

Julia Schütz

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

PÄDAGOGISCHE BERUFSARBEIT UND ZUFRIEDENHEIT

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie



Julia Schütz

EB
LBL

PÄDAGOGISCHE BERUFSARBEIT UND ZUFRIEDENHEIT

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen:

Grundlagen und Theorie:

Band 1

Rainer Brödel (Hg.)

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens

Differenzierung der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001429

ISBN 978-3-7639-3100-2

Band 3

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hg.)

Die Bildung des Erwachsenen

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001431

ISBN 978-3-7639-3102-6

Band 4

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hg.)

Lebensbegleitendes Lernen als

Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001432

ISBN 978-3-7639-3103-3

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung – Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a

ISBN 978-3-7639-3331-0

Forschung und Praxis:

Band 2

Richard Stang

Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen

Anregungen für eine medienorientierte

Organisationsentwicklung

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001430

ISBN 978-3-7639-3101-9

Band 5

Helmut Schröder/Reiner Gilberg

Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel

Empirische Bestandsaufnahme und Prognose

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001433

ISBN 978-3-7639-3104-0

Band 8

Tatjana R. Frey

Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001622

ISBN 978-3-7639-3333-4

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens

Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624

ISBN 978-3-7639-3332-7

Band 11

Anke Grotlüschen, Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens

Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626

ISBN 978-3-7639-3334-1

Band 12

Julia Schütz

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001627

ISBN 978-3-7639-3335-8

Julia Schütz

**PÄDAGOGISCHE BERUFSARBEIT
UND ZUFRIEDENHEIT**

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-3335-8 **Best.-Nr. 6001627**

© 2009, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung
des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere
Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder
unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe
von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann
benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Widmen möchte ich dieses Buch meiner Tochter Greta

Inhalt

	Vorwort	17
1	Einleitung	20
1.1	Die Bedeutung pädagogischer Zufriedenheitsforschung für die Erziehungswissenschaften	22
1.2	Forschungsleitende Annahme	23
1.3	Untersuchungsziele	24
1.4	Aufbau der Arbeit	25
	Teil A Theoretischer Hintergrund	27
2	Arbeitszufriedenheit	28
2.1	Geschichtliche Entwicklung der Zufriedenheitsforschung	28
2.2	Untersuchungen verschiedener Berufsgruppen	31
2.3	Begriffserklärung: Was ist Arbeitszufriedenheit?	32
2.3.1	<i>Begriffliche Differenzierung: Arbeit und Zufriedenheit</i>	33
2.3.2	<i>Arbeitszufriedenheit als Norm</i>	35
2.3.3	<i>Systematisierungsversuch nach Neuburger</i>	38
2.3.4	<i>Systematisierungsversuch nach Gebert und v. Rosenstiel</i>	39
2.3.5	<i>Basisdefinition der Arbeitszufriedenheit nach von Holtz</i>	40
2.3.6	<i>Definition von Arbeitszufriedenheit für die vorliegende Untersuchung</i>	41
2.4	Abgrenzung zu verwandten Begriffen	41
2.4.1	<i>Berufszufriedenheit</i>	41
2.4.2	<i>Betriebsklima</i>	42
2.4.3	<i>„Vocational satisfaction“, „job attitude“ und „morale“</i>	42
2.5	Theoretische Ansätze zur Erklärung von Arbeitszufriedenheit	43
2.5.1	<i>Zusammenhänge und Abgrenzung zur Arbeitsmotivation</i>	43
2.5.2	<i>Inhalts- und Prozesstheorien</i>	44
2.5.3	<i>Die Bedürfnistheorie von Maslow</i>	45
2.5.4	<i>Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, Mausner und Snyderman</i>	46
2.5.5	<i>Vrooms VIE-Theorie</i>	49
2.5.6	<i>Die Gleichheitstheorie (Equity-Theory) nach Adams</i>	49
2.5.7	<i>Die Typologisierung der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann</i>	50
2.5.8	<i>Das Grundmodell der Berufszufriedenheit nach Merz</i>	52
2.5.9	<i>Weitere theoretische Konzepte zur Arbeitszufriedenheit</i>	53
2.6	Instrumente zur Messung von Arbeitszufriedenheit	54
2.6.1	<i>Porters Fragebogen</i>	54

2.6.2	<i>Die Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ)</i>	55
2.6.3	<i>Der Arbeitszufriedenheits-Kurzbogen (AZK) von Bruggemann</i>	57
2.6.4	<i>Der Job Descriptive Index (JDI)</i>	57
2.6.5	<i>Der Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB) nach Neuberger und Allerbeck</i>	59
2.7	<i>Wie wirkt Arbeitszufriedenheit?</i>	60
2.7.1	<i>Arbeitszufriedenheit und Leistung</i>	61
2.7.2	<i>Arbeitszufriedenheit und Fehlzeiten (auch Fluktuation)</i>	62
3	Pädagogische Zufriedenheitsforschung	63
3.1	Geschichtliche Entwicklung und Stand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung	63
3.2	Zufriedenheitsuntersuchungen im Elementarbereich	70
3.3	Zufriedenheitsuntersuchungen im schulischen Sektor	71
3.4	Zufriedenheitsuntersuchungen im Tertiärbereich	73
3.5	Zufriedenheitsuntersuchungen im Weiterbildungsbereich	74
3.6	Ergebnisse pädagogischer Zufriedenheitsforschung	75
4	Kritik und Probleme der Arbeitszufriedenheitsforschung	77
5	Zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung	79
5.1	Profession	81
5.2	Professionalität	84
5.3	Professionalisierung	86
5.3.1	<i>Professionalisierung im Elementarbereich</i>	87
5.3.2	<i>Professionalisierung im schulischen Sektor</i>	89
5.3.3	<i>Professionalisierung in der Erwachsenenbildung</i>	90
5.4	Der Grad der kollektiven Professionalisierung	93
6	Zusammenfassung und Stellungnahme	95
	Teil B Empirische Untersuchung	98
7	Vorstellung des Untersuchungsfeldes	99
7.1	Regionale Eingrenzung: Bundesland Hessen	100
7.2	Stichprobenauswahl und Ansprache der Bildungseinrichtungen	103
8	Der Fragebogen	104
8.1	Verfahren zur Erhöhung der Rücklaufquote	107
8.2	Der Rücklauf	109
8.3	Auswertungsmethoden und Ergebnisdarstellung	109
9	Beschreibung der Stichprobe, soziografischer Hintergrund	110
9.1	Geschlecht	110

9.2	Alter	112
9.3	Familienstand	113
9.4	Bildungsabschluss	114
9.5	Beruflicher Ausbildungshintergrund	115
9.6	Berufliche Funktion	115
9.7	Träger der Einrichtungen	116
9.8	Anstellungsverhältnis	117
9.9	Wöchentliche Arbeitszeit	117
9.10	Betriebszugehörigkeit	118
9.11	Monatliches Bruttoeinkommen	118
10	Die Zufriedenheit in Abhängigkeit soziografischer Variablen	119
10.1	Alter und Zufriedenheit	120
10.2	Geschlecht und Zufriedenheit	122
10.3	Familienstand und Zufriedenheit	124
10.4	Bildungsabschluss und Zufriedenheit	126
10.5	Anstellungsverhältnis und Zufriedenheit	126
10.6	Betriebszugehörigkeit und Zufriedenheit	128
10.7	Wöchentliche Arbeitszeit und Zufriedenheit	129
10.8	Einkommen und Zufriedenheit	132
10.9	Zwischenfazit	133
11	Die Bewertung der Teilaspekte der Arbeitssituation	135
11.1	Die Bewertung der eigenen Tätigkeit	135
11.2	Die Bewertung der Arbeitsbedingungen	139
11.3	Die Bewertung der Kollegen	142
11.4	Die Bewertung des eigenen Vorgesetzten	145
11.5	Die Bewertung der Klientel	147
11.6	Die Bewertung der Organisation/Management/(Schul-)Leitung	152
11.7	Die Bewertung der eigenen Entwicklung	155
11.8	Die Bewertung der eigenen Bezahlung	159
11.9	Bedeutungsgewichtung	161
11.10	Zusammenfassende Ergebnisdarstellung: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Bewertung der Teilbereiche	165
12	Das globale Arbeitszufriedenheitsurteil	169
13	Korrelationen und Regression der unterschiedlichen Skalen auf Allgemeine Arbeitszufriedenheit	173
13.1	Korrelationen zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit	173
13.2	Regression auf Allgemeine Arbeitszufriedenheit	176
13.2.1	<i>Elementarbereich</i>	179
13.2.2	<i>Schule</i>	181

13.2.3	<i>Erwachsenenbildung</i>	181
13.3	Ergebnissicherung	182
14	Auswertung der offenen Fragen	183
14.1	Der Einfluss von Zufriedenheit auf die Qualität pädagogischer Arbeit	186
14.2	Wechselseitige Zufriedenheitszuschreibungen im System des lebenslangen Lernens	189
14.3	Der Versuch einer Definition von Arbeitszufriedenheit – oder: „Ich gehe gerne zur Arbeit“	198
14.4	Anmerkungen, Kritik und Gedanken der Befragten	202
	Teil C Zusammenschau, Diskussion, Ausblick	205
15	Zusammenschau	206
15.1	Methodische Überlegungen zum Untersuchungsverlauf	211
15.2	Diskussion	213
15.3	Ausblick	216
16	Literatur	218
17	Anhang	229
17.1	Kontaktanschreiben	229
17.2	Statistiken	230

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Anzahl der Studien, die Arbeitszufriedenheit als Schlüsselbegriff beinhalten . . .	30
Abb. 2	Stichwortsuche Arbeitszufriedenheit, Katalog der Deutschen Bibliothek Frankfurt am Main/Deutsche Bücherei Leipzig	30
Abb. 3	Prozesskette: einfacher hypothetischer Zusammenhang von Motivation und Zufriedenheit	43
Abb. 4	Ergebnisse der „Pittsburgh-Studie“ aus Herzberg et al. 1959	47
Abb. 5	Die Formen der Arbeitszufriedenheit nach Agnes Bruggemann	51
Abb. 6	Grundmodell der Berufszufriedenheit	53
Abb. 7	Porters Fragebogen: Auszug aus der deutschsprachigen Version	55
Abb. 8	Die Items der Kurzform der SAZ	56
Abb. 9	Das Bundesland Hessen	102
Abb. 10	Das Alter der Befragungsteilnehmer, unterteilt in Altersklassen in %	112
Abb. 11	Elternschaft und Kinderlosigkeit	113
Abb. 12	Verteilung nach Hochschulstudium	114
Abb. 13	Verteilung nach Trägern innerhalb der untersuchten Stichprobe	117
Abb. 14	Betriebszugehörigkeit in Jahren, Angaben in Prozent	118
Abb. 15	Allgemeine Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit innerhalb der Altersklassen	121
Abb. 16	AAZ und ALZ unterteilt nach Familienstand	124
Abb. 17	AAZ und ALZ im Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder	125
Abb. 18	AAZ und ALZ unterteilt nach Anstellungsverhältnis	127

Abb. 19	AAZ und ALZ unterteilt nach der Dauer der Betriebszugehörigkeit	128
Abb. 20	AAZ und ALZ in Abhängigkeit zur wöchentlichen Arbeitszeit	130
Abb. 21	Verteilung (gültige Prozente) zum Themenkomplex „Arbeitszeit“	131
Abb. 22	AAZ und ALZ in Abhängigkeit zur Gehaltsklasse	132
Abb. 23	Mittelwerte Zufriedenheit „Tätigkeit“	136
Abb. 24	Mittelwerte Teilaspekt „Tätigkeit“	138
Abb. 25	Mittelwerte Zufriedenheit „Arbeitsbedingungen“	140
Abb. 26	Mittelwerte Teilaspekt „Meine Arbeitsbedingungen“	141
Abb. 27	Mittelwerte Zufriedenheit „Kollegen“	142
Abb. 28	Mittelwerte Teilaspekt „Meine Kollegen“	144
Abb. 29	Mittelwerte Zufriedenheit „Vorgesetzter“	145
Abb. 30	Mittelwerte Teilaspekt „Mein Vorgesetzter“	147
Abb. 31	Mittelwerte Zufriedenheit „Klientel“	148
Abb. 32	Mittelwerte Teilaspekt „Meine Klientel“	150
Abb. 33	Mittelwerte Zufriedenheit „Organisation/Management/(Schul-)Leitung	152
Abb. 34	Verteilung (absolute Werte) des Items „Ich bin stolz auf sie“	154
Abb. 35	Mittelwerte Teilaspekt Organisation/Management/(Schul-)Leitung	155
Abb. 36	Mittelwerte Zufriedenheit „Entwicklung“	156
Abb. 37	Mittelwerte Teilaspekt „Meine Entwicklung“	157
Abb. 38	Mittelwerte Zufriedenheit „Bezahlung“	159
Abb. 39	Mittelwerte Teilaspekt „Meine Bezahlung“	160

Abb. 40	Durchschnittlich vergebene Punktzahl für die neun Arbeitsbereiche (N = 394) . .	162
Abb. 41	Bedeutungsgewichtung innerhalb der Bildungssegmente	164
Abb. 42	Gruppenmittelwerte der Teilaspekte der Arbeitssituation	166
Abb. 43	Häufigkeitsverteilung zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AAZ)	170
Abb. 44	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring	184
Abb. 45	Antworten auf die offene Frage O2	192
Abb. 46	Antworten auf die offene Frage O2	197

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Dimensionen der Arbeitszufriedenheit	40
Tab. 2	Die Items des JDI	58
Tab. 3	Auswahl theoretischer und empirischer Abhandlungen zur Arbeitszufriedenheit (Erläuterungen im Text)	65
Tab. 4	Items und Struktur des schriftlichen Erhebungsinstrumentes zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit	106
Tab. 5	Segment und Geschlecht	111
Tab. 6	Bildungssegment und Alter	112
Tab. 7	AAZ – ALZ: T-Test bei unabhängigen Stichproben	123
Tab. 8	Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Meine Tätigkeit“	137
Tab. 9	Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Meine Kollegen“	143
Tab. 10	Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Mein Vorgesetzter“	146
Tab. 11	Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Meine Klientel“	149
Tab. 12	Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Organisation/Management/ (Schul-)Leitung“	153
Tab. 13	Ergebnis Korrelationsanalyse	158
Tab. 14	Varianzanalyse Allgemeine Arbeitszufriedenheit	171
Tab. 15	Mehrfachmittelwertvergleich Allgemeine Arbeitszufriedenheit	171
Tab. 16	Signifikante Korrelationen der AAZ	174
Tab. 17	Ergebnis der Regressionsanalyse, Modellzusammenfassung	177
Tab. 18	Ergebnis der Regressionsanalyse, ANOVA(b)	177

Tab. 19	Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, Gesamt-Stichprobe	178
Tab. 20	Ergebnis der Regressionsanalyse, Modellzusammenfassung	178
Tab. 21	Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, Gesamt-Stichprobe	179
Tab. 22	Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, (Elementarbereich), R-Quadrat: .532	179
Tab. 23	Elementar: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit ..	180
Tab. 24	Sek. I: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit	181
Tab. 25	Erwachsenenbildung: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit	181
Tab. 26	Auszug aus der Auswertungstabelle Variable P10 „Anmerkungen, Kritik, Gedanken“	185

Vorwort

Kaum ein anderes Thema wurde bislang so intensiv und kontrovers in den diversen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaften diskutiert wie das der Professionalisierung. Die Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder stellt gleichsam eine fortwährende Aufgabe dar: Sowohl in der Schul-, Sozial-, Wirtschafts- und Berufspädagogik als auch in der Erwachsenenbildung, der sozialen Arbeit sowie in der Sonder- und Heilpädagogik herrscht ein vitales und anhaltendes Interesse an der Klärung von Fragen vor, die etwa mit der wissenschaftlichen Aus- und Fortbildung, der berufsständischen Selbstorganisation und der Formierung eines beruflichen Mandats und einer entsprechenden Lizenz korrespondieren. Mit Professionalisierung ist bekanntlich ein kollektiver sozialer Prozess des „Aufstiegs“ einer Berufskultur in den Kreis jener Berufsgruppen gemeint, die besonders relevante gesellschaftliche Aufgaben bearbeiten bzw. existentiell wichtige individuelle Problemlagen lösen helfen und damit – direkt oder indirekt – zentrale Werte des Gemeinwesens verwalten, ein hohes Maß an sozialer Wertschätzung genießen und schließlich über die Angelegenheiten, welche die eigene Arbeit betreffen, weitgehend selbst bestimmen können. Gewöhnlich wird der Vorgang der Professionalisierung durch Prozesse der Verrechtlichung, Akademisierung, Institutionalisierung und Verberuflichung flankiert. Der Konsens, dass die Professionalisierung der pädagogischen Handlungsfelder eine Art „unvollendetes Großprojekt“ darstellt, gehört zu den unantastbaren Grundpositionen sowohl der wissenschaftlichen Disziplin als auch der Berufspraxis.

Als Erziehungswissenschaftlerin verschränkt Julia Schütz auf instruktive Weise eine eher psychologische mit einer eher soziologisch akzentuierten Forschungsdimension. Das Alleinstellungsmerkmal der vorliegenden Studie leitet sich aus folgenden Faktoren ab: Zum einen verbindet Julia Schütz das vorwiegend von Psychologen untersuchte Phänomen der Arbeitszufriedenheit mit dem Gegenstandsbereich der vorwiegend von Soziologen untersuchten Professionalisierung. Zum anderen nimmt die Autorin eine strikt komparative Perspektive ein, indem sie pädagogische Berufsgruppen miteinander in Beziehung bringt, die (obwohl dies sachlogisch eigentlich naheläge) gewöhnlich nicht miteinander verglichen werden. Die Autorin präsentiert der Leserin/dem Leser ein durch und durch innovatives Untersuchungsdesign, wenn sie im Sinne einer konsequent berufsfeldübergreifenden Forschung ErzieherInnen, LehrerInnen und ErwachsenenpädagogInnen unter dem Gesichtspunkt ihrer Arbeitszufriedenheit miteinander vergleicht. (Einer der Klassiker und Großmeister der soziologischen

Professionsforschung, nämlich Everett Hughes (1897–1983), hat ein komparatives Vorgehen als den Königsweg der Arbeits- und Berufsforschung betrachtet.) Mit der Entscheidung, die Arbeitszufriedenheit von ErzieherInnen, LehrerInnen und ErwachsenenbildnerInnen zu sondieren, nimmt die Verfasserin einige strategisch wichtige Berufsgruppen im System des lebenslangen Lernens in den Blick. Die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung hat über viele Jahrzehnte hinweg die von ihr jeweils separat fokussierten pädagogischen Berufsgruppen mit so genannten echten Professionen verglichen, ohne jemals den Schritt zu einer wirklich komparativ ausgelegten, genuin pädagogischen Berufsgruppenforschung zu vollziehen. Julia Schütz' Arbeit stellt vor diesem Hintergrund einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zu einem solch konsequent auf Binnenvergleiche im Erziehungs- und Bildungswesen ausgerichteten Forschungsansatz dar. Gerade unter dem Eindruck einer weiter expandierenden Institutionalisierung des lebenslangen Lernens ist es wichtig, die hier gewählte Forschungsrichtung weiter zu verfolgen und gar zu intensivieren. Denn schließlich werden die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen heute und zukünftig viel mehr miteinander kooperieren und untereinander kommunizieren müssen, indem sie etwa das Übergangsmanagement optimieren, Netzwerke bilden oder sich ein und denselben Ausbildungsprogrammen unterziehen. Die Entscheidung, ob sich tatsächlich ein tragfähiges und belastbares System des lebenslangen Lernens formieren wird, ist nicht nur vom Zusammenwachsen der Organisationen, sondern auch von einer verbesserten berufsgruppenübergreifenden Kooperation abhängig.

Unter dem Fokus des eher fragilen Einstellungsmusters der Arbeitszufriedenheit gelangt Julia Schütz zu dem Ergebnis, dass die allgemeinen Zufriedenheitsurteile bei MitarbeiterInnen der vorschulischen Einrichtungen, von Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung relativ ähnlich ausfallen und – der unterstellten Klageorientierung bei Pädagogen zum Trotz – ein relativ hohes Maß an Arbeitszufriedenheit bei allen drei pädagogischen Berufsgruppen zu konstatieren ist. Eine Reihe von Indikatoren weisen auf die Orientierungsmächtigkeit der Klientenorientierung hin; gerade die aus der unmittelbaren Interaktion mit der Zielgruppe resultierenden Erfahrungen scheinen eine besonders wichtige Quelle für Zufriedenheit zu sein. Da die Dimension „Geld“ unter statistischen Gesichtspunkten allein keinen trennscharfen Faktor darstellt, um globale Zufriedenheitsurteile zu erklären, scheint sich die Dominanz intrinsischer Wertmaßstäbe abzuzeichnen. Umso bedauerlicher ist es, dass die sich hier abzeichnende generelle Priorisierung seitens der pädagogischen Praxis intrinsischer, moralisch ambitionierter Orientierungsmuster in den öffentlich zirkulierenden Bildern und Vorstellungen über Pädagogen kaum ins Gewicht zu fallen scheint und erst recht nicht honoriert wird. Unter den vielen überraschenden Ergebnissen der Studie ist die relative Fremdheit und Distanz hervorzuheben, die das Verhältnis von ErzieherInnen, LehrerInnen und ErwachsenenbildnerInnen untereinander offenbar auszuzeichnen scheint. Das wechselseitige Nichtwissen voneinander und die zwischen den Berufsgruppen zirkulierenden Vorurteile sind keine gute Basis, um einen für die Durchsetzung legitimer beruflicher Standesinteressen unabdingbaren Korpsgeist zu entwickeln. Der Umstand, dass in der vorliegenden Studie ein großes Anregungspo-

tential steckt, ist daran ablesbar, dass sie eine wichtige Vorarbeit und zugleich einen entscheidenden Impuls für ein größer angelegtes (gemeinsam mit Prof. Dr. R. Tippelt durchgeführtes) DFG-Projekt darstellt, um noch weitere pädagogische Berufsgruppen in zwei ausgewählten deutschen Regionen unter professionstheoretischen Erkenntnisinteressen einem Vergleich zu unterziehen („Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens – Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“).

Frankfurt am Main, im April 2009

Prof. Dr. Dieter Nittel

Vorweg

Die vorliegende Untersuchung behandelt die pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit im System des lebenslangen Lernens unter Bezugnahme professionstheoretischer Überlegungen. Befragt wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der vorschulischen Bildung, der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung in Hessen.

Sowohl bei der Datenanalyse als auch bei der Interpretation der Ergebnisse spielt das bewusste Einbeziehen von Subjektivität durch den Forschenden eine entscheidende Rolle, so dass gerade die Interpretation der Ergebnisse auf die Eindrücke und Empfindungen der Verfasserin im Laufe des Forschungsprozesses angewiesen ist. Hierbei wurde ich von zahlreichen Menschen begleitet, die mir Anregungen und Unterstützung gaben, mich kritisierten und motivierten. Ihnen allen gilt mein großer Dank. Mein weiterer Dank gilt den hessischen Befragungsteilnehmern, dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der J.W.G.-Universität sowie der Frankfurt Graduate School for the Humanities and Social Sciences (FGS).

Mein besonderer Dank gilt meinem Mentor Dieter Nittel, der mich in all den Jahren unserer Zusammenarbeit durch sein persönliches und fachliches Engagement über die hessischen Grenzen hinaus begleitet, motiviert und beeinflusst hat. Er trägt maßgeblich zu meiner hohen Arbeitszufriedenheit bei!

Gleichfalls möchte ich mich bei meiner kleinen, großartigen Familie bedanken, die mir viel Zeit für meine Arbeit einräumt. Dazu gehören nicht weniger Paul und Anna. Ohne Euch wäre mein Leben nicht so reich.

Hamburg, im April 2009

Julia Schütz

1 Einleitung

Im Gegensatz zu vielen anderen Tätigkeitsfeldern des Zusammenlebens unterliegt die pädagogische Berufsarbeit ständigen gesellschaftlichen Erneuerungen und Entwicklungen. Zahlreiche Einflüsse – und im Folgenden sollen nur einige exemplarisch genannt werden – verändern und formen die pädagogische Arbeit und tragen gleichzeitig zur Entstehung neuartiger Aufgaben und Anforderungen an das pädagogische Personal bei: Der demografische Wandel gilt – zumindest im Weiterbildungsbereich – als günstige, aber auch herausfordernde Gelegenheit, eine neue, bis dahin oftmals unterschätzte Zielgruppe („Generation 50+“, „Die jungen Alten“) zu bedienen. Der zunehmende Anteil fremdsprachiger Kinder in vorschulischen und schulischen Einrichtungen verlangt von Erziehern und Lehrern¹ ein hohes Maß an Engagement und interkultureller Kompetenz. Veränderte Familienstrukturen, u. a. durch die steigende Anzahl berufstätiger Mütter begünstigt, tragen in vielen Bereichen des Bildungswesens zur verstärkten Übernahme klassischer Erziehungsaufgaben mit gleichzeitig hoher sozialer Verantwortung bei. Die Informationstechnologien, unter dem Stichwort „Neue Medien“ subsumiert, fordern von den pädagogischen Akteuren Fachkompetenz und den qualifizierten Einsatz computergestützter Lern- und Lehrarrangements.

Neben dem sich ständig wandelnden Anforderungsprofil an die Tätigen unterliegt das Bildungswesen gleichzeitig der ständigen Kontrolle und Bewertung durch Politik und Gesellschaft. Das öffentliche Interesse an den Fähigkeiten des Bildungspersonals ist (wahrscheinlich) so groß wie nie. Die Erzieherinnen des Elementarbereichs präsentieren in TV-Formaten medienwirksam ihr Können, die Lehrerschaft hat PISA zumindest zeitweilig unter Druck gesetzt (vgl. Terhart 2002), so dass die Zeitschrift Focus wie selbstverständlich die Antwort auf die Frage gibt „Was gute Lehrer besser machen“ (Focus Titel, 8/2006), während das Magazin Der Spiegel zeigt „Wo die besten studieren“ (Der Spiegel 48/2004).

Nur wenige Berufskulturen beanspruchen für sich eine so elementare gesellschaftliche Aufgabe zu übernehmen wie die pädagogische Zunft. Dabei stehen sie fortwährend unter Zugzwang, auf die veränderten Bedingungen zu reagieren und sich gleichzeitig vor ihrer Klientel, Gesellschaft und Politik zu erklären und zu rechtfertigen.

¹ Aus sprachästhetischen Gründen wird auf die gleichzeitige Verwendung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es werden beide Formen im Wechsel genutzt.

Die pädagogischen Mitarbeiter stehen, neben ihren Adressaten, im Zentrum der bildungspolitischen Diskussion. In einem Feld, das ununterbrochen Neuerungen und Veränderungen sowohl gesellschaftlicher als auch politischer Natur ausgesetzt ist, das in jeglicher Hinsicht wächst, mit den Menschen, institutionell und dem Wissen, ist es erforderlich, den Akteuren selbst das Wort zu geben und nicht unabhängig von ihren beruflichen Selbstbeschreibungen und ihrer professionellen Selbstaufklärung über Erfolg und Misserfolg ihrer Arbeit zu urteilen. Wie schätzen die pädagogisch Tätigen ihre berufliche Situation ein? Welche Aspekte ihrer täglichen Arbeit sind für sie wirklich relevant? Wie zufrieden sind die Mitarbeiter des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems?

Die pädagogische Zufriedenheitsforschung liefert seit den späten 1970er-Jahren wichtige Erkenntnisse, hier insbesondere über das Schulwesen, zu Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren der pädagogisch Tätigen. Neben der Zufriedenheit stehen Fragen nach verwandten Phänomenen wie z. B. Mobbing und dem Burnout-Syndrom im Fokus des Interesses. Zahlreiche Untersuchungen belegen die anscheinend kontinuierliche, hohe Zufriedenheit der Befragten (60 bis 80 %). Fehlende Bezüge zu den Korrelaten der Zufriedenheit – insbesondere Leistung und Fehlzeiten –, Methodenartefakte und die uneinheitliche Verwendung des Zufriedenheitsbegriffs liefern immer wieder Anlass für kritische Debatten. Der „Flickenteppich“ der pädagogischen Zufriedenheitsforschung setzt sich aus zahlreichen Einzeluntersuchungen zusammen, durchgeführt mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten innerhalb verschiedener Bereiche des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems. Dieser Umstand wirft zwangsläufig die Frage auf, ob es eine erneute Untersuchung geben muss, und beantwortet sie gleichzeitig: Um erstmalig auf *vergleichbare Daten* in den verschiedenen Segmenten des institutionalisierten Systems des lebenslangen Lernens zugreifen zu können, bedarf es einer aktuellen, segmentübergreifenden Studie, die mit einem validen Erhebungsinstrument durchgeführt wird. Nur so können zuverlässige und auch vergleichbare Aussagen über die Zufriedenheit und die Arbeitsbedingungen der pädagogischen Mitarbeiter formuliert werden. Die anscheinend große Anzahl Zufriedener darf nicht weiterhin als gegeben hingenommen und Ergebnisse mit einer Zahl zwischen 60 und 80 % Zufriedener dürfen nicht bagatellisiert werden. Diese undifferenzierte Betrachtungsweise versperrt den Blick vor möglicherweise interessanten Zusammenhängen. Außer Frage steht, dass eine Spannweite von bis zu 20 % im Zufriedenheitsurteil ein Maß beschreibt, das sehr wohl Unterschiede im Erleben des Berufsalltags vermuten lässt.

Die Sondierung der Forschungslage zeigt, dass sich der Fokus der pädagogischen Zufriedenheitsforschung auf das Schulwesen erstreckt. Der Elementar-, der Tertiär- und der Weiterbildungsbereich wurden bisher nicht oder nur unzureichend berücksichtigt. Gerade die Expansion außerschulischer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen erzeugt die Notwendigkeit, das Blickfeld über den schulischen Bereich hinaus zu erweitern. Je deutlicher sich abzeichnet, dass die Maxime des „lebenslanges Lernens“ zur gesellschaftlichen Normalität geworden ist, desto mehr unterliegt die empirische Bildungsforschung dem Zugzwang, die Elemente des Erziehungs- und Bildungssystems

sowohl in ihrer institutionellen als auch in ihrer interaktionistischen Verschränktheit zu betrachten. Welches Wissen über die jeweils anderen pädagogischen Akteure existiert innerhalb des Systems? Die vorliegende Studie zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit verfolgt durch die Erforschung dieser und ähnlicher Fragestellungen mitunter das Ziel, zu einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung beizutragen².

1.1 Die Bedeutung pädagogischer Zufriedenheitsforschung für die Erziehungswissenschaften

Die Erwerbsarbeit beansprucht neben der Freizeit den größten zeitlichen Raum im sozialen Leben eines Individuums und dient dem Menschen neben dem Erwerb von materiellen Gütern und Prestige auch zur persönlichen Entwicklung und zur Erweiterung der sozialen Kontakte³. Während die Freizeit im pädagogischen Wissenskanon Anklang findet (vgl. Opaschowski 1970, 1983, 1994), wird Arbeit oftmals nur in Krisensituationen von der Erziehungswissenschaft thematisiert (vgl. Richter 2000). Die segmentübergreifende Erforschung der pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit stellt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein Novum dar.

Die Analyse berufsbezogener Einstellungen unterstützt die Entwicklung einer Theorie über subjektive Anerkennungsstrukturen. Diese kann wiederum Hinweise auf weitere Aspekte pädagogischer Arbeit liefern, z. B. durch die Formulierung beruflicher Selbstbeschreibungen und Belastungsfaktoren. Berufliche Selbstbeschreibungen dienen nicht nur der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen, sondern sind auch ein Medium, um Dritten oder der Öffentlichkeit gegenüber das professionelle Mandat und die berufliche Lizenz transparent zu machen (vgl. Nittel 2002, S.137). Berufliche Selbstbeschreibungen machen deutlich, „was man tut“ und „warum man etwas tut“. Die in der vorliegenden Untersuchung erhobenen Aussagen zur Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte tragen zur Vervollständigung der beruflichen Selbstbeschreibungen bei, indem sie Aufschluss darüber geben „wie man etwas tut“. Wie erleben die Berufsrollenträger ihre pädagogische Tätigkeit und welche Faktoren beeinflussen die eigene Zufriedenheit?

2 Dabei dient die vorliegende Untersuchung gleichzeitig dem von der DFG geförderten Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ (Projektlaufzeit: April 2009 bis März 2011) als wichtige Vorstudie. Das Projekt wird im Verbund der Johann Wolfgang-Goethe Universität und der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt. Eine zentrale Fragestellung lautet: Ist das lebenslange Lernen bereits gelebte Praxis?

3 Die Begründung für die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der pädagogischen Berufsarbeit scheint nicht nur in der Bedeutung zu liegen, die der Erwerbsarbeit heute zuteil wird, sondern mit einer zugegeben etwas pathetisch klingenden Aussage von Ipfling, Peez und Gamsjäger formuliert: „Alle Maßnahmen zur Förderung der Zufriedenheit (von Lehrern) müssen eingeleitet werden, denn Humanisierung des Lehrerberufs bedeutet Humanisierung der Schule und damit Humanisierung der Gesamtgesellschaft“ (ebd. Ipfling et al. 1995).

Die Ergebnisse können hilfreich sein, um Defizite pädagogischer Organisationsstrukturen ausfindig zu machen und Angaben über die Voraussetzungen für Qualität pädagogischer Arbeit zu formulieren.

Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten sollen mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Zufriedenheitsurteil zwischen den Segmenten mit weit (Schule) und schwach (Elementar- und Erwachsenenbildung) entwickeltem kollektivem Professionalisierungsgrad ausfindig gemacht werden. Der professionstheoretische Bezug soll damit als eine Art Interpretationsfolie für die erhobenen Daten dienen. Die Befragungsergebnisse werden so in einen stabilen Rahmen gefasst, der es zulässt, die individuellen Bewertungen und Einzelaussagen der Befragten im Gesamtgefüge einer pädagogischen Berufsgruppenforschung zu betrachten und zur Ausweitung derselben beizutragen.

1.2 Forschungsleitende Annahme

Die vorliegende Untersuchung folgt der ausformulierten Variante der Forschungslogik des Kritischen Rationalismus. Das Ziel besteht in der Erforschung systematischer Zusammenhänge. Für die Zusammenführung von Zufriedenheitsforschung und pädagogischer Berufsarbeit offenbart sich eine professionstheoretische Verbindungsstelle: Erforscht werden die subjektiv erlebten Einstellungen zur Arbeitssituation und die Arbeitszufriedenheit von Mitarbeitern des deutschen Bildungssystems anhand des Grads der kollektiven Professionalisierung des Bildungssegments. Daraus lässt sich die forschungsleitende Hypothese ableiten:

Es besteht eine signifikante Differenz im globalen Arbeitszufriedenheitsurteil zwischen Mitarbeitern eines Segments mit weit entwickelter kollektiver Professionalisierung (Schule) und Mitarbeitern aus Segmenten mit schwach entwickelter kollektiver Professionalisierung (Elementarbildung und Weiterbildung).

Arbeitszufriedenheit wird in der vorliegenden Studie als Einstellung zur Arbeitssituation definiert, die sich aus kognitiv-evaluativen und aus emotionalen Bewertungen zusammensetzt und häufig einen Soll-Ist-Vergleich beinhaltet. Die Definition ist den anreiztheoretischen Konzeptionen zuzuordnen, bei denen hedonistische Motive eine tragende Rolle zugesprochen wird. Unter kollektiver Professionalisierung wird der Entwicklungsgrad des Bildungssegments in Bezug auf den Stand der Verrechtlichung, der institutionellen Expansion, der Akademisierung und Verberuflichung subsumiert (vgl. Nittel 2006). Die Aussagen zur pädagogischen Berufsarbeit und die Zufriedenheitswerte werden mit Hilfe des modifizierten Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB) untersucht. Die quantitative Studie umfasst die schriftliche Befragung von 424 Mitarbeitern aus den unterschiedlichen Segmenten des Bildungswesens⁴ innerhalb Hessens. Die Daten wurden zwischen Mai 2006 und Januar 2007 erhoben.

4 Die Segmente des deutschen Bildungssystems umfassen in Anlehnung an den Bildungsdeutschen Gesamtplan von 1973 den Elementarbereich, den Primarbereich, die Sekundarstufe I und II, den Tertiärbereich sowie den Weiterbildungsreich.

Die differenzorientierte Hypothese liefert Anhaltspunkte zum theoretischen Hintergrund der Untersuchung und zu den Forschungszielen. Als Grundlage für die empirische Erforschung dienen der Theoriehintergrund der allgemeinen Zufriedenheitsforschung (Entwicklungsstand, zentrale Befunde, Determinanten und theoretische Modelle zur Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation) und die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung (Theorien zur Profession, Professionalität, individuelle und kollektive Professionalisierung).

Gleichfalls sollen die „gängigen“ Annahmen der Arbeitszufriedenheitsforschung und insbesondere der pädagogischen Zufriedenheitsforschung überprüft werden, indem die Beziehungen zwischen dem Arbeitszufriedenheitsurteil und dem Alter, Dienstalter und Geschlecht analysiert werden. Inwiefern Übereinstimmungen zu bisherigen Forschungen auftauchen, wird unter Bezugnahme der Standardwerke der Arbeitszufriedenheitsforschung beantwortet.

1.3 Untersuchungsziele

Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin, detaillierte Kenntnisse über die pädagogische Berufsarbeit und die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation *durch* die verschiedenen Mitarbeiterinnen im deutschen Bildungssystem zu erhalten. Die Beschreibung des Ist-Zustandes der Arbeitssituation steht im Mittelpunkt. Theoretisch fundiert und durch eigene empirische Forschung verifiziert, werden folgende Untersuchungsziele verfolgt:

1. Ermittlung des globalen Arbeitszufriedenheitsurteils innerhalb der untersuchten Bildungssegmente (Elementarbereich, Sekundarstufe I, Weiterbildung) und daraus resultierend die Schaffung einer segmentübergreifenden, homogenen und damit vergleichbaren Datenbasis
2. Darstellung der Zufriedenheitswerte und Aussagen zu den Teilaspekten der Arbeit: Tätigkeit, Arbeitsbedingungen, Kollegen, Vorgesetzten, Adressaten, Organisation/Management/(Schul-)Leitung, Entwicklung und Bezahlung innerhalb der Bildungssegmente
3. Überprüfung der gängigen Befunde der Zufriedenheitsforschung: z. B. Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und Geschlecht, Zufriedenheit und Alter, Zufriedenheit und Familienstand, Zufriedenheit und Betriebszugehörigkeit, Zufriedenheit und Einkommen
4. Ermittlung der Wichtigkeit der Teilaspekte der Arbeit für das Zufriedenheitsurteil innerhalb der untersuchten Berufsgruppen
5. Bestimmung des Einflusses von Zufriedenheit auf die Qualität pädagogischer Arbeit aus der Sicht der Befragten
6. Mögliche Erweiterung der theoretisch ermittelten Definition von Arbeitszufriedenheit durch offene Antwortformulierungen der Befragungsteilnehmer

7. Erfassung von wechselseitigen Zufriedenheitszuschreibungen der pädagogisch Tätigen (Lässt sich anhand dieser Zuschreibungen so etwas wie eine gemeinsame pädagogische „Identität“ identifizieren?)

Die formulierte Hypothese und die Untersuchungsziele dienen der vorliegenden Untersuchung zur Orientierung. Durch diese sollen sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die institutionelle, pädagogische Praxis ein nutzbarer Erkenntnisgewinn bezüglich der komplexen Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und Professionalisierung geschaffen werden, der Hinweise für die weitere Forschung liefert und die Möglichkeiten zur Beeinflussung von Zufriedenheit transparenter macht.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Untersuchung gliedert sich in drei Teile. Teil A beinhaltet die Beschreibung des theoretischen Hintergrunds. Hierzu zählen der Stand und die geschichtliche Entwicklung der Arbeitszufriedenheitsforschung (Kapitel 2.1) und die Vorstellung bedeutender Untersuchungen innerhalb verschiedener Berufsgruppen (Kapitel 2.2). Der begrifflichen Differenzierung von Zufriedenheit widmet sich Kapitel 2.3. Abgrenzungen zu verwandten Konzepten zur Arbeitszufriedenheit werden in Kapitel 2.4 erläutert. Einflussreiche Theorien zur Arbeitszufriedenheit, die im Wesentlichen auf klassischen Motivationstheorien basieren, behandelt Kapitel 2.5. Das methodische Vorgehen der Arbeitszufriedenheitsforschung wird im Anschluss ausführlich besprochen (Kapitel 2.6). Welche Auswirkungen Arbeitszufriedenheit auf das Handeln der Berufstätigen hat, wird im Kapitel 2.7 erörtert. Die pädagogische Zufriedenheitsforschung wird gesondert betrachtet (Kapitel 3). Hier werden zentrale Ergebnisse im Untersuchungsfeld „Deutsches Erziehungs- und Bildungswesen“ vorgestellt. Wie haben sich die Zufriedenheitsforschung allgemein und die pädagogische insbesondere entwickelt? Welche Ergebnisse haben sie inzwischen hervorgebracht und wie wurden diese in der Praxis etabliert? Im Anschluss werden die Kritik und Probleme der Arbeitszufriedenheitsforschung kritisch reflektiert (Kapitel 4) und die bis dahin erarbeiteten Ausführungen zusammengefasst dargestellt und für die empirische Untersuchung auf ihre Relevanz hin betrachtet. Kapitel 5 erfasst die professionstheoretische Perspektive und den Stand der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der kollektiven Professionalisierung in den Segmenten des deutschen Bildungssystems. Der Grad der kollektiven Professionalisierung steht im Zentrum und dient der vorliegenden Arbeit als Interpretationsfolie.

Teil B referiert die Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit. Zunächst wird das Untersuchungsfeld, das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem, vorgestellt (Kapitel 7) und Bezug auf die regionalen Gegebenheiten in Hessen genommen. Der nachfolgende Abschnitt (Kapitel 8) stellt das Erhebungsinstrument ausführlich vor. Im Anschluss werden in angemessener Knappheit die Auswertungs-

methoden und die gewählten Formen der Ergebnisdarstellung genannt (Kapitel 8.3). Kapitel 9 beschreibt die Zusammensetzung der untersuchten Stichprobe. Der gleichzeitigen Betrachtung von Zufriedenheitswerten und soziografischen Variablen widmet sich ausführlich Kapitel 10. Hier werden die gängigen Fragen der Zufriedenheitsforschung bearbeitet und u. a. Antwort auf die Frage gegeben, ob Frauen oder Männer zufriedener sind. Nachfolgend (Kapitel 11) werden die untersuchten Teilaspekte der Arbeitssituation in Hinblick auf Zufriedenheit und Beschreibungstems zwischen den Fallgruppen vergleichend dargestellt. In welchen Bereichen des beruflichen Alltags existieren signifikante Differenzen zwischen den Berufsgruppen? Wie erleben die Mitarbeiterinnen des Bildungssystems ihre gegenwärtigen Arbeitsbedingungen? In welchen Bewertungen ähneln sich die Fallgruppen und wo unterscheiden sie sich? Die zentrale Frage der Untersuchung beantwortet Kapitel 12: Unterscheiden sich die untersuchten Segmente in ihrem globalen Zufriedenheitsurteil und lassen sich anhand der Ergebnisse Rückschlüsse ziehen, dass das globale Zufriedenheitsurteil in Zusammenhang mit dem Grad der kollektiven Professionalisierung steht? Korrelations- und Regressionsanalysen der allgemeinen Arbeitszufriedenheit sind Gegenstand von Kapitel 13. Mit Hilfe qualitativer Auswertungsverfahren werden die Antworten zu drei der vier offenen Fragen ausgewertet (Kapitel 14).

Die Arbeit endet mit Teil C. Hier werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt (Kapitel 15) und diskutiert (Kapitel 15.2). Zuvor wird die Untersuchung in ihrem methodischen Verlauf und Vorgehen kritisch beleuchtet (Kapitel 15.1). Kapitel 15.3 liefert den Ausblick für weitere Forschungen und Überlegungen für die pädagogische Praxis.

Teil A Theoretischer Hintergrund

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird die geschichtliche Entwicklung der Zufriedenheitsforschung skizziert und die Frage geklärt, was Arbeitszufriedenheit ist. Dabei wird der Begriff in seine einzelnen Komponenten unterteilt (Arbeit und Zufriedenheit), und es werden Definitionen vorgestellt. Das Konstrukt „Arbeitszufriedenheit“ wird zu verwandten Begriffen abgegrenzt.

Die theoretischen Ansätze zur Zufriedenheit führen zu motivationspsychologischen Theorien. Die bedeutendsten werden im Abschnitt 2.5 erläutert. Ausgehend von den Theorien wird der Blick auf die Empirie gerichtet, und es werden Messinstrumente der Zufriedenheitsforschung vorgestellt. Über die Wirkungen von Arbeitszufriedenheit, insbesondere über die Beziehung zu Leistung und Fehlzeiten, berichtet der Abschnitt 2.7. Nachdem auf die pädagogische Zufriedenheitsforschung eingegangen wird – damit sind in erster Linie Zufriedenheitsuntersuchungen im pädagogischen Arbeitsfeld gemeint –, setzt sich der Abschnitt 4 kritisch mit den Problemen der Zufriedenheitsforschung auseinander. Diese Studie beleuchtet die Aussagen zur Zufriedenheit im Spiegel professionstheoretischer Fragestellungen. Daher erfolgt im Anschluss die Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung (vgl. 5). Dies dient in erster Linie dazu, die Hypothese, die im Rahmen der empirischen Erforschung aufgestellt wurde, in Anlehnung an die professionstheoretische Perspektive nachvollziehbar zu machen.

2 Arbeitszufriedenheit

2.1 Geschichtliche Entwicklung der Zufriedenheitsforschung

Die Arbeitszufriedenheitsforschung, die seit über sechzig Jahren großes Forschungsinteresse erzeugt, hat „die Beschreibung, Erklärung, Prognose und Gestaltung menschlicher Arbeitstätigkeiten und Interaktionen in Organisationen“ (Greif/Holling/Nicholson 1997, S. 3) zum Gegenstand. In der arbeits- und organisationspsychologisch geprägten Forschungstradition entwickelte sich ein umfangreiches Angebot an Theorien, Definitionen und Messinstrumenten. Befragungen zur Arbeitszufriedenheit zählen innerhalb des Fachs zum Standardinstrumentarium und es besteht ein gemeinsamer Konsens darin, dass Arbeitszufriedenheit im Bereich der Organisationspsychologie das am meisten untersuchte Konstrukt darstellt (vgl. Judge et al. 2001, S. 25ff).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die Forschungen der Arbeits- und Organisationswissenschaften stark durch Entwicklungen im Bereich des Industrial Engineering geprägt. Die Untersuchungen des Betriebswissenschaftlers und Ingenieurs F. W. Taylor über die Auswirkungen finanzieller Anreizsysteme bei Arbeitern prägen das Paradigma der Arbeitswissenschaften und führten zum Konzept der wissenschaftlichen Betriebsführung (scientific management, vgl. Taylor 1911). Im Fokus stand der einzelne Arbeiter als Produktionsfaktor, der das schwächste Glied in der Produktionskette darstellt. Taylor propagierte die Trennung von Hand- und Kopfarbeit, d. h. von planender und ausführender Arbeit. Durch die Zerlegung der Gesamtaufgabe in kleinste Arbeitsschritte wurde die Rationalisierung des Einsatzes von Arbeitskräften gefördert.

Die Umgestaltung der Arbeitsabläufe evozierte allerdings neue Probleme (charakteristische Erkrankungen, Verkümmern der Seele), die von Münsterberg identifiziert wurden und ihn dazu veranlassten, die *Psychotechnik* zu begründen (vgl. Münsterberg 1912). Diese beschreibt die Anwendung der Psychologie auf alle Lebensbereiche. Da sich Münsterbergs Forschungen ausschließlich auf Produktionsbetriebe konzentrierten, ist der Begriff heute im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich angesiedelt. Die Psychotechnik erlebte während des Jahrzehnts nach dem Ersten Weltkrieg einen beachtlichen Aufschwung (vgl. Timpe 1997). Die Forschung konzentrierte sich zwar ebenfalls auf die Rationalisierung von Arbeitsprozessen, beachtete jedoch gleichfalls die individuellen Voraussetzungen der Arbeiter. Diese wurden vornehmlich durch

Eignungsanalysen identifiziert, die kürzere Anlernzeiten unterstützen sollten. Anfang der 1930er-Jahre ließ sich nicht mehr übersehen, dass der Ansatz der individuumsorientierten Ausrichtung der Psychotechnik begrenzt ist (vgl. Timpe 1997, S. 27f.). Durch die Hawthorne-Experimente⁵ um die Forschungsgruppe von Mayo wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet, der den Arbeiter erstmalig als Mitglied eines komplexen Organisationsgefüges beschreibt. Wegen der Berücksichtigung von innerpsychischen Prozessen (Stimmungen, Gefühlen, sozialen Einstellungen) kann hier der Anfang der Zufriedenheitsforschung gesetzt werden. In seinen Ursprüngen muss dieser allerdings im weitesten Sinne bereits Mitte des 19. Jahrhunderts zu Zeiten der Industrialisierung und mit der Ausdifferenzierung der Arbeit als eigenständiger Bereich des Lebens identifiziert werden (vgl. Ammann 2004, S. 16f.). Neuberger führt Abhandlungen von Ure, Engels und Marx aus den Jahren 1835, 1845 und 1880 auf, die über die subjektiven Reaktionen der Arbeitnehmer bei der beruflichen Tätigkeit aus dieser Zeit berichten (vgl. Neuberger 1985a, S. 165). Die Pilotstudien von de Mans (1927), die Hawthorne Experimente (1939) und die Untersuchung von Hoppock (1935) gelten jedoch als die populärsten Vorläufer der heutigen Zufriedenheitsforschung.

Seit Ende der 1920er-Jahre wurde der Ansatz der Human-Relations-Bewegung diskutiert, der die individuellen und arbeitsgruppenspezifischen Bedürfnisse der Arbeiter berücksichtigt. Six und Kleinbeck sprechen vom „Kontrastprogramm zum Taylorismus“. In Verbindung mit den Untersuchungen des Human-Relations-Konzept galt in den 1950er-Jahren im Allgemeinen die Annahme, dass eine hohe Arbeitszufriedenheit die betriebliche Produktivität steigere. Ergebnisse von Vroom (1964) zeigten jedoch, dass keine allgemeingültige Korrelation besteht (vgl. auch Ellinger 2002), so dass das Arbeitszufriedenheitskonzept in dieser Zeit stark hinterfragt wurde und einen Forschungsboom im US-amerikanischen Raum zwischen den Jahren 1954 und 1974 erlebte (vgl. Abb. 1⁶).

5 Die Hawthorne-Experimente gelten als die populärsten Meilensteine empirischer Sozialforschung. Sie wurden in den Jahren 1924 bis 1932 von der Western Electric, einer Tochtergesellschaft der American Telephone & Telegraph Company (AT&T) initiiert. Die Studien leiteten eine neue Entwicklung von privaten und öffentlichen Unternehmungen ein, indem sie im Gegensatz zur Betriebsführung des Taylorismus mehr soziopsychische Voraussetzungen bei der beruflichen Tätigkeit berücksichtigen. Die vier bedeutsamsten Teilstudien der Hawthorne-Experimente sind: die „Illumination Studies“ über die Auswirkungen der Beleuchtung am Arbeitsplatz (1924–27), die Untersuchung der Auswirkungen unterschiedlicher Arbeitsbedingungen im Relay-Assembly-Testraum (1927–32), eine innerbetriebliche Meinungsforschung im Rahmen des „Interviewing Programs“ (1928–32) und eine Beobachtungsstudie im „Bank Wiring Observation Room“ (1931–32, vgl. Walter-Busch 1989, S. 27ff). Aus den Ergebnissen der Hawthorne-Experimente wurde die Erkenntnis abgeleitet, dass Gruppenzugehörigkeit und Art der Gruppenbeziehung die Arbeitsleistung stärker beeinflussen als finanzielle Anreize oder Arbeitszeitregelungen. Diese Feststellung wurde zum Ausgangspunkt der Human-Relations-Bewegung (vgl. Ulich 1997, S. 27 f.).

6 Die Grafik beinhaltet in erster Linie Zeitschriftenaufsätze.

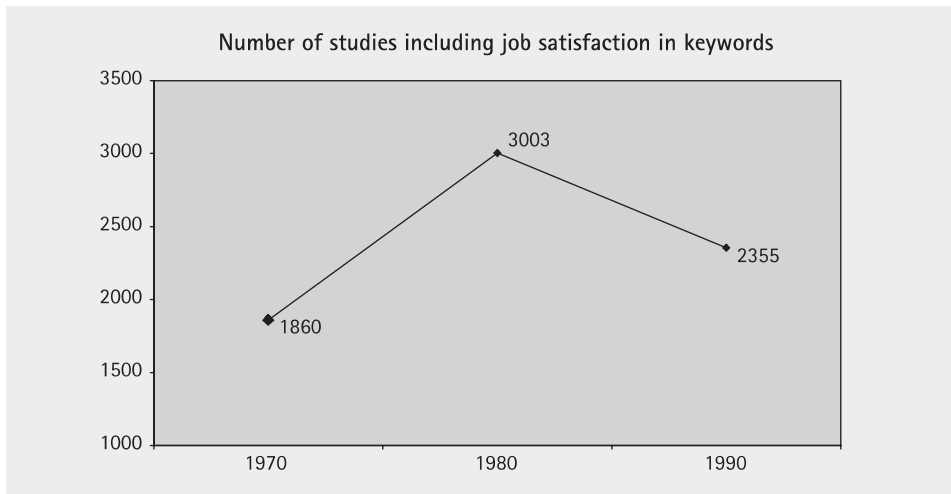


Abb. 1: Anzahl der Studien, die Arbeitszufriedenheit als Schlüsselbegriff beinhalten (Number of studies including „job satisfaction“ in keywords of PsychINFO database as a function of date of the study)

Quelle: Judge et al. 2001, S. 27

In Deutschland kann der Beginn der Arbeitszufriedenheitsforschung etwa 20 Jahre später angesetzt werden. Die Stichwortsuche zur „Arbeitszufriedenheit“ im Gesamtkatalog der Deutschen Bibliothek⁷, in dem die seit 1913 in Deutschland erschienenen Monografien, Zeitschriften, Dissertationen und Habilitationsschriften enthalten sind, zeigt deutlich den Aufschwung der Arbeitszufriedenheitsforschung der 1970er- und 1980er-Jahre (vgl. Abb. 2).

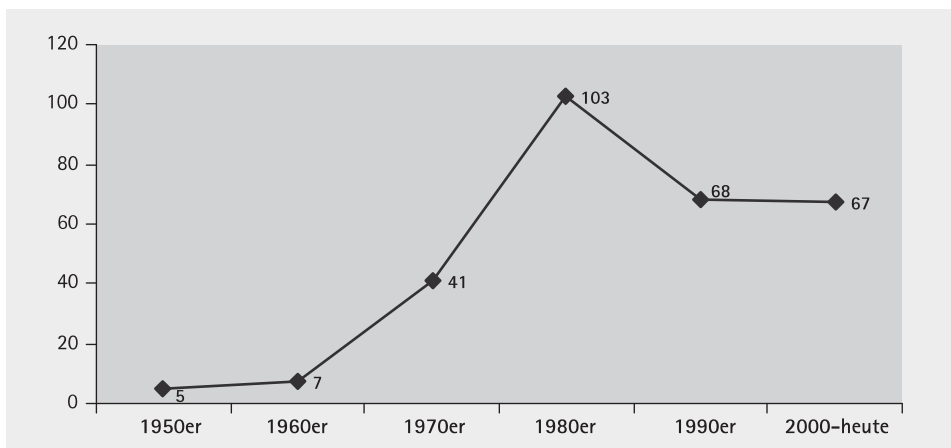


Abb. 2: Stichwortsuche Arbeitszufriedenheit, Katalog der Deutschen Bibliothek Frankfurt am Main/Deutsche Bücherei Leipzig

Quelle: Eigene Recherche (September 2005)

⁷ Zusammenschluss der Deutschen Bücherei Leipzig und der Deutschen Bibliothek Frankfurt am Main.

Als bekannte Vorläufer der deutschen Zufriedenheitsforschung gelten die Untersuchungen von v. Friedeburg (1963), Pirkner et al. (1955) und v. Ferber (1959). Ludwig von Friedeburg liefert im Band „Soziologie des Betriebsklimas“ (1963) fundiertes Wissen in der Betrachtungsweise eines mit Arbeitszufriedenheit verwandten Konstrukts. Der Autor wählte das Betriebsklima als Untersuchungsgegenstand und konzentrierte sich auf die Situation in industriellen Großbetrieben. In seinem Werk lassen sich zahlreiche Wurzeln heutiger Arbeitszufriedenheitsforschung wiederfinden.

Zur wissenschaftlichen Analyse des Betriebsklimas wurde die Unterteilung in verschiedene Faktoren als unvermeidlich angesehen, „will man Aufschluß über die relative Bedeutung einzelner, den Prozeß konstituierender Momente erhalten, deren Gewicht und Verhältnis zueinander wesentlich die Funktionen der innerbetrieblichen ‚Atmosphäre‘ bedingen“ (v. Friedeburg 1963, S. 35). Zu Faktoren wurden u. a. Beschäftigungssicherheit, Arbeitskollegen, Vorgesetzte und die Bezahlung „bestimmt“ (vgl. v. Friedeburg 1963 S. 39). Wie in der Erforschung der Arbeitszufriedenheit wurden verschiedene Aspekte des Arbeitsalltags berücksichtigt, um Aussagen zum gewählten Untersuchungsgegenstand formulieren zu können.

2.2 Untersuchungen verschiedener Berufsgruppen

Arbeitszufriedenheit gilt nicht nur als wichtiger Indikator für die Qualität des Arbeitslebens, sondern auch als notwendige Voraussetzung für weitere Organisationsziele wie z. B. Leistungs- und Produktivitätssteigerung. Während gerade frühere Forschungen Anfang der 1950er-Jahre primär ein auf Produktivitätszuwachs ausgerichtetes Forschungsziel verfolgten, konzentriert sich das Forschungsinteresse heute zunehmend auf immaterielle Werte der Arbeit. Durch die Entgrenzung der Lebensbereiche (Arbeit, Freizeit, Wohnen etc.) ist eine Verschiebung des Anspruchsniveaus an die Erwerbsarbeit feststellbar, die durch Schlagwörter wie „Selbstverwirklichung“ und „Selbstfindung“ geprägt ist (vgl. Wilbs 1992). In der deutschsprachigen Literatur finden sich nicht zuletzt aus diesem Grund Studien zu sehr unterschiedlichen und spezifischen Berufsgruppen. Aktuelle Untersuchungen geben beispielsweise Informationen zur Arbeitszufriedenheit von Orchestermusikern (vgl. Paternoga 2005) und Hinweise auf die Berufszufriedenheit im Pfarrberuf (vgl. Becker 2005).

Schmid untersucht die Arbeitszufriedenheit von Polizisten (vgl. Schmid 1995), Lorei liefert ein Themenheft zur Berufsmotivation und Arbeitszufriedenheit bei der Polizei (vgl. Lorei 2003). Darüber hinaus existieren Studien über die Arbeitszufriedenheit von Versicherungsvertretern (vgl. Schmitz 2002), Ärzten (vgl. Kaiser 2002), Pflegekräften (vgl. Rave 1999) und Führungskräften in der Wirtschaft (vgl. Breitling 2004). Auffällig ist die starke Fokussierung auf soziale Berufsgruppen. Hierbei wird der Bezug zum Burnout-Syndrom deutlich, das sich im ursprünglichen Sinne auf die beruflichen Ermüdungerscheinungen von (meist akademisch) ausgebildeten Menschen in Helferberufen bezieht (vgl. Cherniss 1999). Der Blick auf das erziehungswissenschaftliche Gesamtsystem bestätigt diesen Bezug (vgl. Kapitel 3).

Die Studie von Cohrs/Abele stellt insofern ein Novum auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheitsforschung dar, als sie unterschiedliche Berufsgruppen vergleichend erforscht. Insgesamt konnten sieben Berufsgruppen (Gesamt-N = 692) berücksichtigt werden, darunter auch Lehrer (n = 112). Es wurden die „Einflüsse der Erreichung verschiedener beruflicher Ziele sowie von Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsmerkmalen auf die Arbeitszufriedenheit untersucht“ (Cohrs/Abele 2005, S. 21). Ein wichtiger Befund zeigt, dass die Arbeitszufriedenheit der Lehrer stärker von Persönlichkeits- als von Arbeitsplatzmerkmalen abhängt. Bei den befragten Lehrern konnten die Forschenden die Wichtigkeit von altruistischen Zielen in ihrem Berufshandeln ausmachen und kamen zu der Schlussfolgerung, dass die Erreichung von Sicherheitszielen und von altruistischen Zielen insbesondere für die Lehrer Arbeitszufriedenheit vorhersagt. Die wahrgenommenen Qualifizierungsmöglichkeiten spielen gleichfalls für die Vorhersage der Arbeitszufriedenheit eine entscheidende Rolle (ebenda, S. 26f.).

Die Zufriedenheitsforschung hat ihren historischen Höhepunkt aller Voraussicht nach bereits erreicht, wobei Fischer im Jahre 2005 für das Arbeitszufriedenheitskonzept eine neue Emphase konstatiert (vgl. Fischer/Fischer 2005, S. 5). Während zu Anbeginn der Zufriedenheitsforschung umfangreiche Studien in unterschiedlichen Bereichen und Milieus durchgeführt wurden, nahm das Forschungsinteresse in den 1980er-Jahren kontinuierlich ab. Es ist davon auszugehen, dass diese Entwicklung anhalten wird. Heute finden sich insbesondere im wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs Untersuchungen, die den Bereich der Kundenzufriedenheit und die Schnittstellen zwischen Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit betrachten (vgl. Köhler-Frost 2005, Winter 2005). In den Sozialwissenschaften wird Arbeitszufriedenheit in der Regel nur in Verbindung mit weiteren Variablen (Organisationsklima, vgl. Prott 2001, Transparenzerleben, vgl. Kolb 1996) erforscht.

Die geschichtliche Entwicklung der deutschen Zufriedenheitsforschung ist vor allem durch wirtschaftswissenschaftliche und (arbeits-)psychologische Untersuchungen geprägt. Im Hinblick auf das Zufriedenheitskonstrukt hat sich der Konsens gebildet, dass die alleinige Untersuchung von Arbeitszufriedenheit nur bedingt erforderlich sei, da auf zahlreiche Untersuchungen zurückgegriffen werden kann.

2.3 Begriffserklärung: Was ist Arbeitszufriedenheit?

Der folgende Abschnitt liefert einen Überblick über Begriffsdefinitionen zur Arbeitszufriedenheit, die im Zuge der Theoriebildung, jedoch auch häufig im Zusammenhang mit der Erforschung der Arbeitsmotivation entstanden sind. Die unterschiedlichen Ansätze verdeutlichen den uneinheitlichen und teilweise auch kontroversen Diskurs, der sich in der Tradition der Zufriedenheitsforschung mittlerweile etabliert hat.

Ammann beschreibt Zufriedenheit als den „wichtigsten Motor für Arbeitsmotivation“ (vgl. Ammann 2004, S. 9). Es existieren seit Entstehung einer vor allem arbeits- und

organisationspsychologischen Forschungstradition zahlreiche Definitionen, die von den gegenwärtigen Autoren anderer Fachdisziplinen kontinuierlich aufgegriffen, beschrieben und zum Teil ergänzt werden. Von einem einheitlichen Begriffsgebrauch sowie einer anerkannten Theorie der Arbeitszufriedenheit lässt sich – auch heute – nicht einmal im Ansatz sprechen. Neuberger bezeichnete diese Vielfalt bereits im Jahre 1974 als „babylonisches Begriffschaos“ (Neuberger 1974, S. 140) und konstatierte zu einem späteren Zeitpunkt sehr kritisch, dass „die Arbeitszufriedenheitsforschung bisher wohl mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet hat“ (Neuberger 1985a, S. 189).

Die theoretische Einbettung und Schaffung eines begrifflichen Fundaments der empirischen Untersuchung zur Arbeitszufriedenheit pädagogischer Mitarbeiter macht es unerlässlich, den Blick auf die Definitionen und Systematisierungsversuche zu richten, ohne den Anspruch zu erheben, das theoretische Spektrum in seiner Gesamtheit erfassen zu wollen. Die semantische Annäherung soll in einem ersten Schritt zur Klärung beitragen.

2.3.1 Begriffliche Differenzierung: Arbeit und Zufriedenheit

Arbeitszufriedenheit beinhaltet die Begriffe Arbeit und Zufriedenheit. „Der Ursprung des deutschen Wortes Arbeit liegt in der Bedeutung ‚verwaist zu sein, ein zu schwerer körperlicher Arbeit verdingtes Kind zu sein‘ (Duden) und weist Analogien zu Plage und Mühsal auf (...)“ (Meisel/Reutter 2001, S. 23). Erst der Kapitalismus fördert die – im Antlitz des Protestantismus stehende – Auffassung, Arbeit als gottgefällig anzusehen. Die Bedeutungsentwicklung von Arbeit zeigt der zeithistorische Abriss: Während Arbeit noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst als überwiegend unangenehme Pflichterfüllung galt, nahm der Wert der Arbeit spätestens seit der Weltwirtschaftskrise im Jahre 1929 kontinuierlich zu. Rund 30 Millionen Menschen erlebten die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit. In Deutschland förderte die soziale Krise des Einzelnen mitunter die Entstehung einer radikalen Massenbewegung, die sich im deutschen Nationalsozialismus niederschlägt. Den nationalsozialistischen Wert der Arbeit kennzeichnet die Parole „Arbeit macht frei“⁸, die im Eingangstor vieler Konzentrationslager angebracht wurde und sich als perverseste Form von Zynismus darstellt.

Eine langsame Erholung des Arbeitsmarktes folgte in der Zeit nach der NS-Diktatur. Die zunehmende Industrialisierung und Technologisierung ließ neue Berufsfelder und -bilder entstehen. Gleichzeitig zerschlug die rasante Entwicklung neuer Kommunikations- und Informationstechnologien alte Tätigkeitsbereiche und verringerte den Bedarf an klassischer Erwerbsarbeit. Das Problem der Massenarbeitslosigkeit hielt seit den 1980er-Jahren Einzug und ist auch heute nicht behoben. Arbeit zu haben gilt mehr und mehr als ein „kleines“ Privileg, denn auch hoch qualifizierten Arbeitssuchenden ist der Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt nicht mehr garantiert („Akademikerarbeitslosigkeit“). Meyer lieferte bereits aufgrund dieser Tatsache den kritischen Impuls,

8 Ursprünglich bezeichnet „Arbeit macht frei“ einen Roman des Autors Lorenz Diefenbach, der 1872 in Bremen erschienen ist und in einer Wiener Zeitung vorab gedruckt wurde.

dass die Synthese von Arbeit und Zufriedenheit ein Paradoxon darstelle (vgl. Meyer 1982, S. 9) und der „individuelle Erfahrungshintergrund des Lastcharakters der Arbeit“ (ebd.) durch diese primär wissenschaftlich begründete Begriffszusammenführung vernachlässigt werde.

Während Meyers Versäumnis darin zu sehen ist, dass er die Funktion von Arbeit lediglich im objektiven Sinne zu erfassen scheint und die subjektive Bedeutung ausklammert, soll Arbeit in der vorliegenden Untersuchung zunächst ausschließlich als Erwerbsarbeit zur Existenzsicherung verstanden⁹ werden. Damit werden andere Beschreibungen von Arbeit ausgeschlossen (Hausarbeit, Gartenarbeit etc.). Den objektiven Zweck der Erwerbsarbeit sieht Willke in der Herstellung von Gütern, Waren und Dienstleistungen. Die subjektive Bedeutung liege hingegen in der persönlichen Selbstverwirklichung (vgl. Willke 1999, S. 13f.). Diese Aussage beschreibt die heutige doppelte Funktion von Arbeit: „die ursprüngliche Notwendigkeit, Gebrauchsgüter zum Überleben herzustellen, wird durch den Wunsch nach Selbstverwirklichung bei der Arbeit ergänzt. Arbeit wird somit teilweise zum Selbstzweck“ (Willke 1999, S. 16).

Die Arbeit stellt neben der Freizeit den größten Raum im sozialen Leben eines Individuums dar. Weinert beschreibt Arbeit als die „stärkste, zeitlich breiteste und physisch, kognitiv und emotional am meisten fordernde und beeinflussende Einzelaktivität im menschlichen Leben“ (vgl. ebd. 1997, 30). Während die Freizeit im pädagogischen Wissenskanon Anklang findet (vgl. Opaschowski 1983 u. 1996, de Haen 1994, Popp 2003), wird Arbeit nur in Krisensituationen von der Erziehungswissenschaft thematisiert (vgl. Richter 2000). Dabei dient sie dem Menschen neben der Erfüllung materieller Wünsche zur persönlichen Entwicklung und zur Erweiterung der sozialen Kontakte. Die Entschädigungsfunktionen der Erwerbsarbeit sind neben Geld und Prestige (vgl. Nittel 2000) somit auch Anerkennung und Sinnerfüllung. Ein wichtiger Beleg für die zunehmende Bedeutung der Arbeit ist in der rapide gestiegenen Anzahl der ehrenamtlich Tätigen in den letzten Jahren zu sehen (vgl. Allensbacher Berichte 2003). Durch Arbeit bzw. durch die Ausführung einer (sinnvollen) Tätigkeit werden menschliche Bedürfnisse befriedigt, die nicht ausschließlich in der Notwendigkeit zur Erlangung materieller Güter begründet liegen.

Der Begriff Zufriedenheit hat, obwohl oder gerade weil jeder Mensch eine individuelle Vorstellung davon besitzt, einen festen Platz in der Alltagssprache eingenommen. Den Auffassungen zur Zufriedenheit ist gemeinsam, dass sie mit positiven Inhalten assoziiert wird, z. B. Glück und Ausgeglichenheit. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass zahlreiche Autoren einen ausführlichen Exkurs in die Glücksforschung liefern (vgl. Ammann 2004, S. 23ff, Neuberger 1985a, S. 158ff, Mayring 1991), einen Bereich, der nicht nur im wissenschaftlichen Forschungsinteresse steht (vgl. Csiks-

9 Verständnis von Arbeit nach der Definition „bewusstes, zielgerichtetes Handeln des Menschen zum Zweck der Existenzsicherung wie der Befriedigung von Einzelbedürfnissen; zugleich wesentl. Moment der Daseinserfüllung“ (Der Brockhaus in fünfzehn Bänden, Mannheim 1997, S. 234ff). „In der Volkswirtschaft wird Arbeit als einer der Produktionsfaktoren erkannt, dem entscheidende Bedeutung für die Erzeugung wirtschaftlicher Güter und Dienstleistungen zukommt.“ (Meyers Großes Taschenlexikon, Bd. I. Leipzig u. Mannheim 2001, S. 249)

zentmihalyi 1999, Lelord 2004). Zufriedenheit beschreibt das psychische Innenleben eines Menschen und ist daher ein schwieriges und nicht gut beobachtbares Phänomen. Dieses Verständnis veranlasst zu der Aussage, dass es sich um ein gedanklich konzipiertes Gebilde handelt, dessen Erforschung die Bestimmung von Indikatoren erforderlich macht.

Die deutschsprachige Literatur liefert Systematisierungsversuche, die die Begriffsvarianten zur Arbeitszufriedenheit in ein Kategoriensystem unterteilen. Übersichtliche Systematisierungen finden sich bei Neuberger (1985b), „Arbeit: Begriff, Gestaltung, Motivation, Zufriedenheit“, Bruggemann et al. (1975), „Arbeitszufriedenheit“, sowie Fischer (1989), „Strukturen der Arbeitszufriedenheit“, und für das erziehungswissenschaftliche Schulsystem Merz (1979), „Berufszufriedenheit von Lehrern“. Eine Systematisierung der Definitionen von Berufszufriedenheit¹⁰ unternimmt Ammann (2004), indem er folgende Kategorien bildet:

Arbeitszufriedenheit als Emotion

Zufriedenheit wird als eine gefühlbetonte Reaktion auf eine bestimmte Situation oder Aktivität verstanden.

Arbeitszufriedenheit als Einstellung

Zufriedenheit ist als generalisierte Einstellung zum Arbeitsverhältnis zu verstehen und setzt sich sowohl aus kognitiv-rationalen als auch aus emotionalen Bewertungsprozessen zusammen.

Arbeitszufriedenheit als Motiv

Nach diesem Begriffsverständnis wird Zufriedenheit nicht ausschließlich erlebt, sondern besitzt eine Verhaltensrelevanz, die das Individuum dazu veranlasst, den Ist-Zustand in einen Soll-Zustand umzuwandeln. Zufriedenheit wird zum Motiv.

2.3.2 Arbeitszufriedenheit als Norm

Ammanns Systematisierung in unterschiedlichen Kategorien soll um eine weitere ergänzt werden: Arbeitszufriedenheit als Norm. Diese Kategorie leitet sich aus der soziologischen und sozialpsychologischen Literatur ab. Der Begriff der Norm erfasst ein breites Spektrum sozialer Phänomene, daher ist seine Verwendung immer an gesellschaftliche und individuelle Verhaltensweisen gebunden. Nur die makro- und mikrotheoretische Perspektive ermöglicht seine genaue Herleitung. Opp führt die Normbegriffe der Soziologie und Sozialpsychologie geschickt zusammen und fragt nach einem gemeinsamen Definitionsmerkmal. Normen werden verstanden als „vom Individuum geäußerte Erwartungen der Art (...), daß etwas der Fall sein soll oder muß oder nicht der Fall sein soll oder muß“ (Opp 1983, S. 4).

¹⁰ Ammann verwendet die Begriffe Berufs- und Arbeitszufriedenheit synonym (vgl. Ammann 2004, S. 19).

Normen sind so etwas wie Standards, Regeln oder Vorschriften (vgl. Lauth 1997, Ludwig 1999). Ein wichtiger Aspekt dieser Definition liegt darin, dass Normen „geäußerte Erwartungen“ sind. Was wird erwartet? Erwartet werden sowohl ein bestimmtes Verhalten als auch Motive und Kognitionen. Bestimmte Motive „darf“ man beispielsweise nicht haben, etwa Motive sexueller Natur. Die Träger von Normen sind immer Individuen. Dabei werden Kollektive nicht ausgeschlossen. Da sich Normen auf Verhalten beziehen, lässt sich das Verhalten als Variable beschreiben, die verschiedene Ausprägungen erfahren kann. Folglich gibt es dichotome Variablen (verhält sich oder verhält sich nicht) und quantitative Variablen (verhält sich x-mal häufig). Manche Verhaltensweisen erfordern den Wert Null der Variable (z. B. Mord). Von einer Norm kann nur dann gesprochen werden, wenn Erwartungen geäußert werden und wenn deren Nichtbefolgung mit negativen Sanktionen verknüpft ist. Im Umkehrschluss ist die Einhaltung der Normen mit positiven Vollzügen erwartbar. Diese können sich z. B. in gesellschaftlichem Gleichgewicht und sozialer Harmonie widerspiegeln. Nicht alle Normen sind gleich wichtig. Je wichtiger eine soziale Norm ist, umso eher werden Sanktionen, Regeln oder Gesetze für diese Norm aufgestellt. Normen als akzeptierte Verhaltensübereinkünfte von Individuen erfüllen also auch menschliche Bedürfnisse nach Akzeptanz, Gerechtigkeit und Zusammengehörigkeit. Normkonformes Verhalten schafft soziale Identität. Die Entstehung von Normen¹¹ kann geplant sein. In diesem Fall spricht man von institutioneller Normentstehung (z. B. durch einen Firmeninhaber, Behörden, Könige) oder von einer Normentstehung durch eine freiwillige Übereinkunft, d. h. Gruppenmitglieder beschließen gemeinsam Verhaltensweisen. Die meisten Normen entstehen jedoch ungeplant. In diesem Fall spricht man von evolutionärer Normentstehung. Normen werden vom Individuum erlernt und im hohen Maße im Sozialisationsprozess internalisiert. Der Soziologe Durkheim (1858–1917) beschreibt erstmals den für jede Sozialisierungstheorie elementaren Sachverhalt der Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen. Jedes Individuum muss die gesellschaftlichen Normen zum Bestandteil des eigenen Wesens machen. Durkheim setzt Sozialisation und Erziehung systematisch in Bezug und bezeichnet Erziehung als „methodische Sozialisation“ und als wichtigstes Instrument der Normenverinnerlichung (vgl. Tillmann 1999, S. 35). Der Soziologe Inglehart führt an, dass knappe Güter zu Veränderungen der Präferenzen führen, d. h. vom Individuum begehrt werden. In Bezug auf Arbeit lässt sich diese These besonders deutlich belegen: Die Berufsarbeit entwickelt sich zum immer knapper werdenden Gut. Rund 3,37 Millionen Arbeitslose (Stand: 12/2005, Quelle: Statistisches Bundesamt) leben in Deutschland. Die „geäußerte Erwartung“ in Bezug auf die Arbeit muss unter diesen Voraussetzungen positiv ausfallen: Derjenige, der Arbeit hat, muss und soll zufrieden sein. Ist Arbeitszufriedenheit also eine weitere Norm einer unzufriedenen Gesellschaft? In einem ideologiekritischen Exkurs soll dieser Frage nachgegangen werden.

11 Zur Entstehung sozialer Normen existieren soziologische und sozialpsychologische Theorien. Soziologische Hypothesen liefern insbesondere Inglehart (in der Soziologischen Wertforschung) und Norbert Elias (mit der Untersuchung von Phänomenen zwischen dem 12. und 18. Jahrhundert). Für die Sozialpsychologie gelten insbesondere die Untersuchungen von Muzafer Sherif (Experimente um das Gruppenurteil beim autokinetischen Effekt) und Thibaut und Kelley (1959, untersuchten Dyaden) als Lieferanten wichtigster Ergebnisse der Normforschung.

2.3.2.1 Exkurs: „Du bist Deutschland“ – Du sollst zufrieden sein? – Eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit Arbeitszufriedenheit als Norm

Die Entstehung von Normen erfolgt geplant oder nicht geplant, durch eine ausgesprochene Vorgabe oder durch ein stillschweigendes Abkommen. Der innerpsychische Prozess der Sozialisation wirkt ununterbrochen auf unsere Wesensbildung (vgl. Opp 1983, Weirauch 1992). Einen Eindruck des gegenwärtigen Zeitgeistes und der Stimmung des Landes liefert die Vorstellung einer Werbekampagne für Deutschland, die gleichzeitig die These, die von Arbeitszufriedenheit als Norm spricht, unterstützt.

Im September 2005 startete eine der größten Medienkampagne in der Bundesrepublik. Über 20 Medienunternehmen und zahlreiche Unterstützer planten, gestalteten und finanzierten Plakatwände, Werbespots und Zeitungsanzeigen. Der Slogan der Kampagne lautete „Du bist Deutschland“. Die Botschaft: „Jeder Einzelne braucht mehr Zuversicht in die eigene Kraft und Leistungsfähigkeit“ (Du bist Deutschland GmbH 2006). Prominente Vertreter aus Film und Fernsehen präsentierten in zweiminütigen Spots an historischen, landschaftlichen oder urbanen Schauplätzen das so genannte Manifest:

„Ein Schmetterling kann einen Taifun auslösen. Der Windstoß, der durch seinen Flügelschlag verdrängt wird, entwurzelt vielleicht ein paar Kilometer weiter Bäume. Genauso wie sich ein Lufthauch zu einem Sturm entwickelt, kann Deine Tat wirken. (...) Dein Wille ist wie Feuer unterm Hintern (...). Doch einmal haben wir schon eine Mauer niedergelassen. Deutschland hat genug Hände, um sie einander zu reichen und anzupacken. Wir sind 82 Millionen. Machen wir uns die Hände schmutzig. Du bist die Hand. Du bist 82 Millionen. Behandle Dein Land doch einfach wie einen guten Freund. Meckere nicht über ihn (...). Du bist Deutschland.“ (Du bist Deutschland GmbH 2006)

Der prominente Fernsehmoderator Günther Jauch sinnierte an anderer Stelle des Spots:

„Jammern wird mit der Zeit langweilig. Und alles immer auf die Verhältnisse zu schieben oder auf die Gesellschaft oder auf den Staat, immer auf irgendwelche finsternen oder anonymen Mächte ..., das ist nicht der Weg, um den Karren wirklich wieder flott zu kriegen (...).“ (Du bist Deutschland GmbH 2006)

Ökonomische Schief lagen erscheinen in dieser medialen Perspektive als psychosomatisches Leiden einer landesweiten Depression. Dem Einzelnen wird signalisiert: Hör auf zu klagen und unternimm etwas. Die Ära der Klage sollte im Jahr 2005 beendet sein, „Jammern wird mit der Zeit langweilig“. In diesen Zeitgeist gliedert sich die Kategorie von Arbeitszufriedenheit als Norm. Mit der Arbeit als knappes Gut wird Arbeitszufriedenheit zum gewünschten und erwarteten Verhalten der Gesellschaftsmitglieder. Blickt man auf die Funktion von Normen, erfährt Arbeitszufriedenheit, aber auch Arbeitsunzufriedenheit, positive Sanktionen wie z. B. Identifikation und Zugehörigkeit. Die Ausprägung der Zufriedenheit, egal in welche Richtung, unterliegt der sozialen Kontrolle. Sind alle Mitarbeiter einer Institution zufrieden, führt Unzufriedenheit zum Ausschluss. Sind alle Organisationsmitglieder unzufrieden, wird der

Zufriedene unter Umständen gemieden. Zufriedenheit ist erlernt und gewollt und Arbeitszufriedenheit ist in Zeiten des gesellschaftlichen Aufbruchs, in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit eine erwartete Erwünschtheit.

Die Herleitung von Arbeitszufriedenheit als Norm soll jedoch nicht den Eindruck vermitteln, dass Arbeitszufriedenheit in der vorliegenden Studie als Norm definiert wird. Die Ausführungen zeigen, dass das Konstrukt Zufriedenheit viele Facetten besitzt, die eine einseitige Begriffsbestimmung möglicherweise nicht erfassen würde.

2.3.3 Systematisierungsversuch nach Neuberger

Auf Grundlage eines motivationalen Begriffsverständnisses von Arbeitszufriedenheit entwickelt Neuberger eine Systematisierung, welche die motivationstheoretischen Ansätze bezeichnet und ein Stück weit zur Ordnung des Begriffschaos beiträgt (vgl. Neuberger 1974, S. 140ff).

Ausgehend von der These, dass Arbeitszufriedenheit ein Motiv ist, entwickelte Madsen eine Gliederung, in der er zwischen „empirischen Beschreibungsbegriffen“ und „hypothetischen Erklärungsbegriffen“ unterscheidet (Madsen 1973). Neuberger liefert darauf aufbauend eine Systematisierung, die sich in erster Linie am Erklärungsbegriff orientiert, jedoch bestimmte Beschreibungen nicht völlig ausklammert. Die Definitionen von Arbeitszufriedenheit werden in vier Kategorien eingeteilt (vgl. Neuberger 1974, S. 141):

1. Bedürfnisorientierte Konzeptionen

Die bedürfnisorientierten Konzeptionen der Arbeitszufriedenheit orientieren sich am Kreismodell des Motivationsgeschehens. Durch eine Mangelercheinung entsteht ein bestimmtes Bedürfnis (z. B. Durst), das ein Verhalten herbeiführt und in der „Endhandlung“ (Trinken) befriedigt wird. Durch die Befriedigung entsteht Zufriedenheit, die jedoch nur von kurzer Dauer ist, da sich dieser Vorgang ständig wiederholt. Folgende Definitionen lassen sich diesem Ansatz zuordnen:

„Zufriedenheit resultiert aus der Befriedigung irgendeines Bedürfnisses.“ (Wolf 1970, S. 87)

„... hohe Arbeitsmoral soll definiert werden als Wohlbefinden, das ein Individuum erlebt, wenn seine Bedürfnisse zu seiner Zufriedenheit erfüllt werden.“ (Gordon 1955, S. 3)

2. Anreiztheoretische Konzeptionen

Bei den anreiztheoretischen Konzeptionen stehen nicht die Bedürfnisse des Individuums im Mittelpunkt, sondern die äußeren Aspekte der Arbeitssituation (z. B. Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit). Es geht dabei um die Bewertung einzelner Arbeitsaspekte durch das Individuum. Den meisten Instrumenten der Arbeitszufriedenheitsmessung liegen anreiztheoretische Definitionen zugrunde.

„Arbeitszufriedenheit ist das Ergebnis verschiedener Einstellungen, die ein Angestellter zu seiner Arbeit, daraus gezogenen Faktoren und dem Leben im Allgemeinen hat.“ (Blum/Naylor 1968, S. 365)

Arbeitszufriedenheit ist eine „Attitüde, die das Arbeitsverhältnis mit allen Aspekten hinsichtlich der Beurteilungsdimension zufrieden – unzufrieden betrifft.“ (Bruggemann et al. 1975, S. 19)

3. Kognitive Konzeptionen

Die kognitiven Ansätze orientieren sich an den Prozessen der Erlebnisverarbeitung in der Umwelt. Im Vordergrund stehen die rationalen Komponenten des menschlichen Verhaltens. Das Individuum versucht, künftige Entwicklungen der Arbeitssituation gedanklich zu erkennen und sich auf diese einzustellen. Kognitive Ansätze werden auch Gleichgewichtskonzeptionen genannt, d.h., dass Zufriedenheit „aus einem Gleichgewichtszustand der auf die Arbeit bezogenen Kognitionen resultiert“ (Kolb 1996, S. 5).

„Unter sonst gleichen Bedingungen werden sich Individuen in solchen Verhaltensweisen engagieren und sie befriedigt finden, die ihr Gefühl kognitiven Gleichgewichts oder kognitiver Stimmigkeit maximieren.“ (Korman 1970, S. 35)

4. Humanistische Konzeptionen

Die humanistischen Entwürfe stellen das Streben des Individuums nach Selbstverwirklichung bei der Arbeit in den Mittelpunkt. Arbeitszufriedenheit wird als das Erreichen bestimmter Werte definiert.

Arbeitszufriedenheit kann durch die „Annäherung an Selbstverwirklichung oder psychologisches Wachstum durch die Erfüllung von Aufgaben“ (Herzberg 1966, S. 76) erreicht werden.

„Arbeitszufriedenheit resultiert aus der Wahrnehmung, daß eine Arbeit die wichtigen arbeitsbezogenen Werte erfüllt oder ihre Erfüllung erlaubt, vorausgesetzt, daß (und in dem Maße wie) diese Werte kongruent mit den Bedürfnissen der Person sind.“ (Locke 1976, S. 1307)

Neuberger weist darauf hin, dass „alle diese Konzepte davon (...) aus(gehen), dass Arbeitszufriedenheit das Resultat der Wechselbeziehung zwischen Individuum und Arbeitsumwelt ist“ und die Eingliederung der Definitionen „vorwiegend akzentuierend zu verstehen ist, denn eine ganze Reihe von Definitionsansätzen lässt sich nicht nahtlos einer dieser Kategorien“ zuordnen (Neuberger 1974, S. 142).

2.3.4 Systematisierungsversuch nach Gebert und v. Rosenstiel

Eine weitere Systematisierung der Arbeitszufriedenheit liefern Gebert und von Rosenstiel. Sie unterscheiden dabei vier Dimensionen, die zur Beschreibung von Zufriedenheit verwendet werden (s. Tab. 1).

Tab. 1: Dimensionen der Arbeitszufriedenheit

• Teil-Arbeitszufriedenheit	vs.	allgemeine Arbeitszufriedenheit
• bedürfnisorientiert	vs.	anreiztheoretisch
• Arbeitszufriedenheit als vorübergehender Zustand	vs.	Arbeitszufriedenheit als zeitlich stabile Reaktion
• vergangenheitsorientierte	vs.	zukunftsorientierte Arbeitszufriedenheit

(Quelle: Gebert/v. Rosenstiel 1981, S. 64)

Die Gliederung ist nach pragmatischen Gesichtspunkten aufgeteilt. Welche der Arbeitszufriedenheitskonzeptionen verwendet wird, richtet sich nach der Problemstellung der Untersuchung. Will der Forscher situationsspezifisches Verhalten der Mitarbeiter untersuchen, empfiehlt sich die anreiztheoretische Bestimmung. Geht es um die Untersuchung einzelner Aspekte der Arbeitssituation, kommt die Teil-Arbeitszufriedenheit zum Tragen. Die Autoren belegen die Dimensionen – im Gegensatz zu Neuberger's Systematisierung – nicht durch Begriffsdefinitionen, sondern konstatieren: „Die Arbeitszufriedenheits-Definition kann es nicht geben; vielmehr ist zuvor zu fragen, was eigentlich erklärt bzw. vorhergesagt werden soll“ (Gebert/v. Rosenstiel 1981, S. 64).

2.3.5 Basisdefinition der Arbeitszufriedenheit nach von Holtz

Freiherr von Holtz (1997) entwickelt eine Basisdefinition, die alle Bestandteile (emotionale, kognitive, intentionale Aspekte, Soll-Ist-Ergebnis-Komponente) der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen beinhaltet. Die Basisdefinition lautet:

„Mitarbeiterzufriedenheit¹² kann als das (bewertete) Ergebnis eines Soll-Ist-Vergleichs der Mitarbeiter zwischen deren Erwartungen an ihre Arbeitssituation (Soll) und der von ihnen subjektiv wahrgenommenen Arbeitssituation (Ist) bezeichnet werden“ (von Holtz 1997, S. 28).

Die Definition basiert auf der Begriffsbestimmung von Zufriedenheit nach Bruggemann/Groskurth/Ulich, wonach diese ganz allgemein als „das Resultat der Befriedigung irgendwelcher und irgendwie entstandener Ansprüche des Arbeitenden an die Arbeitssituation“ (Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 3) verstanden werden kann. Gawellek unterstützt die zuvor genannten Definitionen mit der Feststellung, dass es hinsichtlich des Begriffs Zufriedenheit (nicht Arbeitszufriedenheit!) weitestgehende Übereinstimmung im Begriffsverständnis gibt: Bezüglich der Basis ist immer von einem Soll-Ist-Vergleich auszugehen. Um einen Minimalkonsens zu finden, empfiehlt sich, das Verständnis von Arbeitszufriedenheit darauf aufzubauen (vgl. Gawellek 1987, S. 21).

12 von Holtz verwendet die Begriffe Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterzufriedenheit in seiner Untersuchung synonym, favorisiert jedoch den Begriff Mitarbeiterzufriedenheit, da „dieser besser dazu geeignet ist, das individuelle Wesen und die über die Arbeit hinausgehenden Determinanten des hier verwendeten begrifflichen Konzeptes wiederzugeben“ (von Holtz 1997, S. 27).

2.3.6 Definition von Arbeitszufriedenheit für die vorliegende Untersuchung

Die vorgestellten Auslegungen von Arbeitszufriedenheit lassen den uneinheitlichen Begriffsgebrauch deutlich erkennen. Eine einheitliche Definition der Begriffszusammenführung Arbeit und Zufriedenheit existiert nicht. Zusammenfassend lässt sich jedoch identifizieren, dass sich die Definitionen nicht konkurrierend gegenüberstehen, sondern eher als sich ergänzend verstanden werden sollten (vgl. Rudow 1994). Ausgehend von dieser These wird auf der Grundlage der Definition von Neuberger und Allerbeck, welche die „Arbeitszufriedenheit als „kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation“ (Neuberger/Allerbeck 1978, S. 15) verstehen, Arbeitszufriedenheit auch in der vorliegenden Untersuchung als Einstellung begriffen, die sich sowohl aus kognitiv-evaluativen als auch aus emotionalen Bewertungen speist und häufig den Abgleich eines Ist-Zustandes mit einem Soll-Zustand beinhaltet. Neuberger und Allerbeck gehen davon aus, dass ihre „Definition einen allgemeinen Bezugsrahmen formuliert, sich aber nicht auf ein inhaltlich bestimmtes theoretisches System fest(legt), in dem die Beziehungen zu bestimmten Bedingungen und Wirkungen expliziert werden. (...) Sie (die Definition, Anmerk. J. S.) geht davon aus, daß bestimmte Erfahrungen in der Arbeitswelt vom Individuum bewertend (auf der Dimension „gut-schlecht“) registriert werden und daß diese Erfahrungen das künftige Deutungs-, Zuwendungs- und Meidungsverhalten beeinflussen“ (ebd. 1978, S. 32). Die Definition ist den anreiztheoretischen Konzeptionen zuzuordnen und beinhaltet die Bewertung des Ist-Zustandes der Arbeitssituation. Auf der Grundlage dieser Definition entwickelten die beiden Forscher das Erhebungsinstrument, den Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB), der in modifizierter Form für die Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit verwendet wird.

2.4 Abgrenzung zu verwandten Begriffen

Durch die zahlreichen Interpretationsmöglichkeiten von Arbeitszufriedenheit ist eine vollständige Darstellung der Begriffsdefinitionen nahezu unmöglich. Eine sinnvolle Annäherung an den Begriff kann durch die Abgrenzung zu den verwandten Konzepten erreicht werden. Fischer beschreibt dieses Vorgehen als „unausweichliches Ritual (...), dem sich alle Darstellungen des ‚weichen‘ Konzepts Arbeitszufriedenheit zu unterziehen haben“ (Fischer 1989, S. 17).

2.4.1 Berufszufriedenheit

„Berufszufriedenheit bedeutet Zufriedenheit mit der eigenen Erwerbstätigkeit“ (Brugemann et al. 1975, S. 19). Berufszufriedenheit entspricht einer durchschnittlichen Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum, gegebenenfalls auch unter Bezug auf mehrere Arbeitsverhältnisse und/oder verschiedene Erwerbstätigkeiten. Fischer beschreibt Berufszufriedenheit primär als „die richtige Berufswahl bzw. die Wahl der

richtigen Berufsausbildung, während Arbeitszufriedenheit auf konkrete Gegebenheiten der jetzigen Arbeitssituation des Befragten abzielt“ (Fischer 1989, S. 17ff). In der Zufriedenheitsforschung kennzeichnet Berufszufriedenheit einen längeren zeitlichen Bezugsrahmen als Arbeitszufriedenheit, dennoch werden beide Begriffe oft synonym verwendet.

2.4.2 Betriebsklima

Der Begriff Betriebsklima (auch Arbeitsklima genannt) zielt primär auf die Beschreibung und Bewertung von Organisationen und Abteilungen durch deren Mitglieder. Das Betriebsklima bezeichnet und beschreibt die sozialen Beziehungen innerhalb einer Organisation. Lutz von Rosenstiel sieht „im Betriebsklima nicht ein Merkmal einzelner Betriebsangehöriger“, sondern versteht darunter ein Konzept, „das auf objektive Bedingungen innerhalb des Betriebes hinweist und spezifisch durch dessen soziale Strukturen und interpersonelle Beziehungen bestimmt wird, zu denen die Betriebsangehörigen wertend Stellung nehmen, was wiederum ihr Verhalten beeinflusst“ (v. Rosenstiel 1997, S. 358). Arbeitszufriedenheit geht vom Individuum aus und zielt hingegen auf alle mit der Arbeitssituation in Verbindung zu bringenden Aspekte.

2.4.3 „Vocational satisfaction“, „job attitude“ und „morale“

Bruggemann et al. unternehmen die Abgrenzung zu verwandten Konzepten der Arbeitszufriedenheit unter Bezugnahme auf englischsprachige und insbesondere US-amerikanische Literatur. Dieses Vorgehen begründet sich in erster Linie darin, dass die thematische Auseinandersetzung mit Arbeitszufriedenheit im Jahre 1975 nur so möglich war, da in Deutschland bis dato nur wenige Abhandlungen erschienen sind (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 13f.). In der noch „jungen“ deutschen Forschungstradition gilt die Verwendung von „job satisfaction“ als etablierte Übersetzung von Arbeitszufriedenheit. Neben „job satisfaction“ finden sich im englischsprachigem Raum auch die Begriffe: „vocational satisfaction“, „job attitude“ und „morale“.

„Vocational satisfaction“ kann mit Berufszufriedenheit übersetzt werden und stellt damit den länger anhaltenden Bezugsrahmen der Zufriedenheit dar. Die Bezeichnung von „job attitude“ wird kontrovers diskutiert. Während der soziologische Sprachgebrauch dahin geht, „job attitude“ mit „job satisfaction“ gleichzusetzen, sehen andere Autoren (u. a. Vroom, Blum und Crites) darin eher die Einstellungen zum Arbeitsverhältnis insgesamt bzw. die Einzelreaktionen auf spezielle Aspekte der Arbeit (Bruggemann et al. 1975, S. 17). Der Begriff „morale“ wird von Bruggemann et al. nicht ins Deutsche übersetzt, da es sich hierbei lediglich um ein „bestimmtes Konzept von ‚morale‘“ handele und diese mit dem von „job satisfaction“ aufgehen würde (Bruggemann et al. 1975, S. 19).

2.5 Theoretische Ansätze zur Erklärung von Arbeitszufriedenheit

Die vorgestellten Ansätze und Begriffsbeschreibungen machen deutlich, dass eine vollständige definitorische Klarheit nicht erreicht werden kann. Ähnlich verhält es sich mit einer allgemein anerkannten Theorie der Arbeitszufriedenheit; den meisten theoretischen Ansätzen liegen klassische Motivationstheorien zugrunde (vgl. Ammann 2004, S. 38), sie lassen damit bereits die motivierende Wirkung von Arbeitszufriedenheit erkennen (vgl. Abschnitt 2.3.1 Arbeitszufriedenheit als Motiv).

2.5.1 Zusammenhänge und Abgrenzung zur Arbeitsmotivation

Der Begriff Zufriedenheit wird in der wissenschaftlichen Literatur in Anlehnung an den motivationstheoretischen Hintergrund als motivationales Konstrukt bezeichnet (vgl. Fischer 1989). Die vertiefende Auseinandersetzung mündet kontinuierlich auf der Basis allgemeiner Motivationstheorien. Fischer weist darauf hin, dass „es (...) kein eigenständiges Theoriekonzept von Arbeitszufriedenheit (gibt)“ (ebd. 1989, S. 28). Bruggemann et al. empfehlen insbesondere die Betrachtung der theoretischen Motivationsansätze, „die sich auf dynamische und inhaltliche Bedingungen der Arbeitszufriedenheit übertragen lassen“ (Bruggemann et al. 1975, S. 20). Die Auseinandersetzung mit Arbeitszufriedenheit erfordert die Berücksichtigung der (Arbeits-)Motivation, wobei die Motivationstheorien einen Rahmen für die Voraussetzungen und Folgen von Arbeitszufriedenheit bilden.

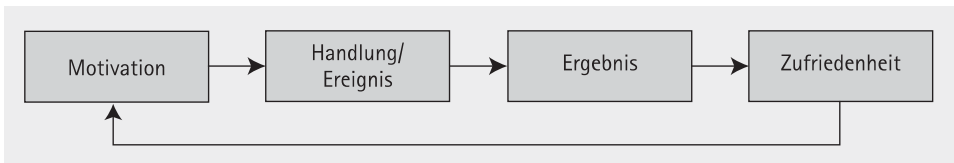


Abb. 3: Prozesskette: einfacher hypothetischer Zusammenhang von Motivation und Zufriedenheit

(Quelle: Fischer 1989, S. 28)

Abbildung 3 zeigt die Wechselbeziehung beider Komponenten: Aus Motivation kann Zufriedenheit resultieren und aus Zufriedenheit neue Motivation (z. B. für eine bestimmte Handlung) entstehen.

Eine Unterscheidung zwischen Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit liefert Weinert: „Arbeitsmotivation (*beschäftigt*) sich mit Verhaltensdispositionen im Hinblick auf Art und Auswahl des Verhaltens sowie mit deren Stärke und Intensität (...), die Arbeitszufriedenheit (*konzentriert*) sich hingegen auf die affektiven Empfindungen gegenüber der Arbeit und den möglichen Konsequenzen hieraus (...).“ (Weinert 1992, S. 286)

2.5.2 Inhalts- und Prozesstheorien

Die Modellansätze zur Motivation wurden von Campbell und Pritchard (1976) in zwei Gruppen unterteilt: die Inhalts- und Prozesstheorien.

Die Inhaltstheorien unterscheiden verschiedene inhaltliche Motive oder Arten von Motivation. Sie beschäftigen sich mit der Beschreibung, was und welche spezifischen Faktoren den Menschen zur Arbeit motivieren. Alle Inhaltstheorien beschreiben, dass jedes Individuum entweder angeborene oder erlernte Bedürfnisse besitzt, die durch beobachtbares Verhalten feststellbar sind. Die prominentesten Inhaltstheorien stammen von Maslow (1954) und Herzberg et al. (1959).

Die Prozesstheorien, die im Gegensatz dazu auf die Beschreibung des konkreten Inhalts verzichten, richten ihren Fokus auf den motivationalen Prozess, der dazu führt, dass eine bestimmte Handlung ausgeführt bzw. unterlassen wird. Die Prozesstheorien gehen der Frage nach, warum ein bestimmtes Verhalten zur Zielerreichung gewählt wird, und betonen die kognitiven Aspekte des menschlichen Handelns. Sie postulieren, dass das Individuum kognitive Erwartungen bezüglich des Handlungsziels hat. Die Prozesstheorien werden in Instrumentalitäts- und Austauschtheorien unterteilt.¹³

Die Unterteilung nach Inhalts- und Prozesstheorien wird von vielen Autoren der Arbeitszufriedenheitsforschung übernommen. Dennoch ist diese Systematisierung nicht in allen Fällen eindeutig. Weinert führt hierzu an, es „sei unmöglich, eine Theorie auszuwählen, die als alleinige Basis für eine zufriedenstellende Erklärung von Arbeitsverhalten in Organisationen dienen könnte“ (Weinert 1992, S. 272), da sich „beide Modellkategorien (...) in entscheidenden Punkten voneinander (unterscheiden), sowohl in ihren Prozeßkomponenten als auch in ihren Ursachen- oder Inhaltskomponenten, und beide sind gleichermaßen verbesserungsdürftig“ (Weinert 1992, S. 279f).

Neuberger fasst seine Kritik an den Inhaltstheorien in vier Thesen zusammen. Er kritisiert, dass die Bedürfniserklärungen zirkulär seien, d. h., sie haben keinerlei Erklärungswert. Für ein beobachtbares Verhalten wird ein „dahinterliegendes“ Motiv konstruiert, z. B., wer lange arbeitet, hat ein „Karrieremotiv“. Die Inhaltstheorien lösen damit gleichzeitig das einzelne Verhalten eines Individuums aus dem Gesamtzusammenhang (geschichtlich und situativ) und „betrachten nur das Problem, dessen Lösung sie vorspiegeln“ (Neuberger 1985a, S. 13off). Der Mitarbeiter, der länger arbeitet, kann ebenfalls Streit mit seinem Partner haben und vermeidet deshalb ein Zusammentreffen („Vermeidungsmotiv“). Ebenfalls wird außer Acht gelassen, dass die Bedürfnisinhalte Befriedigungsprozesse nicht berücksichtigen. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, „dass die vorgeblich nur inhaltlichen Theorien in Wirklichkeit ohne

13 „Instrumentalitätstheorien basieren auf der Nutzenmaximierung und dem Mittel-Zweck-Denken eines rational handelnden Individuums. Ihr Ziel ist es, menschliche Verhaltensabsichten zu bestimmen bzw. Entscheidungen des Individuums für eine bestimmte Handlungsalternative vorherzusagen.“ (von Holtz 1997, S. 45) „Austauschtheorien basieren auf dem Grundgedanken der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) und der Anreiz-Beitrags-Theorie von March/Simon (1958). Beide Theorien gehen im Kern davon aus, dass der Mensch nach Harmonie und einem inneren, spannungslosen Gleichgewicht (Homöostase) strebt.“ (von Holtz 1997, S. 47f.)

Prozess- oder Zusammenhangsannahmen nicht auskommen“ (Neuberger 1985a, S. 132). Für die gegenwärtige theoretische Vertiefung ist dies ein ausreichender Grund, die ausgewählten theoretischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit losgelöst von der Unterteilung in Inhalts- und Prozesstheorien vorzustellen.

2.5.3 Die Bedürfnistheorie von Maslow¹⁴

Die wohl bekannteste Motivationstheorie ist die 1954 entwickelte Bedürfnistheorie von Maslow. Er gilt als Begründer und Vertreter der humanistischen Psychologie. Sein zentrales Thema ist die Selbstverwirklichung des Individuums, daher auch die häufig gewählte Bezeichnung „Theorie der Ziele“. Er unterscheidet in fünf hierarchisch aufeinander aufbauende Bedürfnisklassen:

1. **Physiologische Bedürfnisse:** Diese Bedürfnisse dienen dazu, den menschlichen Organismus zu erhalten (Essen, Trinken, Schlafen). Die Bedürfnisse dieser Ebene sind am leichtesten zu befriedigen, da die physische Basis bekannt ist. Maslow sieht die physischen Motive in der westlichen Welt befriedigt.
2. **Sicherheitsbedürfnisse:** Die Sicherheitsbedürfnisse dienen der Herstellung von „Struktur, Ordnung, Recht und Grenzziehung“ (Bruggemann et al. 1975). Sie beschreiben das Verlangen eines Individuums nach Sicherheit, Freiheit und Schutz. In der zivilisierten Welt gelten die Sicherheitsbedürfnisse als befriedigt. Sie treten nur in Notsituationen, z. B. im Kriegsfall, auf.
3. **Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse/Soziale Bedürfnisse:** Diese Ebene beschreibt die Bedürfnisse nach Freundschaft, Liebe und Interaktion. Im Zeitalter der Industrialisierung sieht Maslow Schwierigkeiten, die sozialen Bedürfnisse zu befriedigen, da das Individuum durch Mobilitätsanforderungen nicht die Möglichkeit hat „Wurzeln zu schlagen“.
4. **Achtungsbedürfnisse/Ich-Bedürfnisse:** Achtungsbedürfnisse stellen das Verlangen nach Selbstwertschätzung und Wertschätzung durch Dritte dar. Maslow unterteilt die Ich-Bedürfnisse in zwei Kategorien: zum einen die Bedürfnisse nach Stärke, Erfolg, Kompetenz, Vertrauen und Freiheit, zum anderen die Bedürfnisse nach Prestige, Status, Ansehen, Einfluss und Beachtung.
5. **Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung:** Hier wird das Verlangen eines Individuums beschrieben, „das zu verwirklichen, was es potenziell ist, d. h., seine potenziell gegebenen Fähigkeiten und Funktionsmöglichkeiten zu entfalten“ (Bruggemann et al. 1975). Maslow bemerkt, dass auf dieser Bedürfnisebene die individuellen Unterschiede am größten sind: „Die spezifische Form dieser Bedürfnisse wird selbstverständlich von Person zu Person verschieden sein. In einem Fall kann es das Verlangen sein, eine ideale Mutter zu sein, in einem anderen wird es sich athletisch ausdrücken oder im Malen von Bildern oder in Erfindungen“ (Maslow 1981, S. 74).

¹⁴ Obwohl die Bedürfnistheorie von Maslow als allgemein bekannt gilt, soll auf eine kurze Darstellung nicht verzichtet werden.

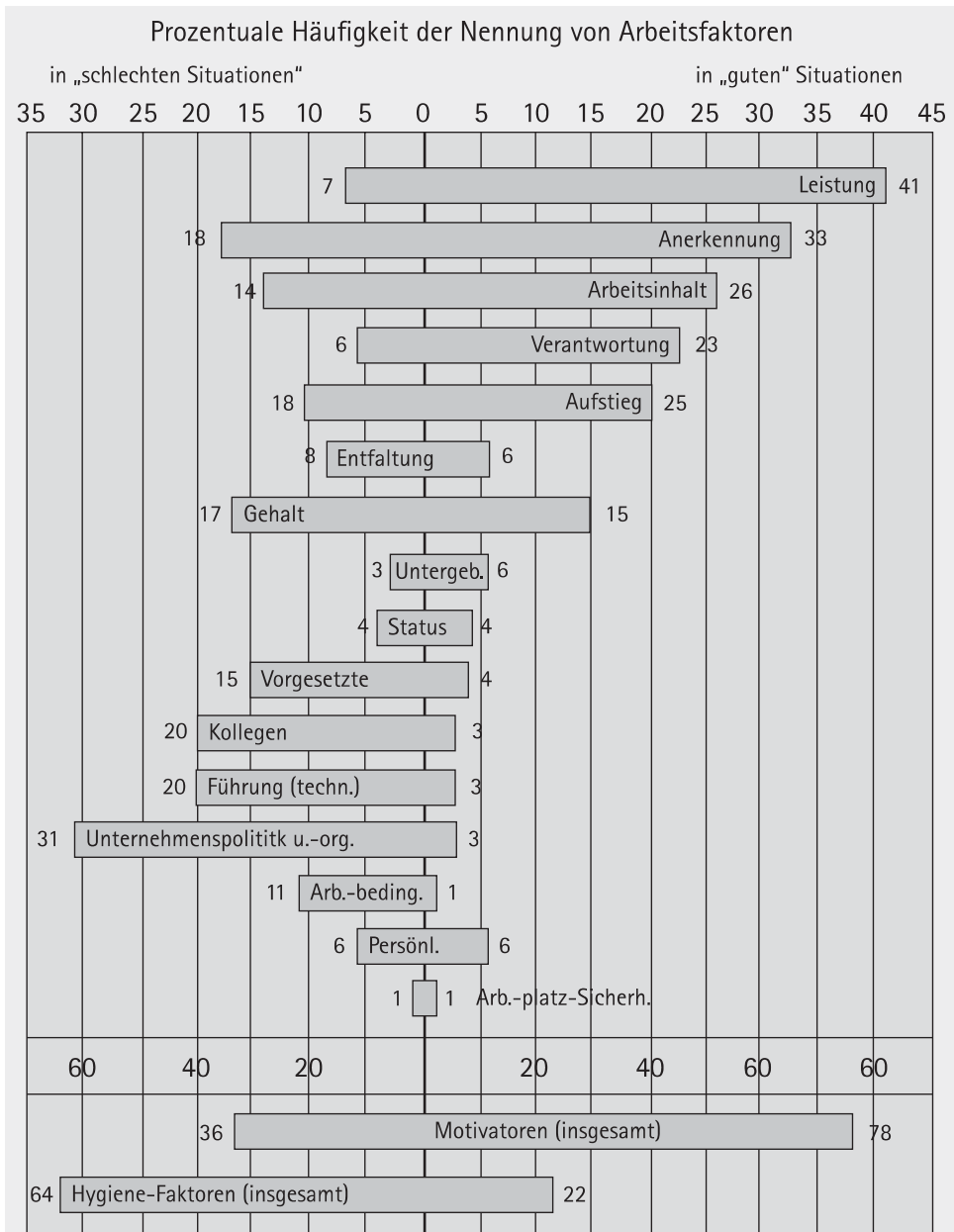
Die Bedürfnisse unterscheiden sich sowohl inhaltlich als auch hierarchisch, d. h., an „niedrigster“ Stelle stehen die physiologischen, an „höchster“ Stelle die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung. Wenn die Bedürfnisse einer Ebene über einen längeren Zeitraum (die vollständige Befriedigung ist nicht erforderlich) befriedigt werden, erlangt die nächsthöhere Ebene an Bedeutung. Die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung können nicht gesättigt werden. Auf dieser Ebene findet sich, im Gegensatz zu den anderen Ebenen, eine fortlaufende Entfaltung. Maslow betont, dass es in westlichen Gesellschaften auch zu einer Abweichung der dargestellten Bedürfnishierarchien kommen kann, z. B. durch Aufgabe einer Bedürfnisthematik durch Übersättigung.¹⁵

Die empirische Bestätigung des Motivationsmodells ist bislang gescheitert. Die Messung der Bedürfnisse erweist sich als sehr schwierig, da diese zwar inhaltsreich, jedoch nur wenig trennscharf sind und theoretische Abgrenzungen der einzelnen Ebenen nicht angeboten werden. Maslow bekennt, dass immer mehrere Bedürfnisse gleichzeitig wirken, er ignoriert fast gänzlich die unterschiedliche Sozialisation und die individuelle Entwicklung des Individuums. Neuberger beschreibt „das Oberziel der Selbstverwirklichung ist eine Leerformel mit allerdings positiver Auslegung; wenn zum angelegten Selbst des Menschen auch Aggressivität, Egoismus, Mißtrauen, Angst etc. gehören, müßte Selbstverwirklichung auch die Entfaltung dieser Potenzen in sich schließen; Maslow beschränkt sich jedoch allein auf das ‚Gute im Menschen‘ – so wie es ein bürgerlich-humanistisches Idealbild definiert“ (Maslow 1985, S. 138). Die kritische Würdigung des Modells liefern Bruggemann und Groskurth. Das Verdienst des Modells sei darin zu sehen, dass die Bedeutung des Arbeitsinhalts hervorgehoben wurde und Arbeitszufriedenheit nicht als Zustand, sondern als Verlauf anzusehen ist (vgl. Bruggemann/Groskurth 1977, S. 5).

2.5.4 Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, Mausner und Snyderman

Die Zwei-Faktoren-Theorie entwickelten Herzberg et al. (1959) aus den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung zur Arbeitszufriedenheit, der Pittsburgh-Studie (vgl. Abb. 4). In dieser Studie wurden 203 Personen aufgefordert, über verschiedene Arbeitserlebnisse zu berichten, die sie als besonders angenehm bzw. unangenehm in Erinnerung haben. Herzbergs Ausgangsfrage lautete: Was wollen Menschen von ihrer Arbeit und was bestimmt den Grad der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit? Auf der Basis der Befragungsergebnisse wurden zwei Bedürfnisgruppen entwickelt, wobei die eine Gruppe für Zufriedenheit, die andere Gruppe für Unzufriedenheit verantwortlich ist. Die zentrale These ist, dass sich die Variablen der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit nur in einer Richtung auswirken können. Dabei unterscheidet er die positiven Faktoren, die „satisfiers“, die im Bereich „neutral bis zufrieden“, und die negativen Faktoren, die „dissatisfiers“, die im Bereich „neutral bis unzufrieden“ wirken.

¹⁵ Vgl. weitere Abweichung der Bedürfnisentfaltungen: Maslow 1981, Bruggemann et al. 1975, S. 25.



N = 203 Techniker und Verwaltungsstelle (nach Angaben von Herzberg et al., 1959)

Abb. 4: Ergebnisse der „Pittsburgh-Studie“ aus Herzberg et al. 1959

Quelle: Neuberger 1974, S. 121

Herzberg beschreibt, dass die positiven Faktoren mit der Arbeit selbst zu tun haben, und nennt diese deshalb Kontext-Faktoren. Hierzu zählen:

- die Tätigkeit selbst,
- Leistungsmöglichkeiten,
- Weiterentwicklungsmöglichkeiten,
- Verantwortung bei der Arbeit,
- Aufstiegsmöglichkeiten,
- Anerkennung.

Die Kontext-Faktoren wirken motivierend auf das Individuum und werden Motivatoren genannt. Die negativen Faktoren werden im Zusammenhang mit der Arbeitsumgebung beschrieben und als Kontext- oder Hygiene-Faktoren bezeichnet. Sie entsprechen den menschlichen Bedürfnissen, unangenehme Situationen zu vermeiden. Hierzu zählen:

- die Gestaltung der äußeren Arbeitsbedingungen,
- soziale Beziehungen (zu Kollegen und Vorgesetzten),
- Unternehmenspolitik und Führung,
- Bezahlung,
- Arbeitsplatzsicherheit.

Die einzelnen Faktoren werden nicht gewichtet, dennoch beschreiben Herzberg et al., dass eine „fließende Bedürfnishierarchie im Sinne von Maslow durchaus denkbar ist“ (Bruggemann et al. 1975, S. 36). Als oberstes Ziel der Arbeit steht die Selbstverwirklichung des Individuums. Die zentrale Aussage seiner Theorie liegt in der Zweidimensionalität der Zufriedenheit (neutral bis zufrieden und neutral bis unzufrieden). Er liefert keine genaue Definition von Zufriedenheit, allerdings wird in der Fachliteratur davon ausgegangen, dass es sich beim Zufriedenheitsbegriff um eine durch das Anspruchsniveau bestimmte Soll-Ist-Größe handelt (vgl. Gawellek 1987, S. 125), d. h. der wünschenswerte Soll-Zustand der Arbeitssituation wird mit der vorfindbaren Ist-Situation individuell gewichtet.

Die Kritikpunkte dieser Theorie beziehen sich auf die Zuordnung der Bedürfnisse zu den Hygiene-Faktoren bzw. Motivatoren. Die Unterteilung ist nicht immer eindeutig. Ebenfalls konnten die Ergebnisse der Zwei-Faktoren-Theorie unter Verwendung anderer Methoden (z. B. mit strukturierten Verfahren) empirisch nicht bestätigt werden. Bruggemann/Groskurth sehen das Verdienst dieser Theorie darin „auf die große Bedeutung der Arbeitstätigkeit selbst aufmerksam gemacht zu haben“ (Bruggemann/Groskurth 1977, S. 4). Bei der Vorstellung der Untersuchungsergebnisse zur pädagogischen Berufsarbeit wird erneut auf Herzbergs Theorie Bezug genommen. Hier erscheint es durchaus interessant zu überprüfen, ob sich ähnliche „satisfiers“ bzw. „dissatisfiers“ identifizieren lassen.

2.5.5 Vrooms VIE-Theorie

Im Jahr 1964 entwickelte Vroom eine Theorie, die als zentraler Ansatz zur Erklärung von Entscheidungen im Arbeitsleben aus motivationspsychologischer Sicht beschrieben wird. Die Theorie kann als Grundmodell der Instrumentalitätstheorien bezeichnet werden (vgl. von Holtz 1997, S. 45). Vroom geht davon aus, dass allein das hedonistische Prinzip nicht ausreicht, um menschliches Wahlverhalten zu erklären. Hierzu entwickelt er eine Theorie, die die kognitiven Aspekte des menschlichen Handelns aufgreift. Die Kernelemente der Theorie sind: Valenz (V), Instrumentalität (I) und die Erwartung (E), dass eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt.

Anhand dieser drei Elemente lassen sich die Präferenzen eines Individuums für bestimmte Handlungsalternativen ablesen. Die Instrumentalität beschreibt den Grad des wahrgenommenen Zusammenhangs zwischen einem konkreten Handlungsergebnis und einem weit gesteckten Handlungsziel. Das Handlungsergebnis kann z. B. ein zu bearbeitendes Projekt darstellen, das dem Mitarbeiter zugeteilt wurde. Das Handlungsziel kann in der Beförderung des Mitarbeiters liegen.

Nach Vroom wird sich eine Person umso eher für eine Handlungsalternative entscheiden, je wichtiger die damit verbundenen Ziele sind (Valenz), je besser die Handlungen zum Erreichen der Ziele geeignet sind (Instrumentalität) und je höher die Wahrscheinlichkeit ist, die Handlung auch wirklich auszuführen (Erwartung, vgl. von Rosenstiel 1992, S. 379f.). Zufriedenheit entsteht, wenn eine Person bedeutende Ziele auf bestmöglichem Weg erreicht, und ebenfalls, wenn die Person erwartet, ein wichtiges Ziel zu erreichen.

Die Kritikpunkte der VIE-Theorie sind in der schwierigen Operationalisierung, der empirischen Überprüfung des Ansatzes und in der fehlenden Präzisierung der einzelnen Kernkomponenten Valenz, Instrumentalität und Erwartung zu finden. Fischer beschreibt als fundamentales Problem der VIE-Theorie: „ (...) die Offenheit des Ansatzes (*setzt*) die Kenntnis der Werthierarchie des einzelnen Individuums voraus“ (Fischer 1989, S. 46).

2.5.6 Die Gleichheitstheorie (Equity-Theory) nach Adams

Die Gleichheitstheorie nach Adams (1965) wird den Austauschtheorien zugeordnet. Den austauschtheoretischen Konzeptionen liegt die Aussage zugrunde, dass sich ein Individuum zur Arbeit in einer Organisation entschließt, wenn die zu erwartenden Belohnungen (Outcomes) größer sind als die erbrachten Leistungen (Inputs, vgl. Fischer 1989, S. 50). Outcomes können u. a. Geld, Anerkennung oder auch Zuneigung jedweder Art sein. Zu den Inputs einer Person zählen nach Adams auch die Erziehung, Bildung, Alter oder das Geschlecht (vgl. Adams 1963).

Wesentlicher Bestandteil der Gleichheitstheorie ist die soziale Tauschbeziehung, also der soziale Vergleich eines Individuums mit einer anderen Person oder Gruppe: Das Individuum stellt seinen persönlichen Einsatz und Ertrag ins Verhältnis und vergleicht

diesen mit der anderen Person oder Gruppe (vgl. Schwetje 1999, S. 37). Zufriedenheit entsteht, wenn das Ergebnis des Vergleichs von Einsatz und Ertrag der Vergleichsperson (Gruppe) entspricht oder höher ausfällt. Unzufriedenheit entsteht, wenn das Ergebnis des Vergleichs ungleich oder schlechter ausfällt. Eine genaue Ausführung für die Voraussetzungen der Gleichheits-Theorie findet sich bei Neuberger. Dieser konstatiert, dass der „Grundgedanke (...) dieser Theorie keineswegs neu (sei), wenngleich sie erst am Ende der fünfziger (Jahre) in formalisierter Form dargestellt und systematisch überprüft wurde“ (Neuberger 1974, S. 94). Die Kritikpunkte dieser Theorie finden sich in der Operationalisierung sowie „in der Bedeutung individueller Unterschiede, die v. a. bei der Wahl der Reaktion auf Ungleichheit wichtig sein dürften“, und „in der noch wenig geklärten Beziehung zwischen den ‚subjektiven‘ Variablen Einsatz und Ertrag“ (Neuberger 1974, S. 101). In der vorliegenden Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit werden die Befragten zum direkten Vergleich zwischen den pädagogischen Berufsgruppen aufgefordert. Welche Berufsgruppe im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem ist am zufriedensten? Welche am unzufriedensten? In den wechselseitigen Zufriedenheitszuschreibungen lassen sich Elemente der Equity-Theorie erkennen. Die ausführlichen Ergebnisse finden sich in Abschnitt 14.2.

2.5.7 Die Typologisierung der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann

Das von Agnes Bruggemann 1975 entwickelte Modell zur Typologisierung der Arbeitszufriedenheit basiert auf unterschiedlichen Ansätzen der Arbeitsmotivation und unterscheidet verschiedene Zufriedenheitsformen. Das Modell beschreibt sowohl den Prozess der Entstehung als auch die inhaltlichen Aspekte dieser Formen. Bruggemann definiert Arbeitszufriedenheit als Soll-Ist-Wertdifferenz unterschiedlicher Größe. Die Auseinandersetzung mit der Arbeit wird als Prozess dargestellt, der zu Veränderungen der Arbeitsbedingungen und des Anspruchsniveaus führen kann. Dieser Prozess mündet in sechs Formen der Arbeitszufriedenheit bzw. Unzufriedenheit (vgl. Abb. 5).

An erster Stelle steht der Vergleich der Erwartungen mit der Arbeitssituation, d. h., der Ist-Wert wird mit dem Soll-Wert vom Individuum verglichen. Ergibt der Vergleich ein positives Ergebnis, d. h., stimmen Soll- und Ist-Wert überein, führt dies zur stabilisierenden Zufriedenheit. Erhöht das Individuum daraufhin das Anspruchsniveau, entsteht die progressive Form der Arbeitszufriedenheit. Behält das Individuum durch den Soll-Ist-Vergleich sein Anspruchsniveau bei, mündet dies in die stabilisierte Arbeitszufriedenheit.

Ergibt der Soll-Ist-Wert Vergleich ein ungünstiges Ergebnis, entwickelt die Person die Ausprägung der diffusen Unzufriedenheit. Reagiert die Person durch Senkung des Anspruchsniveaus, wird der Zustand der resignativen Arbeitszufriedenheit eingenommen. Wird das Anspruchsniveau gehalten, können drei Möglichkeiten in Kraft treten: Kommt es zur Verfälschung der Situationswahrnehmung, führt dies zur so genannten Pseudo-Arbeitszufriedenheit. Verharrt das Individuum in der diffusen Unzufriedenheit und sucht nicht nach Problemlösungsstrategien, entsteht die Form der

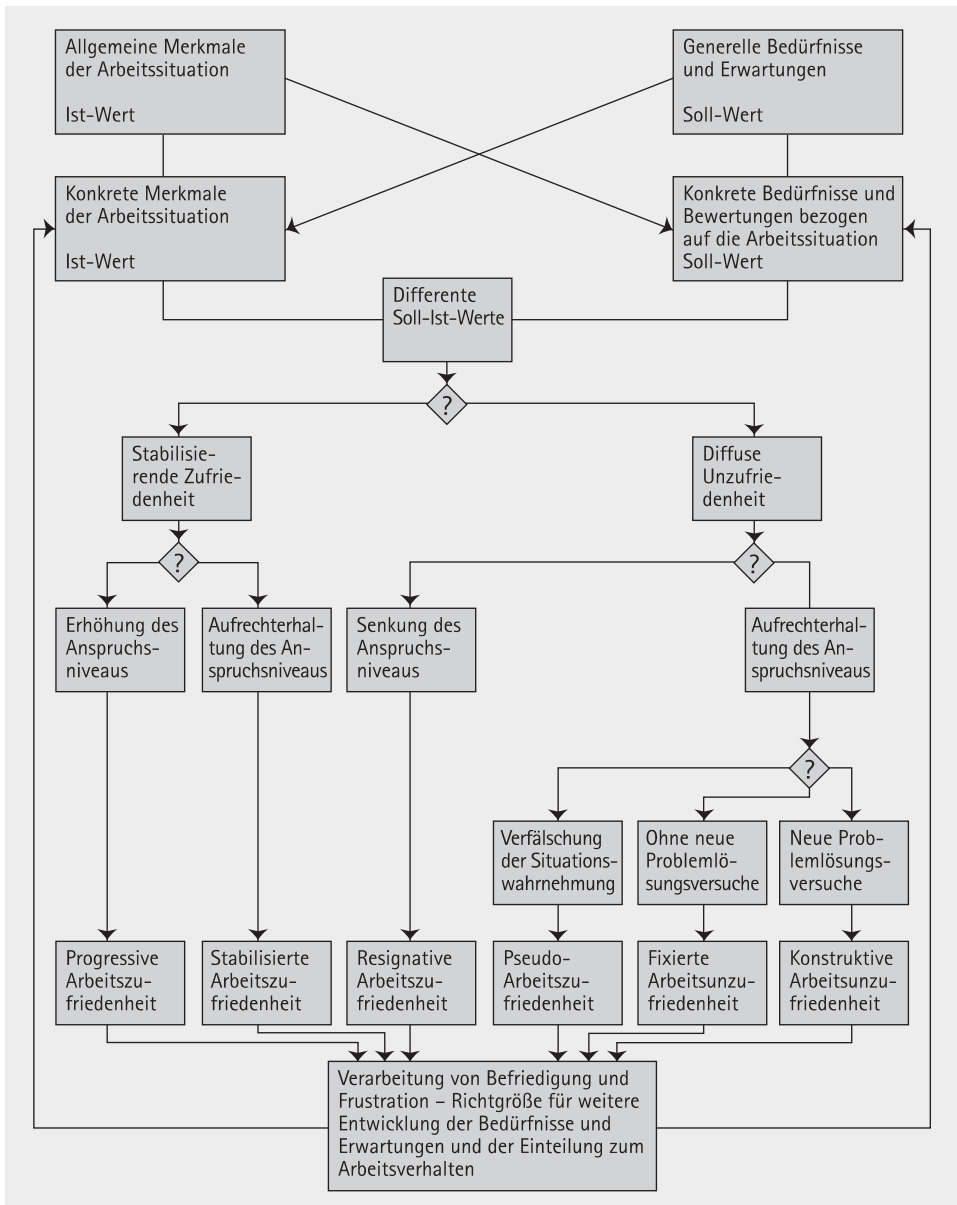


Abb. 5: Die Formen der Arbeitszufriedenheit nach Agnes Bruggemann

Quelle: Bruggemann et al. 1975, S. 134/135

fixierten Arbeitsunzufriedenheit. Werden Problemlösungsstrategien entwickelt, resultiert eine konstruktive Arbeitsunzufriedenheit. Die unterschiedlichen Zufriedenheitsformen beschreibt Bruggemann inhaltlich wie folgt (vgl. Bruggemann et al. 1975):

1. **Progressive Arbeitszufriedenheit:** Ein Zufriedenheitsurteil, das nach dem Soll-Ist-Wert-Vergleich der Arbeitssituation die Bedürfnisse und Erwartungen zunächst befriedigt sieht, jedoch durch die Erhöhung des Anspruchsniveaus nach neuen Zielen strebt.
2. **Stabilisierte Arbeitszufriedenheit:** Bezeichnet ein Zufriedenheitsurteil, das die Bedürfnisse befriedigt sieht und durch Aufrechterhaltung des Anspruchsniveaus vorerst nicht nach neuen Zielen strebt.
3. **Resignative Arbeitszufriedenheit:** Diese Form der Arbeitszufriedenheit ist nicht befriedigungsbedingt und beruht auf einer Minderung des Anspruchsniveaus und Resignation.
4. **Pseudo-Arbeitszufriedenheit:** Das Zufriedenheitsurteil beruht auf einer Wahrnehmungsverfälschung, also auf einem Abwehrmechanismus.
5. **Fixierte Arbeitsunzufriedenheit:** Eine Unzufriedenheitsfeststellung, die ausweglos erscheint, da mögliche Veränderungen der Situation nicht erkannt werden.
6. **Konstruktive Arbeitsunzufriedenheit:** Unzufriedenheitsformulierung, die mit Vorstellungen und Initiativen zur Überwindung der unbefriedigten Situation verknüpft ist.

Das Bruggemann'sche Modell hat für die Zufriedenheitsforschung den entscheidenden Beitrag geleistet, die Entstehung von Arbeitszufriedenheit als einen dynamischen Prozess zu verstehen und verschiedene Typen der Arbeitszufriedenheit zu unterscheiden. Eine wichtige Leistung ist in der Zusammenführung von Anspruchsverhalten und Zufriedenheit zu sehen. Leider konnte das Modell bisher nicht empirisch bestätigt werden.

Das Modell liefert für die Ergebnisauswertung der vorliegenden Studie interessante Impulse. Bruggemann et al. schärfen den Blick für drei Problemfelder in der Entstehung von Arbeitszufriedenheit, die der Ergebnisinterpretation als Hintergrundfolie dienlich sein können: den „Soll-Ist-Vergleich“, die „Anspruchsniveau-Veränderung“ und das „Problembewältigungsverhalten“ (vgl. Ellinger 2002, S. 62).

2.5.8 Das Grundmodell der Berufszufriedenheit nach Merz

Eng mit dem Modell von Agnes Bruggemann verwandt ist das von Merz im Jahre 1979 entwickelte Grundmodell der Berufszufriedenheit. Die entscheidende Rolle spielt ebenfalls eine Soll-Ist-Wertdifferenz. Merz sieht den Grund für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit gleichfalls als „Ergebnis eines Vergleiches der (objektiven) Merkmale der Arbeitssituation und der individuellen Erwartungen und Ansprüche, kurz: der subjektiven Standards“ (Merz 1979, S. 95). Arbeitszufriedenheit unterliegt einem fortwährendem Abgleich zwischen den individuellen Erwartungen und der erlebten Arbeitssituation. Veränderungen des Arbeitsumfeldes führen somit zwangsläufig zu einem Rückkoppelungsprozess (vgl. Grunder/Bieri 1995, S. 52). Merz definiert Arbeitszufriedenheit als kognitiv-affektive Einstellung, die sich aus dem Soll-Ist-Wertvergleich speist. Die Verwendung des Einstellungsbegriffs impliziert, dass Arbeitszu-

friedenheit als erfahrungsbedingt (also erlernbar) anzusehen ist und als zeitlich stabil betrachtet werden kann (vgl. Ammann 2004, S. 45).

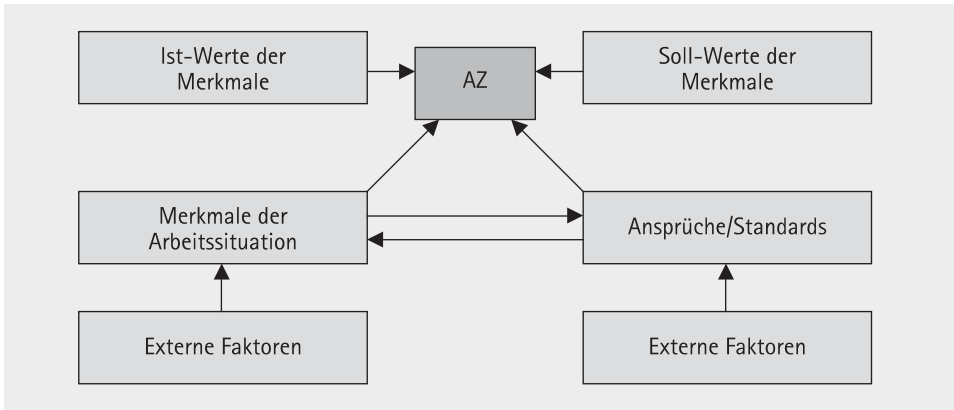


Abb. 6: Grundmodell der Berufszufriedenheit

Quelle: nach Merz 1979, S. 96

Zufriedenheit ist dann gegeben, wenn die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert relativ gering ist. Die subjektiv erlebten Standards an die Arbeitssituation hängen – wie die Merkmale der Arbeitssituation selbst – von externen Umständen ab, so spielt z. B. die Schulbildung, das Alter oder die soziale Herkunft einen bestimmenden Einfluss.

2.5.9 Weitere theoretische Konzepte zur Arbeitszufriedenheit

Neben den vorgestellten Modellen existieren noch weitere theoretische Abhandlungen zur Entstehung und Erklärung von Arbeitszufriedenheit (z. B. von Homans 1968 Porter/Lawler/Hackman 1975 Hackman/Oldham 1976). Das ebenfalls bedeutende Interaktionsmodell von Katzell „basiert auf der Annahme, Persönlichkeit und Gesellschaft seien Resultanten gegenseitiger Anpassungsprozesse von Individuen“ (Katzell 1964 in Grunder/Bieri 1995, S. 47). Katzell beschreibt in seinem Modell den Verhaltensprozess als Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt. In Bezug auf die Arbeitszufriedenheit resultiert hieraus ein Abgleich zwischen erlebtem Ist- und zu erreichendem Soll-Zustand.

Das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen von Büssing (1991) versucht die theoretischen Defizite, die der Arbeitszufriedenheitsforschung anlasten, entgegenzutreten. In den Mittelpunkt seines Modells setzt Büssing die Wechselwirkung von Person und Situation und erklärt Arbeitszufriedenheit a priori als Phänomen der Arbeitstätigkeit (vgl. Rudow 1994, S. 155).

Zum Teil resultieren aus den vorgestellten Theorien Erhebungsinstrumente zur Arbeitszufriedenheit, die zur empirischen Bestätigung beitragen sollen. Im nachfolgenden Abschnitt werden einige der bekanntesten vorgestellt.

2.6 Instrumente zur Messung von Arbeitszufriedenheit

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Arbeitszufriedenheit zeigt, dass es sich um ein undifferenziertes Globalkonstrukt handelt, das nur mithilfe von Indikatoren erfasst werden kann (vgl. Kolb 1996, S. 35). Die Messung der Arbeitszufriedenheit hat eine Vielzahl von Instrumenten hervorgebracht. In den Sozialwissenschaften werden drei Gruppen unterschieden, die allerdings in ihrer Bedeutung und Erprobung unterschiedlich zu bewerten sind: die Beobachtung, die Befragung und die Dokumentenanalyse (auch Produktanalyse genannt).

Die Annahme, dass Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit ein bestimmtes Verhalten hervorruft und die Beobachtung dieses Verhaltens möglich ist, konnte bisher nicht bestätigt werden. Untersuchungen belegen, dass die durch andere beobachtete Arbeitszufriedenheit nicht mit der selbst berichteten Zufriedenheit übereinstimmt (vgl. Ash 1954).

Die Dokumentenanalyse beinhaltet die sorgfältige Prüfung von Dokumenten (z. B. Aushänge in den Unternehmen, Betriebszeitungen) oder Leistungen (insbesondere Fehlzeiten und Fluktuation). Durch dieses Verfahren lassen sich in manchen Fällen Rückschlüsse auf individuelle Variable ziehen (vgl. Wolff in Flick 2003). Die Dokumentenanalyse findet in der Arbeitszufriedenheitsforschung bisher kaum Anwendung, obwohl sie gerade im Zeitalter der Massenkommunikation in Form von Memos und Rund-E-Mails besonders interessant erscheint.

Das am häufigsten gewählte Verfahren ist die in vielen Varianten durchgeführte Befragung. Bei der Befragung wird in erster Linie nach Kommunikationsform, d. h. der Methode der Datengewinnung und dem Grad der Strukturiertheit des Vorgehens, unterschieden. Die Datengewinnung kann zum einen mündlich, durch ein Interview, und zum anderen schriftlich, durch einen Fragebogen, erfolgen. Der Grad der Strukturiertheit wird in den meisten Fällen in hoch bzw. niedrig unterteilt. Die mündlichen, weniger strukturierten Befragungen finden sich nur in Ausnahmefällen in der Zufriedenheitsforschung (vgl. Ammann 2004). Die größere Bedeutung liegt jedoch in der schriftlichen, standardisierten Befragung.

2.6.1 Porters Fragebogen

Porters Fragebogen gilt als der früheste Versuch, Arbeitszufriedenheit zu messen. Die Entwicklung des Fragebogens unternahm Porter zu Beginn der 1960er-Jahre. Ihm diente das Bedürfnismodell nach Maslow als theoretische Grundlage, weshalb das Erhebungsinstrument auch häufig als Bedürfnis-Befriedigungs-Fragebogen bezeichnet wird. Arbeitszufriedenheit wird hier definiert als die „Differenz zwischen der als angemessen wahrgenommenen Belohnung“ und der „tatsächlich erhaltenen Belohnung“ (vgl. Porter 1962).

Porter entwickelte verschiedene Fragen zu den einzelnen Bedürfnisebenen, wobei er die physiologischen Bedürfnisse unberücksichtigt ließ, da diese in der Gesellschaft der

1960er-Jahre als bereits vollständig befriedigt galten. Er fügte die Autonomie-Dimension hinzu, die Maslow in den Achtungsbedürfnissen enthalten sieht. Der Fragebogen enthält 15 Items, die folgenden Bedürfnisebenen zuzuordnen sind:

- Sicherheit
- soziale Bedürfnisse
- Ansehen
- Unabhängigkeit
- Selbstverwirklichung

Pro Item muss der Befragte drei Bewertungen auf einer 7-stufigen Likertskala vornehmen: die Bewertung des Ist-Zustandes, des Soll-Zustandes und eine Bedeutungsgewichtung des jeweiligen Bedürfnisses (s. Abb. 7).

2. Die Autorität und die Vollmacht, die mit meiner Stellung verbunden ist:		min.	max.
a) Wie viel ist gegenwärtig vorhanden?		1	2 3 4 5 6 7
b) Wie viel sollte vorhanden sein?		1	2 3 4 5 6 7
c) Wie wichtig ist dies für mich?		1	2 3 4 5 6 7

Abb. 7: Porters Fragebogen: Auszug aus der deutschsprachigen Version

Quelle: Weinert 1981, S. 307

Losgelöst vom Gesamtzusammenhang unternimmt Porter die Auswertung der einzelnen Bedürfnisdimensionen, wobei er keinen Bezug zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit herstellt. Der Fragebogen kann „als typisches Beispiel eines Instrumentes zur Erfassung von Einzelaspekten der Zufriedenheit aufgefasst werden“ (Neuberger 1974, S. 106). Die Kritik, die dem Fragebogen entgegengebracht wird, entspringt vor allem der Beurteilung des Motivationsmodells nach Maslow: „(Es) ist zu berücksichtigen, dass die Schwächen des Maslow-Modells auch für den Porter-Fragebogen gelten. Das Individuum wird gezwungen, in den Kategorien des Maslow-Modells zu denken und zu antworten“ (Fischer 1981, S. 58). Die empirische Überprüfung des Fragebogens gilt als gescheitert.

2.6.2 Die Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ)

Ein im deutschsprachigen Raum häufig verwendetes Messinstrument ist die Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ) von Fischer & Lück von 1972. Die Skala erfasst die Gesamtzufriedenheit unter Bezugnahme auf spezifische Aspekte der Arbeitssituation. Die Autoren entwickelten einen Katalog, der die wesentlichen Bereiche der Arbeit berücksichtigt soll:

1. Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung
2. Verhältnis zu den Kollegen

3. Verhältnis zu den Vorgesetzten
4. Aufstiegsmöglichkeiten
5. Verhaltensweise des Managements und der Firmenführung
6. Bezahlung
7. Bedingungen am Arbeitsplatz

Eine Faktorenanalyse¹⁶ verdichtete die einbezogenen Items in vier Faktoren, die „sowohl situative Aspekte der Arbeitszufriedenheit wie auch motivationale Aspekte“ (Fischer 1981, S. 125) erfassen:

1. Selbstverwirklichung (Zufriedenheit, die eigenen Fähigkeiten bei der Arbeit anzuwenden)
2. Resignation (Physische und psychische Reaktion auf die Arbeitssituation)
3. Bezahlung (Zufriedenheit mit der Bezahlung)
4. Firma (Einschätzung der Firma, z. B. Vorgesetzter, Management)

Die SAZ beinhaltet 37 Items mit je fünf Antwortvorgaben im Likert-Format¹⁷. Einen wesentlich größeren Verbreitungsgrad fand allerdings die Kurzform der SAZ (SAZK), die nur acht Items umfasst (vgl. Abb. 8), deren Aussagekraft im Wesentlichen mit der SAZ-Langform korreliert.

1. Meine Arbeit macht mir Spaß, aber man sollte nicht zu viel erwarten.
2. Ich habe richtig Freude an der Arbeit.
3. Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott; daran kann man nichts machen.
4. Insgesamt gesehen: Die Arbeit ist wirklich interessant und befriedigend.
5. Gibt Ihnen Ihre Arbeit genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?
6. Sind Sie mit Ihren Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden?
7. Sind Sie mit dem Arbeitstempo zufrieden?
8. Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder den gleichen Beruf wählen?

Abb. 8: Die Items der Kurzform der SAZ

Quelle: Neuberger/Allerbeck 1978, S. 159f.

Der Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit wird nur wenig Kritik entgegengebracht. Kolb beanstandet lediglich: „Eine den individuellen Präferenzen entsprechende Gewichtung und demzufolge Relativierung der Bedeutung einzelner Arbeitszu-

¹⁶ Faktorenanalyse: Reduzierung einer gegebenen Anzahl von Variablen mit redundanten Informationen (hier: persönliche Entwicklung, Kollegen etc.) auf wenige Variablen, die Faktoren.

¹⁷ Auch Methode der summierten Einschätzungen genannt. Die Fragebögen zur Messung der Arbeitszufriedenheit sind in den häufigsten Fällen im Likert-Format, d. h., den Befragten wird eine Reihe von Feststellungen vorgegeben, zu denen sie jeweils den Grad ihrer Zustimmung oder Ablehnung äußern müssen. Der Grad der Zustimmung/Ablehnung wird in Form einer fünf- oder siebenstufigen Schätzskaala vorgegeben. Der Ausprägungsgrad der Einstellung ist die Summe der bei den verschiedenen Items angekreuzten Zustimmungswerte (vgl. Neuberger 1974, S. 96).

friedenheitsaspekte für die allgemeine Arbeitszufriedenheit wird (...) vernachlässigt“ (Kolb 1996, S. 27).

2.6.3 Der Arbeitszufriedenheits-Kurzbogen (AZK) von Bruggemann

Agnes Bruggemann entwickelte 1976 in Anlehnung an die Typologie der Arbeitszufriedenheit den Arbeitszufriedenheits-Kurzfragebogen zur Messung der verschiedenen Formen von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit. Die Ausprägung der Pseudo-Arbeitszufriedenheit wurde bei der Entwicklung des AZK nicht mit einbezogen und konnte auch nicht erhoben werden. Der AZK besteht aus acht Fragen, die den unterschiedlichen Arbeitszufriedenheits-Typen zuzuordnen sind. Für die Fragen 1 bis 7 wird ein fünfstufiges Antwortschema vorgegeben. Die Frage 8 bietet den Befragten nur drei Antwortmöglichkeiten.

Die erste Frage des AZK lautet: „Irgendwie bin ich mit meiner Stelle unzufrieden, aber ich weiß auch nicht, was ich tun soll.“ Die Befragten müssen anhand eines vorgegebenen Antwortschemas die in Frage 1 enthaltene Aussage bewerten. Nach Bruggemann gilt diese Frage als Indikator für fixierte Arbeitsunzufriedenheit.

In der Literatur wird der AZK oft erwähnt, in der Praxis hingegen selten angewendet. Das theoretische Konzept zur Typologisierung von Arbeitszufriedenheit findet in der Zufriedenheitsforschung großen Anklang. Neuberger und Allerbeck erklären: „Bei der Stellungnahme zum Bruggemann’schen Ansatz muss man zwischen theoretischem Konzept und empirischer Realisierung unterscheiden. Während wir die letztere für ungenügend und gescheitert halten, glauben wir, dass der theoretische Ansatz fruchtbar und wegweisend ist“ (Neuberger/Allerbeck 1978, S. 168). Die große Kritik am AZK begründet sich in den empirischen Untersuchungen, in denen die verschiedenen Zufriedenheitsformen nicht erhoben und bestätigt werden konnten. Die Komplexität und die unterschiedliche Skalierung der Items sowie die mangelnde Differenzierung einzelner Arbeitsbereiche sind nicht annehmbar.

2.6.4 Der Job Descriptive Index (JDI)

Der JDI wurde in den 1960er-Jahren in den USA entwickelt und gilt noch heute als der geeignetste Fragebogen zur Messung der Arbeitszufriedenheit. Der JDI ist universell anwendbar (d. h. nicht branchenspezifisch) und leicht auswertbar. Dies erklärt, warum der JDI das am häufigsten gebrauchte Instrument der Zufriedenheitsforschung ist. Der JDI basiert auf einem Einstellungskonzept der Arbeitszufriedenheit und untersucht einzelne Aspekte der Arbeit, die anhand einer Literaturanalyse entwickelt wurden. Die Autoren (vgl. Smith/Kendall/Hulin 1969) entwarfen für den Fragebogen folgendes Anforderungsprofil (vgl. Neuberger 1974, S. 109):

1. Anwendbarkeit auf niedrigem Sprachniveau
2. niedriger Zeit- und Kostenaufwand

3. Entwicklung eines standardisierten Verfahrens
4. Erfassung verschiedener Aspekte der Zufriedenheit
5. Verlässlichkeit

Die Erhebung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit steht dabei nicht unmittelbar im Blickfeld. Der Fragebogen umfasst fünf Bereiche der Arbeit: Tätigkeit, Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten, Vorgesetzte und Kollegen (s. Tab. 2).

Tab. 2: Die Items des JDI

Work		Pay	
<u>Y</u>	Fascinating	<u>Y</u>	Income adequate for normal expenses
<u>N</u>	Routine	<u>Y</u>	Satisfactory profit sharing
<u>Y</u>	Satisfying	<u>N</u>	Barely live on income
<u>N</u>	Boring	<u>N</u>	Bad
<u>Y</u>	Good	<u>Y</u>	Income provides luxuries
<u>Y</u>	Creative	<u>N</u>	Insecure
<u>Y</u>	Respected	<u>N</u>	Less than I deserve
<u>N</u>	Hot	<u>Y</u>	Highly paid
<u>Y</u>	Pleasant	<u>N</u>	Underpaid
<u>Y</u>	Useful		
<u>N</u>	Tiresome	Promotions	
<u>Y</u>	Healthful	<u>Y</u>	Good opportunity for advancement
<u>Y</u>	Challenging	<u>N</u>	Opportunity somewhat limited
<u>N</u>	On your feet	<u>Y</u>	Promotion on ability
<u>N</u>	Frustrating	<u>N</u>	Dead-end job
<u>N</u>	Simple	<u>Y</u>	Good chance for promotion
<u>N</u>	Endless	<u>N</u>	Unfair promotion policy
<u>Y</u>	Gives of accomplishment sense	<u>N</u>	Infrequent promotions
		<u>Y</u>	Regular promotions
		<u>Y</u>	Fairly good chance for promotion
		<u>N</u>	Infrequent promotions
Supervision		Co-Workers	
<u>Y</u>	Ask my advice	<u>Y</u>	Stimulating
<u>N</u>	Hard to please	<u>N</u>	Boring
<u>N</u>	Impolite	<u>N</u>	Slow
<u>Y</u>	Praises good work	<u>Y</u>	Ambitious
<u>Y</u>	Tactful	<u>N</u>	Stupid
<u>Y</u>	Influential	<u>Y</u>	Responsible
<u>Y</u>	Up-to-date	<u>Y</u>	Fast
<u>N</u>	Doesn't supervise enough	<u>Y</u>	Intelligent
<u>N</u>	Quick tempered	<u>N</u>	Easy to make enemies

<u>Y</u>	Tells me where I stand	<u>N</u>	Talk too much
<u>N</u>	Annoying	<u>Y</u>	Smart
<u>N</u>	Stubborn	<u>N</u>	Lazy
<u>Y</u>	Knows job well	<u>N</u>	Unpleasant
<u>N</u>	Bad	<u>N</u>	No privacy
<u>Y</u>	Intelligent	<u>Y</u>	Active
<u>Y</u>	Leaves me on my own	<u>N</u>	Narrow interests
<u>N</u>	Lazy	<u>Y</u>	Loyal
<u>Y</u>	Around when needed	<u>N</u>	Hard to meet

(Quelle: Gawellek 1987, S. 34)

Diesen fünf Bereichen sind Beschreibungen zugeordnet, die von den Befragten mit Y („stimme zu“), N („stimme nicht zu“) und ? („bin unentschieden“) versehen werden. Insgesamt zählt der JDI 72 Items, die in unterschiedlicher Zahl den Bereichen zugeordnet sind. In der Tabelle 2 wurden die entsprechenden Buchstaben (Y(es) und N(o)) zugeordnet, die bei der Auswertung als Indikator für „zufrieden“ bzw. „unzufrieden“ angesehen werden.

Im Zentrum der Kritik am JDI steht, dass dieser kein Maß der Allgemeinen Zufriedenheit enthält und nicht ausreichend belegt wird, warum diese fünf Bereiche ausgewählt wurden. Die Defizite des JDI im Blick entwickelte Oswald Neuberger im Jahre 1978 am Münchner Psychologischen Institut das Pendant zum amerikanischen JDI: den deutschen „Arbeitsbeschreibungs-Bogen“ (ABB).

2.6.5 Der Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB) nach Neuberger und Allerbeck

Der Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB) wurde 1978 von Neuberger und Allerbeck entwickelt und unterliegt der Definition, dass „Arbeitszufriedenheit als kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation“ (Neuberger/Allerbeck 1978, S. 32) verstanden wird. Es handelt sich um einen hoch strukturierten Mehr-Item-Fragebogen, der universell anwendbar ist. Der ABB wurde auf der Grundlage des JDI entwickelt mit dem Ziel, den „Defiziten“ des JDI entgegenzutreten. Er umfasst 79 Items, die verschiedene Bereiche der Arbeitssituation betreffen. Das letzte Item eines jeden Bereiches fragt nach der allgemeinen Zufriedenheit (z. B. Item 9: „Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kollegen?“). Folgende Bereiche der Arbeitssituation werden im ABB berücksichtigt:

1. Kollegen (9 Items)
2. Vorgesetzter (13 Items)
3. Tätigkeit (13 Items)
4. Arbeitsbedingungen (12 Items)
5. Organisation und Leitung (14 Items)
6. Entwicklung (10 Items)
7. Bezahlung (8 Items)

Neuberger und Allerbeck bemerken selbstkritisch: „Die Vorgabe spezifischer Arbeitsaspekte bedeutet eine starke Gängelung des Befragten; die Erfahrungen mit den vorliegenden empirischen Studien berechtigen aber zu dem Schluss, dass die überwiegende Mehrzahl der Befragten zu den von uns berücksichtigten Aspekten über eigene Erfahrungen verfügt und diese den Bereichen eindeutig zuordnen kann“ (ebd. 1978, S. 37). Zusätzlich enthält der ABB je eine Frage nach der Arbeitsplatzsicherheit, der Zufriedenheit mit der Verteilung der Arbeitszeit und je ein Item zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AAZ) und zur Allgemeinen Lebenszufriedenheit (ALZ). Im Gegensatz zum JDI gibt es für die Befragten bei den meisten Items nicht die Möglichkeit, mit einem „Unentschieden“ zu antworten. Die häufigste Skalierung des ABB umfasst die vier Antwortmöglichkeiten „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“. Die Skalierung der AAZ, ALZ und die Gesamtbewertung der einzelnen Arbeitsaspekte bietet hingegen die Möglichkeit, auf einer siebenstufigen Schätzskaala mit einem „Unentschieden“ zu antworten.

Der ABB weist strukturelle Unterschiede zum JDI auf: Die Formulierung der Items wurde nicht einheitlich ins Deutsche übersetzt, die Item-Anzahl der einzelnen Bereiche weicht ebenfalls ab. Neben den fünf Teilaspekten zur Arbeit enthält der ABB zusätzlich die Bereiche „Organisation und Leitung“ und „Arbeitsbedingungen“. Jeder Teil der Arbeitszufriedenheits-Aspekte wird mit einer Gesichterskala (Kuninskala, vgl. Kunin 1955) am Schluss eines Frageblocks erhoben. Am Ende des Fragebogens ist von jedem Befragungsteilnehmer eine Bedeutungsgewichtung der einzelnen Bereiche vorzunehmen.

Die Kritik am ABB ist überschaubar; Gawellek (1987) bemängelt die anscheinende Diskrepanz von Definition und Messinstrument: Neuberger und Allerbeck beschreiben Arbeitszufriedenheit als kognitiv-evaluative, also bewertende Einstellung zur Arbeitssituation und entwickeln hierzu als Instrument den Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB). Die Diskrepanz zwischen Bewertung und Beschreibung wird indes durch die Annahme aufgehoben, „dass es keine bewertungsfreien Beschreibungen gibt“ (Neuberger/Allerbeck 1978, S. 33).

2.7 Wie wirkt Arbeitszufriedenheit?

Der Umstand, dass Arbeitszufriedenheit nicht immer um ihrer Selbst willen untersucht, sondern eher zur Erreichung anderer Organisationsziele (z. B. Produktivität) angestrebt wird, deckt sich mit der Überlegung, dass Zufriedenheit nicht zwingend als eigenständiges Unternehmensziel fungiert, sondern eher als „Mittel zum Zweck“ degradiert wird. Der Großteil der Untersuchungen (vgl. Schwetje 1999, von Holtz 1997) verfolgt das Interesse, etwas über die Wirkung von Arbeitszufriedenheit herauszufinden. Dabei interessiert vor allem der Zusammenhang zwischen Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit sowie Zufriedenheit und Arbeitsverhalten. Das Forschungsbemühen richtet sich hier primär auf die für Unternehmen kostenrelevanten

Auswirkungen von Arbeitszufriedenheit. Hierunter fallen in erster Linie die Faktoren Leistung und Fluktuation.

Neben der konkreten Frage „Wie wirkt Arbeitszufriedenheit?“ – nachstehend explizit auf die Bereiche Leistung und Fluktuation angewendet – führt Ellinger in seiner Arbeit eine stattliche Zahl an Untersuchungen und Metaanalysen auf, die mögliche Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit erforschen, z. B. Berufserwartungen, Führungsverhalten oder Arbeitszeiten (vgl. Ellinger 2002).

2.7.1 Arbeitszufriedenheit und Leistung

In der Fachliteratur werden über den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Leistung vor allem drei Positionen immer wieder diskutiert (vgl. Bruggemann/Groskurth 1977, Weinert 1992, Gebert/v. Rosenstiel 2002):

1. Arbeitszufriedenheit bewirkt Arbeitsleistung.
2. Arbeitszufriedenheit und Leistung werden von einer Anzahl Variablen moderiert (z. B. Erwartungsdruck, biografische Daten).
3. Leistung bewirkt Arbeitszufriedenheit.

Die erste Position wurde in der organisationspsychologischen Forschung lange Jahre vertreten, wobei nach empirischer Überprüfung nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen beiden Variablen festgestellt werden konnte. Weinert führt hierzu an, „dass Unterschiede zwischen den Definitionen der einzelnen Forscher für das Konstrukt ‚Arbeitsleistung‘“ bestehen und aus diesem Grund kein „nennenswerter“ Zusammenhang zwischen Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit festzustellen sei (vgl. Weinert 1997, S. 300f.). Theoretisch korreliert die Annahme, Zufriedenheit führt zu Leistung, mit der Motivationstheorie von Vroom (vgl. Abschnitt 2.5.5).

Die zweite Position besagt, dass Zufriedenheit und Arbeitsleistung durch weitere Variablen moderiert werden, z. B. durch die individuelle Anpassung an die Arbeitsumwelt, Selbstvertrauen, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Werte des Mitarbeiters.

In den letzten Jahren wurde verstärkt nach der dritten Position (Leistung bewirkt Zufriedenheit) geforscht. Gebert und v. Rosenstiel sehen es als zweckmäßig an, in diesem Fall zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu unterscheiden. Bei intrinsischer Motivation führt Leistung direkt zur Arbeitszufriedenheit, da der Leistungsvollzug einen Belohnungscharakter beinhaltet. Extrinsische Motivation führt indirekt zur Zufriedenheit, da die erbrachte Leistung erst von einer dritten Seite anerkannt und belohnt werden muss (vgl. Gebert/v. Rosenstiel 2002, S. 89f.). Die Autoren sehen Leistung und Zufriedenheit „nicht unabhängig voneinander, sondern – vermittelt über lern- und motivationspsychologische Prozesse – in systematischer Weise funktional aufeinander bezogen“ (Gebert/v. Rosenstiel 2002, S. 90).

Die neueren Forschungen zum Konzept der Arbeitszufriedenheit bestätigen dessen Wirkung, so dass angenommen werden muss, dass „beide Faktoren in einer nicht zu

vernachlässigenden Beziehung stehen, auch wenn die Frage nach der Kausalität nicht eindeutig geklärt ist“ (Fischer/Fischer 2005, S. 17).

2.7.2 Arbeitszufriedenheit und Fehlzeiten (auch Fluktuation)

Während zum Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Leistung die Fachliteratur zahlreiche – hier nicht vorgestellte – Interpretationen liefert, finden sich zum Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Fluktuation nur zwei Varianten:

1. Arbeitszufriedenheit beeinflusst die Fluktuation (es besteht ein Zusammenhang) oder
2. Arbeitszufriedenheit beeinflusst die Fluktuation nicht (es besteht kein Zusammenhang).

Bruggemann/Groskurth erachten den Zusammenhang beider Variablen als gesichert (vgl. Bruggemann/Groskurth 1977, S. 5). Weitere empirische Untersuchungen bestätigen die signifikante negative Korrelation, d. h., je höher die Arbeitszufriedenheit, desto geringer die Fehlzeiten (vgl. Locke 1976, S. 1331, v. Rosenstiel 1997, S. 366). Im Gegenzug dazu weisen Neuberger/Allerbeck darauf hin, dass Fehlzeiten bzw. Fluktuation nur *eine* mögliche Reaktion auf Arbeitsunzufriedenheit darstellen (vgl. Neuberger/Allerbeck 1978, S. 157) und zweifeln daher zumindest am statistischen Zusammenhang.

Die Studie zur pädagogischen Berufsarbeit basiert auf der Annahme, das Zufriedenheit und Unzufriedenheit am Arbeitsplatz Auswirkungen auf das Verhalten der Tätigen haben. Diese Einschätzung soll durch die empirisch erhobenen Daten hinterfragt werden (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 15.1).

Die Ergebnisse des Forscherpaares Brayfield und Crockett (1955) unterstützen die Wirkungsweise von Zufriedenheit. Diese identifizieren teilweise einen sehr starken Bezug zwischen Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit und Handlungs- und Verhaltensvariablen am Arbeitsplatz. So ergaben sich Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit und Fehlzeiten, häufigem Zuspätkommen, frühzeitigem Verlassen der Arbeitsstelle, Fernbleiben von der Arbeitsstelle, Kündigungshäufigkeit, Erlernen neuer Arbeits- und Organisationsprozesse und Bereitwilligkeit zur Kooperation in Veränderungen und Umstrukturierungen am Arbeitsplatz (vgl. Weinert 1992).

3 Pädagogische Zufriedenheitsforschung

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gezeigt, dass die Forschungsgeschichte zur Arbeitszufriedenheit betriebswissenschaftlich geprägt ist und sich das Konstrukt „Zufriedenheit“ der psychologischen Disziplin zurechnen lässt. Die Zufriedenheitsforschung fällt originär nicht in das erziehungswissenschaftliche Bezugsfeld. Der Blick auf die geschichtliche Entwicklung zeigt, dass das erziehungswissenschaftliche Gesamtsystem (hier das institutionelle Bildungswesen) von der Zufriedenheitsforschung zwar berücksichtigt und in unterschiedlichen Studien durchleuchtet wurde, es sich in der Regel jedoch nicht um erziehungswissenschaftliche Forschung handelt. Dies belegt bereits die Tatsache, dass die Forschenden in den meisten Fällen keine Erziehungswissenschaftler sind. Der in der Erziehungswissenschaft sehr dominante Forschungszeitweig der qualitativen Datenerhebung fehlt fast gänzlich. Eine Ausnahme bildet die Studie von Ammann (vgl. Ammann 2004).

Die vorliegende Arbeit richtet, wie bereits erwähnt, den Blick auf die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Berufsgruppen an der Schnittstelle zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. Kapitel 3 liefert eine detaillierte Übersicht über den Stand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung in den Segmenten des deutschen Bildungssystems. Stichprobenartig werden Ergebnisse bedeutender Untersuchungen vorgestellt und diskutiert.

3.1 Geschichtliche Entwicklung und Stand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung

Die Tabelle 3 zeigt als Übersicht eine Auswahl theoretischer und empirischer Abhandlungen zur Arbeitszufriedenheit. Englisch- und deutschsprachige Literatur wird getrennt voneinander dargestellt. Zusätzlich erfolgen die Sondierung der Bildungssegmente (Elementar-, Primar-, Sekundar- I und II und Tertiärbereich, Weiterbildung) sowie die Unterteilung in Jahrzehnte. Die theoretischen Arbeiten werden in einer separaten Spalte aufgeführt und auf ihre pädagogische Relevanz hin geprüft. Dies ist der Grund dafür, dass auch soziologische (vgl. v. Ferber 1959), motivationspsychologische

(vgl. v. Rosenstiel 1997) und in Ausnahmefällen wirtschaftswissenschaftliche Betrachtungen (vgl. Matiaske 1999) aufgenommen wurden.

Der Elementarbereich umfasst das vorschulische, institutionelle Erziehungsfeld, das im deutschsprachigen Raum insbesondere aus Kindergärten, Kindertagesstätten, Kinderrippen und Kinderläden besteht. Für Drei- bis Sechsjährige „gelten Kindergärten als Regeleinrichtung des institutionalisierten Lebenslaufs“ (Schefold in Krüger/Helsper 2002, S. 179). Diese sind Produkt des Industrialisierungsprozesses im 19. Jahrhundert und entstanden um 1840. Anders als der schulische Bereich des Bildungssystems ist der freiwillig in Anspruch zu nehmende Elementarbereich erst in den 1990er-Jahren von der pädagogischen Zufriedenheitsforschung entdeckt worden.

Die Schule als „Subsystem der modernen Gesellschaft“ (Flitner in Krüger/Helsper 2002, S. 172) ist seit dem Artikel 145 der Weimarer Verfassung verpflichtender Bestandteil der deutschen Bildungsbiografie. Der Primarbereich bezeichnet die gemeinsame Eingangsstufe des Pflichtschulbereichs (Grundschulbereich), an den sich weiterführende Schulen anschließen. Zur Sekundarstufe I zählen die allgemeinbildenden Schulen der Jahrgangsstufen 5 bis einschließlich 10 aller Schulformen (Sonder-, Haupt-, Real- und Gesamtschule, Gymnasium). Ein erster allgemeinbildender Schulabschluss kann nach neun Schuljahren erreicht werden (Hauptschulabschluss), der mittlere Schulabschluss wird innerhalb von zehn Schuljahren nach erfolgreicher Prüfung erlangt. Die Sekundarstufe II umfasst vereinzelt ebenfalls die 10. Jahrgangsstufe (beim Berufsgrundbildungsjahr und bei Berufsfachschulen) sowie die Stufen 11 und 12 der Berufsschule des Ausbildungsbetriebs (Duales System) und der Fachoberschule. Die Gymnasiale Oberstufe und die Berufsoberschule, die es nur in einigen Bundesländern gibt, integriert das 13. Schuljahr.

Zum tertiären Bereich des Bildungswesens zählen die Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. Die Berufsakademie ist eine Einrichtung in sieben Bundesländern, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung an einer Studienakademie mit einer praktischen Berufsausbildung in einem Betrieb im Sinne eines dualen Systems verbindet.

Die vorletzte Spalte der Übersichtstabelle bezeichnet den Weiterbildungsbereich. Die Weiterbildung wird in Anlehnung an die Grundstruktur des Bildungswesens (vgl. Grund- und Strukturdaten 2001/2002) in allgemeine, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung unterteilt.

Tab. 3: Auswahl theoretischer und empirischer Abhandlungen zur Arbeitszufriedenheit (Erläuterungen im Text)

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Teritär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
1950er							Maslow 1954 (Bedürfnistheorie), Herzberg et al. 1959 (Arbeitsmotivation)
							v. Ferber 1955 (Soziologie der Arbeit in der industriellen Gesellschaft)
1960er							Vroom 1964 (Work and Motivation, Instrumentalitäts-Valenz-Theorie), Adams 1965 (Equity-Theory/ Gleichheitstheorie), Hulm/ Smith 1965 (Theoretische Abhandlung über AZ), Herzberg 1966 (Zwei-Faktoren-Theorie, aus Ergebnissen der Pittsburgh-Studie)
			Kratzsch u. a. 1967 (Berufssituation von Volksschullehrern)				von Friedeburg 1963 (Soziologie des Betriebsklimas), Stollberg 1968 (AZ – theoretische und praktische Probleme)
1970er							Campbell/Pritchard 1976 (Systematisierung der (Motivations-) Theorien in Inhalts- und Prozesstheorien)
							Bunz/Jansen/Schacht 1974 (Qualität des Arbeitslebens)
			Niemann 1972 (Der Lehrer und sein Beruf, dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung)				Neuberger 1974a (Theorien zur AZ), 1974b (Messung von AZ)
		Roß 1971 (Befragung von 218 Grund- und Hauptschullehrern, die an der PH in Bielefeld studiert haben)	Merz 1979 (BZ von Lehrern: empirische Untersuchung)				Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975 (Theorie zur AZ, auch AZ-Modell)
		von Engelhardt 1972 (Befragung von 155 Volks- und Gymnasiallehrern)				von Rosenstiel 1975 (motivationale Grundlagen des Verhaltens in Organisationen, Leistung und Zufriedenheit)	

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Tertiär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
1980er		Boos-Nünning 1979 (Professionelle Orientierung und BZ bei Grund- und Hauptschullehrern)					Schnalzer 1978 (Theorien zur AZ, Zur Erhöhung der AZ), Neuberger/Allerbeck 1978 (Messung und Analyse von AZ (ABB)), Jurkuhn 1978 (Zusammenhänge Selbst-, Fremd- u. Zufallskontrolle und AZ)
		Kämpen 1980 (Befragung von 180 Lehrern der Grund-, Haupt- und Realschule und des Gymnasiums)					
		Knoop 1981 (Befragung von 1800 kanadischen Lehrern u. a. zur AZ)			Pearson/Robert 1983 (BZ von Hochschullehrern in der USA)		
		Cloetta/Heidinger 1981 (empirische Untersuchung zur Berufssituation von Berufsanfängern im Kanton Bern)	Rudow 1986 (psychologische Beanspruchungs- und Belastungsfor-schung)		Dubs 1989 (Zur Belastungssituation von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen im Kanton St. Gallen)		Meyer 1982 (AZ ein interessantes Missverständnis), Büssing 1985 (AZ – ein Artefakt?) Gawellek 1987 (Kritik an der AZ-Forschung), Kastor 1988 (Arbeitszufriedenheit und Individualität), Neuberger 1985 (Arbeit: Begriff/Gestaltung/Zufriedenheit)
	Kischkel 1984 (Zur Arbeitssituation von Lehrern)						Rudow 1988 (Stand/Ergebnisse psychologischer Forschung zur AZ, Beispiel Lehrberuf)
		Elbing/Dietrich 1982 (Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Befunde aus einer Fragebogenerhebung zur AZ)					Fischer 1989 (Theoretische Annäherung an AZ)

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Teritär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
1990er		Bein/Anderson/Maes 1990 (Befragung von 83 amerikanischen Lehrern mit dem JDS)					Wright/Bonett 1992 (Effekt des Arbeitsplatzwechsels auf AZ und Gesundheit, empirische Untersuchung)
		Sherman 1990 (Überprüfung von Qualitätszirkeln an 64 amerikanischen Schulen)					
		Barnabe/Burns 1994 (AZ-Befragung in Quebec)					
		Evans 1999 (Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit an englischen Grundschulen)		Ball/Stenlund 1990 (Arbeitsbedingungen und AZ bei kanadischen Lehrern)			
	Keppelmüller 1995 (BZ von Kindergärtnerinnen in Österreich, vergleichende Studie zwischen öffentlichen und kirchlichen Kindergärten)	Ipfing/ Peez/ Gamsjäger 1995 (Berufszufriedenheit, Schweiz, Österreich, Deutschland, 3 Hauptuntersuchungen, Stichprobenumfang teilweise bis N = 2119),	Pfeiffer 1994 (BZ von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien)		Schaaper 1994 (Arbeitssituation von Lehrern - den an westdeutschen Universitäten in fünf Disziplinen)	Arabin 1996 (Befragung von Unterrichtenden an hessischen Volkshochschulen, Aspekt der Zufriedenheit z. T. berücksichtigt)	Büssing 1991 (Struktur und Dynamik von AZ), Fischer 1991 (Arbeitszufriedenheit), Hummel 1995 (AZ: eine individuelle und gesellschaftliche Herausforderung; ein umfassendes Modell der AZ)
	Gleich 1993 (Arbeitsituation von Erziehenden in katholischen Einrichtungen)	Grunder/Bieri 1995 (AZ-Befragung in der Schweiz)			Endres/ Ulrich 1995 (international vergleichende Studie in 13 Ländern)		Kolb 1996 (Zusammenhang zwischen AZ und Transparenzerleben)

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Tertiär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
		Grassie Pasch-Forschoff 1998 (BZ von Sonderschullehrern in Düsseldorf u. Köln)	Grimm 1993 (Kognitive Landschaften von Lehrern, BZ)		Klauser 1997 (Identitätsdynamiken von Wirtschaftslehrern)		Rudow 1994 (Die Arbeit des Lehrers, Darstellung theoretischer und empirischer Aspekte von Stress, Angst, Burnout und AZ)
		Sauerbeck 1996 (Berufsmotivation von Hauptschullehrern)					
		Cehrmann/Hühner 1997 (Befragung 854 Lehrkräfte im vereinten Berlin)					
		Heyer 1998 (Befragung in Bayern von 925 Lehrern und 207 Schülern. Thematik: Schullandheimpädagogik, Berücksichtigung der BZ in einer Frage)					
	Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995 (Berufliches Selbstverständnis von Erzieherinnen in evangelischen Kindergärten)	van Dick 1999 (AZ von Grund-, Haupt- und Realschullehrern, Verwendung des JDI)			Bachmann 1999 (BZ bei Lehrern an berufsbildenden Schulen)		Matiaske 1999 (wirtschaftswissenschaftliche Betrachtungsweise, zur Statik und Dynamik von AZ)
		Stahl 1995 (BZ an Grund- und Hauptschulen)					

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Teritär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
2000er	Rudow 2004 (Befragung 947 Erzieherinnen in Baden-Württemberg mit dem JDS)	Bieri 2002 (Diss. basiert auf Untersuchung/For-schungsprojekt von 1994/95 Grunder/Bieri, AZ in der Schweiz)	Lenhard 2003 (BZ von Realschul-lehrern in Bay-ern)				Ellinger 2002 (Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken)
	GEW Studie 2007 (Bundesweite Befragung von Erzieherinnen, N = 1.9)	Stamouli 2003 (BZ von Lehrkräften, Vergleich Griechenland, Deutschland und Schweiz)	Stamouli 2003 (BZ von Lehrkräften, Vergleich Griechenland, Deutschland und Schweiz)				Cohrs/Abele 2005 (Vergleich von sieben Berufsgruppen, darunter auch Lehrer, Einflüsse von beruflichen Zielen, Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsmerkmalen auf AZ)
			Ammann 2004 (BZ von Lehrern in der Berufseingangsphase, qualitative Studie)				

3.2 Zufriedenheitsuntersuchungen im Elementarbereich

Der Elementarbereich des deutschen Bildungswesens wird von der Arbeitszufriedenheitsforschung der letzten Jahre verstärkt betrachtet (vgl. Keppelmüller 1995, Dartsch 2001), wobei sich die Analysen bei der Fragestellung und Methodenwahl stark voneinander unterscheiden und sehr spezifische Stichproben analysiert werden. Roßrucker erforschte die Arbeitszufriedenheit im Praxisfeld der Heimerziehung und wählte eine Stichprobe mit einem männlichen Personenanteil von 50 % (vgl. Roßrucker 1990). Der Autor sieht die Aussagen durch seine Untersuchung bestätigt, dass ein hohes emotionales Engagement und ein problematisch erlebter Umgang mit der Klientel die Arbeitszufriedenheit verringern.

Dippelhofer-Stiem und Kahle untersuchten im niedersächsischen Raum das beruflich-religiöse Selbstverständnis von Erzieherinnen in evangelischen Kindergärten (vgl. Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Johann Michael Gleich lieferte quasi im Gegenzug Ergebnisse zur Situation der Erzieher in katholischen Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung der Fluktuation innerhalb ihres Berufsfeldes (vgl. Gleich 1993). Ein prekäres Ergebnis ist, dass rund zwei Drittel der Befragten mit dem Gedanken spielen, den Beruf aufzugeben. Ein Viertel denkt oft über eine Berufsaufgabe nach oder ist sogar fest entschlossen, den Beruf aufzugeben.

Aktuellere Ergebnisse zur Arbeitsbelastung von Erzieherinnen zeigte Rudow (2004). In der empirischen Untersuchung wurden 947 Erzieherinnen aus Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg befragt. Initiiert wurde die Studie von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, sie richtete ihren Fokus auf den Arbeits- und Gesundheitsschutz. Im Arbeitsfeld der Erzieherinnen treten „überdurchschnittlich hohe psychische Belastungen auf. Der tägliche Lärm, die große Anzahl verschiedenster Arbeitsaufgaben, der Zeitdruck bei der Erfüllung dieser Aufgaben, Personalmangel, fehlende Möglichkeiten zur Entspannung im Laufe eines Arbeitstages und eine teilweise unzureichende Unterstützung durch Träger wurden von den Erzieherinnen als Hauptbelastung genannt“ (Rudow 2004, S. 4).

Im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft führte der Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut der Universität Dortmund im Frühjahr 2007 eine schriftliche, bundesweite Befragung von pädagogischen Fachkräften durch. Die Studie trägt den Titel „Wie geht's im Job. KiTa-Studie der GEW“. Insgesamt konnten 1.900 Fragebögen für die Auswertung berücksichtigt werden. „Überwiegend unzufrieden sind die ErzieherInnen mit der ‚Höhe ihres Einkommens‘, den ‚Aufstiegsmöglichkeiten‘ sowie dem ‚Gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs‘. Mehr als die Hälfte der ErzieherInnen bewertete die Berufsmerkmale negativ“ (GEW 2007, S. 37). Im Fazit der Studie ziehen die Autoren dennoch eine positive Bilanz: „Die ErzieherInnen sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden. Ihre Arbeit ist vielseitig und fordert sie mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie können selbstständig arbeiten und haben Einfluss auf die Arbeitszuteilung. Auch das Arbeitsklima ist gut: man kann sich auf KollegInnen und Leitung verlassen und unterstützt sich gegenseitig“, heißt es hier (ebd. S. 46).

3.3 Zufriedenheitsuntersuchungen im schulischen Sektor

Im erziehungswissenschaftlichen Tätigkeitsbereich erfährt die Lehrerschaft große Aufmerksamkeit (vgl. Grunder/Bieri 1995, Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, Stahl 1995, Grimm 1996, Sauerbeck 1996, van Dick 1999), da gerade sie als Risikogruppe von belastungs- bzw. stressbedingten Erkrankungen und Burnouts gilt (vgl. Scheuch 1992, vgl. Grunder 1995). Daher scheint es sinnvoll, hier nach der vorhandenen Zufriedenheit der Lehrkräfte zu fragen.

Die Untersuchung von Friedrich Merz (1979) wird in der deutschsprachigen Literatur als die erste umfassende Untersuchung zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften beschrieben (vgl. Ammann 2004, S. 60). Mit strukturierten Fragebögen befragte Merz 1.253 Lehrer verschiedener Schulformen in Bayern mit dem Ergebnis, dass sich die größte Zufriedenheit aus der pädagogischen Tätigkeit selbst speist, wohingegen organisatorische und bürokratische Missstände eher zur Unzufriedenheit führen. Ein wichtiges Ergebnis ist darin zu sehen, dass zufriedene Lehrkräfte eher intrinsisch, unzufriedene eher extrinsisch motiviert sind (vgl. Merz 1979, S. 212ff).

Im Jahr 1994 stellte Rudow die Frage, warum Belastungs-, Beanspruchungs- und Gesundheitsforschung im Lehrerberuf überhaupt notwendig sind, und lieferte theoretische Abhandlungen zu Stress, Angst, Burnout und Arbeitszufriedenheit. Der Autor untersuchte, von welchen Persönlichkeits- und Tätigkeitsmerkmalen die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen abhängen. Er gewichtete die Berufseinstellung der Tätigen im besonderen Maße und kam zu dem Ergebnis, dass sich die berufliche Wertorientierung des Individuums maßgeblich auf die Zufriedenheitswerte auswirkt (vgl. Rudow 1994, S. 155ff).

Ipfling, Peez und Gamsjäger fragten im Jahre 1995 „Wie zufrieden sind die Lehrer?“ und lieferten einen umfassenden Bericht, in dem sie 5.000 Lehrpersonen in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragten. In der Studie wurde die allgemeine Berufszufriedenheit in 35 Variable und in drei Komponentengruppen (pädagogische, systemische und standespolitische) unterteilt. Wesentliches Ergebnis ist, dass die pädagogischen Komponenten den entscheidenden Einfluss auf die Berufszufriedenheit liefern. Das Ergebnis zur allgemeinen Berufszufriedenheit wurde durch die Frage „Wenn Sie noch einmal vor der Berufswahl stünden, würden Sie heute wieder Lehrer werden?“ erhoben. Insgesamt antworteten 74 % der Befragten mit ja, 26 % mit nein (vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, S. 65f.).

Im gleichen Jahr stellten Grunder und Bieri die Ergebnisse eines Forschungsprojektes an der Universität Bern vor. Sie untersuchten die Berufszufriedenheit und die Kündigungsgründe von 233 Lehrenden im Kanton Aargau, wobei sich die Befragungsgruppe aus zwei Stichproben zusammensetzte: die Kündigungsgruppe und die Gruppe der Zufriedenen (vgl. Grunder/Bieri 1995, S. 170ff). Die Studie erfasst unterschiedliche Schultypen (Primarschule, Sekundarschule, Realschule). Als Ursache für die größte berufliche Zufriedenheit nannten die Kündigenden arbeitsinhaltsliche Motive (über 80 %). Besonders interessant ist dieses Ergebnis, da die gleichen

Gründe die größte Unzufriedenheit verursachen (vgl. Grunder/Bieri, S. 253). Die Zufriedenheitsurteile differenzierten in Hinblick auf einzelne Aspekte der Arbeit: Die größte Zufriedenheit liegt somit im pädagogischen Handeln („im Schulzimmer“, ebd., S. 264). Je weiter sich die Tätigkeit vom Pädagogischen entfernte, desto häufiger kam es zu Unzufriedenheit. Grunder und Bieri schlossen hieraus, dass die Aargauer Lehrkräfte mit ihrem Beruf im Allgemeinen sehr zufrieden sind. Dies gilt sowohl für Lehrkräfte, die in ihrem Beruf geblieben sind, als auch für solche, die zum Ende des Schuljahres 1994 gekündigt haben (ebd., S.265). In dem fünf Jahre andauernden Forschungsprojekt wurden die Aargauer Lehrkräfte jährlich zu ihrer Arbeitssituation befragt. Die Ergebnisse dieser Langzeitstudie werden in der Dissertation von Thomas Bieri (2002) ausführlich dargestellt.

Die Realschullehrerin Birgit Lenhard untersuchte die Berufszufriedenheit von Realschullehrern in Bayern. Insgesamt wurden 313 (1. Untersuchung) bzw. 120 (2. Untersuchung) Lehrer schriftlich befragt. Als ein Motiv für die Untersuchung führte Lenhard ein Forschungsergebnis des Allensbacher Instituts auf, dass die Lehrer unter den klassischen akademischen Berufen als die „Langzeitprestigeverlierer“ zeigt (vgl. Allensbacher Berichte 1999/Nr. 4, S. 4). Dieser Prestigeverlust muss, so die Autorin, Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit haben (vgl. Lenhard 2003, S. 6). Ergebnis der Zufriedenheitsbefragung ist, dass 58 % der Befragten zufrieden bis sehr zufrieden und knapp 42 % der Realschulkräfte weniger zufrieden bis unzufrieden sind (vgl. Lenhard 2003, S. 209). Nach Meinung der befragten Lehrkräfte ist der hohe Belastungsfaktor der entscheidende Auslöser für Unzufriedenheit (vgl. ebd., S. 214). Lenhard konstatiert, dass es „von großer Bedeutung (ist), eine bundesweit einheitliche Untersuchung der Berufszufriedenheit durchzuführen. Dabei wären die Auswertungsergebnisse von besonderer Verwendbarkeit, wenn diese nach Bundesland und Schulart differenziert würden“ (ebd., S. 219). Lenhard stellt folgerichtig fest, dass bisherige Untersuchungen nur schwer vergleichbar sind, es quasi unmöglich ist „einen exakten Vergleich zu ziehen“ und darüber hinaus die Realschullehrer bislang zu wenig von der pädagogischen Zufriedenheitsforschung berücksichtigt wurden. Die eigene Untersuchung sollte „ergänzen und weiterführend zu den vorangegangenen Befragungen an Grund- und Hauptschulen“ sein (Lenhard 2003, S. 45). Dieser Anspruch ist erfüllt, da Bayern häufiger als andere Bundesländer zum Gegenstand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung erklärt wurde (vgl. Merz 1979, Ipfling et al. 1995, Heyer 1998). Positiv hervorzuheben ist die Verwendung des bewährten Erhebungsinstruments der deutschen Zufriedenheitsforschung: der Komponentenskala nach Ipfling, Peez & Gamsjäger (vgl. Lenhard 2003, S. 68ff). Lenhard änderte lediglich in einigen Fällen die Wortwahl und fügte Fragen zum Thema Mobbing und zur Wiederwahl des Berufs hinzu.

Ammann (2004) näherte sich der Berufszufriedenheit m. E. erstmalig ausschließlich durch ein qualitativ-empirisches, exploratives Verfahren und wählte das problemzentrierte narrative Interview als Erhebungsinstrument. In einem heterogenen Sample wurden 66 Interviews in vier Monaten durchgeführt. Befragt wurden ausschließlich Lehrerinnen der mittleren Berufsphase, d. h. zwischen dem 38. und 48. Lebensjahr

(vgl. Ammann 2004, S. 148f.). Der Verfasser resümiert, dass sich die berufliche Zufriedenheit der untersuchten Lehrerinnen nicht nur in ihrem gegenwärtigen Empfinden darstellen lässt, sondern als ein Ergebnis langjähriger Berufserfahrung anzusehen ist (vgl. ebd., S. 195). Gleichfalls haben die Lehrerinnen der mittleren Berufsphase verschiedene Strategien entwickelt, die einen befriedigenden Berufsalltag hervorrufen (können), z. B. „Die Liebe zu den Kindern als Basis der Berufswahl“ (ebd., S. 394).

Zusammenfassungen über den Stand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung im Schulsystem – auch im internationalen Vergleich – liefern unter anderem Merz 1979, Ipfling et al. 1995 und in aktuellerer Form Ammann 2004. Aufgrund uneinheitlicher Messinstrumente, zu kleiner Stichproben und fehlender theoretischer Hintergründe zieht Merz im Jahre 1979 das Fazit, dass „die Berufszufriedenheit von Lehrern (...) noch als weitgehend unerforscht“ gelten kann (vgl. Merz 1979, S. 89).

3.4 Zufriedenheitsuntersuchungen im Tertiärbereich

Der Tertiärbereich, der Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten vereint, wurde in den Anfängen der Zufriedenheitsforschung zunächst nicht berücksichtigt. Im Jahr 1994 lieferte die empirische Studie von Hildegard Schaeper Ergebnisse über die Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Insgesamt wurden 2.200 Lehrende in fünf verschiedenen Disziplinen schriftlich befragt. Die Befragten wiesen eine hohe intrinsische Arbeitsmotivation auf, die sich vor allem im Abwechslungsreichtum und im Grad der Autonomie widerspiegelte. Die Arbeitsbelastung und der ständige Zeitdruck im Berufsfeld Hochschule wurden von den Befragten ungünstig bewertet (vgl. Schaeper 1994).

Im Rahmen einer international vergleichenden Studie zum Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen wurden detaillierte Aussagen über die Arbeitszufriedenheit von Hochschullehrern formuliert (vgl. Enders/Teichler 1995). Im Jahr 1992 wurden 2.801 Lehrende und Forschende an westdeutschen Hochschulen zu ihrem Berufsbild schriftlich befragt. Während die Universitätsprofessoren eine hohe Berufszufriedenheit vorwiesen, wurde eine hohe Unzufriedenheit bei den Angehörigen des so genannten Mittelbaus identifiziert. Diese resultierte vornehmlich aus den unsicheren Beschäftigungsverhältnissen.

Die Novellierung des bundesdeutschen Hochschulrahmengesetzes im November 2001 implizierte tief greifende Veränderungen des Dienst- und Besoldungsrechts sowie der Personalstrukturen an deutschen Hochschulen. Im Zentrum der Kritik stehen insbesondere die Juniorprofessur, die Abschaffung der Habilitationsschrift und die befristeten Beschäftigungszeiten des akademischen Nachwuchses. Aufgrund dieser gravierenden Erneuerungen können die vor fast 15 Jahren erhobenen Arbeitszufriedenheitsdaten zwar als Orientierungspfeiler für aktuelle Untersuchungen gelten, müssen jedoch hinsichtlich ihres Gehalts und ihrer Validität als veraltet gelten.

3.5 Zufriedenheitsuntersuchungen im Weiterbildungsbereich

Bis zum jetzigen Zeitpunkt (Stand: Januar 2008) sind der Verfasserin dieser Arbeit – neben den eigenen Arbeiten (vgl. Schütz 2003 u. 2005) – keine Untersuchungen bekannt, die sich explizit mit der Arbeitszufriedenheit von Mitarbeitern im Weiterbildungsbereich befassen¹⁸. Lediglich in Verbleibsstudien finden sich vereinzelt Hinweise über die Arbeitszufriedenheit von Diplom-Pädagogen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Diese stellen jedoch nur ein Teilergebnis im Untersuchungszusammenhang dar, da das primäre Forschungsziel dem Verbleib der Hochschulabsolventen gilt (vgl. Bahnmüller 1988, Mägdefrau 2000, Krüger et al. 2003). Die erste bundesweite Verbleibsuntersuchung zeigt, dass die Absolventen des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs „mit ihren Tätigkeiten in fachlich-professioneller Hinsicht zumeist zufrieden“ sind und eine tendenziell „hohe Berufszufriedenheit“ aufweisen (Krüger et al. 2002, S. 304).

Arabin lieferte im Jahr 1996 den Bericht über Lehrende an hessischen Volkshochschulen. Insgesamt nahmen 696 Kursleiter an der schriftlichen Befragung aus dem Jahr 1994 teil. Arabin untersuchte die Motive der Kursleitenden in Hinblick auf Mitarbeit und Engagement an der VHS. Ein Ergebnis der Studie ist: „Drei Viertel aller (*Kursleiter/innen*) kennen entweder überhaupt keinen oder nur sehr wenige andere Kursleiterinnen und Kursleiter, arbeiten also im wesentlichen vereinzelt“ (Arabin 1996, S. 110). Gleichzeitig fand Arabin heraus, dass sich die meisten Kursleiter einen intensiveren Kontakt zu den anderen Kursleitern wünschen. Ohne dass Zufriedenheit ausdrücklich gemessen wurde, ist hier davon auszugehen, dass der Ist-Zustand (Isolierung und Vereinzelung) für viele der befragten Kursleiterinnen als unbefriedigend erlebt wird.

Die Sondierung der Forschungslage offenbart, dass sich der Fokus der pädagogischen Zufriedenheitsforschung auf das Schulwesen erstreckt und mit zunehmend erkannter Bedeutung auf den Elementarbereich. Der Tertiär- und der Weiterbildungsbereich des deutschen Bildungssystems müssen als unzureichend erforscht bezeichnet werden. Defizite lassen sich für alle Segmente vor allem in Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Daten feststellen sowie auf die differenten Forschungsdesigns, die insbesondere auf die Verwendung verschiedener Erhebungsinstrumente zurückzuführen sind. Langzeitstudien fehlen fast gänzlich im Forschungsspektrum. Einen Einzelfall stellt Driesnack dar, der zwischen 1985 und 1994 Dresdner Berufsschullehrer zu ihrer Tätigkeit befragte (Driesnack 2000).

Deutlich geworden ist, dass sich die Untersuchungen ausschließlich auf einzelne Segmente des Bildungssystems konzentrieren. Ausnahmen bilden hier lediglich die Studien im schulischen Bereich (Grund- und Hauptschule, Sek. I und II), was höchst-

18 Eine nicht zu verachtende Ausnahme stellt vielleicht die Arbeit von Kil dar, die in ihrer Untersuchung zu Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen auch auf die Zufriedenheit in Volkshochschulen eingeht, vordergründig jedoch die Arbeitsmotivation behandelt (vgl. Kil 1997).

wahrscheinlich darin begründet ist, dass die unterschiedlichen Schulformen unter einem Dach verwaltet werden.

3.6 Ergebnisse pädagogischer Zufriedenheitsforschung

Die pädagogische Zufriedenheitsforschung, die sich in erster Linie auf den schulischen Sektor konzentriert, kommt seit Jahrzehnten immer wieder zu dem Ergebnis, dass nahezu 60 bis 80 % der Befragten (und dies ist außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Gesamtsystems nicht anders) zufrieden sind. Diese hohe Anzahl „Zufriedener“ lässt berechtigte Zweifel am Konstrukt Arbeitszufriedenheit aufkommen. Ein differenziertes Bild entsteht jedoch bei der Betrachtung der Determinanten¹⁹ der Arbeitszufriedenheit, d. h. bei der Analyse der Bedingungen, die zu einer hohen Zufriedenheit oder Unzufriedenheit führen. Es existieren zahlreiche Aspekte, die Einfluss auf das Zufriedenheitsurteil haben. Der pädagogischen Tätigkeit, d. h. der Arbeit mit der Klientel (Kindern, Schülern, Teilnehmern), wird im Allgemeinen die größte Bedeutung beigemessen. Die Untersuchung von Ipfling et al. belegt dies exemplarisch: Die „Arbeit mit den Kindern“, der „unterrichtliche“ und „erzieherische Erfolg“ wird von den Befragten als häufigster Auslöser für Zufriedenheit genannt. Als Ursache für Unzufriedenheit benennen die Lehrpersonen die „schlechten Kooperationsbeziehungen“, die „Lehrer-Eltern-Probleme“ sowie den „erzieherischen Misserfolg“ (Ipfling et al. 1995, S. 82ff).

Schulart: Die Ergebnisse der unterschiedlichen Schularten weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte an Grundschulen die höchsten Zufriedenheitswerte vorweisen (vgl. Ammann 2004, S. 81). Gymnasiallehrer sind hingegen signifikant unzufriedener (v. Engelhardt 1972). Uneinheitlich sind die Meinungen in Hinblick auf die Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen.

Geschlecht: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Zufriedenheitsurteil identifizieren die Untersuchungen von Merz (1979) und Stahl (1995). Demnach sind Frauen häufig zufriedener mit ihrer beruflichen Tätigkeit als ihre männlichen Kollegen. Die Studien von Elbing & Dietrich (1982) und v. Engelhardt (1972) können dieses Ergebnis nicht verifizieren.

Dienstalter: Die Berücksichtigung des Dienstalters bei der Erfassung der Arbeitszufriedenheit stellt ein gängiges Forschungsvorgehen dar. Eine schwierige Aufgabe besteht in der Formulierung überzeugender Aussagen über die erreichten Zufriedenheitswerte unabhängig von weiteren Variablen. Die oftmals hohen Zufriedenheitswerte bei älteren Diensthabern (vgl. Schütz 2003) resultieren unter Umständen aus weiteren Bedingungen: einer höheren Bezahlung, der realistischen

19 Wißmann unterscheidet zwischen situativen und personalen Determinanten. Zu der ersten Gruppe zählen u. a. eine herausfordernde Tätigkeit, Erfolg, ein angemessenes Entlohnungssystem und ein Führungsstil, der Eigeninitiative und Selbstverantwortung fördert. Personale Determinanten sind in der Regel demografische Variablen (Alter, Geschlecht, Herkunft). Diese können jedoch oft nur 2 bis 5 % der Arbeitszufriedenheit erklären (vgl. Wißmann 1997, S. 148f.).

Einschätzung der beruflichen Entwicklung und einem bereits erreichten Karriereziel. Merz sieht in der ansteigenden Zufriedenheit im Alter folgende Ursachen: „Anpassung, Resignation, Erwerb von beruflicher Kompetenz und (...) zunehmende Verbesserung der konkreten Arbeitsbedingungen“ (Merz 1979, S. 242).

Um den Ergebnissen der Arbeitszufriedenheitsforschung Rechnung zu tragen, entwickelte Neuberger methodische und inhaltliche Überlegungen, die zur Erklärung der hohen Arbeitszufriedenheitswerte beitragen (vgl. Neuberger 1985b, S. 179ff). Die methodischen Aspekte konzentrierten sich auf die Durchführung einer schriftlichen Befragung, so dass hierunter insbesondere nicht geglaubte Anonymitätszusagen oder Floskelantworten durch die Befragungsteilnehmer an Bedeutung gewinnen. Gleichfalls kann es zu einer Selektion der Zufriedenen kommen, da diese eher gewillt sind an einer Befragung teilzunehmen. Unter den Stichworten „Bezugspunktproblem“ und „Asymmetrisches Vergessen“ werden die Umstände zusammengefasst, dass die Fragen zur Arbeitszufriedenheit in der Regel Durchschnittswerte ermitteln und die Befragungsteilnehmer dementsprechend nur Durchschnittsurteile abgeben. Die täglichen Ärgernisse werden während der Arbeit schnell vergessen und bei der Beantwortung des Fragebogens zur Arbeitszufriedenheit u. U. nicht mehr berücksichtigt. Die inhaltlichen Überlegungen fokussieren die innerpsychischen Prozesse der Befragten. Demnach sind *wirklich* unzufriedene Mitarbeiter nicht mehr auszumachen, da diese bereits die Institution verlassen haben und Unzufriedenheit „immer das Eingeständnis von Unzulänglichkeit und Machtlosigkeit“ impliziert (Neuberger 1985b, S. 182). Eine weitere denkbare Möglichkeit, warum es bei Befragungen zur Arbeitszufriedenheit zu verlässlichen 60 bis 80 % Zufriedenen kommt, besteht schließlich in der Senkung des Anspruchsniveaus. Statt unzufrieden zu sein, reduzieren die Beschäftigten ihren Anspruch an die Erwerbstätigkeit, so dass eine missliche Lage dennoch als genügend anerkannt wird²⁰.

20 Das Arbeitszufriedenheitsmodell nach Bruggemann et al. lieferte in Hinblick auf ein Abfallen des Anspruchsniveaus bereits im Jahre 1975 wichtige Impulse für die Zufriedenheitsforschung (vgl. Abschnitt 2.5.7).

4 Kritik und Probleme der Arbeitszufriedenheitsforschung

Die ausführliche Darstellung des Forschungsstandes zur allgemeinen und speziell zur pädagogischen Zufriedenheitsforschung vermittelt den Eindruck, dass sich die Zufriedenheitsforschung trotz jahrzehntelanger Tradition noch nicht auf ein stabiles und zuverlässiges Fundament stellen lässt. Gawellek spricht diesem Forschungsbereich lediglich einen geringen praktischen Nutzen zu (vgl. Gawellek 1987), und Weinert führt an, dass die Ergebnisse der Zufriedenheitsforschung gemessen an der Anzahl der bisher erschienen Publikationen nur sehr unbefriedigend seien (vgl. Weinert 1992).

Im Zentrum der Kritik an dem Globalkonstrukt Arbeitszufriedenheit steht die Tatsache, dass es keine allgemein anerkannte Begriffsdefinition und keinen homogenen Theoriehintergrund gibt. Nicht eine einzige der entwickelten Theorien hat sich unangefochten empirisch behaupten können. So besteht die Arbeitszufriedenheitsforschung noch heute aus einem Konglomerat unterschiedlicher Begriffe, Systematisierungsversuche und motivationstheoretischen Abhandlungen. Die zahlreich entwickelten Messinstrumente und die uneinheitliche Datenbasis (in ähnlichen Feldern) liefern gleichfalls Anlass zur Klage.

Ein wiederholtes Argument gegen die Messung von Arbeitszufriedenheit besteht in der Annahme eines Artefakts der Arbeitszufriedenheit. Dies wird in erster Linie durch den fehlenden Abgleich zwischen der Zufriedenheitsdefinition der Fragenden und dem Zufriedenheitsverständnis der Befragten erzeugt. Gawellek vermutet, dass „die Einstellung Arbeitszufriedenheit (...) erst durch den Messvorgang erzeugt“ wird (Gawellek 1987, S. 46). Des Weiteren sind die meisten Skalen zur Arbeitszufriedenheit eindimensional konzipiert und lassen Ambivalenzen der Befragten unberücksichtigt. Neuberger versteht unter Ambivalenz „die Tatsache, dass ein und derselbe Faktor oder Aspekt zugleich als befriedigend und unbefriedigend erlebt wird“ (Neuberger 1985b, S. 1997). So kann ein Vorgesetzter gleichzeitig fachlich sehr gut, menschlich jedoch sehr schlecht beurteilt werden. Das Antwortformat „Unentschieden“ bietet hier den Befragten die Möglichkeit auszuweichen.

Die zuverlässig erreichten 60 bis 80 % Zufriedener werden häufig und immer wieder durch die Selbstselektion der Zufriedenen begründet. Damit wird die Auffassung ver-

treten, dass die Unzufriedenen nicht an einer freiwilligen Zufriedenheitsbefragung teilnehmen würden – vielleicht aus Protest, vielleicht, weil ein Eingeständnis von Unzufriedenheit auch häufig das Eingeständnis von Erfolglosigkeit impliziert – oder dass diese das Unternehmen bereits verlassen haben. Neben dem asymmetrischen Vergessen, einer Form von Verdrängung, und möglicherweise dem gesenkten Anspruchsniveau und der Resignation wird als Argument gegen die Zufriedenheitsmessung die soziale Erwünschtheit herangezogen. Gawellek referiert Ergebnisse, die zwar darauf hinweisen, dass infolge sozialer Erwünschtheit eine positive Verzerrung zum Teil stattfindet, die recht „einheitlich resultierenden schwachen Zusammenhänge machen allerdings auch deutlich, dass diesem Einwand vielfach ein zu starkes Gewicht beigegeben wird“ (Gawellek 1987, S. 63), so dass im Fazit viele Einwände gegen die Zufriedenheitsmessung aufgrund fehlender empirischer Belege zurückgewiesen werden müssen. Dennoch erkennt Gawellek in der Forschung nur einen geringen praktischen Nutzen, beschreibt dieses Problem jedoch nicht als ein Spezifikum der Arbeitszufriedenheit, sondern eher als Kennzeichen der Sozialwissenschaften schlechthin (vgl. Gawellek 1987, S. 291 ff).

Büssing fasst die Kritik an der Arbeitszufriedenheitsforschung in drei Thesen zusammen:

„(1) Es fehlt derzeit ein theoretisch fundierter Begriff von Arbeitszufriedenheit, der neben der Motivbezogenheit auch einen Tätigkeitsbezug herstellt,

(2) es mangelt an einer interaktiven Sicht von Arbeit und Arbeitendem, und – damit verknüpft –

(3) es wird – mit wenigen Ausnahmen – der Prozeß der Arbeitszufriedenheitsentwicklung und damit auch die Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit vernachlässigt.“ (Büssing 1991, S. 85)

An dieser Stelle wird nicht versucht, der Kritik, die der Zufriedenheitsforschung entgegengebracht wird, zu begegnen. Vielmehr scheint es angebracht, die bekannten Probleme dieses Forschungszweigs in die eigene Forschung zu integrieren und so einen angemessenen Umgang mit ihnen zu pflegen. Es wurde versucht, bewusst mit den „Schwächen“ der Arbeitszufriedenheitsforschung im Vorfeld der Messung zu arbeiten, so dass der verwendete Fragebogen beispielsweise um die offene Frage nach einer „Definition von Arbeitszufriedenheit“ durch die Befragten ergänzt werden konnte (vgl. Abschnitt 15.3).

5 Zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung

Diese Untersuchung wird von der Hypothese geleitet, mögliche Differenzen im Zufriedenheitsurteil pädagogischer Berufsgruppen in Segmenten mit weit entwickeltem kollektivem Professionalisierungsgrad (Schule) und schwach entwickeltem kollektivem Professionalisierungsgrad (Elementar- und Weiterbildung) aufzuzeigen. Dafür erweist sich der Blick auf den Stand der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung als zwingend erforderlich. Die Berücksichtigung einer professionstheoretischen Perspektive im Rahmen der (pädagogischen) Zufriedenheitsforschung stellt ein Novum da, so dass auf keine vergleichbare Untersuchung verwiesen werden kann. Ellinger führt in der theoretischen Abhandlung seiner Arbeit eine Auflistung empirisch ermittelter Korrelate und häufig diskutierter Begriffe im Umfeld der Zufriedenheitsforschung auf (vgl. Ellinger 2002, S. 112ff). Darunter fallen Arbeitszufriedenheit und

- Arbeitsleistung,
- Alter und Geschlecht,
- Tätigkeits- und Handlungsspielräume, Kontrollüberzeugungen,
- Rollenkonflikt/Rollenunklarheit,
- Führungsverhalten,
- Organisationsstruktur,
- Transparenzerleben,
- Arbeitsform,
- Freizeitzufriedenheit,
- persönliche Erwartung/persönliche Weiterentwicklung,
- die Tätigkeit selbst,
- (körperliche und psychische) Belastungen, Arbeitszeiten,
- Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten,
- Wertesystem/internale Bewertungsstruktur,
- Persönlichkeit und Individualität,
- Burnout,
- Stress und
- Motivation.

Die thematische Zusammenführung von Zufriedenheit und Professionalisierungsgrad konnte bei der Sichtung relevanter Literatur nicht ausgemacht werden, wobei der

Prozess der Professionalisierung im Sinne der (Weiter-)Qualifizierung zur Qualitätserhaltung und -entwicklung bei den aufgeführten Aspekten verschiedentlich eine Rolle spielen mag.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze klassifiziert. Combe und Helsper (1996) unterscheiden zwischen folgenden Richtungen:

- interaktionistisch,
- machttheoretisch,
- systemtheoretisch und
- strukturtheoretisch.

Bauer (2000) charakterisiert die Ansätze inhaltlich wie folgt:

„Aus der interaktionistischen Perspektive lässt sich zeigen, wie Professionelle in der Interaktion mit Klienten und Kollegen ihre berufliche Identität finden, die machttheoretische Perspektive ist geeignet, Strategien zu erforschen, die Professionen als Kollektive einsetzen, um ihre Position in der Hierarchie der Berufe und Schichten zu verbessern. Der systemtheoretische Ansatz lenkt die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Differenzierungsprozesse, bei denen Professionen eine besondere Rolle spielen. Und der strukturtheoretische oder handlungslogische Ansatz schließlich nimmt die Beziehung zwischen Professionsangehörigen und Klienten mit dem Ziel in den Blick, die Logik professionellen Handelns zu rekonstruieren.“ (Bauer 2000, S. 56)

Nittel liefert durch die Entkoppelung der Kategorien „Profession, Professionalisierung und Professionalität“ erstmalig einen differenztheoretischen Ansatz, der zwischen Struktur-, Prozess- und Handlungsebene unterscheidet (vgl. Nittel 2000).

„Der Vorteil des (...) differenztheoretischen Zugangs (besteht) darin, die Einschätzung der Relevanz einer empirisch orientierten Professionsforschung nicht von der Beantwortung oder der Nichtbeantwortung der alles in allem doch recht fundamentalistischen Frage abhängig zu machen, ob ein bestimmtes Segment pädagogischer Berufsarbeit den Status einer Profession beanspruchen kann oder nicht.“ (Nittel 2002, S. 253 in Kraul/Marotzki/Schwepe 2002)

Obwohl die Auseinandersetzung professionstheoretischer Fragestellungen schon eine jahrzehntelange Tradition hat, existiert bis heute keine fundierte, ausschließlich erziehungswissenschaftliche Professionstheorie. Die Zunft bedient sich der aus der Soziologie stammenden Referenztheorien (vgl. Stichweh 1996, Schütze 1996, Oevermann 1996). Kraul et al. weisen auf die Gemeinsamkeiten dieser drei Ansätze hin, die professionelles Handeln in modernisierungstheoretische und makrosoziale Zusammenhänge einbetten und Professionen als Strukturerefordernis in Modernisierungsprozessen begreifen. Alle drei Ansätze weisen „auf einen Strukturkern professionellen Handelns hin, der mit Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit umschrieben werden kann“ (Kraul et al. 2002, S. 8). Als weitere Gemeinsamkeit führen die Abhandlungen die oft widersprüchlichen und paradoxen Spannungen im professionellen

Handeln auf, die insbesondere durch die Vermittlungsleistung im Rahmen personen- bzw. klientenbezogener Dienstleitungen entstehen (Kraul et al. 2002).

Als Anker für die Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung dient die Hypothese der vorliegenden Untersuchung („Es besteht eine signifikante Differenz im globalen Arbeitszufriedenheitsurteil zwischen Mitarbeitern eines Segments mit ‚weit entwickelter‘ kollektiver Professionalisierung (Schule) und Mitarbeitern aus Segmenten mit ‚schwach entwickelter‘ kollektiver Professionalisierung (Elementarbildung und Weiterbildung“). Das aktuelle Kapitel soll diese Annahme nachvollziehbar erklären und einen Einblick in den Stand der erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie geben, ohne sich jedoch zu weit von der empirischen Komponente zu entfernen. Zur Einordnung und zum Verständnis des kollektiven Professionalisierungsgrads der untersuchten Fallgruppen wird folgendes Vorgehen gewählt: In Anlehnung an Nittels differenztheoretischen Ansatz werden die Strukturebene (Profession), die Prozessebene (Professionalisierung) und die Handlungsebene (Professionalität) vorgestellt. Folgende Fragen werden beantwortet: Was sind die wesentlichen Strukturmerkmale von Professionen und wie stellt sich der Prozess der Professionalisierung in den untersuchten Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystem dar? Und was bezeichnet eigentlich die individuelle und kollektive Professionalisierung?

5.1 Profession

„Die Professionalisierungsdebatte gehört zu den Dauerthemen in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ (Kraul/Marotzki/Schweppe 2000, S. 7). Im Zuge der Bildungsreform in den 1960er-Jahren rückte die Professionalisierung pädagogischer Berufe zunehmend in das Blickfeld empirisch-pädagogischer Forschung. Resultat und ein „Kind der Bildungsreform“: die Einführung des Diplom-Studiengangs Pädagogik im Jahre 1969. Mittlerweile ist die Professionsforschung fester Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Forschung mit der Tendenz einer Deprofessionalisierung. Terhart führte im Jahre 1990 auf, dass eine „Abkehr vom Professionellen“ anstehe, da eine Expertenkultur heranreife, die nicht mehr zu kontrollieren sei (vgl. Terhart 1990, S. 151). Mit der Forderung nach Entprofessionalisierung ist der gleichzeitige Prozess der Deprofessionalisierung zu beobachten, der als das „allmähliche Zurückschrumpfen ehemals klassischer Professionen zu bloßen Experten“ (ebd.) beschrieben werden kann.

Die semantische Annäherung an den Begriff Profession zeigt, dass dieser im alltäglichen Sprachgebrauch einen festen Platz hat und häufig mit Beruf gleichgestellt wird (u. a. auch Gewerbe und Handwerk, vgl. Wahrig 2000). Etymologisch stammt der Begriff vom lateinischen Verb ‚profiteri‘ und rührt vom Moment eines Bekenntnisses im Sinne eines Gelübdes her, worin unter Umständen die besondere Bedeutung zu finden ist, die Professionen zuteil wird (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 31). Die berufssoziologische

Herangehensweise beschreibt Professionen als zumeist akademische Berufe, die ein zentrales gesellschaftliches Problem bearbeiten, die ein

„bestimmtes Verhältnis nach innen (Korpsgeist) aufweisen, Dienstleistungen für ihnen anempfohlene Menschen erbringen, systematisch erzeugtes Wissen auf außeralltägliche Probleme anwenden und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen. Hierbei ist es dem Kollektiv der Professionsangehörigen gelungen, die geleistete Bearbeitung eines zentralwertbezogenen gesellschaftlichen Problems (Gesundheit, Gerechtigkeit, Erziehung) in mehr oder weniger monopolistischer Weise zu verwalten.“ (Nittel 2000, S. 23)

Der Zentralwertbezug ist durch ein gesellschaftlich geregeltes Mandat (Auftrag) und eine gesellschaftlich ratifizierte Lizenz (Erlaubnis) gekennzeichnet.

Schwendenwein beschreibt sieben Strukturmerkmale einer Profession, konstatiert jedoch, dass sich anhand dieser zwar eine Profession beschreiben lässt, es jedoch auch zahlreiche Berufe gibt, die einige oder auch alle Strukturmerkmale erfüllen, ohne jedoch eine Profession zu sein (Schwendenwein 1990, S. 360). Die Strukturmerkmale einer Profession sind demnach die Existenz einer berufsrelevanten Forschung, entsprechender Rechtsgrundlagen (Gesetze, Erlässe, z. B. zur Regelung der Ausbildung), eine obligatorische Beachtung gesellschaftlicher Zentralwerte (z. B. Leben, Gesundheit), die Beachtung und Einhaltung berufsspezifischer Leitziele (Berufsmoral), das Vorhandensein eines Berufskodex, der berufsspezifische Verhaltensregeln impliziert, die Existenz einer berufeigenen Interessenvertretung und die Teilnahme an inhaltlichen Fortbildungen der aktiven Berufsmitglieder zur Aufhebung sich ergebender Isolierungs- und Abschirmungstendenzen (vgl. ebd., S. 362). Die konkurrenzlose Ausübung der Tätigkeit, d. h. das Vorhandensein eines beruflichen Monopols, fügt sich gleichfalls in die Aufzählung der Strukturmerkmale einer Profession.

Die Herangehensweise, ausgewählte Merkmale einer „klassischen“ Profession zu benennen und anhand dieser eine Profession von anderen Berufen abzugrenzen und so ggf. eine gesellschaftliche Aufwertung des eigenen Berufsstandes zu erzielen, scheint lediglich berufspolitische Motive zur Grundlage zu haben (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 36). Dass diese Gründe insbesondere in pädagogischen Berufsgruppen (Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung) in den letzten Jahrzehnten verstärkt wirkten, mag in der erfolgreichen Akademisierung pädagogischer Berufsarbeit zu finden sein. Die Professionalisierungsbestrebungen pädagogischer Berufe nach Professionskriterien jedoch auszurichten, stellt hingegen keinen annehmbaren Weg dar, der – so zeigt das Literaturstudium – von den Forschenden auch nicht eingeschlagen wird.

Der Begründer der strukturfunktionalen Systemtheorie Talcott Parsons prägt die zentrale Bedeutung von Professionen, die in der Rationalitätssteigerung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess anzusiedeln ist. Professionen sind notwendiger Bestandteil moderner Gesellschaften:

„Es scheint keiner besonderen Betonung zu bedürfen, dass viele der wichtigsten Züge unserer Gesellschaft weitgehend von einem reibungslosen Funktionieren der akademischen Berufe abhängig sind. Sowohl die Entwicklung als auch die praktische Anwendung von

natur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen wird vorwiegend von den akademischen Berufen getragen.“ (Parsons 1968, zitiert in Pfadenhauer 2003, S. 37)

Parsons strebt in erster Linie die Sicherung der sozialen Ordnung an (vgl. Korte 1998) und lässt den Professionen „die integrative gesellschaftliche Funktion der Wertverwirklichung und der Normenkontrolle bzw. der Kontrolle abweichenden Verhaltens“ zu Teil werden (Pfadenhauer 2003, S. 38).

Rudolf Stichweh liefert einen systemtheoretischen Zugang und sieht die Professionen in der modernen Gesellschaft insbesondere als Übergangsphänomen von der ständischen zur funktional differenzierten Gesellschaft. Er beschreibt die funktionale Differenzierung als das auszeichnende Strukturmerkmal der Moderne. Zur Entstehung der Professionen hat maßgeblich der Aufstieg der Berufsidee beigetragen. Demnach wird ein Beruf gewählt und ermöglicht in einem weiteren Schritt soziale Attribute, die das Individuum von der sozialen Herkunft womöglich nicht erreicht hätte. Professionen sind Berufe eines besonderen Typs.

„Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überprüfen. Die reflexive Handhabung der Berufsidee schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet, und sie bezieht sich insofern auf die jetzt erreichbar gewordenen gesellschaftlichen Positionen.“ (Stichweh 1996, S. 51)

Zur sozialen Ordnung der ständischen Gesellschaft trugen in erster Linie der Stand und das Eigentum bei. Die Zugehörigkeit zu einer Profession verhielt sich schon früh als ein funktionales Äquivalent dazu. Die Stände formierten sich zunehmend zu Berufsständen mit funktionaler Zuständigkeit. Dadurch wurde die ehemals hierarchische Struktur aufgebrochen, da die Wichtigkeit der Berufsstände prioritär von der funktionalen Bedeutung getragen wurde. Eigentum zählte ebenfalls als Bedingung für einen sozialen Status. So war beispielsweise der Besitz des Wahlrechts an Eigentum gebunden, wobei die Inhaber von akademischen Graden unabhängig vom Eigentum das Wahlrecht zugesprochen bekamen.

Die Besonderheit von Professionen besteht darin, dass ihnen eine Interessenlosigkeit zugesprochen wird, d. h., sie haben keine finanziellen Interessen und genießen aus diesem Grund das Vertrauen der Gesellschaftsmitglieder. Die Wissenssysteme, die für Professionen in Frage kommen, müssen jeweils einen zentralen Aspekt des menschlichen Lebens in der Gesellschaft betreffen. „Die Beziehungen des Menschen zu Gott (Theologie), zu sich selbst (Medizin) und zu anderen Menschen (Recht) – dies war eine der Klassifikationen, die den Status einer sehr kleinen Gruppe von Professionen dadurch sicherten, dass sie die Abgeschlossenheit und zugleich Vollständigkeit der Zahl der Professionen bewiesen“ (Stichweh 1996, S. 53f.).

Die unterschiedlichen Ansätze zur Professionstheorie zeigen, dass es sich um einen in der Regel akademischen Beruf handelt (auch hier scheint es Ausnahmen zu geben), der unter Bezugnahme einer professionellen Wissensbasis ein gesellschaftliches Pro-

blem in zumeist monopolistischer Position bearbeitet. Dies führt wiederum dazu, dass Professionsangehörige in der Regel über einen hohen Autonomiespielraum verfügen und einer gewissen Selbstkontrolle (häufig durch Berufsverbände gesichert) unterliegen. Für die untersuchten Fallgruppen spielt der „Status der Profession“ eine unterschiedliche Rolle. So ist den Lehrern zweifelsfrei eine Professionszugehörigkeit zuzuschreiben. Nicht zuletzt Stichweh bezeichnet besagte Personengruppe als „Leitprofession“ im Funktionssystem Bildung (Stichweh 1996). Für das Segment Erwachsenenbildung verhält es sich anscheinend weniger eindeutig: Trotz starker Professionalisierungsanstrengungen und der Erfüllung der beschriebenen Strukturmerkmale einer Profession „ist es nicht zu rechtfertigen, pädagogischen Berufen in außerschulischen Bereichen den Status einer Profession zu attestieren“ (Nittel 2004, S. 345). Hinderlich wirkt hier insbesondere das heterogene, sich durch zahlreiche Karrierewege und Zugangsweisen auszeichnende Berufsfeld. Die Elementarbildung mit der dominierenden Berufsrolle der Erzieherinnen ist von dem Ziel – so es denn überhaupt gewollt wird –, den Status einer Profession zu erreichen, am weitesten entfernt. Die größte „Hürde“ stellt das fehlende Hochschulstudium in der Erzieherinnenausbildung dar. Nicht erst seit den ersten Ergebnissen der PISA-Studie wird darüber nachgedacht, die Erzieherinnenausbildung auf Hochschulniveau stattfinden zu lassen. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) engagiert sich dafür, den beruflichen Status der Erzieherinnen zu verbessern. Im Dezember 2007 sorgte die GEW für die Bekanntmachung des Kurzfilms „Traumjob Erzieherin“, in dem die Regisseurin Gesine Kulcke die Erzieherinnen als „stille Profession“ beschreibt. Inwieweit die „Entfernung“ zum Status einer Profession tatsächlich mit dem Grad der kollektiven Professionalisierung zusammenhängt, zeigt der Abschnitt 5.4.

5.2 Professionalität

In der Literatur findet sich häufig die synonyme Verwendung der Begriffe „Professionalität“ und „professionelles Handeln“. Dieser Sachverhalt verdeutlicht damit bereits den gemeinsamen handlungstheoretischen Bezugspunkt.

Blömeke beschreibt als Basis für professionelles Handeln spezifische Wissensbestände, die von den Professionellen in oftmals unstrukturierten Situationen, jeweils auf das individuelle Gegenüber reflektiert zu deuten und zu bearbeiten sind (vgl. Blömeke 2007, S. 10). Die besondere Leistung der Professionellen bestehe also unter anderem darin, ihr Wissen und Können situationsabhängig und personenbezogen quasi jedes Mal neu unter Beweis zu stellen. Für Ulrich Oevermann stellt professionelles Handeln daher auch immer ein Handeln in Krisensituationen dar (vgl. Oevermann 2002).

Bauer kommt zu folgender Definition pädagogischer Professionalität:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und

anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer et al. 1996, S. 15)

Diese Definition zeigt neben der bereits angesprochenen Bezugnahme auf eine spezifische Wissensbasis und das daraus resultierende pädagogisch-professionelle Handeln die Kompetenz auf, die sich mitunter in der professionellen Handlung und in der Verantwortung für diese und dessen mögliche Folgen niederschlägt. Gleichzeitig liefert Bauer in seiner Definition zwei hier bisher nicht thematisierte Aspekte professionellen Handelns: der Aufbau eines beruflichen Selbst und die Abgrenzung des Professionellen gegenüber dem Laien, die u. a. durch die Verwendung einer so genannten Berufssprache erreicht wird. Das von Bauer im Rahmen eines Forschungsprojektes²¹ entwickelte „professionelle Selbst“ beschreibt den im Beruf sichtbar werdenden und für berufliches Handeln relevanten Teil der Person eines Menschen“ (vgl. Bauer 2008). „Das professionelle Selbst wandelt sich durch Erfahrung. Es ist von innen betrachtet das organisierende Zentrum, von dem aus Ziele, Fähigkeiten, Handlungsrepertoires, Bewertungen und Erfahrungen miteinander zu einem konsistenten Ganzen verknüpft werden“ (ebd.). Zum professionellen Selbst zählen: Berufswissen, Werte/Ziele (Arbeits-/Werthaltung, Umgang mit Wissen), Berufssprache, Fachwissen, Techniken und das Handlungsrepertoire. Dieses von Bauer so ausführlich analysierte Konstrukt des „professionellen Selbst“ beschreibt in gewisser Form das an anderer Stelle bezeichnete professionelle Ethos der pädagogischen Akteure. Dieser dient neben der Abgrenzung gegenüber den „Anderen“ zur gleichzeitigen Solidarisierung unter den Berufsrollenangehörigen.

Auch Nittels Verständnis von Professionalität liegt die Verbindung von Wissen und Können zu Grunde, wobei er deutlich darauf hinweist, dass es sich bei dem Wissen nicht, wie von Blömeke dargestellt, ausschließlich um wissenschaftliches, d. h. akademisches, Wissen handeln muss. Nittel definiert Professionalität

„als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufshandelns (...), der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt. Vorgeifend lässt sich bereits jetzt sagen: Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers.“ (Nittel 2000, S. 71)

Professionalität steht immer zu einem reproduzierbaren Wissensrepertoire in Bezug, existiert auch außerhalb einer Profession und bezeichnet die Ausübung des Berufshandelns in einer besonderen Form. Normalerweise wird Professionalität positiv gewertet und eng mit Qualität und Kompetenz in Verbindung gebracht. Die Grundlage

21 „Lehrerarbeit auf dem Weg zur pädagogischen Professionalität“, 1991–1995. Das Forschungsprojekt beinhaltet die qualitative Erforschung von 30 Lehrer/innen, die an insgesamt 350 Beobachtungstagen in Schule und zu Hause begleitet wurden (Bauer/Kopka/Brindt 1996).

für Professionalität sind Wissen und Können. „Professionalität ist, so kann man zusammenfassend sagen, kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel 2000, S. 85).

5.3 Professionalisierung

Der Begriff „Professionalisierung“ erlaubt drei Lesarten:

„Zum einen ist darunter die Entwicklung der Hauptberuflichkeit zu verstehen, Professionalisierung also im Sinne von Verberuflichung. Zum anderen wird damit die Entwicklung (...) zu einer ‚klassischen Profession‘ im Sinne der angelsächsischen Berufssoziologie bezeichnet. Zum dritten kann man darunter die Entwicklung zu einer verstärkten Ausrichtung an pädagogischen Qualitätskriterien fassen: ‚Pädagogische Professionalisierung‘ als Akzentuierung spezifisch pädagogischer Anliegen (...).“ (Müller 2003, S. 100f.)

Der Fokus der nachfolgenden Auseinandersetzung zielt auf die erste und letzte der beschriebenen Lesarten und verabschiedet sich von der berufssoziologischen Auffassung, nach dem Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines Professionsstatus zu fragen. Des Weiteren scheint es fragwürdig, um den Status einer „klassischen Profession“ zu ringen statt den Blick auf den Entwicklungsstand der Professionalisierung zu richten, der – ganz im Verständnis der dritten Lesart – die Förderung der pädagogischen Professionalisierung im Sinne einer Qualitätsverbesserung zur Folge hat.

Eine neue, sinnvolle Herangehensweise liefert Nittel, indem er zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung unterscheidet. Ursprünglich wurden mit dem „Begriff Professionalisierung ausschließlich kollektive Phänomene bezeichnet“ (vgl. Nittel 2006, S. 371). Nittel beschreibt den kollektiven Professionalisierungsgrad am Beispiel der Erwachsenenbildung durch vier ineinander greifende Prozessebenen: die Verrechtlichung der Erwachsenenbildung, die institutionelle Expansion der Weiterbildung, die Akademisierung der Erwachsenenbildung und die Verberuflichung hin zur Hauptberuflichkeit (vgl. Nittel 2006, S. 373). Bisher wurde nicht berücksichtigt, dass die individuelle Professionalisierung auch unabhängig von den kollektiven Entwicklungen des Berufsstandes vollzogen werden kann. Mit individueller Professionalisierung ist der Ausbildungsprozess gemeint, „der mit der (informellen) Vermittlung von pädagogischem Fachwissen und einem gleichzeitigen persönlichen Reifungsprozess einhergeht und in einem Statuserwerb der Leistungsrolle (entweder Hauptberuflichkeit oder Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet“ (Nittel 2006, S. 373). „Die individuelle Professionalisierung schließt den persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, der in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufsichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet“ (Nittel 2004, S. 348).

Zur Bearbeitung der Hypothese werden die Prozesse der kollektiven Professionalisierung (Verrechtlichung, Akademisierung und Verberuflichung, institutionelle Expansion) innerhalb der untersuchten Segmente des Bildungssystems betrachtet. Der Stand der Verberuflichung lässt sich an verschiedenen Faktoren ablesen, wobei diese zum Teil Schnittmengen mit denen zur kollektiven Professionalisierung aufweisen: 1. Standardisierung der Ausbildung, 2. juristische Kodifizierung von Berufsrollen, 3. Gestaltung von Karrierewegen und 4. Vorhandensein einer beruflichen Selbstorganisation (vgl. Nittel 2004). Anhand aufgeführter Kriterien werden nachfolgend die drei untersuchten Bildungssegmente durchleuchtet:

- Wie ist die Ausbildung organisiert und geregelt?
- Welche rechtlichen Grundlagen im Rahmen der Ausbildung und der beruflichen Ausübung existieren und
- welche Möglichkeiten zur Professionalisierung im Sinne von Kompetenzerwerb und Qualifizierung stehen den Mitarbeitern im Bildungsbereich zur Verfügung?

5.3.1 Professionalisierung im Elementarbereich

Während sich die Erwachsenenbildung im Rahmen des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaften ein festes Standbein in der akademischen Fachwelt sichern konnte, gibt es im Bereich der Elementarbildung erst in den letzten Jahren erkennbare und auch öffentlichkeitswirksame Auseinandersetzungen, die eine Erzieherinnen-ausbildung auf Hochschulniveau anregen.

All diesen Professionalisierungsbestrebungen steht voran die Frage, ob es einer besonderen Eignung zum Erzieher bedarf und ob pädagogische Fähigkeiten überhaupt erlernt werden können (vgl. Spranger 1958). Populäre Werke wie Rousseaus „Emile“ weisen darauf hin, dass der Erzieher mindestens über didaktische Fähigkeiten verfügen sollte. „In solchen Erziehungslehren hat daher auch die Professionalisierung des Erzieherberufs ein wesentliches Fundament. (...) pädagogische Lexika aus dem 19. und vom Anfang des 20. Jahrhunderts stellen erstaunliche Anforderungen mindestens an den professionellen Erzieher“ (Rittelmeyer 2000, S. 223).

Den prominentesten Arbeitsplatz für Erzieherinnen stellen heute die Kindertagesstätten und Kindergärten dar. Die ersten Kindergärten entstanden um 1840 und bezeichneten die Folge des einsetzenden Industrialisierungsprozesses, der die Versorgung von Kindern aus dem entstehenden Proletariat voraussetzte (vgl. Schefold 2002, S. 179). Heute besteht in allen Bundesländern der rechtliche Anspruch auf die institutionelle, vorschulische Kleinkindbetreuung ab dem 3. Lebensjahr. In einigen Bundesländern (z. B. Hamburg) besteht dieser Anspruch schon vor dem 3. Geburtstag des Kindes. Neben den staatlich geförderten Einrichtungen existieren zahlreiche Kindertagesstätten in konfessioneller oder privater Trägerschaft. Aufgrund des bisher spärlichen Betreuungsangebots entstehen immer mehr private Elterninitiativen, und der Staat setzt sich seit einigen Jahren verstärkt für den Ausbau der vorschulischen Kinderbetreuung ein.

Bereits in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1970 war vorgesehen, dass eine gemeinsame Qualifikation von Fachkräften des Elementar- und des Primarbereichs angestrebt werde. Die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung scheiterte zunächst und verlagerte sich auf die Fachschulen. Noch heute bilden diese die primäre Ausbildungsstätte für das Berufsfeld. Mittlerweile jedoch bieten 24 Fachhochschulen und vier Universitäten an 24 Studienorten in allen Bundesländern (ausschließlich des Saarlandes) Studiengänge zur Erzieherinnenausbildung. „Auch wenn noch ein weiter Weg und viel Überzeugungsarbeit vor uns liegen, wird die vorhandene Tendenz, die Erzieherinnenausbildung Stück für Stück an Hochschulen zu etablieren, nicht mehr umkehrbar sein“ (GEW 2007, S. 11).

Die Ausbildung an Fachschulen ist landesrechtlich geregelt (für Hessen: „Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik vom 10.2.1999“) und beinhaltet eine schulische Fort- bzw. Ausbildung an staatlichen, kirchlichen oder staatlich anerkannten Fachschulen, Fachakademien und Berufskollegs, an die sich eine praktische Ausbildungszeit anschließt. „Nach der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über Fachschulen soll der gesamte Erzieher-Ausbildungsweg – also einschließlich Vorbildung – in der Regel fünf, mindestens jedoch vier Jahre dauern.“ (Arbeitsagentur 2007, Internet, 04.09.07) Während die reguläre Ausbildungsdauer in fast allen Bundesländern drei Jahre beträgt (zwei Jahre schulische Vollzeitausbildung, ein Jahr Anerkennungspraktikum), ist eine berufliche Vorbildung rechtlich verbindend. Diese Vorbildung ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. In Bayern müssen Bewerber vor der Ausbildung ein zwei Jahre dauerndes sozialpädagogisches Seminar besuchen, das mit der Prüfung zum/zur staatlich anerkannten Kinderpfleger/in abschließt. In anderen Bundesländern wird allgemein eine Berufsausbildung oder ein teilweise zwei Jahre dauerndes Praktikum im sozialen Bereich vorausgesetzt. Die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin benötigt hingegen keine Vorbildung und dauert lediglich zwei Jahre. Die schulische Ausbildung findet in staatlich anerkannten Berufsfachschulen statt und integriert verschiedene Berufspraktika in sozialpädagogischen Einrichtungen.

Beiden Ausbildungswegen gemeinsam ist, dass das erste halbe Jahr als Probezeit gilt, in dem sich die Schüler bewähren müssen, bevor sie endgültig für die erzieherische Tätigkeit zugelassen werden. Während eine Probezeit im Berufsleben normal ist, stellt eine Probezeit für eine schulische Berufsausbildung eher die Ausnahme dar.

Im Anschluss an die Ausbildung stehen den gelernten Erzieherinnen und Mitarbeitern des Elementarbereichs zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Verschiedene Fachhochschulen bieten mitunter Kontaktstudiengänge und Fernstudiengänge an, die keine Hochschulzugangsberechtigung voraussetzen (z. B. die Fachhochschule Koblenz: Bachelor of Arts, Sozialmanagement der frühen Kindheit). Der Erwerb von Zusatzqualifikationen, z. B. zur „Interkulturellen Erziehung“, „Natur-/Waldpädagogik“ oder „Spiel-/Erlebnispädagogik“, werden von unterschiedlichen Bildungsanbietern angeboten. Ein Teil der Arbeit der gelernten Erzieher, d. h. die Kinderbetreuung im Elementarbereich, wird bundesgesetzlich durch das Sozialgesetzbuch VIII „Kinder- und Jugendhilfe“ geregelt.

Die wohl wichtigsten Organisationen für die Berufsgruppe stellen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Verband Bildung und Erziehung (VBE) dar. In diesen finden sich Untergruppen, die sich ausschließlich mit dem Berufsfeld Elementarbildung beschäftigen.

Die klientenbezogenen Herausforderungen des Erzieherberufs werden von zahlreichen Fachdisziplinen wissenschaftlich erforscht. Psychologie, Soziologie, Ethnologie und natürlich die Erziehungswissenschaft liefern Anregungen und Regelkataloge für die frühkindliche Erziehung im Elementarbereich. Nicht erst durch die angestrebte Akademisierung der Erzieherinnenausbildung sind an verschiedenen Hochschulen Institute gegründet wurden, die explizit in der Pädagogik der frühen Kindheit oder der Erziehung und Bildung im Kindesalter forschen.

Im Feld der Elementarbildung finden sich neben der ausgebildeten Erzieherin noch weitere Berufsrollen. Insbesondere Sozialpädagogen mit einem Fach- oder Hochschulabschluss sind häufig – auch in Leitungsfunktion – in Einrichtungen der vor-schulischen Erziehung tätig.

5.3.2 Professionalisierung im schulischen Sektor

Obwohl bereits im Altertum Kinder aus höheren Ständen unterrichtet wurden, entwickelte sich der Berufsstand der Lehrer, so wie er uns heute begegnet, erst relativ spät.

„Die Durchsetzung der Schulpflicht dauerte in Deutschland rund 300 Jahre, von den ersten Schulordnungen für deutsche Kleinstaaten (Weimar 1619, Gotha 1642) in der Zeit des Dreißigjährigen Kriegs über das preußische Landschulreglement von 1763 am Ende des Siebenjährigen Kriegs bis zum Reichsgrundschulgesetz von 1920 am Ende des Ersten Weltkriegs.“ (Diederich 2000, S. 237)

Die wenigsten Personen, die als Lehrer unterrichteten, konnten dabei auf eine spezielle Ausbildung zurückblicken. Oftmals wurde ihnen ihre Eignung lediglich von einem Geistlichen bescheinigt. Die Professionalisierung des eigenen Berufsstandes trieben die Lehrer durch eigene Initiativen voran, so beispielsweise durch private Fortbildungen, in Lesegesellschaften und politischen Vereinigungen (vgl. ebd., S 239). Im Jahre 1919 wurden Lehrer laut der Verfassung des Deutschen Reiches zu Beamten.

Das Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen beinhaltet die wissenschaftliche Ausbildung, die mit der ersten Staatsprüfung abschließt. Die pädagogische Ausbildung erfolgt durch den (in der Regel) 24-monatigen Vorbereitungsdienst (Referendariat) und mündet in der zweiten Staatsprüfung. Neben Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften behandelt das Studium die allgemeine Didaktik sowie verschiedene Unterrichtsfächer. Hierbei können sich die Studierenden in der Regel für zwei Fächer entscheiden. Die Regelstudienzeit für das Lehramt an Grund-, Haupt- oder Realschule beträgt sieben Semester, für das Lehramt am Gymnasium neun Semester.

Das Lehramtsstudium ist landsrechtlich organisiert²². Für Hessen gilt als rechtliche Ausbildungsgrundlage das „Hessische Lehrerbildungsgesetz vom 1. Januar 2005“. In

diesem sind Zielvorgaben für das Lehramtsstudium und Praktika (§§ 8-16), die Rahmenordnung für das erste und zweite Staatsexamen sowie gesetzliche Vereinbarungen zur Fortbildung und Personalentwicklung (Achter Teil, §§ 63-67) enthalten. Demnach verpflichten sich die (angehenden) Lehrer/innen, „ihre berufsbezogene Grundqualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln. Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote entscheiden die Lehrkräfte in eigener Verantwortung“ (§ 66 (1)). § 63 (3) beschreibt jedoch: „Die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren dienen insbesondere der Einführung in die Kollegial- und Arbeitsstrukturen der Schulen und vertiefen und erweitern die erworbenen Qualifikationen zur Mitwirkung an den innerschulischen Gestaltungsaufgaben.“ Das Amt für Lehrerbildung (AFL), das sich u. a. die Professionalisierung der Lehrerbildung zur Aufgabe gemacht hat, bietet ein schier grenzenloses Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten. Für den Zeitraum vom 20. Dezember 2007 bis zum 18. Februar 2008 ergeben sich nach kurzer Suche (Suchfunktion: Angebote in den nächsten sechs Wochen) über 1.000 Veranstaltungen allein für Hessen. Die thematische Vielfalt reicht von „Dyskalkulie. Wie rechnen rechenschwache Kinder?“ über „Einzelsupervision für Lehrkräfte“ bis „Im Einklang mit mir selbst – die Entdeckung des eigenen Stils“. Neben zahlreichen Computerkursen haben 114 Kurse das Thema Stressmanagement zum Inhalt.

Die größte Lehrerorganisation außerhalb der Gewerkschaften des DGB stellt der Deutsche Lehrerverband (DL) dar. Dieser beschreibt sich als überkonfessionell und parteipolitisch unabhängig. Mitgliederverbände sind u. a. der Deutsche Philologenverband e. V. und der Verband Deutscher Realschullehrer. Es gibt sogar Verbände nach Fachrichtungen, z. B. der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e. V. oder der Internationale Deutschlehrerverband.

5.3.3 Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung im Sinne von „Verberuflichung“ und auch die Bestrebungen um Qualifizierung des Personals haben eine vergleichsweise kurze Geschichte vorzuweisen. Vom Staat wird Erwachsenenbildung seit 1970 als eigenständiger vierter Bildungsbereich angesehen. Die besondere Bedeutung dieses Umstands spiegelt sich in den Gesetzen der Länder wider, so heißt es im Weiterbildungsgesetz des Freistaats Sachsen im ersten Paragraphen: „Die Weiterbildung ist ein eigenständiger, gleichberechtigter Teil des Bildungswesens im Freistaat Sachsen“ (WBG Freistaat Sachsen, Fassung vom 1.1.2007, § 1). Seit dieser Zeit herrscht Einigkeit darüber, dass die Arbeit in der Erwachsenenbildung von Menschen mit wissenschaftlicher Qualifizierung ausgeübt werden sollte und die „öffentliche Erwachsenenbildung nur dann den gesellschaftlichen Bildungsanforderungen gerecht werden kann, wenn ein hauptberufliches und erwachsenenpädagogisch qualifiziertes ‚Personal‘ die Bildungsarbeit plant, organisiert und evaluiert“ (Siebert 1990, S. 283).

22 Die Umstellung der Lehramtsausbildung mit der Einführung eines gestuften Studiensystems aus Bachelor und Master mit dem Ziel europaweit vergleichbare Abschlüsse zu schaffen, fand in der vorliegenden Studie noch keine Berücksichtigung, da unter den Befragten ausschließlich Absolventen der inzwischen veralteten Studienordnung zu finden sind.

Die erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatten thematisieren heute insbesondere die fehlende grundständige, praktische Ausbildung, das Nicht-Vorhandensein eines Fortbildungsprogramms und die Entwicklung eines passenden Berufsbildes (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 39). Das außerordentlich breite und heterogene Praxisfeld macht eine einheitliche Ausbildung äußerst schwierig. Dennoch, so sind sich wohl alle einig, erfordert die Arbeit in der Erwachsenenbildung pädagogische Kompetenzen, die sich die Mitarbeiterinnen dieses Bildungssegments auf unterschiedlichem Wege aneignen müssen, so dass Reischmanns Aussage zur Weiterbildung als „Pädagogik ohne Pädagogen“ aus dem Jahre 1991 endgültig nicht mehr zutrifft.

Heute besteht an fast allen deutschen Hochschulen die Möglichkeit, ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ zu belegen. Zahlreiche Hochschulen bieten weiterbildende, erwachsenenpädagogische Studienangebote in Form von Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengängen an (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 41). Der Zugang zum Praxisfeld erfolgt meistens nicht direkt über einen absolvierten Studiengang, sondern viel eher aus einer bestehenden Berufstätigkeit heraus. So befinden sich in diesem Segment zahlreiche Personen, die über ihren erlernten Beruf zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen gelangt sind.

Die im Feld der Erwachsenenbildung auszumachenden Berufsrollen sind, trotz zahlreicher beruflicher Selbstbeschreibungen und Spezifizierungen, die folgenden: der hauptberufliche Leiter einer Bildungseinrichtung, die hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiter mit disponierenden und/oder planendem Aufgabenprofil, die hauptberuflich Lehrenden, die sowohl in einer Festanstellung für eine Bildungseinrichtung als auch freiberuflich tätig sind, und die ehrenamtlich oder nebenberuflich tätigen Erwachsenenbildner (z. B. Dozenten und Trainer, vgl. Nittel 2000, S. 186f.).

Die wichtigsten Gesetze für das Bildungssegment sind die Weiterbildungsgesetze der Länder. Für Hessen gilt das „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Land Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG)“ vom 25. August 2001. Es beinhaltet unter anderem die Regelung der Grundversorgung und inhaltliche Bestimmungen zum Pflichtangebot. Hierzu gehören Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der Alphabetisierung, der arbeits- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung sowie zu Existenzfragen (vgl. HWBG 2001, II. Teil, § 10). § 11 besagt, dass zur Bewältigung der Bildungsaufgaben fachlich geeignete Mitarbeiter zu verpflichten sind. Genauere Angaben über Qualifikation und Ausbildung dieser Personen werden nicht gegeben. Zur Wahrung der Qualität der Weiterbildung finden sich in einigen Ländergesetzen konkrete Handlungsanweisungen, so etwa in Niedersachsen. Hier heißt es: „Die nach diesem Gesetz geförderten Einrichtungen haben durch geeignete Maßnahmen darauf hinzuwirken, dass die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit gesichert und laufend verbessert wird“ (Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz NEBG vom 17.12.1999, § 10, (1)). In Absatz 2 verpflichten sich die vom Gesetz geförderten Einrichtungen, sich

alle vier Jahre durch Dritte evaluieren zu lassen. Gegenstand der Evaluation sind insbesondere die Qualität der Bildungsarbeit und die Qualifikation des Personals.

Die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer ähneln sich in ihren Grundzügen. Alle Gesetze beschreiben die Ziele, Aufgaben und Inhalte der Weiterbildung und fordern die Institutionen (insbesondere die gesetzlich geförderten) zur Kooperation und Koordination zwischen den Bildungseinrichtungen auf. Die Sicherung der Grundversorgung der Weiterbildung durch die Länder ist ebenfalls zentrales Thema.

Die Weiterbildung der Weiterbildner ist in erster Linie durch die eigenständige, auto-didaktische Aneignung der notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, häufig neben einer Berufstätigkeit, durch die Akteure selbst geprägt (vgl. Müller 2003, S. 98). Durch den Ausbau der Erwachsenenbildung hin zur Hauptberuflichkeit in den 1960er- und 1970er-Jahren, insbesondere im Volkshochschulbereich, gewannen neben den Basisqualifikationen des Erwachsenenbildners, die in der Regel durch ein grundständiges, aber nicht unbedingt erwachsenenpädagogisches Studium erworben wurden, die träger- und institutionsspezifischen Qualifizierungsangebote an Bedeutung. Die Vielfalt der Berufsstruktur im Feld der Weiterbildung spiegelt sich auch im Angebotsbereich der Fortbildungen für erwachsenenbildnerisches Personal wider. In Anbindung an die vorgestellten Berufsrollen variieren die Weiterbildungen für das lehrende Personal folglich zu denen der Tätigen mit disponierendem und/oder planendem Aufgabenprofil. Während der Markt für die erstgenannte Gruppe insbesondere fachdidaktische, themenbezogene Weiterbildungen bereithält (hier findet sich eine Fülle von „train the trainer“-Seminaren) und die didaktisch-methodische Ausbildung im Vordergrund steht, spielen bei dem zuletzt genannten Personenkreis vornehmlich Themenkomplexe wie beispielsweise Personalauswahl, Organisations- und Qualitätsentwicklung, Projektmanagement und Teamführung eine Rolle. Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt in der Professionalisierung der Weiterbildner ist in der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung („learning on the job“) und – aufgrund der vielfältigen Zugangswege in die Erwachsenenbildung – ganz allgemein in der pädagogischen Qualifizierung aller Mitarbeiter anzusiedeln.

Durch die besondere Struktur des Berufsfeldes Erwachsenenbildung gibt es keine übergeordnete Organisation, die die Interessen aller Mitarbeiterinnen vertritt. Aus diesem Umstand resultiert, dass sich einige Berufsverbände entwickelt haben, die verschiedene Personengruppen vertreten. Die Gewerkschaft würde hier wohl die einzige Alternative für alle darstellen. Der Berufsverband für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V. (BV-Päd.) richtet sich, wie der Name bereits erkennen lässt, ebenfalls nur an einen kleinen Teil der Beschäftigten. Ein anderes Beispiel stellt der Berufsverband der Verkaufsförderer und Trainer e. V. (BDVT) dar, der sich selbst als der „Verband für alle, die sich mit systemischer Personalentwicklung, Weiterbildung, Training und Verkauf beschäftigen“ (BDVT 2008, Internet) oder der „deutsche verband für coaching & training e. V.“ (dvct), der jedoch im Januar 2008 gerade einmal 403 Mitglieder vereint.

5.4 Der Grad der kollektiven Professionalisierung²³

Unter Berücksichtigung aller relevanten Faktoren, anhand derer sich der Grad der kollektiven Professionalisierung festmachen lässt (zur Erinnerung, diese waren:

- der Stand der Verberuflichung, der u. a. durch den Zugang, die Ausbildung und die Hauptberuflichkeit gekennzeichnet ist,
- die Verrechtlichung, d. h. die staatlichen Regelungen und Gesetze für das jeweilige Segment im Bildungssystem,
- die Anbindung an eine Bezugswissenschaft, d. h. die Akademisierung,
- die Möglichkeit zur Weiterbildung und Qualifizierung der Mitarbeiterinnen durch ein bestehendes Fortbildungsprogramm
- sowie die Organisation des Berufsstandes z. B. durch einen Berufsverband),

liefert die Nachforschung für die drei betrachteten Untersuchungsfelder zunächst einmal ein eindeutiges, vielleicht wenig überraschendes Ergebnis: Die Bildungsbereiche Elementarbildung, Schule und Erwachsenenbildung unterscheiden sich im Grad ihrer kollektiven Professionalisierung voneinander.

Während das Segment Schule den am weitesten entwickelten Professionalisierungsgrad vorzuweisen hat – hier lassen sich alle wesentlichen Faktoren eindeutig zuordnen –, befinden sich Erwachsenen- und Elementarbildung in unterschiedlicher Weise auf einem „weniger weit entwickelten“ Stand der Professionalisierung. Die „Schwachstelle“ der Erwachsenenbildung ist insbesondere in den uneinheitlichen Zugangsweegen zum Berufsfeld auszumachen. Ein Problem, das sich einerseits aus der historischen Entwicklung des Berufs (von der Volksaufklärung zur Volksbildung; vor der Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs im Jahre 1969 übten die meisten Akteure im Feld der Erwachsenenbildung diesen eher als Zweit- oder sogar Drittberuf aus) und andererseits aus der Vielfalt der zu vermittelnden Themen (vom Geburtsvorbereitungskurs bis zum Kettensägenseminar) speist. Die „vierte Säule“ des Bildungssystems zeichnet sich durch Heterogenität aus: Unterschiedliche Ausbildungs- und Zugangswege und Karrieren kennzeichnen das Feld. Über die Anzahl der Mitarbeiter existieren bis heute keine zuverlässigen Daten. Die Arbeit des erwachsenenbildnerischen Personals unterliegt zwar rechtlichen Bedingungen, diese gelten jedoch nur in öffentlich verwalteten oder öffentlich geförderten Projekten und Einrichtungen. Die institutionelle Expansion im Weiterbildungsbereich obliegt keiner staatlichen oder berufsinternen Organisation. Natürlich, diese „Freiheit“ fördert das Heranreifen neuer Ideen, und die wenig „starre“ Struktur bietet vielen Menschen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen an andere Menschen weiterzugeben. Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten muss die beschriebene Vielfalt im Prozess der kollektiven Professionalisierung als nachteilig eingestuft werden.

23 Die gewählte Formulierung („Grad der kollektiven Professionalisierung“) und daraus resultierend die Bezeichnungen „weit entwickelt“ und „schwach entwickelt“ enthalten keine Wertung im Sinne von „gut“ und „schlecht“ und werden daher in Anführungszeichen gesetzt. Der Begriff „Grad“ dient lediglich dazu, die unterschiedliche Entwicklung der pädagogischen Berufsgruppen in Abhängigkeit von spezifischen Kriterien zu beschreiben. Unter Bezugnahme anderer denkbarer Merkmale ließen sich die pädagogischen Berufsgruppen sicherlich in eine andere Ordnung bringen.

Die „Schwachstelle“ auf dem Weg der kollektiven Professionalisierung im Bereich der Elementarbildung ist die noch fehlende Akademisierung der Erzieherinnen-Ausbildung. Es ist jedoch davon auszugehen, dass in Zukunft die aktuellen Reformbewegungen umgesetzt werden und die Erzieherinnen an deutschen Hochschulen in einem wissenschaftlichen, grundständigen Studiengang ausgebildet werden.

Im Fazit bleibt, dass sich die untersuchten Bereiche im Grad ihrer kollektiven Professionalisierung voneinander unterscheiden. Ist man gewillt, die drei Bereiche in eine hierarchische Ordnung zu bringen, von weit bis schwach entwickelt, müsste das nun doch vielleicht überraschende Ergebnis lauten: Schulbildung, Elementarbildung, Erwachsenenbildung. Da die Hypothese keine genauere Differenzierung verlangt, wird dieser Befund lediglich bei der Interpretation der Zufriedenheitswerte einfließen. Für die Überprüfung der forschungsleitenden Annahme ist es notwendig, die professionstheoretische Perspektive, so wie durch die kategoriale Zuteilung zum Professionalisierungsgrad geschehen, stark zu reduzieren. Nur auf diese – vielleicht nicht ganz elegante – Art und Weise lassen sich die quantitativen Befunde zur pädagogischen Berufsarbeit und die Zufriedenheitswerte in den professionstheoretischen Bezugsrahmen setzen.

6 Zusammenfassung und Stellungnahme

Die theoretische Auseinandersetzung mit Arbeitszufriedenheit führt den interessierten Forschenden in ein anscheinend unübersichtliches Durcheinander von Begriffsdefinitionen und theoretischen Modellen. Dies lässt sich primär auf die lange Forschungstradition insbesondere im US-amerikanischen Raum bereits zu Zeiten der Industrialisierung zurückführen und hat in den 1950er-Jahren den bisher nicht eingeholten Forschungshöhepunkt erreicht, der sich in einer Fülle von Studien und Publikationen niederschlägt. Mit einer 20-jährigen Verspätung erreicht die Zufriedenheitsforschung Deutschland. In den 1970er-Jahren wurden zahlreiche Untersuchungen über die subjektiven Einstellungen zur Arbeit innerhalb verschiedener Berufsgruppen durchgeführt.

Ein gemeinhin gängiges Verständnis von Arbeitszufriedenheit findet sich in dem Minimalkonsens, der Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit als Ergebnis der Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert der aktuellen beruflichen Tätigkeit beschreibt. Systematisierungsversuche der Begriffsdefinitionen münden in den Kategorien, Arbeitszufriedenheit als Motiv, als Einstellung oder als Emotion zu definieren. In der vorliegenden Untersuchung wird angeregt, Arbeitszufriedenheit auch als Norm zu begreifen. Basierend auf dem ausgewählten Erhebungsinstrument für die empirische Untersuchung wird Arbeitszufriedenheit schließlich als Einstellung definiert, die sich sowohl aus kognitiv-evaluativen als auch aus emotionalen Bewertungen speist und häufig den Abgleich eines Ist-Zustandes mit einem Soll-Zustand beinhaltet.

Die Theorie der Arbeitszufriedenheit existiert nicht. Zur Erklärung des Phänomens entwickeln verschiedene Autoren basierend auf klassischen Motivationstheorien Erklärungsansätze zur Entstehung von Arbeitszufriedenheit. Die motivationstheoretischen Ansätze werden in die Bereiche bedürfnisorientierte, anreiztheoretische, kognitive und humanistische Konzeptionen unterteilt. Besondere Aufmerksamkeit verdient das theoretische Modell von Bruggemann et al., die – ebenfalls auf Grundlage einer Soll-Ist-Wertdifferenz – unterschiedliche Typen von Arbeitszufriedenheit entwickelten, die durchaus als Interpretationsfolie für Zufriedenheitsuntersuchungen geeignet sind, bisher aber leider nicht empirisch ermittelt werden konnten.

In Verbindung mit dem uneinheitlichen theoretischen Hintergrund entstanden Instrumente zur Messung der Arbeitszufriedenheit. Als Erhebungsmethode setzte sich

die strukturierte, schriftliche Befragung durch. Die Fragebögen werden sowohl in Verbindung mit einer Theorie (Bruggemann, Herzberg) als auch unabhängig davon (Neuberger/Allerbeck, Smith/Kendall/Hulin) entwickelt. Ein valides und international häufig gebrauchtes Instrument der Zufriedenheitsforschung ist der amerikanische Job Descriptive Index (JDI). Als deutsche Version des JDI gilt der im Jahre 1978 entwickelte Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB), der auch in der Studie zur pädagogischen Berufsarbeit verwendet wird.

Die Anfänge der deutschen pädagogischen Zufriedenheitsforschung unterscheiden sich nicht von den Anfängen zur allgemeinen Arbeitszufriedenheitsforschung. Als populärer Vorläufer gilt die Untersuchung von Friedrich Merz (1979), der die Lehrenden verschiedener Schultypen schriftlich befragt.

Der pädagogische Zweig der Arbeitszufriedenheitsforschung konzentriert seinen Fokus verstärkt auf das Schulwesen und neuerdings zunehmend auf den Elementarbereich des Bildungssystems. Bildungssegmentübergreifende Forschungsdesigns, so wie in der vorliegenden Untersuchung durchgeführt, existieren nicht. Das zentrale Ergebnis pädagogischer Zufriedenheitsforschung ist, dass sich die Zufriedenheit hauptsächlich aus der pädagogischen Tätigkeit selbst speist. Erziehen, Lehren, Unterrichten und Beraten evozieren zufriedenheitsstiftende Aussagen. Die erziehungswissenschaftliche Relevanz bei der Untersuchung arbeitsbezogener Einstellungen findet sich primär in der allgemeinen Beschreibung des Ist-Zustandes, d. h., die Zufriedenheitswerte der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen werden dargestellt. Die ermittelten Zufriedenheitswerte der pädagogischen Berufsgruppen thematisieren in erster Linie folgende Fragen:

- Welche Aspekte der Arbeit wirken sich positiv, welche negativ auf die Gesamtzufriedenheit des pädagogisch Tätigen aus? (vgl. Impfling/Pees/Gamsjäger 1995)
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen erlebter Arbeitszufriedenheit und den Persönlichkeitsmerkmalen? (vgl. Rudow 1994)

Trotz zahlreicher Arbeiten zur Arbeitszufriedenheit unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen und einer noch immer diffus wachsenden Forschungslage muss die pädagogische Zufriedenheitsforschung als unvollständig bezeichnet werden. Obwohl sie den „Kinderschuhen“ entwachsen ist und in einer Zusammenstellung Aussagen über die Zufriedenheit aller Bildungssegmente möglich wären, lassen sich aufgrund unterschiedlicher theoretischer Hintergründe und Erhebungsinstrumente keine vergleichbaren Ausführungen darlegen. Die vorliegende Untersuchung bietet eine homogene Datengrundlage und stellt damit unter Umständen eine Basis für segmentübergreifende Forschungsbemühungen im Bildungswesen dar.

Die ausführliche Literaturanalyse zeigt, dass die Theorien zur Arbeitszufriedenheit eine Akzeptanz erfahren, die darin besteht, die unterschiedlichen Definitionsversuche deskriptiv darzustellen (so auch in dieser Arbeit geschehen) und die Heterogenität der theoretischen Ansätze, Erhebungsinstrumente und Daten gemeinhin zu akzeptieren. Der Umstand, dass mit dem Einsatz unterschiedlicher Methoden unterschiedliche

Ergebnisse erzielt werden, wird von der Wissenschaft zwar zur Kenntnis genommen, doch im Hinblick auf weitere Forschungsbemühungen fast komplett ignoriert. Der Blick auf das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem bestätigt diesen Eindruck. Beabsichtigt der Forschende, präzise Informationen über die einzelnen Segmente des Erziehungs- und Bildungssystems zu erhalten, ähnelt das Ergebnis an verlässlichen Daten einem „Flickenteppich“.

Da die vorliegende Untersuchung von der Hypothese geleitet wird, mögliche Differenzen im Zufriedenheitsurteil pädagogischer Berufsgruppen in Segmenten mit „weit“ (Schule) und mit „schwach“ entwickeltem kollektivem Professionalisierungsgrad (Elementar- und Weiterbildung) aufzuzeigen, empfiehlt sich der professionstheoretische Blick auf die untersuchten Bildungsbereiche. Unter Bezugnahme auf einen differenztheoretischen Ansatz, der zwischen Profession, Professionalität und Professionalisierung unterscheidet (vgl. Nittel 2000), werden die ausgewählten Bildungssegmente in Hinblick auf die Entwicklung ihres Berufsstandes vorgestellt und die Prozesse der Professionalisierung in den unterschiedlichen Feldern anhand folgender Kriterien beschrieben: Verrechtlichung, Akademisierung, Verberuflichung und institutionelle Expansion. Erwartungsgemäß ergibt die Analyse, dass sich die untersuchten Bereiche im Grad ihrer Professionalisierung voneinander unterscheiden.

Die Verbindung zwischen Zufriedenheitsforschung und Professionstheorie ergibt sich in erster Linie durch die Formulierung der Forschungshypothese mit professionstheoretischem Bezug. Der „Grad“ der kollektiven Professionalisierung dient dabei als Interpretationsfolie für die Zufriedenheitsaussagen der befragten Berufsgruppen. Die Verknüpfung beider Forschungsbereiche soll einen Beitrag zur pädagogischen Berufsgruppenforschung leisten, indem eine Form von kollektiven beruflichen Selbstbeschreibungen durch die Erhebung subjektiver Einstellungen der pädagogischen Akteure zu den verschiedenen Bereichen des Berufsalltags durchgeführt wird.

Teil B Empirische Untersuchung

Teil B umfasst die genaue Beschreibung der Vorgehensweise und die Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung. Neben der Beschreibung des Untersuchungsfeldes werden das Erhebungsinstrument und die untersuchten Segmente des deutschen Bildungs- und Erziehungssystems vorgestellt. Dabei werden zur präzisen Einordnung alle Bereiche des Bildungswesens aufgeführt, obwohl an der Befragung zur pädagogischen Berufsarbeit nur die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs, der Sekundarstufe I und der Weiterbildung teilgenommen haben.

7 Vorstellung des Untersuchungsfeldes

Der Elementarbereich des deutschen Bildungssystems umfasst Tageseinrichtungen, in denen Kinder stundenweise oder ganztägig aufgenommen und erzieherisch/pflegerisch betreut werden. Die Elementarbildung lässt sich in die Bereiche Krippen/Krabbelstuben, Kindergärten (ab dem 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt), Horte und Tageseinrichtungen für Kinder mit altersgemischten Gruppen einteilen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001/2002, S. 36). Die Kindergärten bilden die überwiegende Betreuungsform dieses Segments. Der Elementarbereich ist im Vergleich zum Schulsystem noch unterentwickelt, d. h., dass nicht für jedes Kind eine Betreuungsleistung gesichert ist. Die Einrichtungen tragen sich in den meisten Fällen durch Kirchen, Kommunen und Verbände (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 9).

Die Grundschulen stellen den Primarbereich des Bildungssystems. In fast allen Bundesländern umfasst die Grundschule vier Jahrgangsstufen (Ausnahme Berlin und Brandenburg, hier sind es sechs Jahre) und dient der Vermittlung der Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten in einem gemeinsamen Bildungsgang.

Der Sekundarbereich I beinhaltet die Sonderschule, Haupt- und Realschule, das Gymnasium sowie die Gesamtschule. Die Gesamtschule vereint die drei zuletzt aufgeführten Schulformen unter einem Dach. Die Hauptschule, die seit 1964 durch das Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz (KMK) als einheitliche Bezeichnung für die bisherige Volksschuloberstufe eingeführt wurde, baut in der Regel auf die vierjährige Grundschule des Primarbereichs auf und entlässt die Schülerinnen unmittelbar in die berufliche Tätigkeit bzw. in die praktische Berufsausbildung.

Realschulen sind weiterführende Schulen, die entweder direkt im Anschluss an die vierjährige Grundschule oder nach Abschluss der Orientierungsstufe (Klassenstufen 5 und 6) besucht werden können. Das Gymnasium bietet nach einer neunjährigen Schulbesuchsdauer den qualifizierenden Schulabschluss (Abitur) und die Hochschulzugangsberechtigung. Der Schultyp Gymnasium unterliegt einem sehr starkem Zulauf: So erreichte Ende der 1990er-Jahre knapp ein Viertel eines Altersjahrganges das Abitur (vgl. Cortina u. a. 2003, S. 487).

Der Sekundarbereich II beschreibt neben der gymnasialen Oberstufe auch die Berufsschulen im dualen System, die von Jugendlichen in der Berufsausbildung besucht

werden. Die Berufsschulen vermitteln neben allgemeinbildendem Wissen vor allem fachtheoretische Kenntnisse für den Ausbildungsberuf. Der Unterricht findet entweder in Form von Teilzeitunterricht (z. B. an zwei Tagen in der Woche) oder als Blockunterricht in Vollzeitform statt. Dem Sekundarbereich II werden auch die Abendgymnasien und Kollegs zugerechnet. Das Abendgymnasium ermöglicht es Erwachsenen (ab 19 Jahren), innerhalb von mindestens drei Jahren die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Zugangsvoraussetzungen sind eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine dreijährige, geregelte Berufstätigkeit. Die gleichen Zugangsvoraussetzungen finden sich bei den Kollegs. Diese sind Vollzeitschulen mit einer sechssemestrigen Schulbesuchsdauer zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife.

Die zentralen Institutionen des tertiären Bereichs sind die Hochschulen. Hierzu zählen Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogische und Theologische Hochschulen, Kunst- und Fachhochschulen. In sieben Ländern beinhaltet der tertiäre Bereich zusätzlich die Berufsakademien, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung in Ergänzung zu einer praktischen Berufsausbildung im Sinne des dualen Systems miteinander verbinden.

Als die vierte Säule des deutschen Bildungswesens bezeichnet, stellt der Weiterbildungsbereich den – gemessen am Finanzvolumen – größten Bereich des Bildungssystems dar. Dennoch existieren keine exakten Zahlen über Personal und Einrichtungen. Die Einrichtungen lassen sich in verschiedene Funktionsbereiche segmentieren. Eine gängige Klassifikation geht von der Unterteilung in berufliche und allgemeine Weiterbildung aus. Die berufliche Weiterbildung wird in die Kategorien „Fortbildung“ und „Umschulung“, die allgemeine Weiterbildung in die Kategorien „Erweiterung der Grundbildung“ und „politische Bildung“ unterteilt. Ein weiterer Systematisierungsversuch, um die heterogene Weiterbildungslandschaft in Deutschland in eine Ordnung zu bringen, besteht in der Unterteilung nach Trägerschaften. Die zentralen Weiterbildungseinrichtungen öffentlicher Träger sind beispielsweise die Volkshochschulen. Neben den privatwirtschaftlichen Einrichtungen wie z. B. Sprachenschulen und Seminarcentern stellen vor allem Betriebe und konfessionelle Einrichtungen einen großen Anteil des Weiterbildungsangebots in Deutschland.

7.1 Regionale Eingrenzung: Bundesland Hessen

Aus forschungspraktischen und forschungsökonomischen Gründen erfolgte die gezielte Stichprobenauswahl²⁴ innerhalb Hessens. Hierbei wurden zwei hessische Re-

24 Eine Zufallsstichprobe kann aufgrund fehlender Werte der Gesamtpopulation der pädagogischen Mitarbeiter in Hessen – hier insbesondere im Weiterbildungsbereich, aber auch im Bereich der Elementarbildung – nicht gezogen werden. Bei der vorliegenden Untersuchung muss von einer Ad-hoc-Stichprobe (Gelegenheitsstichprobe) gesprochen werden, die als merkmalspezifisch repräsentativ einzustufen ist, d. h. in Hinblick auf die untersuchten Merkmale repräsentativ, nicht aber auf die, in diesem Falle unbekannte Grundgesamtheit. Ich schließe mich der Bemerkung an, dass das Konzept „Repräsentativität“ in der Forschungspraxis „eher eine theoretische Zielvorgabe als ein Attribut konkreter Untersuchungen“ darstellt (Bortz/Döring 2006, S. 398).

gionen und Städte, die sich in vielerlei Hinsicht kontrastreich gegenüberstehen, ausgewählt: Nord- und Südhessen sowie Kassel und Frankfurt am Main.

Das Bundesland Hessen mit insgesamt über 6 Millionen Einwohnern (Stand: 31.12.2005) lässt sich geografisch in die Regionen Nord-, Mittel- und Südhessen unterteilen, wobei die klare geografische Abgrenzung nach Süden hin schwierig und oft widersprüchlich ist. Aufgeteilt in Regierungsbezirke gilt die Unterscheidung zwischen dem Regierungsbezirk Kassel (1.244.900 Einwohner), Gießen (1.057.553 Einwohner) und Darmstadt (3.772.906 Einwohner) (Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt). Der größte Teil der hessischen Bevölkerung lebt im südlichen Landesteil, hier insbesondere im Rhein-Main-Gebiet. Die Region Nordhessen obliegt dem Regierungsbezirk Kassel. Hierzu gehören die Landkreise Hersfeld-Rotenburg, Kassel, der Schwalm-Eder-Kreis, Waldeck-Frankenberg sowie der Werra-Meißner-Kreis. Insgesamt leben etwa eine Million Menschen in den aufgeführten Landkreisen (inkl. der Stadt Kassel), denen insgesamt 305 verschiedene Schultypen zugänglich sind, wobei die Grundschulen die größte Anzahl bilden.

Hessen verfügt insgesamt über 129 Kinderkrippen, 2.308 Kindergärten und 204 Kinderhorte (Stand: 31.12.2002, vgl. Hessisches Statistisches Landesamt). Die nordhessische Stadt Kassel mit 194.322 Einwohnern (Stand 1.1.2004) bietet rund 5.346 Kindergartenplätze für Drei- bis Sechsjährige in über 30 städtischen Kindertageseinrichtungen sowie in 16 Einrichtungen der evangelischen Kirche und dient als urbaner „Satellit“ der nordhessischen Untersuchungsregion. Insgesamt gibt es in der Stadt 26 Grundschulen, vier Haupt- und Realschulen, acht Gesamtschulen sowie elf Gymnasien. Ergänzt wird das Schulsystem in Kassel um acht Sonderschulen (u. a. Sonderschule für Lernhilfe, für Praktisch Bildbare) sowie acht Privatschulen (darunter eine Waldorfschule). Besonders zu erwähnen sind das Hessenkolleg und die Abendschule Kassel, in denen u. a. das Abitur nachgeholt werden kann.

Der tertiäre Bereich des Bildungswesens wird wesentlich durch die Gesamthochschule Kassel und die traditionsreiche Kunsthochschule geprägt. Ergänzt wird das Angebot u. a. durch die Akademie für Kommunikation sowie die Fachschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, in denen ein höher qualifizierter Bildungsabschluss möglich ist. Der Weiterbildungsmarkt in Kassel ist breit gefächert. Neben zahlreichen privaten Unternehmen (u. a. Sprachschulen und Seminarcentern) sind vor allem die Volkshochschule und das BZ Bildungszentrum Kassel GmbH explizit zu nennen.

Das bevölkerungsreiche Südhessen (hier der Regierungsbezirk Darmstadt) wird stark durch die Wirtschaftsregion Rhein-Main-Gebiet geprägt. Die genaue Auflistung aller relevanten Bildungseinrichtungen ist aufgrund der Vielzahl der Städte und Gemeinden in Südhessen nicht möglich. Allein in der Mainmetropole Frankfurt am Main gibt es rund 550 Kindertageseinrichtungen und über 160 Schulen, darunter 88 Grundschulen.

Dröll identifiziert in seiner Untersuchung zum Frankfurter Weiterbildungsmarkt insgesamt 283 Einrichtungen verschiedener Sparten, unter anderem die öffentliche



Abb. 9: Das Bundesland Hessen

Frankfurter Volkshochschule, die zum Teil durch beschränkte Zugangsmöglichkeiten gekennzeichneten Bildungswerke, Frauenbildungsstätten und zahlreiche Sprachenschulen und EDV-Seminarcenter (vgl. Dröll 1999). Er kommt zu folgenden Schluss: „Auf dem Weiterbildungsmarkt konkurrieren ‚gemeinnützige‘ und kommerzielle Einrichtungen gegen- und untereinander. Die Dominanz der ‚gemeinnützigen‘ Einrichtungen aus der Frühphase des Weiterbildungsmarkts schwindet. Die Kommerziellen haben Aufwind“ (Dröll 1999, S. 376).

7.2 Stichprobenauswahl und Ansprache der Bildungseinrichtungen

Die Einrichtungen, die der öffentlichen Verwaltung unterliegen (Kindergärten, Schulen, kommunale Einrichtungen der Weiterbildung), konnten über das Medium Internet recherchiert werden. Die Websites der Städte Frankfurt am Main und Kassel verfügen über eine detaillierte Aufstellung aller städtischen Bildungseinrichtungen. In den Regionen Nord- und Südhessen erfolgte die Auswahl weiterer Institutionen.

Die Befragung der hessischen Lehrerinnen musste vorab durch das Kultusministerium bzw. die Schulaufsichtsbehörden genehmigt werden. Nach Absprache mit dem Kultusministerium Hessen wurde die Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit dem Paragrafen § 84 des Hessischen Schulgesetzes zugewiesen, der besagt:

„(1) Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in Schulen bedürfen der Genehmigung des Kultusministeriums; die Befugnis kann auf die Schulaufsichtsbehörden übertragen werden. Die Genehmigung erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben soll erteilt werden, wenn die Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule hierdurch nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Vor Erteilung der Zustimmung ist die Schulkonferenz zu hören. Die Genehmigung von Forschungsvorhaben, bei denen personenbezogene Daten verarbeitet werden, ist dem Hessischen Datenschutzbeauftragten mitzuteilen.“

Die Träger der staatlichen, privaten und konfessionellen Institutionen des Elementarbereichs, die zuständigen Schulämter und die öffentlichen und kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen wurden in einem Schreiben der Johann Wolfgang Goethe-Universität über das Forschungsvorhaben informiert (vgl. Anhang). Insgesamt wurden 144 Schreiben verschickt. Da in vielen Fällen nicht mit der Bildungseinrichtung direkt, sondern im Erstkontakt mit den zuständigen Trägern diskutiert wurde, lässt sich die genaue Anzahl der beteiligten Institutionen nicht mehr rekonstruieren. Beispielsweise erfolgte die Verteilung von insgesamt 120 Fragebögen über den Stadtrat einer südhessischen Gemeinde, die 15 Einrichtungen der vorschulischen Bildung verwaltet. Das Schreiben richtete sich an die Leitung der jeweiligen Einrichtung und forderte zur Teilnahme an der Untersuchung auf. Einige Tage nach dem Versand des Schriftstückes erfolgte ein persönlicher Telefonanruf bei allen angeschriebenen Empfängern. In diesem Telefongespräch bot sich die Möglichkeit, die genaue Vorgehensweise und die Modalitäten zum Rücklauf abzusprechen. Jeder teilnehmenden Institution wurde eine Ergebnisdokumentation zugesichert.

Durch dieses Vorgehen konnten die Fragebögen gezielt den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen innerhalb der Segmente zugesandt werden. Durch die telefonische Absprache mit einer verantwortlichen Person (Schulleitung/Institutionsleitung) wurde sichergestellt, dass das pädagogisch tätige Personal nicht unvorbereitet mit dem Fragebogen konfrontiert wurde.

8 Der Fragebogen

Die Untersuchungsergebnisse zur pädagogischen Berufsarbeit unter Berücksichtigung zufriedenheitsrelevanter Aussagen werden durch den hochstrukturierten Mehr-Item-Fragebogen, den Arbeitsbeschreibungs-Bogen^{Bildung} (ABB^{Bildung}) erfasst. Der ABB^{Bildung} baut auf den Skalen des Arbeitsbeschreibungs-Bogens auf, der im Jahr 1978 von den Organisationspsychologen Neuberger und Allerbeck entwickelt wurde und als Standardinstrument der Zufriedenheitsforschung gilt. Er wird in der Literatur als deutsche Version des Job Descriptive Index (JDI) beschrieben, der international als „perhaps (...) most extensively validated measures“ anerkannt ist (Hulin/Judge 2003, S. 32). Das auf der Grundlage des JDI entwickelte Instrument verfolgt das Ziel, den „Defiziten“ des JDI entgegenzutreten. Der ABB und der JDI gelten im deutschsprachigen Raum, aber auch im Kanon der internationalen Zufriedenheitsforschung als valide und gründlich erprobte Instrumente empirischer Sozialforschung. Für diese Untersuchung des Bildungswesens wurde der Mehr-Item-Fragebogen modifiziert, so dass der bedeutsame Bereich, der die Beziehung zwischen den pädagogisch Tätigen und der Klientel (Kinder und Eltern, Schüler, Seminarteilnehmer) markiert, eine zentrale Größe im Untersuchungsplan einnimmt.

Ebenfalls wurden drei offene Fragen in das Instrument integriert und bieten den Akteuren die Möglichkeit ihre Antworten frei zu formulieren. Diese Handhabung signalisiert den Teilnehmenden nicht nur eine wertschätzende Haltung durch die Forschenden, sondern versucht gleichzeitig – soweit dies überhaupt möglich ist – den Defiziten der Zufriedenheitsforschung zu begegnen. Genau aus diesem Grund sollten zwei Fragen ermitteln, ob und inwieweit die Befragten der Meinung sind, durch Arbeitszufriedenheit oder Arbeitsunzufriedenheit einen Einfluss auf ihre pädagogische Tätigkeit zu erleben. Da in der Zufriedenheitsforschung keine allgemein gültige Definition zur Arbeitszufriedenheit existiert und man sich lediglich auf einen Minimalkonsens einigen konnte (vgl. Abschnitt 2.3.5), scheint es angebracht, das Kollektiv selbst nach einer Definition von Arbeitszufriedenheit zu befragen. Die dritte offene Frage bittet die Antwortenden um eine Einschätzung der Zufriedenheit ihrer „Kollegen“ in anderen Segmenten im Bildungssystem. Die wechselseitigen Zufriedenheitszuschreibungen sollten darüber hinaus Hinweise zur Identifikation mit der eigenen Berufsrolle liefern und fordern offen zum Vergleich im Sinne der Equity-Theorie nach Adams (vgl. Abschnitt 2.5.6) auf. Die Ergebnisse der offenen Fragen werden in Kapitel 14 ausführlich vorgestellt.

Die Abfrage der soziografischen Daten wurde ergänzt, um mehr Vergleichsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Subgruppen herzustellen. Neben Alter, Geschlecht, Familienstand und Anzahl der Kinder wurden die unterschiedlichen Berufsrollen innerhalb der untersuchten Segmente abgefragt. Ebenso wurden die Dauer der Betriebszugehörigkeit, der höchste erreichte Bildungsabschluss und das Konstitution des Anstellungsverhältnisses erfragt (befristete oder unbefristete Anstellung).

Dem ABB^{Bildung} liegt die Definition zugrunde, „Arbeitszufriedenheit als kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation“ (Neuberger/Allerbeck 1978, S. 32) zu verstehen. Damit spricht das Instrument insbesondere das kognitive Bewertungssystem der Befragten an. Die erweiterte Definition zur Arbeitszufriedenheit, an die sich die vorliegende Untersuchung hält, versteht Arbeitszufriedenheit ebenfalls als Einstellung, die sich sowohl aus kognitiv-evaluativen als auch aus emotionalen Bewertungen zusammensetzt und häufig den Abgleich eines Ist-Zustandes mit einem Soll-Zustand beinhaltet. Der besagte Abgleich ist dann nicht gegeben, wenn die Einstellung überwiegend durch emotionale Bewertungen geprägt ist, was häufig in der Beurteilung von Sozialbeziehungen am Arbeitsplatz der Fall ist.

Die erste Version des ABB^{Bildung} konnte bereits in der Diplomarbeit der Verfasserin erprobt und in der vorliegenden Untersuchung überarbeitet werden. Das Erhebungsinstrument umfasst 95 Items, ein Ranking der Teilaspekte der Arbeitssituation, einen Frageblock mit drei Fragen, deren Antworten von den Teilnehmern frei formuliert werden können, und die Erfassung soziografischer Daten. Empirische Studien belegen, dass die überwiegende Anzahl der Befragten zu den aufgeführten Aspekten über eigene Erfahrungen verfügt und diese den Bereichen eindeutig zuordnen kann (vgl. Neuberger/Allerbeck 1978, S. 37).

Den Befragungsteilnehmern werden auf der ersten Seite ausführliche Informationen zur Untersuchung, zur Vorgehensweise und zum Umgang mit dem Fragebogen gegeben. Ebenfalls erfolgt an dieser Stelle die Zusicherung der Anonymität. Das Erhebungsinstrument gliedert sich in 16 Blöcke (Bezeichnung A bis P). Die nachfolgende Tabelle zeigt die Aspekte der Arbeitssituation, die anhand unterschiedlicher Items von den Mitarbeitern bewertet werden. Die Bewertung erfolgt in den meisten Fällen auf einer vierstufigen Antwortskala im Likertformat²⁵ („ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“). Den Befragungsteilnehmern wird eine Entscheidung abverlangt. Reicht ihre Bewertung eher ins Positive oder beurteilen sie das gewählte Item eher negativ? Am Ende eines jeden Frageblocks erfolgt die Einschätzung der Zufriedenheit auf einer siebenstufigen Schätzska. Hier besteht die Möglichkeit mit einem „Unentschieden“ zu antworten („teils/teils“). Die Skalierung zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AAZ) und Allgemeinen Lebenszufriedenheit (ALZ) erfolgt auf der siebenstufigen

25 Die Likert-Skala (nach Rensis Likert) ist ein Skalierungsverfahren zur Messung von Einstellungen. Sie ist personenorientiert bzw. subjektzentriert. Ein Statement und eine dazugehörige Antwortskala stellen einen Indikator (Item) für die Einstellung dar. Ziel ist es, eine konsistente und trennscharfe Finalskala bzw. Itembatterie zu bilden. Da 5-stufige Likertskalen häufig den Nachteil haben, dass der mittlere Skalenwert nicht eindeutig interpretierbar ist, ist das Ausweichen auf eine vierstufige Antwortskala durchaus empfehlenswert (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 224).

Skala (von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“). Am Ende der geschlossenen Fragen ist eine Bedeutungsgewichtung für das finale Zufriedenheitsurteil der einzelnen Bereiche vorzunehmen, d. h., die Befragten sollen entscheiden, welchen Einfluss die verschiedenen Dimensionen der Arbeit auf die Zufriedenheit insgesamt haben. Die Bedeutungsgewichtung erfolgt durch die Vergabe von Punkten, d. h., die einzelnen Arbeitsaspekte bekommen unterschiedlich viele Punkte. Es besteht auch die Möglichkeit, die zur Verfügung stehenden Punkte auf alle Bereiche gleichmäßig zu verteilen. Die unten stehende Übersichtstabelle liefert in der dritten Spalte Beispiele der zu bewertenden Beschreibungen. In der letzten Spalte sind die Anzahl der Items und das gewählte Skalenformat vermerkt.

Tab. 4: Items und Struktur des schriftlichen Erhebungsinstrumentes zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit

Skala/Frageblock	Aspekte der Arbeitssituation	Zu bewertende Items (Beispiele)	Anzahl Items und Skalenformat
A	Tätigkeit	Gefällt mir, langweilig, enttäuschend, verantwortungsvoll	13, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
B	Arbeitsbedingungen	Bequem, schlecht, viel Platz, ermüdend	10, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
C	Kolleg(e)inn/en	Stur, hilfsbereit, zerstritten, sympathisch	10, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
D	Vorgesetzte/r	Ungerecht, aktiv, fair, rücksichtsvoll	10, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
E	Adressaten	Respektlos, anstrengend, sympathisch, lernbereit, erziehbar	11, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
F	Beziehung und Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten	Gut, Konflikte sind alltäglich, Eltern beeinflussen meine pädagogische Arbeit	3, 4-stufige Likertskala
G	Organisation/ Management/ (Schul-)Leitung	An Meinungen interessiert, umständlich, schlechte Planung	14, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
H	Entwicklung	Gut, sicher, ungerecht	10, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
I	Bezahlung	Schlecht, fair, entspricht meiner Verantwortung	8, 4-stufige Likertskala, 7-stufige Schätzskala
J	Arbeitszeit	Zufrieden, schaffe meine Arbeit, Überstunden kommen nur in Ausnahmefällen vor	3, 4-stufige Likertskala

Skala/Frageblock	Aspekte der Arbeitssituation	Zu bewertende Items (Beispiele)	Anzahl Items und Skalenformat
K	Gesicherter Arbeitsplatz	Die Gefahr, meinen Arbeitsplatz zu verlieren, ist hoch	1, 4-stufige Likertskala
L	Allgemeine Arbeitszufriedenheit	Bewertung aller Aspekte	1, 7-stufige Schätzskala
M	Allgemeine Lebenszufriedenheit	Bewertung der aktuellen Lebenssituation	1, 7-stufige Schätzskala
N	Bewertung der Teilaspekte	Ranking der Aspekte der Arbeit nach Wichtigkeit	Rankingliste durch Punkteverteilung
O	Auswirkungen von Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit	Einfluss auf Qualität, Bewertung der Berufsgruppen im Bildungssystem, persönliche Definition von Arbeitszufriedenheit	3, offene Fragen
P	Soziografische Daten, Anmerkungen und Kritik	Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinder, Bildungsabschluss, Berufsausbildung, berufliche Funktion, Berufsfeld, Anstellungsverhältnis, wöchentliche Arbeitszeit, Betriebszugehörigkeit, monatliches Bruttoeinkommen	10

8.1 Verfahren zur Erhöhung der Rücklaufquote

Die Befragungsteilnehmer sollten den Fragebogen eigenständig und ohne fremde Hilfe beantworten. Dies setzt voraus, dass der Fragebogen neben einer ansprechenden grafischen Gestaltung für alle Teilnehmenden verständlich formuliert ist. Hierfür dient insbesondere die erste Seite des Erhebungsinstruments, auf der die Befragten eine genaue Instruktion zum Ausfüllen erhalten und darüber informiert werden, dass die Ergebnisse bzw. die persönlichen Antworten anonym und streng vertraulich behandelt werden. Einen entscheidenden Einfluss auf die Rücklaufquote hat das Interesse der Befragten an dem Thema und den Ergebnissen selbst. Erscheint das Thema wichtig, so wird der Fragebogen konsequenterweise eher und schneller beantwortet als bei weniger interessanten oder aktuellen Themen. Das Ankündigungsschreiben und das stichprobenartige, telefonische Nachfassen tragen ebenfalls dazu bei, den Rücklauf zu erhöhen. Hilfreich erscheint es, dass den Befragungsteilnehmern bewusst gemacht wird, dass die Ergebnisse bzw. ihr Engagement zur Teilnahme an der Studie gegebenenfalls zur Verbesserung der eigenen Situation und/oder der Gesamtsituation im Bildungsbereich beitragen. So genannte „Incentives“ in Form von Sachgeschenken bei Rücksendung des Fragebogens erhöhen gewöhnlich die Teilnahmebereitschaft.

Aus diesem Grund wurde ein zielgruppengerechtes Preisausschreiben (Buchpreise und Work-Life-Balance Seminar) entwickelt.

Exkurs: Anonymitätswahrung

Bei postalischen Befragungen ist generell mit einer höheren Ausfallquote als bei mündlichen Befragungen zu rechnen. Die unkontrollierte Erhebungssituation birgt das Risiko, dass nicht die „Zielperson“ den Fragebogen ausfüllt, sondern eine andere Person. Auch wenn die Anonymität in der Behandlung der Befragungsergebnisse von der Forschenden zugesichert werden kann, muss trotzdem damit gerechnet werden, dass die teilnehmenden Einrichtungen das Anonymitätsversprechen nicht umsetzen. In der vorliegenden Studie ist genau dieser Fall eingetreten: Mehrere Fragebögen gingen ein, in denen alle inhaltlichen Fragen beantwortet, die soziografischen Daten jedoch ausgelassen wurden. Den Befragungsteilnehmern wurde mehrfach versichert, dass die Antworten streng vertraulich und anonym behandelt werden. Diese Zusicherung wurde den teilnehmenden Institutionen im ersten Anschreiben, also im Rahmen der ersten Kontaktaufnahme, bei der Versendung der Fragebögen an die verschiedenen Einrichtungen und im Fragebogen selbst zweimal schriftlich bestätigt. Auch die dargestellten Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit stehen unter der Prämisse, keine Einzelpersonen und auch keine Einrichtungen anhand einer „geschickten“ Kombination verschiedener soziografischer Variablen aufzudecken (z. B. durch die gleichzeitige Angabe der Einrichtungsgröße, Untersuchungsregion, Trägerschaft, beruflichen Funktion und Gehaltsklasse).

Die Wahrung der Anonymität innerhalb der Einrichtungen obliegt diesen selbst und kann verständlicherweise nicht kontrolliert oder überprüft werden. Leider zeigte sich, dass in einigen wenigen Institutionen gezielt die Anonymität der Befragung verhindert wurde. Hinweise hierfür finden sich vor allem in den Antwortsequenzen der Variablen P10. Am Rand eines Fragebogens befand sich die folgende Anmerkung:

„Wir konnten leider diese Bögen nur offen bei der Leitung abgeben & somit nur das ankreuzen & schreiben, was die Leitung sehen möchte“ (Fragebogen wurde nicht berücksichtigt).

„Jeder sollte den Fragebogen persönlich absenden! Das sollte im Vorfeld klar gestellt werden/rausgestellt werden!“ (Fragebogen 122)

„Aufgrund dessen, dass die Anonymität nicht gewahrt wird, fülle ich diesen Fragebogen nicht aus.“ (Fragebogen 252)

„Diese Fragen (Anmerk. J. S.: die soziografischen Daten) beantworte ich nicht mehr. An unserer Schule wird der Wunsch nach Einhaltung der Anonymität belächelt und dementsprechend kommentiert.“ (Fragebogen 253)

Dieser Umstand, immerhin auf fünf Fragebögen kommentiert, stellt für die Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit selbstverständlich einen Schaden dar und zeigt deutlich einen großen Nachteil schriftlicher Befragungen: die Unkontrollierbarkeit der Befragungssituation. Die Anonymitätsproblematik kann zukünftig nur durch die

gleichzeitige Zusendung frankierter Rückumschläge sichergestellt werden. Die Fragebögen, bei denen fehlende Anonymität vermutet bzw. durch die Befragungsteilnehmer selbst bestätigt wurde, wurden in einem Durchlauf aus der Stichprobe genommen. Statistische Analysen mit und ohne die besagten Datensätze zeigten aufgrund zu kleiner Fallzahl keine Abweichungen in den Ergebnissen, so dass die Datensätze weiterhin in die Untersuchung eingingen.

Einige Bildungseinrichtungen entschieden sich bewusst gegen die Teilnahme an der Untersuchung. Als Grund hierfür wurde insbesondere das „heikle Thema“, sprich die Zufriedenheitsforschung und die Bewertung der verschiedenen Arbeitsaspekte (Kollegen, Vorgesetzte etc.) genannt. Die dahinter liegende Befürchtung liegt in der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle und -situation. Die sich möglicherweise daraus ergebenden Konsequenzen (denkbar sind beispielsweise die Aufdeckung organisationaler Defizite) scheinen für einige Institutionsleitungen zu unberechenbar und risikoreich.

8.2 Der Rücklauf

Die Angaben der Rücklaufquote bei postalischen Befragungen variieren in der Literatur zwischen 10 und 90 % (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 256). In dieser Befragung wurden 144 Bildungsinstitutionen bzw. die entsprechenden Multiplikatoren (Träger) angeschrieben und gebeten an der Befragung teilzunehmen. Da es sich im Wesentlichen um Multiplikatoren handelte (z. B. Stadtschulamt), kann nicht rekonstruiert werden, wie viele Einrichtungen tatsächlich an der Erhebung teilnahmen. Aus den Anfragen resultierte der Versand von 1.048 Fragebögen, die zwischen Mai 2006 und Januar 2007 verschickt wurden. Insgesamt konnten 424 Fragebögen für die Auswertung berücksichtigt werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 40,45%. Der Rückversand erfolgte in einem Großteil der Fälle in einem gebündelten Paket über die teilnehmende Bildungseinrichtung (erkennbar am Stempel der Institution und an der Art der Frankierung). Vereinzelt wurden die Fragebögen auf privatem Wege verschickt. Am Gewinnspiel nahmen lediglich 37 Personen teil. Die Gewinner wurden durch das Los ermittelt.

Die Rücklaufcharakteristik hat gezeigt, dass klare Terminabsprachen und mehrmaliges telefonisches Nachfassen erforderlich sind und nur wenige Einrichtungen den Fragebogen unaufgefordert und zügig zurücksenden.

8.3 Auswertungsmethoden²⁶ und Ergebnisdarstellung

Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS für Windows erfasst und gerechnet (vgl. Martens 1999, Voß 2000). Die Dateneingabe erfolgte manuell. Zur optischen Darstellung der Ergebnisse werden hauptsächlich die grafischen und tabellarischen Illustrationen von SPSS genutzt. Vereinzelt wurden Excel-Grafiken verwendet.

26 Die Beschreibung der Auswertungsmethoden der offenen Fragestellungen erfolgt im Kapitel 14.

9 Beschreibung der Stichprobe, soziografischer Hintergrund

Die soziografische Zusammensetzung der Zielpopulation (alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Hessen der drei untersuchten Bildungssegmente²⁷) ist unbekannt. Aussagen über eine übereinstimmende Verteilung zu Altersstruktur, Geschlecht, Familienstand und Ausbildungsgrad können daher nur zum Teil mit Daten des Statistischen Bundesamts bzw. mit den Strukturdaten des BMBF verglichen werden.

9.1 Geschlecht

Die Basis der empirischen Untersuchung bildet eine Stichprobe von 424 Personen, die den folgenden Segmenten des deutschen Bildungs- und Erziehungssystem zuzuordnen sind: dem Elementarbereich, der Sekundarstufe I und dem Weiterbildungsbereich.

Von den befragten Personen sind 339 weiblich und 76 männlich; 9 Personen machten keine Angabe. Weitere 9 Personen konnten keinem Bildungssegment zugeordnet werden. Dies entspricht einer prozentualen Verteilung von 80,2 % zu 17,9 % (s. Tab. 5).

Die hohe Anzahl Frauen resultiert hauptsächlich aus dem Elementarbereich. In den Einrichtungen der vorschulischen Erziehung (Kindertagesstätten, Kindergärten) sind nur wenige Männer beschäftigt. In der untersuchten Stichprobe findet sich eine prozentuale Verteilung von 9,2 % Männern gegenüber 90,8 % Frauen im Elementarbereich.

Dieses auf Hessen bezogene Ergebnis stimmt in etwa mit der gesamthessischen Verteilung in Einrichtungen des Elementarbereichs überein. Von insgesamt 33.969 Beschäftigten sind lediglich 1.962 Männer verzeichnet (BMBF 2005, S. 43).

Für den schulischen Bereich ist die genaue Analyse der Geschlechterverteilung nicht vorzunehmen, da die Grund- und Strukturdaten das Geschlecht nach Schulformen,

27 In die Stichprobe fällt auch das nicht-pädagogische Verwaltungspersonal, das insbesondere im Weiterbildungsbereich anzutreffen ist. Nittel beschreibt mit diesem Vorgehen eine durchaus gängige Position unter Wissenschaftlern, da ohne diese Mitarbeiter eine organisierte Weiterbildung nicht möglich wäre (vgl. Nittel 2000, S. 185). Bei der Befragung zur pädagogischen Berufsarbeit fällt jedoch nur ein sehr geringer Anteil in diese Personengruppe (29 Teilnehmer).

Tab. 5: Segment und Geschlecht

	Geschlecht		Gesamt
	Männlich	Weiblich	
Elementarbereich			
Anzahl	23	226	249
Erwartete Anzahl	45,6	203,4	249,0
% von Segment im Bildungswesen	9,2 %	90,8 %	100,0 %
Schule			
Anzahl	17	50	67
Erwartete Anzahl	12,3	54,7	67,0
% von Segment im Bildungswesen	25,4 %	74,6 %	100,0 %
Erwachsenenbildung			
Anzahl	36	63	99
Erwartete Anzahl	18,1	80,9	99,0
% von Segment im Bildungswesen	36,4 %	63,6 %	100,0 %
Gesamt			
Anzahl	76	339	415
Erwartete Anzahl	76,0	339,0	415,0
% von Segment im Bildungswesen	18,3 %	81,7 %	100,0 %

nicht aber innerhalb der Sekundarstufen differenzieren. Feststellbar ist, dass geringfügig mehr Lehrerinnen an hessischen Schulen unterrichten (in Frankfurt sind im Schuljahr 1994/95 59,7 % der Lehrkräfte Frauen, vgl. Dröll 1999, S. 331). In der durchgeführten Untersuchung konnten 25,4 % männliche und 74,6 % weibliche Mitarbeiter der Sekundarstufe I befragt werden.

Für den Weiterbildungsbereich existieren keine zuverlässigen Daten über die Beschäftigten (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 38). Das Statistische Bundesamt erfasst die Teilnehmerdaten von Weiterbildungen und Fortbildung, hier insbesondere der Industrie-, Handels- und Handwerkskammern sowie der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung. Dröll macht auf der Beschäftigtenseite für den Frankfurter Weiterbildungsmarkt eine Quote von 57,6 % Männern gegenüber 42,4 % Frauen aus, wobei er dabei zwischen der Männerdomäne (insbesondere Technik, gewerbliche und kaufmännische Weiterbildung) und der Frauendomäne (Ernährung, Fremdsprachen, Tanz) unterscheidet (vgl. Dröll 1999, S. 332f.). In der Studie von Arabin zu Unterrichtenden an hessischen Volkshochschulen findet sich eine Verteilung von 61,1 % Frauen und 38,8 % Männern (vgl. Arabin 1996, S. 77). Obwohl nicht ausschließlich Volkshochschulen befragt wurden, besteht eine ähnliche Verteilung in der untersuchten Stichprobe: 36,4 % Männern stehen 63,6 % Frauen gegenüber.

9.2 Alter

Die Altersstruktur der Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: Nur 1,2 % (5 Personen) der Befragten sind unter 20 Jahre alt (s. Abb. 10). Hierbei handelt es sich ausschließlich um Teilnehmer aus dem Elementarbereich, zumeist Praktikantinnen im Anerkennungs- bzw. Vorbereitungsjahr. Die Altersklasse von 21 bis 30 Jahren ist mit 18,8 % stark vertreten, wobei sich diese Altersklasse ebenfalls fast ausschließlich in der Elementarbildung findet (s. Tab. 6). Die Segmente Schule und Erwachsenenbildung weisen eine deutlich größere Gruppe auf. Die 31- bis 40-Jährigen sind in der Untersuchung mit 26,3 % präsent. Für die einzelnen Fallgruppen weist das Segment Schule überdurchschnittlich viele Personen dieses Alters auf. Den Großteil der Befragten stellen mit 34,7 % die 41- bis 50-Jährigen. Innerhalb der einzelnen Fallgruppen ist die zuletzt genannte Gruppe lediglich im Bereich der Erwachsenenbildung überproportional vertreten. Einen hohen Anteil machen die über 51-Jährigen aus. Diese finden sich in einem besonders hohen Maße in den Segmenten Schule und Erwachsenenbildung. Nur 1,4 % (6 Personen) sind älter als 60 Jahre. 9 Befragte machen keine Angabe.

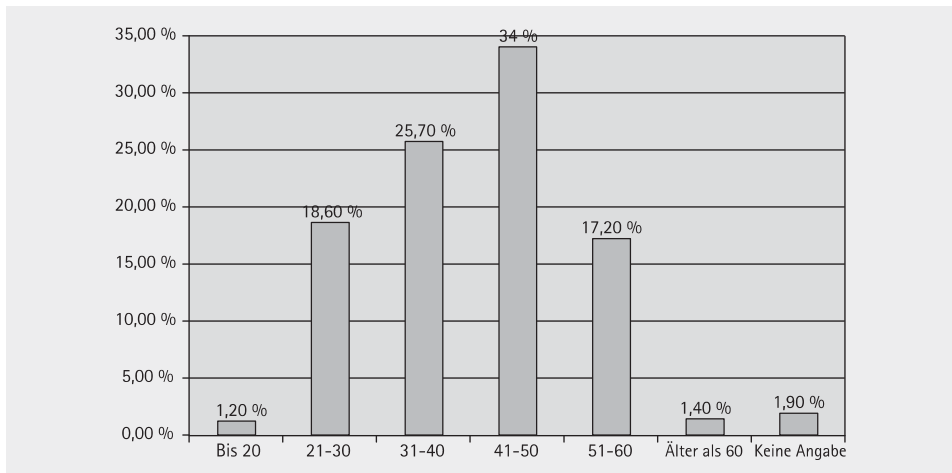


Abb. 10: Das Alter der Befragungsteilnehmer, unterteilt in Altersklassen in %

Tab. 6: Bildungssegment und Alter

	Alter						Gesamt
	Bis 20	21-30	31-40	41-50	51-60	Älter als 60	
Elementarbereich							
Anzahl	5	66	68	82	27	0	248
Erwartete Anzahl	3,0	46,6	65,1	86,1	43,6	3,6	248,0
% von Segment im Bildungswesen	2,0 %	26,6 %	27,4 %	33,1 %	10,9 %	,0 %	100,0 %
N = 415, 9 Personen machten keine Angabe							

	Alter						Gesamt
	Bis 20	21–30	31–40	41–50	51–60	Älter als 60	
Schule							
Anzahl	0	1	24	21	19	2	67
Erwartete Anzahl	,8	12,6	17,6	23,2	11,8	1,0	67,0
% von Segment im Bildungswesen	,0 %	1,5 %	35,8 %	31,3 %	28,4 %	3,0 %	100,0 %
Erwachsenenbildung							
Anzahl	0	11	17	41	27	4	100
Erwartete Anzahl	1,2	18,8	26,3	34,7	17,6	1,4	100,0
% von Segment im Bildungswesen	,0 %	11,0 %	17,0 %	41,0 %	27,0 %	4,0 %	100,0 %
Gesamt							
Anzahl	5	78	109	144	73	6	415
Erwartete Anzahl	5,0	78,0	109,0	144,0	73,0	6,0	415,0
% von Segment im Bildungswesen	1,2 %	18,8 %	26,3 %	34,7 %	17,6 %	1,4 %	100,0 %
N = 415, 9 Personen machten keine Angabe							

9.3 Familienstand

Über die Hälfte der Befragten, 54,7 %, sind verheiratet oder leben in einer festen, eheähnlichen Lebensgemeinschaft. Dies entspricht 232 Personen. 31,6 % der untersuchten Stichprobe gibt an, ledig zu sein, nur 8 % sind geschieden und 2,1 % leben getrennt. Insgesamt sind fünf Personen verwitwet. Zehn Personen machen keine Angabe. Von den insgesamt 424 Befragten geben 230 Personen an, kinderlos zu sein (s. Abbildung 11). Dies entspricht 54,3 %. 90 Befragte (21,2 %) haben ein Kind, 79 haben 2 (18,6 %) und 19 Personen 3 Kinder (4,5 %). 5 Personen sind Eltern von 4 Kindern und ein Befragungsteilnehmer gibt an, sogar 5 Kinder zu haben.

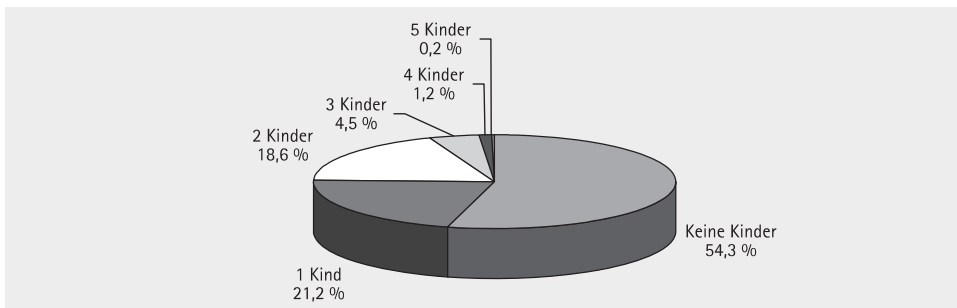


Abb. 11: Elternschaft und Kinderlosigkeit (Angaben in Prozent)

9.4 Bildungsabschluss

Die Einteilung des Bildungsabschlusses erfolgt in sechs Kategorien: Haupt- oder Realschulabschluss, Fachabitur, Abitur oder Hochschulstudium und „Kein Abschluss“. Die Befragten werden gebeten, ihren höchsten Bildungsabschluss anzugeben. Beim Abgleich mit den Angaben des statistischen Bundesamtes lässt sich eine überdurchschnittliche Anzahl von Probanden mit Abitur nachweisen, gleichfalls weist die Stichprobe einen überdurchschnittlichen Anteil von Akademikern auf, welcher eindeutig dem Berufsfeld Schule und Weiterbildung zuzuordnen ist (s. Abb. 12). Aus dem gleichen Grund dominieren die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge, vornehmlich mit dem Abschluss des Staatsexamen (Lehramt).

Nur 10 Personen geben an, als höchsten Bildungsabschluss einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. 17 Personen konnten die Schule mit einem Realschulabschluss verlassen. 80 Personen (18,9 %) haben ein Fachabitur und 165 geben an, ein Hochschulstudium absolviert zu haben. 32 Personen (7,5 %) haben als höchsten Abschluss das Abitur.

Aufgrund einer freien Antwortmöglichkeit im Erhebungsinstrument existieren zahlreiche Studienbezeichnungen – insgesamt über 50 Einzelnennungen, so dass neue Kategorien gebildet und die entsprechenden Antworten zugeordnet wurden.

Insgesamt 57 Nennungen werden unter der Bezeichnung „erziehungswissenschaftliche und pädagogische Studiengänge“ zusammengefasst. Darunter fallen unter anderem die Diplom-Pädagogen, Sozialpädagogen, Diplom-Sozialarbeiter und Sonderpädagogen, wobei die zuletzt Genannten häufig die Studienrichtungen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges wiedergeben. Dem Begriff „Lehramtsstudiengang“ werden 41 Bezeichnungen zugeordnet. Hierunter findet sich das Lehramt für die Sekundarstufe I und II sowie das der Sonderpädagogik und der Grundschule. Einige Lehrer geben lapidar an, Lehrerin zu sein oder mit einem Staatsexamen abgeschlossen zu haben; die genaue Fächerbezeichnung fehlt, so dass diese der Kategorie „Lehramtstudium“ zugeordnet wurden.

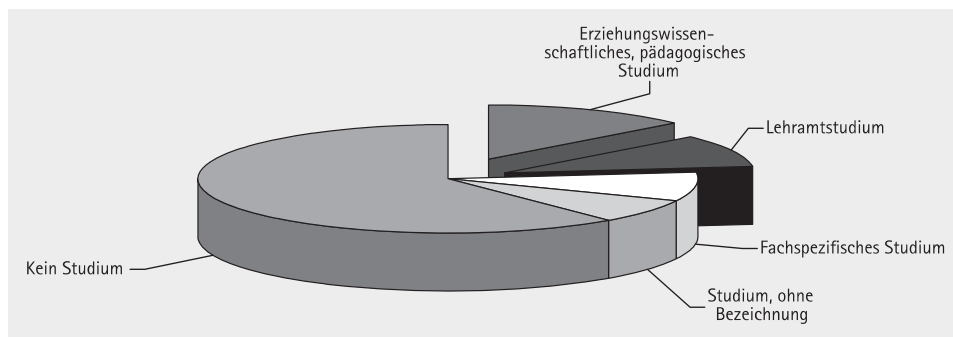


Abb. 12: Verteilung nach Hochschulstudium

Die Kategorie „fachspezifische Studiengänge“ fasst alle anderen Angaben zusammen. So befinden sich unter den Befragungsteilnehmern studierte Betriebswirte, Mathematiker, Germanisten und Elektrotechniker. 31 Personen geben an, ein Hochschulstudium abgeschlossen zu haben, betiteln dieses jedoch nicht („Studium, ohne Bezeichnung“).

9.5 Beruflicher Ausbildungshintergrund

Die Frage, ob die Teilnehmenden eine Berufsausbildung im Sinne des dualen Systems abgeschlossen haben, kann wegen inhaltlicher Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Frage nicht präzise beantwortet werden (vgl. Abschnitt 15.1: Methodische Überlegungen zum Untersuchungsverlauf). Viele irritierte die Bezeichnung „duals System“. Die Verunsicherung wurde darin deutlich, dass einige die Frage verneinten, gleichzeitig jedoch angaben, gelernte Erzieherin oder beispielsweise Einzelhandelskauffrau zu sein – Berufe, die in Deutschland eindeutig im dualen Berufsausbildungssystem, d. h. in Verbindung von betrieblicher und schulischer Ausbildung (Berufsschule) angeboten werden. Trotz dieser Schwierigkeiten gaben 186 an eine berufliche Ausbildung abgeschlossen zu haben, dem stehen 159 Untersuchungsteilnehmer gegenüber, die dieses nicht getan haben. 79 Personen machen keine Angabe.

Die Bezeichnungen der Berufsausbildung variieren vergleichbar stark wie bei der Titulierung der Studiengänge. Eindeutig auszumachen sind die Erzieherinnen: Mit 99 Nennungen sind sie am stärksten vertreten. Ebenfalls dem Elementarbereich zuzuordnen sind mit 6 Nennungen die Kinderpflegerinnen bzw. Sozialassistenten. Insgesamt 12 Personen haben eine Ausbildung in der Verwaltung abgeschlossen. Hier finden sich die Berufsbezeichnungen wie „Bürokauffrau“ und „Verwaltungsfachangestellte“. Die Bandbreite der gelernten Berufe ist groß: So beinhaltet die untersuchte Stichprobe unter anderem ausgebildete Bankkauffrauen, ein Herrenschnneider, ein Schreiner sowie zwei Zahnarthelferinnen.

Die im Erhebungsinstrument formulierte Frage, ob noch immer im gelernten Beruf gearbeitet wird, kann aufgrund der Missverständnisse in Bezug auf die Frage nach der Berufsausbildung (im dualen System) nicht eindeutig beantwortet werden. Bei der Dateneingabe fällt auf, dass fast alle Befragungsteilnehmer angeben, im erlernten Beruf zu arbeiten, unabhängig davon, ob eine Berufsausbildung gemacht wurde oder nicht. Verantwortlich hierfür scheint neben der fehlenden Unterscheidung zwischen erlerntem und gelerntem Beruf die eigene berufliche Wahrnehmung zu sein. So gibt eine ausgebildete Industriekauffrau, die hauptberuflich als Dozentin in der Erwachsenenbildung tätig ist, an, dennoch als Industriekauffrau zu arbeiten. Inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, bleibt unklar.

9.6 Berufliche Funktion

Die beruflichen Funktionen wurden im Fragebogen unterteilt und nach den drei Untersuchungsfeldern in vorgegebene Kategorien erfragt.

Im Bereich der Elementarbildung nahmen 31 Leiterinnen verschiedener Einrichtungen teil, 191 Erzieherinnen, 2 Kinderpfleger und 11 Praktikanten. 13 Personen können sich keiner der vorgegebenen Kategorien zuordnen. Ein Teil von ihnen gibt daher ihre eigene Berufsbezeichnung an: 3 stellvertretende Leiterinnen, 1 studentische Hilfskraft, 1 Person, die ein Freiwilliges soziales Jahr absolviert sowie 1 Sozialarbeiterin und 1 Sozialpädagogische Fachkraft. 1 Person bezeichnet sich als Geschäftsführer einer privaten Einrichtung des Elementarbereichs.

Im Segment Schule nahmen an der Befragung 4 Schulleiterinnen, 60 Lehrer und 3 Personen teil, die angeben eine andere als die vorgegebenen Bezeichnungen zu haben. Diese sind Beratungslehrer, Sozialpädagoge und Dozent. Die Lehrerschaft setzt sich aus Lehrern von Grund- und Hauptschulen, Gesamtschulen, einem Gymnasium und einer Förderschule zusammen. Es handelt sich zum Großteil um staatliche Schulen. Lehrerinnen einer internationale Schule und einer freien Waldorfschule nahmen ebenfalls an der Befragung teil.

Das Berufsfeld Erwachsenenbildung zeichnet sich durch heterogene Zugänge und zahlreiche Berufsbezeichnungen aus. Kade/Nittel/Seitter können vier Berufsrollen identifizieren: der hauptberufliche Leiter einer Bildungseinrichtung, die hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiter mit disponierendem und/oder planendem Aufgabenprofil, die hauptberuflich tätigen Lehrenden sowie die ehrenamtlich oder nebenberuflich tätigen Erwachsenenbildner (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 132f.). Im Bereich der Erwachsenenbildung nehmen 8 Leiterinnen einer Einrichtung teil, 41 pädagogische Mitarbeiter, 13 Dozenten, 3 Weiterbildungslehrer, 28 Verwaltungsangestellte und 1 EDV-Administrator. Eine Person ordnet sich der Kategorie „Andere Bezeichnung“ zu, beschreibt jedoch nicht, um welche es sich handelt.

9.7 Träger der Einrichtungen

Ein Großteil der Bildungseinrichtungen in Deutschland wird unter verschiedenen Trägerschaften organisiert und verwaltet. Häufig wird zwischen freien und öffentlichen Trägern unterschieden. Die freien Träger werden im Sozialversicherungsgesetz als Träger von Hilfsmaßnahmen bezeichnet, z. B. im Bereich der Jugendhilfe. Mit der Bezeichnung öffentlicher Träger werden hingegen das Land, die Gemeinde oder der Bund bezeichnet. Diese dienen gerade im Schulwesen einer bundeslandweiten, öffentlichen Verwaltung. Die von Kade/Nittel/Seitter (1999) empfohlene Unterscheidung zwischen Trägern und Einrichtungen empfiehlt sich insbesondere im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung, jedoch auch im Segment der Elementarbildung. So wird „die praktische Arbeit in den Einrichtungen in der Regel eher teilnehmer- bzw. klientenorientiert“ vollzogen und

„bei den Trägern eher organisationsbezogen strukturiert (...). Das bedeutet konkret, dass die Träger für die Bedingungen zur Ermöglichung von Vermittlungsarbeit sorgen, während die Einrichtungen die eigentliche Bildungsarbeit mit den ‚Abnehmern‘ bzw. ‚Teilnehmer/innen leisten. Von der Unterscheidung ‚Träger‘ versus ‚Einrich-

tung' hängt es nicht zuletzt ab, in welchem Auftrag, mit welchem Geld und in welchem organisatorischen Machtgefüge Bildungsangebote realisiert werden.“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 140)

Die Verteilung der Trägerschaften sieht in der befragten Stichprobe wie in Abbildung 13 dargestellt aus.

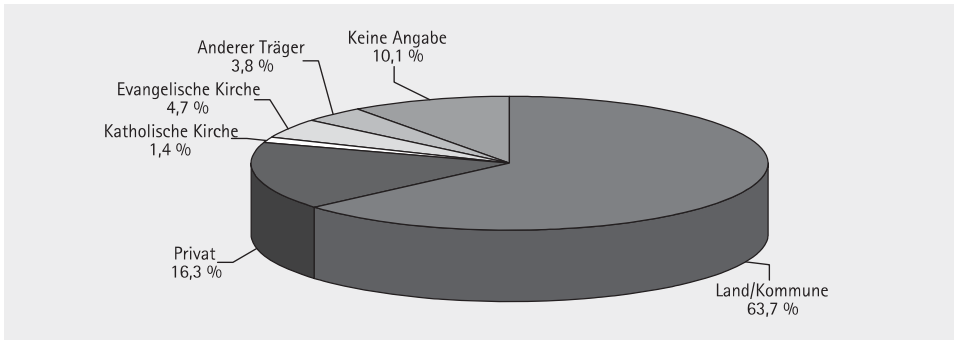


Abb. 13: Verteilung nach Trägern innerhalb der untersuchten Stichprobe

Die Frage nach der Trägerschaft bereitet offenbar vielen Befragungsteilnehmern Schwierigkeiten, da sie oft unbeantwortet bleibt (s. Abb. 13): 43 Personen machen keine Angabe (10,1%). Über die Hälfte der Befragten arbeiten unter der Trägerschaft einer staatlichen Einrichtung (270 Personen, 63,7%). 69 Personen geben an, dass die Einrichtung, in der sie tätig sind, privat organisiert sei, hierzu zählen auch eingetragene Vereine, die häufig aufgrund privater Initiativen gegründet werden. Einige Probanden geben an, für einen „anderen Träger“ beschäftigt zu sein, und bezeichnen damit wiederum einen eingetragenen Verein.

9.8 Anstellungsverhältnis

Der Großteil der Befragungsteilnehmer, 72,4 %, befindet sich in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis. Nur 70 Personen, 16,5 %, geben an, einen zeitlich befristeten Arbeitsvertrag zu haben. 20 Personen sind freiberuflich tätig und 27 Personen machen keine Angabe.

9.9 Wöchentliche Arbeitszeit

Die Frage nach der wöchentlichen Arbeitszeit wurde von den Befragten in vorgegebenen Kategorien erfragt. Aus diesem Grund kann keine Aussage darüber gemacht werden, ob es sich um die vertraglich festgelegte Arbeitszeit oder um die tatsächlich durchschnittlich wöchentliche Arbeitszeit (inkl. Überstunden) handelt. Die wöchentliche Arbeitszeit beträgt bei 50,2 % der Befragten 31 bis 40 Stunden. 35 Personen (8,3 %) geben an, 41 bis 50 Stunden zu arbeiten, und 14 Personen kommen wöchentlich sogar auf mehr als 50 Stunden Arbeitszeit. Nur 13 % der Befragten arbeiten bis zu 20

Stunden, also Teilzeit. Bei 22,2 % der Befragten liegt die wöchentliche Arbeitszeit zwischen 21 bis 30 Stunden.

9.10 Betriebszugehörigkeit

Der Großteil der Befragten ist weniger als fünf Jahre zum Zeitpunkt der Befragung für die Einrichtung tätig (s. Abb. 14). 25,9 % der untersuchten Stichprobe ist 6 bis 10 Jahre beim gleichen Arbeitgeber angestellt, 55 Personen (13 %) seit 11 bis 15 Jahren. Immerhin 10,4 % der Probanden sind zwischen 16 und 20 Jahren, 7,1 % zwischen 21 und 25 Jahren und 7,8 % sogar mehr als 25 Jahre zur Zeit der Befragung für die Bildungseinrichtung tätig.

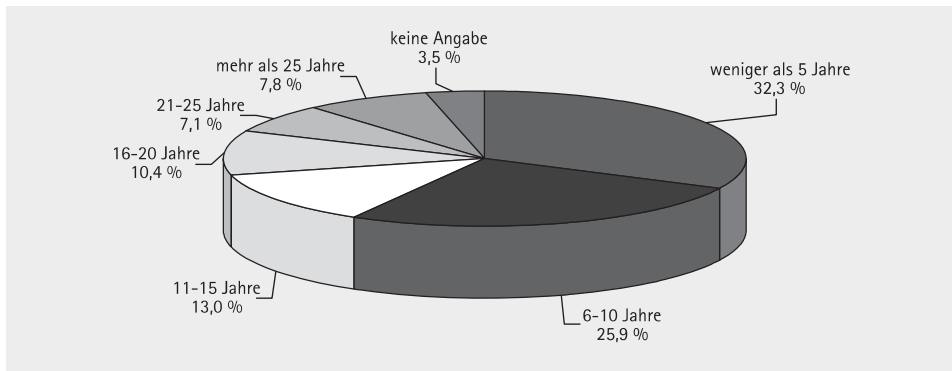


Abb. 14: Betriebszugehörigkeit in Jahren, Angaben in Prozent

9.11 Monatliches Bruttoeinkommen

Die Frage nach dem Einkommen erweist sich – auch in anderen Untersuchungen – immer wieder als eine der heikelsten. Noch immer scheint der Grundsatz zu gelten „Über Geld spricht man nicht“. Auch in dieser Untersuchung machen 51 Personen keine Angabe. 9 Personen verdienen unter 500 Euro. Bei dieser Personengruppe handelt es sich um Praktikanten im Anerkennungsjahr des Elementarbereichs. 25 Personen geben an, monatlich bis zu 1.000 Euro brutto zu bekommen, bis 1.500 Euro erhalten 61 Befragungsteilnehmer. Bis 2.000 Euro beziehen 68 Probanden und bis 2.500 Euro bekommen 18,6 % der Befragten, dies entspricht 79 Personen. 46 Personen geben an, bis zu 3.000 Euro brutto zu verdienen. Immerhin 29 Befragte erhalten monatlich bis zu 3.500 Euro Gehalt. Weitere 28 verdienen bis zu 4.000 Euro und ebenfalls 28 Personen haben am Monatsende mehr als 4.000 Euro brutto.

10 Die Zufriedenheit in Abhängigkeit soziografischer Variablen

Im Blickfeld dieser Arbeit stehen die Zufriedenheitsurteile zur pädagogischen Berufsarbeit der untersuchten Mitarbeiter des deutschen Bildungssystems. Es soll nicht versäumt werden, die gängigen Annahmen der Zufriedenheitsforschung für die Gesamtstichprobe zu überprüfen. Die „klassischen“ Fragen behandeln in der Regel die Beziehungen, die zwischen der Zufriedenheit und einer weiteren Einflussgröße bestehen. Hier werden insbesondere die soziografischen Daten in Verbindung mit den Zufriedenheitsurteilen gesetzt.

Auf den folgenden Seiten wird diese „Tradition“ fortgeführt und entsprechend dem gewählten Erhebungsinstrument die Allgemeine Arbeitszufriedenheit (AAZ) und die Allgemeine Lebenszufriedenheit (ALZ) in Verbindung mit den persönlichen Daten der Befragungsteilnehmerinnen gestellt. Damit werden auch in dieser Studie u. a. die Fragen beantwortet, ob Männer oder Frauen zufriedener sind, inwieweit die Zufriedenheit mit dem Alter der Befragten zusammenhängt und ob Besserverdienende automatisch zufriedener „sein müssen“. Bei der Darstellung der Befunde werden die untersuchten Fallgruppen (Elementarbildung, Schule, Erwachsenenbildung) nicht berücksichtigt. Diese werden im Anschluss in Kapitel 11 wieder ins Zentrum der Untersuchung gerückt. Dort erfahren die eingangs aufgestellten Hypothesen und Untersuchungsziele ihre statistische Überprüfung.

Mit der Schlussfolgerung von Grzech-Sukalo et al., die besagt, dass „Arbeitszufriedenheitswerte (...) erheblich mehr über die Person aussagen, die diese Bewertung abgibt, als über die bewerteten Arbeitsbedingungen, über die sie fast nichts aussagen“ (Grzech-Sukalo et al., zitiert in Ellinger 2002, S. 72), werden die Ergebnisse von Seiten der Befragungsteilnehmer her interpretiert. Die Befunde der vorliegenden Studie dienen an erster Stelle also nicht der Aufklärung und Bearbeitung institutioneller Defizite oder zur Verbesserung vorherrschender Arbeitsbedingungen, sondern versuchen über die Arbeitszufriedenheit dazu beizutragen, die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogischen Berufsrolleninhaber zu identifizieren und zu begreifen.

10.1 Alter und Zufriedenheit

Obwohl der Zusammenhang von Alter und Zufriedenheit in zahlreichen Studien untersucht wurde, konnte bislang keine Konvergenz der Befunde bestätigt werden. So führen einige Studien einen U-förmigen Zusammenhang auf (jüngere Altersgruppen erst zufriedener, dann eine Abnahme der Zufriedenheit, die schließlich wieder in den höheren Altersklassen ansteigt), andere wiederum beobachten einen linearen Zusammenhang, der mit zunehmenden Alter eine höhere Zufriedenheit anzeigt (vgl. Neuberger/Allerbeck 1978, S. 103f.; Statistisches Bundesamt, 1999 S. 495; hier ist zumindest für die neuen Bundesländer im Jahr 1998 eine höhere Zufriedenheit in den höheren Altersklassen auszumachen).

Für beide Annahmen lassen sich nachvollziehbare Interpretationen finden: Jüngere Arbeitnehmer gehen meist nach abgeschlossener Ausbildung oder Studium hoch motiviert in das Berufsleben. Die berufliche Zukunft liegt vor dieser Gruppe und sie wird von Karrieremotiven geleitet. Die Hoffnung auf beruflichen Erfolg ist groß. Im Falle eines U-förmigen Zusammenhangs schätzen die Arbeitnehmer der mittleren Altersklassen ihre berufliche Situation aufgrund mehrjähriger Erfahrungen realistischer ein. Die Erfolgshoffnungen wurden zum Großteil enttäuscht. Mit zunehmendem Alter verringert sich die Distanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit und die eigene Situation wird wohlwollender interpretiert. Die Zufriedenheit steigt.

Ein linearer Zusammenhang (je älter, desto zufriedener) verfolgt zwei Argumentationen: Zum einen den so genannten „Praxisschock“ für Berufseinsteiger (zumeist jüngere Arbeitnehmer), die sich nach Abschluss ihrer Ausbildung zunächst einmal innerhalb ihrer neu erworbenen Berufsrolle und im Berufsfeld orientieren müssen und sich durch fortwährende Anpassungsleistung immer besser in ihre Umwelt integrieren, zum anderen den Umstand, dass ältere Arbeitnehmer sich in der Regel im Berufsfeld positioniert, ihr Anspruchsniveau auf eine realistische Ebene transportiert und sich ihre Arbeitsbedingungen optimiert haben.

Im globalen Arbeitszufriedenheitsurteil erzielt die untersuchte Stichprobe ein zu den gängigen Resultaten der Zufriedenheitsforschung zum Teil gegensätzliches Ergebnis (s. Abb. 15). Die höchste Arbeitszufriedenheit erreichen die jüngsten Befragungsteilnehmer (Mittelwert 6,00²⁸). Das Urteil fällt in den Altersgruppen der 21- bis 30-Jährigen stark ab (5,63) und erreicht innerhalb der Altersklassen bei den 31- bis 40-Jährigen den Tiefpunkt (5,29). In den Altersgruppen der 41- bis 50-Jährigen (5,46) und der 51- bis 60-Jährigen (5,57) steigt die Zufriedenheit mit der Arbeit wieder an und fällt in der Altersgruppe der über 60-Jährigen dann wieder stark ab (5,33).

Die Kurve zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit zeigt, dass die über 60-Jährigen, die höchste Altersklasse, einen eher niedrigen Zufriedenheitswert erreichen ähnlich den 31- bis 40-Jährigen, die hier und auch in der Beurteilung der Lebenszufriedenheit die schwächsten Werte erzielen. Hier könnte man annehmen, dass die Motivation für den

28 Mittelwerte einer 7-stufigen Zufriedenheitsskala von 1 = „sehr unzufrieden“ bis 7 = „sehr zufrieden“.

Beruf zum Ende des Berufslebens abnimmt und der Ruhestand herbeigesehnt wird. Den Zusammenhang zwischen Motivation und Zufriedenheit belegen zahlreiche Untersuchungen (vgl. Abschnitt 2.5). Die größten Zufriedenheitswerte erreichen die Personen bis zum Alter von 30 Jahren. Hier könnte die Begründung zutreffen, dass diese Gruppe hoch motiviert berufliche Erfolge anstrebt und bisherige Erwartungen an die berufliche Praxis noch nicht enttäuscht wurden. Die geringe Arbeitszufriedenheit der 31- bis 40-Jährigen korreliert mit der ebenfalls geringen Zufriedenheit mit der allgemeinen Lebenssituation (vgl. Korrelation AAZ und ALZ, statistischer Anhang 1).

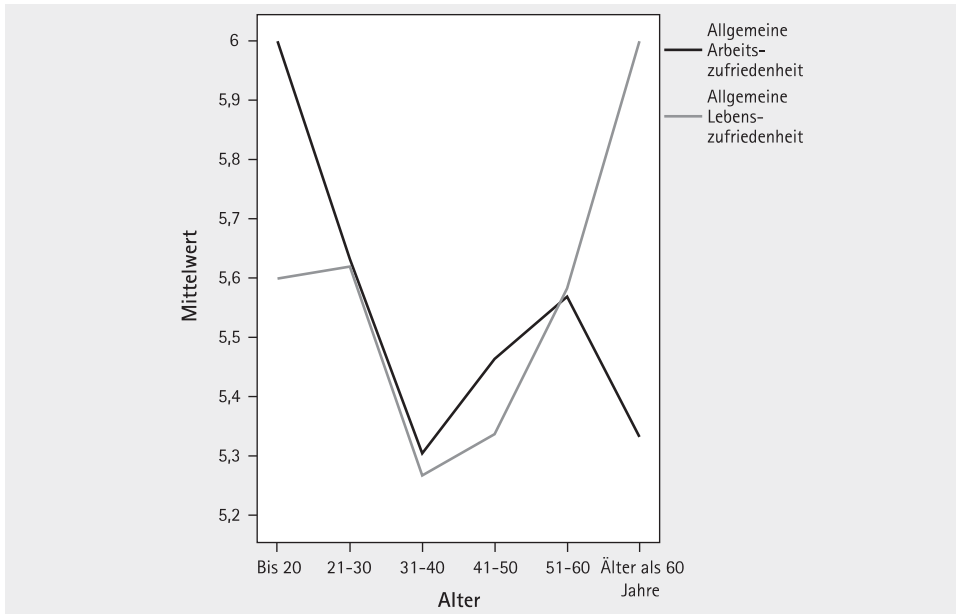


Abb. 15: Allgemeine Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit innerhalb der Altersklassen (N = 415 (AAZ)/ 412 (ALZ), (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala))

Das Befragungskollektiv weist im Falle der Allgemeinen Lebenszufriedenheit – dieses Item fragt nach der Zufriedenheit unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte, z. B. Wohnverhältnisse, Preise, Gesundheit, Liebe, Politik, Nachbarn – eine U-förmige Verteilung auf: Die „Jungen“ und „Alten“ zählen in der untersuchten Stichprobe zu den Zufriedensten (5,60 vs. 6,00). Es fällt auf, dass die Befragten im Alter von über 60 Jahren mit Abstand den höchsten Mittelwert erreichen. Die Befragten der mittleren Altersklassen (5,27 und 5,34) erreichen die vergleichsweise niedrigsten Werte. Dass die Lebenszufriedenheit im Alter ansteigt, kann dadurch begründet sein, dass ältere Menschen ihre Lebensziele sowohl beruflicher als auch privater Natur inzwischen erreicht haben und sich die Wertigkeit bestimmter Dinge verschoben hat. Mit über 50 Jahren ist das angestrebte Karriereziel (soweit überhaupt eines vorhanden war) zumeist erreicht und die Entwicklungschancen im Berufsleben sind überschaubarer geworden. Vielleicht wurde eine Familie gegründet und die ersten Enkelkinder werden

geboren. Unter Umständen wurden schwere Schicksalsschläge erlebt, z. B. Krankheit und der Tod der eigenen Eltern. Ein Ziel der „älteren“ Generation, also der über 50-Jährigen und insbesondere der über 60-Jährigen, besteht mitunter darin, ihr Leben nach dem Berufsleben zu planen und zu gestalten.

Dass die Lebenszufriedenheit der 31- bis 40- bzw. 41- bis 50-Jährigen im Verhältnis schlechter ausfällt, lässt sich ggf. an den Lebensumständen dieser Personengruppe erklären. Die tabellarische Darstellung (vgl. Statistischer Anhang 2) zeigt, dass in den genannten Altersklassen besonders viele Personen angeben, vom Partner getrennt, in Scheidung oder auch – hier allerdings nur in wenigen Fällen – verwitwet zu leben. Es ist davon auszugehen, dass diese Umstände entscheidenden Einfluss auf die Zufriedenheit der Befragten ausüben.

10.2 Geschlecht und Zufriedenheit

Der Zusammenhang von Zufriedenheit und Geschlecht wird in den meisten in dieser Arbeit vorgestellten Studien untersucht. Im Bildungssystem zeichnet sich schon früh eine starke Feminisierung der pädagogischen Arbeit ab, die sich innerhalb einzelner Bereiche (Elementar- und Primarbereich) dahin gehend entwickelte, dass beispielsweise der männliche Erzieher eine Ausnahme darstellt. Der überproportionale Anteil weiblicher Pädagogen insbesondere in Einrichtungen mit sehr junger Klientel führt die traditionelle Rollenverteilung der Geschlechter deutlich vor Augen. Auch hier sind es die Frauen, die für das Wohlergehen und die Erziehung des (Klein-)Kindes Sorge tragen. Ein weiterer Grund der Frauen für die Berufswahl einer pädagogischen Tätigkeit dürfte in den vergleichsweise günstigen organisationalen Strukturen (familienfreundlichere, flexiblere Arbeitszeiten, ggf. mehr Verständnis für familienbezogene Problemlagen) zu finden sein. Die nicht enden wollende Diskussion zum Thema „Frauen und Beruf“ zeigt, dass die Verantwortung für Kinder zwar bei beiden Partnern oder Elternteilen zu finden ist, aber „dass selbst in Familien, in denen beide Partner voll erwerbstätig sind, Frauen die Hauptverantwortung für Haushalt und Kindererziehung überlassen bleibt. Gleichzeitig müssen sie im Berufsleben mit Personen (i. d. R. Männern) konkurrieren, die sich – auf dieser Basis – verhalten können, als hätten sie überhaupt keine Familie“ (Marshall/Rummel 1997, S. 229). Drei von vier Mädchen streben noch immer in die schlecht bezahlten und perspektivlosen klassischen Frauenberufe wie z. B. Arzthelferin oder Friseurin, nicht zuletzt, um Beruf und Familie miteinander vereinbaren zu können (vgl. Schwarzer 2007, S. 98). Inwieweit diese Motive ebenfalls in den verschiedenen Berufsfeldern des Erziehungs- und Bildungssystems greifen, kann nur vermutet werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die große Anzahl weiblicher Pädagogen insbesondere im vorschulischen und sozialen Bereich²⁹ sowie in der Grundschule kein Zufall ist. In der ersten bundesdeutschen Verbleibsuntersuchung von Diplom-Pädagogen (vgl. Krüger et al. 2003) findet

29 Rauschenbach konstatiert hierzu: „Pointiert könnte man dementsprechend formulieren: Der Sozialpädagoge ist eine Frau“ (Rauschenbach 2000, S. 274). Er nimmt sehr wahrscheinlich Bezug auf den Titel einer Veröffentlichung von Rose aus dem Jahr 1992: „In der Hauptsache ist der Sozialpädagoge eine Frau“ (vgl. Rose 1992).

sich in der befragten Stichprobe ein Frauenanteil von 79 % (vgl. ebd. S. 24). Die stärksten Geschlechterdifferenzen zeigen sich bei der Vergütung und beim Erreichen von Leitungsfunktionen mit Personalverantwortung. In beiden Bereichen haben die männlichen Kollegen die Nase vorn. Als wesentlicher Risikofaktor für Frauen, so konstatiert Huber, erweist sich die Mutterschaft. „Für Frauen ist das Risiko, sich von vorneherein mit schlechteren Berufsbedingungen arrangieren zu müssen, bereits dann deutlich größer, wenn sie schon beim Berufseinstieg Mütter sind“ (Huber 2003, S. 279). Bruggemann et al. erklären die oftmals höhere Zufriedenheit der Frauen mit der weiblichen Rollendefinition und daraus resultierend mit einem niedrigeren beruflichen Anspruchsniveau (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 113).

Das Ergebnis dieser Untersuchung bestätigt die häufig herausgefundene erhöhte Arbeitszufriedenheit der Frauen (vgl. Statistisches Bundesamt 1999, Bundeszentrale für politische Aufklärung). Die weiblichen Befragten erreichen mit einem Mittelwert von 5,54 ($s = 1,029$) einen höheren Wert im globalen Zufriedenheitsurteil als ihre männlichen Kollegen (5,17, $s = 1,025$). Die Verteilung der Einzelaussagen zur Zufriedenheit ergibt, dass die befragten Frauen wesentlich häufiger die Antwort „sehr zufrieden“ wählen als ihre männlichen Mitstreiter (14,2 % vs. 3,9 %).

Zur Überprüfung, ob die Variablen der globalen Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit zwischen Männern und Frauen auch in der Grundgesamtheit unterschiedliche Werte erzielen, dient der t-Test bei unabhängigen Stichproben (vgl. Tabelle 7). Dieser ergibt, bei gleicher Varianz, dass die Männer der untersuchten Stichprobe in ihrem Allgemeinen Arbeitszufriedenheitsurteil im Schnitt -0,369 Skalenpunkte hinter den befragten Frauen liegen. Bei einer ausgewiesenen Signifikanz von .005 ist davon auszugehen, dass auch in der Grundgesamtheit ein Unterschied auszumachen ist. In Bezug auf die Allgemeine Lebenszufriedenheit erreicht die mittlere Differenz den geringeren Wert von -0,187. Hier zeigt sich, dass der geschlechtsspezifische Unterschied zur Lebenszufriedenheit weniger stark ausfällt. Bei einem Wert von .178 ist eine höhere Irrtumswahrscheinlichkeit auszumachen, so dass die Aussage, dass auch in der Grundgesamtheit ein Unterschied im Urteil zur Allgemeinen Lebenszufriedenheit besteht, in abgeschwächter Weise formuliert werden muss.

Tab. 7: AAZ – ALZ: T-Test bei unabhängigen Stichproben

T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95 % Konfidenz-in- tervall der Differenz	
							Untere	Obere
AAZ	Varianzen sind gleich	-2,825	413	,005	-,369	,131	-,625	-,112
ALZ	Varianzen sind gleich	-1,350	409	,178	-,187	,139	-,460	,085

Die Frauen prägen das Bild des Erziehungs- und Bildungswesens. Unter den eingangs aufgeführten Widerständen, denen gerade Frauen häufig begegnen, verwundert zu-

nächst die positive Einstellung gegenüber der beruflichen Situation und die damit verbundene verhältnismäßig hohe Zufriedenheit. Eine wenig sinnvolle Herangehensweise besteht darin, die Zufriedenheit lediglich auf die biologische Geschlechterdifferenz zurückzuführen. Mit dem biologischen Geschlecht, das durch gesellschaftliche Konstruktionen und Attribuierungen u. a. den Bildungs- und Berufsverlauf des Individuums beeinflusst (vgl. Huber 2003, S. 267), allein die unterschiedliche Bewertung der Allgemeinen Arbeits- und Lebenszufriedenheit zu erklären, wäre daher zu kurz-sichtig. Dennoch scheint das Geschlecht Einfluss zu üben, da nicht nur die vorliegende Untersuchung die Frauen als zufriedenerere Gruppe ausmacht, sondern fast alle (!) Zufriedenheitsbefragungen dieses Ergebnis erzielen. Es ist auch heute noch vorstellbar, dass die geschlechtsspezifische Rollenentwicklung den berufstätigen Frauen eine positivere „Grundstimmung“ gegenüber ihrem Berufsleben beschert.

10.3 Familienstand und Zufriedenheit

Abbildung 16 zeigt zwei wichtige Befunde:

1. Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit erzielt innerhalb der Subgruppen (Familienstand) nur geringfügig unterschiedliche Ergebnisse. Die Mittelwerte befinden sich bei allen Befragungsteilnehmern zwischen 5,44 und 5,73.
2. Die Allgemeine Lebenszufriedenheit erreicht bei den Geschiedenen, den Verwitweten und den getrennt Lebenden die niedrigsten Werte (zwischen 4,20 und 4,89). Dieses Resultat überrascht nicht und erscheint nachvollziehbar, soll jedoch nicht zu Pauschalaussagen verleiten, da die statistische Überprüfung in diesem Fall aussichtslos ist: Eine zu geringe Anzahl Befragter ist verwitwet bzw. gibt an, sich in Trennung zu befinden.

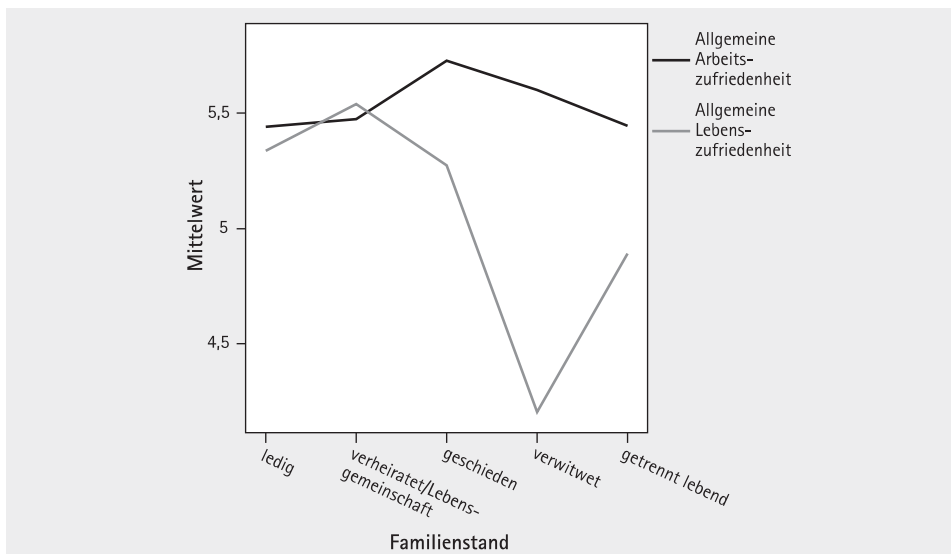


Abb. 16: AAZ und ALZ unterteilt nach Familienstand (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Auch in anderen Untersuchungen wird häufig die größte Zufriedenheit mit der Lebenssituation bei verheirateten Paaren festgestellt. Interessant ist die leicht erhöhte Arbeitszufriedenheit der Geschiedenen. Eine mögliche Interpretation könnte sein, dass diese Gruppe ihr Bedürfnis nach Anerkennung und ihre sozialen Kontakte in dieser Lebenssituation insbesondere aus der Arbeit zieht. Offen bleibt bei der Frage nach dem Familienstand allerdings, wann welche Person die Kategorie „geschieden“ tatsächlich gewählt hat. So ist es häufig, dass Geschiedene erneut in einer festen Partnerschaft leben und sich bei der Beantwortung des Fragebogens auch für diese Kategorie entscheiden (Variable P3, Kategorie „verheiratet/Lebensgemeinschaft“).

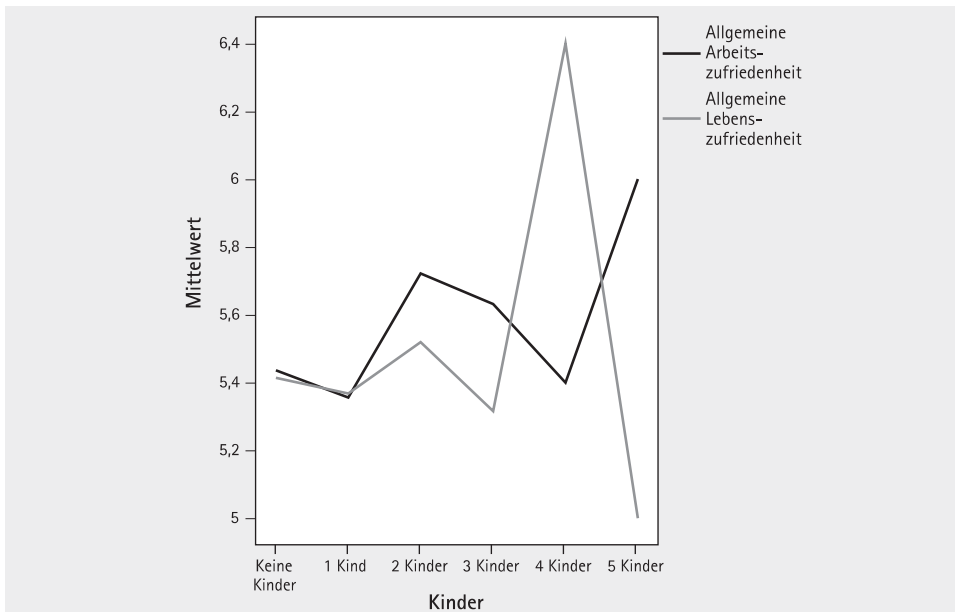


Abb. 17: AAZ und ALZ im Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die Abbildung 17 zeigt die Allgemeine Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit in Verbindung mit der Anzahl der Kinder. Die Werte innerhalb der Fallgruppen sind nicht signifikant. Dennoch fällt auf, dass die Personengruppen „ohne Kinder“ und mit nur „1 Kind“ ihre Zufriedenheit in Bezug auf Arbeit und Leben ähnlich bewerten. Hier verlaufen die Linien fast parallel zueinander. In den anderen Fallgruppen zeigen sich größere Differenzen im Gesamturteil. Die Personen mit 2 und 3 Kindern bewerten die Zufriedenheit mit ihrer Arbeit durchschnittlich höher als die Zufriedenheit mit ihrer Lebenssituation. Diejenigen mit 4 Kindern – in der untersuchten Stichprobe sind dies lediglich 5 Personen – schätzen ihre Lebenszufriedenheit weitaus höher als ihre Arbeitszufriedenheit ein. Die Person mit 5 Kindern (1 Befragungsteilnehmer) dreht dieses Bild erneut um und bewertet die Zufriedenheit mit seiner Arbeit wesentlich besser als seine Lebenssituation. Ein denkbarer Grund hierfür: Er lebt in Scheidung.

10.4 Bildungsabschluss und Zufriedenheit

In dieser Untersuchung wurden die Teilnehmenden zu ihrem höchsten erreichten Bildungsabschluss befragt. Die vorgegebenen Kategorien umfassten alle in Deutschland erreichbaren Schulabschlüsse sowie die Möglichkeit zur Benennung eines (Fach-)Hochschulabschlusses. Alle Befragungsteilnehmer geben an, einen Schulabschluss erlangt zu haben, so dass die Kategorie „Keinen Schulabschluss“ nicht gewählt wurde.

Die Analyse der Mittelwerte zeigt, dass die Zufriedenheit mit höherer Schulbildung sinkt. Innerhalb der untersuchten Stichprobe erreichen die Hauptschulabsolventen im Durchschnitt einen um .236 höheren Punktwert als die Realschulabsolventen. Die mittlere Differenz zwischen den Hauptschülern und den Fachabiturienten ist mit einem Wert von .600 am größten (vgl. Statistischer Anhang 3, Mehrfachmittelwertvergleiche). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant.

Dieses Ergebnis korreliert mit dem Befund, der an späterer Stelle dieser Arbeit aufgezeigt wird, dass die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs die höchsten Zufriedenheitswerte erzielen. Die Erzieherinnen-Ausbildung setzt heute in der Regel einen Realschulabschluss voraus, die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin den der Hauptschule. Es ist anzunehmen, dass sich die Zugangsvoraussetzungen in den nächsten Jahren durch die angestrebte Akademisierung der Erzieherinnenausbildung (vgl. Abschnitt 5.3.1) angleichen werden.

10.5 Anstellungsverhältnis und Zufriedenheit

Die Berufsarbeit hat sich in den letzten Jahren dahin gehend entwickelt, dass ein unbefristeter Arbeitsvertrag nicht mehr die Regel darstellt. Viele Unternehmen bieten ihren Mitarbeitern befristete Arbeitsverträge an. Ihre Dauer reicht von wenigen Monaten bis zu mehreren Jahren – immer unter der Berücksichtigung, dass befristete Arbeitsverträge nach dem Teilzeit- und Befristungsgesetz innerhalb von zwei Jahren dreimal ohne sachliche Begründung verlängert werden dürfen und dann eine Festanstellung garantiert werden muss.

Auch im Bildungswesen stellt dies eine gängige Praxis dar. Insbesondere im Weiterbildungsbereich herrscht in punkto Beschäftigungsverhältnisse „Chaos“, so dass Dröll zur Aussage kommt, dass „die Beschäftigungsverhältnisse insgesamt völlig zerfleddert (sind), die größte Vereinheitlichung besteht noch in der Rechtlosigkeit der Masse des Lehrpersonals durch das Honorarverhältnis. Elementare Arbeitnehmerrechte sind selbst für diejenigen, die im unbefristeten Arbeitnehmerverhältnis stehen, nicht selbstverständlich“ (Dröll 1999, S. 341f.).

Die untersuchte Stichprobe, Bereich Erwachsenenbildung, weist den größten Anteil der Freiberuflichen/Honorarkräfte aus (Verteilung: Elementarbereich 15 %, Sek I 0 %

und Erwachsenenbildung 85%, vgl. Statistischer Anhang 4). Der Großteil der Teilnehmer befindet sich jedoch im unbefristeten Anstellungsverhältnis, was sicherlich darin begründet ist, dass insbesondere öffentliche Einrichtungen (Kindergärten in öffentlicher Trägerschaft, Schulen und Volkshochschulen) in die Stichprobe gelangt sind. Die Werte vermitteln den Eindruck, dass sich die Zufriedenen in erster Linie unter den Honorarkräften und bei den freiberuflich Tätigen befinden (s. Abb. 18). Hier werden die höchsten Werte der Lebenszufriedenheit mit 5,65 und bei der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit mit 5,7 erreicht. Im Gegenzug dazu stehen die Personengruppen im unbefristeten Anstellungsverhältnis mit 5,40 bzw. 5,43 und diejenigen mit befristetem Arbeitsvertrag mit 5,49 bzw. 5,50 (vgl. Statistischer Anhang 5). In der Tat bewertet die letztgenannte Gruppe sowohl ihre Lebenssituation als auch ihre berufliche Situation leicht positiver als die Vergleichsgruppen.

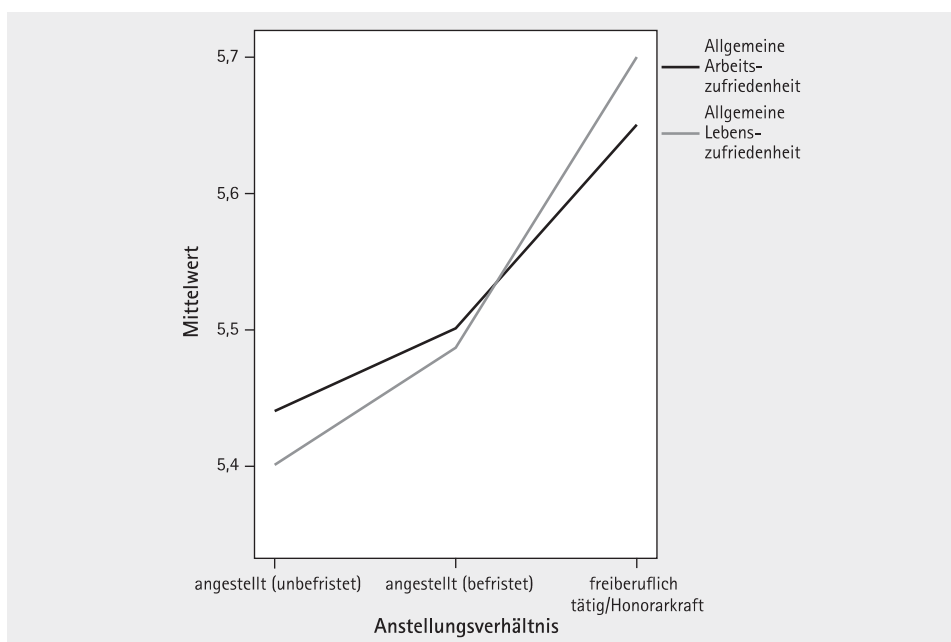


Abb. 18: AAZ und ALZ unterteilt nach Anstellungsverhältnis (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die Vergleiche machen deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, dass unbefristet und befristet Angestellte in der Grundgesamtheit einen gleich hohen durchschnittlichen Arbeitszufriedenheitswert aufweisen, 95,3% beträgt. Die Wahrscheinlichkeit zwischen unbefristet Angestellten und freiberuflich Tätigen beträgt hingegen lediglich 69,2%. Die Unterschiede zwischen den Fallgruppen sind nicht signifikant.

10.6 Betriebszugehörigkeit und Zufriedenheit

Eine übliche Fragestellung der Zufriedenheitsforschung besteht in der zusammenhängenden Betrachtung von Zufriedenheit und Betriebszugehörigkeit. In der vorliegenden Studie wurden die Personen gefragt, wie lange sie zum Zeitpunkt der Befragung für die Institution/Einrichtung/Schule tätig sind. Zur Auswahl standen verschiedene Kategorien, die in Jahreseinheiten unterteilt wurden.

Es überrascht nicht, dass der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Betriebszugehörigkeit auch statistisch bestätigt werden kann ($r = .508$, vgl. Statistischer Anhang 6), d. h., normalerweise verfügen junge Arbeitnehmer über weniger und ältere Arbeitnehmerinnen über eine längere Betriebszugehörigkeit.

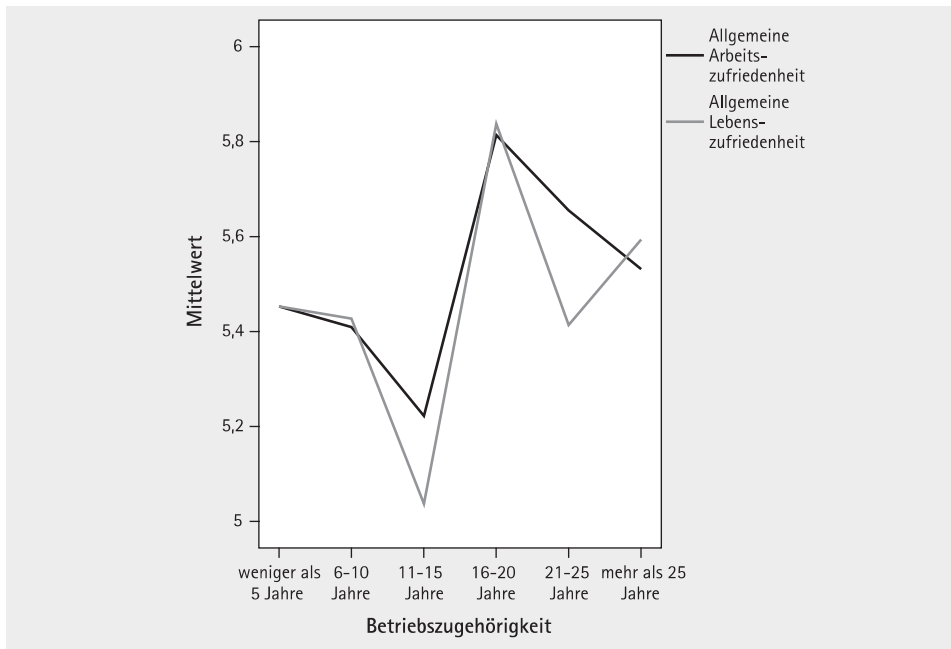


Abb. 19: AAZ und ALZ unterteilt nach der Dauer der Betriebszugehörigkeit (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Abb. 19 liefert einen interessanten Befund: Es zeigt deutlich, dass AAZ und ALZ miteinander korrelieren. Die beiden Variablen beeinflussen sich gegenseitig und ergeben eine positive Korrelation ($r = .32$). Ergebnisse der Zufriedenheitsforschung belegen, dass die Zufriedenheit mit der Dauer der Betriebszugehörigkeit ansteigt. Die Gründe ähneln denen, die zur Erklärung einer hohen Zufriedenheit bei älteren Mitarbeitern angenommen werden: bessere Positionierung im Unternehmen, erreichte Karrierechancen, aber auch eine realistischere Einschätzung darüber, welche Möglichkeiten erreicht oder nicht erreicht werden können. So erzielen also in der Regel diejenigen die höchsten Zufriedenheitswerte, die am längsten der Institution angehören.

Das untersuchte Kollektiv zeigt ein anderes Ergebnis. Das globale Arbeitszufriedenheitsurteil erreicht in zwei Fallgruppen die höchsten Werte. Demzufolge beurteilen die Mitarbeiter, die weniger als fünf Jahre und diejenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 16 und 20 Jahren für die Institution/Schule tätig sind, die höchsten Werte. Bei der Fallgruppe mit der kürzesten Zugehörigkeitsdauer ließe sich annehmen, dass sie sich für die aktuelle Tätigkeit in der Einrichtung entschieden hat, weil diese möglicherweise eine Verbesserung – vielleicht sogar einen Schutz vor Arbeitslosigkeit – darstellte. Die Arbeitszufriedenheit sinkt leicht bei der Personengruppe mit 6- bis 10-jähriger Betriebszugehörigkeit und erreicht schließlich ihren Tiefpunkt bei der Gruppe mit 11 bis 15 Jahren Zugehörigkeit. Hierunter fallen die 31- bis 40- und die 41- bis 50-Jährigen der Stichprobe. Dieser Personenkreis scheint sich in einem generellen „Tief“ zu befinden, denn auch die Allgemeine Lebenszufriedenheit erreicht die geringsten Werte. Sowohl die Arbeits- als auch die Lebenszufriedenheit steigen in der nachfolgenden Gruppe (16 bis 20 Jahre Betriebszugehörigkeit) wieder stark an. Möglich ist, dass sich diese Individuen mit den herrschenden Arbeitsbedingungen arrangiert haben, ggf. Enttäuschungen überwunden oder auch Karriereziele erreicht wurden.

In den Gruppen „21-25 Jahre“ und „Mehr als 25 Jahre“ sinkt die Zufriedenheit zur vorhergehenden Gruppe leicht ab, erreicht jedoch immer noch zufrieden stellende Werte über 5,4. Die Lebenszufriedenheit erzielt in der letzten Kategorie (und hierunter fallen ausschließlich Personen, die über 60 Jahre alt sind) einen hohen Wert und zeigt, dass im Alter die Zufriedenheit zunimmt.

10.7 Wöchentliche Arbeitszeit und Zufriedenheit

Die tatsächlich geleistete Arbeitszeit pädagogisch Tätiger ist schwer erfassbar, denn es zählt nicht ausschließlich die Stundenzahl, die im Arbeits- oder Honorarvertrag festgehalten ist. Viele der pädagogischen Akteure sind gezwungen die Vor- und Nachbereitung ihrer Tätigkeit auch außerhalb der Regelarbeitszeit zu leisten: Der Lehrende in der Erwachsenenbildung konzipiert vor Veranstaltungsbeginn die Seminarinhalte, die Lehrerin korrigiert Klausuren am Abend und die Erzieherin ist angehalten die Entwicklung der Kinder dann zu dokumentieren, wenn diese bereits von ihren Eltern abgeholt wurden. Für viele Arbeit- und Auftraggeber stellt dies die gängige Praxis dar. So ist es nicht verwunderlich, dass 47 Personen der Bildungssegmente Schule und Erwachsenenbildung angeben, mehr als 41 Stunden, ja sogar zum Teil durchschnittlich mehr als 50 Stunden wöchentlich zu arbeiten. Für den Elementarbereich finden sich hier lediglich zwei Personen. Überstunden, so zeigt auch die Abbildung 21, kommen dann auch nicht nur in Ausnahmefällen vor.

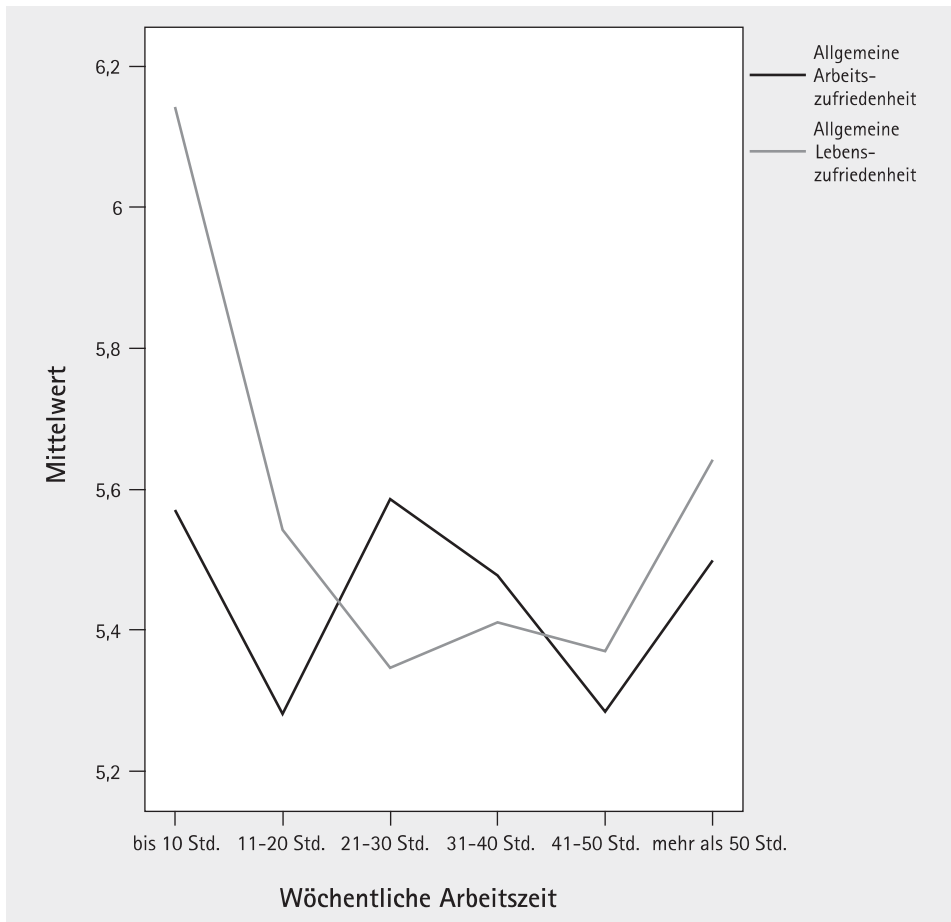


Abb. 20: AAZ und ALZ in Abhängigkeit zur wöchentlichen Arbeitszeit (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Abbildung 20 zeigt, dass sowohl die Arbeits- als auch die Lebenszufriedenheit zwischen den Kategorien sehr unterschiedlich bewertet wird. Die größte Zufriedenheit ergibt sich bei der Personengruppe, die zwischen 21 und 30 Stunden tätig ist. Die größte Lebenszufriedenheit besteht in der Gruppe, die angibt, unter 10 Stunden wöchentlich zu arbeiten. Hier besteht die größte Differenz zwischen Arbeits- und Lebenszufriedenheitsurteil.

Die Arbeitszeit wird nach Herzberg et al. (vgl. Abschnitt 2.5.4) den Kontextfaktoren zugeordnet und wirkt demzufolge nur in der Dimension „neutral bis unzufrieden“. Tatsächlich bestätigen verschiedene Untersuchungen, dass Arbeitszufriedenheit (bei Lehrern) nur eine geringe Rolle bei der Entstehung von Zufriedenheit spielt (vgl. Ipfling et al. 1997). Bieri konstatiert, dass Arbeitszeit häufig fälschlicherweise mit Arbeitsbelastung gleichgestellt wird. Forderungen nach Arbeitszeitverkürzung seien daher nur bedingt sinnvoll, da sie in der Regel keine Entlastung mit sich bringen (vgl.

Bieri 2002, S. 156). Somit kann weder der These, dass mit steigender Arbeitsstundenanzahl die Lebenszufriedenheit sinke, noch der Behauptung, dass die Arbeitszufriedenheit bei geringerer Arbeitszeit steige, zugestimmt werden. Es bestehen keine Korrelationen.

Den Teilnehmenden wurden drei Fragen zum Themenkomplex „Arbeitszeit“ gestellt. Sie konnten auf einer vierstufigen Antwortskala ihre Zustimmung oder Ablehnung zu folgenden Aussagen geben: 1. „Ich bin mit der Einteilung meiner Arbeitszeit zufrieden“, 2. „Ich schaffe meine Arbeit in der dafür vorgesehenen Arbeitszeit“ und 3. „Überstunden kommen nur in Ausnahmefällen“ vor. Rund 60 % der Bildungsmitarbeiter geben uneingeschränkt an zufrieden mit der Einteilung ihrer Arbeitszeit zu sein. Nahezu 30 % schwächen ihre generelle Zustimmung durch die Antwortmöglichkeit „Eher ja“ ein. Insgesamt 11 % (Antworten „Eher nein“ und „Nein“) lehnen die Aussage ab und signalisieren Unzufriedenheit (s. Abb. 21).

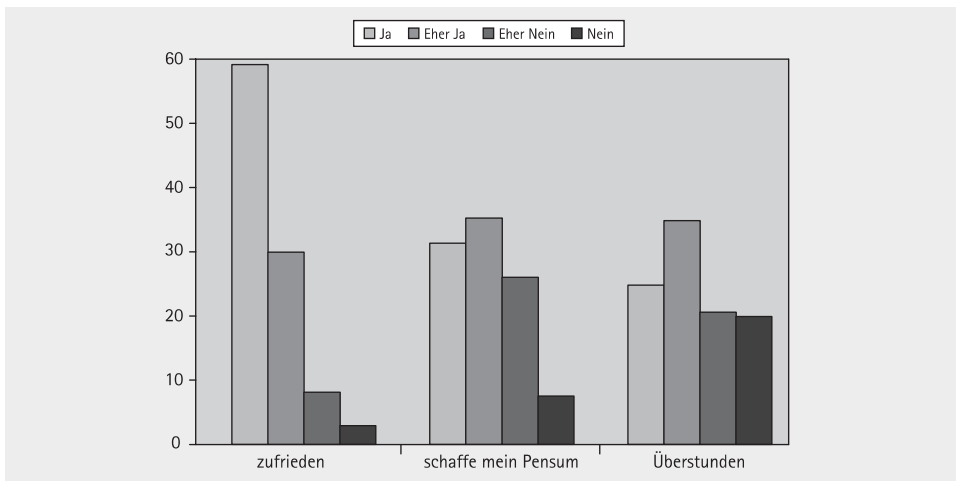


Abb. 21: Verteilung (gültige Prozente) zum Themenkomplex „Arbeitszeit“

Nur 31,3 % der untersuchten Stichprobe gibt an, die anfallenden Aufgaben in der dafür vorgesehenen Arbeitszeit zu schaffen. Weitere 35,2 % schwächen ihre Zustimmung ab und insgesamt ein Drittel der Befragten (33,5 %) gibt an, die Arbeit nicht im vorgegebenen Zeitrahmen bewerkstelligen zu können. Dieses Ergebnis kann als Indiz für Personalmangel und den Stellenabbau im Bildungsbereich gewertet werden, der an anderer Stelle von den Befragungsteilnehmenden stark kritisiert wird (vgl. Abschnitt 14). Die letzte zu bewertende Aussage „Überstunden kommen nur in Ausnahmefällen vor“ korreliert im Ergebnis erwartungsgemäß mit der Bewertung des Arbeitspensums. Über 40 % geben an, dass Überstunden zum Alltag gehören und nicht nur in Ausnahmefällen vorkommen.

10.8 Einkommen und Zufriedenheit

Die finanzielle Vergütung einer Arbeitstätigkeit erfüllt verschiedene Zwecke, die für das Individuum von Bedeutung sind. Die Bezahlung besitzt den Symbolcharakter einer Belohnung und verhilft gleichzeitig zur Schaffung von Statussymbolen. Bezahlung gibt dem Arbeitenden Anerkennung und Sicherheit und die Möglichkeit, andere Werte erreichbar werden zu lassen. Eine hohe Bezahlung wird oft mit Erfolg und einem großen Verantwortungsspielraum gleichgesetzt.

Je höher das Einkommen, desto zufriedener der Mitarbeiter – geht diese „Rechnung“ tatsächlich auf? Die meisten Studien der Zufriedenheitsforschung widmen sich dieser Frage. Das Interesse gilt bevorzugt der gesteigerten Motivation der Mitarbeiter, die durch ein erhöhtes Einkommen oder Prämienzahlungen erreicht werden sollen. Wenn also finanzielle Anreize motivierend wirken, haben sie dann auch Einfluss auf die Zufriedenheit?

Abbildung 22 zeigt, dass es auf den ersten Blick keine Verbindung zwischen hohem Einkommen und gesteigerter Zufriedenheit bei den Untersuchungsteilnehmern zu geben scheint. Die nichtparametrische Korrelationsanalyse zeigt, dass – im Gegensatz zur Lebenszufriedenheit – zwischen dem globalen Arbeitszufriedenheitsurteil und der Einkommensklasse ein geringer, positiver Zusammenhang existiert (vgl. Statistischer Anhang 7), statistisch gesehen sich beide Variable gegenseitig beeinflussen und Beschäftigte mit einem höheren Einkommen leicht höhere Zufriedenheitswerte erzielen.

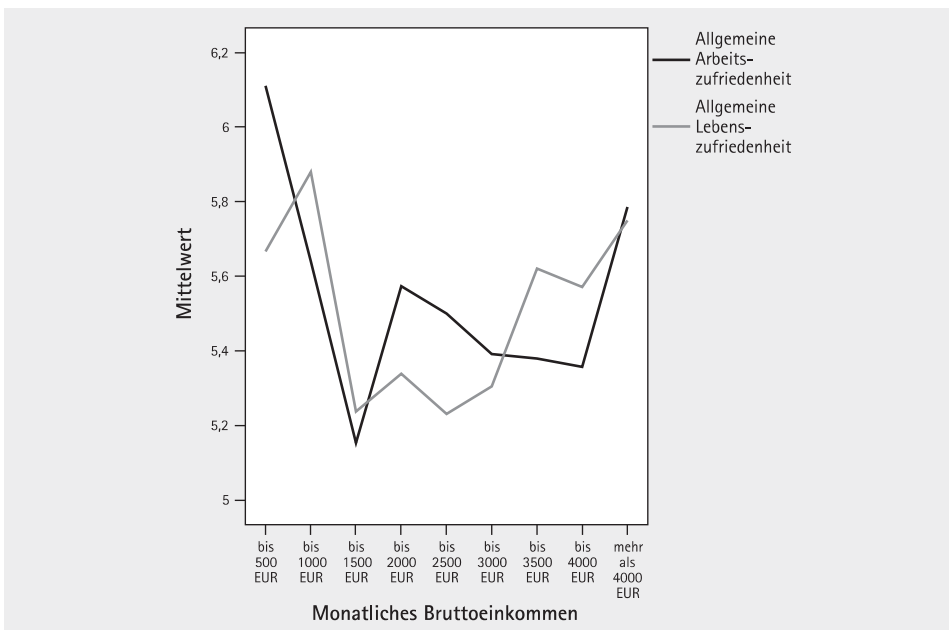


Abb. 22: AAZ und ALZ in Abhängigkeit zur Gehaltsklasse (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die höchsten Zufriedenheitswerte werden von den Personen der unteren Gehaltsklassen bis 1.000 Euro brutto monatlich erreicht. Ein Grund hierfür könnte sein, dass es sich bei den Befragten vornehmlich um jüngere Personen handelt, u. a. in Ausbildung bzw. im Anerkennungsjahr, und um Frauen, die in Teilzeit beschäftigt sind. Diese Gruppen weisen in der untersuchten Stichprobe die höchste Zufriedenheit auf. Die unzufriedenste Gruppe fällt in die Gehaltsklasse mit einem monatlichen Bruttoeinkommen von 1.500 Euro. Darunter fallen überproportional viele Personen zwischen 31 und 40 bzw. 41 und 50 Jahren, also die Altersklassen, die auch an anderer Stelle die größte Unzufriedenheit zeigen. Die Personen, die angeben, bis 2.000 Euro monatlich zu beziehen, erzielen in den mittleren Gehaltsklassen die vergleichsweise höchste Zufriedenheit. Hierunter fallen auffällig viele Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs. Die Arbeitszufriedenheit steigt bei der Gehaltsgruppe „mehr als 4.000 EUR“ an, veranlasst jedoch nicht zur Aussage, dass die Besserverdienenden per se die Zufriedeneren sind (insbesondere unter Berücksichtigung dessen, dass in die beiden höchsten Gehaltsklassen ausschließlich Mitarbeiter der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung fallen).

10.9 Zwischenfazit

Die vorangegangenen Ergebnisse veranlassen dazu, Idealtypen zu bilden. Diese basieren auf den durchschnittlich erreichten Mittelwerten der Variablen Arbeitszufriedenheit und Lebenszufriedenheit. Die zufriedenen Idealtypen dieser Stichprobe sind:

- weiblich, nicht älter als 30 Jahre, ledig und ohne Kind und besitzen keine akademische Ausbildung oder
- weiblich, 41 bis 50 Jahre alt, verheiratet, haben zwei Kinder, verdienen mehr als 2.000 Euro brutto, besitzen einen akademischen Abschluss und blicken auf über 16 Jahre Betriebszugehörigkeit zurück.

Demgegenüber stehen die Unzufriedenen, diese sind:

- männlich, zwischen 31 und 40 Jahren, geschieden, sie sind in der Regel 11 bis 15 Jahre für die Einrichtung/Institution/Schule tätig und verdienen bis zu 3.000 Euro monatlich.

Bei der Überprüfung der Annahmen der Zufriedenheitsforschung, damit ist die Betrachtung zwischen dem globalen Arbeits- und Lebenszufriedenheitsurteil und den soziografischen Variablen gemeint wie z. B. Zufriedenheit und Geschlecht oder Zufriedenheit und Betriebszugehörigkeit, fällt auf, dass die Zufriedenheitswerte nur sehr selten und wenn, dann auch nur vereinzelt, d. h. von wenigen Personen, einen sehr hohen Skalenwert erhalten. Auf der siebenstufigen Skala steht 7 für „sehr zufrieden“, 6 für „zufrieden“. 5 hingegen liest sich als „eher zufrieden“, 4 beschreibt ein „teils/teils“. Obwohl also immer wieder hohe Zufriedenheitswerte erzielt werden, fallen die wenigsten Befragungsteilnehmer im Durchschnitt ein durchweg positives Urteil, son-

dem schmälern ihre Einschätzung, z. B. mit einem „eher zufrieden“. Diese Einschränkung zeigt, dass es Verbesserungspotenzial gibt, und wirft gleichzeitig die Frage auf, ob das Ziel – vollkommene Zufriedenheit der Mitarbeiter – durch eine Optimierung der Arbeitsbedingungen überhaupt erreicht werden kann. Die eingangs aufgeführte Schlussfolgerung von Grzech-Sukalo et al. (vgl. Abschnitt 10) verdeutlicht diese Ungewissheit noch einmal: Sagt die Messung der Zufriedenheit tatsächlich fast nichts über die Arbeitsbedingungen aus, sondern lediglich über die Befragten?

Die Auseinandersetzung mit Zufriedenheit in Verbindung mit soziografischen Daten veranlasst den Forschenden in der Tat, die Begründung für Zufriedenheit und Unzufriedenheit nicht bei der Arbeitsumwelt zu vermuten, sondern vielmehr auf die Bedingungsfaktoren der Person zu schauen und hieraus Interpretationen abzuleiten. Eine Möglichkeit, doch die bewerteten Arbeitsbedingungen zu erfassen, besteht darin, den Blick zunächst auf die Teilaspekte der Arbeit zu richten: Wie werden die Arbeitsinhalte, die Kollegen oder die berufliche Entwicklung anhand verschiedener Beschreibungen von den befragten Mitarbeitern des deutschen Bildungssystems beurteilt? Welche Korrelationen bestehen zwischen dem globalen Zufriedenheitsurteil und weiteren Variablen? Und schlussendlich: Welche Aspekte sind für das zusammenfassende Zufriedenheitsurteil überhaupt entscheidend?

11 Die Bewertung der Teilaspekte der Arbeitssituation

Das verwendete Erhebungsinstrument, der ABB^{Bildung}, untersucht verschiedene Aspekte der beruflichen Situationen anhand von Itembatterien, die zu bewertende Beschreibungen beinhalten (vgl. Kapitel 8). Die Befragungsteilnehmer wurden gebeten, acht verschiedenen Teilbereiche ihrer beruflichen Situation zu betrachten, diese anhand von Adjektiven zu bewerten und auf einer 7-stufigen Zufriedenheitsskala zu beurteilen.

In diesem Kapitel werden die Zufriedenheitsergebnisse der Teilbereiche und die Bewertungen der Einzelitems vorgestellt, um so denkbare Interpretationsansätze für die Zufriedenheitswerte zu liefern. Die Ausführung beinhaltet im ersten Schritt rein deskriptive Befunde und zeigt, welche Verteilung (Lage, Streuung) die Variablen aufweisen. Die varianzanalytische Überprüfung sowie die Mittelwertvergleiche zwischen den untersuchten Fallgruppen beantworten die Frage, ob sich die Mitarbeiterinnen des deutschen Bildungssystems in ihrem Zufriedenheitsurteil signifikant voneinander unterscheiden.

11.1 Die Bewertung der eigenen Tätigkeit

Der Aspekt „Tätigkeit“ umfasst die Zufriedenheit mit dem Inhalt der Tätigkeit und mit der Art der Aufgaben. Die Befragten werden aufgefordert, ihr Gefallen, den Aufwand, den Nutzen und das Ansehen ihrer Tätigkeit zu beurteilen.

Der Arbeitsinhalt wird von den Probanden aller drei Fallgruppen positiv bewertet. Die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs erreichen auf einer 7-stufigen Zufriedenheitsskala den Mittelwert 5,87 mit der kleinsten Streuung ($s = 0,893$). Die befragten Schulmitarbeiter bewerten ihre Tätigkeit am positivsten und erreichen den Wert 5,90 ($s = 1,031$). Die Mitarbeiter im Segment Erwachsenenbildung beurteilen ihre Zufriedenheit mit dem Aspekt „Tätigkeit“ durchschnittlich auf einer 7-stufigen Skala mit 5,59 ($s = 1,173$).

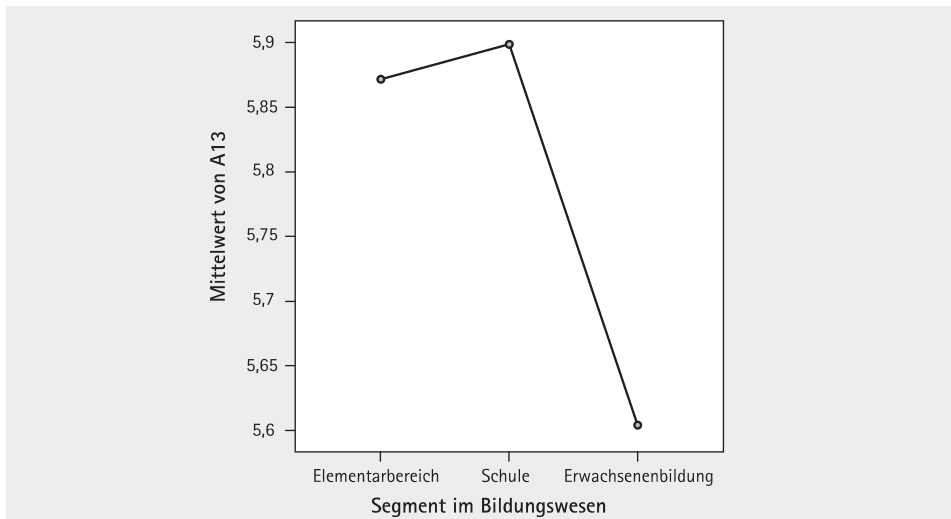


Abb. 23: Mittelwerte Zufriedenheit „Tätigkeit“ (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die Betrachtung des Konfidenzintervalls für den Mittelwert der gesamten Stichprobe ergibt, dass mit einer 95-%igen Wahrscheinlichkeit der Mittelwert der Grundgesamtheit zwischen 5,71 und 5,90 liegen würde. Für die Lehrerschaft zeigt sich ein Vertrauensbereich von 5,65 bis 6,15, was darauf schließen lässt, dass die Lehrer auch in der Grundgesamtheit im Durchschnitt einen höheren Zufriedenheitswert erreichen würden als ihre Kollegen aus den anderen Bereichen des Bildungssystems. Ebenfalls aufschlussreich ist die Betrachtung der ausgewiesenen Minima und Maxima. Während die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs und der Erwachsenenbildung als niedrigsten Wert 2 angeben, findet sich bei den Lehrern als niedrigster Wert eine 3. In dieser Gruppe existieren demnach keine Personen, die angeben „sehr unzufrieden“ oder „unzufrieden“ zu sein.

Unterscheiden sich die Zufriedenheitswerte in Hinblick auf die Tätigkeit signifikant voneinander? Die varianzanalytische Überprüfung ergibt, dass die Wahrscheinlichkeit dafür, dass alle drei Fallgruppen auch in der Grundgesamtheit einen im Durchschnitt gleichen Mittelwert erreichen, 4,1% beträgt. Dennoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle drei Gruppenmittelwerte auch in der Grundgesamtheit zwingend voneinander unterscheiden würden. Diese Schlussfolgerung wäre zu weitreichend, denn es kann sein, dass zwei der drei Gruppenmittelwerte in der Grundgesamtheit identisch sind und nur einer abweicht. Der Mehrfachmittelwertvergleich (s. Tab. 8) hilft bei der Beantwortung dieser Frage: Zwischen welchen Fallgruppen (Elementarbereich, Schule, Erwachsenenbildung) unterscheiden sich die Mittelwerte signifikant, so dass auch für die Grundgesamtheit auf unterschiedliche Mittelwerte geschlossen werden kann?

Tab. 8: Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Meine Tätigkeit“

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	Konfidenzintervall 95 %	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	-,027	,116	,994	-,31	,25
	EB/WB	,268	,125	,095	-,03	,57
Schule	Elementarbereich	,027	,116	,994	-,25	,31
	EB/WB	,295	,132	,078	-,02	,61
EB/WB	Elementarbereich	-,268	,125	,095	-,57	,03
	Schule	-,295	,132	,078	-,61	,02

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Tätigkeit insgesamt, Tamhane

Der Vergleich zwischen Elementarbereich und Schule offenbart, dass die Zufriedenheit der Elementarmitarbeiter mit dem Aspekt „Tätigkeit“ im Durchschnitt um einen Wert von 0,027 niedriger ist als die der Schulmitarbeiter. Auf dieser Basis zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Mitarbeiterinnen aus den Bereichen Elementarbildung und Schule einen gleich hohen durchschnittlichen Zufriedenheitsmittelwert erreichen, bei 99,6 % liegt. Daher muss die Nullhypothese³⁰ angenommen werden und der Unterschied als nicht signifikant eingestuft werden.

Der Vergleich zwischen den Bereichen Schule und Erwachsenenbildung ergibt, dass die Wahrscheinlichkeit bei 20 % liegt, dass die Mitarbeiter beider Fallgruppen auch in der Grundgesamtheit einen gleich hohen durchschnittlichen Mittelwert erreichen. Der Vergleich Erwachsenenbildung und Elementarbereich führt wiederum eine Irrtumswahrscheinlichkeit von nur vergleichsweise geringen 9,4 % auf. Also zeigt sich, dass die größte Wahrscheinlichkeit, dass sich die Zufriedenheitsmittelwerte auch in der Grundgesamtheit voneinander unterscheiden, zwischen den Mitarbeitern aus der Erwachsenenbildung und Elementarbildung findet. Dieser Unterschied ist nicht signifikant.

Die Fallgruppen erzielen hohe Zufriedenheitswerte in der Bewertung ihrer Tätigkeit. Die befragten Mitarbeiter der Sekundarstufe I sind leicht zufriedener als die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs und der Erwachsenenbildung.

Warum sind die Mitarbeiter der untersuchten Bildungssegmente mit ihrer Tätigkeit zufrieden? Antworten hierauf liefern die Ergebnisse der Itematterie zum Aspekt „Tätigkeit“. Abbildung 24 zeigt, dass die Items „gefällt mir“ und „ist angesehen“ beide im positiv bewerteten Skalenbereich stehen³¹. Das Item „Meine Tätigkeit ist angesehen“ (rote Linie) nimmt hier eine gesonderte Stellung ein: Es findet bei den Befragungsteilnehmern aller Segmente im Vergleich zu den anderen positiven Zuschreibungen

30 Nullhypothese: Formulierung der Gleichheit (kein Effekt). Alternativhypothese: Formulierung eines Unterschieds (Effekt).

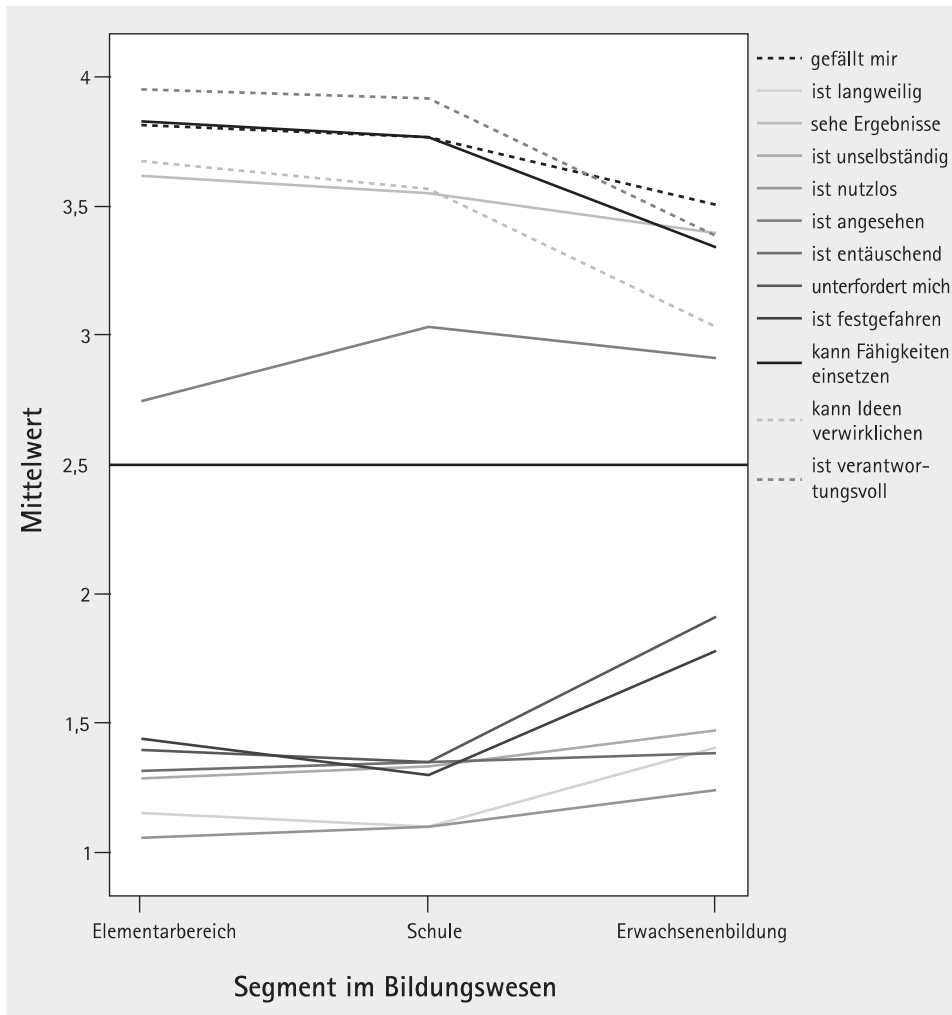


Abb. 24: Mittelwerte Teilaspekt „Tätigkeit“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

die geringste Zustimmung. Die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs erreichen den niedrigsten Mittelwert, die Befragten der Sekundarstufe I den höchsten. Dennoch unterscheidet sich der erreichte Wert stark von den anderen Werten im positiven Skalenbereich. Das Item „gefällt mir“ ist weniger auffällig. Neben den Items „ist verant-

31 Das Erhebungsinstrument umfasst sowohl negative als auch positive Beschreibungen. Daraus ergibt sich die Formel: Je höher der Mittelwert einer Variablen, desto höher die Zustimmung. Die Darstellung der Mittelwerte evokiert daher häufig eine klare Trennung der positiven und negativen Zuschreibungen. Die positiven befinden sich zumeist im oberen Bereich der Grafik (hoher Mittelwert, große Zustimmung), die negativen Zuschreibungen finden sich im unteren Teil (niedrige Mittelwerte, geringe Zustimmung).

wortungsvoll“ und „kann Fähigkeiten einsetzen“ erreicht es bei allen den höchsten Wert.

Die hohe Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit speist sich innerhalb der Fallgruppen u. a. durch die Übernahme einer verantwortungsvollen Aufgabe mit der Möglichkeit, eigene Fähigkeiten einzusetzen. Die Befragten stimmen der Aussage zu, dass ihnen ihre Tätigkeit gefällt. Die Mitarbeiter des Elementarbereichs geben an, eigene Ideen im Rahmen ihrer zugewiesenen Aufgabe verwirklichen zu können, und unterscheiden sich in dieser Einschätzung deutlich von den Kollegen im Weiterbildungsbereich. Hier geben weniger Befragte an, ihre Ideen umsetzen zu können. Die vergleichsweise geringere Zufriedenheit der Weiterbildungsmitarbeiter wird unter Umständen durch eine empfundene Unterforderung und eine Stagnation im Aufgabenbereich provoziert. Die beiden Items „unterfordert mich“ und „ist festgefahren“ erreichen im Vergleich zum Elementarbereich und den Schulmitarbeitern leicht höhere Mittelwerte und symbolisieren damit eine größere Zustimmung. Ebenfalls bezeichnen einige Erwachsenenbildner ihre eigene Tätigkeit als nutzlos, wohingegen die Mitarbeiter der Fallgruppen Elementarbildung und Schule diese Aussage fast geschlossen ablehnen.

Das Ansehen ihrer beruflichen Tätigkeit bewerten alle Befragungsteilnehmer im Vergleich zu den anderen Tätigkeitszuschreibungen eher verhalten. Die Elementarmitarbeiterinnen erreichen den niedrigsten Mittelwert, stimmen der Aussage „Meine Tätigkeit ist angesehen“ in den wenigsten Fällen ohne Einschränkung zu. Möglicherweise findet sich hier – zumindest für die Erzieherinnen – der „Wermutstropfen“, der für das etwas abgeschwächte, aber immer noch überdurchschnittlich positive Zufriedenheitsurteil im Bereich „Tätigkeit“ verantwortlich ist.

11.2 Die Bewertung der Arbeitsbedingungen

Der Aspekt „Arbeitsbedingungen“ umfasst Aussagen zu den Gegebenheiten, unter denen die Befragten tätig sind, z. B. Hilfsmittel, Computer, Arbeitsplatz und Umgebung. Das Erhebungsinstrument ist so konzipiert, dass die Fallgruppen trotz eines zum Teil sehr unterschiedlichen Arbeitsumfeldes alle Items beantworten können.

Die Zufriedenheitswerte zu den Arbeitsbedingungen liegen zwischen 5,0 und 5,19 (s. Abb. 25). Die Mitarbeiter der Sekundarstufe I erzielen den Wert 5,0 ($s = 1,133$) und zeigen damit die vergleichsweise geringste Zufriedenheit. Die Befragten des Elementarbereichs erreichen einen durchschnittlichen Zufriedenheitswert von 5,19, die Beschäftigten in der Erwachsenenbildung den Wert 5,14.

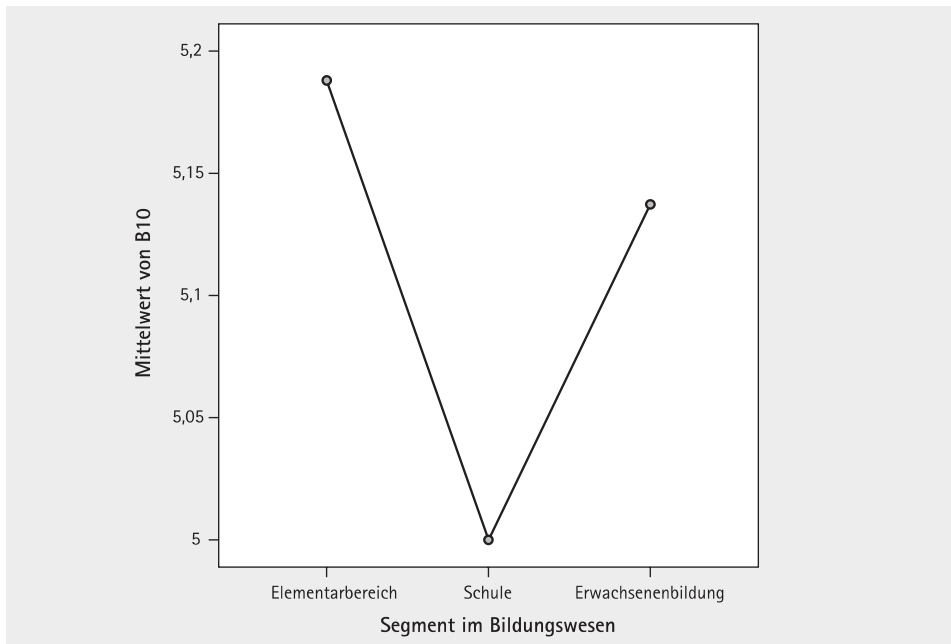


Abb. 25: Mittelwerte Zufriedenheit „Arbeitsbedingungen“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Keine der untersuchten Personengruppen gibt an, sehr unzufrieden mit den bestehenden Arbeitsbedingungen zu sein (vgl. Statistischer Anhang 8, Minimum und Maximum). Die Varianzanalyse ergibt, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant sind. Die Mehrfachvergleiche bestätigen dies, d. h., auch zwischen den Segmenten ergeben sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Statistischer Anhang 9)

Abbildung 26 gibt Aufschluss darüber, wie die Fallgruppen die Gegebenheiten ihres Arbeitsumfeldes im Detail beurteilen. In diesem Teilbereich des alltäglichen Berufslebens besteht im Vergleich zu den anderen aufgeführten Teilaspekten die größte Uneinigkeit. Die Unausgeglichenheit im Urteil zwischen den drei Untersuchungsgruppen erklärt sich bei genauerer Betrachtung logisch. Demzufolge erteilen die befragten Mitarbeiter des Elementarbereichs die höchste Zustimmung für die Items „es herrscht viel Lärm“, und „es ist unruhig“. Wohingegen die Befragten der Erwachsenenbildung hier einen sehr niedrigen Wert angeben. Der Lärm im Elementarbereich steht im kausalen Zusammenhang mit der Arbeit mit Kleinkindern. In der Erwachsenenbildung ist dieser Sachverhalt in dieser Form nicht gegeben. Die Befragten der Sekundarstufe I befinden sich in ihrem Urteil im mittleren Feld der Skala.

Keine der Personengruppen stimmt der Aussage zu, dass die Arbeitsbedingungen schlecht seien. Die meisten Befragten beurteilen ihren Arbeitsplatz als sauber mit angenehmer Raumtemperatur. Ebenfalls im unteren Skalenbereich befindet sich der Wert des Items „sind ermüdend“. Eine erhebliche Anzahl der Befragten stimmt dieser

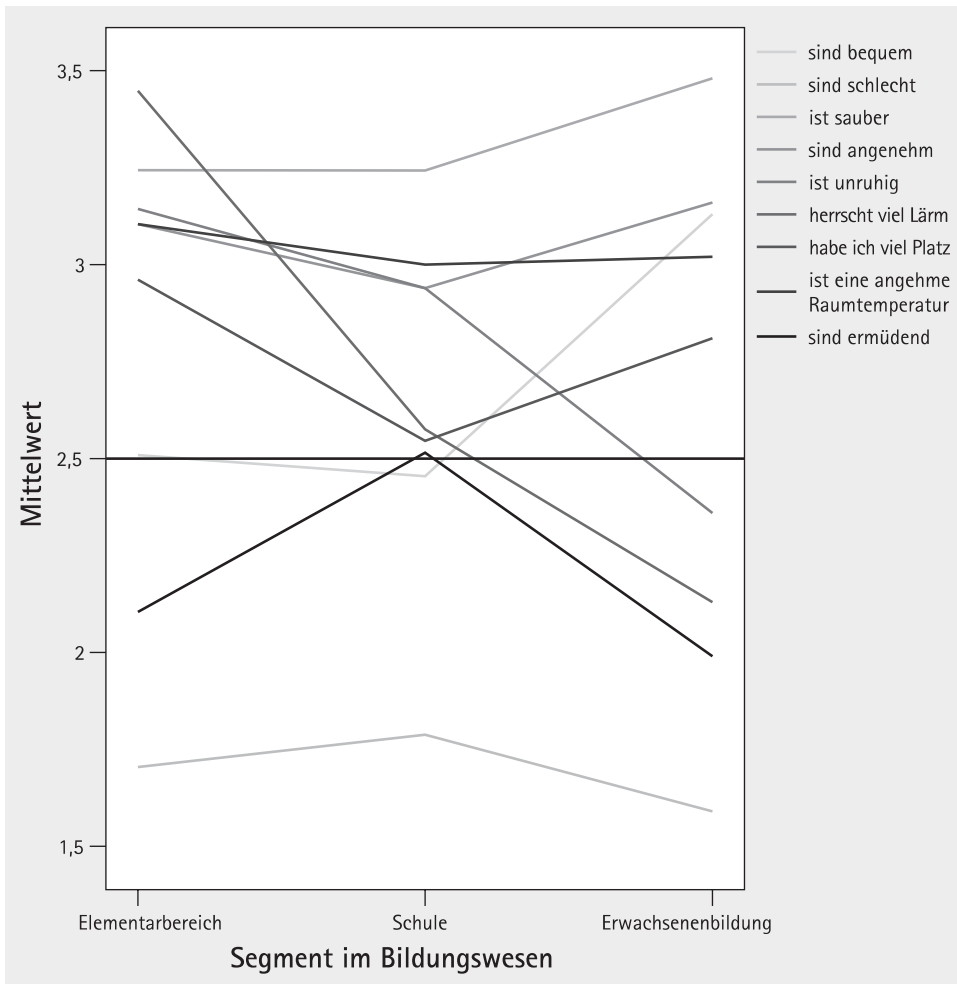


Abb. 26: Mittelwerte Teilaspekt „Meine Arbeitsbedingungen“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Aussage zu, die Schulmitarbeiter sogar so häufig, dass ihr durchschnittlicher Mittelwert knapp in den positiven Bereich gelangt. Das Item „sind bequem“ wird von den Fallgruppen unterschiedlich bewertet. Während das Erwachsenenbildungspersonal einen vergleichsweise hohen Mittelwert im positiven Bereich erzielt, ist das Urteil der Elementar- und Schulmitarbeiter eher verhalten. Beide Personengruppen erleben ihre Arbeitsbedingungen als weniger bequem. Ursachen hierfür sind ggf. in der „klassischen“ institutionellen Struktur von Schule und Kindertagesstätte zu finden. Ein eigenes Arbeitszimmer mit eigenem Computer, Hilfsmittel und auch der Möglichkeit zum Rückzug stellt sowohl für Erzieherinnen als auch für Lehrer die Ausnahme dar.

Die Mitarbeiter der Sekundarstufe I erreichen innerhalb der drei Fallgruppen den niedrigsten Zufriedenheitswert. Sie erleben die vorherrschenden Arbeitsbedingungen als

besonders ermüdend. Genau wie das Personal des Elementarbereichs geben sie an, ihre Arbeitsbedingungen als weniger bequem zu empfinden.

11.3 Die Bewertung der Kollegen

Der soziale Kontext, d. h. die zwischenmenschlichen Beziehungen zu Vorgesetzten, Kollegen und Klientel, werden in der Literatur als wichtige Determinanten der Arbeitszufriedenheit herausgestellt. Zwischenmenschliche Beziehungen sind bei Lehrkräften, so konstatiert Bieri (2002, S. 308), die Hauptquelle der beruflichen Zufriedenheit und gelten damit als Satisfaktoren im Sinne der Theorie von Herzberg (vgl. Abschnitt 2.5.4).

Die Zufriedenheit mit den Kollegen wird von allen drei Fallgruppen sehr günstig bewertet. Die Zufriedenheitswerte liegen zwischen 5,61 und 6,07. Die Befragungsteilnehmer des Elementarbereichs bewerten die Zufriedenheit mit ihren Kollegen im Durchschnitt höher als die Mitarbeiter der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildner erzielen den Mittelwert von 5,61. Die verhältnismäßig große Standardabweichung ($s = 1,218$) zeigt, dass bei den Erwachsenenbildnern die größte Uneinigkeit in der Bewertung der Kollegen herrscht. Darauf deuten auch die ausgewiesenen Minima und Maxima hin. Auf der 7-stufigen Skala wird ausschließlich von den Mitarbeitern der Erwachsenenbildung der Wert „2“ vergeben („unzufrieden“), die beiden Vergleichsgruppen geben als geringsten Skalenwert eine „3“ an („eher unzufrieden“).

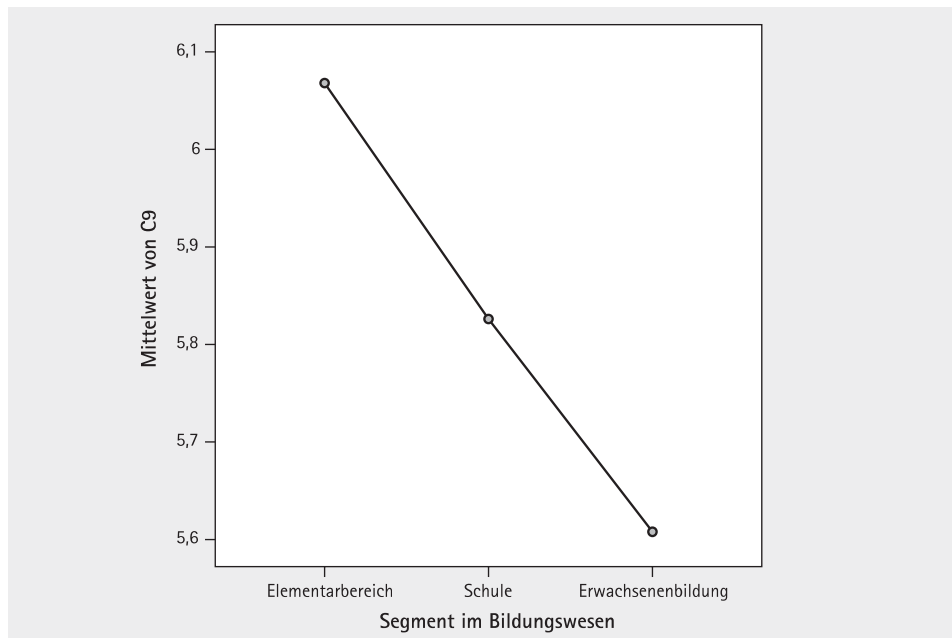


Abb. 27: Mittelwerte Zufriedenheit „Kollegen“ (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Das Konfidenzintervall für den Mittelwert der gesamten Stichprobe ergibt, dass mit einer 95-%igen Wahrscheinlichkeit der Mittelwert der Grundgesamtheit zwischen 5,73 und 5,93 liegt. Für die Befragten des Elementarbereichs ergibt sich ein Vertrauensbereich von 5,92 bis 6,22, was darauf hinweist, dass diese Gruppe auch in der Grundgesamtheit im Durchschnitt einen höheren Mittelwert erreichen würde als ihre Kollegen anderer Bildungssegmente.

Tab. 9: Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Meine Kollegen“

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	Konfidenzintervall 95 %	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	,242	,110	,084	-,02	,51
	EB/WB	,460(*)	,128	,001	,15	,77
Schule	Elementarbereich	-,242	,110	,084	-,51	,02
	EB/WB	,218	,130	,255	-,09	,53
EB/WB	Elementarbereich	-,460(*)	,128	,001	-,77	-,15
	Schule	-,218	,130	,255	-,53	,09

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Kollegen insgesamt, Tamhane
 * Die mittlere Differenz ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Die Mittelwertvergleiche zeigen, dass sich ausschließlich die Zufriedenheitswerte der Segmente Elementarbildung und Erwachsenenbildung signifikant voneinander unterscheiden. Demnach liegen in diesem Bereich die Zufriedenheitswerte im Durchschnitt 0,460 Punkte höher als bei den Erwachsenenbildnern. Demgegenüber stehen die Vergleiche zwischen der Elementarbildung und Schule ($p = .084$) und Erwachsenenbildung und Schule ($p = .255$).

Bei der Betrachtung der Mittelwerte innerhalb der Vergleichsgruppen fällt auf, dass die Bewertung der Kollegen von allen Befragungsteilnehmern sehr „gleichförmig“ erfolgt (s. Abb. 28). Lediglich die Mitarbeiter der Sekundarstufe I beurteilen ihre Kollegen bei den positiven Beschreibungen geringfügig schlechter und stimmen wiederum bei den negativen Zuschreibungen (z. B. „sind zerstritten“, „sind unfähig“) geringfügig häufiger zu als die befragten Mitarbeiter der Elementar- und Erwachsenenbildung.

Das befragte Kollektiv erlebt die Kollegen als angenehm, sympathisch und hilfsbereit. Der Zusammenhalt unter den Kollegen wird vom Erwachsenenbildungspersonal geringfügig schlechter beurteilt als von den Elementar- und Schulmitarbeitern, was unter Umständen darin begründet ist, dass innerhalb dieses Bildungssegments Teamarbeit eine vergleichsweise geringere Rolle spielt als in den anderen beiden Bereichen (gerade im vorschulischen Bereich ist das Arbeiten im Team elementarer Bestandteil der täglichen Aufgabe).

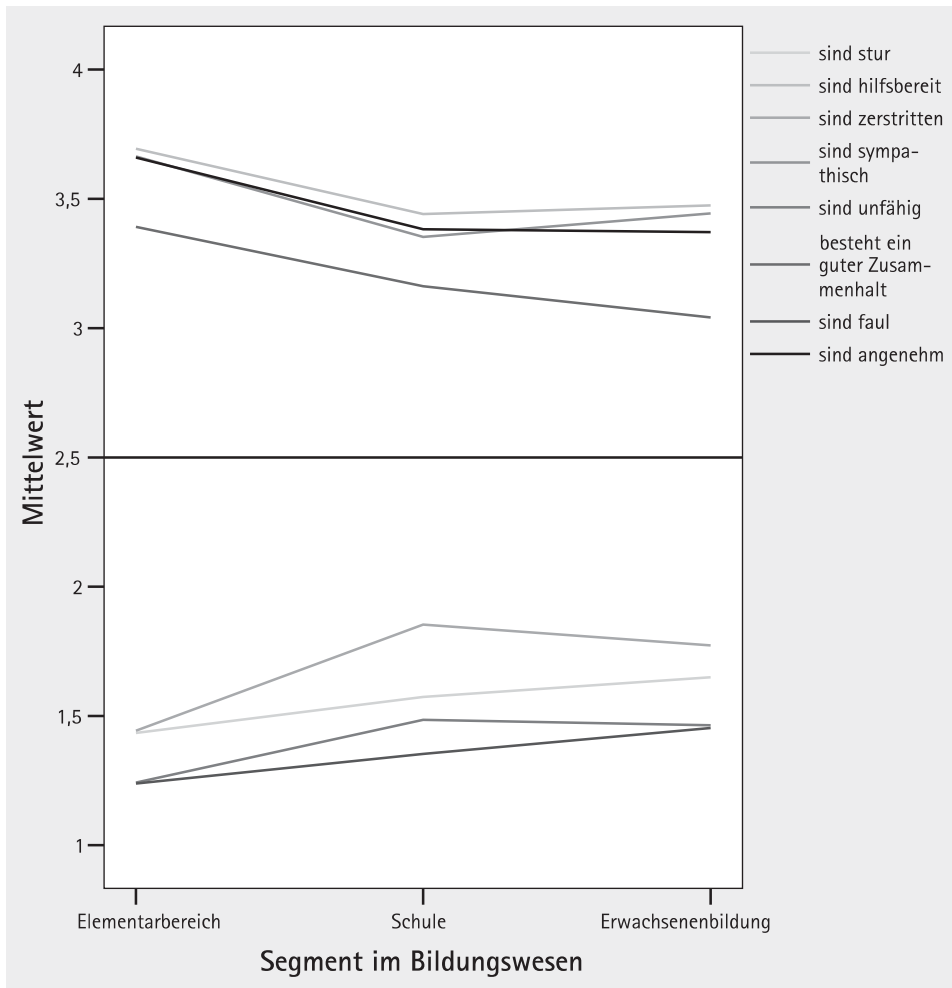


Abb. 28: Mittelwerte Teilaspekt „Meine Kollegen“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Das kollegiale Miteinander wird von allen drei Fallgruppen sehr günstig bewertet. Es herrscht insgesamt eine hohe Zufriedenheit. Die größte Zufriedenheit besteht im Elementarbereich. Hier wird der Zusammenhalt unter den Kollegen am positivsten empfunden. Den schwächsten Zusammenhalt unter den Kollegen erleben die Erwachsenenbildner, diese beurteilen ihre Kollegen insgesamt geringfügig schlechter.

11.4 Die Bewertung des eigenen Vorgesetzten

Der Vorgesetzte spielt für viele Arbeitnehmer eine entscheidende Rolle in der Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit. Vorgesetzte können motivieren und demotivieren, kritisieren und konstruktives Feedback geben. Schlussendlich sind sie es, die die Leistung der Mitarbeiterinnen beurteilen und hieraus ggf. Konsequenzen für die gesamte Organisation ziehen (Versetzung, Beförderung, Kündigung).

Das befragte Kollektiv vergibt für „seine“ Vorgesetzten günstige Zufriedenheitswerte zwischen 5,22 (Erwachsenenbildung) und 5,74 (Elementarbereich, s. Abb. 29). Die Mitarbeiter des Schulwesens erreichen einen Wert von 5,38 und liegen somit zwischen den zuvor genannten Fallgruppen.

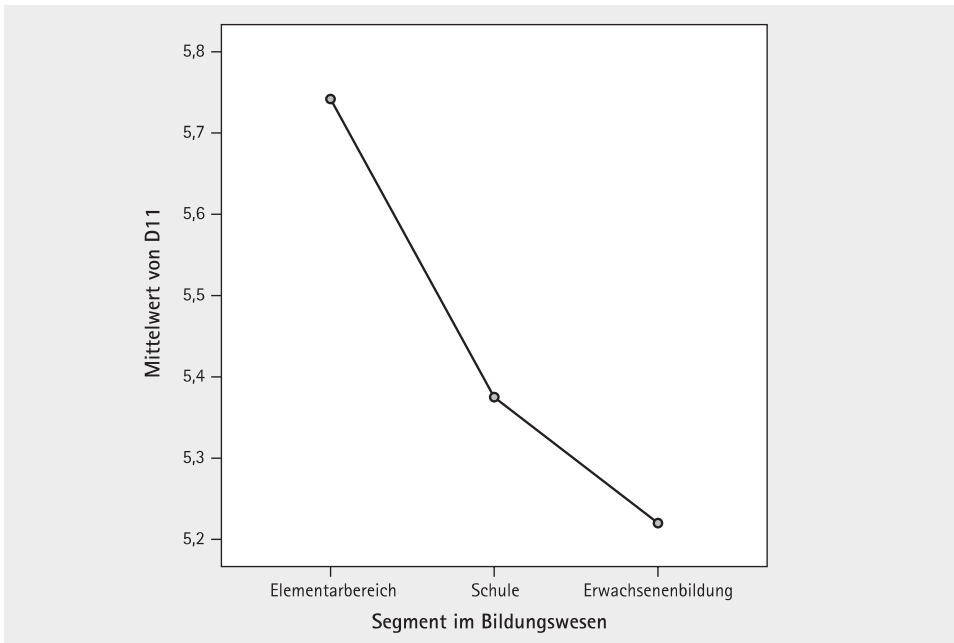


Abb. 29: Mittelwerte Zufriedenheit „Vorgesetzter“ (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Das Konfidenzintervall gibt an, dass sich der Mittelwert für die gesamte Stichprobe zu einer Wahrscheinlichkeit von 95 % zwischen 5,31 und 5,58 befindet. Die Standardabweichungen aller Fallgruppen zeigen, dass die Zufriedenheitsbewertungen der Teilnehmenden auf der 7-stufigen Skala sehr weit gestreut sind. Der Bereich Erwachsenenbildung erreicht mit $s = 1,546$ die größte Streuung.

Sind die Zufriedenheitswerte signifikant? Die Varianzanalyse zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Gruppen in der Grundgesamtheit einen im Durchschnitt gleichen Mittelwert erreichen, bei 5 % liegt. Dieses Ergebnis heißt lediglich, dass die Annahme abgelehnt werden muss, *alle* Gruppenmittelwerte seien in der Grundge-

samtheit unterschiedlich. Der Blick auf die Mittelwertvergleiche (s. Tab. 10) offenbart, dass zwischen dem Elementarbereich und der Erwachsenenbildung mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,7 % davon ausgegangen werden kann, dass diese auch in der Grundgesamtheit einen unterschiedlichen Zufriedenheitswert erreichen. Die Befragten der Sekundarstufe I beurteilen ihre Tätigkeit im Schnitt ,367 Skalenpunkte ungünstiger als die Elementarmitarbeiter. Zwischen den Fallgruppen Elementarbereich und Erwachsenenbildung sowie Elementarbereich und Schule besteht in Bezug auf die Tätigkeit eine signifikante Differenz im Zufriedenheitsurteil ($p = .007$ bzw. $p = .048$).

Tab. 10: Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Mein Vorgesetzter“

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	Konfidenzintervall 95 %	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	,367(*)	,152	,048	,00	,73
	EB/WB	,522(*)	,171	,007	,11	,93
Schule	Elementarbereich	-,367(*)	,152	,048	-,73	,00
	EB/WB	,155	,168	,733	-,25	,56
EB/WB	Elementarbereich	-,522(*)	,171	,007	-,93	-,11
	Schule	-,155	,168	,733	-,56	,25

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Vorgesetzter insgesamt, Tamhane
 * Die mittlere Differenz ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Ohne den Fehler begehen zu wollen, die Zufriedenheitswerte des Vorgesetzten mit dessen Bedeutung gleichzustellen, spiegelt das Ergebnis dennoch die zum Teil unterschiedliche Rolle bedingt durch die Nähe zwischen Mitarbeiter und Vorgesetzten innerhalb der untersuchten Segmente wider. Während im Elementarbereich häufig durch überschaubare Organisationsgrößen (weniger als zehn Beschäftigte) eine enge Zusammenarbeit mit der Leitung stattfindet und oft eine Erzieherin diese Funktion übernimmt, findet sich in der Schule eine stärker hierarchische Struktur, die die Schulleitung deutlich von „anderen“ Lehrern abgrenzt. Im Bereich Erwachsenenbildung ist durch freiberuflich oder nebenberuflich Tätige bedingt anzunehmen, dass Vorgesetzte bzw. Auftraggeber einen anderen Stellenwert einnehmen, als es in einem Festangestelltenverhältnis anzutreffen ist.

Die Bewertungen innerhalb der Segmente offenbaren, dass die Befragten der Erwachsenenbildung ihren Vorgesetzten am ungünstigsten bewerten. Die Aussagen „informiert schlecht“, „ist unbeliebt“ und „ist ungerecht“ erreichen die höchsten Mittelwerte, wohingegen die Zuschreibungen „versteht was von seiner Arbeit“, „ist fair“ und „ist aktiv“ die vergleichsweise geringste Zustimmung erhalten (s. Abb. 30).

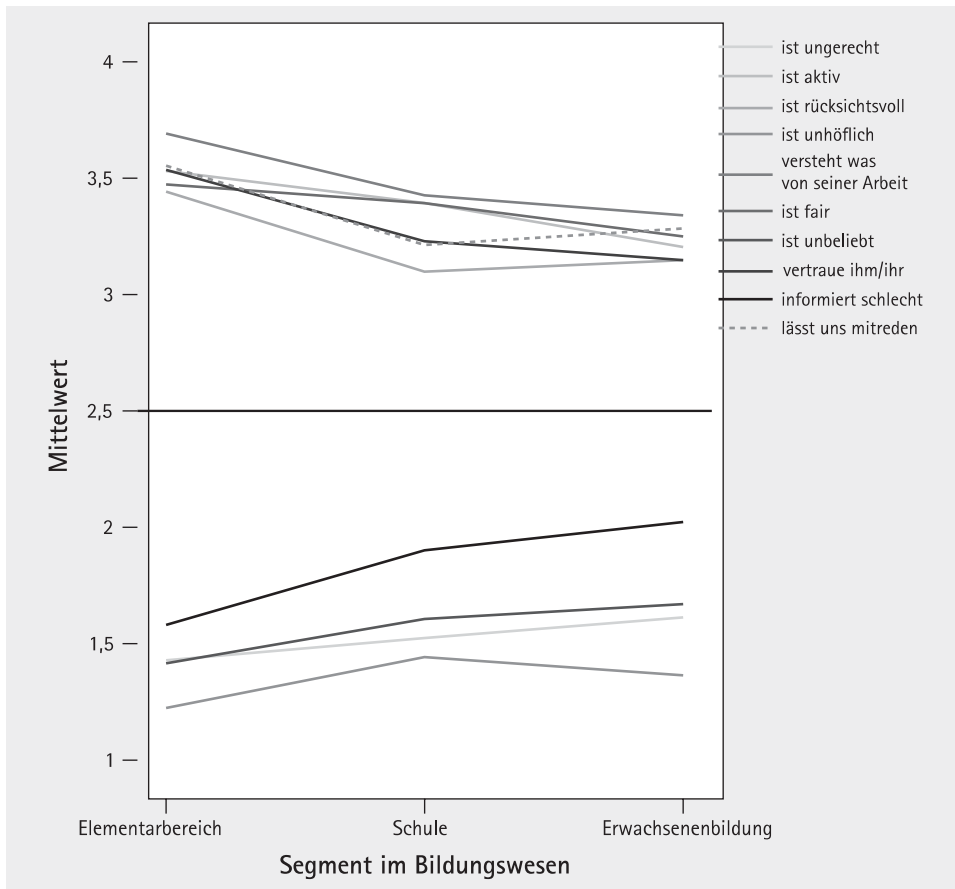


Abb. 30: Mittelwerte Teilaspekt „Mein Vorgesetzter“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Insgesamt können die einzelnen Bewertungen jedoch positiv interpretiert werden. Wichtig ist es, die Ergebnisse im Vergleich zwischen den Fallgruppen zu betrachten und so – wenn auch nur schwache – Nuancen zu identifizieren.

Die Mitarbeiterinnen des Elementarbereiches beurteilen ihren Vorgesetzten am positivsten und erreichen den höchsten Zufriedenheitswert. Die Befragten der Sekundarstufe I bewegen sich sowohl in ihrem Zufriedenheitsurteil als auch in der Bewertung der Items zwischen den Werten des Elementarbereichs und der Erwachsenenbildung. Den geringsten Zufriedenheitswert erreichen die Erwachsenenbildner.

11.5 Die Bewertung der Klientel

Den Adressaten pädagogischer Interventionen wird in der Erforschung der pädagogischen Berufsarbeit eine besondere Bedeutung eingeräumt, nicht zuletzt, da die Arbeit und der direkte Umgang mit Menschen für viele pädagogisch Tätige die wichtigsten

Berufswahlmotive darstellen.³² Dennoch stehen nicht alle Befragungsteilnehmer im direkten Kontakt mit ihrer Klientel. Insbesondere im Weiterbildungsbereich finden sich viele Personen, die ausschließlich auf der makrodidaktischen Ebene agieren oder für den Verwaltungsapparat der Einrichtung tätig sind. Den fundamentalen Unterschied zwischen der Klientel der untersuchten Fallgruppen stellt das Alter der Adressaten dar. Alle drei Entwicklungsphasen werden durch das Untersuchungsdesign erfasst: Kindheit (Elementarbereich), Jugend (Sekundarbereich I) und Erwachsenenalter (Erwachsenenbildung).

Wie beurteilen die pädagogischen Berufsrolleninhaber ihre Klientel?

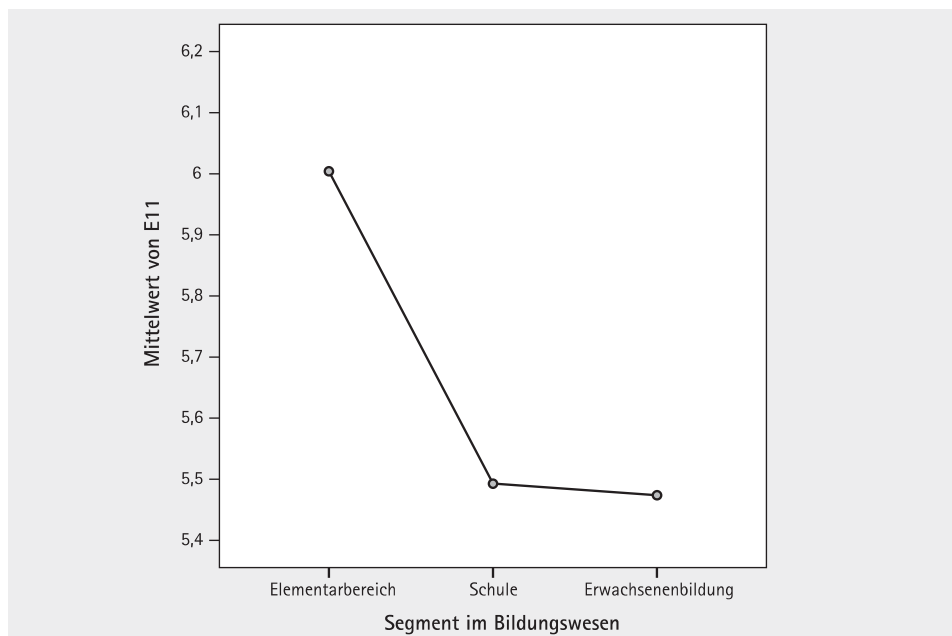


Abb. 31: Mittelwerte Zufriedenheit „Klientel“ (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Abbildung 31 zeigt, dass die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs ihre Klientel am günstigsten bewerten und einen hohen Zufriedenheitswert erreichen (6,0). Die Befragten der Sekundarstufe I schwächen ihr Zufriedenheitsurteil vergleichsweise etwas ab und erreichen den Wert 5,49. Die Erwachsenenbildnerinnen erzielen den durchschnittlichen Wert 5,47 auf der 7-stufigen Skala. Das ausgewiesene Minimum erreicht im Elementarbereich den Wert 2, in den Bildungssegmenten Schule und Erwachsenenbildung eine 3. Diese Beurteilung zeigt, dass kein einziger Befragungsteilnehmer angibt, „sehr unzufrieden“ mit den Adressaten zu sein. Kein anderer abgefragter Arbeitsaspekt (Kollegen, Bezahlung etc.) erreicht eine derart günstige Bewertung. Die

32 In der bundesweiten Verbleibstudie von Diplom-Pädagogen rangiert auf Rang 1 der wichtigsten Studienwahlmotive die Aussage „wollte mit Menschen zu tun haben“. Rund 84,4 % der Befragten stimmten dieser Aussage voll zu (vgl. Krüger et al. 2003, S. 43).

Mittelwerte innerhalb der Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander ($p = .000$, s. Tab. 11). Die Mittelwertvergleiche zeigen, dass sich die Fallgruppe Elementarbereich in ihrem Zufriedenheitsurteil signifikant von den anderen Befragungsgruppen unterscheidet. Die Zufriedenheitswerte ergeben eine mittlere Differenz von .511 (Schule) und .530 (Erwachsenenbildung).

Tab. 11: Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Meine Klientel“

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	Konfidenzintervall 95 %	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	,511(*)	,105	,000	,26	,76
	EB/WB	,530(*)	,117	,000	,25	,81
Schule	Elementarbereich	-,511(*)	,105	,000	-,76	-,26
	EB/WB	,019	,125	,998	-,28	,32
EB/WB	Elementarbereich	-,530(*)	,117	,000	-,81	-,25
	Schule	-,019	,125	,998	-,32	,28

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Klientel insgesamt, Tamhane
 * Die mittlere Differenz ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Wie lässt sich die hohe Zufriedenheit mit der Klientel insbesondere im Elementarbereich deuten? Es ist anzunehmen, dass diese pädagogische Berufsgruppe in der Entscheidung ihrer Berufswahl am stärksten durch die Klientel gelenkt wurde. Im Arbeitsfeld des Erziehers geht es um die pädagogische Kerntätigkeit des Erziehens. Im Vordergrund dieser Berufstätigkeit steht der direkte Umgang mit den Kleinkindern, die tägliche Arbeit ist maßgeblich durch die ständige Interaktion mit ihnen geprägt. Für die anderen Bereiche des Bildungssystems können andere Motive stärker wirken: Für die Lehrerschaft gilt hier insbesondere das Interesse am Fach, so dass nicht auszuschließen ist, dass für den einen oder anderen Lehrer mehr Zufriedenheit durch die thematische Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff erzeugt wird als durch den direkten Umgang mit den Schülern. Gleiches kann für die Erwachsenenbildner angenommen werden, wobei die Berufsrollen in diesem Feld (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 132f.) quasi von Anfang an auch eine Tätigkeit zulassen, die nicht durch den Kontakt zu der Klientel gekennzeichnet ist.

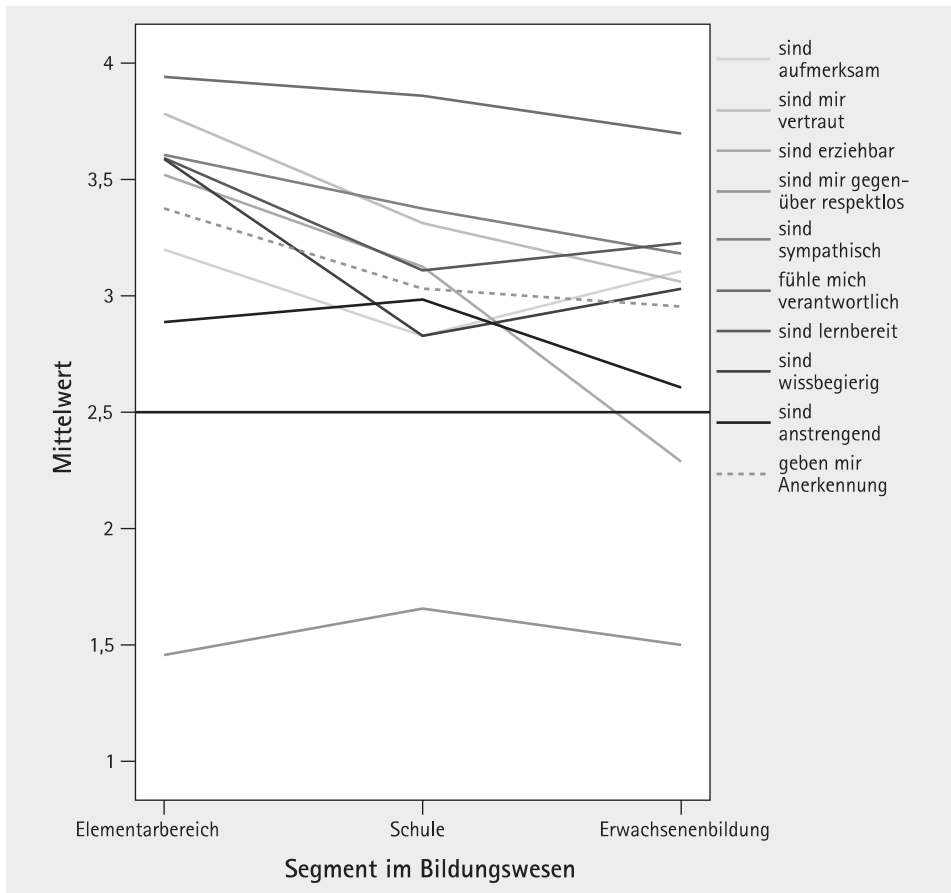


Abb. 32: Mittelwerte Teilaspekt „Meine Klientel“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Keine Mitarbeitergruppe stimmt der Aussage uneingeschränkt zu, dass sich die Adressaten ihnen gegenüber respektlos verhalten (s. Abb. 32). Lediglich im Schulbereich geben einige Personen an, mit Respektlosigkeit konfrontiert zu sein, so dass sich der Mittelwert leicht erhöht darstellt. Das Verantwortungsgefühl für die Klientel ist erwartungsgemäß stärker im Elementarbereich ausgeprägt und entwickelt sich linear abnehmend in den Segmenten Schule und Erwachsenenbildung. Der These, je jünger die Adressaten, desto größer die Verantwortung, kann bedenkenlos zugestimmt werden. Interessant sind die Angaben zum Item „sind mir vertraut“. Während die Erzieherinnen große Zustimmung signalisieren, nehmen die Werte im Bereich Schule und Erwachsenenbildung kontinuierlich ab. Ein Grund hierfür ist im konstanten Gruppengefüge im Elementarbereich zu finden. Häufig übernehmen Erzieher eine Kindergruppe mehrere Jahre, wohingegen Lehrer vielfach den Klassenverbund wechseln und durch verschiedene Klassen und Jahrgangsstufen auf eine größere Anzahl Schüler treffen. In der Erwachsenenbildung dominieren „kurze“ Seminar- und Kurszeiten. In diesem Bereich sind wöchentliche ein- bis zweistündige Kurse (z. B. an Volkshoch-

schulen) sowie mehrtägige Seminare und Schulungen die Regel (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 30f.) Die Vertrautheit fällt aufgrund der gegebenen Umstände entsprechend geringer aus.

Die Zuschreibung „sind erziehbar“ wird vom befragten Kollektiv ebenfalls erwartungsgemäß sehr unterschiedlich bewertet. Während die Mitarbeiter des vorschulischen Bildungssegments dieser Aussage klar zustimmen, nimmt die Zustimmung bei den Schulmitarbeitern und Erwachsenenbildnern deutlich ab. Der Wert im Bereich Erwachsenenbildung tendiert gegen 2, so dass diese Aussage vom Großteil der Befragten abgelehnt wird.

Die Schulmitarbeiter beurteilen ihre Klientel, die Schüler, im Vergleich zu den anderen beiden Fallgruppen als weniger lernbereit, wissbegierig und aufmerksam, dafür jedoch als anstrengender. In diesen Zuschreibungen lässt sich die Notwendigkeit eines „heimlichen Lehrplans“ erkennen, der die „Durchsetzung von Ordnung und Disziplin“ im schulischen Alltag beschreibt (vgl. Tenorth 2000, S. 439).

Alle Befragungsteilnehmer stimmen darin überein, Anerkennung durch ihre Klientel zu erhalten. Die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs empfinden die größte Wertschätzung ihrer Arbeit durch die eigene Klientel.

Als weiterer Aspekt der pädagogischen Berufsarbeit wurden die Beziehung und die Zusammenarbeit mit den Eltern (Erziehungsberechtigten) untersucht, wobei dieser Bereich vornehmlich für die Tätigen im vorschulischen und schulischen Bereich eine Rolle spielt. Einige Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung haben es sich nicht nehmen lassen, auch diesen Bereich zu beurteilen. Die Bildung junger, noch nicht volljähriger Erwachsener (z. B. in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen oder im Nachholen von Schulabschlüssen) ist mitunter Bestandteil erwachsenenpädagogischer Arbeit.

Das Verhältnis zu den Eltern wird von der Gesamtstichprobe als gut bezeichnet (MW: 3,42³³). Alltägliche Konflikte werden nur von einem geringen Teil der pädagogischen Mitarbeiterinnen erlebt (11,1 %). Darüber, inwieweit die Eltern Einfluss auf die pädagogische Arbeit der Tätigen nehmen, herrscht Uneinigkeit. Während rund 56,4 % der Befragten mit einem klaren „nein“ bzw. „eher nein“ antworten, entscheiden sich immerhin 32,3 % für ein „eher ja“ und ganze 11,3 % geben hier ihre uneingeschränkte Zustimmung.

Insbesondere die Elementarmitarbeiter bewerten das Verhältnis zu den Eltern positiv (vgl. Statistischer Anhang 10). Nicht nur durch die täglichen Abhol- und Bringzeiten existiert im vorschulischen Bereich eine starke Zusammenarbeit mit den Eltern. Die pädagogische Arbeit ist durch Absprachen mit den Eltern geprägt. Individuelle Bedürfnisse der Kleinkinder finden Beachtung (z. B. Essgewohnheiten, Schlafrituale, gesundheitliche Probleme). Der enge Bezug zu den Eltern wird u. a. darin deutlich, dass sich zahlreiche Erzieherinnen als „Familienarbeiterin“ bezeichnen. In der Schule

33 Auf einer vierstufigen Skala.

spielt die Elternzusammenarbeit mit steigender Jahrgangsstufe eine immer geringere Rolle. Während in der Grundschule verstärkt der Kontakt zu den Eltern gesucht wird, finden Elternabende oder Elternsprechtage auf weiterführenden Schulen im Schnitt zweimal im Jahr statt. Viele Elternteile sind den Lehrkörpern persönlich nicht einmal bekannt.

11.6 Die Bewertung der Organisation/Management/ (Schul-)Leitung

Das befragte Kollektiv wurde gebeten, die Organisation als Ganzes zu beurteilen. Hierunter fallen das Management und/oder die (Schul-)Leitung, das Funktionieren zwischen den verschiedenen Abteilungen oder Bereichen der Einrichtung sowie Vorschriften, Regeln und Planungen innerhalb der Organisation.

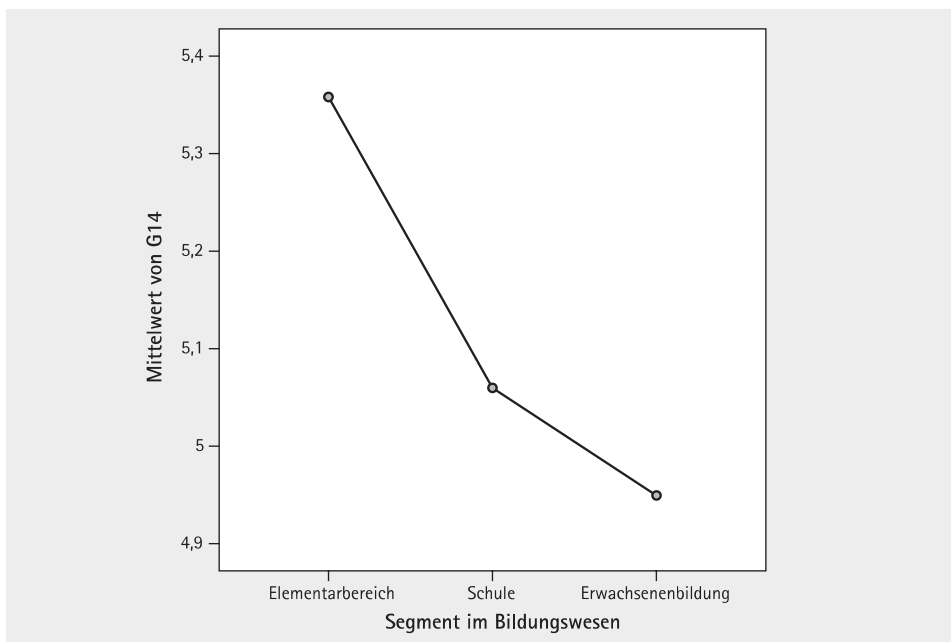


Abb. 33: Mittelwerte Zufriedenheit „Organisation/Management/(Schul-)Leitung (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die Zufriedenheit mit der Organisation wird im Gegensatz zu den anderen abgefragten Aspekten weniger positiv bewertet (s. Abb. 33). Die Mittelwerte bewegen sich zwischen 4,95 (Erwachsenenbildung), 5,06 (Schule) und 5,36 (Elementarbereich), was dem Urteil „eher zufrieden“ entspricht und eine deutliche Abschwächung impliziert. Alle drei Fallgruppen weisen eine große Streuung auf, was auf Uneinigkeit in den

Zufriedenheitsbewertungen zwischen den einzelnen Befragungsteilnehmern hindeutet. Interessant ist, dass die ausgewiesenen Minima und Maxima im Elementar- und Weiterbildungsbereich gänzlich ausgeschöpft werden, d. h., dass die Werte zwischen 1 („sehr unzufrieden“) und 7 („sehr zufrieden“) liegen. Die Befragten der Sekundarstufe I vergeben als geringsten Zufriedenheitswert jedoch lediglich eine 3 („eher unzufrieden“), innerhalb dieses Segments ist also keine Person auszumachen, die angibt sehr unzufrieden zu sein.

Der Unterschied zwischen dem Zufriedenheitsurteil der Mitarbeiter des Elementarbereichs und der Erwachsenenbildung ist signifikant.

Tab. 12: Mehrfachmittelwertvergleich Aspekt „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	Konfidenzintervall 95 %	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	,298	,146	,120	-,05	,65
	EB/WB	,409(*)	,152	,023	,04	,77
Schule	Elementarbereich	-,298	,146	,120	-,65	,05
	EB/WB	,110	,152	,849	-,25	,47
EB/WB	Elementarbereich	-,409(*)	,152	,023	-,77	-,04
	Schule	-,110	,152	,849	-,47	,25

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Organisation/Management insgesamt, Tamhane
 * Die mittlere Differenz ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Im Mittelwertvergleich (Abbildung 35) fällt auf, dass die Zuschreibung „ist umständlich“ insbesondere von den Befragten der Sekundarstufe I eine große Akzeptanz erfährt. Das Item „ist an Meinungen interessiert“ erhält im Vergleich zu den anderen Fallgruppen die geringste Zustimmung. Dieses Ergebnis weist sehr wahrscheinlich auf den bürokratischen Verwaltungsapparat innerhalb der (staatlichen) Schulorganisation hin, der in der Elementarbildung in Abhängigkeit zur Trägerschaft und Einrichtungsgröße in diesem Maße vermutlich nicht gegeben ist. Trotzdem fühlen sich die Befragten innerhalb ihrer Einrichtung wohl. Die große Zustimmung könnte ein Indiz dafür liefern, dass bei Zufriedenheitsbefragungen sehr häufig eine Selbstselektion der Zufriedenen stattfindet, d. h., dass insbesondere zufriedene Arbeitnehmer an Befragungen dieser Art teilnehmen.

Die Zuschreibung „ich bin stolz auf sie“ bereitet erfahrungsgemäß³⁴ bei vielen Befragungsteilnehmern große Schwierigkeiten. Die Aussage, stolz auf die eigene Organi-

34 In vorangegangenen Forschungen (u. a. Diplomarbeit und Vorstellung von Teilergebnissen der vorliegenden Arbeit bei teilnehmenden Institutionen) bot sich die Möglichkeit, bei der Ergebnisdarstellung offen mit einigen Befragungsteilnehmern über das Erhebungsinstrument und diese Aussage zu sprechen. Hier zeigte sich, dass die Zuschreibung „Stolz“ für viele Teilnehmenden eine unverhältnismäßig große Bedeutungszuschreibung erhält und nicht in den Kontext „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ passt.

sation/das Management/die (Schul-)Leitung zu sein, wirkt für einen Teil der Befragten anscheinend zu pathetisch. Gleichzeitig symbolisiert die Zustimmung gut die Identifikation mit der Organisation.

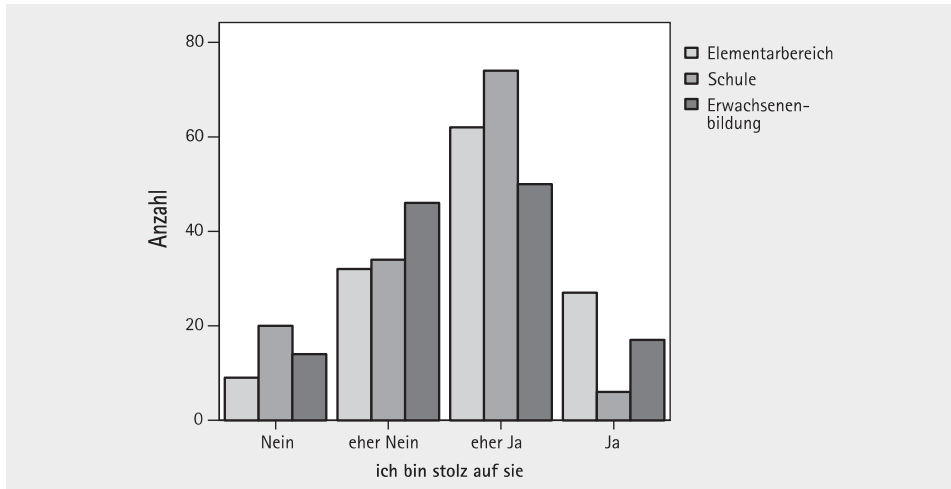


Abb. 34: Verteilung (absolute Werte) des Items „Ich bin stolz auf sie“

Abbildung 34 macht deutlich, dass sich bei ungefähr gleicher Fallzahl die Verteilung der Antworten innerhalb der befragten Segmente im Schnitt ähnlich verhält. Die Mitarbeiter der Sekundarstufe I geben etwas häufiger an, dass sie nicht stolz auf „ihre“ Schulleitung seien, wohin gegen die Befragten des Elementarbereichs anteilmäßig häufiger zustimmen. In beiden Fällen (Elementarbereich und Schule) muss ggf. von einer stark personalisierten Beurteilung ausgegangen werden. Ganz allgemein ist eine hohe Ablehnung feststellbar, bei der anzunehmen ist, dass sich diese auch aus der – anscheinend ungünstig – gewählten Formulierung speist.

Das Betriebsklima wird vom Großteil der Befragten positiv erlebt. Die Mitarbeiterinnen der Erwachsenenbildung beurteilen das Betriebsklima vergleichsweise ungünstiger. Diese Einschätzung korreliert mit der vergleichsweise hohen Zustimmung, dass ihnen kaum ein Mitspracherecht durch das Management eingeräumt wird, sie unzureichend informiert werden und wenig für die Mitarbeiter getan wird.

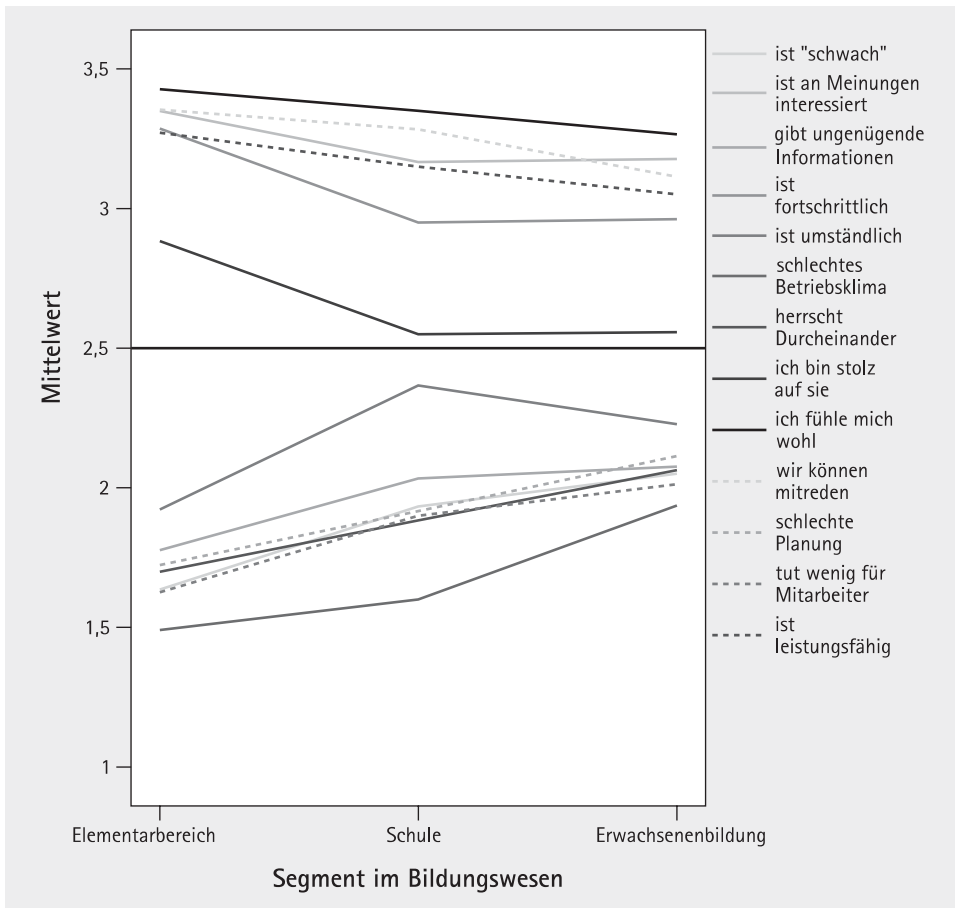


Abb. 35: Mittelwerte Teilaspekt Organisation/Management/(Schul-)Leitung (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

11.7 Die Bewertung der eigenen Entwicklung

Im Fragebogen wird hierunter die persönliche berufliche Entwicklung verstanden. Die Befragten werden darum gebeten, ihre Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtung zu beurteilen. Hierunter fallen sowohl zukünftige Karrierechancen als auch bereits erreichte berufliche Aufstiege.

Die Tätigen in der Erwachsenenbildung geben mit einem durchschnittlichen Zufriedenheitswert von 4,76 die geringste Zufriedenheit zum Ausdruck (s. Abb. 36). Allerdings liefert die Standardabweichung von 1,51 das Indiz für eine weite Streuung. Mit dem Wert 5,09 ($s = 1,216$) erreicht die Fallgruppe Elementarbildung ebenfalls eine recht niedrige Zufriedenheit. Das Segment Schule erzielt mit 5,44 den höchsten Mittelwert

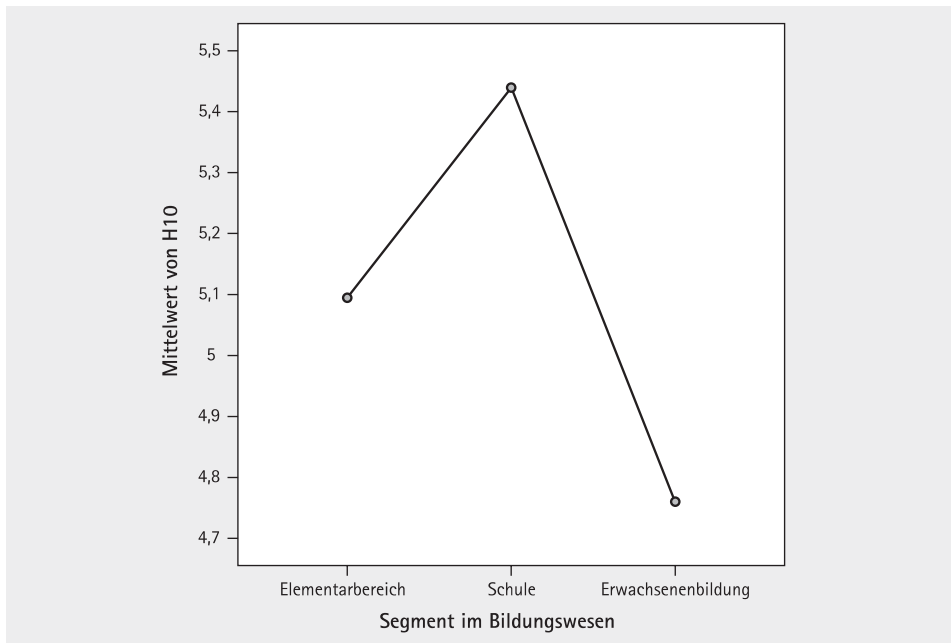


Abb. 36: Mittelwerte Zufriedenheit „Entwicklung“ (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

bei gleichzeitig niedrigster Standardabweichung. Die Schulmitarbeiter geben für ihre Entwicklung als geringsten Skalenwert die 4 („teils/teils“) an. Keine Person dieser Fallgruppe gibt an, mit der Entwicklung unzufrieden zu sein. Die Zufriedenheitswerte zwischen Elementarbereich und Schule und Schule und Erwachsenenbildung unterscheiden sich signifikant voneinander. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Zufriedenheit im Elementarbereich und im Schulwesen in der Grundgesamtheit einen gleich hohen durchschnittlichen Mittelwert aufweisen, beträgt 2,9 %. Für den Paarvergleich Schule und Erwachsenenbildung beträgt die Wahrscheinlichkeit dafür, dass die genannten Gruppen in der Grundgesamtheit einen gleich hohen Zufriedenheitswert in punkto Entwicklung aufweisen, sogar 0 % (vgl. Statistischer Anhang 11).

Der Blick auf die drei Segmente offenbart ein eindeutiges Bild. Die positiven Zuschreibungen (gut, sicher, angemessen, leistungsgerecht, gibt mir Auftrieb) werden von der gesamten Stichprobe eher positiv bewertet, wobei keines dieser Items einen Mittelwert über 3,5 erreicht und als Hinweis gewertet werden muss, dass die beruflichen Entwicklungschancen für viele Befragungsteilnehmer nicht vollständig zufrieden stellend erlebt werden. Die Negativ-Zuschreibungen werden ebenfalls von allen Befragungsteilnehmern der Studie eher ablehnend bewertet, wobei sich die hier erzielten Mittelwerte im deutlich höheren Bereich aufhalten als im Vergleich zu anderen Teilaspekten der Arbeit (für die Bereiche Elementar- und Erwachsenenbildung liegen die Werte weit über 2). Die Entwicklung wird somit durchaus negativer bewertet als andere Aspekte des beruflichen Alltags. Die Mitarbeiter der Sekundarstufe I beschrei-

ben ihre Entwicklung insgesamt am positivsten, die Befragten der Erwachsenenbildung eindeutig am schlechtesten. Die geringsten Werte erreicht die Beschreibung „ist ungerecht“.

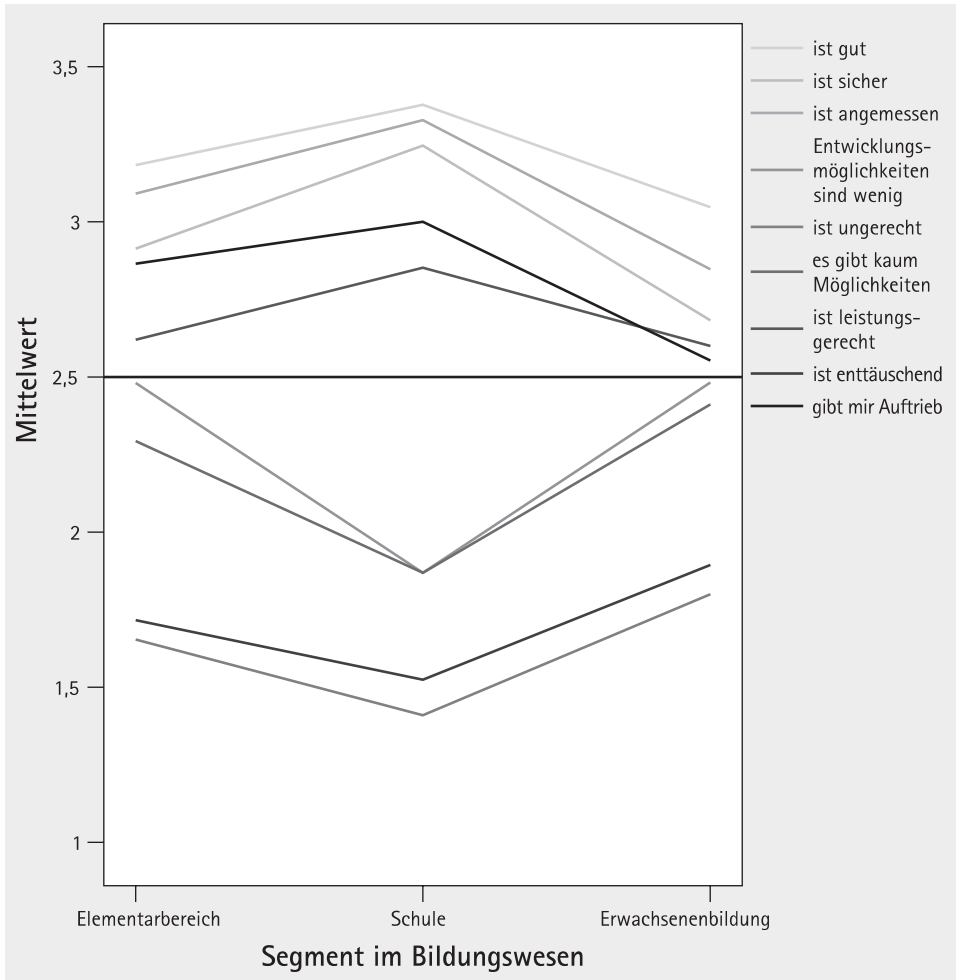


Abb. 37: Mittelwerte Teilaspekt „Meine Entwicklung“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Obwohl also ein Großteil der Befragungsteilnehmer an anderer Stelle angibt, dass die berufliche Entwicklung weder optimal noch angemessen, ja sogar enttäuschend sei, wird die Entwicklung dennoch von den wenigsten als ungerecht empfunden. Dieser Umstand ist mitunter der Tatsache geschuldet, dass Ungerechtigkeit von den meisten Menschen als nicht hinnehmbarer Zustand empfunden wird, der umgehend behoben werden muss. Ebenfalls ist anzunehmen, dass ein ungerechter Zustand nur dann als solcher wahrgenommen wird, wenn Entwicklungsmöglichkeiten existieren, diese jedoch ungleich verteilt werden. Anhand der Linien wird deutlich, dass die Aussagen

„Entwicklungsmöglichkeiten sind wenig“ bzw. „es gibt kaum Möglichkeiten“ fast parallel zueinander verlaufen und es daher auch nicht verwundert, dass diese hochsignifikant miteinander korrelieren (vgl. Tab. 13 und Abb. 37).

Tab. 13: Ergebnis Korrelationsanalyse

			Entwicklungs- möglichkeiten sind wenig	es gibt kaum Mög- lichkeiten
Kendall-Tau-b	Entwicklungs- möglichkeiten sind wenig	Korrelations- koeffizient	1,000	,638(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	419	420
	es gibt kaum Mög- lichkeiten	Korrelations- koeffizient	,638(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	420	419
** Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).				

Die berufliche Entwicklung wird von den Befragten der Sekundarstufe I am günstigsten beurteilt, es herrscht die vergleichsweise größte Zufriedenheit. Die Erwachsenenbildner bewerten die Aussicht auf ein berufliches Weiterkommen am schlechtesten. Diese Einschätzung mündet in einem vergleichsweise abgeschwächten Zufriedenheitsurteil.

11.8 Die Bewertung der eigenen Bezahlung

Die Zufriedenheit mit der Bezahlung wird vom befragten Kollektiv insgesamt eher negativ bewertet. Die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs schwanken auf der 7-stufigen Zufriedenheitsskala zwischen einen „eher unzufrieden“ und „teils/teils“ und erreichen so gerade einmal einen durchschnittlichen Mittelwert von 3,41 (s. Abb. 38). In ihrem Urteil heben sie sich deutlich von den anderen Fallgruppen ab.

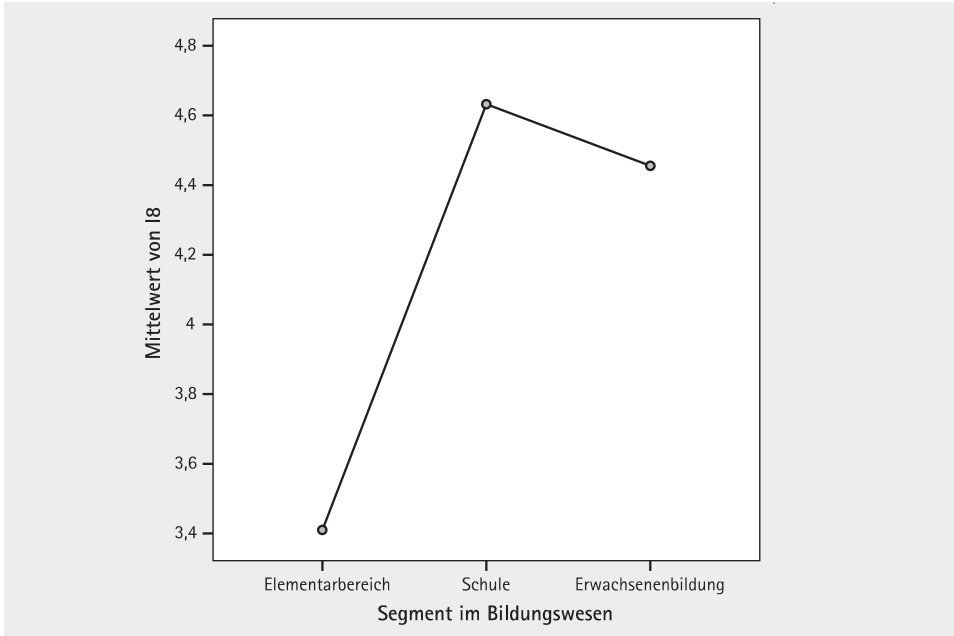


Abb. 38: Mittelwerte Zufriedenheit „Bezahlung“ (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die Schul- und Erwachsenenbildungsmitarbeiter beurteilen die Zufriedenheit mit der Bezahlung vergleichsweise günstig. Hier werden Mittelwerte von 4,63 bzw. 4,46 erreicht. Diese Werte bezeichnen auf der 7-stufigen Zufriedenheitsskala ein Urteil zwischen „teils/teils“ und „eher zufrieden“. In allen Fallgruppen ist eine hohe Streuung zu identifizieren. Die Mehrfachvergleiche ergeben, dass sich Elementarbereich und Schule sowie Elementarbereich und Erwachsenenbildung signifikant voneinander unterscheiden. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Gruppen auch in der Grundgesamtheit einen gleichen Mittelwert erzielen, beträgt 0,00 %. Hingegen beträgt die Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen Erwachsenenbildung und Schule 75,9 %. Der Unterschied ist nicht signifikant.

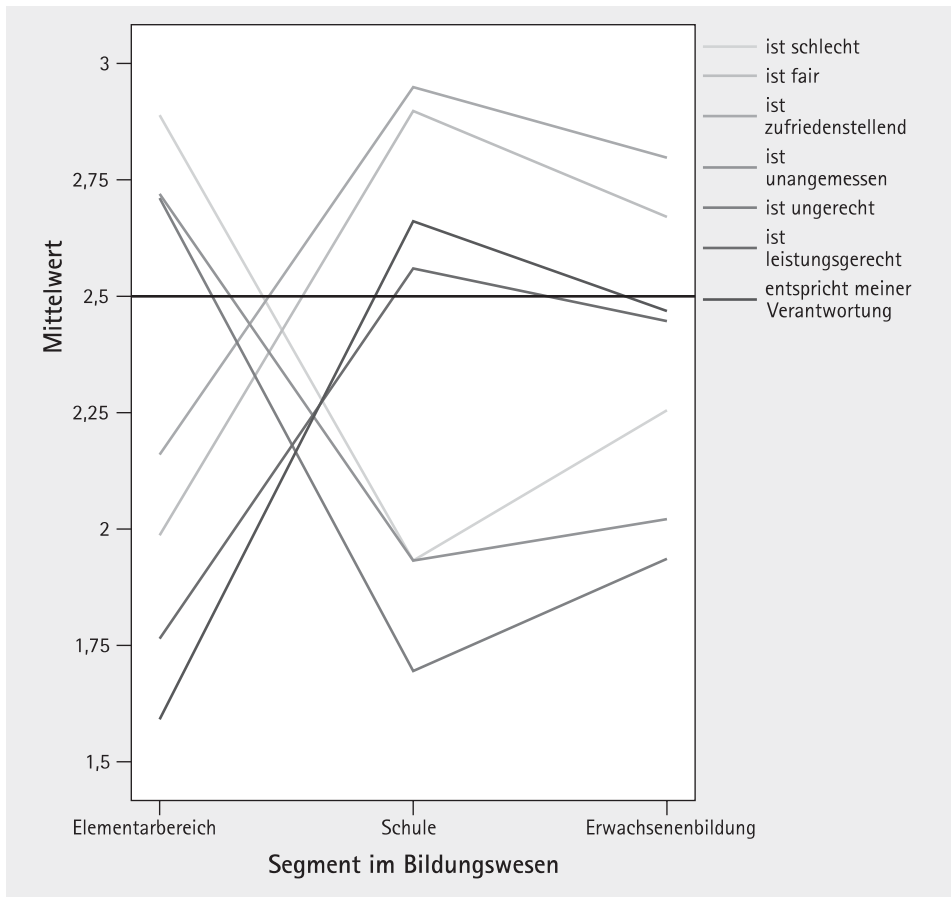


Abb. 39: Mittelwerte Teilaspekt „Meine Bezahlung“ (Mittelwerte auf einer 4-stufigen Skala)

Im Detail ist zu erkennen, dass die Erzieherinnen ihre Bezahlung als schlecht, unangemessen und ungerecht einstufen (s. Abb. 39). Die Höhe ihres Gehalts entspricht nicht ihrer Verantwortung und kann damit auch nicht als leistungsgerecht deklariert werden. Ganz im Gegensatz dazu bewerten die Schulmitarbeiterinnen die Bezahlung alles andere als schlecht. Sie geben an, diese nicht als ungerecht und unangemessen zu empfinden, sondern als eher zufrieden stellend, fair und leistungsgerecht. Ihr Einkommen entspricht zum Teil ihrer Verantwortung. Die Fallgruppe Erwachsenenbildung bewertet ihre Bezahlung weit günstiger als die Mitarbeiterinnen der vorschulischen Erziehung, jedoch geringfügig schlechter als die Bediensteten im Schuldienst.

Die Unzufriedenheit der Erzieher mit der Bezahlung wird auch in anderen Studien nachgewiesen. In der aktuellen Kita-Studie der GEW wird ermittelt, dass Erzieherinnen durchschnittlich zwischen 12 und 17 Euro Brutto pro Stunde verdienen. Die Höhe des Einkommens hängt entscheidend von Träger, Einrichtungsart und -Größe, Ar-

beitsbereich, Gesamtarbeitszeit, Ausbildungsniveau und Zusatzqualifikation der Beschäftigten ab (vgl. GEW 2007, S. 35).

11.9 Bedeutungsgewichtung

Die Bedeutungsgewichtung dient dazu, die einzelnen Bereiche der Arbeitssituation vergleichend zu bewerten und diese in Bezug auf die persönliche Arbeitszufriedenheit individuell zu gewichten. Hierzu dient das methodische Vorgehen der konstanten Punktsomme. So mag für den einen das Verhältnis zu den Kollegen einen größeren Einfluss auf das Zufriedenheitsurteil spielen als die Bezahlung, während eine andere Person insbesondere die Höhe der Bezahlung für seine Zufriedenheit verantwortlich macht und die zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz nur eine marginale Rolle spielen.

Die Befragten haben die Möglichkeit, 90 Punkte auf neun³⁵ zuvor abgefragte Bereiche der Arbeitssituation zu verteilen. Wie die 90 Punkte vergeben werden, bleibt den Probanden überlassen, wichtig ist nur, dass alle 90 Punkte verteilt werden. Dieses Verfahren führt dazu, dass ein Bereich maximal 35,460 Punkte erhalten kann (30 Personen nahmen keine Gewichtung vor, so dass 394 Befragungsteilnehmer á 90 Punkte die Grundsumme bilden. Allerdings verrechneten sich 40 Personen, so dass insgesamt 35.545 Punkte verteilt wurden). Da angenommen wird, dass alle vorgegebenen Bereiche eine wichtige Rolle im Zufriedenheitsurteil der Befragten spielen, kann es sich nur um eine relative Gewichtung handeln.

Die Tätigkeit, damit ist der Arbeitsinhalt und die Art der Arbeitsaufgaben gemeint, rangiert mit einer durchschnittlichen Punktzahl von 13,21 auf dem ersten Platz (vgl. Abbildung 40). Diese hohe Platzierung verdeutlicht zum einen den Wert, den die Ausübung einer Tätigkeit bzw. Arbeit an sich darstellt, und kann gleichzeitig als Indiz für die richtige Berufswahl interpretiert werden. Die große Bedeutungszuschreibung der Tätigkeit bestätigt sich in zahlreichen Zufriedenheitsstudien. Vor allen anderen Aspekten der Arbeitssituation steht also die Frage nach dem eigentlichen Arbeitsinhalt.

Die große Bedeutung der „Tätigkeit“ in der Entstehung von Zufriedenheit zeigt, dass es für die Menschen wichtig ist, einer sinnvollen und interessanten Aufgabe nachzugehen. Im direkten Vergleich zu anderen Bereichen des Arbeitslebens entscheidet sich die Mehrheit dafür, dass die Tätigkeit an sich den größten Einfluss auf das Arbeitszufriedenheitsurteil ausübt. Dieses Ergebnis korreliert mit der hohen Zufriedenheit (vgl. Abschnitt 11.1) und mit den Befunden der Regressionsanalyse (vgl. Abschnitt 13). Gleichzeitig lässt sich eine Beantwortung im Sinne „sozialer Erwünschtheit“ nicht ausschließen, denn Untersuchungen mit dem Arbeitsbeschreibungs-Bogen kommen sehr zuverlässig dazu, der „Tätigkeit“ eine hohe Punktzahl einzuräumen.

35 Die neun Bereiche sind in diesem Fall: Tätigkeit, Arbeitsbedingungen, Kollegen, Vorgesetzter, Adressaten, Organisation/Management/(Schul-)Leitung, Entwicklung, Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit. Die Aspekte „Beziehung und Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten“ sowie die „Arbeitszeit“ wurden, genau wie im ursprünglichen ABB, nicht mit in die Gewichtung aufgenommen.

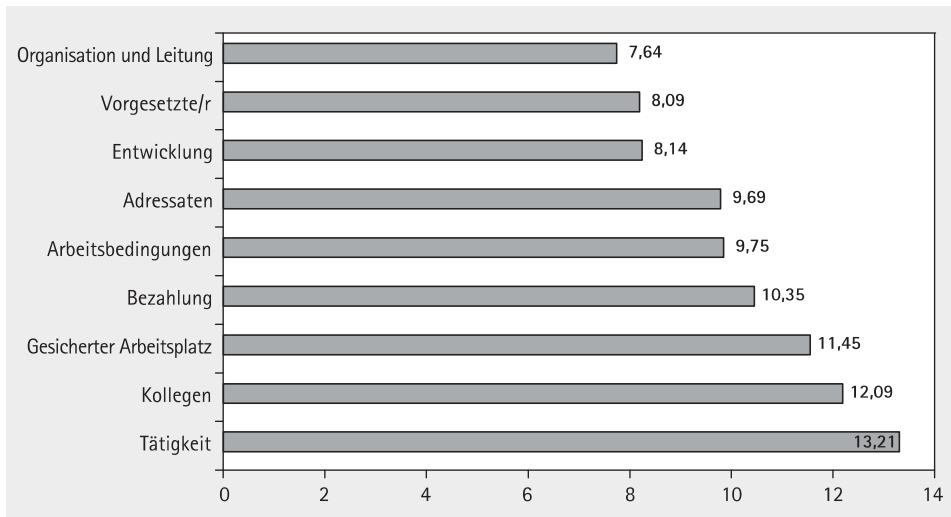


Abb. 40: Durchschnittlich vergebene Punktzahl für die neun Arbeitsbereiche (N = 394)

Den Kollegen wird ebenfalls große Bedeutung im Entstehen des Zufriedenheitsurteils zugesprochen. Die hohe Platzierung verdeutlicht die Wichtigkeit einer guten Zusammenarbeit im Team und das Bedürfnis auf harmonische, soziale Arbeitsbeziehungen zu treffen. Die Wichtigkeit eines gesunden Umgangs mit Kollegen, zeigt sich auch im zunehmenden Forschungsinteresse an der Thematik „Mobbing“. Die inhaltliche Bedeutung des Begriffs Mobbing (engl. to mob: anpöbeln, angreifen, über jemanden herfallen) und dessen Einbindung in den Arbeitskontext prägte der schwedische Arzt und Psychologe Leymann. Mobbing heißt, vereinfacht formuliert, dass eine Person innerhalb einer Organisation von anderen Organisationsmitgliedern verbal, nonverbal und/oder psychisch schikaniert wird. Mobbing zeigt sich dabei als systematische Handlungsweise, die oftmals durch ungleiche Machtverhältnisse begünstigt wird.

Mit einem Punktwert von 11,45 hat die Arbeitsplatzsicherheit eine enorm hohe Bedeutung für das Entstehen des globalen Zufriedenheitsurteils. Dieser Aspekt erhält auch in anderen Untersuchungen einen hohen, wenn nicht sogar den höchsten Rang und beschreibt das Sicherheitsbedürfnis vieler Arbeitnehmer. Zur Zeit der Datenerhebung (Mai 2006 bis Januar 2007) der vorliegenden Studie konnte eine Arbeitslosenquote nahe der Fünf-Millionen-Marke verzeichnet werden und ein massiver Stellenabbau insbesondere in staatlichen Einrichtungen. Die Bedeutung und der Wert der Arbeit zeigen sich deutlich in Untersuchungen zum Arbeitsplatzverlust und zur Erwerbslosigkeit; hier gilt als allgemein anerkannt, dass Erwerbslosigkeit das Wohlbefinden und die sozialen Beziehungen Betroffener beeinträchtigen (vgl. Hartley/Mohr 1997, S. 118).

Die „Bezahlung“ spielt mit einer durchschnittlichen Punktzahl von 10,35 eine relativ große Rolle in der Zufriedenheitsbildung der Befragten. Die Bedeutung der „Bezahlung“ nimmt in der untersuchten Stichprobe ab, je älter die Befragten sind. Dieses Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass ältere Befragungsteilnehmer in der Regel

über eine längere Berufserfahrung verfügen, dadurch höher gestellte Positionen bekleiden und entsprechend besser bezahlt werden. Damit verliert sich die Bedeutung dieses Arbeitsaspektes ein Stück weit.

Auf den mittleren Plätzen des Rankings befinden sich die Bereiche „Arbeitsbedingungen“ und „Adressaten“. Die Arbeitsbedingungen, damit sind u. a. die Raumverhältnisse, die Temperatur und die Lautstärke am Arbeitsplatz gemeint, spielen im Bildungsbereich im Vergleich zu Industrie und Handwerk eine eher untergeordnete Rolle. Die Bedingungen sind in der Regel zumindest soweit gesichert, dass die pädagogischen Akteure ihre berufliche Aufgabe in einer angenehmen Arbeits- und Lernatmosphäre erfolgreich ausführen können.

Überraschend ist, dass die Adressaten in der Gesamtstichprobe einen vergleichsweise geringen Punktwert erhalten. Als Begründung hierfür könnte eine methodische Betrachtungsweise ins Feld geführt werden, wonach die Befragten in der Tätigkeit an sich bereits die pädagogische Arbeit mit ihrer Klientel ausreichend abgegolten sehen. Die im Folgenden dargestellte differenzierte Betrachtung zwischen den Segmenten ergibt, dass die Adressaten zumindest für eine Befragungsgruppe eine Schlüsselrolle in der Entstehung ihres Zufriedenheitsurteils spielen.

Weit weniger bedeutsam für das Zufriedenheitsurteil sind die Aspekte „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ (7,64), „Vorgesetzte/r“ (8,09) und „Entwicklung“ (8,14). Der Blick auf die Zufriedenheitswerte für diese Bereiche ergibt, dass zumindest „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ sowie „Entwicklung“ vergleichsweise geringe Werte erzielen und so die niedrigen Platzierungen nachvollziehbar sind, was aber nicht heißen soll, dass den Befragten nur diejenigen Aspekte für ihr globales Zufriedenheitsurteil wichtig sind, in denen sie angeben zufrieden zu sein. Die Gewichtung des Vorgesetzten zeigt ein anderes Bild.

Bedeutungsgewichtung innerhalb der Segmente

Neben der Zufriedenheit mit den Arbeitsaspekten variiert auch die Bedeutungszuschreibung dieser Aspekte zwischen den pädagogischen Berufsgruppen. Während in einigen Untersuchungen Unterschiede zwischen Frauen und Männern ausgemacht werden können, sind die Ergebnisse beider Geschlechter in der vorliegenden Studie nahezu identisch.

Die Mitarbeiter aller untersuchten Bildungssegmente messen der Tätigkeit an sich für das Zufriedenheitsurteil eine große Bedeutung bei (Abbildung 41). Die Mitarbeiter der vorschulischen Einrichtungen platzieren jedoch die Kollegen und die Arbeitsplatzsicherheit noch vor der Tätigkeit und erzielen mit durchschnittlichen 11,66 einen vergleichbar geringen Punktwert.

Für die Schulmitarbeiter spielen die Adressaten (Schüler) neben der Tätigkeit die größte Rolle in der Entstehung ihres Zufriedenheitsurteils. Hierin unterscheiden sich die Mitarbeiter der Sekundarstufe I deutlich von dem Urteil der beiden anderen pädagogischen Berufsgruppen. Diese beurteilen die Wichtigkeit der Adressaten als eher

gering. Für die befragten Erwachsenenbildner ist dieser Aspekt sogar der unbedeutendste, was sich damit erklären lässt, dass viele der Befragten als hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter (HPM) tätig sind und nur indirekten Kontakt zu den Teilnehmenden haben (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 132f.).

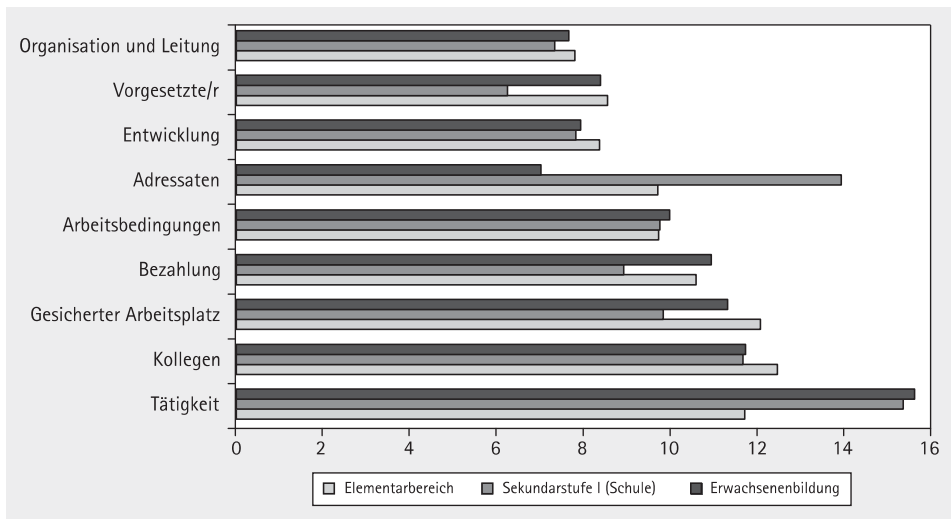


Abb. 41: Bedeutungsgewichtung innerhalb der Bildungssegmente

Die Gewichtungen zwischen den pädagogischen Berufsgruppen ähneln sich zum Teil sehr stark. Die Bereiche Organisation/Leitung, Vorgesetzter, Entwicklung, Arbeitsbedingungen, Bezahlung und Kollegen werden von allen Befragungsteilnehmern für das Entstehen ihres Zufriedenheitsurteils verantwortlich gemacht. Unterschiede bestehen insbesondere in der Wichtigkeitszuschreibung der Adressaten und der Tätigkeit.

Ein Erklärungsversuch, warum die Schulmitarbeiter die Adressaten für ihre Zufriedenheit mehr gewichten als die anderen Fallgruppen, könnte darin begründet sein, dass sie unter dem Aspekt „Tätigkeit“ in erster Linie das Unterrichten verstehen. Die Einbettung im Schulsystem bezeichnet Unterrichten „als Vorgang, in dessen Verlauf von Seiten des Unterrichtenden aus der Versuch unternommen wird, eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes von Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen. Damit dieser Vorgang zustande kommt, ist also zumindest das Vorhandensein einer unterrichtenden sowie einer unterrichteten Seite notwendig“ (Terhart 2000, S. 133). Diese Definition von Unterricht führt deutlich die zwei wesentlichen Elemente im Arbeitshandeln des Lehrkörpers vor Augen: die Tätigkeit des Unterrichten und die dazu erforderliche Bezugsgruppe der zu Unterrichtenden, also die Schüler.

Die Elementarmitarbeiter halten die Kollegen und einen gesicherten Arbeitsplatz für geringfügig bedeutender als den Arbeitsinhalt an sich und unterstreichen damit erneut die wichtige Rolle der Teamarbeit in Einrichtungen vorschulischer Bildung.

Interessant erscheint das Ergebnis im Spiegel der durchgeführten Regressionsanalyse (vgl. Abschnitt 13). Hier ergibt das statistische Verfahren für die Gesamtstichprobe, dass die schlüssigsten Prädiktoren zur Voraussage der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit die Aspekte „Tätigkeit“ und „Kollegen“ sind. Damit deckt sich das Ergebnis mit den individuellen Einschätzungen der Befragten. Statistisch gesehen sind die „Bezahlung“ und die „Organisation und das Management/(Schul-)Leitung“ am wenigsten dafür geeignet, die Allgemeine Arbeitszufriedenheit vorauszusagen. Die Bedeutungsgewichtung sowohl für die Gesamtstichprobe als auch zwischen den pädagogischen Berufsgruppen zeigt, dass das statistische Resultat zum Teil auch in den individuellen Gewichtungen der Teilnehmenden präsent ist. Die „Organisation/das Management/(Schul-)Leitung“ erzielen innerhalb der Bedeutungsgewichtung die geringsten Punktwerte. Die Bezahlung wird von allen Befragungsgruppen weitaus bedeutender für das globale Zufriedenheitsurteil eingestuft als es die statistische Analyse vorgibt. Im Gegensatz zur Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg et al. (vgl. Abschnitt 2.5.4), die die Bezahlung als Hygiene-Faktor bezeichnet, der ausschließlich im Bereich „neutral bis unzufrieden“ wirken kann, erzeugt der Aspekt „Bezahlung“ innerhalb der untersuchten Stichprobe einen nicht unwesentlichen, positiven Einfluss auf das Zufriedenheitsurteil.

11.10 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Bewertung der Teilbereiche

Der folgende Abschnitt dient dazu, die zuvor aufgeführten Ergebnisse zusammenfassend darzustellen und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Bewertung der Teilaspekte der Arbeitssituation innerhalb der Fallgruppen aufzuzeigen. In erster Linie sollen die erzielten Zufriedenheitswerte vergleichend betrachtet und signifikante Unterschiede im Zufriedenheitsurteil zwischen den Teilnehmenden dargestellt werden.

Abbildung 42 zeigt die Skalenmittelwerte der Teilaspekte. Der fast parallele Linienverlauf deutet darauf hin, dass sich die untersuchten Fallgruppen in ihrem Zufriedenheitsurteil in Bezug auf die einzelnen Aspekte im Ansatz ähneln. Fast alle Werte liegen zwischen 5 und 6 und bezeichnen damit Zufriedenheitsurteile zwischen „eher zufrieden“ und „zufrieden“.

Die Ausnahme im positiven Sinne stellen die Werte der Mitarbeiter des Elementarbereichs für die „Kollegen“ und „Klientel“ dar, hier überschreiten die Werte den Skalenwert 6. Auffällig ist, dass diese Gruppe insgesamt und im Vergleich zu den anderen Fallgruppen höhere Zufriedenheitswerte erzielt. Lediglich in der Zufriedenheitsbewertung für die Teilbereiche „Entwicklung“ und „Bezahlung“ kann eine geringere Zufriedenheit als bei den anderen pädagogischen Berufsgruppen ausgemacht werden. Für den Aspekt „Tätigkeit“ weicht der Wert nur geringfügig von denen der Schulmitarbeiterinnen ab.

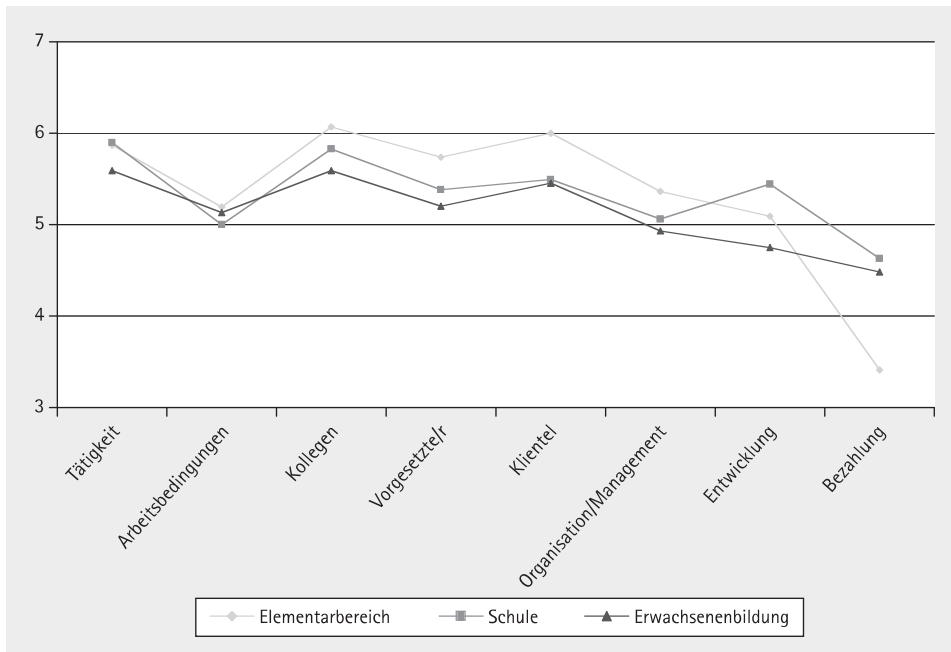


Abb. 42: Gruppenmittelwerte der Teilaspekte der Arbeitssituation (Mittelwerte auf einer 7-stufigen Skala)

Die Mitarbeiter der vorschulischen Bildung zeichnen in ihren Zufriedenheitsurteilen ein relativ stabiles, positives Bild. Eine gravierende Ausnahme stellt die Bewertung des Aspekts „Bezahlung“ dar. Hier lässt sich eindeutig Unzufriedenheit identifizieren.

Die Gruppe Sekundarstufe I (Schule) bewegt sich im Vergleich zu den beiden anderen untersuchten Segmenten klar im Mittelfeld. Die Aspekte „Tätigkeit“ und „Kollegen“ erreichen die höchsten Zufriedenheitswerte. Der Aspekt „Bezahlung“ wird von den Befragten zwar am schlechtesten bewertet, im Gegensatz jedoch zur Elementar- und Weiterbildung am günstigsten. Die Schulmitarbeiterinnen sind weniger zufrieden in den Bereichen „Arbeitsbedingungen“ und „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“. Auffällig ist die relativ hohe Zufriedenheit der Mitarbeitergruppe im Bereich „Entwicklung“.

Die in der Erwachsenenbildung Tätigen erreichen in fast allen Bereichen die niedrigsten Zufriedenheitswerte. Ausnahmen stellen die Aspekte „Arbeitsbedingungen“ und „Bezahlung“ dar. Für den erstgenannten erreichen die Erwachsenenbildner einen leicht höheren Mittelwert als die befragten Schulmitarbeiter. Die Bezahlung beurteilen die Erwachsenenbildner positiver als die Mitarbeiter des Elementarbereichs.

Die Ergebnisse flankieren die gängigen Annahmen der Zufriedenheitsforschung dahin gehend, dass die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz mehrheitlich positiver bewertet werden als Bereiche, die nicht personenbezogen sind. Die Zufriedenheit mit der finanziellen Entlohnung erreicht in fast allen Zufriedenheitsuntersuchungen

niedrige Werte. Im Gegenzug dazu finden sich konstant hohe Werte im Bereich „Tätigkeit“.

Welche Unterschiede sind signifikant³⁶?

- In den Bereichen „Tätigkeit“ und „Arbeitsbedingungen“ existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Fallgruppen.
- Im Bereich „Kollegen“ besteht eine signifikante Differenz im Zufriedenheitsurteil zwischen den Mitarbeitern der Elementarbildung und Erwachsenenbildung auf einem Signifikanzniveau von .05.
- Beim „Vorgesetzten“ unterscheiden sich die Zufriedenheitswerte der Mitarbeitergruppen Elementarbildung und Erwachsenenbildung sowie Elementarbildung und Schule signifikant voneinander. Der Unterschied zwischen Schule und Erwachsenenbildung ist nicht signifikant.
- Beim Aspekt „Klientel“ bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen des Elementarbereichs und der Erwachsenenbildung sowie zwischen Elementarbereich und Schulbildung. Als nicht bedeutsamer Unterschied sind die Werte von Erwachsenenbildung und Schule auszumachen.
- Für den Bereich „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ existiert eine signifikante Differenz zwischen Elementar- und Erwachsenenbildung.
- Die „Entwicklung“ wird von den Mitarbeitergruppen des Elementarbereichs und Schule signifikant unterschiedlich bewertet. Gleiches gilt für die Segmente Schule und Erwachsenenbildung.
- Es besteht eine signifikante Differenz im Zufriedenheitsurteil zum Aspekt „Bezahlung“ zwischen den Gruppen Elementarbildung und Schule sowie Elementarbildung und Erwachsenenbildung. Der Unterschied zwischen Erwachsenenbildung und Schule muss als nicht signifikant bezeichnet werden.

Die Ergebnisse liefern Hinweise dafür, dass sich die Einschätzungen der Mitarbeiter im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem zum Teil voneinander unterscheiden. Dennoch ist „ein signifikantes Ergebnis (...) nichts anderes als eine Entscheidungsgrundlage für die vorläufige Annahme der Forschungshypothese bzw. der geprüften Theorie. Jede andere Interpretation, insbesondere die Annahme, die Forschungshypothese sei durch ein signifikantes Ergebnis endgültig bestätigt oder gar bewiesen, wäre falsch (...)“ (Bortz/Döring 2006, S. 27). Eine sinnvolle Umgangsweise besteht darin, die statistisch ermittelte Signifikanz nicht als alleinigen Maßstab zu nehmen,

36 Die Unterschiede zwischen den Fallgruppen werden dann als bedeutsam bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied durch Zufall zustande gekommen ist, weniger als 5 von 100 beträgt ($p < 0,05$). Ein signifikantes Ergebnis liegt also dann vor, wenn der Signifikanztest (in der vorliegenden Untersuchung wurden hauptsächlich Varianzanalysen gerechnet, da es mehr als zwei Vergleichsgruppen gibt) eine sehr geringe Irrtumswahrscheinlichkeit ergibt. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses wird die Alternativhypothese (es besteht ein Unterschied) angenommen und die Nullhypothese (die Mittelwerte sind gleich) abgelehnt. Dieses Ergebnis darf jedoch nicht als Beleg für die Richtigkeit der Nullhypothese interpretiert werden. Ein nicht signifikantes Ergebnis ist wenig aussagekräftig und bedarf weiterer Überprüfungen, das ggf. auch auf einen Untersuchungsfehler zurückzuführen ist. Wiederholte Messungen mit dem Resultat nicht signifikanter Ergebnisse führen schließlich zur Aufgabe der untersuchten Theorie, genauso wie es im Bereich der Arbeitszufriedenheitsforschung zum Teil schon stattgefunden hat.

sondern die erhobenen Daten in ihrer Vollständigkeit zu interpretieren, um so die Unterschiede in ihrer praktischen Relevanz verstehen zu können. Ergänzt um weitere statistische Verfahren (Abschnitt 13) und die offenen Antworten der Befragungsteilnehmer (Abschnitt 14) werden die Ergebnisse im letzten Teil dieser Arbeit (Teil C: Zusammenschau, Diskussion und Ausblick) gedeutet.

12 Das globale Arbeitszufriedenheitsurteil

Die Hypothese der vorliegenden Untersuchung lautet: „Es besteht eine signifikante Differenz im globalen Arbeitszufriedenheitsurteil zwischen Mitarbeitern eines Segments mit weit entwickelter kollektiver Professionalisierung (Schule) und Mitarbeitern aus Segmenten mit schwach entwickelter kollektiver Professionalisierung (Elementarbildung und Weiterbildung).“ Der Überprüfung dieser Hypothese soll der folgende Abschnitt dienen.

Zunächst werden die Antworten der Bildungsmitarbeiter deskriptiv dargestellt, danach die Mittelwerte der drei Untersuchungsgruppen (Mitarbeiter des Elementarbereichs, der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung) varianzanalytisch überprüft, um so zu beantworten, ob sie sich im Durchschnittswert der Variable Allgemeine Arbeitszufriedenheit signifikant voneinander unterscheiden.

Von den insgesamt 424 Befragungsteilnehmern beantworteten 420 Personen die Frage nach der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Die ausgewiesenen Minima und Maxima liefern ein auffälliges Ergebnis: Auf der 7-stufigen Zufriedenheitsskala wurden nicht alle Werte gewählt. Der Wert 1, der für das Urteil „sehr unzufrieden“ steht, wurde innerhalb der gesamten Stichprobe nicht ein Mal vergeben. Die Mitarbeiter der Sekundarstufe I setzen mit dem Wert 3 („eher unzufrieden“) als Minimum sogar einen noch höheren Zufriedenheitsstandard. Abbildung 43 zeigt, wie sich die Antworten innerhalb der Segmente verteilen. Dargestellt ist die prozentuale Häufigkeitsverteilung innerhalb der Gruppen für alle sieben Antwortkategorien. Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich das Antwortverhalten zwischen den drei Fallgruppen stark ähnelt. Die Antwortmöglichkeit „sehr zufrieden“ wählen 12,8 % der Elementarmitarbeiter, 11,6 % der Schulmitarbeiter und 10,8 % der Erwachsenenbildungsmitarbeiter. Die Verteilung zwischen den Gruppen ist relativ gleich. „Zufrieden“ sind im Elementarbereich 48 %, im schulischen Bereich 44,9 % und in der Erwachsenenbildung 41,2 %. Immer noch zufrieden, jedoch mit der Einschränkung „eher“ versehen, sehen sich 23,2 % in der vorschulischen Bildung, 26,1 % im Schulbereich und 23,5 % in der Erwachsenenbildung. Eine Unentschiedenheit in Hinblick auf ihr Allgemeines Arbeitszufriedenheitsurteil empfinden 13,2 % der Elementarmitarbeiter, 14,5 % der Schulmitarbeiter und 18,6 % der Erwachsenenbildungsmitarbeiter. Insgesamt geben 1,6 % der Erzieherin an eher unzufrieden zu sein (dies entspricht vier Personen), 2,9 % der Schulmit-

arbeiter und 3,9 % der Erwachsenenbildungsmitarbeiter. Deutlich „unzufrieden“ sind nur zwei der drei Fallgruppen: 1,2 % der Elementarmitarbeiter und 2 % im Erwachsenenbildungsbereich.

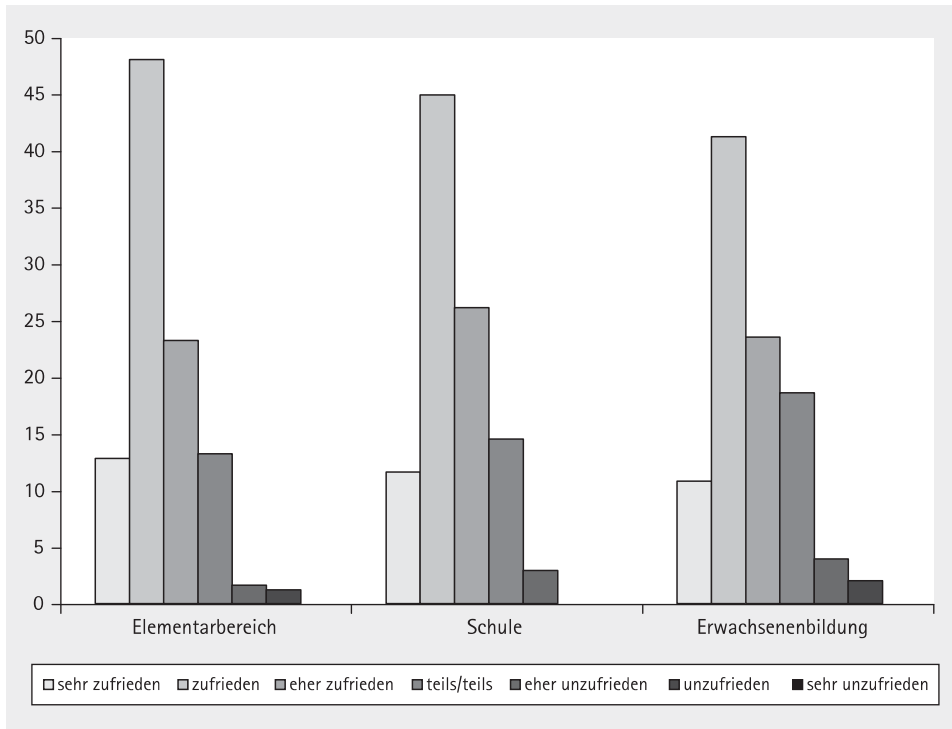


Abb. 43: Häufigkeitsverteilung zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AAZ) (Verteilung in %)

Die Skalenmittelwerte unterscheiden sich in den drei Untersuchungsgruppen voneinander. Den höchsten Mittelwert (5,54) erreichen die Mitarbeiter des Elementarbereichs, gefolgt von den Mitarbeitern des Sekundarbereichs I (5,48), während die durchschnittliche allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit bei den befragten Erwachsenenbildnern mit einem Wert von 5,30 sogar unter dem Durchschnittswert der gesamten Stichprobe (5,44) liegt.

Die Konfidenzintervalle für den Mittelwert geben den Wertebereich an, in dem der Mittelwert in der Grundgesamtheit mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % liegt. So lässt sich aus den vorliegenden Stichprobendaten schließen, dass die durchschnittliche Allgemeine Arbeitszufriedenheit aller Mitarbeiter des Elementarbereichs zwischen 5,37 und 5,70 liegt. Für die Schulmitarbeiter ergibt sich der Wertebereich zwischen 5,31 und 5,64, im Segment Erwachsenenbildung stehen die Werte 5,12 und 5,54.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass für alle untersuchten Gruppen die Möglichkeit besteht, auch in der Grundgesamtheit einen gleich hohen Mittelwert zu erzielen. Ob

die Gruppenwerte tatsächlich auch in der Grundgesamtheit gleich sind, ermittelt die Varianzanalyse.

Tab. 14: Varianzanalyse Allgemeine Arbeitszufriedenheit

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,117	2	2,058	1,895	,152
Within Groups	451,767	416	1,086		
Total	455,884	418			

In der Spalte Sig. der Tabelle 14 ist der Wert 0,152 angegeben. Wenn man die überprüfte Hypothese, der zufolge alle drei Personengruppen in der Grundgesamtheit einen gleich hohen durchschnittlichen Zufriedenheitswert aufweisen, als falsch ablehnt, begeht man mit einer Wahrscheinlichkeit von 15,2 % einen Fehler. Der Unterschied ist nicht signifikant.

Der Vergleich zwischen Elementarbereich und Schule ergibt, dass das Zufriedenheitsurteil im Elementarbereich im Durchschnitt um 0,058 Skalenpunkte höher liegt als der Wert des Schulsegments (s. Tab. 15, Spalte: Mittlere Differenz). Auf der Basis dieses beobachteten Mittelwertunterschieds wurde getestet, ob davon auszugehen ist, dass ein Unterschied im Zufriedenheitsurteil auch in der Grundgesamtheit vorliegt. Das Ergebnis ist in der Spalte Signifikanz ausgewiesen. Der Wert von 0,948 bestätigt die Nullhypothese mit einer Wahrscheinlichkeit von 94,8 %, und zeigt, dass die Mitarbeiter des Elementarbereichs und der Schule auch in der Grundgesamtheit einen gleich hohen durchschnittlichen Wert im globalen Arbeitszufriedenheitsurteil vergeben würden. Zwischen den Untersuchungsgruppen Elementarbereich und Erwachsenenbildung besteht im Durchschnitt eine Differenz von 0,232 Punkten.

Tab. 15: Mehrfachmittelwertvergleich Allgemeine Arbeitszufriedenheit

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	Konfidenzintervall 95 %	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	,058	,119	,948	-,23	,34
	EB/WB	,232	,128	,196	-,07	,54
Schule	Elementarbereich	-,058	,119	,948	-,34	,23
	EB/WB	,174	,126	,425	-,13	,48
EB/WB	Elementarbereich	-,232	,128	,196	-,54	,07
	Schule	-,174	,126	,425	-,48	,13

Der Vergleich zwischen Erwachsenenbildung und Schule besteht eine mittlere Differenz von -0,174 Punkten im globalen Zufriedenheitsurteil, die befragten Schulmitar-

beiter erreichen im Durchschnitt einen Punktwert der 0,174 Punkte höher auf der 7-stufigen Skala anzufinden ist. Die ausgewiesenen Signifikanzen weisen darauf hin, dass sich die Mitarbeiter des deutschen Bildungssystems in ihrem globalen Arbeitszufriedenheitsurteil nicht signifikant voneinander unterscheiden. Welche Konsequenzen sich hieraus für die durchgeführte Untersuchung ableiten lassen bzw. welche Möglichkeit der Interpretation dieses Ergebnisses besteht, beantwortet der Abschnitt 15.2.

13 Korrelationen und Regression der unterschiedlichen Skalen auf Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, das globale Arbeitszufriedenheitsurteil der Befragungsteilnehmer zu erforschen und mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu identifizieren, um diese ins Verhältnis zum Grad der kollektiven Professionalisierung zu setzen. Neben der Deskription der erhobenen Daten und der Interpretation der Mittelwertvergleiche wird die Frage beantwortet, welche erhobenen Teilaspekte der Berufsarbeit tatsächlich mit der globalen, d. h. mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AAZ) zusammenhängen und inwieweit sie sich gegenseitig beeinflussen. Zunächst wird daher die Stärke des Zusammenhangs zwischen der AAZ und anderen Variablen beschrieben. Dabei werden nur hochsignifikante ($p = .000$) Korrelationen mit einem Wert über $r = .30$ dargestellt³⁷. Nachdem die Korrelationen aufgeführt sind, wird über die Art des Zusammenhangs die Verbindung zwischen den Zufriedenheitswerten der Teilaspekte und der AAZ mittels Regressionsanalysen hergestellt.

13.1 Korrelationen zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit

Alle Items des ABB^{Bildung} wurden mit der Kriteriumsvariablen AAZ korreliert. In Tabelle 16 werden ausschließlich die Items dargestellt, die hochsignifikante Korrelationen vorweisen und einen Wert über $r = .30$ erreichen. Die Negativaussagen („sind schlecht“) sind entsprechend negativ korreliert, d. h. die AAZ nimmt ab, je mehr Zustimmung die Aussage „Meine Arbeitsbedingungen sind schlecht“ erhält.

37 Zur Berechnung wird der Rangkorrelationskoeffizient nach Kendall favorisiert. Dieser setzt keine Normalverteilung voraus und die Merkmale müssen lediglich ordinalskaliert sein.

Tab. 16: Signifikante Korrelationen der AAZ

Items	Korrelation
Meine Tätigkeit	
... gefällt mir	.37
... ist angesehen	.31
Zufriedenheit Tätigkeit insgesamt	.51
Meine Arbeitsbedingungen	
... sind schlecht	-.30
... sind angenehm	.38
... sind ermüdend	-.30
Zufriedenheit Arbeitsbedingungen insgesamt	.46
Meine Kollegen	
... sind stur	-.35
... sind zerstritten	-.36
... sind sympathisch	.35
... es besteht ein guter Zusammenhalt	.39
... sind angenehm	.38
Zufriedenheit Kollegen insgesamt	.42
Mein Vorgesetzter	
... ist ungerecht	-.39
... ist rücksichtsvoll	.36
... ist fair	.33
... ist unbeliebt	-.31
... vertraue ihm/ihr	.37
... informiert schlecht	-.30
Zufriedenheit Vorgesetzter insgesamt	.42
Die Organisation/das Management	
... ist fortschrittlich	.31
Es herrscht ein schlechtes Betriebsklima	-.37
Ich bin stolz auf sie	.36
Ich fühle mich wohl	.46
... tut wenig für die Mitarbeiter	-.37
Zufriedenheit Organisation/Management insgesamt	.42
Meine Entwicklung	
... ist gut	.33
... ist angemessen	.30
Entwicklungsmöglichkeiten sind wenig	-.32
... ist ungerecht	-.35
Es gibt kaum Möglichkeiten	-.30
... ist leistungsgerecht	.32
... ist enttäuschend	-.38
... gibt mir Auftrieb	.36
Zufriedenheit Meine Entwicklung insgesamt	.50

Die Teilaspekte „Klientel“ und „Bezahlung“ finden sich nicht in der dargestellten Tabelle, da kein Item einen Korrelationskoeffizienten von $r > .30$ erreicht³⁸. Die nur schwache Korrelation (.27 und .23) könnte als Indiz für pädagogische Professionalität gewertet werden. Demzufolge würde es den Befragungsteilnehmern aller Segmente weitestgehend gelingen, ihre genuin pädagogische Arbeit, die Arbeit mit der Klientel und den Eltern auf der einen Seite und die Entlohnung auf der anderen Seite unabhängig voneinander in der Zufriedenheit zu bewerten. Die Professionalität ihres Handelns macht sich dann in der Distanzierung von der Bewertung äußerer und innerer Umstände (Aspekte der Arbeit und Zufriedenheit) bemerkbar, so dass diese keinen Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln ausüben.

Die Itembatterie zum Teilaspekt „Tätigkeit“ weist lediglich zwei hochsignifikante Korrelationen zur AAZ auf. Es besteht ein Zusammenhang zwischen AAZ und der Aussage „Meine Tätigkeit gefällt mir“ und „Meine Tätigkeit ist angesehen“. Die Zufriedenheit mit der „Tätigkeit“ erreicht einen Wert von $r = .51$ und ergibt einen mittel starken Zusammenhang. Im Vergleich zu den übrigen Zufriedenheitsskalen besteht zwischen der Zufriedenheit mit der Tätigkeit und der AAZ die stärkste Korrelation.

Im Bereich „Arbeitsbedingungen“ korrelieren, neben der Zufriedenheitsskala „Arbeitsbedingungen“, drei Items mit dem globalen Zufriedenheitsurteil. Einen geringen Zusammenhang weisen die Items „sind schlecht“, „sind angenehm“ und „sind ermüdend“ auf.

Fünf Items korrelieren mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit im Teilbereich „Kollegen“. Es sind die Items „sind stur“, „sind zerstritten“, „sind sympathisch“, „Es besteht ein guter Zusammenhalt“ und „Meine Kollegen sind angenehm“.

Von den insgesamt zehn Items des Frageblocks zum Vorgesetzten korrelieren sechs mit dem globalen Zufriedenheitsurteil. Den höchsten Wert erreicht hier das Item „ist ungerecht“ ($r = -.39$). Je ungerechter der Vorgesetzte erlebt wird, desto niedriger ist die Allgemeine Arbeitszufriedenheit.

Im Frageblock „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ wurden die Befragten aufgefordert, die Institution als Ganzes zu bewerten. Dabei geht es um die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen und Abteilungen, die Vorschriften, Regeln, Planungen und Informationen innerhalb der Organisation. Im Bereich „Organisation/Management“ korrelieren fünf Items mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Diese sind: „ist fortschrittlich“ ($r = .31$), „Es herrscht ein schlechtes Betriebsklima“ ($r = -.37$), „Ich bin stolz auf sie“ ($r = .36$), „Ich fühle mich wohl“ ($r = .46$) und „tut wenig für die Mitarbeiter“ ($r = -.37$).

Im Frageblock „Meine Entwicklung“, hiermit ist das berufliche Vorwärtkommen, die Möglichkeiten zur berufsmäßigen Weiterentwicklung gemeint, korrelieren mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit von insgesamt neun Items acht. Lediglich das Item

38 Der Bereich, der die Zusammenarbeit mit den Eltern beschreibt, wurde nicht mit einer Zufriedenheitsskala berücksichtigt.

„Meine Entwicklung ist sicher“ weist keinen Zusammenhang zum globalen Zufriedenheitsurteil auf.

13.2 Regression auf Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Das verwendete Erhebungsinstrument vereint unterschiedliche Skalen zur Erfassung der Zufriedenheit mit den Teilaspekten der beruflichen Situation. Am Ende des Fragebogens werden die Teilnehmenden aufgefordert, ein globales Zufriedenheitsurteil zu fällen (Allgemeine Arbeitszufriedenheit (AAZ)). Inwieweit beeinflussen die zuvor abgefragten Teilaspekte das Gesamturteil der Befragten? Antwort hierauf liefert die Regressionsanalyse. Dieses Verfahren erlaubt es, anhand einer Anzahl von erklärenden Variablen Rückschlüsse auf eine andere Variable zu ziehen. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Teilaspekten der beruflichen Tätigkeit und dem globalen Zufriedenheitsurteil?³⁹ Dieser Frage wurde in einem ersten Schritt für die gesamte Stichprobe nachgegangen, im Anschluss wird der Blick auf die untersuchten Segmente gerichtet. Inwieweit unterscheiden sich die Werte innerhalb des Elementarbereichs, der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung? Für die Auswahl der Prädiktoren (erklärenden Variablen) ist es erforderlich, dass diese mit der AAZ korrelieren. Die durchgeführten Korrelationsanalysen zeigen, dass alle Subskalen der Zufriedenheit einen Zusammenhang zur AAZ aufweisen.

Das Ergebnis der statistischen Gleichung gibt an, dass die Signifikanz des Modells (Erklärung der abhängigen Variable (AAZ) durch Prädiktoren) bestätigt wird, und auch, wie zuvor getestet, dass ein Zusammenhang zwischen der abhängigen und den erklärenden Variablen besteht (vgl. Tab 17, Signifikanz ,000). Das Bestimmtheitsmaß (R-Quadrat)⁴⁰ liefert den Wert .575, d. h., die ausgewählten Variablen sind in der Lage, die AAZ zu einem gewissen Teil (hier nahezu 60 %) zu erklären (vgl. Tabelle 1).

39 Bei der Konstruktion des Arbeitsbeschreibungs-Bogens im Jahr 1978 wurde von Neuberger und Allerbeck selbstverständlich anhand multipler Regressionsanalysen mehrfach überprüft, inwieweit die (ursprünglich) sieben Subskalen zur Zufriedenheit Einfluss auf das Globalkonstrukt AAZ nehmen. Hier lauteten die Fragen entsprechend: 1. Wie gut wird das, was die Befragten unter dem Globalkonstrukt AAZ verstehen, insgesamt durch die zur Beurteilung vorgegebenen Einzelaspekte erklärt? 2. Welchen Beitrag leisten die einzelnen Arbeitszufriedenheits-Aspekte zur Erklärung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit (= AAZ)? (vgl. Neuberger/Allerbeck 1978, S. 83ff)

40 Dieser Wert liegt immer zwischen 0 und 1 und wird als zentrale Kennzahl zur Bewertung der Güte des Regressionsmodells bezeichnet. Hat R^2 den Wert 1, bedeutet dies, dass sich die Werte der abhängigen Variable zu 100 % aus den Werten der erklärenden Variablen berechnen lässt.

Tab. 17: Ergebnis der Regressionsanalyse, Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardschätzfehler
1	,758(a)	,575	,566	,691
a Einflussvariablen: (Konstante), Zufriedenheit Aspekt Bezahlung insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Kollegen insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Klientel insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Vorgesetzter insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Tätigkeit insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Organisation/Management insgesamt				

Tab. 18: Ergebnis der Regressionsanalyse, ANOVA(b)

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
1	Regression	227,834	8	28,479	59,578	,000(a)
	Residuen	168,260	352	,478		
	Gesamt	396,094	360			
a Einflussvariablen: (Konstante), Zufriedenheit Aspekt Bezahlung insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Kollegen insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Klientel insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Vorgesetzter insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Tätigkeit insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Organisation/Management insgesamt, b Abhängige Variable: Allgemeine Arbeitszufriedenheit						

Gleichzeitig zeigt dieser Wert, dass es möglicherweise noch andere Aspekte gibt, die das globale Zufriedenheitsurteil beeinflussen, jedoch nicht abgefragt wurden. Bei der Konstruktion des Erhebungsinstruments weisen die Autoren bereits auf diesen Fall hin: „Die Möglichkeit, dass mit den (...) vorgegebenen Aspekten nicht das ganze Spektrum abgedeckt ist, das für den Befragten bedeutsam ist, war ein Grund für die Aufnahme des globalen, zusammenfassenden Kunin-Items zur Erfassung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit in den Fragebogen“ (Neuberger/Allerbeck 1978, S. 84). Neuberger und Allerbeck erreichen 39,7% erklärte Varianz und bekennen selbstkritisch: „Auch bei Berücksichtigung dieser methodischen Einschränkungen verweist die Höhe des erklärten Varianzanteils darauf, dass für die Einschätzung der AAZ weitere im ABB durch die 7 Subskalen nicht erfasste Komponenten eine Rolle spielen (es fehlen evtl. Mitbestimmung, Arbeitsweg ...)“ (ebd., S. 84).

Tabelle 19 zeigt die Bewertung der einzelnen Parameter. Der Bezug zum globalen Zufriedenheitsurteil ist umso stärker, je höher der Beta-Wert der Einzelzufriedenheiten ist. Die Beta-Gewichte geben die Stärke an, mit welchem die einzelnen Prädiktoren das Ergebnis voraussagen können (im Fachjargon: Sie beziffern die Standardpartialregressionskoeffizienten, vgl. Bieri S. 475). Negativ gepolte Werte (Suppressionseffekt) symbolisieren die gegenteilige Wirkweise. Obwohl das Modell signifikant ist, heißt dies nicht, dass jeder Teilaspekt tatsächlich einen Einfluss auf die abhängige Variable, die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, ausübt.

Für die Gesamtstichprobe ergibt sich folgendes Bild: Die Aspekte „Tätigkeit“, „Kollegen“ und „Entwicklung“ erlangen die höchsten Beta-Gewichte (bei Signifikanz

von .000, vgl. Statistischer Anhang 12). Mit absoluter Wahrscheinlichkeit ist davon auszugehen, dass sie mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit korrelieren und Einfluss auf das globale Urteil nehmen. Ebenfalls scheint die Bewertung der Arbeitsbedingungen mit großer Wahrscheinlichkeit einen Einfluss auf das globale Zufriedenheitsurteil aller Befragten zu haben. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 16,5 % (vgl. Statistischer Anhang 13) besitzt der Aspekt „Organisation/Management“ neben der „Bezahlung“ den vergleichsweise geringsten Einfluss auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit.

Tab. 19: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, Gesamt-Stichprobe

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Tätigkeit	.51	.24
Zufriedenheit Arbeitsbedingungen	.46	.11
Zufriedenheit Kollegen	.42	.21
Zufriedenheit Vorgesetzter	.42	.07
Zufriedenheit Organisation / Management / (Schul-)Leitung	.42	.05
Zufriedenheit Klientel	.27	.07
Zufriedenheit Entwicklung	.50	.18
Zufriedenheit Bezahlung	.23	.05

Die besten Prädiktoren zur Voraussage des globalen Arbeitszufriedenheitsurteils sind die Zufriedenheit mit der Tätigkeit, den Kollegen und die Zufriedenheit mit der Entwicklung.

Am wenigsten geeignet, die Allgemeine Arbeitszufriedenheit vorauszusagen, ist die Zufriedenheit mit den Teilaspekten „Bezahlung“ und „Organisation/Management/ (Schul-)Leitung“.

Da die Aspekte „Klientel“ und „Bezahlung“ nur eine geringe Korrelation zum globalen Zufriedenheitsurteil vorweisen ($p > .30$), ist es sinnvoll erneut eine Regressionsanalyse zu rechnen, die diese beiden Aspekte nicht beinhaltet (vgl. Tab. 20 und Tab. 21). Aufgrund der Reduzierung der erklärenden Variablen erreicht das Modell ein leicht höheres Bestimmtheitsmaß als zuvor ($R^2 = .600$).

Tab. 20: Ergebnis der Regressionsanalyse, Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	.774(a)	.600	.593	.676
a Einflussvariablen: (Konstante), Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Kollegen insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Vorgesetzter insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Tätigkeit insgesamt, Zufriedenheit Aspekt Organisation/Management insgesamt				

Das Ergebnis verändert sich auch bei geringerer Prädiktorenzahl nur unwesentlich. Noch immer vermögen die Variablen „Tätigkeit“, „Kollegen“ und „Entwicklung“ den größten Beitrag zur Voraussage des globalen Zufriedenheitsurteils zu leisten. Es haben sich lediglich die Beta-Werte der Aspekte „Kollegen“ und „Entwicklung“ vertauscht.

Tab. 21: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, Gesamt-Stichprobe

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Tätigkeit	.51	.28
Zufriedenheit Arbeitsbedingungen	.46	.10
Zufriedenheit Kollegen	.42	.18
Zufriedenheit Vorgesetzter	.42	.09
Zufriedenheit Organisation / Management / (Schul-)Leitung	.42	.02
Zufriedenheit Entwicklung	.50	.24

Der Aspekt Klientel erreicht einen Signifikanzwert von 0,097, d. h., mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 9,7 % ist davon auszugehen, dass die Variablen (AAZ und Klientel) nicht miteinander korrelieren und sich bei Beta .07 beeinflussen. Die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Klientel erklärt also nicht zuverlässig ein hohes bzw. niedriges Urteil unter Berücksichtigung aller relevanten Aspekte.

13.2.1 Elementarbereich

Die separate Rechnung der Daten aus dem Elementarbereich offenbart, dass die Aspekte einen zum Teil von der Gesamtstichprobe abweichenden Einfluss auf das globale Zufriedenheitsurteil ausüben (Tabelle 22). Die acht Prädiktoren erklären 53,2 % Varianz der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Auffällig sind die Beta-Werte zu „Tätigkeit“ und „Klientel“. Die Tätigkeit erreicht einen geringeren Aufklärungswert als in der Gesamtstichprobe (.24 gegenüber .16), die Klientel hingegen einen höheren (.07 gegenüber .14). In dieser Gruppe bietet die Klientel eine wesentlich größere Erklärungskraft für das Zustandekommen des globalen Arbeitszufriedenheitsurteils als in der Gesamtstichprobe.

Tab. 22: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit, (Elementarbereich), R-Quadrat: .532

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Tätigkeit	.50	.16
Zufriedenheit Arbeitsbedingungen	.47	.15
Zufriedenheit Kollegen	.40	.25
Zufriedenheit Vorgesetzter	.37	.09

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Organisation/Management/ (Schul-)Leitung	.36	.07
Zufriedenheit Klientel	.28	.14
Zufriedenheit Entwicklung	.44	.14
Zufriedenheit Bezahlung	.19	.06

Die Gruppenmittelwerte (vgl. Abschnitt 12.5) zeigen, dass die Adressaten von den Befragten des Elementarbereichs fast ausschließlich positiv bewertet werden. Die Befragten beschreiben ihre Klientel als aufmerksam, erziehbar, sympathisch, lernbereit, wissbegierig. Den Elementarmitarbeiterinnen ist ihre Klientel vertraut und sie fühlen sich von ihnen respektvoll behandelt. Die Kinder, für die sich die Befragten verantwortlich fühlen, geben ihnen Anerkennung. Trotz der vergleichsweise hohen Gewichtung der Klientel ergibt sich statistisch auch im Bereich der vorschulischen Bildung ein identisches Ergebnis zur Gesamtstichprobe.

Die Prädiktoren „Organisation/Management“ und „Bezahlung“ erreichen $p = .143$ und $p = .085$, so dass eine erneute Regressionsanalyse ohne die beiden genannten Aspekte durchgeführt wird. Die wiederholte Rechnung ergibt, dass, obwohl es sich nur noch um sechs Variablen handelt, 52,7% der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit aufgeklärt werden kann (vgl. Tab. 23). Alle Regressionskoeffizienten sind $p < 5$.

Tab. 23: Elementar: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Tätigkeit	.56	.18
Zufriedenheit Arbeitsbedingungen	.55	.18
Zufriedenheit Kollegen	.48	.24
Zufriedenheit Vorgesetzter	.43	.13
Zufriedenheit Klientel	.36	.13
Zufriedenheit Entwicklung	.51	.18
unter Ausschluss von „Organisation/Management“ und „Bezahlung“, R-Quadrat: 527		

Dieses Ergebnis korreliert im positiven Bereich mit der Bedeutungsgewichtung durch die Befragungsteilnehmer, die mit der Methode der konstanten Punktschritte ermittelt wurde (vgl. Abschnitt 11.9). Während in der Regressionsgleichung der „Gesicherte Arbeitsplatz“ nicht aufgenommen wurde (zur AAZ: $r = -.06$), schreiben die Elementarmitarbeiter neben der Arbeitsplatzsicherheit den Kollegen und der Tätigkeit die größte, der Organisation/dem Management und dem Vorgesetzten die geringste Bedeutung für das Zustandekommen des globalen Zufriedenheitsurteils zu. Die abgefragten Items zur Bezahlung werden von den Mitarbeitern der vorschulischen Bildung insgesamt negativ bewertet, es herrscht große Unzufriedenheit (vgl. Abschnitt 11.8). In der individuellen Gewichtung durch die Teilnehmenden erhält die Bezahlung einen hö-

heren Stellenwert (vgl. Abschnitt 11.9), als es sich statistisch durch die Regressionsanalyse darstellt.

13.2.2 Schule

Für den Bereich Schule ermittelt die gerechnete Regressionsanalyse eine Modellsignifikanz von R-Quadrat 0,672. Die Signifikanzen der nicht standardisierten Koeffizienten zu den Aspekten „Kollegen“, „Vorgesetzter“, „Klientel“ und „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ erreichen derart hohe Werte, dass hier keine Beeinflussung zum globalen AAZ-Urteil unterstellt werden kann. Auffällig ist die Bündelung der Aspekte, die die Sozialbeziehungen am Arbeitsplatz beschreiben (Kollegen, Vorgesetzter, Klientel und zu einem gewissen Teil natürlich auch die Organisation, vertreten durch die Schulleitung).

Tab. 24: Sek. I: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Tätigkeit	.52	.18
Zufriedenheit Arbeitsbedingungen	.47	.16
Zufriedenheit Meine Entwicklung	.63	.38
Zufriedenheit Bezahlung	.48	.17

Ebenfalls auffällig ist, dass sich im schulischen Sektor besonders die Zufriedenheit mit dem Aspekt „Meine Entwicklung“ zur Erklärung des globalen Zufriedenheitsurteils eignet (vgl. Tab. 24). Dieses Ergebnis korreliert nicht mit der durch die Teilnehmenden selbst vorgenommenen Bedeutungsgewichtung (vgl. Abschnitt 11.9). Hier wird dieser Aspekt von den Schulmitarbeitern für das Zustandekommen ihres Zufriedenheitsurteils vergleichsweise unbedeutend eingeordnet.

13.2.3 Erwachsenenbildung

Für den Bereich Erwachsenenbildung eignet sich die Regressionsanalyse, mit den ausgewählten Subskalen der Zufriedenheit zu 74,6 % die Allgemeine Arbeitszufriedenheit zu erklären (R-Quadrat .746, vgl. Tab. 25). Allerdings können nur für die „Tätigkeit“, „Kollegen“ und „Entwicklung“ signifikante nicht standardisierte Koeffizienten ausgewiesen werden.

Tab. 25: Erwachsenenbildung: Regression der Teilaspekte auf die Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Unabhängige Variablen	Einfache Korrelation mit der Skala mit AAZ	Beta
Zufriedenheit Tätigkeit	.51	.31
Zufriedenheit Kollegen	.57	.30
Zufriedenheit Entwicklung	.56	.23

Auch im Segment Erwachsenenbildung muss daher die Aussage getroffen werden, dass die besten Prädiktoren zur Voraussage des globalen Arbeitszufriedenheitsurteils die Zufriedenheit mit der Tätigkeit, den Kollegen und der Entwicklung sind.

13.3 Ergebnissicherung

Die Regressionsrechnungen liefern als wesentliche Ergebnisse:

1. Von den acht Teilaspekten leisten die Aspekte „Tätigkeit“, „Kollegen“ und „Entwicklung“ den größten Beitrag zur Erklärung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit.
2. Die Unterschiede zwischen den Fallgruppen sind marginal. Es existieren lediglich zwei Auffälligkeiten zwischen den Gruppen: Im Bereich Elementarbildung liefert der Aspekt „Klientel“ einen vergleichsweise höheren Beitrag zur Erklärung der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit als in den anderen untersuchten Bildungssegmenten. Im schulischen Bereich trägt der Aspekt „Entwicklung“ deutlich mehr zur Aufklärung des globalen Zufriedenheitsurteils bei als im Bereich Elementarbildung und Erwachsenenbildung.

Die Ergebnisse korrelieren mit häufig ermittelten Befunden der Zufriedenheitsforschung. Auch die Urheber des Erhebungsinstruments erreichen für die Aspekte „Tätigkeit“ und „Kollegen“ die größten Beiträge zur Erklärung für die Allgemeine Arbeitszufriedenheit (vgl. Neuberger/Allerbeck 1978, S. 84). Des Weiteren spielen die zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz eine große Rolle bei der Entstehung von Zufriedenheit. Ein gutes Verhältnis mit den Kollegen ist für viele Arbeitnehmer oft entscheidender als die äußeren Bedingungen des Arbeitsverhältnisses. Es wird deutlich, dass Bereiche, die persönlich beeinflussbar und damit in der Regel auch veränderbar sind (Intensität von Sozialbeziehungen, Tätigkeit), einen stärkeren Einfluss auf das Zufriedenheitsurteil haben als diejenigen, die von anderen bestimmt werden (Bezahlung, Arbeitsbedingungen).

Als Konsequenz für die Praxis lässt sich aus diesem Ergebnis ableiten, dass eine Steigerung des globalen Zufriedenheitsurteils am ehesten dann erreicht werden kann, wenn Maßnahmen ergriffen werden, die auf Veränderungen des Arbeitsinhalts, der Sozialkontakte und im Ausbau von Entwicklungsmöglichkeiten der Tätigen abzielen.

14 Auswertung der offenen Fragen

Zur Auswertung der offenen Fragen wird das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring favorisiert. Diese Technik, ursprünglich den Kommunikationswissenschaften entsprungen, führt deutlich auf, wie qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander verbunden sein können. Das Material, in der vorliegenden Untersuchung handelt es sich dabei um die Antworten auf drei offene Fragen (Variablen O₁, O₃ und P₁₀; die Variable O₂ wurde zur besseren Vergleichbarkeit mit den erhobenen Zufriedenheitswerten rein quantitativ ausgezählt, vgl. Abschnitt 14.2), wird schrittweise und methodisch kontrolliert analysiert und in Analyseeinheiten zerlegt.

Im Zentrum dieses Vorgehens steht dabei ein theoriegeleitetes Kategoriensystem (vgl. Mayring 2003 S. 114), das durch induktive Kategoriebildung entwickelt wird. Das entstandene System muss intersubjektiv nachvollziehbar sein⁴¹ (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 331). Durch die Einbindung des Materials in das quantitative Instrument der schriftlichen Befragung unterliegt das induktive Vorgehen der Theorie und Fragestellung der Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit. Eine Überarbeitung und die teilweise Umbenennung der Kategorien fanden nach Durchsicht von ca. 30 % des Materials statt. Ziel des qualitativen Vorgehens ist die quantitative Auswertung der Kategorien, ohne sich in einer bloßen Quantifizierung zu verlieren, und die Interpretation der Antworten in Anlehnung an die Fragestellung der Untersuchung.

Die Fülle an Einzelaussagen wurde durch eine zusammenfassende Analyse verdichtet. Dabei ist folgender Ablauf empfehlenswert: die Bestimmung der Analyse- und Kodiereinheiten (als Kodiereinheit wird der kleinste Textbaustein einer Auswertungseinheit verstanden, der einer Kategorie zugeordnet werden kann), die induktive Kategoriebildung, eine theoriegeleitete Zusammenfassung der Kategorien sowie die Rücküberprüfung des entwickelten Systems an den theoretischen Konzepten und Originalantworten (vgl. Haudeck 2005, S. 89f.).

Das Ablaufmodell der Abbildung 44 stellt die einzelnen Arbeitsschritte der Analyse dar.

41 Die Intersubjektivität bzw. die Interkoderreliabilität konnte im Forschungsprozess durch die Vorstellung des Kategoriensystems u. a. im selbstorganisierten Doktorandenkolloquium an der J.W.G.-Universität hergestellt werden. An dieser Stelle ein „Danke“ an Jörg Dinkelaker, Evelyn Stettner, Ines Himmelsbach, Meriem Diouani und Tobias Nettke.

1. Festlegung des Materials: Offene Antworten, Variablen O1, O3 und P10
2. Analyse der Entstehungssituation: Einbettung in die schriftliche Befragung zur pädagogischen Berufsarbeit
3. Formale Charakteristika des Materials: Offene Antwortmöglichkeit im schriftlichen Erhebungsinstrument. Die Befragungsteilnehmer werden aufgefordert, eigene Ideen zu entwickeln, ihre Anmerkungen, Kritik und Gedanken mitzuteilen
4. Richtung der Analyse: Die Analyse zielt auf die Einstellungen der Befragten
5. Theoretische Differenzierung der Fragen: O1: Welchen Einfluss haben Ihrer Meinung nach AZ bzw. AUZ auf die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit? <ul style="list-style-type: none"> • Wodurch zeichnet sich das Qualitätsverständnis der Befragten aus? O3: Wie würden sie persönlich Arbeitszufriedenheit definieren? P10: Haben Sie noch Anmerkungen, Kritik oder Gedanken, die Sie uns mitteilen wollen? Bitte zögern Sie nicht. <ul style="list-style-type: none"> • Wie gestaltet sich die pädagogische Berufsarbeit innerhalb der verschiedenen Segmente des deutschen Erziehungs- und Bildungssystem? • Wie gestaltet sich die Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit innerhalb der einzelnen Segmente? • Welche Rückschlüsse über den Stand der kollektiven und/oder individuellen Professionalisierung innerhalb der verschiedenen Segmente des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems lassen sich durch die Aussagen der Befragten ziehen?
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
7. Definition der Analyseeinheiten: Die Kodieinheit (min.): Proposition Die Kontexteinheit (max.) = Auswertungseinheit Auswertungseinheit: Einzelantworten Variable P10
8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems Zusammenfassung
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material 10. Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfrage(n)
11. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien (Neben Validität und Reliabilität) Die semantische Gültigkeit, Stichproben-, Korrelative-, Vorhersage- und Konstruktgültigkeit, Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit

Abb. 44: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring

(vgl. Mayring 2003, S. 54 für die eigene Untersuchung modifiziert)

Die theoretische Differenzierung der Fragen (vgl. 5. Analyseschritt in Abb. 44) beinhaltet die Entwicklung weiterführender Fragen, die bei der Materialdurchsicht sozusagen als Orientierungspfeiler für den Forschenden fungieren. Mithilfe der Fragen wird die Analyse des Textmaterials in eine bestimmte Richtung gelenkt, die sich in den Gesamtkontext der Untersuchung einfügt.

Zur Veranschaulichung des Vorgehens dient ein Auszug der Auswertungstabelle zur Variable P10 („Anmerkungen, Kritik und Gedanken“ der Befragten). Die Antwortsequenzen wurden auf verschiedene Fragestellungen hin durchleuchtet. Im dargestellten Auszug handelt es sich um die Frage: „Wie gestaltet sich die pädagogische Berufsarbeit innerhalb der verschiedenen Segmente des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems?“. Die Antwortsequenzen aller Variablen, die zum Teil nur Stichpunkte enthalten, werden in einer generalisierten Aussage und im Anschluss zu Kategorien zusammengefasst.

Tab. 26: Auszug aus der Auswertungstabelle Variable P10 „Anmerkungen, Kritik, Gedanken“

FR-NR.	Antwortsequenz	Generalisierung	Reduktion
19	„So ist z. B. die Arbeit mit den Kindern immer noch befriedigend, gestaltet sich aber immer schwieriger und anspruchsvoller, da der Anteil problematischer Kinder zunimmt, die allgemeinen Arbeitsbedingungen sich aber eher verschlechtern.“	Da eine Zunahme einer problematischen Klientel zu verzeichnen ist, gestaltet sich die Arbeit immer schwieriger, zugleich immer anspruchsvoller, wird aber im Moment noch als befriedigend erlebt, obwohl die Arbeitsbedingungen schlechter werden.	Kategorie 1: Pädagogische Berufsarbeit im Wandel mit der Tendenz der Verschlechterung.
126	„Bei der Erzieherausbildung sollte mehr Wert auf ganzheitliche Erziehung gelegt werden; die Probleme unserer Kinder liegen in der Bewegungsarmut/-mangel; ungesunde Ernährung, emotionale Auffälligkeiten (seelische Behinderungen), Sprachdefizite..., Familienproblemen usw.! Förderung ist nötig in allen Bereichen, nicht nur durch Wissensvermittlung! Es scheitert meist an Personalmangel...“	Es scheitert in vielen Fällen an Personalmangel.	
269	„Die gesellschaftspolitische Lebenssituation in Dt. wird sich sehr schnell verschlechtern, da zu viel an ihren Wurzeln gespart wird. Warum immer an Kindern, Familien und sozialen Berufen sparen? Der moralische Verfall schreitet voran und die Politik schläft leider noch!“	Die gesellschaftspolitische Situation verschlechtert sich durch Einsparungen im sozialen Bereich zunehmend, was von der Politik nicht wahrgenommen wird.	
49	„Begriff „Erziehbar (E3), in unserer Tätigkeit „nicht gebräuchlich“ – wir arbeiten in einem Tandem nach dem Hess. Erzi.- und Bildungsplan! Anstrengend (E9) ist m. E. eine Negativ-Zuschreibung – Meine Adressaten fordern mich – mich anzusetzen, mich weiterzuentwickeln ... und das tue ich gerne!“	Die Arbeit mit den Adressaten fördert die persönliche Weiterentwicklung, was als positiv erlebt wird.	Kategorie 2: Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung im Elementarbereich Karriere dennoch nicht/eingeschränkt möglich. Keine finanziellen Auswirkungen.

FR-NR.	Antwortsequenz	Generalisierung	Reduktion
132	„Die Fragen zu meiner Entwicklung habe ich auf meinen persönlichen Aufstieg bezogen, der in unserem Bereich nicht gegeben ist. Natürlich kann ich Fortbildungen besuchen und dadurch meinen Horizont erweitern, was auch gewünscht ist.“	Persönlicher Aufstieg (Karriere) im Elementarbereich nicht möglich. Teilnahme an Fortbildungen gewünscht.	
133	„Viel Erfolg!“ Zu H4: Als Erzieherin keine Aufstiegsmöglichkeiten, die sich finanziell auswirken. Persönliche Fortbildungsmöglichkeiten gibt es viele.	Als Erzieherin gibt es keine Aufstiegsmöglichkeiten, die sich finanziell auswirken, obwohl Möglichkeiten zur persönlichen Fortbildung vorhanden sind.	

(Quelle: eigene Erhebung)

Jede durchgeführte Inhaltsanalyse sollte anhand spezifischer, inhaltsanalytischer Gütekriterien auf ihre Tauglichkeit hin eingeschätzt werden (vgl. Mayring 2003, S. 111f.). Die Inhaltsanalyse unterliegt im Grunde den „klassischen“ Gütekriterien empirischer Sozialforschung: Reliabilität und Validität. Krippendorff schlägt spezifische inhaltsanalytische Kriterien vor, in denen er beide Richtschnüre ausführlicher ausdifferenziert. So unterscheidet er zwischen einer material-, ergebnis- und prozessorientierten Validität. Beispielsweise beinhaltet die materialorientierte Validität die semantische Gültigkeit sowie die Stichprobengültigkeit. Bei der Reliabilität unterscheidet Krippendorff zwischen Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit (vgl. Mayring 2003, S. 111). Eine der wohl wichtigsten Voraussetzungen zur Erfüllung der inhaltsanalytischen Gütekriterien stellt die Interkoderreliabilität dar (insbesondere, da Reliabilität die Voraussetzung für Validität ist!). Die durchgeführten Inhaltsanalysen der vorliegenden Untersuchung wurden stichprobenartig durch mehrere erziehungswissenschaftliche Personen (Mitglieder des Doktorandenkolloquiums) überprüft, so dass eine Art kommunikative Validierung stattfand.

14.1 Der Einfluss von Zufriedenheit auf die Qualität pädagogischer Arbeit

Die erste offen zu beantwortende Frage im Erhebungsinstrument lautete: „Welchen Einfluss haben Ihrer Meinung nach Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit auf die Qualität Ihrer pädagogischen Arbeit?“ (O1). Diese Frage wurde in den Fragebogen aufgenommen, um etwas über die Wirkungsweise von Arbeitszufriedenheit (vgl. Abschnitt 2.7) aus der Sicht der Befragten zu erfahren, aber auch um gezielt auf die Qualität pädagogischer Arbeit hinzuleiten, die zumindest in einer ersten Vorannahme durch Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit „gefährdet“ erscheint. Des Weiteren dient die Frage zur Ergänzung der theoretischen Auseinandersetzung über die Wirkung von Arbeitszufriedenheit um eigene empirische Befunde.

Die Qualität pädagogischer Arbeit ist schwer zu definieren. Qualität bedeutet zwar im phänomenologischen Sinne nicht „automatisch etwas Positives, dennoch werden mit dem Begriff „Qualität“ in der Alltagssprache „in der Regel positive Konnotationen verbunden“ (Hartz/Meisel 2004, S. 17). Qualität beinhaltet häufig eine Wertung über die Güte und den Zustand eines Produktes oder einer Tätigkeit. Arnold bemerkt sehr passend:

„Wer von Qualität redet, bezieht sich somit immer auf die ‚Beschaffenheit‘ von etwas, wobei ein ‚So-wie-Vergleich‘ typisch ist. ‚Qualität‘ wird hierbei nicht als eine allein ‚der Sache‘ selbst innewohnende Beschaffenheit verstanden, vielmehr rückt die Normierungsperspektive ein Qualitätsverständnis in den Blick, das Festlegung, Kriterien, Erwartungen voraussetzt – ein Aspekt, in dem die Qualitätssicherung der Evaluierung (wörtlich: ‚Bewertung‘) gleicht“ (Hartz/Meisel 2004, S. 17 zitieren Arnold 1999, S. 35).

Ähnlich dem von Arnold beschriebenen „So-wie-Vergleich“ lassen sich in der Diskussion um Qualitätsentwicklung und -bewahrung und auch in den Antwortsequenzen der Befragungsteilnehmer häufig „Wenn-dann-Formulierungen“ herausarbeiten. Gute Qualität bedarf verschiedener Voraussetzungen, so bemerkt Arnold, die von den Teilnehmenden konkretisiert werden, indem die zum Teil zuvor abgefragten Aspekte der Arbeitssituation aufgeführt werden. Ein Beispiel hierfür liefert die Formulierung:

„Ist man unzufrieden mit seinen Arbeitsbedingungen, unverstanden von der Leitung, eingeschränkt von Seiten des ‚Amts‘, Einzelkämpfer im Team, läuft permanent gegen Gummiwände, die Zeit läuft einem davon ... So ist eine gute päd. Arbeit nicht leistbar, da man einfach nicht frei und offen ist.“ (Fragebogen 352)

Die Materialdurchsicht zeigt, dass die Befragten den Begriff „Qualität“ ausnahmslos positiv bewerten. Es werden keine konkreten Hinweise geliefert, wodurch die Qualität pädagogischer Arbeit gekennzeichnet ist. Die Auswirkungen einer geringen oder unzureichenden pädagogischen Qualität werden durch Unzufriedenheitsbekundungen bei den Adressaten quittiert, so dass davon auszugehen ist, dass sich Qualität in der pädagogischen Berufsarbeit u. a. durch Zufriedenheit bei den Teilnehmenden bemerkbar macht.

Die Antwortsequenzen zur Frage „Welchen Einfluss haben Ihrer Meinung nach Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit auf die Qualität Ihrer pädagogischen Arbeit?“ gehen allesamt von einer Wirkungskraft von Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit aus. Keine Person, die diese Frage beantwortet hat – dies sind rund 70 % der Befragungsteilnehmer –, gibt an, dass zwischen Zufriedenheit und Qualität keine Beeinflussung stattfindet. Unter dieser Prämisse lassen sich die Antwortsequenzen zu drei Kategorien verdichten.

1. Qualität existiert aufgrund von Zufriedenheit und günstigen äußeren Berufsbedingungen.
2. Qualitätsverlust/Qualitätseinbußen entstehen aufgrund von Unzufriedenheit und ungünstigen äußeren Bedingungen.

3. Qualität existiert (fast) unabhängig von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit und ungünstigen äußeren Berufsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten (Professionalität).

Die erste und die zweite Kategorie beschreiben Arbeitszufriedenheit als Bedingungsfaktor pädagogischer Qualität. Dabei weisen die Befragten darauf hin, dass Zufriedenheit und Unzufriedenheit im direkten Zusammenhang mit den vorherrschenden Arbeitsbedingungen stehen. Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit wird häufig als Folge günstiger bzw. ungünstiger Arbeitsbedingungen erlebt. In ihrer Konsequenz schlägt sie sich auf die Beschaffenheit der pädagogischen Qualität nieder (hohe und niedrige Qualität) sowie auf die Motivation der Tätigen. Der motivierende Charakter von AZ wird, neben der Thematisierung der Qualitätsfrage, als häufigste Folgeerscheinung benannt und bestätigt damit den theoretisch dargestellten Bezug beider Konstrukte (vgl. Abschnitt 2.5.1).

Die dritte Kategorie unterscheidet sich deutlich von den erstgenannten und vermittelt zunächst den Eindruck, dass Arbeitszufriedenheit als Einflussgröße auf die pädagogische Qualität nicht gegeben ist. Die Kategorie umfasst die Antwortsequenzen, in denen die Befragten ihr Zufriedenheitsurteil und die bestehenden Arbeitsbedingungen zur Qualität ihrer pädagogischen Arbeit unter Bezugnahme auf Professionalität abgrenzen. Auch wenn sich die Antworten dieser Personengruppe deutlich von den anderen unterscheiden, werden auch hier die Auswirkungen von Zufriedenheit auf die Qualität nicht vollständig ausgeschlossen. Exemplarisch hierfür steht das folgende Zitat:

„Professionalität ist das Zauberwort, dennoch schwingt die Unzufriedenheit unterschwellig sicherlich bis zu einem gewissen Grad mit, oder sie wird offen auf den Tisch gelegt.“ (Fragebogen 263)

Die Antworten dieser Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Professionalität zwischen die Zufriedenheit und Arbeitsbedingungen auf der einen Seite und die Qualität der Arbeit auf der anderen Seite schalten. Das professionelle Handeln an sich befähigt die pädagogischen Akteure dazu, Unzufriedenheiten unabhängig von ihrem pädagogischen Können zu erleben und ihre Tätigkeit weitestgehend „ungestört“ auszuüben. Professionalität besitzt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, persönliche Einstellungen auszuklammern. Bezug nehmend auf Nittels Professionalitätsverständnis als „spezifischer Modus im Vollzug des Berufshandelns“, der sowohl Rückschlüsse auf die Kompetenz als auch auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung erlaubt (vgl. Nittel 2000, S. 71, und Abschnitt 6.2), offenbart die dritte Kategorie, dass sich Professionalität auch als eine Art innerpsychischer Abgrenzungsprozess darstellt.

Der mögliche Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Qualität wurde m. W. bisher noch nicht erforscht. Interessant erscheint die Ähnlichkeit der dargestellten Ergebnisse im Hinblick auf die Verbindung von Arbeitszufriedenheit und Tätigkeit. Ellinger stellt in seiner Arbeit die wesentlichen Kernaussagen der Bezüge zur Arbeitszufriedenheit in einer tabellarischen Zusammenfassung auf der Basis empiri-

scher Untersuchungen und theoretischer Abhandlungen dar (vgl. Ellinger 2002, S. 112f.). Ellinger konstatiert, dass:

- Arbeitszufriedenheit trotz ungünstiger äußerer Berufsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten existiert,
- Arbeitszufriedenheit aufgrund günstiger äußerer Berufsbedingungen existiert,
- Arbeitsunzufriedenheit aufgrund ungünstiger äußerer Bedingungen existiert (vgl. ebd., S. 115).

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Qualität als auch Arbeitszufriedenheit unabhängig von ungünstigen Berufsbedingungen stattfinden kann. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte im professionellen Handeln der Akteure zu finden sein. Durch Professionalität gelingt es den Tätigen, sich auf die Kernaufgabe ihres Könnens zu konzentrieren und gleichzeitig unangenehme Begleitumstände aus ihrer Aufgabe und der Bewertung ihrer Zufriedenheit zu eliminieren. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse zu Qualität und Tätigkeit darauf hin, dass das „große Problem“ der Zufriedenheitsforschung sich auch hier niederschlägt: Von welchen Bedingungen Arbeitszufriedenheit genau abhängt und welche innerpsychischen Prozesse im Individuum wirken, bleibt häufig reine Spekulation.

14.2 Wechselseitige Zufriedenheitszuschreibungen⁴² im System des lebenslangen Lernens

Die zweite offene Frage im Erhebungsinstrument lautet: „Welche pädagogische Berufsgruppe des deutschen Bildungssystems (Erzieher/innen, Lehrer/innen, Weiterbildungner/innen, Berufsschullehrer/innen, Hochschuldozenten etc.) ist Ihrer Meinung nach am zufriedensten mit Ihrer Arbeit? Welche am unzufriedensten? Und warum?“ (O2)

Die Auswertung erfolgt – im Gegensatz zu den anderen offenen, qualitativ ausgewerteten Fragen – durch ein rein quantitatives Auszählen. Dieses Vorgehen widerspricht im ersten Moment der Logik qualitativer Analysen, ist jedoch dem Umstand geschuldet, dass die Ergebnisse der offenen Fragen mit den quantitativen Befunden (hier: die Zufriedenheitswerte) verglichen werden sollen.

Insgesamt 121 Untersuchungsteilnehmer beantworten diesen Teil des Fragebogens gar nicht, was bei standardisierten Instrumenten mit überwiegend geschlossenen Fragen (mit Antwortvorgaben) ein häufig beobachtbares Phänomen darstellt. Inwieweit die Nichtbeantwortung als Synonym für Unwissenheit oder fehlendes Einschätzungsvermögen über andere pädagogische Berufskulturen zu werten ist, bleibt unbeantwortet. Des Weiteren muss bei der Interpretation der Aussagen berücksichtigt werden, dass

42 Um die Authentizität der Antworten zu bewahren, werden diese unverfälscht und grammatikalisch nicht korrigiert dargestellt.

keine Hochschullehrer an der Befragung teilgenommen und von den insgesamt 424 Befragungsteilnehmern 259 angeben, keinen akademischen Abschluss zu haben. Die Zufriedenheitseinschätzungen basieren also nicht auf Erfahrungswissen und unterliegen einer gewissen Willkür, spiegeln jedoch vielleicht genau aus diesem Grund gängige Annahmen über die pädagogische Berufsarbeit im Berufsfeld Hochschule wider.

Die offene Frage wurde in den Fragebogen aufgenommen, um einen Abgleich zwischen den statistischen Werten und der persönlichen Einschätzung der pädagogischen Akteure herzustellen. Gleichzeitig lassen sich aus den Antworten Rückschlüsse auf eine möglicherweise empfundene Verbundenheit, so etwas wie einen gemeinsamen Korpsgeist, ziehen. Gibt es im institutionalisierten System des lebenslangen Lernens eine Art „Wir-Gefühl“? Das Interesse an dieser Frage speist sich unter anderem aus der Kritik am deutschen Bildungswesen, die eine Tendenz zur „Versäulung“ beanstandet und dadurch die konstruktive Umsetzung des lebenslangen Lernens gefährdet sieht.

Immerhin 53 Personen (12,5 %) führen genau den zuvor angesprochenen Sachverhalt an und formulieren in ihren Antworten, dass sie die (Un-)Zufriedenheit nicht oder nur schwer einschätzen können, da sie keine Kenntnisse über andere pädagogische Berufsgruppen besitzen. Die Unkenntnis über die „Kollegen“ im Bildungssystem weist zunächst anscheinend auf eine fehlende Verbundenheit zwischen den pädagogischen Fachkulturen hin. Es ist anzunehmen, dass die 53 Befragungsteilnehmer weder über Kontakte noch über Kooperationen mit Pädagogen anderer Bildungsbereiche verfügen. Ebenfalls ist denkbar, dass den Befragten der Bezug zu den anderen pädagogischen Berufsgruppen bisher noch gar nicht bewusst war. Unter diesen Umständen scheint es bis zu einer „Einheit des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems“, die in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatten diskutiert wird, noch ein langer Weg zu sein.

Eine nicht unerhebliche Anzahl befragter Personen konstruiert ein per se pessimistisches Bild, das vornehmlich aus den bildungspolitischen Bedingungen abgeleitet wird. Demnach wird Bildung und den Menschen, die diese ermöglichen, eine geringe Wertschätzung entgegengebracht. Diese zeigt sich vordergründig durch Einsparungen und Personalabbau. Eine Erzieherin aus Südhessen schreibt, dass

„alle zur Zeit unzufrieden (sind) auf Grund des politischen Hin- und Her´s in der Pisastudie und dem deutschen Bildungsstand.“ (Fragebogen 7)

Anders beschreibt es eine Erzieherin aus Frankfurt, wobei sie auf die zunehmende Diskrepanz zwischen gestiegenen Erwartungen und schlechten Arbeitsbedingungen hinweist:

„Ich denke, dass alle Pädagogen im Deutschen Bildungssystem sehr unzufrieden sind, da sie die Auswirkungen der Kürzungen und Einschränkungen im täglichen Leben (Arbeiten) erfahren (Schließungen von Jugendhäusern, Zusammenlegung von Schulklassen). Die Er-

wartung an die Pädagogen wird immer größer, während die Bedingungen immer weiter verschlechtert werden.“ (Fragebogen 260)

In dieser Aussage spiegeln sich besonders personalpolitische und finanzielle Probleme im Bildungswesen wider, die zu einer Verschlechterung der pädagogischen Berufsausübung beitragen. Gleichzeitig nimmt die Erzieherin eine steigende Erwartungshaltung durch Politik und Gesellschaft an das pädagogische Personal wahr. Die dadurch verursachte Unausgewogenheit mündet, so die Befragte, in Unzufriedenheit bei den pädagogisch Tätigen.

Ein Erwachsenenbildner aus Frankfurt schätzt, dass die Hochschuldozenten wohl am zufriedensten seien, alle anderen Berufsgruppen jedoch eher unzufrieden sind.

„Sicherlich alle andere, weil in unserer Gesellschaft hat Bildung leider keinen großen Wert und weil ich glaube, dass die Anerkennung sehr niedrig ist.“ (Fragebogen 144)

Zur Begründung werden in der zuvor genannten Aussage der geringe Stellenwert von Bildung und die damit korrespondierende fehlende Anerkennung genannt. Es ist anzunehmen, dass sich die geringe Wertschätzung durch die Gesellschaftsmitglieder auch auf die Arbeit der anderen pädagogischen Berufsinhaber bezieht.

Ebenfalls ein Frankfurter Erwachsenenbildner schließt echte Zufriedenheit im Bildungssystem konsequent aus.

„Bei der derzeitigen Lage kann keiner wirklich zufrieden sein.“ (Fragebogen 146)

Die verwendete Formulierung, „bei der derzeitigen Lage“ deutet erneut auf die gesellschafts- und bildungspolitische Situation zum Zeitpunkt der Befragung hin. Diese ist durch eine generell hohe Arbeitslosigkeit und massive Einsparungen im Bildungsbe- reich gekennzeichnet. Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass der Befragte seine Einschätzung zur Zufriedenheit auch über das Bildungswesen hinaus proklamiert („kann keiner wirklich zufrieden sein“).

Nach Aussagen der Befragten: Angeblich die größte Zufriedenheit bei Hochschuldozenten⁴³ und Mitarbeitern in der Weiterbildung

Die Frage, welche pädagogische Berufsgruppe am zufriedensten sei, wird von den Befragungsteilnehmern sehr eindeutig beantwortet: die Hochschuldozenten der deutschen (Fach-)Hochschulen (vgl. Abb. 45). Als wesentliche Begründung für dieses Urteil werden der große Autonomiespielraum, das eigenverantwortliche Arbeiten, die erwachsene Klientel, die gute finanzielle Entlohnung und das hohe Prestige genannt. Eine wichtige Rolle nehmen die Adressaten dieser Berufsgruppe ein. Die Studierenden werden von den Befragten zumeist als interessiert beschrieben. Die Freiwilligkeit zur Teilnahme an der Veranstaltung trägt ebenfalls zur angeblich hohen Zufriedenheit der Lehrenden bei.

43 Der Begriff subsumiert alle wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen aller deutscher Hochschultypen, die forschend und lehrend unabhängig von einem akademischen Grad und einer festen Anstellung tätig sind.

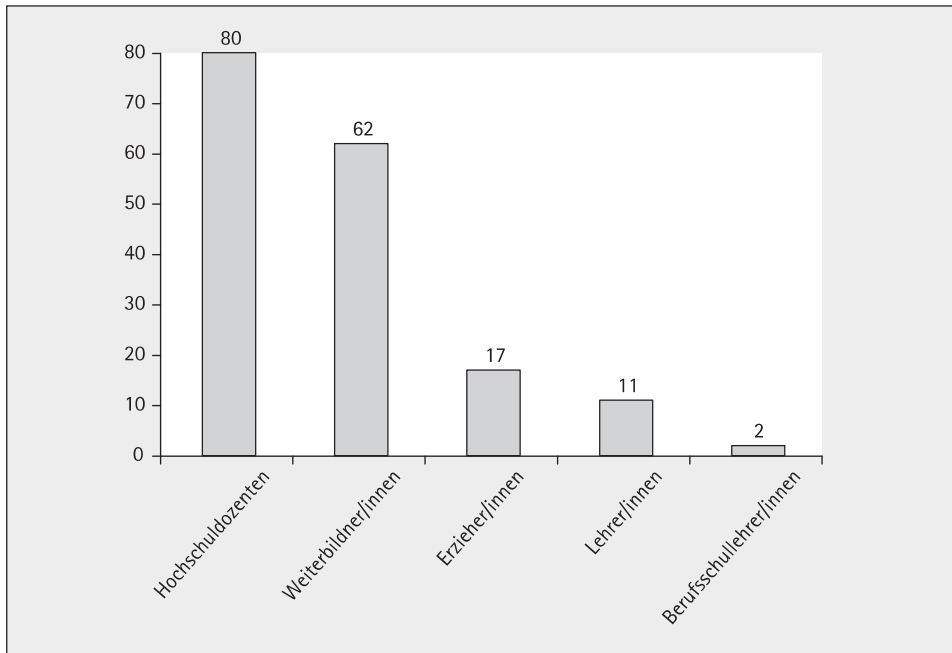


Abb. 45: Antworten (absolute Werte, Mehrfachnennungen) auf die offene Frage O2: „Welche pädagogische Berufsgruppe des Deutschen Bildungssystems (Erzieher/innen, Lehrer/innen, Weiterbildner/innen, Berufsschullehrer/innen, Hochschuldozenten etc.) ist Ihrer Meinung nach am **zufriedensten** mit Ihrer Arbeit?“

„Hochschuldozenten sind am zufriedensten. Ihr Klientel kommt freiwillig u. lernbereit, hoher Verdienst und nur wenige Stunden Arbeitszeit.“ (Erzieherin aus Nordhessen, Fragebogen 367)

Zufriedenheitsuntersuchungen an deutschen Hochschulen bestätigen zum Teil diese Einschätzung (vgl. Abschnitt 3.4): Universitätsprofessoren weisen neben einer hohen Berufszufriedenheit eine hohe intrinsische Arbeitsmotivation auf, die sich vor allem im Abwechslungsreichtum und im Grad der Autonomie widerspiegelt. Die Arbeitsbelastung und der ständige Zeitdruck im Berufsfeld Hochschule werden hingegen ungünstig bewertet.

Eine Lehrerin aus Kassel begründet die Zufriedenheit der Hochschullehrer mit einem eher unkonventionellen Argument, nämlich dem Nicht-Vorhandensein pädagogischer Arbeiten⁴⁴:

44 Ein Blick in die Berufsinformationsblätter für Hochschuldozenten der Bundesagentur für Arbeit kann den angenommenen Eindruck nicht vollständig beseitigen. Hier heißt es, dass als Voraussetzung eine „nachgewiesene pädagogische Eignung“ (vgl. Arbeitsagentur 2007, Internet) vorliegen müsse. Die Tätigkeitsbeschreibung eines Universitätsprofessors enthält zumindest genuin pädagogische Arbeiten, ohne diese jedoch explizit zu benennen: „Dazu halten Sie Lehrveranstaltungen, nehmen Prüfungen ab und leiten die Studierenden sowie den wissenschaftlichen oder künstlerischen Nachwuchs zu selbständigem wissenschaftlichen oder künstlerischen Arbeiten an.“ An anderer Stelle steht: „Dafür werden von den Professoren und Professorinnen hohe wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen, pädagogische Eignung, Organisationstalent, Initiative und Verantwortungsbewusstsein erwartet.“

„Am zufriedensten Hochschullehrer, da keine pädagogische Arbeit für die Studenten – fälschlicherweise“ (Lehrerin aus Kassel, Fragebogen Nr. 206).

Mit 62 Stimmen⁴⁵ rangieren die Weiterbilderinnen hinter den Hochschuldozenten auf dem zweiten Platz der Zufriedenheitseinschätzung. Die Begründungsmuster hierfür ähneln stark denen der Erstplatzierten: Die Selbstbestimmtheit in der Ausübung der Tätigkeit und die Freiwilligkeit der erwachsenen Klientel. Exemplarisch zeigen dies die folgenden Antworten:

„Weiterbildner/innen, Hochschuldozenten/innen weil Adressaten ohne Zwang/Pflicht, pers. motivierter – Angebote wahrnehmen. Ideen und Planung der Arbeit mehr Freiräume lassen für Kreativität und Gestaltung.“ (Weiterbildnerin aus Frankfurt, Fragebogen 162)

„Weiterbildnerinnen arbeiten in der Regel am selbstbestimmtesten, bekommen meistens positive Rückmeldungen, bestimmen die Methoden selbst. Hochschuldozenten können sich mit Forschungen beschäftigen, die sie interessieren, die zeitraubenden Kleinarbeiten können sie delegieren. Ihr Status in der Gesellschaft ist sehr hoch.“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 258)

„Weiterbildner/innen u. Hochschuldozenten/innen. Grund: anspruchsvolle Arbeit bei genügend Rückzugsräumen für Studium/Forschung und persönl. Rekreation (im Gegensatz zu unerwähnten Gruppen), bessere Bezahlung als bei Erzieher und Lehrern an der Basis. Weniger Gefahr des Ausbrennens.“ (Lehrer aus Nordhessen, Fragebogen 360)

Die Beispielantworten liefern unterschiedliche Argumentationen. Während die erste Variante die Ausgangsbedingungen und die daraus resultierenden Folgen beschreibt (Freiwilligkeit der Adressaten führt zu Motivation und lässt so den Tätigen Freiraum für Kreativität und Gestaltung), beinhaltet die zweite Antwortform eine Aufzählung in Stichworten, wohingegen die dritte Aussage eine vergleichende Perspektive einnimmt und die pädagogischen Berufsgruppen in Bezug auf Bezahlung und Arbeitsbelastung miteinander vergleicht.

Die Befragten differenzieren nicht zwischen den verschiedenen Berufsrollen in der Erwachsenenbildung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999) und nehmen auch keinen Bezug auf die gerade in diesem Bildungssegment sehr häufige Beschäftigungsform der Neben- oder Freiberuflichkeit. Die Antworten weisen darauf hin, dass hier insbesondere die Dozenten und Kursleiter beurteilt werden, die im direkten Kontakt zu den Adressaten stehen.

Die Erzieherinnen werden von 17 Personen als die zufriedenste Berufsgruppe tituliert. Während bei den zuvor genannten Berufsgruppen besonders die Nähe der Adressaten zum Erwachsenenalter als Argument für Zufriedenheit herangezogen wird, gilt bei den Erziehern der umgekehrte Fall. So wird gerade die Arbeit mit Kleinkindern als besonders zufriedenheitsstiftend beschrieben.

45 Sehr häufig kam es zu Mehrfachnennungen. Auffällig ist, dass Weiterbildner und Hochschuldozenten von den Befragungsteilnehmern überproportional oft zusammen aufgeführt wurden. Anhand der formulierten Frage im Instrument lässt sich für diese „Zusammenfassung“ beider Berufsgruppen keine plausible Erklärung finden.

„... Erzieher/innen, da sie mit motivierten Adressaten zu tun haben“ (Erwachsenenbildnerin aus Frankfurt, Fragebogen 156)

„Erzieher/innen und Hochschuldozenten. Weil sie in weniger starren Strukturen eingebunden sind und mehr Freiheiten in der pädagogischen Arbeit haben.“ (Erwachsenenbildnerin aus Frankfurt, Fragebogen 157)

„Es ist unmöglich zu sagen. Aber kleine Kinder sind meistens einfacher und weniger respektlos als Teenagers. So vielleicht im Kindergarten etc.“ (Lehrerin aus Frankfurt, Fragebogen 271)

Nur 11 Personen schätzen die Lehrerschaft als die vorherrschende Gruppe der Zufriedenen ein. Gründe dafür bedienen zum Teil die auch in der Öffentlichkeit zirkulierenden Vorurteile über Lehrer, nämlich die kurze Arbeits- und die lange Ferienzeit.

„Lehrer = den meisten Urlaub, die wenigsten Lehrkräfte bereiten sich in dieser immensen Urlaubszeit vor (ca. 10–12 Wochen) und frühen Feierabend und angemessene Bezahlung.“ (Erzieher aus Südhessen, Fragebogen 21)

„Die Lehrer/innen: gute Bezahlung und viel Urlaub.“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 328)

„Lehrer, weil sie super Arbeitszeiten haben, viel Freizeit und Urlaub, meist sichere Arbeitsplätze und gute Bezahlung.“ (Erwachsenenbildnerin aus Nordhessen, Fragebogen 358)

Für 2 Personen sind die Berufsschullehrer aus der pädagogischen Riege als besonders zufrieden hervorzuheben. Die Begründungen hierfür gleichen den genannten, betonen jedoch zusätzlich die Freiwilligkeit der Klientel durch die anvisierte Berufswahl.

„Berufsschullehrer sind am zufriedensten, da evtl. verbeamtet, Bezahlungen, Leistungen, Freizeit und Klientel stimmen“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 327)

Die Stellung der Adressaten

Interessant ist der hohe Stellenwert, der den Adressaten zur Entstehung von Zufriedenheit zugesprochen wird⁴⁶. Anscheinend spielen die Nähe zum Erwachsenenalter und die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Lernsituation eine besondere Rolle:

„Hochschuldozenten: ihre Adressaten sind reif genug um zu verstehen.“ (Erzieherin aus Südhessen, Fragebogen 12)

„Hochschuldozenten = am weitesten vom „Adressaten“ entfernt.“ (Erzieherin aus Südhessen, Fragebogen 14)

„1. Weiterbildner/innen: Arbeit mit Erwachsenen, wollen sich weiterbilden, 2. Hochschuldozenten: Arbeit mit Erwachsenen, 3. Erzieherinnen, 4. Lehrerinnen: Kinder haben nicht

46 Dieser Befund unterscheidet sich grundlegend von den quantitativ ermittelten Ergebnissen. Weder bei der statistischen Überprüfung noch bei der individuellen Bedeutungsgewichtung der Teilaspekte durch die Befragten wird den Adressaten ein vergleichbar hoher Stellenwert zugesprochen.

so große Lust auf Schule. Kinder werden schwieriger in diesem Alter.“ (Erzieherin aus Südhessen, Fragebogen 4)

Eine Erzieherin aus Südhessen benennt quasi als einzigen Grund für die Entstehung von Problemen (und damit auch Unzufriedenheit?) am Arbeitsplatz die Adressaten-gruppe:

„Ist schwer einschätzbar! Jedes Berufsfeld hat mit seinen Probanden Schwierigkeiten zu bekämpfen.“ (Erzieherin aus Südhessen, Fragebogen 16)

Die häufige Nennung der Klientel als Begründung für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit muss unter methodischen Gesichtspunkten als Auffälligkeit notiert werden. Im Vergleich zu den beschriebenen Ergebnissen liefert die individuelle Bedeutungsgewichtung (vgl. Abschnitt 12.9) folgendes Ergebnis: Die Lehrer in dieser Untersuchung messen den Adressaten mitunter die größte Bedeutung bei. In dieser Platzierung unterscheiden sie sich deutlich von dem Urteil der beiden anderen pädagogischen Berufsgruppen. Diese beurteilen die Wichtigkeit der Adressaten als eher gering. Für die befragten Erwachsenenbildner ist dieser Aspekt sogar der unbedeutsamste.

Eine mögliche Erklärung hierfür kann sein, dass viele der befragten Erwachsenenbildner eher planend-disponierend tätig sind und nicht im direkten Kontakt zu den Adressaten stehen. Warum nimmt die Klientel jedoch für die Erzieherinnen in der Bedeutungsgewichtung eine eher untergeordnete Rolle ein, während in der offenen Frage nach der zufriedensten bzw. unzufriedensten pädagogischen Berufsgruppe dieses als anscheinend wichtigstes Argument herangezogen wird? Die Ursache hierfür muss im unterschiedlichen methodischen Vorgehen zu finden sein: Während die Erzieher bei der Methode der konstanten Punktsumme eine Bewertung aller erfragten Aspekte (Kollegen, Bezahlung, Organisation etc.) vergleichend vornehmen, obliegt die Begründung für und wider Zufriedenheit bei der offenen Frage den Antwortenden. Die Adressatengruppe scheint für den Großteil das naheliegendste Argument zu sein. Gleichzeitig ist in vielen Antworten eine hohe Emotionalität in Bezug auf die eigene Klientel zu finden.

Angeblich die größte Unzufriedenheit: Erzieherinnen und Lehrer

Mit 57 Nennungen werden die Erzieherinnen als unzufriedenste Berufsgruppe dargestellt. Hauptargument für diese Einschätzung ist die fehlende Anerkennung, die dem Berufsbild in der Gesellschaft entgegengebracht wird. Ein weiterer Grund wird in der geringen Bezahlung im Verhältnis zur hohen Arbeitsbelastung und Verantwortung der Berufsinhaber gesehen. Auffällig ist, dass auch die Erzieherinnen ihre eigene Berufsgruppe als die unzufriedenste einschätzen. Im Gegensatz zu den befragten Lehrern und Erwachsenenbildnern – die insbesondere die schlechte Bezahlung als Grund heranziehen – machen sie in erster Linie die fehlende Anerkennung hierfür verantwortlich.

„Unzufrieden: Erzieherinnen. Schlechte Bezahlung, kaum Anerkennung der Leistung.“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 293)

„Erzieherinnen sind am schlechtesten dran.“ (Lehrer aus Kassel, Fragebogen 384)

„Erzieherinnen werden schlecht bezahlt, die Wichtigkeit ihrer Arbeit zwar erkannt, aber nicht honoriert und die Arbeitsbedingungen sind unzureichend.“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 282)

„Erzieherinnen sind am unzufriedensten weil Arbeitsbedingungen und Bezahlung in keinem Verhältnis zu ihrer Verantwortung stehen.“ (Erwachsenenbildner aus Frankfurt, Fragebogen 171)

Die Lehrerschaft wird mit 53 Stimmen auf den zweiten Platz der angeblich unzufriedensten pädagogischen Berufsgruppe gestellt (Abbildung 46). Dabei erfolgt keine Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Schultypen. Eine Besonderheit stellen die Berufsschullehrer dar, die sich mit 30 Nennungen auf dem dritten Platz positionieren. Argumente für die Unzufriedenheit der Lehrer finden sich insbesondere in der hohen Arbeitsbelastung und im oft schwierigen Umgang mit den Schülern.

„Lehrer/innen und Berufsschullehrer sind bestimmt am unzufriedensten da sie von allen Seiten (Schülern, Eltern, Vorgesetzten, Stadt, Land, Bund) unter Druck stehen alles auf einmal leisten zu müssen – was nicht geht. (Vermittlung d. Lernstoffs, Sozialkompetenz, sehe PISA Studie, stehen sich im Widerspruch.)“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 347)

„Am unzufriedensten sind vermutlich die Lehrer/innen, weil die Anforderungen an sie extrem hoch sind, aber die Bedingungen schlecht und die Adressaten schwierig – dazu werden sie überhaupt nicht gut angesehen.“ (Erwachsenenbildner aus Kassel, Fragebogen 389)

„Lehrer: viel Arbeit, sehr geringes gesellschaftliches Ansehen.“ (Lehrer aus Kassel, Fragebogen 383)

Lehrer: unmotivierte Zielgruppe, Frust, Burnout.“ (Erwachsenenbildner aus Nordhessen, Fragebogen 359)

„Lehrer/innen = wachsende pädagogische Herausforderungen – wenig pädagogisches Wissen.“ (Erzieherin aus Frankfurt, Fragebogen 351)

Die Weiterbildnerinnen werden mit 5 Stimmen genannt. Leider liefern die Befragten hierfür keine Begründung.

Immerhin 2 Personen geben an, dass Hochschuldozenten wohl am unzufriedensten seien. Eine Lehrerin einer internationalen Schule begründet dies wie folgt:

„Da ich nicht im deutschen Schulsystem, sondern in einer internationalen Schule arbeite, kann ich dazu nichts sagen. Ich weiß nur von meiner Tochter, dass Hochschuldozenten unter unmöglichen Umständen arbeiten – die Anzahl von Studenten ist nicht zu bewältigen.“ (Lehrerin aus Frankfurt, Fragebogen 275)

Eine Erzieherin aus Nordhessen sieht den fehlenden Bezug zu den Adressaten als Grund für die Unzufriedenheit bei den Hochschuldozenten:

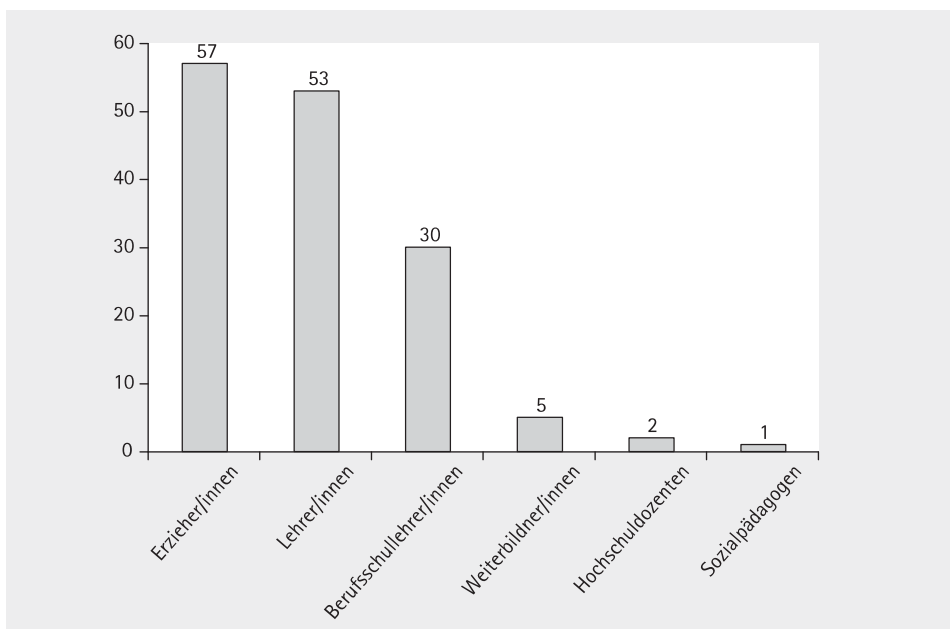


Abb. 46: Antworten (absolute Werte, Mehrfachnennungen) auf die offene Frage O2: „Welche pädagogische Berufsgruppe des Deutschen Bildungssystems (Erzieher/innen, Lehrer/innen, Weiterbildner/innen, Berufsschullehrer/innen, Hochschuldozenten etc.) ist Ihrer Meinung nach am **unzufriedensten** mit Ihrer Arbeit?“

„Hochschuldozenten sind am unzufriedensten, da ihnen der direkte Kontakt zu den Studenten oft fehlt (zu voller Hörsaal!).“ (Erzieherin aus Nordhessen, Fragebogen 403)

Von den 424 Befragungsteilnehmern geben 303 Personen wenigstens eine Einschätzung darüber ab, welche pädagogische Berufsgruppe des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems am zufriedensten, welche am unzufriedensten sei und aus welchem Grund sie zu dieser Beurteilung gelangen. Die Nennungen wurden quantitativ erfasst und anhand ausgewählter Beispiele konnten Begründungsmuster abgeleitet werden.

Die Befragten schätzen die Hochschuldozenten neben den Weiterbildungsmitarbeitern aufgrund ihres hohen Autonomiespielraums, der Selbstbestimmtheit in ihrer Tätigkeit und der erwachsenen Klientel als am zufriedensten ein. Die Erzieherinnen und die Lehrer scheinen aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und der oftmals schwierigen Klientel die Berufsgruppe mit der größten Unzufriedenheit zu sein. Dieses Ergebnis steht im kompletten Gegensatz zu den statistisch ermittelten Zufriedenheitswerten: Hier sind es die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs, die am häufigsten die höchsten Zufriedenheitswerte erreichen (vgl. Abschnitte 11.10 und 12). Die befragten Weiterbildungsmitarbeiter beschreiben ihre berufliche Situation häufig negativer und erzielen vergleichsweise geringere Zufriedenheitswerte. Auffällig ist, dass sich viele Argumente, die für Zufriedenheit verantwortlich gemacht werden, auf den Kernbestand von Professionalität beziehen. Die befragten Berufsgruppen argumentieren quasi implizit professionstheoretisch. Die Freiwilligkeit der Teilnehmenden, die Au-

tonomie in der Berufsausübung und das Arbeitsbündnis zwischen pädagogisch Tätigen und Adressaten spielen für das Vorhandensein von Zufriedenheit im Argumentationsschema der Untersuchungsteilnehmer eine entscheidende Rolle. Als Gründe für Unzufriedenheit pädagogischer Berufsgruppen werden hingegen eher äußere, d. h. bildungs- und gesellschaftspolitische Umstände aufgeführt.

14.3 Der Versuch einer Definition von Arbeitszufriedenheit – oder: „Ich gehe gerne zur Arbeit“

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Arbeitszufriedenheit“ hat gezeigt, dass es im wissenschaftlichen Verständnis keine einheitliche Definition dieses Begriffs gibt. Bisher konnte man sich lediglich auf einen Minimalkonsens einigen, der Arbeitszufriedenheit als Soll-Ist-Abgleich versteht. Es scheint mehr als angebracht, das befragte Kollektiv selbst nach seiner Auffassung von Arbeitszufriedenheit zu befragen. Die dritte offene Frage lautete daher: „Wie würden Sie persönlich Arbeitszufriedenheit definieren?“ (O3).

Die Antworten lassen sich zu einer geringen Anzahl von Kategorien bündeln, so dass die Auswertung als eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) verstanden werden kann. Ziel ist es, die Antworten so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion die Datenmenge überschaubar und trotzdem eine Abbildung des Grundmaterials geliefert wird (vgl. Mayring 2003, S. 115).

Auffällig ist, dass die Frage von einem Großteil nicht beantwortet wird. Dies mag daran liegen, dass offene Fragen in einem ansonsten mit geschlossenem Antwortformat gestalteten Fragebogen in der Regel seltener beantwortet werden, und auch, dass es sich um die letzte Frage eines Frageblocks handelt und vielen Befragten anscheinend die „Energie“ zur vollständigen Beantwortung ausgegangen ist.

Die Frage, so scheint es in einem ersten Durchlauf, wurde von vielen Befragten anders verstanden, als von der Verfasserin ursprünglich beabsichtigt. Statt einer Definition von Arbeitszufriedenheit wurde in fast allen Antworten – bis auf wenige Ausnahmen – der Bezugsrahmen zur eigenen Situation hergestellt. Die Frage impliziert natürlich, wie „Sie *persönlich* Arbeitszufriedenheit definieren“, fordert jedoch im eigentlichen Verständnis dazu auf, eine allgemeine Definition von Arbeitszufriedenheit zu geben. Der Großteil der Teilnehmenden antwortet jedoch eher auf die nicht gestellten Fragen: „Wie würden Sie persönlich Ihre *eigene* Arbeitszufriedenheit definieren?“, „Wann sind Sie mit Ihrer Arbeit zufrieden?“ oder „Unter welchen Umständen empfinden Sie Arbeitszufriedenheit?“. Dies deutet darauf hin, dass die Frage nicht optimal gewählt wurde bzw. den Befragten durch eine konkretere Formulierung der Frage die Antwort möglicherweise erleichtert worden wäre.

1. Kategorie: Persönliche Zufriedenheit

Die Antworten werden zu drei Kategorien gebündelt. Die erste Antwortkategorie umfasst alle Antworten, die eine Bewertung der persönlichen Arbeitszufriedenheit durch ein oder mehrere Eigenschaftswörter beinhaltet. Beispiele hierfür sind so banal wie die Antworten selbst: „Ich bin zufrieden mit der Arbeit mit Hochs und Tiefs“ (Fragebogen 5), „Gut“ (Fragebogen 141), „Früher besser“ (Fragebogen 168) oder auch „Mittelprächtigt“ (Fragebogen 283). Hier wird ganz deutlich, dass diese Personengruppe die Frage als Aufforderung verstanden hat, ihre eigene Arbeitszufriedenheit – anscheinend möglichst knapp – zu definieren. Dieses Antwortverhalten schließt eine Anknüpfung an die wissenschaftliche Definition von Arbeitszufriedenheit gänzlich aus und wird daher nicht weiter ausgeführt.

2. Kategorie: Bedingungsfaktoren für Zufriedenheit/Unzufriedenheit

Die zweite der drei Antwortkategorien umfasst die Beschreibung und die Aufzählung bestimmter Faktoren, die entweder erfüllt oder nicht erfüllt sind oder erfüllt sein sollten, damit die Arbeit als zufriedenstellend erlebt wird. Zu diesen Bedingungen zählen:

- die äußeren Arbeitsbedingungen: Kollegen/Team, Klientel, Vorgesetzte/Leitung, Kooperationsbeziehungen, Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsatmosphäre, Bezahlung,
- die inneren Arbeitsbedingungen: Spaß, Freude, gesellschaftliche Anerkennung, auch durch Kollegen, Klientel, Leitung, Sinnhaftigkeit der Tätigkeit und Erfolg.

Die aufgeführten Gesichtspunkte korrespondieren in vielen Fällen mit den zuvor abgefragten Aspekten im Erhebungsinstrument ABB^{Bildung}. Es ist anzunehmen, dass die Befragten in ihrer Meinung, was Arbeitszufriedenheit sei, beeinflusst wurden. An dieser Stelle ließe sich daher das Artefakt-Argument anführen, dass besagt, dass Arbeitszufriedenheit bei den Befragten erst durch die Befragung gewissermaßen „künstlich“ erzeugt wird (vgl. Abschnitt 4).

Wichtiger Bedingungsfaktor: Anerkennung

Auffallend häufig integrieren die Befragten den Begriff „Anerkennung“ in ihre Antworten, die sich sowohl durch die finanzielle Entschädigung der Arbeit als auch durch die Wertschätzung der Tätigkeit durch andere ergibt. Für eine Lehrerin steht die Wertschätzung der eigenen Person im direkten Zusammenhang mit dem Umgang mit Klientel und Mitarbeitern:

„Ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit, da ich als Person und Lehrerin geschätzt und respektiert werde. Daher kann ich auch Schüler und Kollegen respektieren.“ (Fragebogen 273)

Für viele entwickelt sich Arbeitszufriedenheit primär durch die Ausübung einer anspruchsvollen und sinnvollen Tätigkeit, so auch in der Antwortsequenz des Fragebogens 422:

„Entscheidend für mich ist die Tatsache, ob ich meine Arbeit als sinnvoll betrachte und eine angemessene Anerkennung dafür bekomme“

Immer wieder wägen die Befragten den Aufwand und den Nutzen für ihre Leistung ab, so heißt es beispielsweise:

„Arbeitsbelastung und finanzielle Entlohnung müssen in einem angemessenen Verhältnis stehen.“ (Fragebogen 258)

Eine in der Erwachsenenbildung tätige Person liefert eine neue Variante von Arbeitszufriedenheit:

„Mehr in die Arbeit zu investieren, als vom Arbeitgeber bzw. Vorgesetzten erwartet werden kann.“ (Fragebogen 381)

und beschreibt damit, dass Arbeitszufriedenheit dann angenommen wird, wenn die eigene Leistung die Erwartungen anderer übertrifft.

Während die wissenschaftlichen Definitionen von Arbeitszufriedenheit nur in seltenen Fällen konkrete Aspekte aufführen, die erfüllt sein müssen, um den „Zustand“ von Arbeitszufriedenheit zu erreichen, liefern die Tätigen des Bildungssystems konkrete Hinweise. Exemplarisch bezeichnen nachfolgende Antworten die zweite Kategorie:

„Wichtig Arbeitsplatz, der ‚sicher‘ ist, gute Arbeitsbedingungen, Zusammenarbeit im Team und Kollegen in der Gruppe, gute Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, Ehrlichkeit, angenommen sein.“ (Fragebogen 16)

„Ich möchte, dass meine Arbeit durch entsprechende Entlohnung geachtet wird, dass der Betrieb Möglichkeiten der pers. Weiterbildung gewährleistet, dass ich gefördert werde neue Bildungsmöglichkeiten für Kinder zu erschließen und dass genügend finanzielle Mittel für die Arbeit mit Kindern zu Verfügung gestellt wird.“ (Fragebogen 270)

„Bezahlung steht im realistisch-guten Verhältnis zur Arbeit. Einhaltung von Absprachen. Neue Inspiration, Abwechslung, keine Routine, arbeitswillige u. einsatzfreudige Kollegen.“ (Fragebogen 327)

3. Kategorie: Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand

Eine Person stellt einen direkten Bezug zur Lebenszufriedenheit her und erklärt:

„Es gibt keine reine Arbeitszufriedenheit. Was nutzt die beste Bezahlung, das beste Gehalt, die beste Leistung, die beste Fortbildung, wenn ich im Inneren total unzufrieden bin und ich mich immer und durch alles ungerecht behandelt fühle. Wenn ich zufrieden bin, bin ich es auch auf der Arbeit.“ (Fragebogen 266)

Mit dieser Aussage wird die wissenschaftliche Definition eines Soll-Ist-Vergleichs, der auf einem kognitiven Einstellungsverständnis zur Arbeitssituation beruht, unterlaufen. Hier wird der Arbeitszufriedenheit eine starke emotionale Komponente zugewiesen, sie wird gleichzeitig als ein nicht in Einzelteile aufzulösendes Globalkonstrukt

verstanden. Damit fällt diese Aussage in die dritte Antwortkategorie, die alle Antworten bezeichnet, die primär Arbeitszufriedenheit als Emotion verstehen. Der Fragebogen 387 liefert hierzu eine konkrete Definition. Arbeitszufriedenheit ist

„als emotionale Reaktion auf eine Situation bzw. Einstellung gegenüber der Arbeit“

zu verstehen. Viele Befragungsteilnehmer wählen als Synonym für Arbeitszufriedenheit die bildliche Beschreibung der morgendlichen Routine mit einem

„guten Gefühl“ zur Arbeit zu gehen „wenn ich morgens gut gelaunt aufstehe und mich auf meinen Arbeitstag freue.“ (Fragebogen 358)

„Jeden Tag mit einem guten Gefühl an die Arbeit gehen.“ (Fragebogen 367)

„Wenn man morgens froh gelaunt zur Arbeit fährt, dann herrscht offensichtlich eine hohe Arbeitszufriedenheit vor.“ (Fragebogen 383)

„Arbeitszufriedenheit = 1. Abends ins Bett gehen ohne zu denken, Morgen schon wieder diese Arbeit! 2. Sagen können: ich gehe gerne an diesen Ort, er ist mir wichtig! Er ist angesehen und gibt mir innere Zufriedenheit.“ (Fragebogen 21)

oder auch

„Wenn man gerne zur Arbeit geht und nicht, weil man um 9 Uhr da sein muss!“ (Fragebogen 138)

Die Antworten zeigen, dass Arbeitszufriedenheit von den Befragten als emotionaler Zustand, als eine gefühlbetonte Reaktion auf eine bestimmte Situation oder Aktivität verstanden wird (vgl. Abschnitt 2.3.3).

Die Frage „Wie würden Sie persönlich Arbeitszufriedenheit definieren“ wird von rund der Hälfte aller Befragungsteilnehmer beantwortet. Es lassen sich drei Antwortmuster erkennen: 1. die Bewertung der persönlichen Arbeitszufriedenheit durch ein oder mehrere Eigenschaftswörter, 2. die Beschreibung von erforderlichen innerlichen und/oder äußeren Arbeitsbedingungen, die Arbeitszufriedenheit verursachen und 3. Antworten, die Arbeitszufriedenheit primär als emotionale Reaktion auf die Arbeitssituation verstehen.

Die Antworten der Befragungsteilnehmer liefern erneut Hinweise dafür, dass das Phänomen „Arbeitszufriedenheit“ ein schwer beschreibbares Konstrukt darstellt, das verschiedene Menschen zu verschiedenen Aussagen animiert. Gleichzeitig offenbaren die Antworten, dass Arbeitszufriedenheit primär als Einstellung verstanden wird, die sich sowohl aus kognitiven als auch aus emotionalen Bewertungsprozessen zusammensetzt. Die Antworten der dritten Kategorie widersprechen dieser Aussage nicht, hier dominiert lediglich die emotionale Komponente im Antwortverhalten. Die Definition von Arbeitszufriedenheit, die dieser Arbeit zugrunde liegt, korrespondiert mit den Ergebnissen der offenen Fragen: Arbeitszufriedenheit wird in der vorliegenden Untersuchung als Einstellung begriffen, die sich aus kognitiv-evaluativen und aus emotionalen Bewertungen speist. Der Abgleich zwischen Ist- und Soll-Zustand spie-

gelt sich in den Antworten der zweiten und dritten Kategorie wider und passiert eher im Vollzug der innerpsychischen Auseinandersetzung des Individuums als im konkreten Antwortverhalten. Die genaue Beschreibung von Arbeitszufriedenheit stellt nicht zuletzt aus diesem Grund anscheinend für jeden Einzelnen eine gewisse Herausforderung dar, was das nachfolgende Zitat gekonnt verdeutlicht: „Everyone knows what satisfaction is, until asked to give a definition. Then it seems, nobody knows“ (Fehr/Russell 1984, S. 464).

14.4 Anmerkungen, Kritik und Gedanken der Befragten

Die Variable P10 ist die letzte Frage im Erhebungsinstrument und gibt den Befragungsteilnehmern die Möglichkeit, ihre Gedanken, Kritik oder Anmerkungen mitzuteilen. Die Aufforderung wurde bewusst sehr offen formuliert, um so den Teilnehmenden keine Richtung vorzugeben, d. h., die Gedanken oder die Kritik können sich sowohl auf die Durchführung der schriftlichen Befragung als auch auf das Thema „Pädagogische Berufsarbeit“ beziehen. Die Abschlussfrage wurde also in den Fragebogen aufgenommen, um freie Assoziationen zur Befragung zu unterstützen und gleichzeitig die Wertschätzung gegenüber der persönlichen Meinung der Befragten nicht zu unterlaufen. Bei Erhebungsinstrumenten mit überwiegend geschlossenen Fragen und nur wenigen offenen Fragen ist zu beobachten, dass Letztere nicht von allen Teilnehmern beantwortet werden (so geschehen bei den Variablen O1-O3). Die Variable P10 muss hierbei als besonderer Fall beschrieben werden, da davon auszugehen ist, dass es wirklich keine Anmerkungen oder Kritik vom Befragten mehr gibt.

Die Auswertung der Variable P10 erfolgt zum einen unter Berücksichtigung der formulierten Aufforderung („Gedanken, Anmerkungen und Kritik“) und zum anderen in Hinblick auf folgende Leitfragen:

Wie gestaltet sich die pädagogische Berufsarbeit innerhalb der verschiedenen Segmente des deutschen Erziehungs- und Bildungssystem?

Die Antworten werden in einem ersten Durchgang dahin gehend überprüft, welche Aussagen und Zuschreibungen von den Befragungsteilnehmern zur pädagogischen Berufstätigkeit gemacht werden. Dabei wird zwischen Eigen- und Fremdbeschreibungen differenziert. Um nah am Material zu arbeiten und die Einbindung der Antworten in das Erhebungsinstrument der Zufriedenheitsforschung zu gewährleisten, werden in der zweiten Durchsicht Aussagen zur Arbeitszufriedenheit gesammelt. Die damit korrespondierende Leitfrage lautet:

Wie gestaltet sich die Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit innerhalb der einzelnen Segmente des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems?

Im dritten Durchgang werden die Einzelaussagen im Fokus der professionstheoretischen Schnittstelle zwischen den Dimensionen, pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit, untersucht. Eine entscheidende Rolle spielen hierbei Aussagen, die Auf-

schluss über den Grad der kollektiven und individuellen Professionalisierung geben. Die folgende Frage wird helfen, die Antworten in Kategorien zu fassen:

Welche Rückschlüsse über den Stand der kollektiven und/oder individuellen Professionalisierung innerhalb der verschiedenen Segmente des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems lassen sich durch die Aussagen der Befragten ziehen?

Insgesamt nutzten 60 Personen die Möglichkeit zur Formulierung offener Anmerkungen. Ein Teil der Befragten nutzte den Platz für Anmerkungen in Bezug auf das Ausfüllen des Fragebogens und lieferte somit eine Hilfestellung zur Dateneingabe. Ein Beispiel hierfür ist:

„Ich habe bei einem Arbeitgeber zwei Arbeitsverträge! 15 h unbefristet, 15 h auf zwei Jahre befristet.“ (Fragebogen 61)

Andere Teilnehmer stellten Optimierungsmöglichkeiten für das gewählte Erhebungsinstrument vor – die „Förderschule“ wurde erst im Nachhinein gesondert aufgeführt – oder geben die Anregung für eine erneute Befragung zu einem späteren Zeitpunkt. Für die Auswertung im Sinne einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden nur die inhaltlich relevanten, d. h. die bedeutsamen Antwortsequenzen, die Antworten auf die formulierten Leitfragen geben und im inhaltlichen Kontext der Untersuchung stehen, in einem Kategoriesystem zusammenfassend dargestellt.

Pädagogische Berufsarbeit im Wandel mit der Tendenz der Verschlechterung

Die erste Kategorie beschreibt die Entwicklung der pädagogischen Berufsarbeit, die sich in den letzten Jahren aus Sicht der Befragungsteilnehmer stetig verschlechtert hat. Die so bezeichneten „Verschlechterungen“ beziehen sich auf die Zunahme einer problematischen und/oder anspruchsvolleren Klientel und sind insbesondere in den gestiegenen Anforderungen an die pädagogisch Tätigen zu sehen, die sich sowohl auf die veränderte Klientel („schwierigere Kinder“) als auch auf die durch Wissenszuwachs entstandene Zunahme der zu vermittelnden Lehrinhalte beziehen („Lehrer/innen schaffen pädagogische Arbeit neben der Einhaltung des Lehrplans nicht“). Dies wirkt sich negativ auf die Arbeitszufriedenheit aus, so dass die generelle Arbeitszufriedenheit im Bildungssystem als gefährdet angesehen wird.

Politische Erwartungsenttäuschung/Fehlende Anerkennung durch Politik und Gesellschaft

In zahlreichen Antwortsequenzen findet sich der Begriff oder die Umschreibung des Begriffs „Anerkennung“. Hier sind es in erster Linie die Mitarbeiterinnen der Elementarbildung, die ihren Beruf im politischen und gesellschaftlichen Kontext unzureichend gewürdigt sehen und ihre eigene Berufsgruppe als unterschätzt deklarieren. Sie fordern, dass die Verantwortung und die pädagogischen Kompetenzen im Elementarbereich deutlicher herausgestellt werden sollten. Die fehlende Wertschätzung drückt sich nach Meinung der Antwortenden in einer zu geringen Entlohnung, Personalmangel und schlechten infrastrukturellen Bedingungen aus. Diese Gegebenheiten führen zum Teil zur Nicht-Erfüllung der bildungspolitischen Anforderungen. Die

fehlende Anerkennung pädagogischer und/oder sozialer Berufsarbeit durch Politik und Gesellschaft stellt eine reale Bedrohung der Arbeitszufriedenheit dar.

Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung im Elementarbereich

Die Mitarbeitenden im vorschulischen Bildungssegment betonen stärker als andere Berufsgruppen ihre Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung und bemerken gleichzeitig, dass zwar ausreichend Weiterbildungsmöglichkeiten existieren, eine wirkliche Karriere trotzdem nur schwer oder eingeschränkt möglich sei. Diese wirke sich auch finanziell nur bedingt aus.

In Bezug auf professionstheoretische Fragestellungen konnten keine wirklichen Antworten identifiziert werden. Lediglich eine Person gibt an, dass sich die Erzieherinnenausbildung an die realen Problementwicklungen (neue Kindheit) anpassen muss.

Unzureichende finanzielle Entlohnung im Elementarbereich

Im direkten Bezug zur vorangegangenen Kategorie „Fehlende Anerkennung“ steht die Kategorie, die die unzureichende finanzielle Entlohnung im Elementarbereich beschreibt. Hier wird der Vergleich zu pädagogischen Berufsgruppen herangezogen, deren ungerechtfertigter Gehaltsunterschied zwischen Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen bemängelt.

Teil C Zusammenschau, Diskussion, Ausblick

Den dritten und letzten Teil dieser Arbeit stellt die Zusammenfassung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse sowie die Diskussion derselbigen dar. Die eingangs formulierten Untersuchungsziele (vgl. 1.3) konnten vollständig geklärt werden. Die Befunde der empirischen Untersuchung werden zu einem Gesamtfazit verarbeitet. Die Stärken und Schwächen der eigenen Forschungsarbeit sollen kritisch hinterfragt werden. Der Abschluss der Arbeit dient dem Ausblick. Wie können die erhobenen Daten weiteren Forschungsvorhaben nützlich sein und welche Ergebnisse sind wertvoll und hilfreich für die pädagogische Praxis?

15 Zusammenschau

Die Untersuchung nahm ihren Anfang in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Arbeitszufriedenheitsforschung. Neben der Darstellung der geschichtlichen Entwicklung, der definitorischen Herleitung der Begriffe „Arbeit“ und „Zufriedenheit“ wurden die gängigen Theorien zur Entstehung und Entwicklung von Arbeitszufriedenheit aufgezeigt. Der Blick auf die pädagogische Zufriedenheitsforschung in zahlreichen empirischen Untersuchungen im Erziehungs- und Bildungswesen offenbarte, dass es zwar viele, jedoch keine bildungssegmentübergreifenden Studien gibt. Die Verbindung zur erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie konnte durch die Formulierung der Hypothese hergestellt werden, die in erster Linie auf signifikante Differenzen im globalen Zufriedenheitsurteil zwischen den Fallgruppen in Abhängigkeit ihres „Professionalisierungsgrades“ zielt. Der benannte „Grad“ wurde anhand professionstheoretischer Überlegungen erarbeitet und berücksichtigt folgende Faktoren: Stand der Verberuflichung, Verrechtlichung, Akademisierung, Qualifizierungsmöglichkeiten und Organisation des Berufsstandes. Hieraus ergibt sich die Unterscheidung zwischen dem Segment mit „weit entwickeltem“ Professionalisierungsgrad (Schule) und demjenigen mit „schwach entwickeltem“ Professionalisierungsgrad (Erwachsenenbildung und Elementarbereich).

Bei einer Rücklaufquote von 40,45 % konnten 424 Fragebögen zur Auswertung berücksichtigt werden. Über 80 % der Befragten sind weiblich. Diese hohe Anzahl spiegelt das typische soziografische Bild im Bildungswesen wieder, wobei der hohe Frauenanteil insbesondere auf den Elementarbereich zurückzuführen ist. Die Altersstruktur der Stichprobe verteilt sich auf das junge und mittlere Erwachsenenalter, so dass nahezu 80 % der Befragten zwischen 21 und 50 Jahren alt sind. Insgesamt 54,7 % der Personen sind verheiratet, 54,3 % sind kinderlos. Mehr als ein Drittel verfügt über ein abgeschlossenes Hochschulstudium, wobei 57 Personen einen erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Studiengang belegt haben. Die Teilnehmenden sind in der Mehrzahl für einen öffentlichen Träger (Land/Kommune) beschäftigt und befinden sich in unbefristeten Anstellungsverhältnissen. Die Wochenarbeitszeit beträgt bei der Hälfte aller Befragungsteilnehmer zwischen 31 und 40 Stunden. Etwa 55 % der Teilnehmenden verfügt zum Zeitpunkt der Befragung über weniger als 10 Jahre Betriebszugehörigkeit. Die Frage nach dem Verdienst wird von vielen unbeantwortet gelassen. Das monatliche Bruttoeinkommen der Befragungsteilnehmer variiert

stark und steht in Abhängigkeit von Position, Beschäftigungsdauer und Betriebszugehörigkeit.

Arbeitszufriedenheit wurde in der vorliegenden Studie auf Basis theoretischer Überlegungen als Einstellung definiert, die kognitiv-evaluative und emotionale Bewertungen umfasst, denen häufig ein Soll-Ist-Vergleich zugrunde liegt. Diese Definition konnte durch die offen formulierten Antworten der Befragungsteilnehmer bestätigt werden. Für die Entstehung und Voraussetzung von Zufriedenheit wurden äußere und innere Arbeitsbedingungen (z. B. Kollegen, Arbeitsatmosphäre, Bezahlung, Spaß, Freude, Anerkennung, Erfolg) aufgeführt und ein starker Bezug zur Gefühlsebene hergestellt, der vor allem durch Aussagen wie „ich gehe gerne zur Arbeit“ deutlich aufscheint.

Die Untersuchten sehen die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit stark durch Zufriedenheit beeinflusst. Zwei Ansichten sind vorherrschend: 1. Qualität existiert auf Grund von Zufriedenheit und günstigen äußeren Berufsbedingungen, 2. Qualitätsminderung entsteht durch Unzufriedenheit und ungünstige Arbeitsbedingungen. Ein geringer Anteil der Befragten vertritt die Position, dass Qualität nahezu unabhängig von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, ungünstigen äußeren Berufsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten besteht, da das professionelle Handeln den Akteuren erlaubt, ihre pädagogische Arbeit unabhängig von den aufgeführten Einflüssen auszuüben.

Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit und die Allgemeine Lebenszufriedenheit wurden in den Zusammenhang mit soziografischen Variablen der Befragungsteilnehmer gestellt. Wie auch in anderen Studien konnte eine leicht höhere Zufriedenheit bei den Frauen als bei den Männern sowie bei Verheirateten als bei Geschiedenen bzw. vom Partner getrennt lebenden gemessen werden. Die höchsten Zufriedenheitswerte erreichen die unter 30-Jährigen. Die Zufriedenheit sinkt mit zunehmender Schulbildung der Befragten. Dieses Ergebnis ist im Untersuchungskontext sehr schlüssig, da vor allem die Tätigen der vorschulischen Bildung hohe Zufriedenheitswerte erzielen und hier keine Hochschulzugangsberechtigung und kein Studiengang vorausgesetzt werden. Andererseits widerspricht dieser Befund den üblichen Ergebnissen der Zufriedenheitsforschung, die vor allem Arbeitnehmern in höheren Positionen mit besserer Bezahlung und in der Regel mehr Privilegien eine höhere Zufriedenheit bescheinigen.

Insgesamt wurden von den Befragten acht Bereiche der Arbeitssituation ausführlich anhand von vorgegebenen Beschreibungen bewertet und auf einer finalen Zufriedenheitsskala beurteilt. Die Teilaspekte – Tätigkeit, Arbeitsbedingungen, Kollegen, Vorgesetzter, Adressaten, Organisation/Management/(Schul-)Leitung, Entwicklung und Bezahlung – wurden anhand der Skalenmittelwerte miteinander verglichen und durch Varianzanalysen und Mehrfachmittelwertvergleiche auf signifikante Differenzen zwischen den Berufsgruppen hin überprüft. Zudem wurden die entsprechenden Personen gebeten, anhand dreier Aussagen die Zusammenarbeit mit den Eltern zu bewerten, eine Zufriedenheitsaussage wurde nicht erfragt. Die Aspekte „Arbeitszeit“ und „Arbeitsplatzsicherheit“ fanden ebenfalls Berücksichtigung.

Die untersuchten Berufsgruppen der drei Bildungssegmente bewerten ihre Tätigkeit im Durchschnitt sehr positiv. Alle Gruppen geben an, alles in allem zufrieden mit ihrer Tätigkeit zu sein. Die Unterschiede sind nicht signifikant. Die Schulmitarbeiter erzielen den höchsten Zufriedenheitswert. Die ausgeübte Beschäftigung gefällt den Befragten und wird als verantwortungsvoll, nützlich und nicht langweilig wahrgenommen. Die Möglichkeit, eigene Ideen verwirklichen zu können, existiert vor allem im Elementarbereich.

Die Zuschreibung zur gesellschaftlichen Anerkennung der Tätigkeit erzielt im Elementarbereich die niedrigste Zustimmung. Dieses Ergebnis wird durch die offen formulierten Antworten verifiziert. Hier sind es die Mitarbeiterinnen der vorschulischen Bildung, die immer wieder die unzureichende Anerkennung ihrer beruflichen Tätigkeit durch Politik und Gesellschaft kritisieren. Diese fehlende Wertschätzung ihrer Arbeit spiegelt sich auch in der geringen Bezahlung wider, obwohl gerade in diesem Bildungssegment eine hohe Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung besteht, die sich jedoch nur in seltenen Fällen auch monetär bemerkbar macht. Die Zufriedenheit mit der Tätigkeit korreliert statistisch mit der Anerkennung und übt den größten Einfluss auf die Entstehung des globalen Zufriedenheitsurteils aus.

Die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen wird von den Berufsgruppen insgesamt leicht ungünstiger bewertet als die Tätigkeit. Obwohl sich die Unterschiede im Zufriedenheitsurteil nicht signifikant voneinander unterscheiden, herrscht bei der Bewertung der Beschreibungselemente große Uneinigkeit, was mitunter auf die sehr unterschiedlichen Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist. So werden die wahrgenommenen Bedingungen am Arbeitsplatz „Schule“ und „Kindertageseinrichtung“ als unruhig und laut beschrieben, was im Bereich der Erwachsenenbildung im Normalfall so nicht vorzufinden ist. Auffällig ist, dass die Schulmitarbeiter ihre Arbeitsbedingungen häufig als ermüdend erleben. Das Item „sind ermüdend“ korreliert neben „sind schlecht“ und „sind angenehm“ hochsignifikant mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit, wobei die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen nur bedingt zur Voraussage der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit beiträgt.

Der Aspekt „Kollegen“ erreicht neben der Tätigkeit die höchsten Zufriedenheitswerte in allen Fallgruppen. Die Kollegen werden von den Befragungsteilnehmern als hilfsbereit, sympathisch und angenehm beschrieben. Der kollegiale Zusammenhalt wird von den Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung geringfügig ungünstiger beurteilt. Signifikante Korrelationen bestehen zwischen dem globalen Zufriedenheitsurteil und den Zuschreibungen, dass die Kollegen stur, zerstritten, sympathisch und angenehm sind, sowie in der Bewertung des Zusammenhalts. Zur Voraussage der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit spielt die Zufriedenheit mit den Kollegen eine zentrale Rolle. Insbesondere im vorschulischen Bildungsbereich übt die Zufriedenheit mit den Kollegen den stärksten Einfluss auf das globale Zufriedenheitsurteil aus. Dieser Befund kann sowohl regressionsanalytisch als auch durch die individuelle Bedeutungsgewichtung durch die Teilnehmenden belegt werden. Im Zufriedenheitsurteil zwischen dem vorschulischen Bereich und der Erwachsenenbildung besteht eine signifikante Differenz.

Die Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten erreicht relativ günstige Werte, wobei sich die Skalenmittelwerte zwischen 5,22 (Erwachsenenbildung) und 5,74 (Elementarbereich), auf einer 7-stufigen Zufriedenheitsskala also zwischen dem Urteil „eher zufrieden“ und „zufrieden“ befinden und damit durchaus ein positiveres Urteil zulassen würden. Auffällig ist im Bereich Erwachsenenbildung die vergleichsweise erhöhte Zustimmung zum schlechten Informationsfluss.

Während fast alle Beschreibungselemente des Frageblocks mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit korrelieren, fällt auf, dass sich dieser Aspekt nur unwesentlich zur Aufklärung der Allgemeinen Zufriedenheit eignet. Im Segment Schule muss sogar von einer fehlenden Beeinflussung des globalen Zufriedenheitsurteils durch die Zufriedenheit mit den Vorgesetzten ausgegangen werden. Das statistische Ergebnis wird durch die individuelle Gewichtung der Schulmitarbeiter bestätigt: Auch im methodischen Vorgehen der konstanten Punktschritte erhält der Vorgesetzte von den Mitarbeitern der Sekundarstufe I einen geringen Punktwert und damit nur eine geringe Bedeutung zur Entstehung des globalen Zufriedenheitsurteils. Berufsgruppenspezifische, signifikante Unterschiede im Zufriedenheitsurteil ergeben sich zwischen dem Elementarbereich und den beiden anderen Vergleichsgruppen.

Die Adressaten, bei den untersuchten Fallgruppen handelt es sich um Kleinkinder bis zum Schuleintritt, Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 und Erwachsene, werden von allen Berufsgruppen positiv wahrgenommen. Die Mitarbeiterinnen der vorschulischen Bildung vergeben auch in diesem Teilbereich des Berufsalltags die höchsten Zufriedenheitswerte. Sie erleben ihre Klientel als besonders aufmerksam und wissbegierig. Gleichzeitig empfinden sie ein hohes Verantwortungsgefühl für ihre Klientel und erleben diese häufiger als die Vergleichsgruppen als anstrengend. Ähnlich verhält es sich bei den Schulmitarbeitern, die die Schüler als weniger lernbereit und wissbegierig beurteilen und für das Beschreibungselement „sind anstrengend“ die höchste Zustimmung geben.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern (Erziehungsberechtigten) wird von den Elementar- und Schulmitarbeitern insgesamt positiv bewertet. Alltägliche Konflikte werden nur von wenigen Befragungsteilnehmern erlebt.

Die Institutionen, in denen die Befragten tätig sind, wurden unter dem Aspekt „Organisation/Management/(Schul-)Leitung“ genauer untersucht. Im Gegensatz zu allen anderen Aspekten werden hier berufsfeldübergreifend geringere Zufriedenheitswerte erzielt. Im Segment Erwachsenenbildung zeigen die empirischen Daten, dass insbesondere die Informationsweitergabe innerhalb der Einrichtung und das zu geringe Mitspracherecht der Mitarbeitenden kritisiert werden. Die Ergebnisse des Segments Schule weisen auf einen hohen bürokratischen Verwaltungsaufwand im Berufshandeln der Tätigen hin. Diese Annahme wird durch die hohe Zustimmung der Beschreibung „ist umständlich“ belegt. Die Items „ist fortschrittlich“, „Es herrscht ein schlechtes Betriebsklima“, „Ich bin stolz auf sie“, „Ich fühle mich wohl hier“ und „Tut wenig für die Mitarbeiter“ korrelieren mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Für die

Voraussage des globalen Zufriedenheitsurteils eignet sich die Zufriedenheit mit der Organisation/Management/(Schul-)Leitung jedoch nicht.

Die Chancen zur beruflichen Weiterentwicklung und daraus resultierend die Zufriedenheit werden von den Untersuchungsgruppen sehr unterschiedlich bewertet. Während die Schulmitarbeiter eine relativ hohe Zufriedenheit angeben, sinken die Zufriedenheitswerte im Elementarbereich und der Erwachsenenbildung aufgrund fehlender Möglichkeiten stark. Gerade im vorschulischen Bildungssegment ergeben sich, so die Befragten, keine positiven Konsequenzen in Form einer finanziellen Gratifikation oder eines beruflichen Aufstiegs. Fast alle Beschreibungselemente des Fragenblocks „Entwicklung“ korrelieren mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Die Zufriedenheit mit der Entwicklung eignet sich als Prädiktor zur Voraussage des globalen Zufriedenheitsurteils.

Die Zufriedenheit mit der finanziellen Vergütung der Arbeitsleistung ist segmentübergreifend niedrig. Während die Mitarbeiterinnen der Sekundarstufe I und Erwachsenenbildung auf der 7-stufigen Zufriedenheitsskala noch Werte von 4,63 (Schule) und 4,46 (Erwachsenenbildung) vergeben und damit in ihrem Urteil zwischen „unentschieden“ und „eher zufrieden“ stehen, signalisiert der Wert im Elementarbereich (3,41) deutliche Unzufriedenheit. Die Berufsgruppe der Erzieherinnen empfindet ihre Bezahlung als unangemessen und ungerecht. Es fällt auf, dass die Items zur Bezahlung nur schwach mit der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit korrelieren und die Zufriedenheit mit dieser sich nicht zur statistischen Voraussage des globalen Zufriedenheitsurteils eignet. Bei der individuellen Gewichtung der Teilaspekte wird der Bezahlung für das Zustandekommen von Zufriedenheit eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen.

Während zwischen den Befragungskollektiven signifikante Differenzen in der Beurteilung der einzelnen Arbeitsaspekte auszumachen sind, unterscheiden sich die Untersuchungsgruppen in ihrem globalen Arbeitszufriedenheitsurteil nicht signifikant voneinander. Die Hypothese der vorliegenden Studie kann also nicht bestätigt werden.

Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, die pädagogisch Tätigen des deutschen Bildungswesens nach dem vermuteten Grad ihrer Zufriedenheit einzuschätzen. Welche pädagogische Berufsgruppe ist am zufriedensten und welche am unzufriedensten? Die wechselseitigen Zufriedenheitszuschreibungen im System des lebenslangen Lernens durch die Befragten selbst stehen den quantitativ ermittelten Zufriedenheitswerten dieser Studie kontrastierend gegenüber. Während die Hochschuldozenten und Weiterbildnerinnen als zufriedenste Berufsgruppe deklariert werden, gelten die Erzieherinnen und Lehrerinnen in den eigenen Reihen als die Unzufriedensten. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kommen (unter Ausschluss der Hochschuldozenten, da diese nicht befragt wurden) zum gegenteiligen Resultat. Hier muss es im Gegenteil zur Einschätzung aus den eigenen Reihen also heißen: die zufriedenen Elementarmitarbeiter und die unzufriedenen Erwachsenenbildner.

15.1 Methodische Überlegungen zum Untersuchungsverlauf

Trotz eines sehr einfach und übersichtlich gestalteten Erhebungsinstruments kam es vereinzelt zu Schwierigkeiten bei der Beantwortung, die sich insbesondere durch Auslassen oder Hinzufügen eigener Antwortformate bzw. Kategorien bemerkbar machte. Desinteresse am Thema, Überforderung durch den mehrseitigen Fragebogen und daraus resultierend Testmüdigkeit lassen sich bei keiner Untersuchung vollständig eliminieren.

Eine besondere Hürde stellte das überwiegend nur vierstufige Antwortformat dar, das es den Teilnehmenden nicht ermöglichte Unentschiedenheit auszudrücken. Bei der Konstruktion des Arbeitsbeschreibungs-Bogens durch Neuberger und Allerbeck, der, wie bereits beschrieben, auf dem JDI basiert, wurde seinerzeit den Probanden zunächst die Möglichkeit eingeräumt, durch ein „?“ ihre Unentschiedenheit zum Ausdruck zu bringen bzw. so der Frage auszuweichen. Nachdem mehr als 20 % der Antwortenden diese Möglichkeit nutzten, obwohl in der Instruktion darauf hingewiesen wurde, möglichst sparsam mit dem Fragezeichen umzugehen, entschieden sich die Autoren in einer späteren Version des ABB, auf das Fragezeichen zu verzichten (vgl. Neuberger/Allerbeck 1978, S. 43). Da die bevorzugte Ergebnisdarstellung in der Beschreibung der Skalenmittelwerte liegt, ist davon auszugehen, dass sich trotz des Zwangswahlformats die erzwungenen Abweichungen zufällig verteilen und ausbalancieren werden (vgl. ebd. S. 45). Eine nicht unerhebliche Anzahl Personen entschied sich vereinzelt dafür, zwischen den Antwortmöglichkeiten „eher ja“ und „eher nein“ ein Kreuzchen zu setzen, einen Kasten hinzuzufügen oder einfach beide Antwortmöglichkeiten anzukreuzen. In diesem Fall wurden die Antworten für die Auswertung nicht berücksichtigt. Um diesem Verhalten entgegenzuwirken, scheint es angebracht in der Instruktion des Fragebogens explizit darauf hinzuweisen, dass pro Item nur ein Kreuzchen gemacht werden darf und alle anderen Varianten ungültig sind.

Vereinzelt kam es in dieser Untersuchung dazu, dass Befragungsteilnehmer sich nicht im Klaren darüber waren, dass sie alle Fragen der entsprechenden Itematterie beantworten sollten. Diese wählten zur übergeordneten Kategorie (z. B. Kollegen) einzelne Beschreibungen aus, die sie dem entsprechenden Aspekt zuordneten.

Die offenen Fragen (Variable O₁₋₃ und P₁₀) wurden erwartungsgemäß nicht von allen Befragungsteilnehmern beantwortet. Während die Frage der Variable P₁₀ dazu auffordert, Gedanken zu formulieren und Kritik zu üben, hier also eine Stellungnahme optional ist, verhält es sich bei den Variablen O₁ bis O₃ anders, diese sollten von allen Befragungsteilnehmern beantwortet werden. Die Frage „Wie würden Sie persönlich Arbeitszufriedenheit definieren?“ (O₃) fordert im eigentlichen Verständnis dazu auf, eine allgemeine Definition von Arbeitszufriedenheit zu geben. Der Großteil der Teilnehmenden antwortet jedoch eher auf die (nicht gestellten!) Fragen: „Wie würden Sie persönlich Ihre *eigene* Arbeitszufriedenheit definieren?“, „Wann sind Sie mit Ihrer Arbeit zufrieden?“ oder „Unter welchen Umständen empfinden Sie Arbeitszufriedenheit?“. Dies deutet darauf hin, dass die Frage nicht optimal gewählt wurde bzw. den

Befragten durch eine konkretere Formulierung die Antwort möglicherweise erleichtert worden wäre.

Zu vernachlässigende Schwierigkeiten bezüglich der Rechenleistung ließen sich bei der Bedeutungsgewichtung der Teilaspekte identifizieren. In diesem Fragenblock (N) wurden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, die neun Bereiche der Arbeitssituation in einem Rankingverfahren zu bewerten. Dabei sollten 90 Punkte auf 9 Bereiche verteilt werden. Die Vergabe der 90 Punkte konnte völlig frei erfolgen, so war es „erlaubt“ einem Bereich keine, einem anderen hingegen alle Punkte zu geben. Die „einfachste Lösung“ bestand in der gleichmäßigen Verteilung auf alle neun Bereiche. Bei der „Methode der konstanten Punktsomme“ entschied sich der Großteil der Untersuchten genau für diese Variante, was gleich bedeutend mit der Aussage ist, dass alle Teilaspekte gleich großen Einfluss auf das Zufriedenheitsurteil haben. Von den insgesamt 424 Befragungsteilnehmern nahmen 394 Personen die Punkteverteilung vor. Von den 394 Teilnehmenden wiederum verrechneten sich 40 Personen. Da sich die besagten 40 Personen insgesamt nur um 85 Punkte verrechneten, wurden die Datensätze zur Auswertung zugelassen.

Bei der Dateneingabe in SPSS ergaben sich auch bei der Beantwortung der soziografischen Variablen immer wieder Auffälligkeiten und Schwierigkeiten im Antwortverhalten. Das Item P5 beinhaltet die Frage: „Haben Sie eine Berufsausbildung im Sinne des dualen Systems abgeschlossen?“. Bei Zustimmung erfolgt die Aufforderung, die genaue Bezeichnung dieser Berufsausbildung zu nennen und anzugeben, ob im erlernten Beruf gearbeitet wird. Item P6 fragt nach der beruflichen Funktion mit Antwortvorgaben (z. B. Erzieher/in, Lehrer/in etc.), so dass es zwischen Item P5 und P6 zu Doppelungen kommen kann oder muss (z. B. gelernter Beruf: Erzieher/in, berufliche Funktion: ebenfalls Erzieher/in). Gefragt wurde nach einer Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz⁴⁷ (BBiG). Viele Befragungsteilnehmer konnten die Frage nach der dualen Berufsausbildung nicht richtig einordnen und verneinten fälschlicherweise. Für den erneuten Einsatz des Erhebungsinstruments ist daher die Präzisierung der Frage und eine ausführliche Erklärung unumgänglich.

Das Item P7 erfragt das Anstellungsverhältnis der Tätigen („angestellt (unbefristet)“, „angestellt (befristet)“, „freiberuflich tätig/Honorarkraft“, „ehrenamtlich tätig“). In zahlreichen Fällen kam es zur Antwortdoppelung, so dass das Item ungültig ausschied. Eine Befragungsteilnehmerin lieferte schließlich den entscheidenden Hinweis: Sie besitzt zwei Arbeitsverträge, einen Arbeitsvertrag über 15 Stunden in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis sowie einen weiteren Arbeitsvertrag über 15 Stunden auf zwei Jahre befristet. Diese – anscheinend gängige Handhabung – konnte überwiegend bei Einrichtungen des Elementarbereichs in staatlicher Trägerschaft vorgefunden werden.

47 Die Ausbildungsberufe werden an zwei Lernorten vermittelt: im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule bzw. in sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen oder betrieblichen Berufsbildung (vgl. § 2, Absatz 1,3). Aus diesem Grund spricht man vom dualen System (vgl. BMBF BGBl I, S. 931, 25. März 2005).

Die Gewährleistung der Anonymität spielt gerade für Zufriedenheitsbefragungen, in denen es um die Bewertung von Kollegen, Vorgesetzten und Arbeitsbedingungen geht, eine übergeordnete Rolle. Der Umstand, dass in einigen Einrichtungen (es wird angenommen, dass es sich in der vorliegenden Untersuchung tatsächlich nur um eine Einrichtung handelt) die Anonymität unterlaufen wurde, so wurde es immerhin auf fünf Fragebögen kommentiert, stellt für die Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit selbstverständlich einen Schaden dar und zeigt deutlich einen großen Nachteil schriftlicher Befragungen: die Unkontrollierbarkeit der Befragungssituation. Die Anonymitätsproblematik kann zukünftig nur durch die gleichzeitige Zusendung frankierter Rückumschläge (oder zu verschließende Blankoumschläge) sichergestellt werden.

Insgesamt machen die aufgeführten Schwierigkeiten deutlich, dass für geplante Projekte eine ausführlichere Anleitung zur Beantwortung des Fragebogens erfolgen muss. Ein umfassendes Antwortbeispiel auf der ersten Seite des Fragebogens könnte eine denkbare Lösungsform darstellen⁴⁸. Ebenfalls sollten weitere Forschungen verstärkt ein Augenmerk auf die Kontrolle des Rücklaufs legen, um so genaue Angaben zur Rücklaufstatistik machen und ggf. im Problemfall „Anonymitätswahrung“ reagieren zu können.

15.2 Diskussion

Die Untersuchung zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit unter Bezugnahme auf eine professionstheoretische Fragestellung stellt, für die Zufriedenheitsforschung eher untypisch, verschiedene Berufsgruppen des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens in ihren Zufriedenheitsurteilen und die Bewertungen zur Arbeitssituation vergleichend gegenüber. Die Zufriedenheitsurteile und auch die Beurteilungen der unterschiedlichen Aspekte des Berufslebens ähneln sich zwischen den pädagogischen Berufsgruppen stark. Die Studie kann die gängigen Ergebnisse der Zufriedenheitsforschung zum größten Teil bestätigen. Trotz einer insgesamt eher gleichförmigen Bewertung existieren berufsgruppenspezifische Auffälligkeiten.

Es sind vor allem die Mitarbeiterinnen der vorschulischen Bildung, die sich von den Tätigen der Sekundarstufe I und der Erwachsenenbildung unterscheiden. Es fällt auf, dass der Elementarbereich insgesamt höhere Zufriedenheitswerte erreicht und im Durchschnitt den verschiedenen Teilbereichen der Arbeit positivere Attribute zuweist, als es in den anderen untersuchten Segmenten der Fall ist. Der kollegialen Zusammenarbeit, allgemein den Kollegen, wird im Elementarbereich eine (auffällig) große Bedeutung zuteil. Die Tätigkeit wird von den befragten Erzieherinnen überwiegend sehr positiv bewertet und als sinnstiftend erlebt. Unzufriedenheit empfinden die Ele-

48 In der vorliegenden Untersuchung wurde den teilnehmenden Institutionen ein Merkblatt zum Ausfüllen des Fragebogens beigelegt. In diesem wurde exemplarisch dargestellt, wie die Items des Fragebogens beantwortet werden können. Dieses Merkblatt erreichte jedoch lediglich die jeweiligen Ansprechpartner und nicht das gesamte Befragungskollektiv.

mentarmitarbeiterinnen mit der Höhe ihrer Bezahlung. Hierin unterscheiden sie sich deutlich von den beiden anderen Fallgruppen, die auch in diesem Bereich eine – wenn auch nicht sehr große – Zufriedenheit signalisieren. Korrespondierend zur geringen Bezahlung steht die fehlende Anerkennung der vorschulischen pädagogischen Berufsarbeit durch Politik und Gesellschaft, die im Elementarbereich nachdrücklich beanstandet wird. Die Anerkennung für die erbrachte Leistung erhalten die Elementarmitarbeiterinnen fast ausschließlich durch die eigene Klientel.

Die Bereitschaft zur Weiterqualifizierung ist im Elementarbereich besonders stark ausgeprägt, obwohl, so wird es immer wieder von einzelnen Befragungsteilnehmern angemerkt, diese keine monetären Auswirkungen zur Folge hat. Das vergleichsweise große Bestreben zur Weiterqualifizierung kann hier als Professionalisierungsbestrebung verstanden werden, wobei Professionalisierung als Qualifizierung des pädagogischen Personals interpretiert wird. Die empirischen Ergebnisse der Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs zeigen, dass dieses pädagogische Kollektiv eine gesellschaftspolitische Aufwertung der eigenen Berufsgruppe anstrebt. Der Professionalisierungsprozess vollzieht sich in diesem Bildungssegment sehr dynamisch und die Stimmung kann als eine Art „kollektiver Prozess des Aufbruchs“ beschrieben werden. Bestätigt wird dieser Eindruck durch die bereits aufgezeigten berufspolitischen Bestrebungen, die Ausbildung der Erzieherinnen auf Hochschulniveau zu bringen.

Die Mitarbeiter der Sekundarstufe I (hier vornehmlich Lehrer, aber auch Schulpädagogen) bewegen sich in ihren Zufriedenheitsurteilen im Vergleich zwischen den untersuchten Fallgruppen eher unauffällig. Die Ergebnisse erreichen nur in wenigen Fällen auffällige oder stark von den anderen Gruppen abweichende Werte. Interessant ist die große Bedeutung, die diese Berufsgruppe den Adressaten bei der Entstehung des globalen Zufriedenheitsurteils zukommen lässt. Im Vergleich zu den Gruppen Elementarbereich und Erwachsenenbildung beurteilen die Schulmitarbeiter die Wichtigkeit der Adressaten für die Entstehung ihrer Allgemeinen Arbeitszufriedenheit sehr viel höher. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen sind die Schulmitarbeiter teilweise mit Respektlosigkeit der Schüler konfrontiert. Die bestehenden Arbeitsbedingungen erlebt dieses Befragungskollektiv häufiger als andere Bildungsmitarbeiter als ermüdend und weniger bequem. Gründe hierfür können in der institutionellen Struktur und im arbeitsinhaltlichen Kontext begründet sein. Während des Unterrichtstages stehen den Lehrern (ohne Leitungsfunktion) in der Regel nur Aufenthaltsräume mit anderen Kollegen zur Verfügung (Lehrerzimmer). Während des Unterrichts existiert für die pädagogisch Tätigen keine Möglichkeit zum Rückzug in Form einer kurzen Erholungspause. Die gängige Schulpraxis zeigt, dass sich Lehrer immer wieder in neuen Unterrichtsräumen „einrichten“ müssen, Unterrichtsmaterialien, Hilfsmittel und Medien werden oft eigenhändig an den Unterrichtsort gebracht. Ein Umstand, der die Unbequemlichkeiten und Ermüdungserscheinungen durchaus nachvollziehbar macht.

Die Schulmitarbeiter erzielen hohe Zufriedenheitswerte im Bereich „Entwicklung“. Sowohl die empirischen Daten als auch die Recherche zum Professionalisierungsgrad

machen diesen Befund nachvollziehbar. Die Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung sind im schulischen Sektor – so scheint es – nahezu optimal. Die Zufriedenheit mit der Entwicklung eignet sich regressionsanalytisch sehr gut zur Voraussage des globalen Zufriedenheitsurteils.

Die Mitarbeiterinnen im Segment Erwachsenenbildung sind vergleichsweise weniger zufrieden. Insbesondere die Kollegen werden von dieser Befragungsgruppe durchschnittlich ungünstiger beurteilt als in den anderen Segmenten. Die Werte im Erwachsenenbildungsbereich weisen häufig eine große Streuung auf und zeigen damit ein sehr heterogenes Antwortverhalten. Dieses kann für die Vielfalt unterschiedlicher beruflicher Funktionen im Segment Erwachsenenbildung sprechen und zeichnet damit gewissermaßen ein Bild des Berufsstandes, das, durch unterschiedliche Zugänge und Karrierewege geprägt, ebenfalls durch Heterogenität gekennzeichnet ist. Die Befragten des Segments Erwachsenenbildung variieren in ihrem Antwortverhalten vielleicht gerade deshalb so stark, da sie den unterschiedlichen Bedingungen bei unterschiedlicher beruflicher Sozialisierung und Ausbildung ausgesetzt sind.

Im Gegensatz zu den Schulmitarbeitern und ähnlich den Elementarmitarbeitern geben die Erwachsenenbildner an, weniger zufrieden mit ihrer Entwicklung zu sein. Dieser Befund beschreibt weniger die tatsächliche Situation, sondern vielmehr die Überkomplexität des Angebots im Weiterbildungsbereich. Das Angebot an Weiterbildungen, Fortbildungen und Zusatzqualifizierungen ist reichlich, für viele Akteure jedoch genau aus diesem Grund nicht mehr überschaubar.

Es fällt auf, dass sich vor allem diejenigen Aspekte zur Voraussage des globalen Zufriedenheitsurteils eignen, die von den Befragten hohe Zufriedenheitswerte erhalten. Hier ließe sich eine bereits vollzogene Selektion des Urteils durch die Befragten unterstellen, die in die Richtung geht, dass die Allgemeine Arbeitszufriedenheit sich tatsächlich nur aus Arbeitsaspekten zusammensetzt, die zufriedenstellend beurteilt werden.

Die wechselseitigen Zufriedenheitsbeschreibungen im System des lebenslangen Lernens stehen im Kontrast zu den quantitativ ermittelten Ergebnissen. Sie geben Anhaltspunkte über die Nähe der einzelnen pädagogischen Berufsgruppen zueinander. Es existiert wenig Wissen über die „anderen“ Berufsgruppen. Vielen Befragten ist es nicht möglich, Aussagen über die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der „anderen“ zu geben. Die Antwortsequenzen zeigen, dass über deren pädagogische Arbeit keine Kenntnisse vorhanden sind. Ein Austausch zwischen den pädagogischen Akteuren auf der vorschulischen, schulischen und erwachsenenpädagogischen Ebene hat zumindest in der untersuchten Stichprobe anscheinend (noch) nicht stattgefunden. So etwas wie eine Einheit oder Verbundenheit mit anderen pädagogisch Tätigen findet sich bei denjenigen, die alle Erziehungs- und Bildungsarbeiter für unzufrieden halten. Hier entsteht durch die angenommene gemeinsame Platzierung in der Gesellschaft eine gemeinsame Identität. Andererseits dürfen diese Negativaussagen nicht überinterpretiert und gleichzeitig die Empfindlichkeit eben dieser Identität nicht unterschätzt werden.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Zufriedenheitsforschung für den Aspekt Professionalisierung nicht entscheidend ist und nicht zu wichtig genommen werden darf. Trotzdem konnten zahlreiche Befunde unter Bezugnahme der professionstheoretischen Interpretationsfolie dazu verhelfen, berufsgruppenspezifische Unterschiede zu identifizieren, aber auch Gemeinsamkeiten zu erkennen. Die Annahme, über die Zufriedenheit der Befragten Hinweise zum Grad ihrer Professionalisierung zu erhalten, erwies sich zum Teil als nicht genügend tragfähig, auch wenn sich Ansätze erkennen lassen, dass insbesondere unter den Mitarbeiterinnen der vorschulischen Bildung starke Professionalisierungsbestrebungen vorzufinden sind. Die hier erhobenen Zufriedenheitswerte stehen scheinbar unabhängig vom Grad der kollektiven Professionalisierung im Bildungssegment. Das Ergebnis, dass keine signifikante Differenz im Zufriedenheitsurteil zwischen den pädagogischen Berufsgruppen existiert, kann jedoch auch als Hinweis für eine gemeinsame pädagogische „Identität“ (vgl. 1.3, Untersuchungsziel 7) interpretiert werden, der sich die befragten Akteure scheinbar nicht bewusst sind. Hier ließe sich, trotz berufsgruppenspezifischer Unterschiede in der Bewertung einzelner Arbeitsaspekte, eine wichtige Gemeinsamkeit herauskristallisieren: die generelle hohe Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens.

15.3 Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit liefern zahlreiche Anregungen dafür, wie und in welchen Bereichen sich die alltägliche Praxis der Bildungsarbeiter zufriedenstellender und günstiger gestalten ließe. Dennoch scheint es an dieser Stelle angebracht, nicht konkrete Implikationen für die einzelnen Segmente zu geben, sondern den Ausblick auf die makrosoziale Ebene auszuweiten.

Die erhobenen Befunde innerhalb der drei untersuchten Segmente und der Vergleich zwischen den Berufsgruppen liefern entscheidende Ansätze dafür, berufspolitische Strategien zu entwickeln, die auf eine stärkere Vernetzung und Kooperationsfähigkeit zwischen den Segmenten abzielen. Diese können die kollektive Professionalisierung und die Aufwertung der pädagogischen Berufsgruppen innerhalb der Segmente vorantreiben, aber auch dazu beitragen, dass Bildungssystem in seiner Verschränktheit wahrzunehmen.

Die wechselseitigen Zufriedenheitszuschreibungen offenbaren deutlich, dass die pädagogisch Tätigen nur einen geringen Austausch zwischen den Bildungsbereichen praktizieren und dass sich das Wissen eher aus alltagsweltlichen Bildern und Annahmen über die „anderen“ speist als aus einer gemeinsamen Identität in Form einer gemeinsamen Zielerreichung (Bildung). Anscheinend ist den Akteuren nicht bewusst, dass sich durch das verbindende Element „Bildungsarbeit“ eine Einheit herstellen ließe, die schlussendlich allen Bildungsmitarbeitern zuträglich sein könnte. In einem

ersten Schritt würden insbesondere die Mitarbeiterinnen der vorschulischen Bildung (gesteigerte Anerkennung ihrer Leistung), und der Erwachsenenbildung profitieren, in weiteren Schritten aber auch alle übrigen Angehörigen des institutionalisierten System des lebenslangen Lernens. Erst wenn das Bildungssystem auch in den beruflichen Selbstbeschreibungen und in der professionellen Selbstaufklärung der Akteure als Einheit verstanden wird, kann die bildungspolitische Forderung, gegen die „Versäulung“ des Bildungssystems anzugehen bzw. eine stärkere Verzahnung der einzelnen Segmente zu erreichen, zur Umsetzung des lebenslangen Lernens beitragen.

Erste Bemühungen in diese Richtung zeigen sich durch die Zusammenlegung verschiedener Einrichtungen unter einem Dach, so etwa als Bildungszentrum. Die geografische Nähe der Institutionen garantiert jedoch noch nicht die „mentale“ Nähe zwischen den pädagogischen Akteuren. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit diese zur Umsetzung des lebenslangen Lernens überhaupt notwendig sind, und wenn ja, welche Voraussetzungen hierfür geschaffen werden müssen. Es ist denkbar, dass ein Zustand der Distinguietheit der Entstehung einer sozialen Einheit des Bildungswesens gegenübersteht, die sich auch durch eine räumliche Annäherung der pädagogischen Berufsinhaber nicht überbrücken ließe. Für die Bildungspraxis wird deutlich, dass die Verzahnung der Bildungssegmente sinnvollerweise in einer Annäherung bzw. in einer Förderung von bildungssegmentübergreifenden Kooperationen bestehen muss, die den Austausch über Arbeitsbedingungen, Belastungsfaktoren und pädagogische Kompetenz umfassen.

16 Literatur

- Adams, J. S.:** Toward an understanding of inequity. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67/1963
- Allensbacher Berichte, Institut für Demoskopie Allensbach:** 1999, Nr. 2
- Allensbacher Berichte, Institut für Demoskopie Allensbach:** Lob und Anerkennung für ehrenamtliche Helfer. Mehr als jeder vierte Deutsche ist ehrenamtlich aktiv. 2003, Nr. 10
- Ammann, T.:** Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn/Obb. 2004
- Arabin, L.:** Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, Sonderband 1996
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1994
- Arnold, R. (Hrsg.):** Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- Arnold, R.:** Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: *PÄD Forum*, H. 1/1999, S. 35–38
- Ash, P.:** The SRA employee inventory – a statistical analysis. In: *Personnel Psychology* 7/1954, S. 337
- Atteslander, P.:** Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2003
- Bahn Müller, R.:** Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt: Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim 1988
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S.:** Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München 1996
- Becker, D.:** Berufszufriedenheit im heutigen Pfarrberuf. Frankfurt am Main 2005
- Bieri, T.:** Die berufliche Situation aus der Sicht von Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Univ.-Diss., Tübingen 2002
- Blum, M. L./Naylor, J. C.:** *Industrial psychology – its theoretical and social foundations*. New York 1956
- Blömeke, S.:** Gestaltung von Schule: eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2007
- Bortz, J./Döring, N.:** *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg 2006

- Böttcher, W. (Hrsg.):** Die Bildungsarbeiter, Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim 1996
- Brayfield, A. H./Crockett, W. H.:** Employee attitudes and employee performance. In: Psychology Bulletin 52/1955
- Breitling, T.:** Arbeitszufriedenheit bei Führungskräften in der Wirtschaft: vergleichende Analyse zwischen den Führungskräften der alten und neuen Bundesländer innerhalb der Jenaoptik-Gruppe. Magdeburg 2004
- Bruggemann, A./Groskurth, P.:** Probleme der Arbeitszufriedenheit. Übersichtsreferat. Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V.. Frankfurt/M. 1977
- Bruggemann, A./Groskurth, P./Ulich, E.:** Arbeitszufriedenheit. Bern, Stuttgart, Wien 1975
- Brugger, E. (Hrsg.):** Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Wien 1991
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF):** Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn 2001/2002
- Büssing, A.:** Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1991, S. 85–114
- Campbell, D./Pritchard, R.:** Motivation theory in industrial and organizational psychology. In: Dunnette, M.D. (Hrsg.), Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago 1976, S. 63–130
- Cherniss, C.:** Jenseits von Burnout und Praxisschock. Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen. Weinheim und Basel 1999
- Cohrs, J. C./Abele, A. E.:** Einflüsse von Zielerreichung und Arbeitsplatzmerkmalen auf die Arbeitszufriedenheit: Ein Vergleich verschiedener Berufsgruppen. In: Wirtschaftspsychologie 1/2005, S. 21–34
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.):** Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 2002
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.):** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 2003
- Csikszentmihalyi, M.:** Lebe gut! Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen. Stuttgart 1999
- Dartsch, M.:** Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder. Opladen 2001
- de Haen, S.:** Der Beruf des Freizeitpädagogen: Qualifikationsanforderungen, Nachfrage am Arbeitsmarkt und Konsequenzen für das Ausbildungscurriculum. Frankfurt am Main 1994
- de Mans, H.:** Der Kampf um die Arbeitsfreude. Eine Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten. Jena 1927
- Der Spiegel:** Wo die besten studieren. 48/2004
- Dick, R. van:** Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg 1999

- Diederich, J.:** Der Lehrer. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, (4. Aufl.), S. 228–252
- Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I.:** Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995
- Driesnack, T.:** Vergleichende Analyse psychosozialer Faktoren und kardiovaskulärer Risikofaktoren bei Lehrern in einem 7-Jahres-Abstand. Med. Diss. Dresden 2000
- Dröll, H.:** Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt. Schwalbach/Taunus 1999
- Elbing, E., Dietrich, G.:** Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation, Auswertungsbericht Teil I, München 1982
- Ellinger, S.:** Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken. Plausibilitätsstrukturen als wesentlicher Bedingungsfaktor. Bad Heilbrunn/Obb. 2002
- Enders, J.:** Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt, New York 1996
- Enders, J./Teichler, U. (Hrsg.):** Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Enders, J./Teichler, U.:** Der Hochschullehrerbedarf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn 1995
- Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.):** Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Frankfurt/M. 2002
- Faulstich, P.:** Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. (Situation – Selbstbild – Fremdbild.) Weinheim 1996, S. 50–80
- Fehr, B./Russell, J. A.:** Concept of emotion viewed from a prototype perspective. Journal of Experimental Psychology: General, 113, S. 464–486, 1984
- Ferber, C. v.:** Arbeitsfreude. Wirklichkeit und Ideologie. Ein Beitrag zur Soziologie der Arbeit in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart 1959
- Fischer, L.:** Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme. Göttingen 1989
- Fischer, L. (Hrsg.):** Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1991
- Fischer, L./Fischer, O.:** Arbeitszufriedenheit: Neue Stärken und alte Risiken eines zentralen Konzepts der Organisationspsychologie. In: Wirtschaftspsychologie 1/2005, S. 5–20
- Flitner, A.:** Schule. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5. Aufl., Opladen 2002, S. 167–176
- Focus „Was gute Lehrer besser machen“,** Fokus Titelthema, 8/2006
- Fried, L.:** Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. München 2002
- Friedeburg, L. von:** Soziologie des Betriebsklimas. Frankfurt am Main 1963
- Gawellek, U.:** Erkenntnisstand, Probleme und praktischer Nutzen der Arbeitszufriedenheitsforschung. Frankfurt/M. 1987

- Gebert, D./Rosenstiel, L. v.:** Organisationspsychologie. Person und Organisation. Stuttgart 1981
- Gehrmann, A./Hübner, P.:** Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. H.-E. Tenorth (Hrsg.), Weinheim/Basel, S. 375–393
- Gerner, B.:** Lehrer sein heute. Erwartungen, Stereotype, Prestige. Darmstadt 1981
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft):** Wie geht 's im Job? Frankfurt am Main 2007
- Gieseke, W. u. a.:** Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988
- Gieseke, W.:** Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 282–313
- Gleich, J. M.:** Das Problem Erzieherfluktuation. Köln 1993
- Gordon, O. J.:** A factor analysis of human needs and industrial morale. In: Personnel Psychology, 9/1955, S. 7–18
- Greif, S./Holling, N./Nicholson, N.:** Theorien und Konzepte. Ein einführender Überblick. In: Greif, S., Holling, N./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim 1997, S. 3–19
- Grimm, M. A.:** Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt/M. 1996
- Grunder, H.-U./Bieri, T.:** Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Wien 1995
- Hackman, J. R./Oldham, G. R.:** Motivation through the design of work. Test of a theory. In: Organizational Behavior and Human Performance, 16/1976, S. 250–279
- Haudeck, I.:** Wie "pauken" Schüler und Schülerinnen Vokabeln für den Fremdsprachenunterricht wirklich? In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 84–104.
- Hartley, J./Mohr, G.:** Arbeitsplatzverlust und Erwerbslosigkeit. In: Greif, S., Holling, N./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim 1997, S. 118–126
- Hartz, S./Meisel, K.:** Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004
- Herzberg, F. H./Mausner, B. M./Snyderman, B.:** The motivation to work. New York 1959
- Herzberg, F.:** Work and the nature of man. Cleveland 1966
- Heyer, I.:** Schullandheimpädagogik, Standortbestimmung, empirische Untersuchungen und Konsequenzen. Regensburg 1998
- Holtz, R. Freiherr von:** Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit. München 1997
- Homans, G. C.:** Elementarformen sozialen Verhaltens. Köln 1968
- Hoppock, R.:** Job satisfaction. New York 1935

- Huber, A.:** Gleichheit und Ungleichzeitigkeit. Berufsverläufe im Geschlechter-Vergleich. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. u. a.: Diplom-Pädagogin in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München 2003, S. 267–280
- Hulin, C.L./Judge, T.A.:** Job attitudes. In: Borman, W.C./Ilgen, D.R./Klimoski, R.J. (Hrsg.): Handbook of Psychology. Industrial and Organizational Psychology, Vol. 12, 2003, S. 255–271
- Ipfling, H. J./Peez, H./Gamsjäger, E.:** Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn/Obb. 1995
- Judge, T.A. et. al.:** Job Satisfaction: A Cross-Cultural Review. In: Handbook of industrial work and organizational Psychology. Vol. 2: Organizational Psychology. London 2001, S. 25–52
- Jurkuhn, D.:** Arbeitssituation und Selbstverantwortlichkeit. Eine empirische Untersuchung über die Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und Selbst-, Fremd- und Zufallskontrolle. Dissertation Universität Trier, Trier 1978
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.:** Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart, Berlin, Köln 1999
- Kaiser, R. H.:** Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit von Ärzten im Krankenhaus: eine empirische Untersuchung in Hessen, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Köln 2002
- Keppelmüller, J.:** Die Berufszufriedenheit der Kindergärtnerinnen als Produkt der Wechselwirkung zwischen Berufseinstellungen und organisatorischen Bedingungen. Eine vergleichende Studie zwischen öffentlichen und kirchlichen Kindergärten in OÖ. Linz 1995
- Kieserling, A.:** Die Krisen anderer Leute. Was Mediziner, Lehrern, Therapeuten, Juristen gemeinsam ist: Die Soziologie professioneller Arbeit. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 20.07.2003, Nr. 29
- Kil, M.:** Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotenziale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung – am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Dissertation, Dortmund 1998
- Kil, M.:** Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld 2003
- Kirchhoff, S./Kuhnt, S./Lipp, P./Schlawin, S.:** Der Fragebogen. Opladen 2001
- Kleinbeck, U.:** Arbeitsmotivation. Entstehung, Wirkung und Förderung. Weinheim und München 1996
- Köhler-Frost, W. (Hrsg.):** Outsourcing: Schlüsselfaktoren der Kundenzufriedenheit. Berlin 2005
- Kolb, P.:** Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Transparenzerleben von Mitarbeitern in Unternehmen. Frankfurt/M., Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1996
- Korman, A. K.:** Toward an hypothesis of work behavior. In: Journal of Applied Psychology, 54, 1970, S. 31–41
- Korte, H.:** Einführung in die Geschichte der Soziologie. Opladen 1998

- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C.:** Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, M./Marotzki, W.: Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 7–14
- Kromrey, H.:** Empirische Sozialforschung. 9. Auflage, Opladen 2000
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. u. a.:** Diplom-Pädagogin in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München 2003
- Kuckartz, U.:** Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2: Empirische Methoden. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 543–567
- Kunin, T.:** The construction of a new type of attitude measure. In: Personnel Psychology 8/1955, S. 65–72
- Lauth, B.:** Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Normen. München 1997
- Lenhard, B.:** Berufszufriedenheit von RealschullehrerInnen in Bayern. Eine empirische Untersuchung. Regensburg 2003
- Lelord, F.:** Hectors Reise oder die Suche nach dem Glück. München, Zürich 2004
- Locke, E. A.:** The nature and causes of job satisfaction. In: Dunnette, M. D. (Hrsg.): Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago 1976, S. 1297–1349
- Lorei, C. (Hrsg.):** Themenheft Berufsmotivation und Arbeitszufriedenheit in der Polizei. Frankfurt am Main 2003
- Ludorf, S. N.:** Dimensionen des Führungsverhaltens und der Arbeitszufriedenheit und deren Einfluss auf die Leistung, Zielerreichung und Zielvereinbarungsprozesse in drei kulturell unterschiedlichen Settings – Deutschland, Amerika, Südafrika. München 1998
- Ludwig, M.:** Sein und Sollen. Eine Untersuchung zur Abgrenzung der Rechtsnormen von den sozialen Normen bei Max Weber und Eugen Ehrlich. Marburg 1999
- Madsen, K. B.:** Theories of motivation. In: Wolman, B. B. (Hrsg.): Handbook of General Psychology. New Jersey 1973, S. 673–706
- Mägdefrau, J. (Hrsg.):** Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach? Oberried bei Freiburg i. Br. 2000
- Marshall, J./Rummel, M.:** Frauen und Erwerbstätigkeit. In: Greif, S., Holling, N./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim 1997, S. 227–231
- Martens, J.:** Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. München 1999
- Maslow, A. H.:** Motivation and personality. New York 1954
- Maslow, A.H.:** Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg 1981
- Matiaske, W.:** Job satisfaction revisited: zur Statik und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. Paderborn 1999
- Mayring, P.:** Psychologie des Glücks. Stuttgart, Berlin, Köln 1991
- Mayring, P.:** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim 2003
- Meisel, K./Reutter, G.:** Arbeit. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 23–26
- Merz, J.:** Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim 1979
- Meyer, W.-H.:** Arbeitszufriedenheit: ein interessiertes Missverständnis. Opladen 1982

- Meyers Großes Taschenlexikon in 25 Bänden**, 8. Aufl., Mannheim u. Leipzig 2001
- Moosbrugger, H./Hartig, J./Struwe, S.:** Fragebogen zum Lehr- und Lernverhalten – Allgemein (FELL-A). Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J.W.G.-Universität. Heft 11, Frankfurt am Main 1999
- Moser, H.:** Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg im Br. 1997
- Mosler, H. J.:** Bedürfnisse und Wohlbefinden. Eine empirische Analyse von Daten des Fragebogens zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL). Forschungsbericht DIPF 1992
- Müller, U.:** Weiterbildung der Weiterbildungner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg 2003
- Münsterberg, H.:** Psychologie und Wirtschaftsleben. Leipzig 1912
- Neuberger, O.:** Messung der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974
- Neuberger, O.:** Arbeitszufriedenheit: Kraft durch Freude oder Euphorie im Unglück? In: Die Betriebswirtschaft, 45, 1985a, S. 184–206
- Neuberger, O.:** Arbeit: Begriff – Gestaltung – Motivation – Zufriedenheit. Stuttgart 1985b
- Neuberger, O./Allerbeck, M.:** Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB). Bern, Stuttgart, Wien 1978
- Nittel, D.:** Von der Mission zur Profession? Bielefeld 2000
- Nittel, D.:** Professionalität ohne Profession? In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 253–286
- Nittel, D.:** Die „Veralltäglichsung“ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2004, S. 342–357
- Nittel, D./Maier, C. (Hrsg.):** Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen 2006
- Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.):** Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel 2002
- Nohl, H.:** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1970 (Erstausgabe 1935)
- Novotny, E.:** Lernen und Realitätsverlust in der Schule. Frankfurt am Main 1994
- Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.):** Professionalität, Beruf, Studiengänge. Report 2/2005, 28. Jahrgang
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J.:** Betrieb statt Behörde. Frankfurt/M. 1993
- Nuissl, E./Pehl, K.:** Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld 2000
- OECD:** Lernen für das Leben: erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris 2001
- Oevermann, U.:** Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002. S. 19–63
- Opaschowski, H. W.:** Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft die längst begonnen hat. Opladen 1983
- Opaschowski, H. W.:** Freizeitpädagogik. Regensburg 1970
- Opaschowski, H. W.:** Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen 1996

- Opaschowski, H. W.:** Zehn Jahre nach Orwell. Aufbruch in eine neue Zukunft. Unverkäufliche Ausgabe der Bauunternehmung Heitkamp. Herne 1994
- Opp, K. D.:** Die Entstehung sozialer Normen. Tübingen 1983
- Pappi, F. U. (Hrsg.):** Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundsmerkmalen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen. Königstein/Ts. 1979
- Paternoga, S.:** Arbeits- und Berufszufriedenheit im Orchestermusikerberuf. Berlin 2005
- Pfadenhauer, M.:** Professionalität: eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen 2003
- Pinder, C. G.:** Work motivation. Theory, issues and applications. Glenview 1984
- Popp, R.:** Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler 2003
- Porter, L. W.:** Job attitudes in Management. In: Journal of Applied Psychology 46/1962, S. 375–384
- Porter, L. W./Lawler, E. E./Hackman, J. R.:** Behavior in Organizations. New York 1975
- Prott, J.:** Betriebsorganisation und Arbeitszufriedenheit. Opladen 2001
- Rauschenbach, T.:** Der Sozialpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 253–281
- Rave, A.:** Dimensionen der Arbeitszufriedenheit von Pflegekräften eines psychiatrischen Krankenhauses. Marburg 1999
- Richter, I. (Hrsg.):** Jugendarbeitslosigkeit: Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa. Opladen 2000
- Rittelmeyer, C.:** Der Erzieher. In: Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, 4. Aufl., S. 205–227
- Rose, B.:** In der Hauptsache ist der Sozialpädagoge eine Frau. In: Fessel, V./Rose, B./Simmel, M. (Hrsg.): Sozialarbeit – ein deutscher Frauenberuf. Kontinuitäten und Brüche im 20. Jahrhundert. Pfaffenweiler 1992, S. 9–15
- Rosenstiel, L. von:** Organisationsklima. In: Greif, S., Holling, N./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim 1997, S. 357–364
- Rosenstiel, L. von:** Motivation im Betrieb: mit Fallstudien aus der Praxis, 10. Auflage, Leonberg 2002
- Roßbrucker, K.:** Arbeitszufriedenheit und ihre Folgen in helfenden Berufen. Frankfurt/M. 1990
- Rudow, B.:** Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern 1994
- Sauerbeck, K.:** Die Berufsmotivation von Hauptschullehrern. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchung zur Berufsmotivation von Lehrkräften an Hauptschulen. Regensburg 1996
- Schaeper, H.:** Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. Hannover 1994
- Schäfer, N.:** Eignung und Arbeitszufriedenheit. Frankfurt/M. 1986

- Schäffner, L.:** Empirische Untersuchungen in der Erwachsenenbildung – Erfahrungen und Erwartungen der Praktiker. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Scheffold, W.:** Vor- und außerschulische sozialpädagogische Einrichtungen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5. Aufl., Opladen 2002, S. 177–186
- Schiersmann, C. (Hrsg.):** Professionalität. Beruf. Studiengänge. Report 4/2005
- Schlömerkemper, J.:** Suchen, Finden und Weitersagen. Konzepte und Methoden pädagogischer Forschung. Als Manuskript gedruckt. Frankfurt/M. 2001
- Schmid, S.:** Polizei heute – Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit im Vollzugsdienst. Konstanz 1995
- Schmitz, G.:** Die Zufriedenheit von Versicherungsvertretern als unternehmerische Zielgröße. Wiesbaden 2002
- Schnell, R.:** Methoden der empirischen Sozialforschung. München 1988
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E.:** Methoden der empirischen Sozialforschung. 5. Auflage. München, Wien 1995
- Schütz, J.:** Arbeitszufriedenheit in Weiterbildungsorganisationen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Der pädagogische Blick 2/2005, S. 80–87
- Schütz, J.:** Die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildung – eine empirische Untersuchung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Frankfurt/M. 2003
- Schütze, F.:** Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 183–275
- Schwarzer, A.:** Die Antwort. Köln 2007
- Schwendenwein, W.:** Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 359–381
- Schwetje, T.:** Kundenzufriedenheit und Arbeitszufriedenheit bei Dienstleistungen. Wiesbaden 1999
- Siebert, H.:** Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4/1990, S. 283–288
- Smith, P. C./Kendall, L. M./Hulin, C. L.:** The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes. Chicago 1969
- Spranger, E.:** Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958
- Squarra, D./van Buer, J.:** Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen von Beruf und Unterricht. Analysen zu Lehrern an wirtschaftlichen Schulen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/1998, S. 273–293
- Stahl, U.:** Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim 1995
- Statistisches Bundesamt 1999,** Bundeszentrale für politische Aufklärung
- Stichweh, R.:** Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 41–69

- Strunk, G.:** Institutionsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch **Erwachsenenbildung**/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 395–406
- Taylor, F. W.:** The principles of scientific management. New York 1911
- Tenorth, H.-E.:** Schulische Einrichtungen. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 427–446
- Terhart, E.:** Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002
- Terhart, E.:** Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 151–169
- Terhart, E.:** Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 133–158
- Tillmann, K.-J.:** Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Stuttgart 1999
- Timpe, K.-P.:** Systemtheoretische und ingenieurwissenschaftliche Grundlagen. In: Greif, S., Holling, N./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim 1997, S. 33–36
- Toutenburg, H./Fieger, A./Kastner, C.:** Deskriptive Statistik. Mit Übungsaufgaben und Beispielen mit SPSS für Windows. München 1998
- Oevermann, U.:** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 70–82
- Ulich, E.:** Arbeitspsychologie. Stuttgart 1991
- Wahrig-Burfeind, R. (Hrsg.):** Wahrig Fremdwörterlexikon. Gütersloh/München 2000
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.):** Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen 2003
- Voß, W.:** Praktische Statistik mit SPSS. München, Wien 2000
- Vroom, V.H.:** Work and motivation. New York 1964
- Walter-Busch, E.:** Arbeitszufriedenheit in der Wohlstandsgesellschaft. Bern 1977
- Weinberg, J.:** Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2000
- Weinert, A. B.:** Lehrbuch der Organisationspsychologie: Menschliches Verhalten in Organisationen. Weinheim 1992
- Weirauch, K.:** Über die Entstehung von Normen. Zum Ursprung des Menschen. Berlin 1992
- Wilbs, D.:** Die Einführung von Selbststeuernden Arbeitsgruppen in der Produktion. Auswirkungen auf Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. Tübingen 1992
- Willke, G.:** Die Zukunft unserer Arbeit. Frankfurt/M., New York 1999
- Winter, S.:** Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Zusammenhänge auf Basis multidimensionaler Zufriedenheitsmessung. Diss. Mannheim 2005
- Wiswede, G.:** Motivation und Arbeitsverhalten: Organisationspsychologie und industriesoziologische Aspekte der Arbeitswelt. München 1980
- Wißmann, P.:** Merkmale und Auswirkungen von Arbeit in Non-Profit-Organisationen. Aachen 1997

Wolf, M. G.: Need gratification theory: A theoretical reformulation of job satisfaction/dis-satisfaction an job motivation. In: Journal of Applied Psychology, 54/1970, S. 87–94
Zedler, H.-P.: Zur Logik von Legitimationsproblemen. München 1976
Zwerenz, K.: Statistik: Datenanalyse mit EXCEL und SPSS. Oldenbourg 2000

Online-Quellen:

Bauer, K.-O.

<http://www.karl-oswald-bauer.de/> (8.5.2008)

BDVT

<http://www.bdvt.de/bdvt.php> (8.5.2008)

Bundesagentur für Arbeit, Berufenet, Berufsbild Erzieher/in

http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/resultList.do?searchString=E&resultListItemsValues=9162_9159&suchweg=alpha&doNext=forwardToResultShort (8.5.2008)

Bundesministerium für Bildung und Forschung

http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf (15.5.2008)

Du bist Deutschland GmbH

<http://www1.dubistdeutschland.de/dbd/servlet/page/Kampagne/home?view=media>
(8.5.2008)

Hessisches Weiterbildungsgesetz:

http://www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/73_Ausbildung/73-19-HWBG/HWBG.htm
(8.5.2008)

Hessisches Statistisches Landesamt

<http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/index.html>
(8.5.2008)

Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz

http://www.nbeb.de/nbeb/Gesetz/NEBG_NEU.pdf (8.5.2008)

Statistisches Bundesamt

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarkt.psml> (8.5.2008)

17 Anhang

17.1 Kontaktanschreiben

JOHANN WOLFGANG  GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften - WE V

Institut für Sozialpädagogik
und Erwachsenenbildung

Prof. Dr. Dieter Nittel

E-mail: nittel@em.uni-frankfurt.de
Telefon +49 (0)69 798 - 22211

Sekretariate:
Evelyn Stettner 798 - 22680
Jutta Wilking 798 - 23732
Veronika Berberich 798 - 23537

Telefax +49 (0)69 798 - 28296

<http://www.uni-frankfurt.de/fb04/fbwe5.html>

Datum: [REDACTED]

Befragung zur pädagogischen Berufstätigkeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

gerne möchten wir Sie mit diesem Schreiben zur Teilnahme an einem innovativen Forschungsprojekt gewinnen. Hierzu sollen pädagogische Mitarbeiter verschiedener Bereiche (Elementar-, Sekundar- und Weiterbildungsbereich) zu ihrer gegenwärtigen beruflichen Tätigkeit schriftlich befragt werden. Die Befragung findet hessenweit statt.

Da die Qualität einer pädagogischen Einrichtung entscheidend von der Motivation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter abhängt, kann die Befragung eine zukunftsorientierte Personalpolitik unterstützen. Die Untersuchung fördert die Identifikation mit der eigenen Berufsrolle und stärkt das gesellschaftliche Ansehen des Erzieher(innen)berufs.

Die Befragung erfolgt durch einen Fragebogen. Dieser ist so gestaltet, dass er mit geringem Zeitaufwand (ca. 15 Minuten) und ohne Hilfestellung anonym von den Mitarbeitern/innen beantwortet werden kann. Es werden u. a. Fragen zur pädagogischen Tätigkeit, zum Arbeitsumfeld und zur Zufriedenheit gestellt. Die Fragebögen werden den Einrichtungen im April zugehen.

Gerne würden wir diese Befragung mit Ihrer Genehmigung und Unterstützung durchführen. Die damit erzielten Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit werden von uns streng vertraulich und anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Selbstverständlich erhalten Sie eine Dokumentation der Ergebnisse.

Haben Sie noch Fragen oder benötigen Sie weitere Informationen?
Diplom-Pädagogin Julia Schütz steht Ihnen unter [REDACTED]
oder per E-Mail: [REDACTED] gerne zur Verfügung.
Wir werden uns in den nächsten Tagen telefonisch mit Ihnen in Verbindung setzen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Dieter Nittel Dipl.-Päd. Julia Schütz

Campus Bockenheim • Robert-Mayer-Str. 1 • D-60054 Frankfurt am Main
H i e r w i r d W i s s e n W i r k l i c h k e i t

17.2 Statistiken

1.

Tab. 1: Korrelationen

			Allgemeine Lebens- zufriedenheit	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit
Kendall-Tau-b	Allgemeine Lebens- zufriedenheit	Korrelations- koeffizient	1,000	,269(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	418	418
	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit	Korrelations- koeffizient	,269(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	418	422
** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 2: Korrelation

			Allgemeine Lebens- zufriedenheit	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit
Kendall-Tau-b	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit	Korrelations- koeffizient	1,000	,269(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	422	418
	Allgemeine Lebens- zufriedenheit	Korrelations- koeffizient	,269(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	418	418
Spearman-Rho	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit	Korrelationsko- effizient	1,000	,313(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	422	418
	Allgemeine Lebens- zufriedenheit	Korrelationsko- effizient	,313(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	418	418
** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

2.

Tab. 1: Familienstand * Alter Kreuztabelle

		Alter						Gesamt
		Bis 20	21–30	31–40	41–50	51–60	Älter als 60 Jahre	
Familienstand	ledig	5	52	42	28	5	2	134
	verheiratet/ Lebensgemeinschaft	0	27	55	89	56	4	231
	geschieden	0	0	7	16	11	0	34
	verwitwet	0	0	0	4	1	0	5
	getrennt lebend	0	0	3	6	0	0	9
Gesamt		5	79	107	143	73	6	413

3.

Tab. 1: Oneway ANOVA, Allgemeine Arbeitszufriedenheit

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	9,378	4	2,344	2,278	,060
Innerhalb der Gruppen	411,694	400	1,029		
Gesamt	421,072	404			

Tab. 2: Mehrfachvergleiche

(I) Bildungsabschluss	(J) Bildungsabschluss	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 %-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	,236	,250	,989	-,62	1,09
	Fachabitur	,600	,262	,319	-,27	1,47
	Abitur	,400	,284	,855	-,50	1,30
	Hochschulstudium	,498	,247	,509	-,36	1,35
Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	-,236	,250	,989	-1,09	,62
	Fachabitur	,364	,149	,144	-,06	,79
Abhängige Variable: Allgemeine Arbeitszufriedenheit , Tamhane						

(I) Bildungsabschluss	(J) Bildungsabschluss	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 %-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
	Abitur	,164	,185	,992	-,38	,70
	Hochschulstudium	,261	,121	,279	-,08	,60
Fachabitur	Hauptschulabschluss	-,600	,262	,319	-1,47	,27
	Realschulabschluss	-,364	,149	,144	-,79	,06
	Abitur	-,200	,201	,980	-,78	,38
	Hochschulstudium	-,102	,144	,999	-,51	,31
Abitur	Hauptschulabschluss	-,400	,284	,855	-1,30	,50
	Realschulabschluss	-,164	,185	,992	-,70	,38
	Fachabitur	,200	,201	,980	-,38	,78
	Hochschulstudium	,098	,181	1,000	-,43	,63
Hochschulstudium	Hauptschulabschluss	-,498	,247	,509	-1,35	,36
	Realschulabschluss	-,261	,121	,279	-,60	,08
	Fachabitur	,102	,144	,999	-,31	,51
	Abitur	-,098	,181	1,000	-,63	,43
Abhängige Variable: Allgemeine Arbeitszufriedenheit ,Tamhane						

4.

Tab. 1: Anstellungsverhältnis * Segment im Bildungswesen Kreuztabelle

			Segment im Bildungswesen			Gesamt
			Elementarbereich	Schule	Erwachsenbildung	
Anstellungsverhältnis	angestellt (unbefristet)	Anzahl	181	53	73	307
		% von Anstellungsverhältnis	59,0 %	17,3 %	23,8 %	100,0 %
	angestellt (befristet)	Anzahl	53	8	9	70
		% von Anstellungsverhältnis	75,7 %	11,4 %	12,9 %	100,0 %
	freiberuflich tätig/Honorarkraft	Anzahl	3	0	17	20
		% von Anstellungsverhältnis	15,0 %	,0 %	85,0 %	100,0 %
Gesamt		Anzahl	237	61	99	397
		% von Anstellungsverhältnis	59,7 %	15,4 %	24,9 %	100,0 %

5.

Tab. 1: Bericht

Anstellungsverhältnis		Allgemeine Lebenszufriedenheit	Allgemeine Arbeitszufriedenheit
angestellt (unbefristet)	Mittelwert	5,40	5,43
	N	303	306
	Standardabweichung	1,129	1,042
angestellt (befristet)	Mittelwert	5,49	5,50
	N	70	70
	Standardabweichung	,989	1,113
freiberuflich tätig/Honorarkraft	Mittelwert	5,70	5,65
	N	20	20
	Standardabweichung	1,031	,933
Insgesamt	Mittelwert	5,43	5,45
	N	393	396
	Standardabweichung	1,100	1,048

6.

Tab. 1: Korrelation

			Alter	Betriebs- zugehörigkeit
Kendall-Tau-b	Alter	Korrelations- koeffizient	1,000	,508(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	416	407
	Betriebs- zugehörigkeit	Korrelations- koeffizient	,508(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	407	409
** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 2: Betriebszugehörigkeit * Alter Kreuztabelle

		Alter						Gesamt
		Bis 20	21–30	31–40	41–50	51–60	Älter als 60 Jahre	
Betriebs- zugehörig- keit	Weniger als 5 Jahre	5	58	38	28	8	0	137
	6–10 Jahre	0	19	38	40	12	0	109
	11–15 Jahre	0	0	20	24	10	0	54
	16–20 Jahre	0	0	9	24	11	0	44
	21–25 Jahre	0	0	2	18	9	1	30
	Mehr als 25 Jahre	0	0	0	6	22	5	33
Gesamt		5	77	107	140	72	6	407

7.

Tab. 1: Korrelation

			Monatliches Brutto- einkommen	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit	Allgemeine Lebens- zufriedenheit
Kendall-Tau-b	Monatliches Bruttoein- kommen	Korrelations- koeffizient	1,000	,026	,033
		Sig. (2-seitig)	.	,528	,430
		N	373	372	370
	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit	Korrelations- koeffizient	,026	1,000	,269(**)
		Sig. (2-seitig)	,528	.	,000
		** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).			

			Monatliches Brutto- einkommen	Allgemeine Arbeits- zufriedenheit	Allgemeine Lebens- zufriedenheit
		N	372	422	418
	Allgemeine Lebens- zufriedenheit	Korrelations- koeffizient	,033	,269(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,430	,000	.
		N	370	418	418
** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).					

8.

Tab. 1: Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt , ONEWAY deskriptive Statistiken

	N	Mittel- wert	Standard- abweichung	Standard- fehler	95 %-Konfidenz- intervall für den Mittelwert		Min.	Max.
					Unter- grenze	Ober- grenze		
Elementarbereich	140	5,19	1,100	,093	5,00	5,37	2	7
Schule	138	5,00	1,133	,096	4,81	5,19	2	7
Erwachsenenbildung	142	5,14	1,257	,106	4,93	5,35	2	7
Gesamt	420	5,11	1,166	,057	5,00	5,22	2	7

9.

Tab. 1: Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt, Oneway ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	2,627	2	1,313	,964	,382
Innerhalb der Gruppen	566,601	416	1,362		
Gesamt	569,227	418			

Tab. 2: Mehrfachvergleiche

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 %-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	,188	,134	,411	-,13	,51
	Erwachsenenbildung	,051	,141	,978	-,29	,39
Schule	Elementarbereich	-,188	,134	,411	-,51	,13
	Erwachsenenbildung	-,137	,143	,710	-,48	,21
Erwachsenenbildung	Elementarbereich	-,051	,141	,978	-,39	,29
	Schule	,137	,143	,710	-,21	,48
Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt Tamhane						

10.

Tab. 1: Verhältnis ist gut * Segment im Bildungswesen Kreuztabelle

			Segment im Bildungswesen			Gesamt
			Elementarbereich	Schule	Erwachsenenbildung	
Verhältnis ist gut	eher Nein	Anzahl	2	10	0	12
		Expected Count	5,8	5,6	,6	2,0
		% von Segment im Bildungswesen	1,4 %	7,5 %	,0 %	4,2 %
	eher Ja	Anzahl	68	86	11	165
		Expected Count	79,6	76,8	8,6	165,0
		% von Segment im Bildungswesen	48,9 %	64,2 %	73,3 %	57,3 %
	Ja	Anzahl	69	38	4	111
		Expected Count	53,6	51,6	5,8	111,0
		% von Segment im Bildungswesen	49,6 %	28,4 %	26,7 %	38,5 %
Gesamt	Anzahl	139	134	15	288	
	Expected Count	139,0	134,0	15,0	288,0	
	% von Segment im Bildungswesen	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tab. 2: Konflikte sind alltäglich * Segment im Bildungswesen, Kreuztabelle

			Segment im Bildungswesen			Gesamt	
			Elementarbereich	Schule	Erwachsenenbildung		
Konflikte sind alltäglich	Nein	Anzahl	45	54	7	106	
		Expected Count	51,0	49,5	5,5	106,0	
		% von Segment im Bildungswesen	32,6 %	40,3 %	46,7 %	36,9 %	
	eher Nein	Anzahl	78	66	7	151	
		Expected Count	72,6	70,5	7,9	151,0	
		% von Segment im Bildungswesen	56,5 %	49,3 %	46,7 %	52,6 %	
	eher Ja	Anzahl	11	12	1	24	
		Expected Count	11,5	11,2	1,3	24,0	
		% von Segment im Bildungswesen	8,0 %	9,0 %	6,7 %	8,4 %	
	Ja	Anzahl	4	2	0	6	
		Expected Count	2,9	2,8	,3	6,0	
		% von Segment im Bildungswesen	2,9 %	1,5 %	,0 %	2,1 %	
		Anzahl	138	134	15	287	
		Expected Count	138,0	134,0	15,0	287,0	
	Gesamt		% von Segment im Bildungswesen	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 3: Die Eltern beeinflussen meine pädagogische Arbeit * Segment im Bildungswesen, Kreuztabelle

			Segment im Bildungswesen			Gesamt
			Elementarbereich	Schule	Erwachsenenbildung	
Die Eltern beeinflussen meine pädagogische Arbeit	Nein	Anzahl	12	20	1	33
		Expected Count	15,5	15,7	1,7	33,0
		% von Segment im Bildungswesen	9,0 %	14,7 %	6,7 %	11,6 %
	eher Nein	Anzahl	55	84	11	150
		Expected Count	70,5	71,6	7,9	150,0
		% von Segment im Bildungswesen	41,0 %	61,8 %	73,3 %	52,6 %
	eher Ja	Anzahl	49	24	3	76
		Expected Count	35,7	36,3	4,0	76,0
		% von Segment im Bildungswesen	36,6 %	17,6 %	20,0 %	26,7 %
	Ja	Anzahl	18	8	0	26
		Expected Count	12,2	12,4	1,4	26,0

			Segment im Bildungswesen			Gesamt
			Elementarbereich	Schule	Erwachsenenbildung	
		% von Segment im Bildungswesen	13,4 %	5,9 %	,0 %	9,1 %
		Anzahl	134	136	15	285
		Expected Count	134,0	136,0	15,0	285,0
Gesamt		% von Segment im Bildungswesen	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

11.

Tab. 1: Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95 %-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Min.	Max.
					Untergrenze	Obergrenze		
Elementarbereich	136	5,09	1,216	,104	4,89	5,30	1	7
Schule	132	5,44	,943	,082	5,28	5,60	4	7
Erwachsenenbildung	139	4,76	1,510	,128	4,51	5,01	1	7
Gesamt	407	5,09	1,277	,063	4,97	5,22	1	7

Tab. 2: Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	31,252	2	15,626	10,008	,000
Innerhalb der Gruppen	630,810	404	1,561		
Gesamt	662,062	406			

Tab. 3: Mehrfachvergleiche

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 %-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Elementarbereich	Schule	-,345(*)	,133	,029	-,66	-,03
	Erwachsenenbildung	,335	,165	,125	-,06	,73

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt
Tamhane, * Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

(I) Segment im Bildungswesen	(J) Segment im Bildungswesen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95 %-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Schule	Elementarbereich	,345(*)	,133	,029	,03	,66
	Erwachsenenbildung	,679(*)	,152	,000	,31	1,05
Erwachsenenbildung	Elementarbereich	-,335	,165	,125	-,73	,06
	Schule	-,679(*)	,152	,000	-1,05	-,31

Abhängige Variable: Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt
Tamhane , * Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

12. und 13.

Tab. 1: Koeffizienten(a)

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,268	,236		1,136	,257
	Zufriedenheit Aspekt Tätigkeit insgesamt	,289	,042	,288	6,849	,000
	Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt	,101	,035	,112	2,841	,005
	Zufriedenheit Aspekt Kollegen insgesamt	,186	,040	,186	4,672	,000
	Zufriedenheit Aspekt Vorgesetzter insgesamt	,092	,035	,118	2,629	,009
	Zufriedenheit Aspekt Organisation/Management insgesamt	,025	,040	,029	,617	,538
	Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt	,244	,034	,299	7,191	,000

a Abhängige Variable: Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Tab. 2: Koeffizienten(a)

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	-,134	,306		-,439	,661
	Zufriedenheit Aspekt Tätigkeit insgesamt	,246	,050	,227	4,870	,000
	Zufriedenheit Aspekt Arbeitsbedingungen insgesamt	,113	,040	,124	2,817	,005
	Zufriedenheit Aspekt Kollegen insgesamt	,211	,044	,201	4,847	,000
	Zufriedenheit Aspekt Vorgesetzter insgesamt	,074	,037	,095	1,986	,048
	Zufriedenheit Aspekt Klientel insgesamt	,076	,046	,065	1,665	,097
	Zufriedenheit Aspekt Organisation/Management insgesamt	,058	,042	,070	1,391	,165
	Zufriedenheit Aspekt Meine Entwicklung insgesamt	,189	,038	,230	4,993	,000
	Zufriedenheit Aspekt Bezahlung insgesamt	,055	,025	,085	2,203	,028
a Abhängige Variable: Allgemeine Arbeitszufriedenheit						