



Arbeitsmarktservice
Österreich

BIQ / Berufsinformations-
und Qualifikationsforschung

Erwerbsbiographie und Qualifikationsprofil - Lehrerinnen und Lehrer an AHS/BMHS und höheren An- stalten f. Lehrer- und Erzieherbildung

August 2002

Mag. Volker Eickhoff

Dr. Reinhold Gaubitsch

Medieninhaber

Arbeitsmarktservice Österreich

Bundesgeschäftsstelle

1200 Wien Treustraße 35-43

Autorenteam

Volker Eickhoff

Reinhold Gaubitsch

Maria Hofstätter

Ursula Jandl

ISBN: 3-85495-137-X

<i>Vorwort</i>	6
<i>Untersuchungsdesign der Befragung aktive LehrerInnen</i>	7
<i>Teil I Analyse der Fragenblöcke 1 bis 15 und 32</i>	9
1. Sozio-biographische Determinanten	9
1.1 Familienstand	10
1.1.1 Haushalt	10
1.1.2 Kinder	10
1.2 Geschlechts- und altersspezifische Verteilungsmuster von LehrerInnen	11
1.2.1 Geschlecht nach qualifikationsbiographischen Merkmalen	11
1.2.1 Geschlechterverteilung und Wartezeiten bis zum Eintritt in den Schuldienst	12
1.2.2 Alter der aktiven LehrerInnen	13
1.2.3 Alter und Berufseinstieg	16
1.3 Qualifikationsmuster der Befragten und der Eltern	17
1.3.1 Qualifikationen der aktiven LehrerInnen	17
1.3.2 Qualifikationen der Eltern	19
2. Erwerbsbiographische Determinanten	21
2.1 Beschäftigungszahlen und Altersgruppen	21
2.1.1 Beschäftigtenzahlen und Altersgruppen im chronologischen Verlauf	21
2.1.2 Einkommen aus dem Schuldienst	23
2.1.3 Erwerbstätigkeit vor der Berufsausübung als LehrerIn	24
2.1.4 Verbleibszeiten von LehrerInnen in der Schule	26
2.1.5 Perspektiven (Selbsteinschätzungen) auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des Schulbetriebes	27
2.2 Das Lehramt (berufliche Positionen der Befragten)	29
2.2.1 Beschäftigungslage der LehrerInnen zum Zeitpunkt der Befragung	29
2.2.2 Unterrichtsverpflichtungen	29
2.2.2.1 Unterrichts- bzw. Lehrverpflichtungen unterhalb der Vollanstellung	30
2.2.2.2 Unterrichtsverpflichtungen in der Normalarbeitszeit	31
2.2.3 Außerschulische Arbeitszeit	33
2.3. Funktionen innerhalb des Lehramtes	34
2.3.1 Funktionen innerhalb der LehrerInnenkarriere (Mehrfachantworten)	34
2.3.2 Gliederung der Dienstverhältnisse Nach Altersklassen	35
2.3.3 VertragslehrerIn und Pragmatisierung	36
2.3.4 Pragmatisierung von VertragslehrerInnen	37
2.3.5 Geschlechtliche Verteilung von VertragslehrerInnen nach Dauer dieser Funktion	37
2.3.6 Weitere Funktionen von LehrerInnen	38
2.3.6.1 Klassenvorstand	38
2.3.6.2 Schulfeste Stelle	39

2.4 Berufswahl und Aufgabenbereiche von LehrerInnen	39
2.4.1 Berufswahl	39
2.4.2 Aufgabenbereiche	40
2.4.3 Unterschiedliche Tätigkeitsbereiche im Schuldienst (Anteile/Klassifiziert)	40
2.5 Einkommenssituation von LehrerInnen	41
2.5.1 Lehrverpflichtung, Dauer der Anstellung und Einkommen	41
2.5.2 Gehaltsklassen von LehrerInnen	41
2.5.3 Exkurs: Einkünfte	42
3 Resume: Teil I der Auswertung	44
<i>Teil II Analyse der Fragenblöcke 16 bis 33</i>	46
1 Inhalte	46
2 Zum Forschungsansatz	46
2.1 Forschungsstand / Ausgangsthesen	47
2.2 Strukturelle Antinomien	47
2.3 Biographische Muster	48
2.4 Divergenzen	49
2.5 Berufseinstieg	49
2.5.1 Berufswahl: Erwartungshaltungen, Motive, Aspirationen	49
2.5.2 Erfahrungen während des Lehramtsstudiums	50
2.5.3 Übergangsfeld Studium / Beruf – Anfangsproblematik und Praxisschock	50
2.6 Berufsbiographische Entwicklung als Resultat von Bewältigungsverfahren / Strategien	51
2.7 Berufsbiographische Gestaltungsmodi (BGM)	52
2.8 Auswertungsschritte - Berufsbiographie	54
2.8.1 Zu Einzelmomenten der Auswertung (Einstellungen zum Beruf):	54
2.8.2 Zur Identifizierung von Divergenzen	55
2.8.3 Zur Identifizierung von Bewältigungsstrategien	55
2.8.4 Zur Rekonstruktion berufsbiographischer Gestaltungsmodi:	55
3 Empirische Ergebnisse	56
3.1 Schulautonomie	56
3.2 Weiterbildung	56
3.2.1 Weiterbildungsschwerpunkte	56
3.2.2 Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen	57
3.2.3 Gegenstände und Titel der Weiterbildungsveranstaltungen	58
3.3 Informationsstand und Berufsaussichten	58
3.3.1 Informationsstand hinsichtlich des außerschulischen Arbeitsmarktes	58
3.3.2 Informationsstand hinsichtlich Beschäftigungsaussichten von LehrerInnen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt	59
3.4 Berufswahlentscheidung - Erwartungshaltungen	61
3.4.1 Thematisierte ursprüngliche Erwartungshaltungen	62

3.4.2 Vergleich der Sichtweisen	64
3.5 Hemmnisse - Divergenzen – Handlungsfolgen / Bewältigungsstrategien	65
3.5.1 Hemmnisse bei der Ausübung des Berufes	65
3.5.2 Divergenzen	67
3.5.3 Handlungsfolgen / Bewältigungsstrategien	71
3.6 Berufsbindung	72
3.6.1 Berufsfixierung	72
3.6.2 Berufsablehnung	74
3.7 Berufsbiographische Gestaltungsmodi / Gestaltungsabsichten hinsichtlich der beruflichen Laufbahn	77
3.8 Wohnortwechsel	79
3.9 Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulen	80
3.10 Erörterungen zu Biographieverläufen	80
4. Resümee: Teil II der Auswertung	82
<i>Literatur</i>	86
<i>Verzeichnisse</i>	88
Schaubilder	88
Tabellen	88
<i>Anhang 1 Fragebogen der Befragung aktive LehrerInnen</i>	90
<i>Anhang 2 Lineare Auswertungstabellen</i>	94

Vorwort

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, Erkenntnisse zum Berufsstand LehrerIn an AHS und BMHS zu gewinnen, die für die Berufsbiographieforschung und für das Arbeitsmarktgeschehen von Bedeutung sind.

Auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung konnte ein relativ detailreiches Bild zur Berufsfindung, zur beruflichen Integration, zu Informationsständen und zur Selbsteinschätzung der Zielgruppe hinsichtlich der Gegebenheiten des Arbeitsmarktes gewonnen werden. Im Zentrum des Interesses standen zudem subjektive Einschätzungen des Berufsstandes und der beruflichen Tätigkeit sowie berufliche Erwartungshaltungen.

Die thematische Gliederung erfolgte in zwei Abschnitten. Während im ersten Teil der Studie sozio-biographische und berufs- bzw. erwerbsbiographische Determinanten dargestellt werden, folgt im zweiten Abschnitt eine in hauptsächlichen Bestandteilen inhaltsanalytisch – quantifizierend ausgerichtete Bearbeitung. Schwerpunkte sind hier die Erfassung von Erwartungshaltungen hinsichtlich des Berufes, von wahrgenommenen Hindernissen bzw. Divergenzen und der Bindung an den Beruf. Daran anknüpfend sollen Momente von Bewältigungsverfahren und der beruflichen Durchsetzung (Strategiemomente) sowie berufsbiografische Gestaltungsmodi (Gestaltungsabsichten) identifiziert werden.

Der strukturell ähnliche Aufbau und die Auswertung nach Alterskohorten erlaubt zudem einen direkten Vergleich mit Ergebnissen der Studie „Berufswechsler – Auswertungen zur Erwerbsbiographie und zum Qualifikationsprofil – Lehrerinnen und Lehrer an AHS / BMHS und höheren Anstalten f. Lehrer- und Erzieherbildung“ (Kurzdarstellung der Ergebnisse dieser Studie im Anhang).

Das Projekt dient der Aktualisierung von thematisch einschlägigen Informationsunterlagen der Abt. AMS / BGS / BIQ und soll zudem mit der vorliegenden Publikation einer interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden, zumal Erkenntnisinteresse und Forschungsansatz über einen engeren Zuschnitt berufskundlicher Belange hinausgehen, indem auch berufs- bzw. erwerbsbiographische Gegebenheiten und die Wirkungen des schulischen Kontextes ins Blickfeld gelangen.

Vor allem sei jenen gedankt, die sich an der Befragung beteiligt haben. Die Darstellung von augenscheinlich realitätsnahen subjektiven Haltungen und Perspektiven hat es erlaubt, ein Bild der Praxis zu rekonstruieren, das einen tieferen Einblick in das Berufsumfeld der LehrerInnen gewährt. Ebenso gebührt unser Dank den im Verlauf der Arbeit befragten ExpertInnen (Lehrerinnen und Lehrern), die durch ihren Praxisbezug zur Abstimmung des Untersuchungsgegenstandes mit den Fragestellungen und der methodischen Vorgehensweise wesentlich beigetragen haben.

Untersuchungsdesign der Befragung aktive LehrerInnen

Zielgruppe

Die vorliegende Studie verfolgt den Zweck, eine ausgewählte Gruppe von aktiven LehramtsinhaberInnen an AHS / BMHS und höheren Anstalten f. Lehrer- und Erzieherbildung hinsichtlich ihrer

- sozialen Strukturierung,
- Qualifikationsbestände,
- Beschäftigungslage,
- beruflichen Integration,
- Informationslage hinsichtlich der Arbeitsmarktbedingungen von LehrerInnen,
- Berufswahlmotivation und
- berufsbezogenen Einstellungen, Erwartungshaltungen und anfänglichen Berufserfahrungen zu analysieren.

Beispielhaft wurden zu diesem Zweck aktive LehrerInnen an AHS / BMHS und höheren Anstalten f. Lehrer- und Erzieherbildung der Schuljahre 1992 / 93 und 1997 / 98 ausgewählt.

Angestrebt wird die Erstellung einer exemplarischen Charakteristik von LehrerInnen in den jeweiligen Abschnitten vor Einmündung in den Beruf und im Laufe der Berufskarriere; Schlussfolgerungen für die arbeitsmarktpolitische Steuerung können daran anschließen. Beabsichtigt wird somit nicht die Abwägung von Steuerungsoptionen sondern die Erstellung von Informationen über eine potentielle Zielgruppe, als Vorbedingung zielführender Maßnahmen und als Orientierungsmöglichkeit, die eine „Einstellung“ auf dieses besondere Berufsgruppensegment erlaubt.

Auswahlbegründung der oben genannten Studienrichtungen:

1. Für den Studienverlauf - die am häufigsten inskribierten Studienrichtungen
2. Für den Berufsverlauf - die grundlegenden allgemeinbildenden Unterrichtsfächer der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und die für diese Studie erweiterten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Im Rahmen des Projektes erscheint es sinnvoll berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) begrifflich auszudehnen in erweiterte berufsbildende mittlere und höhere Schulen (**EBMHS**) bestehend aus:
 - mittleren und höheren technischen und gewerblichen Schulen
 - mittleren und höheren Schulen für Fremdenverkehr
 - mittleren und höheren kaufmännischen Schulen
 - mittleren und höheren frauenberuflichen bzw. wirtschaftlichen Schulen
 - Fachschulen für Sozialberufe

- Akademien für Sozialarbeit
- landwirtschaftlichen Fachschulen und Sonderfachschulen:
 - höheren landwirtschaftlichen Bundeslehranstalten
 - höheren forstwirtschaftlichen Bundeslehranstalten bzw. höheren land- und forstwirtschaftlichen Schulen
 - lehrerbildenden mittleren Schulen bzw. lehrerbildenden höheren Schulen
 - Schulen für Leibeserziehung¹

Die vorliegende Auswertung ist der zweite Teil einer umfassenden Befragung der Lebensbiografie und des Qualifikationsprofils von BewerberInnen für den Schuldienst und aktiv im Schuldienst stehenden LehrerInnen.

Untersuchungsdesign

Befragungsinstrument: Postalischer Fragebogen

Auswahlkriterien : Personen die während der Zeiträume 1992/93 und/oder 1997/98 als LehrerIn an einer der oben erwähnten Schultypen beschäftigt waren.

Lehramts- Studienabschlüsse

- Biologie und Umweltkunde, Biologie und Erdwissenschaften
- Mathematik
- Englisch, Anglistik und Amerikanistik
- Geschichte und Sozialkunde
- Deutsch, Deutsche Philologie

Mit Unterstützung des Unterrichtsministeriums wurden die benötigten Daten unter oben genannten erhoben.

Aus der **Grundgesamtheit** der Daten (15141 LehrerInnen) wurde ein **Sample** unter relativen Verteilungskriterien:

- Zeitdimensionen (Kohorten)
- Schultypen
- Geschlecht

von 2918 LehrerInnen gezogen. Weiterhin fielen 503 LehrerInnen, deren Daten unkenntlich waren aus, zudem eine Anzahl an Doppelnennungen identischer LehrerInnen (3477).

Rücklaufquote: 22%

Rücklauf: 641

¹ Veränderungen der Schulbezeichnungen sind auf die sich im Verlaufe der Schulstatistiken verändernden Schulbezeichnungen zurückzuführen.

Teil I Analyse der Fragenblöcke 1 bis 15 und 32

Die anschließende Tabellendiskussion der oben angesprochenen Fragenblöcke wird nicht unbedingt unter Einhaltung der Einzelfragen des Fragebogens durchgeführt, es wird dennoch die logische Abfolge des Fragebogens eingehalten. Je nach thematischer Überschneidung und Merkmalsausprägung werden Daten der BewerberInnen-Studie bzw. andere statistische Quellen hinzugezogen. Das wird zu einigen inhaltliche Wiederholungen führen, die jedoch nötig sind, damit sich unterscheidende Analyseschritte deutlicher erarbeitet werden können.

Folgende Themen werden anhand von mono- und bivariaten Häufigkeitsverteilungen analysiert:

Sozio-biographische Determinanten: d.h. wesentliche Faktoren in der Sozialisation der LehrerInnen, die in unmittelbaren Zusammenhang mit der Genese sowie den Grundbedingungen der Berufswahl und -ausübung stehen. Das sind Faktoren: wie Alter, Geschlecht und Ausbildung sowie Zusammenhänge mit der Ausbildung der Eltern.

Erwerbsbiographische Determinanten umfassen die Aspekte und Verlaufsmuster des Berufseinstieges, der Berufsvoraussetzung und der beruflichen Situation. Wesentliche Faktoren zur Erfassung der beruflichen Situation beziehen sich auf Wartezeiten vor Einstieg in das Lehramt, auf die Erwerbstätigkeit vor Berufsausübung und auf die berufliche Situation im Lehramt sowie das Einkommen.

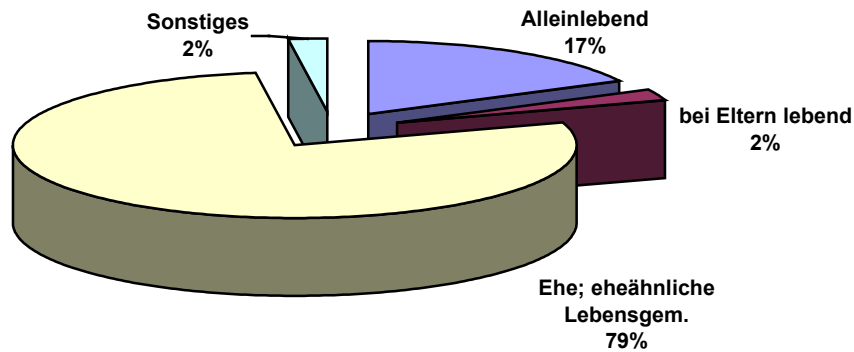
1. Sozio-biographische Determinanten

Im folgenden Abschnitt sollen die Voraussetzungen und Bedingungen diskutiert werden, die mit dem Berufseinstieg und Berufsverlauf in Zusammenhang stehen. Hier soll versucht werden biographische Verlaufsmuster im weitesten Sinne herauszuarbeiten, die zu Indikatoren für den beruflichen Werdegang generieren sollen. Im wesentlichen findet hier eine problemorientiertes Erarbeiten von sozialen Grundmustern statt, die die geschlechtsspezifischen Merkmalsausprägungen, das Alter, die Ausbildung der LehrerInnen vor Studienantritt bzw. die Ausbildung der Eltern betreffen.

1.1 Familienstand

1.1.1 Haushalt

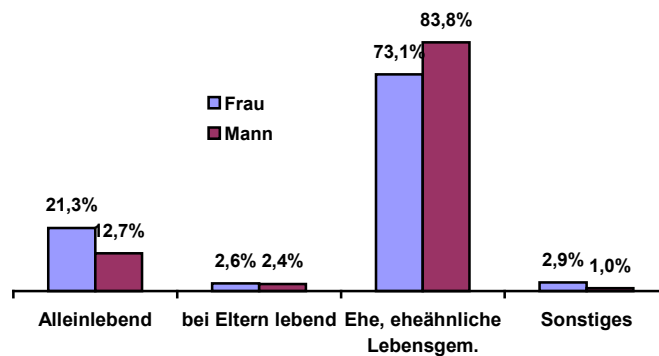
Schaubild 1 Familienstand



Quelle: AMS Österreich

Der überwiegende Anteil der aktiven LehrerInnen, lebt in einer Ehe bzw. eheähnlichen Beziehung. Unter Berücksichtigung des Durchschnittsalters der LehrerInnen von ca. 45 Jahren ist diese Zahl als durchschnittlich zu betrachten. Auffälligkeiten innerhalb des Familienstandes zeigen sich in der Unterscheidung zwischen Mann und Frau.

Schaubild 2 Familienstand nach Geschlecht



Quelle AMS Österreich

Hier ist bei den Alleinlebenden ein deutlicher Unterschied anzumerken. Es ist festzustellen, dass mehr Frauen alleine leben als Männer. Das Verhältnis ist, davon ausgehend, dass 110 aktive LehrerInnen alleine leben, 33,6% (männlich) zu 66,4% (weiblich). Fast doppelt so viele Frauen wie Männer müssen demnach für ihren Lebensunterhalt alleine aufkommen.

1.1.2 Kinder

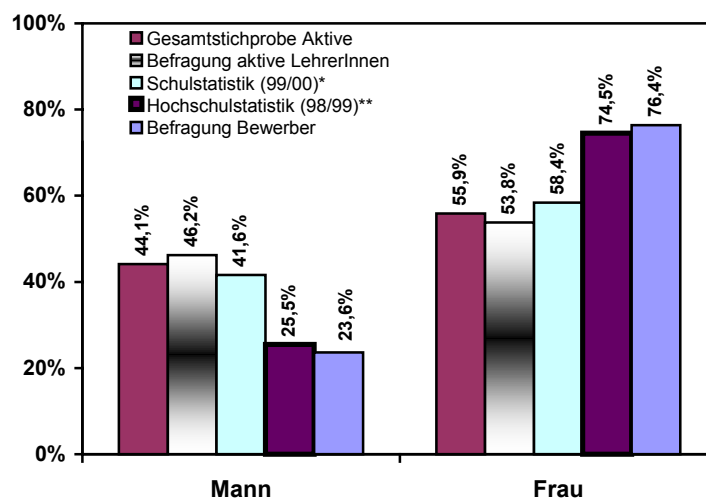
63% der Befragten geben an Kinder zu haben. Davon leben 94,3% im eigenen Haushalt. Der Durchschnitt bewegt sich bei 2,2 Kinder pro Haushalt. Es gibt maximal 6 Kinder in einem Haushalt. Der

höchste Anteil an Kindern liegt bei Ehen oder eheähnlichen Beziehungen. Bei den Alleinlebenden haben 23% Kinder und 76,9% keine. Lediglich Frauen leben alleine mit Kindern.

1.2 Geschlechts- und alterspezifische Verteilungsmuster von LehrerInnen

1.2.1 Geschlecht nach qualifikationsbiographischen Merkmalen

Schaubild 3 Geschlecht nach AbsolventInnen, BewerberInnen und im Lehramt Tätigen



Quelle: AMS Österreich

*Schulstatistik - aktive Lehrer in AHS (keine Auswertung nach Unterrichtsfächern möglich): BMBWK/Statistik Austria (Selektion ist Zulässig, da 71% der befragten LehrerInnen an AHS unterrichten)

**Hochschulstatistik - Studienabschlüsse Lehramt von Inländern und Ausländern in den ausgewählten Studienfächern (Mathematik, Anglistik, Geschichte, Germanistik bzw. deutsche Philologie: Statistik Austria)

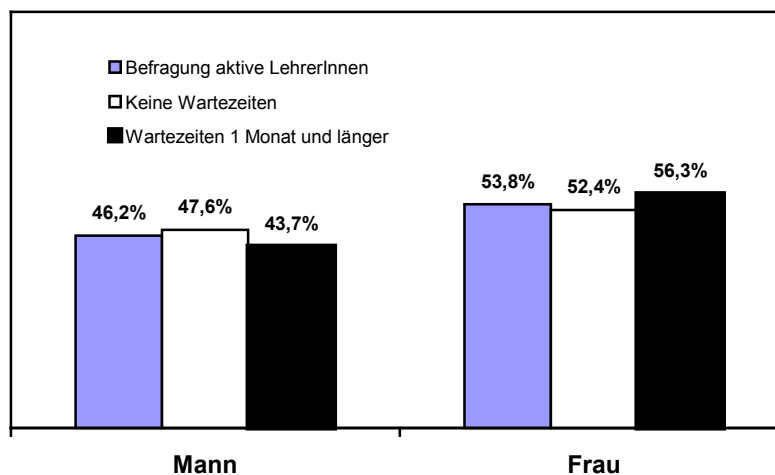
Die geschlechtsspezifische Ausprägung innerhalb der Gruppe der aktiv im Schuldienst tätigen LehrerInnen verteilt sich auf 46,2% Männer und 53,8% Frauen und ist demnach relativ ausgewogen mit einem leichten Überhang an Frauen. Die Ausgewogenheit findet deshalb an dieser Stelle seine Berechtigung weil wesentlich mehr Studentinnen (74,5%) das Lehramtsstudium absolvieren als Männer (25,5%) (siehe Schaubild 3). Diese geschlechtsspezifische Ausprägung in der vorliegenden Befragung der aktiven LehrerInnen findet ihre Entsprechung in der Grundgesamtheit des für diese Befragung zur Verfügung stehenden Datenmaterials an aktiven LehrerInnen (15141) innerhalb der jeweiligen Alterskohorten und der Schultypen nach Mann und Frau². Vergleichbar sind die Prozentzahlen ebenfalls mit der Schulstatistik (aktive LehrerInnen in AHS), mit der Einschränkung, dass bei der Schulstatistik die aktiven LehrerInnen nicht nach Unterrichtsfächern zu selektieren sind und ausschließlich in AHS un-

² Die Zuordnung erfolgte anhand der geschlechtlichen Zuschreibung von Vornamen.

terrichten. Die Beschränkung auf AHS ist insoweit gerechtfertigt, als dass der größte Teil der befragten LehrerInnen etwa 75% in diesem Schultyp tätig sind. Im Vergleich der LehrerInnen im Schuldienst mit denjenigen, die sich um ein Lehramt beworben haben³, ist ein signifikanter Unterschied in der geschlechterspezifischen Verteilung festzustellen. Denn bei denjenigen, die sich für das Schulamt beworben haben, ist ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis erhoben worden, das wird deutlich, indem wesentlich mehr Frauen (76,4%) als Männer (23,6%) den Lehramtsberuf anstreben. Erst mit Eintritt in den Schuldienst reguliert sich dieses Verhältnis hin zur Ausgewogenheit. Dieses qualifikationsbiographische Muster deutet auf Berufs-Übertrittshemmnisse hin, die mit dem „Verlust“ eines relativen⁴ Anteils an Frauen zwischen 16% und 20% einhergehen. Das bedeutet, dass etwa ein Sechstel bis ein Fünftel der Frauen vom Abschluss des Studiums weg, bis zur (optionalen) Realisierung ihres Berufswunsches (Lehrerin) in andere Tätigkeitsbereiche abwandern bzw. beschäftigungslos sind. Aufgrund der Studienergebnisse zeigt sich (Schaubild 3), dass Frauen eher dazu tendieren, den gelernten LehrerInnen-Beruf nicht zu ergreifen, wenn es zu Übertrittshemmnissen (längere Wartezeiten) in die Beschäftigung kommt⁵. Diese These wird in der weiteren Auswertung durch Bezugnahme zu unterschiedlichen Daten gestützt werden.

1.2.1 Geschlechterverteilung und Wartezeiten bis zum Eintritt in den Schuldienst

Schaubild 4 Geschlecht und Wartezeiten bis zum Eintritt in den Schuldienst



Quelle: AMS Österreich

Die Verteilungen der nach Geschlechtern differenzierten Gruppen: Aktive LehrerInnen, Keine Wartezeiten und Wartezeiten fallen grundsätzlich homogen aus. Es besteht lediglich ein kleiner ca. 4%iger Überschuss an Männern die keine Wartezeiten hatten. Diese Verteilungsdifferenz ist sehr gering und

³ Hochschulstatistik und Berufswechsler Auswertungen zur Erwerbsbiographie und zum Qualifikationsprofil - Lehrerinnen und Lehrer an AHS/BMHS und höheren Anstalten f. Lehrer- und Erzieherbildung, Hg. Volker Eickhoff, Reinhold Gaubitsch, Juli 2001 (im weiteren Bericht BewerberInnen genannt).

⁴ Hier ist immer die Relation zur jeweiligen Gesamtzahl von Männern und Frauen gemeint.

in keinem Fall signifikant, könnte allerdings darauf hindeuten, dass eher Männer direkt in den Schuldienst übernommen werden und Frauen eher warten. Gestützt wird diese Aussage auch von der Tendenz, dass Frauen länger warten als Männer (Tabelle 1).

Tabelle 1 Wartezeiten nach Monaten und nach Geschlecht (n=602)

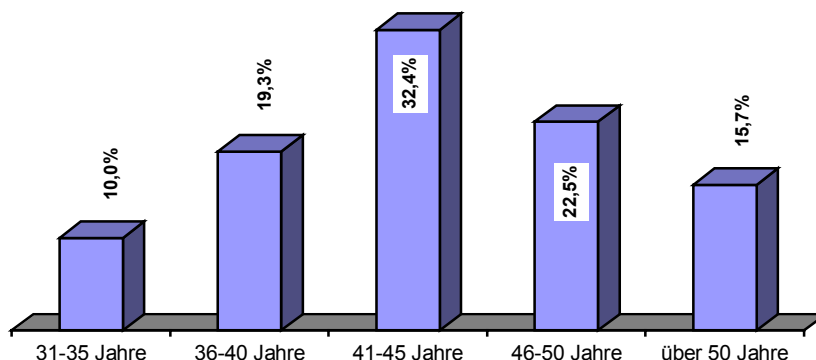
Wartezeiten	Männlich (%)	Weiblich (%)
1-6 Monate	43,3%	56,7%
7-12 Monate	52,2%	47,8%
13-24 Monate	40%	60%
Länger als 25 Monate	35,7%	64,3%

Quelle: AMS Österreich

Ausgehend von beiden Befragungswellen vor und nach der Berufseinstiegsphase als Lehrerin kann geschlossen werden, dass Übertrittthemmnisse vorhanden⁶ und in dem Sinne zu deuten sind, dass hier Männer bevorzugt in das Lehramt übernommen werden. Wenn Frauen länger warten und zudem zu einem höheren Anteil bei längerer Wartezeit auch abwandern, wiegt die Benachteiligung bei einer wenn auch geringeren Tendenz der Beschäftiger Frauen einzustellen doppelt.

1.2.2 Alter der aktiven LehrerInnen

Schaubild 5 Alter der befragten aktiven LehrerInnen nach Alterskohorten



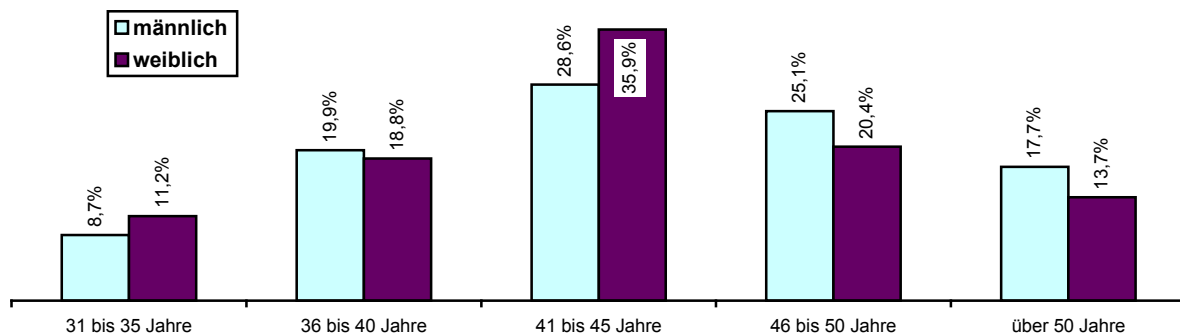
Quelle: AMS Österreich

Das Alter der befragten LehrerInnen kulminiert in den Altersklassen 36-40, 41-45 Jahren und 46-50 Jahren. Der Median liegt eindeutig in der Kohorte der 41-45 Jährigen mit 32,4%, ist also relativ hoch, das hat unter anderem mit den ausgewählten Alterskohorten der Befragung zu tun. Grundsätzlich liegt das Einstiegsalter in den Lehramtsberuf eher niedrig wenn nach der Verbleibszeiten im Beruf gefragt wird (siehe Schaubild 13).

⁵ Siehe: Bericht BewerberInnen.

⁶ Siehe auch Bericht BewerberInnen.

Schaubild 6 Alter nach Geschlecht



Quelle: AMS Österreich

Die aktiven Lehrerinnen sind ausgehend von Schaubild 6 in der Regel jünger als die aktiven Lehrer, das äußert sich anhand der geschlechtsspezifischen Verteilungen da in den unteren Altersegmenten zwischen 36-40 Jahren ca. 1% und bei 41 bis 45 Jährigen über 7% mehr Frauen zu finden sind. Der Anteil der Männer liegt erst in den nachfolgenden Alterskohorten über denen der Frauen. Dass Lehrer bei dieser Befragung im Durchschnitt älter sind als Lehrerinnen kann durch unterschiedlichste Faktoren bedingt sein. Der Wehr- bzw. der Zivildienst bewirkt in jedem Fall einen verspäteten Berufseinstieg für Männer. Der Altersunterschied zwischen aktiven Lehrerinnen (Altersdurchschnitt 45 Jahre 2 Monate) und Lehrern (45 Jahre 10 ½ Monate) beträgt 8 ½ Monate. Wird der durchschnittliche Grundwehrdienst von 6 Monaten abgezogen bleiben noch etwa 2 ½ Monate Altersunterschied. Dabei ist jedoch auch mit einzubeziehen, dass Frauen in der Regel früher aus dem Berufsleben aussteigen, sie durchschnittlich bei höheren Altersklassen zu einem geringeren Prozentsatz vertreten sind.

Bei einem geschlechtsspezifischen Vergleich bezüglich des Alters derjenigen, die den Studienabschluss absolviert haben kommt es zu folgenden Anteilen (Tabelle 2):

Tabelle 2 Studienabschlüsse (inländische ordentliche Studierende) nach Geschlecht und Alter 1998/1999⁷

	Mann	Frau
20-24 Jahre	38,3%	61,7%
25-29 Jahre	53,9%	46,1%
30-34 Jahre	60,1%	39,9%
älter als 35 Jahre	50,0%	50,0%
<i>Geschlechtsspezifische Verteilung</i>	<i>51,8%</i>	<i>48,2%</i>

Quelle: Hochschulstatistik 1999/2000

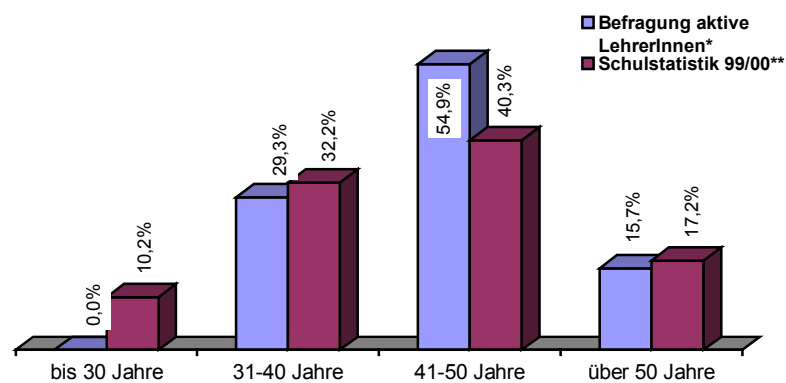
Hieraus ist ein sehr deutlicher Zusammenhang zwischen Geschlecht und Alter bei Studienabschluss abzulesen, schließen lediglich 38,3% Männer das Studium zwischen 20 und 24 Jahren ab, so sind das auf der anderen Seite zu etwa 2/3 Frauen. In den höheren Altersklassen finden sich zunehmend mehr

⁷ Hochschulstatistik 1999/2000, Statistik Austria, Wien 2001, S. 263.

Männer und immer weniger Frauen. Der Vergleich der jeweiligen Prozentzahlen über die Altersklassen nach Geschlecht ergibt eine starke Übereinstimmung beider Geschlechter zwischen 25 und 29 Jahren (Frauen 46,1%, Männer 53,9%) Bei den höheren Altersklassen verschiebt sich der Anteil zuungunsten der Männer. Es kann davon ausgegangen werden, dass Universitätsabsolventen im Durchschnitt älter sind als –absolventinnen. Die geschlechtsspezifischen Auswirkungen des Alters auf das Studieren haben einen ausschlaggebenden Anteil auf das durchschnittlich höhere Alter der aktiven Lehrer.

Werden die Altersangaben der befragten LehrerInnen mit den Daten der Schulstatistik 99/00 verglichen, dann ergibt sich folgendes Schaubild 7:

Schaubild 7 Altersklassen von LehrerInnen im Vergleich Befragung/Schulstatistik



*Zusammengefasste Altersklassen / **Schulstatistik Bd. 1, Hg. BmBWK, Altersklassen der AHS LehrerInnen

Quelle AMS Österreich, Schulstatistik 1999/2000

Bei näherer Betrachtung des vorliegenden Schaubildes 7 finden sich bei der Befragung aktive LehrerInnen so gut wie keine LehrerInnen bis zum Alter von 30 Jahren, hier sei noch einmal auf die Stichprobenauswahl verwiesen. Der größte Anteil der befragten LehrerInnen liegt in der Alterskohorte der 41-50 Jährigen mit 54,9%, nur bei den über 50 Jährigen weist die Schulstatistik eine geringfügig höhere Prozentzahl aus. 70% der befragten LehrerInnen sind über 40 Jahre alt, unter Berücksichtigung, dass in der Schulstatistik sämtliche Alterskohorten ohne Einschränkung zu finden sind, ist der Anteil der über 40 Jährigen mit über 57% ebenfalls erstaunlich hoch. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der LehrerInnenschaft mit über 40 relativ alt ist.

Ausgehend von der Grundgesamtheit der Befragung (n=15141) selektiert nach bereits oben erwähnten Auswahlkriterien liegt das Alter mit durchschnittlich 46,5 Jahren⁸ im Vergleich zur eigentlich Befragung ebenfalls relativ hoch. Die über Fragebogen erhobenen Daten der LehrerInnen weisen ein Durchschnittsalter von 45,5 Jahren. Sie sind demnach um etwa ein Jahr jünger als die Grundgesamtheit. Die

⁸ Es handelt sich um die Alterberechnung nach den SVNR-Nummern zum Zeitpunkt 2000.

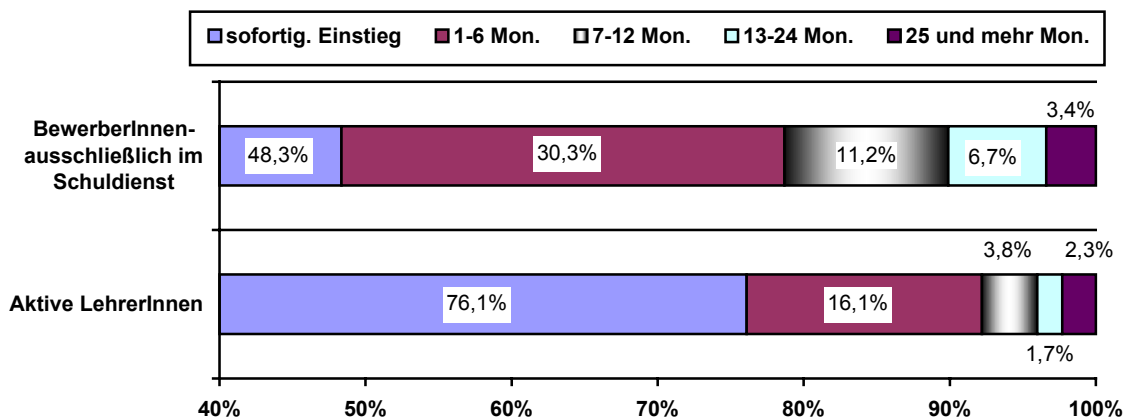
Abweichung kann unter Umständen auf ein spezifisches altersbedingten Antwortverhalten der Interviewten zurückgeführt werden.

1.2.3 Alter und Berufseinstieg

Das durchschnittliche Alter ist mit 45,5 Jahren angegeben, berücksichtigt man die ausgewählte Kohorte der LehrerInnen, die bereits 1992/93 im Schuldienst tätig waren, befanden diese sich zum Zeitpunkt der Befragung etwa 20 Jahre im Schuldienst. Damit wird das relativ hohe Alter der aktiven LehrerInnen im Vergleich zum niedrigen Durchschnittsalter der BewerberInnen mit 33,6 Jahren⁹ nachvollziehbarer. Wobei bei der Gruppe der BewerberInnen die fehlende Alterskohorte 1992 und 1993 berücksichtigt werden muss.

Die Bewerbung, bzw. in Warteposition als LehramtsanwärterIn zu verharren ist berufsbio-graphisch vor dem Einstieg in den eigentlichen Beruf zu legen. Die durchschnittliche Studienzeit beträgt etwas mehr als 6 ½ Jahre, wird das durchschnittliche Studieneinstiegsalter von 18 Jahren hinzugezogen, dann ergibt sich ein durchschnittliches Alter von 32,5 Jahren. Das heißt die aktiven LehrerInnen befinden sich durchschnittlich ca. 20 Jahre im Berufsleben. Die Wartezeiten waren ebenfalls relativ gering, vergleicht man diese mit den Ergebnissen der BewerberInnen auf das Lehramt:

Schaubild 8 Wartezeiten bis Berufseintritt: Aktive LehrerInnen und BewerberInnen ausschließlich im Schuldienst



Quelle: AMS Österreich

Die Wartezeiten sind im Vergleich zwischen denjenigen, die sich zum Zeitpunkt der ausgewählten Zeitkohorten in Bewerbungsstatus befanden und denen, die zum Zeitpunkt der Befragung aktiv waren, unterschiedlich. Konnten ca. 48% der BewerberInnen sofort einsteigen, waren das 76% der aktiven LehrerInnen. Fast 1/3 der BewerberInnen hatten eine Wartezeit von bis zu 6 Monaten um die Hälfte weniger warteten demgegenüber die aktiven LehrerInnen. Waren noch 1980 etwa 35,9% der LehrerInnen an AHS so genannte JunglehrerInnen unter 31 Jahren und gab es im Vergleich 1979/80 „nur“

⁹ Siehe Projektbericht BewerberInnen.

1463 inländische approbierte der Lehramtsprüfungen ist im Vergleich zu den Zahlenverhältnissen bei JunglehrerInnen ab 1990 in Relation zu den Abschlüssen¹⁰ eine große Diskrepanz festzustellen. Bei Zahlenverhältnissen von 35,9% JunglehrerInnen 1992/1993 zu 10% 1999/2000 und Studienabschlusszahlen von 1463 zu 1227 lag das Verhältnis Studienabschlüsse zu JunglehrerInnen 1979/80 im Vergleich zu 1999/2000 zugunsten derjenigen die vor 20 Jahren -d.h. im wesentlichen die Befragten dieser Studie- absolviert hatten.

Im Vergleich zu der am stärksten belegten Altersklasse (41-50 Jahren) der AHS LehrerInnen im Zeitraum 1992/93¹¹ entsprechend der Einstiegskohorte 1992/93 wird ein höherer Anteil der 31 bis 40 Jährigen LehrerInnen angegeben 44% (Statistik Austria) gegenüber 29% in der Befragung der aktiven LehrerInnen, die Altersgruppe der 41 bis 50 Jährigen liegt mit 31% weit unter den 55% der aktiven LehrerInnen. In etwa gleich auf finden sich die 51 bis 60 Jährigen mit 12% bzw. 16%.

Wie schon im einleitenden Forschungsbericht¹² zu diesem Projekt graphisch dargestellt, nimmt die Besetzung der höheren Altersklassen im Laufe der Jahre zu, während die der jüngeren stagniert. Das bedeutet, dass im Laufe der Schuljahre 1992/1993 bis 1999/2000 die absolute Zahl an JunglehrerInnen bei gleichzeitigem Zuwachs der höheren Altersklassen abgenommen hat. Davon wird noch unten näher eingegangen.

1.3 Qualifikationsmuster der Befragten und der Eltern

1.3.1 Qualifikationen der aktiven LehrerInnen

Bedingt durch die Schulformen in denen die interviewten LehrerInnen tätig sind, besitzt der überwiegende Anteil den Abschluss einer allgemein bildenden höheren Schule (92,4%). 6,8% geben an, eine berufsbildende höhere Schule besucht zu haben. 1,6% absolvierten den 2. Bildungsweg. Dieses Ergebnis ist unter dem Blickwinkel, dass für die vorliegende Berufstätigkeit ein AHS Abschluss bzw. äquivalente Abschlüsse nötig sind, nicht überraschend. 18,7% geben zudem noch an, dass sie einen Uni-Abschluss ohne Lehramt, demnach ein zweites Studium absolviert haben.

Ein Argument für das vorliegende hohe Ausbildungsniveau hat unter anderem auch damit zu tun, dass $\frac{3}{4}$ der Befragten AHS LehrerInnen sind.

¹⁰ 1999/2000 waren lediglich 10% der LehrerInnen an AHS unter 31 Jahre alt bei einer Studienabschlussanzahl von insgesamt 1227 für das Jahr 1998/99 (Siehe: Schaubild 10 sowie Hochschulstatistik 1999/2000)

¹¹ Österreichische Hochschulstatistik 1992/93 Statistik Austria (vormals ÖSTAT).

¹² Siehe: einleitender Forschungsbericht LehrerInnenprojekt: Februar 1998.

Tabelle 3 Mehrfachantworten Abgeschlossene Schul- bzw. Berufsausbildungen im Vergleich BewerberInnen und aktive LehrerInnen

Ausbildungsform	Antworten %		Antwortende %	
	BewerberInnen	Aktive LehrerInnen	BewerberInnen	Aktive LehrerInnen
AHS	33,2%	71,4%	56,5%	92,4%
BHS	20,1%	5,3%	34,1%	6,8%
Studienberechtigung	1,8%	0,5%	3,1%	0,6%
Berufsreifeprüfung	1,1%	0,2%	1,8%	0,3%
Schule(2. Bildungsweg)	1,3%	1,2%	2,2%	1,6%
BMS	2,9%	--	4,9%	--
Meisterprüfung	4,5%	0,1%	7,6%	0,2%
FHS	0,5%	--	0,9%	--
Uni-Abschluss außer Lehramt	22,2%	14,4%	37,7%	18,7%
Sonstige Schul- und Ausbildungsabschlüsse	12,4%	6,8%	21,1%	8,9%
Gesamt	100%	100%	170%	129%

Quelle: AMS Österreich

Im Vergleich der Ausbildungen der BewerberInnen um das Lehramt mit denen der aktiven LehrerInnen werden grundsätzliche Differenzen in der Qualifikation deutlich. Wesentlich weniger BewerberInnen haben die AHS abgeschlossen, 56,5% gegenüber 92,4% aktive LehrerInnen, d.h. viele der BewerberInnen versuchten über andere Ausbildungswege den Lehramtsberuf zu ergreifen. Über die BHS auch einige nach dem Abschluss der Meisterprüfung und vor allem über andere Schul- und Ausbildungsabschlüsse. Die BewerberInnen die einen wesentlich geringeren Anteil an AHS Abschlüssen vorweisen haben nachweislich (lange Wartezeiten, Ergreifen eines anderen Berufes etc.) geringere Chancen in den LehrerInnen Beruf einzusteigen, was nicht nur mit der Länge der Wartezeiten bis zum Berufseinstieg (siehe Schaubild 7), sondern auch mit dem Berufseinstieg zusammenhängt. Dieses Phänomen hat allerdings nicht nur mit den Bildungsabschlüssen zu tun, sondern auch mit dem Alter, dass nach Abschluss einer anderen Berufsausbildung in der Regel höher ist, als bei dem direkten Einstieg in das Lehramt. Hier treten noch zwei andere Faktoren hinzu, die mit den unterschiedlichen Bildungszugängen zu tun haben, zum einen werden wesentlich mehr BewerberInnen das Ziel haben eine Stelle in berufsbildenden höheren Schulen anzutreten, zum anderen sind sie bereits in anderen Ausbildungsberufen tätig, oftmals bereits relativ lang und auch während der laufenden Bewerbung¹³. Im Vergleich der doch erheblich voneinander abweichenden Niveaus von Bildungsabschlüssen (siehe Tabelle 2), zeigt es sich, dass es tendenziell einfacher ist direkt über den AHS-Abschluss in das Lehramt überzuwechseln, als durch andere Bildungsabschlüsse.

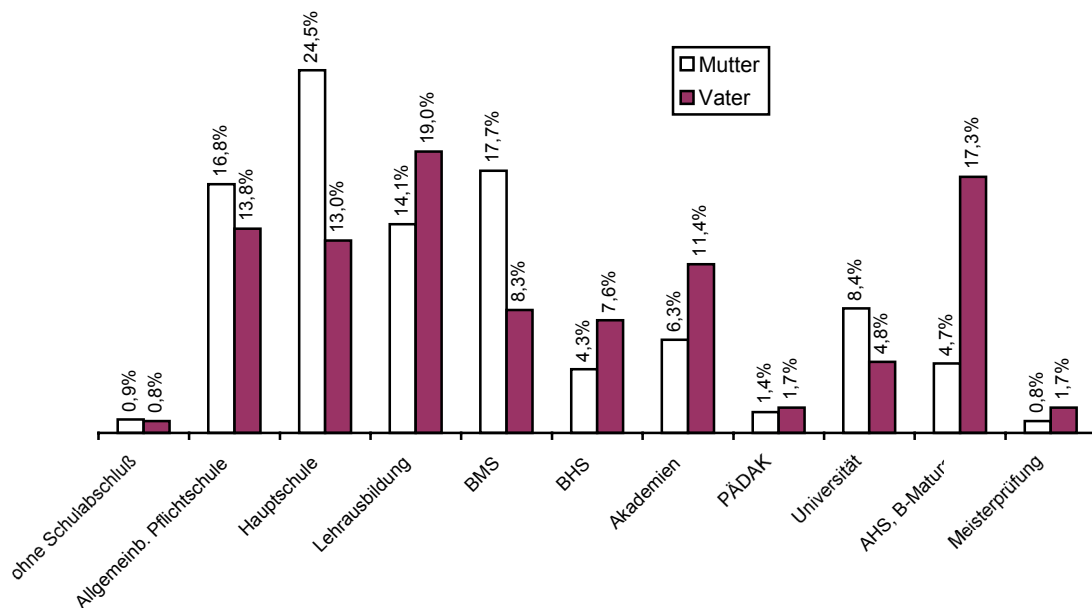
Der direkte Ausbildungsweg über die AHS führt zu wesentlich kürzeren Wartezeiten bis zum Antritt des LehrerInnenberufes. Darüber hinaus sind die AHS AbsolventInnen bedingt durch die relativ kür-

¹³ Siehe auch Bericht BewerberInnen.

zen Wartezeiten im Vergleich zu den BewerberInnen in dem Vorteil sich in jüngerem Alter zu etablieren. Das Bewerbungsalter ist ein Einstellungsfaktor, ebenso auch das Qualifikationsprofil.

1.3.2 Qualifikationen der Eltern

Schaubild 9 Abgeschlossene Ausbildung der Eltern



Quelle: AMS Österreich

Ausgehend vom Durchschnittsalter der aktiven LehrerInnen (ca. 45 Jahre) wird die Altersklasse der Eltern zwischen 65 und 70 Jahren angesetzt; das geschätzte Alter dient zur Erstellung einer Vergleichstabelle, die die Bildungsabschlüsse von 65 und 70 jährigen Männern und Frauen im Wohnbevölkerungsdurchschnitt Österreichs repräsentieren sollen.

Das Schaubild 9 zeigt sehr deutlich zwei Haupttendenzen der Qualifikation bei den Vätern, zum einen ist die Lehrausbildung mit ca. 19% stark besetzt und auf der anderen Seite diejenige mit AHS bzw. B-Matura zu 17,3%. 13% der Väter haben einen Pflicht- und Hauptschule, das erscheint im Vergleich zu Qualifikation ihrer Kinder ein hoher Prozentsatz zu sein. Lediglich 4,8% der Väter besitzen einen Universitätsabschluss. Im Vergleich zur Befragung der BewerberInnen (21,6%) ist der Prozentsatz der Universitätsabsolventen bei den Aktiven (4,8%) wesentlich geringer. Die Verteilung der Bildungsabschlüsse unter der Wohnbevölkerung weist die Universitätsabschlüsse¹⁴ allerdings noch geringer aus. Diejenigen Väter von „Aktiven“ mit einer abgeschlossenen Lehre 19% liegen prozentual weit unter dem Durchschnitt der männlichen Wohnbevölkerung (48,5%). Die abgeschlossenen (Berufs-) Ausbil-

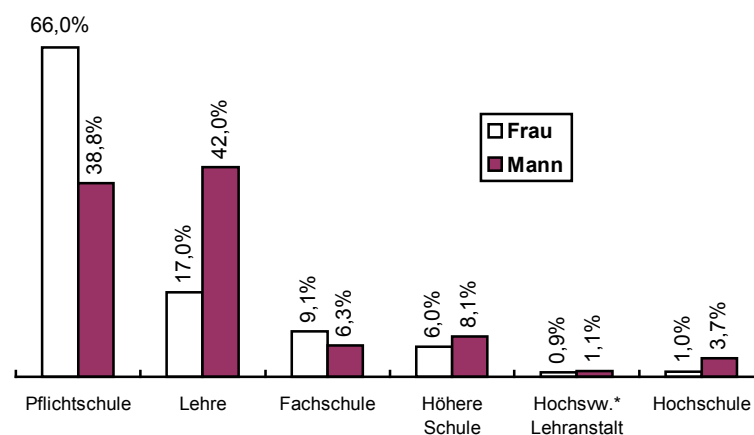
¹⁴ Mikrozensus jeweilige Jahresergebnisse, Statistik Austria, Wien: Im Mikrozensus 2000 ist Universitätsabschluss = Hochschulabschluss.

dungen der Aktiven LehrerInnen betreffend ist der Zusammenhang zwischen höchster abgeschlossener Ausbildung der Väter Universitätsabschluss und Matura gegeben.

Im Verhältnis Mann Frau zeigen sich in Schaubild 9 deutliche Unterschiede in der Verteilung von Bildungsabschlüssen: In den unteren Qualifikationsebenen konzentrieren sich die Frauen. Gegenüber den Männern absolvierten die Frauen häufiger die Pflichtschule 16,8% versus 13,8% und im Anteil höher die Hauptschule mit ca. 24%, wobei Männer hier lediglich einen Anteil von 13% vorweisen. Die Lehre wurde hingegen von deutlich mehr Männern absolviert (14,1 und 19%) Fast doppelt so viele Frauen wie Männer qualifizierten sich in Berufsbildenden mittleren Schulen. Bis auf das Studium haben (möglicherweise eine Verzerrung) Männer die höheren Bildungsabschlüsse. Diese grundlegende Tendenz der Bildungsunterschiede zwischen Mann und Frau in dem vorliegenden Altersegment findet sich in der Wohnbevölkerung wie auch auf einem höheren Bildungsniveau bei den Eltern der Befragten. Die aktiven LehrerInnen kommen aus Elternhäusern mit überdurchschnittlich besseren Bildungsabschlüssen als der Durchschnitt der Wohnbevölkerung, das gilt ebenso für die Gruppe der LehramtsbewerberInnen. Dieses Ergebnis stützt die These, dass die Bildungshöhe der Kinder mit der Bildung der Eltern zusammenhängt und zwar das der Mutter als auch das des Vaters, natürlich im Hinblick auf traditionell-männlich dominierte Rollenzuschreibungen bei Bildungsabschlüssen.

Im Vergleich der Eltern der BewerberInnen mit denen der Aktiven gibt es relevante Unterschiede in den Bildungsabschlüssen. Diese Unterschiede haben mit dem jeweiligen Alter der Eltern zu tun, die Berechnung der Altersklassen basieren auf dem Alter der Kinder, die jedoch einen Unterschied von mehr als 10 Jahren zwischen BewerberInnen (45 ½ Jahre) und Aktiven (33 ½ Jahre) ausmachen. Die Eltern fallen in unterschiedliche Altersklassen mit einer Differenz von ungefähr 10 Jahren. Das bedeutet, dass die Unterschiede auch den verbesserten Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsinstitutionen zugeschrieben werden können. Das betrifft sowohl das Geschlecht, als auch die Möglichkeit generell eine höhere Schule zu besuchen. 10 Jahre sind hier ein signifikanter Faktor, der sich in den beiden Befragungen, als auch in der Mikrozensusberechnung der Wohnbevölkerung nach Bildung spiegelt.

Schaubild 10 Wohnbevölkerung nach höchster abgeschlossener Schulbildung Geschlecht und Altersklassen der über 65-69 Jährigen



Quelle: Mikrozensus 2000

*Hochschulverwandte

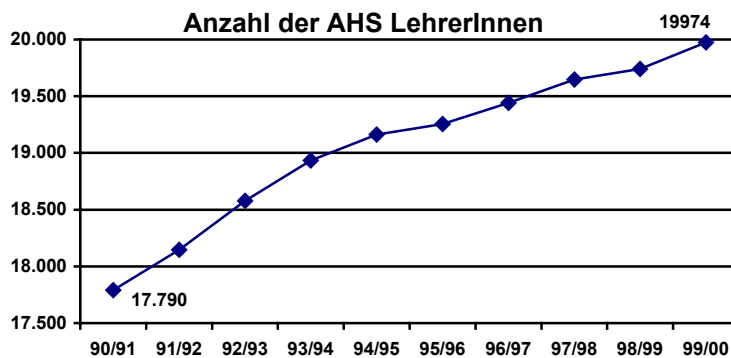
2. Erwerbsbiographische Determinanten

2.1 Beschäftigungszahlen und Altersgruppen

2.1.1 Beschäftigtenzahlen und Altersgruppen im chronologischen Verlauf

Das Schaubild 11 verdeutlicht den absoluten Anstieg der AHS-LehrerInnen:

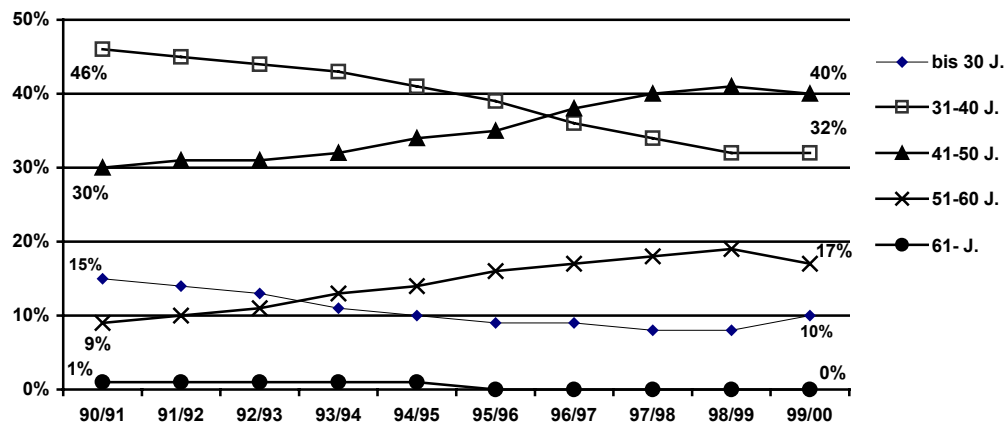
Schaubild 11 Beschäftigtenzahlen im Zeitverlauf



Quelle: Österreichische Schulstatistik, Hg BmBWK + Statistik Österreich

Der in der obigen Grafik dargestellte Anstieg der absoluten Zahl der LehramtsinhaberInnen über einen Zeitraum von annähernd 10 Jahren beträgt 12,3%. Diese Zunahme ließe sich im „Normalfall“ auf Neueinstellungen von JunglehrerInnen zurückführen, indem ein gewisser Altersanteil durch Pensionierungen abgeht und ein höherer Anteil als Ersatz der Abgänge nötig wäre, würde in Form von JunglehrerInnen eingestellt. Diese Sichtweise drückt allerdings nicht die Realität der Entwicklung der LehrerInnenzahlen im Laufe der Jahre aus. Es ist anhand der absoluten Zahlen derjenigen, die unter 30 Jahre alt sind, das heißt gerade in den Schuldienst aufgenommen wurden festzustellen, dass diese bis einschließlich 1998/99 kontinuierlich abgesunken sind von 2630 auf 1610 (siehe Schaubild 10 Altersklassen). Das heißt, dass bei steigender Anzahl der LehramtsinhaberInnen gerade in den oberen Altersklassen zunehmend mehr LehrerInnen zu finden sind. Die Altersgruppe der über 50-jährigen nimmt deutlich zu, was auf einen Rückgang an Frühpension schließen lässt. Ältere LehrerInnen werden nicht mehr durch jüngere ersetzt. Deutlich wird dies anhand der prozentualen Zunahme der LehrerInnen nach Altersklassen.

Schaubild 12 Altersklassen von AHS LehrerInnen im Zeitverlauf 1990/91 bis 1999/2000



Quelle: Österreichische Schulstatistik, Hg BmBWK + Statistik Österreich

Aus dem Schaubild 12 (Altersklassen) lässt sich deutlich ablesen, dass der prozentuale Anteil der jüngeren LehrerInnen an den Gesamtzahlen aller AHS LehrerInnen der jeweiligen Jahre abnimmt, einzige Ausnahme der Anstieg der bis 30 Jährigen zwischen 1998/99 und 1999/00 um ca. 1%. Zu den Jüngeren werden hier die Altersklassen bis 30 und 31 bis 40 Jahren gezählt. Tendenziell zunehmend sind dagegen die höheren Altersklassen, das bedeutet dass der Anteil der älteren Personen zwischen 41 bis 50 Jahren aber noch stärker der derjenigen zwischen 51 und 60 Jahren am Lehrkörper Jahr für Jahr zunimmt. Das heißt, hatten die 51 bis 60 Jährigen 1990/91 noch einen Anteil von 9% an der AHS-GesamtlehrerInnenzahl, so stieg dieser bis ins Jahr 1999/00 auf 17%, das bedeutet eine relative Zunahme von fast 90% gemessen an den jeweiligen absoluten jährlichen Angaben. Der Lehrkörper altert zunehmend durch wenige altersbedingte Abgänge und auch wenige Zugänge von so genannten JunglehrerInnen. Wie bereits zu sehen war, liegt die Altersverteilung der aktiven LehrerInnen bei der Befragung noch eher im Bereich der jüngeren, was unter anderem damit zu tun hat, dass hier auch BerufsschullehrerInnen (BMHS) mit in die Untersuchung aufgenommen wurden. Das Gesamtsample teilt sich wie folgt auf: 70,6% (AHS-LehrerInnen) und 29,4% (BMHS und sonstige).

Ausgehend davon, dass die Befragung 1999/00 durchgeführt wurde, stimmen die Zahlen der jeweiligen Altersklassen für das Projekt zusammengefasst überein. Im Vergleich sind die Wartezeiten relativ kurz, betrachtet man die 1. Erhebung der BewerberInnen¹⁵, etwa ¼ der Befragten hatten Wartezeiten zwischen 13 Monaten und länger aufzuweisen- dann ist es verständlich, dass die JunglehrerInnen die diese Hürde, entweder durch das Inkauf nehmen der Wartezeiten oder durch das Glück eine sehr kurze bzw. keine Wartezeiten zu haben, nach Möglichkeit ihre erworbene Position nicht so leicht aufgeben wollen. Das Phänomen des Verharrens in der natürlich auch recht abgesicherten, aber auf der anderen Seite doch durch die pädagogische Tätigkeit teilweise überfordernden Beruf, hat einen starken Zusammenhang mit den Qualifikationen, die künftige LehrerInnen in die Tätigkeit mitbringen. Wie be-

¹⁵ Siehe: Bericht BewerberInnen Tabelle 1 S.12

reits oben angedeutet sind es gerade diejenigen Personen, die direkt über den AHS-Abschluss und das Studium ohne Wartezeiten in das Lehramt übertreten. Somit haben LehrerInnen zu einem hohen Anteil wenige zusätzliche Qualifikationen, die einen Wechsel in andere Berufe wahrscheinlich machen.

Insgesamt deuten die Zahlen auf ein Berufsfeld hin, das einen sehr stabilen Personalstamm hat -nicht zuletzt auch durch relativ hohe Einstiegsbarrieren- in dem die Beschäftigten kaum in andere Berufsfelder wechseln. Dadurch, dass wenige LehramtsabsolventInnen eingestellt werden, können nachteilige Effekte entstehen, zum einen kommt es zu einer zunehmenden Alterung des Lehrkörpers und damit im Falle der nicht zu umgehenden Pensionierungen zu einem erhöhten Bedarf an JunglehrerInnen, zum anderen werden, bedingt durch steigende Barrieren für den Einstieg in den LehrerInnenberuf, die Anzahl der LehramtsabsolventInnen abnehmen¹⁶. Für die aktuelle Situation bedeutet diese Politik bezüglich Neueinstellungen von JunglehrerInnen, dass die zukünftige Gefahr besteht, nicht mehr genug AbsolventInnen zur Verfügung zu haben, um unumgänglich Neubesetzungen zu gewährleisten, womit sich ein deutlicher Engpass in der Bildungspolitik abzeichnen könnte. Ein gewisser LehrerInnenmangel zeichnet sich ab, in einigen Unterrichtsfächern werden bereits LehramtsabsolventInnen nachgefragt, dieser Bedarf weitet sich aus und könnte zu einem eklatanten Engpass werden.¹⁷

2.1.2 Einkommen aus dem Schuldienst

Tabelle 4 Einkommen aus der Unterrichtsverpflichtung

Einkommensklassen	Anzahl	%
Bis 9.999 ATS	4	0,7%
10.000 - 19.999 ATS	17	2,9%
20.000 – 29.999 ATS	92	15,8%
30.000 – 39.999 ATS	200	34,4%
40.000 – 49.999 ATS	248	42,6%
50.000 – 59.999 ATS	21	3,6%
Gesamt	582	100

Quelle: AMS Österreich

Die Einkommen liegen in etwa unter Berücksichtigung der jeweiligen Gehaltsstufen und unter Berücksichtigung einiger bezahlter Aufwandsentschädigungen mit 77% in den Einkommensklassen zwischen 30 und unter 50 Tausend ATS wobei 42,6% in den oberen Gehaltklassen zu finden sind sowie zu 3,6% zwischen 50- und unter 60 Tausend. Die geringer verdienenden LehrerInnen sind in Anbetracht der durchschnittlichen bereits oben erwähnten Beschäftigungsdauer wahrscheinlich eher Teilzeit beschäftigt. Die Verteilung der LehrerInnen auf die Altersklassen (ca. 20 Jahre im Schuldienst) entspricht in etwa den Gehaltsstufen¹⁸ der betreffenden Verwendungsgruppen, bzw. liegt ein wenig darüber, was wohl auch mit den Zusatzaufgaben (Klassenvorstandsfunktion, zusätzliche Tätigkeiten in

¹⁶ Derzeit lässt sich allerdings ein diesbezüglicher Trend an den absoluten Studienabschlüssen sowie den erstmalig zugelassenen ordentlichen Studierenden nicht feststellen. Siehe in diesem Zusammenhang Hochschulstatistik.

¹⁷ Siehe auch in diesem Zusammenhang: Signale für zunehmenden Lehrermangel, Der Standard, 05.04.2002.

¹⁸ Gehaltsstufe 10 bzw. 11 in der Verwendungsgruppe L1 bzw. L 2a2 siehe: Gehaltsschema 2002 Gewerkschaft Öffentlicher Dienst.

der Verwaltung etc.) im Schuldienst in Verbindung steht. Im Rahmen einer Beschäftigung, die auf 40 Stunden angelegt ist, können die am stärksten besetzten Einkommensklassen unter Berücksichtigung der Verbleibsdauer und der Qualifikation für den Bereich des öffentlichen Dienstes als durchschnittlich bezeichnet werden.

2.1.3 Erwerbstätigkeit vor der Berufsausübung als LehrerIn

Vor der eigentlichen Berufsausübung als LehrerIn gingen 46% eine Erwerbstätigkeit vor oder während des Studiums nach, 54% taten dies nicht, sondern widmeten sich ganz dem Studium. Das heißt, dass mehr als die Hälfte der befragten Personen nicht auf eine Beschäftigung angewiesen war, um die Finanzierung des Studiums zu gewährleisten. Frauen waren zu 47,7% beschäftigt und zu 52,3% nicht beschäftigt. Ein etwas geringerer Anteil der Männer 44,5% waren beschäftigt, 55,5% nicht. Das zeigt, dass ein etwas höherer Anteil an Frauen tätig war. Diese Unterschiede sind sehr gering, sodass eher von einer Gleichverteilung Mann/Frau ausgegangen werden kann. Eine Berufstätigkeit kann neben dem finanziellen Aspekt auch den Charakter einer zusätzlichen Qualifizierung haben, die einen leichteren Berufseinstieg ermöglicht. Das können sowohl weiterführende Qualifikationen (Fachkenntnisse und/oder pädagogische Praxis) sein, als auch formelle wie informelle Kontakte, die einen studienadäquaten Berufseinstieg nach dem Abschluss des Studiums erleichtern. Natürlich kann eine Nebenbeschäftigung oder eine andere Form der Berufstätigkeit das Studium erheblich verzögern, im Besonderen wenn die Beschäftigung studienfern ist (Taxifahren, Kellnern etc.). Dann entsteht nicht nur ein Verzögerungseffekt, sondern es besteht darüber hinaus die Gefahr gänzlich den Bezug zum Studium zu verlieren. Bei so genannten studiennahen¹⁹ Beschäftigungen bleibt der studiennahe Kontext erhalten und ein Künftiger studienadäquater Berufseinstieg wird erleichtert.

Für die Art der Tätigkeiten vor dem Berufseinstieg ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 5):

Tabelle 5 Mehrfachantworten Art der Tätigkeit Grobcodierung

Tätigkeitsformen	Antworten %	Antwortende
Direkter Zusammenhang mit der Lehrerausbildung	9,6%	20,6%
Pädagogisch, religiöse Tätigkeiten	7,1%	15,2%
Tätigkeiten Studienfach nahe	3,5%	7,4%
Andere hochqualifizierte Tätigkeiten	7,4%	15,9%
Qualifizierte Tätigkeiten	19,4%	41,6%
An- ungelernte Tätigkeiten, Ferial-jobs	50%	107,1
Sonstiges	3%	6,4%
Gesamt	100%	214,2%

Quelle: AMS Österreich

¹⁹ Unter studiennahen Tätigkeiten sind Tätigkeiten zu verstehen, die in einem fachlichen, inhaltlichen oder auch in einem institutionellen Zusammenhang mit der angestrebten Studienrichtung stehen.

Die 46% aktive LehrerInnen, die einer Tätigkeit während des Studiums nachgingen, gaben an durchschnittlich 2 Tätigkeiten in dieser Periode durchgeführt zu haben²⁰ (genau 2,14 Tätigkeiten). Praktisch jedeR hatte vor Antritt des Lehramtsberufes zumindest einmal im Einzelfall auch zweimal (107%) in einer an- bzw. ungelerten Tätigkeit oder einem Ferialjob gearbeitet. Diese Tätigkeitsform ist eher zur Finanzierung des Studiums typisch. Unter solchen Beschäftigungen sind häufig Tätigkeiten im Hotel und Gastgewerbe, im Freizeitbereich oder Anlern Tätigkeiten in der Produktion oder der Dienstleistung zu finden. Das heißt, dass diese Beschäftigung bedingt durch Qualifizierungsferne eher ausschließlich zur Finanzierung des Studiums dienen ohne fachlich-inhaltliche Ansprüche. Darüber hinaus sind 29,4% der angegebenen Tätigkeiten qualifiziert, das heißt, dass eine Ausbildung hierfür nötig ist, die nicht beziehungsweise nur zu einem geringen Anteil mit dem angestrebten Beruf in Zusammenhang steht. Bei ca. 20% der angegebenen Tätigkeiten vor dem Berufsantritt ist eine nähere Beziehung zum später ausgeübten Lehramtsberuf festzustellen, das sind Tätigkeitsbereiche wie Lehrtätigkeiten an privaten und öffentlichen Anstalten, Universitätsassistenten, Erziehertätigkeiten, Nachhilfe, Tutorien.

Zu einem geringeren Anteil 7,4% sind hochqualifizierte Tätigkeiten angegeben, wie z.B. Durchführung und Teilnahme an Forschungsprojekten sowie Projektleitung und qualifizierte wissenschaftliche Tätigkeiten. Diese Beschäftigungen sind zumeist ohne ein vorheriges Studium bzw. eine hochqualifizierte Ausbildung nicht durchzuführen. Sie zeichnen sich vor allem durch Voraussetzungen aus, die Qualifikationen erfordern, welche inhaltlich und formal außerhalb des Bereiches Lehramt anzusiedeln sind. Diese Qualifikationen können zwar nicht direkt im Bereich der Lehrtätigkeit eingesetzt werden, stellen aber im Gesamtzusammenhang einen Bildungsvorsprung in Form von sekundären Bildungsinhalten (Praxis im wissenschaftlichen Arbeiten, soziale Kompetenzen und andere sekundäre Wissensbereiche) dar, die wiederum wichtige Bestandteile in der LehrerInnenpraxis sein können. Hochqualifizierte Tätigkeiten setzen in diesem Fall allerdings nicht unbedingt ein Studium voraus, es muss nicht unbedingt eine hochqualifizierte Ausbildung abgeschlossen worden sein, diese Fähigkeiten können auch während der Berufspraxis erworben worden sein.

Tabelle 6 Mehrfachantworten Universitätsabschlüsse außer Lehramt und Tätigkeiten vor dem Lehramtsberuf

Auswertung nach Antworten	Direkter Zusammenhang mit dem Beruf als LehrerIn	Pädagogische, religiöse Tätigkeiten	Fachliche Tätigkeiten	Andere Hochqualifizierte Tätigkeiten	Qualifizierte Tätigkeiten	An-, ungelernete Tätigkeiten Ferialjobs	sonstige	Gesamt
Universitätsabschluss außer Lehramt	9	7	6	14	27	37	4	104
	8,6%	6,7%	5,8%	13,5%	26%	35,6%	3,8%	100%

Quelle: AMS Österreich

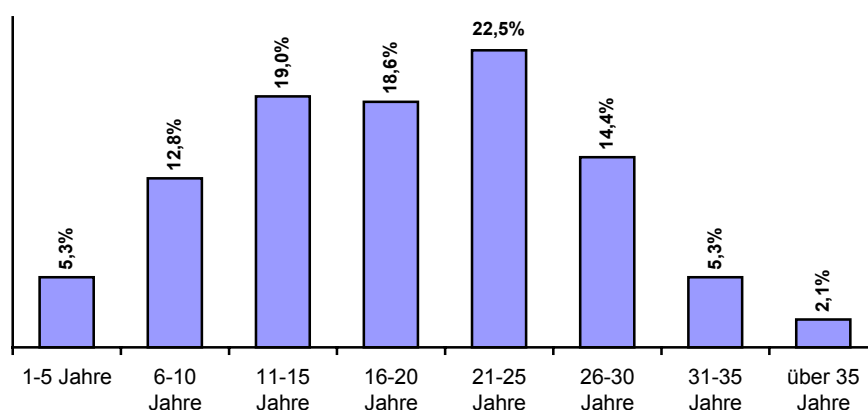
²⁰ Eine Person gibt eigentlich ungefähr 2 Antworten ab, jede der Antworten bezeichnet allerdings eine Tätigkeit.

Der Universitätsabschluss der nicht in Zusammenhang mit der Ausbildung zum Lehramt absolviert wurde, steht auch in keiner sichtbaren inhaltlichen Verbindung (Studienrichtung) mit der Art der Tätigkeit, die vor der Berufsausübung durchgeführt wird. Das gilt im wesentlichen für alle Tätigkeiten, lediglich hochqualifizierte Tätigkeiten sind hier etwas überrepräsentiert. In einem etwas geringeren Ausmaß wurden An- ungelernete Tätigkeiten bzw. Ferialjobs durchgeführt. Doch trotz einer höheren Qualifikation arbeiteten mehr als 1/3 der AbsolventInnen in unqualifizierten Tätigkeiten. Der Bildungsabschluss steht offenbar in keinem oder nur sehr geringem Zusammenhang mit der Qualität der Beschäftigung vor bzw. während der Ausbildung zur/zum LehrerIn.

Das bedeutet, dass JungelehrerInnen relativ wenig bis gar keine praktische Erfahrung im Vorfeld ihres eigentlichen Beschäftigungsbereiches und/oder Qualifikationsbereiches (studienadäquate Tätigkeiten) sammeln konnten. 50% besitzen zudem keinerlei praktische Erfahrung in Bereichen, die für die Lehr-tätigkeit relevant sein könnten. Denn während des Studiums wurden keine praktischen Erfahrungen außerhalb der Ausbildung in Form von Nebentätigkeiten gesammelt. Bei den übrigen 50% haben nur etwa 20% in Bereichen gearbeitet, die inhaltlich/pädagogisch in einem Zusammenhang mit dem Studium stehen. Das heißt, dass insgesamt nur etwa jedeR zehnte befragte LehrerIn in der Form eigene Erfahrung für Ihr/sein späteres Berufsleben sammeln konnte. Orientierungsmöglichkeiten sind deshalb nur in geringem Maße durch praktische Erfahrungen abgestützt und die Studienentscheidung sowie -durchführung basieren im wesentlichen auf praxisferneren Vorstellungen und Entscheidungsmustern. In einem anderen Zusammenhang wird darauf noch weiter eingegangen.

2.1.4 Verbleibszeiten von LehrerInnen in der Schule

Schaubild 13 Verbleibszeiten von LehrerInnen in der Schule



Quelle: AMS Österreich

Die befragten LehrerInnen haben, ausgehend von Ihrem relativ hohen Durchschnittsalter (45 ½ Jahre), unter Bezugnahme darauf, dass bei dieser Teilbefragung aktive LehrerInnen zu über 75% keine War-

tezeiten bis zum Eintritt in das Lehramt vorweisen, eine durchschnittlich lange²¹ Verweildauer in ihrem Beruf vorzuweisen. Die Verweildauer kumuliert in den Klassen „11-15 Jahre“, „16 – 20 Jahre“ und „21-25 Jahre“. Die drei Faktoren: höheres Durchschnittsalter, keine oder geringe Wartezeiten bis zum Berufseinstieg und lange Verweildauern, lässt darauf schließen, dass das Einstiegsalter, rechnet man mit einer durchschnittlichen Studienzeit von ca. 7 Jahren²², ungefähr zwischen 23 und 28 Jahren liegt. Damit wäre zum Zeitpunkt der Befragung die/der DurchschnittslehrerIn 45 Jahre und somit zwischen 19 und 22 Jahren im Dienst (siehe auch Argumentation oben). Dass es relativ wenig jüngere LehrerInnen gibt, lässt auch auf die bereits erwähnte geringe Aufnahmequote an JunglehrerInnen schließen, spielt aber auch mit den Alterskohorten der Befragung zusammen. Erst nach dem Jahr 1998/99 scheint sich das geringfügig verändert zu haben (siehe Schaubild 12: Altersklassen von AHS LehrerInnen im Zeitverlauf). Die schwierige Einstiegsphase wurde bereits bei den BewerberInnen angesprochen, die von den Medien und auch von ExpertInnen oftmals andiskutierten Alternativen zum Lehramt nach dem Lehramtsstudium finden in dieser Untersuchung ihre Berechtigung.

2.1.5. Perspektiven (Selbsteinschätzungen) auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des Schulbetriebes

Auf die Frage nach der Einschätzung der eigenen Berufschancen außerhalb des Lehramtes wird noch an anderer Stelle dieses Berichts einzugehen sein.

Zumal auf die Frage wie aktive LehrerInnen ihre Berufschancen außerhalb des Schulbetriebes einschätzen, eher negativ geantwortet wurde –mehr als 50% betrachten ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Schule als eher schlecht bis sehr schlecht (siehe Tabelle 6)– scheint der kontinuierliche lange Verbleib im Schuldienst die Regel zu sein. Diese Wirklichkeitswahrnehmung (Einstellung) verringert zum einen den Neuzugang von sog. JunglehrerInnen und zum anderen verhindert es die außerschulische berufliche Orientierung besonders im Hinblick auf die wahrgenommenen Berufsbelastungen in der pädagogischen Arbeit und die Möglichkeit außerhalb des Schulbetriebes und auch außerhalb der Lehrtätigkeit Erfahrungen zu sammeln. Zumal eine berufliche Orientierung außerhalb der Lehramtsstätigkeiten durch ein mangelndes Erfahrungswissen genährt wird, welches u.a. auch in dem Ausmaß und der Form (s.o.) der beruflichen Tätigkeit vor oder während des Studiums begründet liegt.

Von den etwa 100 aktiven LehrerInnen die eine Beschäftigung neben ihrer Haupttätigkeit angegeben haben, arbeitet der überwiegende Anteil (83 Personen) im engeren Bereich der Lehramtsausbildung. Demnach sind auch im Rahmen dieser Nebenbeschäftigungen kaum alternative Tätigkeiten zum Lehramt zu verzeichnen.

Das Lehramt scheint aus den augenscheinlichen Indikatoren des Alters der Befragten, den geringen Zahlen an JunglehrerInnen, den langen Verbleibszeiten und nicht zuletzt der eigenen Einschätzung

²¹ Siehe Schaubild 13.

wegen, ein „hermetisch“ anmutender Beruf. Einmal Teil dieses Berufsstandes zu sein, bedeutet, dass ein Ausstieg kaum noch möglich ist weil das Image und damit in Referenz stehend auch die Selbsteinschätzung, bedingt durch eine weitestgehende Vorurteilsbehauptung kaum eine Orientierung in andere Berufs- und Tätigkeitsfelder zulassen. Das ist ein Sachverhalt, der natürlich nicht als zwangsläufig zu betrachten ist, sondern den es vielmehr zu verändern gilt.

Tabelle 7 Selbsteinschätzung Aussichten auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Schule

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Sehr gut	30	4,8%
Eher gut	87	13,9%
Mittelmäßig	180	28,7%
Eher schlecht	244	38,9%
Sehr schlecht	86	13,7%
Gesamt	627	100%

Quelle: AMS Österreich

In vergleichbarer Weise schätzen die befragten LehrerInnen auch ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt außerhalb ihrer Tätigkeit im privatwirtschaftlichen Bereich ein, wie aus der Tabelle 7 ersichtlich ist die Selbsteinschätzung zu über 50% als eher schlecht bis sehr schlecht angegeben. Es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Selbsteinschätzung der Befragten nicht unbedingt etwas mit der Realität zu tun haben muss.

Diese Einstellung ist sicherlich nicht nur das Ergebnis der Erfahrungen von LehrerInnen in der Berufspraxis, ebenso hat sie nicht nur mit dem (teilweise schlechten) Image des LehrerInnenberufs, sondern hat ihre Ursachen in dem Spannungsfeld der eigenen Wünsche und Vorstellungen vor Einstieg in diesen Beruf und den Einstellungen die im Verlauf der Tätigkeit gewonnen werden. Nicht ohne Folgen bleibt diese Einstellung auf die Selbsteinschätzung der Arbeitsaufwände, den für diesen Beruf aufzuwendenden Zeitbudgets sowie die psychische Belastung wie noch näher diskutiert werden wird.

²² Siehe Hochschulstatistik, Statistik Austria, 1999/2000: Studiendauer bei Lehramtsstudien.

2.2 Das Lehramt (berufliche Positionen der Befragten)

2.2.1 Beschäftigungslage der LehrerInnen zum Zeitpunkt der Befragung

Tabelle 8 Derzeitige Beschäftigungslage

	Häufigkeit	Prozente
Im Schuldienst und derzeit ohne Beschäftigung im außerschulischen Bereich	505	83,1%
Im Schuldienst und derzeit im außerschulischen Bereich zusätzlich erwerbstätig	102	16,8%
Derzeit nicht im Schuldienst tätig (z.B. Karenz)	1	0,1%
Gesamt	608	100%

Quelle: AMS Österreich

Der überwiegende Anteil (83%) der aktiven LehrerInnen hat angegeben, ausschließlich ihren Beruf auszuüben. 75% derjenigen, die auf die Frage nach dem Stundenausmaß der Unterrichtsverpflichtung gefragt haben geben an, im Rahmen der Normalarbeitszeit (21 bzw. 22. Stunden²³ tätig zu sein. Nach der geregelten Jahresnorm arbeitet einE LehrerIn zwischen 20 und 22 Wochenstunden.) zwischen 16 und 20 Wochenstunden zu arbeiten. Weiters werden von ca. 92% wöchentliche Mehrdienstleistungen in einem Zeitumfang von bis zu 5 Stunden die Woche angegeben. Der aufgewendete wöchentliche Zeitaufwand hat mehrheitlich (43,4%) einen Umfang zwischen 41 und 50 Stunden²⁴ und liegt demnach über der Definition der Normalarbeitszeit von 40 Std./Woche.

2.2.2 Unterrichtsverpflichtungen

Grundsätzlich teilt sich die Arbeitszeit als Vollzeitarbeit (20-22 Wochenstunden Unterrichtsverpflichtung) der LehrerInnen in drei Segmente auf:

1. Unter der Unterrichtsverpflichtung ist der Kontakt mit SchülerInnen zu verstehen inkl. Aufsichtstätigkeiten.
2. Die Vor-, Nachbereitung und Korrektur wird 1:1 auf die Unterrichtsverpflichtung gerechnet. D.h. für 1 Stunde Unterrichtsverpflichtung (außer Aufsichtszeiten) wird 1 Stunde aus Tätigkeiten des der Vor-, Nachbereitung und Korrektur.²⁵
3. Sonstige lehramtliche Tätigkeiten sind alle Tätigkeiten von LehrerInnen in ihrem Berufsfeld: Kustodiate, Teilnahme an Schulveranstaltungen

²³ Diese Stundenanzahl für reine Unterrichtstätigkeit werden in Werteinheiten betrachtet wobei 1 Werteinheit 2 Arbeitsstunden entspricht. Siehe: Lehrerhandbuch AHS & BMHS, 2001-2002, Hubatschke Harald u.a.

²⁴ Zu dem Stundenausmaß der Unterrichtsverpflichtung werden noch pädagogische Tätigkeiten (z.B. Pausenaufsicht), schulverwalterische Tätigkeiten (z.B. Konferenzen) und die direkte Vorbereitung für den Unterricht hinzugezählt, so dass sich die Dienstverpflichtung inklusive aller angeschlossenen Aufgaben auf ca. 40 Stunden/Woche aufaddiert.

²⁵ Siehe Lehrerhandbuch AHS & BMHS, 2001/2002.

Fast alle befragten Personen (99,8%) die über ihre derzeitige Beschäftigungslage Auskunft gegeben haben, waren aktiv im Schuldienst tätig. Die Unterrichtsverpflichtung betrug bei ca. 5% bis 10 Stunden, bei ca. 10% 11- 15 Stunden, hier liegt eine Teilzeitbeschäftigung vor. $\frac{3}{4}$ waren allerdings im vollen Stundenausmaß (16-20 Stunden) angestellt und ca. 10% innerhalb bzw. im Stundenausmaß darüber beschäftigt (21-22 Stunden). Es zeigt sich, dass der Anteil über 20 Stunden relativ gering ausfällt. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass der überwiegende Anteil der LehrerInnen in einem Vollzeitverhältnis steht.

Tabelle 9 Unterrichtsverpflichtungen

Unterrichtsverpflichtung (Klassen)	Häufigkeit	Prozent
Bis 10 Stunden/Woche	15	4,6%
11 bis 15 Stunden/Woche	32	9,8%
16 bis 20 Stunden	248	75,8%
21 bis 25 Stunden	27	8,3%
26 und mehr Stunden	5	1,5%
Gesamt	327	100%

Quelle: AMS Österreich

2.2.2.1 Unterrichts- bzw. Lehrverpflichtungen unterhalb der Vollanstellung

Diejenigen, die unterhalb einer regulären Vollanstellung beschäftigt sind, sind überwiegend auch außerschulisch beschäftigt. Von 15 Personen mit bis zu 10 Stunden Anstellung sind 10 zusätzlich beschäftigt. Ausgehend von der Anstellung mit sehr geringer Stundenzahl ist eine anderweitige Beschäftigung allein zur Bestreitung des Lebensunterhalts nötig, bzw. müssen weitere Mitglieder im Haushalt dazu verdienen.

Bei einer Unterrichtsverpflichtung von weniger als 10 Stunden und keinem zusätzlichen Einkommen sind die Geschlechter –ausgehend von der Verteilung Mann/Frau- gleichverteilt. Zieht man allerdings die Gruppe heran, die zwischen 11 und 15 Stunden unterrichtsverpflichtet ist, dann kommt es zu einer Verteilung von 3,1% Männern und 96,9% Frauen. Diese Daten lassen unter Berücksichtigung von Unschärfen bezüglich der Verteilung der Antworten in diesen Klassen allerdings die Aussage zu, dass Frauen ungleich häufiger als Männer bezogen auf das Lehramt in Teilzeit arbeiten. Hier finden sich dann Anzeichen der klassischen Geschlechterverteilung (Haushalt, Beruf).

Werden die Klassen derjenigen, die mit als auch die ohne außerschulische Tätigkeiten bis 10 Stunden und 11 – 15 Stunden aufaddiert und geschlechtsspezifisch differenziert, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 10 Teilzeitbeschäftigung von LehrerInnen nach Geschlecht und Beschäftigungslage

Beschäftigungslage	Zusammengezogene Klassen: 10-15 Stunden teilzeitbeschäftigte LehrerInnen					
	Männlich		Weiblich		Gesamt	
Unterrichtsverpflichtung	8	17%	39	83%	47	69%
Unterrichtsverpflichtung im Schuldienst und außerhalb tätig	12	57%	9	43%	21	31%
Gesamt	20	29%	48	71%	68	100%

Quelle: AMS Österreich

Sind lediglich 17% der Männer ohne eine weitere (Neben) Beschäftigung tätig, so liegt der Prozentsatz der Frauen bei 83%, bei der Situation im Schuldienst und außerhalb nivelliert sich der Prozentsatz zwischen Männern und Frauen annähernd. Ausgehend von dieser Tabelle zeichnet sich ein Bild, das die Frauen in wesentlich prekäreren ökonomischen Situationen wie die Männer in diesem Berufssegment beschreibt; die meisten haben keinen Nebenverdienst. Das bedeutet nichts anderes, als dass diese LehrerInnen unbedingt von öffentlichen Unterstützungszahlungen und/oder von einer/einem mitverdienenden PartnerIn abhängig sind. Tatsächlich sind 69% derjenigen, die nicht innerhalb der geregelten Jahrenorm arbeiten nicht außerhalb tätig und davon sind 83% Frauen.

2.2.2.2 Unterrichtsverpflichtungen in der Normalarbeitszeit

Der größte Anteil (75%) der befragten LehrerInnen in der AMS-Studie arbeite innerhalb eines Stundenausmaßes von 16 bis 20 Stunden/Woche - Unterrichtsverpflichtung. Etwa 10% sind eine Unterrichtsverpflichtung von mehr als 21 Stunden/Woche eingegangen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Studie LehrerIn 2000 (BMBWK) weichen die Ergebnisse beider Studien voneinander ab (s.u. Tabelle 10). Ein Einflussfaktor auf die unterschiedlich wirkenden Daten sind die Klasseneinteilungen nach geleisteten Stunden und zudem die Schultypen. Die in der AMS Studie zusammengefasst vorliegen²⁶, was bei der Studie des AMS nicht der Fall ist.

Tabelle 11 Vergleich Normalarbeitszeit LehrerIn 2000 und AMS Studie

LehrerIn 2000 BMHS und AHS Klassen	15 bis einschließlich 20 Stunden: 37,1%	weniger als 15 Stunden 13,6%	Mehr als 20 Stunden 79,3%
AMS-Studie zusammengefasste Schultypen (s.o.) nach Klassen	16 bis einschließlich 20 Stunden: 75,8%	weniger als 16 Stunden 14,4%	Mehr als 20 Stunden 9,8%

Quelle: AMS Österreich/ LehrerIn 2000

Die beiden Studien sind jedoch weniger in sich widersprüchlich, als sie belegen wie heterogen die Lehrverpflichtung auf die wöchentliche durchschnittliche Arbeitszeit umgelegt wird. Die wöchentliche Arbeitszeit der LehrerInnen kann sehr unterschiedlich ausfallen und hat viel mit den jeweiligen Lehr-

²⁶ Siehe Kapitel 1 Untersuchungsdesign.

plänen, den jeweiligen Prüfungen etc. zu tun.²⁷ Ausgehend von dem Lehrer-Dienstgesetz liegt die durchschnittliche wöchentliche Lehrverpflichtung (auch abhängig von den unterschiedlichen Schultypen) zwischen 20 und 21 Wochenstunden²⁸. Während in der AMS Studie (siehe Tabelle 8) ausgehend von den Stundenausmaßen, die Unterrichtsverpflichtung unterhalb also ab 16 Stunden bis 20 Stunden angegeben wurde, so liegt sie bei LehrerIn 2000 doch erheblich höher. Bezogen auf die AMS-Studie liegen die Stundenausmaße von 21 und 22 Stunden in der Klasse von 21 bis 25 Stunden, die jedoch relativ schwach besetzt ist (8,3%). Aus diesen Angaben kristallisiert sich heraus, dass der überwiegende Teil der LehrerInnenschaft Vollzeit bzw. nur knapp unter der durchschnittlichen Lehrverpflichtung beschäftigt ist. Mehr als die angegebenen 20-22 Stunden Lehrverpflichtung werden von weniger als 10% gearbeitet, wobei in der Klasse zwischen 21 und 25 Stunden eine Reihe von Unterrichtstätigkeiten zwischen 21 und 22 Stunden liegen werden. Nur 5 Personen haben tatsächlich angegeben mehr als eine 26-stündige Unterrichtsverpflichtung eingegangen zu sein, das deckt sich nicht mit den Angaben der Studie LehrerIn 2000 die für Stundenangaben über 26 für AHS 2% und BMHS sogar 21% erhoben hat. Grundsätzlich liegen der SORA Studie wesentlich höhere Lehrverpflichtungen zugrunde als der AMS Studie. Diese hohen Stundenangaben sind insoweit überraschend, als dass die durchschnittliche Unterrichtsverpflichtungen in sämtlichen Publikationen über das Lehramt zwischen 20 und 21 Stunden angegeben wird. Das macht insofern Sinn, als dass zu den Lehrverpflichtungsstunden wie bereits oben angegeben eben so viele Vorbereitungsstunden hinzugezählt werden. Als Vollzeitarbeit werden 40 Stunden die Woche gerechnet. Insofern sind die hohen Stundenangaben der SORA-Studie nur mit regelmäßigen Überstunden zu erklären was besonders dann der Fall wäre, wenn an bestimmten Fächern ein LehrerInnenmangel herrschen würde. Was die AMS Studie betrifft, ist es zwar der Fall, dass hier bestimmte Fächer für das Sample ausgewählt wurden, allerdings wurde zumindest ein Fach mit LehrerInnenmangel mit einbezogen (Biologie). Die unterschiedliche Ergebnisse müssten einer genaueren Untersuchung unterzogen werden.

Die geschlechtsspezifische Verteilung derjenigen mit einem Stundenausmaß von 16 bis 20 Stunden liegt entsprechend der Verteilung in der gesamten Untersuchungsgruppe (46% Männer, 54% Frauen) bei etwa 51% Männern und 49% Frauen²⁹

²⁷ Siehe auch Studie LehrerIn 2000 S.15.

²⁸ Hubatschke, Harald u. Schwarzer, Herbert hg.; Lehrerhandbuch 2001/2002 AHS&BMHS.

²⁹ Die Unterschiede von etwa 3% sind im Hinblick auf die Antworthäufigkeit bei der Frage der Unterrichtsverpflichtung nicht signifikant.

2.2.3 Außerschulische Arbeitszeit

Tabelle 12 Außerschulische Arbeitszeit

Geschätzte wöchentliche außerschulische Arbeitszeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bis 5 Std./W.	45	7,0	44,1	44,1
	6 bis 10 Std./W.	24	3,7	23,5	67,6
	11 bis 15 Std./W.	9	1,4	8,8	76,5
	16 bis 20 Std./W.	12	1,9	11,8	88,2
	mehr als 20 Std./W.	12	1,9	11,8	100,0
	Gesamt	102	15,9	100,0	
Fehlend	Systemdefiniert fehlend	539	84,1		
	Gesamt	539	84,1		
Gesamt		641	100,0		

Quelle: AMS Österreich

102 Personen, d.h. etwa 16% aller befragten LehrerInnen arbeiten zusätzlich zu ihrem eigentlichen Beruf. Annähernd die Hälfte ist in einem geringen Stundenausmaß von max. 5 Stunden beschäftigt. Mehr als die Hälfte arbeiten in Bereichen, die mit Lehrtätigkeit an öffentlichen und privaten Anstalten zu tun hat (58%). Weiters sind Tätigkeiten im Rahmen der fachlichen Ausbildung (16%). Zudem wurden noch Tätigkeiten im künstlerischen-medialen Bereichen (10%) angegeben. Nicht unmittelbar mit den Lehramts-tätigkeiten in Verbindung steht der Bereich Produktion Dienstleistung (7%).

Im wesentlichen zeigt sich, dass zwar immerhin fast ein sechstel der befragten LehrerInnen einer Nebentätigkeit nachgehen, diese hat jedoch in der Regel kein hohes Stundenausmaß und liegt im Tätigkeitsbereich des Hauptberufes.

Ca. 17% der befragten aktiven LehrerInnen sind sowohl im Schuldienst als auch außerschulisch tätig (102 Personen). Von diesen 17% finden sich ca. 58%, derjenigen, die nach den Tätigkeiten außerhalb des Schuldienstes gefragt wurden bei Lehrtätigkeiten an privaten und öffentlichen Ausbildungsinstituten auch Coaches oder Trainers. Weiterhin arbeiten sie in Bereichen, die direkt mit dem Studienfach, bzw. Lehrgebiet zu tun haben, etwa 16% der LehrerInnen sind im Rahmen der fachlichen Ausbildung tätig. Wie bereits oben erwähnt arbeitet der überwiegende Anteil in ihrer Nebenbeschäftigung in berufsrelevanten Bereichen. Weitere 12% sind in dem Tätigkeitsfeld Produktion, Dienstleistung beschäftigt (z.B. Busfahrer, Tätigkeiten in der Landwirtschaft, Versicherungsagent, Tiefgaragenbetreuer, CD-Rom Produktion etc.). Wie aus der zufälligen Auswahl der einzelnen Tätigkeiten zu ersehen, ist diese Kategorie sehr heterogen zusammengesetzt und als Sammelkategorie Tätigkeiten, die eher wenig mit der LehrerInnen-Ausbildung im weitesten Sinne zu tun haben, zusammengefasst. Mit 7% der

Antwortenden, rangiert die Kategorie künstlerische, Mediale Tätigkeiten an vierter Stelle (Buchautor, freier Mitarbeiter bei einer Zeitung etc.). Nicht im Schuldienst tätig ist lediglich eine Person.

Tabelle 13 Mehrfachantworten: Nebenbeschäftigungen

Art der Tätigkeiten als Nebenbeschäftigung	Prozent der Antwortenden*	
Lehrtätigkeit an öffentlichen bzw. privaten Anstalten	58%	Nebenbeschäftigungen im Rahmen des Tätigkeitsfeldes LehrerIn
Universitätsassistentz	3%	
Erzieher-/ reinpädagogische Tätigkeiten	5%	
An- und ungelernte pädagogische Tätigkeiten	1%	
Tätigkeiten im Rahmen der fachlichen Ausbildung (zum Lehramt)	16%	
Wirtschaftliche Tätigkeiten	3%	
Technisch, mathematisch, naturwissenschaftliche Tätigkeiten	3%	
Forschungsprojekte, Projektleitung (wissenschaftliches Arbeiten)	2%	
Künstlerische, Mediale Tätigkeiten	10%	
Höhere Verwaltung, Sekretariat, Kontrolltätigkeiten	4%	
Freizeitbereich	9%	
Tätigkeiten in Produktion und Dienstleistung	17%	
Sonstige Ferialjobs	1%	
Sonstige Tätigkeiten	11%	

Quelle: AMS Österreich

* Die Spaltensumme der Antwortenden ergibt 143%, das bedeutet, dass jedeR LehrerIn 1,4 Nebenbeschäftigungen angegeben hat.

2.3. Funktionen innerhalb des Lehramtes

2.3.1 Funktionen innerhalb der LehrerInnenkarriere (Mehrfachantworten)

Die Position der LehrerInnen im Schuldienst wird in VertragslehrerIn, Pragmatisiert, Klassenvorstand, schulfeste Stelle ausdifferenziert.³⁰ Da diese Positionen allerdings unterschiedliche, nicht hierarchisch aufeinander folgende Positionen bzw. Funktionen für Klassenvorstand im LehrerInnenberuf darstellen, können LehrerInnen auch mehrere dieser Positionen zeitlich überschneidend inne haben. Bei dieser Frage wurde ausdrücklich nicht nach der/den zuletzt besetzten Position(en) gefragt sondern nach sämtlichen während der Schulkarriere besetzten Positionen. Deshalb sind hier Mehrfachantworten abgegeben worden.

³⁰ **Schulfeste Stellen** sind die Planstellen des:

Direktors

Abteilungs-/Fachvorstandes

Mindestens 50% der als gesichert geltenden Planstellen der Schule (§ 204 BDG)

Es kann nur das Kollegium des Landesschulrates eine Stelle als schulfest erklären und verleihen. Es dürfen nur definitiv gestellte Beamte diese Stelle erhalten. Eine Versetzung ist nur erschwert - z.B. bei Auffassung der Planstelle - möglich.

Siehe: Dienst und Besoldungsrecht, PV Seminarunterlage, Internet:

http://www.google.de/search?q=cache:qDROdTeaLQC:www0.eduhi.at/verein/kreidekreis/dl/PV-Sem-Unterlagen.rtf+%22Schulfeste+Stelle%22&hl=de&lr=lang_de.

Tabelle 14 Mehrfachantworten Funktionen im Rahmen der LehrerInnenkarriere

Funktion	Häufigkeit (Anzahl der Personen für jede Zeile)	% der Gesamtzahl n=641 für jede Zeile
VertragslehrerIn	450	70,2%
Pragmatisiert	457	71,3%
Klassenvorstand	444	69,3%
Schulfeste Stelle	257 ³¹	38,2%

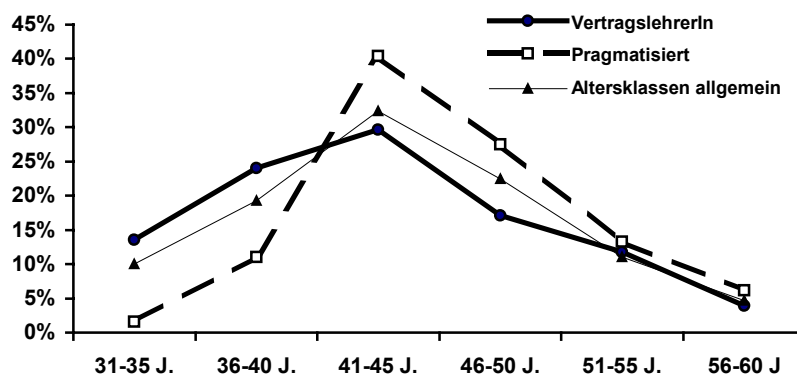
Quelle: AMS Österreich

Die Positionen, der/des Vertragslehrerin/ -lehrers und die Pragmatisierung sind erwerbsbiographische Abschnitte, die aufeinander aufbauen.

Mit 38,2% besetzen erstaunlich wenig LehrerInnen eine schulfeste Stelle, d.h. 61,8% der LehrerInnen haben keine dauerhaft gesicherte Stellung an einer Schule. Bei LehrerInnen bewirkt die Verleihung einer schulfesten Stelle einen zusätzlichen Versetzungsschutz. Lediglich im Falle einer Organisationsänderung innerhalb einer Schule wäre ein Versetzung unter ganz bestimmten Voraussetzungen und erst nachdem alle Möglichkeit der Versetzung von LehrerInnen ohne schulfeste Stelle vorgenommen wurden möglich.³² Zudem müssen mindestens 50% der dauernden Planstellen als schulfest erklärt werden, was in dem Zusammenhang nicht erklärt werden kann, ist dass in dieser Studie mehr als 60% der LehrerInnen keine schulfeste Stelle besetzt haben. Das diese Verteilung jedoch gesetzlich vorgeschrieben ist, muss hier ein gewisser Bias vorliegen.³³

2.3.2 Gliederung der Dienstverhältnisse Nach Altersklassen

Schaubild 14 Dienstverhältnisse von LehrerInnen



Quelle: AMS Österreich

Die Position der LehrerInnen gliedert nach den Altersklassen, ergibt einen gemeinsamen Kulminationspunkt in der Altersklasse der 41 bis 45 Jährigen. Das ist auch die für diese Befragung angestrebte Altersklasse, siehe Kurve Altersklasse allgemein. Die meisten LehrerInnen der Gruppe der Pragmati-

³¹ Einige LehrerInnen mit schulfester Stelle haben keine Angaben zur Dauer der Position gemacht.

³² Siehe in diesem Zusammenhang Homepage der Österreichischen Professoren Union: www.oepu.at.

³³ s.o.

sierten kulminiert in der Altersklasse der 41-45 jährigen (40,4%). Die Kurvenverläufe sowohl der pragmatisierten als auch der VertragslehrerInnen verläuft in etwa wie die der Altersklassen allgemein. Ein signifikanter Anstieg, der über dem allgemeinen Durchschnitt liegt ist allerdings auszumachen. Beläuft sich der Anstieg der Anteile der Altersklassen allgemein zwischen 36 bis 40 Jahren und 41 bis 45 Jahren von 19,3% auf 32,4%, so ist im Vergleich der Anstieg der pragmatisierten LehrerInnen in den selben Alterklassen wesentlich stärker, von 36 bis 40 Jahren 11% auf 41 bis 45 Jahre 40,4%. Der Anteil der Pragmatisierten in dieser Befragung findet sich in der Altersklasse mit den höchsten Anteilen wesentlich stärker vertreten. Daraus lässt sich ableiten, dass Pragmatisierung im Durchschnitt in einem höheren Alter beginnt, und im wesentlichen in der Altersklasse der 41 bis 45 Jährigen abgeschlossen scheint (Scheitelpunkt). Später verläuft die Kurve wieder annähernd parallel zur Kurve aller Befragten nach Altersklassen. Die kurve der VertragslehrerInnen über die Altersklassen verläuft vergleichbar zur Kurve Altersklassen allgemein und zeigt erwartungsgemäß (alle LehrerInnen müssen auch VertragslehrerInnen sein) keine Abweichungen.

2.3.3 VertragslehrerIn und Pragmatisierung

Tabelle 15 Funktionen innerhalb der Lehramtes nach Dauer

Funktion (als)	VertragslehrerIn		Pragmatisierte LehrerIn		Leh-Klassenvorstand		bei schulfester Stelle	
	Dauer: Jahre	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1-5	174	38,7%	53	11,6%	66	14,9%	40	16,3%
6-10	164	36,5%	68	14,8%	101	22,7%	41	16,7%
11-15	75	16,7	92	20,1%	86	19,4%	53	21,6%
16-20	30	6,7%	110	24,1%	97	21,8%	60	24,5%
21-25	5	1,1%	89	19,5%	47	10,6%	34	13,9%
26-30	2	0,4%	38	8,3%	44	9,9%	17	6,9%
31-35	--	0,0%	7	1,5%	3	0,7%	--	0,0%
Gesamt	450	100,1%	457	99,9%	444	100%	245	99,9%

Quelle: AMS Österreich

Ausgehend von der Lage, dass einE LehrerIn mindestens 8 Jahre bei einer öffentlichen Körperschaft tätig gewesen sein muss³⁴, bevor eine Pragmatisierung d.h. eine BeamtInnen-Aufstiegsprüfung stattfinden kann, ist auch anhand obiger Tabelle sehr deutlich abzulesen, denn der Großteil der VertragslehrerInnen ist zwischen 1 und 10 Jahren³⁵ tätig. Danach sinkt die Anzahl der VertragslehrerInnen stark ab. Den hohen Anteilen innerhalb der ersten Klassen (1-5 und 6-10 Jahren) folgt ein Rückgang um mehr als 50% von 174 bzw. 164 auf 75 Personen. Ohne zahlenmäßige Angaben machen zu können, liegt der Übergang vom Vertrags- zum/zur pragmatisierten LehrerIn in der Klasse zwischen 6 und 10 Jahren, es zeigt sich hier, dass ein erheblicher Anteil -bei einem Rückgang von mehr als der Hälfte

³⁴ Jahrbuch, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, 1998, S. 335.

³⁵ Die Dauer der Beschäftigung als VertragslehrerIn kann unter 8 Jahren liegen, da diese ihre Vorlaufzeiten für die Pragmatisierung nicht unbedingt im Lehramt ab dienen müssen.

der VertragslehrerInnen- in den pragmatisierten Status wechselt. Viele LehrerInnen kommen nach einer gewissen relativen „Unsicherheit“ von befristeten oder unbefristeten Verträgen in den Genuss einer Anstellung auf Lebenszeit in Form des BeamInnenstatus. 301 Personen geben an sowohl Vertragsbedienstete gewesen, als auch anschließend pragmatisiert worden zu sein. Davon waren 85% (256 LehrerInnen) bis maximal (bzw. nach 8 Jahren) 10 Jahre als VertragslehrerInnen vor dem Übergang in den BeamInnenstatus beschäftigt. Weitere 15% haben länger als 10 Jahre auf Vertragsbasis gearbeitet, sind dann aber doch übernommen worden. Demgegenüber steht eine relativ hohe Zahl derjenigen die nur auf Vertragsbasis tätig sind, das sind etwa 23%. Annähernd die Hälfte davon (69 Personen) waren mehr als 10 Jahre unter Vertrag.

Die Definitivstellung³⁶ ist für die/den LehrerIn eine schulfeste Stelle eine mögliche Option ihren/seinen Status zu verbessern und mehr abzusichern, wie bereits oben angedeutet. 257 Personen können sich auf eine schulfeste Stelle berufen (die Differenzen ergeben sich aus den fehlenden Angaben zur Dauer der Position).

2.3.4 Pragmatisierung von VertragslehrerInnen

Ungefähr 301 LehrerInnen haben sowohl eine Dienstzeit als VertragslehrerIn wie auch als Pragmatisierte angegeben. Ausgehend von den Zahlen, dass insgesamt 450 LehrerInnen zu irgendeinem Zeitpunkt unter Vertrag gearbeitet haben, sind 2/3 der VertragslehrerInnen früher oder später pragmatisiert worden. Annähernd 50% dieser LehrerInnen wurden bereits nach 1-5 Jahren pragmatisiert. Bei etwa einem weiteren Drittel erfolgte nach 6-10 Jahren eine Pragmatisierung. Je länger allerdings LehrerInnen unter Vertrag stehen, desto weniger wahrscheinlich wird eine Pragmatisierung: Abnehmend von 8% bis ca. 1%. Entsprechend den für diese Studie ausgewählten Kohorten befinden sich, wie zu erwarten diejenigen, die früh den Übergang in die Pragmatisierung geschafft haben auch bereits die längste Zeit in einer pragmatisierten Stellung. Diese Tendenz setzt sich konsequenter Weise fort.

137 Personen die in den Vollzeit-Stundenausmaßen tätig sind (156 insgesamt) geben ebenfalls an, aus einem Vertragsverhältnis in die Pragmatisierung gewechselt zu haben. Das sind in etwa 90%, die übrigen 10% konnten sich ohne im vollem Stundenausmaß beschäftigt zu sein pragmatisieren lassen. Da jedoch bei den nicht Vollzeit bzw. über Vollzeit arbeitenden Personen lediglich ein Zeitpunkt des Beschäftigungsausmaßes gemessen wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Pragmatisierung während einer Beschäftigung in vollem Stundenausmaßes erfolgt ist, denn mehr als 60% derjenigen, die mehr oder weniger als Vollzeit tätig sind, sind pragmatisiert.

2.3.5 Geschlechtliche Verteilung von VertragslehrerInnen nach Dauer dieser Funktion

Die geschlechtsspezifische Aufteilung der VertragslehrerInnen macht deutlich, dass Frauen bedeutend länger ohne Pragmatisierung tätig sind, als dass bei Männern der Fall ist. Ab einer Beschäftigungsdau-

er von 11 Jahren sind Frauen, die lediglich vertraglich gebunden sind stark überrepräsentiert. Zwischen 1 und 5 Jahren sind Männer leicht überrepräsentiert, zwischen 6 und 10 Jahren ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen, d.h. der Normalverteilung der Geschlechter in dieser Befragung adäquat. Für die Tendenz, dass je länger LehrerInnen in einem Vertragverhältnis tätig sind, desto häufiger das Frauen sind, kann unter anderem die bereits oben erwähnte geringere Stundenverpflichtung verantwortlich gemacht werden.:

Tabelle 16 Funktion als VertragslehrerIn nach Geschlecht

13.1 Dauer der Position als VertragslehrerIn * 1. Geschlecht Kreuztabelle

			1. Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
13.1 Dauer der Position als VertragslehrerIn	1-5 Jahre	Anzahl	94	79	173
		% von 13.1	54,3%	45,7%	100,0%
		% von 1.	44,3%	33,5%	38,6%
	6-10 Jahre	Anzahl	76	87	163
		% von 13.1	46,6%	53,4%	100,0%
		% von 1.	35,8%	36,9%	36,4%
	11-15 Jahre	Anzahl	35	40	75
		% von 13.1	46,7%	53,3%	100,0%
		% von 1.	16,5%	16,9%	16,7%
	16-20 Jahre	Anzahl	7	23	30
		% von 13.1	23,3%	76,7%	100,0%
		% von 1.	3,3%	9,7%	6,7%
	21-25 Jahre	Anzahl		5	5
		% von 13.1		100,0%	100,0%
		% von 1.		2,1%	1,1%
	26-30 Jahre	Anzahl		2	2
		% von 13.1		100,0%	100,0%
		% von 1.		,8%	,4%
Gesamt	Anzahl	212	236	448	
	% von 13.1	47,3%	52,7%	100,0%	
	% von 1.	100,0%	100,0%	100,0%	

Quelle: AMS Österreich

2.3.6 Weitere Funktionen von LehrerInnen

2.3.6.1 Klassenvorstand

Tabelle 17 Dauer der Funktion als Klassenvorstand

	6-10 Jahre		11-15 Jahre		16-20 Jahre		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Gesamt	96	23,1%	77	18,6%	92	22,2%	415	100%

Quelle: AMS Österreich

22% der LehrerInnen die nach der Klassenvorstandsposition gefragt wurden gaben an, sich zwischen 16 und 20 Jahren in dieser Position zu befinden. Diese Funktion ist nicht ehrenamtlich, 10 mal im Jahr wird für den Mehraufwand ein finanziellen Ausgleich zwischen 1.750 und 2.000 ATS³⁷ erstattet. Die-

³⁶ Der definitive Beamte kann im Normalfall nicht mehr gekündigt werden, siehe: Lehrerhandbuch 2001/2002.

³⁷ Siehe Lehrerhandbuch AHS&BMHS, 2001/2002, S. 80.

ser Zusatzverdienst hat auch mit dem bereits erwähnten höheren Einkommen im Verhältnis zur Beschäftigungsdauer zu tun

2.3.6.2 Schulfeste Stelle

Die schulfeste Stelle ist ein besonderes Privileg für LehrerInnen, wie bereits oben in der Fußnote angesprochen, wird diese Position von etwas mehr als 1/3 der Befragten angegeben. Die Anstellungsdauer innerhalb dieser Position ist annähernd gleich verteilt. Was deutlich macht, dass die schulfeste Stelle nicht altersabhängig vergeben wird. Ausgehend von der Situation, dass lediglich definitiv gestellte LehrerInnen eine schulfeste Stelle bekleiden können und dass mindestens jedeR zweite pragmatisierte LehrerIn auch definitiv gestellt ist, bedeutet das für diese Gruppe eine annähernde Unkündbarkeit und zudem das ausgewiesene Recht, nur an einer Schule tätig sein zu müssen. Für das Privileg nicht an eine andere Schule versetzt werden zu können ist zudem noch eine bestimmte Form des Leistungsnachweises zu erbringen: Nach §8 des Bundesdienstgesetzes muss der „Arbeitserfolg durch besondere Leistungen“³⁸ erheblich überschritten werden.“³⁹ Fast 1/3 der pragmatisierten LehrerInnen haben eine schulfeste Stelle in einem Zeitraum von maximal 4 Jahren nach Pragmatisierung erhalten. Diese Position wird offenbar verhältnismäßig kurze Zeit nach der Pragmatisierung angestrebt, in diesem Berufsabschnitt sind die LehrerInnen noch relativ jung und offenbar motiviert, da die Bereitschaft zu überdurchschnittlichen Leistungen vorhanden sein muss ausgehend von der Situation, dass sich in der Regel mehr als einE LehrerIn für diese Stellung bewerben wird.

Frauen in einer schulfesten Position befinden sich in einem vergleichbaren Verhältnis wie Männer (47% Männer und 52,7% Frauen).

2.4 Berufswahl und Aufgabenbereiche von LehrerInnen

2.4.1 Berufswahl

Die Position als LehrerIn, im Besonderen die Optionen auf Pragmatisierung und auf eine schulfeste Stelle bedeuten für LehrerInnen ein hohes Maß an Sicherheit, über ein Viertel der befragten aktiven LehrerInnen geben an, dass ein hohes Sicherheitsbedürfnis (Frage 24) Beweggrund für die Berufswahl gewesen ist. Die möglichen Antworten auf die Frage nach Beweggründen für die Berufswahl waren hier: 29% voraussehbare planbare Berufslaufbahn 27 % gesicherter Berufsverlauf. Das ist ein relativ hoher Prozentsatz unter dem Blickwinkel des Images eines Lehrers bzw. einer LehrerIn. Die Vorurteile gegenüber diesem Berufsfeld zielen zu einem hohen Grad in Richtung Sicherheit gegenüber der Berufslaufbahn. Die Identifikation mit genau dieser Form des Sicherheitsbedürfnisses heißt sich auch mit einem bedeutenden negativen Image-Teil zu identifizieren.

³⁸ Merkmale für die Beurteilung: Vermittlung des Lehrstoffes gemäß dem Stand der Wissenschaft, Erzieherisches Wirken, Zusammenarbeit mit den anderen Lehrern sowie den Erziehungsberechtigten, Erfüllung übertragener Funktionen sowie der administrativen Aufgaben. Siehe: Lehrerhandbuch, 2001/2002, S. 84.

³⁹ Internet Dokument: Neues aus dem Wiener Fachausschuss, Walter Hülle, s. 1f, www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/2359/bs6.htm.

2.4.2 Aufgabenbereiche

In der Öffentlichkeit existiert ein Bild der/des Lehrerin/Lehrers, dass ihnen eine geringe Stundenanzahl sowie langen Urlaub unterstellt. Wie bereits oben erwähnt sind die Stundenverpflichtungen betrachtet man das reine Stundenausmaß verglichen zu den herkömmlichen Normalarbeitszeiten relativ gering. Dieses Stundenausmaß umfasst lediglich eine Kernarbeitszeit, um die herum eine ganze Anzahl zusätzlicher verpflichtender Aufgabenbereiche und Tätigkeiten gelagert sind.

2.4.3 Unterschiedliche Tätigkeitsbereiche im Schuldienst (Anteile/Klassifiziert)

Tabelle 18 Einschätzung der %-zahl der LehrerInnen am Anteil der schulischer Tätigkeiten

	1-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%
Unterricht	4,8%	7,3%	27,8%	32,9%	21,9%	3,3%	0,7%	0,3%	0,2%
Korrektur schriftlicher Arbeiten	38,3%	37,9%	19,7%	3,2%	0,9%				
Vorbereitung auf den Unterricht	22,6%	47,6%	23,2%	5,4%	1,0%	0,2%			
Konferenzen/Besprechungen	98,7%	1,0%	0,3%						
Den Unterricht unterstützende Tätigkeiten	92,4%	6,7%	0,6%	0,4%					
Schulorganisation Verwaltungsarbeit	92,8%	2,3%	1,1%	0,9%	1,4%	0,7%	0,9%		
Schulentwicklung, Schulprofil	96,1%	3,9%							
Arbeiten mit SchülerInnen	98,5%	1,3%	0,2%						
Schikurse, Landschulwochen etc.	99,1%	0,9%							
Elternarbeit	99,4%	0,6%							
Fortbildung	95,6%	5,2%	0,2%						
sonstiges	79,9%	10,1%	1,4%	2,2%	2,2%	1,4%	0,7%	2,2%	

Zeilensummen = 100%

Quelle: AMS Österreich

Den wesentlichsten Teil der Aufgabenbereiche einer/eines Lehrerin/Lehrers macht die Durchführung des Unterrichts aus. Das betrifft die gesamte Unterrichtsverpflichtung. Einen hohen Zeitaufwand nimmt die Korrektur von schriftlichen Arbeiten ein, bis zu 20% des gesamten Zeitaufwandes. Die Vorbereitung auf den Unterricht, die sich insofern von der Korrektur absetzt, als sie nur mit der Vorbereitung des Lehrstoffes dient, nimmt zwischen 11 und 20 % ein. Die übrigen Tätigkeitsbereiche und zusätzlichen Beschäftigungen füllen maximal 10% des gesamten Aufgabenbereiches der befragten LehrerInnen aus. Wird die Unterrichtsverpflichtung von 20 bis 22 Stunden Unterricht als Maßstab herangezogen, um den gesamten Zeitaufwand des LehrerInnenberufes abzuschätzen, dann werden maximal bis zu 50% des gesamten Zeitbudgets von lediglich 21,9% der LehrerInnen ausgefüllt. Das heißt, dass annähernd 80% mehr als 40 Stunden arbeiten werden. Beträgt der Zeitaufwand für Unterricht etwa nur 40%⁴⁰, heißt das, dass die Gesamtbeschäftigung bereits deutlich über 40 Stunden liegt, vorausgesetzt, dass eine volle Unterrichtsverpflichtung vorliegt. Ist das nicht der Fall, arbeiten die LehrerInnen auch wenn sie Teilzeit beschäftigt sind mehr als ihre Sollarbeitszeit. Wie aus den Ergebnissen der Studie hervorgeht arbeiten mehr als 80% der befragten LehrerInnen annähernd die volle

⁴⁰ Siehe: Unterrichtsverpflichtung

Unterrichtsverpflichtung und zwar zwischen 16 Std./W. und 25 Std./W. Die LehrerInnen schätzen ihre für die Schule benötigtes Zeitbudget überwiegend über 40 Std. ein.

2.5 Einkommenssituation von LehrerInnen

2.5.1 Lehrverpflichtung, Dauer der Anstellung und Einkommen

Die LehrerInnen, mit einer Arbeitszeit zwischen 16 und 20⁴¹ Stunden liegen in folgenden Gehaltsklassen nach Geschlecht selektiert.

Tabelle 19 Einkommen nach Geschlecht mit einer Lehrverpflichtung zwischen 16 und 20 Stunden

	Bis 9999,--	10.000,-- bis 19.999,--	20.000,-- bis 29.999,--	30.000,-- bis 39.999,--	40.000,-- bis 49.999,--	50.000,-- bis 59.999,--	Gesamt
Frau	--	0,9%	15,8%	40,4%	42,1%	0,9%	100%
Mann	0,9%		7,9%	31,6%	54,4%	5,3%	100%
Gesamt	0,4%	0,4%	11,8%	36,1%	48,2%	3,1%	100%

Quelle: AMS Österreich

Die Zahlen zeigen, dass die Bezahlung im öffentlichen Dienst generell und damit auch im Schuldienst zwischen Mann und Frau, -ausgehend von den Determinanten (Position, Beschäftigungsdauer, Qualifikation)- annähernd gleich verteilt ist. Das Bruttoeinkommen zwischen Mann und Frau differiert allerdings in der vorliegenden Untersuchung, Frauen befinden sich hier tendenziell in den geringeren Einkommensklassen auch wenn sie ähnliche Arbeitszeiten wie die Männer vorweisen. Eine Erklärung für diese Unterschiede ist das Alter, Frauen sind hier jünger (siehe Schaubild 6), d.h. sie haben im Durchschnitt nicht so viele Dienstjahre wie die Männer und damit weniger Gehaltsstufen absolviert.

2.5.2 Gehaltsklassen von LehrerInnen

Ausgehend von den jeweiligen Gehaltsstufen für pragmatisierte – und VertragslehrerInnen mit (annähernd) vollzeitlicher Lehrverpflichtung liegen die Einkommen ohne Zulagen für LehrerInnen mit akademischem Abschluss mehrheitlich im oberen Gehaltssegment (10–14) bei 30.000,-- bis 39.999,-- und sie müssen demnach zwischen 18 und 28 Jahren beschäftigt gewesen sein. Die nächst höhere Gehaltsklasse in der 48,2% der LehrerInnen kulminieren, weisen eine Beschäftigungsdauer zwischen 22 und 36 Dienstjahren auf. Die Einkommensklasse 40.000,-- bis 49.000,-- ist mit (67,9% und 74,3% je nach der Altersgruppe stark besetzt. Es ist schwierig in diesem Zusammenhang Aussagen über die tatsächliche Verweildauer im Lehramt zu treffen (VertragslehrerInnen, Pragmatisiert s.o.). Da nicht

sicher ist, ob Pragmatisierte auch immer ihre vorherige Beschäftigung als VertragslehrerIn angegeben haben. Ausgehend von der Studie sind 457 LehrerInnen pragmatisiert, von den Pragmatisierten gaben 302 an VertragslehrerInnen gewesen zu sein. Das heißt 1/3 der pragmatisierten Lehrerschaft erwähnt keine vorherige Vertragsbindung. Anhand des Einkommens bieten die vorliegenden Daten Hinweise auf eine Beschäftigungsdauer zwischen 26 und 34 Jahren ausgehend von den Einkünften der befragten LehrerInnen.

Tabelle 20 zur Orientierung: Gehalt für pragmatisierte Lehrer (01.01.2001)⁴² und AMS-Studie

Gehaltsstufe (Jahre im Schuldienst)	Verwendungsgruppe (brutto)	Dienstzeit innerhalb einer schulfesten Stelle	Einkommensklasse der Untersuchungsgruppe	ANZ AHL	% nach Dienstzeit	
9 (18 Jahre)	34.110,-- ATS	16 bis 20 Jahre	40.000,-- bis 49.000,-- ATS	72	67,9%	
10 (20 Jahre)	36.085,-- ATS					
11 (22 Jahre)	38.063,-- ATS	21 bis 25 Jahre		66	77,6%	
12 (24 Jahre)	40.040,-- ATS					
13 (26 Jahre)	42.018,-- ATS	26 bis 30 Jahre		26	74,3%	
14 (28 Jahre)	43.994,-- ATS					
15 (30 Jahre)	45.973,-- ATS					
16 (32 Jahre)	47.947,-- ATS	31 bis 35 Jahre		(sehr geringe Klassenbelegung insges. 6 Personen)		
17 (34 Jahre)	49.935,-- ATS					
18 (36 Jahre)	52.678,-- ATS					

Quelle: AMS Österreich

Auffallend an dieser Tabelle ist, dass die Verteilung der befragten pragmatisierten LehrerInnen sich im wesentlichen auf eine Einkommensklasse konzentrieren. Innerhalb dieser Klasse wird es mit Sicherheit je nach Dauer der Zugehörigkeit zum Schuldienst Einkommensabstufungen geben, die vorwiegend⁴³ innerhalb der vorliegenden Einkommensklasse 40.000 bis 49.000,-- ATS liegen und demnach mit den Ergebnissen die weiter oben beschrieben wurden übereinstimmen.

2.5.3 Exkurs: Einkünfte

Für die Gruppe der Teilzeitbeschäftigten ohne Nebeneinkünfte sollten die Einkünfte geringer sein. Das ist jedoch keinesfalls festzustellen, die Auswertungen (Schichten-Kreuztabelle) ergeben zwar eine geringe Anzahl von Antworten: Von 24 Frauen geben lediglich 7 (ca. 30%) an zwischen 10.000,-- und 19.999,-- Brutto zu verdienen, 11 (etwas weniger als 50%) ordnen sich der Einkommensklasse 20.000,-- und 29.999,-- zu. Die restlichen Frauen verdienen noch mehr. Ein Haushaltseinkommen bis 19.999,-- könnte, setzt man eine Einzelverdienerin voraus, prekär sein. Bei Männern in ähnlichem

⁴¹ Die Klasse für die Unterrichtsverpflichtung zwischen 16 und 20 Stunden ist durch ihre starke Belegung als einzige für eine geschichtete Kreuztabelle auszuwerten.

⁴² Lehrerhandbuch AHS/BMHS, 2001/2002.

⁴³ vorwiegend meint an dieser Stelle Anteile zwischen 68 und 64% innerhalb der angegebenen Klassen für die Dauer der Position als pragmatisierteR LehrerIn.

Beschäftigungsausmaß liegen Einkommen (allerdings wurden diese Fragensegmente lediglich von 5 Personen beantwortet) in den Klassen 30.000,-- und mehr.

3 Resume: Teil I der Auswertung

Die meisten aktiven LehrerInnen leben in einem ehe bzw. eheähnlich organisierten Haushalt (79). Falls sie jedoch allein einen Haushalt führen sind dies zu 2/3 Frauen, die zudem haben ca. 25% Kinder.

Von dem Ende der Ausbildung zum Berufseinstieg ins Lehramt, verändert sich das Geschlechterverhältnis $\frac{3}{4}$ Frauen $\frac{1}{4}$ Männer nach Abschluss des Lehramtsstudiums bis zum Berufseinstieg $\frac{2}{5}$ Frauen $\frac{3}{5}$ Männer. Das lässt auf Einstiegsbarrieren Schließen, bzw. eine Abwanderung von Frauen bei Wartezeiten (siehe Studie BewerberInnen)

Die Altersverteilung der LehrerInnen liegt im Durchschnitt bei 45,5 Jahren, 32,4% der LehrerInnen sind zwischen 42 und 45 Jahren alt, befinden sich demnach bereits relativ lang im Schuldienst. Die Frauen sind im Durchschnitt jünger als die Männer, was bereits während der Studienzeit festzustellen ist. Frauen gehen in der Regel auch frühzeitiger in die Pension, sodass die reine Dienstzeit in etwa gleichverteilt ist

Die überwiegende Anzahl der Aktiven LehrerInnen gibt AHS als abgeschlossene Schulausbildung (92%) an, im Vergleich mit den BewerberInnen, ist die These zulässig, dass gerade diejenigen den Einstieg in das Lehramt am einfachsten bewältigen, die ihre Ausbildung vor dem Studium mit AHS abgeschlossen haben. Diejenigen mit (zusätzlichen) berufsorientierten Ausbildungen finden wesentlich schwieriger den Zugang zum LehrerInnenberuf

Zu den berufsbiographischen Determinanten

Im Laufe der Auswertung der vorliegende Studie und im Vergleich mit der BewerberInnen Studie kommt es zu bestimmten Phänomenen. Geschlechtsspezifische Verteilung Wartezeiten bis zum Eintritt in den LehrerInnenberuf. Frauen verharren seltener in Wartepositionen als Männer. Sie wandern ab. Tendenziell müssen Frauen eher warten, aber wenn sie warten müssen geben sie früher auf als Männer. Das erklärt auch die relativ hohe Zahl der HochschulabsolventInnen bei Frauen und der vergleichbar geringere Frauenanteil an aktiven LehrerInnen.

Die Bildung der LehramtsinhaberInnen steht in einem Zusammenhang mit der durchschnittlich höheren Bildung der Eltern (im Vergleich zur Gesamtbevölkerung).

Lehrer sind durchschnittlich älter als Lehrerinnen, das hat unter anderem auch damit zu tun, dass sie Präsenzdienst ableisten müssen.

Die befragten LehrerInnen befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung ca. 20 Jahre im Schuldienst.

2/3 der LehrerInnen hatten bis zum Eintritt in den Schuldienst keine Wartezeiten.

JunglehrerInnen haben bedingt durch ein geringes Spektrum an zusätzlichen Qualifikationen kaum Chancen in andere Berufsfelder zu wechseln.

Die geringe Aufnahme an JunglehrerInnen und die relativ langen Wartezeiten von LehramtsbewerberInnen sowie den hohen Einstiegsbarrieren könnten zu einem Rückgang von Lehramtsstudierenden führen. Im Zusammenspiel mit einem hohen Anteil an älteren auch bald zu pensionierenden LehrerInnen könnte diese Tendenz zu Engpässen an qualifiziertem Lehrpersonal führen. Aktive LehrerInnen weisen eher die Tendenz auf im Beruf zu verbleiben, auch wenn sie ihre Tätigkeit nicht gerade positiv betrachten, sie rechnen ihre Chancen in anderen Berufsbereichen tätig zu werden eher negativ ein. Von LehrerInnen geht keine Berufsflexibilität aus.

77% der LehrerInnen liegen in den Brutto-Einkommensklassen zwischen 30 und unter 40 Tausend ATS sowie zu 3,6% zwischen 50- und unter 60 Tausend.

50% der LehrerInnen arbeiteten vor bzw. während ihres Studiums. Diese Tätigkeiten stehen allerdings nur zu einem geringem Anteil in einem direkten bzw. indirektem Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium, 50% waren in an- und ungelernten Tätigkeitsfeldern beschäftigt bzw. in Ferialjobs tätig. 50% gingen keinen zusätzlichen Beschäftigungen nach und lediglich 20% derjenigen die in irgendeiner Form vor oder während des Studiums beschäftigt waren arbeiteten in Bereichen, die etwas mit dem Lehramt zu tun hatten. Und auch bei Nebenbeschäftigungen entscheiden sich LehrerInnen zu etwa 80% für Tätigkeiten, die in ihrem angestammten Betätigungsfeldern liegen.

Der direkte Berufseinstieg ohne bzw. mit sehr kurzen Wartezeiten unter einem Monat (76%) ist ein Privileg derjenigen Lehramts-AbsolventInnen, die direkt nach der AHS-Matura studieren. Schlechter steht es mit denjenigen, die keinen AHS Abschluss haben, eine zusätzliche Berufsausbildung besitzen bzw. während der Wartezeit auf eine Lehramtsstelle qualifiziert Vollzeit arbeiten.

Die befragten LehrerInnen haben im wesentlichen 1980 abgeschlossen, wo die Zugänge zum Lehramt noch wesentlich leichter waren. Möglicherweise hat dieser Faktor auch Auswirkungen auf die unterschiedlichen Wartezeiten zwischen BewerberInnen und „Aktiven“, da die „Aktiven“-Befragten im Durchschnitt annähernd 10 Jahre älter sind.

Zwischen 36-40 Jahren und 41 bis 45 Jahren findet sich signifikanter Erhöhung von pragmatisierten LehrerInnen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass zwischen 36 bis 40 und 41 bis 45 Jahren die meisten Pragmatisierungen stattgefunden haben. Viele LehrerInnen sind erst relativ spät pragmatisiert worden.

Teil II Analyse der Fragenblöcke 16 bis 33

1 Inhalte

Der hier behandelte Abschnitt der Auswertung umfasst inhaltlich die Gegenstandsbereiche

- Ausweitung von Tätigkeiten durch Schulautonomie
- Qualifizierungsverhalten
- Informationsstand hinsichtlich der berufsspezifischen Situation am Arbeitsmarkt
- Selbsteinschätzung der Aussichten am Arbeitsmarkt
- Motive der Berufswahlentscheidung
- Sichtweise des gewählten Berufes während der Ausbildung und zum gegenwärtigen Zeitpunkt
- Erlebte „Hemmnisse“ bzw. „Divergenzen“
- Berufliche und geographische Mobilität
- Problematik des Unterrichtes an mehreren Schulen
- Motivations- Erwartungs- und Erfahrungsbestände

Das für diesen Abschnitt verwendete empirische Material liegt größtenteils in Form von Antworten auf „offen gestellte Fragen“, d.h. in Gestalt von mehr oder weniger ausformulierten Stellungnahmen vor. Um dem Informationsgehalt dieser inhaltlich breit gestreuten Äußerungen zu genügen, wurde eine inhaltsanalytische Vorgehensweise gewählt und zu diesem Zweck ein Kategoriensystem ausgebaut, das der Bedeutungsvielfalt des Gesagten und zugleich dem zentralen Erkenntnisinteresse zu entsprechen hatte (siehe Anhang).

2 Zum Forschungsansatz

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist die Berufsbiographie von LehrerInnen an AHS und BMHS der hauptsächliche Gegenstand der Analyse. Somit stehen die Themenbereiche „beruflichen Erwartungshaltungen“, deren Zutreffen oder deren Uneinlösbarkeit, angenommene / eingenommene Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume und eingetretene Divergenzen / erlebte Hemmnisse sowie die Bindung an den Beruf im Vordergrund. Aus der Gesamtheit der Stellungnahmen werden in der Folge spezifische Erwartungshaltungen, Einstellungen und Divergenzen isoliert, die unterschiedliche Dispositionen gegenüber dem gewählten Beruf kennzeichnen. Die vorgenommene Differenzierung nach Geschlecht, Alter und unterrichteten Gegenständen wird einerseits auf in der Fachliteratur genannte berufsbiographische Verlaufsmuster bezogen, andererseits erlauben die Dichte des damit gewonnenen Materials und die vorgenommenen Differenzierungen den Entwurf eines den

aktuellen Verhältnissen im Berufsstand entsprechenden Strukturbildes. Damit ergeben sich letztlich auch Hinweise auf die Gültigkeit und Angemessenheit existierender Berufsverlaufstypologien.

Die folgende Skizze des Forschungsstandes und die sich daraus ergebenden Grundthesen / Grundannahmen verfolgt den Zweck, eine Ausgangsorientierung zu fixieren, um daran die Charakteristik und Besonderheit der gewonnenen Ergebnisse zu bemessen.

2.1 Forschungsstand / Ausgangsthesen

Nach einer ersten Sichtung relevanter Quellen erscheint plausibel, dass die berufsgerichtete Motivation in der Phase des Berufseinstieges – unabhängig von betrachteten Alterskohorten – einerseits durch idealistische Haltungen und andererseits durch die Vorstellung einer „sicheren“ und „geregelten“ Laufbahn geprägt ist.

Das Bedeutungsfeld idealistischer Motivation impliziert an sich das Moment des Eigennutzens durch Sinngebung, einen ausreichenden Wirkungsgrad der Tätigkeit, die Disposition, von eigenen Leistungsgrenzen vorerst abzusehen sowie die Annahme einer prinzipiellen Gestaltungsmöglichkeit.

Hinsichtlich des schulischen Reglements zeigen sich idealistische Motivationsmuster jedoch als wenig konvergent; in der Folge obliegt es dem Individuum, seine berufliche Integration als Angleichung an das schulische Regime zu betreiben und / oder Immunisierungsstrategien zu entwickeln. Die Schwierigkeit Leistungsgrenzen und den Wirkungsgrad der eigenen pädagogischen Arbeit vor einer längeren Praxiserfahrung adäquat zu antizipieren birgt zugleich Unsicherheit und (Sensibilität für) Konflikte, deren Bewältigung häufig einer Neuorientierung von Berufsrolle und Leistungserwartung bedarf.

2.2 Strukturelle Antinomien

Zur Charakteristik des Berufes „MittelschullehrerIn“ zählen zudem (strukturelle) Antinomien des Lehrerhandelns, die in der Phase der beruflichen Integration Gestalt annehmen, in vorbewusster Form vorliegen oder (in reflektierter Weise) realisiert werden können. Folgende Spannungs- / Widerspruchsverhältnisse werden behauptet:

Distanz versus Nähe

Eine diffuse, affektive und partikularistische Haltung gegenüber Heranwachsenden wird durch das Fachlehrerprinzip, größere schulische Einheiten und eine universalistisch orientierte Selektionsorientierung konterkariert.

Subsumtion versus Rekonstruktion

Hier stehen Einzelfallorientierung d.h. pädagogische Orientierung auf das Schülersubjekt, dem es gerecht zu werden gilt (Rekonstruktion), einer routinisierten Praxis gegenüber; Verhaltenssicherheit wird in dieser durch erfahrungsgeladene Typologisierung und Schematisierung von SchülerInnen und deren Handlungen erzielt (Subsumtion).

Einheit versus Differenz

Die Vorstellung einer einheitlichen Lebensformung als Erziehungsziel, das auf verbindlichen Werthaltungen (Zeitlose Werte) und Orientierungen beruht und somit Verhaltenssicherheit des Lehrers / der Lehrerin erlaubt, wird durch den Sachverhalt einer pluralen und differenten Gesellschaft mit eben-solchen Werthaltungen gebrochen.

Organisation versus Interaktion / Kommunikation

Die geforderte „Autonomie“ der Erziehung und des Pädagogen stößt hier an (Schul-) organisatorische Grenzen wie z.B. behördlich geregelte Lehrziele und Zeitstrukturen. Damit ergeben sich Differenzen zwischen abstrakten zweckrationalen Regeln (bürokratischen Prinzipien) und inhaltlichen Zielen der Organisation Schule, die zugleich als Spannungen zwischen Profession und Organisation zum Ausdruck kommen. Indem das Medium professionellen Handelns auf komplexen kommunikativen Prozessen beruht, die jedoch durch „zweckrationale“ (eigengesetzliche) bürokratische Verfahren bedroht erscheinen, zeichnet sich hier eine widersprüchliche Entwicklung hinsichtlich des sich ebenso eigen-gesetzlich ausdifferenzierenden Systems der Berufe ab. Indem LehrerInnen nicht zuletzt und zuneh-mend durch die Steuerungsprozeduren Auslese und Ausschließung die Aufgabe zukommt, knappe soziale Ressourcen verteilen, „verschärfen“ sich Rationalisierungserwartung und treten zunehmend in Widerspruch zum Anspruch der pädagogischen Profession.⁴⁴

Heteronomie versus Autonomie

Die in der zeitgemäßen Pädagogik vorherrschende Orientierung an Autonomie als Lehr- und Lernziel, bleibt in den bürgerlichen Herrschaftszusammenhang und dessen Grenzen und Zwänge verstrickt. LehrerInnen als Agenten der Systemreproduktion erscheint diese Antinomie in gewisser Weise einge-schrieben.

2.3 Biographische Muster

Anzunehmen ist, dass die generelle (Integrations-)Problematik in sehr unterschiedlichen Weise von den Individuen gelöst wird, die mit jeweils unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Wahrnehmungsweisen in ein allgemeines (unten dargestelltes) mehrstufiges Ablaufgeschehen invol-viert sind:⁴⁵

- Erwartungshaltungen / Berufswahlmotive / Aspirationen – Interessen, Ziele Präferenzen hinsicht-lich des gewählten Berufes
- Divergenz / Übereinstimmung angesichts der Berufsrealität
- Verarbeitungsweisen dieser Divergenzen / Bewältigungsverfahren / Durchsetzungsstrategien

⁴⁴ Vgl. *Helsper*, S. 538

⁴⁵ Die in dieser Studie gesetzten Analyseschritte folgen weitgehend diesem Ablaufschema.

Das hier dargestellte Schema beschreibt in weitgehend reduzierter und allgemeiner Weise das individuelle Geschehen im Vollzug eines beruflichen Werdeganges. „Divergenzen“ gelten hier als Sammelbegriff für eine Befindlichkeit, die im Widerspruch zur erlebten Praxis steht.

2.4 Divergenzen

Neben den oben festgestellten allgemeinen bzw. fachgebunden-strukturellen Antinomien, die als individuell mehr oder weniger realisierte bzw. erlebbare Divergenzen zum Ausdruck kommen, ist ein konkretes „Auseinandertreten“ von Erwartung / gestellter Anforderung an sich selbst und Realität in der Literatur belegt bzw. aus plausiblen Grunderwartungen ableitbar. Als (individuelle) Grunderwartung / -anforderung dieser Art ist vorerst eine gelingende Berufsintegration in all ihren Aspekten anzunehmen. Diese impliziert die Vermittlungsfunktion (pädagogischer Aspekt, Disziplinaspekt), das „Einfinden“ in den schulischen bzw. organisatorischen Kontext (Beziehung zu Kollegen, organisatorische Routinen) und die materielle Sicherstellung durch den Beruf. Als *weiterführende Erwartungen* können unterschiedliche Karriereperspektiven gelten (pädagogische Erfolge, Kompetenzerweiterung, soz. Ansehen durch den Beruf, sukzessive materielle Besserstellung und berufliche Sicherstellung).

2.5 Berufseinstieg

2.5.1 Berufswahl: Erwartungshaltungen, Motive, Aspirationen

Antworten auf die in der Lehrerbiographieforschung zentrale Frage nach „Berufswahlmotiven“ bergen zugleich Dispositionen und „generelle“ Erwartungshaltungen bzw. Perspektiven sowie strategische Momente hinsichtlich der angestrebten Laufbahngestaltung.

Die Frage nach Motiven / Erwartungshaltungen bei der Wahl des Berufes Lehrer / Lehrerin steht seit geraumer Zeit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Dazu zusammenfassend *Zwettler* „Lehrerinnen und Lehrer dürften ... bevorzugt solche Personen werden, die gern mit Kindern arbeiten, aufgrund ihrer Wertorientierung Überkommenes tradieren möchten, wenig an Prestige und Karriere interessiert sind – und vielleicht auch solche, die ihre bisherige, befriedigende Schullaufbahn lückenlos fortsetzen oder aber traumatisierende Schulerlebnisse aufarbeiten möchten.“⁴⁶ Dies entspricht auch einer Untersuchung von *Oesterreich (1978)*, der folgendes Resümee gibt: „Es stehen, wie in allen ähnlichen Untersuchungen, die sozial vertretbaren bzw. erwünschten Antworten auf den ersten Plätzen, die eher materiellen gesellschaftlich wenig anerkannten Motive bilden demgegenüber die Schlusslichter.“⁴⁷

⁴⁶ Zwettler 1881, zit. nach Mayr 1994, S. 79

⁴⁷ Vgl. Oesterreich 1987, S. 14

Motive für Berufswahlentscheidungen von LehrerInnen variieren in der Abfolge der Generationen⁴⁸. In einschlägigen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass sowohl der „Einfluss anderer Personen“ als auch „materielle Gründe“ an Bedeutung verlieren, während „passive Haltungen“ von relativ großer Bedeutung bleiben.⁴⁹

Geschlechtsspezifische Unterschiede der Berufswahlmotivation von LehrerInnen wurden hinsichtlich der „fachbezogenen Wissensvermittlung“, die von Männern akzentuiert wurde und bezüglich der „Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben“, die bei Frauen mit Kindern von Bedeutung war, festgestellt.⁵⁰

2.5.2 Erfahrungen während des Lehramtsstudiums

Erfahrungen während des Lehramtsstudiums werden in einschlägigen Untersuchungen oft durch rückblickende Stellungnahmen von Berufseinsteigern wiedergegeben. Beinahe generell dominiert hier „Praxisferne des Studiums“ die sonstigen Aussagen. Von Bedeutung erscheint der Hinweis, dass der Umstand der Sozialisierung auf einer Universität (Studieren als Lebensform) – unabhängig vom gewählten Studium - zur Ausbildung eines primär „liberalen“ Einstellungsmusters führt, das jedoch bei Berufseintritt „konservativen“ Einstellungen weicht.⁵¹ Im Falle des Lehrerberufes bedeutet dies oft eine „Wiedergewinnung“ von durch die Phase des Studiums unterbrochenen pädagogisch konservativen Haltungen.

2.5.3 Übergangsfeld Studium / Beruf – Anfangsproblematik und Praxisschock

Mit dem Berufseintritt des Lehrers ist dieser mit einer Schulwelt konfrontiert, die vorerst fremde organisatorischen Strukturen sowie die „Herausforderungen von SchülerInnenseite umfasst. Während das vorgefundene Zeitregime sowie organisatorische Routinen und inhaltliche Vorgaben (Lehrpläne) nur wenig Frei- bzw. Gestaltungsräume vorgeben, erscheint die pädagogische Aufgabe, d.h. die unmittelbare Konfrontation mit SchülerInnen unter pädagogischem Vorzeichen als weitgehend unbestimmt. Zahlreiche Studien orten hier die Hauptproblematik des Berufseinstieges. „Disziplin im Unterricht“, „Motivation der Schüler“, „Unterschiedlichkeit der Schüler“, „Leistungsbeurteilung“, „Verhältnis zu den Eltern“⁵² bilden eine vorrangige Problemdimension, die zur Bewältigung ansteht und deren „Auswirkungen“ im Kern jenes Phänomen verursachen, das als Praxisschock bezeichnet wird.

⁴⁸ Vgl. Hirsch et al. 1990, S. 97

⁴⁹ Zit. nach Mayr 1994, S. 26

⁵⁰ Vgl. Oesterreich 1987, S. 14

⁵¹ Vgl. Zeichner 1986, zit. nach Mayr 1994

⁵² Vgl. Veenmann 1984, S. 154

Die Einstiegsphase in den Beruf kann in ihrer hohen Anforderungsdichte als reich an Divergenzmöglichkeiten angesehen werden; diese erscheinen hier als Wissen um die Notwendigkeit der Zielerreichung (*noch einzulösende / zu erfüllende Grunderwartung / -anforderung*) vor dem Hintergrund und mit der Gefahr möglichen Scheiterns. In gängigen berufsbiographischen Phasenmodellen des Lehrerberufes wird diese erste Phase mit der Anforderung des „Überlebens“ und des „Entdeckens“ charakterisiert.⁵³ Bei *Terhart* findet sich in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „survival stage“, bei der der angehende Lehrer sich selbst ein Problem ist und das „Überleben im Klassenzimmer“ zum Ziel wird.

Den ersten Berufsjahren wird somit eine relativ große Problemdichte zugeschrieben; gegenwärtige Verhältnisse sind insofern als „Verschärfung“ zu begreifen, als die Phase der Berufseinmündung durch eine schwieriger gewordene formale Absicherung des Arbeitsverhältnisses gekennzeichnet ist.

2.6 Berufsbiographische Entwicklung als Resultat von Bewältigungsverfahren / Strategien

Bewältigungsverfahren / Strategien meint individuelle Lösungs- und Entwicklungsansätze zur Durchsetzung mittel- und langfristiger beruflicher Ziele. Im Unterschied zur Einstiegsphase, die oftmals durch Improvisation und Bemühungen zum Zweck der Stabilisierung und Absicherung gekennzeichnet zu sein scheint, sind hier „längerfristige“ Perspektiven im Sinn von Intentionen gemeint, die als Reaktion auf die erlebte berufliche Wirklichkeit entstehen. Gleichwohl soll eine Abkehr oder Reduktion von Durchsetzungs- oder Veränderungsperspektiven als „Bewältigungsverfahren“ gelten.

Hubermann geht davon aus, dass der letztlich eintretenden Stabilisierung im Arbeitsverhältnis entweder einer „Zeit der Experimente und der Aktivität“ oder einer Phase der Selbstzweifel und der negativen Neubewertung des Berufes folgt. In diesem Fall zeigt sich in der Folge entweder die Perspektive einer „neuen Offensive“, oder jene der Nichtlösung, die letztlich auch den Charakter einer Bewältigung durch Abfindung aufweist.⁵⁴

Auch die im Zusammenhang mit dem „Burn-out“-Phänomen von *Edelwich & Brodsky*⁵⁵ behaupteten Reaktionen der „Dehumanisierung“ (bei Männern) bzw. der „Apathie“ bei Frauen können als „Bewältigungsverfahren“ ausgelegt werden, die auf individuelle Verarbeitungsweisen mit einerseits „aktiven“ und andererseits „passiven“ Ausdrucksformen verweisen.

⁵³ Vgl. Hubermann 1991, S. 249

⁵⁴ Vgl. Hubermann, zit. nach Terhart, S. 26

⁵⁵ Edelwich & Brodsky 1984, zit. nach Mayr, S. 39

Mit den Typologien von *Combe* sowie von *Flaake* werden wiederum (generelle) Grundmuster beschrieben, die einerseits dem „Dogmatiker“ und andererseits dem „Sensitivisten“ zufallen. Dabei werden Distanz, Grenzziehung, Formalität und Objektivierung des Gegenübers einerseits und Nähe, Personalität und Empathie andererseits als generelle jedoch geschlechtsspezifische Haltungen beschrieben: Entsprechend den Abläufen und Funktionsprozessen innerhalb der Institution Schule, wird Lehrern der Aspekt des Dogmatischen und Lehrerinnen der Aspekt des Sensitiven zugeschrieben.⁵⁶ Während bei Männern das Zurückziehen auf formale Positionen ein Bewältigungsmoment impliziert, wird für Frauen ein Abgrenzungsproblem postuliert: Das Verbleiben in der Institution Schule hat die Wirkung, dass eigene kindliche und adoleszente Wünsche immer wieder belebt werden und das Aufrechterhalten einer eigenen Position erschweren.⁵⁷

Letztlich wird für die Endphase der Karriere ein Zunehmen von Desengagement und „pädagogischer Skepsis“ behauptet, das sich entweder in einer Haltung der „Bitterkeit“ oder der „Gelassenheit“ ausformt, wobei diese als (taktisch) gelungenes „Sich-hinaus-entwickeln“ aus dem Berufsleben gewertet wird.⁵⁸

Hinweise auf individuelle „Verarbeitungsweisen“ schulischer Realität bzw. darauf gründende Durchsetzungsstrategien werden in der Folge ausgewertet und diskutiert. In diesem Zusammenhang war jedoch nicht beabsichtigt, existierende Phasenmodelle zu verifizieren oder zu differenzieren. Die gewählte Begrifflichkeit dient jedoch gleichfalls dem Zweck, Erscheinungsbilder von Befindlichkeiten und Absichten zu kategorisieren und sie als Elemente berufsbiographischer Muster auszuweisen.

2.7 Berufsbiographische Gestaltungsmodi (BGM)

Aussagen über Motive von Berufswahlentscheidungen, berufs- und arbeitsplatzbezogene Einstellungen, erlebte Divergenzen, enttäuschte oder erfüllte Erwartungshaltungen, erlauben nach Betrachtung ihren Einzelmomente die Erstellung individueller „Muster“ beruflicher Präferenzen. In Anlehnung an *Kühn / Zinn* werden diese „Muster“ *berufsbiographische Gestaltungsmodi (BGM)* genannt. Die Typologisierung nach BGM beruht auf dem Konzept der Selbstsozialisation, das sich auf die sozialkognitive Lerntheorie und den symbolischen Interaktionismus gründet und von einer nicht deterministischen Beziehung zwischen der Sozialstruktur und den Individuen ausgeht. Das Individuum erscheint vor dem Hintergrund sozialer Kontexte und sich ändernder Rollenerwartungen als aktiver Konstrukteur seiner Biographie. Insbesondere in biographischen Übergangssituationen ist das Individuum gefordert, Handlungsfolgen einzuschätzen und alternatives Handeln in Betracht zu ziehen.

⁵⁶ Vgl. Flaake 1989, zit. nach Terhart, S. 24

⁵⁷ Vgl. ebda.

⁵⁸ Vgl. Hubermann, zit. nach Terhart, S. 28

Auf Grundlage struktureller Einflüsse und individueller Erfahrungen bilden sich Berufsbiographien kontinuierlich aus – verfestigen oder verändern sich als Folge des Prozesses der Selbstorganisation.⁵⁹

Die folgende Abbildung zeigt das Schema der von *Kühn / Zinn* dargestellten BGM und deren Dimensionen, das hier einen Orientierungsrahmen abgeben soll:

Tabelle 21 Berufsbiographische Gestaltungsmodi

	Arbeitstätigkeit	Qualifikation	Karriere	Einkommen	Betrieb
Betriebsidentifizierung	Den betrieblichen Anforderungen entsprechend	Bereitschaft zu Anpassungsweiterbildung	Verbleib im Betrieb und im Beruf, Kontinuität, gesicherte Perspektive	Arrangement auf niedrigem Niveau	Betrieb als Heimat, familiäres Betriebsklima, Vertrauen in die Fürsorge von Vorgesetzten
Chancenoptimierung	Ständig wechselnd, immer neue Herausforderungen, Erfahrungsgewinn, Handlungs- und Gestaltungsspielräume wichtig, Übernahme von Verantwortung	Breite Kompetenzentwicklung, sukzessive Akkumulation von Qualifikationen	Beruflicher Aufstieg, viele Alternativoptionen	Anerkennung der Leistungen	Strategischer Bezug auf allgemeine berufliche Bedingungen und betriebliche Chancenstrukturen, keine Fixierung auf den Betrieb
Laufbahnorientierung	Arbeit wird hoher Stellenwert zugeschrieben, abwechslungsreich und verantwortungsvoll, Spezialisierung zum Experten	Kalkulierte Kompetenzentwicklung: soll dem Erwerb tätiger kompetenzbezogener Kompetenzen dienen. Praxisorientierung	Berufliche Fahrplastrategien, betrieblicher stufenförmig absichernder Aufstieg Genauere, langfristige Zielvorstellungen	Indiz für beruflichen und betrieblichen Status	Strategischer Bezug auf betriebliche Bedingungen beschränkt, Anerkannt werden von Vorgesetzten ist sehr wichtig
Lohnarbeiterhabitus	Arbeit als Notwendigkeit zur materiellen Reproduktion, als Aufwand, der ins Verhältnis gesetzt wird mit dem finanziellen Ertrag.	Bereitschaft zu Anpassungsweiterbildung, Weiterbildung als „Zeitverlust“ (kein Einkommen)	Kontinuität, Betriebs- und Berufswechsel bei verbessertem Aufwand/ Ertragsverhältnis möglich	Optimierung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag, Einkommen als zentraler Bewertungsmaßstab von Arbeit	Zumutbarkeitsgrenzen, gute Beziehungen zu Kollegen sind wichtig
Persönlichkeitsgestaltung	Selbstverwirklichung, Beruf sollte persönl. Weiterentwicklung dienen, moralische Ansprüche an die Berufstätigkeit. Arbeit muß Sinn machen	Weiterbildungsinteresse nicht unmittelbar an Berufskarriere gebunden, sondern aus persönlichen Motiven	Offengehaltene Karrieregestaltung, Inkaufnahme von berufsbiographischen Brüchen	Selbstverwirklichungsinteressen untergeordnet	Autonomie der Lebensführung
Selbständigenhabitus	Arbeit als Mittel zum Geschäftserfolg	Professionalisierung den Notwendigkeiten des Geschäfts entsprechend	Orientierung an Geschäftsprinzipien, Kontinuität, gesicherte Perspektive	Chance zu höherem Einkommen	Autonomie: „eigener Herr“

Quelle; Kühn / Zinn S. 80 u. 81

⁵⁹ Vgl. Kühn / Zinn S. 70

Diese Orientierung ist zielführend, da die von *Kühn / Zinn* dargestellten BGM eine Vielzahl von Berufsgruppen abdecken. Der Spezifik des Berufes LehrerIn wird somit einerseits durch die Suche nach originären berufsspezifischen BGM und andererseits durch Bezugnahme auf die „Kontrastfläche“ „genereller“⁶⁰ BGM entsprochen. Gerade dieser Blickwinkel erscheint angesichts der auch vorliegenden Intention der Studie, hinsichtlich arbeitsmarktspezifischer Fragestellungen vom unmittelbaren Berufskontext von LehrerInnen abzusehen und sie als „BesitzerInnen“ von Qualifikationen, Fertigkeiten und Eigenschaften zu betrachten, die unabhängig vom LehrerInnenarbeitsmarkt und der Profession LehrerIn von Bedeutung sind, als sinnvoll.

2.8 Auswertungsschritte - Berufsbiographie

Für die befragten LehrerInnen liegen Aussagen zu generellen Erwartungshaltungen und zu Absichten hinsichtlich der Berufslaufbahn vor. Einstellungen zum gewählten Beruf (Interessen, Ziele, Präferenzen) sind als Motivationsstruktur identifizierbar; die Artikulation von Divergenzen und „Hemmnissen“ im Rahmen der Berufsrealität wird im Fall vorliegender Texte in inhaltsanalytischer Weise ausgewertet und entsprechend dem zugrundeliegenden berufsbiographischen Erkenntnisinteresses interpretiert.

2.8.1 Zu Einzelmomenten der Auswertung (Einstellungen zum Beruf):

Das gegebene empirische Material wird nach folgenden Dimensionen ausgewertet:

1. Motive für die Berufswahlentscheidung
2. Ursprüngliche Erwartungshaltungen
3. Vergleich der Sichtweisen (identische oder nicht erfüllte Erwartungen)
4. Hemmnisse in der Schulwirklichkeit
5. Divergenzen
6. Bewältigungsstrategien (Verarbeitungsweise der Divergenzen)
7. Berufsbindung (Gründe für Berufsfixierung oder Berufsablehnung)

Die Festlegung der Kategorien (siehe Tabellen im Anhang) erfolgte schrittweise im Rahmen einer Erstsichtung des Antwortverhaltens und unter Berücksichtigung der absehbaren Schwerpunktverteilung. Gemäß den Vorgaben der qualitativen Analyse unterblieb eine direkte Orientierung an berufsbiographischen Phasenmodellen.

⁶⁰ „Generell“ meint die Erstellung von BGM auf einer breiten Basis von Berufsgruppen.

2.8.2 Zur Identifizierung von Divergenzen

„Divergenzen“ wurden dann festgestellt, wenn eine eindeutige negative Bewertung eines Sachverhaltes seitens des/der Befragten erfolgte. Festzuhalten ist, dass die Identifizierung einer (einzelnen) „Divergenz“ keinesfalls auf die Gesamteinstellung einer Einzelperson zu beziehen ist, da in vielen Fällen eine Gemengelage von positiven und negativen Ausdrucksmomenten vorliegt.

Bei der Feststellung von „Berufsablehnung“ wurden allerdings in der Kategorienbildung jene Fälle berücksichtigt, bei denen eine ausschließliche und gehäufte Kritik zum Ausdruck kam (Kritik am Schulsystem ohne erkennbare analytische Absicht oder Änderungsperspektive). Für die Auswertung wurden die Antworten auf die Fragen 25 und 27 herangezogen (siehe Fragebogen im Anhang).

2.8.3 Zur Identifizierung von Bewältigungsstrategien

Zum Teil werden konkrete Handlungsabsichten / Handlungsfolgen von den Befragten genannt, zum Teil sind diese aufgrund der „Entschiedenheit“ der Aussagen anzunehmen. Die Möglichkeit einer Rekonstruktion von sog. Bewältigungsstrategien erscheint jedoch aufgrund fehlender Antwortdichte begrenzt; diese werden in exemplarischer Weise angegeben. Individuelle „Verarbeitungsweisen“ der Integrationslage bleiben dagegen verborgen bzw. werden nicht berücksichtigt, da die Einführung eines entsprechenden psychologischen Theoriekontextes und die Fragestellung selbst, den vorgegebenen inhaltlichen Rahmen sprengen würden. Für die Auswertung wurden die Fragen 25 und 27 herangezogen.

2.8.4 Zur Rekonstruktion berufsbiographischer Gestaltungsmodi:

Momente beabsichtigter „berufsbiographischer Gestaltungsmodi“ können im vorliegenden Material einerseits mehr oder weniger deutlich artikuliert sein oder andererseits aus der Gesamtheit der Äußerungen abgeleitet werden. Für diesen Auswertungsschritt wurden die Fragen 24, 25 und 27 herangezogen.

Nach systematischer Aufarbeitung der vorliegenden Aussage(-momente) werden Ausprägungsmuster skizziert, voneinander abgegrenzt und als Hinweise für die Konkretisierung unterschiedlicher BGM angesprochen. Trotz unterschiedlichem Design werden als „Vergleichsebene“ Ergebnissen einer Studie herangezogen, die berufsbiographische Gestaltungsmodi in anderen Segmenten der Berufslandschaft nachzeichnet. Diese „Ausweitung“ des Blickwinkels erscheint angebracht, da angenommen werden kann, dass die Besonderheit und Charakteristik der pädagogischen Profession in vergleichender Betrachtung ausreichend deutlich zum Ausdruck kommt.

3 Empirische Ergebnisse

3.1 Schulautonomie

Die Frage nach einer Erweiterung der schulischen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche durch Tätigkeiten im Rahmen der Schulautonomie bejahen **46%** der befragten Personen – für **54%** ist demnach kein Mehraufwand gegeben.

Der durchschnittliche zeitliche Mehraufwand durch Arbeitsleistungen, die im Vollzug der Schulautonomie anfallen beträgt **eine Stunde und fünfundvierzig Minuten**.

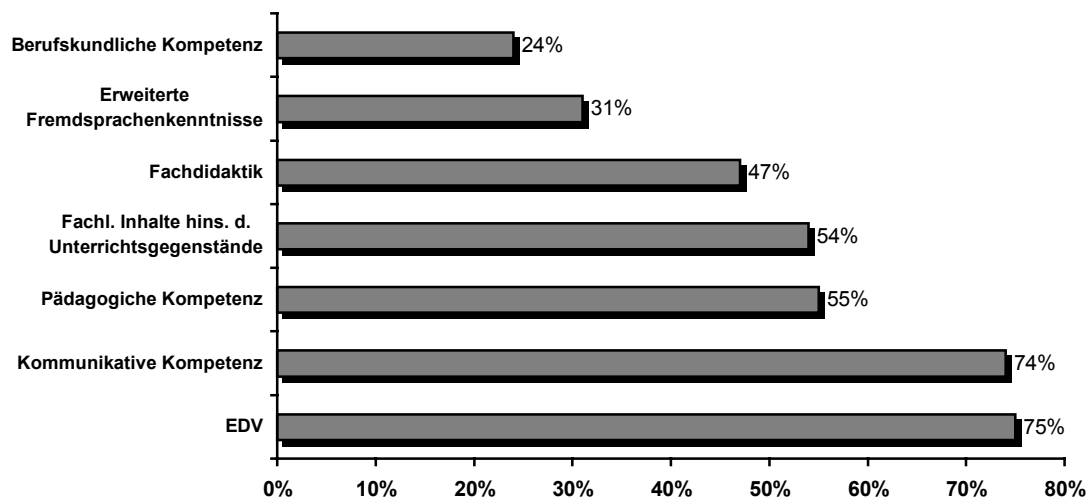
Schulentwicklung bzw. die Entwicklung des Schulprofils und die Entwicklung der Schulorganisation stellen, gefolgt von (Fach-)Koordination und Organisation den Hauptteil der anfallenden Arbeiten. Von Bedeutung sind in der Folge Lehrplanentwicklung (Gegenstände, schulautonome Lehrpläne), Projektarbeit (Projektorganisation, Projektmanagement, Projektplanung, Durchführung), Organisation von und Mitarbeit bei Veranstaltungen, Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit und Sponsorensuche. Weitere Nennungen betreffen Arbeiten im Zusammenhang mit dem Schulgemeinschaftsausschuss, Qualitätssicherung / Qualitätsmanagement, Evaluierungen, die Erstellung bzw. Beschaffung von geeignetem Unterrichtsmaterial, Internetrecherchen, Weiterbildung und die Entwicklung neuer Lernformen. Konfliktmanagement, soziales Lernen und Kommunikation werden vereinzelt genannt. Festzustellen ist jedenfalls eine Ausweitung von Anforderungen und entsprechenden Kompetenzen, die sich einerseits auf Pädagogisches bzw. Methodisches und Inhaltliches erstreckt und andererseits praxisnahes Organisationswissen einschließt.

3.2 Weiterbildung

3.2.1 Weiterbildungsschwerpunkte

Auf die Frage nach derzeit für den beruflichen Werdegang nützlichen Gegenständen der Weiterbildung ergibt sich folgende Reihung (Angaben in Prozent der befragten Personen):

Schaubild 15 Als nützlich erachtete Weiterbildungsthemen (Angaben in Prozent der befragten Personen), Rangfolge



Quelle: AMS Österreich

An sonstigen Weiterbildungsinhalten werden Management (Schulmanagement), psychologische Kompetenzen, Coaching – Persönlichkeitsbildung, der Unterricht fächerübergreifender Inhalte, Evaluationsverfahren und Schulentwicklung genannt.

3.2.2 Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen

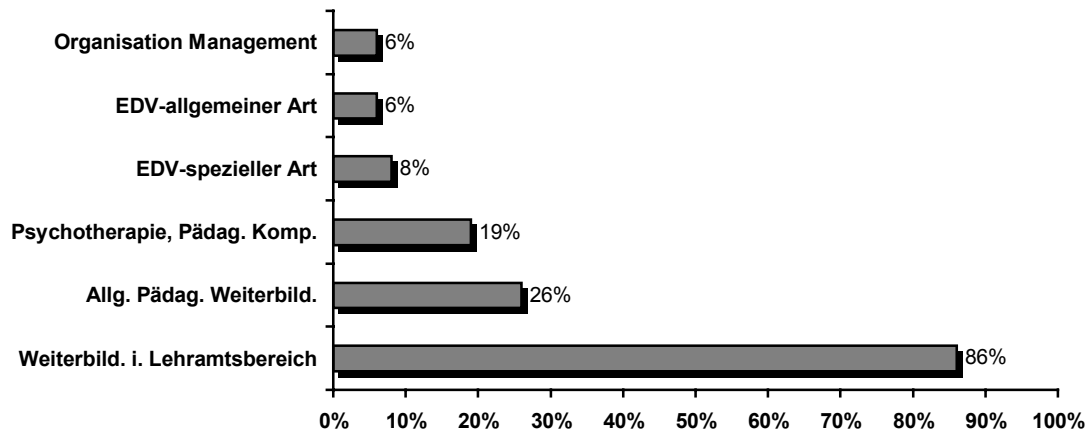
Die überwiegende Mehrzahl (**79%**) der befragten Personen hat im Schuljahr der Befragung (1998 / 1999) an berufsorientierten oder generell kompetenzerweiternden Bildungsveranstaltungen teilgenommen. Es zeigt sich, dass bei Frauen mit **83%** im Vergleich zu Männern mit **74%** die Neigung oder Möglichkeit zur Weiterbildung in größerem Umfang gegeben ist.

Die Auswertung nach Alterskohorten zeigt eine merkbare Verringerung der Teilnahme ab der Personengruppe der 51- bis 55jährigen.

Die Auswertung nach Unterrichtsgegenständen erbringt keine markanten Häufigkeitsunterschiede in der Teilnahme: während DeutschlehrerInnen die höchste Teilnahmequote erreichen (**84%**), ergibt sich bei MathematiklehrerInnen mit **74%** der kleinste Wert.

3.2.3 Gegenstände und Titel der Weiterbildungsveranstaltungen

Schaubild 16 Gegenstandsbereiche der Weiterbildungsveranstaltungen (Angaben in Prozent der befragten Personen)



Quelle: AMS Österreich

3.3 Informationsstand und Berufsaussichten

3.3.1 Informationsstand hinsichtlich des außerschulischen Arbeitsmarktes

Die folgende Tabelle zeigt, dass ca. **22%** der befragten Personen einen „eher guten“ oder „sehr guten“ Informationsstand aufweisen. Ca. doppelt so viele (**42%**) zeigen sich als „eher schlecht“ oder „schlecht“ informiert.

Erkennbar wird, dass „sehr gute“ und „gute“ Informationsstände mit zunehmendem Alter ansteigen. Diesem Umstand entsprechend, sinkt die Häufigkeit des Merkmals „sehr schlechter Informationsstand“ von **10%** (1. Kohorte) auf **4%** (Kohorte der 56- bis 60jährigen).

Tabelle 22 Welche Informationen haben Lehrer über den Arbeitsmarkt außerhalb der Schule nach Alterskohorten

FRAGE 2.2 ALTERSKOHORTEN		FRAGE 21: WELCHE INFORMATIONEN HABEN LEHRERINNEN ÜBER DEN ARBEITSMARKT AUSSERHALB DER SCHULE?					GESAMT
		Sehr gut	Eher gut	mittelmäßig	Eher schlecht	Sehr schlecht	
31 - 35 Jahre	Anzahl	2	8	26	19	6	61
	%-Alter	3,3%	13,1%	42,6%	31,1%	9,8%	100%
	% Frage 21	7,1%	7,8%	11,9%	9,4%	12,5%	10,1%
	% Gesamtzahl	0,3%	1,3%	4,3%	3,2%	1,0%	10,1%
36 - 40 Jahre	Anzahl	7	14	43	44	11	119
	%-Alter	5,9%	11,8%	36,1%	37,0%	9,2%	100,0%
	% Frage 21	25,0%	13,6%	19,6%	21,7%	22,9%	19,8%
	% Gesamtzahl	1,2%	2,3%	7,2%	7,3%	1,8%	19,8%
41 - 45 Jahre	Anzahl	9	35	71	63	17	195
	%-Alter	4,6%	17,9%	36,4%	32,3%	8,7%	100,0%
	% Frage 21	32,1%	34,0%	32,4%	31,0%	35,4%	32,4%
	% Gesamtzahl	1,5%	5,8%	11,8%	10,5%	2,8%	32,4%
46 - 50 Jahre	Anzahl	5	27	47	44	9	132
	%-Alter	3,8%	20,5%	35,6%	33,3%	6,8	100,0
	% Frage 21	17,9%	26,2%	21,5%	21,7%	18,8%	22,0%
	% Gesamtzahl	0,8%	4,5%	7,8%	7,3%	1,5%	22,0%
51 - 55 Jahre	Anzahl	4	12	24	22	4	66
	%-Alter	6,1%	18,2%	36,4%	33,3%	6,1%	100,0%
	% Frage 21	14,3%	11,7%	11,0%	10,8%	8,3%	11,0%
	% Gesamtzahl	0,7%	2,0%	4,0%	3,7%	0,7%	11,0%
56 - 60 Jahre	Anzahl	1	7	8	11	1	28
	%-Alter	3,6%	25,0%	28,6%	39,3%	3,6%	100,0%
	% Frage 21	3,6%	6,8%	3,7%	5,4%	2,1%	4,7%
	% Gesamtzahl	0,2%	1,2%	1,3%	1,8%	0,2%	4,7%
Gesamt	Anzahl	28	103	219	203	48	601
	%-Alter	4,7%	17,1%	36,4%	33,8%	8,0%	100,0%
	% Frage 21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Gesamtzahl	4,7%	17,1%	36,4%	33,8%	8,0%	100,0%

Quelle: AMS Österreich

3.3.2 Informationsstand hinsichtlich Beschäftigungsaussichten von LehrerInnen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt

Hier behaupten ca. **18%** der antwortenden Personen „sehr gut“ oder „gut“ informiert zu sein; **52%** geben einen „eher schlechten“ oder „sehr schlechten“ Informationsstand an. Die jüngeren LehrerInnen

der ersten Kohorte zeigen sich mit **29%** „sehr gutem“ oder „gutem“ Wissensstand vergleichsweise gut informiert.

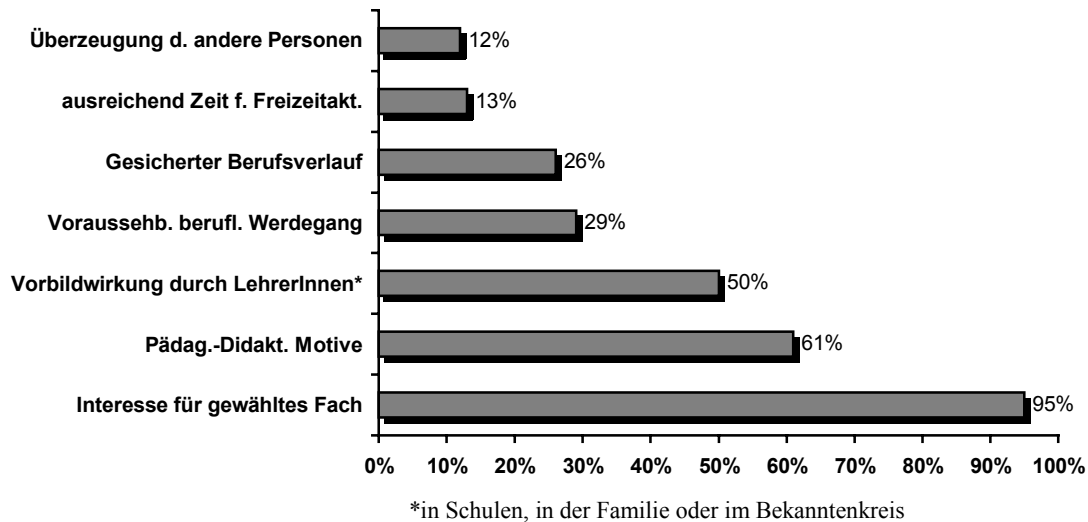
Tabelle 23 Welche Aussichten haben Lehrer auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Schule nach Alterskohorten

FRAGE 2.2 ALTERSKOHORTEN		FRAGE 22: WELCHE AUSSICHTEN HABEN LEHRERINNEN ÜBER DEN ARBEITSMARKT AUSSERHALB DER SCHULE?					GESAMT
		Sehr gut	Eher gut	mittelmäßig	Eher schlecht	Sehr schlecht	
31 - 35 Jahre	Anzahl	5	13	16	23	5	62
	%-Alter	8,1%	21,0%	25,8%	37,1%	8,1%	100,0%
	% Frage 21	17,2%	16,0%	9,0%	9,9%	6,0%	10,3%
	% Gesamtzahl	0,8%	2,2%	2,7%	3,8%	0,8%	10,3%
36 - 40 Jahre	Anzahl	8	9	37	44	21	119
	%-Alter	6,7%	7,6%	31,1%	37,0%	17,6%	100,0%
	% Frage 21	27,6%	11,1%	20,9%	18,9%	25,3%	19,7%
	% Gesamtzahl	1,3%	1,5%	6,1%	7,3%	3,5%	19,7%
41 - 45 Jahre	Anzahl	9	24	54	74	33	194
	%-Alter	4,6%	12,4%	27,8%	38,1%	17,0%	100,0%
	% Frage 21	31,0%	29,6%	30,5%	31,8%	39,8%	32,2%
	% Gesamtzahl	1,5%	4,0%	9,0%	12,3%	5,5%	32,2%
46 - 50 Jahre	Anzahl	6	19	41	52	16	134
	%-Alter	4,5%	14,2%	30,6%	38,8%	11,9%	100,0%
	% Frage 21	20,7%	23,5%	23,2%	22,3%	19,3%	22,2%
	% Gesamtzahl	1,0%	3,2%	6,8%	8,6%	2,7%	22,2%
51 - 55 Jahre	Anzahl	1	9	18	29	8	65
	%-Alter	1,5%	13,8%	27,7%	44,6%	12,3%	100,0%
	% Frage 21	3,4%	11,1%	10,2%	12,4%	9,6%	10,8%
	% Gesamtzahl	0,2%	1,5%	3,0%	4,8%	1,3%	10,8%
56 - 60 Jahre	Anzahl		7	11	11		29
	%-Alter		24,1%	37,9%	37,9%		100,0%
	% Frage 21		8,6%	6,2%	4,7%		4,8%
	% Gesamtzahl		1,2%	1,8%	1,8%		4,8%
Gesamt	Anzahl	29	81	177	233	83	603
	%-Alter	4,8%	13,4%	29,4%	38,6%	13,8%	100,0%
	% Frage 21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Gesamtzahl	4,8%	13,4%	29,4%	38,6%	13,8%	100,0%

Quelle: AMS Österreich

3.4 Berufswahlentscheidung - Erwartungshaltungen

Schaubild 17 Beweggründe für die getroffene Berufswahl (Angaben in Prozent der befragten Personen), Rangfolge



Quelle: AMS Österreich

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung zeigt, dass Männer einen voraussehbaren beruflichen Werdegang mit einem Anteil von **35%** gegenüber **24%** bei Frauen und einen gesicherten Berufsverlauf mit einem Anteil von **31%** gegenüber **23%** bei Frauen als Berufswahlkriterium behaupten. Auch das Versprechen von ausreichender Freizeit motiviert Männer mit **18%** gegenüber Frauen mit **10%** geringfügig stärker.

Frauen zeigen dagegen höhere Anteile als Männer bei der „Einflussnahme“ auf die Berufsentscheidung durch „andere Personen“ (**14% gegenüber 9%**) und bei der „pädagogisch – didaktischen“ Motivation (**65% gegenüber 57%**).

Im Vergleich der Alterskohorten zeigen sich folgende markante Ergebnisse: Das „Sicherheitsmotiv“ („voraussehbare Berufslaufbahn“ bzw. „gesicherter Berufsverlauf“) war für Personen in älteren Kohorten von größerer Bedeutung: So nimmt etwa die Bedeutung eines „gesicherten Berufsverlaufes“ als Berufswahlmotiv von den 31- bis 35jährigen (**16%**) bis zu den 56- bis 60jährigen (**35%**) beinahe kontinuierlich zu. Das Motiv der Vorbildwirkung durch LehrerInnen erscheint dagegen von konstanter Bedeutung zu sein. „Pädagogisch – didaktisches Interesse“ dominiert mit **82%** bei den 31- bis 35jährigen, sinkt bei den mittleren Kohorten deutlich auf unter **60%** ab und steigt bei den 51- bis 55jährigen und den 56- bis 60jährigen wiederum auf 67 bzw. **69%** an. Freizeiterwartungen hegen mit **16%** mehrheitlich Personen der Kohorte der 46- bis 50jährigen.

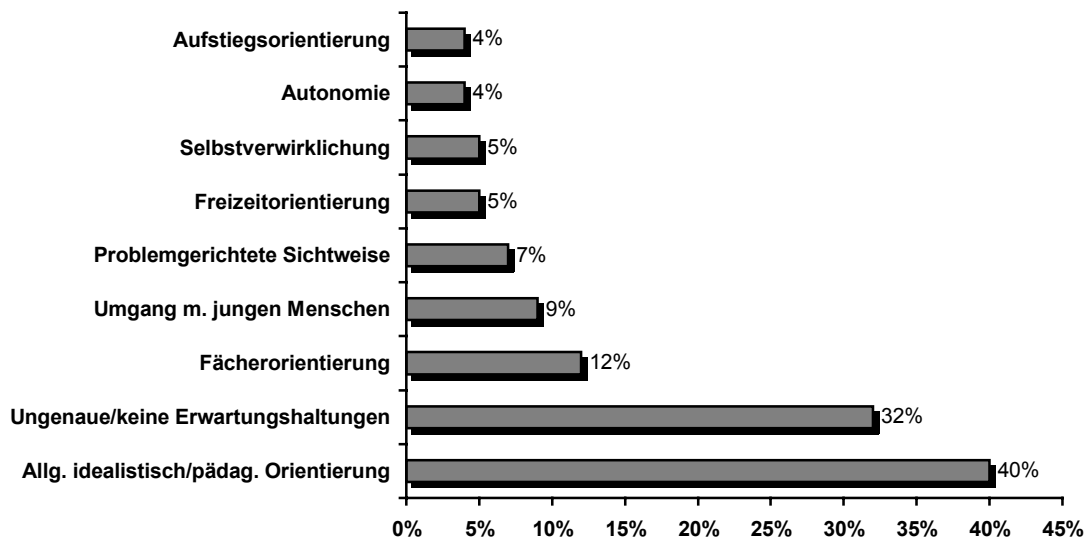
Betrachtet man die Beweggründe für die Berufswahl, ergibt sich kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

An sonstigen Gründen für die Entscheidung den Beruf des Lehrers der Lehrerin zu ergreifen werden vor allem „Freude an der Arbeit mit Jugendlichen“, „Lust am Unterrichten“ und mit beinahe gleicher Häufigkeit Perspektiven flexibler Zeiteinteilung genannt, die sich auf „Vereinbarkeit mit dem Familienleben“, Kinderbetreuung und „freie Zeiteinteilung außerhalb der Unterrichtstätigkeit“ beziehen.

Eine positive Stimulans durch „Wut über schlechte Lehrer“ oder das Anliegen „es besser zu machen als die eignen LehrerInnen“ findet sich vereinzelt ebenso wie der Anspruch, „über den gewählten Beruf einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft zu leisten.“

3.4.1 Thematisierte ursprüngliche Erwartungshaltungen

Schaubild 18 Ursprüngliche Erwartungshaltungen (Angaben in Prozent der befragten Personen), Rangfolge



Quelle: AMS Österreich

An Grundeinstellungen angesichts der „Hinwendung zum Beruf“ zu Beginn und während des Studiums wird eine für diesen Berufsstand typische und zu erwartende idealistische Haltung thematisiert.

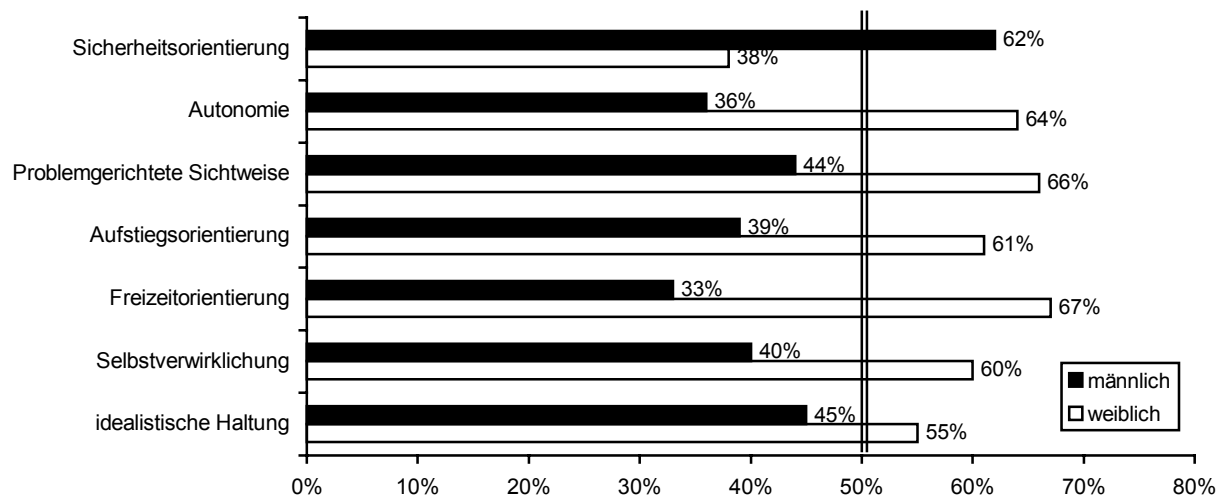
Ca. einem Drittel und damit einer unerwartet großen Gruppe sind jedoch „keine oder nur sehr unbestimmte“ Erwartungen zu unterstellen.

Letztlich zeigt sich „Fächerorientierung“, d.h. eine direkte Bezogenheit auf Inhalte und Gegenstände bezogene Argumentation als quantitativ bedeutend.

Weitere, hier nicht mehr dargestellte ursprüngliche Annahmen zeigen naturgemäß eine teilweise Entsprechung zu Gründen für an anderer Stelle ausgewiesenen „Divergenzen“.

Die Auswertung der geäußerten Erwartungshaltungen nach dem Geschlecht erbringt relativ deutliche Unterschiede bei folgenden Aussagegehalten:

Schaubild 19 Wesentliche geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen



Quelle: AMS Österreich

Im Vergleich der Alterskohorten zeigen sich nur unmaßgebliche Unterschiede. Hervorzugeben wäre jedoch, dass „Freizeitorientierung“ (**8%**), „Sicherheitsorientierung“ (**5%**), „Problemgerichtete Sichtweise“ (**8%**) bei der ersten Kohorte Höchstwerte erreichen. „Allgemein idealistische Haltungen“ dominieren bei den 51- bis 55jährigen mit **48%**, während der „Umgang mit jungen Menschen“ bei der letzten Kohorte (56 bis 60 Jahre) mit **14%** den höchsten Wert erreicht.

Differenziert nach Unterrichtsgegenständen weisen LehrerInnen der Geschichte mit **46%** der Nennungen eine vergleichsweise hohe und LehrerInnen der Biologie mit **30%** eine eher geringere „allgemein-idealistische“ Haltung (im Sinn pädagogischer Orientierung) auf. „Ungenaue oder keine Erwartungshaltungen“ sind vergleichsweise häufig bei LehrerInnen der Mathematik (**38% der Nennungen**) und LehrerInnen der Biologie (**37%**) festzustellen. „Fächerorientierung“ (Interesse am Unterrichtsgegenstand) findet sich mit annähernd gleicher Verteilung.

3.4.2 Vergleich der Sichtweisen

a. Identische Erwartungen

Finden primär Ausdruck in Darstellungen von Zufriedenheit mit der erfolgten Berufswahl, wobei sich die Berufung zum / zur LehrerIn bestätigt findet. Der „Traumberuf LehrerIn“ erweist sich in diesem Fall als realitätsgerechte berufliche Lösung. Weiters zeigen sich materielle und sicherheitsbezogene Erwartungshaltungen als erfüllt. Eine *näherungsweise* Quantifizierung „identischer Berufserwartungen“ kann durch jene **27%** der Befragten erfolgen, bei denen keine „Divergenzen“ festgestellt wurden oder diese als nicht maßgebliche Detailerfahrungen erscheinen. Männer und Frauen finden sich hier in annähernd gleicher Verteilung. Die Differenzierung nach dem Alter erbringt, daß in allen Kohorten **ca. ein Viertel, bis zu einem Drittel der Befragten keine „Divergenzen“ benennen**. Die Betrachtung nach Unterrichtsgegenständen zeigt, dass die Gruppe der BiologielehrerInnen mit **38%** als besonders erwartungskonform gelten kann, während EnglischlehrerInnen mit **20%** Nennungen offensichtlich in einem größeren Ausmaß die berufliche Praxis verkannten.

b. Nicht erfüllte Erwartungen

Erschließen sich häufig unter den als „Divergenzen“ ausgewiesenen Beschreibungen der beruflichen Situation. Arbeitsaufwand, eine unvermutet große Bedeutung erzieherisch-pädagogischer Aufgaben, die Prestigeproblematik und die „Häufung beruflicher Anforderungen“ sind hier vorrangig zu nennen.

Enttäuschte primäre Erwartungen dieser Art können **44 %** der erfassten Personen zugeschrieben werden.

Es zeigt sich, dass Männer mit **40%** im Vergleich zu Frauen mit **47%** offenbar eine den realen Gegebenheiten besser entsprechende Vorstellung vom künftigen Beruf hatten.

Die Auswertung nach Unterrichtsgegenständen bestätigt die vergleichsweise realistische Sichtweise der BiologielehrerInnen (**32%** enttäuschte primäre Erwartungen), relativ hohe Werte zeigen sich in den Korrekturfächern Deutsch und Englisch (**52 bzw. 50%**).

Enttäuschte primäre Erwartungen sind bei der Altersgruppe der 51- bis 55jährigen mit **47%** Nennungen besonders häufig festzustellen.

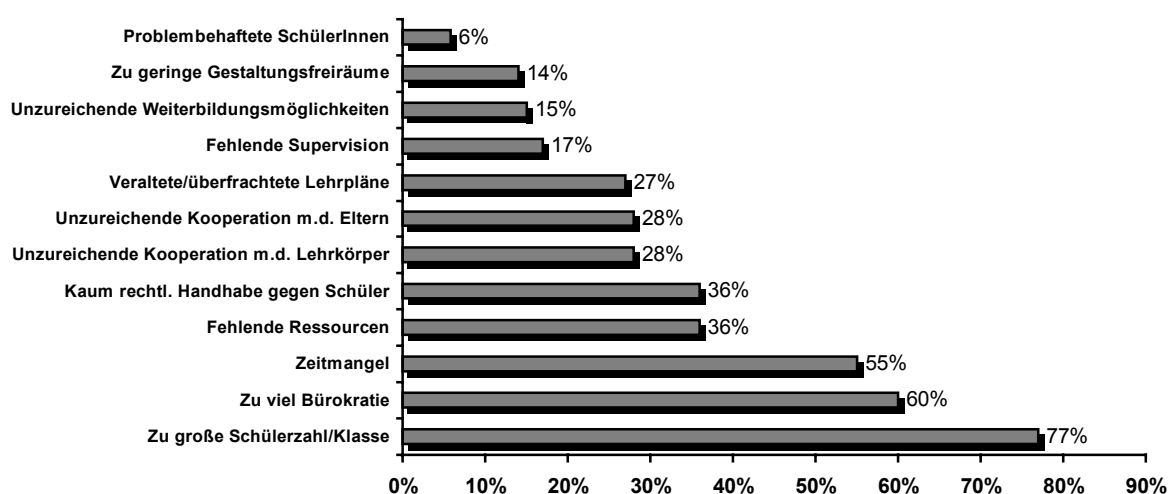
Im vorgegebenen Fragehorizont wurde bei ca. einem Viertel der Befragten keine Bewertung hinsichtlich einer Enttäuschung / Erfüllung von Erwartungshaltungen vorgenommen (keine, zu spezielle oder vielschichtige Antworten).

3.5 Hemmnisse - Divergenzen – Handlungsfolgen / Bewältigungsstrategien

3.5.1 Hemmnisse bei der Ausübung des Berufes

Schaubild 20 Hemmnisse in der Schulwirklichkeit (Angaben in Prozent der befragten Personen), Rangfolge

Quelle: AMS Österreich



Über **Drei Viertel** der Befragten sehen in zu großen SchülerInnenzahlen pro Klasse ein Hindernis in der Ausübung der Lehrtätigkeit. Deutlich mehr als die Hälfte kritisieren ein Übermaß an Bürokratie (**60%**), sehen sich mit „problembehafteten Schülern“ konfrontiert (**58%**) und stellen Zeitmangel fest (**55%**).

Als problemhaft werden hier vor allem „fehlende Konzentrationsfähigkeit“ sowie „Verhaltensauffälligkeiten“ und in weiterer Folge „Hyperaktivität“, „Leistungsunwilligkeit“, „Orientierungslosigkeit“ und „Aggressivität“ wahrgenommen. Vor allem „Wohlstandsverwahrlosung“ und „fehlender familiärer Rückhalt“ erscheinen neben „Reizüberflutung“, „Erziehungsmängeln“, „Ablenkung im außerschulischen Bereich“ und „einer falschen Schulwahl“ den Befragten als Ursachen.

Fehlende Ressourcen gelten für **36%** als Behinderung; vor allem die Ausstattung im Bereich EDV, die ungenügende Verfügbarkeit über neue Medien, Raumprobleme und das Fehlen eines „eigenen Arbeitsplatzes“ werden thematisiert.

Über **30%** der Befragten stellen fest, „kaum auf eine rechtliche Handhabe gegen SchülerInnen“ zurückgreifen zu können. Anzunehmen ist, dass diese Stellungnahme in der Mehrzahl der Fälle den Wunsch nach einer erweiterten rechtlichen Handhabe de facto impliziert.

Kooperationsdefiziten - hinsichtlich der Kollegen- bzw. der Elternschaft kommt eine relativ große Bedeutung zu, indem sie von jeweils mehr als einem Viertel der Befragten behauptet werden. Dies gilt gleichfalls für die Feststellung „veralteter bzw. überfrachteter Lehrpläne“, die von mehr als einem Fünftel der LehrerInnen (**23%**) als Hemmnis ihrer Arbeit betrachtet werden.

„Unzureichende Weiterbildungsmöglichkeiten“ stellen **15%** fest; Wünsche hinsichtlich einer Erweiterung des Angebotes werden jedoch selten vorgebracht und betreffen dann vor allem die Gegenstandsbereiche EDV und Persönlichkeitsbildung.

Die von **14%** der LehrerInnen wahrgenommenen „zu geringen Gestaltungsspielräume“ betreffen primär außerschulische Projekte, den Projektunterricht, Möglichkeiten eines „offenen Unterrichts“, die nicht gegebene Flexibilität von Stundenplänen sowie die erwünschte Blockung von Stunden.

Bei der offen gestellten Frage nach sonstigen Hindernissen (**13%**) für eine umfassende bzw. nachhaltige Durchsetzung der pädagogischen Intention zeigt sich eine auffällige Häufung von Kritik an den Schulleitungen, die von einer behaupteten „Bevormundung“ bis zur Feststellung von „Desinteresse“ und „Unfähigkeit“ reicht.

(Die Auswertung nach Alterskohorten zeigt eine mit dem Alter tendenziell ansteigende Unzufriedenheit mit bürokratischen Erfordernissen – während „nur“ **51%** der niedersten Alterskohorte (31 bis 35 Jahre) diese Behauptung aufstellen, sind **70%** der höchsten Kohorte (56 bis 60 Jahre) dieser Ansicht. „Veraltete bzw. überfrachtete Lehrpläne“ sehen vor allem die 31- bis 35jährigen (**25%**) und die 51- bis 55jährigen (**33%**) als Defizit. „Zeitmangel“ wird mit steigendem Alter tendenziell weniger häufig behauptet (**61%** der Personen der niedersten Kohorte und **44%** der 51- bis 55jährigen). Eine Ausnahme stellt hier mit **60%** die höchste Kohorte dar. „Problembehaftete SchülerInnen“ werden in annähernd gleicher Verteilung wahrgenommen. Zu geringe Gestaltungsfreiräume werden wiederum von der niedersten und der höchsten Kohorte (**25 bzw. 22%**) häufig genannt. „Unzureichende Kooperation“ innerhalb des Lehrkörpers wird von den 51- bis 55jährigen vergleichsweise häufig angegeben. Ungenügende rechtliche Handhabe gegen SchülerInnen gewinnt mit steigendem Alter an Bedeutung: Während LehrerInnen im Alter von 31 bis 35 Jahren zu **30%** diese Ansicht vertreten, stimmen LehrerInnen ab 56 Jahren zu **41%** dieser Behauptung zu. „Fehlende Supervision hat insbesondere für die Kohorte

der 36- bis 40jährigen mit **27 %** eine gewisse Bedeutung. „Unzureichende Kooperation mit den Eltern wird mit steigendem Alter vermehrt behauptet; den Höchstwert von **32%** erreicht die Altersgruppe der 51- bis 55jährigen.

Die Differenzierung nach dem Geschlecht zeigt, dass Lehrerinnen hinsichtlich der Merkmale „unzureichende Kooperation innerhalb des Lehrkörpers“ und „unzureichende Kooperation mit den Eltern“ (**34 bzw. 32%**) hier Defizite häufiger wahrnehmen als Männer (**20% bzw. 23%**). „Problembehaftete SchülerInnen“ und „fehlende Supervision“ werden zu einem größeren Anteil von Frauen (**53%:62%**) bzw. (**11%:22%**), „fehlende Ressourcen“ zu einem größeren Anteil von Männern festgestellt (**41%:31%**).

Die Differenzierung nach Gegenständen zeigt eine vergleichsweise große Betroffenheit der DeutschlehrerInnen hinsichtlich der Merkmale „zu viel Bürokratie“ (**69%**), „zu große Schülerzahl“ (**81%**), „fehlende Supervision“ (**21%**) und „unzureichende Kooperation mit Eltern“ (**30%**).

Bei MathematiklehrerInnen findet sich eine vergleichsweise hohe Zahl von Nennungen hinsichtlich der Merkmale „Zeitmangel“ (**63%**), „unzureichende Kooperation (Lehrkörper)“ (**30%**) und „unzureichende Weiterbildung“ (**18%**).

BiologielehrerInnen zeigen im Vergleich zu allen anderen Befragten höhere Anteile beim Merkmal „zu große Schülerzahlen“ (**82%**).

Bei EnglischlehrerInnen ist das Merkmal „unzureichende Kooperation (Lehrkörper)“ mit **36%** besonders häufig ausgeprägt.

GeschichtelehrerInnen akzentuieren „veraltete und überfrachtete Lehrpläne“ (**29%**), „problembehaftete SchülerInnen“ (**64%**), „fehlende Ressourcen“ (**44%**), „zu geringe Gestaltungsfreiräume“ (**19%**) und „kaum rechtliche Handhabe gegen SchülerInnen“ (**51%**) überproportional stark.

3.5.2 Divergenzen

a. Generelle Desillusionierung

Diese kann bei einer kleineren Gruppe (ca. **2%** der befragten Personen) festgestellt werden; sie wird einerseits in „offener“- direkter - Weise“ angegeben. Andererseits lassen die ausschließliche Häufung pointierter Kritikmomente bei gleichzeitig fehlender konstruktiver und / oder analytischer Haltung

sowie die Darstellung schwerwiegender beruflicher Problemlagen auf eine universelle berufliche Enttäuschung schließen.

b. Bürokratiekritik / Systemkritik und Autonomieproblem

Administrative bzw. „bürokratische“ Tätigkeiten werden von **13%** der befragten Personen als „Behinderungen“, als „Belastung“ bei der Erfüllung der „eigentlichen“ pädagogischen Aufgabe gesehen. Die bürokratische „Erstarrung des Systems“ wird mitunter als fortschreitender Prozess – als „Überhandnehmen bürokratischer Arbeit“, als Zunahme gesetzlicher Reglementierung erlebt, die zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich bringt und situationsgemäßes als „richtig“ empfundenes Handeln nicht zulässt. Dabei ist eine „Überschneidung“ mit dem Autonomieproblem festzustellen.

Eine relativ kleine Gruppe antwortender Personen (**1,5%** aller Befragten) thematisiert ursprünglich angenommene „größere Freiheiten“ in der Auswahl der Unterrichtsmethodik und den Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Diese Personen können als „Kerngruppe“ angesprochen werden. Generell „zu geringe Gestaltungsspielräume“ werden allerdings von **14%** der Befragten behauptet (vgl. Schaubild 20). Eigenständige – und in dieser Hinsicht kreative Ansätze – scheinen an Grenzen zu stoßen, die durch organisatorische und administrative Gegebenheiten sowie die Abhängigkeit von Lehrplänen und Routineprozeduren im schulischen Alltag vorgegeben sind. Häufig werden in diesem Zusammenhang der Verlust an „Freude“ und das Abnehmen pädagogischer Motivation durch Begrenzungen der Wirksamkeit persönlicher Initiativen bzw. „Hemmnisse bei der Ausübung der Lehrtätigkeit“ thematisiert. Die erlebte Beengung des Handlungsspielraumes führt in einigen Fällen in der weiteren Argumentation zu einer Ablehnung des „(Gesamt-)Systems Schule“.

Differenziert nach dem Geschlecht, zeigt sich, dass das „Bürokratieproblem“ (mit **16%: 11%**) häufiger von Männern angesprochen wird. Betrachtet man die Altersgruppen, ergibt sich bei den bis 30jährigen ein Höchstwert von **17%**. Liegt der Fokus bei den Unterrichtsgegenständen, zeigt sich bei GeschichtelehrerInnen die größte Betroffenheit (**22%**). Betroffenheit durch bürokratische Erfordernisse werden mit zunehmendem Alter häufiger artikuliert (**11%** bei den 31-35jährigen und **19%** bei den 51- bis 55jährigen).

c. Divergierendes Anforderungsniveau (unverhältnismäßiger / unerwarteter pädagogischer und beruflicher Aufwand)

Von quantitativer Bedeutung ist vor allem jene Gruppe, die eine weitaus höhere Arbeitsbelastung erfährt als angenommen (**27%** befragten Personen). Insbesondere wurden Korrekturarbeiten und die Erfordernisse der Unterrichtsvorbereitung unterschätzt. Aussagen über Auswirkungen der beruflichen

Anforderungen reichen von der lapidaren Feststellung von Stressmomenten bis zur Behauptung leidhaft erlebter Überbelastung.

Häufig wird eine den Erwartungen nicht entsprechende pädagogisch-erzieherische Anforderung genannt, die neben der Wissensvermittlung immer mehr an Bedeutung gewinnt und diese in den Hintergrund zu drängen droht, sodass sich ein erweitertes Anforderungsmuster abzeichnet. Die oft als unzureichend empfundene Disziplin der SchülerInnen wird in diesem Zusammenhang implizit angesprochen.

Die Unterschätzung der Anforderungen wird häufiger von Frauen angesprochen (**31%**; bei Männern **22%**).

„Unverhältnismäßigen pädagogischen Aufwand“ sehen mit **32%** primär Personen der Altersgruppe der 41- bis 45jährigen.

Differenziert nach Unterrichtsgegenständen zeigt sich bei DeutschlehrerInnen mit **32%** der Nennungen der vergleichsweise größte Anteil revidierter Erwartungen.

d. Disziplinproblem

Dieser Sachverhalt findet Ausdruck in zahlreichen Anmerkungen über Eigenschaften und Verhaltensweisen von SchülerInnen. Aussagen dieser Art werden deskriptiv oder in Form von Erklärungsversuchen vorgebracht: „Die Wirkung außerschulischer Einflüsse, das „Abschieben von Erziehungsaufgaben durch die Eltern“, die Feststellung sozialer Probleme der SchülerInnen und daraus entstehender Überforderung, ein „Überhandnehmen von Hedonismus, Egoismus und Bequemlichkeit“ „die Schule als Aufbewahrungsort, die eine Doppelbeschäftigung der Eltern erlaubt“ etc., sind an dieser Stelle zu nennen. Die oben erfolgte Feststellung von „problembehaftete SchülerInnen“ durch **58%** der Befragten mag zur näherungsweisen Dimensionierung des Problems dienen.⁶¹

In quantitativer Hinsicht durchaus bedeutend sind jene Stellungnahmen, die sich direkt auf die Autoritätsproblematik beziehen: „Schwierige SchülerInnen“, „...es klafft ein großer Spalt zwischen den Ansichten der SchülerInnen und den eigenen ...“, Aggressivität und Distanzlosigkeit der SchülerIn-

⁶¹ Das Merkmal „problembehaftete SchülerInnen“ verweist jedoch nur indirekt auf das Disziplinthema, insofern sich diese – wie anzunehmen ist – in der Mehrzahl der Fälle wohl als problemhaft erweisen, diese Problemhaftigkeit jedoch als (generelles) Erziehungs- bzw. soziales Problem aufgefasst werden kann.

nen“, „Verhaltenskreativität“. Im Zusammenhang mit diesen Eigenschaften wird häufig die „Schwierigkeit SchülerInnen zu motivieren“ vorgebracht.

Das mitunter genannte Motiv einer Reformulierung der LehrerInnenaufgabe, wobei die Ansicht vertreten wird, dass LehrerInnen „gezwungen werden“, die Rolle von „Sozial- Familien- und PsychotherapeutInnen sowie KonfliktmanagerInnen“ zu übernehmen mag überzogen klingen, zeigt jedoch im Kern die Wahrnehmung von sich wandelnden beruflichen bzw. pädagogischen Voraussetzungen und zeugt letztlich von der Absicht bestehende Divergenzen zu überwinden. Eine direkte Thematisierung unzureichender Disziplin der SchülerInnen blieb zwar - wie zu erwarten war – weitgehend aus, näherungsweise kann eine Quantifizierung jedoch mit der Anzahl der Zustimmungen auf die Behauptung, dass rechtliche Handhaben gegen SchülerInnen kaum existierten, erfolgen. Nach dieser Auslegung umfasst diese Gruppe **36%** der befragten Personen.

e. Einbußen im Privatleben / kritische Zeitbudgets

Behauptungen dieser Art resultieren aus der oben erwähnten hohen oder steigenden Arbeitsbelastung oder / und sind – wie angenommen werden kann – auf ursprüngliche, nicht zutreffende Erwartungen über die zeitliche Verausgabung im Beruf zurückzuführen. Vor allem der Aufwand in Unterrichtsgegenständen mit häufig anfallenden Korrekturarbeiten wurde unterschätzt und stellt mitunter eine stete Belastung dar. Ca. **4%** der befragten Personen geben an, Einbußen im Privatleben zu erleiden, die - wie aus dem Argumentationszusammenhang hervorgeht - offensichtlich durch Zeitknappheit bedingt sind und zu einer schwerwiegenden, die Grenze der Zumutbarkeit erreichenden Belastung führen.

f. Prestige- und Imageproblem

Wird glaubhaft als eine gegenwärtig zentrale Problematik dargestellt, die den Berufsweg vieler LehrerInnen überschattet. In ihrer Diktion „deutliche“ Äußerungen wie „Missachtung durch die Gesellschaft“, „Prügelknabe der Gesellschaft“ etc. zeigen dies unmissverständlich an. Ca. **10%** der LehrerInnen thematisieren diese Problematik in pointierter Form. Hinsichtlich Geschlecht, Alter und Unterrichtsgegenständen zeigen sich hier keine markanten Unterschiede.

Eigene Ausbildungsdefizite werden selten genannt und beziehen sich zumeist auf fehlende erzieherisch-pädagogische Kompetenzen; Hinweise auf nötige „therapeutische“ Fähigkeiten mögen dabei als übertrieben gelten, verweisen jedoch auf ein scheinbar maßgebliches Problem.

Enttäuschte finanzielle Erwartungen werden relativ selten und dann vorwiegend als zusätzliches Motiv angesprochen. Probleme mit Kollegen oder Vorgesetzten werden ebenfalls nur vereinzelt, dann jedoch in „entschiedener Form“ vorgebracht.

3.5.3 Handlungsfolgen / Bewältigungsstrategien

Angenommen wird, dass wahrgenommene Divergenzen zu Bewältigungsverfahren zwingen, anfänglich um berufliche Integration sicherzustellen und in der Folge, um die berufliche Laufbahn zu stabilisieren. Nicht zuletzt muss eine „innere Stabilisierung“ gelingen, die es dem Individuum bestenfalls erlaubt, die konkrete berufliche Situation mit dem Entwurf beruflicher Identität zu vereinbaren.⁶²

„Strategie“ meint hier Ansätze zur Überwindung erlebter und erlittener Divergenzen im Schulalltag. Strategien in diesem Sinn bilden subjektive Hoffnungen und wahrgenommene Möglichkeiten ab, den jeweiligen schulspezifischen und allgemeinen Anforderungen des Schulsystems zu genügen oder – gegebenen Falls – eigenbestimmte Perspektiven zur Geltung zu bringen. Letztlich kann auch eine Abwendung vom Beruf als Bewältigung bzw. Überwindung gelten. Im gegebenen Material zeigen sich häufig Strategiemomente diverser Art, die mehrheitlich den folgenden, von den Befragten explizit oder implizit zum Ausdruck gebrachten „Bewältigungsverfahren“ zugeordnet werden können.

a. Umorientierung

Dies meint, dass ursprüngliche Erwartungshaltungen wegen fehlender Entsprechung in der Berufswirklichkeit revidiert werden. Auffallend häufig wird eine Wendung zu „erzieherischen“ Aufgaben thematisiert; die Bandbreite dieser Orientierung reicht von der behaupteten Zumutung eines notwendigen Ersatzes fehlender erzieherischer Leistungen der Eltern bis zu einer Sichtweise, die eine „erzieherische Antwort“ auf gesellschaftliche Entwicklungen impliziert. Der / die LehrerIn wird dann angesichts einer gesteigerten Komplexität der Lebenswelt zum „Informanten und Helfer“. Die häufig festzustellende Wendung vom „Idealismus“ zum „Realismus“ entspricht ebenfalls dem Sachverhalt einer Umorientierung, ist jedoch zugleich als Integrationsbedingung im Sinne einer Akzeptanz beruflicher Gegebenheiten auszulegen.

b. Kooperation

Eine weitere häufig genannte Lösungsperspektive ist verstärkte Kooperation mit KollegInnen, aber auch Eltern, die eine gemeinsame Bewältigung anstehender erzieherischer / pädagogischer / schulischer Problematiken erlauben soll.

⁶² Dies mag als Grundvoraussetzung für erfolgreiche Karrieren und zugleich als Bedingung für adäquate Professionalisierung gelten. Die „Reduktion“ von Erwartungshaltungen ist in diesem Sinn als Versuch zu werten, erfolgreiches Handeln subjektiv zu erschließen.

c. Abfinden mit den Gegebenheiten

Diese Einstellung ist als Ausdruck von Immunisierung zu werten, wobei im Begründungszusammenhang vor allem „das Fehlen beruflicher Alternativen“, das fortgeschrittene Alter, familiäre Gründe und das Sicherheitskalkül im Vordergrund stehen.

d. Distanzierung

Distanzierung als Abwendung vom Beruf zeigt sich durch entschieden vorgebrachte (abwertende) Kritik am System, bzw. den schulischen Verhältnissen, wobei die Analyse defizitärer Verhältnisse oder immanente Änderungsperspektiven keine, oder nur sekundäre Bedeutung haben.

Darüber hinaus ist in einigen Fällen ein rhetorischer Gestus der Selbstmobilisierung festzustellen. Diese wird aufgrund des fehlenden oder unzureichenden beruflichen (schulischen) Anreizsystems als notwendig erachtet und äußert sich in appellhaften Aussagen über die übernommene Verantwortung und über noch auszugleichende persönliche oder professionelle Defizite.

3.6 Berufsbindung

Erkennbar wird, dass der überwiegende Anteil (etwa *drei Viertel* der Befragten) einen Berufswechsel definitiv ausschließt. Differenziert nach dem Geschlecht zeigen sich keine markanten Unterschiede; bei einer Unterscheidung nach dem Alter wird deutlich, dass sich die Bindung an den Beruf mit zunehmendem Alter verstärkt: So findet sich in der Kohorte „31 bis 35 Jahre“ noch ein Anteil von ca. **63 %** von auf den Beruf festgelegten Personen – bei den 51- bis 55jährigen schließen bereits **94%** einen Berufswechsel aus.

Die geringste Neigung zum Berufswechsel ist mit **81%** (Nennungen: Ausschluss des Berufswechsels) bei den BiologielehrerInnen festzustellen. Die geringste Bindung zeigt sich mit 73% bei den EnglischlehrerInnen.

3.6.1 Berufsfixierung

a. Allgemeine Zufriedenheit

Als Stellungnahmen, die „allgemeine Zufriedenheit“ wiedergeben, werden folgende Aussagen gewertet: „Pädagogische Motivation als Grundeinstellung“, „Freude im Umgang mit Jugendlichen“, „Beruf LehrerIn als Berufung“, „Herausforderung in der Arbeit“, etc. Dem ausgeübten Berufes scheint hier großteils eine gleichgerichtete „emotionale Neigung“ und „pädagogische Orientierung“ zu entsprechen, die offensichtlich zu einer größeren Frustrationstoleranz in den Auseinandersetzungen des Schulalltages führt.

Die Gruppe dieser mit ihrer Situation und mit ihrem schulischen Umfeld besonders zufriedenen LehrerInnen umfasst ca. **13%** (lineare Auswertung). Hinsichtlich der geschlechtlichen Differenzierung ergeben sich annähernd gleiche Anteile an Männern und Frauen. Nach Kohorten betrachtet, zeigt sich für die 36- bis 40jährigen mit ca. **23%** ein Höchstwert; die 46- bis 50jährigen stellen andererseits mit **16%** den geringsten Anteil.

Differenziert nach Unterrichtsgegenständen weisen BiologielehrerInnen mit (**28%**) und GeschichtelehrerInnen (**mit 18%**) eine vergleichsweise große „Zufriedenheit“ auf; deutlich geringer erweist sich die „Bindung“ bei Deutsch- und EnglischlehrerInnen (jeweils **13%**).

b. Interesse an pädagogischer Arbeit / am Umgang mit jungen Menschen / Engagement

Einstellungen dieser Art zeichnen sich durch eine idealistische und engagierte Haltung aus; „Befriedigung“ stellt sich z.B. durch den „Kontakt zu Jugendlichen“, die stete Bemühung „fachliche Begeisterung weiterzugeben“, „Freude an der Unterrichtstätigkeit“ und eine „positive Herausforderung“ in der Arbeit mit Jugendlichen ein. Scheinbar unabhängig davon, behaupten viele Befragte dieser Gruppe eine sukzessive Verschlechterung der Arbeitsbedingungen und merken den „zunehmend schwierigen Umgang mit SchülerInnen“ und / oder gestiegene Anforderungen im Rahmen der Berufsausübung an („zu hohe Schülerhöchstzahlen pro Klasse, Stundenerhöhungen, Sparpläne).

Die hier dargestellte Haltung wird von ca. einem Drittel der Befragten (**28%**) eingenommen. Differenziert nach dem Geschlecht zeigen sich keine Unterschiede. Auffällig ist jedoch, dass mit steigendem Alter eine beinahe kontinuierliche Zunahme festzustellen ist: Während die Altersgruppen der 31- bis 35jährigen und der 36- bis 40jährigen einen Anteil von ca. **einem Viertel** stellen, werden in den Kohorten 51 bis 55 Jahre und 56 bis 60 Jahre, **37%** bzw. **45%** erreicht.

Primär pädagogisch motivierte Berufsbindung ist bei Deutsch- und MathematiklehrerInnen festzustellen (**jeweils 39% Nennungen**).

c. Aufstiegsorientierung

berufsspezifisch bedingt, kann hier Aufstiegsorientierung als eine Gemengelage von Einstellungen betrachtet werden, die dem Anspruch „ein guter Lehrer zu sein“ zuzuordnen ist. In diesem Sinn ist ein Karrieremaßstab vorgegeben, der sich von anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern deutlich unterscheidet, zumal sich die Karriereperspektive von LehrerInnen plausibler Weise beschränkt (eingeschränkte Möglichkeiten beruflicher Mobilität und fachlicher Transferabilität). So gesehen ist das Motiv der Aufstiegsorientierung unabhängig von der weniger häufigen direkten Thematisierung (vgl.

Tab. im Anhang) in einem großen Ausmaß zu unterstellen. Auch die hohe und thematisch differenzierte Weiterbildungsneigung sichert diese Annahme (vgl. Schaubild 16).

d. Vorteile im Privatleben

Durch den Beruf „LehrerIn“ entstandene Vorteile im Privatleben (z.B. vorhandene Zeitressourcen und Flexibilisierungsmöglichkeiten) werden mit 2% der Bewertungen relativ selten thematisiert. Vorauszusetzen ist jedoch, dass diese „Vorteile“ – nicht zuletzt durch eine gegebenen Falls weitreichende Anstellungssicherheit – existieren, wahrgenommen werden und zu positiven Auswirkung in der Privatsphäre führen.

e. Sonstige Einstellungen

Das zumeist bereits als Berufswahlkriterium gegebene „*fachliche Interesse*“ kann ebenfalls als Moment der „Bindung an den Beruf“ gelten. Hier zeigt sich allerdings in vielen Fällen eine in der Praxis einsetzende „Überlagerung“ durch die erzieherisch-pädagogische Problemsphäre.

Anzumerken ist, dass die in diesem Auswertungssegment nicht berücksichtigte, da nur selten direkt thematisierte „*Sicherheitsorientierung*“ hier durchaus von Bedeutung sein mag. Bezeichnend ist dabei eine Einstellung, die materielle Sicherstellung durch den Beruf meint; „Pragmatisierung“ erscheint als Leitbegriff. Mit fortgeschrittenem Alter gewinnt die berufliche Fixierung aufgrund zunehmend reduzierter Umstellungsperspektiven an Wichtigkeit. Sicherheitsorientierung meint in diesem Fall Risikovermeidung in der Aussicht auf den Ruhestand. Es darf angenommen werden, dass die hier mit „Sicherheitsorientierung“ bezeichnete Einstellung zwar weit verbreitet ist, jedoch gerade in Selbstdarstellungen und in der Argumentation als wenig angemessen erscheint.

3.6.2 Berufsablehnung

a. Kritik am Schulsystem ohne erkennbare analytische Absicht oder Änderungsperspektive.

Berufsablehnung, d.h. eine „innere“ Distanzierung vom ausgeübten Beruf kommt in diesen Fällen mit einer zumeist „vehement“ vorgetragener Kritik am System Schule, an bürokratischen Erfordernissen, an Institutionen der Schulverwaltung sowie an Verhältnissen im Schulalltag zum Ausdruck, die als strukturell bedingt gelten kann. Prononcierte Kritik wird so z.B. am Stadtschulrat bzw. am Ministerium geübt, insofern Schulautonomie als „Deckmäntelchen“ bezeichnet wird, das es erlaubt „Schulen im Regen stehen zu lassen“. Vom Stadtschulrat, dem Landesschulinspektorat und dem Ministerium vorgegebene „Realitätsferne Gesetze und Interpretationen“ werden in diesem Zusammenhang ebenso eingeklagt wie Tendenzen der „Verrechtlichung“, die, verstärkt durch den „Druck von Vorgesetzten“, nach Ansicht zahlreicher Befragten zu einer Erstarrung des Systems führen und damit subjektive Än-

derungsperspektiven in den Hintergrund treten lassen. Ausdruck findet diese Ansicht etwa in folgender Aussage: „Engagierte LehrerInnen haben in diesem System keine Chance, Minimalisten schon.“

Angesprochen wird mitunter das Bedürfnis nach einem Anreizsystem für LehrerInnen, mit dem besonderer beruflicher Einsatz honoriert werden könne, und nach ausreichender Wahrnehmungsfähigkeit des Arbeitgebers für besondere berufliche Leistungen.

Die hier beschriebene Haltung wird von 7% der befragten Personen eingenommen; dabei zeigt sich mit 8% gegenüber 7% ein allerdings unmaßgebliches Übergewicht (8%) bei den Lehrerinnen.

Deutsch- und GeschichtelehrerInnen sind zu Anteilen von 10 bzw. 11% vertreten. Biologie- und MathematiklehrerInnen erbringen mit 6 bzw. 5% die kleinsten Anteile.

b. Persönlich schwer belastende pädagogische und / oder Schwierigkeiten disziplinärer Art

Die Bandbreite der hier vorgebrachten Ansichten reicht von Kommentaren über Verhaltensweisen und Eigenschaften von SchülerInnen, über die Thematisierung eines unvermuteten pädagogischen Mehraufwandes, bis zu Stellungnahmen, die auf eine extreme Stressbelastung verweisen. Gemeinsam ist allen Aussagen, dass sie die jeweilige Grenze der Zumutbarkeit kennzeichnen.

Diese Grenze persönlicher Belastbarkeit gerät dann ins Blickfeld, wenn das Burn-Out-Syndrom behauptet, oder für die Zukunft in Aussicht gestellt wird. Der Mehraufwand schulischer Tätigkeiten resultiert aus vorerst unterschätzten Zeitaufwendungen für die Unterrichtsvorbereitung und Korrekturarbeiten und führt zu Zeitknappheit und Einbußen in der Privatsphäre die als leidvoll erfahren werden. Wenn die häufig thematisierte „Erziehungsproblematik“ nicht als persönliche pädagogische Herausforderung oder als ein durch gesellschaftliche Veränderungen bedingter und damit in gewissem Sinn unvermeidbarer Umbruch im Anforderungsprofil „LehrerIn“ gesehen wird, herrscht Unzufriedenheit über wesentlich verschlechterte Berufs- und Unterrichtsbedingungen vor. „Respektloses Verhalten der Schüler“, „ständige Probleme mit der Disziplin“, „Domteurdasein“, „geringe Motivierbarkeit der SchülerInnen“, „Aggressivität und Distanzlosigkeit“ derselben etc., sind häufig vorgebrachte Situationsbeschreibungen. Nicht auszuschließen ist, dass pädagogische und psychologische Anforderungen vor allem für jene LehrerInnen zum Problem wird, deren Berufserwartung primär am Leitbild des Vermittelns fachlicher Inhalte ausgerichtet war. Zudem ist von Bedeutung, dass die beschriebenen Problemsituationen des pädagogisch-erzieherischen Bereiches in der Ausbildung zum / zur AHS / BMHS – LehrerIn nur eine ungenügende oder gar keine Berücksichtigung fanden. In einigen Fällen stehen auch Behauptungen über fehlende Disziplinierungsmittel bzw. zu weitgehende Rechte von

Schülern und Eltern im Vordergrund der Argumentation. Insbesondere LehrerInnen, die Erziehungsstile mit repressiven Momenten bevorzugen, mögen hier eine Beschränkung sehen, die subjektiv als Ausgeliefertsein empfunden wird.

Persönlich schwer belastende pädagogische oder diszipliniäre Schwierigkeiten sind bei ca. 7% der LehrerInnen zu verorten; dabei zeigt sich mit 8% gegenüber 6% ein leichtes Übergewicht bei den Lehrerinnen.

Die Auswertung nach Unterrichtsgegenständen zeigt für Englisch- und MathematiklehrerInnen die höchste Betroffenheit (9% bzw. 8%). Vergleichsweise geringe Anteile ergeben sich für die Fächer Biologie und Geschichte (2% bzw. 5%).

c. Nicht einlösbare Erwerbs- und Karriereerwartungen

Enttäuschte Erwerbs- und / oder Karriereerwartungen gelten nach Ansicht der Autoren als triftige Gründe für eine Distanzierung vom Beruf. Ausdruck finden diese Erfahrungen in zumeist pointierten Äußerungen wie etwa der folgenden:

„Ein Geselle in einem Lehrberuf im gleichen Alter verdient mehr als ein Lehrer.“ „Schlechte Entlohnung“ oder eine „Verschlechterung der Einkommenssituation“ werden – wie zu vermuten ist – gerade dann als Deklassierung empfunden, wenn das erforderliche Engagement und der notwendige Einsatz dem Individuum bereits als Leistungszumutung erscheint.

Nicht einlösbare Karriereerwartungen werden (in direkter Weise) selten geäußert (ca. 2% der Nennungen) ; dies kann einerseits als Folge des letztlich erfüllten Sicherheitskalküls „Pragmatisierung“ angesehen werden, andererseits verweisen „pädagogische Erfolgsbedingungen“ auf eine berufsimmanente Logik, in der „Karriere“ eine spezifische Wertigkeit besitzt.

„Jobunsicherheit“ d.h. Unsicherheit hinsichtlich der beruflichen Integration bzw. Verunsicherung, ob die Stabilisierung der „Stelle“ gelingt, gewinnt vor dem Hintergrund häufig festgestellter fehlender beruflicher Alternativen ein besonderes Gewicht als Distanzierungsmoment.

Enttäuschung die Karriereerwartung betreffend, manifestiert sich nicht zuletzt in sozialer Hinsicht. Gelten Berufsprestige und gesellschaftliche Wertschätzung des Berufsstandes als Bedingung für berufliche Identifizierung, kann im Fall der LehrerInnen an AHS und BMHS von einer weitgehenden Beeinträchtigung ausgegangen werden. Die wahrgenommene Fremdsicht des Berufsstandes steht in

scharfem Kontrast zur Eigenwahrnehmung. Dies erklärt die häufig drastische Ausdrucksweise jener, die sich zu diesem Thema äußern.

Neben den oben genannten Divergenzen, die in jeweils unterschiedlicher Zusammensetzung von den Betroffenen vorgebracht werden, ist in einigen Fällen eine „berufsoffene Haltung“ festzustellen, die auf vorhandene Neugierde und Hoffnung auf berufliche Abwechslung schließen lässt. Das Bewusstsein einer relativen Abgeschlossenheit im schulischen Alltag kommt z.B. im Wunsch zum Ausdruck „als Lehrer etwas Neues zu machen, ins Leben hinaus zu gehen“. Von älteren LehrerInnen wird mitunter angemerkt, dass für sie die Option eines Berufswechsels über eine längere Zeitspanne ihrer Lehrerkarriere von Bedeutung war.

d. Dezierte Änderungsorientierung

Eine dezidierte Änderungsorientierung (Nennung einer konkreten Berufsalternative oder Äußerungen über persönliche Notlagen, die eine Fortsetzung des Berufsweges LehrerIn als unwahrscheinlich erscheinen lassen) zeigt mit ca. 3% der Befragten ebenfalls nur eine relativ kleine Gruppe an.

3.7 Berufsbiographische Gestaltungsmodi / Gestaltungsabsichten hinsichtlich der beruflichen Laufbahn

Aus der Gesamtheit der dargestellten Einstellungen, Absichten und Erwartungshaltungen zeichnen sich ansatzweise Muster ab, die eine überblicksweise Strukturierung nach berufsbiographischen Entwürfen erlauben.

In einer Zusammenschau der relevanten Antworten ergeben sich in Anlehnung an die oben dargestellte BGM die folgenden voneinander unterscheidbare Gruppen.

„Pädagogische Priorität“

Die pädagogische Absicht erscheint – losgelöst von sonstiger Erwartung – als herausragendes und auch quantitativ bedeutendes Motiv. Dem entspricht der Entwurf einer beruflichen Laufbahn, die von anderen Orientierungen weitgehend absieht, d.h. die Bedeutung von Karriere erfüllt sich für die Betroffenen in der fortgesetzten erfolgreichen erzieherischen und lehrenden Arbeit – Weiterbildungsorientierung liegt in diesem Zusammenhang nahe. Die vom Individuum behauptete „Bestimmung zum / zur LehrerIn“, die in der mitunter geäußerten formelhaften Aussage vom „Beruf als Berufung“ deutlich zum Ausdruck kommt, zeigt eine Absolutheit der Hinwendung zum Beruf an, die als zentrales Merkmal des vorliegenden BGM angesehen werden kann.

Sicherheitsorientierung

Von quantitativer Bedeutung sind weiters Einstellungen, die auf einem berufsspezifischen „Sicherheitskalkül“ (absehbarer beruflicher Werdegang) beruhen. Wenn dies in „offener Fragebeantwortung“ auch nicht deutlich zum Ausdruck kommt – hier scheint (auch aufgrund der Fragestellung) die Neigung zum idealistisch oder pessimistisch gefärbten Ausdruck den möglichen Raum für Antworten zu dominieren - so wird dies doch in der Beantwortung der Frage nach den Beweggründen der Berufswahl besonders deutlich. Zugleich liegt nahe, dass dies die Beschränkung berufsbiographischer Entwürfe auf „Beständigkeit“ und kalkulierten (auch materiellen) Aufstieg bedeutet, wenngleich „Erwerbsorientierung“ als primäres Anliegen ausscheidet. Nach Sichtung der Gesamtheit relevanter Aussagen kann „Sicherheitsorientierung“ als zentraler Entwurf beruflicher Existenz gelten.⁶³

Chancenoptimierung und Laufbahnorientierung

Den in der Literatur genannten BGM „Chancenoptimierung“ und „Laufbahnorientierung“ entsprechen vorwiegend Aussagen von LehrerInnen, die generelle Bereitschaft zum Berufswechsel signalisieren. Insbesondere die für diesen Modus konstituierenden Momente „Handlungs- und Gestaltungsspielräume“, „beruflicher Aufstieg – viele Alternativoptionen“, „Anerkennung der Leistungen“ und „Offenheit für betriebliche Mobilität“ werden als uneinlösbar und als Defizite des Berufsstandes wahrgenommen.

Persönlichkeitsgestaltung

Dieser BGM klingt in abgrenzenden Formulierungen an: So kann die mitunter geäußerte „Angst“ vor dem „Burn-out“ im Sinn des definierten BGM „Persönlichkeitsgestaltung“ als Einforderung von Bedingungen gelesen werden, die „selbstbezügliche biographische Formgebung“ auch erlauben. „Persönlichkeitsgestaltung“ in üblicher Bedeutung zeigt sich vorwiegend als in den Bedeutungszusammenhang „pädagogischer Arbeit“ eingeschriebenes Vorhaben oder wird aufgrund dominanter, in der Berufseingangsphase von LehrerInnen verfestigter Integrations- und Bewährungsmaßstäbe nicht zu einer maßgeblichen Laufbahnorientierung.

Die in der Literatur genannten Modi „Lohnarbeiter-“, und „Selbständigenhabitus“ bleiben ohne Bedeutung, zumal sie den Gegebenheiten des Berufsstandes nicht entsprechen. Für den Modus „Persönlichkeitsgestaltung“ liegen ebenfalls keine Anzeichen vor.

⁶³ Dabei liegt eine näherungsweise Entsprechung zum BGM „Betriebsidentifizierung“ vor.

Die Anteile der identifizierten BGM an der Gesamtheit können hier nur näherungsweise angegeben werden. Deutlich zeichnet sich jedoch ab, dass der BGM „pädagogische Priorität“ für einen großen Teil der Befragten (*ca. 40%*) zutrifft.

„Sicherheitsorientierung“ ist bei *ca. einem Viertel* der befragten Personen von Bedeutung. Die Modi „Chancenoptimierung und Laufbahnorientierung“ sind zwar von Bedeutung, liegen jedoch offensichtlich in berufsspezifischer Ausprägung (Bedeutungsgebung) vor (*ca. je ein Zehntel* der Befragten). Somit ergibt sich eine spezifische Kontur beruflicher Werthaltungen, die die Besonderheit der Profession LehrerIn an AHS und BMHS deutlich anzeigt. Es darf gelten, dass der Eigencharakter des Berufsstandes in besonderer Weise ausgeprägt ist und somit ein Berufssegment vorliegt, das sich einem direkten Vergleich mit anderen beruflichen Tätigkeitsbereichen entzieht. Generell ist von einer weitgehenden individuellen Bezogenheit der Individuen auf einen pädagogischen Kontext auszugehen, die auch Maßstäbe für Erfolg und angestrebte berufliche Entwicklung vorgibt.

3.8 Wohnortwechsel

Die Neigung den Wohnort zu wechseln erscheint relativ stark ausgeprägt, zumal die überwiegende Mehrzahl der Befragten (*83%*) einen möglichen Grund dafür benennen, d.h. geographische Mobilität in dieser Hinsicht nicht ausschließen.

Rangfolge der genannten Gründe (Angaben in % der befragten Personen):

Familiäre Gründe (*81%*)

Verbesserte Lebens- und Arbeitsbedingungen (*44%*)

Wechsel in Beruf mit besserem Verdienst (*19%*)

Quelle: AMS Österreich

Hinsichtlich sonstiger Gründe für einen Wohnortwechsel zeigt sich, dass „Erfahrungsmöglichkeiten im Rahmen von Auslandsaufenthalten“ eine gewisse Attraktivität besitzen. Weniger häufig wird eine „Verschlechterung der Lebensqualität am Wohnort“ als Motiv angeführt.

3.9 Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulen

Von allen erfassten Personen geben **10%** an, dass sie an mehreren (mehr als einer) Schulen arbeiten.

Differenziert nach Kohorten zeigt sich dabei ein Übergewicht bei den jüngeren (**16%** der 1. Kohorte) und bei den älteren LehrerInnen (**17%** bei der Altersgruppe der 56- bis zu 60jährigen) Bei den übrigen Kohorten ist ein Anteil von ca. **8%** von dieser Mehrbelastung betroffen.

Die Auswertung nach dem Geschlecht zeigt, dass mit ca. 13% mehr Männer als Frauen – diese mit **7,5%** einen Arbeitsplatz an zumindest zwei Schulen belegen.

Die Betrachtung nach Unterrichtsgegenständen macht deutlich, dass insbesondere GeschichtelehrerInnen (mit einem Anteil von **19%**) relativ häufig an mehreren Schulen unterrichten.

Quelle: AMS Österreich

Belastungen als Folge der Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulen werden in vielfältiger Weise dargestellt. Neben der zeitraubenden Vermehrung von Schulveranstaltungen, Dienstbesprechungen, Konferenzen, Sprechtagen, Sprechstunden und administrativen Arbeiten werden Nachteile durch Mehrkosten (Fahrt und Materialien) unterschiedliche schulautonome Tage und verlängerte Wegzeiten genannt, wobei der Zeitaufwand im Fall ungünstiger Terminlagen über die reinen Wegzeiten hinausgeht. Zudem werden Schwierigkeiten der Integration in mehrere Arbeitsumgebungen benannt, indem von einem „Hin- und Hergerissensein“ „Informationsdefiziten“, „Prestigeverlust“, der größeren Anstrengung bei der „sozialen Integration“ in den Lehrkörper und dem Eindruck berichtet wird, dass man „nirgendwo wirklich dazugehöre, wenig Zeit für Gespräche habe und mit Identifikationsproblemen konfrontiert sei“.

3.10 Erörterungen zu Biographieverläufen

Die sich in der Auswertung nach Alterskohorten ergebenden Merkmalsverteilungen geben zwar keine „direkten“ Hinweisen auf Normbiographien, dennoch können aufgrund quantitativer Verhältnisse (bei der Differenzierung nach Alterskohorten) punktuelle Einschätzungen zur biographischen Typologie von LehrerInnen gegeben werden. Dabei sind auch Ergebnisse der Studie über BewerberInnen für Stellen an AHS und BMHS von Bedeutung.⁶⁴

Im Fall der **Integrationsphase** – betrachtet werden BewerberInnen der Jahre 1996/97 und 1997/98 und die Kohorte der 31- bis 35jährigen aktiven LehrerInnen der vorliegenden Studie – bestätigt sich die

⁶⁴ Erwerbsbiographie und Qualifikationsprofil – BewerberInnen für das Lehramt an AHS/BMHS und höheren Anstalten f. Lehrer- und Erzieherbildung“

besondere Problematik der Anfangsphase der Karriere (als vorherrschende selbstthematisierte Divergenz) in erster Linie bei den BewerberInnen. Ersichtlich wird eine augenscheinliche Distanznahme: Das Merkmal „generelle Zufriedenheit mit dem gewählten Beruf“, lag nur bei 20 (von möglichen 225 Antworten) vor. Die ebenfalls relativ häufige Nennung pädagogischer und disziplinärer Probleme als Selbstthematizierung erhöht ebenfalls die Plausibilität der in der einschlägigen Literatur belegten ausgeprägten Einstiegs- bzw. Stabilisierungsproblematik.⁶⁵

Weiters ist festzustellen, dass bei der Kohorte der **31- bis 35jährigen** die „pädagogische Herausforderung“ als Bindungsgrund an den Beruf von vergleichsweise geringer, jedoch als Beweggrund für die Berufswahl mit **82%** von sehr großer Bedeutung ist. Dies lässt den Schluss auf eine erst später und sukzessive sowie praxisgebundene Realisierung der Bandbreite beruflicher Tätigkeiten zu. Die relativ häufige Feststellung von „Einbußen im Privatleben“ spricht entschieden für gesteigerte Belastungen in der frühen Phase des Berufes.⁶⁶ Dennoch ist festzustellen, dass die Anteile jener, die einen „unverhältnismäßigen bzw. unerwarteten pädagogischen Aufwand“ (**27%**) und jener, die keinerlei „Divergenzen“ thematisieren (**31%**), im Vergleich der Alterskohorten keine Sonderstellung einnimmt.

Betrachtet man die Alterskohorte der **36- bis 40jährigen und der 41- bis 45jährigen** zeigt sich in erster Linie ein Ansteigen der „pädagogischen Orientierung“ und ein gleichbleibender Anteil „allgemeiner Zufriedenheit“ von ca. **23%**. Folgt man *Hubermann*, kann hier der Anteil jener gesehen werden, die Perspektiven im Sinn neuer Offensiven entwickelt haben und darin Befriedigung erfahren.

Die von *Terhart* festgestellte Differenzierung in Haltungen der „Bitterkeit“ oder „Gelassenheit“ im Segment der **älteren LehrerInnen** kann aufgrund der Befragungsergebnisse nicht in dieser entschiedenen Form festgestellt werden. Indizien für zunehmende Distanzierung finden sich nur bedingt, z.B. bei der mit dem Alter steigenden Unzufriedenheit mit bürokratischen Abläufen. Die abnehmende Bereitschaft zur Weiterbildung (Verringerung der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ab der Kohorte der 51- bis 55jährigen) sollte nicht überbewertet werden, zumal pädagogisch relevante Erfahrungen mit steigender Praxiserfahrung ihren Niederschlag in entsprechenden Fähigkeiten finden. Die Dominanz „pädagogischer Orientierung“ (**45%** bei der Gruppe der 56- bis 60jährigen) ist als Zeichen andauernden Engagements zu interpretieren.

⁶⁵ Vgl. ebda. S. 64

⁶⁶ Vgl. S. 49f

4. Resümee: Teil II der Auswertung

Weiterbildung

Den thematischen Schwerpunkten besuchter Weiterbildungsveranstaltungen - „Weiterbildung im Lehramtsbereich“ (86%) - und – „allgemeine pädagogische Weiterbildung“ (26%) – wird die Einschätzung sog. „nützlicher Weiterbildungsveranstaltungen“ entgegengestellt; hier finden sich v.a. „EDV-Wissen“ (75%) und „kommunikative Kompetenz“ (74%) akzentuiert. Vorstellbar ist, dass die im Rahmen der Schulautonomie neu gestellten Anforderungen eine entsprechende thematische Verlagerung der Veranstaltungsthemen erfordern.

Motive für die Berufswahlentscheidung

Es zeigt sich, dass neben dem (voraussetzenden) Fachinteresse, pädagogisch-didaktische Motive (61%), d.h. eine spezifische Motivationshaltung und Identitätsverfassung im Vordergrund standen. Sicherheitskalküle, betreffend den beruflichen Werdegang, waren gleichfalls für ca. ein Drittel der Befragten von Bedeutung. Ausreichende Freizeit wurde von ca. 13% als maßgeblicher Entscheidungsrund bezeichnet. Insgesamt ist auf eine Motivationsverfassung zu schließen, die den Gegebenheiten anderer Berufsfelder kaum entspricht.

Enttäuschte / erfüllte Erwartungen

Identische Berufserwartungen können bei ca. 27% der Befragten angenommen werden.

Enttäuschte primäre Erwartungen zeigen sich bei ca. 44% der Befragten.

Hemmnisse / Divergenzen / Bewältigungsstrategien

Hemmnisse bei der Ausübung ihrer Arbeit sehen 77% der Befragten in einer zu großen Schülerzahl pro Klasse, 60% in einem Übermaß an Bürokratie, 58% in problembehafteten SchülerInnen und 55% durch einen generellen Zeitmangel.

Die *Artikulation von Divergenzen* (inhaltsanalytische Zuschreibung) betrifft folgende Sachverhalte (Rangfolge):

1. Unerwarteter pädagogischer Aufwand (27%)
2. Bürokratiekritik (13%)
3. Prestige- und Imageproblematik (10%)
4. Einbußen im Privatleben, kritische Zeitbudgets (4%)
5. Generelle Desillusionierung (2%)
6. Disziplinproblem (0,3%)

Folgende *Bewältigungsstrategien* zeichnen sich ab:

1. Umorientierung (ursprüngliche Erwartungshaltungen wurden revidiert)
2. Kooperation (mit Eltern und Kollegen)
3. Abfinden mit Gegebenheiten
4. Distanzierung vom Beruf

Berufsbindung

Etwa Drei Viertel der Befragten schließ einen Berufswechsel definitiv aus.

Gründe für / Haltungen bei Berufsbindung:

Interesse an pädagogischer Arbeit / am Umgang mit jungen Menschen / sachliches Engagement (29%)
Allgemeine Zufriedenheit (14%), „Aufstiegsorientierung“ - im gewählten Beruf – und „Vorteile im Privatleben“ werden thematisiert.

Gründe für / Haltungen bei einer Distanzierung vom Beruf:

Kritik am Schulsystem ohne erkennbare analytische Absicht oder Änderungsperspektive (7%)

Persönlich schwer belastende pädagogische und / oder Schwierigkeiten disziplinärer Art (7%)

Nicht einlösbare Erwerbs- und Karriereerwartungen werden selten geäußert.

Für etwa 3% der Befragten ist eine konkrete Änderungsorientierung (Nennung von Beschäftigungsalternativen) nachweisbar.

Option eines Wohnortwechsels

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten (83%) zieht die Möglichkeit eines Wohnortwechsels in Betracht; dabei spielen „familiäre Gründe“ die größte Rolle.

7. Ergebnisse qualitative Auswertung – Lehrer-BewerberInnen

- Die Phase des Berufseinstieges von LehrerInnen zeichnet sich durch eine vergleichsweise große Problemdichte aus. Das Gelingen der beruflichen Integration erscheint den betroffenen – auch abgesehen von der herrschenden Stellenzuweisungspraxis – oftmals fraglich. Strukturelle Antinomien des LehrerInnenhandelns und ein angesichts der beruflichen Wirklichkeit „gefährdbarer Ide-

alismus“ führen in vielen Fällen zu Destabilisierung und Verunsicherung. Die in der Folge dargestellten Ergebnisse der Studie sind vor diesem Hintergrund zu bemessen.

- Die Bestandsaufnahme von in jüngster Zeit präferierten Weiterbildungsveranstaltungen zeigt ein Übergewicht von Themen mit mittelbarem Bezug zur Profession, bei dem die Umsetzbarkeit erworbener Wissensbestände in andere Berufsfelder prinzipiell möglich erscheint.
- 94% der Befragten geben „Interesse für das gewählte Fach“ als bedeutendes Motiv im Rahmen der Berufswahl an. Ca. ein Drittel der Befragten verweist auf die „Vorbildwirkung von LehrerInnen“. Die Beweggründe „Vorbildwirkung durch LehrerInnen“ und „Überzeugung durch andere Person“ werden von Männern entschieden häufiger genannt als von Frauen.
- Der Informationsstand der Befragten hinsichtlich der Möglichkeiten mit dem gewählten Beruf LehrerIn am Arbeitsmarkt zu reüssieren zeigt ein deutliches Übergewicht unzureichender Wissensbestände. 44% der Befragten geben an, schlecht oder sehr schlecht, 24% gut oder sehr gut informiert zu sein.
- Definitiv schließen ca. 40% der Befragten einen Berufswechsel aus. Im Vergleich zwischen Männern und Frauen zeigt sich mit 34% zu 41% eine geringere „Berufsfixierung“ der angehenden Lehrerinnen. Die Gruppe der „berufsfixierten“ Befragten begründet diese Einstellung vorwiegend mit einer „inneren Gebundenheit“ und Zufriedenheit mit dem Beruf, die als Ausdruck einer spezifischen pädagogischen Grundmotivation zu werten sind. Materielle Aspekte und „zeitökonomische Gründe“ werden selten genannt.

Die Gruppe der „berufsoffenen“ (den Berufswechsel nicht ausschließenden) Befragten benennt vorwiegend Problemgehalte: Überforderung / Belastung, Einstiegsproblematik, Kritik am Schulsystem / Bürokratieproblem

„Familiäre Gründe“ und die „Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen“ erweisen sich als zentrale Motive für einen möglichen Wohnortwechsel. Die Verbindung von beruflicher (Berufswechsel mit besseren Verdienstmöglichkeiten) und räumlicher Mobilität wurde dagegen nur halb so häufig erwogen.

- Die vorerst nach den „Einzelmerkmalen“ (Auswertungsdimensionen) „Aktivität“, „Grundeinstellung zum Beruf“, „Divergenzen“ und „Berufsfixierung“ aufgelöste Analyse führte zu folgendem Resultat:
 - Ca. ein Viertel der verwertbaren Antworten deuten auf eine aktiv-idealistische Haltung,
 - ca. 40% auf weitgehende Ablehnung der beruflichen Situation und
 - ca. 65% auf eine starke Bindung an den Beruf.

Als Behinderungen im Berufsalltag (Divergenzen) werden primär genannt:

- „Schwieriger Berufseinstieg / Integrationsproblematik“
 - „Große Anstrengungen / Einbußen hinsichtlich des Privatlebens / Zeitdruck“
 - „Pädagogische und diszipliniere Probleme“
- Folgende Bewältigungsstrategien konnten als Reaktion auf die besondere Problematik der beruflichen Integration von LehrerInnen identifiziert werden:
 - Hinwendung von fachlicher zu pädagogischer und „Erziehungsarbeit“
 - Senkung des Anspruchsniveaus (Abkehr von einer dezidiert idealistischen Sichtweise)
 - Verringerung der Lehrverpflichtung (zeitliche Belastungsverringerung)
 - Berufliche Außenorientierung durch ein „zweites Standbein“ (z.B. Projektarbeit, andere Ausbildungen)
 - An berufsbiographischen Entwürfen (berufsbiographische Gestaltungsmodi) sind feststellbar (Rangfolge):
 - „Pädagogische Priorität“: Die „pädagogische Absicht“ dominiert, andere Gestaltungsvorhaben treten in den Hintergrund
 - Sicherheitsorientierung: „Einfinden“ in einen absehbaren beruflichen Werdegang / Wertschätzung von Kontinuität
 - Chancenoptimierung und Laufbahnorientierung: Die für diesen Modus konstituierenden Momente „Handlungs- und Gestaltungsspielräume“, „beruflicher Aufstieg – viele Alternativoptionen“, „Anerkennung der Leistungen“ und „Offenheit für betriebliche Mobilität“ werden als unentlösbar und als Defizite des Berufstandes wahrgenommen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (Hrsg.) 2000, LehrerIn 2000. Arbeitszufriedenheit, Zufriedenheit, Beanspruchung der Gesundheit der LehrerInnen in Österreich, Wien
- Edelwich / Brodsky 1984, „Ausgebrannt“ – Das Burn-Out-Syndrom in den Sozialberufen, Salzburg.
- Eickhoff, Gaubitsch Juli 2001, Berufswechsler – Auswertungen zur Erwerbsbiographie und zum Qualifikationsprofil - Lehrerinnen und Lehrer an AHS/BMHS und höheren Anstalten f. Lehrer- und Erzieherbildung
- Eickhoff Februar 1998, Einleitender Forschungsbericht LehrerInnenprojekt
- Flaake, K. 1989, Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern – eine empirische Untersuchung, Frankfurt
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, Jahrbuch, 1998, S. 335.
- Helsper 1996, Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen – Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe / Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt a. Main, S. 521-569.
- Hirsch / Ganguillet 1990, Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf – Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern, Bern / Stuttgart.
- Hochschulstatistik (verschiedene Jahrgänge), Statistik Austria, Wien
- Hubatschke, Harald u. Schwarzer, Herbert hg.; Lehrerhandbuch 2001/2002 AHS&BMHS
- Hubermann 1989, The professional life cycle of teachers, in: Teachers College Record 91, S. 31-57.
- Kühn / Zinn 1998, Zur Differenzierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Dualen System der Berufsausbildung, in: Heinz / Dressel (Hrsg.), Was prägt Berufsbiographien? – Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik, Nürnberg, S. 54-88.
- Mayr 1994, LehrerstudentInnen gestern – heute – morgen – Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich, in: Mayr 1994, S. 79-97.
- Oesterreich 1987, Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern, Berlin
- Terhart 1994, Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven, in es Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden, Innsbruck, S. 17-46.
- Terhart 1997, Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Befunde – Probleme – Konsequenzen, in: Forum Lehrerbild – Biographie und Kommunikation – Beiträge zur Fachtagung vom 17.6.1997 an der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster, S. 20-43.
- Veenmann 1984, Perceived problems of beginning teachers, in: Review of Educational Research 54, S. 143-178.

Zeichner 1986, Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven, in: Bildung und Erziehung 39, S. 263-278.

Verzeichnisse

Schaubilder

SCHAUBILD 1 FAMILIENSTAND	10
SCHAUBILD 2 FAMILIENSTAND NACH GESCHLECHT	10
SCHAUBILD 3 GESCHLECHT NACH ABSOLVENTINNEN, BEWERBERINNEN UND IM LEHRAMT TÄTIGEN	11
SCHAUBILD 4 GESCHLECHT UND WARTEZEITEN BIS ZUM EINTRITT IN DEN SCHULDienst	12
SCHAUBILD 5 ALTER DER BEFRAGTEN AKTIVEN LEHRERINNEN NACH ALTERSKOHORTEN.....	13
SCHAUBILD 6 ALTER NACH GESCHLECHT.....	14
SCHAUBILD 7 ALTERSKLASSEN VON LEHRERINNEN IM VERGLEICH BEFRAGUNG/SCHULSTATISTIK	15
SCHAUBILD 8 WARTEZEITEN DER STUDIEN AKTIVE LEHRERINNEN UND BEWERBERINNEN AUSSCHLIEßLICH IM SCHULDienst	16
SCHAUBILD 9 ABGESCHLOSSENE AUSBILDUNG DER ELTERN	19
SCHAUBILD 10 WOHNBEVÖLKERUNG NACH HÖCHSTER ABGESCHLOSSENER SCHULBILDUNG GESCHLECHT UND ALTERSKLASSEN DER ÜBER 65-69 JÄHRIGEN	20
SCHAUBILD 11 BESCHÄFTIGTENZAHLEN IM ZEITVERLAUF	21
SCHAUBILD 12 ALTERSKLASSEN VON AHS LEHRERINNEN IM ZEITVERLAUF 1990/91 BIS 1999/2000	22
SCHAUBILD 13 VERBLEIBSZEITEN VON LEHRERINNEN IN DER SCHULE	26
SCHAUBILD 14 DIENSTVERHÄLTNISSE VON LEHRERINNEN	35
SCHAUBILD 15 ALS NÜTZLICH ERACHTETE WEITERBILDUNGSTHEMEN (ANGABEN IN PROZENT DER BEFRAGTEN PERSONEN), RANGFOLGE	57
SCHAUBILD 16 GEGENSTANDSBEREICHE DER WEITERBILDUNGSVERANSTALTUNGEN (ANGABEN IN PROZENT DER ANTWORTENDEN PERSONEN)	58
SCHAUBILD 17 BEWEGGRÜNDE FÜR DIE GETROFFENE BERUFSWAHL (ANGABEN IN PROZENT DER BEFRAGTEN PERSONEN), RANGFOLGE	61
SCHAUBILD 18 URSPRÜNGLICHE ERWARTUNGSHALTUNGEN (ANGABEN IN PROZENT DER ANTWORTENDEN PERSONEN), RANGFOLGE	62
SCHAUBILD 19 WESENTLICHE GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ERWARTUNGSHALTUNGEN	63
SCHAUBILD 20 HEMMNISSE IN DER SCHULWIRKLICHKEIT (ANGABEN IN PROZENT DER BEFRAGTEN PERSONEN), RANGFOLGE	65

Tabellen

TABELLE 1 WARTEZEITEN NACH MONATEN UND NACH GESCHLECHT (N=602).....	13
TABELLE 2 STUDIENABSCHLÜSSE (INLÄNDISCHE ORDENTLICHE STUDIERENDE) NACH GESCHLECHT UND ALTER 1998/1999	14
TABELLE 3 MEHRFACHANTWORTEN ABGESCHLOSSENE SCHUL- BZW. BERUFSAUSBILDUNGEN IM VERGLEICH BEWERBERINNEN UND AKTIVE LEHRERINNEN	18
TABELLE 4 EINKOMMEN AUS DER UNTERRICHTSVERPFLICHTUNG.....	23
TABELLE 5 MEHRFACHANTWORTEN ART DER TÄTIGKEIT GROBCODIERUNG	24

TABELLE 6 MEHRFACHANTWORTEN UNIVERSITÄTSABSCHLÜSSE AUßER LEHRAMT UND TÄTIGKEITEN VOR DEM LEHRAMTSBERUF	25
TABELLE 7 SELBSTEINSCHÄTZUNG AUSSICHTEN AUF DEM ARBEITSMARKT AUßERHALB DER SCHULE	28
TABELLE 8 DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGS-LAGE	29
TABELLE 9 UNTERRICHTSVERPFLICHTUNGEN.....	30
TABELLE 10 TEILZEITBESCHÄFTIGUNG VON LEHRERINNEN NACH GESCHLECHT UND BESCHÄFTIGUNGS-LAGE.....	31
TABELLE 11 VERGLEICH NORMALARBEITSZEIT LEHRERIN 2000 UND AMS STUDIE.....	31
TABELLE 12 AUßERSCHULISCHE ARBEITSZEIT.....	33
TABELLE 13 MEHRFACHANTWORTEN: NEBENBESCHÄFTIGUNGEN	34
TABELLE 14 MEHRFACHANTWORTEN FUNKTIONEN IM RAHMEN DER LEHRERINNENKARRIERE.....	35
TABELLE 15 FUNKTIONEN INNERHALB DER LEHRAMTES NACH DAUER.....	36
TABELLE 16 FUNKTION ALS VERTRAGSLEHRERIN NACH GESCHLECHT	38
TABELLE 17 DAUER DER FUNKTION ALS KLASSENVORSTAND.....	38
TABELLE 18 EINSCHÄTZUNG DER %-ZAHLE DER LEHRERINNEN AM ANTEIL DER SCHULISCHER TÄTIGKEITEN.....	40
TABELLE 19 EINKOMMEN NACH GESCHLECHT MIT EINER LEHRVERPFLICHTUNG ZWISCHEN 16 UND 20 STUNDEN.....	41
TABELLE 20 ZUR ORIENTIERUNG: GEHALT FÜR PRAGMATISIERTE LEHRER (01.01.2001) UND AMS-STUDIE	42
TABELLE 21 BERUFSBIOGRAPHISCHE GESTALTUNGS-MODI.....	53
TABELLE 22 WELCHE INFORMATIONEN HABEN LEHRER ÜBER DEN ARBEITSMARKT AUßERHALB DER SCHULE NACH ALTERSKOHORTEN	59
TABELLE 23 WELCHE AUSSICHTEN HABEN LEHRER AUF DEM ARBEITSMARKT AUßERHALB DER SCHULE NACH ALTERSKOHORTEN	60

Anhang 1 Fragebogen der Befragung aktive LehrerInnen

Frage 1

Geschlecht:

Männlich

Weiblich

Frage 2

Alter: Jahre (Absolut – Klasse)

Frage 3

Familienstand:

Alleinlebend	<input type="checkbox"/>	Bei Eltern	<input type="checkbox"/>
Ehe oder eheähnliche Lebensgemeinschaft	<input type="checkbox"/>	Sonstiges	<input type="checkbox"/>
Kind(er) im Haushalt	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>	Anzahl der Kinder (total)	

Frage 4

Nennen Sie bitte den letzten Wohnort, an dem Sie vor Beginn Ihrer Lehramts-Ausbildung Ihren Lebensmittelpunkt hatten:

PLZ: **Klassen** Wohnort:

Frage 5

Geben Sie bitte Ihre abgeschlossene(n) Schul- bzw. Berufsausbildung(en) an (**Mehrfachantworten** möglich):

Allgemeinbildende höhere Schule	<input type="checkbox"/>
Berufsbildende höhere Schule	<input type="checkbox"/>
Studienberechtigungsprüfung	<input type="checkbox"/>
Berufsreifeprüfung	<input type="checkbox"/>
Schule des 2. Bildungsweges (z.B. private Maturaschule für Berufstätige)	<input type="checkbox"/>
Berufsbildende mittlere Schule	<input type="checkbox"/>
Meisterprüfung	<input type="checkbox"/>
Fachhochschule	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluß (außer Lehramt!) Welche Studienrichtung(en):	<input type="checkbox"/>
Sonstige Schul- bzw. Ausbildungsabschlüsse (z. B. Kolleg) welche?	<input type="checkbox"/>

Frage 6

Geben Sie bitte die höchste abgeschlossene Schul-ausbildung Ihrer Eltern an:

	Mutter	Vater
Keine Schulausbildung abgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volksschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsbildende mittlere Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsbildende höhere Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeinbildende höhere Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademien (z. B. Sozialakademie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pädagogische Akademie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Ausbildung(en) welche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 7

Waren Sie vor Ihrer Berufsausbildung als Lehrerin erwerbstätig?

Ja

Nein ==> **weiter zu Frage 8**

Wenn ja, dann benennen Sie bitte maximal drei Erwerbstätigkeiten – auch wenn Sie als geringfügig erscheinen, z. B. Ferialjobs - und geben Sie schlagwortartig an, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Sie im Verlauf dieser Tätigkeit(en) **erworben** haben:

1. Tätigkeit
Erworbenene Kenntnisse und Fertigkeiten
.....
.....
2. Tätigkeit
Erworbenene Kenntnisse und Fertigkeiten
.....
.....
3. Tätigkeit
Erworbenene Kenntnisse und Fertigkeiten
.....
.....

Frage 8

Machen Sie bitte Angaben zu Ihrer derzeitigen Beschäftigungslage:

Im Schuldienst und derzeit ohne Beschäftigung im außerschulischen Bereich.	<input type="checkbox"/>
==> weiter zu Frage 9	
Im Schuldienst und derzeit im außerschulischen Bereich zusätzlich erwerbstätig.	<input type="checkbox"/>
==> weiter zu Frage 10	
Derzeit nicht aktiv im Schuldienst tätig (z. B. Karenz aufgrund Mutter- bzw. Vaterschaft)	<input type="checkbox"/>
Bitte kurze Benennung Ihres Status:	
8.1. (Nachcodierung)	
.....	
<i>(Derzeit nicht aktiv: Beziehen Sie sich für die Beantwortung der weiteren Fragen auf Ihre letzte aktive Tätigkeit im Schuldienst)</i>	

Frage 9

Sie sind ausschließlich im Schuldienst tätig und derzeit ohne Erwerbstätigkeit im außerschulischen Bereich.

Geben Sie bitte Ihre wöchentliche Arbeitszeit in Stunden an (nur schulische Erwerbstätigkeit):

	Std./Woche
Unterrichtsverpflichtung:	
Mehrdienstleistungen:	
Gesamter wöchentlicher Zeitaufwand im Rahmen der schulischen Erwerbstätigkeit:	

==> weiter zu Frage 13

Frage 10

Sie sind im Schuldienst tätig und – regelmäßig oder unregelmäßig – zusätzlich im außerschulischen Bereich erwerbstätig.

Geben Sie bitte Ihre derzeitige wöchentliche Arbeitszeit in Stunden an (nur schulische Erwerbstätigkeit):

	Std./Woche
Unterrichtsverpflichtung:
Mehrdienstleistungen:
Gesamter wöchentlicher Zeitaufwand im Rahmen der schulischen Erwerbstätigkeit:

Frage 11

Geben Sie bitte Ihre (geschätzte) wöchentliche außerschulische Arbeitszeit in Stunden an:	Std./Woche
---	------------

Frage 12

Benennen Sie bitte Ihre derzeitigen außerschulischen beruflichen Tätigkeiten und geben Sie an, welche Fertigkeiten und Kenntnisse Sie in Zusammenhang mit dieser Beschäftigung(en) erworben haben:

<p>Tätigkeit</p> <p>.....</p> <p>Erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>2. Tätigkeit</p> <p>.....</p> <p>Erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3. Tätigkeit</p> <p>.....</p> <p>Erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Frage 13

Machen Sie bitte Angaben zu ihrer beruflichen Position und zur Dauer Ihrer Unterrichtstätigkeit an einer AHS / BMHS (Mehrfachantworten möglich):

Position als:	Dauer in Jahren:
VertragslehrerIn <input type="checkbox"/>	
Pragmatisiert <input type="checkbox"/>	
Klassenvorstand <input type="checkbox"/>	
Schulfeste Stelle <input type="checkbox"/>	

Frage 14

Mitteilen Sie sich die Gesamtheit (100%) Ihrer schulischen Tätigkeit im Jahr vor. Welche Anteile (%) davon entfallen ungefähr auf die unten genannten einzelnen Tätigkeiten?

Tätigkeiten Abschreiben	Anteil (%)
Unterricht	
Korrektur schriftlicher Arbeiten	
Vorbereitung auf den Unterricht	
Konferenzen / Besprechungen	
Den Unterricht unterstützende Tätigkeiten (u. a. Materialbeschaffung für den Unterricht, Betreuungstätigkeit außerhalb des Regelunterrichts)	
Schulorganisation / Verwaltungsarbeit (u. a. Anschaffungsverfahren, zusätzlicher Arbeitsaufwand als Folge der Schulautonomie)	
Schulentwicklung / Schulprofil (Organisation von Wettbewerben, Ausstellungen und sonstigen Schulveranstaltungen)	
Arbeiten mit SchülerInnen (u. a. individuelle Betreuung, Konfliktmanagement)	
Schikurse / Landschulwochen u. ä.	
Elternarbeit	
Fortbildung	
Sonstige Tätigkeiten	
.....	

Frage 15

Brachte die Einführung der Schulautonomie auch eine Erweiterung Ihrer schulischen Aufgaben- / Tätigkeitsbereiche mit sich?

Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	==> weiter zu Frage 18
-----------------------------	-------------------------------	------------------------

Frage 16

Nennen Sie bitte die Art dieser neuen – zusätzlichen – Tätigkeit(en) und das Zeitausmaß (Std./Woche – max. 3 Tätigkeiten):

Art der Tätigkeiten	Std./W
Std./W.	
Std./W.	
Std./W.	

Frage 17.1 – 17.7 u. 17.a.1, 17.a.2, 17.b.1

Welche Qualifizierung (im Sinn von Weiterbildung) erscheint Ihnen derzeit angebracht um Ihren (beruflichen) Werdegang günstig zu beeinflussen?
(Mehrfachantworten möglich):

Pädagogische Kompetenz	<input type="checkbox"/>
Fachdidaktik	<input type="checkbox"/>
Fachliche Inhalte hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände	<input type="checkbox"/>
EDV	<input type="checkbox"/>
Erweiterte Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>
Kommunikative Kompetenz / Konfliktbewältigung	<input type="checkbox"/>
Berufskundliche Kompetenz (z. B. generelle Arbeitsmarktsituation, neue Qualifikationen hinsichtlich Ihres/r Ausbildungsfaches / -fächer)	<input type="checkbox"/>
Sonstige Weiterbildung (welche Inhalte?)	<input type="checkbox"/>
.....	
.....	
.....	

Frage 18

Nehmen Sie während des laufenden Schuljahres an berufsorientierten Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen für LehrerInnen und / oder andere kompetenz-erweiternden Veranstaltungen teil?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	==> weiter zu Frage 20
----	--------------------------	------	--------------------------	------------------------

Frage 19

Nennen Sie bitte Gegenstände und Titel dieser Veranstaltung(en):

.....

Frage 20

Haben Sie außer Ihrem Lehramtsstudium andere berufsorientierte Ausbildungen absolviert?
Bitte nennen Sie auch etwaige abgebrochene Ausbildungen bzw. Universitätsstudien:

Ja	<input type="checkbox"/>	Wenn ja welche?
	
	
Nein	<input type="checkbox"/>	

Frage 21

Wie schätzen Sie Ihren **Informationsstand** bezüglich der Situation der LehrerInnen am Arbeitsmarkt **außerhalb des schulischen Bereichs** ein (Nachfrage, Angebot, alternative oder zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten)?

Sehr gut	<input type="checkbox"/>	Eher gut	<input type="checkbox"/>	Mittelmäßig	<input type="checkbox"/>
Eher schlecht	<input type="checkbox"/>			Sehr schlecht	<input type="checkbox"/>

Frage 22

Wie schätzen Sie die **Aussichten** hinsichtlich Ihres/r konkreten Ausbildungsfaches / -fächer am Arbeitsmarkt **außerhalb des schulischen Bereichs** ein (Nachfrage, Angebot, alternative oder zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten)?

Sehr gut	<input type="checkbox"/>	Eher gut	<input type="checkbox"/>	Mittelmäßig	<input type="checkbox"/>
Eher schlecht	<input type="checkbox"/>			Sehr schlecht	<input type="checkbox"/>

Frage 23

Geben Sie bitte die Dauer Ihrer Wartezeit bis zum Eintritt in den Schuldienst in Monaten an:

	Monate
.....

Frage 24

Nennen Sie bitte stichwortartig die wichtigsten Beweggründe für die von Ihnen getroffene Berufswahl (Mehrfachantworten möglich):

Voraussehbare / planbare Berufslaufbahn	<input type="checkbox"/>
Gesicherter Berufsverlauf	<input type="checkbox"/>
Vorbildwirkung durch LehrerInnen (in besuchten Schulen, im Bekanntenkreis, in der Familie)	<input type="checkbox"/>
Überzeugung durch andere Personen (Eltern, Freundeskreis, Bekannte etc.)	<input type="checkbox"/>
Ausreichend Zeit für nebenberufliche Aktivitäten	<input type="checkbox"/>
Ausreichend Zeit für Freizeitaktivitäten	<input type="checkbox"/>
Interesse für das gewählte Fach / die gewählten Fächer	<input type="checkbox"/>
pädagogisch – didaktische Motive	<input type="checkbox"/>
Sonstiges.....	<input type="checkbox"/>

Frage 25

Vergleichen Sie bitte Ihre derzeitige Sichtweise hinsichtlich des gewählten Berufes mit Vorstellungen zu Ihrer Berufslaufbahn und beruflichen Erwartungen während Ihrer Ausbildung zum Lehrer / zur Lehrerin. Führen Sie bitte Ihre Sichtweise in Stichworten an: Vorstellungen während der Ausbildung:

.....

Derzeit: Tendenz:

.....

Frage 26

Welche Hemmnisse in der Schulwirklichkeit stehen einer umfassenden bzw. nachhaltigen Durchsetzung Ihrer pädagogischen Intentionen entgegen? (Mehrfachantworten möglich):

Zu viel Bürokratie	<input type="checkbox"/>
Veraltete bzw. überfrachtete Lehrpläne	<input type="checkbox"/>
Zeitmangel	<input type="checkbox"/>
Zu große SchülerInnenanzahl pro Klasse	<input type="checkbox"/>
Problembehaftete SchülerInnen Welche Problematik	<input type="checkbox"/>
Fehlende Ressourcen Welche?	<input type="checkbox"/>
Zu geringe Gestaltungsfreiräume hinsichtlich:	<input type="checkbox"/>
Gemischte Klassen (Koedukation)	<input type="checkbox"/>
Unzureichende Kooperation der Eltern	<input type="checkbox"/>
Fehlende rechtliche Handhabe gegenüber Schülerinnen / Schülern	<input type="checkbox"/>
Unzureichende Weiterbildungsmöglichkeiten – Vorschläge zur Erweiterung des Angebots	<input type="checkbox"/>
Fehlende Supervision	<input type="checkbox"/>
Unzureichende Kooperation innerhalb des Lehrkörpers	<input type="checkbox"/>
Sonstige Hindernisse	<input type="checkbox"/>

Frage 27

Schließen Sie derzeit einen Berufswechsel generell aus?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
Geben Sie bitte Gründe für diese Haltung an:			

Frage 28

Welche der unten angeführten Gründe / Umstände könnten Sie dazu bewegen, Ihren Wohnort zu wechseln? (Mehrfachantworten möglich):

Wechsel in einen anderen Beruf mit besseren Verdienstmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>
Familiäre Gründe	<input type="checkbox"/>
Verbesserte Lebens- oder Arbeitsbedingungen	<input type="checkbox"/>
Sonstige Gründe (welche?)	<input type="checkbox"/>
.....	
.....	

Frage 29

Geben Sie bitte die durchschnittliche Wegzeit an, die Sie benötigen, um an Ihren Arbeitsplatz zu gelangen? Minuten

Frage 26

Unterrichten Sie im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit an mehr als einer Schule (AHS / BMHS)?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
Wenn ja, welche zusätzlichen Belastungen fallen dabei an?			

Frage 26

Geben Sie bitte jene Unterrichtsgegenstände und die Unterrichtsstunden für jeden Gegenstand an, die Sie derzeit unterrichten:

1. Gegenstand		Stunden
Deutsch	<input type="checkbox"/>
Mathematik	<input type="checkbox"/>
Biologie	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>
2. Gegenstand	<input type="checkbox"/>
3. Gegenstand	<input type="checkbox"/>
Sonstige Lehrbefähigungen	<input type="checkbox"/>
.....		
.....		

Frage 32

An welcher (n) Schule(n) unterrichten Sie?

Unterrichtsgegenstände	AHS	BMHS	Andere Schulen, welche?
1. Gegenstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gegenstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gegenstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 33

Geben Sie bitte Ihr derzeitiges monatliches Bruttoeinkommen an: **öS**

Für den Schuldienst:,--
Im Falle außerschulischer Tätigkeiten - Einkommen hierfür:,--

Anhang 2 Lineare Auswertungstabellen