

1 Einleitung

1.1 Die Berufszufriedenheit von Lehrern² als Anliegen schulischer Entwicklungsprozesse

Die berufliche Tätigkeit nimmt nicht nur zeitlich einen Großteil des menschlichen Lebens ein, sondern wird als wesentliches Mittel zur „Befriedigung und Realisierung der wichtigsten individuellen Bedürfnisse“³ in wirtschaftlicher, sozialer und selbstentfalter Hinsicht angenommen. Sie erfüllt eine Vielzahl positiver, gesundheitsförderlicher Funktionen⁴, die zentrale menschliche Bedürfnisse wesentlich befriedigen⁵, so dass der aus der Arbeit resultierende Zufriedenheitsgrad als wichtiger Indikator für das persönliche Befinden⁶ und die privaten Lebensbereiche wie Familie oder Freizeit⁷, sogar als Beitrag zur Sinnerfüllung des Lebens⁸ gewertet wird. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass dem Thema der Berufszufriedenheit multidisziplinär in Bereichen der Wirtschafts- und Sozialpsychologie⁹, den arbeits- und organisationspsychologischen¹⁰ Forschungsan-

² Aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit wird in dieser Arbeit auf die Genderformulierung verzichtet, ohne irgendeine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts zu intendieren. Die maskuline Form *Lehrer* inkludiert deshalb beide Geschlechter, sofern die Ausführungen keine Geschlechtsspezifizierung verlangen.

³ Merz (1979), S. 2. Merz sieht das Bedürfnis nach wirtschaftlicher und sozialer Sicherheit, nach Macht und Ansehen sowie die Bedürfnisse nach Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung durch den Beruf befriedigt.

⁴ Lehr (vgl. 2011, S. 757) zählt zu den gesundheitsfördernden Aspekten der Berufstätigkeit die Sozialkontakte außerhalb der Familie, die Sinnstiftung durch das Gefühl des Gebrauchtwerdens, die Teilhabe am sozialen Leben und die materielle Existenzsicherung, das Erleben von Wertschätzung und die Anerkennung bei Erfolg, die Förderung von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl sowie die Strukturierung des Tages- und Wochenrhythmus.

⁵ Vgl. Lehr (2011), S. 757

⁶ Vgl. Merz (1979), S. 2; vgl. Rudow (1994), S. 1

⁷ Die Forschungsansätze der *Work-Life-Balance* postulieren ein harmonisches Miteinander von Privat- und Berufsleben als Schlüssel zum Lebensglück (vgl. Kastner, 2004, S. 25; vgl. Diener, 1994, S. 115) und nennen als Ziel eine ausbalancierte Lebensqualität, indem „Arbeit und alle Bestandteile des Privatlebens konfliktarm miteinander verbunden werden“ (Kuhn/ Sommer, 2004, S. 153). Ulich/ Wülser (vgl. 2009, S. 328) bevorzugen den Begriff *Life-Domain-Balance* und gehen ähnlich wie Genkova/ Hübl (vgl. 2008, S. 75) oder Zapf (vgl. 1991, S. 234 ff) davon aus, dass sich berufliche Erfolge auf das individuelle Selbstwertgefühl, auf soziale Kompetenzen, Interessen und Wertvorstellungen auswirken und dialektisch zu mehr Erfolg in der Arbeit führen können. Eine enge Korrelation von Berufs- und Lebenszufriedenheit nehmen deshalb beispielsweise Diener (vgl. 1994, S. 115), Fahrenberg et al. (vgl. 2000, S. 5) oder v. Rosenstiel (vgl. 1975, S. 445) an.

⁸ Vgl. Ferber (1959), S. 29; vgl. Dröschel (1964), S. 194

⁹ Zur Darstellung des Phänomens *Arbeits- und Berufszufriedenheit* werden in der Literatur (vgl. Grunder/ Bieri, 1995, S. 17) vorrangig Modelle und empirische Studien aus dem Bereich der sozialwissenschaftlichen

sätzen, in der Differenzial- und Persönlichkeitspsychologie¹¹, in den Strömungen der kognitiven¹² und humanistischen Psychologie¹³, aber auch in wirtschaftswissenschaftlichen Arbeiten¹⁴ große Bedeutung beigemessen wird¹⁵ und sich die Diskussion des Konstrukts¹⁶ auch für den Lehrerberuf in pädagogischer¹⁷ und (arbeits-)medizinischer¹⁸ Literatur langsam etabliert.¹⁹ Aufgrund der Nähe zu angrenzenden Bezeichnungen wie „Wohlbefinden [und; D.C.] Wohlfahrt“²⁰ gilt die Berufszufriedenheit in allen Diszipli-

Untersuchungen verwendet, die sich wiederum in verschiedene Forschungsrichtungen differenzieren lassen. In den nachfolgenden Anmerkungen wird versucht, die in der Arbeit mit einbezogenen Ansätze den verschiedenen Autoren und Wissenschaftlern zuzuordnen. Aufgrund des allen zugrunde liegenden gleichen Forschungsinhalts der Arbeitszufriedenheit ist eine Überlappung der verschiedenen Betrachtungsweisen möglich und „eine eindeutige Grenzziehung oder Zuordnung der theoretischen Argumentation“ (Grunder/ Bieri, 1995, S. 32 f) auch „nicht sinnvoll“ (Six/ Kleinbeck, 1989, S. 379). Signifikant für diese Einschätzung ist eine disziplinübergreifende Erforschung der Arbeitszufriedenheit, wie sie exemplarisch die Publikation von Six/ Kleinbeck (1989) präsentiert. Als Beispiele sind Locke (1969, 1976), McClelland et al. (1953), Fischer (1989, 1991), v. Dick (1999), Büssing (1991), Rudow (1994) für eine wirtschafts-sozialpsychologische Forschungsrichtung zu nennen.

¹⁰ Zum Beispiel vertreten durch Hoppock (1935), Katzell (1964), Hackman/ Oldham (1976), Vroom (1964, 1967), Bruggemann/ Groskurth/ Ulich (1975), Weinert (1998, 2004), v. Rosenstiel (1972, 1980), Kleinbeck (1989). V. Rosenstiel sieht Untersuchungen im Kontext der Organisationspsychologie darin begründet, dass Zufriedenheit die Leistungsbereitschaft der Arbeitnehmer steigert, fügt jedoch auch hinzu, dass die Erhöhung der Zufriedenheit selbst als eigenständiges Ziel fokussiert werden soll, zumal eine „gänzliche erlebnismäßige Trennung von Arbeit und Freizeit“ (v. Rosenstiel, 1975, S. 22) kaum möglich ist.

¹¹ Zum Beispiel Schaarschmidt (2005), Schaarschmidt/ Kieschke (2007)

¹² Zum Beispiel vertreten durch Homans (1961/ 1968), Adams (1963, 1965)

¹³ Zum Beispiel vertreten durch Bühler (1973), Rogers (1951), Maslow (1954), Herzberg et al. (1959)

¹⁴ Vgl. Arbeiten von Taylor (1911), Neuberger (1974, 1976), Neuberger/ Allerbeck (1978)

¹⁵ Herzberg et al. geben bereits 1957 die Zahl der veröffentlichten Forschungsarbeiten mit 1975 an und Locke im Jahr 1976 mit ca. 3350 (vgl. Six/ Kleinbeck, 1989, S. 367 f). In den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts stiegen die Forschungsarbeiten rasant an, da die Arbeitszufriedenheit als „Universalkonstrukt zur Erklärung und Beschreibung unterschiedlicher Phänomene im Arbeitsleben“ (Liebig, 2006, S. 25) verwendet wurde. Spector beziffert die Zahl der Editionen mit „tausende“ („thousands of job satisfaction studies can be found“; Spector, 1997, S. 1), Fischer (vgl. 1997, S. 267) mit ca. 8000, Weinert (vgl. 2004, S. 246) mit ca. 5000. Auch wenn Büssing et al. (vgl. 2006, S. 136) einen allgemeinen Rückgang der Studienganzamtzahl in diesem Forschungsfeld feststellen, gibt Roedenbeck (vgl. 2008, S. 1) die Zahl der Suchergebnisse für den Begriff *Arbeitszufriedenheit* in den bedeutendsten wissenschaftlichen Literaturdatenbanken zur Psychologie mit 26.300 Artikeln an und proklamiert damit einen Anstieg um 526 % gegenüber dem Jahr 1998.

¹⁶ In der Literatur wird die Arbeitszufriedenheit stets als *Konstrukt bzw. Phänomen* bezeichnet, das auf hypothetischen, nicht direkt determinierbaren Aussagen beruht und beispielsweise „Fähigkeiten, Motive, Bedürfnisse, Gefühle, Erfahrungen, Assoziationen etc.“ (Neuberger, 1974, S. 15) bezeichnet.

¹⁷ Vgl. beispielsweise Ipfling et al. (1995), Grunder/ Bieri (1995), Barth, (1992), Urban (1985, 1992), Frei (1996), Kramis-Aebischer (1995), Lattmann (1995), Starnaman/ Miller (1992), Terhart et al. (1994), v. Dick (1999), Reitmajer (2000), Böhm-Kasper et al. (2001), Wendt (2001), Krause (2002), Stamouli (2003), Ammann (2004), Candová (2005)

¹⁸ Vgl. exemplarisch Palmore (1969), Kunzendorff/ Spangenberg (1983), Weber/ Weltle/ Lederer (2004), Schönwälder et al. (2003), Bauer (2004), Hillert (2007)

¹⁹ Schwarzer/ Buchwald (vgl. 2009, S. 899) bescheinigen Themenstellungen um die Gesundheitsförderung eine zentrale Position in der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung der letzten 25 Jahren, es muss jedoch auch festgestellt werden, dass dabei die Untersuchung der Berufszufriedenheit in pädagogischen Berufen nur partiell in Erscheinung tritt.

²⁰ Ammann (2004), S. 23

nen als phänomenologischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt²¹, als Ausdruck „für [eine D.C.] realisierte Lebensqualität in unserer Gesellschaft“²² und im gesundheitsbezogenen Kontext als psychische Komponente der Gesundheit²³, die ebenso wie diese sowohl eine Zielsetzung als auch eine „unumstößliche Grundbedingung“²⁴ der Arbeitsgestaltung, eine „selbstverständliche Forderung des Arbeitenden“²⁵ und ein „unveräußerliches Grundrecht“²⁶ jedes Berufstätigen darstellt. Gerade für die Tätigkeit im Lehrerberuf, die als „elementare gesellschaftliche Aufgabe“²⁷ gekennzeichnet ist, zugleich aber mit den Unwägbarkeiten kontinuierlicher gesellschaftlicher sowie politischer Veränderungen zu kämpfen hat und sich deshalb als „professionalisierungsbedürftiger Beruf“²⁸ mit Leistungs- und Legitimationserwartungen inmitten fehlender professioneller Standards und nur „definitionsmächtig“²⁹ vorhandenem Professionswissen präsentiert, erscheint dieser humanitäre³⁰ Aspekt der Förderung von Berufszufriedenheit von immenser Bedeutung zu sein und die Suche nach einem adäquaten Unterstützungsinventar ein essenzielles schulpädagogisches Forschungsanliegen darzustellen, zumal für dieses ge-

²¹ Obwohl sich nach Lilje/ Grunwald (1980, S. 762) der Begriff *Humanisierung der Arbeit* nur schwer abgrenzen lässt und er eine enge Korrelation mit den Inhaltskomponenten *menschengerecht, effektiv, ökonomisch* und *zukunftsorientiert* vertritt, umschreiben Pollert et al. (2004, S. 328; vgl. ähnlich auch Rudow, 2004, S. 232) damit alle Maßnahmen, „die dem Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz dienen (Lärmschutz, bessere Beleuchtung), die Arbeitsorganisation verbessern (weniger Fließband-, mehr Gruppenarbeit, gleitende Arbeitszeit), das Betriebsklima positiv gestalten (Informationsfluss wird besser), die Mitbestimmung als anerkanntes Merkmal mit Leben erfüllen“. Rudow (vgl. 2004, S. 232) beschreibt vier Ebenen einer humanen Arbeitsgestaltung mit *Ausführbarkeit der gestellten Aufgabe, Schädigungslosigkeit, Beeinträchtigungsfreiheit* und *Persönlichkeitsförderlichkeit*. Vor allem für den letztgenannten Bereich zeichnet sich nach Ansicht der Autorin die hier thematisierte *Personalentwicklung* verantwortlich. Grunder/ Bieri (1995, S. 32) stellen fest, dass sich humanitäre Maßnahmen lange Zeit auf die „Gestaltung der Arbeitsbedingungen (Arbeitsplatz, Arbeitsumgebung, Arbeitssicherheit und Unfallschutz, Arbeitszeitregelung)“ konzentrierten, später der Aspekt der Selbstverwirklichung und die Auseinandersetzung mit der „Arbeitsstrukturierung bzw. Gestaltung von *Arbeitsinhalten (job design)*“ folgten und die Aspekte *Job Rotation* (systematischer Arbeitsplatz-/ Aufgabenwechsel in einem Organisationssystem), *Job Enlargement* (Arbeitsplatz-/ Aufgabenwechsel mit gleichem Anforderungsniveau, horizontale Erweiterung des Arbeitsfeldes), *Job Enrichment* (Arbeitsplatz-/ Aufgabenwechsel mit unterschiedlichem Anforderungsniveau, vertikale Erweiterung des Arbeitsfeldes) und die *Arbeit in teilautonomen Gruppen* aufgenommen wurden (vgl. Grunder/ Bieri, 1995, S. 32; vgl. Weinert, 2004, S. 233). Ausgehend von Ansätzen zur Arbeitsstrukturierung in Skandinavien (z.B. in Schweden 1970) und Großbritannien legte 1974 die deutsche Bundesregierung ein Programm zur Humanisierung des Arbeitslebens vor, das beispielsweise die Erweiterung des Tätigkeits- und Handlungsspielraums, die Mitbestimmung am Arbeitsplatz, die Erhöhung der Arbeitssicherheit, gleitende Arbeitszeiten und Sozialräume beinhaltete (vgl. Koschnick, 1996, S. 40).

²² Das „Humanziel Arbeitszufriedenheit“ wird aus der Sicht der Unternehmensführung nach Fischer (1991, S.1) als ein „selbständiges Unternehmensziel neben dem ökonomischen Ziel propagiert“.

²³ Merz (1979), S. 3. Vgl. auch Rudow (1994), S. 157: „Die Arbeitszufriedenheit ist [...] wesentlicher Indikator des Wohlbefindens und allgemein der psychischen Lebensqualität.“

²⁴ Vgl. Rudow (1994), S. 156; vgl. Bongartz, 2000, S. 13

²⁵ Neuberger/ Allerbeck (1978), S. 16

²⁶ Neuberger/ Allerbeck (1978), S. 16

²⁷ Neuberger/ Allerbeck (1978), S. 16

²⁸ Schütz (2009), S. 20 f

²⁹ Helsper (2011), S. 151

³⁰ Baur et al. (2009), S. 13

³¹ Mit *humanitär* ist eine wohlthätige, auf den Menschen ausgerichtete Einstellung gemeint (vgl. Duden, 2006, S. 419).

nuin dem arbeitsorganisatorischen und psychologischen Untersuchungsgebiet entstammende Thema „seitens der Erziehungswissenschaft in der Frage von [...] Berufszufriedenheit zuweilen mehr romantische Tröstungen angeboten werden als systematische und theorie- und forschungsgestützte Aufklärung“. ³¹ Wenn auch diesem individuumsbezogenen Aspekt in einer für das pädagogische Forschungsfeld relevanten Arbeit aus genannten Gründen Priorität einzuräumen ist, indem das hier verfolgte Konzept die schulbezogenen Entwicklungsprozesse der Lehrerpersönlichkeit begleiten möchte, erscheint jedoch auch im Zuge der auf Qualität ausgerichteten Schulentwicklungsprozesse die Einbettung der Thematik in einen sozioökonomischen Zusammenhang von großer Relevanz und Brisanz, wie zahlreiche Studien aus dem Bereich der Organisationspsychologie und der Arbeitswissenschaft zur Berufszufriedenheit belegen: Zufriedene Mitarbeiter lassen auf eine höhere Qualität und Quantität von Leistung ³², auf positive Verhaltensweisen am Arbeitsplatz sowie auf die Verringerung der Fluktuation ³³ schließen, die anerkanntermaßen als Messinstrument für die Arbeitszufriedenheit gilt ³⁴, so dass es in einer von stetig steigender Leistungsorientierung und umfassenden Arbeitsanforderungen gekennzeichneten ökonomischen Wissens- und Informationsgesellschaft ³⁵ zwingend erforderlich ist, das „subjektive Befinden der Mitarbeiter, ihre Ansprüche an die Arbeit“ ³⁶ in die Anforderungen des Arbeitsprozesses mit einzubeziehen und unterstützende Maßnahmen unternehmensspezifisch zu generieren, die sowohl mitarbeiterbezogenen als auch organisationsbezogenen Bedürfnissen gerecht werden. Dieser sozioökonomische Zusammenhang betrifft selbstverständlich auch die Organisation Schule und wird vor allem in den Qualitätsbestrebungen aktueller Schulentwicklungsansätze transparent. ³⁷ Geht man davon aus,

³¹ Baur et al. (2009), S. 14

³² Vgl. Weinert (2004), S. 245; vgl. v. Rosenstiel (2007), S. 441; vgl. Kolb (1996), S. 1 ff. Fischer (vgl. 2006, S. 1 ff) konstatiert eine zunehmende Aktualität der Thematik Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang mit Studien um die Steigerung der Qualität der Arbeit und bestätigt die Korrelation von Arbeitszufriedenheit und Produktivität bzw. Unternehmenserfolg. Die Sorge um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen wird umso bedeutsamer, da der aufgrund wirtschaftlicher Globalisierung anwachsende Effizienzdruck innerhalb der Betriebe sowie die steigende Sorge um den Erhalt des eigenen Arbeitsplatzes Belastungsmomente bei Arbeitnehmern darstellen und Auswirkungen auf die Motivation und das Arbeitsklima zeigen. Im schulischen Kontext wird das Item *Berufszufriedenheit* als wichtiges Kriterium schulischer Qualität angenommen (vgl. Stern et al., 2003, S. 475; vgl. auch Brägger/ Posse, 2007, S. 31).

³³ Vgl. Merz (1979), S. 3. Der Begriff *Fluktuation* bedeutet ursprünglich „Schwankungen“ und wird in der Literatur uneinheitlich verwendet (vgl. Grunder/ Bieri, 1995, S. 82). Er bezeichnet den Wechsel der Stelle, des Personals oder des Arbeitsplatzes, wobei der ursprüngliche Arbeitsplatz aufgegeben und ein neuer in einer anderen Organisation aufgenommen wird (Grunder/ Bieri, 1995, S. 82). *Fluktuation im weiteren Sinne* bezeichnet eine längerfristige Veränderung in Bezug auf die Arbeitsplätze oder die Personalbewegungen (Personalabgänge), *Fluktuation im engeren Sinne* ist auf Personalzugänge (Berufsneu- und -wiedereinsteiger, Berufswechsler) bezogen (vgl. Grunder/Bieri, 1995, S. 27 f).

³⁴ Meyers Lexikon (2008), vgl. <http://lexikon.meyers.de/meyers/Fluktuation> (Internet-Zugriff: 15.03.2009)

³⁵ Gill (2005), S. 205

³⁶ Kolb (1996), S. 1

³⁷ Rolff (2007, S. 237) nennt das Qualitätsmanagement „für die nächsten Jahre ein bedeutsames Thema, vielleicht sogar das bedeutsamste überhaupt“. Ansätze zum schulischen Qualitätsmanagement finden sich beispielsweise in der dem «Institutionellen Schulentwicklungsprozess» entlehnten Modell des «PQM» (vgl. Rolff, 2007, S. 237 ff; vgl. auch Kempfert/ Rolff, 2005, S. 35 ff) oder im Qualitätsmodell «Q2E» (vgl. Landwehr, 2003; vgl. Steiner/ Landwehr, 2007), das anhand von überprüfenden Evaluationen den Fokus auf die personale und organisationale Entwicklung legt.

dass Schule als „Subsystem der Gesellschaft mit [...] pädagogischem Auftrag“³⁸ im Rahmen der gegenwärtigen postindustriellen Wissensgesellschaft³⁹ ebenfalls auf Leistungsorientierung, Wettbewerbsfähigkeit und globale Konkurrenzfähigkeit abzielt, die Organisation Schule deshalb als „Dienstleistungsbetrieb“⁴⁰ oder als „Unternehmen“⁴¹ zu gelten hat, die durch den Faktor *Ausbildung* einen Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt, einem Gütekriterium für funktionierende Wirtschaftssysteme, leisten soll⁴², und Lehrkräfte als Mitarbeiter selbstverständlich auch im „Beruf zum Zwecke des Gelderwerbs“⁴³ stehen, werden die Arbeitssituation von Lehrpersonen sowie der Bereich der Berufszufriedenheit als Instrumente der Qualitätssicherung und -steigerung in schulischen Veränderungs- und Schulentwicklungsprozessen interessant, die sich in Zielsetzungen und Leitbildern des konkreten einzelschulischen Arbeitsplatzes (Meso- und Mikroebene)⁴⁴, aber auch in übergeordneten staatlichen Regulativen auf Makroebene⁴⁵ manifestieren.⁴⁵

³⁸ Wiater (2006), S. 108. *Subsystem* heißt nach Meyer (1997, S. 54), „dass das nächst höhere System alle darunter befindlichen Handlungsprozesse einschließt.“

³⁹ Vgl. Gill (2005), S. 245

⁴⁰ Vgl. Prof. Dr. Dieter Lenzen, ehem. Präsident der freien Universität Berlin, im Fokus-Online-Interview am 09.05.2005

(http://www.focus.de/politik/deutschland/studien_aid_210410.html, Internet-Zugriff: 29.01.2011)

⁴¹ Söll (1999), S. 37

⁴² Vgl. Blossfeld et al. (2007), S. 11

⁴³ Krause et al. (2011), S. 788

⁴⁴ Der ökosystemische Ansatz und die strukturelle Differenzierung nach Mikro-, Meso- und Makroebene gehen auf den Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner (1979) zurück. Er bezeichnet mit *Mikrosystem* „a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics“ (Bronfenbrenner, 1979, S. 22), wie sie die Familie oder das Klassenzimmer darstellen, mit *Mesosystem* „a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant“ (Bronfenbrenner, 1979, S. 209), wie sie die Schule oder die Gemeinschaft darstellen und mit *Makrosystem* „the consistency observed within a given culture or subculture in the form and content of its constituent micro, meso, and exosystems, as well as any belief system or ideology underlying such consistencies“ (Bronfenbrenner, 1979, S. 258), wie Kultur, Politik oder Gesellschaft es sind. Für den schulpädagogischen Kontext wurden die Begriffe beispielsweise von Wiater (vgl. 2006 S. 53 ff), Fend (vgl. 1998, S. 13 f) oder Blömeke et al. (2007, S. 259) adaptiert, indem sie das schulische Leben wie Bronfenbrenner auf drei Gestaltungsebenen ansiedeln. Fend (1998, S. 13 f) unterscheidet dabei die „politisch-administrative Ebene, die Schulebene sowie die Unterrichtsebene“, Meyer (vgl. 1997, S. 54) differenziert nach Makroebene (Bildungssystem) und Mikroebene (Einzelschule und direkte Interaktion), wobei die jeweils höhere Handlungsebene die darunter liegende reglementiert, jedoch auch durch diese beeinflusst wird (vgl. Meyer, 1997, S. 54; vgl. auch Dederig, 2007, S. 26). Als wesentlicher Handlungsort zur Qualitätsentwicklung wird die Einzelschule angesehen (vgl. Rolff 1998, S. 296 f; vgl. Holtappels/ Rolff 2004, S. 54; vgl. Wenzel 2004, S. 395 ff.), die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Verbesserung von Unterricht und Erziehung anstrebt (vgl. Fleischer-Bickmann, 1997, S. 17). Mikro- und Mesoebene können nach Blömeke et al. (vgl. 2007, S. 259) aufgrund der engen Interdependenz zu einem Komplex auf der Ebene der Einzelschule subsumiert werden, so dass ein duales System von Mikro-/ Mesoebene (Einzelschule) und Makroebene (Schuladministration) entsteht, die wiederum beide im Kontext der Berufszufriedenheit von Lehrern als Bestandteile des Systems Schule ineinandergreifen müssen. Zur Vereinfachung werden im Folgenden deshalb die Begriffe *Mikro-* (Einzelschule) und *Makroebene* (Schulsystem) verwendet.

⁴⁵ Kriterienkataloge jüngerer ministerieller Initiativen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., «Qualitätsbereiche der Externen Evaluation in Bayern», 2005, S. 13; vgl. Orientierungsrahmen «Schulqualität in Niedersachsen» 2006, S. 27,

http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1911&article_id=6339&psmand=8,

Ähnlich dem wirtschaftswissenschaftlichen Kontext bescheinigen schulpädagogische und allgemeinpädagogische Forschungsarbeiten⁴⁶ sowie Untersuchungen der Schulqualitätsforschung⁴⁷ eine enge Korrelation von Berufszufriedenheit von Lehrern und Schulqualität, weisen die Berufszufriedenheit als bedeutenden Indikator für eine gesunde, „gute Schule“⁴⁸ aus und stellen reziprok in der „Verbesserung der Unterrichtsqualität [...] eine wesentliche Garantie für die Anerkennung und die Berufszufriedenheit“⁴⁹ der Lehrkräfte fest. Diese Arbeit möchte deshalb dieses wichtige Themenfeld der pädagogischen Forschung aufgreifen, das facettenreiche Bedingungsgefüge des Phänomens der Berufszufriedenheit unter Bezugnahme der relevanten Wissenschaftsdisziplinen erschließen, die Befunde für den Lehrberuf im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungsfaktoren diskutieren und für diesen optimierten Determinantenspiegel ein passgenaues Fördermodell entwickeln, das als theoretisches Fundament für den praktischen Einsatz angedacht ist und nachweislich positive Wirkungen auf die lehrerspezifische Berufszufriedenheit erzielen kann. Betrachtet man dafür den Bereich der genuin dem Lehrberuf entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Arbeiten genauer (z.B. lehrerbezogene Berufsbiographieforschung⁵⁰, Sozialforschung⁵¹ oder Psychologie⁵²), kann deutlich festgestellt werden, dass die Forderung nach der Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften zwar ausdrücklich gestellt wird⁵³, jedoch ihre Erörterung hauptsächlich als Teilbereich in der Diskussion um die Ursachen oder die Folgewirkungen von negativen Berufsbelastungen verhaftet bleibt, unterstützende Ratschläge im Kontext der Lehrergesundheit nur in allgemeiner Form gegeben werden oder sich das mögliche Maßnahmenrepertoire auf wenige „Vereinzelungen“⁵⁴ beschränkt⁵⁵, das die

Internet-Zugriff: 18.02.2011; vgl. Orientierungsrahmen «Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen», 2006, S. 15, <http://www.hamburg.de/contentblob/69402/data/bbs-br-orientierungsr-schulqualitaet-2008.pdf>, Internet-Zugriff: 18.02.2011) sowie gegenwärtige Forschungsliteratur zum Bereich der Schulentwicklung (vgl. beispielsweise Fend, vgl. 1998, 279 ff; vgl. Meez, 2007, S. 79 ff; vgl. Fend, 2008, S. 235 ff) dokumentieren die Wichtigkeit der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen als Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung.

⁴⁶ Vgl. z.B. Ipfing et al. (1995), Landert (2002), Grunder/ Bieri (1995), Barth, (1990, 1992), Frei (1996), Kramis-Aebischer (1995), Stamaman/ Miller (1992), Terhart et al. (1994), v. Dick (1999), Stamouli (2003) u.a.

⁴⁷ Vgl. z.B. Rutter et al. (1979/ 1980), Aurin (1991), Fend (1998), Klusmann et al. (2006)

⁴⁸ Fend (1998) S. 107

⁴⁹ Bayer. Ministerium für Unterricht und Kultus (2001), S. 7

⁵⁰ Vgl. exemplarisch Terhart et al. (1994) oder Ammann (2004)

⁵¹ Vgl. exemplarisch Körner (2003), Bieri (2002) oder Schütz (2009)

⁵² Vgl. Schaarschmidt (2005), vgl. Schaarschmidt/ Kieschke (2007), Candová (2005), Klusmann et al. (2006), u.a.

⁵³ Vgl. OECD (1989), S. 133; vgl. auch Qualitätsstandards nach Brophy (vgl. 2008, S. 8 f), Meyer (vgl. 2004, S. 17), Ditton (vgl. 2000, S. 79), Helmke/ Schrader (vgl. 2008, S. 21), Fend (vgl. 1998, S. 200 ff); vgl. auch Rahm (2005), S. 38; vgl. Posse/ Brägger (vgl. 2008), S. 33; vgl. Steiner/ Landwehr (2007), S. 18 ff; vgl. Melzer/ Wesemann (2006), S. 87

⁵⁴ Buhren/ Rolff (2009b), S. 460

⁵⁵ Exemplarisch ist die Untersuchung von Ammann (2004) genannt, die auf der Grundlage explorativer Interviews zehn Strategien der Berufszufriedenheit extrahiert (z.B. „Mit den Kindern leben“, „Eigene Stärken pflegen und Schwächen annehmen“ oder „Kooperation“, Ammann, S. 363 ff), ohne allerdings ein konkretes Instrument der Unterstützung an die Hand zu geben. Ebenso verweisen Schaarschmidt/ Kieschke (2007) in ihrem psychologischen Forschungsansatz in eher allgemeiner Form auf einzelne Fördermöglichkeiten im Bereich der Arbeitsbedingungen, der Teamentwicklung und individueller Trainings, diskutieren diese aber nicht genauer. Bangert (vgl. 2005, S. 63 ff) legt die Verantwortung für die Gesunderhaltung im Beruf primär

multifaktorielle Bandbreite der Berufszufriedenheit weder abdecken noch dem hier vertretenen Bedeutungsgehalt der Berufszufriedenheit gerecht werden kann. Das vielfach im Kontext gesundheitsorientierter Belange empfohlene Konzept des «Betrieblichen Gesundheitsmanagements» zeigt sich zwar prinzipiell für die Förderung der Berufszufriedenheit geeignet, sein Anwendungsfeld für eine pädagogische Profession ist jedoch kritisch zu betrachten, weil ein starres schulisches Qualitätssystem aufgrund der hohen individuellen Gestaltungsspielräume von Lehrkräften sowie den täglich variativen Anforderungen der Lehrarbeit⁵⁶, der zögerlichen Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften aufgrund ihres Selbstverständnisses als Experten⁵⁷ und der fehlenden öffentlichen finanziellen Mittel diesen Ansatz als wenig erfolgversprechend erscheinen lässt.⁵⁸ Als bereits fest in der schulischen Landschaft etablierter und institutionalisierter Weg wird deshalb in dieser Arbeit das Konzept der Personalentwicklung zur systematischen Verortung berufszufriedenheitsbezogener Fördermaßnahmen gewählt, das zwar – wie das gesamte Konzept der Schulentwicklung auch⁵⁹ – dem organisationswissenschaftlichen Forschungsfeld entlehnt ist, jedoch zu einem „zentralen Element der Schulentwicklung“⁶⁰ geworden ist, fest im „systemischen, strukturierten und auf Dauer angelegten“⁶¹ Schulentwicklungsprozess für die Weiterentwicklung der Lehrkräfte verankert ist und in Adaption für das pädagogische Umfeld einen facettenreichen Gestaltungsspielraum für eine gezielte und individuelle Förderung auf der Ebene der Einzelschule gestattet. Wird die Personalentwicklung nämlich für die besondere Struktur der schulischen Organisation und des lehrerspezifischen Tätigkeitsfeldes aufbereitet, dann hält sie ein umfangreiches Maßnahmeninventar bereit, das zwar bereits vereinzelt Einzug in den lehrerbezogenen Unterstützungskanon gehalten hat (z.B. Supervision, Lehrgänge, usw.), jedoch weit mehr Kapazitäten der bedarfsgerechten Förderung in sich birgt, die bis jetzt allerdings nur teilweise bzw. unspezifisch eingesetzt oder gar unentdeckt geblieben sind. Grundlage aller zufriedenheits- und qualitätsfördernden Unternehmungen bleibt die Tatsache, dass diesbezügliche Veränderungen und Innovationen im Berufsfeld Schule trotz der gesamtsystemischen Notwendigkeit einer administrativen Begleitung nicht verordnet werden können⁶², sondern in Abhängigkeit des Willens und des Engagements jeder einzelnen Lehrkraft selbst sowie eines salutogenen Handelns der Schulleitung stehen⁶³, die dafür Verantwortung trägt, dass zur Verfügung stehende Methoden und Instrumente der Personalentwicklung in der Schule etabliert und institutionalisiert werden. Können Leh-

in die Eigenverantwortung jeder Lehrkraft und stellt dafür zehn Bausteine eines allgemein formulierten Selbstmanagements zusammen, die innerhalb eines Workshops zu erlernen sind, der wiederum ergänzt werden soll durch einzelne Aktivitäten aus dem Bereich der Personalauswahl, der kollegialen Zusammenarbeit und des persönlichen Coachings. Auch hier erfolgt keine detaillierte Auseinandersetzung mit der Thematik.

⁵⁶ Vgl. Landwehr (2003), S. 4

⁵⁷ Vgl. Oelkers (2010), S. 1

⁵⁸ Vgl. Sommer (2004), S. 230 f

⁵⁹ Nach Krainz-Dürr (vgl. 2006, S. 11) orientiert sich die Schulentwicklung an der «Lernenden Organisation», also einem rein organisationswissenschaftlichen Konzept, in der Selbstregulation und Selbstorganisation wesentliche Prinzipien darstellen. Vgl. auch Kempfert/ Rolf (2005, S. 37), die die Schulentwicklung als „pädagogische Organisationsentwicklung“ bezeichnen.

⁶⁰ Terhart (2010), S. 258

⁶¹ Bayer. Ministerium für Unterricht und Kultus (2001), S. 6

⁶² Vgl. Bayer. Ministerium für Unterricht und Kultus (2001), S. 10

⁶³ Vgl. Schratz (2002), S. 5

rerinnen und Lehrer beispielsweise in Eigenverantwortung an ihrem beruflichen Umfeld mit gestalten, in einem guten Miteinander berufsspezifische und individuelle Zielvorstellungen einbringen und sich innerhalb der Schulgemeinschaft weiterentwickeln, ist damit eine positive Auswirkung auf die Berufszufriedenheit im schulischen Spannungsfeld von Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen sowie sozialem Kontext⁶⁴ garantiert.⁶⁵ Auch wenn ein konkretes personalentwickelndes Unterstützungsinventar für die Berufszufriedenheit primär nur im einzelschulischen Kontext aufgrund einer situativen Bedarfserhebung sinnvoll erscheint und diesbezügliche Instrumente nur vor Ort zu initiieren und zu implementieren sind, um Erziehung und Unterricht in einem positiven Lern- und Arbeitsklima zu ermöglichen⁶⁶ und dadurch den Unterrichtserfolg für Schüler und Lehrer zu sichern, darf die staatliche Administrative aufgrund der pädagogischen Prämisse der interhierarchischen Vernetzung, ihrer Fürsorgepflicht als Arbeitgeberin, aber auch im Hinblick betriebswirtschaftlicher Überlegungen nicht aus der Pflicht entlassen werden, zumal angenommen wird, dass berufszufriedene Lehrer weniger mit den Symptomen des Burnouts konfrontiert werden⁶⁷, sie ihre Arbeitskraft länger in den Dienst des Staates stellen und sie weniger Steuergelder beanspruchen, die vom Arbeitgeber für medizinische Behandlungsmaßnahmen sowie für vorzeitig notwendige Pensionen pro Lehrer mit durchschnittlich ca. 375 000 Euro⁶⁸ aufgebracht werden müssen. Das Thema der beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften ist deshalb auch im gesamtgesellschaftlichen, volkswirtschaftlichen und sozialmedizinischen Kontext von Bedeutung und muss über die in dieser Arbeit thematisierte Personalentwicklung hinaus weiter diskutiert werden, um zusätzliche administrativ gestützte Rahmenbedingungen zu generieren, die jedem Organisationsmitglied⁶⁹ ganz unabhängig von den Konditionen der Einzelschule zur Verfügung gestellt werden und der Integration der Berufszufriedenheit in ein schulsystemisches Leitbild umfassend Rechnung tragen können.

1.2 Zielsetzung, methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit

Obwohl genuin wirtschafts- und arbeitspsychologische Forschungsansätze den Themenbereich der Berufszufriedenheit von Mitarbeitern fokussieren, diesen in Bezug zu ihren sozioökonomischen Korrelaten⁷⁰ setzen und den betriebswirtschaftlichen Nutzen dieses

⁶⁴ Vgl. Rudow (1988), S. 330

⁶⁵ Vgl. Ulich (1996), S. 222; vgl. Grunder/ Bieri (1995), S. 265 f. Merz (vgl. 1979, S. 301) hingegen stellt allerdings einen Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Innovationsablehnung fest.

⁶⁶ Stamouli (vgl. 2003, S. 1) geht davon aus, dass eine enge Korrelation zwischen der Berufszufriedenheit von Lehrkräften und der Zufriedenheit von Schülern besteht.

⁶⁷ Vgl. Grunder/ Bieri (1995), S. 257

⁶⁸ Burtscheidt (2004), S. 1. Marquart (vgl. 2011, S. 1) bezieht sich auf eine Studie von 2009, die im Hinblick auf den volkswirtschaftlichen Schaden von psychischen Belastungen am Arbeitsplatz eine auf alle Berufsgruppen bezogene Summe von 6,3 Milliarden Euro (drei Milliarden für Kurativleistungen, 3,3 Milliarden Euro für den Produktionsausfall) bescheinigt.

⁶⁹ Kolb (vgl. 1996, S. 4) nimmt an, dass Lehrerinnen und Lehrer als Beschäftigte in der Gesamtorganisation Schule tätig sind.

⁷⁰ Gemeint sind nach Rudow (vgl. 1994, S. 155) beispielsweise Effektivität, Arbeitsleistung, geringere Fluktuationsraten und Absenzen, die in verschiedenen Studien in Bezug zur Berufszufriedenheit untersucht wurden.

Konstrukts thematisieren, rückt die *Berufszufriedenheit von Lehrkräften* nicht nur aufgrund ihrer Funktion als Qualitätsziel schulischer Entwicklungsprozesse⁷¹ und als Instrument zur Vermeidung monetärer Staatsbelastungen ins Spektrum schulpädagogischer Überlegungen, sondern ist vor allem im Spiegel der Lehrerforschung von Brisanz, indem die Persönlichkeit der Lehrkräfte in ihrer gesellschaftlichen⁷² und sozial-erzieherischen⁷³ Verantwortung sowie in ihrer unterrichtskonstituierenden Relevanz⁷⁴ einer intensiven Aufmerksamkeit bedarf. Während sich eine Vielzahl von Untersuchungen⁷⁵ mit einem veränderten Anforderungsprofil im Lehrerberuf und dessen Auswirkungen auf die physische und v.a. psychische Konstitution in einem vorwiegend negativen Kontext befasst und diese Resultate bevorzugt in den Medien⁷⁶ öffentliche Beachtung findet, ist es augenfällig, dass bedeutend weniger Untersuchungen und ministeriell gestützte Projekte⁷⁷ existieren, die den positiven Aspekt der Berufsbelastung⁷⁸ – die *Zufriedenheit* von Lehr-

⁷¹ Vgl. OECD (1989), S. 133; vgl. auch Qualitätsstandards nach Brophy (vgl. 2008, S. 8 f), Meyer (vgl. 2004, S. 17), Ditton (vgl. 2000, S. 79), Helmke/ Schrader (vgl. 2008, S. 21), Fend (vgl. 1998, S. 200 ff); vgl. auch Rahm (2005), S. 38, vgl. Melzer/ Wesemann (2006), S. 87. Holtappels (2009, S. 588) spricht in diesem Zusammenhang vom Schulpersonal als „wichtigster Ressource“.

⁷² Döring (vgl. 1989, S. 351) nennt den Lehrerberuf einen „Gesellschaftsberuf“, der politische, ökonomische und soziale Implikationen integriert und unter den Einflüssen verschiedener gesellschaftlicher Interessengruppen steht.

⁷³ Da Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihres Erziehungsauftrags sowie der Auswahl des Lernangebots Einfluss auf Schüler und Schülerinnen nehmen, spricht Döring (1989, S. 351) von einem ethisch ausgerichteten „Sozialberuf“. Auch Schratz (2002, S. 2) sieht „Lehrerinnen und Lehrer als Teil des staatlichen Schulsystems“ und damit in der Erfüllung eines gesamtgesellschaftlichen Auftrags verhaftet.

⁷⁴ Rudow (vgl. 1994, S. 1) betont den Zusammenhang von humanitärer Arbeit und Persönlichkeitsbildung, der sowohl für den Lehrenden als auch für die Schüler gilt: „In dem Maße, wie der Lehrer durch seine Arbeit gebildet wird, kann er auch seine Schüler“ dazu anregen.

⁷⁵ Zu nennen sind hier exemplarisch Barth (1992), Urban (1992), Kramis-Aebischer (1995), Rudow (1994), Ulich (1996), v. Dick (1999), Böhm-Kaspar et al. (2001), Wendt (2001), Krause (2002), Schönwälder et al. (2003), Hillert/ Schmitz (2004), Schaarschmidt (2005), Schaarschmidt/ Kieschke (2007), Bauer (2004)

⁷⁶ Als Beispiele können «Das kranke Lehrzimmer» (TAZ NRW vom 26.09.2005, S. 1), «Die Ausgebrannten» (DIE ZEIT 5/ 2006), «Leiden der Lehrer» (DIE ZEIT 48/ 2000) und «Horrortrip Schule» (Spiegel 46/ 2003) genannt werden. Kritisch angemerkt muss in diesem Zusammenhang werden, dass dadurch zu gern das Bild kolportiert wird, „Lehrpersonen seien unfähig und unwillig, sich den Anforderungen ihres Berufs zu stellen – und tun sie es doch, werden sie krank.“ (Blömeke, 2005, S. 31)

⁷⁷ Beispielsweise verschiedene Projekte zur Lehrergesundheit in Bayern (Modellprojekte 2002 - 2007, vgl. <http://www.lehrergesundheit-bayern.de>, Internet-Zugriff: 29.01.2011, Info-Portal «Gesunde Schule Freising», vgl. <http://www.gesundeschule-fs.de/>, Internet-Zugriff: 29.01.2011; Universität Passau (2006 - 2007: «Projekt PAllianCZ», vgl. <http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/paedagogik/schulpaedagogik/arbeitsbereich-lehrergesundheit/palliancz-2006-2007.html>, Internet-Zugriff: 29.01.2011; 2008 - 2011: «Projekt PACZion», vgl. <http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/paedagogik/schulpaedagogik/projekte/paczion.html>, Internet-Zugriff: 29.01.2011); exemplarisch im Bundesgebiet: «AGIL - Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf» (vgl. Hillert et al. 2005), das Projekt «Anschub» (vgl. <http://www.anschub.de>, Internet-Zugriff: 29.01.2011), das Projekt «Lehrergesundheit in Rheinland-Pfalz» (vgl. Heyse 2004), das Verbundprojekt «Lange Lehren» (vgl. <http://www.tu-dresden.de/medlefo/content/>, Internet-Zugriff: 29.01.2011), das Projekt «Gute gesunde Schule entwickeln – mit Lehrergesundheit Schulqualität sichern» (vgl. <http://www.uni-lueneburg.de/fb1/fb1/schulqualitaetmuenster/cms/>, Internet-Zugriff: 29.01.2011), das «Netzwerk Lehrergesundheit» (vgl. <http://www.lehrergesundheit-mv.de/aktuelles.html>, Internet-Zugriff: 29.01.2011).

⁷⁸ Erfolgt im subjektiven Soll-Ist-Vergleich von Belastungssituationen ein positives Resümee, entsteht das Gefühl der Zufriedenheit und des Wohlbefindens (vgl. Gehrman, 2007, S. 187; auch Bieri, 2002, S. 35).

kräften und deren Förderung – in den Mittelpunkt stellen.⁷⁹ Bieri moniert deshalb zu- recht, dass abgesehen von additiven Erörterungen im Kontext stresspsychologischer Untersuchungen die Grundlagenforschung zur Berufszufriedenheit im Lehrberuf in den letzten zehn Jahren „nicht substanziell“⁸⁰ weiterentwickelt wurde, so dass diese gegenwärtig lückenhaft erscheinende Forschungslage in dieser Arbeit zum Anlass genommen werden soll, das Phänomen unter Bezugnahme der Ergebnisse der originären Bezugswissenschaften und der gesundheitsorientierten Lehrerbildungsforschung zu diskutieren und als *Ziel* dieser Arbeit ein umfassendes Modell einer auf die lehrerbezogene Berufszufriedenheit ausgerichteten Personalentwicklung zu generieren, das als theoretisches Rahmenkonzept adäquate praktische Instrumente der personalbezogenen Unterstützung und Förderung für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften bereitstellen und einen konkreten phänomenspezifischen Einsatz ermöglichen kann. Als *Methode* zur Erörterung der vorliegenden Arbeitsschwerpunkte wird das qualitative Analyseverfahren der geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Hermeneutik⁸¹ gewählt, indem die arbeitsrelevanten Befunde und Erkenntnisse zur Berufszufriedenheit und zur Personalentwicklung in ihrer ursprünglichen Erscheinungsform detailliert dargestellt werden⁸², diese im kritisch-reflexiven Dialog für das pädagogische Bezugsfeld systematisch analysiert, problembezogen interpretiert und die als zielführend klassifizierten Ergebnisse extrahiert werden, um anschließend eine Vernetzung der Teilresultate unter einem systemisch-pädagogischen Blickwinkel vorzunehmen und ein theoriebasiertes Modell abzuleiten, das bedarfsspezifisch argumentiert und für den schulischen Einsatz praktikabel und konkret einsetzbar erscheint. Im Einzelnen folgt die Arbeit somit einem fünfgliedrigen *Aufbau*, indem zunächst die Begrifflichkeit sowie das Konstrukt der allgemeinen Berufszufriedenheit einem etymologischen-phänomenologischen Diskurs innerhalb derjenigen Bezugswissenschaften unterzogen werden, in denen die Berufszufriedenheit ein originäres Forschungsfeld darstellt. Die strukturanalytische Erörterung der einzelnen Theorienansätze mündet in die Entwicklung eines eigenen Modells der Berufszufriedenheit, das die wesentliche und als arbeitsrelevant erachteten Erkenntnisse bündelt und dieser Schrift als spezifisches Modell der Berufszufriedenheit zugrunde gelegt wird. Die anschließende Darstellung der wissenschaftlichen Befunde über die Korrelate Leistung,

Wird dieser negativ bilanziert, können Belastungsfolgen wie Stress, Ärger oder Unzufriedenheit daraus resultieren (vgl. Bruggemann et al., 1975, S. 135; vgl. Rudow, 1994, S. 13; vgl. Bieri, 2002, S. 35).

⁷⁹ Vgl. Ammann (2004), S. 10

⁸⁰ Bieri (2006), S. 36

⁸¹ Die *Hermeneutik* gilt als „Methode des Verstehens“ (Hussy et al., 2010, S. 239), als „Auslegung oder Interpretation der Lebenswirklichkeit in der Zeit“ (Tschamler, 1996, S. 38), als Erklärungskunst (in der griechischen Mythologie sieht sich Hermes als Mittler zwischen Götter und Menschen; vgl. Mayring, 2008, S. 27) und als methodische Alternative „zur quantitativen Sozialforschung“ (Bortz/ Döring, 2002, S. 302). Sie leitet sich vom griechischen Begriff «herm eneutike technē» ab und bezeichnet die Kunst der Textauslegung, aber auch die „Theorie des sinngemäßen Auslegens von sprachlichen und nichtsprachlichen Sinnstrukturen“ (Schaub/ Zenke, 2007, S. 283; vgl. auch Bortz/ Döring, 2002, S. 302) sowie der sinnhaften Realität in einem strukturierten und planmäßigen Vorgehen überhaupt (vgl. Mayring, 2008, S. 27). Vor allem als wissenschaftliche Methode der Erziehungswissenschaft erweist sie sich nach Combe (1996, S. 503) als vorteilhaft, indem anhand der hermeneutischen Arbeit eine Sichtweise „durch die Maschen eines schablonierten, von außen an das konkrete Handlungsfeld herangetragen Erfassungsmusters“ vermieden wird und sich dadurch ein sinnvoller Nutzen für die universitäre Aus- und Weiterbildung bietet.

⁸² Vgl. Tschamler (1996), S. 42

Fluktuations- oder Kündigungsverhalten belegt die berufsbiographische und systemische Bedeutung der Berufszufriedenheit und begründet die Notwendigkeit ihrer Förderung anhand empirischer Untersuchungen. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und den Ergebnissen der lehrerbezogenen Berufszufriedenheit zeigen im Folgenden deutlich, dass das Thema zwar in der Erziehungswissenschaft von Interesse erscheint, es jedoch als Untersuchungsgegenstand in den letzten Jahren deutlich hinter den weit intensiver untersuchten Forschungsbereich der negativen Beanspruchungserfahrungen im Zusammenhang mit der Lehrergesundheit zurücktritt und dort oft nur als zusätzlicher Forschungsgegenstand behandelt wurde. Weil beide Phänomene in der Belastungsforschung als Resultate einer subjektiven Einstellung zur Berufstätigkeit gelten, die durch das individuelle Anspruchsniveau jedes Mitarbeiters einerseits sowie durch die wahrgenommenen Konditionen im Arbeitsumfeld andererseits bestimmt sind⁸³, werden im dritten Kapitel dieser Arbeit die vielfältigen Befunde der Lehrerbelastungsforschung im Hinblick auf eine umfassende Darstellung des Konstrukts der Berufszufriedenheit systematisch analysiert und dafür genützt, in Gegenüberstellung mit einer beanspruchungsbezogenen Faktorensammlung das Spektrum vorhandener Determinanten der Berufszufriedenheit durch eine differenzierte Darstellung einerseits zu fundieren, aber vor allem mit zusätzlichen Befunden anzureichern. Im Anschluss an diese phänomenumfassende Zusammenstellung von Beanspruchungsfaktoren im Lehrerberuf, die der arbeitsimmanenten Kategorisierung *individuell – sozial – organisationsbezogen* folgt, rundet die Erörterung der lehrerberufsbezogenen Folgewirkungen von negativer Beanspruchung (z.B. Burnout, Frühpensionierung) als auch von beruflicher Zufriedenheit (z.B. Leistung, geringer Krankenstand) die theoretische Durchdringung des negativen Belastungsbereichs ab und mündet nach Klärung möglicher Einflüsse aus dem Bereich der Lehrergesundheit in eine arbeitsspezifische Charakterisierung der Lehrer-Berufszufriedenheit als längerfristige Einstellung zu Teilaspekten der schulischen Arbeit, die aus einem dynamischen personalen und organisationsstrukturellen Bedingungsgefüge resultiert und im Hinblick auf die Entwicklung von effektiven Förderansätzen als variabel angenommen wird. Sie wird beeinflusst durch einen multifaktoriellen Determinantenkatalog, der in dieser Arbeit durch die detaillierte Zusammenführung der umfangreichen Befunde der Belastungs- und der gebündelten Befunde der Berufszufriedenheitsforschung neu entwickelt wird und dabei wiederum in Stringenz der Arbeit der Einteilung nach individuellen, sozialen und organisationsbezogenen Faktoren folgt. Auf der Suche nach einer konkreten konzeptionellen Verortung der Unterstützungsmöglichkeiten in Bezug auf personale Belange, wie sie auch die Berufszufriedenheit darstellt, wird nach Ausschluss des Ansatzes des betrieblichen Gesundheitsmanagements im vierten Kapitel das Konstrukt der Personalentwicklung als systemischer und systematischer Rahmen innerhalb schulischer Veränderungsprozesse gewählt, das neben einer unterrichts- und organisationsbezogenen Zielrichtung als dritte Säule deklariert und im gesundheitsfördernden Zusammenhang⁸⁴ als „wichtiges Instrument zur Verhütung berufsbedingter psychischer und psychosomatischer Störungen sowie bestimmter körperlicher

⁸³ Vgl. Büssing (1991), S. 86 ff

⁸⁴ Das Konstrukt der Berufszufriedenheit wird als Dimension der Gesundheit (vgl. Bongartz, 2000, S. 13) angenommen.

Erkrankungen⁸⁵ bezeichnet wird. Im Anschluss an eine phänomenologisch-analytische Durchdringung der wesentlichen Strömungen der Schulentwicklung und ihrer kritischen Reflexion in Bezug auf die lehrerspezifische Berufszufriedenheit wird deshalb die Komponente der Personalentwicklung als Untersuchungsgegenstand herausgegriffen, die durch ihre Teilbereiche der Personalförderung und -führung für die individuellen Entwicklungsprozesse und für die Optimierung der organisationsbezogenen Arbeitsstrukturierung besonders empfohlen wird und die als konstitutiver Bestandteil der Schulentwicklung auf Mikroebene sowie als explizites Aufgabengebiet der Schulleitungen ausgewiesen ist.⁸⁶ Bei genauer Betrachtung muss jedoch, trotz zunehmender Thematisierung der letzten Jahre⁸⁷, festgestellt werden, dass ähnlich der Berufszufriedenheit nur rudimentäre Ansätze einer strukturierten Personalentwicklung in der Schule existieren⁸⁸, es an schulspezifischen Befunden sowie konkreten Umsetzungsvorschlägen mangelt⁸⁹ und auch in Bezug auf die Berufszufriedenheit kein spezifisches Modell der Personalentwicklung vorhanden ist, das ganzheitlich berufsrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen durch Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, Beratung oder Arbeitsgestaltung fördern könnte⁹⁰. Weil auch das Konzept der Personalentwicklung dem wirtschaftswissenschaftlichen Kontext entstammt und zugleich genuine erziehungswissenschaftliche Quellen fehlen bzw. schulbezogene Ansätze das Thema der Personalentwicklung nach Ansicht der Autorin zu unspezifisch durchdringen, greift diese Arbeit in der Tradition der lernenden Organisation⁹¹ auf die profunden Ergebnisse der arbeits- und organisationswissenschaftlichen Forschungsansätze zurück, charakterisiert, analysiert und bewertet ihre Verwendungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Schule und entwickelt in Adaption dieser Erkenntnisse sowie unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Personalentwicklung in der Schule geprägt sein muss von einer bildungsorientierten, pädagogischen Färbung⁹², ein eigenes Modell für das schulische Setting, das faktorenspezifisch auf die Determinanten der lehrberufseigenen Berufszufriedenheit ausgerichtet ist, dabei eine differenzierte Förderung sowohl im Bereich einer salutogenen⁹³ (Aus-)

⁸⁵ Bauer (2005), S. 76. Emmermacher (2008, S. 10) resümiert: „Betriebliche Gesundheitsförderung bedeutet im Wesentlichen Personalentwicklung“.

⁸⁶ Vgl. exemplarisch Rolff et al. (2000), S. 205 ff oder Klippert (2000), S. 145

⁸⁷ Vgl. exemplarisch Böckelmann/ Mäder (2007), Meetz (2007), Hissauer (2010)

⁸⁸ Oelkers (vgl. 2010, S. 11) stellt die geringe strukturelle Bearbeitung v.a. im Kontext der Weiterbildung fest.

⁸⁹ Vgl. Meetz (2007), S. 35; vgl. Blossfeld et al. (2007), S. 102; vgl. Buhren/ Rolff (2009b), S. 460; vgl. Terhart (2010), S. 258

⁹⁰ Vgl. Solga et al. (2008), S. 19

⁹¹ Exemplarisch ist Schratz (2002, S. 2) zu nennen, der explizit festhält, dass sich die Schule als lernende Organisation verstehen muss, „wenn sie mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen Schritt halten soll“.

⁹² Vgl. Lehmeier (2003b), S. 4

⁹³ Das Konzept der *Salutogenese* („Gesundheitsentstehung“) untersucht, anders als die Pathogenese, gesundheitserhaltende, -fördernde und stärkende Faktoren und protektive Potenziale (Ressourcen) eines Menschen. Der Gründer Aaron Antonovsky (vgl. 1997, S. 22 ff) geht von einem multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuum aus, das sich zwischen den Polen maximaler Gesundheit (*health-ease*) und extremer Krankheit (*dis-ease*) befindet. Trotz Krankheit trägt man ein bestimmtes Maß an Gesundheit in sich („Wir sind alle sterblich. Ebenso sind wir alle, solange noch ein Hauch Leben in uns ist, in einem gewissen Ausmaß gesund“; Antonovsky, 1997, S. 23), also mehr oder weniger gesund oder krank. Die Salutogenese befasst sich deshalb mit der Frage: „Welche Faktoren sind daran beteiligt, dass man seine Position auf dem Kontinuum mindestens beibehalten oder auf den gesunden Pol hin bewegen kann“ (Antonovsky, 1979, S.

Bildung, als auch – ganz im Sinne einer *weiten Personalentwicklung* – im Bereich der Arbeitsbedingungen bzw. Arbeitsstrukturen auf der Ebene der Einzelschule anbietet. In Intention dieser Arbeit, ein praxisrelevantes und v.a. berufszufriedenheitsspezifisches Inventar an konkreten Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln, werden in einem nächsten Schritt die einzelnen Personalentwicklungsmaßnahmen zwar im originären Umfeld aufgrund der dort vorzufindenden umfangreichen Wissenschaftsbefunde kategorisiert, dargestellt und in ihrer Wirkweise kritisch reflektiert, jedoch parallel im wissenschaftlichen Apparat ihre Übertragungsmöglichkeiten auf den Bereich der Schule diskutiert und bereits vorhandene Erkenntnisse über Anwendungsmöglichkeiten und Effizienz eingearbeitet. Dabei wird deutlich, dass trotz der Prämisse einer hohen Anwendbarkeit des wirtschaftswissenschaftlichen Instrumentenkatalogs auch für die Schule die Besonderheiten des pädagogischen Berufsfeldes⁹⁴ eine Adaption und eine Neueinteilung der einzelnen Maßnahmen notwendig machen.⁹⁵ Auf der Grundlage dieser schulspezifischen Kategorisierung bildet die spezifische Zuordnung der verschiedenen Möglichkeiten an personalentwickelnden (Aus-)Bildungs-, Förderangeboten und arbeitsbezogenen Strukturveränderungen zu den einzelnen Faktoren der lehrerbezogenen Berufszufriedenheit den Kernbereich dieser Schrift, indem die einzelnen Determinanten mit konkreten Förderinstrumenten gegenübergestellt, Varianten des praktischen Einsatzes reflektiert und schulbezogene Effizienznachweise erörtert werden. Trotz der deutlichen Erkenntnis, dass die Personalentwicklung auch für die Schule aufgrund ihres Facettenreichtums vielfältig und erfolgversprechend zur Förderung der Berufszufriedenheit im Bereich der Einzelschule eingesetzt werden kann, ist sie dort jedoch nicht allein in der Lage, den

37). Stressoren (psychosoziale, physikalische, biochemische) sind allgegenwärtig und können sowohl pathogen, aber auch salutogen gesehen werden, je nachdem, welche Ressourcen zur Bewältigung vorhanden sind (vgl. Antonovsky, 1979, S. 70 ff). Als generalisierte Widerstandsressourcen (*generalized resistance resources, GRR*; vgl. Antonovsky, 1979, S. 98 ff) kennzeichnet Antonovsky „Geld, Ich-Stärke, kulturelle Stabilität, soziale Unterstützung und dergleichen, also jedes Phänomen, das zur Bekämpfung eines weiteren Spektrums von Stressoren wirksam ist“ (Antonovsky, 1997, S. 16). Individuell ausgeprägte Ressourcen sind soziokulturell, historisch und biographisch beeinflusst, sind dynamisch und stehen in einer reziproken Interdependenz zueinander. Welche Strategien/ Ressourcen zur Bewältigung körperlicher und seelischer Belastungen (Stressoren) zum Einsatz kommen, dafür zeichnet sich das Gefühl der Kohärenz (SOC) verantwortlich. Antonovsky definiert dieses als eine generelle Orientierung, inwieweit ein Individuum ein überdauerndes, dynamisches Gefühl der Zuversicht hat, bestimmten Ereignissen und Handlungsanforderungen gegenüberzutreten bzw. diesen als Herausforderungen mit Engagement zu begegnen (vgl. Antonovsky, 1979; S. 123; vgl. Antonovsky, 1987, S. 16 ff; vgl. Antonovsky, 1997, S. 36). Wesentliche Komponenten des Kohärenzsinn sind die Verstehbarkeit (Ausmaß, indem die Ereignisse geordnet und verstanden werden), die Handhabbarkeit (Wahrnehmung, inwieweit Handlungskompetenzen zur Bewältigung zur Verfügung stehen) sowie die Bedeutsamkeit (Ausmaß, ob sich die aktive Auseinandersetzung mit den Ereignissen lohnt) (vgl. Antonovsky, 1987, S. 16 ff). Bezogen auf den Beruf sind dies die Überschaubarkeit bzw. Verstehbarkeit arbeitsbezogener Geschehnisse, die Überzeugung von der eigenen Problem- und Aufgabenbewältigung sowie die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns (vgl. Enderle/ Seidel, 2004, S. 702). Möglichkeiten gesundheitserhaltender Faktoren sind beispielsweise ein autonomes, partizipierendes Arbeiten, ein positives soziales Klima sowie innerbetriebliche Unterstützungssysteme. Ein hoher Kohärenzsinn trägt zur erfolgreichen Bewältigung von Belastungssituationen bei und hat dadurch gesundheitsfördernde Wirkung (vgl. Antonovsky, 1987, S. 138 ff).

⁹⁴ Vgl. Ulich (1996), S. 17 ff; vgl. Terhart (2000), S. 44 ff; vgl. Landwehr (2003), S. 4; vgl. Lehmeier (2003b), S. 1; vgl. auch Heyse (2008), S. 38 ff

⁹⁵ Vgl. Lehmeier (2003), S. 31 ff

umfassenden Handlungsbedarf, den wissenschaftliche Beiträge und Studien⁹⁶ in Bezug auf spezifische Unterstützungsmöglichkeiten der Berufszufriedenheit im Lehrerberuf dokumentieren, gänzlich abzudecken. Grenzen entstehen dort, wo sich determinierende Faktoren (z.B. Bezahlung, Arbeitszeiten oder Ansehen in der Öffentlichkeit⁹⁷) weitgehend der Zuständigkeit der Einzelschule entziehen, die allerdings im (systemisch)-organisatorischen Bereich als bedeutend für die Entstehung von Berufszufriedenheit bei Lehrkräften identifiziert werden. Weil eine „pädagogische Weiterentwicklung von Schulen [...] nur dann gelingen [kann; D.C], wenn die beteiligten Institutionen und Personengruppen das Ganze als eine komplexe Netzwerkdynamik verstehen“⁹⁸, soll, wenn auch nicht mehr Schwerpunkt dieser Arbeit, ein abschließender Ausblick der Vollständigkeit halber verschiedene Anregungen zur Förderung der Berufszufriedenheit auf Makroebene liefern, die als wünschenswerte Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsbestrebungen und Veränderungsprozesse des Systems Schule betrachtet werden könnten.

Die vorliegende Arbeit geht deshalb der Erörterung folgender *Thesen* nach:

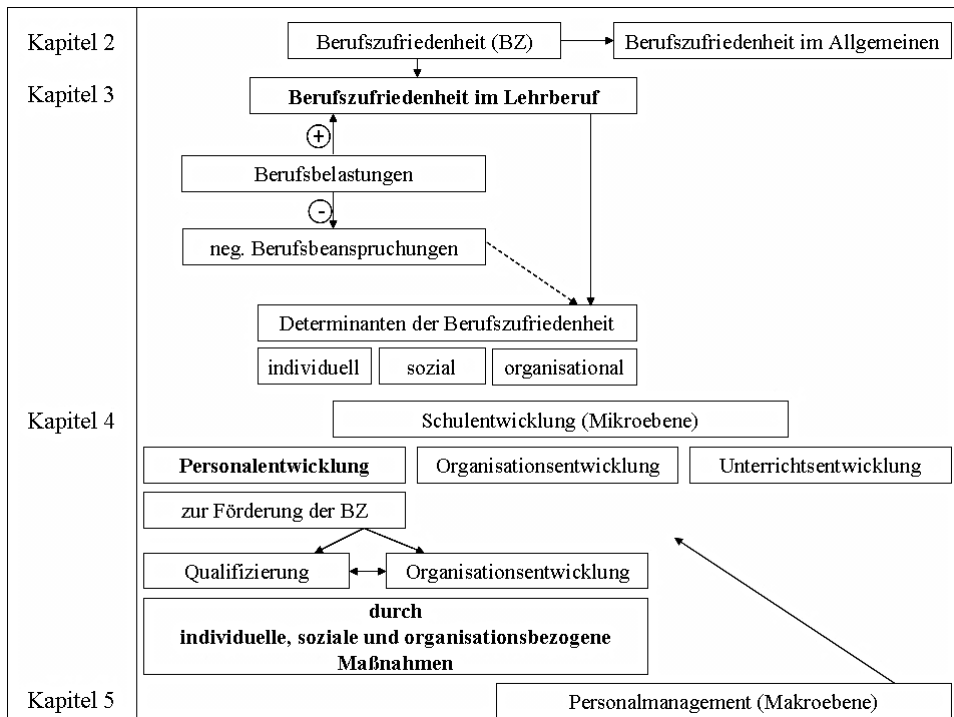
- 1.) Die Berufszufriedenheit von Lehrkräften resultiert aus individuellen, sozialen und systemisch-organisationsbezogenen Determinanten. Als Derivat des neutralen Konstrukts der Berufsbelastungen steht die Berufszufriedenheit in engem Zusammenhang mit dem negativen Erscheinungsbild der Berufsbeanspruchung. Determinanten für die Berufszufriedenheit können somit auch Bedingungsfelder für lehrerbezogene Berufsbeanspruchungen darstellen, so dass sich aus der Synthese beider Forschungsrichtungen ein gemeinsames, dadurch differenzierteres Faktorenfeld und ein anschließendes Unterstützungsinventar extrahieren lassen.
- 2.) Das genuin aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Kontext stammende Konzept der Personalentwicklung, das in der Schulforschung neben der Organisations- und Unterrichtsentwicklung als fester Bestandteil einzelschulischer Optimierungsprozesse gilt, bietet in seiner schul- und themenspezifischen Adaption ein breites Spektrum an berufsbegleitenden Instrumenten zur Förderung der mitarbeiterbezogenen Zufriedenheit in den Bereichen der individuellen Qualifizierung, der Erweiterung sozialer Kompetenzen und der Verbesserung von organisationsbezogenen Arbeitsstrukturen.
- 3.) Im Sinne einer pädagogischen Weiterentwicklung müssen zusätzlich zu personalentwickelnden Veränderungsprozessen auf der Ebene der Einzelschule Maßnahmen eines unterstützenden Personalmanagements auf der Makroebene wirken, um dem Anspruch einer umfassenden Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften nachkommen zu können.

⁹⁶ Vgl. Schaefers/ Koch (2000, S. 603), die Belastungen und Beanspruchungen als Schwerpunkte der empirischen Lehrerforschung bezeichnen. Vgl. auch Rothland/ Terhart (2009), S. 802

⁹⁷ „Also Freunde, ihr wisst doch ganz genau, was das für faule Säcke sind.“ (Gerhard Schröder, ehem. Ministerpräsident von Niedersachsen 1995 über Lehrpersonen, zit. nach Weber, 2008, S. 6) oder „Halbtagsjobber [...], die nachmittags einkaufen, Tennis spielen, Rasen mähen“ (Ulich, 1996, S. 18).

⁹⁸ Terhart (2010), S. 275

Diese Arbeit orientiert sich deshalb an folgendem Aufbau (Abb. 1):



2 Die Berufszufriedenheit im Allgemeinen

2.1 Begrifflichkeit und Definitionen

2.1.1 Begriffsabgrenzung: Zufriedenheit, Arbeits- und Berufszufriedenheit

Der Begriff der *Zufriedenheit* wird in der empirischen Sozialwissenschaft in „weitmöglichster Nähe zur Umgangssprache“⁹⁹ formuliert, um eine notwendige Überprüfung in Bezug auf die soziale Wirklichkeit kontinuierlich zu ermöglichen. Eine einheitliche Definition existiert jedoch nicht, so dass der Terminus mit unterschiedlichen Aspekten und widersprüchlichen Inhalten belegt ist¹⁰⁰ und aufgrund der emotionalen und individuellen Komponente schwer greifbar erscheint. Die (Lebens-)Zufriedenheit – und diese inkludiert auch die Zufriedenheit mit einem Teilaspekt des Lebens, dem Beruf¹⁰¹ – drückt als enges Korrelat zu Gesundheit¹⁰² und Wohlbefinden¹⁰³ gemäß dem Bedeutungswörter-

⁹⁹ Merz (1979), S. 19

¹⁰⁰ Vgl. Grunder/ Bieri (1995), S. 19; vgl. v. Rosenstiel (1975), S. 23

¹⁰¹ Da die Arbeit eine „Grundkategorie menschlichen Lebens“ (Gebert/ v. Rosenstiel, 2002, S.95) darstellt, korrelieren die Konzepte der Berufszufriedenheit und der allgemeinen Lebenszufriedenheit hoch. Die Lebenszufriedenheit bezieht sich allerdings auf die Gesamtbewertung des eigenen Lebensgefühls und nicht nur auf den arbeitsspezifischen Bereich.

¹⁰² *Gesundheit* als Begriff wird bereits seit der griechischen Antike erörtert, mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten gefüllt (vgl. v. Spijk, 1991, S. 7) und der Einfluss körperlicher Gesundheit auf die Gesundheit der Seele und umgekehrt postuliert (vgl. v. Spijk, 1991, S. 23). Sie „gilt als eines der höchsten menschlichen Güter“ (Becker, 1982, S. 1) und zählt nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG Art. 2, Abs. 2; http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html, Internet-Zugriff: 06.02.2011) im „Sinne der körperlichen Unversehrtheit zu den schutzwürdigen Rechten eines jeden Bürgers“ (Becker, 1982, S. 1). Seit dem letzten Jahrhundert dominiert die WHO-Definition („Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“, Constitution of the World Health Organisation vom 22. Juli 1946, S. 2; deutsch: Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen), die von einem defizitorientierten Gesundheitsbegriff (Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit) abweicht, um die subjektive Wahrnehmung (durch die Einflüsse Antonovskys; vgl. 1979) erweitert und eine Mehrdimensionalität von Gesundheit betont: Gesundheit ist der „Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen Lebensbedingungen befindet“ (Hurrelmann, 1988, S. 16 f). Die in dieser Arbeit thematisierte Zufriedenheit gilt als Teilaspekt der psychischen Gesundheit (vgl. Bongartz, 2000, S. 14), deren direkte positive Einflussnahme auf die körperliche Gesundheit im organmedizinischen Sinne zwar angenommen werden kann, der wissenschaftliche Beweis jedoch aufgrund fehlender Längsschnittstudien noch ausständig ist (vgl. Bongartz, 2000, S. 17). Becker (2006, S. 16) charakterisiert die Gesundheit als „Zustand [...], der gekennzeichnet ist durch [...] Wohlbefinden“. Als vermittelnder Gesundheitsparameter zeigt sich das Wohlbefinden in Bezug auf Gedächtnisleistungen, Urteilsbildungsprozesse sowie die Sensibilisierung für die eigene Gesundheit und das daraus resultierende Verhalten bedeutsam (vgl. Bongartz, 2000, S. 19 f). Gesundheit als „individueller Zustand einer Einzelperson“ (v. Spijk, 1991, S.

buch des Dudens¹⁰⁴ einerseits einen Zustand innerlicher Ausgeglichenheit¹⁰⁵ aus, wonach nicht nach Anderem gestrebt wird, andererseits beinhaltet er das Einverständnis über gegebene Verhältnisse, Leistungen o.ä., die nicht zu ändern sind. Generell wird die Zufriedenheit, der v. Rosenstiel Prozesscharakter zuweist¹⁰⁶, auch definiert als ein emotionaler Zustand des Menschen, wenn dieser seine Bedürfnisse als befriedigt ansieht¹⁰⁷, als „wünschbaren Zustand eines Individuums, dessen Erreichen sein Verhalten bestimmt“¹⁰⁸ oder als Resultat, wenn die „unmittelbaren Konsequenzen des motivierten Verhaltens den Erwartungen [...] entsprachen oder sie übertrafen“¹⁰⁹. Lersch merkt an, dass der Grad der Zufriedenheit des Menschen in Abhängigkeit zum eigenen Anspruchsniveau liege und „je niedriger dieses ist, desto mehr lebt er in der stationären Gestimmtheit der Zufriedenheit“¹¹⁰. Wesentlich erscheint nach Fischer, dass ein Erreichen des „ausgeglichenen Gemütszustands“¹¹¹ vorwiegend durch die Anpassung eigener Ansprüche an die äußeren Gegebenheiten und weniger in der Umkehrung möglich ist. *Zufriedenheit* wird von verwandten Konzeptionen wie Glück oder Freude abgegrenzt¹¹² und als kognitive Komponente des Wohlbefindens definiert¹¹³. Veenhofen differenziert dabei nach genereller Lebenszufriedenheit und bereichsspezifischer Zufriedenheit (z.B. Arbeit, Ehe).¹¹⁴ Der Vier-Faktoren-Ansatz Mayrings beschreibt das Gefühl des subjektiven Wohlbefindens durch die Faktoren Freude, Glück, Belastungsfreiheit und Zufriedenheit, wobei die ersten beiden das aktuelle Wohlbefinden (*state*), die letzten beiden das habituelle Wohlbefinden (*trait*) determinieren.¹¹⁵ Betrachtet man das Wort etymologisch¹¹⁶, verschmel-

99) ist durch zwei Hauptvariablengruppen determiniert (vgl. v. Spijk, 1991, S. 85): die Umwelt (z.B. Klima, Arbeitsbedingungen, Wohnbedingungen, usw.) sowie persönliche Merkmale (z.B. genetische Grundlagen, Geschlecht, Intelligenz, usw.).

¹⁰³ Als „subjektives Wohlbefinden“ (Neubauer/ v. Rosenstiel, 1980, S. 611) oder „persönliches Wohlbefinden“ (Neuberger, 1980, S. 847) ist das Konstrukt der Zufriedenheit v.a. Gegenstand gesundheitspsychologischer Forschungsansätze (vgl. Schumacher et al., 1995, S. 17, vgl. Neubauer/ v. Rosenstiel, 1980, S. 611) und eine „Dimension oder Komponente der Gesundheit“ (Bongartz, 2000, S. 13).

¹⁰⁴ Vgl. Duden (2002), S. 1081

¹⁰⁵ Neuberger (1976, S. 2) nennt ihn sogar „friedliche Ausgeglichenheit“ und „innere Harmonie erfüllter Ansprüche“.

¹⁰⁶ Vgl. v. Rosenstiel (1975), S. 445

¹⁰⁷ Vgl. Rosenstiel (2007), S. 87; vgl. Wiswede (1980), S.142

¹⁰⁸ Wiswede (1980), S. 142. Diese Definition setzt allerdings voraus, dass das Individuum auf vorangegangene Zufriedenheitsmomente angewiesen ist, um sein Verhalten daraus zu begründen, und es kaum eigene Motivationskräfte besitzt.

¹⁰⁹ V. Rosenstiel (1975), S. 408

¹¹⁰ Lersch (1956), S. 295

¹¹¹ Fischer (1989), S. 27

¹¹² Vgl. Mayring (1991), S. 75

¹¹³ Vgl. Mayring (1991) S. 75; vgl. Bongartz (2000), S. 50; Fahenberg et al. (2000), S. 5

¹¹⁴ „Urteile über die persönliche Zufriedenheit können sich sowohl auf ‚Aspekte des Lebens‘ als auch auf das ‚Leben insgesamt‘ beziehen.“ (Veenhofen, 1997, S. 9). Vgl. dazu auch Diener (1984; zit. nach Zapf 1991, S. 232), der in seinem Übersichtsreferat die Arbeitszufriedenheit mit allgemeiner Berufszufriedenheit korreliert und diese deshalb als „spezifische (arbeitsbezogene) Komponente des Wohlbefindens betrachtet“. Vgl. auch Becker (1994), S. 14.

¹¹⁵ Vgl. Meyring (1991), S. 69 ff. Auch Becker (1994, S. 13 ff) differenziert nach aktuellem und habituellem Wohlbefinden, indem ersteres hauptsächlich auf spontanen Emotionen und Glücksempfindungen beruht, zweiteres eine zeitlich überdauernde, fast gewohnheitsmäßige Grundeinstellung kennzeichnet und diese nach Becker (vgl. 1994, S. 15) eine Voraussetzung für die Zufriedenheit, letztlich für die allgemeine Le-

zen die Wörter *zu* und *Frieden* im 16. Jahrhundert zum Adjektiv *zufrieden*, das den Zustand, „der dem Streit entgegengesetzt ist oder auf die Beendigung eines Streites folgt“¹¹⁷ meint, später auch den Zustand der inneren und äußeren Ruhe beschreibt. Obwohl heute die Zufriedenheit nur noch einen inneren Zustand charakterisiert, ist die Präposition *mit* (mit etwas zufrieden sein; D.C.¹¹⁸) Ausdruck einer Subjekt-Objekt-Beziehung, die auf eine persönliche Beziehung bzw. unmittelbare Erfahrung mit Personen, Dingen oder Zuständen schließen lässt.¹¹⁹ Merz korreliert mit dem Begriff aber nicht nur „Seelenfrieden“¹²⁰ oder „Wohlgefühl“¹²¹, sondern auch einen Zustand der Passivität, der Resignation und des Sich-Fügens in vorgegebene Umstände.¹²² Bezogen auf den Lebensbereich des Berufs intendiert *Zufriedenheit* somit auch, sich mit dem Status-quo abzufinden, keine Ansprüche zu stellen und die Berufsverhältnisse der eigenen Person und dem Ausbildungsstand als angemessen anzusehen, was im Rahmen der Berufszufriedenheitsforschung von Bedeutung sein dürfte.¹²³ Dort werden die Termini *Arbeitszufriedenheit* und *Berufszufriedenheit* weitgehend synonym verwendet¹²⁴ und in der Mehrzahl der theoretischen Ansätze der Begriff *Arbeitszufriedenheit* (AZ) präferiert. Eine einheitliche, klare und abtrennbare Begriffsspezifizierung gibt es allerdings nicht, da die jeweilige Verwendung in Abhängigkeit des Forschungsinteresses sowie der theoretischen, empirischen und methodischen Kontexte¹²⁵ steht und eine Überlappung der Definitionsinhalte trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung durchaus möglich ist. Aufgrund der vielfältigen Interpretationsversuche, mit dem das gleiche Konstrukt in verschiedenen Facetten dargestellt wird, spricht Neuberger deshalb von einem „babylonischen Begriffschao“¹²⁶. Die Nähe zu den Korrelaten der Gesundheit und des Wohlbefindens ist auch für die berufsbezogene Zufriedenheit evident¹²⁷, indem sie als „positiver

benszufriedenheit – und im Kontext dieser Arbeit – mit der Berufszufriedenheit darstellt. Meyring ergänzt, dass die Zufriedenheit mit Abwägungsprozessen, inwieweit angestrebte Ziele erreicht wurden, korreliert: „Das aus diesem Abwägen hervorgehende Gefühl der Dissonanz oder Kongruenz könnte man als Lebenszufriedenheit bezeichnen“ (Meyring, 1991, S. 75). Die Nähe zu den Gleichgewichtstheorien der Motivation (z.B. Adams 1963), die ebenfalls nach einer inneren Harmonie und dem Abbau von Dissonanzen streben, ist augenfällig.

¹¹⁶ Vgl. Paul (1966), S. 835 (zit. nach Merz, 1979, S. 19)

¹¹⁷ Merz (1979), S. 19

¹¹⁸ Einschübe und Anmerkungen der Autorin im Text werden mit ihren Initialen D.C. gekennzeichnet.

¹¹⁹ Merz (1979), S. 20

¹²⁰ Merz (1979), S. 20

¹²¹ Grunder/ Bieri (1995, S. 21) lehnen die Gleichsetzung von *Zufriedenheit* mit „Wohlbefinden oder Wohnegefühl“ gänzlich ab.

¹²² Vgl. Merz (1979), S. 20

¹²³ Vgl. Merz (1979), S. 20

¹²⁴ Vgl. Merz (1979), S. 21; vgl. Grunder/ Bieri (1995), S. 19. Nibbrig stellt in seinen Studien eine fast völlige Deckungsgleichheit der Begriffe fest und sieht keine Notwendigkeit der Differenzierung, da sich „beide nur analytisch, nicht aber empirisch trennen“ (Nibbrig, 1971, S. 214) lassen.

¹²⁵ Vgl. Six/ Kleinbeck (1989), S. 372; vgl. auch v. Rosenstiel (2007), S. 429

¹²⁶ Neuberger (1974), S. 140

¹²⁷ Haufe/ Vogel/ Scheuch (1999, S. 281) bescheinigen der Berufszufriedenheit eine „enge Beziehung zu Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit“ und Zapf (1991, S. 229) ergänzt, „dass die Arbeitsbedingungen neben den familiären und sozialen Beziehungen zu den relevantesten Determinanten des Wohlbefindens gehören.“ V. Spijk weist dabei explizit die Arbeitszufriedenheit als gesundheitsförderndes Element aus (v. Spijk, 1991, S. 87) und Fischer (vgl. 1991, S. 1) kennzeichnet die psychische Gesundheit als gesellschaftspolitisch wichtiges Ziel; vgl. auch Grunder/ Bieri (1995), S. 126 f

emotionaler Zustand [betrachtet wird; D.C.], der sich aus der Bewertung der eigenen Arbeit ergibt¹²⁸. Die Berufszufriedenheit kann demzufolge als bejahende Einschätzung der eigenen Tätigkeit angesehen werden, während sich die negativen Bewertungsfolgen der Arbeitssituationen als Ärger, Unzufriedenheit oder möglicherweise als längerfristige Erkrankung manifestieren.

Um einen für diese Arbeit gültigen Begriff zu determinieren, soll zunächst eine Abgrenzung zu anderen in der Literatur vorfindbaren Bezeichnungen erfolgen und die Wahl des Terminus *Berufszufriedenheit* in Bezug auf den Lehrerberuf begründet werden. Die Ursprünge der Berufszufriedenheitsforschung liegen in den USA¹²⁹, wo der Begriff *job satisfaction*¹³⁰ durch Hoppock 1935 geprägt wurde und mit Arbeitszufriedenheit übersetzt wird, während *vocational satisfaction* die Berufszufriedenheit meint.¹³¹ Hoppock beschreibt mit *Arbeitszufriedenheit* „any combination of psychological, physiological and environmental circumstances that causes a person truthfully to say: I am satisfied with my job“¹³² („Eine Kombination psychologischer, physiologischer und situativer Bedingungen, die die Person zu der ehrlichen Äußerung veranlasst: Ich bin mit meiner Arbeit zufrieden.“¹³³). In englischsprachiger Literatur findet sich gleichbedeutend zu *job satisfaction* auch der Ausdruck *job attitude/s*¹³⁴ (Arbeitseinstellung/en), der allerdings von einigen Autoren nur „als Reaktion auf eng umschriebene Einzelaspekte der Arbeit“¹³⁵ angesehen wird, während *job satisfaction* die Gesamtheit verschiedener Einzeleinstellungen bezeichnet.¹³⁶ Bruggemann et al. lehnen den Begriff *job attitude* (Singular) generell ab, weil er „auch im Sinne von Leistungsbereitschaft, ähnlich Arbeitsmoral, verstanden“¹³⁷ werden könnte. Ebenso separiert v. Rosenstiel die Begrifflichkeiten *Zufriedenheit* und *Einstellungen*, um das „theoretische und messtechnische Wirrwarr“¹³⁸ zu

¹²⁸ Zapf (1991), S. 231

¹²⁹ Vroom (vgl. 1964, S. 3) datiert den Beginn der Berufszufriedenheitsforschung in die 20er Jahre des vergangenen Jahrhunderts und bezieht sich auf Studien von Cowdery (1926), Strong (1929), Kitson (1939), Fryer (1931) und Kuder (1946). Six/ Kleinbeck (vgl. 1989, S. 368) sehen den Forschungsbeginn in der «Hawthorne-Studie», in der Roethlisberger und Dickson (1939) erstmals empirisch das Phänomen *Arbeitszufriedenheit* untersuchten. In Deutschland wird das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit erst seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts erforscht (vgl. Bieri, 2006, S. 33).

¹³⁰ Hoppock (1935), S. 47 f

¹³¹ Vgl. Grunder/ Bieri (1995), S. 19

¹³² Hoppock (1935), S. 47 f. Vorausgesetzt wird dabei, dass der Arbeitende in der Lage ist „to balance the specific satisfactions against the specific dissatisfactions and thus to arrive at a composite satisfaction with the job as a whole“.

¹³³ Six/ Kleinbeck (1989), S. 372

¹³⁴ Vgl. Merz (1979), S. 27. V. Rosenstiel (vgl. 1975, S. 409) und Brown et al. (vgl. 1966, S. 394) resümieren, dass *job satisfaction* und *job attitude* meist synonym verwendet werden. Blum (1956; zit. nach Merz, 1979, S. 27 f) sieht in *job attitude* das umfassendere Konzept im Vergleich zu *job satisfaction*, die lediglich nur eine Einstellungsdimension (zufrieden – unzufrieden) unter vielen darstellt.

¹³⁵ Grunder/ Bieri (1995), S. 19. Vroom (vgl. 1964, S. 99 f) vertritt die Ansicht, *job attitude* sei nur auf Einzelreaktionen der Arbeit bezogen (vgl. auch Merz, 1979, S. 28).

¹³⁶ Vgl. Grunder/ Bieri (1995), S. 19. Eine genauere Begriffserläuterung zu *Einstellungen* erfolgt unter Fußnote 181.

¹³⁷ Bruggemann et al. (1975), S. 19

¹³⁸ V. Rosenstiel (1975), S. 409