

G. Krampen

Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern

Die selbstperzipierte Berufszufriedenheit, aufgefaßt als die Zufriedenheit mit der eigenen Erwerbstätigkeit über einen längeren Zeitraum (vgl. Bruggemann et al., 1975), ist eine wesentliche Bedingung für das berufliche Verhalten des Individuums (vgl. Weinert, 1972). In den verschiedensten Theorien zur Berufszufriedenheit wird unter anderem eine Beziehung zwischen persönlichen Wertorientierungen als einem Aspekt des menschlichen Erlebens und der beruflichen Zufriedenheit postuliert. So kann in Homans (1968) allgemeiner Theorie der Zufriedenheit die Berufszufriedenheit als Funktion des Ausmaßes der zu einem gegebenen Zeitpunkt t_1 im Beruf erlangten Befriedigungen und des Ausmaßes der zu diesem Zeitpunkt noch offen stehenden Bedürfnisse verstanden werden (vgl. ausführlicher bei Bruggemann et al., 1975), die ihrerseits selbst von den persönlichen Handlungszielen und allgemeinen Wertorientierungen des Individuums abhängen. Auch in dem instrumentalitätstheoretischen Ansatz von Vroom (1964) und seiner Erweiterung durch Graen (1969) werden Wertorientierungen und persönliche Ansprüche neben Persönlichkeitsvariablen und Merkmalen der Arbeitssituation als Determinanten der Berufszufriedenheit und der beruflichen Performanz konzipiert. Hulin & Blood (1968) postulieren ebenfalls, daß individuelle Unterschiede in berufsbezogenen Werten die Reaktionen und die Einstellungen des Berufsausübenden beeinflussen. Weiterhin werden berufliche Werthaltungen von ihnen als Moderatorvariablen für die Beziehung zwischen der Berufszufriedenheit und dem Handlungsfreiraum, den der Beruf läßt (Mannigfaltigkeit des Berufs, Autonomie etc.), aufgefaßt (vgl. auch Stone, 1976).

Empirisch bestätigt sind bisher Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen verschiedenen Berufsgruppen (vgl. die Übersicht bei Super & Bohn, 1971), die zum Teil mit der Berufszufriedenheit interagieren. Zusammenfassend nennen Bruggemann et al. (1975) weiterhin die Schulbildung, das Geschlecht, Alter, Dauer der Betriebszugehörigkeit und mehrere differentialpsychologische Variablen als Korrelate der Berufszufriedenheit. Weder Keller (1975) noch Stone (1976) konnten allerdings berufsbezogene oder allgemeine Werte als bedeutsame Korrelate der Berufszufriedenheit bei einer Berufs-Stichprobe empirisch bestätigen. Keller (1975) kommt zu dem Schluß, daß in einer Stichprobe von Mitarbeitern an einem Forschungsinstitut die allgemeinen Wertorientierungen weder zur Berufszufriedenheit noch zu dem Maß der erlebten Rollenkonflikte im Beruf in Beziehung stehen. Auch Stone (1976) konnte bei Arbeitern keine bedeutsamen Relationen zwischen berufsbezogenen Werten und der Berufszufriedenheit ermitteln. Unter berufsbezogenen Wertorientierungen werden allerdings in den meisten Studien nur sehr allgemeine normative Haltungen verstanden. Direkte Maße konzentrieren sich meist auf die „protestantische Ethik“ oder auf „Mittelschicht-Normen und -Werte“ (vgl. etwa Stone, 1976; Wanous, 1974) und versuchen die „Entfremdung“ von diesen Werthaltungen zu erfassen, indirekte Maße bleiben häufig im

unpräzisen Bereich von Surrogatvariablen für Wertorientierungen wie zum Beispiel Wohnort (Stadt vs. Land; vgl. Schuler, 1973; Turner & Lawrence, 1956) oder Größe des Sozialisationsortes des Individuums (vgl. etwa Schuler, 1973).

Die vorliegende Untersuchung soll die Interdependenzen zwischen beruflicher Zufriedenheit und konkreten beruflichen Wertorientierungen in einer Stichprobe von Lehrern analysieren. Unter beruflichen Wertorientierungen von institutionellen Sozialisationsagenten werden hier schülerorientierte Erziehungsziele und Rollenziele, die ein Erzieher für sein eigenes Verhalten im Beruf hat, verstanden. Einige allgemeine Aussagen zur Berufszufriedenheit von Lehrern liegen bereits mit der Studie von v. Engelhardt & Lück (1973) vor. Gymnasiallehrer sind demnach zufriedener als Grund- und Hauptschullehrer, Lehrer an kleineren Schulen sind eher zufrieden als Lehrer an großen Schulen. Geschlechtsunterschiede konnten diese Autoren nicht ermitteln. Verhaltensrelevant wird die Berufszufriedenheit zum Beispiel bei der Vorgesetzten-Beschreibung: v. Engelhardt & Lück (1973) stellten fest, daß zufriedene Lehrer ihren direkten Vorgesetzten (Direktor der Schule) verständnisvoller beschreiben als mit ihrem Beruf unzufriedene Lehrer.

Im einzelnen beschäftigt sich die vorliegende Studie mit folgenden Fragestellungen:

Welches Ausmaß an Berufszufriedenheit wird von den Lehrern allgemein bei sich selbst perzipiert?

Sind Konfession, Alter, Geschlecht, Dauer der Berufstätigkeit und der Schultyp, an dem der Lehrer unterrichtet, relevante Korrelate der Berufszufriedenheit?

Bestehen bedeutsame Interdependenzen zwischen beruflichen Wertorientierungen und der Berufszufriedenheit?

Methoden

Ausgehend von Literaturanalysen und einer Voruntersuchung zu Erziehungs- und Rollenzielen von Lehrern, wurde eine Fragebogen entwickelt, der unter anderem folgende Variablen erhob:

(1) 12 Erziehungsziele; dies sind präskriptive Urteile des Erziehers in bezug auf das Verhalten des Schülers. 11 Rollenziele; dies sind präskriptive Urteile des Lehrers über sein eigenes Verhalten in bezug auf Schüler (zu dieser Unterscheidung vgl. Stolz, 1967). Um die Nachteile des Rangordnungsverfahrens und die von Ratingskalen bei der Bewertung von Zielen zu vermeiden (vgl. etwa Scholl-Schaaf, 1975), wurden die Lehrer gebeten, Wertpunkte auf die 23 Ziele so zu verteilen, daß die Summe aller Wertpunkte genau 150 beträgt. Im folgenden sind die 23 Zielsetzungen, die zur Bewertung vorgegeben wurden, aufgeführt:

Unterrichtsplan einhalten,
im Einklang mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen handeln,
sich um absolute Objektivität bemühen,
Klassendisziplin aufrechterhalten,
beim Schüler beliebt sein,
auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erzieherische Aufgabe erfüllen,
vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen,
Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen,
dem Schüler in jeder Beziehung Vorbild sein,

dem Schüler gegenüber Autorität wahren,
 Achtung und Wertschätzung der Elternschaft gewinnen,
 Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern,
 Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Schülers fördern,
 Ehrgeiz des Schülers herausfordern,
 Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern,
 den Schüler zu Disziplin und Ordnungsliebe anhalten,
 Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern,
 den Schüler zu kritischer Haltung erziehen,
 beim Schüler Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern,
 den Schüler zu systematischem, logischen Denken erziehen,
 den Schüler zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erziehen,
 den Schüler zu Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit erziehen,
 beim Schüler keine Angst erzeugen.

(2) Die Berufszufriedenheit wurde durch eine 7stufige Schätzskala erfaßt, die an den Extrempunkten durch die Anker „sehr zufrieden“ und „sehr unzufrieden“ verbal beschrieben wurde. Hinzu trat eine optische Beschreibung der 7 Antwortkategorien durch einfache Strichzeichnungen (vgl. Abb. 1), die ein Gesicht zeigen, das bei der Antwortkategorie „sehr zufrieden“ lächelt, dann immer ernster aussieht, bis es bei der Kategorie „sehr unzufrieden“ recht grimmig aussieht.



Abbildung 1

(3) Ferner wurden demographische Variablen wie Alter, Geschlecht, Konfession, Dauer der Berufsausübung, Schultyp, an dem unterrichtet wird, etc. erhoben.

Dieser Fragebogen wurde von 180 Lehrern bearbeitet, die im südwestdeutschen Raum an Gymnasien ($N_{Gy} = 41$), Grund- ($N_{Gr} = 71$), Haupt- ($N_{Ha} = 25$) und Realschulen ($N_{Re} = 43$) unterrichten. Das durchschnittliche Alter der Informanten liegt bei 39;7 Jahren mit einer Streuung von 10;4 Jahren.

Ergebnisse

In der Gesamtstichprobe beträgt der Mittelwert für die selbstperzipierte Berufszufriedenheit $\bar{x} = 5,75$ mit einer Varianz von $s^2 = 1,015$. Die Häufigkeitsverteilung der Angaben zur Berufszufriedenheit (s. Tab. 1) führte wegen ihrer Schiefpfligkeit zu der Hypothese, daß eine Poisson-Verteilung vorliegt. Dies wurde mit einem Chi²-Test überprüft; die ermittelte Abweichung der empirischen Verteilung von der theoretisch erwarteten Poisson-Verteilung war mit $\text{Chi}^2 = 109,917$ bei 6 Freiheitsgraden hoch signifikant. Bei einer anschließend durchgeführten Überprüfung der Hypothese, daß es sich bei der empirischen Verteilung um eine Normalverteilung handelt, konnte ein Chi²-Wert von 11,63 ermittelt werden, was zur Annahme der Nullhypothese führt; die Anpassung ist aber nach den Kriterien von Lienert (1973) als schlecht zu beurteilen. Da auch 3 Beobachtungskategorien über Erwartungswerte verfügen, die kleiner als 5 sind, und da

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der Angaben zur Berufszufriedenheit

Skalierung	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit in %	kummulierte relative Häufigkeit in %
1 („sehr unzufrieden“)	1	0,6	0,6
2	1	0,6	1,1
3	3	1,7	2,8
4	12	6,7	9,4
5	40	22,2	31,7
6	86	47,8	79,4
7 („sehr zufrieden“)	37	20,6	100,0
Summe	180	100	

es sich bei den vorliegenden Daten um eine singuläre und nicht um eine gruppierte Meßreihe handelt, wurde zusätzlich der Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungstest (vgl. etwa Lienert, 1973) berechnet. Dieser nonparametrische Test hat geringere Voraussetzungen als der Chi²-Test und wird zudem als ein statistisch strengeres Verfahren bezeichnet (vgl. etwa Siegel, 1956), da seine Testgröße nicht durch die Lage des ersten Intervalls und die Intervallbreite beeinflusst wird. Die höchste Abweichung der empirischen Verteilung von der erwarteten Normalverteilung liegt mit 0,0408 erheblich unter Prüfgröße des Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungstests; die Nullhypothese ist also anzunehmen, die Daten sind approximativ normal verteilt.

Tabelle 1 zeigt, daß der größte Teil der befragten Lehrer mit ihrem Beruf zufrieden (47,8%) oder sehr zufrieden (20,6%) ist. Nur 9,4% der Lehrer geben Werte an, die auf Unzufriedenheit hindeuten. Die geringe Varianz der Antworten läßt kaum auf Subgruppen-Differenzen und eine verlässliche Interdependenzanalyse zu anderen Variablen hoffen. So ergaben auch Subgruppenvergleiche, durchgeführt mit dem U-Test von Mann-Whitney (vgl. etwa Lienert, 1973), nur ein signifikantes Ergebnis: Grundschullehrer geben eine höhere Berufszufriedenheit als Realschullehrer an (bei 0,05% signifikant). Die absolute Berufszufriedenheits-Reihenfolge der Lehrergruppen nach dem Schultyp, an dem unterrichtet wird, lautet: Grundschullehrer ($\bar{x} = 6,01$), Gymnasiallehrer ($\bar{x} = 5,71$), Realschullehrer ($\bar{x} = 5,54$), Hauptschullehrer ($\bar{x} = 5,44$). Der Befund, daß Gymnasiallehrer bedeutsam unzufriedener sind als Grund- und Hauptschullehrer (vgl. v. Engelhardt & Lück, 1973) konnte bei dieser Stichprobe also nicht repliziert werden. Auch die Konfession, das Alter, die Dauer der Berufstätigkeit und das Geschlecht unterscheiden nicht zwischen mehr oder weniger mit ihrem Beruf zufriedenen Lehrern.

Zu den Befunden über die berufsbezogenen Wertorientierungen der Lehrer sollen hier nur einige wenige Aussagen gemacht werden (ausführlicheres dazu bei Krampen, 1977). In Relation zu den 23 vorgegebenen Zielsetzungen wurden die Erziehungsziele „Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Schülers fördern“ ($\bar{x} = 8,51$), „vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen“ ($\bar{x} = 8,49$) und „Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern“ ($\bar{x} = 8,41$) am

höchsten und das Rollenziel „Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen“ ($\bar{x} = 4,68$) am niedrigsten bewertet. Eine Hauptachsen-Faktorenanalyse der Wertpunkteverteilungen mit den quadrierten multiplen Korrelationen als Startkommunalitäten, einer Varimax-Rotation und der Bestimmung der Faktorenzahl nach Fürntratts (1969) Kriterien ergab 6 plausibel interpretierbare Faktoren, die 52% der Gesamtvarianz aufklären (vgl. dazu Krampen, 1977).

Um die Beziehungen zwischen berufsbezogenen Erziehungs- und Rollenzielen und der Berufszufriedenheit zu analysieren, wurde zunächst eine multiple Regressionsanalyse mit einer von Herrn Dipl.-Psych. H. Sittauer adaptierten Version des Programms Multir von Cooley & Lohnes (1971) berechnet¹⁾, bei der die Zielprä-

Tabelle 2: Ergebnisse der multiplen Regression mit dem Kriterium „Berufszufriedenheit“ und 23 Prädiktoren (multiple Korrelation $R = .34$)

Prädiktor ^a	Beta-Gewicht	Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizient
(1) Unterrichtsplan	-.10	-.26
(2) fachw. Erkenntnisse	-.10	-.16
(3) Objektivität	-.10	-.11
(4) Klassendisziplin	.03	-.25
(5) beliebt bei Schülern	-.01	.09
(6) erz. Aufgabe	.06	.08
(7) vertr. Verhältnis	-.13	.10
(8) Achtung der Kollegen	.08	.18
(9) Vorbild sein	-.10	-.25
(10) Autorität wahren	-.09	-.13
(11) Achtung der Eltern	-.05	.03
(12) Selbstvertrauen	.04	.05
(13) Selbständigkeit	-.10	-.10
(14) Ehrgeiz	.10	.28
(15) Fleiß	.07	-.08
(16) Ordnungsliebe	-.05	-.15
(17) Kreativität	-.19	-.31
(18) krit. Haltung	.13	.22
(19) Idealismus	-.17	-.32
(20) log. Denken	.01	-.04
(21) Hilfsbereitschaft	-.04	.03
(22) Ehrlichkeit	.08	.10
(23) keine Angst erzeugen	.14	.44

Konstante: 7.372

^a genaue Variablenbezeichnungen im Text

¹⁾ Alle Berechnungen wurden auf der TR 440 des Regionalen Hochschulrechenzentrums der Universität Kaiserslautern, Datenstation Universität Trier, durchgeführt.

ferenzen als Prädiktoren für das Kriterium der Berufszufriedenheit eingesetzt wurden. Eine Inspektion der Korrelationen zwischen diesen Variablen wies schon auf geringe Relationen hin (am höchsten korrelieren Berufszufriedenheit und das Ziel „beim Schüler keine Angst erzeugen“ mit $r = .15$). Dies konnte durch die Regressionsanalyse bestätigt werden (s. Tab. 2). Die Zielbewertungen klären nur 11% der Varianz auf (nach der Schrumpfungformel sogar nur 2%; vgl. Gaensslen & Schubö, 1973); die multiple Korrelation ($R = .34$) und der F-Bruch ($F = 0,874$ mit $df_1 = 23$ und $df_2 = 156$ Freiheitsgraden) zur Prüfung der Varianzquelle „Regression“ sind nicht signifikant. Auch die Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizienten sind sehr niedrig. Nur unter Vorbehalt kann interpretiert werden, daß eine geringere Wichtung der Ziele „Unterrichtsplan einhalten“, „Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern“ und „Idealismus und Engagement für höhere Ziele beim Schüler fördern“, und eine höhere Bewertung der Ziele „beim Schüler keine Angst erzeugen“ und „Ehrgeiz des Schülers herausfordern“ eher mit einer höheren Berufszufriedenheit in Beziehung stehen. Diese Relationen sind allerdings so unscharf, daß die Befunde von Keller (1975), die besagen, daß die Beziehungen zwischen Wertorientierungen und Berufszufriedenheit schwach ausgeprägt und unpräzise sind, hier für den Bereich von berufsbezogenen Erziehungs- und Rollenzielen bei Lehrern gestützt werden können. Zur Erhärtung dieses Befundes wurde zusätzlich eine lineare und eine quadratische Diskriminanzanalyse mit einer von Herrn Dr. A. v. Eye adaptierten Version eines Programms von Naumann (1971) berechnet. Die Gesamtstichprobe wurde dazu in eine Gruppe von eher unzufriedenen und eine von eher mit ihrem Beruf zufriedenen Lehrern unterteilt. Die Zielbewertungen wurden dann als diskriminierende Variablen eingesetzt. Die lineare Diskriminanzanalyse ergab eine sehr unscharfe Trennung beider Gruppen mit einem Trennschärfekoeffizienten von .21284. Die statistisch potentere quadratische Diskriminanzanalyse (vgl. Jungebloed, 1973) ergab zwar einen Rangtrennschärfekoeffizienten von .46444, die Zahl der Fehlklassifikationen liegt aber mit 120 zu hoch, um von einer verlässlichen Trennung der beiden Lehrergruppen durch die 23 Zielbewertungen sprechen zu können (s. Tab. 3). Trotz dieser unscharfen Trennleistung der Ziel-

Tablee 3: Häufigkeitsmatrix der Klassifikationen durch die quadratische Diskriminanzanalyse

		a priori Zuordnung der Informanden nach ihrer Berufszufriedenheit		Summe
		Gruppe 1 (eher zufrieden)	Gruppe 2 (eher unzufrieden)	
diskriminanz- analytische Zuordnung der Personen	Gruppe A	39 ^a	69 ^b	108
	Gruppe B	51 ^b	21 ^a	72
Summe		90	90	180

^a Häufigkeitsangaben zu den diskriminanzanalytisch richtigen Zuordnungen

^b Häufigkeitsangaben zur diskriminanzanalytischen Fehlklassifikation

bewertungen ist an den B-Koeffizienten zu sehen, welche Zielsetzungen in Relation zu den 23 vorgegebenen am besten zwischen den beiden Gruppen diskriminieren. Es sind dies die Ziele „Selbständigkeit und Eigenständigkeit des Schülers fördern“ (B-Koeffizient = 13.16), „Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern“ (B-Koeffizient = 9.73), „den Schüler zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erziehen“ (B-Koeffizient = 7.81) und „Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern“ (B-Koeffizient = 7.53). Interessant ist, daß es sich bei diesen Zielsetzungen ausschließlich um Erziehungsziele handelt, die eher den Charakter von Fernzielen haben, wogegen ja Rollenziele als Nahziele auf einer höheren Abstraktionsstufe im Mittel-Zweck-Schema Mittel-Charakter annehmen (vgl. Ackoff & Emery, 1975). Einige der in der multiplen Regressionsanalyse mit den höchsten Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizienten versehenen Ziele verfügen auch über relativ hohe B-Koeffizienten („Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern“ mit 5.68; „Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern“ mit 5.09; „Unterrichtsplan einhalten“ mit 3.25). Es bleibt aber festzuhalten, daß berufliche Wertorientierungen bei dieser Stichprobe von Lehrern weder als Prädiktoren noch als diskriminierende Variablen für die Berufszufriedenheit der Informanden tauglich sind.

Diskussion

Erstaunlich ist zunächst die hohe Berufszufriedenheit der untersuchten Lehrer. Bedenkt man allerdings, daß Äußerungen über die eigene berufliche Zufriedenheit, zumindest dann, wenn persönlicher Erfolg mit Erfolg in der Arbeit subjektiv gleichgesetzt wird oder wenn kognitiv ein hoher Zusammenhang zwischen ihnen repräsentiert ist, gleichzeitig Aussagen über den eigenen Erfolg sind, so liegt die Interpretation nahe, daß das Eingeständnis von beruflicher Unzufriedenheit mit dem Eingeständnis von generellem Versagen und allgemeiner Erfolglosigkeit, zumindest im schulischen Bereich, identifiziert wird. Dies würde dann das Selbstkonzept und Selbstverständnis des Lehrers als Pädagoge in Frage stellen. Entsprechend der Dissonanztheorie wäre also eine Anpassung der subjektiv wahrgenommenen Berufszufriedenheit an das Selbstkonzept und die persönlichen Erfolgsüberzeugungen der Lehrer anzunehmen. Bei einer anderen Stichprobe (Arbeiter) konnte Kornhauser (1965) eine solche Tendenz zur Beschönigung der eigenen Arbeitssituation empirisch belegen. Eine Möglichkeit, diese Hypothese zu untersuchen, bestünde in dem Vergleich von selbstperzipierter Berufszufriedenheit und der von den Lehrern bei den Kollegen wahrgenommenen Berufszufriedenheit.

Kritisch in die Diskussion einzubeziehen ist aber vor allem die Operationalisierung von Berufszufriedenheit in der vorliegenden Studie. Ausgehend von der Valenzkonzeption dieses Konstruktes (vgl. Neuberger, 1976) und der Definition von Berufszufriedenheit als „Zufriedenheit mit der eigenen Erwerbstätigkeit“ (Bruggemann et al., 1975, p. 19), die auch als durchschnittliche Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum beschrieben wird (vgl. Crites, 1969), wurde der Versuch gemacht, Berufszufriedenheit global durch eine Schätzskala zu erfassen.

sen. Diese inhaltlich nicht weiter spezifizierte Operationalisierung erlaubt den Informanten keine differenzierte Bewertung der eigenen Situation und Person, sondern zwingt sie zu einer wohl zu allgemeinen und abstrakten Antwort, die Verfälschungstendenzen besonders leicht unterliegt. Adäquatere Operationalisierungen müßten inhaltlich getrennt verschiedene Aspekte der beruflichen Zufriedenheit erfassen. So verwendet zum Beispiel Neuberger (1976) im Arbeits-Beschreibungs-Bogen 7 Subskalen, die die individuellen Zufriedenheiten mit dem Arbeitsinhalt, den Arbeitsbedingungen, der Bezahlung, den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten, den Kollegen, den Vorgesetzten und der Organisation operationalisieren. Ähnliche Differenzierungen werden von Vroom (1964), Graen (1969) und Super & Bohn (1971) vorgeschlagen. Eine in diesem Sinne differenziert angelegte Erhebung der Berufszufriedenheit würde eher zu interindividuellen Differenzen in den verschiedenen Bereichen führen und gleichzeitig auch den schon erwähnten Halo-Effekt reduzieren können. Hypothetisch wäre dann anzunehmen, daß sich mit den sich so ergebenden, stärker streuenden und inhaltlich gebundenen Ergebnissen zur beruflichen Zufriedenheit eher Interdependenzen zu beruflichen Zielsetzungen feststellen lassen. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen von Keller (1975) und Stone (1976) läßt sich aber schon jetzt sagen, daß persönliche Zielbewertungen und Wertorientierungen allein keine validen und kompetenten Prädiktoren für die Berufszufriedenheit sind. Entsprechend den theoretischen Systemen von Vroom (1964) und Graen (1969) müssen vielmehr andere Variablen, die eventuell zwischen Wertsetzungen und der Zufriedenheit intervenieren, mitbedacht werden. Hier ist besonders an Merkmale der Arbeitssituation selbst und an selbstperzipierte Rollenkonflikte und Rollenambiguität im Beruf bei den untersuchten Personen zu denken (vgl. dazu auch Keller, 1975), die unter anderem durch Differenzen zwischen eigenen Werten und den sozialen Normen und Erwartungen an einen Rollenträger determiniert werden.

Zusammenfassung

Die Interdependenzen von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen werden an einer Stichprobe von 180 Lehrern untersucht. Es konnten keine bedeutsamen Relationen zwischen diesen Variablen festgestellt werden; berufliche Zufriedenheit steht auch zu Geschlecht, Alter, Konfession und der Dauer der Berufsausübung der Lehrer in keiner signifikanten Beziehung. Nur Grundschullehrer geben eine höhere Berufszufriedenheit als Realschullehrer an. Allgemein wird von 90% der befragten Lehrer eine hohe oder sehr hohe Berufszufriedenheit angegeben. Dies wird zum Abschluß kritisch unter dem Aspekt des Halo-Effektes bei der Selbstperzeption und der Dissonanztheorie diskutiert.

Summary

The relationship of job-satisfaction and vocational value-orientations is studied in a sample of 180 teachers. No relevant interdependences between these variables could be indentified; job-satisfaction in this sample also has no relation to sex, age, confession and vocational experience. Primary school teachers are more satisfied than secondary school teachers. In general 90% of the teachers perceive themselves as satisfied or very satisfied with their job. This result is critically discussed under the aspect of halo-effect and dissonance theory.

LITERATUR

- ACKOFF, R. L., & EMERY, F. E., *Zielbewußte Systeme, Anwendungen der Systemforschung auf gesellschaftliche Vorgänge*, Frankfurt/M., Campus, 1975.
- BRUGGEMANN, A., GROSKURTH, P., & ULICH, E., *Arbeitszufriedenheit*, Bern, Huber, 1975.
- COOLEY, W. W., & LOHNES, P. R., *Multivariate data analysis*, New York, Wiley, 1971.
- CRITES, J. O., *Vocational psychology*, New York, McGraw-Hill, 1969.
- ENGELHARDT, G. v., & LÜCK, H. E., Aspekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrern verschiedener schulischer Bereiche, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1973, 20, 113–117.
- FÜRNRATT, E., Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten, *Diagnostica*, 1969, 15, 62–75.
- GAENSSLEN, H., & SCHUBÖ, W., *Einfache und komplexe statistische Analyse. Eine Darstellung der multivariaten Verfahren für Sozialwissenschaftler und Mediziner*, München, Reinhardt, 1973.
- GRAEN, G., Instrumentality theory of work motivation: Some experimental results and suggested modifications, *Journal of Applied Psychology Monograph*, 1969, 53 (2, Pt. 2).
- HOMANS, G. C., *Elementarformen sozialen Verhaltens*, Köln, Westdeutscher Verlag, 1968.
- HULIN, C. L., & BLOOD, M. R., Job enlargement, individual differences, and worker responses, *Psychological Bulletin*, 1968, 69, 41–55.
- JUNGBLOED, F., Zum Vergleich linearer und nicht-linearer Diskriminanzanalysen, *Diagnostica*, 1973, 19, 31–35.
- KELLER, R. T., Role conflict and ambiguity: Correlates with job satisfaction and values, *Personnel Psychology*, 1975, 28, 57–64.
- KORNHAUSER, A., *Mental health of the industrial worker: A Detroit study*, New York, Wiley, 1965.
- KRAMPEN, G., *Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern*, Trier, Trierer Psychologische Berichte, 4, Heft 5, 1977.
- LIENERT, G. A., *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, Bd. 1 (2. Aufl.)*, Meisenheim/Glan, Hain, 1973.
- NAUMANN, H. R., *Ein Computerprogramm zur quadratischen Diskriminanzanalyse*, Gießen, Strahlenzentrum der Universität, 1971.
- NEUBERGER, O., *Der Arbeits-Beschreibungs-Bogen. Ein Verfahren zur Messung von Arbeitszufriedenheit (= Arbeiten zur Organisationspsychologie. Problem und Entscheidung, Heft 15)*, Augsburg, Blasaditsch, 1976.
- SCHOLL-SCHAAF, M., *Werthaltung und Wertsystem*, Bonn, Bouvier, 1975.
- SCHULER, R., Worker background and job satisfaction, *Industrial and Labor Relations Review*, 1973, 26, 851–853.
- SIEGEL, S., *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, New York, McGraw-Hill, 1956.
- STOLZ, L. M., *Influences on parent behaviour*, London, Tavistock, 1967.
- STONE, E. F., The moderating effect of work-related values on the job scope–job satisfaction relationship, *Organizational Behavior and Human Performance*, 1976, 15, 147–167.
- SUPER, D. E., & BOHN, M. J., *Occupational psychology*, London, Tavistock, 1971.
- TURNER, A. N., & LAWRENCE, P. R., *Industrial jobs and the worker: An investigation of response to task attributes*, Boston, Harvard University Press, 1965.
- VROOM, V. H., *Work and motivation*, New York, Wiley, 1964.
- WANOUS, J. P., Individual differences and reactions to job characteristics, *Journal of Applied Psychology*, 1974, 59, 616–622.
- WEINERT, F. E., Schule und Beruf als institutionelle Sozialisierungsbedingungen, in: GRAUMANN, C. F. (Ed.) *Sozialpsychologie (= GOTTSCHALDT, K., LERSCH, P., SANDER, F., & THOMAE, H. [Ed.], Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, Band 7, 2. Halbband)*, Göttingen, Hogrefe, 1972, p. 825–874.

(Eingegangen am 2. Juni 1977)

Anschrift des Verfassers: Dipl.-Psych. G. Krampen, Fachber. Erz. Kulturwiss. Univ. Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl Psychol. I, Regensburger Str. 160, 8500 Nürnberg