



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Berufszufriedenheit von österreichischen
Primarlehrkräften während des Distance Learning zur
Zeit der COVID-19 Pandemie“

verfasst von / submitted by

Felicitas MISAK, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848.

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Susanne Schwab, Bakk. MA

Danksagung

Vorrangig gilt mein Dank meiner Betreuerin Prof. Dr. Susanne Schwab, welche mich bei meinem Vorhaben eine quantitative Arbeit im Studium der Bildungswissenschaft zu verfassen, von Anfang an unterstützt hat. Trotz der erschwerten Kommunikationsmöglichkeiten durch die COVID-19 Pandemie und großen privaten Umbrüchen wurde ich durch Prof. Dr. Schwab bestmöglich unterstützt. Vielen Dank für Ihre Begleitung und die erhellenden Feedbacks beim Verfassen dieser Masterarbeit.

Zudem möchte ich mich bei meinem Partner Kevin Schreiber bedanken, welcher mir immer mit einem offenen Ohr zur Seite gestanden ist und mich an schwierigen Stellen dieses Schreibprozesses ermutigt hat. Ebenso möchte ich diese Möglichkeit nutzen, um mich bei meiner Familie zu bedanken, die jeden noch so kleinen Fortschritten enthusiastisch aufgenommen hat.

Ein besonderer Dank gilt meinem Vater, Bernhard Misak, der mir bei dieser Arbeit mit vielen Ratschlägen zur Seite gestanden ist und meinen Blickwinkel durch sein kritisches Feedback erweitert hat. Der zweite große Dank geht an meine Mutter, Petra Misak, die mir mit ihrem geschulten Auge immer als Korrekturleserin zur Verfügung gestanden ist.

Danke, dass ich mich immer auf euch verlassen kann.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG

I. THEORETISCHER TEIL	5
1. AUSGANGSLAGE	5
1.1. Erläuterung der Corona-Pandemie	5
1.2. Corona in Österreich	8
1.3. Veränderungen des Unterrichts durch das Distance Learning	10
1.3.1. Definition Homeschooling – Distance Learning	10
1.3.2. Neue Methoden des Unterrichts – eine plötzliche Digitalisierung	11
1.3.3. Herausforderungen und Auswirkungen auf das Lehrpersonal	12
1.3.3.1. Digitale Herausforderungen	12
1.3.3.2. Emotionale Herausforderungen	15
1.3.3.3. Zeitliche Herausforderungen	16
2. BERUFSZUFRIEDENHEIT	17
2.1. Begriffserklärung Berufszufriedenheit	17
2.2. Theorien der Berufszufriedenheit	18
2.2.1. Grundmodell von Merz	19
2.2.2. Bedürfnispyramide nach Maslow	20
2.2.3. Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan	22
2.2.4. Weitere Theorien und Modelle	23
3. Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern	29
3.1. Untersuchungen zur Berufszufriedenheit in Bezug auf Lehrkräfte	29
3.2. Determinanten für Berufszufriedenheit	30
3.3. Einflussfaktoren auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen	35
3.4. Berufliche Belastungen von Lehrkräften	39
3.5. Bedeutung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften	47
4. HYPOTHESEN	49
II. EMPIRISCHER TEIL	52
5. FORSCHUNGSDESIGN	52
6. ERHEBUNGSINSTRUMENT	53

6.1. Interne Konsistenz der Skala.....	54
7. STICHPROBE.....	55
8. ERGEBNISSE.....	60
8.1. Deskriptive Statistik	60
8.1.1. Unterteilung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht	60
8.1.2. Mittelwert vor und während des Distance Learning	61
8.1.3. Mittelwerte der Skala nach Geschlecht	63
8.1.4. Mittelwerte der Skala nach Alter	63
8.1.5. Veränderung der einzelnen Items	64
8.2. Interferenzstatistische Ergebnisse	66
8.2.1. Prüfung der Hypothese 1	66
8.2.2. Prüfung der Hypothese 2	67
8.2.3. Prüfung der Hypothese 3	70
9. DISKUSSION.....	73
9.1. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	73
9.2. Limitation.....	77
9.3. Ausblick.....	79
10. LITERATURVERZEICHNIS	81
11. ANHANG:.....	87
11.1. Zusammenfassung	87
11.2. Abstract	87
11.3. Fragebogen Items nach Enzmann & Kleiber (1985):	88

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: BEDÜRFNISPYRAMIDE NACH MASLOW	22
ABBILDUNG 2: RAHMENMODELL DER BELASTUNG NACH RUDOW (1994, S. 43)	46
ABBILDUNG 3: ABSOLUTE HÄUFIGKEIT STICHPROBENALTER	55
ABBILDUNG 4: ABSOLUTE HÄUFIGKEIT STICHPROBENGESCHLECHT	56
ABBILDUNG 5: DIENSTALTER STICHPROBEABBILDUNG 4: ABSOLUTE HÄUFIGKEIT STICHPROBENGESCHLECHT	56
ABBILDUNG 5: DIENSTALTER STICHPROBE	57
ABBILDUNG 6: STICHPROBE BUNDESLANDZUGEHÖRIGKEITABBILDUNG 5: DIENSTALTER STICHPROBE	57
ABBILDUNG 6: STICHPROBE BUNDESLANDZUGEHÖRIGKEIT	58
ABBILDUNG 7: KLASSENKONSTELLATION DER STICHPROBEABBILDUNG 6: STICHPROBE BUNDESLANDZUGEHÖRIGKEIT	58
ABBILDUNG 7: KLASSENKONSTELLATION DER STICHPROBE	59
ABBILDUNG 7: KLASSENKONSTELLATION DER STICHPROBE	59
ABBILDUNG 8: ITEM 1 UND 2 DES FRAGEBOGENS	64
ABBILDUNG 8: ITEM 1 UND 2 DES FRAGEBOGENS	64

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: AUFTEILUNG DER STICHPROBE NACH ALTER	60
TABELLE 2: AUFTEILUNG DER STICHPROBE NACH GESCHLECHT	61
TABELLE 3: MITTELWERTE UND SCHULNOTEN	62
TABELLE 4: BERUFSZUFRIEDEN VOR UND WÄHREND DES DISTANCE LEARNING ...	62
TABELLE 5: BERUFSZUFRIEDENHEIT DER MÄNNLICHEN UND WEIBLICHEN LEHRKRÄFTE	63
TABELLE 6: BERUFSZUFRIEDENHEIT DER LEHRKRÄFTE UNTER 35 JAHREN	63
TABELLE 7: MITTELWERTE DER EINZELNEN ITEMS VOR UND WÄHREND DES DL	66
TABELLE 8: T-TEST ZUR PRÜFUNG DER BZ VOR UND WÄHREND DES DL	67
TABELLE 9: WELCH-TEST DER BERUFSZUFRIEDENHEIT DER ALTERSGRUPPEN VOR DEM DISTANCE LEARNING	68
TABELLE 10: WELCH-TEST DER BERUFSZUFRIEDENHEIT DER ALTERSGRUPPEN WÄHREND DEM DISTANCE LEARNING	68
TABELLE 11: T-TEST ZUR DIFFERENZ DER BERUFSZUFRIEDENHEIT NACH ALTERSGRUPPEN	69
TABELLE 12: T-TEST BERUFSZUFRIEDENHEIT NACH GESCHLECHT VOR DL	70
TABELLE 13: T-TEST BERUFSZUFRIEDENHEIT NACH GESCHLECHT WÄHREND DL ..	71
TABELLE 14: T-TEST ZUR DIFFERENZ DER BERUFSZUFRIEDENHEIT NACH GESCHLECHT	71

Einleitung

Im Jahr 2019 wurde die Menschheit mit einem neuen Virus konfrontiert. Am 11. März 2020 hatte sich diese, als COVID-19 bezeichnete Erkrankung, in 114 verschiedenen Ländern ausgebreitet, woraufhin die erste Pandemie des 21. Jahrhunderts ausgerufen wurde (WHO 2020a). Die Auswirkungen waren weltweit spürbar, so auch in Österreich. Am 18. März 2020 schlossen sich die Tore der österreichischen Schulen, um das weitere Fortschreiten der COVID-19 Pandemie einzudämmen (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz 2021, S. 33ff). Um trotz des ausgesetzten Präsenzunterrichts die Bildung der österreichischen Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, wurde eine neue Art des Fernunterrichts entwickelt. Dieses Distance Learning benötigte vollkommen neue Lehr- und Kommunikationsmethoden. So wurden beispielsweise analoge Lernpakete von den Lehrkräften erstellt und/oder neue digitale Kommunikationstools eingeführt und verwendet und/oder digitale Lehreinheiten durch die Lehrpersonen abgehalten. In kürzester Zeit wurde die Entwicklung und der Einsatz digitaler Tools an österreichischen Schulen erheblich angetrieben (Tengler et al. 2020, S. 3). Dieser Umbruch auf das Distance Learning barg für Lehrkräfte viele neue Herausforderungen und Belastungspotentiale. 40,4% aller österreichischer Lehrkräfte empfanden ein starkes Belastungsgefühl (Schwab & Lindner 2020, S. 55). Dieses resultierte aus der Unsicherheit im Umgang mit den neuen digitalen Tools, wobei ältere Lehrkräfte in der Anwendung ebenjener größere Hemmungen aufgrund einer niedrigeren digitalen Kompetenz verspürten (Masry-Herzallah & Stavisky 2020, S. 15f). Zudem kamen emotionale Belastungen in Form von Unsicherheiten über den weiteren Ablauf der Schulschließungen oder als Sorge um vulnerable Schüler und Schülerinnen (Kim & Asbury 2020, S. 1076) hinzu. All diese Belastungen wirken sich entsprechend negativ auf die Berufszufriedenheit der österreichischen Lehrkräfte aus (Chitra 2020, S. 60). Die Berufszufriedenheit einer Lehrkraft stellt allerdings eine eindeutige Einflussgröße auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dar (Dicke et al. 2019). Ebenso ist es Aufgabe einer Lehrperson die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern (Schulorganisationsgesetz §2 2015). Um

eine Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben, welche im Schulorganisationsgesetz festgelegt sind, zu gewährleisten, wird eine positive Beziehung in der Schule und genauer im Klassenraum benötigt. Dies ist allerdings nur möglich, wenn Lehrerinnen und Lehrer psychisch und physisch gesund und zufrieden sind (Grams 2014, S. 184ff). Darin zeigt sich die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte als eine notwendige Stütze des gesamten Schul- und Bildungssystems.

Aufgrund dessen versucht diese Masterarbeit einen Beitrag dazu zu leisten, die Berufszufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen genauer zu erforschen und zu verstehen. Der Forschungsfokus liegt hierbei auf den klassenführenden Lehrkräften der österreichischen Primarstufe. Diese Einschränkung des Forschungsfokus liegt in der Annahme begründet, dass klassenführende Lehrpersonen mit Vollzeitanstellung ein anderes Arbeitspensum und Aufgabengebiet zur Zeit des Distance Learning hatten, als beispielweise Lehrpersonen die ausschließlich das Unterrichtsfach Werken unterrichten. Ziel ist es die Berufszufriedenheit jener Gruppe vor und während des Distance Learnings zu vergleichen, um einen umfassenden Blick auf jene Einflussgröße zu erhalten. Ein weiteres Forschungsinteresse liegt darin begründet empirische Ergebnisse zu liefern, ob Lehrkräfte über 35 Jahren durch die niedrige digitale Kompetenz einen höheren Abfall an Berufszufriedenheit verzeichnen als Lehrkräfte unter 35 Jahren. Diese Hypothese begründet sich in Studien, welche feststellten, dass ältere Lehrpersonen über ein geringeres Maß an digitalen Kompetenzen verfügten als jüngere Lehrkräfte (Masry-Herzallah & Stavisky 2020, S. 15f). In Österreich wurde dies ebenfalls durch die TALIS-Untersuchung bestätigt, welche österreichische Lehrkräfte über 35 Jahren und unter 35 Jahren zu dem Einsatz digitaler Tools, zur Einstellung zu den digitalen Tools und zur Behandlung digitaler Tools zur Zeit der Ausbildung befragt. Es zeigt sich das Alter als deutliche Trennlinie in all diesen drei Punkten. Lehrkräfte unter 35 Jahren gaben häufiger an den Einsatz digitaler Tools in der Ausbildung behandelt zu haben, sie öfters im Unterricht einzusetzen und einen positiven Zugang zu digitalen Tools zu haben (Winter et al. 2018, S. 103f). Ein ebenfalls beforschter Aspekt ist der

Einfluss des Geschlechts auf die Berufszufriedenheit vor und während des Distance Learning. Auch diese Hypothese begründet sich aus der im 2018 durchgeführten TALIS Studie in Österreich, welche herausfand, dass männliche Lehrkräfte signifikant häufiger digitale Tools in ihren Unterricht einbauen und eine positivere Einstellung zu digitalen Tools angeben, als deren weibliche Kolleginnen (Winter et al. 2018, S. 103). Daher soll überprüft werden, ob die verstärkte Digitalisierung des Unterrichts zur Zeit der Schulschließungen für männliche Lehrkräfte einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit herbeiführt.

Aus diesen Forschungsinteressen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwieweit hat sich die Berufszufriedenheit von Primarlehrkräften in Österreich während dem Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie verändert?

Aus der bestehenden Literatur ergeben sich zur Überprüfung der Forschungsfrage folgende anleitende Hypothesen:

H1: Die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte Österreichs sank zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie von März bis April 2021.

H2: Lehrkräfte über 35 Jahren verzeichnen einen stärkeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie von März bis April 2021 als Lehrkräfte unter 35 Jahren.

H3: Männliche Primarlehrkräfte verzeichnen einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie von März bis April 2021.

Zur Beantwortung dieser Fragen gliedert sich die vorliegende Masterarbeit in zwei große Teile, den theoretischen und den empirischen Teil. Zu Beginn des erstgenannten Teils wird die als Ausgangslage genommene COVID-19 Pandemie in ihrem Verlauf dargestellt, gefolgt von den Auswirkungen und Maßnahmen auf österreichischer Ebene und den damit verbundenen

Veränderungen des Unterrichts durch die Schulschließungen. Ebenso findet eine genauere Begriffsdefinition des Distance Learning statt.

Im zweiten Kapitel werden grundlegende Begriff der Berufszufriedenheit erläutert, gefolgt von der Vorstellung einiger Theorien ebenjener. Des Weiteren beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen. Es werden bereits bestehende Studien zu diesem Thema vorgestellt, sowie einzelne Determinanten und Einflussgrößen auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften dargestellt. Folgend werden als Gegensatz zur Berufszufriedenheit auch die Belastungen des Lehrberufs thematisiert. Abschließend wird die Bedeutung der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern herausgearbeitet.

Nach der Darstellung der vollständigen Theorie werden die Hypothesen vor dem theoretischen Hintergrund erneut mit Auszügen der treffenden Literatur vorgestellt, um ein besseres Verständnis für die Entstehung der Hypothesen zu ermöglichen.

Der Beginn des empirischen Teiles widmet sich dem zugrundeliegenden Forschungsdesign sowie der Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe. Die verarbeiteten Daten entstammen dem im April 2020 durgeführten Forschungsprojekt INCL-LEA (Inclusive Home Learning) der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft sowie dem Zentrum für LehrerInnenbildung. Nach der genauen Erläuterung des Erhebungsinstruments für die Teilstudie INCL-LEA-T (Inclusive Home Learning Teachers) werden die Hypothesen mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 27 überprüft. Diese Ergebnisdarstellung gliedert sich in die Vorstellung der deskriptiven Daten und anschließend der hypothesenprüfenden Interferenzstatistik.

Im Anschluss an die Präsentation der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt eine Zusammenfassung und Diskussion, in welcher die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit diskutiert und die Limitation ebenjener Arbeit aufgezeigt werden sollen. Abschließend wird ein kurzer Ausblick gegeben.

I. Theoretischer Teil

Dieser theoretische Teil besteht aus zwei großen Kapiteln. Im ersten Kapitel wird die COVID-19 Pandemie in ihrem Verlauf als Ausgangslage dieser vorliegenden Masterarbeit dargestellt. Ebenso werden die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie auf österreichischer Ebene thematisiert. Des Weiteren wird die neue Art des Distance Learning mit ihren Folgen auf den Unterricht und auf die Lehrpersonen erläutert. Das zweite große Kapitel befasst sich mit der Berufszufriedenheit im Allgemeinen. Es findet eine Begriffsdefinition ebenso wie die Darlegung mehrerer Theorien zur Berufszufriedenheit statt. Abschließend werden die Einflussgrößen auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften dargestellt und die Notwendigkeit eben jener begründet.

1. Ausgangslage

Das folgende Kapitel gliedert sich in drei Teile und versucht die Ausgangslage der Lockdowns aufgrund der Corona Pandemie und die damit einhergehende Schließung der Schulen darzustellen. Zu Beginn wird der globale Verlauf Pandemie dargestellt, vom Ausbruch des COVID-19 Virus bis hin zum Einsatz der Impfstoffe. Der zweite Teil befasst sich dezidiert mit dem Verlauf der Pandemie in Österreich und den getroffenen Maßnahmen auf nationaler Ebene, wie beispielsweise die Schließung der Schulen. Abschließend werden die Veränderungen des Schulunterrichts durch die Schulschließungen thematisiert, sowie der aktuelle Forschungsstand zum Distance Learning dargelegt. Dieses doch sehr weitläufige Kapitel soll ein umfassendes Bild dieser Pandemie, einer völlig neuartigen Situation, abbilden um die Tragweite der getroffenen Maßnahmen verdeutlichen.

1.1. Erläuterung der Corona-Pandemie

Die Geschichte der Menschheit ist eine Geschichte, die durch Seuchen geprägt wurde. Im Jahr 1347 bricht die Pest in Europa aus (Srivastava et al., 2020, S. 11). Durch das Bakterium *Yersinia pestis* versterben bis 1353 rund ein Drittel bis zu 50% der europäischen Bevölkerung (Bätz 2016, S. 18). Im Jahr 1918, vor gut 100 Jahren, wird die spanische Grippe durch das

H1N1 Influenza Virus ausgelöst. Diese Seuche befällt rund ein Drittel der Weltbevölkerung und 50 Millionen Menschen sterben. Das mutierte Influenza Virus H2N2 bricht von 1957-1958 erneut aus, in Form der asiatischen Grippe. An dieser Pandemie versterben weltweit 1.1 Millionen Menschen (Srivastava et al. 2020, S. 10). Cholera, AIDS, das Rota-Virus – dies ist nur eine kleine Auswahl an Krankheiten und in weiterer Folge Seuchen, mit denen der Mensch im Laufe seiner Geschichte konfrontiert wurde. Am 31. Dezember 2019 wurde die WHO von einer infektiösen Lungenerkrankung in Wuhan, China, unterrichtet. Der Erreger dieser Krankheit war zu diesem Zeitpunkt unbekannt (WHO 2020). Am 7. Jänner 2020 konnten die chinesischen Behörden den Krankheitsursprung als das neuartige Coronavirus „2019-nCoV“ identifizieren. Bereits am 14. Jänner ergriffen die chinesischen Behörden Maßnahmen zur Eindämmung dieser Epidemie, wie beispielsweise den Einsatz von Infrarot-Thermometern an Flughäfen, Bahnhöfen und Fährstationen. Dennoch wurden bis 20. Jänner 2020 mehrere Krankheitsfälle in Korea, Japan und Thailand identifiziert (WHO 2020b). Am 30. Jänner 2020 verzeichnen 18 verschiedene Länder Fälle der Lungenkrankheit. Daher wird durch den Generaldirektor der WHO, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, die Verbreitung des Coronavirus, später auch als COVID-19 Virus bezeichnet, als gesundheitliche Notlage von internationaler Tragweite eingestuft. Bereits am 11. März 2020 sind Fälle in 114 verschiedenen Ländern mit insgesamt 4291 Todesfällen bekannt. Aufgrund dessen wird der Ausbruch an jenem Datum offiziell zur Pandemie erklärt (WHO 2020a). Am 14. April 2020 wird von der WHO ein Dokument zum Umgang mit dem COVID-19 Virus veröffentlicht, um Strategien im Umgang mit der Pandemie aufzuzeigen (WHO 2020c): Auf nationaler Ebene wird geraten der Bevölkerung Hygienemaßnahmen, wie beispielweise häufiges Händewaschen, näherzubringen und dafür zu sensibilisieren den zwischenmenschlichen Kontakt so gut als möglich zu reduzieren. Des Weiteren müssen infizierte Personen mittels Tests gefunden werden, entsprechend behandelt und von den gesunden Mitmenschen isoliert werden, um eine weitere Übertragung bestmöglichst zu verhindern.

Trotz dieser von vielen Industrieländern getroffenen Maßnahmen bestätigt die WHO im Situationsbericht des 9. Juli 2020 (WHO 2020e) 12,3 Millionen COVID-19 Fälle weltweit mit insgesamt 556.000 Toten.

Diese Situation brachte das Gesundheitssystem viele Länder an die Grenzen der Belastbarkeit. Die Arbeitsbelastung der Ärzte- und Pflegerschaft stieg in Krankenhäusern in Europa, Asien und den USA deutlich an. Selbst der Abtransport und die Bestattung der an COVID-19 Verstorbenen bereitete vielen Ländern ein logistisches Problem (Welfens 2020, S. 4).

Seit Beginn der Pandemie wurde versucht Impfungen und Behandlungsstrategien für die ausgelöste Erkrankung durch das Coronavirus zu finden. Mittlerweile verzeichnet die WHO 13 verschiedene Impfstoffe gegen das Coronavirus (WHO 2020d). Der mRNA-Impfstoff (vfa 2021) von BioNTech/Pfizer wurde am 31. Dezember 2020 zu der Emergency Use List (EUL) der WHO hinzugefügt (WHO 2020d). In der EU zugelassen wurde er bereits am 21. Dezember 2020. Der amerikanische m-RNA Impfstoff Moderna wurde am 6. Jänner 2021 in der EU zugelassen (vfa 2021) allerdings erst am 30. April 2021 in die EUL der WHO aufgenommen (WHO 2020d). Der englische Impfstoff AstraZeneca wurde am 12. Jänner in der EU zugelassen (vfa 2020) und am 16. Februar auf die EUL der WHO gesetzt (WHO 2020d). Dies sind nur die drei ersten Impfstoffe, die in der EU zugelassen wurden, weitere wie beispielsweise jener von Johnson und Johnson folgten (WHO 2020d). Weltweit haben bis zum 8. Juli 2021 24,6% der weltweiten Bevölkerung zumindest eine Impfdosis gegen das Coronavirus erhalten, dies entspricht 3,29 Billionen Dosen. Täglich werden 34.18 Millionen Dosen verimpft (Our World in Data 2021). Am 4. Jänner 2020, vor Beginn der Impfungen, verzeichnete die WHO 5 Millionen neue Corona-Fälle weltweit. Ein halbes Jahr später am 28. Juni waren es nur noch 2,7 Millionen neue Fälle (WHO 2021).

1.2. Corona in Österreich

Seit dem Ausbruch in Wuhan breitete sich das neue COVID-19 Virus innerhalb weniger Monate weltweit aus. Mitte Jänner 2020 wurden bereits in mehreren europäischen Ländern Fallmeldungen bekannt. Ebenso wurden die ersten Cluster in Deutschland und der norditalienischen Lombardei bekannt. Am 25. Februar 2020 wurden dann die ersten beiden Fälle in Tirol, Österreich, nachgewiesen (Pollak et al. 2020, Universität Wien). Zwei Tage später wurde das Virus bereits in der Bundeshauptstadt Wien identifiziert (Gateau 2020, ORF). Daraufhin breitete sich das Virus vor allem im Westen Österreichs stark aus. Am 10. März 2020 waren 131 Neuinfektionen mit dem COVID-19 Virus zu vermerken (Wollney 2021, Statista). Infolgedessen wurde von der österreichischen Bundesregierung ein Maßnahmenpaket zur Eindämmung des Corona-Virus beschlossen (Pollak et al. 2020, Universität Wien). Diese wurden über den Österreichischen Rundfunk (ORF) verbreitet, auf welchen sich auch die nächsten Zitationen beziehen, da die damaligen Maßnahmen heute nicht mehr vom Bundesministerium schriftlich festgehalten sind. Anfangs wurden alle Universitäten und Hochschulen für die Präsenzlehre geschlossen, Indoor- und Outdoorveranstaltungen durften nur noch mit bestimmten maximalen Personenzahlen stattfinden, ebenso wurde ein Einreiseverbot für Menschen aus Krisengebieten, wie beispielsweise Italien, verhängt (Nebauer 2020, ORF). Einen Tag später, am 11. März 2020, verkündete der damalige österreichische Bundeskanzler Sebastian Kurz, dass mit 18. März 2020 alle Schulen geschlossen werden und der Unterricht in digitaler Form fortgesetzt werden würde. Eine Notbetreuung wurde dennoch angeboten. Diese erste Schulsperre wurde bis 12. April 2020 angesetzt (Rieder 2020, ORF). Diese erste Phase des Corona-Verlaufes in Österreich bezeichnet das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz als naive Phase (2021). Dieser Phase folgte die Phase II, der Lockdown von 16. März 2020 bis 11. April 2020. Während dieser Zeit wurden durch die österreichische Bundesregierung drei Strategien zur Infektionsbekämpfung angewendet: Containment, Protection, Mitigation. Unter dem Begriff des Containments versteht man die

Eindämmungsstrategie, hierbei wurden Fälle identifiziert und die betroffenen Personen in häuslicher Quarantäne untergebracht, um die weitere Mensch-zu-Mensch Übertragung zu verhindern. Ebenfalls wurden auch Kontaktpersonen labordiagnostisch untersucht. Zum Schutz der Risikogruppe wird die Strategie der Protection angewandt. Diese wird verwendet, wenn die Infektionsketten nicht mehr nachvollziehbar sind und nun versucht wird die vulnerablen Gruppen zu schützen (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz 2021, S. 33ff). Entsprechend wurde am 13. März 2020 vom damaligen Gesundheitsminister Anchober ein Besuchsverbot für Pflege- und Seniorenheime angekündigt (Pollak et al. 2020, Universität Wien). Entsprechend der dritten Strategie zur Infektionsbekämpfung, der Mitigation oder Folgenminderungsstrategie, wobei das Ziel vorherrscht die Anzahl der gleichzeitigen Erkrankten und behandlungsbedürftigen Personen zu mindern, wurden Veranstaltungsverbote oder die Fokussierung auf Home-Office eingeführt (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz 2021, S. 34). Während der gesamten Lockdownphase blieben die Geschäfte der Grundversorgung geöffnet, alles abseits musste geschlossen werden. Ebenso galten strikte Ausgangs- und Kontaktverbote, wodurch das öffentliche Leben weitgehend zum Stillstand kam. Mit 30. März 2020 wurde die österreichische Bevölkerung dazu verpflichtet einen Mund-Nasenschutz in Supermärkten zu tragen. Anfang April zeigte sich eine Verringerung der täglichen Corona Neuinfektionen, wodurch die wirtschaftlichen Folgen des Lockdowns in den Vordergrund traten. Die Arbeitslosigkeit erhöhte sich und 199.934 Menschen waren ohne Beschäftigung. Die am meisten betroffenen Sektoren waren der Tourismus, die Bauwirtschaft sowie der Handel. Somit wurden mit 14. April 2020 Lockerungen beschlossen, wodurch der gesamte Handel wieder öffnen durfte, während gleichzeitig die Tragepflicht des Mund-Nasenschutzes ausgeweitet wurde (Pollak et al. 2020, Universität Wien). Der Bereich der Bildung durfte nicht wie geplant am 12. April 2020 öffnen, sondern musste noch ein knappes Monat länger im Lockdown bleiben. Mit 4. Mai 2020 durften die Maturanten und Maturantinnen, sowie alle anderen Abschlussklassen in die Schulen zurückkehren. Der Schulbetrieb der Volksschule

wurde erst mit 18. Mai 2020 wieder aufgenommen. Um die Personenzahl in den Klassenzimmern zu verringern, wurde das Schuljahr in einem Schichtbetrieb beendet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020). Somit ging es in der Volksschule um 42 Schultage, in denen die Kinder nicht im Präsenzunterricht unterrichtet werden durften. Die Veränderungen des Unterrichts durch das Distance Learning wird im nächsten Abschnitt genauer besprochen.

1.3. Veränderungen des Unterrichts durch das Distance Learning

Im Folgenden Unterkapitel werden die Veränderungen des Schulunterrichts durch die Schulschließungen während des Lockdowns 2020 thematisiert. Eingeleitet wird dies durch die Definition der Begriffe des Homeschoolings und Distance Learning. Des Weiteren werden die verwendeten Unterrichtsmethoden, sowie deren Herausforderungen für das Lehrpersonal dargelegt. Die Schüler- und Schülerinnenperspektive, sowie die Auswirkungen auf die Eltern soll in keinem Falle negiert werden, allerdings muss sich diese Arbeit auf die Lehrkräfte fokussieren.

1.3.1. Definition Homeschooling – Distance Learning

Seit der Schließung der Schulen für den Präsenzunterricht im März 2020 hielt der Begriff „Homeschooling“ in die deutsche Sprache Einzug. Er wurde auf verschiedensten Ebenen, sei es von schulischen Institutionen, den Medien oder den Bildungsforschern und Bildungsforscherinnen verwendet. Übersetzt als „häusliche Beschulung“ klingt dies auch treffend, allerdings geht dieser Begriff auf die amerikanische Tradition des häuslichen Unterrichts zurück, welche sich deutlichst von der Situation der Schulschließungen unterscheidet (Helm et al. 2020, S. 239f). Ein gravierender Unterschied entsteht durch die Freiwilligkeit. Beim traditionellen Homeschooling entscheiden die Eltern freiwillig ihr Kind an keiner schulischen Institution unterrichten zu lassen. Diese Motive können sehr divergent sein

und von religiösen Bedenken über Unsicherheit über den individuellen Umgang mit mehr oder weniger begabten Kindern sein (Jolly & Matthews 2018, S. 270). Das zweite unterscheidende Merkmal betrifft die Verantwortlichkeit. Im Homeschooling übernimmt nicht die schulische Institution die Verantwortung für die Gestaltung der Lernmaßnahmen, wie es während der Schulschließung weiterhin üblich war, sondern die Eltern als Erziehungsberechtigte. Diese müssen zwar jährlich Lehrpläne vorlegen und die Kinder müssen standardisierte Test ablegen, dennoch liegt die vollständige Verantwortung der Bildungsmaßnahmen in der Hand der Eltern (Ray 2020). Der letzte Unterscheidungspunkt betrifft die Alternativlosigkeit. Im Modell des Homeschooling existieren zwei verschiedene Arten der Bildungsmaßnahmen parallel, der häusliche Unterricht und die öffentlichen Institutionen (Helm et al. 2020, S. 240). Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 war dies ebenfalls nicht der Fall. Aufgrund dieser Tatsachen wird in dieser vorliegenden Masterarbeit nicht der Begriff des Homeschooling verwendet.

Der Begriff der Distance Education entspringt grundlegend der Erwachsenenbildung, wodurch auch hier die Umlegung auf die coronabedingten Schulschließungen schwierig wird. Allerdings finden sich hier nicht die Unterscheidungsmerkmale der Freiwilligkeit, der Verantwortung und der Alternativlosigkeit, wie beim Homeschooling. Diesem Begriff entspringen auch Theorien im Bereich der Online Education oder dem Bereich des E-Learnings (Helm et al. 2020., S. 241). Aufgrund dessen wird in dieser Masterarbeit der Begriff des Distance Learning verwendet, um den Ursprüngen der Begriffe Rechnung zu tragen.

1.3.2. Neue Methoden des Unterrichts – eine plötzliche Digitalisierung

Am 18. März 2020 wurde in Österreich aufgrund der Corona-Pandemie der Präsenzunterricht an allen Schulformen ausgesetzt. Spezifisch in der Volksschule handelte es sich um 42 Schultage, welche im Distance Learning abgehalten wurden. Schulschließungen waren allerdings kein österreichischer Alleingang zur Bekämpfung der Pandemie. Bozkurt et al.

(2020) vergleichen allein in ihrem Review die Schulschließungen in 31 verschiedenen Ländern, Österreich nicht mitgerechnet. Durch ihren Review der 31 Länder decken sie 62,7% der Weltbevölkerung ab. Somit erscheint klar, dass die Schulschließungen und die damit einhergehenden Veränderungen der Lehr- und Lernmethoden ein globales Thema darstellen. Zur weiteren Versorgung der Schüler und Schülerinnen mit Lehrmaterialien wurden von Lehrkräften Lernpakete erstellt, neue digitale Kommunikationstools verwendet und/oder digitale Lerneinheiten abgehalten. Bergdahl & Nouri (2020) explorieren in ihrer Studie, dass ausschließlich 10% der schwedischen Lehrpersonen weiterhin physische Materialien verwendeten, welche entweder an der Schule aufgelegt bzw. per Post zugestellt wurden. Die restlichen 90% entfallen hierbei auf verschiedene digitale Tools, seien diese zur direkten Kommunikation oder zur Übermittlung von Lehrmaterialien. Die meist verwendeten Tools zur Bewältigung des Distance Learning waren Programme für Videokonferenzen (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams), vorab aufgenommene Videolehreinheiten, welche beispielsweise auf Youtube veröffentlicht wurden und/oder Programme zur Materialübermittlung (Google Classroom oder Google Drive). Somit zeigt sich in der pädagogischen Arbeit eine plötzliche Digitalisierung (Bergdahl & Nouri 2020, S. 8).

1.3.3. Herausforderungen und Auswirkungen auf das Lehrpersonal

Diese Umbrüche im Bereich des Lehrens und Lernens durch die Schulschließungen bringen weitreichende Herausforderungen für das Lehrpersonal mit sich. Eben jene Herausforderungen und Hindernisse sollen im Folgenden erläutert werden.

1.3.3.1. Digitale Herausforderungen

Eine der ersten Herausforderungen liegt im Handling der technischen Tools für das Distance Learning. Die in Israel durchgeführte Studie von Masry-Herzallah und Stavisky (2018, S. 1) untersucht die Einstellung von Lehrkräften zum Online-Unterricht während des Distance Learning (N=250). Die Ergebnisse zeigen, dass ältere Lehrkräfte niedrigere digitale

Kompetenzen aufweisen als jüngere Lehrpersonen. Lehrer und Lehrerinnen mit niedrigerer digitaler Kompetenz konnten die vielen verschiedenen Möglichkeiten der technischen Tools für das Distance Learning weniger für sich und ihre Schüler und Schülerinnen nutzen, wodurch auch die Qualität des Distance Learning beeinträchtigt wurde (Masry-Herzallah & Stavisky 2020, S. 15f). Diese Ergebnisse sind deckend mit folgender in Österreich durchgeführten Untersuchung: Die Teaching and Learning International Survey oder auch TALIS abgekürzt ist eine vergleichende Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Diese wird vom BIFIE in Österreich alle fünf Jahr durchgeführt und untersucht die Rahmenbedingungen für schulisches Lehren und Lernen aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleitungen (Schmich & Itzlinger-Brune forth 2018, S. 5). Im Jahr 2018 liegt ein Forschungsschwerpunkt darin die Ausbildung, die Nutzung und die Lehrer- und Lehrerinneneinstellung zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu erheben. Die im Frühjahr 2018 durchgeführte Datenerhebung erfasst 5039 österreichische Lehrpersonen (Schmich 2018, S. 7ff). 67% der unter 35-jährigen Lehrkräfte geben an, dass der Einsatz von IKT Teil ihrer Ausbildung war. Während nur 33% der über 35-jährigen Lehrkräfte dies zu ihrer Ausbildung angeben (Winter et al. 2018, S. 103). Mit einem Anteil von 46% der Lehrkräfte, die digitale Medien im Unterricht gar nicht oder selten einsetzen, ist Österreich deutlich über dem EU-Durchschnitt von 34% (Winter et al. 2018, S. 108). Auch hierbei zeigt sich wieder ein signifikanter Unterschied bei der Nutzung in den unterschiedlichen Vergleichsgruppen. Lehrkräfte, die in ihrer Ausbildung den Einsatz von IKT behandelt haben, verwenden diese auch signifikant öfter als jene die dies nicht haben (Winter et al. 2018, S. 104). Ebenso geben Lehrpersonen unter 35 Jahren häufiger an ihre Schüler und Schülerinnen mit dem Einsatz digitaler Technologien fördern zu können (Winter et al. 2018, S. 108). Auch bei der Einstellung gegenüber dem Einsatz von IKT im Unterricht zeigt sich das Alter als Trennlinie. Lehrkräfte unter 35 Jahren geben eine signifikant positivere Einstellung gegenüber IKT an, als Lehrkräfte über 35 Jahren. (Winter et al. 2018, S. 111). Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass die TALIS Erhebung als Stichprobe die Lehrkräfte und Schulleiter

und Schulleiterinnen ab der 5. Schulstufe heranzieht. Da allerdings die Altersunterschiede in Bezug auf IKT sowohl für die Lehrkräfte der Neuen Mittelschule als auch für die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Hochschulen nahezu ident ausfallen, werden diese Annahmen auf den Volksschulbereich übertragen. Die Primarstufenlehrkräfte sind nicht erhoben worden.

Des Weiteren zeigt sich das Geschlecht als einflussgebender Faktor für den Umgang und die Einstellung zu digitalen Technologien. Die bereits erwähnte Studie von Masry-Herzallah und Stavisky (2020, S. 12f) postuliert männlichen Lehrpersonen eine höhere technische Kompetenz als weiblichen Lehrkräften. Auch in der 2018 durchgeführten TALIS-Studie in Österreich geben männliche Lehrpersonen signifikant häufiger an sich besser auf den Einsatz digitaler Tools im Unterricht vorbereitet zu fühlen, als ihre weiblichen Kolleginnen (Winter et al. 2018, S. 104).

Erschwerend kommt noch die technische Ausstattung der Schulen hinzu. 2016 geben 18% der österreichischen Schulleiter und Schulleiterinnen an im Regelunterricht durch die fehlenden technischen Ressourcen ziemlich oder sehr behindert zu werden (Winter et al. 2018, S. 109). Eine deutsche Studie zeigt, dass 69,7% der Lehrkräfte sich durch mangelnde technische Ressourcen in ihrem Distance Learning eingeschränkt fühlen (Klapproth et al. 2020, S. 448). Zur Zeit des Distance Learning geben überhaupt nur ein Viertel der Lehrpersonen in Österreich, Deutschland und der Schweiz an die Hardwareausstattung in der Schule sowie bei den Schülern und Schülerinnen zuhause als angemessen für das Distance Learning zu empfinden (Huber et al. 2020, S. 23). Dem sei noch anzufügen, dass das österreichische Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020 einen Masterplan zur Digitalisierung des Bildungswesens ausgegeben hat. Weder in diesem Masterplan noch in der TALIS-Untersuchung zur Erhebung der digitalen Ausstattung an Österreichs Schulen wurde die Primarstufe erwähnt.

1.3.3.2. Emotionale Herausforderungen

Neben den digitalen Herausforderungen spielten in der Zeit der Schulschließungen auch emotionale Herausforderung eine große Rolle. In Österreich wurden im April und Mai im Rahmen der Studie „Inclusive Home Learning“ (INCL-LEA) 3467 Lehrkräfte verschiedener Schulformen zu unterschiedlichen Aspekten der Schulschließungen befragt (Schwab & Lindner 2020, S. 51f). Hierbei stimmen 40,4% aller Lehrkräfte zu sich durch die Schulschließungen stark belastet zu fühlen. 20,4% stimmen dieser Aussage sogar sehr zu (Schwab & Lindner 2020, S. 55). Einen emotionalen Stressor stellt die Unsicherheit für viele Lehrkräfte da. Die Informationen bezüglich der kurzfristigen Änderungen in der Bildungslandschaft, von Präsenzunterricht zum Distance Learning, erfolgt in Österreich über Pressekonferenzen (Reischl & Schmölz, 2020). Lehrpersonen erfahren somit zur selben Zeit von den Schulschließungen wie Schülerinnen und Schüler, sowie deren Eltern. Somit können sie viele Fragen der Eltern und Schülerschaft nicht beantworten, da sie selbst erst einen Plan erstellen müssen (Kim & Asbury 2020, S. 1070). Ebenso unsicher fühlen sich Lehrkräfte in Bezug auf die unklaren Vorgaben der Bildungspolitik und der damit einhergehenden Schwierigkeit den Unterricht im Distance Learning zu planen (Kim & Asbury 2020, S. 1071). Kim und Asbury (2020) interviewen 24 englische Lehrkräfte bezüglich ihrer Erfahrungen zur Zeit des Distance Learning (S. 1065). Als besonders prägend wird die Sorge um vulnerable Schülergruppen beschrieben. Während im Regelbetrieb die Institution Schule als eine Art Sicherheitsnetz für einige Schülergruppen fungiert, kann dies zur Zeit des Distance Learning nicht geleistet werden, wodurch sich Lehrkräfte als unfähig und hilflos ansehen, eben jenen Schülerinnen und Schülern zu helfen (Kim & Asbury 2020, S. 1076).

Der berufliche Alltag einer Lehrperson ist geprägt von ständiger Interaktion. Interaktion mit Schülern und Schülerinnen oder Kollegen und Kolleginnen. Diese Kommunikation wird von Lehrpersonen als positiv und angenehm empfunden (Kunter et al. 2020, S. 280). Dieser wichtige Teil des schulischen Alltags wurde durch das Distance Learning wesentlich erschwert. Viele Lehrkräfte machen sich Sorgen um die Beziehung zu ihren Schülern und

Schülerinnen, da diese als wichtig für die pädagogische Arbeit wahrgenommen wird (Kim & Asbury 2020, S. 1074). In weiterer Folge muss dadurch auch das Selbstbild als Lehrer und Lehrerin, die eigene professionelle Identität, hinterfragt, reflektiert und auch umorganisiert werden (Kim & Asbury 2020, S. 1074f).

1.3.3.3. Zeitliche Herausforderungen

In der in Österreich durchgeführten Studie von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020) zeigt sich bei der Befragung von 345 Lehrpersonen, dass der Zeitaufwand aufgrund des Distance Learning deutlich gestiegen ist (S. 22). Besonders zeitintensiv ist die Planung und Bereitstellung von Materialien (Tengler et al. 2020, S. 21). Ebenso wird ein erhöhter Verbesserungsaufwand, eine zeitaufwendigere Kontaktsuche mit Eltern und/oder Schülern und Schülerinnen und zeitintensive Abwicklung der Routineaufgaben beschrieben. Dieser vermehrte Zeitaufwand schlägt sich auch in der Work-Life Balance nieder. Diese nehmen viele Lehrpersonen zur Zeit des Distance Learning als unausgewogen war und empfinden sich dadurch stärker belastet. In weiterer Folge wird der Arbeitsplatzwechsel als Stressor angesehen, da nun der private Raum als Arbeitsplatz dienen muss (Petrakova et al. 2020, S. 7f).

2. Berufszufriedenheit

Dieses zweite Theoriekapitel widmet sich der Definition des Terminus der Berufszufriedenheit. Ebenso werden einige Theorien zu diesem Thema vorgestellt. Des Weiteren werden Studien und Determinanten für die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen erläutert.

2.1. Begriffserklärung Berufszufriedenheit

Der Begriff der „Zufriedenheit“ hat durch die Nähe zur Umgangssprache Einzug in die Wissenschaft gehalten. Dies entspringt auch der Notwendigkeit, Begriffe der empirischen Sozialwissenschaft, nahe der zu überprüfenden sozialen Wirklichkeit zu halten (Merz 1979, S. 19). Im Alltag wird dieser Terminus fraglos verwendet, allerdings ist der Inhalt weitaus diffuser und selbst widersprüchlicher als anzunehmen (Bieri 2002, S. 23).

Nach dem Online-Lexikon Stangl wird Zufriedenheit als Grad der „Übereinstimmung einer bestimmten Erwartung eines Menschen von einer Handlung mit deren tatsächlichem Erleben“ definiert (Online-Lexikon Stangl, 26.07.2021). Hier wird auf einen Soll-Ist-Vergleich zurückgegriffen, welcher hochgradig subjektiv ist. Der Grad der Zufriedenheit hängt dann von der Größe der Diskrepanz zwischen Erwartung und dem tatsächlichen Erleben ab. Durch diese Definition wird der Zufriedenheit eine intrapersonelle Ebene impliziert.

Im Zusammenhang mit Zufriedenheit nennt Merz (1979) die Begriffe Ruhe und Frieden. Harb (1985, S. 5) andererseits setzt auch noch die Begriffe Entspannung, Glück, Freude und menschliche Zuwendung in Zusammenhang mit Zufriedenheit. Somit wird die Definition um eine interpersonelle Ebene erweitert. Anhand dieser verschiedenen Definitionsansätzen wird deutlich, dass sich Zufriedenheit auf verschiedene Ebenen betrachten und erklären lassen kann. Dennoch kommen alle Definitionen überein, dass es sich um einen psychischen Zustand der Ausgewogenheit und des Glücks handelt (Dammerer 2020, S. 33).

Auch die Begriffe der Berufszufriedenheit und der Arbeitszufriedenheit vermögen es nicht eine klare Definition und Abgrenzung zueinander zu schaffen. Grundlegend beschreiben sie die Zufriedenheit mit der allgemeinen beruflichen Situation. Ipfling et al. (1995, S. 24) verweisen auf die uneinheitliche Verwendung der beiden Begriffe. Sie werden in den Sozialwissenschaften sowohl als unterschiedlich als auch als Synonyme gebraucht. Die synonyme Verwendung ist allerdings vorherrschender. Der Begriff der Arbeitszufriedenheit entspringt der wörtlichen Übersetzung des englischen Begriffs der job satisfaction. In den USA wird unter diesem Begriff seit sechzig Jahren Forschung betrieben (Bieri 2002, S. 23). Über den Begriff der Berufszufriedenheit versuchen Bruggemann et al. eine zeitliche Komponente in die Definition einzubringen, somit verstehen sie die Berufszufriedenheit als „durchschnittliche Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum (Bruggemann et al. 1975, S. 19)“. Auch wenn im deutschsprachigen Raum die Begriffe der Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit zumeist synonym verwendet werden, wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit auf den Begriff der Berufszufriedenheit zurückgegriffen, um der zeitlichen Komponente nach Bruggemann et al. Rechnung zu tragen. Dennoch bleibt das Konstrukt der Berufszufriedenheit ein sehr weit gefasster Begriff.

2.2. Theorien der Berufszufriedenheit

Im Folgenden werden verschiedene Theoriemodelle zur Berufszufriedenheit vorgestellt. Eingeleitet wird durch das Grundmodell von Merz, welcher die Berufszufriedenheit differenziert in vier Teilaspekten betrachtet. Fortgesetzt wird durch den humanistischen Ansatz von Maslows Bedürfnispyramide. Im Anschluss wird die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci vorgestellt. Abschließend werden noch weitere theoretische Ansätze vorgestellt.

2.2.1. Grundmodell von Merz

In seinem Grundmodell der Berufszufriedenheit unterscheidet Merz (1979) vier Begriffsvarianten, die Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand, Arbeitszufriedenheit als Einstellung, Arbeitszufriedenheit als Motiv und Arbeitszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal. Diese einzelnen Facetten der Arbeitszufriedenheit sind hierbei keineswegs konträr, sondern als ergänzende Beschreibungen zu verstehen.

Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand

Die Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand ist jener Teilaspekt, der sich mit der subjektiven Befindlichkeit eines Individuums im Kontext Beruf und Arbeit auseinandersetzt. Im positiven Sinne ist die Arbeitszufriedenheit ein angenehmes Gefühl betreffend der eigenen Arbeitssituation (Merz 1979, S. 28).

Arbeitszufriedenheit als Einstellung

Der Ansatz, welcher die Arbeitszufriedenheit als Einstellung versteht, ist auch abgesehen von Merz ein sehr prominenter Ansatz. Merz selbst beschreibt „Arbeitszufriedenheit ist ein innerseelischer Zustand, der aus der emotional-affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultieren und mit dem Verhalten in einem gewissen Zusammenhang steht (Merz 1979, S. 29)“. Auch Bruggemann et al. (1975) sind Vertreter dieser Ansicht und beschreiben Arbeitszufriedenheit wie folgt: „Arbeitszufriedenheit als generalisierte Einstellung zum Arbeitsverhältnis bedeutet ein Urteil darüber, ob und inwiefern das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen darauf mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen (Bruggemann et al. 1975, S. 150)“. Hierbei können sowohl kognitiv-rationale oder auch emotionale Bewertungen herangezogen werden. Des Weiteren wird auch auf die Qualität der Arbeitszufriedenheit eingegangen, je nachdem wie gering bzw. wie groß die Diskrepanz zwischen dem Arbeitsverhältnis und den eigenen Bedürfnissen ist. Weiters werden auch quantitativ verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit postuliert, wie beispielsweise die Pseudo-Arbeitszufriedenheit (Bruggemann et al. 1975, S. 150).

Arbeitszufriedenheit als Motiv

Die Arbeitszufriedenheit als Motiv sieht die Zufriedenheit nicht als aus der Arbeit entstehend an, sondern als Motiv der Arbeit. Es ist das Ziel des Individuums bei der Arbeit zufrieden zu sein. Dies wird besonders deutlich, wenn versucht wird von einem unbefriedigenden Ist-Zustand, zu einem angenehmen Soll-Zustand zu gelangen (Merz 1979, S. 23). Ausgehend von diesem Aspekt der Arbeitszufriedenheit unterscheidet Neuberger (1976) vier solche motivationstheoretischen Ansätze, welche kurz vorgestellt werden. Beim bedürfnisorientierten Ansatz steht das Prinzip der Homöostase, der Bedürfnisausgleich im Vordergrund. Der anreizorientierte Ansatz postuliert den Wert, welcher der Arbeit beigemessen wird als ausschlaggebend für die Berufszufriedenheit. Der kognitive Ansatz zeichnet sich durch sein Zusammenspiel vom Anreizwert der Arbeit und der gegebenen Erwartung aus. Der humanistische Ansatz für die Berufszufriedenheit auf den Prozess der Selbstverwirklichung zurück. Als Vertreter dieses Ansatzes ist beispielsweise Abraham Maslow zu nennen, welcher in Kapitel 2.2.2 genauer dargestellt wird.

Arbeitszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal

Die Differenzierung der Arbeitszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal liegt darin begründet, dass Arbeitszufriedenheit als Subfaktor der allgemeinen Zufriedenheit gesehen werden kann. Bei einer Person die allgemein eine sehr hohe und häufige Zufriedenheit äußert, wird die Ursache hierfür in der Person selbst zu finden sein. Somit kann die Arbeitszufriedenheit als ein solches Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden (Merz 1979, S. 25).

2.2.2. Bedürfnispyramide nach Maslow

Die in Abbildung 1 dargestellte Pyramide zeigt die fünf größten Kategorien an humanen Bedürfnissen nach Maslow (1943). Dieses Modell veranschaulicht die hierarchische Ordnung menschlicher Grundbedürfnisse. Dies stellt keine empirisch gestützte Theorie dar, sondern

zählt zu den philosophisch-antrophologischen Ansätzen, welche von der humanistischen Grundannahme ausgehen, dass der Mensch sich selbst verwirklichen will. Dennoch ist anzuerkennen, dass es sich um einen methodischen Mittelweg zwischen dem psychoanalytischen Bedürfniskonzept und dem soziologischen Verständnis von menschlichen Bedürfnissen, handelt (Morbitzer 2009, S. 55).

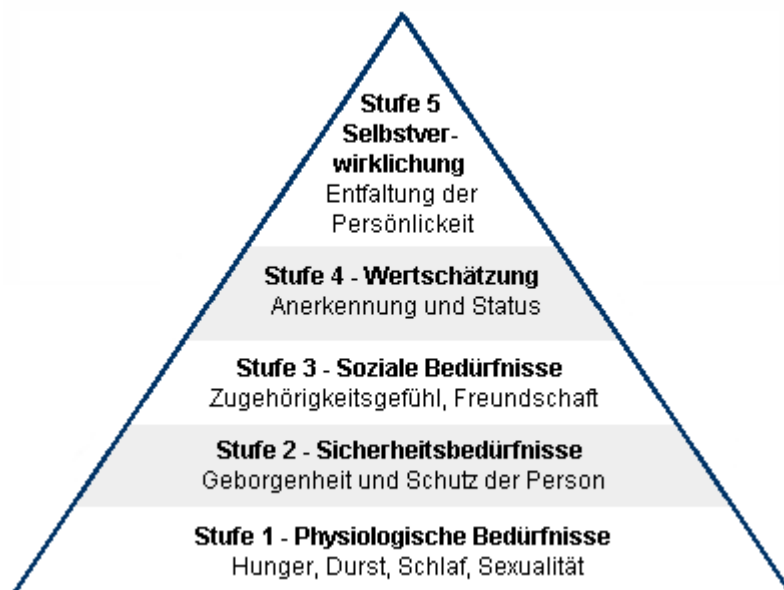
Die Pyramide ist in fünf Bereiche gegliedert. Zur ersten Stufe zählen alle physiologischen Bedürfnisse. Maslow (1943) nennt hier ganz plakativ das Beispiel der Luft. Die zweite Stufe umfasst das Sicherheitsbedürfnis nach Stabilität und einem sicheren Umfeld. Zur dritten Stufe zählt das soziale Bedürfnis nach Liebe, Zugehörigkeit und Gemeinschaft. Die vierte Stufe befasst sich mit dem Bedürfnis der Anerkennung und Wertschätzung, während sich die letzte Stufe mit dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung beschäftigt. Der hierarchische Aufbau weist darauf hin, dass ein Bedürfnis gestillt sein muss, um das nachfolgende anstreben zu können. Nur Personen, die nach Selbstverwirklichung streben können, da alle anderen Bedürfnisse gedeckt sind, sind als gesunde Personen zu verstehen (Ammann 2004, S. 51). Maslow betrachtet somit die Liebe und Wertschätzung als genauso bedeutend für den Menschen wie Sauerstoff.

Dieser hierarchische Aufbau von Bedürfnissen findet sich auch in der menschlichen Entwicklung wieder. Während die Bedürfnisse von Neugeborenen nahezu nur aus der ersten Stufe stammen, wird im Laufe der Entwicklung das Gefühl nach Sicherheit immer bedeutender. Noch während der ersten Lebensjahre bauen sich die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit wie Wertschätzung auf. Unter gewissen Umständen, beispielsweise gefährlichen Situationen, ist es möglich in eine niedrigere Bedürfnisstufe zurückzufallen, um die grundlegenderen Bedürfnisse zu stillen (Dammerer 2020, S. 43f). Somit ist es nur möglich die letzte Stufe der Pyramide, die Selbstverwirklichung zu erreichen, wenn alle anderen Bedürfnisse gedeckt sind. Anders als die anderen Stufen ist dieses Bedürfnis nicht einfach abzudecken, das Gegenteil ist der Fall. Je mehr ich das Gefühl der Selbstverwirklichung erlebe, umso mehr möchte das eigene Potential auch ausgeschöpft werden, man möchte alles

sein, was man nur sein kann (Boeree 2006, S. 6). Die Selbstverwirklichung ist somit nicht abgeschlossen, sondern wird als fortlaufende Entwicklung verstanden. In Bezug auf die (Arbeits-)zufriedenheit kann man die Selbstverwirklichung als die stabilste und dauerhafteste Form der menschlichen Zufriedenheit betrachten (Ammann 2004, S. 52), welche das Potential besitzt auch noch im Sinne einer Entwicklung weiter zu erwachsen (Bieri 2002, S. 27).

Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach Maslow

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.anleiten.de%2Fmotivieren%2Fmotivationstheorie.html&psig=AOvVaw1uVUot9k8_bGRq0kG3sFli&ust=1641808524681000&source=images&cd=vfe&ved=0CAsQjRxqFwoTCLjO4sKzpPUCFQAAAAAdAAAAABAD



2.2.3. Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie, abgeleitet vom englischen Begriff der Self-determination Theory, kurz SDT, stammt von den beiden Forschern Eduard L. Deci und Richard M. Ryan. Ihr Modell stammt aus der Motivationspsychologie und kann auf verschiedene Forschungsbereiche angewendet werden (Siemund 2013, S. 112). Die Theorie geht von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen aus, welche als Antrieb zu sehen sind: Kompetenzerleben, soziale Zugehörigkeit und Selbstbestimmung bzw. Autonomie (Deci & Ryan 1993, S. 225). Das Bedürfnis der sozialen Zugehörigkeit lässt sich auch in der Maslow'schen Bedürfnispyramide wiederfinden. Deci und Ryan (1993) postulieren, dass diese drei Bedürfnisse erfüllt sein müssen, um Motivation für menschliches Handeln zu erhalten. Hierbei wird in zwei unterschiedliche Arten der Motivation unterschieden, die extrinsische und

die intrinsische Motivation. Besonders die Erfüllung der Selbstbestimmung führt zu intrinsischer Motivation, bei welcher Tätigkeiten und Handlungen gesetzt werden, weil sie dem Individuum Freude machen und sinnvoll erscheinen (ebd., S. 225f). Diese Motivation wirkt sich positiv auf die Leistungsfähigkeit aus und fördert das Entstehen von Arbeitszufriedenheit (Siemund 2013, S. 112). Die extrinsische Motivation ist von außen bestimmt. Beispielsweise werden Handlungen nur gesetzt, um eine Belohnung zu erhalten oder negative Konsequenzen zu vermeiden. Extrinsische gesetzte Handlungsziele können allerdings auch als selbstbestimmt erlebt werden, wenn eine Identifizierung damit für den Menschen möglich ist (Devi & Ryan 1993, S. 227). Dieses theoretische Konzept der SDT von Deci und Ryan wird in verschiedenen Forschungsperspektiven angewendet, so auch in der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen oder beim Lernverhalten von Lehrkräften in der Fort- und Weiterbildung (Dammerer 2020, S. 45).

2.2.4. Weitere Theorien und Modelle

Im Folgenden werden noch weitere Konzepte, Modelle und Theorien der Berufszufriedenheit vorgestellt. Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll die vielfältigen Zugänge zu der Thematik der Berufszufriedenheit deutlich machen.

Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie (1959)

Das Modell von Herzberg geht von zwei Dimensionen der Arbeitszufriedenheit aus, Unzufriedenheit und Zufriedenheit. Es beschäftigt sich allerdings nicht mit der Messung des Maßes an Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit, sondern mit der Entstehung eben jener. Beide Dimensionen werden von Faktorenbündeln beeinflusst. Die Kontextfaktoren oder auch Satisfier beziehen sich unmittelbar auf die Arbeit und beeinflussen die Arbeitszufriedenheit im positiven Sinne. Hierzu zählen Leistungserfolg, Anerkennung, hierarchischer Aufstieg und die persönliche Entfaltung im Arbeitsprozess (Herzberg 1959, S. 20f). Als Kontextfaktoren wird die Wirkung der Arbeitsumgebung auf die Arbeitszufriedenheit verstanden. Diese Dissatisfier

tragen negativ zur Zufriedenheit bei, wenn sie nicht erfüllt sind. Die sozialen Beziehungen zu Kollegen und Kolleginnen, die Bezahlung, die Organisation der Arbeitsstelle und gesellschaftliche Faktoren im Zusammenhang mit der Arbeit sind hierbei zu nennen (Herzberg 1959, S. 21f). Nach Herzbergs Auffassung zählen die Inhalte der Arbeit als wesentlichste Faktoren für die Berufszufriedenheit. Dammerer (2020) insistiert allerdings, dass gerade im Lehrberuf zahlreiche äußere Umstände auf den direkten Tätigkeitsbereich einwirken, wodurch das Modell unzureichend erscheint (S. 46).

Kombinatorische Konzeption nach Neuberger (1974)

Ziel des Konzeptes von Neuberger ist es die Arbeitszufriedenheit mit anderen relevanten Größen zu erläutern, um eine soziale Betrachtungsweise der Thematik möglich zu machen. Im Zentrum steht hierbei das Bedürfnis des Menschen nach Selbstverwirklichung. Laut Neuberger (1974) bestimmt also die Motivation des Einzelnen die Berufszufriedenheit (S. 25). Er verbindet vier theoretische Richtungen zu einem Modell der Berufszufriedenheit, wodurch die Weite dieses Themas vereinfacht dargestellt werden soll. Diese vier Bereiche wurden zwar bereits in Kapitel 2.2.1 erwähnt, der Vollständigkeit halber nun noch genauer ausgeführt.

Unter dem bedürfnisorientierten Ansatz versteht man die Annahmen, dass Individuen nach der Befriedigung mehrere Bedürfnisse streben, um damit ein inneres Gleichgewicht zu erzielen. Hierbei soll ein befriedigender Zustand gefördert und Unlust vermieden werden. Unzufriedenheit aktiviert in dieser Sichtweise die Person, während Zufriedenheit Passivität bewirkt.

Der anreizorientierte Ansatz versteht die Lustmaximierung als oberstes Verhaltensziel. Das Individuum versucht Situationen aufzusuchen, die mit möglichst viel Lustempfinden verbunden sind. In diesem Fall führt eine hohe Arbeitszufriedenheit zu einem nach luststrebenden Verhalten.

Die Ratio steht im kognitiven Ansatz im Vordergrund. Durch Erfahrungen wird versucht künftige Entwicklungen vorauszusagen und darauf eingestellt. Kommt es hierbei zu

Diskrepanzen zwischen der Erwartung und der Realität wird Unzufriedenheit erlebt. Als unangenehm empfundene Umstände können allerdings durch kognitive Leistung zum Positiven verändert werden.

Als letzter Ansatz muss der humanistische Ansatz genannt werden. Dieser postuliert das Streben eines jeden Individuums zur Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung. Zufriedenheit bedeutet ein aktives, schöpferisches Leben leben zu dürfen. Um eine hohe Arbeitszufriedenheit zu erreichen, muss das Individuum das Gefühl haben sich selbst verwirklichen zu können, wodurch ein steigendes Engagement zu beobachten ist (Neuberger 1974, S. 18f)

Das Interaktionsmodell von Katzell

Im Vergleich zu Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie, welche versucht die Entstehung der Arbeitszufriedenheit zu erklären, steht im Interaktionsmodell von Katzell (1964) das Ausmaß der Arbeitszufriedenheit im Vordergrund. Ausgegangen wird hierbei von einem Soll-Wert und einem Ist-Wert. Der Soll-Wert setzt sich aus persönlichen Erwartungen und Bedürfnissen des Individuums an seine Arbeit zusammen, während der Ist-Wert durch die objektiv feststellbaren Situationsmerkmale der Arbeit charakterisiert ist. Je höher die Passung zwischen Soll-Werten und Ist-Werten ausfällt, umso höher ist nach Katzell auch die Arbeitszufriedenheit. Dieses Modell basiert auf der psychologischen Interaktionstheorie, welche aussagt, dass eine Interaktion von Individuum und Gesellschaft nur unter Anpassung funktionieren kann. Insgesamt beschreibt Katzell drei unterschiedliche Werttypen: Werte, die die Arbeit per se betreffen, Werte die zwischenmenschliche Beziehungen betreffen und Werte die sich auf äußere Bedingungen der Arbeit beziehen. Weiters werden vier Grundhypothesen formuliert:

- Je mehr die persönlichen Werte mit den Arbeitsbedingungen korrelieren, umso höher fällt auch die Arbeitszufriedenheit aus
- Umso mehr Bedeutung das Individuum einem Wert zukommen lässt, desto größer ist die Bedeutung des Einzelwertes auch für die Arbeitszufriedenheit.

- Das Ausmaß in dem das Individuum die Werte empfindet, bestimmt auch die kritische Beurteilung der Situation. Sprich je wichtiger die Werte angesehen werden, umso kritischer wird auch die Arbeitssituation auf diesen Wert hin geprüft, wodurch mehr oder weniger Zufriedenheit entstehen kann.
- Zur Bestimmung der Arbeitszufriedenheit ist es nach Katzell unerlässlich die Erwartungen, Ansprüche und Bedürfnisse des arbeitenden Menschen und die Arbeitssituation selbst als Zusammenspiel wahrzunehmen und sie im wechselseitigen Kontext zu betrachten, sowie die subjektiven Wahrnehmungen des Individuums bewusst einzubeziehen (Katzell 1964, S. 344-347).

Kritisch kann angemerkt werden, dass es zu kurz gegriffen ist sämtliche positiven Empfindungen bei der Arbeit mit einem vorherigen Soll-Wert geplant zu haben, da es durchaus möglich ist subjektive Momente der Überraschtheit auch als positiv zu empfinden (Morbitzer 2009, S. 59).

Bruggemanns Formen der Arbeitszufriedenheit

Der Ansatz von Bruggemanns (1975)_Theorie ähnelt dem Interaktionsmodell von Katzell, bei welchem Soll-Werte und Ist-Werte verglichen werden, allerdings steht bei Bruggemann nicht die Messung der Arbeitszufriedenheit im Mittelpunkt, sondern er postuliert sechs verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit:

- Die progressive Arbeitszufriedenheit ist eine positive Grundzufriedenheit und entwickelt sich aus einer befriedigenden Arbeitssituation.
- Die stabilisierende Arbeitszufriedenheit bildet sich aus dem Wunsch heraus die vorhandene Zufriedenheit mit der Arbeitssituation zu wahren.
- Die fixierte Arbeitszufriedenheit ist eine belastende Unzufriedenheit, welche durch berufliche Stagnation entsteht. Allerdings werden keine Problemlöseversuche unternommen.

- Die Pseudo-Arbeitszufriedenheit ist mehr als Abwehrmechanismus zu sehen, um eine negative Gesamtsituation bewältigbar zu machen. Die eigene Wahrnehmung wird hinsichtlich der unbefriedigenden Situation verfälscht.
- Die resignative Arbeitszufriedenheit wird durch eine Minderung des eigenen Anspruchsniveaus charakterisiert. Bruggemann befindet diese Form als belastendste aller Unzufriedenheiten (Bruggemann 1975, S. 71f).

Merz allerdings kritisiert an dieser Theorie, dass es schwierig ist diese vielen Formen der Arbeitszufriedenheit empirisch zu überprüfen (Merz 1979, S. 48).

Das kritische Modell der Zufriedenheitsformen nach Büssing

Büssing (1991) versuchte mit seinem Modell drei Defizite der bisherigen Berufszufriedenheitsforschung auszubessern. Zum einen fehlte ein theoretisch fundierter Begriff der Berufszufriedenheit, welcher den Bezug zur realen Tätigkeit herstellt. Zum zweiten wird ein Mangel an Interaktivität zwischen Arbeit und Arbeitendem beklagt und zum Dritten die Vernachlässigung der Entwicklungsprozesse der Berufszufriedenheit beschrieben (Ammann 2004, S. 45). Somit beschreibt Büssing die Berufszufriedenheit als „eine Beziehung, in der Soll-Wert-bedingte Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert-bedingte Soll-Wert-Veränderungen stattfinden können (Büssing 1991, S. 89)“. Dadurch stellt er die Wechselwirkung von Situation und Individuum in den Vordergrund, welche er als Ringstruktur bezeichnet. In dieser Ringstruktur werden durch das Individuum neue Motive gebildet, die neue Tätigkeiten auslösen, die dann wieder in der Umwelt in neuen Ereignissen und Ergebnissen hervortreten (Büssing 1991, S. 86). Entscheidend ist hierbei das dynamische Wesen der Bedürfnisentwicklung, welche vor Büssing vernachlässigt worden war (Morbitzer 2009, S. 64).

Diese angeführten Modelle und Konzepte erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Entscheidend ist allerdings die Verdeutlichung der vielen verschiedenen Zugänge zu dem

Thema der Berufszufriedenheit und welche Bedeutung die Berufszufriedenheit für das Leben und Zusammenleben hat.

3. Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern

Das folgende Kapitel widmet sich der Berufszufriedenheit bezogen auf Lehrkräfte. Es werden bereits bestehende Studien zu diesem Thema vorgestellt, sowie einzelne Determinanten isoliert präsentiert. Ebenso wird auf die Bedeutsamkeit der Berufszufriedenheit für den Lehrberuf hingewiesen und die Belastungen jener Berufsgruppe erläutert.

3.1. Untersuchungen zur Berufszufriedenheit in Bezug auf Lehrkräfte

Die Berufszufriedenheit von Lehrkräften war schon in den 1970er Jahren Gegenstand der Forschung. Nach Ammann (2004, S. 60) ist die erste umfassende Untersuchung zum Thema Berufszufriedenheit von Lehrpersonen jene von Merz (1979). Hierbei wurden 1253 Lehrkräfte verschiedener Schularten untersucht mit dem Ziel die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern möglichst differenziert zu beschreiben. Die Ergebnisse zeigten, dass 11% der Lehrpersonen ihre Berufswahl bereuten, 87% ihren Beruf nicht wechseln wollen würden – selbst wenn sie könnten – und 67% den Beruf erneut wählen würden (Merz 1979, S. 197f). Als positive Aspekte des Lehrberufs wurden hierbei vor allem die hohe Selbstständigkeit im Lehralltag, der Umgang mit jungen Menschen und die abwechslungsreiche Tätigkeit an sich genannt. Negativ empfunden wurden hingegen die Überforderung durch die hohe Stoffmenge, die großen Klassen und die Verwaltungsarbeiten (Merz 1979, S. 207f). Weiters beschreibt Merz (1979, S. 212) die unterschiedliche Motivation von Lehrpersonen, zufriedene Lehrpersonen sind intrinsisch motiviert, während unzufriedene Lehrkräfte extrinsisch motiviert erscheinen. Die Schulart wirkt sich ebenfalls auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen aus. Merz (1979), Barth (1992) und Krampen (1978) verwendeten zur Erhebung der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen eine siebenstufige Gesichterskala (1= sehr unzufrieden, 7 = sehr zufrieden). Hierbei zeigten sich stabile Erhebungswerte. Merz (1979, S. 198) erhielt einen Mittelwert von 5.10, Barth (1992, S. 195) 5.40 und Krampen (1978) einen Mittelwert von 5.75. Dies deutet auf einen stabilen Messwert hin.

Die österreichische Studie *LehrerIn 2000* erhob im Jahr 2000 die Berufszufriedenheit von 6.000 österreichische Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schultypen. Zur Erhebung wurde eine 5-stufige Skala angewendet (1= sehr zufrieden, 5 = gar nicht zufrieden). 31% der Befragten beschrieben sich als sehr zufrieden und 51% als zufrieden. Dies ergibt einen Prozentsatz von 87 an zufriedenen Lehrkräften (Wentner & Havranek 2000, S. 135). Es wurden insbesondere drei Bereiche von Zufriedenheitsaspekten herausgearbeitet:

- Zufriedenheit mit der Schulstruktur: Dies umfasst die Zufriedenheit mit dem Führungsstil, Unterstützung durch Führungskräfte, Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Beziehung zu den Kollegen und Kolleginnen.
- Zufriedenheit mit Anerkennung: Hierzu zählen das Einkommen, Aufstiegs- sowie Weiterbildungsmöglichkeiten und das Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft
- Zufriedenheit mit den pädagogischen Aufgaben: Dies entspricht der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ebenso wie die persönliche Weiterentwicklung durch die Arbeit (Wentner & Havranek 2000, S. 140).

Die 2018 in Österreich durchgeführte TALIS-Untersuchung (siehe Kapitel 1.3.3.1) stellte fest, dass 80% der österreichischen Lehrkräfte im Lehrberuf zufrieden sind und ausschließlich 4% ihre Berufswahl bereuen (Wallner-Paschon et al 2018, S. 34f.).

Wird die allgemeine Berufszufriedenheit betrachtet, wie in den eben vorgestellten Studien, zeigt sich international ein zeitstabiles Bild: zwischen 75% und 90% der Lehrkräfte geben an zufrieden bzw. sehr zufrieden in ihrem Beruf zu sein (Schwanzer & Eichler 2013, S. 96).

3.2. Determinanten für Berufszufriedenheit

Nachdem die prozentuale Berufszufriedenheit erläutert und als relativ stabil eingeordnet werden konnte, soll genauer darauf eingegangen werden, was genau Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Berufstätigkeit zufrieden stimmt.

Peez (1991) versuchte die Hauptgründe der Berufszufriedenheit über eine offene Fragestellung zu herauszuarbeiten. Es zeigt sich, dass 84% der möglichen Antworten auf ausschließlich sechs Kategorien entfallen: der positive Wert der Arbeit mit Kindern, unterrichtlicher Erfolg, erzieherischer Erfolg, Anerkennung durch die Schüler und Schülerinnen, selbstständiges Arbeiten und positives Betriebsklima (Peez et al. 1991, S. 7).

Ipfling et al. (1995) gaben 5000 Teilnehmern und Teilnehmerinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz verschiedene Komponenten des schulischen Alltags vor. Die Lehrpersonen sollten einschätzen welche Wichtigkeit jene für die eigene Berufszufriedenheit haben. Es fiel deutlich auf, dass 70% der gewählten Komponenten dem pädagogischen Handeln zugeordnet werden können. Hierzu zählen die Arbeit mit den Kindern unterrichtlicher und erzieherischer Erfolg und ein pädagogischer Handlungsspielraum. Systematische Aspekte wie Kooperationen innerhalb der Schule spielen hingegen eine untergeordnete Rolle (Ipfling et al. 1995, S. 83).

1995 untersuchten Bieri und Gruner ebenfalls die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen und legten dar, dass der Hauptgrund der Zufriedenheit im pädagogischen Handeln liegt.

In Anbetracht dessen, dass unterschiedliche Studien zu so ähnlichen Ergebnissen gelangen, lässt es den Schluss zu, dass jene als gesicherte Tatsachen gelten. Auch wenn das pädagogische Handeln den größten Teil der Berufszufriedenheit ausmacht, sollen im Weiteren noch mehrere Faktoren Erwähnung finden, welche dennoch einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit haben können.

Bieri (2002) postuliert, dass die gesamte berufliche Situation durch drei Faktoren bedingt sei: den Arbeitsinhalt, die Arbeitsbedingungen, sowie den sozialen Kontext der Arbeit. Zudem kommen die persönlichen Merkmale der arbeitenden Person wie demographische und differenzialpsychologische Merkmale.

Um den Faktor der Arbeitsinhalte befriedigen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen einsetzen zu können, eine

interessante und abwechslungsreiche Tätigkeit sowie eine verantwortungsvolle Aufgabe. Zudem sollte das Belastungsempfinden nicht zu hoch sein, unterrichtliche und erzieherische Erfolge sollten möglich sein und die selbstständige Arbeit sowie Mitgestaltungsmöglichkeiten sollten gegeben sein. All jene Dinge bezeichnet Herzberg (1966) als Satisfaktoren, Eigenschaften die befriedigende Arbeit möglich machen.

Unter den Arbeitsbedingungen werden materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen des Lehrberufs verstanden. Diese werden auch Frustratoren (Herzberg, 1966) bezeichnet, da sie zwar die Berufszufriedenheit nicht direkt beeinflussen, aber helfen Unzufriedenheit zu verringern oder gar zu verhindern. Zu diesen Frustratoren zählt die Ausstattung der Schule in technischer Form aber auch in Bezug auf die Verfügbarkeit der Materialien, die räumlichen Bedingungen, die Klassengröße, die Stofffülle, das Gehalt, die zeitliche Belastung und viele weitere von außen geschaffenen Rahmenbedingungen.

Der soziale Kontext betrifft das Arbeitsklima und die vielen sozialen Beziehungen, in die eine Lehrperson eingebunden ist. Das Zusammenarbeiten mit Kollegen und Kolleginnen, der Umgang mit der Schulleitung, der Kontakt zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler in weiterer Folge auch mit den zuständigen Behörden tragen zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften bei. Die als am wichtigsten eingeschätzte Beziehung ist aber jene zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern. Eben jene wird oft als Hauptquelle der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern genannt und kann somit den Satisfaktoren zugeordnet werden (Barth 1992, S. 114).

Besonders Rudow (1994) hat sich mit der Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und der Berufszufriedenheit auseinandergesetzt. Persönlichkeitsmerkmale, welche sich in der Berufszufriedenheit widerspiegeln sind die Einstellung zur Berufstätigkeit der Lehrperson, die berufliche Werteorientierung, pädagogische Handlungsziele sowie das Selbstbild der Lehrkraft. Rudow (1994, S. 171) postuliert einen besonders starken Zusammenhang zwischen der beruflichen Werteorientierung und der Berufszufriedenheit.

Bieri versuchte diese vier Aspekte noch feiner zu Kategorisieren und bildete acht Determinanten für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften aus:

- „Arbeitsinhalt (Lernmöglichkeiten, Abwechslung, Gestaltungsfreiheit, Verantwortung, Belastungen, interessante Tätigkeit etc.)
- Kollegium (Beziehungen, Zusammenarbeit, Unterstützung, Klima, Anerkennung, etc.),
- Schülerinnen und Schüler (Motivation, Disziplin, Gewalt, problembeladene, schwierige Schülerinnen und Schüler, fremdkulturelle Schülerinnen und Schüler, Anerkennung, etc.)
- Organisatorische Aspekte (Arbeitszeitregelung, Arbeitsplatzsicherheit, Bezahlung, Klassengrösse [sic], Ausstattung der Schule, Lehrmittel, Schul(haus)grösse[sic], etc.)
- Berufslaufbahnbezogene Gesichtspunkte (Aufstiegsmöglichkeiten, mangelnde Perspektiven, Herausforderung durch etwas Neues, Stellenwechsel, Pause, Distanz vom Beruf, etc.)
- Stelle im Hinblick auf den privaten Bereich (Arbeitsweg, Konzentration auf Familienarbeit, Familie, Partner/in, Trennung Berufs- und Freizeitbereich, Wohngelegenheit, etc.)
- Lehrkraft als Person (Selbstbild, Motivation, Abnützung, Routine, Alter, Gesundheit, Patent/Ausbildung, etc.)
- Schule und Gesellschaft (Image, Entwicklung des Schulwesens, Behörden, Schulpolitik, Reformprojekte, Finanzierungsengpässe, Eltern der Schülerinnen und Schüler, Schulpflege, Erziehungsdepartement, Inspektorat etc.) (Bieri 2002, S. 87)“

Ammann (2004, S. 195) führte qualitative Interview mit bereits länger im Dienst stehenden Lehrpersonen, welche auf die Zeitlichkeit der Berufszufriedenheit verweisen. Berufszufriedenheit wird nicht durch ein spontanes Ereignis erlangt oder verloren, sondern stellt ein über Jahre erwachsenes Konstrukt aus Erfahrungen dar.

Zur Messung der Berufszufriedenheit entwickelte Merz (1979, S. 116) aus 67 Items von Zufriedenheitsdeterminanten mittels Faktorenanalyse acht Faktoren oder Teilzufriedenheiten. Diese gelten bis heute als inhaltlich hinreichend belegt und erwiesen sich als stabil und stichprobenübergreifend. Des Weiteren nutze er eine Skala zur Messung der Allgemeinen Berufszufriedenheit, welche sich auf die gefühlsmäßige Verarbeitung des Berufes im Ganzen forciert, ohne dabei bestimmte Aspekte zu erfragen. Hierbei wurde deutlich, dass die

allgemeine Berufszufriedenheit durch die intrinsische Motivation gespeist wird. Neben dem intrinsischen Motiv, welches über die Skalen der Zufriedenheit und der allgemeinen Tätigkeit abgedeckt wird, etablierte Merz auch den Sozialfaktor Arbeitsbedingungen mit den Subskalen Beziehung zur Schulleitung, Kollegium und Ausstattung. Der extrinsische Faktor des Arbeitsentgelts wird mit den Subskalen Image, Bezahlung, Belastung und Eltern abgedeckt. Diese Verfahren zur Erhebung der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen sind bis heute anerkannt und unter dem Kürzel BZL (Berufszufriedenheit BZ bei Lehrern und Lehrerinnen) bekannt (Bieri 2002, S. 87f).

Rudow (1988, S. 331) erkannte das BZL als erstes Verfahren an, welches über die Erfassung der reinen Berufszufriedenheit hinausgehe, wobei er kritisierte, dass einige wesentliche Teilbereiche der Berufszufriedenheit, wie etwa die Zufriedenheit mit der Lehrperson-Schülerschaft-Beziehung, zu wenig Beachtung finden. Er selbst erfasste die Zufriedenheit mittels 56 Items, welche er mittels Faktorenanalyse auf acht Determinanten der Berufszufriedenheit herunterbrechen konnte:

1. Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern
2. Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler
3. Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu dem Kollegium und der Schulleitung
4. Zufriedenheit mit der materiell-technischen Ausstattung der Schule
5. Zufriedenheit mit den Auswirkungen der Belastung auf die eigene Gesundheit
6. Zufriedenheit mit den außerschulischen Verpflichtungen
7. Zufriedenheit mit dem gegebenen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen
8. Zufriedenheit mit den berufsbedingten Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten

Erneut zeigte sich hierbei das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als der Hauptfaktor für intrinsische Arbeitszufriedenheit (Rudow 1988).

3.3. Einflussfaktoren auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen

Nachdem nun dargelegt wurde wie hoch die Berufszufriedenheit von Lehrkräften ausfällt und welche Hauptaspekte der Arbeit dazu beitragen, soll nun im Folgenden dargelegt werden welchen Faktoren die Berufszufriedenheit weiters beeinflussen. Die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit ist sich bewusst, dass hier einer Fülle von weiteren Faktoren Rechnung getragen werden sollte, um den roten Faden der Arbeit allerdings nicht zu verlassen, werden nur drei Einflussgrößen vorgestellt: der Schultyp, das Alter der Lehrperson und das Geschlecht.

3.3.1. Schultyp

Der Schultyp als Faktor für die Berufszufriedenheit zeigt ein deutliches Bild. Im Bereich der Primarstufe herrscht das höchste Zufriedenheitsniveau. Ipfling (1995, S. 150) bringt es auf den Punkt: „Lehrer niedrigerer Schulstufen (Grundschule Primarstufe) sind zufriedener als Lehrer höherer Stufen.“ Die Reihung der Gymnasiumslehrkräfte und Mittelschullehrkräfte zeigen ein diffuses Bild. Ältere Studien ordnen die Lehrkräfte der Gymnasien als am wenigsten zufrieden ein, während die neueren Studien dies konträr sehen. Einig bleiben sie sich allerdings in der Tatsache, dass Primarstufenlehrpersonen den höchsten Grad der Zufriedenheit erreichen (Ammann 2004, S. 87). Dammerer (2020, S. 32) erklärt, dass der Vergleich in der Sekundarstufe aufgrund der unterschiedlichen Schultypen und Ausbildungen für Mittelschul- und Gymnasiumslehrkräfte schwierig ist.

3.3.2. Alter

Der Zusammenhang des Dienstalters und der Berufszufriedenheit bietet zwar vereinzelte Streuungen in den Ergebnissen deuten im Großen und Ganzen allerdings darauf hin, dass ältere Lehrkräfte eine höhere Berufszufriedenheit aufweisen als ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen. Dieser Prozess wird als langsam, linear aber stetig steigend beschrieben.

Merz (1979, S. 242) erklärt die steigende Berufszufriedenheit im Alter mit der Anpassung und Resignation der Lehrkraft, dem Erwerb von beruflichen Kompetenzen und der allgemeinen Verbesserung der Arbeitsbedingungen.

Elbing und Dietrich (1984, S. 116f.) ergänzen, dass älter Lehrpersonen mit dem Gehalt und den Aufstiegschancen zufriedener sind, während jünger Lehrkräfte durch ihre fehlende berufliche Erfahrung und Routine in ihrer Zufriedenheit beeinträchtigt sind.

Terhart (1991, S. 414) nennt noch drei weitere Gründe für die höhere Zufriedenheit von älteren Lehrkräften:

- Während die Ansprüche an die eigene Berufstätigkeit mit dem Alter abnehmen, sind junge Lehrkräfte durch ihre idealistischen Erwartungen öfter enttäuscht und unzufrieden.
- Dienstältere Lehrpersonen sind gegenüber beruflichen Anforderungen gelassener, da auf eine höhere Selbsteinschätzung zurückgreifen.
- Die Belastungen der außerberuflichen Umwelt werden in der Regel mit dem Alter weniger, was sich auf die Zufriedenheit im Beruf auswirkt.

Morbitzer (2009, S. 71) fasst zusammen, dass sich die höhere Berufszufriedenheit durch höheres Dienstalter durch den „hohen Erfahrungsschatz, die Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft, eine höhere Gelassenheit und verbesserte Arbeitsbedingungen“ erklären lassen. Des Weiteren bemängeln junge Lehrkräfte die praxisferne Ausbildung (Morbitzer 2009, S. 71; Grunder & Bieri 1999, S. 238).

In einigen Studien wird auch von einem U-förmigen Verlauf der Berufszufriedenheit gesprochen. Ammann (2004, S. 87) interpretiert dies ab abflachende Berufsbegeisterung und führt den Anstieg auf Anpassungsprozesse zurück.

Um der vollständigen Darstellung der Studienergebnisse Rechnung zu tragen, muss erwähnt werden, dass es auch einzelne Studien gibt, welche den umgekehrten Zusammenhang zwischen Alter und Berufszufriedenheit postulieren, sowie jene von Ipfling (1995, S. 72).

3.3.3. *Geschlecht*

Betreffend des Geschlechts finden sich in der Forschung uneinheitliche Befunde. Einige Autoren der einschlägigen Literatur können keinen signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Berufszufriedenheit feststellen. Elbing und Dietrich (1984), Engelhardt (1972) und Pieren (1993) verweigern einen solchen Zusammenhang (zit. in Ammann 2004, S. 77). Stahl (1995) und Merz (1979) hingegen attestieren dem Geschlecht durchaus einen signifikanten Einfluss auf die Berufszufriedenheit, wobei beide eine höhere Berufszufriedenheit der weiblichen Lehrkräfte fanden. Merz beschränkt dies allerdings auf die Primarstufe. Diese höhere Zufriedenheit der Lehrerinnen wurde festgestellt, obwohl die befragten Lehrerinnen auch häufiger vorkommende Stresssituationen und stärkere Belastung beschrieben als ihre männlichen Kollegen (Ammann 2004, S. 77).

Ipfling (1995, S. 80) stellte in seiner empirischen Untersuchung den Geschlechtssfaktor als eine Einflussgröße auf die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern dar und führt die höhere Zufriedenheit von weiblichen Lehrpersonen auf folgende Gründe zurück:

„Es kann an ihrer größeren Anpassungsfähigkeit ebenso liegen wie an einer höheren Bereitschaft/Fähigkeit, Unbilden zu ertragen (Ipfling 1995, S. 72)“.

Ulich (1996) versuchte die Diskrepanz zwischen höherem Belastungsempfinden und gleichzeitig höherer Berufszufriedenheit von weiblichen Lehrkräften wie folgt zu erklären:

„Lehrerinnen – zumal diejenigen mit eigener Familie – haben ihren Beruf ja häufig auch aus der Überlegung heraus gewählt, berufliche und familiäre Aufgaben günstig verbinden zu können; deshalb müssen sie sich gegenüber anderen berufstätigen Frauen eigentlich in einem Vorteil sehen und sich trotz der Doppelbelastung weitgehend zufrieden äußern (Ulich 1996, S. 220).“

Ammann sieht die Gründe für die höhere Zufriedenheit der Frauen darin begründet, dass jene die Befriedigung ihrer sozialen Bedürfnisse stärker gewichten, wodurch sie eine größere

Zufriedenheit aus der pädagogischen Arbeit und der Zusammenarbeit mit dem Kollegium ziehen können (Ammann 2004, S. 87).

Morbitzer (2009, S. 70) kritisiert allerdings stark, dass viele der gelieferten Erklärungen jeder empirischen Grundlage entbehren und argumentativ formuliert sind.

In der Untersuchung von Wentner und Havranek (2000, S. 146) an österreichischen Lehrkräften zeigten sich ebenfalls die weiblichen Lehrpersonen als zufriedener und gaben häufiger an mit dem Gehalt, dem täglichen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen, sowie mit den Weiterbildungsangeboten zufrieden zu sein. Bezüglich des Gehaltes argumentieren die Autoren, dass weibliche Probandinnen deshalb mit dem Einkommen zufriedener sind, da sie andere Vergleichsmaßstäbe zur Bewertung ihres Gehaltes anlegen, wie etwa das Fraueneinkommen in anderen Branchen. Die Verfasserin dieser Arbeit verweist bei dieser Argumentation auf die Kritik von Morbitzer.

Dieses Ergebnis wird für die österreichischen Lehrkräfte durch die TALIS-Erhebung 2018 bestätigt. Auch hier geben Frauen signifikant häufiger an mit dem Gehalt und den allgemeinen Bedingungen der Anstellung zufrieden zu sein als ihre männlichen Kollegen (Schmich et al. 2018, S. 42f).

Der Prototyp einer zufriedenen und unzufriedenen Lehrkraft nach Merz

Aufgrund all der eben angeführten Einflussgrößen auf die Berufszufriedenheit entwickelte Merz (1979) den Prototypen einer unzufriedenen und zufriedenen Lehrkraft:

„Der Typ des zufriedenen Lehrers ist weiblich – über 50 Jahre alt – mit langjähriger Berufserfahrung – unterrichtet in der Grundschule – verheiratet – extrovertiert – relativ frei von sozialen Ängsten und Kontaktproblemen – religiös – mit dem Leben insgesamt zufrieden – befürwortet Druck und Zwang als Erziehungsmittel – ist reformfeindlich eingestellt und konservativ – fühlt sich zum Lehrberuf berufen – wollte schon immer Lehrer werden

Der unzufriedene Lehrer ist männlich – unter 30 Jahre – höchstens ein bis drei Berufsjahre – alleinstehend – GEW-Mitglied – nichtreligiös bzw. bewußter [sic] Atheist – introvertiert – neigt

zu sozialen Ängsten und Kontakthemmungen – mit seinem Leben insgesamt unzufrieden – lehnt Druck und Zwang als Erziehungsmittel ab – progressiv und reformfreudig – begann ursprünglich ein anderes Studium – betrachtet den Lehrberuf als einen Beruf wie jeder andere – hat relativ starke Probleme mit seinen Schülern (Merz 1979, S. 302)“

Während einige dieser Beschreibungen bis heute zutreffend erscheinen und empirisch abgesichert sind wie Alter, Geschlecht und Schultyp erscheinen andere stark vom damaligen Zeitgeist geprägt. Die Charakteristika der Extrovertiertheit, der Zufriedenheit mit dem Leben insgesamt und wenige soziale Ängste und Kontaktprobleme lassen sich auch durch logische Schlussfolgerungen erklären. Andere Aspekte hingegen wurden heute empirisch widerlegt, wie beispielsweise die Reformfeindlichkeit. Beispielsweise argumentiert Cihlars (2011), dass Primarstufenlehrkräfte so eine hohe Berufszufriedenheit aufweisen, da sie die hohe Flexibilität und hohe Bereitschaft für innere Schulreformen in der Primarstufe begrüßen. Passend zu diesen Stereotypen von Merz spricht Dammerer (2020, S. 29) von Nachwirkungen von historischen Vorstellungen. Der Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern fußt auf Tugenden, welche ihren Ursprung in der bürgerlichen Bildungsbegeisterung des Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts hatten und beschrieben wie eine Lehrperson zu sein und sich zu verhalten hat. Die Nachwirkungen dieser Vorstellungen sind bis in die heutige Zeit spürbar und bringen Lehrerinnen und Lehrer in ein Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anspruch und Wirklichkeit.

3.4. Berufliche Belastungen von Lehrkräften

Auch wenn es in dieser Arbeit primär um die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften geht, müssen die Belastungen des Lehrberufs ebenfalls Erwähnung finden. Dies entspringt schon der Definition der Berufszufriedenheit von Gehrman (2013, S. 178). Er beschreibt die Berufszufriedenheit von Lehrkräften in der Lehrerforschung als „ein Konstrukt, dass seinen Gehalt aus einem Zusammenspiel von situativen Erfahrungen und individuellen Einstellungen von Lehrern zu je gegebenen beruflichen Belastungsprofilen gewinnt“. Um diesen Aspekt der

Arbeitszufriedenheit Rechnung zu tragen, werden im folgendem die psychischen wie physischen Belastungen im Lehrberuf und das Belastungsmodell nach Rudow (1994) vorgestellt.

3.4.1. Allgemeine Belastungsfaktoren

Im Hinblick darauf, welche Faktoren ihres Berufes Lehrer und Lehrerinnen belastet, erarbeitete Ulich (1996) eine Belastungshierarchie. Diese Hierarchie entstand durch die Häufigkeit, der empfundenen Belastung:

1. „Leistungs- und Verhaltensprobleme bei Schülerinnen und Schülern
2. Korrekturarbeiten und Notengebung
3. Erwartungen und Ansprüche der Eltern
4. Klassenstärke
5. Verwaltungsarbeiten
6. Mangelnde Unterstützung und Konflikte im Kollegium“ (Ulich 1996, S. 57)

Für die Verfasserin dieser Arbeit wirkt besonders der erste Punkt der Hierarchie schlüssig, da es auch die pädagogische Tätigkeit ist, welche Lehrkräfte den höchsten Grad der Arbeitszufriedenheit erreichen lässt.

Die Studie *LehrerIn 2000* erhob mittels der Befragung von 6861 österreichischen Lehrkräften die drei größten Belastungsfaktoren für eben jene: 55% der Lehrpersonen fühlen sich mit der verantwortungsvollen Aufgabe betraut die Erziehungsarbeit und gesellschaftliche Missstände zu kompensieren, wodurch sie sich belastet fühlen. Knapp weniger (52%) fühlen sich durch die zu großen Klassen belastet. An dritter Stelle rangiert der schwierige Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen (48%). Diese Ergebnisse schwanken allerdings in Bezug auf den Schultypus (Wentner & Havranek 2000, S. 149f)

Schaarschmidt (2005) hebt besonders die Bedeutung der institutionellen Faktoren für das Belastungsempfinden hervor. Hohe Arbeitsbelastung entsteht durch zu große Klassen, das weit gefächerte Leistungsniveau innerhalb einer Klasse, hoher Lärmpegel, eine zu hohe

Stundenbelastung sowie den schwierigen Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen. Darüber hinaus zeigt sich die geringe Unterstützung durch die Eltern und die Gesellschaft, das Erleben von Fremdbestimmung durch die steigende Verbürokratisierung und die Verrechtlichung von bildungspolitischen Maßnahmen als äußerst belastende Faktoren.

Krause et al. (2013) fassen die verschiedenen Argumentationslinien der Lehrerbeltung in fünf Paradigmen zusammen: Das erste Paradigma beschäftigt sich mit den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen, welche sich belastend auf die Lehrperson auswirken können. Zu jenen zählen der zunehmende Autoritätsverlust der Lehrkräfte, die fehlende Wertschätzung des Lehrberufs und die veränderte Kindererziehung. Den generellen Merkmalen des Lehrberufs widmet sich das zweite Paradigma (Krause et al. 2013, S. 62f). In dieses Forschungsparadigma lässt sich sowohl die Belastungshierarchie von Ulich (1996) als auch die Studie *LehrerIn 2000* (Wentner & Havranek, 2000) einordnen. Das dritte Paradigma fokussiert sich auf die bestimmten Arbeitssituationen an den unterschiedlichen Schultypen und extrahiert pro Schultype eigene Belastungsmuster. Das vierte Forschungsparadigma befasst sich mit der Belastungssituation an einer einzelnen Schule. Der Grundgedanke dahinter liegt darin, dass sich die Belastungstypen zwischen den einzelnen Schulen nicht zu sehr unterscheiden. Das fünfte Paradigma beschäftigt sich mit der Bedeutung der Persönlichkeit für das Beanspruchungsempfinden. Es wird davon ausgegangen, dass idente Belastungen zu unterschiedlichen Belastungsempfinden führen (Krause et al. 2013, S. 63f).

3.4.2. Physische Belastungen

Wird über Belastungen im Lehrberuf gesprochen sind die psychischen Anforderungen präsenter vertreten als die physischen. Doch auch jene sind es wert erwähnt zu werden. Kral (1984) postulierte in seiner Arbeit, dass eine Lehrperson aufgrund des langen Stehens, Sitzens, Schreibens und Sprechens in doppelter Lautstärke pro Unterrichtstag 3317-4027 Kilojoule verbrennt. Das lange stehen während der Arbeitszeiten übt eine hohe Belastung auf die Füße, die Wirbelsäule und den Kreislauf aus. Daher besteht im Lehrberuf eine erhöhte Gefahr für Senkfüße und Bandscheibenvorfälle bzw. Rücken- und Beinschmerzen (Kral 1984,

S. 15ff). Ebenso verweist er auf die hohe Kohlendioxidkonzentration und die geringe Luftfeuchtigkeit im Klassenzimmer (ebd, S. 15.). Durch die geringe räumliche Distanz zu sehr vielen Schülern und Schülerinnen, stellt sich eine erhöhte Infektionsgefährdung ein, insbesondere durch Tröpfcheninfektionen durch erkältete Schüler und Schülerinnen. Besonders durch die stark belasteten Stimmbänder steigt das Risiko einer Atemwegserkrankung (ebd., S. 19). Durch die hohe Lärmbelastung im Schulalltag, besonders in der Pause, sind Lehrer und Lehrerinnen stark gefährdet an einem Hörschaden zu erleiden (ebd., S. 20).

3.4.3. Psychische Belastungen

Folgend wird auf die drei mögliche psychische Belastungen Angst, Stress und Burnout eingegangen. Auch diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt einen Auszug möglicher empfundener Belastungen dar.

Angst

Als Angst wird ein unangenehm empfundener Gefühlszustand definiert, welcher als Ergebnis eines kognitiven Bewertungsprozesses auftritt. Hierbei wird ein Ereignis durch ein Individuum als gefährdend eingeschätzt, wodurch sich eine Emotion manifestiert, welche als Angstzustand erkannt wird (Mobitzer 2009, S. 42). Im Lehrberuf nimmt die chronische Angst eine unverkennbare Stelle ein. 2005 hat die Potsdamer Studie die gesundheitlichen Auswirkungen von krankhaften Dauerschief lagen im Lehrberuf aufgezeigt, wobei mitunter die chronische Angst als prominentes Problem festgestellt wurde (Schaarschmidt 2005, S. 46).

Grundsätzlich unterscheidet Reather (1982, S. 35f) sieben verschiedene Entstehungsgründe für Angst:

- Die fehlende Möglichkeit, in unangenehmen Situationen Vermeidungs- oder Fluchtreaktionen auszubilden oder zu realisieren,
- Ausbleiben von Erfolgserlebnissen bzw. fortlaufende Misserfolgserlebnisse,
- hoher Erwartungsdruck, der von Dritten ausgeht,

- Überforderungen,
- Disharmonien zwischen Idealvorstellungen und Realverhältnissen,
- Mangelhafte „Absättigungen“ des intensiven Wunsches nach Anerkennung, Sicherheit, Erfolg,
- der Zwang zur Zurschaustellung der Vertretung von eigentlich nicht vorhandenen Gefühlen, Überzeugungen und Wertvorstellungen (Raether 1982, 35f).

Bezüglich der Angst muss in zwei verschiedene Arten unterteilt werden: Einerseits die unmittelbare Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit und andererseits eine Bedrohung des Selbstkonzeptes. Durch diese Bedrohungen entstehen akute Reaktionen auf den Bedrohungszustand, ist diese Reaktion allerdings langanhaltend wird von chronischer Angst gesprochen, welche als pathogen anzusehen ist (Schaarschmiedt 2005, S. 78).

In Anbetracht der sieben Gründe für Angst von Raether (1982) und den vielen verschiedenen Instanzen mit denen eine Lehrkraft in ihrem Beruf konfrontiert ist (Vorgesetzte, Kollegium, Eltern, Schülerinnen und Schüler) ist es klar, dass Lehrpersonen besonders gefährdet für chronische Angstzustände sind (Morbitzer 2009, S. 42f).

Stress

Der Terminus Stress ist aus der Umgangssprache nahezu nicht wegzudenken, dennoch ist die genaue Definition des Wortes bis heute schwierig. Erstmals wurde Stress im biologischen Kontext von Selye (1936) definiert, als unspezifische Reaktion des Körpers auf eine Belastung. Bis heute liegt noch keine genaue Definition, sei es aus psychologischen oder physiologischen Gesichtspunkten, vor (Persson & Zakrisson 2016, S. 149). Koolhaas et al. (2011) bezeichnen Stress als Symptom, welche durch umweltbedingt Anforderungen entstehen, denen die regulativen Ressourcen eines Individuums nicht gewachsen sind. Hierbei ist anzumerken, dass Stress natürlich durch äußere Faktoren wie Zeitdruck, Lärm und berufliche Unsicherheiten ausgelöst werden kann aber auch durch subjektive Empfindungen und Reaktionen des Körpers (Morbitzer 2009, S. 44). Kral (1984, S. 34f) weist darauf hin, dass

Lehrerinnen und Lehrer sowohl psychischen, physischen, mentalen, sozialen und zeitlichen Stressoren ausgesetzt sind. Diese Belastungsstruktur kann ohne entsprechend regulierende Maßnahmen zu einer starken Beeinträchtigung der Berufszufriedenheit führen und gesundheitliche Schäden nach sich ziehen wie Schwächung des Immunsystems, erhöhtes Herzinfarktrisiko, Erschöpfung, beeinträchtigte Arbeitslust und Depression.

Die TALIS-Studie macht deutlich, dass es sich beim Thema Stress um ein häufig auftretendes Empfinden handelt. So gaben 2018 47% der AHS und 39% der NMS-Lehrkräfte an regelmäßig Stress zu empfinden. Das entspricht nahezu jeder zweiten AHS und mehr jeder dritten NMS-Lehrkraft. Weiters geben statistisch mehr weibliche Lehrkräfte an, dass Stress im Berufsalltag ziemlich bzw. sehr auftritt (Schmich et al. 2018, S. 33).

Burnout

Als langfristige Belastungsfolge ist gerade im Lehrberuf das Burnout-Syndrom prominent (Kunter et al. 2020, S. 281). Auch in anderen helfenden, sozialen Berufen ist diese Erscheinung beobachtbar (Pines 1991, S. 30). Besonders wenn Menschen sehr enthusiastisch und idealistisch versuchen ihre beruflichen Anforderungen zu erfüllen, aber sehr belastende Arbeitsbedingungen vorfinden, ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass die Erwartungen der Person nicht erfüllt werden können (Morbitzer 2009, S. 45). Dadurch wird im Verlauf der Idealismus und der Enthusiasmus zu Zynismus, Reizbarkeit, Gleichgültigkeit, Isolation, Depression und Verzweiflung. Auch dieser Prozess ist allerdings als sehr individuell zu betrachten (Weddig 1989, S. 9). Ein häufiges Erhebungsverfahren des Burnouts ist das „Maslach Burnout Inventory“ (Maslach & Jackson 1981). Dieses Verfahren erhebt die drei Grundaspekte und Kernsymptome des Burnouts: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und wahrgenommener Leistungsmangel. Unter der emotionalen Erschöpfung wird das Gefühl der emotionalen Überforderung und Ermüdung verstanden. Die Depersonalisierung zeigt sich durch zunehmend zynische und negative Einstellungen bezüglich der beruflichen Situation und vor allem in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler. Der wahrgenommene Leistungsmangel bezieht sich auf das Wahrnehmen der eigenen

Leistung als ungenügend. Auch Weidemann (1984, S. 144) nennt diese drei Teilaspekte des Burnouts. Allerdings versteht er sie als Teilprozesse die sich schleichend manifestieren und fließend ineinander übergehen und im Endzustand zum Burnout-Syndrom führen. Unter Psychologinnen und Psychologen gibt es einen aktuellen Diskurs, ob das Burnout-Syndrom als eigenständiges Krankheitsbild mit einer eigens spezifischen Therapie verstanden werden muss oder ob es sich um eine Variante der Depression handelt (Kunter et al. 2020, S. 281). Schaarschmiedt (2005, S. 25f) postuliert, dass das Burnout-Syndrom als extreme Form der Berufsunzufriedenheit gesehen werden kann. In Erhebungen der Berufszufriedenheit finden solche extrem negativen Empfindungen kaum noch Raum, sondern werden direkt in den pathologischen Bereich abgeschoben.

In welcher Weise das Burnout auch definiert wird zeigt sich das subjektive Burnout-Erleben bei Lehrkräften noch etwas öfter als beim Pflegepersonal in Wiener Spitälern. Besonders häufig davon sind Männer betroffen, auch wenn Frauen sich höher belastet fühlen. Außerdem weisen Lehrkräfte an Volksschulen ein erhöhtes Risiko im Vergleich zu den anderen Schultypen auf (Bieri 2002, S. 164). Bei Lehrkräften äußert sich das Burnout-Syndrom häufig mit hohen Abwesenheitsraten, geringem Selbstwertgefühl, großem Wunsch nach Ferien, wenig persönlichem Einsatz, körperlichen Erkrankungen und Zerstörung des Privatlebens (Hoffmann 1987, S. 430f).

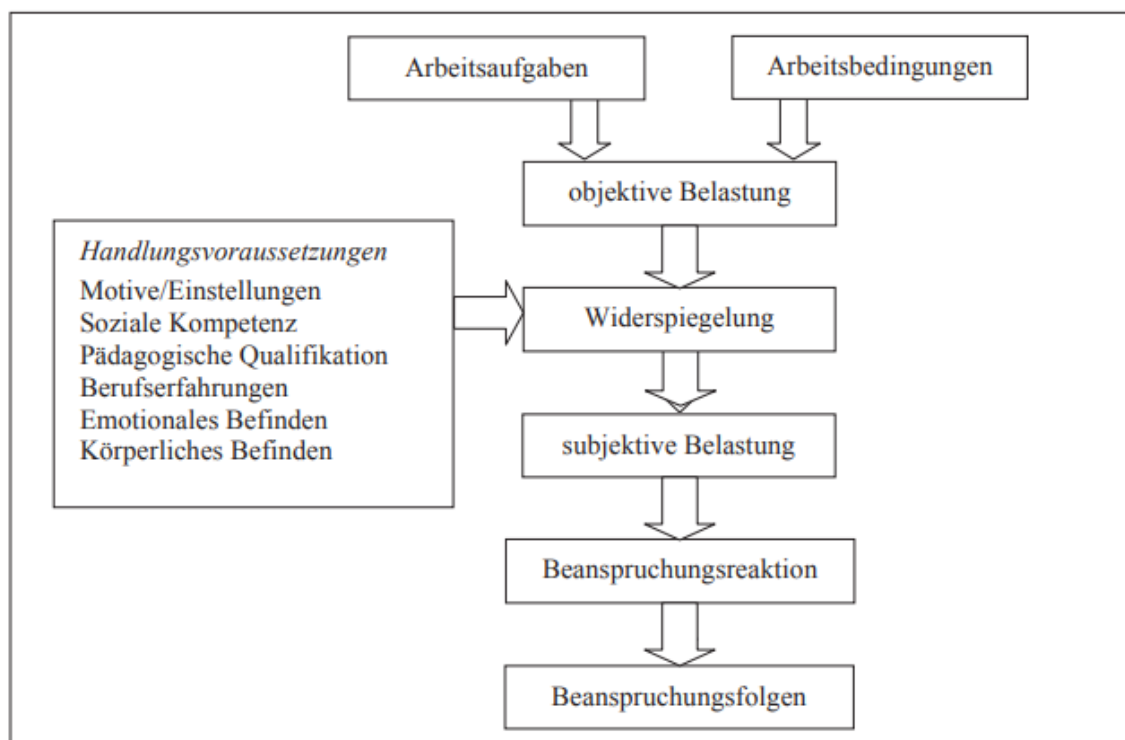
3.4.4. Belastungsmodell nach Rudow

Eines der Modelle, welches sich mit Belastung im Lehrberuf beschäftigt, ist jenes von Rudow (1994). Es ist nicht das einzige Modell, aufgrund des Exkurs-Charakters dieses Kapitels wird allerdings nur auf jenes eingegangen.

Rudow (1994) unterscheidet in seinem Modell zwischen der objektiven Belastung, welche sich aus den Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen einer Lehrkraft heraus ergeben, und den subjektiven Belastungen. Durch den Prozess des Widerspiegels werden objektive

Belastungen in subjektive Belastungen umgesetzt. Dieser Prozess ist nicht universal, sondern betrifft jede Lehrkraft individuell, da die eigenen Kompetenzen und die Persönlichkeit als Schutzmechanismen dienen können. Resultiert eine objektive Belastung in einer subjektiven Belastung sind Beanspruchungsreaktionen die Folge. Diese Reaktionen, beispielsweise Anspannung, Stress und Kopfschmerzen, sind nur kurzfristig und reversibel und können durch entsprechend beruhigende und entspannende Tätigkeiten ausgeglichen werden. Ist dieser Ausgleich allerdings nicht möglich und die Beanspruchungsreaktion hält permanent an, manifestiert sich dies in Beanspruchungsfolgen, beispielsweise chronische Erkrankungen. Es werden allerdings auch positive Folgen postuliert. Sollten die Arbeitsbedingungen und Aufgaben den Handlungskompetenzen, der Einstellung und Motivation der Lehrkraft entsprechen, kommt es zu einer positiv empfunden Reaktion. Diese können sein eine angenehme geistige Aktivität, Gesundheit, Wohlbefinden und des Empfindens von Kompetenz (Rudow 1994, S. 43ff).

Abbildung 2: Rahmenmodell der Belastung nach Rudow (1994, S. 43)



3.5. Bedeutung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften

Die Notwendigkeit, dass Lehrpersonen ein hohes Maß an Berufszufriedenheit vorweisen sollten, zeigt sich in dem Zusammenhang, dass die Zufriedenheit der Lehrperson einen positiven Einfluss auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler hat (Grams 2017, S. 40). Die Studie von Dicke et al. (2019) postuliert den Zusammenhang von hoher Zufriedenheit mit geringeren Leistungsschwankungen und besseren Leistungen von Schülern und Schülerinnen. Hierbei wurde das Augenmerk auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen als auch von Schulleiterinnen und Schulleitern gelegt und erkannt, dass sich Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen sowie Schulleiter und Schulleiterinnen gegenseitig in ihrer Leistung und Zufriedenheit beeinflussen. Grams (2014, S. 184ff) stellt fest, dass es ein klares Ziel der Schulentwicklung sein muss positive Beziehung aufzubauen und zu erhalten. Er spricht hierbei nicht nur von der Beziehung zwischen der Lehrkraft und der Schülerschaft, sondern umfasst den gesamten Schulalltag. Auf diese Weise sei es möglich die psychische und physische Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer zu wahren, damit sie ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben überhaupt erfüllen können. Ebenso deutlich zeigt sich dieser Zusammenhang in der Studie von Klusmann und Richter (2014, S. 217ff). Schülerinnen und Schüler hatten signifikant schlechter Mathematik- und Leseleistungen, wenn sie durch eine Lehrkraft unterrichtet wurden, welche eine hoher berufsbezogener Belastung – beispielsweise Erschöpfung, Burnout, Stress – beschrieb. Dies zeigt, dass nicht nur kognitive Merkmale von Lehrpersonen den Unterrichtserfolg bestimmen, sondern auch motivationale und emotionale Verhaltensmuster (Klusmann & Richter 2014, S. 202). Nach Schaarschmidt und Kieschke (2007, S. 15f) muss gerade im Lehrberuf vermehrt der Fokus auf die psychische Gesundheit der Lehrkraft gesetzt werden. Dies begründen sie in der Tatsache, dass Lehrpersonen nicht nur Wissen und Kompetenzen vermitteln, sondern auch die sozialen und emotionalen Fähigkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen fördern sollen. Um einen zuverlässiger Partner oder eine zuverlässige Partnerin in der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen darzustellen, benötigt die Lehrperson selbst ausreichend psychische Kraft.

Grams (2017, S. 47) stellt die Kurzformel „Glückliche Lehrer/innen – guter Unterricht“ auf. Ein gelingender Unterricht, sowie gelingendes Lernen sind ebenfalls stark mit dem positiven Erleben der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrerenden verknüpft. Ebenso spielt die wertschätzende, respektvolle und vertrauensvolle Beziehung zwischen diesen beiden Parteien eine Rolle bei der Vorfreude auf den Unterricht und der Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen (Grams 2017, S. 46f). Somit benötigen gute Schulen, gute Lernorte, vor allem eines: handlungs- und beziehungsfähige Lehrpersonen (Grams 2017, S. 183). Dieses Wissen ist in der Privatwirtschaft weit verbreitet und es gibt seit Jahren verschiedenste Coachingprogramme und Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnentrainings, um das Arbeitsklima bewusst positiv zu verändern. Solche Konzepte sind in öffentlichen Einrichtungen meist nicht anzutreffen aufgrund von fehlender Finanzierung (Grams 2017, S. 26).

Ipfling (1995) sieht die Auswirkungen von Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern noch weiter gefasst:

„Alle Maßnahmen zur Förderung der Zufriedenheit (von Lehrern) müssen eingeleitet werden, denn Humanisierung des Lehrberufs bedeutet Humanisierung der Schule und damit Humanisierung der Gesamtgesellschaft (Ipfling 1995).“

Somit stoppen nach Ipfling die Auswirkung der Zufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen nicht an den Schultoren, sondern werden durch die Schüler und Schülerinnen, die durch die Hände der Lehrkräfte gehen, in die Gesellschaft hinaus getragen.

4. Hypothesen

Anhand der eben vorgestellten Literatur zeigen sich einige Forschungslücken, welche versucht werden durch diese Masterarbeit zu schließen. Das eigentliche Forschungsziel dieser Arbeit wird bereits im Titel erläutert, es soll die Berufszufriedenheit von Primarstufenlehrkräften während der Zeit des Lockdowns durch Corona beschrieben und erforscht werden. Viele der bereits angeführten Studien zu diesem Thema schildern diese Thematik aus einem geografisch abgegrenzten Bereich. So fokussieren sich Kim & Asbury (2020) auf die Situation der Lehrkräfte in England. Aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit der Corona Krise seitens der Politik - insbesondere der Bildungspolitik - ist es allerdings notwendig auch die österreichischen Lehrkräfte explizit zu untersuchen. Zudem kommt, dass die Primarstufenlehrkräfte in Österreich in Bezug auf die digitalen Medien durch die TALIS-Studie nicht erhoben und dargestellt werden und des Weiteren im Masterplan für Digitalisierung im Bildungswesen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vollständig vernachlässigt werden. Somit zeigt sich die diese Untersuchung als hoch elementar. Zudem ergibt sich die Wichtigkeit aus der Tatsache, dass rund 36.000 Primarlehrkräfte (Statistik Austria 2019) durch die aktuelle Coronapandemie geprägt wurden. Mit dem Wissen um die Notwendigkeit der Zufriedenheit von Lehrkräften für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern präsentiert sich diese Forschung als hoch brisant.

Diese Arbeit versucht einen Teil zum Schließen dieser Forschungslücke beizutragen, in dem sie versucht die Berufszufriedenheit von Primarlehrkräften während des Distance Learning mit der Berufszufriedenheit im Regelbetrieb zu vergleichen. Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwieweit hat sich die Berufszufriedenheit von Primarlehrkräften in Österreich während dem Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie verändert?

Aus der bereits dargestellten Literatur ergibt sich folgende Hypothese:

H1: Die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte Österreichs sank zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie.

Des Weiteren werden zwei weitere Determinanten für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften während des Lockdowns untersucht, das Alter und das Geschlecht.

Hypothese 2 - Alter

Masry-Herzallah & Stavissky (2020, S. 15f) postulieren, dass ältere Lehrkräfte niedrigere digitale Kompetenzen aufweisen als jüngere Lehrpersonen, wodurch sie viele technische Möglichkeiten während des Distance Learning nicht oder nur wenig nutzen konnten, wodurch die Qualität dieses Unterrichts beeinträchtigt wurde. Auch die TALIS-Erhebung in Österreich differenziert in der technischen Kompetenz und dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht in die Gruppe der über 35-jährigen und unter 35-jährigen Lehrkräfte. Die erst genannte Gruppe gab dabei signifikant seltener an den Einsatz von IKT in ihrer Ausbildung behandelt zu haben und verwenden auch signifikant seltener digitale Tools im Unterricht (Winter et al. 2018, S. 103). Da die pädagogische Arbeit zu dieser speziellen Zeit eine plötzliche Digitalisierung aufweist (Bergdahl & Nouri 2020, S. 8) können genau diese Fähigkeiten zur Berufs(un)zufriedenheit beitragen, wodurch sich folgende Hypothese ergibt:

H2: Lehrkräfte über 35 Jahren verzeichnen einen stärkeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie als Lehrkräfte unter 35 Jahren.

Hypothese 3 – Geschlecht

In mehreren genannten Quellen wird männlichen eine höhere digitale Kompetenz als weiblichen Lehrpersonen zugeschrieben (Masry-Herzallah & Stavissky 2020, S. 12f; Winter et al. 2018, S. 103f). Ebenso geben jene an sich besser für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht vorbereitet zu fühlen (Winter et al. 2018, S. 109). Auch wenn männlichen Lehrpersonen von manchen Studien allgemein eine niedrigere Berufszufriedenheit postuliert

wird als weiblichen (Ammann 2004, S. 87; Wentner & Havranek 2000, S. 137), so ergibt sich aufgrund des Einflusses der digitalen Kompetenz folgende Hypothese:

H3: Männliche Primarlehrkräfte verzeichnen einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie.

II. Empirischer Teil

Im nun folgenden empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit wird das Forschungsdesign und die verwendete Erhebungsmethode vorgestellt. Nach der Beschreibung der Stichprobe widmet sich dieser Teil der statistischen Darstellung der erhobenen Daten.

5. Forschungsdesign

Die Studie „Inclusive Home Learning“ (INCL-LEA) wurde an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrer*innenbildung durchgeführt. Hierbei sollte die Umstellung von der Präsenzlehrer auf Distance Learning in Zeiten der Schulschließungen in Österreich untersucht werden. Unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Susanne Schwab, Professorin für Schulpädagogik, und Dr. Katharina Lindner (siehe Schwab & Lindner 2020) fand während der Schulschließung im April und Mai 2020 eine österreichweite Datenerhebung statt. Im Zuge dieses Projektes wurden vier Teilstudien durchgeführt, welche jeweils eine unterschiedliche Zielsetzung verfolgten. Es wurden sowohl qualitative Daten durch Interviews mit Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schüler diverser Schulstufen, als auch quantitative Daten über einen Online-Fragebogen für Lehrpersonen erhoben. Ziel dieser Erhebung ist es die Erfahrungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern in Bezug auf das Distance Learning durch Corona zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit stützt sich ausschließlich auf die gewonnen Daten aus der INCL-LEA-T (Inclusive Home-Learning-Teacher's Perspective) Teilstudie. Diese Daten wurden durch eine österreichweite Befragung von Lehrkräften verschiedener Schulstufen mittels eines Online-Fragebogen erhoben. Aus all diesen 3467 Datensätzen werden ausschließlich jene von Primarstufenlehrkräften mit voller Lehrverpflichtung und Klassenführung herangezogen, um ein möglichst klares Bild von dieser spezifischen Berufsgruppe abbilden zu können.

6. Erhebungsinstrument

Die Erhebung der Daten für die Teilstudie INCL-LEA-T fand im Zeitraum von März bis April 2020 statt. Als Erhebungsmethode wurde ein Online-Fragebogen gewählt. Zu Beginn der Befragung wurden die demografischen Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhoben. Für die Bearbeitung der Fragestellung dieser Masterarbeit wurden allerdings nur Alter, Geschlecht, Beschäftigungsausmaß, Schultyp und die Unterrichtstätigkeit ausgewertet. Das Beschäftigungsausmaß, der Schultyp und die Unterrichtstätigkeit dienten als Ausschlusskriterium für die Stichprobe, welche anschließend genauer beschrieben wird.

Mittels dieses Fragebogens wurden allgemeine Fragen zum Unterricht zur Zeit des Distance Learning, wie der Einsatz digitaler Tools zur Kommunikation und zur Aufarbeitung des Unterrichtsstoffs oder die Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler erfragt. Der zweite große Punkt befasste sich mit Fragen zum Arbeitsalltag. Des Weiteren wurden Fragen zu den Lebenslagen der Schülerinnen und Schülern gestellt, während der Abschluss durch offene Fragen zu den Herausforderungen und Vorteilen des Distance Learning gebildet wurde.

Zur Erhebung der Berufszufriedenheit innerhalb des Fragebogens wurde die Skala von Enzmann & Kleiber (1985) angewendet. Hierbei wurden die Items 1, 3, 4, 7, 11 und 13 (siehe Anhang) verwendet. Anhand einer 4-stufigen Lickertskala werden die Berufs(un)zufriedenheit sowie die Blockierung von Selbstentfaltung abgefragt. Nach der Rekodierung der negativ formulierten Items wird das arithmetische Mittel aller sechs Items berechnet. Die Teilnehmenden beantworteten diese Skala zweimal. Zunächst sollten sie an ihre Arbeit vor der Umstellung auf das Distance Learning denken und entsprechend beantworten. Anschließend wurden dieselben Fragen erneut bearbeitet, aber dieses Mal vor dem Hintergrund des Distance Learning. Somit wurden mittels einer Skala zwei Datensätze erfasst, welche nun statistisch vergleichbar sind.

Zur Auswertung dieser Daten wird das Statistikprogramm SPSS 27 verwendet. Zur Auswertung wird ein t-Test für abhängige und unabhängige Stichproben mit einem einseitigen

Signifikanzniveau von 0.05 angewendet. Ebenfalls wird ein Vergleich der unter 35-jährigen Lehrkräfte mit den über 35-jährigen Lehrkräften und ein Gendervergleich vorgenommen.

6.1. Interne Konsistenz der Skala

Die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte wird über die Skala von Enzmann & Kleiber (1985) erhoben, welche sich aus sechs Items zusammensetzt. Die interne Konsistenz dieser Skala bzw. Cronbachs Alpha betrug beim ersten Durchlauf der Fragen, betreffend der Berufszufriedenheit vor dem Distance Learning aufgrund der Schulschließungen durch Corona, 0,73. Im zweiten Durchlauf liegt Cronbachs Alpha bei 0,78. Aufgrund dieser beiden Werte kann davon ausgegangen werden, dass diese Skala von Enzmann & Kleiber (1985) in sich konsistent ist.

7. Stichprobe

Die Bereinigung der 3467 erhobenen Datensätze erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden alle unvollständigen Datensätze entfernt. Von den 2823 übrigen Daten entfielen 1142 auf in Volksschulen beschäftigte Lehrpersonen. 944 Lehrkräfte gaben an Vollzeit in der Volksschule zu unterrichten. Abzüglich der Lehrkräfte ohne Klassenführung sind noch 777 untersuchbare Datensätze vorhanden. Diese Stichprobe setzte sich anhand der demografischen Daten folgenderweise zusammen:

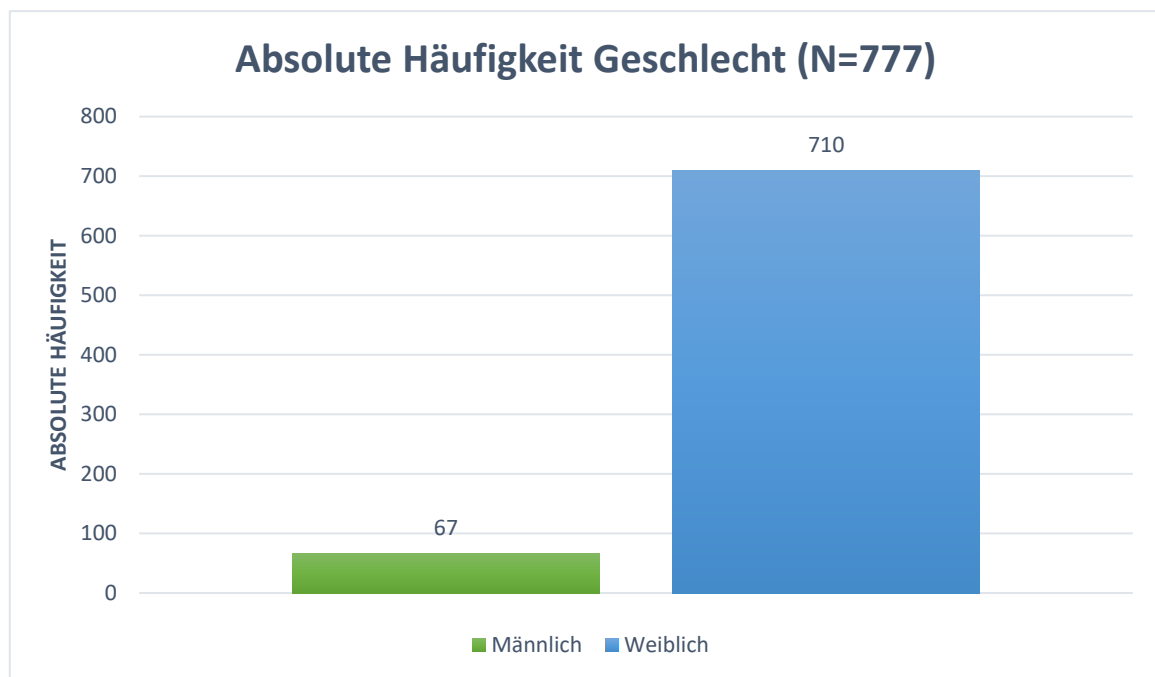
Alter: Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 43,8 Jahren mit einem Minimum von 23 Jahren und einem Maximum von 64 Jahren. Um die Altersverteilung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu veranschaulichen, wurden vier Gruppen gebildet, welche möglichst idente Altersspannen darstellen. Die Lehrpersonen zwischen 43 und 52 Jahren machen unter den Befragten die größte Gruppe aus, gefolgt von den Lehrkräften zwischen 53 und 64 Jahren. Die kleinste Gruppe umfasst die Personen zwischen 33 und 42 Jahren.

Abbildung 3: Absolute Häufigkeit Stichprobenalter



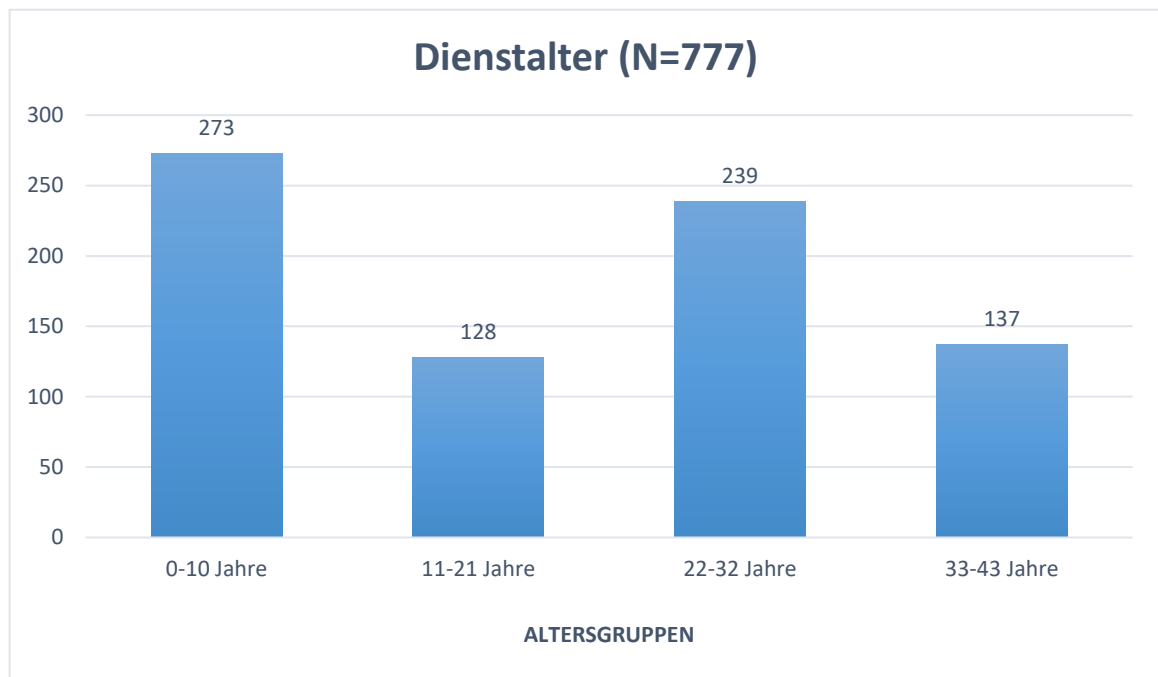
Geschlecht: 710 (91,4%) der befragten Lehrpersonen gaben an sich mit dem weiblichen Geschlecht zu identifizieren. Im Gegensatz dazu gaben nur 67 (8,6%) an männlich zu sein. Obgleich diese Aufteilung nach Geschlecht sehr ungleichmäßig verteilt wirkt, entspricht sie nahezu dem Prozentsatz von in österreichischen Volksschulen unterrichtenden männlichen Lehrkräften von 7,96% (Statistik Austria, 2019).

Abbildung 4: Absolute Häufigkeit Stichprobengeschlecht



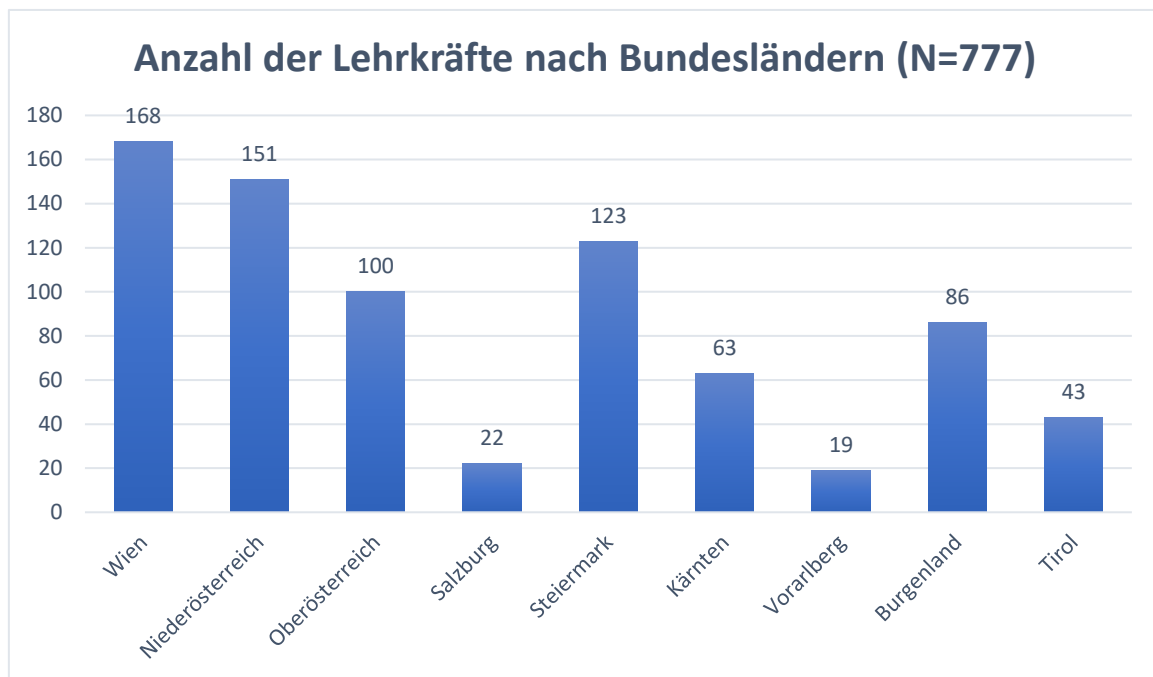
Dienstalter: Im Durchschnitt unterrichten diese Lehrkräfte seit 19,4 Jahren mit einem Minimum von einem halben Jahr und einem Maximum von 43 Dienstjahren. Der Anteil der Lehrpersonen mit maximal 10 Dienstjahren ist der größte, während ausschließlich 128 (16,3%) auf Lehrkräfte entfallen, die 11-20 Jahre unterrichten.

Abbildung 7: Dienstalter Stichprobe



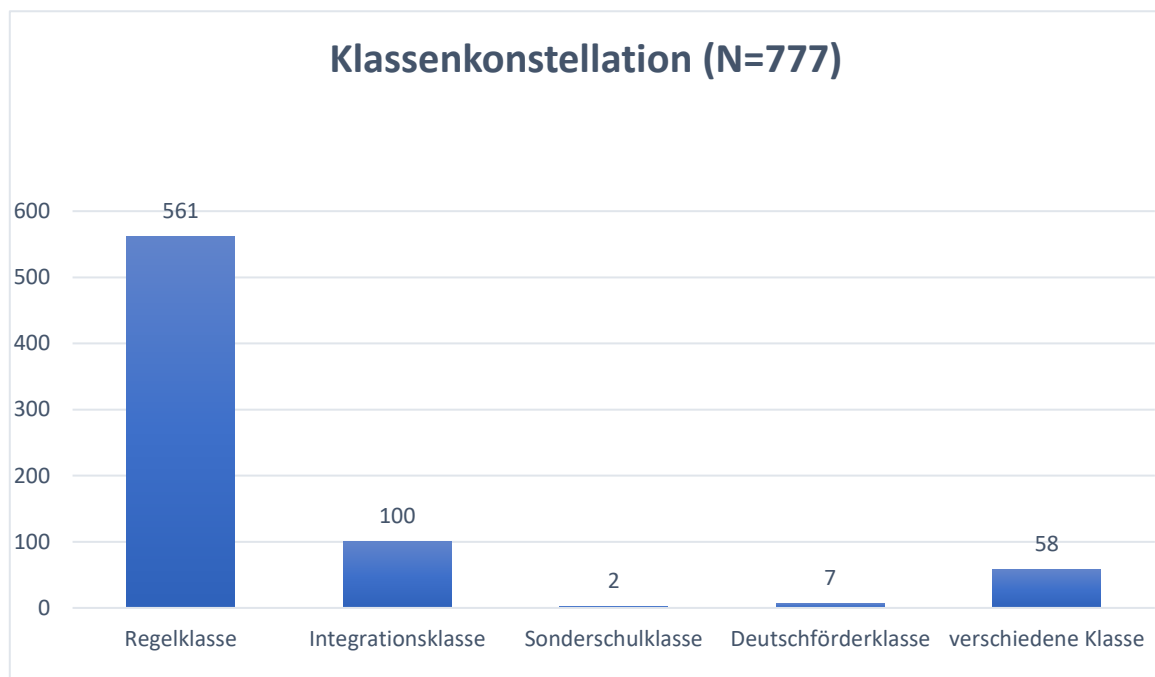
Bundesland: Die meisten Daten mit 168 Teilnehmenden wurden in Wien (21,6%) erhoben, gefolgt von 151 Datensets aus Niederösterreich (19,4%) und 123 Erhebungen der Steiermark (15,8%). Somit stammen aus diesen drei Bundesländern bereits über die Hälfte (56,8%) aller teilnehmenden Lehrpersonen. Der geringste Anteil an Daten stammt aus Vorarlberg (2,4%) mit ausschließlich 19 Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Abbildung 10: Stichprobe Bundeslandzugehörigkeit



Klassenkonstellation: 561 der Lehrkräfte (72,2%) unterrichtet eine Regelklasse in der Volksschule und machen damit den größten Teil der Stichprobe aus. 100 Teilnehmer (12,9%) und Teilnehmerinnen der Studie gaben an in einer Integrationsklasse tätig zu sein, während 58 Personen (7,5%) in verschiedenen Klassen unterrichten. 7 Datensets wurden durch Lehrkräfte erhoben, welche in einer Deutschförderklasse (0,9%) unterrichten und 2 Datensets (0,3%) stammen von Volksschullehrkräften, die in einer Sonderschule arbeiten. arbeiten.

Abbildung 13: Klassenkonstellation der Stichprobe



8. Ergebnisse

Das folgende Kapitel widmet sich der Präsentation und Beschreibung der erhobenen Daten. Mittels der Interferenzstatistik findet eine Prüfung der Hypothesen statt.

8.1. Deskriptive Statistik

Im Bereich der deskriptiven Statistik werden die erhobenen Ergebnisse dargestellt und beschrieben. Anfangs wird die Stichprobe in jene Untergruppen unterteilt und gegliedert, die auch bei der Hypothesenprüfung angewendet werden. Hierfür wird die Stichprobe nach Geschlecht und Alter getrennt. Daraufhin werden die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skala im Allgemeinen vor dem Distance Learning und der Zeit während des Distance Learning verglichen. Des Weiteren werden die Mittelwerte für die Untergruppen ermittelt und dargestellt. Abschließend werden die einzelnen Items der Skala genauer untersucht.

8.1.1. Unterteilung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht

Wie bereits im Kapitel 7 erwähnt, setzt sich die Stichprobe aus 777 Lehrkräften zusammen, mit einem durchschnittlichen Alter von 43,8 Jahren und einer Standardabweichung von 11,7 Jahren. Da die Daten anhand von Geschlecht und Alter aufgegliedert werden, um einen genaueren Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit zu eruieren, ergeben sich daraus folgende Untergruppen: Tabelle 1: Aufteilung der Stichprobe nach Alter

	Lehrpersonen unter 35 Jahren	Lehrpersonen über 35 Jahren
männlich	18	49
weiblich	218	492
Durchschnittsalter	28,3 Jahre	50,6 Jahre
Standardabweichung	3,1 Jahre	6,6 Jahre
Gesamt	236	541

Anhand Tabelle 1 zeigt sich, dass die Stichproben der über 35-jährigen und die Stichprobe der unter 35-jährigen Lehrkräfte nicht derselben Größe entsprechen, da ein Überschuss in der erst

genannten Gruppe besteht. Dies lässt sich durch die unterschiedliche Größe des Teilungsmerkmals erklären. Die Altersspanne, der unter 35-jährigen Personen umfasst das Alter von 23 Jahren bis 35 Jahren und überspannt somit eine Gruppe im Altersbereich von 12 Jahren. Die zweite Gruppe hingegen wird durch die Trennlinien von 36 Jahren bis 64 Jahren beschränkt, wodurch sich hier ein Altersbereich von 28 Jahren ergibt. Durch die doppelte Größe des zweiten Altersbereichs lässt sich diese ungleiche Verteilung auf die Stichproben und die doppelte Standardabweichung erklären.

Tabelle 2: Aufteilung der Stichprobe nach Geschlecht

	männlich	weiblich
Durchschnittsalter	45,6 Jahre	43,6 Jahre
Standardabweichung	11 Jahre	11,8 Jahre
Gesamt	67	710

Tabelle 2 kann die Aufteilung der Stichprobe nach dem Trennmerkmal des Geschlechts entnommen werden. Mit 8,4% zeigt sich eine deutliche Unterrepräsentation an männlichen Studienteilnehmern. Im Schuljahr 2018/19 unterrichteten 2.636 männliche Lehrkräfte in österreichischen Volksschulen. Dies entspricht einem Prozentsatz von 7,96 männlichen Primarschullehrkräften in Österreich (Statistik Austria, 2019). Dies entspricht annähernd dem Prozentsatz der männlichen Teilnehmer dieser Studie.

8.1.2. Mittelwert vor und während des Distance Learning

Nun werden die Mittelwerte der Skala vor und während des Distance Learning verglichen. Hierbei ist der Wert 1 als das äußerste Maß der Berufsunzufriedenheit zu sehen, während ein Wert von 4 für die höchste nur mögliche Berufszufriedenheit (BZ) steht. Zur Erleichterung des Verständnisses wird der Mittelwert einer Note des österreichischen Schulsystems (Sehr gut,

Gut, Befriedigend, Genügend, Nicht genügend) zugeordnet werden, welcher Tabelle 3 entnommen werden kann.

Tabelle 3: Mittelwerte und Schulnoten

Mittelwert	Schulnote
4,0	Sehr gut
3,4	Gut
2,6	Befriedigend
1,8	Genügend
1,0	Nicht genügend

Vor dem Beginn des Distance Learning (DL) ergibt sich bei den 777 Lehrkräften ein Mittelwert (M) von 3,56 und einer Standardabweichung (SD) von 0,41. Während des Distance Learning fällt der Mittelwert der gesamten Stichprobe auf 3,06 bei einer Standardabweichung von 0,58. Der Mittelwert vor dem Distance Learning ist mit 3,56 bei einer größtmöglichen Zahl von 4 ein äußerst guter Wert und vergleichbar mit der Schulnote „Sehr gut“. In Anbetracht der bereits dargelegten Literatur und Studien zur Berufszufriedenheit von (Volksschul)-Lehrkräften bilden diese erhobenen Werte keine Ausnahmen. Während des Distance Learning verringert sich der erhobene Mittelwert um 0,5, wodurch sich ein neuer Wert von 3,06 und die Schulnote „Gut“ ergibt.

Tabelle 4: Berufszufrieden vor und während des Distance Learning

	M	SD
BZ vor DL	3,56	0,41
BZ während DL	3,06	0,58

8.1.3. Mittelwerte der Skala nach Geschlecht

Im Folgenden sind die Tabellen zur Berufszufriedenheit in den Geschlechtergruppen dargestellt.

Tabelle 5: Berufszufriedenheit der männlichen und weiblichen Lehrkräfte

	männlichen Lehrkräfte		weiblichen Lehrkräfte	
	M	SD	M	SD
BZ vor DL	3,48	0,44	3,56	0,41
BZ während DL	3,13	0,62	3,06	0,58

Die Berufszufriedenheit vor und während des Distance Learning ist der Tabelle 5 zu entnehmen. Hierbei zeigt sich, dass weibliche Lehrpersonen vor dem Distance Learning einen etwas höheren Mittelwert erreichen als männliche Lehrpersonen. Diese leicht höhere Berufszufriedenheit unter den Frauen könnte durch viele bereits genannte Argumente erklärt werden. Zur Zeit des Distance Learning zeigen sich die männlichen Lehrkräfte als etwas zufriedener als deren weiblichen Kolleginnen.

8.1.4. Mittelwerte der Skala nach Alter

Wird der Mittelwert der Berufszufriedenheit für die beiden Altersgruppen getrennt berechnet, ergeben sich folgende Werte.

Tabelle 6: Berufszufriedenheit der Lehrkräfte unter 35 Jahren

	unter 35 Jahren		über 35 Jahren	
	M	SD	M	SD
BZ vor DL	3,49	0,47	3,58	0,38
BZ während DL	3,03	0,53	3,08	0,61

Vor dem Beginn des Distance Learning zeigten die Lehrkräfte über 35 Jahren eine leicht höhere Berufszufriedenheit als jene unter 35 Jahren. Auch während des Distance Learning aufgrund der Schulschließungen blieb der Mittelwert der Berufszufriedenheit bei den über 35-jährigen höher als bei der jüngeren Altersgruppe. Dieses Ergebnis ist deckend mit jener bereits vorgestellten Literatur und Studien zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften in Abhängigkeit des Alters. Allerdings zeigte sich bei den Lehrkräften unter 35 Jahren ein etwas geringerer Abfall der Berufszufriedenheit als bei den Lehrpersonen über 35 Jahren.

8.1.5. Veränderung der einzelnen Items

Es zeigt sich bei all diesen deskriptiven Statistiken für jede Alters- als auch Geschlechtsgruppe ein Abfall der Berufszufriedenheit durch das Distance Learning. Daher werden im Folgenden die sechs Items der Skala einzeln betrachtet, um die Stärke der Veränderung auf diese einzelnen Items zurückzuführen. Ebenso wird die Differenz (Diff) der beiden Mittelwerte dargestellt.

Abbildung 15: Item 1 und 2 des Fragebogens

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Mein Beruf macht mir Spaß.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 8 zeigt die ersten zwei Item des Fragebogens mit den vier Antwortmöglichkeiten. Zur Berechnung der Mittelwerte wurden diese Antworten in Zahlen umgerechnet. Die Antwort „Trifft gar nicht zu“ wurde mit dem Wert 1, „Trifft eher nicht zu“ mit dem Wert 2, „Trifft eher zu“ mit dem Wert 3 und „Trifft voll zu“ mit dem Wert 4 belegt. Somit steht der Wert 4 für die höchstmögliche Berufszufriedenheit. Ausnahmen sind allerdings die Items 2 und 6. Wie in Abbildung 8 zu sehen, bedeutet der Wert 1 im Falle des zweiten Items eine hohe und der Wert 4 eine niedrige Berufszufriedenheit. Um dennoch einen Index der Berufszufriedenheit bilden zu können, wurden die Items 2 und 6 rekodiert. Dies bedeutet, dass die Antwortwerte der Items

2 und 6 für die Berechnung des Mittelwertes getauscht wurden. Somit zählen die Antwortwerte der Items 2 und 6 folgend: 1=4, 2=3, 3=2, 4=1. Dadurch kann ein Mittelwert der sechs Items gebildet werden, wobei für alle 6 Items gilt, dass der Antwortwert 4 für die höchstmögliche und der Wert 1 für die niedrigste Berufszufriedenheit steht.

Die größte Veränderung trat bei Item 5 ein. Durch das Distance Learning hatten die Lehrkräfte das Gefühl ihre Fähigkeiten nicht mehr optimal in ihrem Beruf einsetzen zu können. Die nächstgrößere Veränderung zeigt sich bei Item 1. Die Differenz der Mittelwerte von 0,62 lässt darauf schließen, dass den untersuchten Lehrpersonen ihr Beruf während des Distance Learning weniger Spaß gemacht hat als zuvor. Die Mittelwerte der Items 3, 4 und 6 haben sehr gleichmäßig abgebaut und deuten darauf hin, dass sowohl die allgemeine Zufriedenheit am Arbeitsplatz, die Berufsideale und das Wohlbefinden beim Aufhalten am Arbeitsplatz durch das Distance Learning annähernd gleich stark zurückgegangen sind. Dennoch zeigt sich bei Item 2 das trotz Distance Learning kaum mehr Lehrerinnen und Lehrer überlegen ihren Beruf aufzugeben. Ebenfalls lässt sich aus Tabelle 7 ablesen, dass sich bei jedem Item die Standardabweichungen vergrößert haben, wodurch darauf zu schließen ist, dass die Verteilung der Antworten ungleicher wurden.

Tabelle 7: Mittelwerte der einzelnen Items vor und während des DL

	Vor DL		während DL		Diff M
	M	SD	M	SD	
1. Mein Beruf macht mir Spaß.	3,82	0,4	3,2	0,78	0,62
2. Ich habe schon ernsthaft überlegt als dem Beruf auszusteigen.	1,32	0,65	1,41	0,72	0,09
3. Was meine Arbeit betrifft, bin ich rundum zufrieden.	3,3	0,62	2,83	0,79	0,47
4. Ich halte mich gerne an meinem Arbeitsplatz auf.	3,6	0,51	3,14	0,83	0,46
5. Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	3,63	0,56	2,84	0,93	0,79
6. Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	1,78	0,92	2,25	1,01	0,47

8.2. Interferenzstatistische Ergebnisse

Nach der Darstellung und der Beschreibung der Ergebnisse der Online-Fragebogenstudie, müssen jene nun statistisch abgesichert werden. Hierfür werden herkömmliche statistische Testmethoden mit dem Statistikprogramm SPSS 27 für Windows angewendet.

8.2.1. Prüfung der Hypothese 1: Die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte Österreichs sank zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wird ein t-Test für verbundene Stichproben durchgeführt. Durch die hohe Anzahl an Befragten (n=777) wurde kein Test der Normalverteilung vorgenommen.

Tabelle 8: t-Test zur Prüfung der BZ vor und während des DL

<u>Berufszufriedenheit</u>						
Vor DL		Während DL		t	Sig. (2-seitig)	Cohen´s d
M	SD	M	SD			
3,5512	0,41288	3,0593	0,58629	23,501	0,000	0,838

Wie in Tabelle 8 zu sehen ist, ergibt sich vor dem Distance Learning ein höherer Mittelwert (3,55) als während des Distance Learning (3,06). Bei dem t-Test für verbundene Stichproben beträgt die Teststatistik $t = 23,5$ mit einem zugehörigen Signifikanzwert $p < 0,001$. Dadurch kann mit statistischer Wahrscheinlichkeit festgehalten werden, dass es signifikante Unterschiede der Mittelwerte vor und während des Distance Learning gegeben hat. Zudem zeigt sich durch $\text{Cohen´s } d = 0,838$ ein starker Effekt des Distance Learning.

Hypothese 1 hat sich somit bestätigt und ist weiterhin aufrecht zu erhalten.

8.2.2. Prüfung der Hypothese 2: Lehrkräfte über 35 Jahren verzeichnen einen stärkeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie als Lehrkräfte unter 35 Jahren.

Zur Überprüfung der Hypothese 2 sollte ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da die Voraussetzung der homogenen Varianzen der beiden Vergleichsgruppen mittels des F-Tests als nicht gegeben errechnet wurden, wurde stattdessen ein Welch-Test durchgeführt. Anfangs werden die Mittelwerte beider Gruppen vor dem Distance Learning verglichen, um festzustellen, ob es einen grundsätzlichen Unterschied in der Berufszufriedenheit von diesen beiden Altersgruppen gibt. Anschließend werden die Mittelwerte während des Distance Learnings verglichen. Abschließend werden die Änderungen der Mittelwerte beider

Altersgruppen untersucht, um die Hypothese 2 überprüfen zu können, ob der Abfall der Berufszufriedenheit bei den Lehrkräften über 35 Jahren größer war, als der Abfall der unter 35 jährigen.

Tabelle 9: Welch-Test der Berufszufriedenheit der Altersgruppen vor dem Distance Learning

<u>Berufszufriedenheit vor dem DL der Lehrkräfte</u>						
unter 35 Jahren (N=236)		über 35 Jahren (N=541)				
M	SD	M	SD	t	Sig. (2-seitig)	Cohen's d
3,4922	0,46769	3,5779	0,38414	-2,475	0,014	-0,21

Wie Tabelle 9 zu entnehmen ist, geben die Lehrkräfte unter 35 Jahren einen leicht niedrigeren Mittelwert (3,49) an, als die Lehrkräfte über 35 Jahren (3,58). Der Signifikanzwert $p = 0,014$ weist diesen Unterschied als signifikant aus. Durch Cohen's $d = 0,21$ ist der Alterseffekt allerdings als kleine Effektgröße zu beschreiben. Dieses statistische Ergebnis wurde schon von anderen Autoren wie Merz (1979), Elbing und Dietrich (1984) sowie Terhart (1991) postuliert und wurde durch diese Studie bestätigt.

Tabelle 10: Welch-Test der Berufszufriedenheit der Altersgruppen während dem Distance Learning

<u>Berufszufriedenheit während dem DL der Lehrkräfte</u>						
unter 35 Jahren (N=236)		über 35 Jahren (N=541)				
M	SD	M	SD	t	Sig. (2-seitig)	Cohen's d
3,0297	0,52531	3,0789	0,60794	-1,413	0,253	-0,084

Aus den Daten der Tabelle 10 geht hervor, dass sich die Mittelwerte der beiden Altersgruppen bezüglich der Berufszufriedenheit während es Distance Learning minimal unterscheiden. Die

Teststatistik $t = -1,41$ des t-Tests für unabhängige Stichproben mit dem p-Wert = 0,253 zeigt auf, dass dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ist. Auch Cohen's $d = -0,084$ lässt darauf schließen, dass das Alter in diesem Fall keinen Effekt auf die Berufszufriedenheit hat.

Zur Überprüfung der Hypothese 2 wurde zunächst in SPSS die Differenz zwischen der Berufszufriedenheit vor und während des Distance Learning der befragten Lehrkräfte errechnet. Mittels des F-Tests wurden die Varianzen der beiden Vergleichsgruppen als homogen errechnet. Daraufhin wurde mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben ermittelt, ob die Differenz der Mittelwerte der beiden Altersgruppen statistisch signifikant unterschiedlich sind oder nicht.

Tabelle 11: t-Test zur Differenz der Berufszufriedenheit nach Altersgruppen

<u>Differenz der Berufszufriedenheit vor und während des Distance Learning von Lehrkräften</u>						
unter 35 Jahren (N=236)		über 35 Jahren (N=541)				
M	SD	M	SD	t	Sig. (2-seitig)	Cohen's d
0,4626	0,57849	0,4991	0,59069	-0,797	0,426	-0,062

Es zeigt sich sowohl mit einem $p > 0,05$ als auch mit einer Teststatistik $t = -0,797$, dass der kleine Unterschied der Differenzwerte der Lehrpersonen unter 35 Jahren (0,47) und jenen über 35 Jahren (0,5) statistisch als nicht signifikant eingestuft werden darf. Dies bedeutet, dass sich diese beiden Altersgruppen im Abfall der Berufszufriedenheit durch das Distance Learning zur Zeit der Schulschließungen durch COVID-19 nicht unterscheiden.

Hypothese 2 ist somit nicht bestätigt und muss verworfen werden.

8.2.3. Prüfung der Hypothese 3: Männliche Primarlehrkräfte verzeichnen einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie.

Wie bereits bei Hypothese 2 wird zunächst geprüft, ob sich die Mittelwerte der Berufszufriedenheit der männlichen und weiblichen Lehrkräfte vor oder während des Distance Learning statistisch signifikant unterscheiden. Im Anschluss werden dann erneut die Differenzwerte der Berufszufriedenheit geprüft, um festzustellen, ob männliche Lehrkräfte einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning verzeichnen, als deren weibliche Kolleginnen. Die Voraussetzungen für den t-Test wurden mittels des F-Tests überprüft und sind vorhanden, weshalb ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt wurde.

Tabelle 12: t-Test Berufszufriedenheit nach Geschlecht vor DL

<u>Berufszufriedenheit vor dem DL der Lehrkräfte</u>						
Weiblich (N=710)		Männlich (N=67)				
M	SD	M	SD	t	Sig. (2-seitig)	Cohen's d
3,5592	0,41019	3,4751	0,43640	-1,594	0,111	-0,204

Tabelle 12 zeigt einen kleinen Unterschied zwischen dem Mittelwert der Berufszufriedenheit der weiblichen Primarlehrpersonen (3,56) und jenem der männlich (3,48). Mit einer Teststatistik $t = -1,59$ und einem $p > 0,05$ ist dieser Unterschied statistisch als nicht relevant zu betrachten. Auch Cohens $d = -0,204$ deutet nur einen minimalen Effekt des Geschlechts auf die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte vor dem Distance Learning an. Dieses Ergebnis reiht sich in die bereits bestehenden Studien von Elbing und Dietrich (1984) und Engelhardt (1972) ein, während es den Ergebnissen von Merz (1979) und Stahl (1995) widerspricht, welche eine höhere Berufszufriedenheit der weiblichen Lehrpersonen postulieren.

Tabelle 13: t-Test Berufszufriedenheit nach Geschlecht während DL

<u>Berufszufriedenheit während dem DL der Lehrkräfte</u>						
Weiblich (N=710)		Männlich (N=67)				
M	SD	M	SD	t	Sig. (2-seitig)	Cohen's d
3,0575	0,58041	3,1318	0,62330	0,996	0,320	0,127

Der F-Test bestätigt auch in dieser Vergleichsgruppe die Homogenität der Varianzen, wodurch ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt werden konnte. Zur Zeit des Distance Learning zeigt sich ein etwas höherer Mittelwert der Berufszufriedenheit seitens der männlichen Primarlehrkräfte (3,13) im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen (3,06). Mit dem p-Wert = 0,32 ist dieser Unterschied allerdings als nicht signifikant zu betrachten. Somit unterscheidet sich die Berufszufriedenheit von männlichen und weiblichen Lehrpersonen vor dem Distance Learning und auch während des Distance Learning nicht voneinander.

Tabelle 14: t-Test zur Differenz der Berufszufriedenheit nach Geschlecht

<u>Differenz der Berufszufriedenheit vor und während des Distance Learning von Lehrkräften</u>						
Weiblich (N=710)		Männlich (N=67)				
M	SD	M	SD	t	Sig. (2-seitig)	Cohen's d
0,5016	0,58787	0,3433	0,56024	-2,116	0,035	-0,270

Abschließend wir nun noch die Differenz der beiden Skalenmittelwerte mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben verglichen, nachdem der F-Test die Voraussetzungen hierfür

bestätigte. Aus Tabelle 14 geht hervor, dass weibliche Lehrkräfte einen durchschnittlichen Abfall von 0,5 der Berufszufriedenheit durch das Distance Learning haben. Im Vergleich hierzu fällt der Mittelwert der männlichen Lehrer nur um 0,34. Die Teststatistik $t = -2,132$ und ein $p < 0,05$ weisen darauf hin, dass der Unterschied zwischen den Differenzwerten der beiden Messzeitpunkte zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften statistisch signifikant ist. Cohen's $d = -0,270$ deutet das Geschlecht als leichten Effekt auf die Differenzwerte. Somit kann mit statistischer Wahrscheinlichkeit die Behauptung aufgestellt werden, dass männliche Primarlehrkräfte in Österreich einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit durch das Distance Learning verzeichnen, als weibliche Lehrpersonen.

Hypothese 3 ist somit bestätigt und muss weiterhin aufrecht erhalten werden.

9. Diskussion

Im folgenden abschließenden Teil dieser Arbeit werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Anschließend findet eine Erläuterung der Limitation der Arbeit statt und abschließend wird ein kurzer Ausblick gegeben.

9.1. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Diese vorliegende Masterarbeit verfolgte das Ziel die Berufszufriedenheit der Primarstufenlehrkräfte zur Zeit der Schulschließungen im Frühjahr 2020 durch die COVID-19-Pandemie zu erforschen. Ebenso wurde versucht zu klären, ob bestimmte Gruppen im Lehrberuf, seien diese durch das Alter oder das Geschlecht gekennzeichnet, eine stärkere Veränderung der Berufszufriedenheit ausweisen als andere Gruppen. Anhand dieser Erkenntnisse soll eine Basis für das Verständnis gegenüber den Lehrkräften geschaffen werden und herausgearbeitet werden, wie Lehrkräften jener bestimmten Gruppen in ähnlichen Situationen zukünftig unterstützt werden können. Bevor die Forschungsfrage dieser Masterarbeit beantwortet wird, soll diese in Folge noch einmal angeführt werden:

Inwieweit hat sich die Berufszufriedenheit von Primarlehrkräften in Österreich während dem Distance Learning durch die Schulschließungen zur Zeit der COVID-19 Pandemie verändert?

Der Fokus dieser Arbeit wurde auf die österreichischen Primarlehrkräfte gelegt, da diese Schulstufe in vielen Erhebungen zum Thema der Digitalisierung nicht erhoben wird, wie beispielsweise in der TALIS-Studie, und auch im Masterplan zur Digitalisierung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung nicht erwähnt wird. In Anbetracht dessen, sollten in dieser Untersuchung die Primarstufenlehrkräfte in den Fokus gerückt werden, da auch diese Schulstufe durch die Schulschließungen und den damit verbundenen Trend zur Digitalisierung der Schule konfrontiert wurde (Bergdahl & Nouri 2020; Tengler et al. 2020).

Dieses Einbinden neuer digitaler Tools in den Lehralltag, seien diese zur Kommunikation oder zur Aufarbeitung des Lehrstoffs verwendet worden, kann für viele Lehrkräfte belastend

gewesen sein. Besonders weibliche Lehrpersonen über 35 Jahren weisen eine niedrigere digitale Kompetenz auf (Masry-Herzallah & Stavisky 2020, S. 12) und fühlten sich schlecht auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereitet (Winter et al. 2018, S. 104). Neben der Belastung durch den Einsatz neuer Medien trugen viele weitere Stressoren dazu bei, dass sich 40,4% aller Lehrkräfte in Österreich durch die Schulschließungen stark belastet fühlten (Schwab & Lindner 2020, S. 55). Die Unsicherheiten über die Dauer der Schulschließungen, die Sorge um vulnerable Schülergruppen (Kim & Asbury 2020), die veränderte Work-Life-Balance (Petrakova et al. 2020, S. 7f), sowie die fehlende Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen und den Schülerinnen und Schülern (Kunter et al. 2020, S. 280) zählen zu den belastenden Faktoren.

Kohärent zu den vorgestellten Studien des Theorieteils (Merz 1979; Barth 1992; Krampen 1978), welche einheitlich eine hohe Berufszufriedenheit für die Berufsgruppe der Lehrpersonen postulieren, gibt auch die Stichprobe dieser empirischen Auswertung einen sehr hohen Berufszufriedenheitswert vor dem Distance Learning an. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die österreichischen Primarlehrkräfte vor dem Distance Learning im Allgemeinen sehr zufrieden in ihrem Beruf sind.

Die Berufszufriedenheit von Lehrkräften lässt sich bis zu einem hohen Prozentsatz hin durch das pädagogische Handeln an sich erklären (Ipfling et al. 1995, S. 83; Bieri & Grunder 1995). Des Weiteren nimmt der positive Wert der Arbeit mit den Kindern, unterrichtlicher und erzieherischer Erfolg, Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler und das positive Betriebsklima in der Schule einen sehr hohen Stellenwert für die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen ein (Peez et al. 1991, S. 7). All jene erwähnten Bereiche haben sich durch die Schulschließungen und dem damit verbundenen Aussetzen des Präsenzunterrichts geändert. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen der Untersuchung. Diesbezüglich lässt sich die Behauptung aufstellen, dass die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte in Österreich zur Zeit des Distance Learning statistisch signifikant gefallen ist. An dieser Stelle muss allerdings erwähnt werden, dass auch dieser Zufriedenheitswert nicht darauf hindeutet, dass Lehrkräfte

zur Zeit des Distance Learning mit ihrem Beruf unzufrieden waren, sondern nur, dass die Berufszufriedenheit gesunken ist.

Ebenfalls widmete sich diese vorliegende Masterarbeit dem Ziel mögliche Unterschiede der Berufszufriedenheit zwischen Lehrkräften verschiedenen Alters aufzudecken. Im Theorieteil wurden bereits einige Studien vorgestellt, die einen positiven Zusammenhang zwischen zunehmendem Alter einer Lehrperson und der Berufszufriedenheit postulieren (Merz 1979; Elbing & Dietrich 1984; Morbitzer 2009). Auch wenn einige Studien der einschlägigen Literatur einen umgekehrten Zusammenhang vermuten lassen (Ipfling 1995, S. 72) ergibt sich aus der Untersuchung der Stichprobe dieser Masterarbeit, dass österreichische Primarstufenlehrkräfte über 35 Jahren im Durchschnitt eine statistisch signifikant höhere Berufszufriedenheit aufweisen als die Gruppe der unter 35-jährigen Lehrkräfte.

Durch die steigende Digitalisierung des Unterrichts während des Distance Learning zur Zeit der Schulschließungen (Bergdahl & Nouri 2020; Tengler et al. 2020) und den damit verbundenen Herausforderungen im Einsatz neuer digitaler Medien für das Distance Learning wird vermutet, dass Lehrpersonen über 35 Jahren einen stärkeren Abfall der Berufszufriedenheit verzeichnen als die jüngere Altersgruppe. Diese Vermutung ergibt sich aus den im Theorieteil dargelegten Studien, welche aufzeigen, dass ältere Lehrpersonen seltener den Einsatz digitaler Medien in ihrer Ausbildung behandelt haben. In Kombination dazu sind Lehrkräfte über 35 Jahren dem Einsatz digitaler Medien für den Unterricht deutlich negativer eingestellt (Winter et al. 2018, S. 103). Dadurch weisen ältere Lehrpersonen eine niedrigere digitale Kompetenz auf als die jüngeren Lehrkräfte. Bedingt dadurch setzte diese Gruppe digitale Medien für den Unterricht im Distance Learning deutlich weniger ein und nutzte nicht alle Möglichkeiten der technischen Tools (Masry-Herzallah & Stavisky 2020, S. 15f). Auch wenn beide Altersgruppen in der empirischen Untersuchung einen signifikanten Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning verzeichneten, konnte nicht festgestellt werden, dass der Abfall der Berufszufriedenheit für Lehrkräfte über 35 Jahren größer war als jener der jüngeren Vergleichsgruppe.

Ein weiteres Ziel dieser vorliegenden Masterarbeit war es zu eruieren, ob das Geschlecht der Lehrperson einen Effekt auf die Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning hat. Im Theorieteil wurde bereits die Diversität der Forschungsergebnisse zu diesem Thema dargelegt. Während einige Studien keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Berufszufriedenheit einer Lehrperson aufdecken konnten (Elbing & Dietrich 1984; Engelhardt 1972; Pieren 1993) attestieren andere Erhebungen einen deutlichen Zusammenhang (Merz 1979; Stahl 1995). In jenen Studien werden die weiblichen Lehrkräfte als die Gruppe mit höherer Berufszufriedenheit vorgestellt. Dieser Zusammenhang konnte in der empirischen Studie dieser vorliegenden Masterarbeit nicht gefunden werden. Vor dem Distance Learning zeigen sich die österreichischen Primarlehrkräfte unabhängig von ihrem Geschlecht gleichermaßen zufrieden mit ihrem Beruf.

Durch die Digitalisierung zur Zeit des Distance Learning stellt sich das Geschlecht aufgrund folgender Studien als zu untersuchendes Merkmal dar. Männliche Lehrpersonen weisen eine höhere technische Kompetenz auf ihre weiblichen Kolleginnen (Masry-Herzallah & Stavisky 2020, S. 12f) und fühlen sich auch besser auf den Einsatz digitaler Medien in ihren Unterricht vorbereitet (Winter et al. 2018, S. 104). Aufgrund dessen lässt sich die Vermutung aufstellen, dass männliche Lehrkräfte die Herausforderung der Digitalisierung zur Zeit des Distance Learning leichter bewältigen konnten und ihre Berufszufriedenheit dadurch einen geringeren Abfall verzeichnet als jene der weiblichen Lehrkräfte.

Auch wenn sich die Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning zwischen den beiden untersuchten Geschlechtern nicht signifikant unterscheidet und somit die Studienergebnisse von Elbing und Dietrich (1984) oder Engelhardt (1972) immer noch stützt, zeigt sich der Abfall der Berufszufriedenheit für die männlichen Lehrkräfte als geringer. Auch wenn sich die Berufszufriedenheiten der männlichen und weiblichen Lehrkräfte sowohl vor als auch während des Distance Learning nicht voneinander unterscheiden, unterscheidet sich der Abfall der Berufszufriedenheit signifikant voneinander. Somit kann dem Geschlecht ein Einfluss auf den Abfall der Berufszufriedenheit zur Zeit des Distance Learning attestiert werden.

Zusammenfassend muss die anfangs gestellte Forschungsfrage somit wie folgt beantwortet werden: Durch die Schulschließungen und dem damit ausgesetzten Präsenzunterricht folgten einige Herausforderungen für die österreichischen (Primar-)Lehrkräfte. Die neue Art des Unterrichts als Distance Learning brachte eine rasche Digitalisierung des Unterrichts mit sich (Bergdahl & Nouri 2020; Tengler et al. 2020) und forderte die Lehrpersonen auch aufgrund von Unsicherheiten und Sorgen psychisch heraus (Kim & Asbury 2020). Diese Belastungen zeigten sich durch die Veränderung in der Berufszufriedenheit, denn zur Zeit des Distance Learning bildete sich für die österreichischen Primarlehrkräfte ein signifikanter Abfall der Berufszufriedenheit ab. Während sich das Alter der Lehrkräfte als kein einflussnehmender Faktor für den Abfall der Berufszufriedenheit darstellt, zeigt sich für das Geschlecht der umgekehrte Zusammenhang. Männliche Primarlehrkräfte in Österreich verzeichneten einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit als ihre weiblichen Kolleginnen.

9.2. Limitation

An dieser Stelle soll erneut darauf hingewiesen werden, dass sich die eben geschilderten Ergebnisse auf die Angaben von Primarstufenlehrkräfte beziehen und andere Schultypen somit nicht repräsentiert wurden. Sollte die Berufszufriedenheit von Lehrkräften anderer Schultypen beleuchtet werden, wäre es notwendig zukünftige Forschungen unter dem Blickwinkel dieser anderen Schultypen durchzuführen.

Eine weitere Limitation dieser Masterarbeit und den dargestellten Ergebnissen ergibt sich daraus, dass sich die gewonnen Ergebnisse ausschließlich aus den erhobenen Daten im Frühjahr 2020, zur Zeit des ersten landesweiten Lockdowns mit einhergehenden Schulschließungen, beziehen. Forschungsarbeiten zum selben Thema aber in Bezug auf eine spätere erneute Schulschließung könnten andere und möglicherweise auch konträre Ergebnisse liefern. Dies begründet sich dadurch, dass sich die dargestellten Ergebnisse auf die erste Schulschließung und das erstmalige Umsteigen auf das Distance Learning beziehen.

Zu einem späteren Zeitpunkt können die Lehrkräfte bereits auf Erfahrungen hinsichtlich des Distance Learning und dem Einsatz digitaler Tools zurückgreifen, wodurch sich die Ergebnisse verändern könnten.

Eine weitere Limitation bei der Interpretation der Ergebnisse ergibt sich durch die fehlende Information der verwendeten Medien zur Zeit des Distance Learning. Während einige Studien explizit auf den Gebrauch verschiedener Medientypen eingehen, wie beispielsweise Bergdahl und Nouri (2020), welche herausfanden, dass in Schweden ausschließlich 10% der Lehrpersonen (n=153) physische Arbeitsmaterialien verwendeten, fehlt diese Erhebung für die österreichische Primarstufe. Daher lässt sich die Digitalisierung des Unterrichtes in der Volksschule zu einem großen Teil nur durch den ausbleibenden direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler erklären. Allerdings liegen keine Ergebnisse vor, ob und in wie vielen Fällen die Kommunikation per E-Mail, Telefon oder einer anderen Plattform stattfand und ob und in wie vielen Fällen Lehrunterlagen in digitaler Form übermittelt bzw. zu bearbeiten waren oder ob weiterhin physischer Lehrmaterialien eingesetzt wurden. Somit lässt sich der Grad der Digitalisierung in der Volksschule nicht klar bestimmen.

In Folge der bereits dargelegten Limitation lässt sich auch nicht klar beurteilen, ob und wie sehr sich die beforschten Untergruppen durch den Einsatz digitaler Medien belastet fühlten. Dadurch könnte auch geklärt werden, weshalb die älteren Lehrpersonen keinen stärkeren Abfall der Berufszufriedenheit verzeichneten als jüngere Lehrpersonen, obwohl dies anhand der Studien des Theorieteils vermutet werden kann. Möglicherweise verwendeten die Lehrkräfte über 35 Jahren keine oder kaum digitale Medien, wodurch sie sich dadurch auch nicht belastet fühlten oder diese Gruppe hat bereits ältere Kinder, die sie im Umgang mit den digitalen Medien unterstützen. Der Umgang und Einsätze der digitalen Medien in der Volksschule im Allgemeinen und zur Zeit des Distance Learning sind Gebiete die noch genauerer Forschung benötigt hätten, um die aus dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse genauer und spezifischer interpretieren zu können.

Des Weiteren wird diese Studie ausschließlich auf die Aussage limitiert, dass die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte in Österreich zur Zeit des Distance Learning gesunken ist. Ebenso lässt sich in den Geschlechtergruppen ein Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Lehrpersonen erkennen. Die Erklärung dieses Unterschiedes lässt sich allerdings nur anhand von ausgewählter Literatur und bereits bestehenden Studien zu diesem Thema geben. Somit ist es möglich, dass bestimmte Faktoren, betreffend des Abfalls der Berufszufriedenheit, einen zu hohen Stellenwert einnehmen, während vereinzelte einflussnehmende Faktoren in dieser Arbeit keine Erwähnung finden. Somit würde es noch spezifischer Forschung benötigen, um den Abfall der Berufszufriedenheit mit eindeutig erhobenen Determinanten in Verbindung zu setzen und um in weiterer Folge Geschlechter- oder Altersgruppenunterschiede genauer erläutern zu können.

9.3. Ausblick

Diese vorliegende Masterarbeit verfolgte das Ziel die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte in Österreich vor und während des Distance Learning zu vergleichen und darzustellen welchen Effekt, das durch die Schulschließungen im Frühjahr 2020, durch die COVID-19 Pandemie bedingte Distance Learning hatte. Es sollte bereits vorab die Wichtigkeit der Berufszufriedenheit von Lehrkräften hervorgehoben werden und dargelegt werden, welche Faktoren auf diese Berufszufriedenheit Einfluss nehmen.

In der Literatur zeigte sich eindeutig, dass durch die Schulschließungen die Digitalisierung in den Schulen eine rasch steigende Entwicklung annahm (Bergdahl & Nouri 2020; Tengler et al. 2020). Zukünftige Forschungen können dies als Ausgangspunkt zur spezifischeren Betrachtung der Digitalisierung im Bereich der Primarstufe nehmen. Ebenso soll die vorliegende Masterarbeit Lehrerinnen und Lehrer des Primarstufenbereichs erreichen und auf den Einsatz digitaler Tools im Unterricht hinweisen. Gerade in Bezug auf die anhaltende

COVID-19-Pandemie ist der Einsatz digitaler Tools im Regelbetrieb eine Vorbereitung für den Einsatz digitaler Medien in einem möglichen weiteren Distance Learning.

Diese Arbeit sollte die Basis für weitere Studien im Bereich der Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte schaffen. Es ergeben sich, aus den gewonnenen Ergebnissen, weitere Forschungssparten in Bezug auf die Belastungen der Primarstufenlehrkräfte zur Zeit des Distance Learning. Ebenfalls benötigen Fragen nach alters- und geschlechtsspezifischen Belastungsfaktoren eine genauer und detailliertere Erforschung.

Auch wenn diese Arbeit viele Gründe für die hohe Berufszufriedenheit von Lehrkräften darlegte, sollte in Anlehnung an Grams (2017) die Wichtigkeit dieses Themas nicht in den Hintergrund rücken. Daher sollten die Leserinnen und Leser dieser Arbeit für die Belastungen im Lehrberuf allgemein und zur Zeit des Distance Learning sensibilisiert werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten als handlungs- und beziehungsfähige Personen unterstützt und gefördert werden, um damit eine „Humanisierung der Schule und damit Humanisierung der Gesamtgesellschaft (Ipfling 1995)“ zu erreichen.

10. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., Tettenborn, A. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. Auflage. Verlag Julius Klinikhardt: Bad Heilbrunn.
- Ammann, T. (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Klinikhardt: Bad Heilbrunn.
- Barth, A.R. (1992): Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Hogrefe: Göttingen.
- Bergdahl, N., Nouri, J. (2020): Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. Technology, Knowledge and Learning (2020), S. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>.
- Bieri, T. (2002): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Diss., Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Bieri, T., Grunder, H.U. (1995): Zufriedenheit in der Schule. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Haupt: Bern.
- Boeree, G. (2006): Abraham Maslow [1908-1970]. Personality Theories. URL: <http://capacity-resource.middletonautism.com/wp-content/uploads/sites/6/2017/03/abraham-maslow.pdf> [26.07.2021].
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S.R. (2020): A Global Outlook tot he Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic. Navigation in a time of uncertainty and crisis. Asian Journal of Distance Education, 15(1), S. 1-126. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bruggemann, A, Groskurth, P., Ulrich, E. (1975): Arbeitszufriedenheit. Huber: Bern.
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung (2020): Etappenplan zur Aktivierung des Schulbetriebs. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info/corona_etappenplan.html [09.07.2021].
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2021): Die COVID-19-Pandemie in Österreich. Bestandsaufnahme und Handlungsrahmen. Wien: BMSGPK.
- Büssing, A. (1991): Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, I. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit, S. 85-114. Verlag für Angewandte Psychologie: Stuttgart.
- Chitra, A. (2020): Study on Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction of Teachers during Covid-19 Pandemic Period. Global Development Review, 4(2), S. 52-62.
- Cihlars, D. (2011): Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung. Klinikhardt: Bad Heilbrunn.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for Behavioral Science. Lawrence Erlbaum Associates: New York.

Dammerer, J. (2020): Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung. Beltz: Weinheim.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift der Pädagogik, 39 (2), S. 223-238. DOI: <http://dx.doi.org/10.25656/01:11173>.

Dicke, T., Marsh, H.W., Parker, P., Guo, J., Riley, P., Waldeyer, J. (2019): Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. Journal of Educational Psychology, 112(5), Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000409>.

Elbing, E., Dietrich, G., (1984): Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation, Teil II. München: o.V..

Enzmann, D., Kleiber, D. (1985): Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen. Asanger Verlag: Heidelberg.

Gateau, C. (2020): Coronavirus: Weitere bestätigte Fälle in Wien [online]. URL: <https://wien.orf.at/stories/3036506/?fbclid=IwAR3axrT295B4QQS4ie9VwWp1V80ah9AVIJt1PHpM14zKCOBJ8EHLNAnq0E> [12.09.2020].

Grams, D. (2014): Zufriedene Lehrer – zufriedene Lerner? Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag. Aalborg Universitätsverlag: Aalborg.

Grams, D. (2017): Zufriedene Lehrer machen Schule. Über die wichtige Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung. Waxmann: Münster.

Harb, H. (1985): Die Berufszufriedenheit im Lehrberuf. Eine empirische Untersuchung von Lehrern im steirischen Schuldienst. Dissertation. Universität Graz, Österreich.

Helm, C., Huber, S., Loisinger, T. (2021): Was wissen wir über Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, S. 237-311. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>.

Herzberg, F. (1966): Work and nature of man. World: New York

Herzberg, F., Mausner, B., Synderman, B. (1959): The Motivation at Work. John Wiley and Sons: New York.

Hofäcker, D., Stegl, M. (2021): Statistik und quantitative Forschungsmethoden. Lehr- und Arbeitsbuch für die Soziale Arbeit und (Sozial-)Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: Göttingen.

Hoffmann, E. (1987): Zwischen Engagement und Enttäuschung – Das „Burn-out“-Syndrom. Die Deutsche Schule, 79, S. 430-439.

- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., Pruitt, J. (2020): COVID-19 – Aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann: Münster.
- Klusmann, U., Richter, D. (2014): Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs der Primarstufe. Zeitschrift für Pädagogik, 60(2), S. 202-224. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:14654>.
- Koolhaas, J.M. et al. (2011): Stress revisited: a critical evaluation of the stress concept. Neurosci Biohav Rev, 35, S. 1291-1301. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.003>.
- Kral, P. (1984): Die Arbeitsbelastung des Lehrers. Der Pflichtschullehrer, 3, S. 15-20.
- Krause, A., Dorsemagen, C., Baeriswyl, S. (2013): Die Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrer: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, S. 61-80. Springer VS: Wiesbaden.
- Ipfing, H.J. (1995): Wie zufrieden sind Lehrer? Empirische Untersuchung zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Klinikhardt: Bad Heilbrunn.
- Jolly, J.L., Matthews, M.S. (2018): The shifting landscape of the homeschooling continuum. Educational Review, 72(3), S. 269-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>.
- Katzell, R.A. (1964): Personal values, job satisfaction, and job behaviour. In: Barrow, H. (Hrsg.): Man in a world of work, S. 342- 354. Boston: Houghton Mifflin.
- Kim, L.E., Asbury, K. (2020): „Like a rug had been pulled from under you“: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. British Journal of Educational Psychology, 2020(90), S. 1062-1083. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.1238>.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., Jungmann, T. (2020): Teachers experience of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. Journal of Pedagogical Research, 4(4), S. 444-452. DOI: <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020062805>.
- Krampen, G. (1978): Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflicher Wertorientierung bei Lehrern. Psychologie und Praxis, 22, S. 49-57.
- Kunter, M., Pohlmann, B., Decker, A.T. (2020): Lehrkräfte. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, S. 270-288. Springer: Heidelberg.
- Lexikon Stangl: Zufriedenheit. URL: <https://lexikon.stangl.eu/6737/zufriedenheit> [26.07.2021].
- Merz, J. (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Beltz: Weinheim/Basel.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981): The measurement of experienced burnout. Journal of occupational behaviour, 2, S. 99-113.

Masry-Herzallah, A, Stavisky, Y. (2020): The attitudes of elementary and middle school students and teacher towards online learning during the corona pandemic outbreak. SN Social Science 1, 71(2021), S. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00083-z>.

Morbitzer, D. (2009): Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an den steirischen Berufsschulen. Eine empirische Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern aller steirischer Landesberufsschulen. Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.

Nebauer, H. (2020): Starke Einschränkungen beschlossen [online]. https://orf.at/stories/3157262/?fbclid=IwAR10_G7Mzz17ml02menaJn_kjRj28tYBi73dpt5MSO894NB6mgoXrG7ybqs [12.09.2020].

Neuberger, O. (1976): Der Arbeitsbeschreibungsbogen. Ein Verfahren zur Messung von Arbeitszufriedenheit. Problem und Entscheidung, 15, S. 1-169.

Reather, W. (1982): Das unbekannte Phänomen Lehrerangst. Herder: Freiburg.

Rieder, W. (2020): Erste Schulen schließen am Montag [online]. https://orf.at/stories/3157438/?fbclid=IwAR1vUsPDfwMJVI4HIjCtMvCrLhc0_MowUt_xtDFIqQ7IkriuKj4VepE_Eic [12.09.2020].

Our World in Data (2021): Coronavirus (COVID-19) Vaccinations. URL: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations> [08.07.2021].

Persson, P.B, Zakrisson, A. (2016): Stress. Acta Physiologica, 2016(2), S. 149-152. DOI: <https://doi.org/10.1111/apha.12641>.

Petrakova, A.V., Kanonire, T.N., Kulikova, A.A., Orel, E.A. (2020): Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning imposed by the COVID-19 Pandemic. Educational Studies Moscow, 2021(1), S. 93-114. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>.

Pines, A.M. (1991): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Klett-Cotta. Stuttgart.

Pollak, M., Kowarz, N., Partheymüller, J. (2020): Chronologie zur Corona-Krise in Österreich – Teil 1: Vorgeschichte, der Weg in den Lockdown, die akute Phase und wirtschaftliche Folgen. Universität Wien. URL: <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog51/> [28.08.2021].

Ray, B.D. (2020): Comparing two forms of public schooling: what relevance to homeschooling? URL: <https://www.nheri.org/comparing-two-forms-of-public-schooling-what-relevance-to-homeschooling/> [21.07.2021].

Rudow, B. (1988): Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel der Lehrtätigkeit. Zeitschrift für gesamte Hygiene und Grenzgebiete, 34(5), S. 330-339.

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer Gesundheit. Huber: Bern.

Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Beltz: Weinheim.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz: Weinheim/Basel.

Schmich, J. (2018): Die Studie im Überblick. In: Schmich, J., Opriessnig, S. (Hrsg.): TALIS 2018 (Band 2). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich, S. 29-60. Bifie: Salzburg.

Schmich, J., Rölz, M., Brandmair, K., Schaubmair, V. (2018): Berufswahl, Stress, Arbeitszufriedenheit und Schulklima. In: Schmich, J., Opriessnig, S. (Hrsg.): TALIS 2018 (Band 2). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich, S. 29-60. Bifie: Salzburg.

Schulorganisationsgesetz (2015): § 2. Aufgabe der österreichischen Schule [online]. URL: RIS - Schulorganisationsgesetz § 2 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung (bka.gv.at) (28.12.2021)

Schwab, S., Lindner, K. T. (2020): Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten Lockdowns auf Bildungsungleichheiten. WISO, 43. Jg. (2020), Nr. 4, S. 50-63.

Schwanzer, A.D., Eichler, L. (2013): Studienwahlmotivation und Berufszufriedenheit bei Lehrkräften. Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Lehrerergesundheit, 2013(2), S. 92-99.

Siemund, S. (2013): Arbeitszufriedenheit in der Zeitarbeit. Eine pädagogische Analyse. Springer VS: Wiesbaden.

Srivastava, N., Baxi, P., Ratho, R. K., Saxena, S. K. (2020): Global Trends in Epidemiology of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). In: Saxena Shailendra K. (Hrsg.): Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Medical Virology: from Pathogenesis to Disease Control, S. 9-21). Springer Nature: Singapur.

Stahl, U. (1995): Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.

Statistik Austria (2019): Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2018/19 nach Schultypen [online]. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/122116.html [09.01.2020]

Tengler, K., Schrammel, N., Brandhofer, G. (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. Medienimpulse, 58(2), S. 1-37. DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>.

Terhart, E. (1991): Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. Die Deutsche Schule, 83, S. 408-423.

Ulich, K. (1996): Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Beltz: Weinheim.

VFA (2021): Vaccines to protect against Covid-19, the new coronavirus infection. URL: <https://www.vfa.de/de/englische-inhalte/vaccines-to-protect-against-covid-19> [08.07.2021].

Wallner-Paschon, C., Suchán, B., Oberwimmer, K. (2018): Profil der Lehrkräfte und Schulen der Sekundarstufe I. In: Schmich, J., Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.): TALIS 2018. Band 1.

Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleistungen im internationalen Vergleich, S. 17-18. Bifie: Salzburg.

Weddig, B. (1989): Das Bournout-Syndrom. In Pädagogik, 6, S. 8-10.

Weidenmann, B. (1984): Psychische Belastungen von Lehrern – ein kritischer Überblick über neuere empirische Arbeiten. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen, S. 139-153. Erziehungswissenschaftliche Hochschule: Landau.

Welfens, P.J.J. (2020): Corona-Schock: Erste globale Seuche im 21. Jahrhundert. In: Welfens, P.J.J. (Hrsg.): Corona-Weltrezession, S. 3-21. Springer Nature: Wiesbaden.

Wentner, G., Havranek, C. (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit von LehrerInnen in Österreich. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien.

WHO (2017): WHO scales up response to plague in Madagascar. URL: <https://www.who.int/news/item/01-10-2017-who-scales-up-response-to-plague-in-madagascar> [08.07.2021].

WHO (2020a): Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19). URL: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov> [08.07.2021].

WHO (2020b): Novel Coronavirus (2019-nCoV). Situation report – 1. URL: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4 [08.07.2021].

WHO (2020c): COVID-19 Strategy Update. Geneva: WHO.

WHO (2020d): Coronavirus disease (COVID-19). URL: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19> [08.07.2021].

WHO (2021): WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. URL: <https://covid19.who.int/> [08.07.2021].

Wollny, B. (2021): Entwicklung der Coronavirus-Epidemie (COVID-19) in Österreich 2021. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1101412/umfrage/entwicklung-der-fallzahlen-des-coronavirus-in-oesterreich/-professional> [09.07.2021].

11. Anhang:

11.1. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Auswirkungen des Distance Learning zur Zeit der Schulschließungen im Frühjahr 2020 durch die COVID-19-Pandemie, auf die Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte in Österreich. Es sollte ermittelt werden welchen Einfluss das Distance Learning auf die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte im Allgemeinen, sowie auf die Geschlechtergruppen und spezifischer Altersgruppen, hatte. Die plötzliche Digitalisierung des Unterrichts durch das Distance Learning wird als besonderer Einfluss dargestellt. Die Ergebnisse ergeben sich aus 795 Datensätzen, die im Rahmen der Teilstudie INCL-LEA-T erhoben wurden. Die Auswertung erfolgte über das Statistikprogramm SPSS 27.

Die Daten zeigen einen eindeutigen Abfall der Berufszufriedenheit der Primarlehrkräfte zur Zeit des Distance Learning. Während das Alter keinen Einfluss auf die Stärke dieses Abfalles hatte, zeigte sich das Geschlecht der Lehrperson als einflussnehmender Faktor. Männliche Primarlehrkräfte verzeichneten zur Zeit des Distance Learning einen geringeren Abfall der Berufszufriedenheit als deren weibliche Kolleginnen.

11.2. Abstract

This paper examines the impact of distance learning during the school closings in April and March 2020 because of the COVID-19-pandemic on the job satisfaction of primary school teachers in Austria. In focus of interest is the impact of distance learning on the job satisfaction of primary school teachers in general, but also on gender- and specific age groups. The sudden digitalisation of teaching because of distance learning is presented as a special impact. The results of 795 records were raised in the partstudie INCL-LEA-T. The data is analysed trough the statistic program SPSS 27.

The data clearly shows a drop of the job satisfaction of primary school teachers during the time of distance learning. The age on the one hand doesn't seem to have an impact on the degree of this drop. The gender on the other hand does. Male primary school teacher note a statistically lower drop of job satisfaction during distance learning than their female colleagues.

11.3. Fragebogen Items nach Enzmann & Kleiber (1985):

1. Mein Beruf macht mir Spaß.
2. Mein Beruf ist ein Beruf, in dem man ständig überfordert wird.
3. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.
4. Was meine Arbeit anbelangt, bin ich eigentlich rundum zufrieden.
5. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.
6. Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, daß [sic] ich viel arbeite.
7. Ich halte mich gerne an meinem Arbeitsplatz auf.
8. Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.
9. Ich fühle mich häufig überfordert.
10. Ich habe eigentlich selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.
11. Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.
12. Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Klienten gegenüber.
13. Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.
14. Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.
15. Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.