test: $p=.011$, $n=117$), der „unauffälligen Normalgruppe“ (U-Test: $p=.001$, $n=138$) und der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ (U-Test: $p=.063$, $n=92$). „Belastete, demotivierte Lehrer“ (U-Test: $p=.809$, $n=48$) und „stark demotivierte Lehrer“ (U-Test: $p=.889$, $n=10$) unterstützen andere Menschen im gleichen Ausmaß wie ihre weiblichen Kolleginnen derselben Clusterzugehörigkeit. Während sich „belastete, demotivierte Lehrerinnen“ durch ungünstigere Fähigkeiten von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrerinnen“ unterscheiden, verschwindet dieser Unterschied bei den Männern. Betonenswert erscheint demnach das ausgeprägte soziale Engagement der „belasteten, demotivierten Lehrer“ bei der „emotionalen Unterstützung anderer Personen“.¹²¹

¹²¹ Die Gruppe der „stark demotivierten Lehrer“ setzt sich aus nur zwei Männern zusammen. Die geringe Stichprobenanzahl und die hohe Standardabweichung des Mittelwerts würden eine weitere Interpretation in Frage stellen.

2.9.2.6. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen

Rollett (l.c., S.17) und Hanfstingl (l.c., S.139) berichteten von dem Ergebnis, dass „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ und die „wenig engagierte Normalgruppe“ das geringste Ausmaß an Belastung wahrnehmen, die „belasteten, demotivierten Lehrenden“ das höchste. Grundlage dafür dienten die Ergebnisse in den Skalen des SSI (Selbststeuerungsinventar von Kuhl). Hier soll dieses Ergebnis mit den von van Dick entwickelten Skalen (s. Kap.2.2.2.5. und 2.2.2.6.) überprüft werden.

Zu einer grundlegenden Bestätigung der Hypothese des unterschiedlichen Belastungserlebens der fünf Cluster führt das Ergebnis des parameterfreien Vergleichs mehrerer unabhängiger Stichproben, zum einen für die erlebte „Belastung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.005$, $n=410$), zum anderen für die körperlichen „Beschwerden“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=408$). Von den Lehrenden der verschiedenen Clustern werden annähernd gleich viele Krankenstandstage in Anspruch genommen (Kruskal-Wallis Test: $p=.287$, $n=334$), wobei sich in den Mehrfachvergleichen lediglich ein Unterschied zwischen zwei Clustern als bedeutsam herausstellt, der im folgenden Kapitel ausgearbeitet wird.

Tabelle 70 gibt die Mittelwerte der Skalen (Belastung und Beschwerden) bzw. Einzelfragen (Fehltag und Pensionierungsabsicht) wieder, die Signifikanzen der Unterschiede müssen im Anhang Teil C (Tab.21) nachgeschlagen werden.

Tabelle 70: Skalenmittelwerte der Cluster in den Skalen „Belastung“ und „Beschwerden“ sowie in der Anzahl der Fehltage und in der Pensionierungsabsicht

	Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende
Gesamtbelastung	3.63 ^a (.91) ^b 119 ^c	3.85 (.69) 92	4.03 (.68) 48
Beschwerden	2.06 (.81) 117	2.38 (.88) 92	2.70 (.98) 48
Fehltage ^d	0.69 (1.38) 100	0.89 (1.70) 75	1.23 (1.84) 39
Pensionierungsabsicht	1.52 (.87) 118	2.64 (1.50) 91	2.92 (1.57) 48
	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Gruppe	
Gesamtbelastung	3.79 (.76) 141	4.43 (.49) 10	
Beschwerden	2.24 (.80) 141	3.20 (.77) 10	
Fehltage	0.98 (1.82) 112	0.75 (1.04) 8	
Pensionierungsabsicht	2.19 (1.28) 141	4.00 (1.41) 10	

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d Vier Extremwerte mit mehr als neun Fehltagen wurden dabei nicht berücksichtigt.

Kodierung „Belastung“: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“

Kodierung „Beschwerden“: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“

Kodierung „Pensionierungsabsicht“: 1= „trifft absolut nicht zu“, 2= „trifft nicht zu“, 3= „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft eher zu“, 5= „trifft zu“, 6= „trifft absolut zu“

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ heben sich von allen anderen Lehrenden durch ihre auffällig niedrigen körperlichen „Beschwerden“ ab. Zudem fühlen sie sich durch die verschiedenen Bereiche ihrer beruflichen Tätigkeit weniger belastet als die anderen Lehrerinnen und Lehrer, wobei jedoch der Unterschied zur „unauffälligen Normalgruppe“ nicht signifikant ist. Durchschnittlich bleiben sie seltener aufgrund einer Krankheit vom Unterricht fern als die „belasteten, demotivierten Lehrenden“.

Die Bezeichnung für die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ bestätigt sich einmal mehr durch das Ergebnis der „Beschwerdenskala“: Bei den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ äußern sich körperliche „Beschwerden“ zwar in einem höheren Ausmaß als bei den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, jedoch in einer signifikant geringeren Ausprägung als bei den beiden anderen Anstrengungsvermeidungstypen. Ihr Beschwerdeniveau entspricht in etwa jenem der „unauffälligen Normalgruppe“. Weniger deutlich zeigt sich das Bild in der Skala

„Belastung“, die das Ausmaß der Belastung durch die verschiedenen Bereiche der Unterrichtstätigkeit abbildet. In ihrer durchschnittlichen „Belastung“ unterscheiden sich die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ nicht von den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ und der „unauffälligen Normalgruppe“. Drei Einzelitems der Belastungsskala zeigen eine Differenz im Belastungserleben zwischen den „weniger belasteten, demotivierten“ und den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ auf: „Belastete, demotivierte Lehrende“ machen „Disziplinprobleme“ (U-Test: $p=.030$, $n=140$), die „ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“ (U-Test: $p=.009$, $n=140$) sowie ein „hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule“ (U-Test: $p=.026$, $n=140$) stärker zu schaffen als den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“.

Eine körperliche Manifestation der Probleme spiegelt sich in den hohen Werten der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ in der „Beschwerdeskala“ wider. Gemeinsam mit den „stark demotivierten Lehrenden“ erreichen sie Werte, die signifikant über jenen der anderen Lehrerinnen und Lehrer liegen. „Belastete, demotivierte Lehrende“ fühlen sich in einem stärkeren Ausmaß von verschiedenen Bereichen ihrer Tätigkeit belastet als „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ und Vertreterinnen und Vertreter der „unauffälligen Normalgruppe“, jedoch, ausgenommen der beschriebenen Einzelitems, in einem ähnlichen Ausmaß wie „weniger belastete, demotivierte Lehrende“. Auch hier kommt zum Ausdruck, dass „belastete, demotivierte Lehrende“ unter der fehlenden Wertschätzung ihrer Bemühungen leiden. Von der „ständigen Kritik am Lehrberuf und der fehlenden Anerkennung in der Öffentlichkeit“ fühlen sie sich gemeinsam mit den „stark demotivierten Lehrenden“ in einem stärkeren Ausmaß belastet als alle anderen Lehrerinnen und Lehrer.

Das Niveau der „Beschwerden“ liegt bei der „unauffälligen Normalgruppe“ über jenem der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, jedoch unter jenem der „belasteten, demotivierten“ und der „stark demotivierten Lehrenden“. Zwar erreicht die „unauffällige Normalgruppe“ in der Skala „Belastung“ einen höheren durchschnittlichen Skalenwert als die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, jedoch gilt dieser Unterschied als statistisch nicht gesichert. Generell bestätigt sich für die „unauffällige Normalgruppe“ auch in den beiden Skalen „Belastung“ und „Beschwerden“ der Trend zu unauffälligen, im guten Durchschnittsbereich liegenden Werten.

Die äußerst problematische Situation der „stark demotivierten Lehrenden“ kommt sowohl in der „Belastungs-“ als auch in der „Beschwerdeskala“ zum Ausdruck.¹²² Diese kleine Gruppe von zehn Lehrerinnen und Lehrern fühlt sich von verschiedenen Bereichen der Unterrichtstätigkeit in einem außergewöhnlich hohen Ausmaß, das in dieser Ausprägung bei keiner anderen Gruppe zu beobachten ist, belastet. Die hohe Belastungssituation drückt sich auch in vielerlei körperlichen „Beschwerden“ aus: Die Differenz zu den anderen Lehrenden-Clustern erweist sich in der „Belastungsskala“ als signifikant, lediglich die „belasteten, demotivierten Lehrenden“ berichten von ähnlich hohen körperlichen „Beschwerden“.

Die Lehrenden der Cluster nach dem AVTL unterscheiden sich auch signifikant in ihrer Bejahung der Frage, ob sie an vorzeitige Pensionierung denken (Kruskal-Wallis Test: $p=.000$, $n=408$), wobei dieser Gedanke für „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ eine wesentlich geringere Rolle spielt als für Lehrende aller anderen Cluster. Einen etwas höheren Stellenwert nehmen vorzeitige Pensionierungsabsichten bei der „unauffälligen Normalgruppe“ ein, wobei die Lehrenden der drei Anstrengungsvermeidungstypen sich wesentlich konkreter mit diesem Thema auseinandersetzen. Der durchschnittliche Mittelwert bei diesem Item liegt bei den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ unter jenem der „belasteten, demotivierten Lehrenden, wenngleich sich der Unterschied im Mehrfachvergleich als nicht signifikant herausstellt. Mit einem Mittelwert von 4, entsprechend der Kodierung „trifft eher zu“ denken „stark demotivierte Lehrende“ recht häufig daran, vorzeitig in den Ruhestand zu treten.

Die Itemmittelwerte sind in der Tabelle 70 aufgelistet, die Signifikanten der Mehrfachvergleiche mittels U-Test können im Anhang (Teil C: Tab.21) nachvollzogen werden.

¹²² Drei der zehn „stark demotivierten Lehrenden“ beklagten sich im Rahmen der Möglichkeit, einen speziellen Kommentar zum Fragebogen abzugeben, über spezielle Belastungen des Schulalltages. In dieser Form beschrieben sieben (14.6%) der „belasteten, demotivierten Lehrenden“, 15 (10.6%) der „unauffälligen Normalgruppe“, acht (8.7%) der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und zehn (8.4%) der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ besondere Belastungsmomente. Die Unterschiede gelten in der statistischen Analyse als nicht gesichert (Chiquadrat-Test: $p=.216$, $n=410$).

2.9.2.7. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Zufriedenheit

Die Lehrenden-Cluster nach dem AVTL unterscheiden sich signifikant in allen erhobenen Bereichen der Zufriedenheit und in der Wiederwahlwahrscheinlichkeit (Kruskal-Wallis Tests: „allgemeine Berufszufriedenheit“: $p=.000$, $n=404$; „Zufriedenheit gesamt“: $p=.000$, $n=404$; „Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“: $p=.000$, $n=407$; „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“: $p=.000$, $n=405$; „Zufriedenheit mit der Kompetenzzentfaltung“: $p=.000$, $n=407$; „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“: $p=.000$, $n=407$; „Wiederwahl“: $p=.000$, $n=368$).

Tabelle 71: Skalenmittelwerte der Cluster im Bereich „Zufriedenheit“

	Leistungsorientierte, engagierte Lehrende			Weniger belastete, demotivierte Lehrende			Belastete, demotivierte Lehrende		
Allg. Berufszufriedenheit	4.44 ^a	(.61) ^b	118 ^c	3.86	(.72)	92	3.66	(.82)	47
Zufriedenheit gesamt	3.73	(.48)	119	3.37	(.40)	92	3.14	(.42)	47
Zufriedenheit: Arbeit mit Kinder/Jugendlichen	3.83	(.58)	119	3.31	(.56)	92	3.07	(.64)	48
Zufriedenheit: Klima/Kollegium	4.03	(.72)	118	3.77	(.63)	92	3.42	(.80)	47
Zufriedenheit: Kompetenzzentf.	3.93	(.54)	119	3.55	(.53)	92	3.45	(.55)	48
Zufriedenheit: Rahmenbed.	3.07	(.70)	119	2.87	(.53)	92	2.63	(.61)	48
Wiederwahl	3.55	(.65)	108	3.05	(.66)	83	2.89	(.80)	46
	Unauffällige Normalgruppe			Stark demotivierte Gruppe					
Allg. Berufszufriedenheit	4.09	(.66)	137	2.80	(1.03)	10			
Zufriedenheit gesamt	3.48	(.41)	136	2.67	(.47)	10			
Zufriedenheit: Arbeit mit Kinder/Jugendlichen	3.57	(.50)	138	2.54	(.63)	10			
Zufriedenheit: Klima/Kollegium	3.81	(.72)	138	2.67	(1.13)	10			
Zufriedenheit: Kompetenzzentf.	3.68	(.55)	138	3.03	(.63)	10			
Zufriedenheit: Rahmenbed.	2.86	(.62)	138	2.33	(.69)	10			
Wiederwahl	3.33	(.74)	123	2.38	(.52)	8			

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: Zufriedenheit: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“;

Kodierung: Wiederwahl: 1= „sicher nicht“, 2= „eher nein“, 3= „eher ja“, 4= „ja, sicher“

Die Tabelle 22 im Teil C des Anhangs enthält die Signifikanzen der Mehrfachvergleiche und zeigt damit im Konkreten, welche Cluster sich voneinander unterscheiden. „Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ sind nicht nur bezogen auf die „allgemeine Berufszufriedenheit“, sondern auch bezogen auf alle Bereiche ihrer beruflichen Tätigkeit („Zufriedenheit gesamt“ und alle dazugehörigen Subskalen) zufriedener als alle anderen Cluster und sie würden den Lehrberuf mit einer höheren Wahrscheinlichkeit wiederwählen.

Mit signifikantem Unterschied zu allen anderen Clustern am unzufriedensten beschreiben sich „stark demotivierte Lehrende“. Lediglich in der Subskala „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen“ gestaltet sich die Zufriedenheit bei den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ ähnlich ungünstig.

Verglichen mit den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ berichten Vertreterinnen und Vertreter der „unauffälligen Normalgruppe“ von einer etwas geringeren Zufriedenheit und von einer etwas geringeren Wiederwahlwahrscheinlichkeit, wobei ihre Werte deutlich über jenen der drei Anstrengungsvermeidungscluster liegen.

Von den drei Anstrengungsvermeidungstypen am zufriedensten stellen sich die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ dar. In drei Subbereichen der Zufriedenheit, nämlich in der „Zufriedenheit mit dem Klima/dem Kollegium“, mit der „Kompetenzentfaltung“ und mit den „Rahmenbedingungen“ ähneln ihre Skalenwerten jenen der Lehrenden der „unauffälligen Normalgruppe“.

Die durchschnittlichen Mittelwerte der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ liegen in allen Skalen und in beiden Einzelitems („allgemeine Berufszufriedenheit“ und „Wiederwahlwahrscheinlichkeit“) unter jenen der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“. Auf statistischem Niveau signifikant gilt der Unterschied in der Gesamtskala „Zufriedenheit gesamt“, der auf die ungünstigeren Bewertungen der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ in den Subskalen „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen“, mit dem „Klima/dem Kollegium“ und mit den „Rahmenbedingungen“ zurückzuführen ist.

Insgesamt gilt somit die Hypothese, dass sich die Lehrenden-Cluster nach dem AVTL in ihrer Zufriedenheit mit dem Beruf und ihrer Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf wiederzuwählen, unterscheiden, als vollinhaltlich bestätigt. Die höchste Zufriedenheit beschreiben „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“, gefolgt von den Vertreterinnen

und Vertretern der „unauffälligen Normalgruppe“. Mit ihrem Beruf etwas weniger zufrieden beschreiben sich die drei Anstrengungsvermeidungstypen, wobei die „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ verglichen mit den anderen beiden Anstrengungsvermeidungstypen in einigen Bereichen, besonders bezüglich der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, günstigere Werte erreichen. Mit ihrem Beruf sehr unzufrieden stellen sich „stark demotivierte Lehrende“ dar.

2.9.2.7.1. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Ausbildungszufriedenheit

Lehrende der fünf Cluster nach dem AVTL unterscheiden sich in ihrer Einschätzung der Zufriedenheit mit ihrer Ausbildung (Kruskal-Wallis Test: $p=.019$, $n=403$). Tabelle 72 gibt die Mittelwertstatistik wieder, Mehrfachvergleiche zur Beschreibung der Signifikanzen der Unterschiede befinden sich in der Tabelle 22 im Anhang Teil C.

Tabelle 72: Skalenmittelwerte der Cluster in der Ausbildungszufriedenheit

	Ausbildungszufriedenheit		
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	4.46 ^a	(1.22) ^b	116 ^c
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	4.23	(.88)	88
Belastete, demotivierte Lehrende	4.43	(1.02)	47
Unauffällige Normalgruppe	4.29	(1.11)	139
Stark demotivierte Gruppe	3.30	(1.25)	10

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“ bis 6= „sehr zufrieden“

Die höchste Ausbildungszufriedenheit beschreiben „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“, wobei die Unterschiede nur zu den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ und zu den „stark demotivierten Lehrenden“ signifikant sind. Mit ihrer Ausbildung signifikant unzufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen anderer Cluster stellen sich „stark demotivierte Lehrende“ dar. Die Differenzen zwischen den übrigen Clustern gelten statistisch gesehen als unauffällig.

2.9.2.8. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und soziodemographische Daten

2.9.2.8.1. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Geschlecht

Im Chiquadrat-Test bestätigt sich eine von einer zufälligen Verteilung abweichende Geschlechterverteilung zwischen den nach dem AVTL gebildeten Clustern ($p=.006$, $n=410$). Während sich unter den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und unter der „unauffälligen Normalgruppe“ signifikant mehr Lehrerinnen befinden, werden den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ proportional mehr Lehrer zugeordnet. Die Gruppen der „belasteten, demotivierten“ und der „stark demotivierten Lehrenden“ bestehen unter Berücksichtigung der divergierenden Stichprobengrößen in etwa zu gleichen Anteilen aus Lehrerinnen und Lehrern. (s. Tab.73).

Tabelle 73: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Geschlecht

	Lehrerinnen			Lehrer		
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	86 ^a	(79.8) ^b	31.3 ^c	33	(39.2)	24.4
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	47	(61.7)	17.1	45	(30.3)	33.3
Belastete, demotivierte Lehrende	32	(32.2)	11.6	16	(15.8)	11.9
Unauffällige Normalgruppe	102	(94.6)	37.1	39	(46.4)	28.9
Stark demotivierte Lehrende	8	(6.7)	2.9	2	(3.3)	1.5
Gesamt	275	(275)	100	135	(135)	100

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c gültige Prozente (*kursiv*)

Damit bestätigt sich das Hanfstingl beschriebene Ergebnis der geschlechterspezifischen Verteilung innerhalb vier der fünf Cluster¹²³ und ebenso jenes der Gleichverteilung bei den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ (l.c., S. 116f.).¹²⁴

¹²³ Auch bei der „wenig engagierten Normalgruppe“, die in dieser Untersuchung als eigenständige Gruppe nicht gefunden werden konnte, sind überzufällig viele Männer anzutreffen (l.c., S.116).

¹²⁴ Zudem überwiegt bei der von Hanfstingl beschriebenen „wenig engagierten Normalgruppe“ der Anteil der Lehrer (l.c., S.116). Diese Gruppe konnte in diesem Datensatz nicht gefunden werden. Die Gruppe der „stark demotivierte Lehrenden“ besteht nur aus zehn Personen, eine Interpretation der Geschlechterverteilung wäre bei dieser geringen Stichprobenanzahl nicht sinnvoll.

2.9.2.8.2. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Alter und Dienstjahre

Als Vorinformation dienen die Ergebnisse von Hanfstingl, die keine bedeutsamen Alters- und Dienstaltersunterschiede zwischen den Lehrenden-Clustern feststellen konnten. Der etwas höhere Altersdurchschnitt der „belasteten, demotivierten Lehrer“ wurde von Hanfstingl aufgrund der hohen Streuung hinsichtlich seiner Interpretierbarkeit bezweifelt (l.c., S.114f.).

Auch innerhalb dieses Datensatzes stellen weder das Alter noch das Dienstalter und auch nicht die an der jeweiligen Schule unterrichteten Dienstjahre geeignete Größen zur Differenzierung zwischen den Lehrenden-Clustern dar (Kruskal-Wallis Test: Alter: $p=.109$, $n=408$; Dienstalter: $p=.277$, $n=402$; Dienstjahre an der Schule: $p=.755$, $n=409$).

Tabelle 74: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Alter, Dienstalter sowie geleistete Dienstjahre an der derzeitigen Schule

	Alter			min	max
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	43.13 ^a	(8.57) ^b	119 ^c	27 ^d	60 ^d
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	45.26	(.9.92)	91	24	60
Belastete, demotivierte Lehrende	41.94	(7.78)	47	27	57
Unauffällige Normalgruppe	43.57	(8.29)	141	25	58
Stark demotivierte Gruppe	45.60	(9.19)	10	29	56
Gesamt	43.68	(8.74)	408	24	60
	Dienstalter			min	max
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	18.42 ^e	(9.93) ^b	118 ^c	3 ^f	40 ^f
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	20.18	(11.37)	91	1	40
Belastete, demotivierte Lehrende	16.20	(9.14)	46	1	35
Unauffällige Normalgruppe	18.20	(9.69)	137	1	36
Stark demotivierte Gruppe	20.30	(11.41)	10	4	36
Gesamt	18.54	(10.16)	402	1	40
	Dienstjahre an der Schule			min	max
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	13.61 ^e	(10.02) ^b	119 ^c	1 ^f	39 ^f
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	15.87	(12.19)	92	1	35
Belastete, demotivierte Lehrende	12.04	(8.32)	47	1	31
Unauffällige Normalgruppe	13.26	(9.47)	141	1	35
Stark demotivierte Gruppe	13.50	(10.42)	10	1	31
Gesamt	13.81	(10.23)	409	1	39

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Alter in Jahren: Aufrundung ab zehn zusätzlichen Monaten)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d minimales und maximales Alter in Jahren (Aufrundung ab zehn zusätzlichen Monaten)

^e Mittelwerte (in Jahren)

^f minimales und maximales Alter in Jahren

Bei den Mehrfachvergleichen (s. Anhang Teil C: Tab.23) stellt sich heraus, dass „weniger belastete, demotivierte Lehrende“ durchschnittlich etwas älter sind als die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Cluster, lediglich die „stark demotivierten Lehrenden“ sind annähernd gleich alt. „Weniger belastete Lehrende“ verfügen, im Vergleich mit „belasteten, demotivierten Lehrenden“, auch über mehr Unterrichtserfahrung. Jedoch gilt auch hier zu beachten, dass sich in allen Clustern alle Altersgruppen wiederfinden.

Wie bei der Beschreibung der Muster nach dem AVEM (s. Kap. 2.9.1.8.2.) wird in einem weiteren Schritt untersucht, ob sich die Clusterzusammensetzung im Laufe des Dienstalters ändert. Dazu werden die Anteile der fünf Cluster innerhalb von sechs Dienstalterkategorien analysiert (s. Kap. 2.7.1.2.3). Auch in dieser Zusammenschau weichen die Ergebnisse nicht von einer zufälligen Verteilung ab (Chiquadrat-Test: $p=.471$, $n=402$).

Somit kann von einer relativen Unabhängigkeit der Clusterzugehörigkeit vom Alter, vom Dienstalter und von der Anzahl der Dienstjahre an der Schule ausgegangen werden.

2.9.2.8.3. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Familienstand

Wiederum werden bei der Analyse möglicher Auswirkungen des Familienstandes nur die beiden Kategorien „Leben in einer“ und „Leben ohne eine Partnerschaft“ berücksichtigt. Wie in Kapitel 2.7.1.3.5. berichtet, neigen Lehrerinnen, die ohne eine Partnerschaft leben, eher zu „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ (U-Test: $p=.000$, $n=270$). Obwohl in allen anderen Skalen des AVTL keine signifikanten Unterschiede nachweisbar sind, weichen die Verteilungen der einzelnen Cluster innerhalb der beiden nach dem Familienstand getroffenen Kategorien von einer zufälligen Verteilung ab (Chiquadrat-Test: $p=.064$, $n=402$). Aus Tabelle 75 geht hervor, dass „stark demotivierte Lehrende“ besonders häufig ohne eine Partnerschaft leben (40%). Auch unter den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ finden sich mehr Personen, die ohne Partnerschaft leben (22.8%), als eine zufällige Verteilung vorhersagt. Eine der erwarteten Verteilung entsprechende Anzahl an „belasteten, demotivierten Lehrenden“ (13.3%) und an Lehrerinnen und Lehrern der „unauffälligen Normalgruppe“ (15.1%) leben ohne Partnerin bzw. ohne Partner. „Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ leben besonders häufig in einer Partnerschaft (87.9%).

Tabelle 75: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Familienstand

	mit Partner			ohne Partner		
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	102 ^a	(97.0) ^b	87.9 ^c	14	(19.0)	12.1
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	71	(76.9)	77.2	21	(15.1)	22.8
Belastete, demotivierte Lehrende	39	(37.6)	86.7	6	(7.4)	13.3
Unauffällige Normalgruppe	118	(116.2)	84.9	21	(22.8)	15.1
Stark demotivierte Lehrend	6	(8.4)	60.0	4	(1.6)	40.0

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c gültige Prozente (*kursiv*)

2.9.2.8.4. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und eigene Kinder

Wie auch für die Lehrendenmuster nach dem AVEM gültig (s. Kap. 2.9.1.8.4.), unterscheiden sich die Lehrenden-Cluster nach dem AVTL weder in der Tatsache des Vorhandenseins eigener Kinder (Chiquadrat-Test: $p=.312$, $n=407$) noch in der durchschnittlichen Kinderzahl (Kruskal-Wallis Test: $p=.208$, $n=407$).

2.9.2.9. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und schulunterrichtsbezogene Daten

2.9.2.9.1. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Schultyp

Wie bei Hanfstingl, gibt es auch bei diesem Datensatz überzufällige Anhäufungen von Lehrenden einzelner Cluster an bestimmten Schultypen (l.c., S.119f.). Im Chiquadrat-Test weicht die beobachtete Verteilung signifikant von der erwarteten Verteilung ab ($p=.009$, $n=410$).

Tabelle 76: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Schultyp

	VS			HS			AHS		
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	38 ^a 38	27.6 ^b 28.5	40.0 ^c 41.8	27 17	29.9 21	26.2 25.4	27 15	31.6 20.3	24.8 23.1
Weniger belastete, demotivierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	22 19	21.3 15.6	23.2 20.9	21 10	23.1 11.5	20.4 14.9	24 14	24.5 11.1	22.0 21.5
Belastete, demotivierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	1 1	11.1 10.6	1.1 1.1	16 12	12.1 7.8	15.5 17.9	22 15	12.8 7.6	20.2 23.1
Unauffällige Normalgruppe (Lehrerinnenstichprobe)	33 33	32.7 33.8	34.7 36.3	38 28	35.4 24.9	36.9 41.8	32 17	37.5 24.1	29.4 26.2
Stark demotivierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	1 0	2.3 2.6	1.1 0	1 0	2.5 1.9	1.0 0	4 4	2.7 1.9	3.7 6.2
	HTL			HAK					
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	10 5	11.9 5.3	24.4 29.4	17 11	18 10.9	27.4 31.4			
Weniger belastete, demotivierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	10 2	9.2 2.9	24.4 11.8	15 2	13.9 6.0	24.2 5.7			
Belastete, demotivierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	5 0	4.8 2.0	12.2 0	4 4	7.3 4.1	6.5 11.4			
Unauffällige Normalgruppe (Lehrerinnenstichprobe)	13 7	14.1 6.3	31.7 41.2	25 17	21.3 13.0	40.3 48.6			
Stark demotivierte Lehrende (Lehrerinnenstichprobe)	3 3	1.0 0.5	7.3 17.6	1 1	1.5 1.0	1.6 2.9			

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c gültige Prozente (kursiv)

Tabelle 76 zeigt, dass sich unter den Lehrenden an Volksschulen wesentlich mehr „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ dafür weniger „belastete, demotivierte Lehrende“ als erwartet befinden. Der Bereich der Allgemeinbildenden höheren Schulen dagegen verzeichnet einen überhöhten Anteil „belasteter, demotivierter Lehrender“.

Um ausschließen zu können, dass die Anhäufung „leistungsorientierter, engagierter Lehrender“ in Volksschulen auf den hohen Frauenanteil zurückzuführen ist, wurde die Analyse mit der ausschließlichen Frauenstichprobe repliziert. Dabei bestätigte sich die Abweichung von einer zufälligen Verteilung (Chi-Quadrat-Test: $p=0.000$, $n=275$) mit denselben Anhäufungen „leistungsorientierter, engagierter Lehrender“ an Volksschulen und „belasteter, demotivierter Lehrender“ an Allgemeinbildenden höheren Schulen (s. Tab.76).

2.9.2.8.2. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Fächerverteilung

Tabelle 77 zeigt die Verteilung der Lehrfächer, die von den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Cluster unterrichtet werden.

Tabelle 77: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Fächerverteilung

	Leistungs-orientierte, engagierte Lehrende	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Gruppe	Signifikanzniveau
VS-Fächer	35a (24.5) ^b 41.7 ^c	21 (18.9) 25.0	1 (9.4) 1.2	26 (29.1) 31.0	1 (2.1) 1.2	p=.002 ^d n=404 ^e
Mathematik/Rechnungswesen	24 (22.0) 25.9	22 (18.6) 21.9	11 (11.7) 13.8	27 (30.3) 35.6	1 (2.4) 2.8	p=.605 n=320 ^f
Sprachen	38 (38.4) 25.7	31 (32.4) 20.9	20 (20.4) 13.5	53 (52.7) 35.8	6 (4.2) 4.1	p=.802 n=320
Nebengegenstände	49 (50.3) 25.3	43 (42.4) 22.2	27 (26.7) 13.9	70 (69.1) 36.1	5 (5.5) 2.6	p=.993 n=320
Musisch kreative Fächer	33 (35.0) 24.4	29 (29.5) 21.5	19 (18.6) 14.1	52 (48.1) 38.5	2 (3.8) 1.5	p=.689 n=320
Wirtschaftliche od. Technische Fächer	16 (11.7) 35.6	7 (9.8) 15.6	5 (6.2) 11.1	17 (16.0) 37.8	0 (1.3) 0	p=.327 n=320

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c Zeilenprozente (*kursiv*)

^d Signifikanzniveau nach Chiquadrat-Test

^e Stichprobenanzahl (Angaben in Relation zu allen Lehrenden, die keine Volksschulfächer unterrichten)

^f Stichprobenanzahl (Angaben in Relation zu allen Lehrenden, die kein Fach aus der jeweiligen Gruppe unterrichten; Lehrende, die Volksschulfächer unterrichten, sind ausgeschlossen)

Die letzte Spalte der Tabelle 77 gibt das Signifikanzniveau an, das sich aus den Analysen mittels Chiquadrat-Tests ergibt. Mit Ausnahme der ersten Zeile, in der Lehrende, die Volksschulfächer unterrichten, mit jenen, die keine Volksschulfächer unterrichten, verglichen werden, zeigen sich keine signifikanten Abweichungen der beobachteten von den erwarteten Werten. Die Lehrenden der fünf Cluster nach dem AVTL unterscheiden sich nicht in den Fächern, die sie unterrichten. Lediglich Lehrerinnen und Lehrer, die

Volksschulfächer unterrichten, zählen häufiger als erwartet zu den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, seltener zu den „belasteten, demotivierten Lehrenden“. Auf die überzufällig große Anzahl „leistungsorientierter, engagierter Lehrender“ und das geringe Vorkommen „belasteter, demotivierter Lehrender“ an Volksschulen wurde bereits in Kapitel 2.9.2.9.1. eingegangen.

Wegen der ungleichen Geschlechterverteilung in den AVTL-Clustern (s. Kap. 2.9.2.8.1.) wurden die Zusammenhänge auch getrennt für Lehrerinnen und Lehrer untersucht. Wie für die Gesamtstichprobe ergaben sich auch für die beiden nach Geschlecht getrennten Teilstichproben keine signifikanten Abweichungen von den erwarteten Werten (Chiquadrat-Tests: Lehrerinnenstichprobe: „Mathematik/Rechnungswesen“: $p=.783$, $n=191$; „Sprachen“: $p=.942$, $n=191$; „Nebengegenstände“: $p=.919$, $n=191$; „musisch-kreative Fächer“: $p=.133$, $n=191$; „wirtschaftliche oder technische Fächer“: $p=.276$, $n=191$; Lehrerstichprobe: „Mathematik/Rechnungswesen“: $p=.510$, $n=129$; „Sprachen“: $p=.428$, $n=129$; „Nebengegenstände“: $p=.639$, $n=129$; „musisch-kreative Fächer“: $p=.360$, $n=129$; „wirtschaftliche oder technische Fächer“: $p=.694$, $n=129$).

Als überzufällig bestätigen sich die Abweichungen der Clusterverteilung jener Lehrerinnen, die Volksschulfächer unterrichten, von der Clusterverteilung ihrer Kolleginnen aus anderen Fachgruppen. Wie oben beschrieben, gehören überzufällig viele Lehrerinnen den „leistungsorientierten, engagierten“, besonders wenige den „belasteten demotivierten Lehrenden“ an (Chiquadrat-Test: $p=.000$, $n=272$). Der Vergleich der Lehrer von Volksschulfächern mit jenen anderer Fächer ist aufgrund der kleinen Stichprobenanzahl von drei Lehrern, die Volksschulfächer unterrichten und Clustern zugeordnet werden konnten, nicht sinnvoll. Zwei Lehrer von Volksschulfächern zählen zur Gruppe der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ einer zur Gruppe der „stark demotivierten Lehrenden“.

Bezugnehmend auf die Hypothese einer überzufälligen Fächerverteilung unter den Lehrenden der verschiedenen Cluster gilt, dass unter den Lehrerinnen von Volksschulfächern häufiger „leistungsorientierte, engagierte“, seltener „belastete, demotivierte Lehrende“ vertreten sind. In Bezug auf weitere Fächerverteilungen konnten keine signifikanten Abweichungen von den erwarteten Werten beobachtet werden.

2.9.2.9.3. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Zeitauslastung

Die Lehrenden der einzelnen Cluster nach dem AVTL unterscheiden sich nicht in ihrem durchschnittlichen Beschäftigungsausmaß (Kruskal-Wallis Test: $p=.748$, $n=388$). Insofern lässt sich auch keine überzufällige Häufung teilzeitbeschäftigter Lehrender in spezifischen Clustern nachweisen (Chiquadrat-Test: $p=.885$, $n=388$). Umso interessanter ist das Ergebnis der signifikanten Unterschiede in der „gesamten Zeitauslastung“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.020$, $n=369$), das hauptsächlich auf Differenzen in der Zeit für „Vor- und Nachbereitungs- sowie Korrekturarbeit“ (Kruskal-Wallis Test: $p=.039$, $n=369$) zurückgeführt werden kann. Jedenfalls zeigen die Unterschiede in der „relativen Zeitauslastung“, dass die Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Cluster pro gehaltener Unterrichtseinheit durchschnittlich ein unterschiedlich hohes zeitliches Ausmaß für ihre berufliche Tätigkeit aufwenden (Kruskal-Wallis Test: $p=.014$, $n=362$).

Tabelle 78: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung

	Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende
Wochenstunden	20.12 ^a (4.39) ^b 113 ^c	20.58 (4.77) 89	19.98 (4.20) 46
Gesamte Zeitauslastung	45.93 (11.27) 107	42.37 (9.89) 81	43.84 (9.33) 44
Vor-, Nachbereitungs- Korrekturarbeit	17.34 (8.15) 107	14.93 (7.93) 81	15.25 (7.11) 44
Relative Zeitauslastung	2.37 (.69) 106	2.16 (.70) 81	2.26 (.63) 44
	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Gruppe	
Wochenstunden	20.48 (3.49) 130	20.50 (3.89) 10	
Gesamte Zeitauslastung	45.24 (9.23) 127	56.0 (17.49) 10	
Vor-, Nachbereitungs- Korrekturarbeit	16.67 (7.16) 127	28.20 (16.86) 10	
Relative Zeitauslastung	2.25 (.49) 121	2.87 (1.20) 10	

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Lehrpersonen, die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Aus der Tabelle 78 und den Mehrfachvergleichen, dargestellt in Tabelle 24 (Anhang Teil C), geht hervor, dass bei gleicher Anzahl an Wochenstunden die Lehrerinnen und Lehrer

der einzelnen Cluster durchschnittlich eine divergierende Anzahl an Arbeitsstunden für ihre berufliche Tätigkeit aufbringen.

Mit durchschnittlich 56 Arbeitsstunden wenden „stark demotivierte Lehrende“ pro Woche das höchste Zeitbudget für ihre Tätigkeit auf, wobei sie sich von allen anderen Clustern unterscheiden. Aus der hohen Standardabweichung wird eine hohe Streuung der Arbeitszeit innerhalb dieser Gruppe ersichtlich, die zwischen 37 und 94 Wochenstunden liegt. Mit 28.20 Stunden wenden „stark demotivierte Lehrende“ durchschnittlich mehr Zeit für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit auf als ihre Kolleginnen und Kollegen, die anderen Clustern zugeordnet sind. Auch das Ausmaß der relativen Zeitdauer, die pro gehaltener Unterrichtsstunde gearbeitet wird, zeigt sich in dieser Gruppe am höchsten, jedoch ist eine statistisch gültige Differenz nur mehr zur Gruppe der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ nachweisbar.

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ und Lehrende der „unauffälligen Normalgruppe“ entsprechen sich in etwa in ihrer Gesamtarbeitszeit und auch in der Zeit für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit.

„Weniger belastete, demotivierte Lehrende“ wenden nicht nur die geringste Zeitdauer für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit auf, sie arbeiten auch, insgesamt gesehen, weniger für ihre berufliche Tätigkeit als die Lehrenden anderer Cluster. Die Unterschiede erweisen sich zu den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, zur „unauffälligen Normalgruppe“ sowie zu den „stark demotivierten Lehrenden“ als signifikant, nicht jedoch zur Gruppe der „belasteten, demotivierten Lehrenden“. Lehrende dieser Gruppe bringen pro gehaltener Unterrichtseinheit weniger Zeit für zusätzliche Tätigkeiten auf, wodurch sie sich mit Ausnahme von den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ von allen anderen Kolleginnen und Kollegen unterscheiden.

„Belastete, demotivierte Lehrende“ unterscheiden sich in ihrer durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit nicht von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und von der „unauffälligen Normalgruppe“.

Zusammenfassend sollen die beiden Hauptergebnisse dieser Analyse zur Diskussion gestellt werden: Zum einen zeigt sich, dass „stark demotivierte Lehrende“ bei gleicher Anzahl unterrichteter Wochenstunden besonders viel Zeit für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit aufwenden, wodurch sich ihre Gesamtarbeitszeit beträchtlich erhöht. Die hohe Streuung deutet darauf hin, dass das erhöhte Arbeitspensum nicht alle Lehrenden

dieser kleinen Gruppe betrifft. Jedenfalls stimmen diese Ergebnisse der tatsächlichen Arbeitszeit mit der in Kapitel 2.9.2.4.5. beschriebenen hohen „Verausgabungsbereitschaft“ überein. Durch ein besonders niedriges Arbeitspensum fällt die Gruppe der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ auf, sowohl bezogen auf die Zeitdauer für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit als auch auf ihre Gesamtarbeitszeit und auf die relative Arbeitszeit, die die pro Unterrichtsstunde aufgebachte Zeit beschreibt. Ihre niedrige „Verausgabungsbereitschaft“, das geringe „Perfektionsstreben“, der schwach ausgeprägte „berufliche Ehrgeiz“ und die hohe „Distanzierungsfähigkeit“ (s. Kap. 2.9.2.4.2.) gekoppelt mit überdurchschnittlicher Neigung zu „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ (s. Kap. 2.9.2.2.2.), führen zu einer Reduktion der neben den tatsächlich abzuhaltenden Unterrichtseinheiten aufzuwendenden Arbeitszeit.

2.9.2.9.4. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und berufliche Nebentätigkeit

Der Anteil jener Lehrender, die zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit eine weitere berufliche Nebenbeschäftigung ausüben, verteilt sich relativ gleichmäßig über die Cluster, die nach dem AVTL gebildet werden (Chi-Quadrat-Test: $p=.474$, $n=407$). Die Lehrenden der fünf verschiedenen Cluster unterscheiden sich demnach nicht in der Wahrscheinlichkeit, einer zusätzlichen nebenberuflichen Beschäftigung nachzugehen.

2.9.2.9.5. Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beteiligung an der Konzeptarbeit für schulische Schwerpunktgestaltung

Anders als von den Mustern nach dem AVEM beschrieben (s. Kap. 2.9.1.9.5.), differenziert die Beteiligungsquote an der Kontextgestaltung für schulische Schwerpunktsetzungen zwischen den nach dem AVTL gewonnenen Clustern (Chi-Quadrat-Test: $p=.021$, $n=278$). 290 Lehrerinnen und Lehrer, die an Schulen mit speziellen Schwerpunkten unterrichten, werden bezüglich ihrer Beteiligung an der Konzeptgestaltung untersucht (s. Tab.79).

Tabelle 79: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beteiligung an der Konzeptgestaltung für Schwerpunktsetzungen

	Beteiligung			Keine Beteiligung		
Leistungsorientierte, engagierte Lehrende	42 ^a	(33.9) ^b	55.3 ^c	34	(42.1)	44.7
Weniger belastete, demotivierte Lehrende	22	(29.9)	32.8	45	(37.1)	67.2
Belastete, demotivierte Lehrende	13	(16.5)	35.1	24	(20.5)	64.9
Unauffällige Normalgruppe	46	(41.0)	50.0	46	(51.0)	50.0
Stark demotivierte Lehrende	1	(2.7)	16.7	5	(3.3)	83.3

Anmerkungen.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c gültige Prozente (*kursiv*)

Mit einer Beteiligungsrate von über 55% sind besonders viele „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ in die Konzeptgestaltung involviert. Auch viele Lehrerinnen und Lehrer der „unauffälligen Normalgruppe“, im Konkreten 50%, berichten von einer Mitgestaltung. Eine etwas geringere Beteiligung als erwartet beschreiben die beiden Gruppen der „weniger belasteten, demotivierten“ (32.8%) und der „belasteten,

demotivierten Lehrenden“ (35.1%). Eine besonders geringe Mitgestaltungsquote von nur einer Person (16.7%) ist bei der Gruppe der „stark demotivierten Lehrenden“ gegeben.

Da kein Wissen darüber besteht, ob eine Mitgestaltung seitens der Schule nicht möglich gemacht wurde oder ob mangelndes Engagement der Lehrenden die Ursache darstellt, bleibt unklar, ob Anstrengungsvermeidung als Ursache oder Ergebnis einer mangelnden Teilnahme an den Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Schulpolitik gilt.

3. Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist die immer wieder beschriebene hohe Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern (Bauer et al., 2006, p.199; Buschmann & Gamsjäger, 1999, S.286f.; Chaplain, 1995, p.473ff.; Hübner & Werle, 1997, S.219; Rudow, 1999, p.38; Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007, p.221, u.v.m.). Anhand einer Stichprobe Lehrender aus Oberösterreich sollen Belastungsmomente innerhalb dieses Berufes aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer beschrieben und mögliche Einflussfaktoren konstatiert werden.

Viele Untersuchungen weisen darauf hin, dass das Belastungserleben ganz wesentlich mit den verwendeten Copingstrategien der Lehrerinnen und Lehrer in Zusammenhang steht (Kramis-Aebischer, 1985, S.234; Litt & Turk, 1985, p.184; Mearns & Cain, 2003, p.524; Schonfeld, 1990, p.147; Sann, 2003, p.497; Taris, van Horn, Schaufeli & Schreurs, 2004, p.118; Verhoeven et al., 2004, p.479ff., u.v.m.). Eine mögliche Form der Überprüfung von Verarbeitungsstrategien wird von Schaarschmidt vorgeschlagen, der Lehrende nach ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten in vier verschiedene Muster einteilt (Schaarschmidt & Fischer, 1996, S.9f.; Schaarschmidt, 2005b, S.24ff.). Lehrende werden entweder dem gesundheitsförderlichen G-Muster, dem auf Schonung bedachten S-Muster oder den beiden Risikomustern A oder B zugeordnet. Auch die vorliegende Untersuchung bedient sich dieser mehrfach evaluierten Typologie. Die bereits von Schaarschmidt beschriebene Schonungshaltung österreichischer Lehrerinnen und Lehrer (Schaarschmidt, 2005b, S.49) zeigt sich auch in dieser Untersuchung, denn 40% der Lehrenden sind dem S-Muster zuordenbar. (S-Muster-Zuordnung der länderübergreifenden Gesamtstichprobe: 23%, Schaarschmidt, 2005b, S.42).

Lehrende, die dem S-Muster zugeordnet sind, sind durch einen geringen beruflichen Ehrgeiz, durch eine geringe Meinung über die Bedeutung des Berufes, durch eine geringe Bereitschaft, sich zu verausgaben, durch ein geringes Streben nach Perfektion und durch besonders hohe Fähigkeiten, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren, gekennzeichnet. Ihr emotionaler Hintergrund stellt sich als günstig dar, ebenso ihre emotionale Stabilität. Diese Schonungshaltung innerhalb der österreichischen Lehrerschaft verstärkt die Bedeutung der Untersuchung von Anstrengungsvermeidungstendenz als Copingstrategie im Lehrberuf.

Lerntheoretische Prinzipien sagen voraus, dass Lebensbereiche, die mit vorwiegend negativen Begleitemotionen verbunden sind, gemieden werden (Rollett & Bartram, 1998, S.7). Ist es nicht möglich, einen Bereich völlig zu meiden, bemühen sich die Betroffenen „wenigstens darum, die mit den Tätigkeiten verbundenen Anstrengungen zu vermeiden“ (Rollett, 1996, S.253). Das von Rollett entwickelte Konstrukt „Anstrengungsvermeidung“ wird bei Überlastung als eine „quasi autonome Schutzreaktion des Organismus“ wirksam (Rollett, 2006, S.15). Neben dieser problemlösenden Funktion kann Anstrengungsvermeidung auch nicht-problemlösende Aspekte beinhalten, wenn nämlich das Vermeiden von Anstrengung die erfolgreiche „Bewältigung des Alltags“ blockiert (Rollett & Bartram, 1998, S.9). Um untersuchen zu können, inwiefern Anstrengungsvermeidung im Lehrberuf als eine mögliche Copingstrategie in Erscheinung tritt, wurde das von Rollett und Hanfstingl entwickelte Testverfahren (AVTL; Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende; Hanfstingl, 2004; Rollett, 2006) für diese Untersuchung adaptiert. Aufgrund der divergierenden Stichprobenzusammensetzung kam es zu einer etwas unterschiedlichen Skalenzusammensetzung (s. Kap.2.5.1.), wobei die ursprüngliche vierfaktorielle Struktur des Testverfahrens, bestehend aus einer Pflichteifer- und drei Anstrengungsvermeidungsskalen, beibehalten werden konnte. Somit bestätigt sich die Hypothese der mehrfaktoriellen Struktur von Anstrengungsvermeidung (Bittner, 2000; Hanfstingl, 2004; Helmke & Rheinberg, 1996; Rollett, 2006).

Analog zu Hanfstingl beschreibt die Skala „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ jene Form der Anstrengungsvermeidung, bei der der Versuch unternommen wird, unangenehme Tätigkeiten des Schulalltages zu vermeiden. Viele Items beinhalten in ihrer Formulierung eine gewisse Überzeugung, Anstrengungsvermeidung sei gerechtfertigt oder sogar notwendig. Ebenfalls wie bei Hanfstingl umschreibt die Skala „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ einen Arbeitsstil, der durch einen legeren Umgang mit den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gekennzeichnet ist. Die bei Hanfstingl als „Anstrengungsvermeidung in sozialen Anforderungssituationen“ bezeichnete Skala wurde aufgrund der anderen Itemanordnung umbenannt in „Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“. Neben dem Vermeiden von Bemühungen im sozialen Bereich beschreiben die Items dieser Skala nämlich die negative emotionale Gefühlslage im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit: Ein als überfordernd

erlebtes soziales Umfeld, eigene Unzulänglichkeiten und ein Mangel an Gratifikationen werden thematisiert.

Ad. Hypothese1: Belastungssituation

Die hohe Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern spiegelt sich in den Daten dieser oberösterreichischen Untersuchung wider: Ähnlich wie bei der Untersuchung von van Dick (2006, S.145) an 992 deutschen Lehrerinnen und Lehrern werden nahezu alle 13 vorgelegten Belastungsquellen auch als tatsächlich belastend empfunden. Sowohl deutsche als auch oberösterreichische Lehrende fühlen sich am stärksten durch zu große Klassen (auch bei Schaarschmidt, 2005b, S.72) und durch mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler belastet. An dritter Stelle potentieller Belastungsquellen liegt bei der oberösterreichischen Lehrerschaft die ständige Kritik am Lehrberuf und die fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit, ein Problem, unter dem die Lehrerinnen und Lehrer der deutschen Vergleichsstichprobe aus den Jahren 1996 bis 1998 geringfügiger litten.

Ein wesentlich günstigeres Bild stellt sich bezüglich der Wahrscheinlichkeit des Auftretens körperlicher Symptome als mögliche negative Beanspruchungsfolgen (Rudow, 1994, S.51) dar: Wie auch bei van Dick (2006, S.176) entspricht die Häufigkeit des Auftretens von Beschwerden für die meisten Symptome jener der Durchschnittsbevölkerung (Brähler & Scheer, 1995, S.97) und liegt bei manchen Symptomen sogar darunter. Als berufsspezifische Symptome des Lehrberufes stellen sich Nacken- und Schulterschmerzen sowie Mattigkeit dar, für diese Beschwerden liegt sowohl bei der deutschen als auch bei der oberösterreichischen Stichprobe eine erhöhte Prävalenz vor (van Dick, 2006, S.155).

Trotz der hohen Belastungen beschreiben sich 88.2% der Lehrenden als mit ihrem Beruf zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Damit bestätigt sich das von Bieri beschriebene Phänomen „Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden.“ (2006). Jedoch bezieht sich die hohe Zufriedenheit nicht auf alle Aspekte des Berufes: Zufriedenheit besteht mit dem Klima an der Schule und mit dem Kollegium, mit den Möglichkeiten zur Kompetenzentfaltung und mit der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Anlass zu großer Unzufriedenheit stellt das Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit dar, gefolgt von den Weiterentwicklungen im Schulwesen, der Größe der Klassen und administratorischen und organisatorischen Aufgaben.

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung hin kritisieren 45.13% der Lehrenden mangelnden Praxisbezug. Hier scheint, zumindest aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, österreichweit ein Defizit in der Lehramtsausbildung vorzuliegen, denn bei Hanfstingl (2004, S.124) äußern sogar 60% der Personen einen Mangel an Praxis, an pädagogischer, psychologischer oder didaktischer Unterweisung. Lehrende, die mit ihrer Ausbildung zufrieden sind, beschreiben sich verglichen mit unzufriedenen Kolleginnen und Kollegen auch mit ihrer Berufstätigkeit als zufriedener, sie schätzen in besonders starkem Ausmaß die Möglichkeiten zur Kompetenzentfaltung innerhalb des Berufes, erleben mehr Erfolge, sie neigen weniger dazu, sich zu verausgaben oder zu resignieren oder mit Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen zu reagieren.

Im Zusammenhang mit dem Belastungserleben wird immer wieder auch das Beschäftigungsausmaß der Lehrenden diskutiert (Abele und Candova, 2007, S.116; Bieri, 2006, S. 230). Lehrerinnen und Lehrer wenden in der vorliegenden Studie zwischen 18 und 94 Stunden pro Woche für ihre berufliche Tätigkeit auf. Der sich dadurch für Lehrende mit Vollzeitbeschäftigung ergebende Durchschnittswert von knapp 47 Wochenstunden entspricht in etwa dem in der Literatur beschriebenen Wert (Hübner & Werle, 1997, S.209; Rudow, 1994, S.61; Schönwälder, 1998, S.12). 68.7% der Lehrenden arbeiten auch samstags oder sonntags und 79.8% auch abends zwischen 18.00 und 24.00 Uhr. Aufgrund der Darstellung dieser hohen Arbeitszeit der Lehrenden, die in beinahe allen Studien Bestätigung findet, müssen sämtliche Diskussionen zur Erweiterung des Stundenbudgets von Lehrerinnen und Lehrer kritisch hinterfragt werden. Auch die Schonungshaltung unter der österreichischen Lehrerschaft relativiert sich dadurch, denn im internationalen Vergleich weisen österreichische ebenso wie deutsche Lehrende besonders hohe Arbeitszeiten auf (s. Kap.1.6.4.2.). Schonung betrifft die Einstellung zur beruflichen Tätigkeit, nicht jedoch den Einsatz an Arbeitszeit.

Zur übersichtlicheren Darstellungen werden bei der Diskussion der Ergebnisse die beiden Hypothesen H4 und H5 vorgezogen, bei denen die Lehrenden in Typen nach dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten (H4) bzw. nach der Art und dem Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz (H5) unterteilt werden. Anschließend werden spezifische Einflussvariablen (H2) thematisiert und ein Mehrebenenmodell (H3) dargestellt.

Ad Hypothese 4: Muster nach dem AVEM

Tatsächlich stellt sich heraus, dass Lehrende, die dem S-Muster zugeordnet sind, eine hohe Anstrengungsvermeidungstendenz bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten aufweisen und versuchen, durch Nicht-Erledigen und Aufschieben Mühen aus dem Weg zu gehen. Dementsprechend zeigt sich ihr Pflichteifer als gering. Allerdings neigen Lehrende des S-Musters nicht dazu, Anstrengung bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen zu vermeiden. Für sie bringt ihre Form der Anstrengungsvermeidung eine Entlastung mit sich, die sich in niedrigen Belastungs- und Beschwerdewerten und hohen Zufriedenheitswerten niederschlägt.

Ganz anders stellt sich das Bild der Lehrenden des A-Musters dar: Dieses Muster, das durch überhöhtes Engagement und reduzierte Distanzierungsfähigkeit gekennzeichnet ist, neigt nicht zu Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten und auch nicht dazu, Erledigungen aufzuschieben, ganz im Gegenteil, Vertreterinnen und Vertreter dieses Musters beschreiben sich als sehr pflichteifrig. Allerdings tendieren sie zu Anstrengungsvermeidung bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen. Hier ist Anstrengungsvermeidung als Zeichen von Überforderung zu sehen, einhergehend mit negativen Gefühlen, und führt keineswegs zu einer Entlastung, sondern zu einer Belastung, bestätigt durch hohe Belastungs- und Beschwerdewerte.

Beim B-Muster, das mit dem Burnout-Syndrom in Verbindung gebracht wird (Schaarschmidt, 2005b, S.27), wird Anstrengung in allen drei beschriebenen Bereichen vermieden, der Pflichteifer zeigt sich eindeutig reduziert. Das besorgniserregende Bild verstärkt sich durch die höchsten Beschwerdewerte, durch hohes Belastungsgefühl und durch die geringste Berufszufriedenheit.

Beim für die Gesundheit günstigen G-Muster (Schaarschmidt, 2005b, S.24) tritt hohes Engagement gleichzeitig mit Distanzierungsfähigkeit und keineswegs übertriebener Verausgabungsbereitschaft auf. Dieses Muster sticht durch die geringste Neigung zur Anstrengungsvermeidung hervor und übertrifft die anderen Muster an Pflichteifer. Bei hoher Zufriedenheit, geringen Beschwerden und geringem Belastungsgefühl scheint für Vertreterinnen und Vertreter dieses Musters keine Notwendigkeit zur Vermeidung von Anstrengung zu bestehen.

Dass sich die theoretischen Einstellungen und Werthaltungen in tatsächlichen Verhaltensweisen niederschlagen, zeigt sich bei der Analyse der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit: Bei annähernd gleichem Beschäftigungsausmaß wenden Lehrende, die dem A-Muster zugeordnet sind, wöchentlich durchschnittlich 49.78 Stunden für schulische Belange auf, Lehrende, die dem S-Muster zugeordnet sind, 42.22 Stunden. Damit arbeiten Lehrende des A-Musters wöchentlich etwa 7 Stunden und 34 Minuten mehr als Lehrende des S-Musters.

Es bestätigt sich, dass sich die Lehrenden der vier Muster in ihrer Persönlichkeit unterscheiden, wobei, wie schon von Schaarschmidt und Fischer (1996, S.20) ausgeführt, Lehrende des G- und des S-Musters die höchste emotionale Stabilität und Lehrende des S-Musters die geringste Gewissenhaftigkeit berichten. Zu den bereits erwähnten Unterschieden in der Tendenz zur Anstrengungsvermeidung, in den Beschwerden und in der Wahrnehmung von Belastungen (in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Schaarschmidt & Fischer, 1997, S.18; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.251ff.) sowie in der Zufriedenheit, treten Unterschiede in der sozialen Kompetenz auf, wobei wiederum Lehrende des G-Musters als besonders kompetent hervorstechen (auch übereinstimmend mit den Ergebnissen von Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.18).

Ad Hypothese 5: Cluster nach dem AVTL

Die sich aus den vorausgehenden Darstellungen ergebende hohe Bedeutung der Anstrengungsvermeidungstendenz als Copingstrategie im Lehrberuf legt nahe, auch in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungstendenz Typen von Lehrenden zu bilden. Die Grundlage dafür stellt die Untersuchung von Hanfstingl (2004; s. auch Rollett, 2006) dar, bei der sich fünf Lehrenden-Cluster, bezogen auf die Art und das Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz, voneinander abheben. Vier der fünf von Rollett (l.c., S.17) und Hanfstingl (l.c., S.99) beschriebenen Cluster treten auch in dieser Stichprobe auf. Die Gruppe Lehrender, die von Hanfstingl als „wenig engagierte Normalgruppe“, von Rollett als Gruppe der „Minimalisten“ bezeichnet wurde, lässt sich nicht finden, dafür eine „stark demotivierte Gruppe“.

Gleich wie bei Rollett und Hanfstingl erfüllen „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ ihre beruflichen Aufgaben mit großem Pflichteifer und neigen nicht zur Vermeidung von

Anstrengung in berufsrelevanten Bereichen. Vertreterinnen und Vertreter der „unauffälligen Normalgruppe“ beschreiben einen etwas geringer ausgeprägten Pflichteifer und eine nicht als erhöht einzustufende Anstrengungsvermeidungstendenz. Zwei der drei Anstrengungsvermeidungstypen mit niedrigerem Pflichteifer und höherer Tendenz zur Anstrengungsvermeidung weisen die von Rollett und Hanfstingl beschriebene charakteristische Ausprägung von Anstrengungsvermeidungstendenz auf: „Weniger belastete, demotivierte Lehrende“ nämlich tendieren in hohem Ausmaß dazu, Anstrengungen bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten, in wesentlich geringerem Ausmaß jedoch Anstrengungen in sozial-emotionalen Anforderungssituationen zu vermeiden. Umgekehrt meiden „belastete, demotivierte Lehrende“ Anstrengungen in sozial-emotionalen Anforderungssituationen, nicht jedoch bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten. Eine sehr kleine Gruppe Lehrender zeichnet sich durch extrem hohe Anstrengungsvermeidungswerte in allen drei Bereichen und durch besonders niedrigen Pflichteifer aus und wird „stark demotivierte Gruppe“ benannt.

Wie auch bereits von Hanfstingl nachgewiesen (l.c., S.109ff.), unterscheiden sich die Lehrenden-Cluster in dieser Untersuchung in ihren Persönlichkeitseigenschaften, wobei „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ sich als besonders gewissenhaft und als emotional besonders stabil beschreiben. Analog zu den Ergebnissen von Hanfstingl fallen „belastete, demotivierte Lehrende“ durch ihre emotionale Labilität auf und in stärkerem Ausmaß als bei Hanfstingl durch ihre relativ hohe Verträglichkeit. „Weniger belastete, demotivierte Lehrende“ beschreiben sich emotional durchaus als stabil, ihr besonderes Kennzeichen liegt in einer auffällig niedrigen Gewissenhaftigkeit. Wie auch bei Hanfstingl erreichen Lehrende, die der „unauffälligen Normalgruppe“ zuzuordnen sind, in allen Persönlichkeitseigenschaften Ausprägungen im mittleren Bereich. Ein besonders problematisches Persönlichkeitsbild zeigt sich bei den „stark demotivierten Lehrenden“, die sich als emotional sehr labil darstellen. Lediglich die Skala „Offenheit für Erfahrungen“ differenziert nicht zwischen den fünf Clustern. Auch bei Hanfstingl wurden hier die geringsten Unterschiede festgestellt (l.c., S.109).

In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich die Lehrenden-Cluster in acht der 11 Skalen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens. Einige wesentliche Ergebnisse werden im Folgenden kurz dargestellt. Der günstige Arbeitsstil der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ drückt sich in ihrer Fähigkeit, Probleme offensiv zu bewältigen

und kaum zu resignieren, aus. Obwohl die Arbeit für sie einen hohen Stellenwert besitzt, ist ihr beruflicher Ehrgeiz und ihr Streben nach Perfektion durchschnittlich ausgeprägt. Damit zeigt sich bei den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ ein günstiger Stil des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens, bei dem trotz des hohen beruflichen Engagements die eigenen Grenzen nicht überschritten werden. Ein stimmiges Verhältnis zwischen Anstrengungen und Belohnungen, es werden nämlich von Lehrenden dieses Clusters die meisten beruflichen Erfolge wahrgenommen, kann vermutlich die hohe Motivation aufrecht erhalten. Lehrende der „unauffälligen Normalgruppe“ stellen sich beruflich als ähnlich engagiert dar, ihre Widerstandskraft und ihre emotionale Befindlichkeit sind etwas ungünstiger als bei den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ ausgeprägt, wenngleich günstiger als bei den drei Anstrengungsvermeidungstypen. So bestätigt sich die Bezeichnung „unauffällige Normalgruppe“ auch nach diesen Beschreibungskriterien. Passend zum Bild der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ drückt sich auch nach dieser Beschreibung das reduzierte Engagement dieses Muster aus: Lehrende dieses Clusters sind am wenigsten bereit, sich zu verausgaben, streben kaum nach Perfektion, ihr beruflicher Ehrgeiz ist gering und zudem können sie sich sehr gut von beruflichen Problemen distanzieren. Ihre Widerstandskraft bei Belastungen und ihre emotionale Befindlichkeit stellen sich günstiger dar als bei den Lehrenden der anderen beiden Anstrengungsvermeidungstypen. Wiederum wird deutlich, dass die Reduktion des Engagements bei diesem Muster kaum zu einer Beeinträchtigung des Befindens führt. Einen großen Beitrag zum Verständnis der hohen Belastungssituation der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ liefert die Darstellung ihres arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens: Obwohl ihr Pflichteifer als reduziert und ihre Anstrengungsvermeidungstendenz als erhöht einzustufen ist, beschreiben sie ein hohes „theoretisches“ Engagement für berufliche Anforderungen: Verglichen mit den „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“ stellen sie sich als ehrgeiziger und perfektionistischer dar. Zudem sind sie in besonders starkem Ausmaß zur Verausgabung bereit und können sich von beruflichen Problemen schlecht distanzieren. Ihre Ausprägung in der Skala „Resignationstendenz“ lässt den Schluss zu, dass möglicherweise bei Lehrenden dieses Clusters eine Resignation stattgefunden hat, die zu einer erhöhten Anstrengungsvermeidungstendenz führt. Mit den „belasteten, demotivierten Lehrenden“ gemein ist den Lehrenden der „stark demotivierten Gruppe“ ihre hohe Bereitschaft, sich zu

verausgaben, gekoppelt mit einer niedrigen Fähigkeit, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren. Noch deutlich schlechter stellt sich bei den Lehrenden der „stark demotivierten Gruppe“ die emotionale Befindlichkeit und die Widerstandskraft bei Belastungen dar. Trotz ihrer hohen Verausgabungsbereitschaft erleben Lehrende dieses Musters mit großem Abstand zu ihren Kolleginnen und Kollegen die geringsten Erfolge innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit. In diesem Missverhältnis zwischen Anstrengungen und Gratifikationen liegt ein möglicher Grund zur Erklärung der hohen Tendenz, berufliche Anstrengungen zu vermeiden.

Wie auch bei Hanfstingl (l.c., S.141ff.) differenzieren die beiden Skalen des ICQ zwischen den Lehrenden-Clustern. „Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ stellen sich bei der emotionalen Unterstützung anderer Personen und bei der Regelung interpersoneller Konflikte kompetenter dar als ihre Kolleginnen und Kollegen. Interessant sind die „relativ“ hohen Kompetenzen der „belasteten, demotivierten Lehrenden“ (noch stärker bei den Lehrern als bei den Lehrerinnen ausgeprägt) bei der emotionalen Unterstützung anderer Personen. Dieses Ergebnis legt gemeinsam mit jenem der relativ hohen Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaft „Verträglichkeit“ nahe, dass „belastete, demotivierte Lehrende“ gelingenden sozialen Interaktionen große Bedeutung beimessen. Paradoxerweise neigen sie genau in diesem Bereich zu einer erhöhten Anstrengungsvermeidung. Somit verstärkt sich die Vermutung, dass Anstrengungsvermeidungstendenz hier weniger aus einer Überzeugung heraus als durch Überforderung entsteht. Auch im Bereich sozialer Kompetenzen zeigen sich die größten Defizite bei den „stark demotivierten Lehrenden“.

Die bisherigen Vermutungen bezüglich der Unterschiede zwischen den Lehrenden im Belastungserleben konkretisieren sich bei der Analyse der Beschwerde- und Belastungsskala. Wie schon von Rollett (2006, S.17) und Hanfstingl (2004, S.128ff.) dargestellt, beschreiben „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ die geringsten Belastungen und Beschwerden. Im Durchschnittsbereich liegend stellt sich das Beschwerdeniveau der „unauffälligen Normalgruppe“ und auch der „weniger belasteten Lehrendengruppe“ dar. „Belastete, demotivierte Lehrende“ berichten so wie „stark demotivierte Lehrende“ von den höchsten Beschwerden. Zudem weisen „belastete, demotivierte Lehrende“ die höchste Anzahl an krankheitsbedingten Fehltagen auf. „Belastete, demotivierte Lehrende“ und „stark demotivierte Lehrende“ leiden stärker als ihre Kolleginnen und Kollegen an der ständigen Kritik am Lehrberuf und an der

mangelnden Anerkennung in der Öffentlichkeit. Auch hier drückt sich ein Missverhältnis zwischen den Bemühungen und den erhaltenen Gratifikationen aus.

Die Hypothese, dass sich die Lehrenden-Cluster in ihrer Zufriedenheit mit dem Beruf unterscheiden, bestätigt sich vollinhaltlich. Am zufriedensten stellen sich die „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“, gefolgt von Lehrenden der „unauffälligen Normalgruppe“ dar. Von den drei Anstrengungsvermeidungsclustern sind „weniger belastete, demotivierte Lehrende“ am zufriedensten, „stark demotivierte Lehrende“ am unzufriedensten mit ihrem Beruf.

Interessante Ergebnisse bringt der Vergleich der fünf Cluster bezüglich ihrer Arbeitszeit: „Stark belastete Lehrende“ wenden bei gleichem Beschäftigungsausmaß mit durchschnittlich 56 Stunden wöchentlich mehr Zeit für ihre berufliche Tätigkeit auf als ihre Kolleginnen und Kollegen. Hier wirkt sich vermutlich die erhöhte Verausgabungsbereitschaft der Lehrenden dieses Clusters aus, wobei die hohe Standardabweichung darauf hindeutet, dass nicht alle Vertreterinnen und Vertreter von derart hohen Arbeitszeiten betroffen sind. Bedenklich stimmt jedoch das mangelnde Erleben von beruflichen Erfolgen bei einem derart hohen Einsatz. Mit der niedrigsten Gesamtarbeitszeit von 42.37 Stunden fällt die Gruppe der „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden auf“, die pro gehaltener Unterrichtsstunde ablesbar weniger Zeit für ihre berufliche Tätigkeit aufwenden als ihre Kolleginnen und Kollegen. Die niedrige Bereitschaft, sich zu verausgaben, das geringe Streben nach Perfektion, der geringe berufliche Ehrgeiz, gekoppelt mit überdurchschnittlicher Neigung zu Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten, führen tatsächlich zu einer Reduktion der neben der tatsächlich abzuhaltenden Unterrichtseinheiten aufgewendeten Arbeitszeit. „Belastete, demotivierte Lehrende“ mit erhöhter Anstrengungsvermeidungstendenz bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen unterscheiden sich in ihrer durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit nicht von den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ und von der „unauffälligen Normalgruppe“. Zusammenfassend zeigt der Vergleich zwischen den Clustern die hohe Bedeutung der Anstrengungsvermeidung für das Belastungserleben der Lehrenden auf. Am günstigsten ist es natürlich, Anstrengungen im beruflichen Bereich nicht zu reduzieren. Bezieht sich die Anstrengungsvermeidung auf unterrichtsrelevante Aktivitäten und geht sie mit einer gewissen Überzeugung einher, das eigene Handeln wäre gerechtfertigt oder sogar

notwendig, kann Anstrengungsvermeidung durchaus zu einer Entlastung führen. Kritisch zu hinterfragen bleibt bei einem derartigen Prozess das reduzierte Engagement, das möglicherweise zu einem Qualitätsverlust der beruflichen Tätigkeit führt. Werden Anstrengungen im sozialen Bereich gemieden, noch dazu, wenn gelingenden sozialen Interaktionen große Bedeutung beigemessen wird, und geht Anstrengungsvermeidung mit einer negativen Gefühlslage einher, gilt Anstrengungsvermeidung hingegen als nicht-problemlösende Strategie als belastungsfördernd. Möglicherweise werden hier jene Prozesse wirksam, die von der Equity-Theorie (s. Kap.1.5.1.1.) vorhergesagt werden: Werden unausgewogene Verhältnisse zwischen Aufwendungen und Nutzen wahrgenommen, erfolgt eine Reduktion der Zufriedenheit. Reduziert eine Person, in der Hoffnung, wieder Ausgewogenheit herstellen zu können, ihre Bemühungen in sozialen Interaktionen, wird dies von den Interaktionspartnern wahrgenommen, die nun ebenfalls ihre Investitionen reduzieren (Taris et al., 2004, p.118). Möglicherweise liegt darin der Grund für die besonders negativen Auswirkungen bei Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen.

Ad Hypothese 2: Einflussfaktoren

Hypothese 2 befasst sich mit möglichen Einflussfaktoren auf die Belastung, auf die Beschwerden, auf die Zufriedenheit, aber auch auf das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten und auf die Tendenz zur Anstrengungsvermeidung.

Das Geschlecht stellt eine soziodemographische Einflussgröße dar, die im Rahmen der Forschungen im Lehrberuf besonders häufig untersucht wurde (s. Kap 1.6.2.1.). Neben der Tatsache, dass Lehrerinnen häufiger an Volksschulen, Lehrer häufiger an Höheren technischen Lehranstalten unterrichten, zeigt sich auch eine geschlechtstypische Fächerwahl, denn Lehrerinnen unterrichten häufiger Sprachen, Lehrer wirtschaftliche oder technische Fächer. Beträchtliche Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern bestehen in ihrem Beschäftigungsausmaß, denn Lehrerinnen gehen wesentlich häufiger einer Teilzeitbeschäftigung nach. Interessanterweise divergiert die wöchentliche Gesamtzeitauslastung nicht in Abhängigkeit vom Geschlecht. Daraus ergibt sich, dass Lehrerinnen pro unterrichteter Einheit um beinahe 14 Minuten (9.8%) mehr für schulische Belange aufwenden als Männer. Auch bei ausschließlicher Betrachtung der vollzeitbeschäftigten Lehrenden bleibt ein signifikanter Mehraufwand der Lehrerinnen pro

Unterrichtsstunden von knapp 10 Minuten (9.6%) bestehen. Damit in Zusammenhang steht vermutlich der im Vergleich zu ihren Kollegen höhere Pflichteifer der Lehrerinnen, gekoppelt mit einer niedrigeren Tendenz zur Anstrengungsvermeidung. Der für Kinder und Jugendliche festgestellte geschlechtsspezifische Unterschied in der Anstrengungsvermeidung und im Pflichteifer (H. Ambros, 1982, S.142 und 1983, S.656; R. Ambros, 1985, S.92; Arwanitakis, 1987, S.101; Gasser, 1990, S. 74; Huber, 1992, S.115; Rollett & Bartram, 1998, S.50; Sirsch & Jirasko, 1996, S.187) setzt sich scheinbar im Erwachsenenalter fort. Bei Hanfstingl (2004, S.116f.) und auch bei dieser Untersuchung zeigt sich, dass in Clustern mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz mehr Lehrer, in Clustern mit geringer Anstrengungsvermeidungstendenz mehr Lehrerinnen zu finden sind. Analog zu den Ergebnissen vieler anderer Studien (Calabrese, 1987, p.231; Chaplain, 1995, p.473ff.; Griffith et al., 1999, p.522; Hübner & Werle, 1997 S.219) erleben Frauen die Belastungen im Lehrberuf stärker als Männer und sie beschreiben häufigere oder intensivere Beschwerden (van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer, 1999, S.62; Pomaki & Anagnostopoulou, p.543). Das Ergebnis von Bieri (2006, S.312f.), wonach Frauen trotz der höheren Belastungen zufriedener mit dem Beruf sind, bestätigt sich in dieser Untersuchung nicht, Lehrerinnen und Lehrer weisen in etwa gleiche Zufriedenheitswerte auf (hierzu auch Abele & Candova, 2007, S.115; Gamsjäger & Sauer, 1996, S.46; Jepson & Forrest, 2006, p.192; Neuenschwander, 2003, S.214; Rasku & Kinnunen, 2003, p.448, Sann, 2003, p.493).

Die bezüglich der Belastungen und der Beschwerden problematischere Situation der Lehrerinnen erklärt sich in dieser Untersuchung nicht durch divergierendes arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten. Denn hierbei unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer, anders als bei Schaarschmidt (2005b, S.52), kaum. Die bereits in der Handanweisung des NEO-FFI beschriebenen Geschlechterunterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen (Borkenau & Ostendorf, 1993, S.13f.) werden hingegen auch hier deutlich, wobei der Unterschied in der Skala „Verträglichkeit“, und zwar mit höheren Werten der Lehrerinnen, am stärksten ausgeprägt ist. Zudem weisen Lehrerinnen günstigere Fähigkeiten bei der emotionalen Unterstützung anderer Personen auf als Lehrer. Demnach engagieren sich Lehrerinnen bei ihrer beruflichen Tätigkeit nicht nur emotional stärker als ihre Kollegen, ein Unterschied, auf den auch von Schaarschmidt hingewiesen wird (2006a, S.376), sondern sie erfüllen ihre Aufgaben mit größerem Pflichteifer und

wenden ein höheres Zeitbudget auf. Dieses hohe Engagement leistet vermutlich einen Beitrag zur Erklärung der hohen Belastungssituation. Es soll jedoch hervorgehoben werden, dass alle Daten ausschließlich auf Selbstangaben der Lehrenden beruhen. Es wäre demnach auch möglich, dass es Frauen leichter fällt, eigene Unzulänglichkeiten einzugestehen oder Probleme offen zu thematisieren.

Die Mehrzahl der Studien schreiben dem Lebens- oder Dienstalter keine signifikante Bedeutung für das Belastungserleben zu (s. Kap.1.6.2.2.). Hier zeigt sich, dass vor allem Lehrerinnen mit steigendem Lebensalter mehr Belastungen und auch mehr Beschwerden wahrnehmen, wobei der Gipfel bereits vor der letzten Alterskategorie überschritten ist. In der letzten Alterskategorie, nämlich die der 56- bis 62-Jährigen sinkt nicht nur das Belastungsniveau wieder ab, Lehrerinnen und Lehrer dieses Alters sind sogar zufriedener als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Betrachtet man die Musterverteilung nach dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten über das Dienstalter hinweg, findet man einen Anstieg der beiden Risikomuster A und B. In der letzten Dienstalterkategorie allerdings stellt sich die Musterverteilung wieder günstiger dar (auch beschrieben von Schaarschmidt, 2005b., S.65ff.). Ähnliche Verläufe werden auch von anderen Untersuchungen berichtet (Prick, 1989, p.370; Unterbrink et al., 2007, p.437). Wie auch schon von Hanfstingl festgestellt (2004, S.114f.), ist Anstrengungsvermeidung ein Phänomen, das vom Alter unabhängig zu sein scheint. Wichtig ist auch das Ergebnis, dass sich das Zeitausmaß, das für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit benötigt wird, mit steigender Berufserfahrung nicht maßgeblich verändert. Die pro Unterrichtsstunde aufgewendete Zeit bleibt mit zunehmenden Dienstjahren konstant.

Die Forschungslage zum Thema Einflussfaktor „Familienstand“ ist uneinheitlich (s. Kap.1.6.2.3.). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die Hypothese, wonach der Familienstand keinen direkten Einfluss auf das Belastungserleben der Lehrenden ausübt (Lechner et al., 1995, S.54ff.). Alleinstehende Lehrende beschreiben sich jedoch als emotional labiler, sie erleben weniger soziale Unterstützung und sind mit ihrem Leben und mit ihrem Beruf etwas weniger zufrieden. Tendenziell werden Lehrende, die in einer Partnerschaft leben, nach ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten eher dem G- und dem S-Muster zugeordnet, nach der Art und dem Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidung eher den „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“ als Lehrende ohne Partnerschaft.

Hinweise für eine protektive Funktion partnerschaftlicher Unterstützung lassen sich demnach auch in dieser Untersuchung finden.

Wenig Informationen liefern bisherige Studien zur Frage, ob sich das Vorhandensein eigener Kinder auf das Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer auswirkt. Erstaunlicherweise zeigt sich zunächst eine niedrigere Belastungssituation und eine hohe Berufszufriedenheit von Eltern mit Kindern unter 16 Jahren. Betrachtet man ausschließlich vollzeitbeschäftigte Lehrende, verschwinden diese Unterschiede allerdings wieder. Jedoch auch vollzeitbeschäftigte Mütter von Vorschulkindern nehmen keine erhöhten Belastungen durch die Berufstätigkeit wahr.

Keine eindeutigen Unterschiede lassen sich im Belastungsniveau der Lehrenden der verschiedenen Schultypen feststellen. Auch im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten unterscheiden sich Lehrende der einzelnen Schultypen, wie auch Schaarschmidt (2005b, S.74f.; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S.267) darstellt, kaum. Interessant ist, dass Volksschullehrerinnen und -lehrer trotz der von ihnen beschriebenen hohen Belastungen mit ihrem Beruf zufriedener sind als ihre Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schultypen, besonders was die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen betrifft. Zudem finden sich an Volksschulen besonders viele „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“, was den Schluss zulässt, dass sich Lehrende an Volksschulen durch eine große Freude an ihrer Tätigkeit und durch großes Engagement auszeichnen. Auch Analysen ausschließlich mit Lehrerinnen führen in etwas abgeschwächter Form zu demselben Ergebnis.

Die Bedeutung der schulbezogenen Einflussvariablen „Schulgröße“, „Klassengröße“ und „Schulstandortgröße“ für das Belastungserleben der Lehrenden kann jeweils nur für einzelne Schultypen nachgewiesen werden. Nur für die Bereiche Volksschulen und Höhere technische Lehranstalten zeigt sich, dass Lehrende an kleineren Schulen zufriedener sind als jene an größeren Schulen, wobei das Klima und das Kollegium sowie die Entfaltungsmöglichkeiten persönlicher Kompetenzen positiver bewertet werden (auch bei Bieri, 2006, S. 233). Bezüglich der Klassengrößen findet sich nur im Hauptschulsektor der erwartete Trend, dass steigende Klassengrößen mit steigenden Belastungen und sinkender Zufriedenheit einhergehen. Bei der Untersuchung der Schulstandortgröße kann aufgrund der Verteilung der Schulen nur die Analyse des Volksschulsektors aussagekräftige Ergebnisse liefern (s. Kap. 2.7.2.4.). Eindeutig zeigt sich, dass Lehrende, die an Schulen in

ländlichen Bereichen unterrichten, mit ihrem Beruf zufriedener sind als ihre Kolleginnen und Kolleginnen von Schulen im städtischen Bereich. Hervorstechend ist dabei, dass sich Lehrende aus Schulen im städtischen Bereich vom aus ihrer Sicht schlechten Image des Lehrberufes wesentlich stärker belastet fühlen.

Weitreichende Zusammenhänge ergeben sich aus dem Umstand, ob Lehrende an der Konzeptgestaltung für Schulschwerpunkte, sofern diese vorhanden sind, beteiligt sind oder waren. Lehrende mit Engagement in diesem Bereich erleben im Beruf mehr Erfolge, sind verausgabungsbereiter und gehören seltener den Anstrengungsvermeidungsclustern an. Sie beschreiben sich als von ihrem Beruf weniger belastet und zufriedener, besonders was die Möglichkeiten zur eigenen Kompetenzentfaltung betrifft. Da sich Lehrende, die sich an der Konzeptgestaltung beteiligen, im Vergleich zu ihren übrigen Kolleginnen und Kollegen offener für Neues, gewissenhafter und extravertierter beschreiben, stellt sich die Frage der Wirkungsrichtung: Führt die Beteiligung an sich zu den genannten Verhaltens- und Erlebensmerkmalen oder sind Lehrende mit günstigen persönlichkeitsbedingten Voraussetzungen eher dazu bereit, sich in diesem Bereich zu engagieren. Geht man von einer Wechselwirkung aus, liegt die Empfehlung nahe, Lehrende einen möglichst großen Einflussbereich an der Schulentwicklung zu gewähren. Untermuert wird diese Empfehlung durch die Ergebnisse anderer Untersuchungen, die zum Beispiel die positive Identifikation mit der Schule (Neuenschwander, 2003, S.216) oder die Bindung an die Schule (Pierce & Molloy; 1990, p.49) erfassen und gleichermaßen günstige Auswirkungen feststellen.

Lehrende mit unterschiedlicher Fächerauswahl unterscheiden sich nicht im Gesamtausmaß der beschriebenen Belastung. Allerdings zeigt sich deutlich, dass sich die einzelnen Fächer bzw. Fachgruppen durch spezifische Belastungsmomente charakterisieren lassen. Die bereits von Schaarschmidt (2005b, S.76) festgestellte problematische Situation von Sprachlehrenden bestätigt sich auch in dieser Untersuchung. Sprachlehrende gehören nach ihren berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmerkmalen eher den beiden Risikomustern an, sie sind mit ihrem Beruf weniger zufrieden und würden diesen mit der geringsten Wahrscheinlichkeit wiederwählen. Zudem benötigen sie pro unterrichteter Stunde das größte Zeitausmaß für schulische Belange.

Das von Schaarschmidt beschriebene Ergebnis (2005b, S. 76f), wonach teilzeitbeschäftigte Lehrende ein ungünstigeres arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten aufweisen als

vollzeitbeschäftigte, kann in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Bei der vorliegenden österreichischen Untersuchung geht eine Teilzeitbeschäftigung mit einem eindeutig reduzierten Belastungserleben und einer höheren Zufriedenheit den Beruf betreffend einher. Dieses Ergebnis ist besonders beeindruckend, betrachtet man das Zeitausmaß, das von Lehrenden pro Unterrichtsstunde für schulische Belange aufgewendet wird: Teilzeitbeschäftigte Lehrende arbeiten mit 2 Stunden und 47 Minuten pro gehaltener Einheit um 40 Minuten mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen mit Vollzeitbeschäftigung, die 2 Stunden und 7 Minuten pro Unterrichtsstunde für schulische Belange aufwenden. Anders als von Bauer et al. (2004, p. 203) argumentiert, führt das im Vergleich zur vertraglichen Vereinbarung höhere Arbeitspensum zu keiner erhöhten Belastung der oberösterreichischen Teilzeitkräfte. Ganz im Gegenteil, vermutlich gilt wie von Unterbrink vermutet, dass mit steigender Beschäftigung die Anstrengungen steigen, nicht jedoch die Belohnungen (2007, p.437ff.).

Das von Buschmann und Gamsjäger (1999, S. 288; Gamsjäger & Buschmann, 1999, S.245) festgestellte Ergebnis, dass zusätzlich nebenberuflich beschäftigte Lehrende geringere Belastungen wahrnehmen als Lehrende ohne Nebenbeschäftigung, findet in dieser Untersuchung Bestätigung: Nebenberuflich beschäftigte Lehrende erleben die unterrichtsbezogenen Belastungen weniger intensiv und sind nach dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten häufiger dem G- und dem S-Muster zuzuordnen. Die Vermutung von Buschmann und Gamsjäger (1999, S.188), dass durch die nebenberufliche Tätigkeit eine Erfolgssicherheit generiert wird, die sich positiv auf den Lehrberuf auswirken kann, wird durch die Ergebnisse der oberösterreichischen Stichprobe unterstützt.

Ad Hypothese 3: Mehrebenenmodell

Um bei der Entstehung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ der Lehrenden sowohl die Individualebene als auch die Ebene der Schule und jene des Schultyps berücksichtigen zu können, wurde ein hierarchisches Mehrebenenmodell generiert. Dazu wurde die Prozedur Proc GLM (Prozedur für ein Verallgemeinertes Lineares Modell, Fahrmeir & Tutz, 1994) des Statistikprogramms SAS (Statistical Analysis System) herangezogen.

Der Schultyp als Einzelfaktor zeigt dabei, dass unter Konstanthaltung der anderen einbezogenen Faktoren, Lehrende an Höheren technischen Lehranstalten ein höheres Ausmaß an Beschwerden wahrnehmen. Manche Einflussfaktoren wirken sich bei

Lehrenden verschiedener Schultypen unterschiedlich aus. Als Beispiel sei genannt, dass bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten die Bereitschaft, sich zu verausgaben, einen besonders großen Stellenwert bei der Entstehung von Beschwerden einnimmt. Dieser Zusammenhang ergibt sich vermutlich aus der besonders hohen Arbeitszeit von durchschnittlich über 50 Wochenstunden. Andere Faktoren nehmen bei Lehrerinnen und Lehrern eine unterschiedliche Bedeutung ein: Zum Beispiel wirkt bei Lehrerinnen ihre Fähigkeit, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren, in stärkerem Ausmaß entlastend als bei Lehrern.

Des Weiteren zeigt sich in diesem Modell, dass sich der genestete Effekt Schule innerhalb des Schultyps signifikant auf das Beschwerdeniveau auswirkt: Es macht also für das Ausmaß an Beschwerden einen Unterschied, an welcher Schule je Schultyp unterrichtet wird. Da jedoch zu wenige schulspezifische Faktoren (Schulleitung, Kommunikationsstrukturen, räumliche und infrastrukturelle Gegebenheiten, etc.) bekannt sind, bleiben die Gründe dafür vorerst unklar.

Neben dem Schultyp und der Schule je Schultyp leisten weitere Einzelkomponenten einen Beitrag zur Erklärung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“. Hohe Belastungen und hohe emotionale Labilität steigern das Niveau des Beschwerdedrucks, eine hohe Meinung von der Bedeutsamkeit der Arbeit dagegen wirkt entlastend.

Die Hauptprädiktoren bei der Erklärung von Beschwerden und Zufriedenheit liegen in den interpersonellen Unterschieden zwischen den Lehrenden, in deren arbeitsbezogenem Erleben und Verhalten sowie in der Art und im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz.

4. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, Belastungsmomente innerhalb des Lehrberufes aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer zu beschreiben und mögliche Einflussfaktoren zu konstatieren. Zudem werden verschiedene Strategien der Lehrenden im Umgang mit den Belastungen untersucht, konkret unterschiedliche Arten des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens sowie die unterschiedliche Tendenz zur Anstrengungsvermeidung. Die Auswirkungen dieser Strategien auf wesentliche Aspekte der Befindlichkeit der Lehrenden werden dargestellt.

Für die Untersuchung wurde ein aus mehreren Erhebungsinstrumenten bestehender Fragebogenkomplex entwickelt. Neben dem Arbeitbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 1996), dem Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende (AVTL, Rollett & Hanfstingl, 2004), einer Kurzform des Neo-Fünf-Faktoren Inventars (Neo-FFI, Borkenau & Ostendorf, 1993), dem Belastungs- und dem Beschwerdefragebogen (van Dick, 2006) und den Zufriedenheitsskalen von Bieri (2002), kamen zwei Skalen des Interpersonal Competence Questionnaire (Riemann und Allgöwer, 1993) zum Einsatz. Des Weiteren wurden die Zeitauslastung mit Hilfe eines von Wulk (1988) entwickelten Stundenplanes sowie diverse personen-, schul- und unterrichtsspezifische Daten erhoben.

Im Frühjahr 2007 wurden 97 Schulleiter bzw. Schulleiterinnen oberösterreichischer Schulen aus den Bereichen Volksschulen, Hauptschulen, Allgemeinbildende höhere Schulen, Höhere technische Lehranstalten und Handelsakademien kontaktiert, von denen sich 80 zur Teilnahme bereitklärten. Von 1026 verschickten Fragebögen wurden 420 ausgefüllte Exemplare aus 71 verschiedenen Schulen zurückgeschickt (Rücklaufquote: 40.9%). Von den 420 Lehrenden dieser Stichprobe unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung 99 (23.6%) an Volksschulen, 103 (24.5%) an Hauptschulen, 123 (26.7%) an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 44 (10.5%) an Höheren technischen Lehranstalten und 62 (14.8%) an Handelsakademien.

Insgesamt retournierten 281 (66.9%) Lehrerinnen und 139 (33.1%) Lehrer die Fragebögen, wobei das Geschlechterverhältnis zwischen den Schultypen erheblich divergiert: Während sich die Stichprobe der an Volksschulen Unterrichtenden zu 94.9% aus Lehrerinnen zusammensetzt, beträgt der relative Frauenanteil an Höheren technischen Lehranstalten nur

43.2%. Das Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer liegt bei 43.8 Jahren ($SD=8.74$, $n=417$), im Mittel sind die Lehrenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits 18.7 Jahre ($SD=10.2$, $n=410$) im Schuldienst beschäftigt. 343 Lehrende (83.5%) leben in einer Partnerschaft, 68 (16.5%) sind alleinstehend. 116 Lehrerinnen und Lehrer haben keine eigenen Kinder (28%), 63 ein eigenes Kind (15.2%), 160 zwei (38.6%) und 59 drei eigene Kinder (14.2%). 17 Personen dieser Stichprobe (4.1%) sind Eltern von vier oder mehr Kindern. Lehrerinnen und Lehrer dieser Stichprobe unterrichten durchschnittlich 20.3 ($SD=4.1$, $n=395$) Wochenstunden, 91 Lehrpersonen (23%) gehen einer Beschäftigung in reduziertem Stundenausmaß, zwischen sechs und 18 Stunden, nach, 304 Lehrpersonen (77%) unterrichten in vollem Stundenausmaß. 13% der Lehrenden ($n=54$) üben neben ihrer Lehrtätigkeit eine weitere nebenberufliche Tätigkeit aus, 87% ($n=362$) sind ohne Nebentätigkeit.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutlich die hohe Belastungssituation der Lehrerinnen und Lehrer auf: Nahezu alle 13 vorgelegten Belastungsquellen werden auch als tatsächlich belastend empfunden. Oberösterreichische Lehrende fühlen sich am stärksten durch zu große Klassen und durch mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie durch die ständige Kritik am Lehrberuf und die fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit belastet. Eher nicht belastet erleben sich Lehrende durch fachfremden Unterrichtseinsatz, durch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie durch Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern.

Ein wesentlich günstigeres Bild stellt sich bezüglich der Wahrscheinlichkeit des Auftretens körperlicher Symptome dar: Die Häufigkeit des Auftretens von Beschwerden entspricht für die meisten Symptome jener der Durchschnittsbevölkerung oder liegt sogar darunter. Als berufsspezifische Symptome des Lehrberufes zeigen sich Nacken- und Schulterschmerzen sowie Mattigkeit, für die eine erhöhte Prävalenz vorliegt.

Trotz der hohen Belastungen beschreibt sich ein Großteil der Lehrenden (88.2%) mit seinem Beruf als zufrieden oder sogar sehr zufrieden, wenngleich einige Bereiche, vor allem das Image des Berufes, Unzufriedenheit verursachen.

Wie auch von anderen Untersuchungen berichtet, wenden Lehrende eine hohe durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 47 Stunden für den Beruf auf, 68.7% der Lehrenden arbeiten auch am Wochenende und 79.8% auch abends nach 18 Uhr.

Bei der Auswertung des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens bestätigt sich dabei die bereits von Schaarschmidt beschriebene Beobachtung (2005b, S.49), dass nämlich 40% der oberösterreichischen Lehrenden eine ausgeprägte Schonungshaltung ihrem Beruf gegenüber aufweisen. Im Vergleich zu ihren deutschen Kolleginnen und Kollegen stufen österreichische Lehrende die Bedeutsamkeit des Berufes geringer ein, ebenso ihren beruflichen Ehrgeiz und ihre Bereitschaft, sich für die berufliche Tätigkeit zu verausgaben. Ihre Fähigkeit zur Distanzierung von beruflichen Problemen ist wesentlich günstiger ausgeprägt. Gleichzeitig stellen sich österreichische Lehrerinnen und Lehrer ausgeglichener dar, sie sind mit ihrem Leben zufriedener und neigen bei Problemen weniger stark zur Resignation.

Für die oberösterreichische Lehrendenstichprobe zeigt sich auch eindeutig, dass Anstrengungsvermeidung eine im Lehrberuf relevante Strategie bei Überforderung darstellt. Die mehrfaktorielle Struktur von Anstrengungsvermeidung findet sich bei Anwendung des von Rollett und Hanfstingl entwickelten Anstrengungsvermeidungstests für Lehrende (Hanfstingl, 2004; Rollett, 2006) eindeutig wieder, wobei sich das Testverfahren aus einer Pflichteiferskala und aus drei Anstrengungsvermeidungsskalen zusammensetzt. „Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben“ beschreibt einen sehr legeren Arbeitsstil, „Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten“ den Versuch, unangenehme Tätigkeiten des Schulalltages zu vermeiden, wobei die Überzeugung, Anstrengungsvermeidung sei gerechtfertigt oder sogar notwendig, mitschwingt. „Anstrengung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen“ thematisiert neben dem Vermeiden von Bemühungen im sozialen Bereich die negative Gefühlslage bei der Ausübung berufsrelevanter Tätigkeiten. Wesentliche personenbezogene demographische sowie schul- und unterrichtsbezogene Merkmale wurden hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Belastungserleben der Lehrenden untersucht. Dabei zeigen sich einige Einflussvariablen als relevant.

Die Belastungssituation stellt sich für Lehrerinnen problematischer dar als für Lehrer. Neben möglichen persönlichkeitsbedingten Ursachen finden sich Gründe dafür in dem hohen sozialen und emotionalen Engagement der Lehrerinnen, aber auch in ihrem höheren tätigkeitsbezogenen Einsatz: Lehrerinnen beschreiben nicht nur einen höheren Pflichteifer und eine geringere Tendenz, berufsbezogene Anstrengungen zu vermeiden, sie wenden auch pro Unterrichtsstunde ein höheres Zeitausmaß für ihre berufliche Tätigkeit auf.

Mit steigendem Lebensalter steigt das Belastungsniveau, zumindest aus Sicht der Lehrerinnen, wobei ein Rückgang der Belastungen und ein Anstieg der Zufriedenheit bei Lehrenden ab 56 Jahren festgestellt wird. Das Zeitausmaß, das für Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturarbeit benötigt wird, verändert sich mit steigender Berufserfahrung nicht. Die pro Unterrichtsstunde aufgewendete Zeit bleibt mit zunehmenden Dienstjahren konstant.

Die Tatsache einer Partnerschaft allein wirkt sich nicht direkt auf das Erleben von Belastung aus. Allerdings beschreiben Lehrende, die in einer Partnerschaft leben, ein höheres Ausmaß an sozialer Unterstützung und eine höhere Lebenszufriedenheit.

Die Analyse des Einflussfaktors „eigene Kinder“ zeigt zunächst erstaunlicherweise eine niedrigere Belastungssituation und eine höhere Berufszufriedenheit von Eltern mit Kindern unter 16 Jahren. Betrachtet man ausschließlich vollzeitbeschäftigte Lehrende, verschwinden diese Unterschiede allerdings wieder. Jedoch auch vollzeitbeschäftigte Mütter von Vorschulkindern nehmen in dieser Studie keine erhöhten Belastungen durch die Berufstätigkeit wahr. Unabhängig vom Ausmaß ihres Anstellungsverhältnisses beschreiben kinderlose Lehrende einen höheren beruflichen Ehrgeiz und ein höheres Perfektionsstreben als Lehrende mit eigenen Kindern. Mit steigender Anzahl eigener Kinder sinkt das Perfektionsstreben, während die Zufriedenheit leicht ansteigt.

Keine eindeutigen Unterschiede lassen sich im Belastungsniveau der Lehrenden der verschiedenen Schultypen feststellen. Interessant ist, dass Volksschullehrerinnen und -lehrer mit ihrem Beruf, trotz der von ihnen beschriebenen hohen Belastungen, zufriedener sind als ihre Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schultypen. Dies betrifft insbesondere die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Zudem ist ihr Pflichteifer besonders hoch, was den Schluss zulässt, dass sich Lehrende an Volksschulen durch eine große Freude an ihrer Tätigkeit und durch großes Engagement auszeichnen (Diese Ergebnisse bleiben auch bestehen, wenn ausschließlich Lehrerinnen der verschiedenen Schultypen miteinander verglichen werden.).

Die Relevanz der schulbezogenen Einflussvariablen „Schulgröße“, „Schulstandortgröße“ und „Klassengröße“ kann jeweils nur für einzelne Schultypen gesichert nachgewiesen werden. Nur für die Bereiche Volksschulen und Höhere technische Lehranstalten zeigt sich, dass Lehrende an kleineren Schulen zufriedener sind als jene an größeren Schulen, wobei das Klima und das Kollegium sowie die Entfaltungsmöglichkeiten persönlicher

Kompetenzen positiver bewertet werden. Bei der Untersuchung der Schulstandortgröße kann aufgrund der Verteilung der Schulen nur die Analyse des Volksschulsektors aussagekräftige Ergebnisse liefern. Eindeutig zeigt sich, dass Lehrende, die an Schulen in ländlichen Bereichen unterrichten, mit ihrem Beruf zufriedener sind als ihre Kolleginnen und Kolleginnen von Schulen im städtischen Bereich. Hervorstechend ist dabei, dass sich Lehrende aus Schulen im städtischen Bereich vom aus ihrer Sicht aus schlechten Image des Lehrberufes wesentlich stärker belastet fühlen. Die tatsächlichen Effekte der „Klassengröße“ zeigen sich in dieser Untersuchung nur als gering, obwohl die Größe der Klasse von den Lehrenden als besondere Belastungsquelle beschrieben wird. Nur im Hauptschulsektor bestätigt sich der erwartete Trend, dass steigende Klassengrößen mit steigenden Belastungen und sinkender Zufriedenheit einhergehen.

290 Lehrende dieser Stichprobe (70.6%) beschreiben einen vorhandenen Schwerpunkt ihrer Schule. Davon waren oder sind 126 (43.45%) an der Erarbeitung der Konzepte für diese Schwerpunktsetzungen beteiligt. Lehrende mit Engagement in diesem Bereich erleben im Beruf mehr Erfolge und sind verausgabungsbereiter. Sie beschreiben sich als von ihrem Beruf weniger belastet und zufriedener, besonders was die Möglichkeiten zur eigenen Kompetenzentfaltung betrifft.

Auch eine nebenberufliche Beschäftigung wirkt sich günstig auf das Belastungserleben der Lehrenden aus: Nebenberuflich beschäftigte Lehrende erleben die unterrichtsbezogenen Belastungen weniger intensiv und sind nach dem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten häufiger den günstigeren Mustern G und S zuzuordnen.

Eine Teilzeitbeschäftigung geht bei der vorliegenden oberösterreichischen Stichprobe mit einem eindeutig reduzierten Belastungserleben und einer höheren Zufriedenheit den Beruf betreffend einher. Dieses Ergebnis ist besonders beeindruckend, betrachtet man das Zeitausmaß, das von Lehrenden pro Unterrichtsstunde für schulische Belange aufgewendet wird: Teilzeitbeschäftigte Lehrende arbeiten mit 2 Stunden und 47 Minuten pro gehaltener Unterrichtseinheit um 40 Minuten mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen mit Vollzeitbeschäftigung, die 2 Stunden und 7 Minuten pro Unterrichtsstunde für schulische Belange aufwenden.

Die Untersuchung möglicher Auswirkungen von verschiedenen Unterrichtsfächern gestaltet sich schwierig, da eine Vielzahl an Kombinationen möglich ist. Lehrende mit unterschiedlicher Fächerauswahl unterscheiden sich nicht im Gesamtausmaß der

beschriebenen Belastung. Allerdings zeigt sich deutlich, dass sich die einzelnen Fächer bzw. Fachgruppen durch spezifische Belastungsmomente charakterisieren lassen. Relativ eindeutig stellt sich die problematische Situation von Sprachlehrenden dar, deren Fächer nicht nur mit besonderem Arbeitsaufwand, sondern auch mit geringerer Berufszufriedenheit einhergehen.

Zur Aufklärung der Bedeutung der Individualebene, der Ebene der Schule und des Schultyps wurde ein hierarchisches Mehrebenenmodell mit der abhängigen Variablen „allgemeiner Beschwerdedruck“ erstellt. Folgende unabhängige Variablen erklären 67.2% der Varianz des „allgemeinen Beschwerdedrucks“: Als Einzelfaktoren laden der Schultyp, die Schule innerhalb des Schultyps, die Belastung, die emotionale Labilität, die Distanzierungsfähigkeit und die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit signifikant auf die unabhängige Variable. Zudem erweisen sich als Interaktionsfaktoren mit dem Geschlecht die Distanzierungsfähigkeit, die Verausgabungsbereitschaft, die Anzahl der Dienstjahre und die Gewissenhaftigkeit als bedeutsam. Wesentliche Interaktionsfaktoren mit dem Schultyp stellen die Belastung, die emotionale Labilität, die Verausgabungsbereitschaft, das Perfektionsstreben und der Pflichteifer dar. Als Einzelfaktor zeigt der Schultyp, dass Lehrende Höherer technischer Lehranstalten ein höheres Ausmaß an Beschwerden wahrnehmen. Hohe Belastung, hohe emotionale Labilität und eine verringerte Distanzierungsfähigkeit gehen mit hohem „allgemeinen Beschwerdedruck“ einher, eine hohe subjektive Bedeutsamkeit reduziert den Beschwerdedruck. Als Beispiel eines Interaktionsfaktors mit dem Geschlecht sei die Distanzierungsfähigkeit genannt, die sich bei Lehrerinnen stärker entlastend als bei Lehrern auswirkt. Die Verausgabungsbereitschaft stellt ein Beispiel für einen Interaktionseffekt mit dem Schultyp dar. Bei Lehrenden an Höheren technischen Lehranstalten nimmt die Verausgabungsbereitschaft verglichen mit den Lehrenden anderer Schultypen einen besonders hohen Stellenwert ein. Des Weiteren wird bestätigt, dass nicht nur der Schultyp, an dem unterrichtet wird, einen Anteil bei der Erklärung des „allgemeinen Beschwerdedrucks“ einnimmt, sondern auch die konkrete Schule je Schultyp.

In einem nächsten Schritt wird der Bedeutung der differentialdiagnostischen Unterscheidung zwischen den Lehrendenmustern nach dem Arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM; Muster G, S, A und B) nachgegangen. So unterscheiden sich die Lehrenden der vier Muster ganz wesentlich in ihren Persönlichkeitseigenschaften

(s. auch Schaarschmidt 2005b, 2006a; Schaarschmidt & Fischer, 1996; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999), wobei sich Vertreterinnen und Vertreter des G-Musters emotional am stabilsten beschreiben. Auch Lehrende des S-Musters stellen sich als emotional stabil dar, jedoch erreichen sie die geringsten Werte im Bereich der Gewissenhaftigkeit. Das B-Muster kennzeichnet eine besonders hohe emotionale Labilität. Lehrende, die dem G- oder dem S-Muster zugeordnet werden, erleben die Belastungen der Berufstätigkeit in einem geringeren Ausmaß verglichen mit jenen des A- und des B-Musters. Das höhere Beschwerdeniveau des B-Musters zeigt auf, dass sich hier die Belastungen der Berufstätigkeit auch bereits in körperlichen Symptomen niedergeschlagen haben. Klare Zusammenhänge ergeben sich auch zwischen der Musterzugehörigkeit und der Berufszufriedenheit: Lehrende des G-Musters beschreiben sich am zufriedensten, gefolgt von jenen des S-Musters. Weniger zufrieden stellen sich Lehrende des A-Musters dar, am unzufriedensten jene des B-Musters. Auch in der Art und im Ausmaß der Anstrengungsvermeidungstendenz liegen eindeutige Unterschiede vor. Vertreterinnen und Vertreter des G-Musters weisen einen besonders hohen Pflichteifer und eine sehr geringe Tendenz zur Anstrengungsvermeidung auf. Lehrende, die dem B-Muster zugeordnet werden, übertreffen ihre Kolleginnen und Kollegen im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz, ihr Pflichteifer ist dementsprechend am geringsten ausgeprägt. Ganz klar zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer Zuordnung zum S-Muster dazu neigen, Anstrengungen bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten und durch Nicht-Erledigen und Aufschieben zu vermeiden, nicht jedoch bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen. Ihre geringen Belastungswerte und ihre hohe Zufriedenheit lassen den Schluss zu, dass hier Anstrengungsvermeidung durchaus mit einer Entlastung einhergehen kann. Lehrende des A-Musters beschreiben sich als pflichteifrig, sie neigen auch keineswegs dazu, Anstrengungen bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten oder durch Nicht-Erledigen und Aufschieben zu reduzieren. Hingegen weisen sie hohe Anstrengungsvermeidungswerte im Bereich sozial-emotionaler Anforderungssituationen auf, was zu einer Intensivierung der Belastung führt. Die theoretischen Werthaltungen spiegeln sich auch in der tatsächlich für den Beruf aufgewendeten Arbeitszeit wider, denn Lehrende des A-Musters arbeiten mit durchschnittlich 49.78 (SD=11.73, n=68) Stunden mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen. Lehrende des S-Musters wenden mit 42.22 (SD=9.86, n=144) am wenigsten Zeit für ihren Beruf auf.

Basierend auf den vier Skalen des Anstrengungsvermeidungstests für Lehrende (AVTL) lassen sich die Lehrenden in fünf Cluster einteilen, die sich auch in wesentlichen Persönlichkeitseigenschaften, in ihrem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten, in ihrem Belastungsniveau, in ihrer Zufriedenheit und in ihrer sozialen Kompetenz unterscheiden.

„Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ mit hohem Pflichteifer und geringer Tendenz zur Anstrengungsvermeidung beschreiben sich als emotional stabil und gewissenhaft, als sozial kompetent, als wenig belastet und als mit ihrem Beruf sehr zufrieden. Trotz ihres hohen beruflichen Engagements können ihr beruflicher Ehrgeiz und ihr Perfektionsstreben nicht als überhöht eingestuft werden. Zudem nehmen sie mehr berufliche Erfolge wahr als ihre Kolleginnen und Kollegen. „Leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ unterrichten besonders häufig an Volksschulen, unter ihnen finden sich mehr Lehrerinnen als Lehrer.

Lehrerinnen und Lehrer der „unauffälligen Normalgruppe“ beschreiben einen etwas geringeren Pflichteifer und eine etwas höhere Anstrengungsvermeidungstendenz. Ihre Berufszufriedenheit liegt etwas unter jener, ihr Belastungsniveau etwas über jenem der „leistungsorientierten, engagierten Lehrenden“. Keine Auffälligkeiten lassen sich in den Persönlichkeitseigenschaften, im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten oder in der sozialen Kompetenz der Lehrenden dieses Clusters nachweisen.

Das höchste Ausmaß an Anstrengungsvermeidungstendenz und den geringsten Pflichteifer beschreibt die kleine Gruppe (n=10) der „stark demotivierten Lehrenden“. Ihr Belastungsniveau ist am höchsten, ihre Berufszufriedenheit am geringsten ausgeprägt. Emotional sind Lehrende dieses Musters besonders labil und auch bei den sozialen Kompetenzen weisen sie die größten Defizite auf. Trotz ihrer hohen Verausgabungsbereitschaft, die sich in einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 56 Stunden niederschlägt, und ihrer geringen Fähigkeit, sich von beruflichen Problemen zu distanzieren, nehmen sie die wenigsten beruflichen Erfolge wahr.

„Weniger belastete, demotivierte Lehrende“ unterscheiden sich von „belasteten, demotivierten Lehrenden“ in der Art ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz. Erstgenannte neigen stärker dazu, Anstrengungen bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten zu vermeiden, zweitgenannte bei sozial-emotionalen Anforderungssituationen. Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen: „Weniger belastete, demotivierte Lehrende“ stellen sich als emotional durchaus stabil, allerdings als wenig gewissenhaft dar. Lehrende dieses Clusters sind am wenigsten bereit, sich zu verausgaben, sie streben nicht nach Perfektion, ihr

beruflicher Ehrgeiz ist gering und gleichzeitig können sie sich sehr gut von beruflichen Problemen distanzieren. Ihr reduziertes Engagement drückt sich in der niedrigsten Wochenarbeitszeit (42.37 Stunden) aus. Gleichzeitig zeigen sich Lehrende dieses Musters als wenig belastet und als relativ zufrieden. Die von ihnen gewählte Form der Anstrengungsvermeidungstendenz geht also tatsächlich mit einer Entlastung einher. Diese Gruppe besteht zu einem größeren Anteil aus Lehrern. „Belastete, demotivierte Lehrende“ beschreiben, verglichen mit „weniger belasteten, demotivierten Lehrenden“, mehr Beschwerden, und sie zeigen sich als weniger zufrieden mit ihrem Beruf. Trotz ihrer hohen Anstrengungsvermeidungstendenz stellen sie sich als perfektionistisch und ehrgeizig dar. Ähnlich wie Lehrende der stark demotivierten Gruppe neigen sie zur Verausgabung und sie können sich von beruflichen Problemen schlecht distanzieren. Da sie zudem auch bei Problemen relativ schnell resignieren, kann vermutet werden, dass Anstrengungsvermeidung hier das Zeichen einer Resignation darstellt. Interessant ist die hohe Verträglichkeit der Lehrenden dieses Clusters, gekoppelt mit dem hohen Engagement bei der emotionalen Unterstützung anderer Personen, beides Faktoren, die auf die hohe Bedeutung gelingender sozialer Interaktionen hinweisen. Genau in diesen sozialen Bereichen neigen „belastete, demotivierte Lehrende“ jedoch zur Vermeidung von Anstrengung.

Die Ergebnisse dieser differentialdiagnostischen Vergleiche zeigen somit nicht nur die weitreichenden Konsequenzen unterschiedlicher arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensweisen auf, sondern auch die hohe Relevanz von Anstrengungsvermeidung als mögliche Verarbeitungsstrategie von Belastungen im Lehrberuf.

Literaturverzeichnis

- Abbey, D.E. & Esposito, J.P. (1985). Social support and principal leadership style: A means to reduce teacher stress. *Education*, 105(3), 327-333.
- Abel, M.H. & Sewell, J. (1992). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*, 5, 287-294.
- Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). (1991). *Wohlbefinden. Theorie-Empirie-Diagnostik*. Weinheim, München: Juventa.
- Abele, A.E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107-118.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E. & Teasdale, J.D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 47-74.
- Adler, N. & Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Aldwin, C.M. & Reverson, T.A. (1987). Does Coping Help? A Reexamination of the Relation Between Coping and mental Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 337-348.
- Ambros, H. (1982). *Anstrengungsvermeidungsverhalten bei Grundschülern in Abhängigkeit vom häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckgehalt*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Ambros, H. (1983). Anstrengungsvermeidungsverhalten bei Grundschülern in Abhängigkeit vom häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckgehalt. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 83(1), 652-661.

- Ambros, R. (1985). *Testanalytische Überprüfung und Normierung des „Bild-AVT“ (Bildversion des Anstrengungsvermeidungstests) an einer repräsentativen Stichprobe niederösterreichischer Volksschüler*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Ammann, Th. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Appley, M.H. & Trumbull, R. (Eds.). (1986). *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*. New York, London: Plenum Press.
- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.).(2006). *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arwanitakis, H.C. (1987). *Der Einfluss der Anstrengungsvermeidungstendenz auf zeit- und zukunftperspektivische Variablen und internale Kontrollüberzeugungen*. Unveröffentlichte Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Adams, N.E. & Beyer, J. (1977). Cognitive Process mediationg Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.

- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanism Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivation Competemce, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Barnabè, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Barth, A.-R. (2006). Burnout bei Lehrern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (71-76). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204.
- Baumann, U., Berbalk, H. & Seidenstücker, G. (Hrsg.). (1984). *Klinische Psychologie. Trends in der Forschung und Praxis* 6. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psycgology*, 26(4), 519-539.
- Bieri, Th. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Bieri, Th (2002). Die berufliche Situation der Lehrpersonen Zufriedenheit, Belastungen, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation, Erberhard-Karls

Universität Tübingen. Zugriff am 18.04.2007 unter http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2004/1226/pdf/Diss_Bieri_complete.pdf

- Bittner, U. (2000). *Leistungsmotiviertes Handeln & Anstrengungsvermeidung in der Wirtschaft*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Borchert, J. & Masendorf, F. (1975). Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 22, 137-147.
- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-127.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*, nach Costa und McCrae. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Brähler, E. & Scheer, J.W. (1995). *Der Giessener Beschwerdebogen. Handbuch* (2., ergänzte und revidierte Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Brandstätter, V. (1999). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In Hoyos, C.G. & Frey, D. (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (S.344-357). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Brandstätter, J. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2007). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braukmann, W. & Filipp, S.-H. (1984). Strategien und Techniken der Lebensbewältigung. In U. Baumann, H. Berbak & G. Seidenstücker (Hrsg.), *Klinische Psychologie, Trends in Forschung und Praxis* 6 (S.52-87). Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.

- Braukmann, W. & Filipp, S.-H. (1990). Personale Kontrolle und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (2., erweiterte Aufl.) (S.233-251). München: Psychologie Verlags Union.
- Brenner, S.-O., Sörbom, D. & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teacher and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Buchen, S., Carle, U., Döbrich, P., Hoyer, H.-D., Schönwälder, H.G. (Hrsg.). (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1*. Weinheim, München: Juventa.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S.E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Bühl, A. (2006). SPSS 14. *Einführung in die moderne Datenanalyse*. (10., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Pearson.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T. & Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer-relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281-292.

- Buunk, A.P., Peiro, J.M., Rodriguez, I. & Bravo, M.J. (2007). A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *European Journal of Personality*, 21, 471-485.
- Calabrese, R.L. (1987). The effect of the school environment on female teachers. *Education*, 108(2), 228-233.
- Cannon, W.B. (1914). The interrelations of emotion as suggested by recent physiological researches. *American Journal of Psychology*, 25, 356-282.
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Chaplain, R.P. (1995). Stress and Job Satisfaction: A Study of English Primary School Teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *Revised neo personality inventory (NEO PI-R) and neo five-factor inventory (NEO-FFI)*. Professional manual. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (A. Charpentier, Übersetzung.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit erschienen 1990).
- Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49(3), 295-315.
- De Jonge, J. & Schaufeli, W.B. (1998). Job characteristics and employee well-being: A test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 387-407.

- Dick, R. van (1999). *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte* (Reihe Psychologie, Bd.2). Marburg: Tectum.
- Dick, R. van (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- Dick, R. van & Wagner, U. (2001a). Der AVEM im Lehrberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(4), 267-278.
- Dick, R. van & Wagner, U. (2001b). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Dick, R. van, Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269-280.
- Dick, R., van, Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55-64.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim, München: Juventa.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (1997). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Eckenrode, J. (1984). Impact of Chronic and Acute Stressors on Daily Reports of Mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 907-918.

- Eckensberger, L.H. & Eckensberger, U.S. (Hrsg.). (1974). *Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Band 5: Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. Göttingen: Hogrefe.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden, Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Evers, W.J.G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 35(2), 131-148.
- Fahrmeir, L. & Tutz, G. (1994). *Multivariate Statistical Modelling Based on Generalized Linear Models*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1990). *Kritische Lebensereignisse* (2., erweiterte Auflage). München: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S.-H. (2007). Kritische Lebensereignisse. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S.337-366). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Flor, H., Birnbaumer, N. & Hahlweg, K. (1999). *Grundlagen der Verhaltensmedizin. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie II, Band 3)* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 150-170.

- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1990). Coping and Emotion. In N.L. Stein, B. Leventhal & T. Trobasso (Eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion* (p.313-332). Hillsdale: Erlbaum.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Frei, F. & Udrys, I. (Hrsg.). (1990). *Das Bild der Arbeit*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gamsjäger, E. & Buschmann, I. (1999). Die Spezifität des Lehrer-Burn-out. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 235-250.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40-56.
- Gardell, B. & Johansson, G. (Eds.). (1981). *Working Life. A Social Science Contribution to Work Reform*. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.
- Gasser, A. (1990). *Anstrengungsvermeidungsverhalten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Fördermaßnahmen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Gebert, D. & Rosenstiel, von L. (1996). *Organisationspsychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

- Gerhard, U. (Hrsg.). *Psychologische Erkenntnisse zwischen Philosophie und Empirie*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teachers stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teacher and Teaching Education*, 15, 487-496.
- Gittler, G., Jirasko, M., Kastner-Koller, U., Korunka, Ch. & Al-Roubaie, A. (Hrsg.). (1994). *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie*. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models* (2. edition). New York, Toronto: John Wiley & Sons.
- Gree-Reese, S., Johnson, D.J. & Campbell, W.A. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: School size, age and teaching experience. *Education*, 112(2), 247-252.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Grimm, M.A. (1996). *Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufsunzufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen* (2. Auflage). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Griva, K. & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18(4), 457-471.

- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Halbesleben, J.R.B. (2006). Sources of Social Support and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.
- Hanfstingl, B. (2004). *Anstrengungsvermeidung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Hanisch, G. (1994). Unterschiede in der Intelligenz- und der Anstrengungsvermeidung in der allgemeinbildenden Sekundarstufe II. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S.190-196). (Schule – Wissenschaft – Politik, Band 8). Frankfurt am Main: Lang.
- Harris, K.R., Halpin, G. & Halpin, G. (1985). Teacher Characteristics and Stress. *Journal of Educational Research*, 78(6), 346-350.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehung* (G. Deffner, Trans.). New York: John Wiley & Sons. (Originalarbeit unter dem Titel „The Psychology of Interpersonal Relations“ erschienen 1958).
- Helmke, A. & Rheinberg, F. (1996). Anstrengungsvermeidung – Morphologie eines Konstruktes. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung: Festschrift für Brigitte Rollett* (S.207-224). Münster, New York: Waxmann.

- Herzber, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1967). *The motivation to work* (2. edition). New York: Wiley.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 595-611.
- Heyse, H., Krampen, G., Schui, G. & Vedder, M. (2004). Berufliche Belastungen und belastungsreaktionen früh- versus alterspensionierter Lehrkräfte in der Retrospektive. *Report Psychologie*, 06/04, 372-380.
- Ho, Ch.-L. & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of Resources. A New Attemp at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hoyos, C.G. & Frey, D. (Hrsg.). (1999). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Huber, C. (1992). *Anstrengungsvermeidung im leistungsdifferenzierten Unterricht unter Berücksichtigung des Begabungsniveaus und des Selbstkonzeptes*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Lehrbuch für Lehrerforschung. Band 1* (S.203-226). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K., Kaufmann, F.-X. & Lösel, F. (Eds.). (1987). *Social Intervention: Potential and Constraints*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (1985). *Streßverarbeitungsfragebogen (SVF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Jirasko, M. & Sirsch, U. (1996). Anstrengungsvermeidung und elterliches Erziehungsverhalten. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung: Festschrift für Brigitte Rollett* (S.225-234). Münster, New York: Waxmann.
- Johnson, J.V. (1989). Control, Collectivity and the Psychosozial Work Environment. In Sauter, S.L. & Hurrell, J.J. (Eds.), *Job Control and Worker Health* (S.55-74). Chichester, New York, Brisbane, Singapore: John Wiley & Sons.
- Johnson, J.V. & Hall, E.M. (1988). Job Strain, Work Place Social Support, and Cardiovascular Disease: A Cross-Sectional Study of a Random Sample of the Swedish Working Population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342.
- Kaluza, G. & Vögele, C. (1999). Streß und Streßbewältigung. In N. Birnbaumer, D. Frey, J. Kühl, W. Prinz & F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen der Verhaltensmedizin* (S.331-388). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Karasek, R.A. (1981). Job Socialization and Job Strain: The Implications of Two Related Psychosozial Mechanism for Job Design. In B. Gardell & G. Johansson (Eds.), *Working life. A Social Science Contribution to Work Reform* (p.75-95). Chichester, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.

- Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work, Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R.A., Triantis, K.P. & Chaudhry, S.S. (1982). Coworker and Supervisor support as moderators of associations between task characteristics and mental strain. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 181-200.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). *Burnout. Eine internationale Bibliographie*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- Kleinbeck, U. & Rutenfranz, J. (Hrsg.). (1987). *Arbeitspsychologie*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in Schools*, 42(1), 79-89.
- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44(4), 173-181.
- Koschnitzke, R. & Plieg, E.-A. (Hrsg.). (1977). *Probleme menschlichen Zusammenlebens und der Kommunikationsmechanismen bei Tieren*. (RUB-Winter (4), Schriftenreihe der Ruhr-Universität und der Stadt Bochum). Bochum: Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Wien, Stuttgart, Bern: Paul Haupt.

- Krampen, G. (Hrsg.). (1989). *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 254-273.
- Krohne, H.W. (1986). Coping with Stress. Dispositions, Strategies, and the Problem of Measurement. In Appley, M.H. & Trumbull, R. (Eds.), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives* (S.207-232). New York, London: Plenum Press.
- Krohne, H.W. (1988). Coping Research: Current Theoretical and Methodological Developments. *The German Journal of Psychology*, 12(1), 1-30.
- Krohne, H.W. (1997). Streß und Streßbewältigung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage)* (S.267-283). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kröner-Herwig, B., Muck, C. & Weich, K.-W. (1988). Bewertung der Effizienz von Bewältigungsverhalten am Beispiel der Streßverarbeitungsmaßnahmen aus dem SVF. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 9(4), 295-307.
- Kyriacou, Ch. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Laux, L. & Weber, H. (1990). Bewältigung von Emotionen. In K.R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IV, Band 3)* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion & Adaption*. New York: Oxford.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). Cognitive Theories of Stress and the Issue of Circularity. In Appley, M.H. & Trumball, R. (Eds.), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives* (S.63-80). New York, London: Plenum Press.
- Lazaurs, R.S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S.213-259). Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Lechner, F., Reiter, W. & Riesenfelder, A. (1995). *Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen: eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild*. Innsbruck, Wien: Studie-Verlag.
- Lenke, S. (1997). Entwicklung und Evaluation von Skalen zur sozialen Unterstützung und autoritären Tendenzen bei LehrerInnen. Marburg: Unveröff. Diplomarbeit am Fachbereich Psychologie [zit. nach Dick, R. van (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum.].
- Litt, M.D. & Turk, D.C. (1985). Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *Journal of Educational Reseach*, 78(3), 178-185.

- Lunenburg, F.C. & Cadivid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology*, 19(1), 13-23.
- Maslach, Ch. (1999). Progress in Understanding Teacher Burnout. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, Ch. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, Ch. & Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S.295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazur, P.J. & Lynch, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching & Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- Mearns, J. & Cain, J.E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-81.
- Meer, van der E., Bachmann, T., Beyer, R., Goetz, C., Hagendorf, H., Krause, B., Sommer, W., Wandke, H. & Zießler, M. (Hrsg.). (1997). *Experimentelle Psychologie. 39. Tagung experimentell arbeitender Psychologen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Milstein, M.M, Golaszewski, T.J. & Duquette, R.D. (1984). Organizationally Based Stress: What Bothers Teachers. *Journal of Educational Research*, 77(5), 293-298.

- Montada, L. (Hrsg.). (1992). *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992. Band I: Kurzfassungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Morina, J.A. & Herruzo, J. (2006). Variables related to psychiatric sick leave taken by Spanish secondary school teachers. *Work & Stress*, 20(3), 259-271.
- Neuenschwander, M.P. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 210-219.
- Nitsch, J.R. (Hrsg.). (1981). *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Oelkers, M. (1998). Die Analyse physiologischer Parameter in Stresssituationen bei den AVEM-Typen. In T. Roginska, W. Gaida & U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf (Zdrowie psycuczne w zawodzie nauczycielskim)* (S. 39-54). Universität Potsdam [zit. nach Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244-268.]
- Olechowski, R. & Rollett, B. (Hrsg.). (1994). *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden*. (Schule – Wissenschaft – Politik, Band 8). Frankfurt am Main: Lang.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G. & Terol, M.C. (2003). Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 511-521.
- Paul, H. (1958). Über den Psycho-Stress. *Psychologie und Praxis*, 1-13.
- Pawlik, K. (Hrsg.). (1994). 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 35.-39. September 1994. *Schwerpunktthema Persönlichkeit und Verhalten. Abstracts. Band II (L-Z)*. Hamburg: Firma Telesatz, Norderstedt und Druckerei Schnell.

- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.
- Perrez, M. (1992). Coping-Forschung auf Abwegen? In U. Gerhard (Hrsg.), *Psychologische Erkenntnisse zwischen Philosophie und Empirie* (S.72-88). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Perrez, M. & Reicherts, M. (1992). *Stress, Coping, and Health. A Situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe.
- Pierce, M.B. & Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pollmann, T. (1996). Anstrengungsvermeidung – Erfassung und empirische Ergebnisse im Bereich der vorberuflichen Orientierung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung: Festschrift für Brigitte Rollett* (S.195-205). Münster, New York: Waxmann.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 441-456.
- Reicherts, M (1988). *Diagnostik der Belastungsverarbeitung. Neue Zugänge zu Streß-Bewältigungs-Prozessen*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Rheinberg, F. (Hrsg.). (1982). *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Schulleistungsbewertung*. Düsseldorf: Schwann.

- Riemann, R. (1992). *Konstruktion und Validierung eines Inventars zur Erfassung von Persönlichkeits-Fähigkeiten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld [zit. nach Hanfstingl, B. (2004). *Anstrengungsvermeidung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.].
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutsche Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14(3), 153-163.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 38 (10), 193-200.
- Rollett, B. (1977). Leistung versus Anstrengungsvermeidung – Psychologische Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen. In R. Koschnitzke & E.-A. Plieg (Hrsg.), *Probleme menschlichen Zusammenlebens und der Kommunikationsmechanismen bei Tieren* (S.21-28). (RUB-Winter (4), Schriftenreihe der Ruhr-Universität und der Stadt Bochum). Bochum: Studienverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Rollett, B. (1994). Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In G. Gittler, M. Jirasko, U. Kastner-Koller, Ch. Korunka & A. Al-Roubaie (Hrsg.), *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie* (S.81-92). Wien: WUV-Univ.-Verl..
- Rollett, B. (1996). Rahmenbedingungen und Probleme entwicklungspsychologischer Theorienbildung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung: Festschrift für Brigitte Rollett* (S.241-261). Münster, New York: Waxmann.
- Rollett, B. (2006). Anstrengungsvermeidung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.14-20). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

- Rollett, B. & Bartram, M. (1974). Konstruktion eines Prüfverfahrens der Anstrengungsvermeidung als Prognoseinstrument für den Lernerfolg. In L.H. Eckensberger & U.S. Eckensberger (Hrsg.), *Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972. Band 5: Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft* (S.95-105). Göttingen: Hogrefe.
- Rollett, B. (1987). Diagnosis and Intervention in Education and Therapy. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann & Lösel, F. (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp.241-251). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Rollett, B. & Bartram, M. (1998). *Anstrengungsvermeidungstest* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Rollett, B. & Gasser, A. (1992). Demotivierung als Folge exzessiver Vorschulübungen. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992. Band I: Kurzfassungen* (S.306-307). Göttingen: Hogrefe.
- Rollett, W. & Engeser, S. (2003). Effort avoidance and volitional components. In: L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfè & L. Del Favero (Hrsg.), *10th European Conference for Research on Learning and Instruction* (p.474). Padova: Cleu [zit. nach Hanfstingl, B. (2004). *Anstrengungsvermeidung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.]
- Rollett, W., Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (1997). Die Neigung zur Anstrengungsvermeidung als relevanter Prädiktor beim Erlernen und Steuern eines komplexen Systems. In E. van der Meer, T. Bachmann, R. Beyer, C. Goetz, H. Hagendorf, B. Krause, W. Sommer, H. Wandke & M. Zießler (Hrsg.), *Experimentelle Psychologie. 39. Tagung experimentell arbeitender Psychologen* (S.314-315). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rost, D.H. (Hrsg.). (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

- Roth, E., Schuler, H. & Weinert, A.B. (Hrsg.). (1989). *Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie III, Band 3)*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Rotter, J.B. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Prick, L.G.M. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(3), 363-378.
- Rudow, B. (1992). Zur psychologischen Tätigkeitsanalyse im Lehrerberuf – Konzeption, Probleme und Ergebnisse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 36(3), 137-143.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies Issues, and Research Perspectives. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S.38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of German secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 489-500.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational psychology*, 77, 213-228.

- Sadowski, C.J., Blackwell, M.W. & Willard, J.L. (1986). Assessing locus of control, perceived stress, and performance of student teachers. *Education*, 106(3), 352-353.
- Sauter, S.L. & Hurrell, J.J. (1989). *Job Control and Worker Health*. Chichester, New York, Brisbane, Singapore: John Wiley & Sons.
- Schaarschmidt, U. (1999). Lehrerbelastung. Einführung in das Themenheft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 241-243.
- Schaarschmidt, U. (2003). Psychische Beanspruchung im Lehrerberuf. *Wirtschaft und Erziehung*, 2, 48-58.
- Schaarschmidt, U. (2005a). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54, 132-140.
- Schaarschmidt, U. (2005b). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2006a). Lehrerbelastung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S.371-378). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006b). Belastung im Lehrerberuf. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S.626-629). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244-268.
- Scherer, K.R. (Hrsg.). (1990). *Psychologie der Emotionen. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IV, Band 3)*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- Schmitz, G.S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49-67.
- Schönfeld, I.S. (1990). Coping with job-related stress: The case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 141-149.
- Schönwälder, H.-G. (1989). Belastungen im Lehrerberuf. *Pädagogik*, 41(6), 11-14.
- Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Lehrbuch für Lehrerforschung. Band 1* (S.179-202). Weinheim, München: Juventa.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit: Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (S.130-184). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Schuler, H. (Hrsg.). (2007). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4., aktualisierte Auflage). Bern: Hans Huber.
- Schwarzer, R. (1981). *Streß, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1997). *Gesundheitspsychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Greenglass, E. (1999). Teacher Burnout From a Social-Cognitive Perspective: A Theoretical Position Paper. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S.238-246). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991). Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie-Empirie-Diagnostik* (S.175-189). Weinheim, München: Juventa.
- Seegerstrom, S.C. & Miller G.E. (2004). Psychological Stress and the Human Immune Systeme: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 601-630.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness. On Depression, Development, and Death*. San Francisco: Freeman and Company.
- Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Streßkonzepts. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S.163-212). Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Semmer, N.K. (1990). Streß und Kontrollverlust. In F. Frei & I. Udris. (Hrsg.), *Das Bild der Arbeit* (S.190-207). Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Semmer, N.K. & Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4., aktualisierte Auflage). Bern: Hans Huber.
- Sirsch, U. & Jirasko, M. (1996). Anstrengungsvermeidung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung: Festschrift für Brigitte Rollett* (S.185-194). Münster, New York: Waxmann.

- Sirsch, U., Spiel, C. & Wagner, P. (1994). Leistungsdruck aus der Sicht von Eltern und Kindern. In K. Pawlik (Hrsg.), 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 35.-39. September 1994. Schwerpunktthema Persönlichkeit und Verhalten. Abstracts. Band II (L-Z) (S.683-684). Hamburg: Firma Telesatz, Norderstedt und Druckerei Schnell.
- Six, B. & Kleinbeck, U. (1989). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In E. Roth, H. Schuler & A.B. Weinert (Hrsg.), *Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie III, Band 3)* (S.348-398). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in school: the relationship between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Stein, N.L., Leventhal, B. & Trabasso, T. (Eds.). (1990). *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. edition). Boston: Pearson.
- Taris, T.W., van Horn, J.E., Schaufeli, W.B. & Schreurs, P.J.G. (2004). Inequity, burnout and psychological Withdrawal among teachers: a dynamic exchange model. *Anxiety, Stress and coping*, 17(1), 103-122.
- Temml, Chr. (1993). *Streß im Lehrberuf. Eine Österreichweite Studie 1993*. Wien: (Selbstverlag).
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London and New York: Routledge.
- Trudewind, C., Geppert, U. & Börner, H. (1979). Selbstständigkeitserziehung durch Lehrer: Beziehungen zur Leistungsmotivation und Ängstlichkeit ihrer Schüler. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 235-251.
- Trudewind, C. & Krohne, W. (1982). Bezugsnorm-Orientierung der Lehrer und Motiventwicklung. Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschulzeit. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Schulleistungsbewertung* (S.115-141). Düsseldorf: Schwann.
- Ulich, D. (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433-441.
- Vandenberghe, R. & Huberman A.M. (Eds.). (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job-satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 327-344.

- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K. & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 473-487.
- Walster, E., Berscheid, E. & Walster, G.W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 151-176.
- Weber, H. (1992). Belastungsverarbeitung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 21(1), 17-27.
- Worrall, N. & May, D. (1989). Towards a person-in-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rücklaufquoten der einzelnen Schultypen.....	126
Tabelle 2: Geschlechterverteilung in den einzelnen Schultypen.....	127
Tabelle 3: Durchschnittliches Alter der Lehrpersonen in den einzelnen Schultypen.....	128
Tabelle 4: Durchschnittliche Anzahl an Dienstjahren im Schuldienst in den einzelnen Schultypen.....	130
Tabelle 5: Anzahl unterrichteter Wochenstunden in den einzelnen Schultypen.....	131
Tabelle 6: Unterrichtsfächer	134
Tabelle 7: Unterrichtsfächer in Kategorien.....	135
Tabelle 8: Durchschnittliche Anzahl unterrichteter Klassen in den einzelnen Schultypen.....	137
Tabelle 9: Durchschnittliche Schülerinnen- und Schüleranzahl in den einzelnen Schultypen	138
Tabelle 10: Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den Schulen (Schulgröße).....	139
Tabelle 11: Ausbildungsstätten der Lehrerinnen und Lehrer.....	143
Tabelle 12: Eigenwertabfall der einzelnen Komponenten in der Faktorenanalyse über die Items des AVTL	146
Tabelle 13: Ladungen der Items des AVTL pro Faktor	147
Tabelle 14: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Aktivitäten (Itemstatistiken).....	152
Tabelle 15: Skala 2: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen (Itemstatistiken)	154
Tabelle 16: Skala 3: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben (Itemstatistiken)..	155
Tabelle 17: Skala 4: Pflichteifer (Itemstatistiken)	157
Tabelle 18: Interkorrelationen der AVTL-Skalen.....	158
Tabelle 19: Reliabilitäten der AVEM-Skalen	159
Tabelle 20: Ladungen der Items auf den Sekundärfaktoren des AVEM.....	160
Tabelle 21: Reliabilitäten und Mittelwertstatistiken der NEO-FFI Skalen.....	162
Tabelle 22: Ladungen und Trennschärfen der einzelnen Zufriedenheitsdimensionen.....	167
Tabelle 23: Rangfolge der Belastungen auf Grundlage der Mittelwerte.....	170
Tabelle 24: Anteile an Zustimmung und Ablehnung in den einzelnen Beschwerdeitems aus der Eichstichprobe des GBB (Brähler & Scheer, 1995, S.97), aus der Studie I von van Dick (2006, S.155) und aus der Stichprobe aus Oberösterreich	171
Tabelle 25: Begründung der Bewertung der Ausbildungszufriedenheit	177
Tabelle 26: Zufriedenheit mit der Ausbildung in Abhängigkeit von der Ausbildungsstätte.....	178
Tabelle 27: Mittelwertstatistik der AVEM-Skalen	179
Tabelle 28: Mittelwertstatistik der AVTL-Skalen	181
Tabelle 29: Belastung, Beschwerden und Fehltage in Abhängigkeit vom Geschlecht	187
Tabelle 30: Vergleich relevanter AVEM-Skalen nach dem Geschlecht.....	188
Tabelle 31: Vergleich der AVTL-Skalen nach dem Geschlecht.....	189
Tabelle 32: Mittelwerte ausgewählter Skalen und Einzelitems der Alterskategorien.....	194
Tabelle 33: Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten in Abhängigkeit vom Dienstalter	195
Tabelle 34: Mittelwertstatistik „Belastung“ und „Beschwerden“ in Abhängigkeit von eigenen Kindern.....	208
Tabelle 35: Diverse Mittelwertstatistiken in Abhängigkeit von der Anzahl eigener Kinder	215
Tabelle 36: Belastung und Beschwerden in Abhängigkeit vom Schultyp	221
Tabelle 37: Mittelwertstatistik Belastungen der Lehrerinnen in Abhängigkeit vom Schultyp	222
Tabelle 38: Mittelwertstatistik Zufriedenheit der Lehrenden in Abhängigkeit vom Schultyp.....	224
Tabelle 39: AVTL-Skalen und Schultyp	226
Tabelle 40: Beschäftigungsmaß und Zeitauslastung in Abhängigkeit vom Schultyp.....	229
Tabelle 41: Belastung, Beschwerden und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulgröße.....	233
Tabelle 42: Belastung, Beschwerden und Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Klassengröße	238
Tabelle 43: Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulstandortgröße	242
Tabelle 44: Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten für Schwerpunktsetzungen	247
Tabelle 45: AVTL-Skalen in Abhängigkeit von der Beteiligung an der Erarbeitung von Konzepten für Schwerpunktsetzungen	248
Tabelle 46: Unterschiede zwischen vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrenden	259
Tabelle 47: Korrelative Zusammenhänge mit der zeitlichen Auslastung	262
Tabelle 48: Unterschiede zwischen Lehrenden mit und jenen ohne Nebenbeschäftigung	265

Tabelle 49: Unterschiede zwischen Lehrenden mit Ausbildungszufrieden- und Ausbildungsunzufriedenheit	269
Tabelle 50: Mehrebenenmodell „allgemeiner Beschwerdedruck“	273
Tabelle 51: Skalenmittelwerte der Muster in den AVEM-Skalen	287
Tabelle 52: Mehrfachvergleiche zwischen den Mustern in den AVEM-Skalen	288
Tabelle 53: Skalenmittelwerte der Muster in den NEO-FFI-Skalen	291
Tabelle 54: Skalenmittelwerte der Muster in den AVTL-Skalen	294
Tabelle 55: Skalenmittelwerte der Muster in den ICQ-Skalen	298
Tabelle 56: Skalenmittelwerte der Muster in den Skalen „Belastung“ und „Beschwerden“ sowie in der Anzahl der Fehltage und in der vorzeitigen Pensionierungsabsicht	300
Tabelle 57: Skalenmittelwerte der Muster in den Zufriedenheitsdeterminanten	304
Tabelle 58: Skalenmittelwerte der Muster in der Ausbildungszufriedenheit	306
Tabelle 59: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Geschlecht	307
Tabelle 60: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Alter, Dienstalter und geleistete Dienstjahre an der derzeitigen Schule	308
Tabelle 61: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Fächerverteilung	312
Tabelle 62: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Fächerverteilung (Lehrerinnen/Lehrer)	314
Tabelle 63: Lehrendenmuster nach dem AVEM und Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung	316
Tabelle 64: Anstieg der Fehlerquadratsumme in der Clusteranalyse über die AVTL-Skalen	319
Tabelle 65: Skalenmittelwerte der Cluster in den AVTL-Skalen	321
Tabelle 66: Mehrfachvergleiche zwischen den Clustern in den AVTL-Skalen	323
Tabelle 67: Skalenmittelwerte der Cluster in den NEO-FFI-Skalen	330
Tabelle 68: Skalenmittelwerte der Cluster in den AVEM-Skalen	335
Tabelle 69: Skalenmittelwerte der Cluster in den ICQ-Skalen	341
Tabelle 70: Skalenmittelwerte der Cluster in den Skalen „Belastung“ und „Beschwerden“ sowie in der Anzahl der Fehltage und in der Pensionierungsabsicht	345
Tabelle 71: Skalenmittelwerte der Cluster im Bereich „Zufriedenheit“	348
Tabelle 72: Skalenmittelwerte der Cluster in der Ausbildungszufriedenheit	350
Tabelle 73: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Geschlecht	351
Tabelle 74: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Alter, Dienstalter sowie geleistete Dienstjahre an der derzeitigen Schule	353
Tabelle 75: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Familienstand	354
Tabelle 76: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Schultyp	356
Tabelle 77: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Fächerverteilung	358
Tabelle 78: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung	360
Tabelle 79: Lehrenden-Cluster nach dem AVTL und Beteiligung an der Konzeptgestaltung für Schwerpunktsetzungen	363

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungs-Konzept nach Rohmert (1984, S.195)	25
Abbildung 2: Job strain model (Karasek, 1981, p.78).	31
Abbildung 3: A model of teacher stress (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, p.3).....	34
Abbildung 4: Objektive und subjektive Belastung (Rudow, 1994, S.43)	35
Abbildung 5: Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow, 1994, S.47).....	36
Abbildung 6: Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow, 1994, S.50)	37
Abbildung 7: Interpersonal Model of Teacher Stress (Worrall and May, 1989, p.182)	38
Abbildung 8: Rahmenmodell Psychobiologische Stressreaktion und Krankheit (Kaluza & Vögele, 1999, S.346)	40
Abbildung 9: Grundformen der Bewältigung (Czerwenka, 1996, S.308).....	46
Abbildung 10: Klassifikation von Bewältigungsprozessen (Kaluza & Vögele, 1999, S.364)	47
Abbildung 11: The Complete Job Characteristic Model (Hackmann & Oldham, 1980, p.90).....	73
Abbildung 12: Motivating Potential Score (Hackman & Oldham, 1975, p.160).....	73
Abbildung 13: Mehrebenenmodell „allgemeiner Beschwerdedruck“	274
Abbildung 14: Anteil der eindeutigen Musterzuordnungen an den tendenziellen Zuordnungen.....	284
Abbildung 15: Musterverteilung nach Regionen (Schaarschmidt 2005b, ergänzt durch die Daten der aktuellen Untersuchung)	285
Abbildung 16: Musterverteilung im Vergleich zwischen den Dienstalterkategorien	309
Abbildung 17: Charakterisierung der Lehrenden-Cluster nach den AVTL-Skalen	322

ANHANG

Anhang Teil A: Allgemeines

1.1. Fragebogen

Studie im Rahmen einer Dissertation der Universität Wien

Fragebogen zur Erhebung von schulischen Belastungsmomenten und möglichen Verarbeitungsstrategien

Sehr geehrte Frau Lehrerin! Sehr geehrter Herr Lehrer!
Sehr geehrte Frau Professorin! Sehr geehrter Herr Professor!

Bei keiner anderen Berufsgruppe als bei jener der Lehrerinnen und Lehrern bestehen dermaßen kontroverse Meinungen über die Belastungsart und das Belastungsausmaß der Berufsausübung. Während die einen die kurze Regelarbeitszeit und die Dauer der Ferien betonen, zeichnen die anderen Bilder von psychisch überlasteten und ausgebrannten Lehrerinnen und Lehrern. Der Zweck dieser Studie besteht darin, eine etwas differenziertere Momentaufnahme der Belastungssituation, sowie mögliche erfolgreiche oder auch weniger erfolgreiche Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen, Hauptschulen, Allgemeinbildenden höheren Schulen und Berufsbildenden höheren Schulen in Oberösterreich zu erlangen.

Dazu werden Sie um Ihre Mitarbeit gebeten: Bitte nehmen Sie sich für das Ausfüllen des beiliegenden Fragebogens innerhalb der nächsten Wochen etwa 20 – 30 Minuten Zeit und geben Sie diesen im geschlossenen Kuvert bis zum _____ bei Ihrer Schulleitung bzw. in Ihrer Kanzlei ab. Ich hoffe, dass Sie diese Zeit trotz der Belastungen durch den nahenden Schulschluss aufbringen können. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Forschung verwendet. Absolute Anonymität ist gewährleistet und die nachträgliche Identifikation einzelner Personen ist nicht möglich.

Nach Auswertung der Ergebnisse wird jede Schule, die sich bereit erklärt hat, an dieser Untersuchung teilzunehmen, schriftlich über die konkreten Ergebnisse informiert. Sollten Sie Rückfragen haben oder zusätzliche Informationen benötigen, bitte ich Sie, mich zu kontaktieren.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit, Daniela Schielin-Jakobi

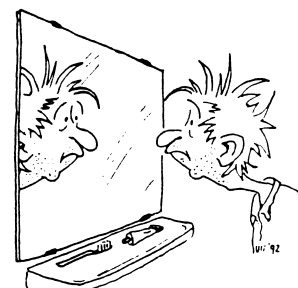
MMag. Daniela Schielin-Jakobi
Bachweg 12
4223 Katsdorf
daniela_jakobi@hotmail.com
0676/3732464

Soziographische Daten

Geschlecht: ☐ weiblich
☐ männlich

Alter: _____ Jahre _____ Monate

Familienstand: ☐ verheiratet ☐ in einer festen Partnerschaft
☐ getrennt lebend ☐ alleinstehend
☐ geschieden



Kinder:

☐ keine Kinder

☐ erstes Kind:	Alter: _____ Jahre	Geschlecht:	☐ weiblich	☐ männlich
☐ zweites Kind:	Alter: _____ Jahre	Geschlecht:	☐ weiblich	☐ männlich
☐ drittes Kind:	Alter: _____ Jahre	Geschlecht:	☐ weiblich	☐ männlich
☐ viertes Kind:	Alter: _____ Jahre	Geschlecht:	☐ weiblich	☐ männlich
☐ fünftes Kind:	Alter: _____ Jahre	Geschlecht:	☐ weiblich	☐ männlich
☐ sechstes Kind:	Alter: _____ Jahre	Geschlecht:	☐ weiblich	☐ männlich

In welchem Schultyp unterrichten Sie?

☐ Volksschule	☐ Kaufmännische Schulen	☐ HAS
☐ Hauptschule		☐ HAK
☐ Polytechnischer Lehrgang	☐ Technische Lehranstalten	☐ Fachschule
☐ Berufsschule		☐ Höhere Lehranstalt
☐ AHS - Langform	☐ Schulen für wirtschaftliche Berufe	☐ Fachschule
☐ Oberstufenrealgymnasium		☐ Höhere Lehranstalt
	☐ Gewerbliche Lehranstalten	☐ Fachschule
		☐ Höhere Lehranstalt

Werden an Ihrer Schule spezielle Schwerpunkte gesetzt oder gibt es Besonderheiten?

(bitte nur als relevant erlebte Merkmale der Schule angeben)

☐ nein

☐ ja, folgende

☐ Integrationsklassen

☐ Projektklassen mit folgenden Schwerpunkten _____

☐ Schwerpunkte in folgenden Bereichen _____

☐ Sonstiges _____

Wird Ihr eigener Unterricht durch diese Schwerpunktsetzung beeinflusst?

☐ ja

☐ nein

Waren/Sind Sie an der Erarbeitung der Konzepte für diese Schwerpunkte beteiligt?

☐ ja

☐ nein

Wieviele Schülerinnen und Schüler werden an Ihrer Schule unterrichtet?

☐ bis 50

☐ 200 bis 400

☐ 800 bis 1000

☐ 50 bis 100

☐ 400 bis 600

☐ 1000 bis 1200

☐ 100 bis 200

☐ 600 bis 800

☐ über 1200

Wieviele Einwohner hat der Ort, an dem sich Ihre Schule befindet?

☐ unter 2.000

☐ 20.000 bis 50.000

☐ 2.000 bis 5.000

☐ 50.000 bis 100.000

☐ 5.000 bis 10.000

☐ über 100.000

☐ 10.000 bis 20.000

Welche Fächer unterrichten Sie?

Sind Sie als Klassenvorstand tätig? ☐ ja ☐ nein

Wo haben Sie ihr Lehramtsstudium durchgeführt?

- ☐ Pädagogische Hochschule des Bundes Linz
☐ Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
☐ Berufspädagogische Hochschule des Bundes Linz
☐ Religionspädagogische Hochschule der Diözese Linz
☐ Universität Linz
☐ Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz
☐ Katholisch-Theologische Hochschule Linz
☐ Universität Wien
☐ Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
☐ Wirtschaftsuniversität Wien
☐ Universität Salzburg
☐ Universität Mozarteum Salzburg
☐ Universität Innsbruck
☐ Universität Klagenfurt
☐ Universität Graz
☐ Universität für Musik und darstellende Kunst Graz
☐ Sonstiges (bitte hinschreiben): _____

Wie waren Sie mit Ihrer Ausbildung zufrieden?

sehr zufrieden ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr unzufrieden

Bitte begründen Sie kurz Ihre Bewertung:

In welchem Dienstjahr sind Sie? _____ Jahr

Wie viele Jahre unterrichten Sie an dieser Schule? _____ Jahre

Wie viele Wochenstunden unterrichten Sie in diesem Schuljahr? _____ Wochenstunden

In wie vielen Klassen unterrichten Sie in diesem Schuljahr?

- ☐ hauptsächlich in einer Klasse ☐ in 6, 7 oder 8 Klassen
☐ in 2 oder 3 Klassen ☐ in 9, 10 oder 11 Klassen
☐ in 4 oder 5 Klassen ☐ in 12 oder mehr Klassen

Wieviele Schülerinnen und Schüler befinden sich in den von Ihnen unterrichteten Klassen?

In der kleinsten Klasse befinden sich zirka _____ Schülerinnen und Schüler.
 In der größten Klasse befinden sich zirka _____ Schülerinnen und Schüler.
 Im Durchschnitt befinden sich zirka _____ Schülerinnen und Schüler in einer Klasse.

Gehen Sie neben ihrer Lehrtätigkeit einer weiteren beruflichen Beschäftigung nach?

☐ ja ☐ nein

Die vorliegende Fragebogenbatterie setzt sich aus standardisierten Testverfahren zusammen, die bereits in verschiedenen anderen Untersuchungen Verwendung gefunden haben. So können die Ergebnisse dieser Studie mit jenen aus anderen Untersuchungen, etwa mit jenen aus anderen Ländern, verglichen werden.

Um diese Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden die Fragebögen unverändert übernommen. So kommt es vor, dass sich inhaltlich ähnliche Fragen unter etwas anderen Gesichtspunkten wiederholen. Ich bitte dafür um Verständnis.

Der folgende Fragebogen wurde von Schaarschmidt & und Fischer (1996) entwickelt und beschäftigt sich mit Themen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens.

Wir bitten Sie, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie im Folgenden eine Reihe von Aussagen. Bitte lesen Sie jeden dieser Sätze aufmerksam durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

Bitte kreuzen Sie in der zutreffenden Spalte an:

	trifft völlig zu	über- wiegend	teils/ teils	über- wie- gend nicht	trifft über- haupt nicht zu
1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ich möchte beruflich weiter kommen, als die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Mit meinem bisherigen Leben kann ich recht zufrieden sein.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Die Arbeit ist mein ein und alles.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ich bin ein ruheloser Mensch.	☐	☐	☐	☐	☐
20. In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	☐	☐	☐	☐	☐

29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Von meinem Partner/meiner Partnerin wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.	☐	☐	☐	☐	☐
42. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	☐	☐	☐	☐	☐
47. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.	☐	☐	☐	☐	☐
48. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	☐	☐	☐	☐	☐
49. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	☐	☐	☐	☐	☐
50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.	☐	☐	☐	☐	☐
51. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	☐	☐	☐	☐	☐
52. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
53. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐
54. Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.	☐	☐	☐	☐	☐
55. Manchmal wünsche ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.	☐	☐	☐	☐	☐
56. Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
57. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	☐	☐	☐	☐	☐
58. In der Arbeit verausgabe ich mich stark.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.	☐	☐	☐	☐	☐
60. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.	☐	☐	☐	☐	☐
62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	☐	☐	☐	☐	☐
63. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	☐	☐	☐	☐	☐
64. Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.	☐	☐	☐	☐	☐
65. Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben, als ich es bin.	☐	☐	☐	☐	☐
66. Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.	☐	☐	☐	☐	☐

Nachstehender Fragebogen stellt einen Ausschnitt aus einem Verfahren dar, das im englischen Original von Buhrmester (1988) entwickelt und von Riemann & Allwöger (1993) ins Deutsche übersetzt und in der deutschen Fassung validiert wurde. Die Items befassen sich mit verschiedenen Bereichen sozialer und interpersoneller Aspekte.

Im Folgenden finden Sie eine Reihe möglicher Handlungsweisen aufgelistet. Wir bitten Sie, jede dieser Aussagen durchzulesen. Geben Sie bitte auf einer 5-stufigen Skala an, wie Sie sich üblicherweise in der jeweiligen Situation verhalten, wie gut bzw. wie schlecht es Ihnen gewöhnlich gelingt, den jeweiligen Situationsanforderungen gerecht zu reagieren.

Die Skalenpunkte haben folgende Bedeutung:

- 2 Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich **schlecht**. Ich fühle mich **sehr unwohl** in solchen Situationen.
- 1 Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich **eher schlecht**. Ich fühle mich **eher unwohl** in einer solchen Situation.
- 0 Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich **mittelmäßig**. Ich fühle mich **mittelmäßig** wohl in einer solchen Situation.
- + 1 Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich **eher gut**. Ich fühle mich **eher wohl** in einer solchen Situation.
- + 2 Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich **gut**. Ich fühle mich **sehr wohl** in einer solchen Situation.

	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2
1. Einer guten Freundin/einem guten Freund helfen, ihre/seine Gedanken und Gefühle bezüglich einer wichtigen Lebensentscheidung zu ordnen, z.B. bei der Berufswahl.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Wenn eine Uneinigkeit mit einer guten Freundin/mit einem guten Freund in einen handfesten Streit umzukippen droht, zugeben können, dass Sie eventuell im Unrecht sind.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Einer Freundin/einem Freund geduldig und einführend zuhören können, wenn sie/er „Dampf ablässt“ über Probleme, die sie/er hat.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Während eines Streites mit einer guten Freundin/ einem guten Freund, Gefühle des Widerwillens und der Abneigung unterdrücken können.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Einer guten Freundin/einem guten Freund helfen, an den Kern eines derzeit aktuellen Problems zu stoßen.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Während eines Konflikts mit einer guten Freundin/mit einem guten Freund nicht versuchen, die Gedanken des anderen zu „lesen“, sondern ihre/seine Beschwerde wirklich anhören.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Einer guten Freundin/einem guten Freund helfen, Probleme mit der Familie oder einer Kollegin/einem Kollegen zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Während eines Streits die Sichtweise der Partnerin/des Partners übernehmen und seinen/ihren Standpunkt wirklich verstehen können.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Für eine betrubte Freundin/für einen betrubten Freund ein guter und sensibler Zuhörer sein,	☐	☐	☐	☐	☐
10. Es unterlassen, Dinge zu sagen, die eine Uneinigkeit in einen handfesten Streit umkippen lassen könnten.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Eine Freundin/einen Freund, dem es gerade schlecht geht, mit Rat und Tat unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Sich mit einer Freundin/einem Freund durch ein spezifisches Problem durcharbeiten können, ohne zu allgemeinen Anschuldigungen zu greifen, z.B. „immer musst du das so machen!“.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Selbst wenn das Problem einer Freundin/eines Freundes Ihnen eher uninteressant erscheint, aufrichtige und einfühlsame Anteilnahme zeigen können.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Im Ärger mit einer Freundin/einem Freund ihren/seinen Standpunkt als berechtigt akzeptieren können, selbst wenn Sie selber nicht damit übereinstimmen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Wenn eine gute Freundin/ein guter Freund Hilfe und Unterstützung braucht, so Rat geben können, dass er dankbar angenommen wird.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Sich beherrschen, um nicht gleich vor „Wut zu platzen“ (selbst wenn es vielleicht gerechtfertigt wäre), um einen zerstörerischen Konflikt mit einer guten Freundin/einem guten Freund zu vermeiden.	☐	☐	☐	☐	☐

Die folgenden Fragebogen wurden von van Dick (1999) übernommen und beschäftigen sich einerseits mit konkreten Arbeitsbedingungen im Lehrberuf, andererseits mit möglichen Beschwerden.

Im Folgenden sehen Sie eine Liste von Arbeitsbedingungen, die im Schulalltag auftreten. Bitte kreuzen Sie bei jeder Situation an, wie belastend diese Situation aktuell für Sie ist. Ein Kreuz ganz rechts würde bedeuten, dass Sie die geschilderte Situation aktuell als sehr belastend empfinden; ein Kreuz ganz links würde bedeuten, dass Sie die geschilderte Situation aktuell als überhaupt nicht belastend empfinden. Die anderen Kästchen bedeuten jeweils Zwischenstufen.

	über- haupt nicht be- lastend	nicht be- lastend	eher nicht be- lastend	eher be- lastend	be- lastend	sehr be- lastend
1. Zu große Klassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Disziplinprobleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ärger mit Behörden bzw. Institutionen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Probleme mit den Eltern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Fachfremder Unterrichtseinsatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Verwaltungsarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Folgend ist eine Anzahl von körperlichen Beschwerden aufgeführt. Überlegen Sie bitte, wie häufig Sie an den folgenden Beschwerden leiden. Kreuzen Sie bitte das entsprechende Kästchen an.

	nie	selten	gele- gentlich	des Öfteren	häufig	sehr häufig
1. Magenschmerzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Schwächegefühl	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Kopfschmerzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Herzklopfen, Herzjagen, Herzstolpern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Schwindelgefühl	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mattigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Sodbrennen oder saures Aufstoßen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Nacken- und Schulterschmerzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐

An wie vielen Schultagen haben Sie seit Beginn dieses Semesters (Februar 2007) wegen Krankheit gefehlt? _____ Tage

Der folgende, von Borkenau & Ostendorf (1993) entwickelte Fragebogen beschäftigt sich mit Aussagen zu Ihrer Person (verwendet wird hier in Anlehnung an Hanfstingl und Rollett (2004) eine Kurzfassung).

Folgende Aussagen könnten sich zur Beschreibung Ihrer eigenen Person eignen. Bitte überlegen Sie, ob diese Aussagen für Sie zutreffen oder nicht. Zur Bewertung jeder Aussage steht Ihnen eine fünffach abgestufte Skala zur Verfügung, starke Ablehnung, Ablehnung, neutral, Zustimmung oder starke Zustimmung.

	starke Ableh- nung	Ableh- nung	neutral	Zustim- mung	starke Zustim- mung
1. Ich habe gerne Leute um mich herum.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ich halte mich nicht für besonders fröhlich.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ich fühle mich oft angespannt und nervös.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Im Hinblick auf die Ansichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite auf sie zu.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Manche Menschen halten mich für kalt und berechnend.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ich bin selten traurig oder deprimiert.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Um zu bekommen was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Bei allem was ich tue, strebe ich nach Perfektion.	☐	☐	☐	☐	☐

Nachstehende Zufriedenheitsskalen wurden von Bieri (2002) entwickelt.

Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen Ihrer Arbeit?	sehr unzu- frieden	eher unzu- frieden	weder noch	eher zu- frieden	sehr zu- frieden
der Arbeit mit den Kindern	☐	☐	☐	☐	☐
dem Klima im Kollegium	☐	☐	☐	☐	☐
der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen	☐	☐	☐	☐	☐
mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	☐	☐	☐	☐	☐
der Zusammenarbeit mit den Behörden	☐	☐	☐	☐	☐
der Führung der Schule	☐	☐	☐	☐	☐
der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	☐	☐	☐	☐	☐
der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	☐	☐	☐	☐	☐
den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	☐	☐	☐	☐	☐
der Bezahlung	☐	☐	☐	☐	☐
den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust	☐	☐	☐	☐	☐
der Kooperation im Kollegium	☐	☐	☐	☐	☐
dem Arbeitsweg	☐	☐	☐	☐	☐
den Erfolgen in erzieherischen Aufgaben	☐	☐	☐	☐	☐
der Anerkennung meiner Arbeit durch Kolleginnen und Kollegen	☐	☐	☐	☐	☐
der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern	☐	☐	☐	☐	☐
dem pädagogischen Handlungsspielraum	☐	☐	☐	☐	☐
20. der Größe der Klassen	☐	☐	☐	☐	☐
21. der Motivation der Schülerinnen und Schüler	☐	☐	☐	☐	☐
22. der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
23. der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	☐	☐	☐	☐	☐
24. der Disziplin der Schülerinnen und Schüler	☐	☐	☐	☐	☐
25. der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler	☐	☐	☐	☐	☐
26. dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
27. der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler	☐	☐	☐	☐	☐
28. dem Ausmaß an Freizeit	☐	☐	☐	☐	☐
29. den administratorischen und organisatorischen Arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
30. dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
31. dem Kontakt Schule-Elternhaus	☐	☐	☐	☐	☐
32. der Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐
33. dem Angebot an Teilzeitstellen	☐	☐	☐	☐	☐
34. der Weiterentwicklung im Schulwesen	☐	☐	☐	☐	☐
35. der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	☐	☐	☐	☐	☐
36. der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	☐	☐	☐	☐	☐
37. dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐
38. der zeitlichen Belastung	☐	☐	☐	☐	☐
39. der Möglichkeit, Neues zu lernen	☐	☐	☐	☐	☐
40. der Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst	☐	☐	☐	☐	☐
41. der Zusammenarbeit mit der Dienstaufsicht	☐	☐	☐	☐	☐
42. Wie zufrieden sind Sie heute, alles in allem, in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson?	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder den gleichen Beruf wählen?
☐ ja, sicher ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ sicher nicht

Momentaufnahme der Zeitauslastung einer Woche (in Anlehnung an Wulk, 1988)

Bitte protokollieren Sie aus dem Gedächtnis, wie die Zeitverteilung für Sie in einer der letzten (für Ihren Alltag möglichst repräsentativen) Wochen aussah. Tragen Sie bitte die einzelnen beruflichen Tätigkeiten in den „Stundenplan“.

Bitte notieren Sie kurz, wenn Sie zu den vorgeschlagenen Abkürzungen noch weitere benötigen.

Vw = Verwaltungsarbeit	U = Unterricht
F = Fortbildung	VN = Vor- und Nachbereitungsarbeit von Unterricht
S = Supplierstunde	Ko = Konferenz
G = Gespräch mit Kolleginnen oder Kollegen	K = Korrekturarbeit
Ge = Gespräch mit Eltern	GS = Gespräch mit Schülerinnen oder Schülern

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
5 – 6							
6 – 7							
7 – 8							
8 – 9							
9 – 10							
10-11							
11-12							
12-13							
13-14							
14-15							
15-16							
16-17							
17-18							
18-19							
19-20							
20-21							
21-22							
22-23							
23-24							
24-01							

Möglichkeit für einen Kommentar:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!



**1.2. Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung durch den OÖ.
Landesschulrat**

**LANDESSCHULRAT FÜR OBERÖSTERREICH
A - 4 0 4 0 L I N Z , S O N N E N S T E I N S T R A S S E 2 0**



Frau
MMag. Daniela Schielin-Jakobi
Bachweg 12
4223 Katsdorf
Mail: daniela_jakobi@hotmail.com

Bearbeiterin:
Wagner
Tel: 0732/7071-2321
Fax: 0732/7071-2330
E-mail: lsr@lsr-ooe.gv.at

Ihr Zeichen

vom
8. 5. 2007

Unser Zeichen
B5 – 14/08 – 2007

vom
15. 5. 2007

**Lehrerbefragung im Rahmen Ihrer Dissertation
zum Thema "Schulische Belastungsmomente
und mögliche Verarbeitungsstrategien"**

Sehr geehrte Frau Mag. Schielin-Jakobi!

Ihr Ansuchen an den Landesschulrat für OÖ. um Genehmigung zur Durchführung der oa. Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an oberösterreichischen Schulen wurde zur Erledigung an die Abteilung Schulpsychologie weitergeleitet.

Nach Prüfung aller Unterlagen genehmigt der Landesschulrat für OÖ Ihre Erhebung unter den üblichen Bedingungen:

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Wahrung der Anonymität
- Übermittlung der Ergebnisse an den LSR für OÖ

Bei Ihrer Kontaktaufnahme mit den Schulen verweisen Sie bitte auf diese Genehmigung.

Mit freundlichen Grüßen

Für den Amtsführenden Präsidenten
Dr. Lang eh.

1.3. Brief an die Direktorinnen bzw. Direktoren

An
Herrn Dir. XXX

MMag. Daniela Schielin-Jakobi
Bachweg 12
4223 Katsdorf
XX.XX.XXX
0676/5544789
daniela_jakobi@hotmail.com

Katsdorf, am

Sehr geehrte Frau/Sehr geehrter Herr Direktor!

Wie telefonisch vereinbart, schicke ich Ihnen die Fragebögen zur Erhebung von schulischen Belastungsmomenten und möglichen Verarbeitungsstrategien mit der Bitte, diese unter Ihren Lehrerinnen und Lehrern zu verteilen. Im Deckblatt des Fragebogens werden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, den Fragebogen in den nächsten Wochen auszufüllen, und diesen spätestens bis zum _____ bei Ihnen bzw. in Ihrer Kanzlei abzugeben. Ich bitte Sie höflichst, die ausgefüllten Exemplare bis zum _____ mit dem beigelegten Rücksendekувert zu retournieren.

Nochmals vielen herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Studie mitzuarbeiten.

Nach Auswertung der Daten werden Sie selbstverständlich über alle Ergebnisse informiert.

Mit freundlichen Grüßen,

Daniela Schielin-Jakobi

1.4. Beispiele für die Begründung der Ausbildungszufriedenheit

Kategorie	Beispiele konkreter Formulierungen
Kritik am Praxisbezug der Ausbildung	„zu wenig praxisorientiert“, „keine Vorbereitung für die Schule“, „realitätsfremd“, „zuwenig Schulpraxis“, „zuwenig Hospitationen“, „Fehlen praxisrelevanter Themen“, „lehrstoffrelevante Themen vernachlässigt“, „abgehoben“, „realitätsfremd“, „nicht umsetzbar“
Kritik am pädagogischen Teil der Ausbildung	„unzufrieden mit der Lehramtsausbildung“, „Didaktik schlecht“, „Pädagogik schlecht“, „zu wenige Didaktik“, „zuwenig Pädagogik“, „nur oberflächliche pädagogische Ausbildung“, „Fehlen wesentlicher Inhalte der pädagogischen Ausbildung, wie Umgang mit Problemschülerinnen und Problemschülern, Umgang mit Behinderung, mit Mobbing, mit Integration, mit spezifischen Defiziten von Kindern“, „nicht eingegangen wurde auf Erstellung von Jahresstoffverteilungen, Klassenführung, Recht, Klassenbuchführung, Schularbeitenzusammenstellung, Elternarbeit, Konfliktlösung, Führungsmanagement, Organisation, den eigenen Selbstschutz und die eigene Psychohygiene;“
Zu theoretisch/zu wissenschaftlich	„zuviel Theorie“, „zu theoretisch“, „zu wissenschaftlich“;
Zu wenig fachbezogene Ausbildung	„zuwenig fachliche Ausbildung“, „oberflächlich“, „wenig Inhalte“, „wenig fachliche Inputs“, „viel Unwichtiges“, „Fehlen wichtiger Inhalte“, „zu einseitig“, „zu spezifisch“, „Vermittlung irrelevanter Theorien“, „Vermittlung veralteter Theorien“, „zuwenig Wahlmöglichkeiten“, „kein verpflichtendes Auslandjahr“, „Sprachgegenstände nicht in Fremdsprachen unterrichtet“;
Kritik an der Organisation/den Vortragenden	„organisatorische Probleme“, „schlechte Laborbedingungen“, „überfüllte Säle“, „baufällig“, „zu verschult“, „keine echte Leistungskontrolle“, „zuviel Administration“, „zuviel Wert auf Formalismus gelegt“, „Vortragende schlecht“, „inkompetent“, „ohne Konzepte“, „realitätsfremd“, „unmotiviert“, „zu Freundschaftliches Verhältnis“, „zuwenig Verständnis“, „keine Betreuung“;
Praxisnahe Ausbildung	„gute Praxisausbildung“, „praxisnah“, „zielorientiert“, „gute Berufsvorbereitung“, „gute Praktikas“, „gute Mischung zwischen Theorie und Praxis“, „keine Schwierigkeiten beim Berufseintritt“;
Gute pädagogische Ausbildung	„gute pädagogische Ausbildung“, „gute didaktische Ausbildung“;
Gute fachliche Ausbildung	„gute fachliche Ausbildung“, „gute Wissensvermittlung“;

	„wichtige Themen“, „großes Spektrum an Wissen abgedeckt“, „umfassend“, „Wesentliches wurde vermittelt“, „interessant“, „herausfordern“, „gute Wahlmöglichkeiten“, „Vielseitigkeit“, „Selbstbestimmungsmöglichkeit“, „Eigenverantwortlichkeit“;
Gute Organisation/gute Vortragende	„gute Organisation“, „wenige Studentinnen und Studenten“, „überschaubar“, „wenig Bürokratie“, „gute Organisation der Lehrveranstaltungen“, „gute, kompetente, engagierte Vortragende“, „gute Beziehung zu den Vortragenden“, „familiär“, „bemühte Professoren“, „gute individuelle Betreuung“;

Anhang Teil B: Itemstatistiken

B: Tabelle 1: Zuordnungen der Items des AVTL (Vergleich Hanfstingl, 2004 und aktuelle Studie)

		aktuelle Studie	Hanfstingl
Nr.18	Ich sehe nicht ein, mich für jede Unterrichtsstunde extra vorzubereiten.	AVUR	AVUR
Nr.21	Ich sehe nicht ein, warum ich mich für den Unterricht vorbereiten soll, wenn die Schülerinnen und Schüler alles in den Schulbüchern nachlesen können.	AVUR	AVUR
Nr.32	Warum soll ich mich in meiner Freizeit für den Unterricht vorbereiten, wenn meine Kolleginnen und Kollegen das auch nicht tun.	AVUR	AVUR
Nr.26	Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich mich nicht für den Unterricht vorbereiten.	AVUR	AVUR
Nr.12	Ich bereite mich ungern für eine Unterrichtsstunde vor, wenn man es von mir verlangt.	AVUR	AVUR
Nr.37	Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erscheint mir sinnlos.	AVUR	AVUR
Nr.22	Gelegentlich stelle ich mich umständlich an, um unangenehme Aufgaben im Schulalltag zu vermeiden.	AVUR	AVs
Nr.10	Ich sehe nicht ein, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, da ich als erfahrene Lehrerin/als erfahrener Lehrer doch schon ausreichend Konzepte zur Verfügung habe.	AVUR	AVUR
Nr.5	Bei Vorbereitungen für den Unterricht, die mich nicht so interessieren, langweile ich mich sehr schnell.	AVUR	AVnEA
Nr.13	Bei Supplierstunden, die ich nicht machen möchte, schaffe ich es in der Regel, sie nicht machen zu müssen.	AVUR	geringe Trennschärfe
Nr.41	Wenn man anderes zu tun hat, muss man bei den Konferenzen nicht immer dabei sein.	AVUR	AVnEA
Nr.42	Ich habe mich schon oft mit großer Mühe für den Unterricht vorbereitet, ohne dass es geschätzt wurde.	AVse	AVs
Nr.40	Bei vielen Dingen, die ich für den Unterricht tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl.	AVse	AVs
Nr.2	Meine Schulleiterin/mein Schulleiter will immer gerade dann, dass ich eine Supplierstunde übernehme, wenn ich mich erholen will.	AVse	AVs
Nr.35	Meine Kolleginnen und Kollegen wollen immer gerade dann, dass ich etwas für sie tue, wenn ich mich entspanne.	AVse	AVs
Nr.27	Wenn ich könnte, würde ich viel mehr Zeit mit Erholung verbringen.	AVse	geringe Trennschärfe
Nr.20	Ich werde oft mit dem Vorbereiten für eine Unterrichtsstunde nicht fertig, weil ich gestört werde.	AVse	AVnEA

Nr.30	Wenn ich mir überlege, was ich mit meiner Klasse in der nächsten Unterrichtsstunde machen werde, sinkt meine Stimmung.	AVse	AVs
Nr.9	Mit meinen Vorbereitungen für den Unterricht werde ich oft nicht fertig, weil ich zulange nachdenken muss.	AVse	AVnEA
Nr.3	Ich bemühe mich nicht um den Unterricht, weil der Einsatz kaum gewürdigt wird.	AVse	AVur
Nr.6	Die Hausaufgaben meiner Schülerinnen und Schüler kontrolliere ich nicht immer, es genügen gelegentliche Stichproben.	AVnEA	AVnEA
Nr.17	Es passiert mir des Öfteren, dass ich es gar nicht bemerke, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mich etwas fragen will.	AVnEA	AVs
Nr.23	Wenn ich eine Vorbereitung für den Unterricht angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. (Umpolung)	AVnEA	PE
Nr.24	Ich vergesse des Öfteren Dinge, die ich für den Unterricht erledigen müsste.	AVnEA	AVnEA
Nr.8	Ich bin immer pünktlich zu Beginn einer Unterrichtsstunde in der Klasse. (Umpolung)	AVnEA	geringe Trennschä rfe
Nr.34	Ich warte in der Regel, bis sich unangenehme Dinge von selbst erledigen.	AVnEA	AVnEA
Nr.7	Manche Dinge, die ich für die Schule machen muss, schiebe ich, so lange es geht, vor mir her.	AVnEA	AVnEA
Nr.16	Meine Schulleiterin/mein Schulleiter sagt mir des Öfteren, dass meine Schülerinnen und Schüler bei mir zu wenig lernen.	AVnEA	AVs
Nr.29	Meine Kolleginnen und Kollegen sagen mir des Öfteren, dass meine Schülerinnen und Schüler bei mir nicht genug lernen.	AVnEA	AVs
Nr.33	Ich bemühe mich um regelmäßigen Kontakt zu den Eltern von Problemschülern.	PE	PE
Nr.28	Wenn ich mit einer Klasse arbeite, merke ich oft gar nicht, wie schnell die Zeit vergeht.	PE	PE
Nr.4	Bei Exkursionen nütze ich des Öfteren die Gelegenheit, mit meinen Schülerinnen und Schülern über mögliche Sorgen und Probleme zu sprechen.	PE	PE
Nr.44	Mein Beruf macht mir Spaß.	PE	PE
Nr.36	Es gelingt mir des Öfteren, meine Schülerinnen und Schüler zu überraschen, indem ich den Stoff auf originelle/anschauliche Weise präsentiere.	PE	PE
Nr.38	Warum soll ich mir beim Unterricht Mühe geben, wenn die Schülerinnen und Schüler es gar nicht schätzen können. (Umpolung)	PE	AVur

Nr.15	Ich bemühe mich, alle Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen, auch wenn es manchmal schwierig ist.	PE	PE
Nr.19	Als Lehrerin/als Lehrer fühle ich mich für die Probleme in meiner Klasse besonders verantwortlich.	PE	missing values
Nr.39	Wenn ich mich für eine Unterrichtsstunde in besonderer Weise vorbereitet habe, habe ich ein gutes Gefühl.	PE	PE
Nr.31	Es ist mir schon des Öfteren gelungen, Personen aus der Praxis zu mir in den Unterricht einzuladen, um den Schülerinnen und Schülern den Stoff veranschaulichen zu können.	geringe Trennschärfen	PE
Nr.43	Wenn ich morgens aus dem Haus gehe, kontrolliere ich, ob ich alles für den Unterricht mit habe, was ich brauche.	geringe Trennschärfen	PE
Nr.11	Ich freue mich, wenn ich in den Medien Aktuelles finde, das ich in den Unterricht einbauen kann.	geringe Trennschärfen	PE

Anmerkungen.

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

Avs: Anstrengungsvermeidung in sozialen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

B: Tabelle 2: Itemstatistiken des AVEM

Skala	Itemnr.	Item	Trennschärfeindizes	Mittelwertstatistik		
Bedeutsamkeit der Arbeit	1	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	.525	3.20	(.81)	416
	12	Die Arbeit ist mein ein und alles.	.619	2.55	(.96)	414
	23	Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein. (Umpolung)	.463	3.07	(1.11)	415
	34	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	.664	2.44	(1.02)	411
	45	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	.632	2.33	(1.02)	412
	56	Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit. (Umpolung)	.497	3.94	(.94)	411
Beruflicher Ehrgeiz	2	Ich möchte beruflich weiter kommen, als die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	.685	2.21	(1.14)	410
	13	Berufliche Karriere bedeutet mir wenig. (Umpolung)	.608	3.05	(1.05)	414
	24	Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	.621	3.20	(1.00)	415
	35	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	.751	2.19	(1.06)	412
	46	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	.609	2.83	(1.01)	409
	57	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	.558	3.20	(.90)	411
Verausgabebereitschaft	3	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	.709	2.94	(1.20)	416
	14	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	.665	2.95	(.97)	411
	25	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	.658	3.43	(1.02)	416
	36	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	.771	2.84	(1.07)	413
	47	Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.	.545	2.89	(1.12)	411
	58	In der Arbeit verausgabe ich mich stark.	.713	3.21	(.971)	409
Perfektionsstreben	4	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	.622	3.72	(.96)	416
	15	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.	.571	3.56	(1.00)	415
	26	Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.	.718	3.70	(.93)	416
	37	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	.699	3.27	(.98)	404
	48	Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	.618	3.6	(.85)	413
	59	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	.552	3.39	(.93)	410

Distanzierungsfähigkeit	5	Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	.680	2.27	(1.07)	415
	16	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. (Umpolung)	.764	3.23	(1.01)	416
	27	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	.722	2.88	(1.10)	414
	38	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.	.753	2.32	(1.05)	413
	49	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag. (Umpolung)	.729	2.98	(1.05)	411
	60	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. (Umpolung)	.630	2.41	(1.00)	411
Resignationstendenz	6	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	.627	2.22	(.92)	414
	17	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	.663	2.86	(.99)	416
	28	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	.720	2.58	(.92)	410
	39	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	.653	2.91	(.95)	413
	50	Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.	.681	2.45	(.87)	411
	61	Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.	.729	2.52	(.91)	411
Offensive Problembewältigung	7	Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.	.521	3.90	(.86)	413
	18	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!	.631	3.43	(.89)	416
	29	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	.662	3.40	(.80)	414
	40	Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.	.279	4.15	(.71)	412
	51	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	.626	3.14	(.83)	411
	62	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	.645	3.46	(.76)	411
Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	8	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	.573	3.52	(.93)	416
	19	Ich bin ein ruheloser Mensch. (Umpolung)	.509	2.58	(1.11)	414
	30	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin. (Umpolung)	.621	2.21	(.97)	415
	41	Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.	.676	3.50	(.91)	414
	52	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	.640	3.45	(.88)	413
	63	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	.520	3.00	(.89)	410

Erfolgsleben im Beruf	9	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	.724	3.99	(.73)	416
	20	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	.669	4.16	(.79)	415
	31	Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben. (Umpolung)	.587	2.02	(1.00)	407
	42	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	.694	3.84	(.74)	409
	53	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	.676	3.56	(.90)	412
	64	Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.	.500	3.83	(.71)	407
Lebenszufriedenheit	10	Mit meinem bisherigen Leben kann ich recht zufrieden sein.	.618	4.26	(.70)	416
	21	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	.627	4.26	(.75)	416
	32	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen	.571	4.01	(.79)	414
	43	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	.738	4.02	(.81)	409
	54	Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht. (Umpolung)	.491	2.31	(.99)	407
	65	Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben, als ich es bin.	.565	3.15	(.87)	405
Soziale Unterstützung	11	Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.	.630	4.21	(.87)	384
	22	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme. (Umpolung)	.558	2.18	(1.00)	414
	33	Von meinem Partner/meiner Partnerin wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme. (Umpolung)	.644	2.12	(1.03)	383
	44	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	.751	4.00	(.94)	406
	55	Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung. (Umpolung)	.521	2.59	(1.02)	411
	66	Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.	.474	3.94	(.93)	411

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Angaben der Mittelwerte vor der Umpolung; Angaben der Trennschärfe nach Umpolung)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^a Kodierung: 1= „trifft überhaupt nicht zu“, 2= „überwiegend nicht“, 3= „teils/teils“, 4= „überwiegend“, 5= „trifft völlig zu“,

B: Tabelle 3: Itemstatistiken der Kurzform des NEO-FFI

Skala	Itemnr.	Item	Trennschärfe-indizes	Mittelwertstatistik
Neurotizismus	Nr.22	Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.	.694	2.03 ^a (.88) ^b 410 ^c
	Nr.12	Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.	.650	2.05 (1.01) 410
	Nr.7	Ich fühle mich oft angespannt und nervös.	.575	2.81 (1.05) 411
	Nr.16	Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.	.549	2.03 (.89) 409
	Nr.18	Ich bin selten traurig oder deprimiert. (Umpolung)	.544	3.49 (1.02) 410
Extraversion	Nr.5	Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.	.561	4.19 (.75) 411
	Nr.1	Ich habe gerne Leute um mich herum.	.526	3.97 (.81) 410
	Nr.14	Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.	.517	3.96 (.82) 408
	Nr.3	Ich halte mich nicht für besonders fröhlich. (Umpolung)	.451	2.25 (.99) 407
	Nr.8	Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.	.359	2.74 (1.03) 411
Offenheit	Nr.2	Ich finde philosophische Diskussionen langweilig. (Umpolung)	.514	2.43 (1.06) 406
	Nr.23	Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.	.464	3.34 (1.09) 410
	Nr.9	Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht. (Umpolung)	.429	2.46 (1.10) 408
	Nr.19	Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren. (Umpolung)	.423	2.10 (1.03) 411
	Nr.17	Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.	.364	3.71 (1.04) 410

Verträglichkeit	Nr.15	Manchmal halte ich mich für kalt und berechnend. (Umpolung)	.531	1.72	(.84)	405
	Nr.4	Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig. (Umpolung)	.496	1.97	(.92)	406
	Nr.20	Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.	.379	4.11	(.70)	409
	Nr.24	Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren. (Umpolung)	.337	1.83	(.88)	411
	Nr.10	Im Hinblick auf die Ansichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch. (Umpolung)	.331	2.35	(.87)	410
Gewissenhaftigkeit	Nr.13	Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.	.564	3.63	(.79)	408
	Nr.6	Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.	.535	4.33	(.62)	412
	Nr.21	Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.	.521	3.99	(.66)	411
	Nr.25	Bei allem was ich tue, strebe ich nach Perfektion.	.510	3.46	(.93)	411
	Nr.11	Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite auf sie zu.	.351	3.88	(.76)	408

Anmerkungen.

^a Mittelwerte (Angaben der Mittelwerte vor der Umpolung)

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „starke Ablehnung“; 2= „Ablehnung“, 3= „neutral“, 4= „Zustimmung“, 5= „starke Zustimmung“;

B: Tabelle 4: Itemstatistiken der Belastungsskala

Item nr.	Item	Ladung	Trennschärfeindizes	Mittelwertstatistik		
1.	Zu große Klassen	.563 ^d	.455 ^d	4.70 ^a	(1.30) ^b	412 ^c
2.	Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler	.647	.531	4.66	(1.02)	415
3.	Disziplinprobleme	.671	.550	4.25	(1.40)	413
4.	Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler	.544	.446	2.98	(1.45)	409
5.	Ärger mit Behörden bzw. Institutionen	.682	.591	3.32	(1.59)	410
6.	Probleme mit den Eltern	.716	.621	3.36	(1.47)	409
7.	Fachfremder Unterrichtseinsatz	.472	.384	2.60	(1.31)	389
8.	Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	.435	.340	3.32	(1.17)	414
9.	Vor- und Nachbereitung des Unterrichts			2.62	(1.09)	412
10.	Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern	.622	.500	4.23	(1.15)	413
11.	Verwaltungsarbeit	.508	.418	3.82	(1.38)	414
12.	Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	.551	.451	4.34	(1.43)	415
13.	Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule	.648	.547	3.92	(1.47)	410

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)^d Die Trennschärferechnungen und die Ladungen beruhen auf Analysen ohne Item 9

Kodierung: 1= „überhaupt nicht belastend“, 2= „nicht belastend“, 3= „eher nicht belastend“, 4= „eher belastend“, 5= „belastend“, 6= „sehr belastend“;

B: Tabelle 5: Ladungen und Trennschärfen der Skala „Belastung durch den Unterricht“

Item nr.	Item	Ladung	Trennschärfeindizes
1.	Zu große Klassen	.530 ^a	.419 ^b
2.	Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler	.834	.668
3.	Disziplinprobleme	.720	.543
10.	Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern	.724	.525

Anmerkungen.

^aDie Ladungen beruhen auf der Faktorenanalyse mit 4 extrahierten Faktoren.

^bDie Trennschärfen beziehen sich auf die Skala „Belastung durch den Unterricht“, die aus 4 Items besteht (Cronbach Alpha, $\alpha=.735$).

B: Tabelle 6: Ladungen und Trennschärfen der Skala „Belastung durch die Rahmenbedingungen“

Item nr.	Item	Ladung	Trennschärfeindizes
5.	Ärger mit Behörden bzw. Institutionen	.670 ^a	.655 ^b
6.	Probleme mit den Eltern	.523	.603
11.	Verwaltungsarbeit	.732	.482
12.	Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	.659	.464
13.	Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule	.690	.584

Anmerkungen.

^aDie Ladungen beruhen auf der Faktorenanalyse mit 4 extrahierten Faktoren.

^bDie Trennschärfen beziehen sich auf die Skala „Belastung durch die Rahmenbedingungen“, die aus 5 Items besteht (Cronbach Alpha, $\alpha=.782$).

B: Tabelle 7: Itemstatistiken der Skala „Allgemeiner Beschwerdedruck“

Item nr.	Item	Ladung	Trennschärfeindizes	Mittelwertstatistik		
1.	Magenschmerzen	.349 ^d	.478 ^e	1.93 ^a	(1.13) ^b	412 ^c
2.	Schwächegefühl	.649	.689	2.10	(1.17)	413
3.	Kopfschmerzen	.431	.539	2.69	(1.39)	415
4.	Herzklopfen, Herzjagen oder Herzstolpern	.471	.557	1.85	(1.19)	414
5.	Schwindelgefühl	.506	.584	1.89	(1.12)	414
6.	Mattigkeit	.602	.662	2.91	(1.33)	414
7.	Sodbrennen oder saures Aufstoßen	.242	.385	1.72	(1.20)	413
8.	Nacken- und Schulterschmerzen	.486	.581	3.31	(1.70)	412

Anmerkungen.^a Mittelwerte^b Standardabweichungen (in Klammern)^c Stichprobengröße (*kursiv*)^d Die Ladungen beruhen auf der Faktorenanalyse mit einem extrahierten Faktor.^e Die Trennschärfen beziehen sich auf die Skala „allgemeiner Beschwerdedruck“, die aus 8 Items besteht (Cronbach Alpha, $\alpha=.828$).

Kodierung: 1= „nie“, 2= „selten“, 3= „gelegentlich“, 4= „des Öfteren“, 5= „häufig“, 6= „sehr häufig“;

B: Tabelle 8: Itemstatistiken der Skala des ICQ „Emotionale Unterstützung anderer Personen“

Item nr.	Item	Trennschärfe-indizes	Mittelwertstatistik		
1.	Einer guten Freundin/einem guten Freund helfen, ihre/seine Gedanken und Gefühle bezüglich einer wichtigen Lebensentscheidung zu ordnen, z.B. bei der Berufswahl.	.554	4.11 ^a	(.77) ^b	411 ^c
3.	Einer Freundin/einem Freund geduldig und einführend zuhören können, wenn sie/er „Dampf ablässt“ über Probleme, die sie/er hat.	.574	4.39	(.75)	411
5.	Einer guten Freundin/einem guten Freund helfen, an den Kern eines derzeit aktuellen Problems zu stoßen.	.637	4.06	(.75)	406
7.	Einer guten Freundin/einem guten Freund helfen, Probleme mit der Familie oder einer Kollegin/einem Kollegen zu bewältigen.	.587	3.87	(.81)	407
9.	Für eine betrübte Freundin/für einen betrübten Freund ein guter und sensibler Zuhörer sein.	.611	4.33	(.74)	409
11.	Eine Freundin/einen Freund, dem es gerade schlecht geht, mit Rat und Tat unterstützen.	.676	4.25	(.70)	407
13.	Selbst wenn das Problem einer Freundin/eines Freundes Ihnen eher uninteressant erscheint, aufrichtige und einfühlsame Anteilnahme zeigen können.	.511	3.67	(.85)	408
15.	Wenn eine gute Freundin/ein guter Freund Hilfe und Unterstützung braucht, so Rat geben können, dass er dankbar angenommen wird.	.635	3.96	(.69)	408

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich schlecht. Ich fühle mich sehr unwohl in solchen Situationen.“, 2= „eher schlecht – eher unwohl“, 3= „mittelmäßig - mittelmäßig“, 4= „eher gut – eher wohl“, 5= „gut – sehr wohl“;

B: Tabelle 9: Itemstatistiken der Skala des ICQ „Regelung interpersoneller Konflikte“

Item nr.	Item	Trennschärfe-indizes	Mittelwertstatistik		
2.	Wenn eine Uneinigkeit mit einer guten Freundin/mit einem guten Freund in einen handfesten Streit umzukippen droht, zugeben können, dass Sie eventuell im Unrecht sind.	.436	3.64 ^a	(.89) ^b	412 ^c
4.	Während eines Streites mit einer guten Freundin/ einem guten Freund, Gefühle des Widerwillens und der Abneigung unterdrücken können.	.415	3.23	(.91)	404
6.	Während eines Konflikts mit einer guten Freundin/mit einem guten Freund nicht versuchen, die Gedanken des anderen zu „lesen“, sondern ihre/seine Beschwerde wirklich anhören.	.390	3.75	(.81)	408
8.	Während eines Streits die Sichtweise der Partnerin/des Partners übernehmen und seinen/ihren Standpunkt wirklich verstehen können.	.452	3.57	(.81)	405
10.	Es unterlassen, Dinge zu sagen, die eine Uneinigkeit in einen handfesten Streit umkippen lassen könnten.	.539	3.52	(.95)	406
12.	Sich mit einer Freundin/einem Freund durch ein spezifisches Problem durcharbeiten können, ohne zu allgemeinen Anschuldigungen zu greifen, z.B. „immer musst du das so machen!“	.583	3.77	(.84)	405
14.	Im Ärger mit einer Freundin/einem Freund ihren/seinen Standpunkt als berechtigt akzeptieren können, selbst wenn Sie selber nicht damit übereinstimmen.	.530	3.42	(.81)	405
16.	Sich beherrschen, um nicht gleich vor „Wut zu platzen“ (selbst wenn es vielleicht gerechtfertigt wäre), um einen zerstörerischen Konflikt mit einer guten Freundin/einem guten Freund zu vermeiden.	.476	3.60	(.90)	407

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

Kodierung: 1= „Dieses Verhalten auszuführen gelingt mir gewöhnlich schlecht. Ich fühle mich sehr unwohl in solchen Situationen.“, 2= „eher schlecht – eher unwohl“, 3= „mittelmäßig - mittelmäßig“, 4= „eher gut – eher wohl“, 5= „gut – sehr wohl“;

B: Tabelle 10: Itemstatistiken der Skala „Zufriedenheit gesamt“

„Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Merkmalen Ihrer Arbeit?“

Item nr.	Item	Ladung	Trennschärfeindizes	Mittelwertstatistik		
1.	der Arbeit mit den Kindern	.473 ^d	.406 ^d	4.30 ^a	(.69) ^b	409 ^c
2.	dem Klima im Kollegium	.481	.452	3.88	(.96)	411
3.	der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen	.470	.437	3.87	(.93)	410
4.	mit der Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen	.627	.573	4.05	(.80)	411
5.	der Zusammenarbeit mit den Behörden	.436	.418	2.99	(.86)	410
6.	der Führung der Schule	.522	.496	3.76	(1.10)	409
7.	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	.588	.554	3.75	(1.15)	407
8.	der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	.698	.652	3.81	(.91)	410
9.	den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	.581	.548	3.68	(.95)	407
10.	der Bezahlung	.370	.360	3.18	(1.05)	411
11.	den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	.544	.526	2.89	(.96)	409
12.	den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	.415	.403	3.33	(1.02)	409
13.	der Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust			4.01	(1.09)	409
14.	der Kooperation im Kollegium	.495	.465	3.81	(.92)	409
15.	dem Arbeitsweg			3.93	(1.13)	411
16.	den Erfolgen in erzieherischen Aufgaben	.580	.516	3.58	(.86)	411
17.	der Anerkennung meiner Arbeit durch Kolleginnen und Kollegen	.567	.518	3.70	(.87)	409
18.	der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern	.548	.479	4.17	(.70)	411
19.	dem pädagogischen Handlungsspielraum	.580	.530	3.63	(.99)	410
20.	der Größe der Klassen	.410	.685	2.70	(1.15)	409
21.	der Motivation der Schülerinnen und Schüler	.622	.564	2.81	(1.01)	411
22.	der eigenen Sicherheit in der beruflichen Tätigkeit	.383	.349	3.97	(.81)	407
23.	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	.582	.528	3.49	(.94)	410
24.	der Disziplin der Schülerinnen und Schüler	.573	.511	3.19	(1.05)	405
25.	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler	.611	.540	3.53	(.92)	409
26.	dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit	.513	.454	4.07	(.75)	410
27.	der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler	.624	.562	2.97	(1.03)	408
28.	dem Ausmaß an Freizeit	.445	.427	3.88	(.95)	409
29.	den administrativen und organisatorischen Arbeiten	.406	.394	2.78	(.96)	409
30.	dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	.597	.528	3.71	(.78)	410
31.	dem Kontakt Schule-Elternhaus	.613	.566	3.37	(.90)	411

32.	der Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht	.575	.499	3.44	(.92)	410
33.	dem Angebot an Teilzeitstellen			3.50	(.85)	389
34.	der Weiterentwicklung im Schulwesen	.488	.473	2.50	(.92)	406
35.	der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	.463	.435	3.36	(1.16)	411
36.	der Möglichkeit zur selbständigen Arbeitseinteilung	.458	.430	3.93	(.98)	411
37.	dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	.466	.447	2.09	(.98)	411
38.	der zeitlichen Belastung	.508	.496	3.05	(.99)	411
39.	der Möglichkeit, Neues zu lernen	.500	.469	3.75	(.88)	410
40.	der Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst			2.82	(.84)	404
41.	der Zusammenarbeit mit der Dienstaufsicht			3.04	(.83)	401
	Gesamtskala			3.47	(.48)	408

Anmerkungen.

^a Mittelwerte

^b Standardabweichungen (in Klammern)

^c Stichprobengröße (*kursiv*)

^d Die Trennschärferechnungen und die Ladungen beruhen auf Analysen mit einem extrahierten Faktor und 36 Items.

Kodierung: 1= „sehr unzufrieden“, 2= „eher unzufrieden“, 3= „weder noch“, 4= „eher zufrieden“, 5= „sehr zufrieden“;

Anhang Teil C: Mehrfachvergleiche

C: Tabelle 1: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: schul- und unterrichtsbezogene Merkmale

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Dienstjahre	.196 ^a	.001	.000	.275
Dienstjahre an der Schule	.989	.409	.032	.025
Unterrichtete Wochenstunden	.000	.002	.097	.281
Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler	.000	.000	.000	.000
Anzahl unterrichteter Klassen	.000	.000	.000	.000
Durchschnittliche Klassengröße	.799	.000	.004	.016
	Vergleich: HS			
		AHS	HTL	HAK
Dienstjahre		.031	.000	.854
Dienstjahre an der Schule		.478	.044	.033
Unterrichtete Wochenstunden		.072	.021	.019
Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler		.000	.000	.000
Anzahl unterrichteter Klassen		.000	.000	.000
Durchschnittliche Klassengröße		.000	.004	.023
	Vergleich: AHS			
			HTL	HAK
Dienstjahre			.002	.172
Dienstjahre an der Schule			.002	.054
Unterrichtete Wochenstunden			.000	.003
Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler			.285	.000
Anzahl unterrichteter Klassen			.039	.383
Durchschnittliche Klassengröße			.333	.011
	Vergleich: HTL			
				HAK
Dienstjahre				.001
Dienstjahre an der Schule				.000
Unterrichtete Wochenstunden				.105
Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler				.279
Anzahl unterrichteter Klassen				.199
Durchschnittliche Klassengröße				.346

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 2: Mehrfachvergleiche zwischen den Alterskategorien: ausgewählte Skalen und Items

	Vergleich: 24-35 Lebensjahre				
	36-40	41-45	46-50	51-55	56-62
Belastung (Lehrerinnen)	.824 ^a	.896	.038	.008	.373
Belastung (Lehrer)	.517	.140	.066	.227	.093
Beschwerden (Lehrerinnen)	.228	.297	.054	.008	.367
Beschwerden (Lehrer)	.198	.331	.464	.779	.331
Allg. Berufszufriedenheit	.843	.737	.313	.594	.025
Pensionierungsabsicht	.024	.035	.000	.000	.000
Regelung interpersoneller Konflikte	.032	.011	.084	.074	.868
	Vergleich: 36-40 Lebensjahre				
		41-45	46-50	51-55	56-62
Belastung (Lehrerinnen)		.917	.043	.010	.279
Belastung (Lehrer)		.285	.112	.476	.184
Beschwerden (Lehrerinnen)		.880	.497	.142	.909
Beschwerden (Lehrer)		.767	.411	.210	.832
Allg. Berufszufriedenheit		.945	.462	.760	.021
Pensionierungsabsicht		.742	.060	.000	.052
Regelung interpersoneller Konflikte		.846	.397	.533	.106
	Vergleich: 41-45 Lebensjahre				
			46-50	51-55	56-62
Belastung (Lehrerinnen)			.047	.009	.345
Belastung (Lehrer)			.397	.994	.473
Beschwerden (Lehrerinnen)			.435	.115	.840
Beschwerden (Lehrer)			.600	.309	.683
Allg. Berufszufriedenheit			.369	.740	.003
Pensionierungsabsicht			.013	.000	.016
Regelung interpersoneller Konflikte			.389	.588	.117
	Vergleich: 46-50 Lebensjahre				
				51-55	56-62
Belastung (Lehrerinnen)				.489	.794
Belastung (Lehrer)				.415	.889
Beschwerden (Lehrerinnen)				.340	.756
Beschwerden (Lehrer)				.574	.529
Allg. Berufszufriedenheit				.676	.004
Pensionierungsabsicht				.018	.490
Regelung interpersoneller Konflikte				.805	.301
	Vergleich: 51-55 Lebensjahre				
					56-62
Belastung (Lehrerinnen)					.361
Belastung (Lehrer)					.461
Beschwerden (Lehrerinnen)					.428
Beschwerden (Lehrer)					.270
Allg. Berufszufriedenheit					.013
Pensionierungsabsicht					.326
Regelung interpersoneller Konflikte					.276

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

**C: Tabelle 3: Mehrfachvergleiche zwischen den Dienstalterskategorien:
ausgewählte Skalen und Items**

Vergleich: 1-5 Dienstjahre					
	6-12	13-20	21-25	26-32	33-40
Beruflicher Ehrgeiz	.012 ^a	.000	.000	.000	.001
Offensive Problembewältigung	.709	.116	.131	.003	.317
Resignationstendenz	.154	.011	.062	.019	.101
Lebenszufriedenheit	.162	.724	.037	.010	.186
Vergleich: 6-12 Dienstjahre					
		13-20	21-25	26-32	33-40
Beruflicher Ehrgeiz		.420	.084	.250	.276
Offensive Problembewältigung		.145	.183	.001	.505
Resignationstendenz		.294	.736	.395	.707
Lebenszufriedenheit		.411	.584	.217	.654
Vergleich: 13-20 Dienstjahre					
			21-25	26-32	33-40
Beruflicher Ehrgeiz			.337	.703	.735
Offensive Problembewältigung			.949	.059	.686
Resignationstendenz			.501	.738	.641
Lebenszufriedenheit			.171	.058	.291
Vergleich: 21-25 Dienstjahre					
				26-32	33-40
Beruflicher Ehrgeiz				.465	.620
Offensive Problembewältigung				.116	.767
Resignationstendenz				.784	.990
Lebenszufriedenheit				.398	.919
Vergleich: 26-32 Dienstjahre					
					33-40
Beruflicher Ehrgeiz					.964
Offensive Problembewältigung					.059
Resignationstendenz					.651
Lebenszufriedenheit					.736

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 4: Mehrfachvergleiche zwischen Lehrenden mit einer unterschiedlichen Anzahl an eigenen Kindern: ausgewählte Skalen und Items

	Vergleich: 0 Kinder		
	1 Kind	2-3 r	4-6
Alter	.000 ^a	.000	.000
Wochenstunden	.078	.085	.003
Belastung	.352	.940	.027
Beschwerden	.103	.584	.033
Fehltage	.936	.420	.010
Perfektionsstreben	.517	.050	.003
Resignationstendenz	.570	.443	.029
Innere Ruhe	.960	.633	.014
AV in sozial-emotionalen Anforderungssituationen	.557	.755	.025
Allgemeine Berufszufriedenheit	.696	.028	.005
Zufriedenheit gesamt	.652	.014	.001
Belastung (nur Männer)	.573	.803	.213
Beschwerden (nur Männer)	.167	.248	.049
Allgemeine Berufszufriedenheit (nur Männer)	.738	.080	.026
Zufriedenheit gesamt (nur Männer)	.779	.056	.002
	Vergleich: 1 Kind		
		2-3	4-6
Alter		.015	.066
Wochenstunden		.659	.033
Belastung		.368	.014
Beschwerden		.157	.006
Fehltage		.472	.011
Perfektionsstreben		.521	.031
Resignationstendenz		.245	.088
Innere Ruhe		.724	.015
AV in sozial-emotionalen Anforderungssituationen		.523	.063
Allgemeine Berufszufriedenheit		.185	.017
Zufriedenheit gesamt		.153	.003
Belastung (nur Männer)		.513	.134
Beschwerden (nur Männer)		.016	.026
Allgemeine Berufszufriedenheit (nur Männer)		.053	.003
Zufriedenheit gesamt (nur Männer)		.130	.003
	Vergleich: 2-3 Kinder		
			4-6
Alter			.412
Wochenstunden			.016
Belastung			.031
Beschwerden			.016
Fehltage			.013
Perfektionsstreben			.016
Resignationstendenz			.007
Innere Ruhe			.005
AV in sozial-emotionalen Anforderungssituationen			.016
Allgemeine Berufszufriedenheit			.037
Zufriedenheit gesamt			.009
Belastung (nur Männer)			.175
Beschwerden (nur Männer)			.086
Allgemeine Berufszufriedenheit (nur Männer)			.033
Zufriedenheit gesamt (nur Männer)			.025

Anmerkungen.^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests**C: Tabelle 5: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: Belastung und Beschwerden**

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Belastung (Lehrerinnen)	.688 ^a	.134	.216	.000
Beschwerden (Lehrerinnen)	.835	.142	.196	.135
Belastung (Lehrer)	.118	.024	.027	.183
Beschwerden (Lehrer)	.076	.029	.114	.129
	Vergleich: HS			
		AHS	HTL	HAK
Belastung (Lehrerinnen)		.114	.124	.001
Beschwerden (Lehrerinnen)		.220	.224	.359
Belastung (Lehrer)		.827	.213	.641
Beschwerden (Lehrer)		.056	.934	.949
	Vergleich: AHS			
				HAK
Belastung (Lehrerinnen)				.773
Beschwerden (Lehrerinnen)				.651
Belastung (Lehrer)				.292
Beschwerden (Lehrer)				.152
	Vergleich: HTL			
				HAK
Belastung (Lehrerinnen)				.194
Beschwerden (Lehrerinnen)				.044
Belastung (Lehrer)				.180
Beschwerden (Lehrer)				.770

Anmerkungen.^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 6: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: Einzelitems der Belastungsskala

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Item Nr. 1	.033 ^a	.931	.669	.025
Item Nr. 2	.127	.959	.691	.038
Item Nr. 3	.530	.029	.176	.021
Item Nr. 4	.171	.000	.001	.006
Item Nr. 5	.563	.029	.576	.004
Item Nr. 6	.765	.011	.021	.000
Item Nr. 7	.057	.458	.958	.071
Item Nr. 10	.003	.484	.211	.653
Item Nr. 12	.315	.028	.169	.210
	Vergleich: HS			
		AHS	HTL	HAK
Item Nr. 1		.051	.065	.474
Item Nr. 2		.212	.233	.003
Item Nr. 3		.019	.130	.011
Item Nr. 4		.000	.014	.106
Item Nr. 5		.015	.376	.005
Item Nr. 6		.057	.044	.000
Item Nr. 7		.006	.228	.002
Item Nr. 10		.042	.561	.031
Item Nr. 12		.247	.455	.087
	Vergleich: AHS			
				HAK
Item Nr. 1				.633
Item Nr. 2				.741
Item Nr. 3				.894
Item Nr. 4				.615
Item Nr. 5				.480
Item Nr. 6				.315
Item Nr. 7				.735
Item Nr. 10				.447
Item Nr. 12				.953
	Vergleich: HTL			
				HAK
Item Nr. 1				.052
Item Nr. 2				.242
Item Nr. 3				.620
Item Nr. 4				.311
Item Nr. 5				.125
Item Nr. 6				.142
Item Nr. 7				.224
Item Nr. 10				.193
Item Nr. 12				.057

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

Item Nr. 1 („zu große Klassen“), Item Nr. 2 („mangelnde Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“), Item Nr. 3 („Disziplinprobleme“), Item Nr. 4 („Probleme mit fremdsprachigen

Schülerinnen und Schülern“), Item Nr. 5 („Ärger mit Behörden bzw. Institutionen“), Item Nr. 6 („Probleme mit den Eltern“), Item Nr. 7 („fachfremder Unterrichtseinsatz“), Item Nr. 10 („geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern“), Item Nr. 12 („ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“);

**C: Tabelle 7: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen:
Berufszufriedenheit**

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Zufriedenheit gesamt	.003 ^a	.016	.008	.060
Zufriedenheit Arbeit mit Kindern	.000	.003	.002	.010
Zufriedenheit Klima/Kollegium	.628	.009	.343	.013
	Vergleich: HS			
		AHS	HTL	HAK
Zufriedenheit gesamt		.466	.761	.618
Zufriedenheit Arbeit mit Kindern		.006	.224	.035
Zufriedenheit Klima/Kollegium		.042	.656	.044
	Vergleich: AHS			
			HTL	HAK
Zufriedenheit gesamt			.416	.960
Zufriedenheit Arbeit mit Kindern			.360	.756
Zufriedenheit Klima/Kollegium			.326	.627
	Vergleich: HTL			
				HAK
Zufriedenheit gesamt				.465
Zufriedenheit Arbeit mit Kindern				.578
Zufriedenheit Klima/Kollegium				.230

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 8: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen: AVTL-Skalen

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Avur	.448 ^a	.430	.825	.484
Avse	.026	.013	.114	.872
AVnEA	.176	.000	.001	.008
PE	.019	.000	.002	.008
	Vergleich: HS			
		AHS	HTL	HAK
Avur		.083	.353	.139
Avse		.806	.797	.056
AVnEA		.000	.012	.131
PE		.243	.087	.398
	Vergleich: AHS			
			HTL	HAK
Avur			.739	.972
Avse			.660	.032
AVnEA			.987	.050
PE			.388	.786
	Vergleich: HTL			
				HAK
Avur				.826
Avse				.149
AVnEA				.153
PE				.346

Anmerkungen.^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

C: Tabelle 9: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen (exklusive Lehrerinnenstichprobe): AVTL-Skalen

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Avur	.472 ^a	.749	.586	.061
Avse	.020	.000	.339	.930
AVnEA	.312	.000	.002	.414
PE	.088	.002	.178	.280
	Vergleich: HS			
		AHS	HTL	HAK
Avur		.284	.320	.013
Avse		.228	.920	.089
AVnEA		.000	.088	1.00
PE		.154	.600	.840
	Vergleich: AHS			
			HTL	HAK
Avur			.774	.165
Avse			.390	.011
AVnEA			.705	.001
PE			.761	.165
	Vergleich: HTL			
				HAK
Avur				.597
Avse				.343
AVnEA				.116
PE				.538

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

Avur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

Avse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

**C: Tabelle 10: Mehrfachvergleiche zwischen den Schultypen:
Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung der Lehrenden mit
Vollzeitbeschäftigung**

	Vergleich: VS			
	HS	AHS	HTL	HAK
Beschäftigungsausmaß ^b	.000 ^a	.002	.097	.281
Beschäftigungsausmaß (VZ) ^c	.000	.381	.030	.109
Gesamte Zeitauslastung (VZ) ^c	.015	.112	.124	.029
Vor- Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (VZ) ^c	.000	.099	.931	.004
Relative Zeit (Gesamt/Wochenstunden) ^c	.168	.054	.276	.067
	Vergleich: HS			
	AHS	HTL	HAK	
Beschäftigungsausmaß	.072	.021	.019	
Beschäftigungsausmaß (VZ)	.361	.005	.002	
Gesamte Zeitauslastung (VZ)	.000	.002	.000	
Vor- Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (VZ)	.000	.004	.000	
Relative Zeit (Gesamt/Wochenstunden)	.001	.749	.003	
	Vergleich: AHS		HTL	HAK
Beschäftigungsausmaß			.000	.003
Beschäftigungsausmaß (VZ)			.009	.146
Gesamte Zeitauslastung (VZ)			.712	.427
Vor- Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (VZ)			.258	.225
Relative Zeit (Gesamt/Wochenstunden)			.043	.646
	Vergleich: HTL			HAK
Beschäftigungsausmaß				.105
Beschäftigungsausmaß (VZ)				.046
Gesamte Zeitauslastung (VZ)				.765
Vor- Nachbereitungs- und Korrekturarbeit (VZ)				.044
Relative Zeit (Gesamt/Wochenstunden)				.058

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

^b Lehrpersonen die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt

^c Lehrpersonen die spezielle Funktionen, wie die der Leitungsfunktion, der Administration oder des Kustodiats innehaben, werden nicht mitberücksichtigt, ebenso Lehrpersonen, die weniger als 19 Wochenstunden unterrichten

VZ= Vollzeitbeschäftigte

C: Tabelle 11: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: NEO-FFI-Skalen

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
Neurotizismus	.001 ^a	.000	.000
Extraversion	.003	.310	.001
Offenheit	.710	.150	.801
Verträglichkeit	.176	.002	.001
Gewissenhaftigkeit	.000	.331	.000
	Vergleich: Muster S		
		A	B
Neurotizismus		.000	.000
Extraversion		.098	.229
Offenheit		.199	.943
Verträglichkeit		.022	.021
Gewissenhaftigkeit		.000	.009
	Vergleich: Muster A		
			B
Neurotizismus			.000
Extraversion			.018
Offenheit			.221
Verträglichkeit			.911
Gewissenhaftigkeit			.000

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 12: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: AVTL-Skalen

Vergleich: Muster G			
	S	A	B
AVur	.002 ^a	.130	.000
AVse	.480	.000	.000
AVnEA	.000	.254	.000
PE	.000	.345	.000
Vergleich: Muster S			
		A	B
AVur		.235	.137
AVse		.001	.000
AVnEA		.014	.078
PE		.022	.001
Vergleich: Muster A			
			B
AVur			.026
AVse			.000
AVnEA			.000
PE			.000

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

AVur: Anstrengungsvermeidung bei unterrichtsrelevanten Tätigkeiten

AVse: Anstrengungsvermeidung in sozial-emotionalen Anforderungssituationen

AVnEA: Anstrengungsvermeidung durch Nicht-Erledigen und Aufschieben

PE: Pflichteifer

C: Tabelle 13: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: ICQ-Skalen

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
Regelung interpersoneller Konflikte	.613 ^a	.906	.035
Emotionale Unterstützung anderer Personen	.024 ^b	.313	.019
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)	.451 ^b	.686	.087
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)	.000 ^b	.057	.025
	Vergleich: Muster S		
		A	B
Regelung interpersoneller Konflikte		.979	.246
Emotionale Unterstützung anderer Personen		.351	.699
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)		.745	.177
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)		.509	.473
	Vergleich: Muster A		
			B
Regelung interpersoneller Konflikte			.220
Emotionale Unterstützung anderer Personen			.250
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)			.193
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)			.893

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede mittels Scheffè-Prozedur, da sowohl Normalverteilung (s. Kap. 2.5.6.) als auch Varianzhomogenität (Levene: $F=1.69$, $p=.168$) gesichert ist;

^b Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests (fehlende Normalverteilung siehe Kapitel 2.5.6.)

C: Tabelle 14: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Belastung, Beschwerden, Fehltage und Pensionierungsabsicht

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
Belastung	.168 ^a	.001	.000
Beschwerden	.085	.000	.000
Fehltage	.311	.052	.146
Pensionierungsabsicht	.000	.000	.000
	Vergleich: Muster S		
		A	B
Belastung		.005	.000
Beschwerden		.000	.000
Fehltage		.179	.482
Pensionierungsabsicht		.317	.000
	Vergleich: Muster A		
			B
Belastung			.459
Beschwerden			.031
Fehltage			.565
Pensionierungsabsicht			.014

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

**C: Tabelle 15: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern:
Berufszufriedenheit**

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
Allgemeine Berufszufriedenheit	.007 ^a	.000	.000
Zufriedenheit gesamt	.025	.000	.000
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	.006	.015	.000
Zufriedenheit: Klima/Kollegium	.535	.092	.000
Zufriedenheit: Kompetenzentfaltung	.009	.004	.000
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen	.546	.000	.000
Wiederwahl	.435	.045	.000
Ausbildungszufriedenheit	.884	.014	.015
	Vergleich: Muster S		
		A	B
Allgemeine Berufszufriedenheit		.004	.000
Zufriedenheit gesamt		.014	.000
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen		.770	.000
Zufriedenheit: Klima/Kollegium		.160	.000
Zufriedenheit: Kompetenzentfaltung		.265	.000
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen		.000	.000
Wiederwahl		.118	.000
Ausbildungszufriedenheit		.007	.006
	Vergleich: Muster A		
			B
Allgemeine Berufszufriedenheit			.001
Zufriedenheit gesamt			.004
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen			.000
Zufriedenheit: Klima/Kollegium			.041
Zufriedenheit: Kompetenzentfaltung			.005
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen			.210
Wiederwahl			.003
Ausbildungszufriedenheit			.897

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 16: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Lebens- und Dienstalter

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
Lebensalter	.120 ^a	.071	.020
Dienstalter	.219	.114	.005
Dienstjahre an der Schule	.408	.090	.124
	Vergleich: Muster S		
		A	B
Lebensalter		.824	.286
Dienstalter		.436	.022
Dienstjahre an der Schule		.287	.263
	Vergleich: Muster A		
			B
Lebensalter			.410
Dienstalter			.237
Dienstjahre an der Schule			.921

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 17: Mehrfachvergleiche zwischen den AVEM-Mustern: Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung

	Vergleich: Muster G		
	S	A	B
Wochenstunden	.478 ^a	.924	.391
Gesamte Zeitauslastung	.017	.071	.431
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit	.009	.080	.770
Relative Zeitauslastung	.003	.213	.515
	Vergleich: Muster S		
		A	B
Wochenstunden		.461	.073
Gesamte Zeitauslastung		.000	.099
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit		.000	.019
Relative Zeitauslastung		.000	.021
	Vergleich: Muster A		
			B
Wochenstunden			.312
Gesamte Zeitauslastung			.008
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit			.036
Relative Zeitauslastung			.042

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 18: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: NEO-FFI-Skalen

Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende				
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Neurotizismus	.000 ^a	.000	.000	.000
Extraversion	.001	.057	.109	.606
Offenheit	.214	.394	.162	.499
Verträglichkeit	.000	.004	.000	.001
Gewissenhaftigkeit	.000	.095	.001	.183
Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende				
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Neurotizismus		.038	.002	.002
Extraversion		.583	.061	.605
Offenheit		.076	.999	.888
Verträglichkeit		.018	.000	.279
Gewissenhaftigkeit		.000	.000	.144
Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende				
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Neurotizismus			.000	.065
Extraversion			.443	.833
Offenheit			.067	.318
Verträglichkeit			.995	.036
Gewissenhaftigkeit			.483	.628
Vergleich: Unauffällige Normalgruppe				
				Stark demotivierte Lehrende
Neurotizismus				.000
Extraversion				.997
Offenheit				.887
Verträglichkeit				.023
Gewissenhaftigkeit				.792

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 19: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: AVEM-Skalen

	Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende			
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	.023 ^a	.299	.176	.161
2. Beruflicher Ehrgeiz	.411	.249	.683	.666
3. Verausgabungsbereitschaft	.431	.003	.382	.008
4. Perfektionsstreben	.018	.597	.485	.848
5. Distanzierungsfähigkeit	.412	.011	.665	.231
6. Resignationstendenz	.000	.000	.000	.001
7. Offensive Problembewältigung	.000	.000	.001	.000
8. Innere Ruhe	.000	.000	.003	.000
9. Erfolgserleben im Beruf	.000	.000	.000	.000
10. Lebenszufriedenheit	.000	.000	.012	.000
11. Erleben sozialer Unterstützung	.000	.000	.028	.001
	Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende			
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
1. Bedeutsamkeit der Arbeit		.374	.331	.684
2. Beruflicher Ehrgeiz		.048	.216	.436
3. Verausgabungsbereitschaft		.000	.089	.002
4. Perfektionsstreben		.012	.077	.508
5. Distanzierungsfähigkeit		.001	.195	.115
6. Resignationstendenz		.006	.080	.047
7. Offensive Problembewältigung		.695	.003	.022
8. Innere Ruhe		.154	.362	.000
9. Erfolgserleben im Beruf		.612	.001	.000
10. Lebenszufriedenheit		.471	.002	.001
11. Erleben sozialer Unterstützung		.547	.004	.092
	Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende			
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
1. Bedeutsamkeit der Arbeit			.964	.426
2. Beruflicher Ehrgeiz			.37	.869
3. Verausgabungsbereitschaft			.007	.146
4. Perfektionsstreben			.263	.605
5. Distanzierungsfähigkeit			.024	.942
6. Resignationstendenz			.000	.613
7. Offensive Problembewältigung			.017	.086
8. Innere Ruhe			.052	.045
9. Erfolgserleben im Beruf			.004	.000
10. Lebenszufriedenheit			.005	.014
11. Erleben sozialer Unterstützung			.002	.173

Vergleich: Unauffällige Normalgruppe	
	Stark demotivierte Lehrende
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	.384
2. Beruflicher Ehrgeiz	.767
3. Verausgabungsbereitschaft	.010
4. Perfektionsstreben	.903
5. Distanzierungsfähigkeit	.310
6. Resignationstendenz	.022
7. Offensive Problembewältigung	.004
8. Innere Ruhe	.001
9. Erfolgserleben im Beruf	.000
10. Lebenszufriedenheit	.000
11. Erleben sozialer Unterstützung	.007

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 20: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: ICQ-Skalen

	Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende			
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Regelung interpersoneller Konflikte	.018 ^a	.315	.001	.001
Emotionale Unterstützung anderer Personen	.000 ^b	.084	.003	.002
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)	.002 ^b	.043	.016	.005
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)	.035 ^b	.620	.022	.200
	Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende			
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Regelung interpersoneller Konflikte		.984	.997	.074
Emotionale Unterstützung anderer Personen		.047	.058	.110
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)		.467	.161	.079
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)		.062	.872	.474
	Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende			
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Regelung interpersoneller Konflikte			.916	.046
Emotionale Unterstützung anderer Personen			.608	.026
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)			.672	.070
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)			.065	.157
	Vergleich: Unauffällige Normalgruppe			
				Stark demotivierte Lehrende
Regelung interpersoneller Konflikte				.096
Emotionale Unterstützung anderer Personen				.024
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrerinnen)				.019
Emotionale Unterstützung anderer Personen (Lehrer)				.577

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede mittels Scheffè-Prozedur, da sowohl Normalverteilung (s. Kap. 2.5.6.) als auch Varianzhomogenität (Levene: $F=1.69$, $p=.168$) gesichert ist;

^b Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests (fehlende Normalverteilung siehe Kapitel 2.5.6.)

C: Tabelle 21: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: Belastung, Beschwerden, Fehltage und Pensionierungsabsicht

Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende				
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Belastung	.089 ^a	.010	.128	.005
Beschwerden	.004	.000	.051	.000
Fehltage	.268	.021	.271	.240
Pensionierungsabsicht	.000	.000	.000	.000
Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende				
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Belastung		.155	.772	.005
Beschwerden		.070	.233	.000
Fehltage		.194	.908	.465
Pensionierungsabsicht		.315	.025	.009
Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende				
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Belastung			.087	.078
Beschwerden			.004	.125
Fehltage			.160	.990
Pensionierungsabsicht			.005	.036
Vergleich: Unauffällige Normalgruppe				
				Stark demotivierte Lehrende
Belastung				.007
Beschwerden				.001
Fehltage				.500
Pensionierungsabsicht				.001

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

**C: Tabelle 22: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern:
Berufszufriedenheit**

	Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende			
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Allgemeine Berufszufriedenheit	.000 ^a	.000	.000	.000
Zufriedenheit gesamt	.000	.000	.000	.000
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	.000	.000	.000	.000
Zufriedenheit: Klima/Kollegium	.000	.000	.004	.000
Zufriedenheit: Kompetenzzentfaltung	.000	.000	.000	.000
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen	.035	.001	.025	.004
Wiederwahl	.000	.000	.015	.000
Ausbildungszufriedenheit	.044	.0757	.190	.006
	Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende			
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Allgemeine Berufszufriedenheit		.137	.010	.000
Zufriedenheit gesamt		.009	.030	.000
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen		.024	.001	.001
Zufriedenheit: Klima/Kollegium		.073	.337	.003
Zufriedenheit: Kompetenzzentfaltung		.277	.121	.009
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen		.052	.816	.010
Wiederwahl		.339	.002	.005
Ausbildungszufriedenheit		.134	.379	.019
	Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende			
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Allgemeine Berufszufriedenheit			.000	.005
Zufriedenheit gesamt			.000	.005
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen			.000	.015
Zufriedenheit: Klima/Kollegium			.009	.041
Zufriedenheit: Kompetenzzentfaltung			.022	.018
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen			.038	.176
Wiederwahl			.001	.039
Ausbildungszufriedenheit			.438	.006
	Vergleich: Unauffällige Normalgruppe			
				Stark demotivierte Lehrende
Allgemeine Berufszufriedenheit				.000
Zufriedenheit gesamt				.000
Zufriedenheit: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen				.000
Zufriedenheit: Klima/Kollegium				.002
Zufriedenheit: Kompetenzzentfaltung				.002
Zufriedenheit: Rahmenbedingungen				.015
Wiederwahl				.001
Ausbildungszufriedenheit				.012

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

C: Tabelle 23: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern: Lebens- und Dienstalter

Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende				
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Alter	.062 ^a	.380	.582	.319
Dienstjahre	.215	.224	.969	.979
Dienstjahre an der Schule	.416	.561	.844	.979
Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende				
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Alter		.023	.079	.977
Dienstjahre		.039	.166	.946
Dienstjahre an der Schule		.211	.279	.705
Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende				
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Alter			.168	.166
Dienstjahre			.202	.270
Dienstjahre an der Schule			.584	.753
Vergleich: Unauffällige Normalgruppe				
				Stark demotivierte Lehrende
Alter				.351
Dienstjahre				.543
Dienstjahre an der Schule				.916

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

**C: Tabelle 24: Mehrfachvergleiche zwischen den AVTL-Clustern:
Beschäftigungsausmaß und zeitliche Auslastung**

Vergleich: Leistungsorientierte, engagierte Lehrende				
	Weniger belastete, demotivierte Lehrende	Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Wochenstunden	.873 ^a	.253	.966	.634
Gesamte Zeitauslastung	.013	.278	.554	.088
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit	.016	.090	.704	.036
Relative Zeitauslastung	.001	.180	.217	.464
Vergleich: Weniger belastete, demotivierte Lehrende				
		Belastete, demotivierte Lehrende	Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Wochenstunden		.244	.870	.699
Gesamte Zeitauslastung		.277	.031	.013
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit		.637	.042	.007
Relative Zeitauslastung		.189	.017	.076
Vergleich: Belastete, demotivierte Lehrende				
			Unauffällige Normalgruppe	Stark demotivierte Lehrende
Wochenstunden			.214	.681
Gesamte Zeitauslastung			.443	.040
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit			.199	.015
Relative Zeitauslastung			.564	.212
Vergleich: Unauffällige Normalgruppe				
				Stark demotivierte Lehrende
Wochenstunden				.676
Gesamte Zeitauslastung				.056
Vor-Nachbereitungs-Korrekturarbeit				.031
Relative Zeitauslastung				.277

Anmerkungen.

^a Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemessen mit U-Tests

Anhang Teil D: Chiquadrat-Tests

D: Tabelle 1: Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrpersonen in den einzelnen Alterskategorien

	Lehrende		Lehrerinnen		Lehrer	
	teilzeit	vollzeit	teilzeit	vollzeit	teilzeit	vollzeit
20-35 Jahre	14 ^a (18.5) ^b 17.5 ^c	66 (61.5)	12 (18.2) 18.8	52 (45.8)	2 (1.5) 12.5	14 (14.2)
36-40 Jahre	22 (11.8) 43.1	29 (39.2)	18 (9.7) 52.9	16 (24.3)	4 (2.0) 23.5	13 (15.0)
41-45 Jahre	27 (20.6) 33.3	62 (68.4)	24 (18.2) 37.5	40 (45.8)	3 (2.9) 12.0	22 (22.1)
46-50 Jahre	12 (18.3) 15.2	67 (60.7)	10 (15.1) 18.5	43 (37.9)	2 (3.0) 7.7	24 (23.0)
51-55 Jahre	9 (15.1) 13.8	56 (49.9)	7 (11.4) 17.5	33 (28.6)	2 (2.9) 8.0	23 (22.1)
56-65 Jahre	7 (6.7) 24.1	22 (22.3)	6 (4.5) 37.5	10 (11.5)	1 (1.5) 7.7	12 (11.5)
Gesamt	91	302	77	194	14	108
Chiquadrat-Test	p=.001, n=393		p=.001, n=271		p=.654, n=122	

Anmerkung.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c Prozentsatz der Teilzeitbeschäftigten (*kursiv*)

D: Tabelle 2: Anteil der Lehrpersonen mit nebenberuflicher Beschäftigung an den einzelnen Schultypen

	Lehrende: Nebenberufliche Tätigkeit		Lehrerinnen: Nebenberufliche Tätigkeit		Lehrer: Nebenberufliche Tätigkeit	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
VS	7 ^a (12.7) ^b <i>7.1</i>	91 (85.4)	7 (9.4) <i>7.5</i>	86 (83.6)	0 (0.9) <i>0.0</i>	5 (4.1)
HS	6 (13.4) <i>5.8</i>	97 (89.6)	4 (6.7) <i>6.0</i>	63 (60.3)	2 (6.8) <i>5.6</i>	34 (29.2)
AHS	13 (14.5) <i>11.6</i>	99 (97.5)	5 (6.6) <i>7.6</i>	61 (59.4)	8 (8.7) <i>17.4</i>	38 (37.3)
HTL	13 (5.6) <i>30.2</i>	30 (37.4)	4 (1.8) <i>22.2</i>	14 (16.2)	9 (4.7) <i>36.0</i>	16 (20.3)
HAK	15 (7.8) <i>25.0</i>	45 (52.2)	8 (3.4) <i>23.5</i>	26 (30.6)	7 (4.9) <i>26.9</i>	19 (21.1)
Gesamt	54	362	28	250	26	112
Chiquadrat- Test	p= .000, n=416		p= .017, n=278		p= .023, n=138	

Anmerkung.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c Prozentsatz der Beschäftigten mit nebenberuflicher Tätigkeit (*kursiv*)

D: Tabelle 3: Anteil an Klassenvorständen an den einzelnen Schultypen

	Klassenvorstandstätig keit	
	ja	nein
VS	69 ^a (54.5) ^b <i>71.1^c</i>	28 (42.5)
HS	48 (55.7) <i>48.5</i>	51 (43.3)
AHS	60 (62.4) <i>54.1</i>	51 (48.6)
HTL	21 (23.6) <i>50.0</i>	21 (18.4)
HAK	32 (33.7) <i>53.3</i>	28 (26.3)
gesamt	230	179
Chiquadrat- Test	p=.016, n=409	

Anmerkung.^a beobachtete Werte^b erwartete Werte (in Klammern)^c Prozentsatz der Klassenvorstände (*kursiv*)

D: Tabelle 4: Anteil an Schulen mit Schulschwerpunkten an den einzelnen Schultypen

	Schwerpunktsetzung der Schule		Beeinflussung des eigenen Unterrichts durch den Schwerpunkt		Beteiligung an der Erarbeitung der Konzepte für den Schwerpunkt	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
VS	52 ^a (69.1) ^b 53.1 ^c	46 (28.9)	36 (34.2) 69.2 ^d	16 (17.8)	24 (22.6) 46.2 ^d	28 (29.4)
HS	94 (72.0) 92.2	8 (30.0)	74 (61.9) 78.7	20 (32.1)	39 (40.8) 41.5	55 (53.3)
AHS	81 (76.9) 74.3	28 (32.1)	47 (53.3) 58.0	34 (27.7)	39 (35.) 48.1	42 (45.8)
HTL	15 (28.9) 36.6	26 (12.1)	9 (9.9) 60.0	6 (5.1)	6 (6.5) 40.0	9 (8.5)
HAK	48 (43.0) 78.7	13 (18.0)	25 (31.6) 52.1	23 (16.4)	18 (20.9) 37.5	30 (27.1)
Gesamt	290	121	191	99	126	164
Chiquadrat-Test	p=.000, n=411		p=.008, n=290		p=.774, n=290	

Anmerkung.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c Prozentsatz (n=411) (*kursiv*)

^d Die Prozentangaben gelten hier für jene Lehrerinnen und Lehrer, deren Schule durch ein Schulleitbild mit spezieller Schwerpunktsetzung geprägt ist (n=290) (*kursiv*).

D: Tabelle 5: Einwohnerzahl des Schulortes (Schulstandortgröße) getrennt für die einzelnen Schultypen

	bis 2.000 Einwohn er	2.000- 5.000 Einwohn er	5.000- 10.000 Einwohne r	10.000- 20.000 Einwohner	20.000- 50.000 Einwohne r	50.000- 100.000 Einwohne r	über 100.000 Einwohn er
VS	21 ^a (9.9) ^b 21.2 ^c	17 (23.2) 17.2	1 (12.3) 1.0	0 (13.6) 0.0	0 (9.4) 0.0	1 (7.5) 1.0	59 (23.0) 59.6
HS	14 (10.4) 13.9	38 (23.7) 37.6	6 (12.6) 5.9	0 (13.8) 0.0	17 (9.6) 16.8	15 (7.7) 14.9	11 (23.5) 10.9
AHS	3 (10.9) 2.8	22 (25.6) 20.2	21 (13.6) 19.3	23 (14.9) 21.1	11 (10.4) 10.1	9 (8.3) 8.3	20 (25.3) 18.3
HTL	3 (4.1) 7.3	3 (9.6) 7.3	2 (5.1) 4.9	19 (5.6) 46.3	8 (3.9) 19.5	1 (3.1) 2.4	5 (9.5) 12.2
HAK	0 (5.8) 0.0	16 (13.8) 27.1	21 (7.4) 35.6	14 (8.1) 23.7	3 (5.6) 5.1	5 (4.5) 8.5	0 (13.7) 0.0
Gesamt	41	96	51	56	39	31	95
Chiquadrat- Test	p=.000, n=409						

Anmerkung.

^a beobachtete Werte

^b erwartete Werte (in Klammern)

^c Prozentwerte (*kursiv*)

Anhang Teil E – Mehrebenenanalyse

E.1: Mehrebenenmodell „Allgemeiner Beschwerdedruck“ Modell 1

The GLM Procedure

Class Level Information

Class	Levels	Values
GESCHL	2	1 2
SCHULTYP	5	1 2 3 4 5
SCHULE	71	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71

Number of Observations Read 420

Number of Observations Used 394

The GLM Procedure

Dependent Variable: BESCHWSK Beschwerdenskala (Mean.6)

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	103	199.2994478	1.9349461	5.70	<.0001
Error	290	98.5059225	0.3396756		
Corrected Total	393	297.8053703			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	BESCHWSK Mean
0.669227	25.30423	0.582817	2.303239

Source	DF	Type II SS	Mean Square	F Value	Pr > F
SCHULTYP	4	3.83412200	0.95853050	2.82	0.0253
SCHULE(SCHULTYP)	66	33.87131079	0.51320168	1.51	0.0117
BELSKALA	1	3.89420687	3.89420687	11.46	0.0008
FFISKALA	1	27.34670796	27.34670796	80.51	<.0001
AVEMSKA3	1	3.70015171	3.70015171	10.89	0.0011
AVEMSKA3*GESCHL	1	3.80688953	3.80688953	11.21	0.0009
AVEMSKA1*GESCHL	1	1.99093493	1.99093493	5.86	0.0161
DIENSTJ*GESCHL	2	2.69507734	1.34753867	3.97	0.0200
AVEMSKAL	1	3.16517325	3.16517325	9.32	0.0025
FFISKAL0*GESCHL	2	3.73389095	1.86694548	5.50	0.0045
BELSKALA*SCHULTYP	4	3.99775654	0.99943913	2.94	0.0208
FFISKALA*SCHULTYP	4	3.84150379	0.96037595	2.83	0.0251

Source	DF	Type II SS	Mean Square	F Value	Pr > F
AVEMSKA1*SCHULTYP	4	5.98066272	1.49516568	4.40	0.0018
AVEMSKA2*SCHULTYP	5	4.99170342	0.99834068	2.94	0.0132
AVTLPEDE*SCHULTYP	5	3.68696497	0.73739299	2.17	0.0574

Parameter	Estimate		Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	-2.133621617	B	1.35421374	-1.58	0.1162
SCHULTYP 1	1.517365618	B	1.59223538	0.95	0.3414
SCHULTYP 2	2.657991037	B	1.51404089	1.76	0.0802
SCHULTYP 3	2.140779240	B	1.44930656	1.48	0.1407
SCHULTYP 4	6.175505420	B	1.76517224	3.50	0.0005
SCHULTYP 5	0.000000000	B	.	.	.
SCHULE(SCHULTYP) 1 1	-0.449956677	B	0.40671285	-1.11	0.2695
SCHULE(SCHULTYP) 2 1	0.531748172	B	0.35522400	1.50	0.1355
SCHULE(SCHULTYP) 3 1	-0.111007461	B	0.34700478	-0.32	0.7493
SCHULE(SCHULTYP) 4 1	0.149912620	B	0.34231999	0.44	0.6618
SCHULE(SCHULTYP) 5 1	-0.194267791	B	0.35353414	-0.55	0.5831
SCHULE(SCHULTYP) 6 1	0.026261283	B	0.51751577	0.05	0.9596
SCHULE(SCHULTYP) 7 1	-0.435453556	B	0.37380857	-1.16	0.2450
SCHULE(SCHULTYP) 8 1	-0.353902731	B	0.34964684	-1.01	0.3123
SCHULE(SCHULTYP) 9 1	0.306900254	B	0.50861029	0.60	0.5467
SCHULE(SCHULTYP) 10 1	-0.385760127	B	0.44996782	-0.86	0.3920
SCHULE(SCHULTYP) 11 1	-0.018015186	B	0.35603162	-0.05	0.9597
SCHULE(SCHULTYP) 12 1	0.263375761	B	0.68538761	0.38	0.7011
SCHULE(SCHULTYP) 13 1	-0.192192583	B	0.36338495	-0.53	0.5973
SCHULE(SCHULTYP) 14 1	-1.034641288	B	0.67082489	-1.54	0.1241
SCHULE(SCHULTYP) 15 1	0.063886903	B	0.42859010	0.15	0.8816
SCHULE(SCHULTYP) 16 1	-0.138704960	B	0.36606116	-0.38	0.7050
SCHULE(SCHULTYP) 17 1	0.000000000	B	.	.	.
SCHULE(SCHULTYP) 18 2	0.030159070	B	0.27603609	0.11	0.9131
SCHULE(SCHULTYP) 19 2	0.312433031	B	0.63238083	0.49	0.6216
SCHULE(SCHULTYP) 20 2	0.235620954	B	0.28662634	0.82	0.4117
SCHULE(SCHULTYP) 21 2	0.355310691	B	0.36022507	0.99	0.3248

Parameter	Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
SCHULE(SCHULTYP) 22 2	-0.468920891	B 0.33210298	-1.41	0.1590
SCHULE(SCHULTYP) 23 2	0.082189898	B 0.30820028	0.27	0.7899
SCHULE(SCHULTYP) 24 2	-0.244714820	B 0.32036250	-0.76	0.4456
SCHULE(SCHULTYP) 25 2	-0.526492720	B 0.36263630	-1.45	0.1476
SCHULE(SCHULTYP) 26 2	-0.529589879	B 0.43924473	-1.21	0.2289
SCHULE(SCHULTYP) 27 2	-0.292853160	B 0.28319292	-1.03	0.3019
SCHULE(SCHULTYP) 28 2	-0.428293532	B 0.36718988	-1.17	0.2444
SCHULE(SCHULTYP) 29 2	-0.657377425	B 0.34003151	-1.93	0.0542
SCHULE(SCHULTYP) 30 2	0.979991765	B 0.38849144	2.52	0.0122
SCHULE(SCHULTYP) 31 2	-0.060137380	B 0.30056379	-0.20	0.8416
SCHULE(SCHULTYP) 32 2	0.150571289	B 0.28666583	0.53	0.5998
SCHULE(SCHULTYP) 33 2	0.699376481	B 0.31798752	2.20	0.0286
SCHULE(SCHULTYP) 34 2	0.000000000	B .	.	.
SCHULE(SCHULTYP) 35 3	-0.177303002	B 0.27558313	-0.64	0.5205
SCHULE(SCHULTYP) 36 3	-0.145201660	B 0.30929533	-0.47	0.6391
SCHULE(SCHULTYP) 37 3	-0.080874241	B 0.24245557	-0.33	0.7390
SCHULE(SCHULTYP) 38 3	-0.146232787	B 0.33497087	-0.44	0.6628
SCHULE(SCHULTYP) 39 3	0.188904506	B 0.45584265	0.41	0.6789
SCHULE(SCHULTYP) 40 3	-0.114143157	B 0.39560962	-0.29	0.7732
SCHULE(SCHULTYP) 41 3	-0.547270435	B 0.30351009	-1.80	0.0724
SCHULE(SCHULTYP) 42 3	-0.141960629	B 0.26613056	-0.53	0.5941
SCHULE(SCHULTYP) 43 3	0.220113251	B 0.32925627	0.67	0.5043
SCHULE(SCHULTYP) 44 3	-0.281141089	B 0.25074717	-1.12	0.2631
SCHULE(SCHULTYP) 45 3	-0.113361288	B 0.25688971	-0.44	0.6593
SCHULE(SCHULTYP) 46 3	-0.776094847	B 0.30671588	-2.53	0.0119
SCHULE(SCHULTYP) 47 3	0.000000000	B .	.	.
SCHULE(SCHULTYP) 48 4	-0.771070357	B 0.73616229	-1.05	0.2958
SCHULE(SCHULTYP) 49 4	-0.452287560	B 0.81217419	-0.56	0.5780
SCHULE(SCHULTYP) 50 4	-0.351529611	B 0.54051108	-0.65	0.5160
SCHULE(SCHULTYP) 51 4	0.714786703	B 0.52932884	1.35	0.1780
SCHULE(SCHULTYP) 52 4	0.196765520	B 0.40140464	0.49	0.6244
SCHULE(SCHULTYP) 53 4	0.317058479	B 0.44533078	0.71	0.4771

Parameter	Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
SCHULE(SCHULTYP) 54 4	0.291120720	B 0.52760739	0.55	0.5815
SCHULE(SCHULTYP) 55 4	-0.518779099	B 0.45740641	-1.13	0.2577
SCHULE(SCHULTYP) 56 4	0.088713632	B 0.56768404	0.16	0.8759
SCHULE(SCHULTYP) 57 4	0.000000000	B .	.	.
SCHULE(SCHULTYP) 58 5	1.486434883	B 0.75961716	1.96	0.0513
SCHULE(SCHULTYP) 59 5	1.102529603	B 0.78740545	1.40	0.1625
SCHULE(SCHULTYP) 60 5	1.643363882	B 0.70863586	2.32	0.0211
SCHULE(SCHULTYP) 61 5	2.465651000	B 0.80730909	3.05	0.0025
SCHULE(SCHULTYP) 62 5	1.553730446	B 0.71266625	2.18	0.0300
SCHULE(SCHULTYP) 63 5	1.837128989	B 0.76889417	2.39	0.0175
SCHULE(SCHULTYP) 64 5	2.578253029	B 0.75938201	3.40	0.0008
SCHULE(SCHULTYP) 65 5	1.501922129	B 0.70009708	2.15	0.0328
SCHULE(SCHULTYP) 66 5	2.190963464	B 0.78550624	2.79	0.0056
SCHULE(SCHULTYP) 67 5	1.343754719	B 0.75054405	1.79	0.0744
SCHULE(SCHULTYP) 68 5	2.067429492	B 0.83089173	2.49	0.0134
SCHULE(SCHULTYP) 69 5	2.381419587	B 0.96033350	2.48	0.0137
SCHULE(SCHULTYP) 70 5	1.981693517	B 0.71592063	2.77	0.0060
SCHULE(SCHULTYP) 71 5	0.000000000	B .	.	.
BELSKALA	0.528603021	B 0.12510739	4.23	<.0001
FFISKALA	0.412126279	B 0.16229276	2.54	0.0116
AVEMSKA3	0.002193651	B 0.01417245	0.15	0.8771
AVEMSKA3*GESCHL 1	-0.050528562	B 0.01509329	-3.35	0.0009
AVEMSKA3*GESCHL 2	0.000000000	B .	.	.
AVEMSKA1*GESCHL 1	-0.015616687	B 0.02554960	-0.61	0.5415
AVEMSKA1*GESCHL 2	0.030318695	B 0.02640443	1.15	0.2518
DIENSTJ*GESCHL 1	0.010537492	0.00447268	2.36	0.0191
DIENSTJ*GESCHL 2	-0.007084577	0.00599071	-1.18	0.2379
AVEMSKAL	-0.026736506	0.00875867	-3.05	0.0025
FFISKAL0*GESCHL 1	0.215865151	0.10049482	2.15	0.0325
FFISKAL0*GESCHL 2	-0.217111372	0.11722063	-1.85	0.0650
BELSKALA*SCHULTYP 1	-0.434619655	B 0.16202276	-2.68	0.0077
BELSKALA*SCHULTYP 2	-0.502810440	B 0.15629354	-3.22	0.0014

Parameter	Estimate		Standard Error	t Value	Pr > t
BELSKALA*SCHULTYP 3	-0.317307934	B	0.15634427	-2.03	0.0433
BELSKALA*SCHULTYP 4	-0.467685489	B	0.20970674	-2.23	0.0265
BELSKALA*SCHULTYP 5	0.000000000	B	.	.	.
FFISKALA*SCHULTYP 1	0.026182928	B	0.20716392	0.13	0.8995
FFISKALA*SCHULTYP 2	0.389581240	B	0.19481909	2.00	0.0465
FFISKALA*SCHULTYP 3	0.063561179	B	0.18780618	0.34	0.7353
FFISKALA*SCHULTYP 4	-0.196618301	B	0.22642349	-0.87	0.3859
FFISKALA*SCHULTYP 5	0.000000000	B	.	.	.
AVEMSKA1*SCHULTYP 1	-0.001324938	B	0.03123892	-0.04	0.9662
AVEMSKA1*SCHULTYP 2	-0.048600122	B	0.02948929	-1.65	0.1004
AVEMSKA1*SCHULTYP 3	0.028547393	B	0.02712579	1.05	0.2935
AVEMSKA1*SCHULTYP 4	0.092166389	B	0.03957627	2.33	0.0206
AVEMSKA1*SCHULTYP 5	0.000000000	B	.	.	.
AVEMSKA2*SCHULTYP 1	0.059105062		0.02171743	2.72	0.0069
AVEMSKA2*SCHULTYP 2	0.026988264		0.02091604	1.29	0.1980
AVEMSKA2*SCHULTYP 3	0.003475609		0.01889143	0.18	0.8542
AVEMSKA2*SCHULTYP 4	-0.069629861		0.02953144	-2.36	0.0190
AVEMSKA2*SCHULTYP 5	0.002566138		0.02192085	0.12	0.9069
AVTLPEDE*SCHULTYP 1	0.188270044		0.13624057	1.38	0.1681
AVTLPEDE*SCHULTYP 2	0.156699467		0.12813421	1.22	0.2223
AVTLPEDE*SCHULTYP 3	0.115306026		0.10518166	1.10	0.2739
AVTLPEDE*SCHULTYP 4	-0.431008207		0.17542786	-2.46	0.0146
AVTLPEDE*SCHULTYP 5	0.078981213		0.17432121	0.45	0.6508

Kodierungen:

BESCHWSK: Skala „allgemeiner Beschwerdedruck“

GESCHL: Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich)

SCHULTYP: Schultyp (1=VS; 2=HS; 3=AHS; 4=HTL; 5=HAK)

SCHULE: Schule 1-71 (1-17: VS; 18-34=HS; 35-47=AHS; 48-47=HTL; 58-71=HAK)

BELSKALA: Skala „durchschnittliche Belastung“

FFISKALA: Skala „Neurotizismus“

AVEMSKA3: Skala „Distanzierungsfähigkeit“

AVEMSKA1: Skala „Verausgabungsbereitschaft“

DIENSTJ: Anzahl der Dienstjahre

AVEMSKAL: Skala „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“

FFISKAL0: Skala „Gewissenhaftigkeit“

AVEMSKA2: Skala „Perfektionsstreben“

AVTLPEDE: Skala „Pflichteifer“

E.2.: Mehrebenenmodell „Allgemeiner Beschwerdedruck“ Modell 2

Die Prozedur GLM

Klassifizierungsausprägungsinformationen

Klasse	Ausprägungen	Werte
Geschl	2	1 2
Schultyp	5	1 2 3 4 5
Schule 22 23	71	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71

Number of Observations Read 420
Number of Observations Used 392

Abhängige Variable: BeschwSkalaMean Beschwerdenskala (Mean.6)

Quelle	Freiheits- grade	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr >
F					
Modell	103	199.3203051	1.9351486	5.72	
<.0001					
Fehler	288	97.4232508	0.3382752		
Korrigierte Summe	391	296.7435558			
	R-Quadrat	Koeff.var	Wurzel MSE	BeschwSkalaMean Mittelwert	
	0.671692	25.23856	0.581614	2.304467	

Quelle	Freiheits- grade	Typ II SS	Mittleres Quadrat	F-Statistik	Pr >
F					
Schultyp	4	3.78714008	0.94678502	2.80	
0.0263					
Schule(Schultyp)	66	34.10824438	0.51679158	1.53	
0.0100					
BelSkalaGesDurch	1	3.98996548	3.98996548	11.80	
0.0007					
FFISkalaNMean	1	26.59724287	26.59724287	78.63	
<.0001					
AVEMSkala5	1	3.38070413	3.38070413	9.99	
0.0017					
AVEMSkala1	1	3.44501319	3.44501319	10.18	
0.0016					
AVEMSkala5*Geschl	1	4.18058703	4.18058703	12.36	
0.0005					
AVEMSkala3*Geschl	1	2.22352278	2.22352278	6.57	
0.0109					
Dienstj*Geschl	2	2.98538295	1.49269147	4.41	
0.0130					
FFISkalaGnMea*Geschl	2	4.14616571	2.07308285	6.13	
0.0025					
BelSkalaGes*Schultyp	4	4.26471286	1.06617822	3.15	
0.0147					
FFISkalaNMe*Schultyp	4	3.89565283	0.97391321	2.88	
0.0231					
AVEMSkala3*Schultyp	4	5.94751141	1.48687785	4.40	
0.0018					

AVEMSkala4*Schultyp	5	4.81891495	0.96378299	2.85
0.0158				
AvtlPeDez*Schultyp	5	3.88701118	0.77740224	2.30
0.0453				

Abhängige Variable: BeschwSkalaMean Beschwerdenskala (Mean.6)

Parameter		Schätzwert	Standardfehler	t-Wert	Pr > t
Konstante		-0.521926350 B	0.95366760	-0.55	0.5846
Schultyp	1	-0.364179727 B	1.36734878	-0.27	0.7902
Schultyp	2	4.689862382 B	1.38385988	3.39	0.0008
Schultyp	3	0.480551552 B	1.05893664	0.45	0.6503
Schultyp	4	1.003915834 B	1.16484265	0.86	0.3895
Schultyp	5	0.000000000 B	.	.	.

Schule(Schultyp)	58 1	-0.077055015	B	0.39979714	-0.19	0.8473
Schule(Schultyp)	59 1	-0.430489467	B	0.42846993	-1.00	0.3159
Schule(Schultyp)	60 1	0.125231940	B	0.29926404	0.42	0.6759
Schule(Schultyp)	61 1	0.951066251	B	0.47543649	2.00	0.0464
Schule(Schultyp)	62 1	-1.455313600	B	0.71910205	-2.02	0.0439
Schule(Schultyp)	63 1	0.581497885	B	0.42830808	1.36	0.1756
Schule(Schultyp)	64 1	1.087867741	B	0.38606090	2.82	0.0052
Schule(Schultyp)	65 1	0.005667074	B	0.31535106	0.02	0.9857
Schule(Schultyp)	66 1	0.712190935	B	0.50035708	1.42	0.1557
Schule(Schultyp)	67 1	-0.190613841	B	0.36621315	-0.52	0.6031
Schule(Schultyp)	68 1	0.489065685	B	0.42207088	1.16	0.2475
Schule(Schultyp)	69 1	0.854377418	B	0.67652186	1.26	0.2076
Schule(Schultyp)	70 1	0.336380613	B	0.34357672	0.98	0.3284
Schule(Schultyp)	71 1	0.000000000	B	.	.	.
Schule(Schultyp)	48 2	-0.983423021	B	0.63966145	-1.54	0.1253
Schule(Schultyp)	49 2	-0.691963688	B	0.75396824	-0.92	0.3595
Schule(Schultyp)	50 2	-0.549298553	B	0.40777879	-1.35	0.1790
Schule(Schultyp)	51 2	0.522251421	B	0.48700706	1.07	0.2845
Schule(Schultyp)	52 2	-0.201502634	B	0.40061512	-0.50	0.6154
Schule(Schultyp)	53 2	0.130177852	B	0.33582007	0.39	0.6986
Schule(Schultyp)	54 2	0.086179906	B	0.37354393	0.23	0.8177
Schule(Schultyp)	55 2	-0.714931963	B	0.31927709	-2.24	0.0259
Schule(Schultyp)	56 2	-0.104595107	B	0.41811326	-0.25	0.8026
Schule(Schultyp)	57 2	0.000000000	B	.	.	.
Schule(Schultyp)	35 3	-0.166700273	B	0.27507966	-0.61	0.5450
Schule(Schultyp)	36 3	-0.143506550	B	0.30866772	-0.46	0.6423
Schule(Schultyp)	37 3	-0.069098900	B	0.24208601	-0.29	0.7755
Schule(Schultyp)	38 3	-0.136788688	B	0.33433659	-0.41	0.6827
Schule(Schultyp)	39 3	0.188226492	B	0.45491051	0.41	0.6794
Schule(Schultyp)	40 3	-0.107424844	B	0.39482766	-0.27	0.7858
Schule(Schultyp)	41 3	-0.552695805	B	0.30290069	-1.82	0.0691
Schule(Schultyp)	42 3	-0.144469886	B	0.26558785	-0.54	0.5869
Schule(Schultyp)	43 3	0.241414307	B	0.32885172	0.73	0.4635
Schule(Schultyp)	44 3	-0.272237048	B	0.25030316	-1.09	0.2777
Schule(Schultyp)	45 3	-0.090385078	B	0.25674733	-0.35	0.7251
Schule(Schultyp)	46 3	-0.785956392	B	0.30619914	-2.57	0.0108
Schule(Schultyp)	47 3	0.000000000	B	.	.	.
Schule(Schultyp)	18 4	0.043605369	B	0.27557762	0.16	0.8744
Schule(Schultyp)	19 4	0.300454887	B	0.63112174	0.48	0.6344
Schule(Schultyp)	20 4	0.240933540	B	0.28606552	0.84	0.4004
Schule(Schultyp)	21 4	0.366732510	B	0.35953842	1.02	0.3086
Schule(Schultyp)	22 4	-0.470650398	B	0.33149982	-1.42	0.1568
Schule(Schultyp)	23 4	0.095188756	B	0.30765272	0.31	0.7572
Schule(Schultyp)	24 4	-0.244226068	B	0.31974479	-0.76	0.4456
Schule(Schultyp)	25 4	-0.525953694	B	0.36196122	-1.45	0.1473
Schule(Schultyp)	26 4	-0.529605412	B	0.43836835	-1.21	0.2280
Schule(Schultyp)	27 4	-0.287261683	B	0.28264871	-1.02	0.3103
Schule(Schultyp)	28 4	-0.430447489	B	0.36653486	-1.17	0.2412
Schule(Schultyp)	29 4	-0.658032375	B	0.33938398	-1.94	0.0535
Schule(Schultyp)	30 4	0.977979986	B	0.38774060	2.52	0.0122
Schule(Schultyp)	31 4	-0.062287687	B	0.30001763	-0.21	0.8357
Schule(Schultyp)	32 4	0.152049992	B	0.28609835	0.53	0.5955
Schule(Schultyp)	33 4	0.705978316	B	0.31735353	2.22	0.0269
Schule(Schultyp)	34 4	0.000000000	B	.	.	.
Schule(Schultyp)	1 5	-0.607963123	B	0.36630029	-1.66	0.0981
Schule(Schultyp)	2 5	0.382458014	B	0.29592021	1.29	0.1972
Schule(Schultyp)	3 5	-0.273416095	B	0.28688868	-0.95	0.3414
Schule(Schultyp)	4 5	-0.159818650	B	0.34165888	-0.47	0.6403
Schule(Schultyp)	5 5	-0.348652579	B	0.28208508	-1.24	0.2175
Schule(Schultyp)	6 5	-0.120003542	B	0.45764247	-0.26	0.7933
Schule(Schultyp)	7 5	-0.594459989	B	0.30641919	-1.94	0.0534
Schule(Schultyp)	8 5	-0.513165143	B	0.27440052	-1.87	0.0625
Schule(Schultyp)	9 5	0.148389582	B	0.46641287	0.32	0.7506
Schule(Schultyp)	10 5	-0.550724427	B	0.39719991	-1.39	0.1667
Schule(Schultyp)	11 5	-0.178980118	B	0.30265106	-0.59	0.5547
Schule(Schultyp)	12 5	0.100578604	B	0.64408441	0.16	0.8760
Schule(Schultyp)	13 5	-0.353696566	B	0.31725535	-1.11	0.2658
Schule(Schultyp)	14 5	-1.179155792	B	0.63504326	-1.86	0.0644
Schule(Schultyp)	15 5	-0.099573273	B	0.37559644	-0.27	0.7911
Schule(Schultyp)	16 5	-0.296124973	B	0.31390529	-0.94	0.3463
Schule(Schultyp)	17 5	0.000000000	B	.	.	.

BelSkalaGesDurch		0.090873270	B	0.10450489	0.87	0.3853
FFISkalaNMean		0.443063968	B	0.13061837	3.39	0.0008
AVEMSkala5		0.006775602	B	0.01459084	0.46	0.6427
AVEMSkala1		-0.028243496		0.00885030	-3.19	0.0016
AVEMSkala5*Geschl	1	-0.054157052	B	0.01540535	-3.52	0.0005
AVEMSkala5*Geschl	2	0.000000000	B	.	.	.
AVEMSkala3*Geschl	1	-0.016056213	B	0.02309937	-0.70	0.4876
AVEMSkala3*Geschl	2	0.032699413	B	0.02735774	1.20	0.2330
Dienstj*Geschl	1	0.011462753		0.00449583	2.55	0.0113
Dienstj*Geschl	2	-0.006741043		0.00598197	-1.13	0.2607
FFISkalaGnMea*Geschl	1	0.222177067		0.10045614	2.21	0.0278
FFISkalaGnMea*Geschl	2	-0.241227907		0.11923745	-2.02	0.0440
BelSkalaGes*Schultyp	1	0.456726440	B	0.16217167	2.82	0.0052
BelSkalaGes*Schultyp	2	-0.023147337	B	0.19856355	-0.12	0.9073
BelSkalaGes*Schultyp	3	0.118203665	B	0.14062729	0.84	0.4013
BelSkalaGes*Schultyp	4	-0.064296136	B	0.13963348	-0.46	0.6455
BelSkalaGes*Schultyp	5	0.000000000	B	.	.	.
FFISkalaNMe*Schultyp	1	-0.073389139	B	0.21075259	-0.35	0.7279
FFISkalaNMe*Schultyp	2	-0.228947767	B	0.20401335	-1.12	0.2627
FFISkalaNMe*Schultyp	3	0.031700272	B	0.15823835	0.20	0.8414
FFISkalaNMe*Schultyp	4	0.354308193	B	0.17027103	2.08	0.0383
FFISkalaNMe*Schultyp	5	0.000000000	B	.	.	.
AVEMSkala3*Schultyp	1	0.000410636	B	0.03121179	0.01	0.9895
AVEMSkala3*Schultyp	2	0.093110650	B	0.03919055	2.38	0.0182
AVEMSkala3*Schultyp	3	0.029590070	B	0.02630732	1.12	0.2616
AVEMSkala3*Schultyp	4	-0.047275064	B	0.02850877	-1.66	0.0984
AVEMSkala3*Schultyp	5	0.000000000	B	.	.	.
AVEMSkala4*Schultyp	1	0.003246841		0.02246413	0.14	0.8852
AVEMSkala4*Schultyp	2	-0.067026053		0.02954581	-2.27	0.0240
AVEMSkala4*Schultyp	3	0.004292764		0.01887967	0.23	0.8203
AVEMSkala4*Schultyp	4	0.026679882		0.02088398	1.28	0.2024
AVEMSkala4*Schultyp	5	0.058912008		0.02167399	2.72	0.0070
AvtlPeDez*Schultyp	1	0.131651300		0.17651202	0.75	0.4564
AvtlPeDez*Schultyp	2	-0.437657942		0.17511227	-2.50	0.0130
AvtlPeDez*Schultyp	3	0.114924215		0.10496826	1.09	0.2745
AvtlPeDez*Schultyp	4	0.157775472		0.12791905	1.23	0.2184
AvtlPeDez*Schultyp	5	0.191531966		0.13598066	1.41	0.1601

Kodierung:

BeschSkalaMean: Skala „allgemeiner Beschwerdedruck“

Geschl: Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich)

Schultyp: Schultyp (1=HAK; 2=HTL; 3=AHS; 4=HS; 5=VS)

Schule: Schule 1-71 (1-17: VS; 18-34=HS; 35-47=AHS; 48-47=HTL; 58-71=HAK)

[Kodierungsveränderung: VS: 4↔17; HTL: 57↔52; 71↔62]

BelSkalaGesDurch: Skala „durchschnittliche Belastung“

FFISkalaNMe: Skala „Neurotizismus“

AVEMSkala5: Skala „Distanzierungsfähigkeit“

AVEMSkala1: Skala „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“

AVEMSkala3: Skala „Verausgabungsbereitschaft“

Dienstj: Anzahl der Dienstjahre

FFISkalaGnMean: Skala „Gewissenhaftigkeit“

AVEMSkala4: Skala „Perfektionsstreben“

AvtlPeDez: Skala „Pflichteifer“

Anhang Teil F - Abstracts

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit versucht, ein genaues Bild der beruflichen Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern darzulegen und mögliche personenbezogene demographische, schul- und unterrichtsbezogene sowie das Beschäftigungsverhältnis betreffende Einflussvariablen zu ermitteln.

Folgende Erhebungsinstrumente kamen zur Anwendung: das arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 1996), der Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende (AVTL, Rollett & Hanfstingl, 2004), eine Kurzform des NEO-Fünf-Faktoren Inventars (NEO-FFI, Borkenau & Ostendorf, 1993), ein Belastungs- und ein Beschwerdefragebogen (van Dick, 2006), die Zufriedenheitsskalen von Bieri (2002), zwei Skalen des Interpersonal Competence Questionnaires (Riemann & Allgöwer, 1993) und ein von Wulk (1988) entwickelter Stundenplan zur Erfassung der Zeitauslastung.

Die Untersuchung wurde an 420 Lehrenden (281 Lehrerinnen und 139 Lehrer) oberösterreichischer Volksschulen, Hauptschulen, Allgemeinbildenden höheren Schulen, Höheren technischen Lehranstalten und Handelsakademien durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen die hohe Belastungssituation der Lehrenden auf. Als berufsspezifische körperliche Symptome stellen sich Nacken- und Schulterschmerzen dar. Trotz der hohen Belastungen beschreibt sich ein Großteil der Lehrenden (88.2%) mit seinem Beruf als zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Bei der Auswertung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters zeigt sich, dass 40% der oberösterreichischen Lehrenden eine ausgeprägte Schonungshaltung ihrem Beruf gegenüber aufweisen. Dennoch wird für die Lehrenden eine sehr hohe Wochenarbeitszeit von durchschnittlich 47 Stunden nachgewiesen. Es bestätigt sich zum einen, dass Anstrengungsvermeidung eine im Lehrberuf relevante Strategie bei Überforderung darstellt, zum anderen die mehrfaktorielle Struktur von Anstrengungsvermeidung, wobei sich drei Anstrengungsvermeidungsskalen und eine Pflichteiferskala voneinander abgrenzen lassen.

Lehrerinnen beschreiben nicht nur ein höheres soziales und emotionales Engagement und einen höheren tätigkeitsbezogenen Einsatz, sondern auch höhere Belastungen. Auch das Lebensalter stellt sich als eine bedeutende Einflussvariable heraus, wobei mit steigendem

Lebensalter das Belastungsniveau steigt. Gegen Ende der beruflichen Laufbahn ist ein Rückgang der Belastung und ein Anstieg der Zufriedenheit beobachtbar.

Lehrende an Volksschulen zeichnen sich durch eine besonders hohe Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit und einen besonders hohen Pflichteifer aus. Die Relevanz der schulbezogenen Einflussvariablen „Schulgröße“, „Schulstandortgröße“ und „Klassengröße“ kann jeweils nur für einzelne Schultypen gesichert nachgewiesen werden. Für die Bereiche Volksschulen und Höhere technische Lehranstalten zeigt sich, dass Lehrende an kleineren Schulen zufriedener sind. Volksschullehrende, die an ländlichen Schulen unterrichten, sind mit ihrem Beruf zufriedener als Lehrende an städtischen Schulen, besonders was das Image des Berufes betrifft. Die Daten der Lehrenden an Hauptschulen bestätigen, dass steigende Klassengrößen mit steigenden Belastungen und sinkender Zufriedenheit einhergehen. Engagement bei der Erarbeitung von Konzepten für Schwerpunktsetzungen der Schule, eine Teilzeitbeschäftigung und eine nebenberufliche Beschäftigung wirken entlastend.

Zur Untersuchung unterschiedlicher Strategien bei der Belastungsverarbeitung werden die Lehrenden nach dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster dem gesundheitsförderlichen G-Muster (20.8%), dem auf Schonung bedachten S-Muster (40.2%) oder den beiden Risikomustern A (18.4%) und B (20.6%) zugeordnet. Basierend auf den vier Skalen des Anstrengungsvermeidungstests für Lehrende lassen sich die Lehrenden in fünf Cluster einteilen: in „leistungsorientierte, engagierte Lehrende“ (29%), in die „unauffällige Normalgruppe“ (34.4%), in „weniger belastete, demotivierte Lehrende“ (22.4%), in „belastete, demotivierte Lehrende“ (11.7%) und in „stark demotivierte Lehrende“ (2.4%), die sich je in der Art und im Ausmaß ihrer Anstrengungsvermeidungstendenz sowie in ihrem Pflichteifer voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse dieser differentialdiagnostischen Vergleiche bestätigen nicht nur die weitreichenden Konsequenzen unterschiedlicher arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensweisen, sondern auch die hohe Relevanz von Anstrengungsvermeidung als mögliche Verarbeitungsstrategie von Belastungen im Lehrberuf.

Ein hierarchisches Mehrebenenmodell klärt 67.2% der Varianz der abhängigen Variablen „allgemeiner Beschwerdedruck“ auf. Als Einzelfaktoren laden nicht nur die Belastung, die emotionale Labilität, die Distanzierungsfähigkeit und die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit signifikant auf die unabhängige Variable, auch die Bedeutung der Ebene des

Schultyps und der Ebene der Schule innerhalb des Schultyps kann nachgewiesen werden. Zudem erweisen sich als Interaktionsfaktoren mit dem Geschlecht die Distanzierungsfähigkeit, die Verausgabungsbereitschaft, die Anzahl der Dienstjahre und die Gewissenhaftigkeit als bedeutsam. Wesentliche Interaktionsfaktoren mit dem Schultyp stellen die Belastung, die emotionale Labilität, die Verausgabungsbereitschaft, das Perfektionsstreben und der Pflichteifer dar.

Abstract

The aim of the present paper is to describe the occupational burden on teachers in detail and to evaluate the possible influence of personal and demographic factors, as well as the relation to education and school type and the employment relationship.

German versions of the following questionnaires are used: the measure of coping capacity questionnaire (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 1996), the effort-avoidance test for teachers (AVTL; Rollett & Hanfstingl, 2004), a short version of the NEO-Five-Factor-Inventory (NEO-FFI, Borkenau & Ostendorf, 1993), a questionnaire for investigating the occupational burden and the physical strain (van Dick, 2006), two scales of the Interpersonal Competence Questionnaire (Riemann & Allgöwer, 1993) and a time-table to register the weekly time requirement (Wulk, 1988).

A sample of 420 teachers (281 female and 139 male teachers) is taken at 71 schools in Upper Austria (elementary schools, secondary modern schools, grammar schools, polytechnic schools and commercial academies).

The results show the high occupational burden on teachers. Shoulder and neck pain are specific to the profession. Despite the high level of burden, the majority of teachers (88.2 %) describe themselves as satisfied or even very satisfied. According to the measure of coping capacity questionnaire, 40% of the sample show an unambitious style. Nevertheless, a high amount of weekly working time (47 hours per week) is determined for the teachers. It is confirmed that effort-avoidance is a significant strategy in situations of excessive demands. Effort-avoidance shows to be multifactorial, three different scales of effort-avoidance and a scale of conscientiousness can be detected.

Female teachers show a higher level of social, emotional and work-related commitment, and a higher level of burden. Beside gender, also age appears to be an important factor influencing the burden on teachers. Whereas the level of burden increases with age, at the end of the career declining level of burden and an increasing satisfaction can be observed.

Elementary school teachers show a high level of satisfaction with their jobs and a very high conscientiousness. The effects of school-related factors, such as “the size of school”, “the size of school location” and “the class size” can only be proved for particular school types. Teachers of smaller elementary and polytechnic schools are more satisfied than those of larger schools. Teachers of rural elementary schools are more satisfied than those of urban schools, especially with regard to the image of the profession. The data on

teachers on secondary modern schools confirm that the satisfaction decreases and the level of burden increases with class size.

Commitment in the school policy, part-time employment and employment in a second job release the pressure of burden. For the teachers' strain, the hierarchical multilevel model confirms the importance of the several schools within the different schools types.

In order to determine the ways of coping with occupational burden, teachers are divided into four types based on their way of work-related behaviour and experience: 20.8% of the sample show a healthy-ambitious (type G), 40.2% an unambitious coping style (type S), 18.4% suffer severe strain (type A) and 20.6% are assigned to the burnout-group (type B). According to the four scales of the effort-avoidance test, teachers can be divided into five clusters with different kinds and amounts of effort-avoidance and conscientiousness ("Achievement-Oriented and Committed Group", 29%, "Normal Group", 34.4%, "Unburdened Demotivated Group", 22.4%, "Burdened Demotivated Group", 11.7%, and "Extremely Demotivated Group", 2.4%). The conclusion of the differential diagnostic comparisons verifies the importance of the different ways of occupational behaviour and experience, as well as the great importance of effort-avoidance as a method to cope with occupational burden.

A hierarchical multilevel model explains 67.2% of the variance of the dependent parameter of strain. The independent parameter is not only charged considerably by the individual factors of burden, the neuroticism, the ability to dissociate from work-related problems and the subjective meaning of work, also the impact of the level of the school type and the level of the school within the school type are established. In addition, the ability to dissociate from work-related problems, the readiness to make energetic expenses, the number of years of service and the conscientiousness prove to be significant factors interacting with the aspect of gender. Important factors interacting with the school type, are constituted by burden, neuroticism, the readiness to make energetic expenses, the tendency to perfection and the conscientiousness.

Anhang Teil G – Lebenslauf

Name Mag.phil. Mag.phil. Daniela Schielin-Jakobi
Geburtsdatum 24. April 1975, in Linz
Adresse Bachweg 12, 4223 Katsdorf
Familienstand Verheiratet, 3 Kinder (Alina, geb. 1997; Ronja, geb. 2003; Raul, geb. 2005)

Schullaufbahn und Studium

2006 Abschluss des Lehramtsstudiums Psychologie und Philosophie und
Bewegung und Sport
2005 Beginn des Dr.-Studium der Philosophie (Dissertationsgebiet: Psychologie)
2004 Abschluss des Universitätslehrganges Psychotherapeutisches Propädeutikum
2001 Eintragung in die Liste der Klinischen Psychologen und
Gesundheitspsychologen
2000 Abschluss des Diplomstudiums Psychologie
1985-1993 Absolvierung des Bundesrealgymnasiums Auhof
1981-1985 Besuch der Volksschule in Gallneukirchen

Berufliche Tätigkeit

seit 09.2006 Lehrtätigkeit an der Fachschule für Sozialbetreuungsberufe in
Gallneukirchen
seit 09.2001 Tätigkeit als Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin im
Diakoniewerk Gallneukirchen
01. – 09.2001 Ausbildung zur Klinischen Psychologin und Gesundheitspsychologin an der
Abteilung für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie der Landeskinderklinik
Linz
1996 Praktikum an der Abteilung für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie der
Landeskinderklinik Linz
1996 Praktikum an der Abteilung für Verhaltenstherapie der oberösterreichischen
Landes-Nervenklinik Wagner-Jauregg