

**Arbeitszufriedenheit, organisatorisches affektives Commitment und emotionale
Intelligenz**

**Eine empirische Untersuchung über
den Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit, organisatorischem
affektivem Commitment und Emotionaler Intelligenz
bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-
Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von
Fadia Tanjour

Kiel
Datum 01.10.2013

Erstgutachter: „Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann“

Zweitgutachter: „Prof. Dr. Peter Kroppe“

Tag der mündlichen Prüfung: 24.01.2014

Durch den zweiten Prodekan „Prof. Dr Martin Krieger“ zum Druck
genehmigt: 17.02.2014

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
1.1 Hintergrund der Fragestellungen.....	13
1.2 Aktuelle Studien	15
1.3 Fragestellungen und Methode	24
1.4 Struktur der Arbeit	25
2. Das Konzept der Emotionalen Intelligenz.....	27
2.1 Überblick über Emotion und Intelligenz in der Wissenschaft	27
2.1.1 Emotion – Begriffsklärung und Theorien	27
2.1.2 Intelligenz – Begriffsklärung und Theorien.....	30
2.2 Historischer Überblick über Grundlagen des Konzepts der Emotionalen Intelligenz	33
2.3 Begriffsdifferenzierung zwischen Begabung, Wissen, Intelligenz, Erfahrung und Kompetenz	37
2.4 Theorien und Modelle von Emotionaler Intelligenz.....	39
2.4.1 Das Modell von Salovey und Mayer (1990).....	40
2.4.2 Das Modell von Salovey und Mayer (1997).....	42
2.4.3 Das Modell nach Goleman (1995/96).....	46
2.4.4 Das Modell von Bar-On (1997)	47
2.4.5 Das Trait-Modell von Petrides und Furnham (2001).....	49
2.4.6 Modell vier emotionaler Kompetenzen von Heiner Rindermann (2009).....	50
2.5 Entwicklung von emotionaler Intelligenz	52
2.6 Neurowissenschaftliche Fundamente für emotionale Intelligenz.....	53
2.7 Methoden und Probleme bei der Messung der Emotionalen Intelligenz	54
2.8 Befürworter vs. Gegner des „emotionalen Intelligenz“- Konzeptes	59
2.8.1 Befürworter des „EI“- Konzeptes	59
2.8.2 Gegner des „EI“- Konzeptes	62
3. Arbeitszufriedenheit.....	69
3.1 Geschichte der Arbeitszufriedenheitsforschung.....	70
3.2 Der Begriff Arbeitszufriedenheit	75
3.2.1 Begriffliche Differenzierung: Arbeit und Zufriedenheit.....	75
3.2.2 Der Begriff „Arbeitszufriedenheit“ in den deutschsprachigen Literatur	79
3.2.2.1 Systematisierung nach Neuberger (1974).....	79

3.2.2.2 Systematisierung nach Gebert und von Rosenstiel (1981).....	81
3.2.2.3 Systematisierung nach Ammann (2004).....	83
3.2.3 Der Begriff „Arbeitszufriedenheit“ in den englischsprachigen Literatur.....	86
3.2.4 Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit	87
3.3 Gegenstand der Arbeitszufriedenheit: allgemeines vs. spezifisches Maß.....	88
3.3.1 Allgemeine Arbeitszufriedenheit.....	88
3.3.2 Spezifische Arbeitszufriedenheit.....	89
3.4 Determinanten der Arbeitszufriedenheit	91
3.5 Theoretische Ansätze und Modelle der Arbeitszufriedenheit.....	95
3.5.1 Motivationstheorie von Maslow (1954).....	98
3.5.2 Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg, Mausner & Synderman (1959).....	101
3.5.3 Das Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann (1975).....	104
3.5.4 Attraction-Selection-Attrition Framework von Schneider (1987).....	108
3.5.5 Affective-Events-Theorie (AET) (1996)	109
3.5.6 S-O-R Modell.....	110
3.5.7 Modell von Staw und Cohen-Charash (2005).....	111
3.6 Pädagogische Zufriedenheitsforschung in Kindertagesstätten.....	112
3.7 Zur Messung von Arbeitszufriedenheit.....	118
3.7.1 Die Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ) von Fischer und Lück (1972)	120
3.7.2 Der Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) nach Neuberger und Allerbeck (1978).....	122
3.8 Zur Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit.....	124
4. Das Konzept des organisatorischen Commitments.....	127
4.1 Begriffserklärung des organisatorischen Commitments.....	128
4.2 Modelle des organisatorischen Commitments.....	131
4.2.1 Kalkulatives Commitment	131
4.2.2 Normatives Commitment.....	132
4.2.3 Affektives Commitment.....	133
4.3 Das Drei-Komponentenmodell von Meyer & Allen.....	135
4.4 Einflussfaktoren von affektivem Commitment	136
4.5 Ergebnisfaktoren des affektiven organisationalen Commitments	143
4.6 Der Zusammenhang zwischen Commitment und Arbeitszufriedenheit.....	146
4.7 Messung von Commitment.....	149

4.7.1 Organizational Commitment Questionnaire (OCQ).....	149
4.7.2 Das Drei-Komponenten-Modell von Allan und Meyer (1990).....	150
4.8 Kritik zum Konzept des Organisatorischen Commitments	151
5. Empirischer Teil	153
5.1 Fragestellung dieser Dissertationsstudie	153
5.2 Untersuchungsinstrumente	154
5.2.1 Der Arbeitszufriedenheits-Fragebogen	154
5.2.2 Der "Commitment -Fragebogen" von Allen und Meyer (1990)	161
5.2.3 EKF Emotionaler-Kompetenz-Fragebogen „Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst-und Fremdsicht“ von Heiner Rindermann (2009) ..	162
5.3 Beschreibung der Stichprobe	166
5.4 Durchführung der Untersuchung	169
5.5 Darstellung der Ergebnisse	169
5.6 Diskussion der Ergebnisse	181
5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse und kritische Betrachtungen	183
6. Literaturverzeichnis	185
7. Anhang	201

Danksagung

Zuerst gilt mein Dank all jenen, die zur Entstehung dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben:

Besonders möchte ich mich ganz herzlich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann für seine fürsorgliche und bekräftigende Betreuung bedanken, der mich stets in meinem Vorhaben unterstützt hat.

Ich bedanke mich sehr bei Prof. Dr. Peter Kroppe für die Übernahme des Zweitgutachtens und für seine wertvollen Anmerkungen zu den statistischen Prozessen der vorliegenden Studie.

Weiterhin möchte ich allen MitarbeiterInnen in den Kindertageseinrichtungen in Kiel und Hamburg danken, die sich die Zeit genommen haben, den Fragebögen auszufüllen, denn ohne ihre Antworten könnte es diese Studie nicht geben.

Mein Dank gilt auch meiner Universität „Tishreen“ in Latakia/ Syrien, die mir durch ein Stipendium die Möglichkeit gegeben hat, meine Doktorarbeit in Deutschland zu schreiben.

Schließlich gilt mein ganz besonderer Dank meiner geliebten Familie, die mich immer motiviert und unterstützt hat.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Intelligenz als wichtiger Teil der Kompetenz

Abbildung 2: Konzeptualisierung der Emotionalen Intelligenz von Salovey und Mayer (1990)

Abbildung 3: Mayer und Saloveys 1997er Modell der emotionalen Intelligenz

Abbildung 4: Drei Ebenen der Emotionalität von Leventhal (1984)

Abbildung 5: Einfacher hypothetischer Zusammenhang von Motivation und Zufriedenheit von Fischer (1989)

Abbildung 6: Vergleich von „Satisfiers“ und dissatisfiers“ von Herzberg et al.

Abbildung 7: Formen von Arbeitszufriedenheit als Ergebnisse von Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen von Bruggemann et al. 1975

Abbildung 8: A-S-A Framework von Schneider (1987)

Abbildung 9: Rahmenmodell zur Analyse der Ursachen und Wirkung von affektiven Erlebnissen bei der Arbeit von Weiss und Cropanzano (1996)

Abbildung 10: S-O-R Modell von Judge und Larsen (2001)

Abbildung 11: Erleben und Ausdruck der Arbeitszufriedenheit von Staw und Cohen-Charash (2005)

Abbildung 12: Einflussfaktoren des affektiven Commitment nach Gruppe und Korrelationsstärke von Westphal und Gmür (2009)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die aktuellen Studien

Tabelle 2: Wichtige Begriffe und ihr Bezug zur Intelligenz von Lischka (2006)

Tabelle 3: Trait- Messinstrumente von emotionaler Intelligenz

Tabelle 4: Systematisierung der AZ von Gebert und von Rosenstiel (1981)

Tabelle 5: Überblick über die Ursprungsfragebögen der verwendeten Fragebogen-Items Arbeitszufriedenheit und die hier vorgenommene Modifizierung

Tabelle 6: Deutschsprachige Version des Fragebogen von Allen und Meyer (1990) und die hier vorgenommene Modifizierung

Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe

Tabelle 8: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-

Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutsche
Kindertageseinrichtungen

Tabelle 9: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach beruflicher Stellung

Tabelle 10: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht

Tabelle 11: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Alter

Tabelle 12: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand

Tabelle 13: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter

Tabelle 14: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss

Tabelle 15: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen

Tabelle 16: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Berufsstellung

Tabelle 17: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht

Tabelle 18: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner
Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen
Kindertageseinrichtungen je nach Alter

- Tabelle 19: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand
- Tabelle 20: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter
- Tabelle 21: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss
- Tabelle 22: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen
- Tabelle 23: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Berufsstellung
- Tabelle 24: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht
- Tabelle 25: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je ihrem Alter
- Tabelle 26: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand
- Tabelle 27: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter
- Tabelle 28: Die Korrelation zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss
- Tabelle 29: Die Antworten der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen auf die Fragen, welche sind wichtiger für die Arbeitszufriedenheit die emotionalen Fähigkeiten oder die kognitiven Fähigkeiten

Abkürzungsverzeichnis

EI	= emotionale Intelligenz
AZ	= Arbeitszufriedenheit
OC	= organisatorisches Commitment
KC	= kalkulatorische Commitment
AC	= affektives Commitment
NC	= normatives Commitment
N	= Zahl der Probanden
a.a.O.	= am angeführten Ort
Diss.	= Dissertation
ebd.	= ebenda
et al.	= und andere
etc.	= und so weiter/ und mehr
IQ	= Intelligenzquotient
Kap.	= Kapitel
o. Ä	= oder Ähnliche
s.	= siehe
Tab.	= Tabelle
usw.	= und so weiter
vgl.	= vergleiche

1. Einleitung

Bis heute erinnere ich mich gerne an die ErzieherInnen/ LehrerInnen/ DozentInnen, die abgesehen von ihren fachlichen Kenntnissen mit uns Kindern bzw. StudentInnen auf emotionaler Ebene kommunizierten, die unsere Gefühle beachteten und sich für sie interessierten, die uns motiviert haben, die noch so komplexe Situationen kontrollieren konnten, die jedoch auch eigene Gefühle zeigen konnten. Gleichzeitig waren diese Personen immer motiviert bei ihrer Arbeit (Unterricht, Vorlesung, Seminar etc.), sie hatten Freude und Vergnügen an ihrer Tätigkeit. Im Gegensatz dazu gab es viele, die uns unabhängig von ihren fachlichen Kenntnissen eher negativ beeinflusst haben. Diese PädagogInnen waren emotional distanziert. Sie machten ihre Arbeit ohne sich für uns zu interessieren. Man hatte das Gefühl, sie wären gezwungen, ihre Arbeit zu machen.

Aufgrund dieser Erfahrungen habe ich festgestellt, dass neben der fachlichen Qualifikation die Persönlichkeit der PädagogInnen und besonders ihr Verhalten auf emotionaler Ebene eine entscheidende Rolle in Erziehung und Unterricht spielt, da sich dies unmittelbar auf ihre Arbeitsqualität auswirkt. Seit ich angefangen habe, Pädagogik und Psychologie zu studieren, wollte ich mich immer mit dem Einfluss von Emotionen in der Arbeitswelt und besonders in pädagogischen Berufen beschäftigen – weil die pädagogische Arbeit nicht nur eine Arbeit ist, die man mechanisch ausübt. Von dieser Arbeit hängt die Entwicklung der Persönlichkeit anderer Menschen und sogar ihre Zukunft ab. Gleichzeitig kann man emotionales Engagement nicht erzwingen, wenn man selbst keine Freude bei der Arbeit hat.

Die Rolle der Emotionen am Arbeitsplatz ist in der Forschung für lange Zeit wenig berücksichtigt worden – zum Einen, weil der Arbeitsplatz traditionell als rational, logisch und in einem nicht-emotionalen Umfeld befindlich angesehen wurde. Hauptzweck der beruflichen Arbeit ist die Erledigung spezifischer Aufgaben. Insofern wurden Emotionen als irrelevant oder sogar unnötig für effektive Leistung am Arbeitsplatz betrachtet. Zum Anderen sind Emotionen kurzlebig und daher schwer zu messen und empirisch zu erforschen. Deshalb haben viele Forscher diesen Bereich gemieden und sich auf leichter messbare Konstrukte konzentriert (vgl. Gardner 2005, S. 23 f.).

In den letzten Jahren erfuhr das Thema Emotionen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und besonders in der Sozial- und Organisationspsychologie eine größere Beachtung. In der Organisationspsychologie befassen sich in den letzten Jahren zahlreiche Veröffentlichungen mit den Emotionen in der Arbeitswelt und ihren Auswirkungen auf Arbeitsergebnisse (vgl. Kiefer 2002, S. 49). Denn Emotionen sind ein untrennbarer Teil des täglichen Arbeitslebens. Das Erleben in der Arbeit ist mit Emotionen gesättigt, es besteht aus Momenten der Angst, Freude, Frustration oder

Trauer, die zu einem dauerhaften Gefühl des Commitment oder der Unzufriedenheit erwachsen. Deshalb fanden Ashforth und Humphrey (1995) die Aussage „Emotion ist das Gegenteil von Rationalität“ viel zu simpel (vgl. Gardner 2005, S. 23 f.).

Im Rahmen dieser neu entstehenden „affektiven Revolution“ in der Sozial- und Organisationspsychologie wird „emotionale Intelligenz“ (EI) als ein wesentlicher Faktor für den Erfolg organisatorischer Prozesse vorgeschlagen (vgl. Kafetsios et al. 2008, S. 712 f.).

Emotionale Intelligenz (EI) ist ein relativ neues Konzept, bei dem psychologische Merkmale Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind. Der Begriff „emotionale Intelligenz“ wurde bereits in einiger Literatur erwähnt (z.B. Leuner 1966, Greenspan 1989, Payne 1986), bevor Salovey und Mayer (1990) das erste formale Modell und die erste formale Definition vorstellen. Außerdem versuchten diese Forscher zum ersten Mal emotionale Intelligenz empirisch zu untersuchen. Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz wurde aber durch Goleman (1995) populär gemacht. Denn Golemans Veröffentlichung beeinflusste die meisten nachfolgenden wissenschaftlichen Konzeptualisierungen emotionaler Intelligenz (vgl. Perez et al. 2006, S.192). Seitdem erhält die emotionale Intelligenz – besonders am Arbeitsplatz – viel Aufmerksamkeit. Es wurden daher viele Versuche unternommen, emotionale Intelligenz praktisch in der Arbeitswelt umzusetzen, und damit die Arbeitsprozesse effektiver und erfolgreicher zu gestalten.

Rindermann 2009 merkte an, dass für den beruflichen Leistungsbereich die kognitiven Fähigkeiten bedeutungsvoll sind. Für den Nichtleistungsbereich wie das Wohlbefinden, Zufriedenheit, Ausgeglichenheit, Harmonie, Interaktion, Beziehungen, Führung und Organisationsbindung seien sie jedoch weit weniger bedeutend, als die emotionale Intelligenz. Und dieser Nichtleistungsbereich spielt wiederum eine Rolle in Leistungssituationen und in der Arbeit (vgl. S. 12). Deshalb erkennen immer mehr Organisationen, dass Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz ein wesentlicher Bestandteil ihrer Managementphilosophie sein sollten. Eine Umfrage von *Benchmark Praktiken* hat ergeben, dass mittlerweile vier von fünf Organisationen versuchen, EI in ihrer Organisation zu fördern (Zeidner et al. 2004, S. 379). Die emotionale Intelligenz scheint sich vor allem in sozialen Berufen positiv auszuwirken, wie im Bildungs- und Gesundheitswesen. Aber es gibt kaum eine Arbeit, bei der man nicht mit anderen Menschen zusammen arbeitet (vgl. Rindermann 2009, S. 49 & 58).

1.1 Hintergrund der Fragestellungen

Wie in der Einleitung dargestellt wurde, wächst das Interesse am Konzept der „emotionalen Intelligenz“ und ihrer Wirkung in der Arbeitsumwelt in den letzten Jahren immer mehr. Viele Forscher vermuten, dass emotionale Intelligenz großen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit hat (*Abraham 1998; Wong & Law 2002; Palmer et al. 2003; Thilo 2004; Shimazu, Shimazu & Odahara 2004; Daus & Ashkanasy 2005; Sy, Tram, O'Hara 2006; Cooper & Sawaf 1997; Adeyemo 2007; Singh et al. 2007; Kafetsios & Loumakou 2007; Kafetsios et al. 2008 etc.*) und organisationales Commitment (*Abraham 1998 & 2000; Jordan, Ashkanasy & Hartel 2002; Nikolaou & Tsaousis 2002; Carmeli 2003; Palmer et al. 2003; Humphreys, Brunson & Davis 2005; Adeyemo 2007; P Guleryuz et al. 2008 etc.*). In Anlehnung an die Theorie der emotionalen Intelligenz behaupten die Forscher, dass eine Person, die in der Lage ist, ihre eigenen Gefühle zu erkennen, zu verstehen und zu kontrollieren, mit den negativen Emotionen, Stress und Frustrationen besser umgehen kann. Eine Person, die darüber hinaus fähig ist, die Emotionen auch bei Anderen zu erkennen und zu regulieren, wird wahrscheinlich bessere Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten und Kunden, Schülern, Patienten, Kinder, etc. haben, was zu größerer Arbeitszufriedenheit und Bindung an ihre Organisation, Einrichtung, etc. führt.

Obwohl das Thema „emotionale Intelligenz“ in den letzten Jahren in vielen Ländern und Gesellschaften untersucht wurde und es immer mehr Versuche gab, dieses Konzept in der Praxis zu überprüfen (s. Kap. 1.2), zeigt sich beim Blick in die deutschsprachige Literatur, dass „emotionale Intelligenz“ zwar in der Theorie hinlänglich behandelt wurde, aber empirisch kaum erforscht ist. Wenn auch das Thema „emotionale Intelligenz“ in der deutschsprachigen Literatur noch relativ neu ist, ist das Konzept der Arbeitszufriedenheit gut verankert. Obwohl dieses Thema ziemlich alt ist, wird nach wie vor in vielen Arbeitsbereichen geforscht – oft aus wirtschaftlichen Gründen. Recherchiert man nach Studien im Bereich der Kindertageseinrichtungen, zeigt sich, dass sie bis zum Jahr 2000 selten waren und danach meist nur die Frage behandelten, ob die Mitarbeiter mit der Arbeit und mit ihren Determinanten (wie z. B. Bezahlung, Vorgesetzte) zufrieden sind, ohne gründlich zu erforschen, worauf sich ihre Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit bezieht (s. Kap. 3.6). Wenn einige Forscher die Faktoren, die Arbeitszufriedenheit beeinflussen, untersucht haben, untersuchten sie den Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Arbeitszufriedenheit. Dennoch es gibt zu wenige Studien, die den Einfluss der Persönlichkeitseigenschaften auf Arbeitszufriedenheit zum Gegenstand haben. Organisatorisches Commitment seinerseits wurde meist in der Wirtschaft und aus wirtschaftlichen Gründen untersucht. Deshalb wäre es wünschenswert, dieses Thema auch in

anderen Bereichen, wie den Bildungs- und Erziehungsberufen, und aus pädagogischer Sicht zu betrachten.

Der wesentliche Faktor für gelungene Arbeit in einer Kindertageseinrichtung ist – neben der Fachkompetenz – die Person des Erziehers selbst mit seiner sozialen und emotionalen Kompetenz. Denn sie arbeiten mit Kindern bzw. erziehen die Kinder. Somit stelle ich die These auf, dass MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen, die über eine hohe emotionale Intelligenz verfügen, die ihre eigenen Gefühle erkennen und regulieren können, weitaus besser mit negativen Emotionen und problematischen Situationen umgehen und sie bewältigen können. MitarbeiterInnen, die über ein hohes Einfühlungsvermögen verfügen und die Emotionen der Anderen positiv beeinflussen können, verstehen die Gedanken und Gefühle der Kindern deutlich besser und besitzen mehr Fertigkeiten, um mit ihnen erfolgreich zu kommunizieren, was in der Folge zu einer guten Beziehung zu den Kindern führt. Konsequenterweise würden ErzieherInnen mit emotionaler Intelligenz zufriedener sein und hätten mehr Bindung zu ihrer Einrichtung als solche, die nicht über emotionale Intelligenz verfügen. Hohe emotionale Intelligenz bei Erziehern bewirkt eine gute Erziehung bei den Kindern, was sich wiederum positiv auf ihre ganze Persönlichkeit auswirkt, besonders wenn wir die Tatsache vor dem Hintergrund betrachten, dass die ersten Jahre im Leben eines Menschen sein ganzes Leben prägen.

Zusammenfassend beschäftige ich mich mit diesem Thema aus folgenden Gründen:

- Arbeitszufriedenheit und affektives Commitment der ErzieherInnen sind sehr wichtige Faktoren für ein gedeihliches Arbeitsklima und erfolgreiche Arbeit bzw. Erziehung, was sich in der Folge positiv auf die Kinder und ihre Zukunft auswirkt.
- Einführung eines Beitrags zum direkten Einfluss der Persönlichkeitseigenschaft „emotionale Intelligenz“ auf die Arbeitszufriedenheit und das organisatorische affektive Commitment.
- Leistung eines empirischen Beitrages zur Erforschung der emotionalen Intelligenz im deutschsprachigen Raum.
- Wenn sich die positiven Auswirkungen von emotionaler Intelligenz auf Arbeitszufriedenheit und affektives Commitment bestätigen, sollte sie verstärkt in die Ausbildung der ErzieherInnen mit einbezogen werden.

Diese Dissertationsstudie wäre ein kleiner Beitrag zur Untersuchung, ob die emotionale Intelligenz tatsächlich ein entscheidender Faktor für die Arbeitszufriedenheit von ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen und ihre Bindung an diese ist.

1.2 Aktuelle Studien

In der folgenden Tabelle (1) sind einige Studien aufgelistet, die in den letzten Jahren den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz, Arbeitszufriedenheit und organisatorischem Commitment untersucht haben.

Studie	Autoren	Ziel der Studie	Messinstrumente	Stichprobe	Zusammenfassung der Ergebnisse
1) Lebenszufriedenheit, Arbeitszufriedenheit und emotionale Intelligenz bei LehrerInnen	Igna & Clipa (2012)	Ziel der Studie ist herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen der emotionalen Intelligenz und der Lebenszufriedenheit rumänischer LehrerInnen auf der einen Seite und ihrer Arbeitsmentalität und allgemeinen Arbeitszufriedenheit auf der anderen Seite besteht.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Emotional Intelligence Scale (SEIS)</i> von (Schutte et.al. 1998). ▪ <i>Satisfaction with Life Scale</i> von (Diener, 2008). ▪ <i>The Work Mentality Questionnaire</i> von (Ticu Constantin, 2004). ▪ <i>The Work Satisfaction Questionnaire</i> (Ticu Constantin, 2004). 	196 LehrerInnen aus verschiedenen Bildungsebenen: 35% Männer, 65% Frauen, 73% aus dem städtischen Bereich, 27% aus dem ländlichen Bereich.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LehrerInnen mit einem hohen Maß an emotionaler Intelligenz haben ein hohes Maß an Lebenszufriedenheit, eine positive Einstellung zur Arbeit und auch eine hohe Arbeitszufriedenheit.
2) Emotionale Intelligenz als Prädiktor der Arbeitszufriedenheit	Jawahar & Swaminathan (2011)	Das Ziel dieser Studie ist, die Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz (die folgenden Aspekte „Verständnis von Emotionen und ihre Veränderungen“ sowie Emotionsregulat-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Fragebögen zu Erkennen der Emotionen und Emotionsregulation wurden in Anlehnung an den <i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT (2002)</i> entwickelt. ▪ <i>Job</i> 	In dieser Studie wurden 98 DozentInnen aus 09 Hochschulen und 12 Fachbereichen mittels eigenständig ausgefüllter Fragebögen befragt. Von den TeilnehmerInnen der Studie waren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine positive Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz (Verständnis von Emotionen und Regulation der Emotionen) und Arbeitszufriedenheit wurde bestätigt.

		ion) und Arbeitszufriedenheit zu evaluieren.	<i>satisfaction scale</i> wurde von Wong (2010) angepasst.	59% männlich und 41% weiblich. Das Durchschnittsalter lag bei 42 Jahren.	
3) Emotionale Intelligenz und organisationales Commitment: Überprüfung der Vermittlerrolle von beruflichem Stress und Arbeitszufriedenheit	Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim (2011)	Diese Studie analysiert direkte und indirekte Auswirkungen der emotionalen Intelligenz auf beruflichen Stress, Arbeitszufriedenheit und Organisationales Commitment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>The Trait Meta Mood Scale (TMMS)</i> von (Salovey et.al. 1995). Die persische Version der (TMMS) wurde von (Ghorbani et.al. 2002) verwaltet. ▪ <i>The scale of work stressors for employees</i> von (Askari, Bigdeli 2003). ▪ <i>Job-Descriptive Index (JDI)</i> von (Smith et al. 1969). ▪ <i>Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)</i> von (Allen & Mayer 1987). 	Die Stichprobe umfasste 234 Angestellte, die mindestens ein Jahr vollzeitlich im iranischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung, und Technologie beschäftigt waren.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emotionale Intelligenz hat keine direkten oder indirekten Auswirkungen auf beruflichen Stress, Arbeitszufriedenheit und Commitment. ▪ Arbeitszufriedenheit hat einen starken direkten positiven Effekt auf organisatorisches Commitment. ▪ Die Vermittlerrolle der Arbeitszufriedenheit im Hinblick auf die Wirkung von Stress am Arbeitsplatz auf organisatorisches Commitment wird bestätigt.
4) Emotionale Intelligenz und Arbeitszufriedenheit: vermittelt durch transformationale Führung	Afsheen, Imran & Arshad (2010)	Im Fokus der Studie stand die Auswirkung von emotionaler Intelligenz und transformationaler Führung auf die Arbeitszufriedenheit.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Emotional Intelligence Questionnaire</i> von (Schutte et.al. 1998). ▪ <i>Job Satisfaction Questionnaire</i> von Schriesheim & Tsui 1980). ▪ <i>The Transformational Leadership sub-scale of leadership questionnaire MLQ-5</i> von (Bass & Avolio, 1995). 	250 MitarbeiterInnen aus Organisationen der Telekommunikationsbranche in ganz Pakistan.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive und signifikante Auswirkungen der emotionalen Intelligenz und transformationalen Führung auf die Arbeitszufriedenheit. ▪ Emotionale Intelligenz spielt eine signifikante Rolle bei der Entwicklung transformationalen Führungsverhaltens. ▪ Eine teilweise vermittelnde Rolle der transformationalen Führung in der

					Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz und Arbeitszufriedenheit.
5) Merkmale von beruflichem Stress, emotionale Intelligenz und Arbeitszufriedenheit: Eine empirische Untersuchung an privaten Hochschulen. <i>Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales</i>	Ismail, Xao, Yeo, Lai-Kuan, Soon-Yew (2010)	Diese Studie wurde durchgeführt, um die Wirkung von beruflichem Stress (d.h. physiologischem Stress und psychischem Stress) und emotionaler Intelligenz auf die Arbeitszufriedenheit an privaten Hochschulen in Sarawak, Malaysia, zu messen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 6-Items Skala angepasst nach <i>Seaward's (2005) physiological stress scale</i>. ▪ 4-Items skala entwickelt anhand von Literatur zu psychologische m Stress. (Beehr et al. 2001; Cox et al. 2000 & Newell 2002). ▪ 7-item scale of <i>emotional intelligence</i> wurde anhand an die literature (<i>Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (CREIO)</i>, 2008; Stough, 2003) entwickelt. ▪ 5-item skala entwickelt anhand von Literatur zu Arbeitszufriedenheit (Dua, 1994; Fairbrother & Warn 2003; Smith et al. 1969; Sullivan & Bhagat, 1992; Tett & Meyer, 1993; Terry et al. 1993). 	80 verwertbare Fragebögen, ausgefüllt von akademischen MitarbeiterInnen, die in den Organisationen gearbeitet hatten.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die emotionale Intelligenz fungiert als moderierende Variable in der Beziehung zwischen physiologischen Stress und Arbeitszufriedenheit während emotionale Intelligenz nicht als moderierende Variable in der Beziehung zwischen psychologischem Stress und Arbeitszufriedenheit in der Stichprobe aus dem organisationalen Sektor wirkt. Diese Befunde erklären, dass sich physiologischer Stress nicht direkt, sondern vermittelt durch emotionale Intelligenz auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Im Gegensatz dazu wirkt sich psychologischer Stress direkt auf die Arbeitszufriedenheit aus, und sein Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit wird nicht durch emotionale Intelligenz

					moderiert.
6) Einfluss der emotionalen Intelligenz und des Geschlechts auf die Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit bei nigerianischen PolizistInnen	Afolabi, Awosola & Omole (2010)	Diese Studie untersucht den Einfluss der emotionalen Intelligenz und des Geschlechts auf die Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit von nigerianischen PolizistInnen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>25-item scale of Emotional intelligence</i> von (Afolabi 2004). ▪ <i>10-item scale of Job satisfaction</i> von (Adanijo, 1987). 	119 PolizistInnen wurden per Zufall aus dem Zuständigkeitsbereich der Esan-Gegend ausgewählt.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PolizistInnen mit hoher emotionaler Intelligenz sind zufriedener und erbringen eine bessere Leistung als PolizistInnen mit geringer Emotionaler Intelligenz.
7) Beurteilung des Zusammenhangs zwischen emotionaler Intelligenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und organisationalem Commitment	Rathi & Rastogi (2009)	Der Zweck dieser Studie ist es, den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz (EI), beruflicher Selbstwirksamkeit und organisatorischem Commitment zu erkunden.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Emotional intelligence Scale</i> von (Hyde, Pethe, & Dhar 2002). ▪ <i>Occupational Self-Efficacy Scale (OSES)</i> von (Pethe, Chaudhari & Dhar 1999). ▪ <i>Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)</i> von (Mowday, Steers und Porter 1979). 	Die Stichprobe bestand aus 120 Angestellte aus verschiedenen Organisationen in Indien.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine positive und signifikante Korrelation zwischen emotionaler Intelligenz und beruflicher Selbstwirksamkeit ▪ Zwischen emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment wurde ein positiver Zusammenhang (nicht signifikant) festgestellt.
8) Emotionale Intelligenz und Arbeitszufriedenheit	Hosseinian, Yazdi, Shaghaygh & Ali (2008)	Diese Studie zielt darauf ab, die Wirkung eines Trainings einzelner Aspekte der emotionalen Intelligenz auf Arbeitszufriedenheit und Produktivität der MitarbeiterInnen zu untersuchen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die quasi-experimentelle Studie wurde mit Hilfe eines Pre-Tests entwickelt. Anschließend wurde ein Post-Test mit Kontrollgruppe und einem Vier-Monats-Follow-Up durchgeführt. ▪ <i>Emotionale intelligence questionnaire</i> von Bar-On (2000). 	Die Autoren haben 28 MitarbeiterInnen ausgewählt, die im Bereich der emotionalen Intelligenz die niedrigsten Werte erzielt hatten.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Ergebnisse zeigen, dass Training der emotionalen Intelligenz die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter nicht erhöht. ▪ Allerdings verbesserte sich die Produktivität der Angestellten nach dem Training.

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>job satisfaction questionnaire (JDI)</i> von (Smith et al. (1969). 		
9) Emotionale Intelligenz und Arbeitszufriedenheit: Testen der Vermittlerrolle der positiven und negativen Affekte am Arbeitsplatz	Kafetsios & Zampetakis (2008)	Die Studie untersucht, inwieweit positive und negative Affekte sich vermittelnd auf die Wirkung von Persönlichkeitseffekten (emotionale Intelligenz) auf die Arbeitszufriedenheit auswirken.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>The General Index of Job Satisfaction</i> von (Brayfield & Rothe 1951), übersetzt ins Griechische. ▪ <i>Self-report Emotional Intelligence Scale</i> von (Wleis, Wong & Law 2002). ▪ <i>Job Affect Scale</i> von (Brief, Burke, George, Robinson & Webster 1988). 	Teilnehmer der Studie waren 523 PädagogeInnen, die in Grund- und Sekundarschulen aus verschiedenen Regionen Griechenlands arbeiten. Die Stichprobe umfasste 155 Männer und 368 Frauen im Alter von 25-59 Jahren (M = 38,48 Jahre).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive und negative Affekte am Arbeitsplatz üben auf die Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz und Arbeitszufriedenheit einen substantiellen vermittelnden Effekt aus, wobei positiven Affekten ein stärkerer Einfluss zukommt.
10) Die Beziehung von emotionaler Intelligenz und Selbstwirksamkeit zu Arbeitseinstellungen bei LehrerInnen der Sekundarstufe 2 im Südwesten Nigerias	Salami (2007)	Ziel dieser Studie war es, das Ausmaß der Wirkung der emotionalen Intelligenz und der Selbstwirksamkeit von LehrerInnen auf ihre Arbeitseinstellungen (und zwar Karriere-Commitment, organisationales Commitment, Arbeits-Familie-Konflikt) zu untersuchen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Self-report of Emotional Intelligence Test (SREIT)</i> von (Schutte et al. 1998). ▪ <i>The Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)</i> von (Mowday, Steers & Porter 1979). ▪ <i>Work-family conflict (WFCS) scale</i> von (Hassan, 2004). ▪ <i>7-item Career commitment scale</i> von (Lam, Foong & Moo, 1995). 	Die Stichprobe bestand aus 475 Sekundarschule (Männer = 230, Frauen = 245) zufällig aus südwestlichen Nigeria ausgewählt.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LehrerInnen, die über eine höhere emotionale Intelligenz und hohe Selbstwirksamkeit verfügen, entwickeln ihrem Unternehmen gegenüber ein stärkeres affektives Commitment und weisen eine stärkere Karriereorientierung (Karriere-Commitment). ▪ Es konnte auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Karriere-Commitment und organisationalem Commitment festgestellt werden.
11)	Adeyemo	Im Rahmen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Job</i> 	Die Stichprobe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein signifikanter

Emotionale Intelligenz und der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und organisationalem Commitment von Angestellten in halbstaatlichen Einrichtungen in Oyo, Nigeria	(2007)	dieses Forschungsprojektes wurde der vermittelnde Effekt der emotionalen Intelligenz auf die Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und organisationalem Commitment untersucht.	<i>satisfaction scale</i> von (Brayfield & Roeth 1951). ▪ <i>Organizational commitment scale</i> von (Ellemer et al. 1998). ▪ <i>Emotional Intelligence Questionnaire</i> von (Schuttle et al. 1997).	umfasste 240 per Zufallsprinzip ausgewählte Angestellte aus fünf halbstaatlichen Einrichtungen in Oyo, Nigeria.	Einfluss von Arbeitszufriedenheit auf organisationales Commitment vorliegt. ▪ Emotionale Intelligenz nimmt eine vermittelnde Rolle in der Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und organisationalem Commitment ein.
12) Der Zusammenhang zwischen der emotionalen Intelligenz von Angestellten und ManagerInnen und ihrer Arbeitszufriedenheit und Leistung	Sy, Tram & O'Hara (2006)	Die Studie untersuchte die Beziehungen zwischen der emotionalen Intelligenz von Angestellten, der emotionalen Intelligenz ihrer ManagerInnen, der Arbeitszufriedenheit und der Leistung der Angestellten.	▪ <i>Self-report of Emotional Intelligence</i> von (Law et al. 2004; Wong & Law, 2002). ▪ <i>Job satisfaction</i> gemessen anhand von drei Items aus <i>the Michigan Organizational Assessment Questionnaire (Seashore, Lawler, Mirvis & Cammann 1982)</i> . Drei Items wurden aus einem Instrument, das von (Heilman, Block & Lucas 1992) entwickelt und von (Lam, Chen & Schaubroeck 2002) angewandt wurde, übernommen.	Die Stichprobe umfasste 187 Angestellte im gastronomischen Bereich und ihre 62 ManagerInnen aus neun verschiedenen Filialen des selben Restaurantbetriebs. 61% der TeilnehmerInnen waren weiblich, und das Alter der Befragten rangierte zwischen 18 und 42 Jahren bei einem durchschnittlichen Altern von 21 Jahren	▪ Die Emotionale Intelligenz der Angestellten steht in einem positiven Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit und Leistung. Darüber hinaus korrelierte die emotionale Intelligenz der ManagerInnen stärker positiv mit der Arbeitszufriedenheit der Angestellten mit einer geringen emotionalen Intelligenz als bei solchen mit starker emotionaler Intelligenz.
13) Der Zusammenhang zwischen	Carmeli & Abraham (2003)	Diese Studie untersucht, inwiefern ranghöhere	▪ <i>Job performance scale</i> von (Pearce & Porter	Die Stichprobe war 98 Leiter im Finanzwesen in der israelischen	▪ Emotionale Intelligenz korrelierte positiv und signifikant

<p>emotionaler Intelligenz und Arbeitseinstellung, -Verhalten und -Ergebnissen. Eine Untersuchung bei ranghöheren Führungskräften</p>		<p>Führungskräfte im öffentlichen Dienst, die über eine hohe emotionale Intelligenz verfügen, positive Arbeitseinstellungen und ein positives Arbeitsverhalten entwickeln sowie positive Ergebnisse erzielen.</p>	<p>1986).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Altruistic behavior</i>: Diese Variable wurde einer multidimensionalen Skala zu <i>Organisational Citizenship Behaviour</i> entwickelt von (Podsakoff & MacKenzie 1989) und modifiziert und validiert von (Podsakoff et al. 1990) entnommen. ▪ <i>Career commitment scale</i> von (Blau 1985). ▪ <i>10-item Job involvement scale</i> von (Kanungo 1982). ▪ <i>Affective organizational commitment scale</i> von (Allen & Meyer 1990). ▪ <i>Continuance organizational commitment scale</i> von (Allen & Meyer 1990). ▪ <i>6-items job satisfaction scale</i> von (Tsui et al. 1992). ▪ <i>Work-family conflict scale</i> von (Carlson et al. 2000). ▪ <i>Self-report of emotional intelligence</i> von (Schutte et al. 1998). 	<p>Kommunalverwaltung.</p>	<p>mit Arbeitszufriedenheit.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Führungskräfte mit einer hohen emotionalen Intelligenz tendieren dazu, ein starkes affektives Commitment an die Organisation zu entwickeln, für die sie arbeiten. (B = 0/23, p < 0/05) ▪ Dagegen war die Beziehung zwischen emotionaler Intelligenz und rationalem Commitment nicht signifikant. (B = -0/12) ▪ Emotional intelligente Führungskräfte entwickeln ein hohes Commitment ihrer Karriere gegenüber. ▪ Die Führungskräfte, die eine hohe emotionale Intelligenz aufweisen, können mit höherer Wahrscheinlichkeit den Arbeit-Familie-Konflikt ausbalancieren. ▪ Die Studie liefert starke Hinweise darauf, dass emotional intelligente Führungskräfte ein höheres Maß an altruistischem Verhalten aufweisen. ▪ Emotionale
---	--	---	--	----------------------------	---

					Intelligenz korreliert negativ mit Rückzugsbestrebungen in Bezug auf die Organisation. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emotional intelligente Führungskräfte erzielen bessere Arbeitsergebnisse als Führungskräfte mit niedriger emotionaler Intelligenz. ▪ Der interaktive Effekt vom Arbeit-Familie-Konflikt und emotionaler Intelligenz auf die Arbeitszufriedenheit war nicht signifikant. ▪ Der interaktive Effekt von Arbeit-Familie-Konflikt und emotionaler Intelligenz auf das Karriere-Commitment war signifikant.
--	--	--	--	--	--

Tabelle 1: Überblick über die aktuellen Studien (selbst zusammengefasst)

Diese Studien wurden von mir aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Sie wurden in verschiedenen Ländern durchgeführt und in unterschiedlichen Zeitschriften veröffentlicht (z. B. *Journal of Social Sciences*, *World Applied Sciences Journal*, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *Journal of Managerial Psychology*, *Journal of Applied Sciences*, *Essays in Education*, *Journal of Vocational Behavior*). Sie verwendeten dabei verschiedene Messinstrumente (z. B. *Emotional Intelligence Scale (SEIS)* von Schutte et.al. 1998; *The Work Satisfaction Questionnaire* von Ticu & Constantin 2004; *Job satisfaction scala* von Wong 2010; *The Trait Meta Mood Scale (TMMS)* von Salovey et.al. 1995; *Job-Descriptive Index (JDI)* von Smith et al. 1969; *Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)* von Allen & Mayer 1987; *Job Satisfaction*

Questionnaire von Schriesheim & Tsui 1980; Emotional intelligence Scale von Hyde, Pethe & Dhar 2002; Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Mowday, Steers & Porter 1979; Emotionale intelligence questionnaire von Bar-On 2000; The General Index of Job Satisfaction von Brayfield & Rothe 1951; Self-report Emotional Intelligence Scale von Wleis, Wong & Law 2002; Organizational commitment scale von Ellemmer et al. 1998) und befragten unterschiedliche Probanden (z. B. LehrerInnen, DozentInnen, TechnikerInnen, akademische MitarbeiterInnen, PolizistInnen, PädagogInnen in Grund- und Sekundarschulen, Angestellte im gastronomischen Bereich, Finanzwesen). Einige dieser Studien untersuchten den direkten Einfluss der emotionalen Intelligenz auf Arbeitszufriedenheit (z. B. *Igna & Clipa 2012; Jawahar & Swaminathan 2011; Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim 2011; Afsheen, Imran & Arshad 2010; Afolabi, Awosola & Omole 2010; Sy, Tram & O'Hara 2006; Carmeli & Abraham 2003*) bzw. auf das organisatorische Commitment (z. B. *Rathi & Rastogi 2009; Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim 2011; Salami 2007; Carmeli & Abraham 2003*). Andere hatten den indirekten Einfluss der emotionalen Intelligenz – EI als Moderatorvariable – auf Arbeitszufriedenheit (z. B. *Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim 2011; Ismail, Xiao, Yeo, Lai-Kuan, Soon-Yew 2010; Adeyemo 2007*) und organisatorisches Commitment (z. B. *Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim 2011; Adeyemo 2007*) erforschen. Schließlich haben *Hosseinian et al. (2008)* untersucht, ob ein Training verschiedener Aspekte der emotionalen Intelligenz die Arbeitszufriedenheit erhöhen kann.

Die vorliegende Dissertationsstudie hat wie alle erwähnten Studien (s. Tab. 1) außer der quasi-experimentellen Studie von *Hosseinian et al. (2008)* den Charakter einer quantitativen Untersuchung. Sie steht in einer Reihe mit den Studien von *Igna & Clipa 2012; Jawahar & Swaminathan 2011; Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim 2011; Afsheen, Imran & Arshad 2010; Afolabi, Awosola & Omole 2010; Sy, Tram & O'Hara 2006; Carmeli & Abraham 2003; Rathi & Rastogi 2009; Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim 2011; Salami 2007; Carmeli & Abraham 2003*, die den direkten Einfluss der emotionalen Intelligenz auf Arbeitszufriedenheit und organisatorisches Commitment untersuchen. Sie verwendet – wie die meisten genannten Studien – das Drei-Komponenten-Modell von Allan und Meyer (1990) zur Messung des affektiven Commitments. Aber sie unterscheidet sich von den genannten Studien insoweit, als dass sie in Deutschland durchgeführt wurde und als einzige die MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen als Probanden verwendete. Außerdem benutzt die vorliegende Studie einen deutschsprachigen Fragebogen für emotionale Intelligenz und einen modifizierten deutschsprachigen Fragebogen für die Arbeitszufriedenheit im Gegensatz zu den meisten Studien, die Übersetzungen internationaler

Fragebögen für emotionale Intelligenz und Arbeitszufriedenheit eingesetzt haben. Darüber hinaus wird in dieser Studie zwischen allgemeiner und Gesamt-Arbeitszufriedenheit unterschieden, im Gegensatz zu den Studien, welche nur von der allgemeinen Arbeitszufriedenheit handelten.

1.3 Fragestellungen und Methode

In der vorliegenden Dissertationsstudie werden folgende drei Hauptfragen beantwortet:

Erste Frage: gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Die obige Frage teilt sich in zwei Fragen:

1) Gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und *Gesamt-*Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Hierzu gehören folgende Nebenfragen:

Gibt es je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit?

2) Gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und *allgemeiner* Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Hierzu gehören folgende Nebenfragen:

Gibt es je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit?

Zweite Frage: gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und *affektivem Commitment* bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Hier werden auch folgende Nebenfragen diskutiert:

Gibt es je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment?

Dritte Frage:

Sind aus Sicht der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen die emotionalen oder die kognitiven Fähigkeiten bestimmender für die Arbeitszufriedenheit?

Als Messinstrumente für die vorliegende Studie wurde eine Befragung, die aus drei Fragebögen

besteht, ausgesucht und teilweise modifiziert (das wird ausführlich in Kapitel 5.2 dargestellt). Weiter wurde das statistische Programm SPSS verwendet, um die Ergebnisse zu bewerten (s. Kap. 5.5).

1.4 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Zunächst wird in Kapitel 2 eine grundlegende Einführung in das Konzept der Emotionalen Intelligenz geliefert, indem zuerst ein Überblick über Begriff und Theorie von Emotion und Intelligenz in der Wissenschaft gegeben wird. Des Weiteren wird die historische Entwicklung des Konzepts der Emotionalen Intelligenz skizziert. Danach wird zwischen den Begriffen Begabung, Wissen, Intelligenz, Erfahrung und Kompetenz differenziert. Ausgehend von verschiedenen Theorien und Modellen der Emotionalen Intelligenz werden in Kapitel 2.4 die folgenden Modelle dargestellt: Salovey und Mayer (1990), Salovey und Mayer (1997), Goleman (1995/96), Bar-On (1997), das Trait-Modell von Petrides und Furnham (2001) und das Modell von Heiner Rindermann (2009). Danach werden die Entwicklung von emotionaler Intelligenz und die neurowissenschaftlichen Grundlagen für die emotionale Intelligenz dargelegt. Messmethoden der Emotionalen Intelligenz und diesbezügliche Probleme werden in Kapitel 2.7 präsentiert. Danach werden die Argumente der Befürworter und Gegner des Konzepts der emotionalen Intelligenz diskutiert.

In Kapitel 3 wird das Konzept der Arbeitszufriedenheit vorgestellt. Am Anfang wird die Geschichte der Arbeitszufriedenheitsforschung umrissen. Danach wird der Begriff der Arbeitszufriedenheit in den deutschsprachigen Literatur (Systematisierungen nach Neuberger 1974, nach Gebert und von Rosenstiel 1981 und nach Ammann 2004) und in der englischsprachigen Literatur dargestellt und daraus das zugrundeliegende Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit entnommen. Der Gegenstand der Arbeitszufriedenheit (allgemeines und spezifisches Maß) und ihre Determinanten werden in den Kapiteln 3.3, 3.4 veranschaulicht. Danach werden Theorien und Modelle der Arbeitszufriedenheit (Motivationstheorie von Maslow 1954, die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg, Mausner & Synderman 1959, Attraction-Selection-Attrition Framework von Schneider 1987, Affective Events-Theorie (AET) 1996, S-O-R Modell, Modell von Staw und Cohen-Charash 2005) vorgestellt. Im Folgenden wird die Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ) von Fischer und Lück 1972 und der Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) nach Neuberger und Allerbeck 1978 vorgestellt. Am Ende des Kapitels wird die Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit diskutiert.

Im Kapitel 4 wird das Konzept des organisatorischen Commitments beschrieben. Zunächst wird

eine Begriffserklärung des organisatorischen Commitments geliefert. Danach werden Modelle des organisatorischen Commitments (kalkulatives, normatives und affektives Commitment) vorgestellt. Anschließend werden in den Kapiteln 4.4 und 4.5 die Einflussfaktoren des affektiven Commitments und Ergebnisfaktoren des affektiven organisationalen Commitments vorgestellt. Darauf folgend wird der Zusammenhang zwischen Commitment und Arbeitszufriedenheit erklärt. Dann wird die Messung von Commitment mit den Methoden des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) und des Drei-Komponenten-Modells von Allan und Meyer (1990) dargestellt. Zum Ende des Kapitels wird die Kritik am Konzept des Commitments reflektiert.

Das fünfte und letzte Kapitel bildet den empirischen Teil der Untersuchung. Nach der Fragestellung der vorliegenden Dissertationsstudie werden die Untersuchungsmethode, die Beschreibung der Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung dargestellt.

Es folgen die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse und ihre kritische Zusammenfassung.

2. Das Konzept der Emotionalen Intelligenz

2.1 Überblick über Emotion und Intelligenz in der Wissenschaft

Bevor das Konzept der emotionalen Intelligenz näher erläutert wird, sollen an dieser Stelle vorab zentrale Ergebnisse aus der Intelligenz- und Emotionsforschung vorangestellt werden, um den Stellenwert des Konzeptes zu verdeutlichen.

2.1.1 Emotion – Begriffsklärung und Theorien

Wenn man sich dem Begriff Emotion wissenschaftlich zu nähern versucht, so stößt man unwillkürlich auf ein ebenso weites wie uneinheitliches Begriffsfeld. Dabei entsteht der Eindruck, es gäbe in der Psychologie kein ähnliches Phänomen, über dessen Begriffsdefinition und Theoriebildung so wenig Einigkeit herrscht. Dies scheint eine auf den ersten Blick doch recht erstaunliche Tatsache zu sein, denn insbesondere Emotionstheorien haben eine sehr lange historische Tradition. Mit der Beschreibung von Emotionen beschäftigte sich bereits der griechische Philosoph Aristoteles (384–322 v. Chr.). Dennoch kann die Feststellung von Schlosberg (1954) dahingehend bestätigt werden, dass man es bei der Emotionsforschung mit einem verhältnismäßig unsystematischen Forschungsfeld zu tun hat. Innerhalb der Philosophie und Psychologie herrscht ein recht unterschiedliches Begriffsverständnis des Terminus „Emotion“, von dem aus dessen Wesen beurteilt wird. Diese Beurteilungen beziehen sich auf unterschiedliche Faktoren, wie beispielsweise Erscheinungsbilder, Funktionen, Ursachen oder Konsequenzen, wobei oft auch ambivalente Positionen vertreten werden (vgl. Hascher 1994, S. 21). Es kann also festgehalten werden, dass bisher weder eine einheitliche Theorie der Emotionen noch eine interdisziplinär akzeptierte Definition vorhanden ist. Insofern erfordert die Komplexität des emotionalen Verhaltens zum einen den Einbezug verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen in den Prozess der Forschung, zum anderen trägt die Anwendung des nicht eindeutig definierten Emotionsbegriffes auf Wissenschaftskonzepte dazu bei, dass wiederum heterogene Theorien entwickelt werden (vgl. Traue & Kessler 2003, S. 24). Etymologisch stammt der Begriff der Emotion vom dem Lateinischen *ex* (heraus) und *movere* (bewegen) bzw. *motio* (Bewegung) ab. In dieser Zusammensetzung kann man den Begriff mit vertreiben, unterbrechen oder heraus/weg bewegen übersetzen (vgl. Sokolowski 2002, S. 338).

Interessant ist hier auch, dass der Emotionsbegriff in seinem gegenwärtigen Verständnis erst ab dem 20. Jahrhundert diesbezüglich verwendet wird. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass sich in der Psychologie unterschiedliche Auffassungen des Emotionsbegriffs in Bezug auf folgende

wesentliche Definitionsmerkmale einander annähern bzw. in diesen übereinstimmen.

Emotionen beschreiben eher kurzfristige Zustände einer Person, beziehen sich auf konkrete Ereignisse oder Objekte und können durch folgende Komponenten charakterisiert werden:

- **Erlebenskomponente:** Das Erleben einer Person wird durch ein Gefühl gefärbt, beispielsweise ein bewusstes Gefühl von Stolz oder Furcht; es wird Anspannung, Lust oder Erregung empfunden; diese Empfindungen sind oft auch mit Handlungsimpulsen verbunden, etwa durch das Davonlaufen beim Empfinden von Furcht.
- **Physiologische Emotionskomponente:** Hier treten beobachtbare physiologische Veränderungen auf wie beispielsweise beschleunigte oder verlangsamte Atmung oder veränderte Herzschlagfrequenz, welche von Prozessen des zentralen bzw. autonomen Nervensystem bestimmt werden.
- **Verhaltenskomponenten:** Eine Person weist spezifische Verhaltensweisen auf, dazu gehören im Besonderen Veränderungen der Mimik und Gestik, der Körperbewegung und sprachlichen Ausdrucks (Vokalisation) (vgl. Wegge & van Dick 2006, S. 14).

Bezüglich ihrer gemeinsamen Wurzeln können die gegenwärtig gebräuchlichen Theorien fünf wesentlichen Traditionen zuordnet werden. Jedoch sind die Hypothesen sowie Fragen zum emotionalen Verhaltens hierbei recht unterschiedlich, ebenso auch die Messverfahren und Untersuchungsmethode, die zur Überprüfung der Hypothesen verwendet werden. Zudem überschneiden sich einige Erklärungsbereiche des emotionalen Verhaltens. Unterschiedliche Komponenten werden innerhalb verschiedener Emotionstheorien unterschiedlich gewichtet, und einige Komponenten tauchen in manchen Emotionstheorien gar nicht erst auf (vgl. Traue & Kessler 2003, S. 24).

Nachfolgend sollen die wichtigsten Emotionstheorien vorgestellt und kurz erläutert werden:

1. **Expressionstheorie:** Diese stützt sich auf evolutionäre Annahmen in der Tradition Charles Darwins. Die Expressionstheorie betrachtet Emotionen als Anpassungsprozesse des Individuums an der Schnittstelle von Individuum und Umwelt, wobei vormals eher starre Reaktionsmechanismen auf Reize entkoppelt und durch flexible, kommunizierbare Handlungs- und Reaktionsmuster ersetzt werden. Daran sind sowohl motorische, peripher physiologische und endokrine Aktivierungen beteiligt, welche im Wesentlichen das subjektive Erleben und die nonverbalen Ausdrucksmuster bestimmen.
2. **Aktivierungstheorie:** In dieser Theorie, welche der Tradition von James Lange folgt, werden

vor allem Aktivitätsmuster des autonomen Nervensystems (ANS) betrachtet, welche als Folge auf emotionale Reize entstehen. Diese nehmen die Individuen als Emotionen wahr und erleben sie subjektiv.

3. Neurobiologische Emotionstheorien: In der Tradition von Cannon Bard werden Emotionen als zentralnervöse Aktivitäten spezifischer Hirnstrukturen verstanden. Das limbische System mit seinen Verbindungen in den Kortex steht hierbei im Mittelpunkt, aber auch die Hemisphärenlateralität, das heißt die unterschiedliche Bedeutung der linken Hirnhemisphäre für positive bzw. der rechten Hirnhemisphäre für negative Emotionen.
4. Psychoanalytische Emotionstheorie: In dieser Theorie in der Tradition von Sigmund Freud werden Emotionen als Resultat konfluierender Triebenergien betrachtet. Zentral sind diesbezüglich folgende Grundannahmen: Sinneswahrnehmungen des Organismus werden unbewusst bewertet und dadurch entsprechende Triebenergien aktiviert. Diese aktivierten Triebenergien des „Es“ befinden sich im Konflikt mit anderen Instanzen. Wenn wegen des Bestehens dieser Konflikte innerhalb der ausgelösten Triebenergien keine Triebbefriedigung möglich ist, entsteht ein Ausdruck von Emotionen, und anstelle eines zielgerichteten Handelns treten neurophysiologischen Veränderungen.
5. Kognitions-Aktivierungstheorie: In dieser Theorie, die der Tradition von Schachter und Singer folgt, werden Emotionen als Wechselwirkungen zwischen unspezifischer autonomer Erregung und deren kognitiver Bewertung unter Berücksichtigung von Außenreizen verstanden. Die Kognitionen, welche am emotionalen Prozess beteiligt sind, enthalten Objekt- und Selbstrepräsentanzen, Pläne und Schemata, welche zu den sozialen Bedingungen der Umgebung und der unspezifischen Erregung Beziehung in gesetzt werden. Die Aktivierungstheorie nimmt auf kognitives Verhalten und die Copingforschung Bezug und bezieht folgende Überlegungen in ihre Vorstellung von Emotionen ein: 1) Die periphere physiologische Aktivität ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für emotionales Verhalten. 2) Wenn Personen peripher physiologisch erregt sind, versuchen sie die Ursachen für diese Erregung zu finden. 3) Die Zuordnungen derartiger Ursachen setzen sich aus Situationsmerkmalen und Kognitionen zusammen. 4) Die Kognitionen werden als notwendiges Element betrachtet, das die Emotionsqualität bestimmt. 5) Nicht die Situation selbst ist das Resultat von Emotionen, sondern die vorgenommene Bewertung der Situation.
6. Systemtheorie: In dieser Theorie werden zwei Systeme von Affekten postuliert: ein System der Basisemotionen und ein System der sozial-kognitiven Emotionen. Für ein System der

Basisemotionen, welches als Teil des stammesgeschichtlichen Erbes mit wesentlichen Überlebens- und Reproduktionsfunktionen betrachtet werden kann, sind insbesondere die interindividuelle Stabilität, subkortikale Auslösbarkeit sowie die einheitliche Phänomenologie relevant. Hingegen ist das sozial-kognitive Emotionssystem von gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen abhängig, und deshalb geprägt von einer größeren Variabilität.

7. Emotionen sind auch als adaptive Reizverarbeitung im Prozess des emotionalen Verhaltens interpretierbar, an dem mit zunehmender Komplexität mehr psychische und physiologische Komponenten beteiligt sind. Diesbezüglich interpretiert Scherer (1981) emotionale Prozesse explizit evolutionstheoretisch als Schnittstelle zwischen Individuum und Umwelt, an der starre Reaktionsketten von Reizen durch schnell ablaufende Regelmechanismen ersetzt werden; hierbei kommt der Bewertungsfunktion im emotionalen Prozess eine besondere Bedeutung zu. Scherer betrachtet diesen Vorgang der Bewertung als einen Ablauf, der in fünf Schritten vollzogen wird. Dieser läuft bei externen Reizen einer hierarchischen Ordnung folgend ab: 1) Bewertung der Neuartigkeit; 2) Bewertung der Qualität „angenehm – unangenehm“; 3) Bewertung der Zielrelevanz; 4) Bewertung der Fähigkeit zur Bewältigung und 5) Bewertung der Relevanz des Selbstkonzeptes (vgl. Traue & Kessler 2003, S. 25 ff.).

2.1.2 Intelligenz – Begriffsklärung und Theorien

Zu den am häufigsten untersuchten Konstrukten bezüglich der interindividuellen Unterschiede gehört die menschliche Intelligenz. Insofern basiert dieses Konstrukt ebenso auf soliden theoretischen Grundlagen wie auch auf den empirisch durchgeführten kognitiven Fähigkeitstests, die gut nachgewiesen sind (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 40). Seit über einhundert Jahren ist Intelligenz ein wesentlicher Forschungsgegenstand der Psychologie und gilt zudem als die am besten erforschte Persönlichkeitseigenschaft überhaupt. Schmidt und Hunter (2000) bezeichnen Intelligenz als „das wichtigste Merkmal oder Konstrukt in der gesamten Psychologie, und das "erfolgreichste" Merkmal der Angewandten Psychologie" (Wirth 2008, S. 64 f.).

Etymologisch stammt der Begriff der Intelligenz vom lateinischen *intelligentia* ab, was mit Einsicht Verstand, oder Erkenntnisvermögen übersetzt werden kann. Das entsprechende Verb lautet *intellegere*, und bedeutet sinngemäß übersetzt mit Sinn und Verstand wahrnehmen, einsehen, begreifen, verstehen, richtig beurteilen (Neubauer & Stern 2007, S. 13). Eine allgemein akzeptierte Definition für „Intelligenz“ existiert nicht, vielmehr hat man es mit einem hypothetischen Konstrukt

zu tun, in dem eine große Anzahl kognitiver Teilfähigkeiten eingeschlossen sind, welche nicht einfach in einer allgemeingültigen expliziten Definition zusammengefasst werden können (vgl. Kicherer 2010, S. 3).

Folgende Zitate bezüglich unterschiedlicher Definitionsansätze sollen das verdeutlichen.

Binet und Simon (1905) verstehen unter Intelligenz „die Art der Bewältigung einer aktuellen Situation, [...], gut zu urteilen, gut zu verstehen und gut zu denken.“

Stern (1912): „Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.“

Boring (1923): „Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst.“

Wenzl (1957): „Intelligenz ist die Fähigkeit zur Erfassung und Herstellung von Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen.“

Wechsler (1964): „Intelligenz ist ein hypothetisches Konstrukt, ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zielgerichtet zu handeln, rational zu denken und sich wirkungsvoll mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen.“

Groffmann (1964): „Intelligenz ist die Fähigkeit des Individuums, anschaulich oder abstrakt in sprachlichen, numerischen oder raumzeitlichen Beziehungen zu denken; sie ermöglichen erfolgreiche Bewältigung vieler komplexer und mit Hilfe jeweils besonderer Fähigkeitsgruppen auch ganz spezifischer Situationen und Aufgaben.“

Gottfredson (1997): „Intelligenz ist eine sehr allgemeine geistige Fähigkeit, die unter anderem die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, zum Verstehen komplexer Ideen, zum raschen Auffassen und zum Lernen aus Erfahrung einschließt.“

Stern & Guthke (2001): „Intelligenz kann als das Potential eines Menschen verstanden werden, Lern- und Bildungsangebote zur Aneignung von Wissen zu nutzen.“

Pschyrembel (2004): „Bezeichnung für kognitive psychische Fähigkeiten (z. B. Konzentration, Vorstellung, Gedächtnis, Denken, Lernen, Sprache, Fähigkeit zum Umgang mit Zahlen und Symbolen); i.e.S. geistige Begabung und Beweglichkeit, die Menschen befähigt, sich schnell in neuen Situationen zurecht zu finden, Sinn- und Beziehungszusammenhänge zu erfassen sowie den neuen Gegebenheiten und Anforderungen durch Denkleistungen sinnvoll zu entsprechen. Die Ausprägung ist von genetischen, kulturellen und sozialen Faktoren abhängig.“ (ebd.).

Spätestens hier wird deutlich, dass trotz intensiver Erforschung des Konstruktes Intelligenz in den vergangenen hundert Jahren die Auffassungen darüber, was darunter zu verstehen ist, sehr breit

gefächert sind. Möglicherweise liegt der Grund dafür in der Tatsache, dass dem Intelligenzbegriff kein allgemein anerkannter, objektiver Inhalt zugrunde liegt. Während bei Alter, Größe oder Gewicht ein einzelnes Merkmal direkt beobachtet werden kann, ist das bei der Intelligenz nicht der Fall. Intelligenz erschließt sich aus dem Verhalten, etwa beim Lösen von Problemen oder bei der Bewältigung neuer Situationen. Diese Schwierigkeiten bei der Begriffsdefinition hindern allerdings kaum jemanden, andere Personen nach dem Grad der vermuteten Intelligenz zu bewerten. Typisch für den Begriff der Intelligenz ist daher, dass er häufig angewendet wird, ohne lange darüber nachzudenken (vgl. Funke & Vaterrodt-Plünnecke 1998, S. 9).

Zu den wesentlichen Theorien gehören:

- Die Ein-Faktor-Konzeption (Intelligenz als globales Konstrukt) von Alfred Binet (1905)
- Die Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz von Charles Spearman (1904)
- Die multiple Faktorentheorie nach von Louis Leon Thurstone (1938)
- Die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz von Cattell (1957)
- Das Würfelmodell der Intelligenz von Guilford (1959) (a.a.O., S. 42).

Diese Theorien werden als Strukturmodelle der Intelligenz bezeichnet. Sie sind eng mit der statistischen Technik der Faktorenanalyse verbunden.

Nach dem aktuellen Erkenntnisstand der Forschung kann bezüglich des Intelligenzbegriffes und dessen Definition folgendes Resümee gezogen werden:

1. Intelligenz ist ein theoretisches Konstrukt, das eine Vielzahl von Facetten besitzt.
2. Es besteht kein Konsens bezüglich einer allgemein anerkannten Definition.
3. In den meisten Definitionen wird vor allem beschrieben, wie sich Intelligenz nach außen hin äußert.
4. Einem Großteil der Begriffsbestimmungen ist gemeinsam, dass Intelligenz als die Fähigkeit von Individuen beschrieben wird, sich aufgrund von Einsichten mit neuen Situationen zu arrangieren oder neue Aufgaben durch Nachdenken zu lösen. Dabei ist es von grundlegender Bedeutung, komplexe Beziehungen zu erfassen und nicht auf Erfahrungen zurück zu greifen.
5. Im Hinblick auf schulische Erfolge bzw. Misserfolge erlaubt Intelligenz nur bedingte Prognosen.
6. Der Intelligenzquotient (IQ) kann nicht als genereller Indikator angesehen werden, der

geeignet wäre, um Personen einzuschätzen. .

7. Intelligenz verfügt zwar in mannigfaltiger Hinsicht über Selektionsfunktionen – sowohl für den eigenen Berufs- und Lebensweg als auch für den von Anderen – sollte aber nicht als eine allzu hoch gewichtete Determinante betrachtet werden (vgl. Heenemann & Leidig 2002, S. 18).

Nachfolgend soll ein kurzer Exkurs in die geschichtliche Entwicklung des Konzeptes der emotionalen Intelligenz erfolgen.

2.2 Historischer Überblick über Grundlagen des Konzepts der Emotionalen Intelligenz

Bereits zu Beginn der 1980er Jahre änderte sich der Gebrauch des Intelligenzbegriffes maßgeblich, als einer der Vorreiter auf dem Gebiet der kognitiven Psychologie, *Ulric Neisser* provozierend fragte: „Intelligenz – gibt es die?“. Seine Kritik bezog sich primär darauf, dass Intelligenz vor allem unter laborähnlichen Bedingungen untersucht wurde, wo jedoch das Denken bezüglich alltäglicher Lebenszusammenhänge nicht stattfindet (vgl. Stemme 1997, S. 14). Immer mehr Psychologen kamen in den letzten Jahren zu der Schlussfolgerung, dass die Vorstellungen bezüglich des IQ überholt seien, dass sie sich lediglich auf ein schmales Spektrum an Fähigkeiten beziehen und ein positives Abschneiden in einem IQ-Test eher Auskunft über den künftigen Erfolg eines Schüler oder Professors gibt, jedoch immer mehr an Aussagekraft verliert, wenn Lebenswege von der akademischen Welt entfernt verlaufen (vgl. Goleman 1996, S. 64 f.). Schwuchow (2009) kritisiert, dass der klassische Intelligenzbegriff lediglich die kognitive Intelligenz eines Menschen betrachtet, ohne andere Qualitäten mit einzubeziehen (vgl. S. 25). Dem stimmen auch andere Wissenschaftler zu, indem sie anmerken, dass kognitive Intelligenz (IQ) ein recht eng gefasstes Konzept darstellt (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 40). Goleman (1996) findet, dass der akademische Intelligenzquotient nur wenig über beruflichen Erfolg aussagt, hier seien die Ausnahmen häufiger als die Regel. Die kognitive Intelligenz trage ihm zufolge nur mit 20% zu den Faktoren bei, welche den beruflichen und Lebenserfolg ausmachen. Zu den übrigen Faktoren gehöre unter anderem der Umgang mit Emotionen (vgl. S. 54). Schmidt und Hunter (1998) belegen im Rahmen einer ihrer Metaanalysen zwar, dass kognitive Testverfahren geeignet sind, um die berufliche bzw. akademische Leistung vorherzusagen, die beschriebenen Zusammenhänge sich jedoch in relativ engen Grenzen bewegen. Die gesamte Varianz an Kriterien vermag jedoch nicht vollständig geklärt zu werden, trotz der Kombination kognitiver Tests mit weiteren etablierten psychologischen Maßen, wie beispielsweise Persönlichkeitstests, Einbezug biografischer Daten

sowie der statistischen Korrektur einer Reihe von methodischer Faktoren. Außerdem wurden kognitive Konstrukte häufig als ethnisch und/oder kulturell unausgeglichen, fragwürdig und künstlich kritisiert. Diese Kritik an kognitiven Tests gibt Anlass dazu, weitere psychologische Gebiete mit dem Ziel zu erforschen, die Güte der Voraussagen zu verbessern und damit auch den kritischen Einwänden zu begegnen (vgl. Schulze et al. 2006, S. 12). Insofern ist es nachvollziehbar, dass „in den vergangenen Jahren [...] der Begriff der Intelligenz auch zunehmend zur Beschreibung von nicht-kognitiven Fähigkeiten herangezogen“ wurde (Neubauer & Stern 2007, S. 15).

Bereits 1920 unterschied Edward Lee Thorndike in einem frühen multimodalen Ansatz drei Intelligenzaspekte: die abstrakte Intelligenz, „die sich auf den Umgang mit Ideen und Symbolen bezieht“, die mechanische Intelligenz, „die den Umgang mit Objekten und technisch-mechanischen Vorrichtungen“ beschreibt, sowie die soziale Intelligenz, die sich als Alternative zum traditionellen psychometrischen Intelligenzkonzept gehalten hat (Weber & Westmeyer 2001, S. 252).

Thorndike definierte soziale Intelligenz als „Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen und mit ihnen umzugehen und sich weise in menschlichen Beziehungen zu verhalten“ (zitiert nach Rost, 2009, S. 81). Matzaro (1972) betont, dass die soziale Intelligenz „auch als die auf soziale Situationen angewandte allgemeine Intelligenz“ bezeichnet werden kann (zitiert nach Urban 2008, S. 224).

Howard Gardner gewann seit 1983 mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1985 auf deutsch: Abschied vom IQ, die Rahmen- Theorie der vielfachen Intelligenzen) großen Einfluss auf weitere Forschungen. In seiner Theorie kritisiert Gardner die herkömmliche Vorstellungen von reinen Intelligenzen, indem er beispielsweise fragt, was die Intelligenz von großen Forschern, Denkern oder Künstlern wie etwa Einstein, Picasso oder Gandhi ausmacht. Durch die Untersuchung so genannter Inselbegabungen kommt er zu dem Ergebnis, dass noch andere Intelligenzen existieren müssen (vgl. Dueck 2011, S. 76). Gardner beschreibt Intelligenz als „Fähigkeit, Probleme zu lösen oder neue Produkte zu schaffen, die in einem oder in mehreren kulturellen Zusammenhängen wertgeschätzt werden“ (zitiert nach Rost, 2009, S. 90). Gardners Konzeption umfasst neben der sprachlichen, der logisch-mathematischen und der räumlichen Intelligenz drei weitere eigenständige Formen von Intelligenz: die musikalische, die körperlich-kinästhetische oder motorische sowie die personale Intelligenz, welche in interpersonale und intrapersonale Intelligenz unterteilt werden kann. Letztere meint „die Fähigkeit einer Person, ihre eigenen Gefühle zu erkennen und zum Verständnis ihres eigenen Verhaltens zu nutzen“. Interpersonale Intelligenz ist „die Fähigkeit, Stimmungen, Motivationen, Absichten und

Wesensunterschiede bei anderen Personen zu erkennen.“ (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 1998, 56 f.). Offensichtlich scheint die Anzahl der Arten von Intelligenz nur eine Momentaufnahme zu sein, der Gardner im Jahr 2005 eine weitere hinzugefügte – die naturalistische Intelligenz, welche den Menschen in die Lage versetzt, Naturphänomene wie beispielsweise Tiere, Wolken oder Berge unterscheiden zu können. Gegenwärtig befasst sich Gardner mit einer weiteren Existenzform der sogenannten existenziellen Intelligenz, bei der es um die Kapazität geht, die großen Themen der Menschheit wie Tod, Liebe, oder das Engagement in existenziellen Angelegenheiten zu durchdringen. Jedoch vermag Gardner derzeit noch nicht, diese Fähigkeiten einem bestimmten Hirnareal zuzuordnen, deshalb spricht er noch vorsichtig von insgesamt achteinhalb Intelligenzen des Menschen (vgl. Jäger & Soylu 2012, S. 33). Gardner geht es vor allem darum, alle verschiedenen Intelligenzen herauszufinden und auch dadurch zu belegen, dass der herkömmliche Intelligenzbegriff, welcher mit dem IQ gemessen wird, nur einen kleinen Teil der Intelligenz des Menschen betrifft. Er merkt kritisch an, dass das Intelligenzverständnis nicht jenes des Menschen an sich betrifft, sondern das der jeweiligen Kultur, die bestimmte Intelligenzen verehrt und andere wiederum abwertet oder nicht wahrnimmt. So werden zum Beispiel in einigen Kulturen Musik und Tanzkunst höher bewertet als beispielsweise in unserer westlichen Kultur (vgl. Dueck 2011, S. 77). Auch Robert Sternberg (1985) unternimmt in seinen Ansätzen den Versuch, das Spektrum entsprechender menschlicher Intelligenzen möglichst vollständig darzustellen. Er bemüht sich eindringlich und umfassend darum, den Stellenwert der traditionellen, psychometrischen Intelligenz dadurch zu relativieren, indem sie eben nur eine Form der Intelligenz ist, und zwar jenem im Hinblick auf Lebenserfolg am wenigsten wichtige ist. Sternberg hebt in seinem triarchischen Modell drei Formen der Intelligenz hervor: die klassische psychometrischen (oder analytische) Intelligenz, die praktische sowie die kreative Intelligenz (vgl. Weber & Westmeyer 2001, S. 255). Analytische Intelligenz benötigt man zur Bearbeitung akademischer Problemlöseaufgaben, wie sie auch in vielen Intelligenztests zu finden sind. Hier sind vor allem Fähigkeiten wie Urteilen, Vergleichen, Evaluieren, oder Entscheiden gefragt, also kognitive Prozesse und Strukturen, die einer effektiven Verarbeitung von Informationen dienen. Auf das Entdecken und den Umgang mit neuen Problemstellungen und die Entwicklung neuartiger Ideen und Strategien bezieht sich die kreative Intelligenz; sie dient damit gewissermaßen dem Experimentieren mit Bestandteilen des Wissens und automatisierten Komponenten der Informationsverarbeitung. Praktische Intelligenz ist auf das Identifizieren und Lösen der üblichen Probleme, denen ein Mensch in seiner Umwelt begegnet, also auf alltägliche Anpassungsleistungen, gerichtet und bildet dessen zentrale

Komponente (vgl. Rost 2009, S. 121 f.). Für Sternberg et al. (1995) ist *Tacit knowledge* das Kernstück der praktischen Intelligenz, also implizites Wissen, das sich nur aus dem beobachtbaren Verhalten erschließt. Dieses wird durch drei Merkmale charakterisiert: Es beinhaltet handlungsbezogenes Wissen, das sich auf ein *Wie* bezieht, also die Art des Vorgehens in einer bestimmten Situation. Ein zweiter Bestandteil des *Tacit knowledge* ist nützliches Wissen, welches unmittelbar auf die Erfüllung persönlicher Bedürfnisse und Ziele ausgerichtet ist. Ein drittes Merkmal besteht darin, dass das Individuum *Tacit knowledge* im Wesentlichen ohne direkte, fremde Hilfe durch die Reflexion eigener Erfahrungen erwirbt (vgl. Weber & Westmeyer 2001, S. 254). Da auch die Forscher Salovey und Mayer (1990) unzufrieden mit den traditionellen eng gefassten Intelligenzkonzepten waren, die hauptsächlich auf akademische Fähigkeiten abzielten, richteten sie ihr Interesse vor allem auf zwischenmenschliche Beziehungen, in welchen viele emotionale Prozesse eine Rolle spielen, da sie vermuteten, dass auch andere Fähigkeiten ebenso wichtig sind wie die akademische Intelligenz. Sie verfolgten die Idee, dass insbesondere in dem, wo Gefühle und der Umgang damit eine wichtige Rolle spielen, das Denken durch Emotionen intelligenter wird. Das bedeutet nichts anderes, als dass eine Person mehr oder weniger intelligent mit ihren eigenen und den Emotionen anderer umgehen kann. Aus der Verbindung der beiden Konzepte Emotion und Intelligenz entstand ein neues Konstrukt, welches zunächst etwas paradox wirkt – eine Intelligenz, die in Verbindung zu Emotionen steht, eben das Konzept der Emotionalen Intelligenz (vgl. Siebert 2006, S. 6 f.). Der Terminus „Emotionale Intelligenz“ war jedoch früher mehrfach in der Literatur aufgetaucht. Leuner erwähnte Emotionale Intelligenz im Rahmen der klinischen Psychologie bereits 1966, später auch Payne (1986) und in einem gleich lautenden Artikel schließlich Greenspan (1989) (vgl. Urban 2008, S. 226). Jedoch wurden sowohl das erste formale Modell als auch die erste formale Definition von Salovey und Mayer (1990) eingeführt. Durch Golemans (1995) einflussreiche Publikation gewann das Konstrukt maßgeblich an Popularität und beeinflusste zahlreiche folgende Konzeptualisierungen (vgl. Perez; Petrides & Furnham 2006, S. 192). Im Jahr 1995 publizierte die namhafte Zeitschrift *Time* einen umfangreichen Artikel über Golemans Buch *Emotional Intelligence*, unter der Überschrift „*The EQ Factor. New brain research suggests that emotions, not IQ be the true measure of human intelligence* (Der EQ-Faktor – Die moderne Hirnforschung nimmt an, dass Gefühle, nicht der Intelligenzquotient, der wahre Maßstab für die menschliche Intelligenz sind). Ein Jahr später erschien im deutschen Magazin DER SPIEGEL ein größerer Artikel über dieses Buch unter der Überschrift „Macht der Gefühle“. Zuvor war eine große Zahl an Artikeln über die Revolution in der

Hirnforschung in vielen Zeitschriften erschienen und entfachte ein großes allgemeines Interesse innerhalb der Forschung in der Neuropsychologie und der Neurophilosophie (vgl. Stemme 1997, S. 18). Bemerkenswert sind hier die Geschwindigkeit, mit der dieser Begriff übernommen wurde und der damit einhergehende Enthusiasmus in der Öffentlichkeit, denn seit Sigmund Freuds bahnbrechenden Erkenntnissen erfuhr kaum ein psychologischer Begriff eine solch schnelle Übernahme in die Alltagssprache, noch beeinflusste ein psychologischer Begriff seither derart die Gegenwartskultur (vgl. Schulze et al. 2006, S. 5). Das Konstrukt der Emotionalen Intelligenz konnte eine Lücke in der bisherigen klassischen Intelligenzforschung schließen, galt doch lange Zeit einzig der Intelligenzquotient als der Maßstab für Erfolg. Heute geht man vorwiegend davon aus, dass die Emotionale Intelligenz eines Menschen einen erheblichen Einfluss auf seine persönlichen und beruflichen Erfolge und somit auf seine Zufriedenheit ausübt (vgl. Dassler 2008, S. 38). Die neuen oben beschriebenen Intelligenzmodelle schlagen vor, dass sowohl interne als auch externe Aspekte des Erlebens und Denkens umfassend abgebildet werden sollten, denn sie betrachten Intelligenz als ein komplexes System und werden deshalb auch als Systemmodelle bezeichnet, um sie von den klassischen Strukturmodellen – die eng mit der statistischen Technik der Faktorenanalyse verbunden sind – abzugrenzen (s. Kap. 2.1.2). In diesen Systemmodellen wird der Gegenstandsbereich der Intelligenzforschung ausgeweitet, indem Konzepte Berücksichtigung finden, die in der strukturellen Intelligenzforschung nicht unbedingt als der Intelligenz zugehörig betrachtet werden. Offensichtlich ist die Komplexität von Systemmodellen einer der Gründe, weshalb sie in der Forschung zur Emotionalen Intelligenz eher akzeptiert werden als Strukturmodelle (vgl. Schulze et al., S. 15).

2.3 Begriffsdifferenzierung zwischen Begabung, Wissen, Intelligenz, Erfahrung und Kompetenz

An dieser Stelle soll kurz auf die Differenzierung der obigen Begriffe eingegangen werden (s. Tab. 2). Der Begriff Begabung (Talent) ist sowohl eine angeborene, individuell unterschiedliche Fähigkeit als auch etwas, das trainiert oder erweitert werden kann. Die Gedächtnisinhalte (Wissen) müssen im Laufe des Lebens durch Lernen in die eigenen „Speicher“ transportiert werden. Mit diesem Wissen kann dann die (angeborene) Intelligenz arbeiten, wobei diese erst durch praktische Anwendung auf die Probleme des Alltags, also durch Erfahrung nutzbar gemacht wird (vgl. Lischka 2006, S. 23).

Begabung/ Talent	Wissen	Intelligenz	Erfahrung
Sprache	Wort	Schlagfertigkeit	Diskussion
Mathematik	Einmaleins	Dreisatz	Prüfer
Technik	Lehre	Erfinder	Meister
Musikalität	Singen	Improvisation	Dirigent
Bewegung	Gehen	Klettern	Profi
Intrapersonal	<u>Emotionen</u>	Selbstbeherrschung	Selbstbewusstsein
Interpersonal	<u>Empathie</u>	Teamarbeit	Führung
→ angeboren	→ Gelernt	→ „angeboren“	→ erworben
„Warenlager“	„Baumaterial“	„Werkzeug“	„Fertigteile“

Tabelle 2: Wichtige Begriffe und ihr Bezug zur Intelligenz (nach Lischka 2006, S. 23)

Ein wesentlich weiterer Begriff ist der der Kompetenz; diese umfasst sowohl die Intelligenz als auch das Gelernte, das bedeutet, was durch Intelligenz tatsächlich aus dem Wissen – im Sinne möglicher Chancen oder Resultate – gemacht werden kann. Deshalb baut Kompetenz auf dem Wissen und den damit verbundenen Einstellungen und Wertvorstellungen auf. (s. Abb. 1) (a.a.O., S. 24).

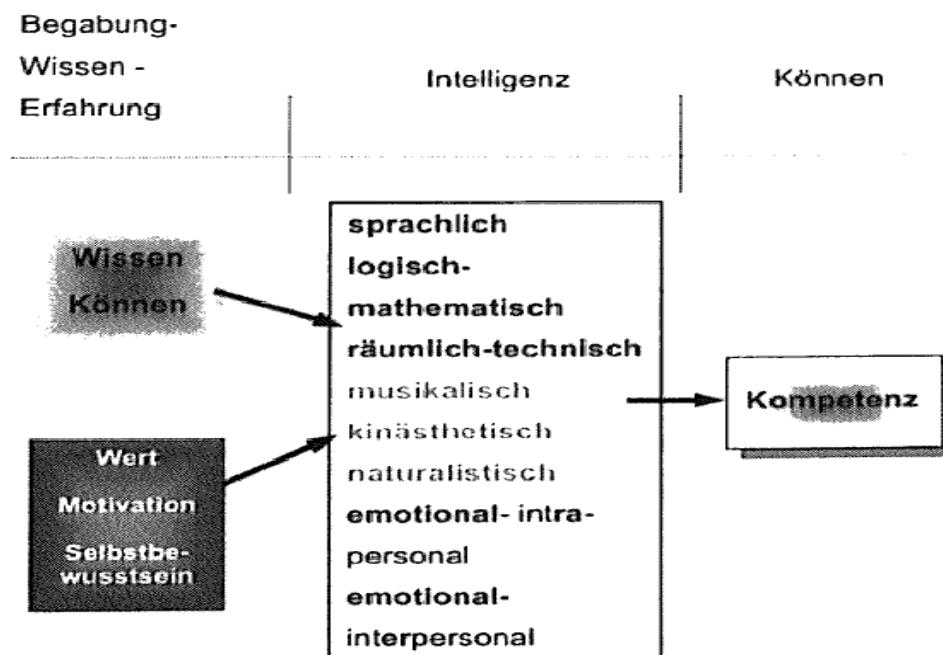


Abb. 1: Intelligenz als wichtiger Teil der Kompetenz (nach Lischka 2006, S. 24)

Heenemann und Leidig 2002 unterscheiden zwischen emotionaler Intelligenz und emotionaler Kompetenz. Wie die Fachkompetenz ist emotionale Kompetenz nicht angeboren. Wie der IQ unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Fachkompetenz ist, bedingt emotionale Intelligenz die Entstehung der emotionalen Kompetenz. Beides kann man erlernen, aber nicht ersetzen (vgl. S. 21 f.).

Obwohl in letzter Zeit – besonders in der deutschsprachigen Fachliteratur – immer mehr Kritik am Begriff der „emotionalen Intelligenz“ geäußert wird, soll dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit beibehalten werden. Weil er in der Literatur ein etablierter Begriff ist, der auf anerkannten Untersuchungen beruht.

2.4 Theorien und Modelle von Emotionaler Intelligenz

Wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert wurde, gibt es keine einheitliche Definition für die beiden Begriffe „Emotion“ und „Intelligenz“. Das erschwert die Begriffsbestimmung von „emotionaler Intelligenz“ erheblich, oder macht sie sogar unmöglich. Vielmehr versuchte jeder Forscher, sein eigenes Verständnis von emotionaler Intelligenz zu postulieren und in einem eigenen Konzept

darzustellen, weswegen es derer viele gibt.

Die Modelle fallen in drei Gruppen: die Fähigkeitsmodelle, die Trait-Modelle und zwischen diesen beiden die gemischten Modelle. Emotionale Intelligenz wird also durch Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften – die teilweise gut erforscht sind – definiert. Diese Modelle unterscheiden sich nicht nur durch die breite Definitionsspanne, sondern auch durch die Erfassungsmethode. Trait- und gemischte Modelle benutzen Selbstberichtsverfahren/Fragebögen, während Fähigkeitsmodelle auf Testverfahren beruhen, die eher traditionellen Intelligenztests entsprechen (vgl. Knapp-Rudolph, 2008, S.10).

Nachfolgend werden die bekanntesten Modelle vorgestellt.

2.4.1 Das Modell von Salovey und Mayer (1990)

Der Intelligenz- und Emotionsforscher Peter Salovey sowie der Psychologe John Mayer haben die Emotionale Intelligenz als Konzept mit wissenschaftlichem Anspruch (1990) eingeführt. Der erste wesentliche Punkt ihrer Forschungen bestand darin und besteht noch immer darin, die nach ihrer Auffassung positiven Kräfte von Emotionen in klassischen Intelligenzmodellen wieder aufleben zu lassen. Ein zweiter Ansatz betrifft eine kritische Auseinandersetzung mit der sozialen Intelligenz, die zwar Gemeinsamkeiten zur Emotionalen Intelligenz aufweist, jedoch noch nicht hinreichend entwickelt zu sein scheint (vgl. Jäger & Soylu 2012, S. 34). Salovey und Mayer untersuchten (1990) die vorhandene psychologische Literatur nach Hinweisen zu allgemeinen Beiträgen bezüglich Emotion und Emotionalität der Persönlichkeit und entwickelten ein neues Konzept, in dem beide psychologischen Konzepte von Intelligenz und Emotion verbunden werden konnten. Salovey und Mayer veröffentlichten das erste formale Modell der emotionalen Intelligenz. Es war eine Zusammenfassung bedeutender und unabhängiger Forschungsarbeiten über die Fähigkeit, emotionale Informationen zu verarbeiten (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 41). Salovey und Mayer definieren emotionale Intelligenz „als jene Untermenge der sozialen Intelligenz, die die Fähigkeit beinhaltet, die eigenen Gefühle und die anderer zu registrieren, zwischen ihnen zu unterscheiden und diese Information zu nutzen, um das eigene Handeln und Denken zu leiten“ (zitiert nach Rastetter 2005, S. 152).

Emotionale Intelligenz schließt nach Salovey und Mayer (1990) drei konzeptuell verwandte mentale Prozesse ein, in die emotionale Informationen einfließen (s. Abb. 2). Diese Prozesse sind :

1. die Bewertung und der Ausdruck von Emotionen
2. die Regulation oder Kontrolle von Emotionen
3. die Nutzung von Emotionen.

Die Bewertung und der Ausdruck von Emotionen wird unterteilt in „selbst“ und „andere“, und dann weiter in „verbal“ und „nonverbal“, wobei die verbale Wahrnehmung bei Anderen als Empathie bezeichnet wird. Die Regulation von Emotionen wird ebenfalls bei sich selbst und anderen unterschieden. Die Nutzung von Emotionen beinhaltet vier Aspekte: (1) flexible Planung, (2) kreatives Denken, (3) Aufmerksamkeitslenkung, (4) Motivation (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2001, S. 207).

Die Messung dieser Bestandteile emotionaler Intelligenz erfolgt sowohl durch Selbstberichte als auch Fähigkeitstests. Salovey und Mayer zeigten erstmals, dass emotionale Intelligenz gemessen werden kann (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 43).

Später erfuhren diese Theorie, obgleich sie im Kern unverändert blieb, wesentliche Umformungen bezüglich der Definition und Konzeption, weil die Autoren sieben Jahre später ihre damalige Definition als „vage und ärmlich“ ansahen und sie ihres Erachtens nur Wahrnehmung und Regulation von Emotionen behandelte und dabei nicht über Gefühle nachdachte (vgl. Jäger & Soylu 2012, S. 35).

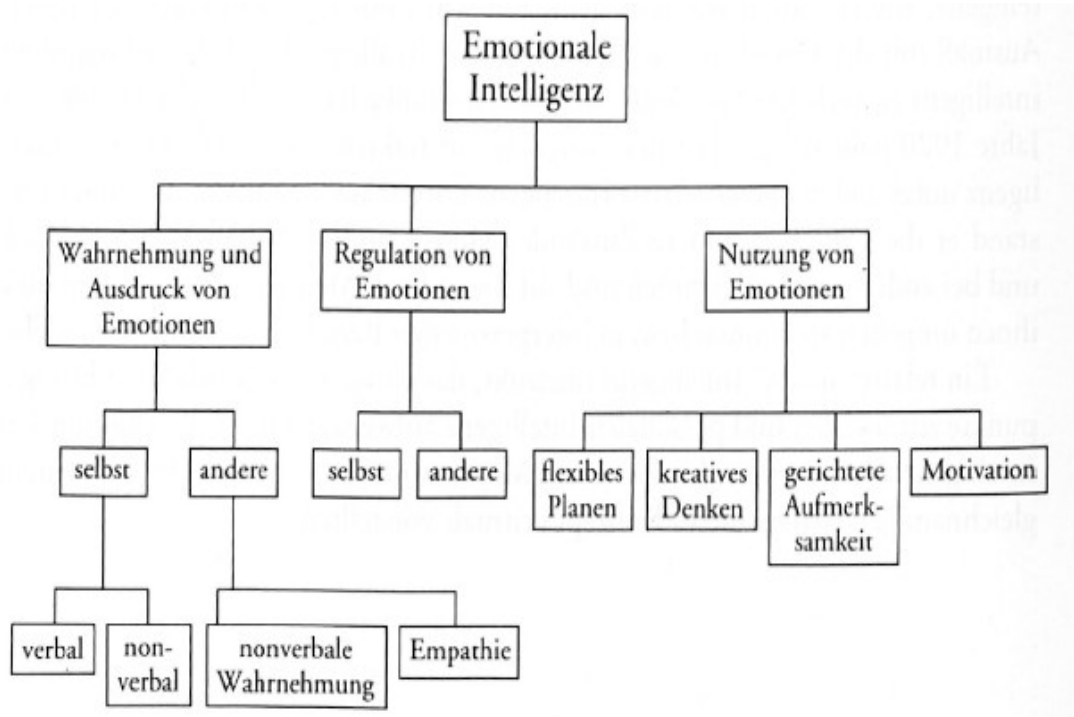


Abb. 2: Konzeptualisierung der Emotionalen Intelligenz von Salovey und Mayer (1990)
(nach Neubauer & Freudenthaler 2001, S. 206)

2.4.2 Das Modell von Salovey und Mayer (1997)

Die Autoren überarbeiteten ihr Konzept (1997) und versuchten, die emotionale Intelligenz als rein mentales Fähigkeitskonzept deutlicher von klassischen Persönlichkeitseigenschaften wie den Eysenckschen PEN-Faktoren oder den Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften zu unterscheiden (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 44). Darin definieren die Autoren Emotionale Intelligenz als „die Fähigkeit, Emotionen genau zu erkennen, zu beurteilen und auszudrücken; die Fähigkeit, auf Gefühle zuzugreifen und/ oder sie zu erzeugen, wenn sie das Denken fördern; die Fähigkeit Emotionen und emotionales Wissen zu verstehen; und die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, um emotionales und intellektuelles Wachstum zu fördern "(zitiert nach Stemmler u.a. 2011, S. 210). Emotionale Intelligenz ist demnach eine Sammlung emotionaler Fähigkeiten, die in vier Zweige unterteilt werden können (s. Abb. 3). Diese Fähigkeitsbereiche werden wiederum in vier repräsentative Fähigkeiten unterteilt:

1. Die Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen beinhaltet folgende Aspekte:
 - Emotionen bei sich selbst erkennen können aufgrund von Körpersignalen, Gemütszuständen und Einschätzungen;
 - den Ausdruck von Emotionen durch Menschen oder in der Kunst deuten können durch Sprache, Klang, Aussehen und Performanz;
 - Emotionen und Bedürfnisse richtig ausdrücken können und
 - das Unterscheidungsvermögen zwischen wahren und unwahren, ehrlichen und unehrlichen Gefühlsausdrücken.
2. Die emotionale Förderung des Denkens umfasst folgende Aspekte:
 - Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen lenken,
 - Entscheidungsfindung mithilfe hervorgerufener oder antizipierter Emotionen,
 - Perspektivenwechsel durch emotionale Stimmungsschwankungen und
 - Auswirkungen auf schlussfolgerndes Denken und Bewältigung unterschiedlicher Aufgabenstellungen.
3. Verstehen und Analysieren von Emotionen und die Anwendung emotionalen Wissens beinhaltet folgende Aspekte:
 - Benennung von Emotionen und ihrer Unterschiede,
 - Interpretation der emotionale Bedeutung von Beziehungen,
 - Verständnis komplexer, wie zum Beispiel gleichzeitig auftretender, Emotionen,
 - Fähigkeit, potentielle Gefühlsübergänge zu verstehen (z.B. Übergänge von Ärger

zu Zufriedenheit bzw. von Ärger zu Schuldgefühlen).

4. Reflexive Emotionsregulation:

- sowohl angenehme wie auch unangenehme Gefühle zulassen können,
- sich auf Emotionen einlassen oder von ihnen loslösen können, je nachdem, für wie sinnvoll sie erachtet werden,
- differenziertes Reflexionsvermögen von Emotionen und ihre Betrachtung von einer Metaebene,
- Emotionen bei sich und anderen kontrollieren können, ohne sie dabei abzuschwächen oder zu verstärken (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2001, S. 208 f.)

In weiteren Veröffentlichungen (z. B. Mayer & Salovey, 1997; Mayer et. al, 1999, 2000a, 2001) betonen Mayer und Kollegen, dass ihr überarbeitetes Konzept nunmehr wichtige Kriterien erfüllt, die emotionale Intelligenz im Bereich der Intelligenzkonstrukte anzusiedeln. Diese Kriterien sind sowohl konzeptueller, korrelativer als auch entwicklungspezifischer Natur und sollen in den nachfolgenden Ausführungen betrachtet werden.

1. Konzeptuelles Kriterium: Die Autoren betonen, „dass sich Emotionale Intelligenz aus einer Reihe von konzeptuell verwandten mentalen Fähigkeiten zusammensetzt, die sich auf verschiedene Aspekte des Denkens über Emotionen beziehen und somit deutlich von Persönlichkeitseigenschaften und Talenten unterschieden werden können. Überdies beinhalten die von ihnen vorgeschlagenen EI-Zweige jene mentalen Prozesse, die weithin als zentrale Bestandteile eines Intelligenzsystems anerkannt sind, das heißt abstraktes Verstehen oder Schlussfolgern als untrügliches Kennzeichen eines solchen Systems, das von verschiedenen Zusatzfunktionen der Input-, Wissens- und Meta-Verarbeitung unterstützt wird.“
2. Korrelationskriterium: Emotionale Intelligenz besteht aus einer Reihe von Komponenten mentaler Fähigkeiten; diese stehen untereinander und moderat mit besser etablierten Intelligenzen in einem engen Zusammenhang. Diese moderaten Korrelationen zeigen an, dass die neue Komponente der Intelligenz sowohl zum Bereich der Intelligenzen gehört als auch sich von den schon identifizierten und angemessen unterscheidet. Dies ist insofern wichtig, weil bei hohen Korrelationen die Möglichkeit bestehen würde, dass sich die neuen Intelligenzen nicht genügend von den traditionellen Intelligenzkonzeptionen unterscheiden.
3. Entwicklungskriterium: Verhält sich Emotionale Intelligenz wie eine traditionell anerkannte

Intelligenz, würde sie sich auch mit dem Alter und der Erfahrung entwickeln; eben das sagen Mayer und Salovey, dass Emotionale Intelligenz „anstelle angeborener oder statischer Fertigkeiten eine Reihe von erworbenen Fertigkeiten widerspiegelt, die sich durch Erfahrung und soziale Interaktion entwickeln“ (Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 46). Mayer und Salovey vertreten in ihrem aktualisierten Konzept die Ansicht, dass nur psychometrische Leistungstests – indem man zwischen richtigen und falschen Antworten unterscheidet – zu den vorgeschlagenen emotionsbezogenen Fähigkeiten die Existenz eines Emotionalen-Intelligenz-Konzepts belegen können. Deshalb entwickelten Mayer u.a (1999) die Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), die aus 12 Leistungsaufgaben zur Messung der vier Zweige des Modells von Mayer und Salovey (1997) besteht (a.a.O. S. 47). Jäger und Soylu 2012 finden, dass die größte Probleme Konzepts von Mayer und Salovey jedoch in seiner praxisbezogenen Umsetzung bestehen, insbesondere der Messung gültiger Kennzahlen zur Quantifizierung der Emotionale Intelligenz (vgl. S. 37).

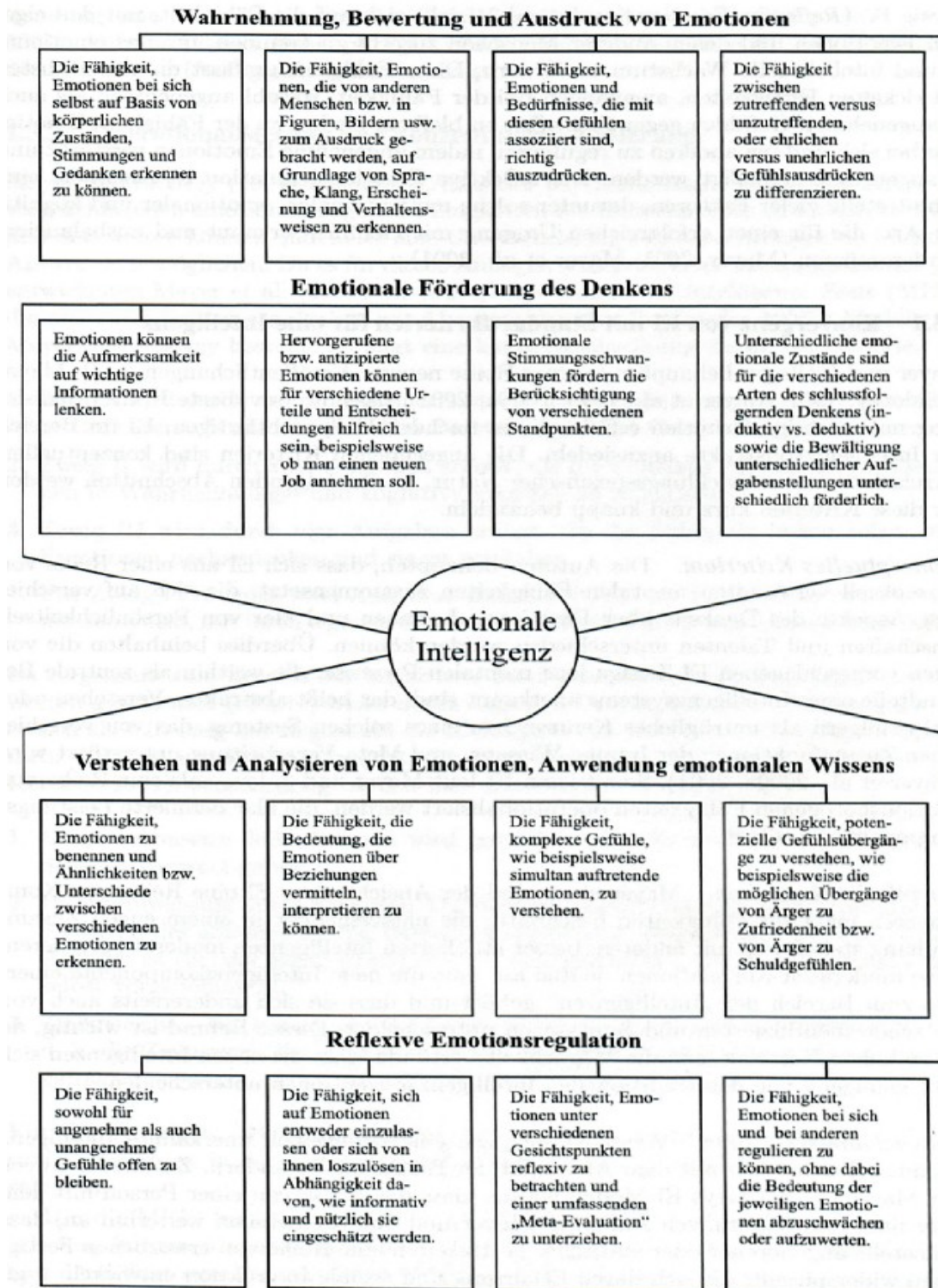


Abb. 3: Mayer und Saloveys 1997er Modell der emotionalen Intelligenz
(nach Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 45)

2.4.3 Das Modell nach Goleman (1995/96)

Der amerikanische Psychologe und Bestsellerautor Daniel Goleman hat das Konzept der emotionalen Intelligenz mit Büchern wie „*Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*“ (1995) einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht. Die Förderung emotionaler Intelligenz bezog er auf die Arbeitswelt, aber auch auf Ehe und Kindererziehung (vgl. Sieben 2003, S. 26). Golemans Werk verdankt seine Popularität nach Meinung von Weber und Westmeyer (1997) dem Umstand, dass er das Konzept der Emotionalen Intelligenz mehr noch als Salovey und Mayer (1990) mit großem persönlichem und gesellschaftlichem Nutzen verbindet. Emotional intelligentes Verhalten wird als „ein tugendhaftes, rational kontrolliertes Verhalten“ betrachtet, welches im Gegensatz zur kognitiven Intelligenz prinzipiell von jedem erlernt werden kann (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2001, S 212).

Goleman (1996, S. 56) betrachtet die Emotionale Intelligenz als eine „Metafähigkeit, von der es abhängig ist, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen“ und als „eine übergeordnete Fähigkeit, eine Fähigkeit, die sich fördernd oder behindernd-zutiefst auf alle anderen Fähigkeiten auswirkt“ (a.a.O., S. 107 f.). Goleman (1996) orientiert sich am Modell von Salovey und Mayer (1990) und beschreibt Emotionale Intelligenz mit folgenden fünf Teilbereichen:

1. Selbstwahrnehmung (Erkennen eines Gefühls, während es auftritt). Diese Fähigkeit ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz und ist entscheidend für die psychologische Einsicht und das Verstehen sich selbst.
2. Selbstbeherrschung (Emotionen handhaben): Das bedeutet, Gefühle angemessen zu handhaben, sich zu beruhigen, Angst und Gereiztheit zu überwinden.
3. Selbstmotivation: Das heißt, Emotionen zielgerichtet in die Tat umzusetzen. Sich selbst zu motivieren ist die Grundlage von Erfolg.
4. Empathie: Sich in den Anderen hineinversetzen zu können, ist die Grundlage der Menschenkenntnis. Wer dazu fähig ist, sieht in seiner Umwelt eher, was andere Menschen benötigen. Diese soziale Fähigkeit wird besonders in sozialen und Pflegeberufen, aber auch von Verkäufern und Managern verlangt.
5. Beziehungsmanagement (Umgang mit Beziehungen): Dies bezeichnet die Art und Weise des Umgangs mit Emotionen anderer und bildet die Grundlage von Beliebtheit und Führungsqualität und somit für soziale Kompetenz (vgl. S 64 ff.)

Goleman bezieht sich auf Salovey und Mayer, jedoch mit einigen Unterschieden. So sind die

sozialen Fähigkeiten bei Salovey und Mayer beispielsweise eine Kategorie, zu der alle emotionalen Fähigkeiten gehören. Goleman postuliert sie dagegen als einen unabhängigen Faktor (vgl. Rastetter 2005, S. 152). Er vertritt aber auch ein weit gefasstes Verständnis von Emotionaler Intelligenz in eine definatorische Richtung von Persönlichkeitseigenschaften. 2002 postuliert er dementsprechend: „Es gibt ein altmodisches Wort für die Gesamtheit der Fähigkeiten, welche die Intelligenz der Gefühle darstellt: Charakter“ (zitiert nach Knapp- Rudolph 2008, S. 13 f.)

Einige Kritiker werfen Goleman Theorielosigkeit und Unwissenschaftlichkeit vor, weil er sich keiner Tradition anschließt und sein Modell nicht theoretisch ableitet (vgl. Rastetter 2005, S. 152). Ebenso ist zu kritisieren, dass das Modell weder über methodische noch inhaltliche Begründungen verfügt (Sieben 2003, S. 27). Außerdem wird ihm vorgeworfen, er hätte lediglich alte Ideen und den gesunden Menschenverstand zu bieten und erkläre nur, warum Emotionale Intelligenz wichtig sei, anstatt praktische Hinweise zu ihrer Verbesserung zu geben (vgl. Jäger & Soyulu 2012, S. 43). So bleiben die von Goleman behaupteten, hervorragenden prädikativen Relevanzen für Schule, Ausbildung und Beruf ohne relevante Belege oder konnten sogar durch empirische Studien widerlegt werden (vgl. Rost 2009, S. 114)

2.4.4 Das Modell von Bar-On (1997)

Reuven Bar-Ons (1997) Konzept der Emotionalen Intelligenz erlangte unter den existierenden Modellen die meiste Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Literatur, denn sie ist die einzige, zu der empirische Befunde existieren. Im Gegensatz zu Salovey und Mayer, die annehmen, dass emotionale Intelligenz auf Fähigkeiten basiert, definiert Bar-On (1997) emotionale Intelligenz als „eine Reihe nicht-kognitiver Fertigkeiten, Kompetenzen und Skills, welche die Fähigkeit des Einzelnen beeinflussen, erfolgreich zu sein in der Bewältigung von Anforderungen und Zwängen der Umwelt“ (zitiert nach Stemmler et al. 2011, S. 210). Den klinischen Psychologen Bar-On interessiert EI besonders unter dem Aspekt, warum einige Menschen in ihrem Leben erfolgreicher sind als andere. Der Autor prüfte dabei Persönlichkeitsmerkmale, die über die rein kognitive Intelligenz hinaus gehen. Er beschreibt sie in fünf Dimensionen, die er weiter in 15 Unterskalen unterteilt. Es sind für ihn die Schlüsselfaktoren der emotionalen Intelligenz. Nachfolgend werden die Dimensionen stichwortartig vorgestellt:

1. Intrapersonale Fertigkeiten

- Selbstachtung (sich seiner selbst bewusst sein, sich selbst verstehen und akzeptieren),
- emotionale Selbstaufmerksamkeit (sich der eigenen Emotionen bewusst sein und sie verstehen),
- Bestimmtheit (die eigenen Emotionen, Ideen, Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken),
- Selbstaktualisierung (die eigenen potenziellen Fähigkeiten erkennen) und
- Unabhängigkeit (selbstbestimmt, selbstgesteuert und frei von emotionaler Abhängigkeit sein).

2. Interpersonale Fertigkeiten umfassen

- Empathie (sich der Emotionen anderer bewusst sein und sie verstehen),
- soziales Verantwortungsgefühl (sich selbst als ein konstruktives Mitglied der eigenen sozialen Gruppe zeigen) und
- zwischenmenschliche Beziehungen (intime Beziehungen aufbauen und pflegen).

3. Anpassungsfähigkeit umfasst

- Problemlösen (persönliche und soziale Probleme konstruktiv lösen),
- Realitätsprüfung (die eigenen Gedanken und Gefühle validieren) und
- Flexibilität (die eigenen Gefühle, Gedanken und das Verhalten an sich ändernde Bedingungen anpassen).

4. Stressmanagement umfasst

- Stresstoleranz (aktiv und positiv Stress bewältigen) und
- Impulskontrolle (einem Impuls oder Trieb widerstehen oder ihn aufschieben und die eigenen Emotionen kontrollieren).

5. Allgemeine Stimmung umfasst

- Fröhlichkeit (mit dem eigenen Leben zufrieden sein) und
- Optimismus (positive Einstellungen pflegen).

Bar-On erarbeitete im Jahr 2000 ein verbessertes Konzept seines ursprünglichen Modells. Diese modifizierte Fassung, bezeichnet er als ein „Modell der emotionalen und sozialen Intelligenz“; sie besteht aus zehn Komponenten des ursprünglichen Modells. Die Komponenten des überarbeiteten Modells sind Selbstachtung, emotionale Selbstaufmerksamkeit, Bestimmtheit, Empathie, zwischenmenschliche Beziehungen, Stresstoleranz, Impulskontrolle, Realitätsprüfung, Flexibilität und Problemlösen. Die anderen fünf Subkomponenten des ursprünglichen Modells (d. h.

Selbstaktualisierung, Unabhängigkeit, soziales Verantwortungsgefühl, Optimismus und Fröhlichkeit) werden jetzt eher als förderliche und weniger als konstituierende Komponenten der emotionalen und sozialen Intelligenz betrachtet (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 50). Zur Messung der genannten Fähigkeiten entwarf Bar-On erstmals einen emotionalen Intelligenzquotienten, den sog. *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. Zur Bestimmung des EQ-i sind entsprechende Fragen zu beantworten. Bar-On behauptet in diesem Zusammenhang, dass die verschiedenen emotionalen Fähigkeiten nicht ein Maximum, sondern nur ein Optimum erreichen sollten, denn zu hohe bzw. zu niedrige Werte des EQ-i zeigten entweder eine übersteigerte bzw. eine zu geringe Emotionale Intelligenz des Probanden. Neben diesen quantitativen Daten kann dieses Verfahren auch darauf hinweisen, wie der Proband seine Emotionale Intelligenz fördern könne. Aber auch dieser Ansatz wurde heftig kritisiert, weil „die genannten Persönlichkeitseigenschaften stark überlappen und so eine Korrelationsberechnung praktisch unmöglich machen würden, außerdem konnte keine messbare Beziehung zwischen Emotionaler Intelligenz und akademischer Leistung nachgewiesen werden“ (vgl. Jäger & Soylu 2012, S. 46 f.).

2.4.5 Das Trait-Modell von Petrides und Furnham (2001)

Petrides und Furnham (2001) berufen sich bei der Formulierung ihres Modells u.a. auf die Ansätze von Bar-On (1997), Goleman (1997) und Salovey & Mayer (1990). Darauf aufbauend verflochten sie diese zu einem neuen Modell mit 15 Aspekten. Allerdings schränken sie bezüglich der Eignung der einzelnen Facetten als Modellbestandteil ein, dass keine vollständige Übereinstimmung zu erwarten sei. Somit kann die Frage nach einer optimalen Auswahl der Bestandteile nicht objektiv beantwortet werden. Die Autoren sehen ihr Modell daher auch weniger als alleingültig an, sondern eher „als Leitfaden zur Entwicklung eines umfassenden Merkmalen emotionalen Intelligenz-Inventars“

Nachfolgend werden die erwähnten 15 Facetten aufgelistet:

1. Adaptionsvermögen
2. Durchsetzungsfähigkeit
3. Emotionsbewertung (selbst und andere)
4. Emotionsausdruck
5. Emotionsmanagement (andere)
6. Emotionsregulation
7. Impulsivität (gering)
8. Beziehungsfertigkeiten

9. Selbstachtung
10. Selbstmotivation
11. Soziale Kompetenz
12. Stressmanagement
13. Empathie als Merkmal
14. Fröhlichkeit als Merkmal
15. Optimismus als Merkmal (vgl. Urban 2009, S. 230).

Die Autoren schlagen ein Merkmal-Konzept der emotionalen Intelligenz vor, das sie als Merkmale innerhalb der Persönlichkeit begreifen, das verschiedenen Verhaltensdispositionen und selbst eingeschätzte Fertigkeiten umfasst und das mit Selbstberichtsverfahren gemessen werden sollte. Da Intelligenz und Persönlichkeit unabhängige Konstrukte sind, kann das Konzept ausschließlich auf Persönlichkeitsdimensionen und nicht auf kognitive Intelligenzkomponenten bezogen werden (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 53).

2.4.6 Modell vier emotionaler Kompetenzen von Heiner Rindermann (2009)

Der deutsche Psychologe Rindermann entwarf 2009 ein Modell für emotionale Intelligenz.

Obwohl der Autor die in der Literatur etablierten Modelle für emotionale Intelligenz verwendete (wie z.B. Salovey und Mayer), verzichtet er auf den Begriff „Intelligenz“ und benutzt stattdessen den Begriff „Kompetenz“, um eine klare Unterscheidung zu kognitiven Fähigkeiten zu gewährleisten. Er ist der Ansicht, dass „der Intelligenzbegriff für kognitive Fähigkeiten reserviert bleiben sollte“ und „nicht überdehnt werden sollte“ (Rindermann 2009, S.11). Weiter behauptet er, dass sein Modell „Komplexität, inhaltliche Heterogenität und Widersprüchlichkeit sowie Überlappungen zwischen verschiedenen Dimensionen“ des Salovey/Mayer-Modells reduziert (a.a.O., S. 25). In diesem Modell werden vier Bereiche emotionaler Kompetenz unterschieden, und zwar folgende Fähigkeiten:

1. das Erkennen eigener Gefühle,
2. das Erkennen der Gefühle von Anderen,
3. die Regulierung eigener Gefühle und
4. der angemessene Ausdruck von Gefühlen.

Davon getrennt werden die stärker auf soziale Kompetenzen bezogene 5. „Regulation der Gefühle Anderer“ und die nicht Fähigkeiten betreffenden 6. „Einstellungen zu Gefühlen“ erfasst.

Einstellungen sind keine Fähigkeiten, können aber die Umsetzung von Fähigkeiten in lebensweltliche Leistungen vereinfachen oder erschweren. Die vier bzw. fünf Teilaspekte

emotionaler (und sozialer) Fähigkeiten und die Einstellung zu ihnen existieren nicht völlig unabhängig voneinander: Das Erkennen der eigenen und der Gefühle Anderer ist die Grundbedingung für einen kompetenten Umgang mit ihnen. Die Einstellungen bestimmen die tatsächliche Anwendung von Fähigkeiten im Leben (vgl. Rindermann 2009, S. 24).

Im Folgenden eine kurze Erklärung zu jeder Dimension des Modells.

1. Die Fähigkeit zum Erkennen eigener Gefühle:

Hier geht es um die Fähigkeit, eigene Gefühle zu erkennen und zu verstehen. Können Individuen die unterschiedlichen eigenen Gefühle erkennen? Verstehen sie sich selbst? Erkennen und verstehen sie Gefühlsschwankungen? Oder bemerkt die Umwelt diese schneller als man selbst? Das Erkennen und Verstehen eigener Gefühle gilt als Bedingung für einen erfolgreichen Umgang mit ihnen.

2. Die Fähigkeit zum Erkennen der Gefühle von anderen:

Hier geht es um die Fähigkeit, Gefühle und Stimmungen Anderer im Kontext bestimmter Situationen, vermittelt durch verbale und nonverbale Signale, zu deuten. Dies ist die Bedingung, um mit den Gefühlen Anderer adäquat umzugehen und sich in sozialen Situationen kompetent zu verhalten.

3. Die Fähigkeit zur Regulierung eigener Gefühle:

Die Regulierung und Kontrolle eigener Emotionen ist die Fähigkeit, mit eigenen Gefühlen und Stimmungen umgehen zu können. Die Fähigkeit zur Bewältigung extremer Gefühle, zur Wiederherstellung eines emotionalen Gleichgewichts und zur Umwandlung negativer Gefühlsausprägungen in positive ist abhängig von der Fähigkeit, Gefühle zu erkennen und diese wiederum ist die Voraussetzung für psychische Gesundheit.

4. Die Fähigkeit zum Ausdruck von Gefühlen als emotionale Expressivität:

Die Fähigkeit zum Ausdruck eigener Gefühle umfasst verbale und non-verbale Gefühlsäußerungen. Kann man seine Gefühle beschreiben und sie in angemessener Form zeigen? Diese Fähigkeit ist eine weitere Voraussetzung für psychische Gesundheit.

5. Die Fähigkeit zur Regulation der Gefühle Anderer:

Die Fähigkeit zum Umgang mit den Gefühlen anderer Menschen, sie aufheitern oder beruhigen zu können, ist ein wichtiger Bestandteil sozial kompetenten Verhaltens. Richtiger Umgang mit Gefühlen Anderer setzt freilich voraus, ihre Gefühle erkennen zu können.

6. Einstellungen zu Gefühlen:

Die Einstellung zu Gefühlen ist mitverantwortlich für den richtigen Umgang mit Gefühlen und ihren Ausdruck. Diese Zusatzskala soll unabhängig von Fähigkeiten die Einstellung messen, wie

wichtig einem Gefühle sind, ob man sich ihrer bewusst sein will, sich selbst verstehen will, ob man Mitgefühl zu anderen Menschen empfindet und man einen positiven Umgang mit Gefühlen wertschätzt und sich daran orientiert (a.a.O., S.30 ff.).

Rindermann (2009) entwickelte auch ein passendes Verfahren zu diesem Modell (EKF Emotionale-Kompetenz-Fragebogen „Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht“). Dieser Fragebogen wird in der vorliegenden Studie verwendet (s. Kap. 5.2). Im Vergleich zu anderen, meist englischsprachigen, Verfahren betont Rindermann (2009) insbesondere folgende Punkte:

1. Keine Unterscheidung zwischen verbalen und non-verbalen Aspekten,
2. keine in sich heterogene und gefühlsdistanze Dimensionsgruppe „Nutzen“,
3. Differenz zur sozialen Kompetenz,
4. Meiden von Einstellungsitems,
5. Favorisieren von Items, die verhaltensnaher sind und Beschreibung von Kompetenz,
6. Verwendung von Probanden, die vor allem Nichtpsychologen und Nichtstudenten sind,
7. Nutzung von Selbst- und Fremdsicht zur Relativierung der Wahrnehmung bei einem vermutlich für soziale Erwünschtheit nicht unauffälligen Konstrukt,
8. Entwicklung eines passenden Instruments zum Modell (vgl. S. 24).

2.5 Entwicklung von emotionaler Intelligenz

Obwohl man offenbar vom Vorhandensein genetischer Anlagen für eine starke Ausprägung der emotionalen Intelligenz ausgehen kann, lässt sie sich auch erlernen und systematisch fördern (vgl. Dassler 2008, S. 39). Die emotionale Intelligenz kann also im Verlauf des Lebens gesteigert werden. Dieser Prozess kann sehr gut mit dem Begriff der Reife beschrieben werden, das heißt, indem man immer mehr lernt, die eigenen Emotionen und Beziehungen zu verstehen (vgl. Lischka 2006, S. 17). Es ist davon auszugehen, dass emotionale Intelligenz erlernt werden kann. Leventhals (1984) Theorie zur Entwicklung von Emotionen geht davon aus, dass das emotionale System aus drei verschiedenen Verarbeitungsebenen besteht, die sich in der Ontogenese nacheinander herausbilden (s. Abb. 4).

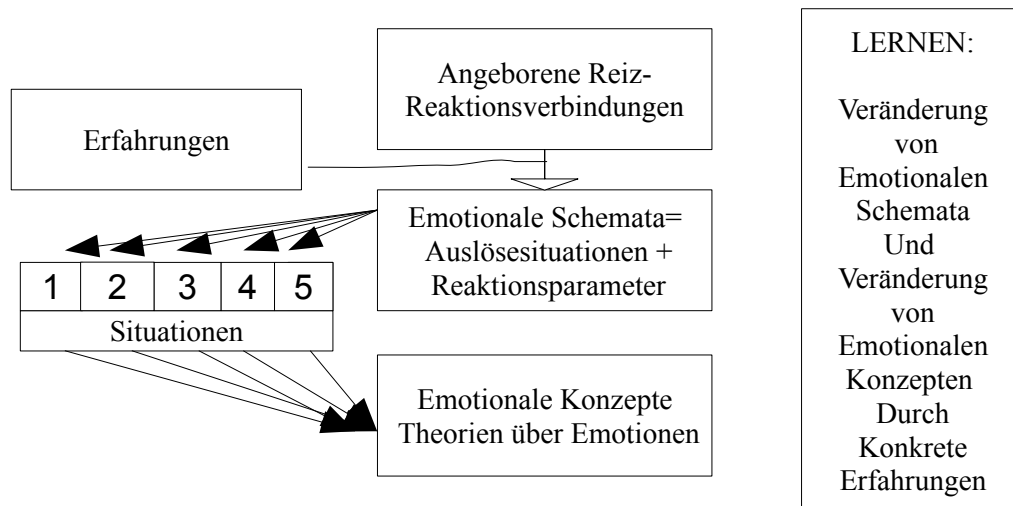


Abb. 4: Drei Ebenen der Emotionalität von Leventhal (1984) (nach Döring-Seipel & Sanne 1999, S. 44)

Bei erwachsenen Personen sind jedoch alle drei Ebenen an der emotionalen Verarbeitung beteiligt. Am Anfang seiner Entwicklung verfügt der Mensch über ein angeborenes Grundlagenrepertoire an emotionalen Reaktionen, das lediglich einige elementare emotionale Bewertungen und entsprechende motorische Reaktionen umfasst. Dieses Repertoire wurde durch Erfahrungen immer weiter verändert und differenziert. Dabei entstehen emotionale Schemata, welche Informationen über Auslösesituationen und Komponenten emotionaler Reaktionen enthalten und den für emotionale Prozesse bedeutsamsten Bereich darstellen. Diese Schemata werden durch passende Informationen aktiviert, ohne dass dieser Prozess von außen beeinflusst wird. Im Verlauf der Entwicklung erfolgen Abstraktionen aus vielfältigen emotionalen Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen, diese bilden den Kern kognitiver Konzepte über Emotionen, sind dem Bewusstsein zugänglich und können verbal formuliert werden.

Das bedeutet also, um emotionale Intelligenz zu erlernen, sind nicht nur kognitive, sondern auch erfahrungsorientierte Zugänge erforderlich, die ein Umlernen emotionaler Muster ermöglichen. Außerdem ist die Entwicklung emotionaler Intelligenz ein komplexer und langfristiger Prozess (vgl. Döring-Seipel & Sanne 1999, S. 44 f.).

2.6 Neurowissenschaftliche Fundamente für emotionale Intelligenz:

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass es kaum einen mentalen Akt gibt, ebenso wenig eine kognitive Leistung, die getrennt von einer emotionalen Bewertung zu betrachten ist. Das menschliche Gehirn ist so strukturiert, dass es alles miteinander vernetzt, somit können Intelligenz

oder andere mentale Aktivitäten nicht separat existieren. Verschiedene Sinneseindrücke, die im Gehirn als parallele neuronale Informationen verarbeitet werden, führen zu einer einheitlichen und kohärenten Wahrnehmung. Das Konzept der emotionalen Intelligenz nutzt diese neurowissenschaftlichen Erkenntnisse und legt dafür folgende wesentliche Erkenntnisse zugrunde:

1. Amygdala (Mandelkern): Dies ist ein einfach strukturiertes zerebrales System, das sich um emotionale Aspekte bei aufgenommenen Stimuli kümmert. Es bietet eine schnelle Möglichkeit, Emotionen sozusagen „anzuschalten“. Fehlt die Amygdala, ist der Mensch nicht in der Lage, die emotionale Relevanz von Ereignissen zu erfassen.
2. Limbisches System: Dies ist ein funktional eng verknüpftes System phylogenetischer Gehirnteile. Es besteht aus dem limbischen Kortex, den limbischen Kerngebieten des Vorder- und Mittelhirns und aus den zwischen diesen Gebieten vorhandenen Faserverbindungen. Es wird auch viszerales oder emotionales Gehirn genannt, womit bereits seine Funktionen charakterisiert werden.
3. Neokortex: Dieser wird auch Großhirn genannt, hier befindet sich der Sitz des Bewusstseins und des menschlichen Gedächtnisses. Der Neokortex ermöglicht die Verfeinerung und Komplexität des Gefühlslebens.
4. Hippocampus: Dieser befindet sich im limbischen System und hat große Bedeutung für die Speicherung von Informationen. Hier werden Gedächtnisinhalte zwischengelagert, ehe sie in das Langzeitgedächtnis des Großhirns gelangen. „Der Hippocampus registriert die nüchternen Informationen und Fakten, während die Amygdala sich an den emotionalen Beigeschmack erinnert, welcher diesen Informationen anhaftet“ (vgl. Heenemann & Leidig 2002, S. 23).

2.7 Methoden und Probleme bei der Messung der Emotionalen Intelligenz

Die Beschreibung emotional intelligenten Verhaltens und seine Bedeutung für Erfolg im Leben und Beruf wird zunehmend verbessert, jedoch ist die methodische Erfassung zurückgeblieben (vgl. Rastetter 2005, S. 151). Denn es konnte bisher noch kein empirisch abgesichertes Konzept entwickelt werden, um entsprechend zur klassischen Intelligenz einen Generalfaktor „Emotionale Intelligenz“ bzw. einen „Emotionsquotienten“ analog zum IQ zu etablieren (Bar-On 1997), obwohl immer vom EQ gesprochen wird (vgl. Rost 2009, S. 113). Die Versuche, Emotionale Intelligenz zu messen, gehen in zwei Richtungen. Einerseits nutzen die Befürworter gemischter und Trait-Modelle die traditionellen Selbstberichtsinstrumente, und andererseits arbeiten die Vertreter von

Fähigkeitsmodellen mit der Konstruktion leistungsbasierter Messverfahren (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S. 40) sowie (vgl. Wilhelm 2006, S.144).

Leistungstests und Selbstberichtsinstrumente unterscheiden sich in diverser Hinsicht:

1. Leistungsbasierte Instrumente beziehen sich auf maximales Verhalten und erfordern eine externe Verhaltensbewertung. Sie führen zu minimalen Antworttendenzen, ihre Verwaltung ist aber sehr aufwändig. Diese Instrumente zur Messung des maximalen Verhaltens dienen der Ermittlung intraindividuelle Fähigkeiten und interindividuelle Leistungsunterschiede.

2. Bei Selbstberichtsinstrumenten verhält es sich umgekehrt. Diese verlangen Informationen über typisches Verhalten, die Ebene der Bewertung liegt bei der Person selbst und bezieht sich auf eigene Vorlieben. Somit können die Antworttendenzen ganz umfänglich ausfallen (insbesondere in Auswahl-situationen). Die Selbstberichte sind aber einfach und schnell durchzuführen. Sie sollen Persönlichkeitseigenschaften erfassen und werden vorwiegend in der Persönlichkeitspsychologie verwendet (vgl. Wilhelm 2006, S. 143). Der bekannteste Leistungstest wurde von der Autorengruppe Mayer, Salovey, und Caruso (2002) entwickelt und heißt entsprechend *MSCEIT* (*Mayer-Salovey-Caruso-Emotionale-Intelligenz-Test*). Die deutsche Fassung stammt von Steinmayr, Schütz, Hertel & Schröder-Abé (2010). Einige, jedoch nicht alle Befunde (z.B. von Palmer et al. 2005) sprechen dafür, dass damit eine hinreichende Erfassung von Emotionaler Intelligenz möglich sein kann.

Im deutschsprachigen Raum existiert ein Test zur Emotionalen Intelligenz, der sogenannte *TEMINT* (nach Schmidt-Atzert & Bühner 2002). Die Probanden werden mit bestimmten Erlebnissen anderer Personen konfrontiert und sollen einschätzen, was diese dabei gefühlt haben mögen. Das wird dann mit den Angaben der Betroffenen verglichen und ermöglicht eine Aussage über die Genauigkeit der Wahrnehmung von Emotion (vgl. Rentzsch & Schütz 2009, S. 92 f.). Jedoch besteht bei derartigen Tests das Problem, dass die emotionale Erfahrung subjektiv gefärbt ist. Im Gegensatz zu Standardtests, in denen kognitive Fähigkeiten überprüft werden, können Tests bezüglich der Emotionalen Intelligenz keine objektiven Werte zugewiesen werden, da in den meisten Fällen keine deutlichen Kriterien für eine richtige Antwort vorhanden sind. Demnach wäre es an dieser Stelle verfrüht, ein abschließendes Urteil über die Effektivität dieser Verfahren zu fällen (vgl. Perez; Petrides & Furnham 2006, S.194). Zeidner, Matthews & Roberts (2001) beurteilten fähigkeitsorientierte Emotionale-Intelligenz-Verfahren wie folgt: „Empirische Studien haben noch nicht belegt, dass die Multi-factor Emotional Intelligence Scale und verwandte Tests einen breiten EI-Faktoren erfassen, der für die reale Welt eine Bedeutung hat“ (zitiert nach Rost 2009, S. 114).

Rindermann 2009 äußert auch die folgenden Kritikpunkte an Leistungstests für emotionale Intelligenz:

- 1- *MEIS* und *MSCEIT* messen eher Wissen als Fähigkeit,
 - 2- zumindest die älteren Leistungstests haben eine geringe Reliabilität,
 - 3- es gibt geringe Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Leistungstests emotionaler Intelligenz (im Mittel $r = .29$ bei Mayer, Caruso & Salovey 2000),
 - 4- manche Leistungstests sind eigentlich keine Leistungstests zum maximalen Verhalten sondern eher Mischformen, die in einem Test das sonst „typische“ oder „übliche“ Verhalten abfragen.
 - 5- Leistungstests scheinen weniger aussagekräftig für die Kriterien des Konstrukts der emotionalen Intelligenz zu sein (in der Metaanalyse von Van Rooy & Viswesvaran 2004, erreicht der *MEIS* mit Kriterien im Schnitt $r = .17$, 8 Studien, der *TMMS -Fragebogen* (Die *Trait Meta-Mood Scale* von Salovey et al., 1995, Otto et al., 2001) aber $r = .29$, 7 Studien). Psychische Gesundheit lässt sich eher über Fragebögen zur emotionalen Intelligenz ermitteln als über Fähigkeitsmaße. Die Ergebnisse sind für das Konstrukt „Erkennen und Umgang mit Gefühlen“ und für die Prognose „Verhalten in Alltagssituationen“ weniger aussagekräftig (Rindermann 2009, S. 13 f.).
- Im Vergleich zu den Fähigkeitstests gab es in den letzten Jahren immer mehr Selbstberichts-Fragebögen zur Emotionalen Intelligenz. Die Zahl der Messmethoden entspricht der Zahl der heute existierenden Modelle und ist dementsprechend groß.

Nachfolgend sollen einige Instrumente kurz vorgestellt werden:

Messinstrumente	Autor(en)	Struktur
Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Salovey et al. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • 30 Items • 5er Likert-Skala • 3 Faktoren (Aufmerksamkeit für Emotionen, Emotionale Klarheit, Wiederherstellung von Emotionen).
		<ul style="list-style-type: none"> • 133 Items • 15 Subskalen

<p>Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)</p>	<p>Bar-On (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Faktoren (Intrapersonal, Interpersonal, Adaption, Stressmanagement, Allgemeine Stimmung)
<p>Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS)</p>	<p>Schutte et al. (1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 33 Items • 5er Likert-Skala • basiert auf den drei Dimensionen des Modells von Salovey und Mayer (1990).
<p>Sjöberg Personality Test Battery (SPTB)</p>	<p>Sjöberg (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 789 Items • 4-stufige Likert-Skala • 21 Subskalen • 4 Faktoren, von denen einer sieben Traits umfasst (Introversion, Empathie, Emotionale Hemmung, Machiavellismus, Alexithmie, Selbstaktualisierung, Externale Attribution)
<p>Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)</p>	<p>Petrides (2001); Petrides & Furnham (2003); Petrides et al. (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 153 Items • 15 Subskalen • 4 Faktoren (Wohlbefinden, Selbstkontrollfertigkeiten, Emotionale Fertigkeiten, Soziale Fertigkeiten)

		und allgemeine Merkmale-EI
Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	Wong & Law (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • 16 Items • 7er Likert-Skala • 4 Dimensionen (Bewertung eigener Emotionen, Bewertung der Emotionen anderer, Verwendung von Emotionen, Emotionsregulation)
Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP)	Jordan et al. (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • 27 Items • 7-stufigen Likert-Skala • 2 breite Dimensionen (Intrapersonal, Interpersonal) mit 7 Facetten.
Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire (LEIQ)	Lioussine (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • 38 Items • 4 stufigen Likert-Skala • 8 Subskalen • 2 Dimensionen (Intrapersonal und Interpersonal)

Tabelle 3: Trait- Messinstrument von emotionaler Intelligenz

nach (Perez; Petrides & Furnham 2006, S.197- 205) in Anlehnung an (Urban 2008, S. 233 ff.)

Dieser bemerkenswerte Anstieg der Anzahl von Trait- und gemischten EI-Messverfahren erweckt möglicherweise den Eindruck, dass die Herstellung von Fragebögen mit hoher psychometrischer Qualität besonders einfach sei. Das ist jedoch nicht der Fall, denn nur sehr wenige Trait-EI Messinstrumente verfügen über einen eindeutigen theoretischen Hintergrund, und sogar noch weniger dieser Verfahren besitzen eine stabile empirische Grundlage (vgl. Perez; Petrides & Furnham 2006, S.194).

Die Selbstbeurteilungsmaße emotionaler Intelligenz haben auch Nachteile. Manstead & Semin (1992) merken an, dass Selbstbeurteilungen niemals nichtreaktiv erhoben werden können. Das heißt, die Probanden wissen, dass sie untersucht werden und können ihre Antworten entsprechend anpassen, beispielsweise an sozial erwünschtes Verhalten. Um derartige Verzerrungen der Antworten zu verringern, werden die Probanden darauf hingewiesen, dass die Antworten anonym sind, es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt, und dass sie Beteiligte an der Forschung seien und keine „Versuchskaninchen“ (vgl.1992, S. 81). Kang; Day und Meare (2006) meinen auch, dass die Selbstbeurteilungsmaße sich eher im Bereich etablierter Persönlichkeitskonstrukte als der Intelligenz bewegen (vgl. Kang; Day & Meare 2006, S. 97).

Da sowohl Fragebögen als auch Leistungstests Vor- und Nachteile aufweisen, ist es naheliegend, emotionale Intelligenz auf beide Arten zu untersuchen. Welche Methode geeigneter ist, kann anhand der Forschungsergebnisse und unter Berücksichtigung der Qualitätskriterien für Tests entschieden werden. Vermutlich ist „eine Kombination aus Leistungstests, Selbst- und Fremdeinschätzungen, eventuell unter Einschluss von Verhaltensbeobachtungen in Assessment-Centern-ähnlichen Prüfsituationen (z.B. in Rollenspielen), der optimale Weg, der je nach Fragestellung und Aufwand, den man für die Messung emotionaler Intelligenz investieren möchte, und Nutzen, den man für bestimmte Anwendungen erwartet, beschränkt werden sollte“ (Rindermann 2009, S. 14).

Die Vielzahl an Messinstrumenten und der starke Unterschied in ihrer Struktur liegt nach Perez; Petrides & Furnham (2006) darin, „dass dieses Forschungsgebiet in einem prä-paradigmatischen Zustand stecken geblieben ist, in dem Fragebögen ohne jeglichen Bezug auf zugrunde liegende Theorien entwickelt werden – seien es psychometrische oder inhaltliche Theorien“ (vgl. S. 205).

2.8 Befürworter vs. Gegner des „emotionalen Intelligenz“- Konzeptes

2.8.1 Befürworter des „EI“- Konzeptes

Das Emotionale-Intelligenz-Konzept ist in der Öffentlichkeit besonders bekannt als neues bzw. alternatives Intelligenzkonzept im Ergebnis jahrelanger Bestrebungen, das traditionelle

Intelligenzkonzept zu erweitern bzw. zu ersetzen (vgl. Weber & Westmeyer 2001, S. 251). Es beschreibt eine Reihe emotionaler Fähigkeiten, die bei der Bewältigung verschiedener Lebensbereiche nützlich sein können. Das breite öffentliche Interesse am EI-Konzept ist zudem als gesellschaftlichen Auftrag an die wissenschaftliche Intelligenzforschung zu verstehen, sich vermehrt um dieses Thema zu kümmern (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2001, S 228). „Es sind insbesondere die gesellschaftlichen Bedürfnisse nach einer Beantwortung der Frage, was denn nun „intelligentes Leben“ eigentlich sei. [...] Einige Experten greifen diese Bedürfnisse als gesellschaftliche Aufträge zur Konzeptualisierungsfrage von Intelligenz auf. Diese Aufträge spiegeln sich als praktische Bedarfe in neuen Validierungskriterien von intelligentem Verhalten [...] wider und können so zur Überarbeitung bisheriger Konstruktfassungen beitragen. [...] In diesem Zusammenhang betont Cherniss (2002) den Gewinn alternativer Forschungsbeiträge, die das Konzept Emotionale Intelligenz bezüglich dieser gesellschaftlichen Fragestellungen beiträgt“ (Knapp-Rudolph 2008, S. 4 f.). Denn in einer Welt, die immer komplexer und unergründlicher wird, genügt rationale Intelligenz allein nicht mehr. Es ist für den Menschen zunehmend notwendig, seinen Gefühlen die nötige Aufmerksamkeit zu widmen, um sie angemessen ausdrücken und beherrschen zu können. Dadurch wird es möglich, viele der Probleme zu lösen, die ansonsten durch unkontrollierte Emotionen blockiert werden. Ein vernünftiger Umgang mit den eigenen Gefühlen wird vielleicht sogar ein wichtiges Lernziel werden. Dennoch darf das nicht dazu führen, dass die rationalen Fähigkeiten des Menschen entwertet werden, denn die rationale und die emotionale Intelligenz gehören untrennbar zusammen (vgl. Stemme 1997, S. 266). Das EI-Modell gewinnt nicht zuletzt deswegen immer mehr an Bedeutung in der Psychologie, weil es ermöglicht, die unterschiedlichsten Forschungsergebnisse besser zu erklären. Sei es in der Entwicklungs-, Sozial-, Industrie- und Organisationspsychologie, zur pädagogischen und klinischen Psychologie oder der psychologischen Beratung (vgl. Goldmann 2009, S. 21).

Einerseits findet das EI-Konzept sowohl bei Experten in der Wissenschaft als auch in der interessierten Öffentlichkeit Aufmerksamkeit, andererseits ist es auch Gegenstand kontroverser wissenschaftlicher Diskussionen. In jedem Fall ist es ein sehr faszinierendes Konzept, das die verschiedenen Forschungsbereiche auf lange Sicht beschäftigen wird (vgl. Dassler 2008, S. 40). Daniel Goleman stellt auf dem Buchrücken seines Bestsellers „Emotionale Intelligenz“ eine eher rhetorische Frage „Was nützt ein hoher IQ, wenn man ein emotionaler Trottel ist?“. Unbestreitbar beruht „Erfolg“ nicht nur darauf, besonders logisch und abstrakt denken zu können, sondern auch davon, wie man sich in andere Menschen hinein versetzen kann und mit Konfliktsituationen

umzugehen versteht (vgl. Rastetter 2005, S. 148). Weber und Westmeyer (2001) nennen drei Gründe für die Einführung neuer, erweiterter Intelligenzbegriffe:

1. Die psychometrische Intelligenz beschränkt sich auf das Verhalten bei hochgradig artifiziellen, eigens zum Zweck der Intelligenzmessung konstruierten; daher fehlt hier ein Bezug zu Aufgaben und Problemen des Alltags.
2. Die Gültigkeit der in den psychometrischen Intelligenztests getroffenen Aussagen ist vor allem für den Bereich des Berufserfolgs nur wenig relevant.
3. Die Messung psychometrischer Intelligenz führt zu einer strengen Auswahl relativ kleiner Gruppen auf der Grundlage ihrer definierten Erfolge. Alternative Fähigkeiten werden dadurch ausgeschlossen, und somit bleiben besonders relevante, individuelle und soziale Potentiale ungenutzt, und Begabungsressourcen werden nicht beachtet (vgl. Weber & Westmeyer 2001, S. 256 f.)

Die Autoren erwähnen dann aber auch ebenso viele Gründe für den Erfolg des Konzepts multipler Intelligenzen – darunter die Emotionale Intelligenz –, und zwar weniger in der Sache sondern auf der Metaebene der Durchsetzungsfähigkeit wissenschaftlicher Konstrukte:

1. Die Aufhebung der Monopolisierung der Intelligenz: Personen, denen eine hohe Intelligenz zugeschrieben wird, genießen dies offensichtlich, zumal damit ein gewisses soziales Prestige verbunden ist. Neue Intelligenzkonzepte, die den Bereich potentiell intelligenter Verhaltensweisen erweitern, werden sowohl von vielen Wissenschaftlern als auch Laien begeistert begrüßt, da Intelligenz nun nicht länger einer „Elite“ vorbehalten ist, sondern es viele, und vor allem einfache, Möglichkeiten gibt, als „intelligent“ zu gelten. Sternberg teilt diese Auffassung, und setzt sich weiterhin nachdrücklich dafür ein, dass den IQ-Tests als Selektionsinstrument nicht länger ein so hoher Stellenwert eingeräumt wird, und man sich anderen Konzepten öffnet.
2. Die Aufwertung von Forschungs- und Inhaltsgebieten: Die Qualifikation „intelligent“ wurde traditionell recht sparsam verwendet. Dies hatte zur Folge, dass sie dadurch praktisch aufgewertet wurde. Wissenschaftler wollen mit ihren alternativen Intelligenzkonzepten diesen Effekt offensichtlich nutzen, damit auch ihr Forschungsgebiet eine ähnliche Aufwertung erfahren möge. Wohl auch deshalb befassen sich erstaunlich viele Forscher, vor allem in der Emotionspsychologie und in der Stress- und Bewältigungsforschung, mit Themen wie „Expressivität“ und „Emotionsregulation“.
3. Offensive Verhaltensbewertung im Schutz des Intelligenzkonzepts: Wissenschaftler lassen in

vielen Merkmalsbereichen ein Unbehagen gegenüber einer klaren und offenen Verhaltensbewertung erkennen, z.B. für Formen der Emotionsregulation. Die vorherrschende Orientierung ist lediglich versteckt normativ: Mit der Verwendung des Intelligenzbegriffes wird die Verhaltensbewertung scheinbar offensiv und die sonstige Vorsicht „weicht im Schutz des Intelligenzbegriffs dem Mut zu einem klaren Urteil. Tatsächlich aber wird mit dem Etikett der Intelligenz nur scheinbar eine klare Wertung ausgesprochen, da die Gütemaßstäbe und die ihnen zu Grunde liegenden Normen, anhand derer ein Verhalten als intelligent beurteilt wird, auch hier ungenannt bleiben“ (a.a.O., 2001, S. 263 f.).

2.8.2 Gegner des „EI“- Konzeptes

Es gibt kaum ein Konzept der differentiellen und diagnostischen Psychologie, das so oft und so heftig kritisiert wurde, wie das der Emotionalen Intelligenz. Der Hauptkritikpunkt ist die angeblich fehlende vernünftige psychologische Theorie, was zur Folge habe, dass das Konstrukt der emotionalen Intelligenz nicht klar zu fassen sei (vgl. Rost 2009, S. 112).

Rastetter (2005) merkt an, dass das Konzept der emotionalen Intelligenz wissenschaftlich fragwürdig sei, da es bisher keine theoretische und methodische Begründung des Konstrukts gäbe. Zudem habe man keine verlässliche Vergleichsgrundlage mit einem Bevölkerungsdurchschnitt wie beim IQ. Vergleichbare Erfolgsmaße fänden nur in Untersuchungen statt, in denen „Erfolg“ willkürlich definiert sei und nicht immer repräsentative Gruppen untersucht würden (vgl. S. 158). Im angloamerikanischen Raum gibt es eine „Vielzahl an Modellen, Messmethoden und Studien, die auf einem mehr oder weniger fundierten Niveau die Erkenntnis, das emotionales Erleben soziale Interaktion in einem hohen Maße determiniert, in Form systematischer Ansätze zu optimieren versuchen. Zurückgeführt werden kann dies auf einen Versuch, den Intelligenzbegriff zu rekonzeptionalisieren“. Dagegen wurde im deutschsprachigen Raum das „Emotionale-Intelligenz“-Konzept heftig kritisiert. Man beschränkt sich nach wie vor hauptsächlich auf rein kognitiv basierte Intelligenzkonzepte (Urban 2008, S. 270). Darüber hinaus hat schon allein die Verwendung des Wortes „Intelligenz“ in der Konstruktbezeichnung „Emotionale Intelligenz“ zu beträchtlichem Diskussionsbedarf geführt. Weinhold-Stünzi (2000) ist der Ansicht, dass in den USA zwar sehr interessante Publikationen zur Emotionalen Intelligenz verfasst worden wären, die allerdings darin für Verwirrung sorgten, indem sie von „EQ“ geschrieben haben, in Analogie zum IQ. Doch was ist ein „Emotionaler Quotient“ ohne Bevölkerungsdurchschnitt als Vergleichsgröße? Das sei insofern inkonsequent, als dass zwischen dem Phänomen (Denken bzw. Fühlen) und dem Ausmaß nicht

unterschieden würde. Hinzu kommt: Ist von Emotionaler Intelligenz die Rede, dann entspricht das andere wohl der rationalen Intelligenz, demnach ist der IQ eigentlich ein RIQ (=Rationaler Intelligenz Quotient) und der EQ ein EIQ (=Emotionaler Intelligenz Quotient) (vgl. S. 479). Die Autoren betonen also, dass Verstand, Ratio, Intelligenz auf der einen Seite stehen und Gefühlswelt, Emotion, Sensibilität auf der anderen: „Aus dieser Sicht wäre der Ausdruck „emotionale Intelligenz“ eine *contradiction in adiecto*“ (a.a.O., S. 477 f.). Für Stankov (1999) liegt die mangelnde Durchschlagskraft des EI-Konzepts vor allem auch daran, „dass viele Psychologen, vor allem die Psychometriker unter ihnen, auch heutzutage noch immer der Auffassung sind, dass irrationales (d.h. emotionales) und rationales (d.h. intelligentes) Denken kaum miteinander zu vereinbaren sind und aus der Kombination dieser beiden Begriffe kein sinnvolles Konstrukt ableiten lässt,, (Neubauer & Freudenthaler 2001, S. 211). Schuler (2002b) ist der Ansicht, dass emotionale und kognitive Fähigkeiten nicht unter dem gemeinsamen Konstrukt Emotionale Intelligenz zugeordnet werden können, denn das Äußern von Emotionen bzw. Emotionskontrolle haben nichts mit Intelligenz als kognitiver Fähigkeit zu tun. Außerdem sind diese beiden Merkmale nicht nur unabhängig voneinander, sondern sogar negativ korreliert, was nichts anderes bedeutet als, dass Personen, die gern und leicht ihre Gefühle zum Ausdruck bringen, sich eher schwer tun, diese Gefühle zu beherrschen (vgl. S. 63). Die Vertreter von Fähigkeitsmodellen sowie die meisten Forscher aus dem Bereich der kognitiven Intelligenz vertreten die Auffassung, dass „der Begriff der Intelligenz nur streng leistungsbezogenen psychologischen Konstrukten vorbehalten sein sollte (einige Theoretiker argumentieren sogar, dass „Intelligenz“ ein für das klassische kognitive Intelligenzkonzept reservierter Begriff bleiben sollte)“ (Wilhelm 2006, S. 144). Zee (2003) bezweifelte außerdem die These, „Emotionale Intelligenz“ wäre ein Fähigkeitskonzept. Damit könne hier die Verwendung von „Intelligenz“ nicht gerechtfertigt werden: „Bis heute gibt die Evidenz wenig Grund zur Annahme, dass emotionale Intelligenz als Konstrukt innerhalb des bestehenden Intelligenzrahmens betrachtet werden kann“ (zitiert nach Rost 2009, S. 114). Weber und Westmeyer (2001) bemerken auch: Bei einer Ausdehnung des Konstrukts der Intelligenz auf beliebig viele Verhaltensbereiche würde der Begriff inhaltsleer. Woran will man die Kriterien festmachen, mit denen erfolgreiches Verhalten gemessen werden soll? Was als Erfolg gewertet wird, unterliegt gruppenbezogenen sozialen Konstruktionen. Würde man den Intelligenzbegriff auf beliebige Aspekte der Lebensführung ausdehnen, wäre die Rede nicht mehr von Psychologie, sondern von Moralphilosophie (vgl. S. 260). Hinzu kommt das Kriterium der Validität. Bildet das EI-Konzept wirklich das ab, was es abbilden soll? Kann das Konstrukt nicht bereits durch

klassische Intelligenz oder Persönlichkeit hinreichend erklärt werden (vgl. Urban, 2009, S. 236)? Die meisten Argumente zur Stützung der Validität des „Emotionale Intelligenz“-Konzepts basierten auf „anekdotischen Schilderungen, subjektiv gefärbten Erfahrungsberichten oder unpublizierten Reports, sind als unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten allenfalls als butterweich zu qualifizieren“ (Rost 2009, S. 113). Schuler (2002a, S. 139) findet, dass „EI“-Konzept unnötig ist. „Denn alles, was das Konzept EI zu bieten hat, liegt längst vor, und zwar in besserer, theoretisch fundierter und empirisch leidlich akkumulierend wirkender Begriffsfassung, wovon jedes Lehrbuch der differentiellen Psychologie Zeugnis ablegt“. Die bestehenden Unzulänglichkeiten der Persönlichkeitsforschung wären beileibe nicht als Argument geeignet, um Alternativen „weit unter diesem Niveau“ anzubieten. Der Einwand, dass gerade die Beziehungslosigkeit der Emotionalen Intelligenz zur „konventionellen“ Intelligenz das Besondere an diesem Konzept sei, sei etwa so überzeugend wie die Aussage, „würfelförmige Fußbälle trügen zur Bereicherung des Sportgeschehens bei, weil sie ganz andere Eigenschaften hätten als herkömmliche Fußbälle“. Auch für Rost (2009, S. 115) ist emotionale Intelligenz „nicht trennscharf genug von schon bekannten und empirisch fundierten Persönlichkeitsvariablen wie Extraversion, Neurotizismus, Soziabilität, Offenheit, Gewissenhaftigkeit und/oder von der klassischen Intelligenz abgrenzbar“. Schultz, Izard und Abe (2006) stellen ebenfalls fest, dass sich einige Komponenten der emotionalen Intelligenz mit bereits etablierten Temperaments- und Intelligenzdimensionen zu überlappen scheinen und sich insgesamt nicht in ein einzeln messbares Konstrukt zusammenfügen lassen (vgl. S. 62). Asendorpf (2002a) ist der Ansicht, dass es eine einheitliche emotionale Kompetenz nicht gäbe, sondern nur ein weites, unüberschaubares Feld vieler unterschiedlicher, stark situationsspezifischer emotionaler Kompetenzen, eben jene Fähigkeiten, die man mit Recht als emotionale Kompetenzen bezeichnen könnte, nämlich Fähigkeiten, mit den eigenen Emotionen konstruktiv umzugehen.

„In der psychologischen Forschung werden diese Fähigkeiten meist wertneutral als Stile der Emotionsbewältigung bezeichnet und seit langem untersucht. Da (Emotions-) Bewältigungsstile zwar transsituativ wenig konsistent, aber zeitlich recht stabil sind, können sie als Persönlichkeitsmerkmale betrachtet werden“ (S. 180 f.). Auch Locke (2005) hält das Konzept für „allgemein ungültig, da Emotionale Intelligenz letztlich nur klassische Intelligenz ist, die auf ein spezifisches Feld (hier: Emotionen und der Umgang mit ihnen) angewendet wird. Intelligenz kann aber innerhalb vieler Bereiche Anwendung finden, ohne dass sich daraus zwangsläufig gleich eine neue Intelligenzform ergibt“ (zitiert nach Urban 2008, S. 240). Rost (2009, S.112) merkt an „bei „EI“ handele es sich um ein unausgegorenes Konglomerat von diversen Persönlichkeitsvariablen,

Gefühlsbewegungen, Motivationen, von Engagement, Optimismus, sozialen Fähigkeiten usw. Alle diese Variablen haben lediglich gemeinsam, dass sie kaum etwas miteinander gemeinsam haben“. Auch Mayer (2000) kritisiert die Auslegungen des Konstruktes „Emotionale Intelligenz“: „Diese neue Akzentuierung verwandele die Emotionale Intelligenz in ein Sammelbecken für alles, was irgendwie Motivation, Emotion oder guten Charakter betrifft“ (zitiert nach Berner 2005, S 83). Außerdem beinhalten die Subdimensionen der emotionalen Intelligenz viel mehr als das, was in der Theorie als „Emotionen“ bezeichnet wird. Es stellt sich die Frage, ob Motivation und Empathie Emotionen sind. Umgekehrt sind Emotionen umfangreicher als es das Modell vorgibt (vgl. Rastetter 2005, S. 159). Es wurde auch kritisiert, dass die Begriffe Emotion und Stimmung, aber auch Gefühl weitgehend synonym gebraucht werden (Jäger & Soylu 2012, S. 35). Im Englischen wird nicht so deutlich zwischen diesen Begriffen unterscheiden wie im deutschen Sprachraum. „Im Deutschen sind Emotionen bewertende Stellungnahmen zu Umweltereignissen, die verschiedene physische und psychische Teilsysteme (Komponenten) zum Zweck einer möglichst optimalen Reaktion koordinieren. Stimmungen unterscheiden sich von Emotionen durch geringere Intensität und längere Dauer. Häufig wird Stimmungen auch eine fehlende Objektbezogenheit zugesprochen im Gegensatz zu Emotionen, die immer auf etwas gerichtet sind. Mit Gefühl wird die erlebnisbezogene Seite einer Emotion bezeichnet, die nur eine der Emotionskomponenten darstellt“. Doch sind diese Definitionsansätze auch aufgrund der unterschiedlichen Sprachtraditionen nicht als allgemein verbindlich anzusehen (Sokolowski 2002, S. 342). Emotionen entstehen außerdem nicht nur aus der Individualität, sondern sind auf ein soziales Gefüge gerichtet. Emotionen sind auf der Welt nicht überall gleich, sie variieren in den unterschiedlichen Kulturen (vgl. Stemme 1997, S. 30). Gardner (2002) argumentiert, dass Gefühle anders als Sprache oder Raum keine zu verarbeitenden Inhalte darstellen. Das Erkenntnisvermögen habe sich vielmehr entwickelt, um eine Antwort auf das Verhalten des Ichs und der Anderen zu finden. Gefühle begleiten den Erkenntnisprozess nur, auch wenn sie durchaus bestimmende Erkenntnisfaktoren sein können (vgl. Berner 2005, S 83). Viele Autoren sind der Ansicht, dass „das Konzept der emotionalen Intelligenz nicht auf soliden wissenschaftlichen Grundlagen steht – vielmehr ist es nur ein verschwommenes Konstrukt, das mehr naivem Wunschdenken und Gefühlsduselei als methodischer Wahrheitsfindung entspringt“ (Dassler 2008, S. 40). Steiner (1995) kritisiert am Konstrukt „Emotionale Intelligenz“, „dass man es als nicht wissenschaftlich, sondern als Marketingkonzept bezeichnen sollte“ (zitiert nach Berner 2005, S 82). Woolfolk (2008) bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Eines der Probleme mit Neuerungen in der Pädagogischen Psychologie ist, dass sie oft gründlich missverstanden oder falsch

beschrieben werden durch die Medien und deren Schreiber oder Reporter [...]. Stellen sie sicher, das die von Ihnen gelesenen Berichte (über „EI“) auf guten Belegen der Forschung basieren“ (Rost 2009, S. 113).

Weitere zitierte Kritik:

- Stemme (1997, S. 33) bezeichnet das Konzept der emotionalen Intelligenz als „neuer Wein in alten Schläuchen“
- „Versucht man, zu einer vorläufigen Würdigung des Konzepts ‚EI‘ zu kommen, so muss man sagen, dass der Vorwurf, dass es sich nur um ‚alten Wein in neuen Schäuchen‘ handelt, sicherlich teilweise gerechtfertigt ist. Aspekte, die schon lange Gegenstand im Bereich sozialer Kompetenz sind, finden sich auch hier wieder. Aus unserer Sicht interessant und vielversprechend ist allerdings die Verknüpfung von individueller und sozialer Perspektive, die das Konzept leistet“ (Döring-Seipel & Sanne 1999, S. 49 f).
- „Meine ‚emotionalen‘ Vorbehalte, profaner ausgedrückt, meine gleichsam aus dem Bauch kommende Ablehnung des Wortpaares ‚Emotionale Intelligenz‘ hängt mit dem Misstrauen allen Modewörtern und Modeausdrücken gegenüber zusammen“ (Weinhold-Stünzi 2000, S. 477 f.).
- “Da vergleichbare Probleme schon seit langem im Bereich sozialer Kompetenzen bekannt sind, müssen sich Protagonisten der emotionalen Intelligenz in der Tat den Vorwurf gefallen lassen, naiv und ignorant zu sein“ (Asendorf, 2002, S.181).
- „wir sollten nicht jeden Modetrend oder auch ‚Fehltritt‘ unserer (sonst durchaus geschätzten) US-Kollegen gedanken- oder gar kritiklos nachvollziehen ohne den empirischen Nachweis der Validität neuer Konstrukte sind aber weder theoretische Erkenntnisfortschritte noch Problemlösungen im Sinne eines praktischen Nutzens zu erwarten. Wissenschaftlich ungeprüfte Neologismen, mögen sie noch so spektakulär ‚vermarktet‘ werden, tragen mehr zur Verneblung als zur Klärung bei. Diese Gefahr am Beispiel der ‚Emotionalen Intelligenz‘ aufgezeigt zu haben, ist verdienstvoll und verdient uneingeschränkte Anerkennung. Zudem ist dieser Begriff semantisch höchst unklar und etymologisch unsinnig [...] Letztlich schaden Unwörter wie ‚Emotionale Intelligenz‘ der akademischen Psychologie“ (Heller 2002, S. 179).

- „Der Kritik an der inflationären Verwendung des Intelligenzbegriffs [...] ist u.E. zuzustimmen, insbesondere auch und gerade in Bezug auf den Beitrag von Goleman. Die Kritik trifft aber nicht nur das Golemansche Konzept, sondern auch einen Großteil der durch Golemans Buch stimulierten Bemühungen in Richtung einer auch wissenschaftlichen und psychodiagnostischen Etablierung des Konzepts der Emotionalen Intelligenz“ (Neubauer & Freudenthaler 2002, S. 177).
- „Die emotionale Intelligenz ist ein würdiger Kandidat für das Unwort des Jahres: rückschrittlich, irreführend, ignorant und unnötig“ (Schuler 2002a, S. 140).
- „Die vorgeblichen wissenschaftlichen Fundierungsschritte halte ich vielmehr für rhetorische Strategien, mit denen der Autor [Goleman] einen Schein von Wissenschaftlichkeit konstruiert“ (Sieben 2003, S. 27).
- „Die Verbindung mit Leistungskriterien macht aus EI ein anwendungsorientiertes oder besser gesagt ein pragmatisches Konzept und weniger ein Konzept der psychologischen Grundlagenforschung“ (Rastetter 2005, S. 153 f.).
- „Daraus folgerten Autoren wie J. Ciarrochi, A.Y.C. Chan und P.Caputi, dass es der EI ähnlich wie der SI an empirischer wie konzeptioneller Kohärenz mangle und dass deshalb ihr Status als Intelligenzform zweifelhaft sei“ (Jäger & Soylu 2012, S. 45).

3. Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit gehört inzwischen zu den zentralen Konstrukten innerhalb der Arbeits- und Organisationspsychologieforschung und verfügt über ein vielgestaltiges Angebot an Theorien, Maßeinheiten, Messinstrumenten und Daten. Dabei sind sowohl die begriffliche als auch operationale Fassung dieses Konstrukts ebenso vielfältig wie seine Ergebnisse (vgl. Biere, 2002, S. 32). Dormann und Zapf (2001) messen dem Konstrukt der Arbeitszufriedenheit als „[...] einem der am besten erforschten Konzepte in der Arbeits- und Organisationspsychologie“ große Bedeutung zu“ (zitiert nach Jacqueline 2010, S. 8). Diese spiegelt sich ebenfalls in der großen Zahl der in den letzten Jahren veröffentlichten Forschungsarbeiten wider. Eine Suchanfrage nach dem Begriff *job satisfaction* in der psychologischen Informationsdatenbank *PsycArticles*, liefert beispielsweise 40.000 Einträge. Eine generelle Abfrage mittels *EBSCOhost*, einem der meist genutzten Online-Referenzsysteme, liefert ohne Eingrenzung der Datenbanken und Fachgebiete sogar über 70.000 Einträge und Quellen (ebd.). Diese beispielhaften Ergebnisse bestätigen, dass das Interesse an diesem Forschungsgegenstand über Jahrzehnte sehr groß geblieben ist, wobei die Herangehensweise sowie der Umgang mit der Thematik sehr vielschichtig sind und sich im Lauf der Zeit veränderten. Weinert (1992, S. 285) und (2004, S. 246.) formuliert folgende fünf Thesen, die für das Studium der Arbeitszufriedenheit maßgeblich sind, die im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung der Organisationstheorien und deren Grundannahmen über die Natur des arbeitenden Menschen stehen:

1. Es wird eine direkte Beziehung zwischen Produktivität und Arbeitszufriedenheit angenommen.
2. Es wird vermutet (und später nachgewiesen), dass eine negative Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit einerseits und Fehlzeiten und Kündigungshäufigkeiten andererseits besteht.
3. Eine weitere Annahme besteht darin, dass es eine Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Organisationsklima gibt.
4. Die Organisationsleitung soll zunehmend für die Bedeutung der Einstellungen und Gefühle ihrer Mitarbeiter gegenüber Arbeit, Führungsstil, Vorgesetzten und der gesamten Organisation sensibilisiert werden.
5. Für die Personalarbeit sind Informationen über Haltungen, Wertvorstellungen und Ziele der Mitarbeiter zunehmend wichtig, da angenommen werden kann, dass unterschiedliche Gruppen von Mitarbeitern verschiedene Interessen am Arbeitsplatz verfolgen (z.B.

geschlechtsspezifische, soziale und kulturelle Hintergründe).

Da die Menschen einen großen Teil des Tages und somit ihrer Lebenszeit mit Arbeit verbringen, betonen Kauffeld und Schermuly (2011) dass es sowohl aus ethischen als auch humanitären Gründen erstrebenswert sei, dass Beschäftigte mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufrieden sind. In diesem Sinne kann Arbeitszufriedenheit als eigenständiges humanitäres Ziel zur Steigerung der Lebensqualität betrachtet werden. Arbeitszufriedenheit ist aber auch als gesellschaftliches Ziel relevant, da über sie eine Akzeptanz des herrschenden Wirtschafts- und Gesellschaftssystems geschaffen werden kann (vgl. S. 180).

Arbeitszufriedenheit ist also kein überholtes Konzept, obwohl in einigen Publikationen diesbezüglich kritische Töne nicht zu überhören sind. Für die forschungsspezifische Relevanz von Arbeitszufriedenheit sprechen daher folgende Punkte:

1. Nach wie vor erscheinen zum Thema Arbeitszufriedenheit die meisten Publikationen im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie.
2. Arbeitszufriedenheit spielte bisher eine zentrale Rolle in zahlreichen Theorien, die sich insbesondere mit Einstellungen und Verhalten im Arbeitsbereich befassen.
3. Das Konzept der Arbeitszufriedenheit hat für den Arbeitsalltag eines jeden praktische Bedeutung. Auch die Beschäftigung mit Stress, Mobbing, Fehlzeiten und berufsbedingten Krankheiten nimmt indirekt Bezug auf das Thema Arbeitszufriedenheit.
4. Auch innerhalb der interkulturellen Organisationsforschung zeigt sich das gesteigerte Interesse am Konzept der Arbeitszufriedenheit. Obwohl hier das Wertekonzept im Mittelpunkt steht, wird Arbeitszufriedenheit im Werkkatalog der interkulturellen Organisationsforschung häufig an vorderer Stelle genannt (vgl. Six & Felfe 2006, S. 246).

3.1 Geschichte der Arbeitszufriedenheitsforschung

Nach Greif, Holding & Nicholson (1997) befasst sich die Arbeitszufriedenheitsforschung mit der „Beschreibung, Erklärung, Prognose und Gestaltung menschlicher Arbeitstätigkeiten und Interaktionen in Organisationen“ (zitiert nach Schütz 2009, S. 28).

Betrachtet man die unterschiedlichen Ansätze zur Arbeitszufriedenheitsforschung, so stellt man fest, dass insbesondere Organisationstheorien das Verständnis und die Schwerpunkte der Arbeitszufriedenheitsforschung maßgeblich beeinflussen wie auch umgekehrt (vgl. Jacqueline 2010, S. 18). Des Weiteren sind Kenntnisse der Sozialgeschichte der Arbeit und der Industrialisierung sehr wichtig für ein umfassendes Verständnis der Arbeitszufriedenheitsforschungen (vgl. Six & Kleinbeck 1989, S. 368).

Bereits die Sozialberichterstattung des 19. Jahrhunderts beschäftigte sich mit den Auswirkungen der Industrialisierung und der Entfremdung der Arbeit und problematisierte die repressiven Arbeitsbedingungen. Die Industrialisierung erhöhte deutlich den materiellen Druck auf eine große Zahl von Arbeitern und bot ihnen häufig entwürdigende Arbeitsbedingungen. Diese sozialpolitisch motivierte Forschung wird als Vorläufer der Arbeitszufriedenheitsforschung angesehen (vgl. Fischer 1991, 2 f.).

Einen historischen Schwerpunkt bildet jedoch die sogenannte „wissenschaftliche Betriebsführung“, die spätestens seit den Arbeiten von Taylor (1911) bis in die Dreißigerjahre die Diskussion beherrschte. Hier wurde zum einen angenommen, dass Arbeit für den Arbeitenden vorwiegend eine Gelegenheit zum Gelderwerb darstelle. Zum anderen wurde vermutet, dass der Arbeitende auf Arbeitssituationen so reagiere, wie es ihm aufgrund seiner materiellen Interessen am geeignetsten erschien. Daraus wurde geschlossen, dass eine Arbeit zu umso größerer Produktivität und Zufriedenheit führe, je höher der Lohn sei, der mit einer relativ geringen Anstrengung zu erlangen sei. Der materiellen Vergütung als Motiv wird dabei der Vorrang eingeräumt, denn man nahm an, angemessene Löhne könnten eine etwaige Unzufriedenheit mit der Arbeit kompensieren (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 77).

In seiner Theorie des *Scientific Management* ging Taylor (1911) davon aus, „daß Mitarbeiter in Organisationen – ohne interindividuelle Unterschiede zu erlauben – nur durch finanzielle Entlohnungen motiviert seien, hart zu arbeiten“ (zitiert nach Wienert 1992, S. 287). Diese Annahmen Taylors bezüglich der Arbeitszufriedenheit wurden jedoch vielfach kritisiert. Zwar würdigte beispielsweise der Psychologe Hugo Münsterberg (1912) die Beiträge und Bemühungen Taylors, er merkte aber an, dass Taylors Annahmen recht übersteigert und wenig differenziert erfolgten und er psychologische Aspekte der Arbeit sowie negative psychologische Auswirkungen der Arbeitsteilung in der wissenschaftlichen Diskussion nicht berücksichtige (vgl. Jacqueline 2010, S. 22). Der Psychologe Kurt Lewin (1920) kritisierte, dass die von Taylor propagierte Arbeitsteilung den Menschen entwürdigte, weil hier Menschen mit seelenlosen Maschinen gleichgesetzt würden. Nach Meinung von Lewin hat die Arbeit „zwei Gesichter“: eines beschreibt die negative Seite der Arbeit, insbesondere ihren Anteil an Mühe und Anstrengung; das andere betrachtet die positive Seite der Arbeit, das heißt ihr Wesen als sinnvolle Tätigkeit, die das Leben des Menschen bereichert und ihm dabei hilft, sich weiter zu entwickeln (a.a.O., S. 23 f.).

Seit ca. 1925 wurden sowohl die Diskussion als auch zeitgemäße Erneuerungsversuche in der Betriebspraxis durch die Gegenthese der *Human-Relations-Bewegung* beherrscht (vgl. Bruggemann

et al. 1975, S. 77). Hierbei wurde der Mitarbeiter als Mitglied sozialer Gebilde betrachtet und nicht wie bisher ausschließlich als Individuum, welches lediglich der Nutzenmaximierung dient und dessen Interesse rein auf die finanzielle Entlohnung ausgerichtet ist. Somit treten insbesondere soziale Bedürfnisse des Menschen und deren Befriedigung am Arbeitsplatz in den Vordergrund (vgl. Jacqueline 2010, S. 25). Die Ergebnisse der so genannten Hawthorne-Studien¹(Mayo 1933, Roethlisberger & Dickson 1939) gelten als Auslöser dieser Veränderungen, welche die organisationspsychologische Forschung auf neuartige Weise beeinflussten. Die Autoren der Hawthorne-Studien Mayo, Roethlisberger & Dickson erkannten frühzeitig die Bedeutung individueller Attitüden und Gefühle, subjektiver Einschätzungen und Bewertungen der Arbeitssituation, sozialer Beziehungen, der Kommunikation sowie des Führungsstils. Ebenso maßten sie dem Einfluss der Arbeitsgruppe sowohl auf die Ausprägung individueller Haltungen und die Arbeitszufriedenheit (d. h. jene Verhaltensdispositionen, welche die Reaktionen des Mitarbeiters beeinflussen, sie gelten als Nachweis dafür, welche Auswirkungen Attitüden auf das Arbeitsverhalten haben), sowie auf die Beziehungen zwischen Mitarbeiter und Organisation eine wesentliche Bedeutung bei. Die Studien waren in einigen Aspekten fehlerhaft, so führten sie beispielsweise dazu, dass die Rolle der sozialen Variablen sowie der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz überbetont wurde, was demnach eine Unterschätzung der Rolle der wirtschaftlichen Variablen, insbesondere der finanziellen Be- bzw. Entlohnungen, zur Folge hatte. Die Hawthorne-Studien leiteten eine Wende in der Forschung der Angewandten Psychologie ein. Spürbar sind ihre Einflüsse sowohl in der Human-Relations-Bewegung als auch in der Forschung über Führungsstile (vgl. Wienert 1992, S 288 f.). Als wichtiger Forschungsbereich wurde neben den Auswirkungen der sozialen Beziehungen auf die Arbeitszufriedenheit zu jener Zeit auch die Bedeutung von Gefühlen, Stimmungen und Affekten für die Zufriedenheit am Arbeitsplatz als wichtiger Forschungsbereich erschlossen. Dementsprechend vielfältig und wegweisend waren in den 1930er Jahren auch die Untersuchungen bezüglich der Emotionen von Arbeitern (z. B. Fisher & Hanna 1931; Hersey 1932; Kornhauser & Sharp 1932) (vgl. Jacqueline 2010, S. 28). Eine bemerkenswerte, breit angelegte Studie von Hoppcock (1935) befasste sich ausschließlich mit der Untersuchung von Arbeitszufriedenheit. Er betrachtete die Arbeitszufriedenheit sowohl in Bezug auf ihre

¹ Es sei angemerkt, dass die „Hawthorne-Studien“ eine ganze Serie von Einzelstudien über einen Zeitraum von mehreren Jahren umfassen. Diese Studien entwickelten sich von der ursprünglichen Intention (Einfluss von Beleuchtung, Arbeitspausen, Veränderung der Arbeitswoche, Einteilung bzw. Verteilung der Arbeit etc.) bis hin zur Untersuchung der Frage, welchen Einfluss Gefühle, Attitüden, subjektive Wahrnehmungen der Arbeitssituation, informale Arbeitsgruppe und Führungsstil auf die Arbeitsleistung haben, kontinuierlich in eine völlig neue Richtung weiter (vgl. Wienert 1992, S. 288).

interindividuellen Unterschiede als auch der Differenzen in der Gruppe und gelangte zu der wesentlichen Einsicht, dass verschiedene Berufsgruppen bzw. Schichten von Berufsgruppen auch unterschiedliche Grade von Arbeitszufriedenheit erleben. Hier erfahren leitende, professionelle Berufsgruppen die höchste Arbeitszufriedenheit, dagegen ungelernete, manuell arbeitende Berufsgruppen die geringste Arbeitszufriedenheit auf einer Skala, die den Nachweis des Einflusses von Berufsgruppen auf die Arbeitseinstellung wiedergibt (vgl. Wienert 1992, S. 289).

Einen großen Aufschwung erfuhren die Forschungen zur Arbeitszufriedenheit zwischen 1954 und 1974 besonders in den USA. Hier wurde eine Vielzahl von Verfahren entwickelt und zahlreiche Untersuchungen durchgeführt (vgl. Neuberger 1985, S. 165). Besonders betonte man in dieser Zeit den Arbeitsinhalt im Zusammenhang mit humanistischen Ansätzen, und solchen, die auf die Selbstverwirklichung ausgerichtet waren. Dazu gehörten beispielsweise die Untersuchungen von Maslow (1954) Vroom und McGregor (1960), Herzberg (1966) oder Alderfer (1972) (vgl. Felfe & Six, 2006, S. 40). Sie betrachteten deutlich intensiver die Zusammenhänge von Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit sowie der Notwendigkeit, auch motivationale Theorien zur Erklärung der Arbeitszufriedenheit heranzuziehen. Alle diese Arbeiten kritisierten, dass die Entfremdung der Arbeiter von ihrer Arbeitstätigkeit vor allem darauf zurückzuführen sei, dass diese ihnen nicht die Möglichkeit zur sinnvollen Nutzung ihrer Fähigkeiten und Potenziale biete. In den Mittelpunkt der Forschungen rückte nun die Bedeutung von Selbstverwirklichung, Autonomie und Selbstkontrolle. Autonomie in der Entscheidungsfindung und die Mitbestimmung an Unternehmensentscheidungen wurden als wichtige Einflussvariablen betrachtet, welche die arbeitenden Menschen motivieren und deshalb auch zu Arbeitszufriedenheit führen können (vgl. Jacqueline 2010, S. 31).

Der Beginn der intensiveren Arbeitszufriedenheitsforschung erfolgte in Deutschland ca. 20 Jahre später als in den USA. Hier gehören insbesondere die Untersuchungen von Pirkner et al. (1955), Ferber (1959) und Friedeburg (1963) zu den bekanntesten Vorläufern dieses Forschungsfeldes (vgl. Schütz 2009, S. 30 f.). In den 1970er Jahren erschienen nun zahlreiche Publikationen, ausgehend von den empirischen Studien von Kern & Schumann (1973), Euler (1973 und 1977), Punz u.a. (1974), Neuburger (1974), v. Rosenstiel (1975), Bruggemann u. a. (1975), Zink (1975 und 1979), Neuberger & Allerbeck (1978), Schnalzer (1978), Kuders u. a. (1979), Meyer (1982) und Pleitner (1981), um an dieser Stelle nur einige der wesentlichen Monografien zu erwähnen (vgl. Neuberger 1985, S 165).

Ab Mitte der 70er Jahre setzte sich immer mehr die Ansicht durch, dass es sich beim Konstrukt der Arbeitszufriedenheit um ein komplexes Phänomen handelt, das bei jedem Individuum, je nach

Lebensumständen und Charakter, von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Zentraler Beitrag dieser Zeit ist daher nicht die Identifikation neuer Teildimensionen der Arbeitszufriedenheit, sondern vielmehr die Erkenntnis, dass Arbeitszufriedenheit von diversen Einflussvariablen abhängt. Bedeutende Theorien dieser Zeit waren das „Facet Satisfaction Model“ von Lawler (1973) und das „Anspruchsregulationsmodell“ von Bruggemann et al. (1975) (vgl. Jacqueline, 2010, S. 35). Seit den 1980er Jahren nahm das Forschungsinteresse erst einmal merklich ab (Schütz 2009, S. 32). Seit Beginn der 1990er und durch die Neuen Medien veränderten sich die Arbeitsbedingungen in vielen Berufsfeldern. Neue Kontakte und die enorme Informationsvielfalt des Internets sowie die ständige Erreichbarkeit durch mobile Kommunikation schufen neue Chancen, aber auch Zwänge und Erwartungen an die Arbeitskraft. Dadurch erhielten sowohl ältere Forschungsrichtungen der Arbeitszufriedenheit als auch neue Ansätze wieder vermehrte Aufmerksamkeit.

Die Arbeitszufriedenheitsforschung wurde in drei Teilrichtungen gegliedert:

1. Ergonomie am Arbeitsplatz, also die Anordnung von Arbeitsmöbeln, Arbeitsmitteln und Bedienelementen, Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
2. Wachsende Bedeutung der Kundenzufriedenheit durch mehr soziale Kontakte und Kommunikation als wichtiger Faktor der Mitarbeiterzufriedenheit. Viele Forschungen konzentrierten sich daher auf den Zusammenhang zwischen Kundenzufriedenheit und der Arbeitszufriedenheit.
3. Der Einfluss von Emotionen auf die Arbeitszufriedenheit: Die affektiven Komponenten der Arbeitszufriedenheit wurden untersucht. Dabei wurde immer mehr betont, wie wichtig positive Emotionen bei der Arbeit für die Arbeitszufriedenheit ist, wie die Unterdrückung von Emotionen hohen Stress und psychische Belastungen hervorruft und oftmals zum Burn-out- Syndrom oder anderen körperlichen Symptomen führt (vgl. Jacqueline 2010, S. 36 ff.).

Die vorliegende Dissertationsstudie geht in die letztgenannte Richtung des Einflusses von Emotionen auf die Arbeitszufriedenheit und versucht zu überprüfen, ob Arbeitszufriedenheit von Emotionen beeinflusst wird, und insbesondere, was hierbei unter „emotionaler Intelligenz“ zu verstehen ist.

3.2 Der Begriff Arbeitszufriedenheit

Eine eindeutige und allgemeingültige Begriffserklärung scheint nicht so einfach zu sein, obwohl Arbeitszufriedenheit offensichtlich zu den bekanntesten und am meisten erforschten Konstrukten innerhalb der Arbeits- und Organisationspsychologie gehört. Forscher aus den Disziplinen Psychologie (Locke, 1976), Soziologie (Fraser, Kick & Barber 2002), Wirtschaft (Gazioglu & Tansel 2006; Hamermesh 1977, 2001) und Verwaltungswissenschaften (Hunt & Saul 1975) verweisen auf einen hohen Forschungsanteil (vgl. Wirth 2008, S. 8). Betrachtet man die Vielfalt der Literatur zum genannten Themengebiet, so wird schnell deutlich, dass das Arbeitszufriedenheitsverständnis weit gefächert ist und sich dementsprechend in einer Vielzahl von Definitionen und Entstehungstheorien widerspiegelt. Außerdem fällt auf, dass unterschiedliche Begriffe für das Konstrukt Arbeitszufriedenheit verwendet werden (vgl. Jacqueline 2010, S. 10). So wird der Begriff Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit in der Literatur oft gar nicht, und wenn, dann nur unschlüssig definiert. Seine Verwendung ist derart inkonsistent, dass Neuberger (1974) von einem „fast babylonischen Begriffschaos“ spricht (vgl. Merz 1979, S. 18).

Auch Grazie & Pasch-Forsthoff (1998) merken kritisch an: „Aus dem Literaturstudium kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass keine eindeutige Begriffsbestimmung von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit vorliegt“ (zitiert nach Ammann 2004, S. 16).

3.2.1 Begriffliche Differenzierung: Arbeit und Zufriedenheit

Der Begriff Arbeitszufriedenheit setzt sich aus zwei Wörtern zusammen, die im Lauf der Zeit natürlich einem Bedeutungswandel unterlagen (vgl. Fischer 1989 S. 6). Deshalb erscheint an dieser Stelle ein semantische Überblick sinnvoll zu sein.

Der Begriff „Arbeit“

Arbeit ist nicht nur im Alltag ein bestimmendes Thema, denn verschiedene Wissenschaftsdisziplinen befassen sich ausgiebig mit dieser Thematik, wobei hier der Fokus meist auf bezahlte Arbeit gerichtet ist. Die Deutung dessen, was man als Arbeit versteht, variiert über historische Epochen ebenso wie innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen. Eine präzise, allgemein akzeptierte Begriffsbestimmung ist bisher nicht bekannt (vgl. Kirchler et.al. 2008, S. 18 f.).

„Etymologisch stammt der Begriff vom germanischen Verb *arbejo* ab, welches eine körperliche Tätigkeiten beschreibt, zu der ein Kind verdingt wird. Dabei bedeutet der substantiv von *arbejo* Arbeit, die eine schwere körperliche Anstrengung, Mühsal und Plage darstellt. „Arbeit“ wird aber auch mit dem griechischen Substantiv *energeia* in Verbindung gebracht, das positiver besetzt ist und den Gegensatz zur Untätigkeit beschreibt. *Ergon* und *ponos* – die zwei Komponenten von *energeia*

– bezeichnen einerseits ein selbst geschaffenes Werk und andererseits die Plage, die eigene physische Existenz aufrecht zu erhalten. Im Begriff „Arbeit“ ist sowohl der Gegensatz zur Untätigkeit als auch die Konnotation von Mühe und Last enthalten“ (a.a.O., S.19).

In vielen europäischen Sprachen wurde über Jahrhunderte hinweg Arbeit eher im Sinne von Mühsal, Qual oder Not verstanden. Dies hat gewiss auch seine Ursache darin, dass in den Hoch- und Spätzeiten des Römischen Reiches körperliche Arbeit primär von Sklaven ausgeübt und lange Zeit überhaupt nur die Tätigkeit von Knechten und Frauen als Arbeit bezeichnet wurde. Deutlich wird dies auch im Alten Testament, wo Arbeit ausdrücklich als von Gott verhängte Strafe, als Rache des beleidigten Schöpfers dargestellt wird (vgl. Fischer 1989, S. 24 f.). Eine positivere Bestimmung erhielt die Arbeit in der christlichen Religion, insbesondere in der protestantischen Ethik. Hier wurde Arbeit als Pflicht zu Ehren Gottes verstanden. Dadurch wurde sie aufgewertet und zum erstrebenswerten Ideal erklärt. Diese Entwicklung wird häufig als Voraussetzung für die Industrialisierung betrachtet (vgl. Kauffeld 2011, S. 2 f.). Besonders nach der Weltwirtschaftskrise 1929 nahm die Bedeutung der Arbeit kontinuierlich zu, denn ca. 30 Millionen Menschen erlebten die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit. In Deutschland förderte diese soziale Krise die Entstehung von politischen Massenbewegungen. Die Nationalsozialisten nutzten diese Situation mit Versprechen, die Arbeitslosigkeit zu beseitigen durch Rüstungspläne und Projekte wie dem Autobahnbau. Durch die zunehmende Technologisierung entstanden zum Ende des 20. Jahrhunderts vielfältige neue Berufsfelder. Gleichzeitig wurden jedoch durch die rasante Entwicklung von neuen Kommunikations- und Informationstechnologien klassische Tätigkeitsbereiche obsolet, und der Bedarf an klassischer traditioneller Erwerbsarbeit nahm merklich ab. Dies führte nicht zuletzt zum Problem der Massenarbeitslosigkeit seit den 1980er Jahren, welches bis heute anhält. Arbeit zu haben, gilt mehr und mehr als ein Privileg, da es auch für hoch qualifizierte Arbeitssuchende keine Garantie für den Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt gibt (vgl. Schütz 2009, S. 33).

Abgrenzen lässt sich Arbeit als zweckgerichtetes, erfolgsorientiertes Handeln von der verständigungsorientierten Interaktion/Kommunikation. Denn zweckorientiert ist auch das Spiel; doch der Zweck beispielsweise eines Schachspiels liegt im Spiel selbst und vielleicht darin, es zu gewinnen, während der Zweck der Arbeit nicht in der Tätigkeit selbst liegt, sondern in ihrem Ergebnis, also beispielsweise in der Herstellung wirtschaftlicher Güter zur Sicherung des Lebensunterhalts. Somit ist Arbeit zweckgerichtetes instrumentelles Handeln im Gegensatz zu spielerischem, künstlerischem oder kommunikativem Handeln, welches durchaus zweckfrei sein kann (vgl. Willke 1999, S. 13). Willke (1999) merkt an, dass Arbeit einen objektiven und

subjektiven Zweck hat. So erfüllt die Herstellung von Gütern – Waren und Dienstleistungen – den objektiven Zweck der Erwerbsarbeit und hat ebenfalls eine subjektive Bedeutung für die Erwerbstätigen selbst: Diese sehen in der Berufsarbeit die Möglichkeit der Selbstverwirklichung. Die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung ist die soziale Dimension menschlicher Arbeit. Die personale Dimension besteht in der Entfaltung und Selbstverwirklichung durch die Arbeit (a.a.O., S. 13 f.).

Koslowski (1994) bemerkt diesbezüglich treffend: „Arbeit ist sinnvoll, wenn in ihr das Individuum seine subjektiven Absichten verbinden kann mit einer objektiv nützlichen Tätigkeit.“ Dieser Sinn wird jedoch sowohl durch Überarbeitung als auch durch Unterbeschäftigung gefährdet, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Es gibt Sinn ohne und außerhalb der Arbeit, auch wenn ein Leben ganz ohne Arbeit sinnlos wäre“ (zitiert nach Willke 1999, S. 17).

Neuberger (1985) stellte fest, dass die in der Literatur vorhandenen Definitionen von Arbeit teilweise übereinstimmen. Demzufolge fasst er wesentliche Eigenschaften wie folgt zusammen:
Arbeit ist eine Aktivität oder Tätigkeit

1. die gesellschaftlich organisiert ist (z. B. arbeitsteilig und gegenwärtig meist unselbständig und abhängig im Lohnarbeitsverhältnis);
2. die einen fortgesetzten, dauerhaften Einsatz, geistiger, seelischer und körperlicher Kräfte erfordert;
3. die als Anstrengung und Last erlebt wird (jedoch dabei Stolz und Freude über das Erreichte nicht ausschließen muss);
4. die planmäßig, geregelt und zielgerichtet abläuft;
5. die in materiellen Produkten (Gütern oder Dienstleistungen) resultiert und damit sowohl die materielle als auch soziale Umwelt des Menschen verändert;
6. die gleichzeitig jedoch auch den arbeitenden Menschen selbst verändert, indem sie zu entweder zu seiner Entfaltung oder aber Entfremdung beiträgt), das heißt, Arbeit prägt nicht nur die transitive Beziehung Mensch-Welt, sie verändert auch den Menschen selbst;
7. die der Befriedigung individueller und sozialer Bedürfnisse dient;
8. die mit einer Gegenleistung (z. B. Entgelt) honoriert wird (vgl. S. 1).

Der Begriff „Zufriedenheit“

Wissenschaftliche Kontroversen bestehen auch bezüglich einer einhelligen, universalen Definition des Begriffes „Zufriedenheit“ wie nachfolgendes Zitat von Fehr & Russel (1984) verdeutlicht:

„Jeder weiß, was Zufriedenheit ist, bis er nach einer Definition gefragt wird. Dann scheint es, dass niemand es weiß“ (zitiert nach Niethammer 2009, S. 83).

Zufriedenheit beschreibt das psychische Innenleben eines Menschen und ist daher ein Phänomen, welches schwer zu beobachten ist. Es handelt sich um ein gedanklich konzipiertes Gebilde, für dessen Erforschung und Beschreibung Indikatoren notwendig sind (vgl. Schütz 2009, S. 35). Nach dem „Deutschen Wörterbuch“ von Paul (1966) entstand das Adjektiv „zufrieden“ etymologisch im 16. Jahrhundert aus der Kombination der Wörter „zu“ und „Friede“. Seine Bedeutungsentfaltung entspricht jener von „Friede“ und meint zunächst einen Zustand, der dem Streit entgegengesetzt ist oder auf die Beendigung eines Streites folgt; also einen allgemeinen Zustand der äußeren Ruhe und – im übertragenen Sinne – auch der inneren Ruhe. Gebräuchlich ist heute, dass mit Zufriedenheit ausschließlich ein innerer Zustand beschrieben wird. Die Präposition „mit“ verbindet den äußeren und den inneren Bezug, was heißt: Wir sind mit Personen, Dingen oder Zuständen zufrieden oder aber unzufrieden. Somit enthält der Begriff der Zufriedenheit immer einen Subjekt-Objekt-Bezug (vgl. Merz 1979, S. 19).

Das Duden-Bedeutungswörterbuch definiert „zufrieden“ als: „a) innerlich ausgeglichen, sich mit den Gegebenheiten in Einklang befindend und keine Veränderung der Umstände wünschend; Synonyme: befriedigt, froh, fröhlich, glücklich. b) mit den gegebenen Verhältnissen, Leistungen o. Ä. einverstanden; nichts auszusetzen habend“ (Duden 2002, S. 1081). Lexikalisch werden im Allgemeinen dem Begriff Zufriedenheit verschiedene positive Bedeutungen wie Ausgeglichenheit, Behagen, Eintracht, Erfüllung, Freude, Genugtuung, Harmonie, Seligkeit, Wohlbefinden, Wohlgefühl zugeschrieben, häufig auch Behelligung, Wohlbehagen, Wonne (Duden 2006, S. 1082). Lersch (1962) bemerkt: „Zufriedenheit ist ein Friede der Seele, sie ist frei von der Unruhe und Gespanntheit unerfüllter Ansprüche, während Unzufriedenheit wie ein Stachel in der Seele wirkt, der den Menschen nicht zur Ruhe kommen lässt.“ Somit wird Zufriedenheit aufgrund ihres Erscheinungsbildes als gefühlsmäßige Reaktion auf bestimmte Situationen oder Aktivitäten verstanden (zitiert nach Ammann 2004, S. 19 f.). Von Bruggemann et.al. (1975, S. 11) stammt folgende klassische Definition: „Zufriedenheit nennen wir gewöhnlich den dauernden Gemütszustand, vermöge dessen der Mensch seine Schicksale und Verhältnisse angemessen findet“. Als Ergebnis seiner umgangssprachlichen Bedeutungsanalyse des Zufriedenheitsbegriffes zeigt

Merz (1979, S. 20), dass „Zufriedenheit a) Ausdruck eines konkret erfahrenen Subjekt-Objekt-Beziehung ist, welche b) durch die subjektive Hinnahme (freudig oder zähneknirschend) dieser Beziehung gekennzeichnet ist“. Harb (1985) untersuchte, was Personen unter „Zufriedenheit“ verstehen und stellte fest, „dass der Begriff "Zufriedenheit" am häufigsten mit den Begriffen "Ruhe und Entspannung", "mitmenschliche Zuwendung" sowie "Glück und Freude" " in Beziehung gesetzt wird (zitiert nach Mag 2009, S. 12). Ipfling et.al. (1995, S. 24) ergänzt, „dass es sich auch um Subjekt-Subjekt-Bezüge (interpersonale) und um selbstreflektorische (intrapersonale) Bezüge handeln kann, insofern ich auch mit den Relationen zu anderen Personen zufrieden/unzufrieden sein kann, ebenso mit mir selbst in meinen Einstellungen, Handlungen etc“. Dieterich (1996) vertritt die Auffassung, man könnte Zufriedenheit als Akzeptanz und Annahme bezeichnen, welche sich jeder Mensch in Bezug auf sein gesamtes Leben, eines Teilbereichs oder eines bestimmten Ereignisses selber zugesteht (vgl. Mag 2009, S. 12).

3.2.2 Der Begriff „Arbeitszufriedenheit“ in der deutschsprachigen Literatur

In der deutschsprachigen Literatur versuchten viele Forscher eine Systematisierung für die Begriffsvarianten der Arbeitszufriedenheit zu finden. Die vorliegende Untersuchung erwähnt diesbezüglich beispielhaft die Systematisierungen von Neuberger (1974), Gebert und von Rosenstiel (1981) sowie Ammann (2004).

3.2.2.1 Systematisierung nach Neuberger (1974)

Madsen (1973) ging davon aus, dass Arbeitszufriedenheit ein motivationaler Begriff ist, und entwickelte eine Gliederung, nach der zwischen empirischen und hypothetischen Erklärungsbegriffen unterschieden wird, die dazu dienen, Verhaltensreaktionen auf bestimmte Situationen zu erklären. Aufbauend auf diese Gliederung teilte Neuberger die Definitionen der Arbeitszufriedenheit in folgende vier Kategorien ein (vgl. Neuberger 1974a, S. 140 f.):

1. Bedürfnisorientierte Konzeptionen: Diese Konzeptionen gehen vom Homöostase-Prinzip aus. Hier wird angenommen, dass eine Person verschiedene Bedürfnisse hat, die sie befriedigen möchte, das heißt, sie versucht, ein bestimmtes "inneres Gleichgewicht" herzustellen bzw. wieder herzustellen, welches durch die Nichterfüllung von Bedürfnissen gestört wurde. Es soll also ein als befriedigend betrachteter innerer subjektiver Zustand erreicht werden, im Sinne einer Vorstellung der Optimierung (ebd.). Verschiedene Autoren definieren Arbeitszufriedenheit als Befriedigung arbeitsrelevanter Bedürfnisse, wie z. B. Wolf (1970): „Zufriedenheit resultiert aus der Befriedigung irgendeines Bedürfnisses“.

Garen, Dawis und Weiss (1968) merken an: „Je vollständiger ein Bedürfnis erfüllt ist, desto größer ist die Zufriedenheit; d. h. die Stärke des Bedürfnisses minus dem Betrag der Bedürfnisbefriedigung (Verstärkung) ist gleich dem Grad der Zufriedenheit“ (zitiert nach Neuberger & Allerbeck 1978, S. 12). Das heißt nichts anderes, als dass die Arbeitszufriedenheit am größten ist, wenn bestimmte Bedürfnisse befriedigt werden, wobei man sich an einem Idealwert (Normal- bzw. Soll-Wert) orientiert. Die reale Arbeitszufriedenheit weicht praktisch immer davon ab (Ist-Wert). Somit kann aus der Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert auf die Ausprägung der Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit geschlossen werden (vgl. Roßrucker 2008, S. 46).

2. Anreiztheoretische Konzeptionen: Eine zentrale Rolle spielt bei den Anreiztheoretischen Konzeptionen das hedonistische oder Lustprinzip. Hier geht es darum, nicht nur eine befriedigendes Zustand wie beim oben genannten Bedürfniskonzept herzustellen, sondern Lust zu vermehren. Umweltreize werden nach ihrem "Anreizwert" beurteilt (vgl. Neuberger 1974a, S. 141). Geht es bei den Bedürfniskonzeptionen um die innerseelischen Aspekte, stehen beim Lustprinzip die äußeren Aspekte im Vordergrund. Es wird also nicht gefragt: "Ist Ihr Kontaktbedürfnis befriedigt?" Sondern: "Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kollegen?" Statt der Befriedigung von x (einem Bedürfnis) geht es hier also um die Befriedigung mit x (einer Umweltbedingung) (a.a.O., S. 159). Wenn viele Objekte oder Aspekte der Arbeitswelt positiv beurteilt werden, ist die Arbeitszufriedenheit am größten, und umgekehrt wäre die Unzufriedenheit mit der Arbeit besonders hoch, wenn diese Aspekte negativ ausfallen. Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit sind also als Eckpunkte eines bipolaren Kontinuums zu verstehen, wodurch auch die Art der Skalierung in Bezug auf die Messmöglichkeit beeinflusst werden. Theoretisch geht die Zahl der Objekte gegen unendlich, das erfordert eine Auswahl relevanter Faktoren (vgl. Roßrucker 2008, S. 47). Die meisten Methoden zur Messung der Arbeitszufriedenheit arbeiten mit Anreiztheoretischen Konzeptionen, eine gebräuchliche Anwendung erfährt diese im Job Deskription Index (JDI) von Smith et al. (1969) und seiner deutschen Entsprechung, dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) von Neuberger und Allerbeck (1978) (vgl. Büssing 1982, S. 130).
3. Kognitive Konzeptionen: Im Mittelpunkt steht hier die rationale Komponente des Verhaltens, bei der künftige Entwicklungen gedanklich vorweggenommen werden, um sich darauf einzustellen. Dabei versucht man ein "stimmiges" Bild und einen entsprechenden

Verhaltensplan zu entwerfen. Wird dieser Entwurf gestört oder die Person verunsichert, hat das Spannungen zur Folge, die ausgeglichen werden wollen (vgl. Neuberger 1974a, S. 141). Deshalb nennt Kolb (1996, S. 5) kognitive Konzeptionen auch Gleichgewichtskonzeptionen. Diese gehen davon aus, dass Arbeitszufriedenheit „aus einem Gleichgewichtszustand der auf die Arbeit bezogenen Kognitionen resultiert“. Kroman (1970) merkt diesbezüglich an: „Unter sonst gleichen Bedingungen werden sich Individuen in solchen Verhaltensweisen engagieren und sie befriedigt finden, die ihr Gefühl kognitiven Gleichgewichts oder kognitiver Stimmigkeit maximieren“ (zitiert nach Schütz 2009, S. 39).

4. Humanistische Konzeptionen: Hier rückt das Streben des Menschen nach "Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung" in den Mittelpunkt (Neuberger 1974a, S. 141). Zentrale Begriffe dieser Konzeptionen sind u. a. Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung. Arbeitszufriedenheit wird hier als eine von vielen Voraussetzungen für den sich selbst verwirklichenden Menschen betrachtet. Die Vielzahl komplexer und nicht messbarer bzw. überprüfbarer Elemente und Voraussetzungen lassen eine effiziente Operationalisierung bezüglich der Arbeitszufriedenheit kaum zu (vgl. Roßrucker 2008, S. 48). Arbeitszufriedenheit geht mit hoher Selbstverwirklichung einher, was wiederum das Engagement des Einzelnen fördert. Dabei sind die Zielsetzungen entsprechend der Ideen zur Selbstverwirklichung einer Person individuell und müssen immer wieder neu definiert werden, was zur Folge hat, dass es nie zu einer Erfüllung kommt. Dementsprechend entsteht Zufriedenheit nach Herzberg (1966) infolge „einer Annäherung an Selbstverwirklichung oder psychologisches Wachstum durch die Erfüllung von Aufgaben“ (vgl. Ammann 2004, S. 21).

3.2.2.2 Systematisierung nach Gebert und von Rosenstiel (1981)

Gebert und von Rosenstiel (1981) liefern eine andere Systematisierung. Ihnen zufolge lassen sich die verschiedenen Ansätze zur Bestimmung von Arbeitszufriedenheit in folgenden Dimensionen beschreiben:

bedürfnisorientiert (motivations-/personorientiert)	vs.	anreizorientiert(situationsorientiert)
Einzel-Arbeitszufriedenheit	vs.	Gesamt-Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit als vorübergehender Zustand	vs.	Arbeitszufriedenheit als zeitlich stabile Reaktion
vergangenheitsorientiert	vs.	zukunftsorientiert

Tabelle 4: Systematisierung der AZ von Gebert und von Rosenstiel (1981, S. 64)

Wie auch Neuberger (1974) unterscheiden Gebert und von Rosenstiel den bedürfnisorientierten Ansatz vom anreizorientierten Ansatz. In der Praxis lassen sich so z. B. psychosomatische Reaktionen der Person besser erklären, wenn man Arbeitszufriedenheit bedürfnistheoretisch definiert, um so die Verbindung zu konflikttheoretischen Annahmen der psychosomatischen Forschung besser herstellen zu können. Will man dagegen die Art des situationsspezifischen Verhaltens vorhersagen (also die Annäherungs- bzw. Vermeidungstendenz gegenüber bestimmten Situationen), ist es zweckmäßiger, die Arbeitszufriedenheit anhand der situativen Anreize zu erklären.

Gebert und von Rosenstiel heben ebenfalls die Unterscheidung von Einzel- und Gesamtarbeitszufriedenheit hervor: Der Grad der Zufriedenheit, über alle Bedürfnisse bzw. Merkmale der Situation hinweg betrachtet, lässt unterschiedliche Grade der Zufriedenheit bezüglich einzelner Bedürfnisse bzw. situativer Merkmale nicht mehr erkennen. Ausführlicher wird darauf in Kapitel 3.3 eingegangen.

Versteht man Arbeitszufriedenheit nur als vorübergehenden emotionalen Zustand, der durch positiv gefärbte Entspannung entsteht, lassen sich bestimmte Erklärungen und Prognosen der Arbeitszufriedenheit nicht hinreichend treffen. Von daher ist die Arbeitszufriedenheit auch als zeitlich stabile emotionale Reaktion von Interesse, da diese eher für Vorhersagen geeignet ist. Wiederum kann es abhängig vom Erklärungs- bzw. Vorhersagezweck sinnvoll sein, Arbeitszufriedenheit als vergangenheitsbezogenes Resümee oder als zukunftsbezogene Erwartung zu definieren, dabei würde sich der Begriff der Arbeitszufriedenheit im letzten Fall in die Nähe des Konstrukts Motivation bewegen (vgl. Gebert & von Rosenstiel 1981, S. 64).

3.2.2.3 Systematisierung nach Ammann (2004)

Ammann verfolgt mit seiner Systematisierung zweierlei Intentionen: Erstens will er der Notwendigkeit einer Standortbestimmung nachgekommen, und realisiert dies u. a. durch die Aktualisierung der älteren Systematik. Zweitens sollte darauf hingewiesen werden, dass eben jene zuvor beschriebene begriffliche Unklarheit auch ganz allgemein und seinen eigenen Untersuchungen im Speziellen Grenzen setzt (vgl. Ammann 2004, S.19).

Nachfolgend solle diese Systematik näher erläutert werden.

1. Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand: Hoppock (1935) beschreibt in einer älteren Begriffserklärung Arbeitszufriedenheit als „eine Kombination psychologischer, physiologischer und situativer Bedingungen, die die Person zu der ehrlichen Aussage veranlassen: Ich bin mit meiner Arbeit zufrieden“ (a.a.O., S.19 f.). Brown, Berrien und Russell (1966) heben hervor: „Arbeitszufriedenheit ist ein angenehmes Gefühl oder ein angenehmer psychologischer Zustand einer Person bezüglich ihrer Arbeitssituation“. Locke (1976) merkt an: „Arbeitszufriedenheit kann definiert werden als angenehmer oder emotionaler Zustand, der aus der Bewertung der Arbeit oder der Arbeitserfahrungen resultiert“ (zitiert Neuberger & Allerbeck 1978, S. 13). Gebert und von Rosenstiel (2002) definierten Arbeitszufriedenheit als „eine affektive Empfindung gegenüber der Arbeit, die auch als positiv gefärbte Entspanntheit charakterisiert werden kann. Dieser emotionale Zustand kann sowohl als vorübergehend oder aber auch zeitlich andauernd betrachtet werden“ (zitiert nach Sturm et.al. 2011, S .136). Arbeitszufriedenheit wird hier primär als ein nicht-kognitiver Aspekt des menschlichen Verhaltens betrachtet. Positiv wertend wird Arbeitszufriedenheit als „gutes Gefühl“, einen „angenehmen emotionalen Zustand“ oder ein „affektiv gefärbtes positives Verhältnis“ verstanden, das jemand zu seiner Arbeit hat. Somit ist die Frage nach Arbeitszufriedenheit eine Frage nach dem subjektiven Befinden im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf (vgl. Grunder & Bierei 1995, S. 22) sowie (vgl. Merz 1979, S. 21)
2. Arbeitszufriedenheit als Motiv: Arbeitszufriedenheit wird dabei nicht nur erlebnismäßig betrachtet, sondern als eine Relevanz des Verhaltens, die schließlich zum Motiv wird. Das heißt, ein als unbefriedigend erlebter Ist-Zustand soll geändert werden, um einen befriedigenden idealen Soll-Zustand zu erreichen. Dabei kann Arbeitszufriedenheit als Ursache bzw. Ziel des beruflichen Handelns fungieren (vgl. Ammann 2004, S. 20).

3. Arbeitszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal: Arbeitszufriedenheit kann auch als Persönlichkeitsmerkmal behandelt werden, besonders dann, wenn eine Person zufrieden bzw. unzufrieden ist. Dabei werden die Ursachen der Zufriedenheit vorwiegend im psychischen Bereich betrachtet. So ordnet Lersch (1956) die mit der Zufriedenheit verbundenen Zustände und Prozesse der innersten Sicht der psychischen Person – dem endothyemen Grund – zu (vgl. Merz 1979, S. 25). Roethlisberger (1943) ist der Meinung, dass Unzufriedenheit bei Personen entsteht „deren Unzufriedenheit tiefer in Faktoren bezüglich ihrer persönlichen Geschichte wurzelt“ (zitiert nach Fietze 2011, S. 4). In der empirischen Forschung wird Arbeitszufriedenheit allerdings kaum ausdrücklich als Persönlichkeitsmerkmal definiert, jedoch werden Aussagen bezüglich der Zufriedenheit häufig dahingehend interpretiert (vgl. Merz 1979, S. 25).
4. Arbeitszufriedenheit als Werthaltung: Häufig werden auch Wertvorstellungen oder Werthaltungen als Bestandteile der Definition von Arbeitszufriedenheit verwendet. Locke (1976) nimmt auf derartige individuelle Wertvorstellungen wie folgt Bezug:
„Arbeitszufriedenheit resultiert aus der Wahrnehmung, dass die eigene Arbeit die für wichtig gehaltenen arbeitsbezogenen Werte erfüllt oder ihre Erfüllung erlaubt, vorausgesetzt, dass diese Werte nach Art und Ausmaß mit den eigenen Bedürfnissen vereinbar sind“. Dabei beschäftigt sich der Autor im Wesentlichen mit individuellen Anpassungs- und Bewältigungsprozessen, das heißt, er unterscheidet danach, wie die jeweilige Person-Umwelt-Beziehung bewertet und bewältigt wird (Grunder & Bieri 1995, S. 25).
5. Arbeitszufriedenheit als Person-Umwelt-Phänomen: Dieses Konzept kann durchaus als die modernste Betrachtungsweise gewertet werden. Hier wird im Unterschied zu den oben genannten Konzepten die Arbeitszufriedenheit als Erscheinung der Arbeitstätigkeit verstanden. Dabei wird weniger die personenbezogene Perspektive betont, als der fortlaufende Prozess gegenseitiger Beeinflussung von Person und Umwelt. Denn je besser individuelle Merkmale einer Person zu den Merkmalen einer Arbeit passen, umso stärker fördert diese Arbeit die Zufriedenheit der Person (vgl. Ammann 2004, S. 22). Büssing (1991, S. 89) begreift Arbeitszufriedenheit als Phänomen der Tätigkeit oder der Interaktion von Person und Umwelt, welche in der Relation von Soll-Werten (der Person) und Ist-Werten (der Arbeitssituation) ausgedrückt werden. Diese Relation ist wechselseitig „als eine Beziehung, in der Soll-Wert-bedingte Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert-bedingte Soll-Wert-Veränderungen stattfinden können“ zu verstehen. Wird Arbeitszufriedenheit als

Person-Umwelt-Phänomen begriffen, kommt Persönlichkeitsmerkmalen bei der Beurteilung und Bewältigung der Arbeitssituation bzw. der Berufsumwelt eine entscheidende Rolle zu. Damit sind subjektive Variablen mit Sicherheit bedeutender als situative oder demographische (vgl. Grunder & Berie 1995, S. 25).

6. Arbeitszufriedenheit als Einstellung: In der Fachliteratur herrscht überwiegende Einigkeit darüber, dass Arbeitszufriedenheit die Einstellung des Mitarbeiters gegenüber seiner Arbeit insgesamt oder gegenüber einzelnen Facetten der Arbeit erfasst. Zu letzteren gehören beispielsweise die Arbeitsaufgabe, Kollegen, Vorgesetzte und Arbeitsbedingungen (vgl. Felfe & Six 2006, S. 39). Als einer der ersten betont Wofford (1967): „Arbeitszufriedenheit ist die Gesamteinstellung des Wohlfühlens hinsichtlich der Arbeit und ihrer Umgebung“. Auch Blum & Naylor (1968) betrachten Arbeitszufriedenheit als Einstellung: „Arbeitszufriedenheit ist das Ergebnis verschiedener Einstellungen, die ein Angestellter zu seiner Arbeit, darauf bezogenen Faktoren und dem Leben im allgemeinen hat“ (zitiert nach Neuberger & Allerbeck 1978, S. 14 f.). Die bekanntesten Vertreter dieser Auffassung sind Bruggemann u.a (1975) sowie Neuberger und Allerbeck (1978). Bruggemann et al. (1975, S. 150) heben hervor: „Arbeitszufriedenheit als generalisierte Einstellung zum Arbeitsverhältnis bedeutet ein Urteil darüber, ob und inwiefern das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen. Das Ergebnis hängt sowohl von kognitiv-rationalen als auch von emotionalen Bewertungs- und Beurteilungsprozessen ab. Die positive Beurteilung von Arbeitszufriedenheit lässt die Situation als problemlos erscheinen und entbindet von Konflikt und Spannung“. Nach Neuberger & Allerbeck (1978, S. 14 f.) wird „Zufriedenheit verstanden als strukturierte, bewertende und möglicherweise handlungsrelevante Einstellung zu Arbeit; Umweltgegebenheiten werden hinsichtlich ihres positiven Gefühlswertes beurteilt“. Auch Merz (1979, S. 29) definiert Arbeitszufriedenheit wie folgt als „Einstellung zu einem gegebenen Arbeitsverhältnis, auf der Dimension »zufrieden-unzufrieden«“. Auch Weinert (1992, S. 286) befürwortet die Definition von Arbeitszufriedenheit als Einstellung: „Hierbei werden im Allgemeinen die Reaktionen und Empfindungen des Mitarbeiters in der Organisation gegenüber seiner Arbeitssituation als Attitüden verstanden. Ihre affektiven und kognitiven Facetten sowie ihre Verhaltensdispositionen gegenüber der Arbeit, der Arbeitsumgebung, den Mitarbeitern, den Vorgesetzten und der gesamten Organisation sind es, die besonderes Interesse wecken.“ Robbins (2001) betont, dass „Arbeitszufriedenheit die

generelle Einstellung einer Person zu ihrer Arbeit ist“ (zitiert nach Kirchler et.al. 2008, S. 243). Von Rosenstiel (2003, S. 424) verdeutlicht seine Auffassung der Arbeitszufriedenheit wie folgt: „Arbeitszufriedenheit ist danach die Einstellung zur Arbeit und zur Arbeitssituation in ihren verschiedenen Aspekten; d. h. die wertende Stellungnahme zur Arbeit oder ihren Teilaspekten“. Er sieht aber Arbeitszufriedenheit in der Motivationspsychologie verankert, auch wenn man sich dabei dem Einstellungskonzept annähert, bleibt nach seiner Auffassung dieser Bezug gewahrt. Einstellungen dienen der Bedürfnisbefriedigung: Der Mensch hat positive Einstellungen gegenüber solchen Objekten, denen er Positives bezüglich der Bedürfnisbefriedigung zuschreibt. Dagegen hat er negative Einstellungen gegenüber Objekten, denen er einen negativen Einfluss auf seine Bedürfnisbefriedigung zuweist. Dies würde allerdings auch bedeuten, dass Zufriedenheit nicht als Merkmal einer Person über einen längeren Zeitraum bestimmt werden könnte, sondern zeitlich eng begrenzt ist. Somit wäre Zufriedenheit an das Moment der Motivbefriedigung gebunden und würde explizit einen phasenhaften Verlauf zeigen (ebd.). Kirchler und Hölzl (2011) verstehen auch unter Arbeitszufriedenheit „die generelle Einstellung zur Arbeit und vor allem die allgemeine Bewertung der Arbeit“ (S. 243).

Der Begriff der Arbeitszufriedenheit hat also unterschiedliche Ausprägungen, die sich sowohl überschneiden oder aber gegenseitig ausschließen können. Trotz aller Unterschiedlichkeit der Begriffsbestimmung handelt es sich weniger um widersprüchliche oder gegensätzliche Konzeptionen, sondern um einander ergänzende Aspekte der Betrachtung desselben Phänomens, wobei Akzente unterschiedlich gewählt und betont werden (vgl. Bieri 2002, S. 25).

3.2.3 Der Begriff „Arbeitszufriedenheit“ in den englischsprachigen Literatur

Auch in der englischsprachigen Fachliteratur sind Unklarheiten und eine Uneinheitlichkeit der Terminologie zu beobachten. Hier stehen insbesondere die Begriffe „job satisfaction“, „vocational satisfaction“ und „job attitude“ im Mittelpunkt. Diese Begriffe werden teils synonym, teils unterschiedlich verwendet (vgl. Bruggemann et al. 1975, S 13):

1. Job satisfaction

Im Deutschen hat sich als Übersetzung des Begriffs „job satisfaction“ der Terminus „Arbeitszufriedenheit“ durchgesetzt, welcher für „Zufriedenheit mit einem gegebenen betrieblichen Verhältnis“ steht. Damit nicht gemeint sind „Berufszufriedenheit“ und der engere Begriff der

„Zufriedenheit mit der Arbeitstätigkeit“ (ebd.). Während in älteren Arbeiten der amerikanischen Fachliteratur der Begriff von vornherein mit „einer positiven Wertung im Sinne eines angenehmen emotionalen Zustandes“ verstanden wird, herrscht aktuell eher die neutrale Feststellung bezüglich der Dimension „zufrieden vs. unzufrieden“ vor (vgl. Ammann 2004, S. 17).

2. Vocational satisfaction

Dieser Terminus entspricht im Deutschen jenem der „Berufszufriedenheit“ „im Sinne der Akzeptanz einer einmal getroffenen Berufswahl“ (ebd.). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass „job satisfaction“ und „vocational satisfaction“ nur hinsichtlich eines Langzeitbezuges unterschieden werden. Crites (1969) verdeutlicht das wie folgt: „Berufszufriedenheit kann als die durchschnittliche Arbeitszufriedenheit eines Individuums definiert werden“ (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 16).

3. Job attitude

„Job attitude“ wird gewöhnlich mit „Einstellung zur Arbeit“ übersetzt, was diesen Begriff in die Bedeutungsnahe von „job satisfaction“ rückt. Tatsächlich ist eine Abgrenzung nicht einfach, da verschiedene Autoren den Begriff sowohl synonym als auch unterschiedlich verwenden. Blum (1956), Vroom (1964) und später Crites (1969) trennen die beiden Termini mit der Begründung, dass „attitude“ eine Spezifikation von „job satisfaction“ darstellt und somit die Zufriedenheit lediglich mit einem Aspekt der Arbeit meint, zum Beispiel der Bezahlung (vgl. Ammann 2004, S. 18).

3.2.4 Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit

Wie bereits dargelegt, ist Arbeitszufriedenheit mit eindeutigen und gegenwärtigen Variablen (z. B. Bezahlung, Kollegen, Vorgesetzte, Arbeitsbelastung, Tätigkeit usw.) behaftet, während die Berufszufriedenheit eher nach der richtigen oder falschen Berufswahl fragt und somit einen deutlichen Langzeitbezug aufweist. Und obwohl viele Autoren beide Begriffe synonym benutzt haben, soll der Fokus dieser Untersuchung auf den konkreten jetzigen Bedingungen am Arbeitsplatz liegen. Aus diesem Grund wird im Nachfolgenden der Begriff der Arbeitszufriedenheit im Sinne von Arbeitsplatzzufriedenheit verwendet.

Die Verwendung des Begriffes Arbeitszufriedenheit bezieht sich deshalb in der vorliegenden Untersuchung auf folgende Definition von Bruggemann: „Arbeitszufriedenheit“ bezeichnet damit „eine Attitüde, die das Arbeitsverhältnis mit allen Aspekten hinsichtlich der Beurteilungsdimension

zufrieden – unzufrieden betrifft“ (Bruggemann et al.1975, S. 19).

3.3 Gegenstand der Arbeitszufriedenheit: allgemeines vs. spezifisches Maß

Die zuvor beschriebenen Versuche, das Phänomen Arbeitszufriedenheit begrifflich und konzeptionell näher zu definieren, haben dessen Komplexität aufgezeigt. Das betrifft ebenfalls die Faktoren, aus denen sich Arbeitszufriedenheit zusammensetzt. Derzeit gibt es kein Konzept zur Arbeitszufriedenheit, das sich eindeutig bestimmen lässt (vgl. Ammann 2004, S. 54 f.). Die eindimensionalen Modelle gehören historisch betrachtet zu den älteren Untersuchungen. So wurden beispielsweise in den ersten Jahren der Arbeitszufriedenheitsforschung vorwiegend Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und sich daraus ergebenden Elementen wie etwa der Qualität der Arbeitsleistung, Abwesenheit, Kündigungsraten oder Gesundheitszustand betrachtet. Heute wird Arbeitszufriedenheit, wie bereits zuvor dargestellt, in der Regel als mehrdimensionales Konstrukt verstanden (vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 56).

3.3.1 Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Wofford (1967) beschreibt allgemeine Arbeitszufriedenheit als „Gesamteinstellung des sich Wohlfühlens hinsichtlich der Arbeit und ihrer Umstände“. Gemeint ist damit die Zufriedenheit mit der Arbeit bzw. dem Beruf als Ganzes (zitiert nach Merz 1979, S. 30 f.).

Lawler (1973) definiert allgemeine Arbeitszufriedenheit als „eine Zusammenfassung der Gefühle des Mitarbeiters gegenüber diesen verschiedenen Aspekten der Arbeit“ (zitiert nach Wienert 1992, S. 294). Allgemeine Arbeitszufriedenheit wird häufig gemessen durch Fragen wie: „Sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt zufrieden?“ Oder: „Würden Sie Ihre Arbeit wieder wählen?“. Voraussetzung hierfür ist, dass der Proband in der Lage ist, die Vor- und Nachteile seiner Arbeit abzuwägen und so zu einem Gesamturteil zu gelangen (vgl. Merz 1979, S. 30 f.). Als Antwortmöglichkeiten gibt es verbale Umschreibungen („sehr“, „ziemlich“, usw.), numerische („1“, „2“, „3“, usw.) oder auch Symbole (etwa eine Thermometer- oder Metermaßskala oder die Gesichter-Skala von Kunin). Die ausschließliche Frage nach der allgemeinen Arbeitszufriedenheit erscheint aber wenig zuverlässig. Es gibt jedoch auch Verfahren, die längere Fragenkomplexe umfassen und somit zu verlässlicheren und differenzierteren Einschätzungen kommen (so z. B die Arbeitszufriedenheits-Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit, kurz SAZ, von Fischer und Lück sowie Heuberger 1974) (vgl. Neuberger 1974a, S 166). Obwohl die allgemeine Arbeitszufriedenheit zwar geeignet erscheint, fundamentale Unterschiede der Arbeitssituation widerzuspiegeln, vermag sie jedoch eine weitere situationspezifische Differenzierung nicht zu leisten. Borg und Fritsche (1988) betonen

diesbezüglich, dass direkte allgemeine Urteile zur Zufriedenheit stärker persönlichkeitsabhängig sind als Summenscores aus spezifischen Fragen. In solchen Fällen sollte – wie auch Fishbein und Ajzen (1975) vorschlagen – eine spezifische Aspektmessung vorgezogen werden. Doch bedeutet dies nicht, dass die Erfassung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit wertlos wäre. Sie kann als globale Größe die Funktion eines Rahmenkriteriums übernehmen, an dem die relative Bedeutung spezifischerer Aspektzufriedenheiten gemessen werden kann (vgl. Fischer 1991, S.10). Während Fragen nach Einzelzufriedenheit die Beliebigkeit der Vorstellungsinhalte eingrenzen, wird bei der Frage nach der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit nicht ganz deutlich, was der Befragte meinte, wenn er bezüglich der Arbeit insgesamt Stellung nimmt. „Dabei ist es ein unentschiedener Streit, ob die vorgängige übergreifende affektive Gestimmtheit letztlich alle Einzelbewertungen prägt oder ob umgekehrt die Globaleinschätzung (evtl. gewichtetes) Produkt der vorausgehenden Einzelurteile ist“ (Neuberger 1985, S.188).

3.3.2 Spezifische Arbeitszufriedenheit

Der Zufriedenheitsbegriff hat – vergleichbar mit dem Intelligenzbegriff –im Laufe der Forschungsentwicklung eine zunehmende Differenzierung erfahren. So wird Arbeitszufriedenheit heute, wie zuvor bereits erwähnt, zunehmend als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, welches sich aus mehreren Teilzufriedenheiten zusammensetzt (z. B. Zufriedenheit mit dem Lohn, den Vorgesetzten etc.). Diese differenzierte Sichtweise ermöglicht u. a. einen Einblick in die Bedingungen der Arbeitseinstellung und somit auch die Möglichkeit, konkrete Handlungsanweisungen zu erteilen (vgl. Merz 1979, S. 31).

Rosenstiel (2003) begründete die Aufteilung in Einzelaspekte damit, dass die Arbeitssituation der jeweiligen Arbeitnehmer ebenfalls vielschichtig sei. Ist zum Beispiel jemand mit den Inhalten seiner Arbeit unzufrieden und würde „lieber Werbung für Kultureinrichtungen statt für Düngemittel machen“. Man kann auch unzufrieden mit seinem Vorgesetzten sein, der Bezahlung, den Kollegen oder den Aufstiegsmöglichkeiten. Stimmt die Bezahlung, kann man dennoch inhaltlich unzufrieden sein (vgl. Kauffeld & Schermuly 2011, S. 180). Innerhalb der Arbeitszufriedenheitsforschung wurde eine Reihe von Aspekten der Arbeitszufriedenheit ermittelt. Die Herzberg-Theorie (1959) gilt als Ursprungsmodell für die Überlegung bestimmender Arbeitsmerkmale. Infolge Herzbergs Unterscheidung in zufriedenheits- bzw. unzufriedenheitsfördernde Faktoren fanden auch das Begriffspaar der intrinsischen (Kostenfaktoren) vs. der extrinsischen Arbeitsaspekte (Kontextfaktoren) Eingang in die Diskussion (vgl. Ammann 2004, S. 56). Diese Theorie wird ausführlich in Kapitel 3.5.2 dargelegt. Um Zufriedenheitsaspekte herauszuarbeiten, ist die

Clusteranalyse das wichtigste Forschungsinstrument. Dabei ist zu unterscheiden, ob auf der Item- oder auf der Subtestebene faktorenanalysiert wird. Arbeitszufriedenheits-Dimensionen werden allgemein mit den genannten Analyseinstrumenten auf Itemebene ermittelt (vgl. Bieri 2002, S. 58). Friedlander (1963) fand drei Faktoren anhand von über 17 Items, die er Interview-Protokollen von Herzberg u.a. (1959) entnommen hatte. Diese sind: Soziales und technisches Umfeld, intrinsische Selbstverwirklichung, Arbeitsaspekte und Anerkennung durch Leistung (vgl. Merz 1979, S. 33). Fischers (1970) untersuchte eine größere Stichprobe von Arbeitern und Angestellten mit der Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ). Die Faktorenanalyse der Gesamtstichprobe ergab vier Faktoren: „Der erste Faktor kann interpretiert werden als Zufriedenheit mit der Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten an seinem Arbeitsplatz anzuwenden. Der zweite Faktor umfasst die Items, die die psychische und physische Reaktion auf die Arbeitssituation testen. Im dritten Faktor kommt Zufriedenheit mit der Bezahlung zum Ausdruck. Im vierten Faktor kommt die Einschätzung der Firma zum Ausdruck. Führungsstil des Vorgesetzten, Aufstiegsmöglichkeiten in der Firma und andere Bewertungen verschiedener Aspekte des Arbeitsplatzes sind hier zusammengefasst“ (a.a.O., S. 34). Rudow (1988) bestimmt in seinen Untersuchungen die Strukturmerkmale der Berufssituation (Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen und Betriebsgröße), den sozialen Kontext (kooperative und kommunikative Beziehungen z.B. zu Vorgesetzten und Kollegen), und individuelle Charakteristika als drei Hauptdeterminanten. Die personalen Merkmale bzw. Persönlichkeitsmerkmale setzen sich aus demographischen Angaben (Alter, Geschlecht, Familienstand etc.), differenzialpsychologischen Merkmalen (Emotionalität, Gefühls- und Denkorientierung, Extra- und Introversion, Idealismus, Selbstwertgefühl, Kritik- oder Kontaktangst etc.) und Berufseinstellungen (Berufs- und Rollenziel, Selbstverständnis etc.) zusammen (vgl. Ammann 2004, S. 58). Barth (1990, S. 53) merkt an, dass diverse Zufriedenheitsaspekte freilich auch von Beruf zu Beruf und Arbeit zu Arbeit variieren. Diese gelten auch für die Erforschung der Arbeitszufriedenheit von Erziehern, denn auch hier kann man von vielen Zufriedenheitsaspekten ausgehen. So kann die Zufriedenheit mit der Ausstattung einer Kindertageseinrichtung, mit den Kollegen, mit der Leitung usw. zusammenhängen. Ausführlich wird dies in Kapitel 3.6 erläutert. Gleich, ob die Einzelaspekte nun bewertet werden, letztlich stellt sich immer die Frage, wie sie in Bezug auf die Einzel-Zufriedenheit miteinander zusammenhängen und sich auf diese auswirken. Sollte sich in empirischen Untersuchungen zeigen, dass derjenige, der mit seiner Bezahlung zufrieden ist, regelmäßig auch mit den Aufstiegsmöglichkeiten, dem Arbeitsinhalt etc. zufrieden ist, so wäre es nicht nötig, die Einzelaspekte zu messen, denn dann könnte man sich mit einem

Gesamtmaß zufriedengeben (vgl. Neuberger 1974a, S. 165). Wichtig ist die Feststellung, dass die Korrelation zwischen den verschiedenen Aspekten der Arbeitszufriedenheit nicht besonders hoch ist, durchschnittlich liegt sie zwischen 0,20 und 0,40. Das ist gering genug, um die Einzelfaktoren getrennt zu betrachten, aber viel zu niedrig, um sie einfach zu einem Gesamtwert der Arbeitszufriedenheit addieren zu können. Völlig heterogene Aussagen wie hohe Zufriedenheit mit Kollegen und Arbeit, niedrige Zufriedenheit mit Vorgesetzten und Bezahlung, Neutralität bei Arbeitsbedingungen und Organisation etc. würden zu einem unklaren Durchschnittswert vermischt, der wenig über die Gesamtzufriedenheit aussagt (a.a.O., S. 166). Die Frage nach der Einzel- oder Allgemeinen Arbeitszufriedenheit lässt sich offenbar nicht allgemeingültig beantworten. Es ist beispielsweise unklar, ob eine Einteilung in die oben genannten Einzelaspekte der Arbeitszufriedenheit und deren Absicherung nach klassischen Testkonstruktionsprinzipien nicht ein Kunstprodukt ist. Weiter stellt sich die Frage, ob angesichts der komplexen Unklarheiten bei den Bedürfnissen und Einstellungen solche Messinstrumente die befragten Personen überfordern. Daher kann man eine Entscheidung für oder gegen die Gesamt-Arbeitszufriedenheit als recht willkürlich auffassen (vgl. Büsing 1982, S. 140). Ammann (2004, S. 57) begründet dies folgendermaßen: „Determinanten seien nur statistisch trennbar, inhaltlich aber nicht auseinander zu halten“. Das eindimensionale Modell der allgemeinen Arbeitszufriedenheit kann durchaus für eine erste Orientierung nützlich sein, das mehrdimensionale Modell hingegen ermöglicht jedoch einen komplexeren Einblick in die Bedingungen von Arbeitszufriedenheit und begründet somit auch praktisches Handeln (vgl. Merz 1979, S. 35 f.).

3.4 Determinanten der Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit entsteht im Prozess der Arbeit, dessen wesentliche Determinanten „Merkmale der Arbeitssituation, Eigenschaften der Person sowie deren Interaktion im Arbeitsprozess“ sind (vgl. Wieland et al. 2006, S. 227). Bezüglich der Bedingungen der Arbeitszufriedenheit unterscheidet man situative, dispositionelle und interaktionelle Ansätze, diese werden nachfolgend näher betrachtet.

Situative Ansätze gehen von reinen Situationsvariablen als Einflussgrößen der Arbeitszufriedenheit aus. In der Arbeitspsychologie sind deshalb auch eine Anzahl klassischer Ansätze zu finden, in denen Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit auf reinen Situationsvariablen der Arbeit basieren, die außerhalb der Person liegen (vgl. Abele et al. 2006, S. 206). In Kapitel 3.1 wurde bereits ausführlich dargelegt, dass bei der Arbeitszufriedenheit ursprünglich nur die Arbeitssituation betrachtet wurde und weniger die Persönlichkeitsvariablen. Ein bedeutendes Konzept des situativen

Ansatzes ist die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg, Mausner & Synderman (1959). Hier wurde versucht, eine Rangfolge der Einflussgrößen zu erstellen. In Kapitel 3.5.2 soll diese Theorie deshalb ausführlich erläutert werden.

Es gibt eine große Anzahl von Arbeitssituationen, welche die Arbeitszufriedenheit beeinflussen (u. a. die Arbeit an sich, Aufstiegsmöglichkeiten, Entgelt, Anerkennung, Ergonomie am Arbeitsplatz, Kollegen, Vorgesetzte, Betriebsabläufe etc.). Allgemein sowie unter Berücksichtigung individueller Unterschiede lässt sich sagen, dass eine hohe Arbeitszufriedenheit durch folgende Arbeitsbedingungen gefördert wird:

1. Geistige Anforderung,
2. Erfüllung der geistigen und physischen Bedürfnisse,
3. Erfolgsgefühl,
4. Möglichkeiten zur Einbringung von Interessen und Fähigkeiten,
5. Anerkennung der erbrachten Leistung,
6. leistungsorientiertes Entlohnungssystem,
7. Führungsstil, der Eigeninitiative und Selbstverantwortung fördert,
8. Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten (Weinert, 1992, S. 296),
9. Verbale Anerkennung durch Vorgesetzte und Kollegen (a.a.O., S. 298).

Dispositionelle Ansätze gehen im Gegensatz zu den (oben genannten) situativen Ansätzen davon aus, dass bestimmte Personendispositionen die Arbeitszufriedenheit determinieren (vgl. Abele et al. 2006, S. 207). Asendorpf (2004, S. 454) beschreibt den Begriff der Disposition diesbezüglich als „eine überdauernde Verhaltenstendenz einer Person“. Hier liegt der Fokus auf Persönlichkeitsmerkmalen des Arbeitnehmers, seinen Erwartungen von der Arbeit, seiner Selbstwertschätzung und sein Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten und Möglichkeiten. So kann eine identische Arbeitssituation von zwei Personen völlig unterschiedlich wahrgenommen werden. Was für den Einen Motivation und Herausforderung ist, kann für den Anderen Druck und Konfliktsituation bedeuten (vgl. Weinert 1992, S. 298). Im dispositionellen Ansatz geht es also nicht um objektive Arbeitsbedingungen, sondern um subjektive Persönlichkeitsmerkmale. Ein häufiges, diesbezüglich untersuchtes Persönlichkeitsmerkmal ist die positive bzw. negative Affektivität, welche beispielsweise die Studien von Watson, Pennebaker und Folger (1986), Judge und Hulin (1993) sowie Brief, Butscher und Roberson (1995) belegen.

Connolly und Viswesvaran (2000) berichten in ihrer Metaanalyse über konsistente Zusammenhänge der Arbeitszufriedenheit mit positiver Affektivität, negativer Affektivität und affektiver Disposition

Weitere Merkmale sind zentrale Selbstbewertungen wie Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen und emotionale Stabilität. Arbeitszufriedenheit steht nach Judge und Bono (2001) im Zusammenhang mit Selbstwertgefühl, allgemeiner Selbstwirksamkeit, internen Kontrollüberzeugungen und emotionaler Stabilität. Außerdem wurde auch der Zusammenhang zu den fünf breiten Persönlichkeitsfaktoren („Big Five“) Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit untersucht. Nach Judge, Heller und Mount (2002) bestehen über Studien hinweg konsistente Zusammenhänge mit Neurotizismus und Extraversion und außerdem weniger konsistente Zusammenhänge mit Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit (Abele et al. 2006, S. 207). In den letzten Jahren wurde auch der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und emotionaler Intelligenz – als Persönlichkeitseigenschaft – erforscht (s. Kap. 1. 2) und dies soll Gegenstand dieser Untersuchung sein.

Abele et al. (2006, S. 206 f.) bezeichnen diese Ansätze als *Bottom-up-Ansatz* (situationaler Ansatz) und als *Top-down-Ansatz* (dispositioneller Ansatz).

Beide Ansätze verfolgen jeweils andere Interessen. Im betrieblichen Kontext stehen eher die situativen Faktoren im Vordergrund des Interesses, weil das Arbeitszufriedenheits-Konzept hier hauptsächlich zur Strukturierung der Arbeitssituation gedacht ist. Daneben gibt es ein humanistisches Erkenntnisinteresse in Bezug auf die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden des Mitarbeiters, die mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften korrespondieren (vgl. Fischer & Fischer 2005, S. 12).

Der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften der „Top-down -Ansätze“ kann auch indirekt nachgewiesen werden, indem man die Konstanz der persönlichen Urteile über die eigene Arbeitszufriedenheit untersucht. Wenn diese über einen längeren Zeitraum und bei wechselnden Arbeitsbedingungen stabil bleiben, kann man auf dispositionelle Hintergrundfaktoren schließen (vgl. Abele et al. 2006, S. 207 f.).

Fischer (1991, S. 10) merkt an, dass Persönlichkeitsvariablen, primär als Vermittler zwischen Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit zu erforschen sind: „Aus welchem Grunde reagieren verschiedene Menschen auf dieselbe Situation unterschiedlich?“

Von vielen Autoren werden indirekte Wirkungen auf die Arbeitszufriedenheit beschrieben. Beispielhaft genannt werden sollen an dieser Stelle die Studien von Temme und Tränkle (1996), die „Affective events theory“ von Weiss und Cropanzano (1996), auf die in Kapitel 3.5.5 ausführlicher eingegangen wird, das Modell von Judge und Hulin (1993) sowie die Studien von Fisher (2000). Diese Autoren erforschen Emotionen oder Beanspruchungszustände während der Arbeit, die sich

auf Art und Ausmaß der Arbeitszufriedenheit auswirken. In welcher Weise sie das tun, bleibt laut Wegge und van Dick allerdings oftmals unbeantwortet (vgl. Wieland et al. 2006, S. 230).

Als ein weiterer Beleg für die Relevanz von personalen Merkmalen als moderierender Variablen zwischen Situation und Arbeitszufriedenheit gilt eine Studie von Müller-Böling und Ramme (1991). Als Beispiel einer solchen Variable nennen die Autoren die Partizipationswilligkeit der Mitarbeitenden: So weisen Personen mit einem hohen Entfaltungsbedürfnis eine höhere Bereitschaft zur Beteiligung auf. Wenn diese stark ausgeprägt ist, beeinflussen Merkmale der Arbeitssituation, wie etwa der Entscheidungsspielraum, die Arbeitszufriedenheit deutlich stärker, als bei geringer Partizipationswilligkeit. Die Bedeutung der Moderatorvariablen, nämlich das Bedürfnis nach Wachstum, konnte dadurch nachgewiesen werden (vgl. Fischer 1991, S. 10).

Viele weitere Arbeitszufriedenheitsmodelle folgen daher weder dem rein dispositionalen noch dem rein situativen Modell, sondern sind eher interaktionistisch orientiert. So werden Situation und Person in die Analysen mit einbezogen und die Rolle personenbezogener Faktoren und deren Zusammenwirken mit Bedingungen der Arbeitssituation genauer ausgeführt. Wesentlich sind dabei Personenmerkmale, die sich spezifisch auf die Arbeit beziehen. Für diese werden im Sinne des „Person-Job-Fit“-Ansatzes (von Holland 1985) Interaktionseffekte mit Faktoren der Arbeitssituation auf die Arbeitszufriedenheit postuliert, was heißt, dass in Abhängigkeit von der Ausprägung bestimmter Personenvariablen unterschiedliche objektive Merkmale der Arbeitssituation in unterschiedlichem Maße zu Arbeitszufriedenheit oder -unzufriedenheit führen (vgl. Abele et al. 2006, S. 208).

Bruggemann et al. (1975) vertreten in ihrem Modell die interaktionistische Sichtweise. Es impliziert, dass Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit aus einem Vergleich zwischen Ist- und Soll-Werten resultieren, also aus den persönlichen Erwartungen bezogen auf allgemeine und konkrete Merkmale der Arbeitssituation. Ausführlich diskutiert wird dieses Modell in Kapitel 3.5.3. Auch das Modell von Hackmann & Oldham (1975) wurde nach dieser Auffassung geprägt, hier steht „Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung“ im Mittelpunkt der Betrachtungen. Entscheidend sind hier die Berücksichtigung individueller Unterschiede, und die Wechselwirkung zwischen Persönlichkeit und Arbeitssituation. Nach Auffassung der Autoren stellt das persönliche Entfaltungsbedürfnis die entscheidende eingreifende Variable dar zwischen den Kerndimensionen der Arbeitssituation (subjektive Perzeption der Arbeitssituation), den „kritischen psychologischen Zuständen der Person“ (Ergebnis der Wahrnehmung der Arbeitssituation) und den „persönlichen und arbeitsbezogenen Ergebnissen“ (Ableitung der Folgen der Wahrnehmungsprozesse) (vgl. Bräuner 1998, S. 21 f.). Es gibt bisher jedoch wenige Untersuchungen, welche die unterschiedlichen

Einflussfaktoren kombiniert betrachten und deren Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit in Relation setzen (vgl. Abele et al. 2006, S. 209). Während theoretische Modelle häufig auf eine interaktionistische Sichtweise ausgerichtet sind, folgen empirische Studien vorwiegend situativen und dispositionellen Einflussgrößen. Vollkommen taugliche Theorien und Modelle zum Einfluss der Personenfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit sind leider in der großen Anzahl von Studien zur Arbeitszufriedenheit nur wenige zu finden. Vor allem fehlen Modelle, die den direkten Einfluss von spezifischen Personenfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit beschreiben (vgl. Wirth 2008, S. 22). Deshalb ist es vorrangiges Ziel der vorliegenden Studie, den direkten Einfluss von dispositionellen Variablen (hier der Emotionalen Intelligenz) auf die Arbeitszufriedenheit zu verdeutlichen.

3.5 Theoretische Ansätze und Modelle der Arbeitszufriedenheit

Der Zufriedenheitsbegriff gehört zu den am häufigsten untersuchten Phänomenen der angewandten Organisations- und Sozialpsychologie, dennoch sucht man diesbezüglich vergeblich nach einer eigenständigen und allgemein anerkannten Theorie (vgl. vom Holtz 1998, S. 39). Fischer (1989, S. 28 f.) weist darauf hin, „dass es im Grunde kein eigenständiges Theoriekonzept der Arbeitszufriedenheit gibt“. Vielmehr existieren verschiedene Theorien und Begriffskonventionen nebeneinander, die jedoch letztlich „bisher noch nicht zu einer übergreifenden Integration des Konzepts geführt haben“. Mit nur sehr wenigen Ausnahmen verfolgen sämtliche theoretische Ansätze zur Arbeitszufriedenheit in ihrer Grundkonzeption motivationale Ansätze. Entweder erheben sie als Motivationstheorien einen generellen Anspruch auf Probleme der Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit, sie wurden als Theorien der Arbeitsmotivation konzipiert und lassen sich auch als Theorien der Arbeitszufriedenheit interpretieren, oder sie wurden als spezielle Theorien der Arbeitszufriedenheit entwickelt, die auf motivationalen Konzepten basieren (vgl. Six & Kleinbeck 1989, S. 379).

Der Zusammenhang der Arbeitszufriedenheit kann durch folgende vereinfachte Prozesskette veranschaulicht werden:

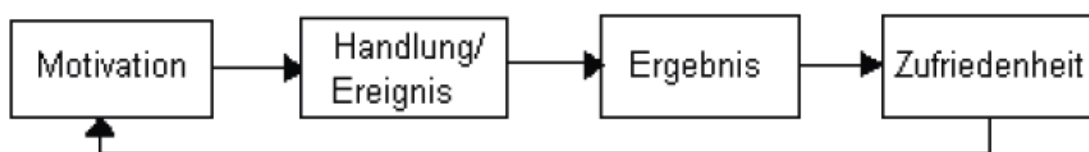


Abb. 5 : Einfacher hypothetischer Zusammenhang von Motivation und Zufriedenheit
(nach Fischer 1989, S. 28)

Zufriedenheit ist hier also das Resultat eines „Vergleichs“ zwischen den motivationalen Zielen mit dem erreichten Ergebnis. Die Motivationstheorien beschäftigen sich naturgemäß hauptsächlich mit der Differenzierung verschiedener Motivationen, den daraus folgenden Handlungen und Ereignissen, den Ergebnissen (Belohnungen) und deren Rückwirkungen auf die Motivation. Das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit bezieht sich im engeren Sinne auf die bestimmten Voraussetzungen, unter denen aus bestimmten Ergebnissen Zufriedenheit folgt (vgl. Fischer 1989, S. 28 f.). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit sind eng miteinander verbunden, dennoch unterscheiden sie sich nach Wienert (1992, S. 286) darin, „dass Arbeitsmotivation sich mit Verhaltensdispositionen, im Hinblick auf Art und Auswahl des Verhaltens, sowie mit deren Stärke und Intensität beschäftigt, die Arbeitszufriedenheit sich hingegen auf die affektiven Empfindungen gegenüber der Arbeit und den möglichen Konsequenzen hieraus konzentriert“. Viele Autoren der Arbeitszufriedenheitsforschung nutzten die von Campbell et al. (1970) geschaffene Systematisierung der Theorien der Arbeitszufriedenheit, worin die Theorien in Inhalts- und Prozesstheorien eingeteilt sind, wobei speziell anreiztheoretische Konzepte weniger theoretisch, sondern vielmehr auf die Messung von Arbeitszufriedenheit ausgerichtet und damit ein wenig außerhalb dieser Aufteilung zu finden sind (vgl. Büssing 1982, S. 134).

Die Inhaltstheorien unterscheiden verschiedene inhaltliche Motive oder Arten von Motivation. Diese sind vorwiegend auf die Beschreibung gerichtet, das heißt, was und welche spezifischen Faktoren Menschen zur Arbeit motivieren. All diese Inhaltstheorien beschreiben, dass jedes Individuum entweder angeborene oder erlernte Bedürfnisse besitzt, die man durch beobachtbares Verhalten feststellen kann (vgl. Schütz 2009, S. 44). Ebenso kann man sie der humanistischen Psychologie zuordnen, weil sie Verhalten nicht nur als homöostatisches Regulans der Bedürfnisbefriedigung betrachten, sondern darüber hinaus den Drang nach Selbstverwirklichung als Teil der gesunden und schöpferischen Persönlichkeit ansehen (vgl. Fischer 1989, S. 29). Diesen Inhaltstheorien können beispielsweise die Motivationstheorien von Maslow (1954), Herzberg et al. (1959) und Hackman und Oldham (1975) zugerechnet werden.

Prozesstheorien dagegen verzichten auf die Beschreibung konkreter Inhalte und sind auf den motivationalen Prozess fokussiert, der bewirkt, dass eine bestimmte Handlung ausgeführt oder unterlassen wird. Prozesstheorien gehen der Frage nach, warum ein bestimmtes Verhalten zur Zielerreichung gewählt wird, und betonen damit die kognitiven Aspekte menschlichen Handelns. Sie setzen voraus, dass das Individuum kognitive Erwartungen bezüglich eines Handlungsziels

besitzt (vgl. Schütz 2009, S. 44).

Von Rosenstiel (1980) merkt an, dass in den Prozesstheorien „die Dynamik bei der Kalkulation im Sinne subjektiver Rationalität und die daraus folgende Umsetzung in Verhaltensintention [...] untersucht [wird]“ (S. 105). Den Prozesstheorien werden die Theorien von Bruggemann et al. (1975), Lawler (1973) sowie Vroom (1964) zugerechnet.

Die Systematisierung der Arbeitszufriedenheitstheorien in Inhalts- und Prozesstheorien ist jedoch nicht immer möglich. Weinert (1992) führt an, es sei „unmöglich, eine Theorie auszuwählen, die als alleinige Basis für eine zufriedenstellende Erklärung von Arbeitsverhalten in Organisationen dienen könnte“ (S. 272). Beide Modellkategorien unterscheiden sich in wesentlichen Punkten – sowohl in ihren Prozesskomponenten als auch in ihren Ursachen- oder Inhaltskomponenten, deshalb beinhalten beide Verbesserungspotentiale (a.a.O., S. 279). Inhaltstheorien und Prozesstheorien konkurrieren also nicht miteinander, vielmehr ergänzen sie einander in ihren Aussagen. So treffen Inhaltstheorien Aussagen über Dinge, welche Mitarbeiter zufriedenstellen können, wohingegen Prozesstheorien beschreiben, auf welche Art und Weise die Erfüllung dieser Dinge zu Arbeitszufriedenheit führt (vgl. Jacqueline 2010, S. 18).

Barth (1990) unterscheidet hier folgende drei unterschiedlichen Ansätze:

1. Motivationstheoretische Ansätze: Ausgangspunkt sind hier Bedürfnisse (Motive, Wünsche, Neigungen, Ziele etc.) des Individuums. Es geht um die Frage, inwieweit eine bestimmte Arbeit geeignet ist, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen. Wenn es gelingt, resultieren daraus hohe Arbeitszufriedenheit, psychisches Wohlbefinden sowie seelische Gesundheit. Im ungünstigsten Fall kommt es zu einer Bedürfnisdeprivation, sodass auch die Arbeitszufriedenheit gering ist. Die Problematik dieses Ansatzes besteht darin, über „ die Struktur und Dynamik menschlicher Motive klare Aussagen zu treffen“. Hierbei ist die Kongruenz von individuellen Bedürfnissen und Angeboten am Arbeitsplatz von wesentlicher Bedeutung.
2. Kompetenztheoretischer Ansätze: Hierbei wird die Frage behandelt, inwieweit die Qualifikationen eines Menschen mit den beruflichen Anforderungen übereinstimmen. Wesentlich ist bei diesen Ansätzen also vor allem eine Kongruenz von arbeitsbezogenen Anforderungen und individuellen Kompetenzen. Zentrale Begriffe sind dabei Kontrolle und Kompetenz. Mit „Kontrolle“ ist gemeint, dass ein Individuum die Möglichkeit hat, die Umwelt oder Innenwelt nach eigenen Wünschen zu beeinflussen (aktive Kontrolle) oder Entwicklungen in der Zukunft vorausszusehen (passive Kontrolle). Dabei hängen Emotionen

eng mit dem Verlust oder dem Wiedergewinnen der Kontrolle zusammen. Aus den Rückmeldungen über die Effekte eigenen Handelns bzw. bei Versuchen, Kontrolle zu erlangen, entdeckt das Individuum im Laufe der Zeit seine Fähigkeiten, schwierige Situationen erfolgreich zu meistern. Diese Selbsteinschätzung wird als subjektive Kompetenz bezeichnet. Objektive Kompetenz dagegen meint die tatsächliche Problemlöse- und Kontrollkompetenz .

Entsprechen die beruflichen Anforderungen weitgehend den Kompetenzen eines Berufstätigen, fördern sie seine Arbeitsmotivation und tragen durch Erfolgserlebnisse zu seelischer und körperlicher Gesundheit und zu mehr Zufriedenheit bei. Wenn jedoch die beruflichen Anforderungen mit den Kompetenzen eines Berufstätigen nicht übereinstimmen, erhöht sich die Unzufriedenheit der Person.

3. Passungstheoretische Ansätze: Passungstheoretische Ansätze können als Synthese motivationspsychologischer und kompetenztheoretischer Positionen verstanden werden. Dabei ist Anpassung das Resultat einer hohen Kongruenz zwischen den Eigenschaften der Person und jenen ihrer Umwelt: Das Individuum hat bestimmte Kompetenzen und Bedürfnisse (Motive, interne Anforderungen) und die Umwelt (der Arbeitsplatz) stellt gewisse Ansprüche und enthält bestimmte Angebote werden (vgl. S. 35-57).

Eine vollständige Darstellung aller diesbezüglichen Theorien und Modelle zur Arbeitszufriedenheit in arbeits- bzw. organisationspsychologischen Forschungen würde die Kapazität der vorliegenden Arbeit übersteigen, deshalb soll nachfolgend eine Auswahl der bedeutendsten Modelle zur Arbeitszufriedenheit getroffen.

3.5.1 Motivationstheorie von Maslow (1954)

Die Motivationstheorie von Maslow gehört zu den populärsten Theorien im Rahmen der Forschung zur Arbeitszufriedenheit. Maslows Ziel war es, eine „positive Theorie“ der menschlichen Motivation zu formulieren, gemeint ist dabei eine Theorie, die es ermöglicht, die Motivation des gesunden Menschen zu erklären (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 20). Maslow versteht seine Theorie als eine Theorie der Ziele, insbesondere der Ziele des Organismus. Die Befriedigung eines Bedürfnisses, welche dem Gleichgewicht des Körpers dient, ist hierbei nur durch intrinsisch wirksame Mittel und Wege zu realisieren, also dem jeweiligen Bedürfnisziel angemessen sind. Demzufolge dient eine gesunde Bedürfnisbefriedigung den Zielen des Organismus, welche sich in dem jeweiligen Bedürfnis zeigen (a.a.O., S. 22). Maslow (1954) nennt fünf Gruppen von

Motivationsinhalten als sogenannte Grundbedürfnisse:

1. Physiologische Bedürfnisse: Sie dienen zur Aufrechterhaltung des organischen Gleichgewichts und Austauschs, also der physischen Reproduktion (dem Sich-Erinnern) des Menschen. Zu dieser Ebene gehören die Arbeitsbedingungen, soweit sie die körperliche Unversehrtheit garantieren, die Bezahlung und die Sozialleistungen.
2. Sicherheitsbedürfnisse: Das Streben nach Sicherheit, Beständigkeit und Freiheit von Furcht und Chaos. Hierzu gehören z. B. eine Arbeitsorganisation, die den Informationsfluss und faire Behandlung garantiert, sowie die Krisensicherheit des Arbeitsplatzes und arbeitserleichternde Arbeitsbedingungen.
3. Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse: Sie drücken sich im Bereich der Arbeit als Erlebnis sozialer Zugehörigkeit und Möglichkeit zu sozialen Aktivitäten aus. Damit ist die Gesamtheit der interpersonalen Beziehungen am Arbeitsplatz, mit Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen gemeint, sowie die soziale Anerkennung und die Position in einer Gruppe.
4. Achtungsbedürfnisse: Ihre Befriedigung führt zu Selbstbewusstsein und ihre Nichtbefriedigung zu Hilflosigkeit und Minderwertigkeitsgefühlen. Im Bereich der Arbeit sind dies der soziale Status, die soziale Akzeptanz sowie Möglichkeiten zur Beförderung und Karrierechancen (Stadler & Offe 1980, S. 65 f.).
5. Selbstverwirklichungsbedürfnisse: Wenn alle zuvor genannten Bedürfnisse abgedeckt sind, tritt eine starke Unruhe ein; die auf die Verwirklichung aller in der Person angelegten Potenzen ausgerichtet ist. „Dieses Ziel wird aber niemals voll erreicht, es kann nie voll befriedigt werden, niemals völlig erfüllt werden“ (Herber 1979, S. 125). Zu dieser Ebene gehört die Motivation durch die Arbeitstätigkeit an sich, also die Anwendung der eigenen Kompetenzen, die Leistungsmotivation, das heißt, die Anforderung an diese Fähigkeiten, der Inhalt der Arbeit, also ihre Bedeutung und ihr Sinn, die Entwicklungsmöglichkeiten und schließlich Eigenverantwortung und Selbständigkeit im Sinne der Kontrolle über Arbeitsmethoden, Arbeitstempo und des allgemeinen Entscheidungsspielraums (vgl. Stadler & Offe 1980, S. 66).

Das bedeutet, dass es zunächst um die Befriedigung der elementarsten Bedürfnisse geht, und zwar in der beschriebenen Reihenfolge, dass die nächsthöhere Ebene erst dann wichtig wird, wenn die untere Stufe weitestgehend befriedigt ist. Das heißt aber nach Maslow nicht, dass alle Ebenen vollständig befriedigt sein müssen, sondern auch eine teilweise Befriedigung über einen längeren

Zeitraum zu Bedürfnissen der höheren Ebene führt (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 24).

Selbstverständlich verlieren auch die Bedürfnisse der unteren Ebenen nicht an Bedeutung, selbst wenn sie befriedigt sind. Und ebenso stellen sich Bedürfnisse der höheren Ebene nicht automatisch ein, wenn die der unteren Ebene nicht bereits vollständig befriedigt sind. Für eine ausgewogene Entwicklung genügt allerdings ein relativer Grad von Befriedigung der Grundbedürfnisse (vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 41).

Maslow unterscheidet hierbei zwischen sogenannten „Defizitbedürfnissen“ (z. B. physiologische Bedürfnisse) und „Wachstumsbedürfnissen“ (z. B. die Selbstaktualisierung). Der Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit existiert hier aus humanistischer Perspektive, wenn sie als Form der menschlichen Selbstverwirklichung begriffen wird, als Wachstumsbedürfnis auf der Ebene von Wertschätzungs- und Selbstaktualisierungsbedürfnissen. Die Theorie von Maslow fand in den Jahren nach ihrer Publikation in der Fachwelt vorerst große Beachtung. Jedoch zeigte sich bald sowohl in empirischen Untersuchungen und auch durch Alltagserfahrungen, dass Bedürfnisse und Motivationen im sozialen Kontext erlernt werden, das heißt, dass in unterschiedlichen sozialen Schichten auch entsprechend verschiedene Bedürfnishierarchien vorherrschen. Das deutete darauf hin, dass eine Berücksichtigung situativer Elemente in diesem Modell weitestgehend fehlte. Bereits in der Kindesentwicklung zeigt sich, dass funktionierende soziale Bindungen eine Vorbedingung für die Entfaltung von Sicherheitsbedürfnissen bilden, diese müssen also – entgegen der Theorie von Maslow – vor und nicht nachgeordnet werden. Außerdem zeigte sich, dass die hierarchischen Abstufungen der Bedürfnisse als nicht absolut zu betrachten sind. Denn es gibt Individuen, die trotz Nicht-Befriedigung ihrer physiologischen Bedürfnisse höhere soziale und geistige Leistungen erreichen können. Beispiele dafür sind außerordentliche Leistungen von Künstlern, Asketen oder Geistlichen. Auch im Spitzensport werden oft unter Gefährdung der eigenen körperlichen Unversehrtheit Höchstleistungen und öffentliche Anerkennung errungen (vgl. Bräuner 1998, S. 18 f.).

Als weitere Kritikpunkte zu Maslows Konzept wären anzumerken: Einzelne Bedürfniskategorien lassen sich nicht genügend voneinander abgrenzen und müssten somit stärker gegliedert werden; es kann nicht mit Sicherheit angenommen werden, ob die hierarchische Ordnung der Bedürfnisse und die Abfolge ihrer Befriedigung tatsächlich den beschriebenen Verlauf nehmen (vgl. Amman 2004, S. 52).

3.5.2 Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg, Mausner & Synderman (1959)

Im Zuge der Human-Relations-Bewegung betrachteten Herzberg, Mausner & Synderman die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz als wichtigste Quelle der Arbeitszufriedenheit, vernachlässigten dabei jedoch die Beachtung des Arbeitsvorganges und der Arbeitsbedingungen. Jedoch zählt es zu Herzbergs Verdiensten, dass die Aufmerksamkeit auf die Arbeit selbst gelenkt wurde (vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 42). Das zentrale Ergebnis dieser Theorie besteht darin, dass zwei voneinander unabhängige Variablensätze für die Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit verantwortlich sind, was bedeutet, dass zwei Maßnahmenkataloge erforderlich sind, um Arbeitszufriedenheit zu realisieren: die Reduktion von Bedingungen, die Arbeitsunzufriedenheit verursachen und die Förderung von Bedingungen, die Arbeitszufriedenheit herstellen können (vgl. Six & Kleinbeck 1989, S. 381). Arbeitszufriedenheit ist daher kein Kontinuum, das von „unzufrieden“ bis „zufrieden“ reicht, sondern ein zweidimensionales Konzept, das zwischen „zufrieden – nicht zufrieden“ und „unzufrieden – nicht unzufrieden“ angesiedelt ist. Will man also über die Arbeitszufriedenheit einer Person eine Aussage treffen, muss man deshalb einen zweiwertigen Ausdruck benutzen (vgl. Neuberger 1985, S. 199). Herzberg et.al. (1959, 1966) ließen sich vorwiegend von empirischen Ereignissen leiten, deshalb scheint für die Rezeption dieser Studie die Kenntnis der genutzten Erhebungsmethoden wichtig zu sein: Es wurden Befragte gebeten, sich an Situationen zu erinnern, in denen sie sich in Arbeitssituationen besonders glücklich oder aber besonders unglücklich fühlten. Bei der Auswertung dieser Situationsbeschreibungen kamen die Autoren zu dem Ergebnis, dass im Zusammenhang mit positiven Erfahrungen vorwiegend Größen wie Anerkennung, Verantwortung, Leistung, Arbeitsinhalte und Aufstiegsmöglichkeiten genannt wurden. Dagegen erwähnten Befragte im Zusammenhang mit geringer Zufriedenheit Faktoren wie die Unternehmenspolitik, die Organisation selbst, Führungsstil und das Verhalten von Kollegen und Vorgesetzten (vgl. Ammann. 2004, S. 47).

Somit unterscheidet Herzberg u.a. folgende zwei Faktorengruppen:

1. Satisfaktoren /Kontent-Faktoren/Motivatoren, welche den „Arbeitsinhalt“ betreffen: Diese Faktoren bewirken die Zufriedenheit und stehen eher mit der Arbeit, den Arbeitsinhalten usw. im Zusammenhang. Sie motivieren und aktivieren das Individuum im Sinne von Selbstverwirklichung und Arbeitszufriedenheit. Nach Herzberg ist Selbstverwirklichung das finale Ziel der Arbeit. Wichtige Satisfaktionen sind: die Arbeit selbst, Verantwortung, Leistung und Erfolg, Anerkennung, Aufstiegs- und Entfaltungsmöglichkeiten usw. Diese

tragen zur Arbeitszufriedenheit bei, jedoch führt ihre Abwesenheit nicht zu dieser.

2. Frustratoren /dissatisfiers /Kontext-Faktoren/ Hygiene-Faktoren, welche den „Arbeitskontexte“ betreffen: Dies sind die Faktoren, die vorwiegend im Zusammenhang mit Unzufriedenheit genannt werden und eher der Arbeitsumgebung, den äußeren Arbeitsbedingungen etc. zuzuordnen sind, wobei sie nicht direkt zur Arbeitszufriedenheit beitragen, sondern im Falle positiver Ausprägung in einer Art Schutzfunktion die Unzufriedenheit verhindern. Deshalb nennt Herzberg sie auch „Hygiene-Faktoren“. Zu den wichtigen Hygiene-Faktoren gehören Gehalt, soziale Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten, technische Aspekte der Führung, Firmenpolitik, Leistung, Status, Ansehen, physische Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzsicherheit etc. (vgl. Barth 1990, S. 54).

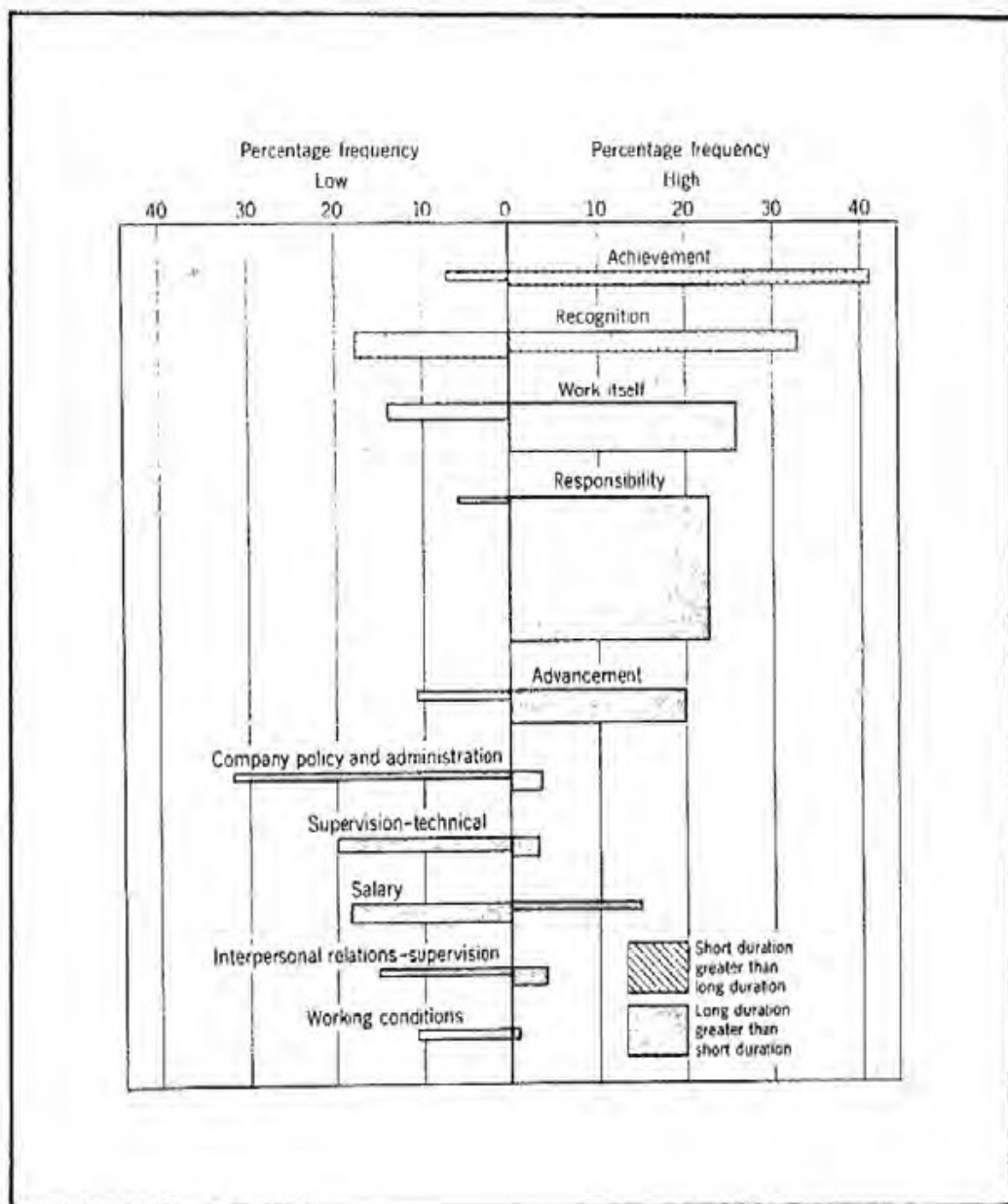


Abb. 6: Vergleich von „Satisfiers“ und dissatisfiers“ von Herzberg u.a (nach Amman 2004, S. 47)

Ogleich diese Theorie plausibel klingt und die Ableitung praktischer Konsequenzen erlaubt, stößt sie dennoch auch auf kritische Einwände. So besteht der Haupteinwand darin, dass es sich bei den erzielten Ergebnissen eher um methodische Artefakte handele. Diesbezüglich wies Vroom (1964) darauf hin, dass es zu den menschlichen Eigenarten gehöre, dass sie eigene Unzufriedenheit und Misserfolge eher auf äußere Umstände oder andere Personen übertragen, während sie Erfolge und Zufriedenheit vorwiegend der eigenen Person zuschreiben (vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 42). Eben

jene Abwehrmechanismen würden bei der Methode von Herzberg entstehen, wenn man die Probanden auffordert, vergangene Ereignisse zu reflektieren (vgl. Ammann 2004, S. 49). Ein weiterer entscheidender Mangel besteht darin, dass sowohl situative als auch interindividuelle Einflüsse nicht berücksichtigt werden. Zudem hängt es von der spezifischen Sozialisation, dem Berufsniveau sowie der Art des Berufes ab, ob ein gegebener Faktor eher als befriedigend oder frustrierend interpretiert wird (vgl. Barth 1990, S. 55). So spielen in unteren beruflichen Schichten für die Zufriedenheit eher sowohl Kontext- als auch Kontentfaktoren eine etwa gleich große Rolle (vgl. Bräuner 1998, S. 20).

3.5.3 Das Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann (1975)

Wie bereits zuvor erwähnt, bildet der Vergleich zwischen Ist- und Soll-Werten, also aus den persönlichen Erwartungen und konkreten Merkmalen, die aus der Arbeitssituation resultieren, den Ausgangspunkt dieser Theorie. So unterscheidet Bruggemann zunächst folgende verschiedene Prozesse, die zu unterschiedlichen Zufriedenheitsformen führen sollen:

1. „Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der Bedürfnisse und Erwartungen zu einem gegebenen Zeitpunkt;
2. Erhöhung, Aufrechterhaltung oder Senkung des Anspruchsniveaus als Folge von Befriedigung oder Nicht- Befriedigung;
3. Problemlösung, Problemfixierung, Problemveränderung im Fall der Nicht- Befriedigung“.

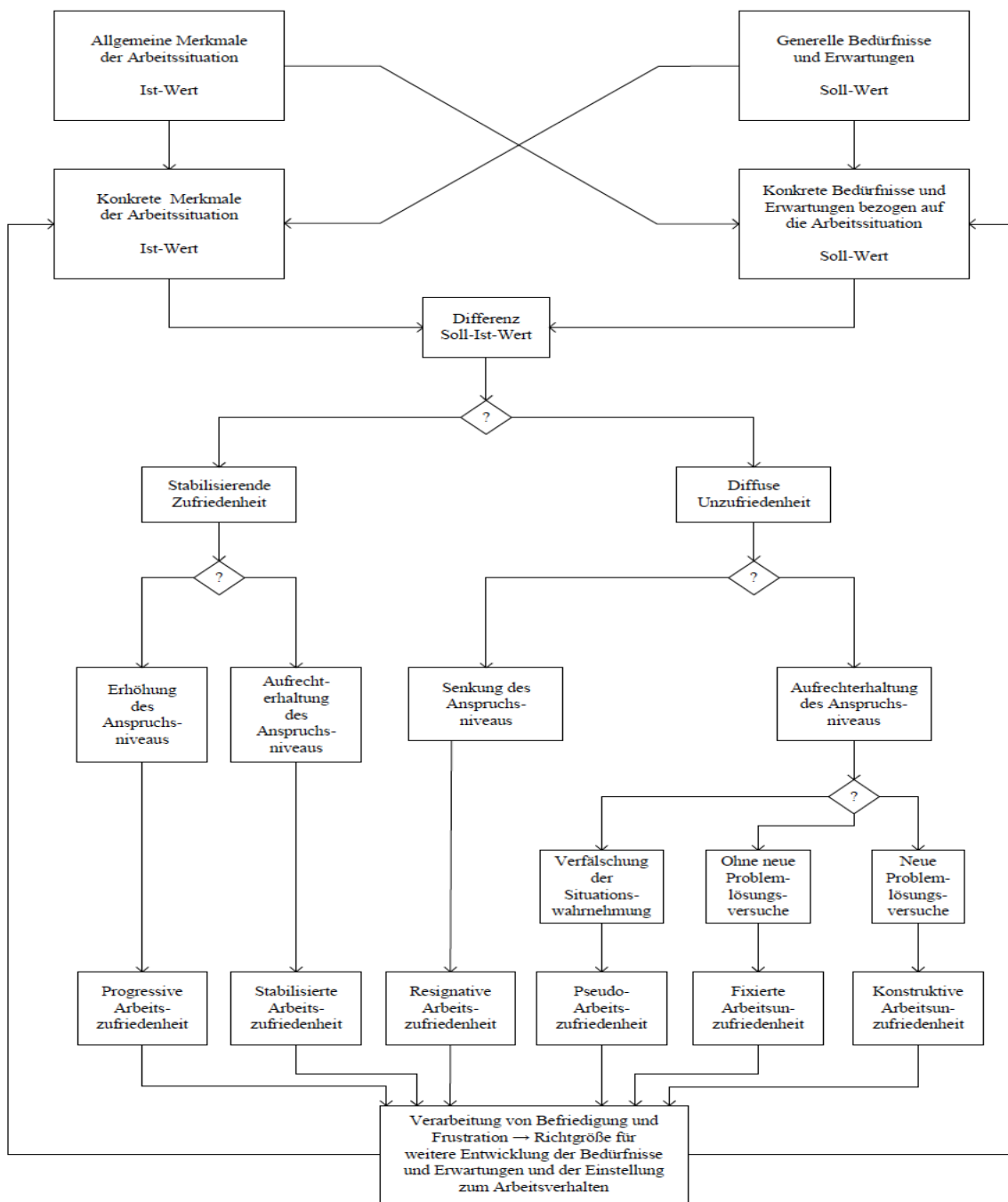


Abb. 7: Formen von Arbeitszufriedenheit als Ergebnisse von Abwägungs- und Erlebnisverarbeitungsprozessen von (Bruggemann et al. 1975, S. 134 f.)

Arbeitszufriedenheit wird als Ergebnis eines abwägenden Vergleichs zwischen Ist- und Soll-Wert verstanden und der Befragte wählt einen Wert auf der Skala Befriedigung – Nicht-Befriedigung bzw. zufrieden – unzufrieden. Ist diese Differenz gering, tritt eine entlastete, stabilisierte Periode ein, deshalb nennt Bruggemann diese Form der Arbeitszufriedenheit auch „stabilisierende Arbeitszufriedenheit“. Eine zu erwartende Erweiterung des Anspruchsniveaus kann nun zwei verschiedene Entwicklungsrichtungen der Einstellung Arbeitszufriedenheit mit sich bringen: So können erweiterte Zielvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Arbeitssituation entstehen, dies nennt man „progressive Arbeitszufriedenheit“. Diese Form der Arbeitszufriedenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie infolge der Erweiterung des Anspruches wiederum ein Zufriedenheitsdefizit beinhaltet. Jedoch halten die noch offenen Bedürfnisse die positive Qualität der Einstellung nicht auf, da auf die vorausgegangene Erfahrung zurückgegriffen werden kann, dass bisherige Ziele in der Arbeitssituation erreicht wurden. Somit ist schöpferische Unzufriedenheit in Bezug auf Teilaspekte der Arbeitssituation ein integrativer Bestandteil progressiver Arbeitszufriedenheit. Beziehen sich Befriedigung und Stabilisierung der folgenden Erweiterung der Bedürfnisse sich nicht auf die Arbeitssituation, sondern auf andere Lebensbereiche, entsteht eine „stabilisierte Arbeitszufriedenheit“. Begünstigt wird eine solche Entwicklung, wenn das Arbeitsverhältnis keine weiteren Anreize zur Realisierung bewusster oder zur Aktualisierung latenter Bedürfnisse bietet. Bei großen Differenzen zwischen Soll- und Ist-Werten entsteht hingegen „diffuse Arbeitszufriedenheit“. Die Art der Verarbeitung von Problemen ist darauf ausgerichtet, ob das Anspruchsniveau trotz der Unzufriedenheit aufrechterhalten oder verringert wird. Im Falle der Aufrechterhaltung ergeben sich wiederum folgende drei Varianten, mit dieser Unzufriedenheit umzugehen:

„Konstruktive Arbeitsunzufriedenheit“: Diese ist gekennzeichnet durch die Einsicht in Lösungsalternativen und die Motivation zu Lösungsversuchen mit erweiterten Mitteln und der Bereitschaft, neue Wege zu gehen. Die psychologische Basis dieser Arbeitszufriedenheit bildet einerseits eine ausreichende Frustrationstoleranz, die es erlaubt, sich der unbefriedigenden Situation – gemessen am ursprünglichen Anspruchsniveau – bewusst zu bleiben. Andererseits vermögen die verfügbaren Handlungskonzepte dieser Einstellung Zielgerichtetheit im Sinne von Veränderungsmotivation zu verleihen. Dabei wird der Soll-Wert beibehalten und versucht, konstruktiv mit der Situation der Unzufriedenheit umzugehen, indem neue Lösungswege gesucht werden, die schließlich zu einer Verbesserung der Zufriedenheit führen.

„Fixierte Arbeitsunzufriedenheit“: Hier werden mit der Situationsbeurteilung keine weiterführenden

Lösungsmöglichkeiten und -versuche verbunden. Zwar verhindert die Frustrationstoleranz ein Ausweichen auf psychologische Abwehrmechanismen, etwa in Gestalt der Situationsverfälschung oder Verdrängung; der nötige Aufwand zur Problemlösung scheint jedoch jenseits der individuell gegebenen Möglichkeiten zu liegen. Daher wirkt der Druck zur Problemlösung nicht motivierend, sondern eher frustrierend, das heißt, dass der Betroffene „in seinen Problemen steckenbleibt“. Sollte eine derartige Position nicht von außen gelöst werden, kann eine pathologische Weiterentwicklung nicht ausgeschlossen werden.

„Pseudo-Arbeitszufriedenheit“: Diese Form der Arbeitszufriedenheit ist Ergebnis einer unbefriedigenden Arbeitssituation, wenn deren nicht lösbare, frustrierende Bedingungen die gegebene Frustrationstoleranz übersteigen und gleichzeitig eine Senkung des Anspruchsniveaus nicht möglich ist. Dabei helfen die Problemverdrängungen und Verfälschungen in gewisser Weise zur Entwicklung der Arbeitszufriedenheit, denn sie gestatteten dem Individuum, die Situation noch als erträglich zu empfinden.

Im Falle der Senkung des Anspruchsniveaus ergibt sich eine „resignative Arbeitszufriedenheit“; denn die Frustration aus der Problemsituation führt hier vielmehr zu einem Abweichen von den anfänglichen Erwartungen im Sinne einer Reduktion des Soll-Wertes, was bedeutet, dass das Individuum resigniert (vgl. Bruggemann et al. 1975, S. 132-136).

Die Unterscheidung von Arbeitszufriedenheit und deren Varianten ist nicht nur erkenntnistheoretisch interessant, sondern sie ist auch von praktischer Bedeutung: man unterscheidet Arbeitszufriedenheit danach, worauf sich unterschiedliche Veränderungswünsche gegenüber der Arbeitssituation beziehen (vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 51). Konzeptionell ist aber fraglich, ob man die Formen der Arbeitszufriedenheit im Hinblick auf die postulierten psychischen Prozesse als angemessen und vollständig bezeichnen kann (vgl. Fischer 1989, S. 55). Auch bleibt unklar, wie die Vergleiche der Soll-Ist-Werte im Einzelnen erfolgen sollen, des Weiteren wird nicht deutlich, was unter Soll-Werten genau zu verstehen ist. Auch das Verständnis bezüglich des Anspruchsniveaus, welches bereits eine längere Tradition in der Psychologie hat, wird nicht genau erklärt, insbesondere weil hierbei auf eine Adaption des Begriffes bezüglich der Erwerbsarbeit verzichtet wird (vgl. Büssing 1991, S. 90). Somit fehlt im vorliegenden Modell nicht nur eine explizite Vorstellung von der tätigen Person selbst, der Veränderungsmöglichkeiten in der Umwelt durch ihr Tätigsein zugeschrieben werden, sondern die Dynamik des Modells bezieht sich vor allem auf personenbezogene Momente des Anspruchsniveaus und der Problembewältigung. Obwohl diese und andere konzeptuelle, begriffliche und methodische Kritiken gegenüber dem Modell von

Bruggemann geäußert wurden, liegt diesem Modell jedoch erstmals explizit das Verhältnis von Person und Umwelt sowie eine dynamisch-prozessuale Perspektive bezüglich einer Begriffsbildung der Arbeitszufriedenheit zugrunde (a. a. O., S. 91). Merz (1979) stellt fest (und das gilt bis heute), „dass es bisher noch keine Methoden zur Messung der verschiedenen Arbeitszufriedenheits-Formen gibt. Solange diese nicht entwickelt sind, ist das Modell auch nicht empirisch überprüfbar“ (S. 46).

3.5.4 Attraction-Selection-Attrition Framework von Schneider (1987)

In dem Attraction-Selection-Attrition (A-S-A) Framework von Schneider (1987) liegt der Schwerpunkt auf der Passung zwischen dem Mitarbeiter und seinem Job. Schneider geht in seinem Modell davon aus, dass Personen sich aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale für bestimmte Jobs interessieren und auch jene Jobs auswählen, die zu ihren Persönlichkeitseigenschaften passen, so dass ein ständiger Kreislauf entsteht (engl. attraction und selection). Hingegen weisen Personen, deren Eigenschaften nicht zu dem Job und den Mitarbeitern passen, die Tendenz auf, den Job zu verlassen. Zudem beeinflussen Mitarbeiter selbst durch ihre Persönlichkeit ihre Arbeitsumgebung. Brief (1998) kritisiert an diesem Modell, dass direkte Einflüsse von dispositionellen Faktoren auf die Arbeitszufriedenheit nicht deutlich genug betont werden (vgl. Wirth 2008, S. 42 f.).



Abb. 8: A-S-A Framework von Schneider (1987) (nach Wirth 2008, S. 42)

3.5.5 Affective-Events-Theorie (AET) (1996)

Weiss und Cropanzano (1996) unternahmen mit der Affective-Events-Theorie den Versuch, ein eigenständiges Modell zu entwickeln, das die kausalen Beziehungen in Bezug auf das Erleben von Emotionen am Arbeitsplatz sowie die sich daraus ergebenden Verhaltensoptionen systematisch abbildet (s. Abb. 9) (vgl. Urban, 2008, S. 48).

Somit bestätigt diese Theorie, dass affektive Erlebnisse, die als klassische Indikatoren für die Arbeitszufriedenheit bisher nur oberflächlich beschrieben wurden, bei der Arbeit eine wichtige Ursache von Arbeitszufriedenheitsurteilen darstellen (vgl. Wegge 2007, S. 275).

Nach Ansicht der Autoren beeinflussen bestimmte Arbeitsmerkmale die Arbeitszufriedenheit insofern, dass diese Merkmale das Eintreten und die Häufigkeit von emotionsauslösenden Ereignissen bei der Arbeit mitbestimmen, z.B. die Interaktion mit Kollegen. Zu diesen Merkmalen gehören die Komplexität der Aufgaben, Zeitdruck und Rollenkonflikte. Ferner wird gesagt, dass die Wahrnehmung und Bewertung solcher affektiver Ereignisse immer durch die unterschiedlichen Persönlichkeitsdispositionen mitentschieden wird, insbesondere durch negative und positive emotionale Erfahrungen des Individuums. Diese Dispositionen sind auch direkt für das affektive Erleben der Arbeit verantwortlich, weil sie die endogene Grundstimmung der Person mitsteuern und beeinflussen, welche Emotionen die Person selber sucht und aktiv herstellt. Neben diesem ereignisvermittelnden Einfluss von Arbeitsbedingungen auf die individuelle Bewertung der Arbeitszufriedenheit, gibt es auch direkte Wege zur Arbeitszufriedenheit, wie beispielsweise durch die Höhe des Gehalts und die dadurch bedingte soziale Stellung (vgl. Wegge & Neuhaus, 2002, S. 174 f.).

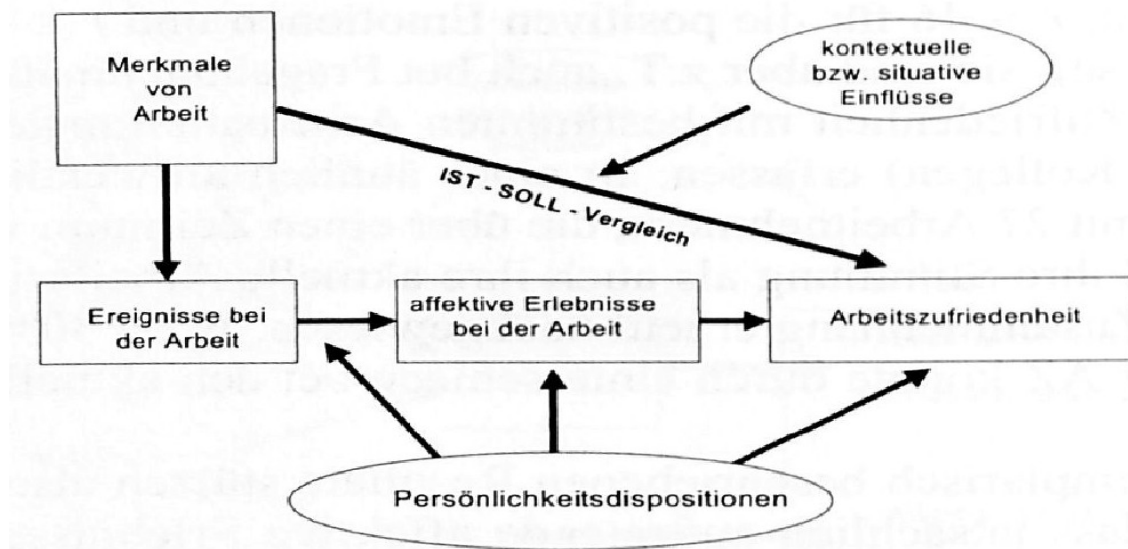


Abb. 9: Rahmenmodell zur Analyse der Ursachen und Wirkung von affektiven Erlebnissen bei der Arbeit von Weiss und Cropanzano 1996 (nach Wegge & Dick 2006, S. 20)

Jedoch beschreibt das Modell vorwiegend theoretisch denkbare und logisch erscheinende Zusammenhänge auf einem stark abstrahierten Niveau. Hinsichtlich einer empirischen Überprüfung muss angemerkt werden, dass wegen des komplexen Charakters des Modells und der Vielzahl der Variablen methodische Probleme auftauchen können, weil im günstigsten Fall nur einzelne Modellsequenzen erfasst und evaluiert werden können (vgl. Wegge 2007, S. 275). Dennoch kann die Validität der Theorie inzwischen durch eine Vielzahl unabhängiger Studien gestützt werden, die als Gegenstand sowohl die Struktur des Modells als auch die Ausstattung einzelner Parameter betrachten (vgl. Urban, 2008, S. 50).

3.5.6 S-O-R Modell

Das S-O-R Modell von Judge und Larsen (2001) kann als ein übergeordnetes Modell betrachtet werden, da es verschiedene Elemente aus diversen Modellen beinhaltet und integriert. Die Autoren betrachten Arbeitszufriedenheit als einen affektiven Prozess, der aus den drei Komponenten Stimulus, Organismus und emotionale Reaktion besteht (s. Abb. 10). Dabei lässt sich der affektive Prozess in eine Stimulus-Input-Seite und eine Reaktion-Output-Seite aufteilen. Das Modell geht

davon aus, dass die Persönlichkeitsvariablen einerseits beeinflussen, wie empfindlich Personen auf verschiedene Stimuli reagieren und andererseits wie sie diese emotionale Reaktion regulieren und kontrollieren. Dies geschieht durch kognitive, evozierende und Selektionsprozesse. Die Autoren postulieren zudem, dass Persönlichkeitsmerkmale den Einfluss von Stimuli aus der Umgebung auf den Organismus und damit die Stimulus-Sensitivität lenken. Der Zusammenhang zwischen dem Organismus und der emotionalen Reaktion in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit wird von Personenfaktoren gesteuert (vgl. Wirth 2008, S. 43).

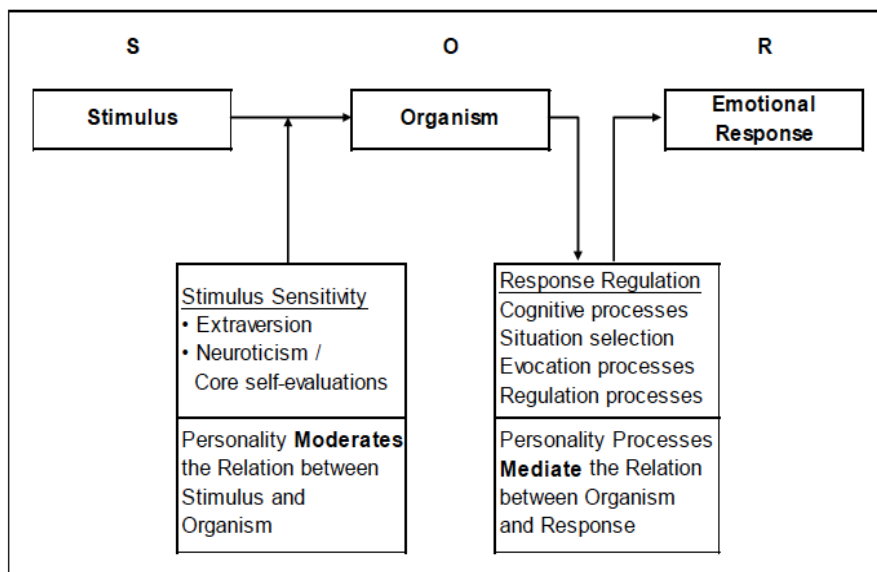


Abb. 10: S-O-R Modell von Judge und Larsen (2001) (nach Wirth 2008, S. 44)

3.5.7 Modell von Staw und Cohen-Charash (2005)

In ihrem stark vereinfachten Modell gehen Staw und Cohen-Charash (2005) davon aus, dass der Prozess der Arbeitszufriedenheit aus mehreren Informationsverarbeitungsschritten besteht (s. Abb. 11).

1. Die Einwirkung von Arbeitsbedingungen und Erlebnissen auf das Individuum,
2. Speicherung des Erlebten und
3. Erinnerung an vorherige positive und negative Erlebnisse,
4. Mitteilung der Arbeitszufriedenheit an andere Personen.

In allen diesen Schritten können Persönlichkeitsmerkmale eine mittelbare Rolle spielen, jedoch nur im letzten Schritt haben sie einen unmittelbaren Einfluss. Allerdings wird hier nicht genauer

spezifiziert, wie dieser direkte Einfluss konkret aussieht und welche Persönlichkeitsmerkmale dafür ausschlaggebend sein könnten. Als Beispiele werden lediglich positive und negative Affektivität sowie emotionale Intelligenz genannt (vgl. Wirth 2008, S. 37).

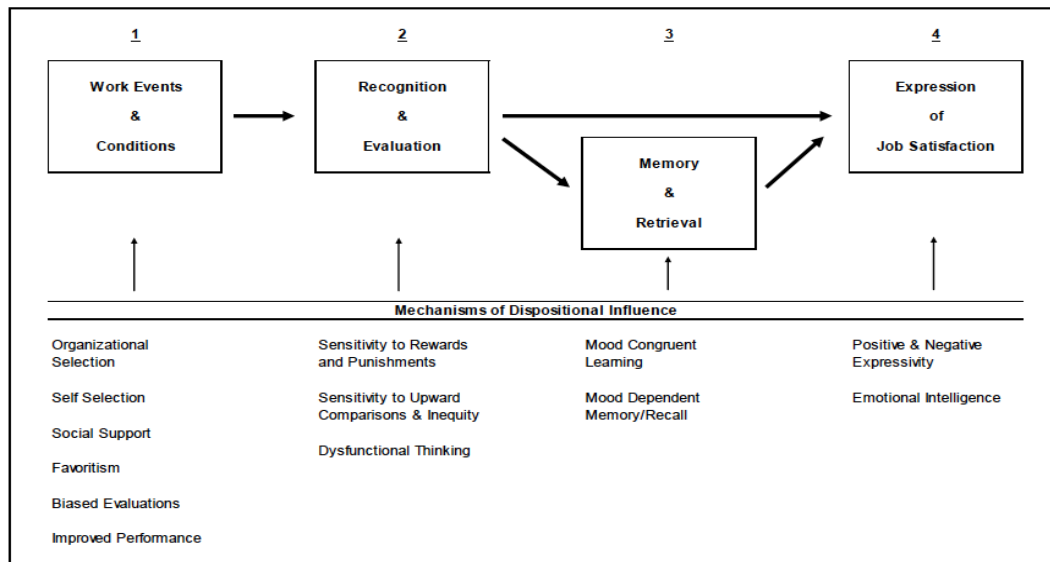


Abb. 11: Erleben und Ausdruck der Arbeitszufriedenheit (Staw und Cohen-Charash 2005)
(nach Wirth 2008, S. 37)

3.6 Pädagogische Zufriedenheitsforschung in Kindertagesstätten

Wie bereits zuvor mehrfach erwähnt, ist die Forschungsgeschichte zur Arbeitszufriedenheit betriebswissenschaftlich geprägt und lässt sich dem psychologischen Konstrukt der „Zufriedenheit“ zuordnen, und gehört ursprünglich nicht in das Bezugsfeld der Pädagogik. Ein Blick auf die historische Entwicklung zeigt, dass das erziehungswissenschaftliche Gesamtsystem von der Zufriedenheitsforschung zwar berücksichtigt und in unterschiedliche Studien einbezogen wurde, allerdings handelt es sich dabei meist nicht um erziehungswissenschaftliche Forschungen. Darüber hinaus fehlt der in der Erziehungswissenschaft recht dominante Forschungszweig der qualitativen Datenerhebung fast vollständig (vgl. Schütz 2009, S. 63). Es wurden durchaus Studien im schulischen Sektor und im Tertiärbereich durchgeführt, beispielsweise die Studien von Merz (1979: Berufszufriedenheit von Lehrern: empirische Untersuchung), Boos-Nünning (1979: Professionelle Orientierung und Berufszufriedenheit bei Grund- und Hauptschullehrern), Elbing/Dietrich (1982: Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation, Befunde aus einer Fragebogenerhebung zur

Arbeitszufriedenheit), Rudow (1986: Psychologische Beanspruchungs- und Belastungsforschung), Ipfling/Peez/Gamsjager (1995: Berufszufriedenheit, Schweiz, Österreich, Deutschland, drei Hauptuntersuchungen), Grunder/Bieri (1995: Arbeitszufriedenheit-Befragung in der Schweiz), Bachmann (1999: bei Lehrern an Berufsbildenden Schulen), Van Dick (1999: Arbeitszufriedenheit von Grund-, Haupt- und Realschullehrern), Ammann (2004: Berufszufriedenheit von Lehrern in der Berufseingangsphase). Jedoch erst in den vergangenen Jahren wurde die Berufsgruppe der Erzieherinnen sowohl im gesellschaftlichen als auch im wissenschaftlichen Kontext in ihrem Arbeitsfeld Kindertagesstätte (Kita) intensiver erforscht, da vor allem in der Bildungs- und Familienpolitik das Verständnis für die Bedeutung von Kindertagesstätten insbesondere in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat (vgl. Kahn 2005, S. 10). Die Lebensphase der Kindheit (vor dem Schuleintritt) wird heutzutage in modernen Gesellschaften durch Kindertagesstätten entscheidend mitgeprägt (Scheffold 2010, S. 193). Kindergärten entstanden im Zuge der Industrialisierung seit dem 19. Jahrhundert, aber anders als die obligatorische Schule wurde der Elementarbereich – dessen Besuch freiwillig ist – erst seit den 1990er Jahren von der pädagogischen Zufriedenheitsforschung beachtet (vgl. Schütz 2009, S. 64).

Im Folgenden sollen nun einige Studien, die in Kindertagesstätten durchgeführt wurden, vorgestellt werden.

In seiner Studie „Die Berufszufriedenheit der Kindergärtnerinnen als Produkt der Wechselwirkung zwischen Berufseinstellungen und organisatorischen Bedingungen“ hat Keppelmüller (1995) Folgendes herausgefunden: Über 26 % der Befragten sind mit ihrer beruflichen Selbstverwirklichung sehr zufrieden, weitere 65 % sind zufrieden. Dabei ist die Zufriedenheit in Verbindung mit dem Wunsch nach Anerkennung bei Kindern und Eltern sehr hoch, jedoch ist der Anteil der Unzufriedenheit bezüglich der finanziellen Unabhängigkeit ebenfalls relativ hoch. Etwa 85 % der Befragten geben an, mit der Kooperation mit Kolleginnen wenigstens zufrieden zu sein. Ein Drittel der befragten Kindergärtnerinnen ist mit dem Ausmaß der Beschäftigung nicht zufrieden. Über 68 % schätzen ihr Image im Ort als hoch ein, knapp 9 % davon als sehr hoch. Etwa 12 % sehen sich in ihrer Umgebung weniger akzeptiert. Als deutliches Zeichen für Berufsunzufriedenheit gilt offensichtlich der Wunsch nach einem Berufswechsel. Wenn jemand noch nie daran gedacht hat, seine Beschäftigung zu wechseln, ist er mit ziemlicher Sicherheit mit dieser zufrieden. Besteht jedoch dieser Wunsch, dann können verschiedene Ursachen dafür vorliegen, wie z. B. schlechtes Arbeitsklima, gesundheitliche Probleme oder unzureichende Entlohnung.

Knapp über 37 % der Befragten scheinen mit ihrem Beruf sehr zufrieden zu sein, denn sie hatten noch nie den Wunsch nach einem Wechsel. Über 10 % wollten wegen des Arbeitsklimas den Beruf wechseln und fast 15 % gaben gesundheitliche Probleme als Grund an. Sonstige, nicht näher definierte Ursachen für den Wunsch nach einem Wechsel geben ca. 38 % der Befragten an (Keppelmüller 1995, S. 257-268). Im Fazit zur Studie wird erwähnt, dass der Kontakt mit dem Betreiber der Kindertagesstätte ein äußerst wichtiges Kriterium der Berufszufriedenheit darstellt. Als weiteres wesentliches Kriterium wird das Arbeitsklima genannt. Ein positives Arbeitsklima wirkt sich wiederum positiv auf die verschiedensten Teilbereiche der Berufszufriedenheit aus. Weiterhin bestimmt auch der Träger der Einrichtung einige weitere Einflussgrößen.

Kindergärtnerinnen kirchlicher Kindergärten scheinen etwas besser am gesellschaftlichen Leben des Dienstortes teilzuhaben und gelangen dadurch eher zu einem Gefühl der Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit (a.a.O., S. 272).

An der Befragung zur Berufsfelderweiterung des Europäischen Sozialfonds-Projekts 1997 nahmen 258 Erzieherinnen teil. Insgesamt beteiligten sich an der schriftlichen Befragung 43 kommunale Kindertagesstätten aus sieben Ost-Berliner Bezirken (Friedrichshain, Hellersdorf, Lichtenberg, Marzahn, Mitte, Prenzlauer Berg und Treptow). Bei der Bewertung der Arbeitszufriedenheitsfaktoren belegt die Mikro-Arbeitszufriedenheit (wie z.B. Arbeit mit den Kindern, Arbeit im Team der Einrichtung, Personalstellen, Zusammenarbeit mit Eltern usw.) den vordersten Rang. Diese Arbeitsaspekte beziehen sich direkt auf die pädagogische Arbeit in der Kindereinrichtung (M=3,7). Immerhin 62 % bewerten die Arbeitszufriedenheit auf der Mikroebene mit „zufrieden“ oder „eher zufrieden“. Ein Drittel der Erzieherinnen bewertet diesen Aspekt mit „teilweise zufrieden“. Nur wenige Erzieherinnen (etwa 4 %) bewerten die Mikrozufriedenheit am Arbeitsplatz mit „eher unzufrieden“ oder „unzufrieden“. Die Arbeitszufriedenheit auf der Makroebene (dazu gehören Arbeitsaspekte, die die pädagogische Arbeit in der Kita indirekt beeinflussen, wie z. B. Arbeitszeit, Bezahlung, Unterstützung der Arbeitnehmer, das Bild des Erzieherinnenberufes in der Öffentlichkeit etc.) wird im Durchschnitt (M=3,0) deutlich geringer bewertet und ist somit auf dem zweiten Platz zu finden. Im Detail bewerten 20 % der Erzieherinnen die Arbeitszufriedenheit am Arbeitsplatz auf der Makroebene mit „zufrieden“ oder „eher zufrieden“. Die große Mehrheit dagegen bewertet diesen Aspekt zwischen „teilweise zufrieden“ bis „unzufrieden“. Das Ergebnis zur Makro-Arbeitszufriedenheit ist für beide Seiten – Erzieherinnen und Arbeitgeber – somit unbefriedigend (Mücke 1999, S. 13).

Im Jahr 2007 hat die Universität Dortmund im Auftrag der GEW (Gewerkschaft Erziehung und

Wissenschaft) eine Befragung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland durchgeführt. Die Studie trägt den Titel: „GEW-Kita-Studie: Wie geht’s im Job?“. Darin wurden insgesamt 1900 Fragebögen für die Auswertung berücksichtigt. Die Studie gelangte zu folgenden allgemeinen Aussagen:

Die ErzieherInnen sind mit der Höhe ihres Einkommens, den Aufstiegsmöglichkeiten sowie dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufes überwiegend unzufrieden, mehr als die Hälfte der ErzieherInnen bewertet diese Berufsmerkmale somit negativ. Die Mehrheit der Befragten ist mit dem Umfang ihrer Wochenarbeitszeit zufrieden und etwa die Hälfte bewertet die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes als zufriedenstellend. Die Beschäftigungssituation scheint sich mit den Berufsjahren zu verbessern, betrachtet man diesbezüglich die Zufriedenheit der Befragten, so nimmt die Zufriedenheit mit strukturellen Merkmalen des Arbeitsplatzes, also Höhe des Einkommens, Aufstiegsmöglichkeiten und Sicherheit des Arbeitsplatzes zu. Bei allen drei Merkmalen äußerten vor allem ErzieherInnen unter 30 Jahren, dass sie weniger zufrieden seien (GEW 2007, S. 37). Im Fazit der Studie ziehen die Autoren folgende positive Schlüsse: „Die ErzieherInnen sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden. Ihre Arbeit ist vielseitig und fordert sie mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie können selbständig arbeiten und haben Einfluss auf die Arbeitszuteilung. Auch das Arbeitsklima ist gut: Man kann sich auf KollegInnen und Leitung verlassen und unterstützt sich gegenseitig“ (a.a.O., S.46).

Im Auftrag von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) hat das Universitätsklinikum Eppendorf (UKE) in Hamburg im Jahr 2007 eine Studie durchgeführt. In dieser wurden 643 Kitas bundesweit per Fragebogen (160 Items) befragt. Bei 32 Kitas wurden die Ergebnisse durch eine vertiefte Analyse mit dem Qualitätssystem QIP (Qualitätssicherung in Prävention und Gesundheitsförderung) für Projekte zu den wichtigsten Präventionsthemen Konflikte, Stress, Bewegung, Ernährung ermittelt.

Über alle Dimensionen liegt die Arbeitszufriedenheit, verglichen mit bundesweiten Vergleichsdaten des Bundesinstituts für Bildungsforschung, in einem mittleren Wertebereich. Am wenigsten zufrieden sind die Mitarbeiter/-innen mit der Höhe des Einkommens sowie mit der von ihnen erlebten Belastung durch den Arbeitsdruck.

Die höchste Zufriedenheit wurde bezüglich der Fortbildungsmöglichkeiten sowie der Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten im Beruf einzusetzen, geäußert.

In 51 % der befragten Kitas wurde von arbeitsbezogenen Gesundheitsbeschwerden der Erziehern/-innen, zumeist von Schmerzen im Bewegungsapparat (vor allem Rückenschmerzen), von

Infektions- und Erkältungserkrankungen, Erschöpfung und Müdigkeit sowie von Kopfschmerzen berichtet, die im Durchschnitt zu knapp 11 Fehltagen im Jahr pro Mitarbeiter/-in infolge von Krankschreibung führte. Alle diese Angaben haben eine hohe Streuung, was belegt, dass es bezüglich der Arbeitsbelastungen und dem Arbeitsklima zwischen den einzelnen Einrichtungen erhebliche Unterschiede gibt (BzGA 2007, S.13).

Die Studie zur Implementierung des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen wurde im Jahr 2008 unter dem Titel „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ durchgeführt. Sie ergab, dass die Mehrheit der Erzieherinnen zwar zufrieden mit ihrem Beruf ist, jedoch wünschen sich die Befragten bessere Rahmenbedingungen. Am häufigsten genannt wurden Wünsche und Bedarf hinsichtlich

- einer besseren und angemessenen Bezahlung,
- mehr zeitlicher Ressourcen, insbesondere der Verfügungszeit (viele gaben an, dass sie sich ihre Verfügungszeit von drei Stunden mit der Kinderpflegerin teilen),
- der Rahmenbedingungen in Kinderkrippen allgemein sowie
- mehr Anerkennung als Erzieherin und
- Angeboten zur Fort- und Weiterbildung geäußert.

Als besonders wichtige Aspekte der Arbeitszufriedenheit wurden bei den offenen Antworten neben den Rahmenbedingungen die Zusammenarbeit im Team und das Arbeitsklima genannt (Wertfein & Spies-Kofler 2008, S. 18 f.).

Thinschmidt; Hoesl & Gruhne (2008) sind in ihrem „Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen. Ein Vergleich des Landkreises Torgau-Oschatz mit der Stadt Zwickau“ zu folgenden Ergebnisse gelangt:

Die Bewertung der Arbeitsbedingungen war insgesamt positiv. Die Kita-Mitarbeiter aller drei Stichproben sind vor allem mit der ästhetischen Ausstattung ihrer Kita zufrieden. Die räumlich-funktionelle sowie materielle Ausstattung der Kita wurden in den beiden Stichproben Torgau-Oschatz insgesamt mit „etwas zufrieden“ bewertet, während die Zwickauer Kollegen hier eine bessere Wertung („zufrieden“) abgaben. Die technische Ausstattung der Kita wurde in den Befragungen ein Jahr zuvor in Torgau-Oschatz und Zwickau mit „etwas zufrieden stellend“ bewertet, während die Beschäftigten in Torgau-Oschatz 2005 noch „zufrieden“ damit waren. Der Umfang der regulären Arbeitszeit und der Freizeit sowie das Verhältnis zur Kita-Leitung und den Kollegen werden von den Beschäftigten aller drei Stichproben mit „zufrieden“ bewertet. In der Bewertung der tatsächlichen Arbeitszeit geben die Zwickauer Mitarbeiterinnen eine etwas schlechtere Bewertung ab („etwas zufrieden“) als ihre Kolleginnen in Torgau-Oschatz zu beiden

Befragungszeitpunkten („zufrieden“). In Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zeigten sich alle Befragten „etwas zufrieden“ mit den (sozialpolitischen) Rahmenbedingungen für Kitas in Sachsen. Die öffentliche Achtung des Berufs wird von Mitarbeiterinnen der Torgau-Oschatzer Kita zu beiden Befragungszeitpunkten mit „etwas zufrieden“ nicht ganz so positiv bewertet wie von den Zwickauer Beschäftigten („zufrieden“). Ihre eigenen pädagogischen Fähigkeiten schätzen alle Teilnehmenden insgesamt mit „zufrieden“ ein, die Fähigkeiten zur Bewältigung emotional negativer Situationen fallen in den beiden Befragungen im Jahr 2007 günstiger („zufrieden“) aus als in der Befragung 2005 in Torgau-Oschatz („etwas zufrieden“). Die Mitglieder aller drei Stichproben äußern sich übereinstimmend positiv („zufrieden“) über die Wirkung der Arbeit auf ihre Person in Bezug auf Erfolgserlebnisse der Arbeit bzw. auf ihr Wohlbefinden und über die Entwicklungsmöglichkeiten und die Chancen zum selbstständigen Arbeiten (Thinschmidt et al. 2008, S. 68 ff.).

In der Studie des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) wurden in den Jahren 2007 und 2008 insgesamt 13.807 Beschäftigte, davon 202 Erzieherinnen und Erzieher, befragt und fachlich vom Internationalen Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES) begleitet. Dabei gelangte man zu folgenden Ergebnissen: 23 % der befragten Erzieherinnen und Erzieher sind mit ihrer Arbeitssituation vollständig zufrieden und sehen deshalb keine Notwendigkeit, ihre berufliche Situation zu verändern. 55 % sind ebenfalls insgesamt zufrieden, sehen aber noch Möglichkeiten der Verbesserung. Sie geben an, allein oder gemeinsam mit Anderen etwas verbessern zu wollen. 84 % der Erzieherinnen und Erzieher sind stolz auf ihre Arbeit, 80 % geben an, dass ihre Arbeit sie begeistert. Diese positiven Gefühle werden oft durch das Erleben der eigenen Arbeitsleistungen und -fähigkeiten, die durch Identifikation mit ihren Tätigkeiten sowie durch gute soziale Beziehungen am Arbeitsplatz ausgelöst. Auch empfinden sie, dass ihre Arbeit anerkannt wird und sie fühlen sich dem Unternehmen, in dem sie tätig sind, durch die Kontextfaktoren, in denen diese Arbeit organisiert wird, verbunden. Dies lässt den Schluss zu, dass ein Gefühl von Anerkennung durch andere Menschen (Vorgesetzte, Kolleginnen usw.) oder durch den Arbeitsprozess bzw. durch das Arbeitsergebnis entsteht. Jedoch fühlt sich ca. die Hälfte der Erzieherinnen und Erzieher ihrem Unternehmen nie oder nur selten verbunden (Fuchs & Trischler 2009, S. 16).

Im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung hat die Hochschule Darmstadt unter Führung von Cornelia Krause-Girth eine Studie im Zeitraum zwischen 2008–2010 durchgeführt. An dieser Befragung nahmen insgesamt 273 Mitarbeiterinnen aus den sechs Kindertagesstätten des Projekts teil. Etwa drei Viertel (71 %) beschreiben ihre Motivation zur Arbeit als sehr hoch, den meisten macht ihre

Arbeit Spaß (86 %) und zwei Drittel sind mit ihrer Arbeitsleistung zufrieden. Jedoch stehen diese hohe Motivation und Zufriedenheit, die sich während des Erhebungszeitraumes nicht signifikant verändert haben, den Angaben gegenüber, in denen deutlich wird, dass nur knapp ein Drittel (30 %) mit den Rahmenbedingungen zufrieden ist. Auch geben sie an, dass der Beruf aus ihrer Sicht öffentlich nicht genügend Anerkennung findet (52 %) und nicht angemessen vergütet wird (53%). Dennoch werden die intrinsische Motivation und der Spaß an der Arbeit dadurch nicht verringert (Krause-Girth 2011, S. 24).

Merz (2005) hat in seiner Studie „Erzieherin in Deutschland: Zwischen Kind und Bildungsplänen“ folgende Ergebnisse ermittelt: Erzieherinnen erleben die größte Zufriedenheit im täglichen Umgang mit einzelnen Kindern (37 %), gefolgt von dem Bewusstsein, an der ganzheitlichen Bildung und Erziehung von Kindern mitzuwirken (25 %). Sie schätzen die Vielseitigkeit und Lebendigkeit des beruflichen Handelns (22 %), die Möglichkeit der selbstständigen Gestaltung des Alltags mit Kindern (11 %) sowie den konstruktiven fachlichen Austausch mit ihren Kollegen (2 %).

Frank und Botzet (1998) stellten fest, dass Erzieherinnen vorwiegend die Kommunikation und die Möglichkeit zur Mitentscheidung in Arbeitsbelangen sowie sozialen Aspekte ihrer Arbeit, etwa die Hilfsbereitschaft der Kolleginnen oder das positive Verhältnis zu Vorgesetzten, positiv beurteilen. Als weitere Faktoren ihrer Zufriedenheit nannten sie den große Handlungsspielraum ihrer Tätigkeit, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und die Tatsache, dass sie Verantwortung tragen (Többen 2008, S. 20). Wie die genannten Studien deutlich zeigen, kann die Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten der Arbeit sehr unterschiedlich sein. So kann beispielsweise eine Erzieherin mit ihrer eigentlichen Tätigkeit sehr zufrieden, dagegen mit der Entlohnung sehr unzufrieden sein.

3.7 Zur Messung von Arbeitszufriedenheit

Auf Grundlage verschiedener Methoden wurde eine beträchtliche Anzahl an Messinstrumenten zur Arbeitszufriedenheit entwickelt. Die Gründe für die große Anzahl bestehen vor allem in den unterschiedlichen Zielsetzungen für die Erstellung der Kriterien und in der Messung der Arbeitszufriedenheit, so kann beispielsweise eine allgemeine Bestimmung der Arbeitszufriedenheit oder eine Messung unterschiedlicher Facetten der Arbeitszufriedenheit durchgeführt werden. Ein weiterer Grund liegt in den unterschiedlichen operationalen Definitionen, die den jeweiligen Konstruktionen der Instrumente zugrunde liegen (vgl. Weinert 1992, S. 303).

Somit kann die Messung des Konstrukts „Arbeitszufriedenheit“ auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen. Weinert (1992) beschreibt folgende Verfahren:

1. „Verbale Selbstbeschreibungen unter Anwendung von Likert-Skalen und Thurstone-Skalen,

semantischen Differentialen (=Polaritätsprofilen) und Prüflisten, die Behauptungen in Form von ganzen Sätzen oder Eigenschaftsbegriffen enthalten;

2. Fremdbeurteilungen der Reaktionen und des Verhaltens der Probanden am Arbeitsplatz;
3. Entwicklung von Skalen zur Selbstbeurteilung von Verhaltenstendenzen;
4. Mitarbeitergespräche, Interviews oder Gruppendiskussionen;
5. Anwendung der Methode der kritischen Ereignisse“ (ebd.).

Es gibt aber auch objektive Verfahren: Denkbar wäre eine Messung mittels physiologischer Indikatoren, allerdings wird das aus wirtschaftlichen und methodischen Gründen derzeit fast kaum gemacht. Dagegen werden objektive Verhaltensindikatoren wie Fluktuation, Fehlzeiten oder Beschwerdelisten verwendet. Aber ihre Aussagekraft zur Messung der Arbeitszufriedenheit ist zweifelhaft, da sie auch von völlig anderen Faktoren abhängen wie dem Arbeitsmarkt, einer Grippeepidemie oder der Wetterlage (vgl. von Rosenstiel 2000, S. 399). Die häufigsten Messverfahren sind schriftliche Befragungen, gefolgt von qualitativen mündlichen Interviews. Diese können von einer weitgehend unstrukturierten Unterhaltung bis zu relativ vorstrukturierten mündlichen Befragungen reichen. Interviews haben den Vorteil, dass bei Unklarheiten oder Missverständnissen die Fragen erklärt werden können. Darüber hinaus erhöht sich durch das unmittelbare Gespräch die Auskunftsbereitschaft der Probanden, und so können während des Interviews weitere Fragen entwickelt werden.

Nachteile sind die fehlende Anonymität, die Unvergleichbarkeit der einzelnen Interviews bei der Auswertung und die geringe Wirtschaftlichkeit der Datenerhebung und Verarbeitung. Trotzdem können wichtige Informationen über die Arbeitszufriedenheit mit Hilfe der Methode des Interviews gewonnen werden. Bei schriftlichen Befragungen überwiegen geschlossene Fragen, die ökonomisch ausgewertet werden können. Zudem bleibt die Anonymität der Befragten gewahrt. Nicht sicher ist dagegen, ob man auf diese Weise die eigentlichen Gründe der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ermitteln kann, denn häufig entsteht der Eindruck, dass lediglich das Erwünschte des Befragten auf diese Weise erfasst wird. Dies zeigt sich deutlich in dem Ergebnis, dass in den meisten Untersuchungen 70–80 Prozent der Befragten angeben, mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein, womit diese Vermutung noch verstärkt wird (a.a.O., S. 398 f.).

Fischer & Eufinger (1991) unterscheiden bei den Messinstrumenten theoriefreie und theoriebezogene Verfahren. Letztere sind hauptsächlich die Instrumentarien der Autoren im Rahmen ihrer jeweiligen Theorien. Entsprechend gelten die übrigen Instrumentarien als theoriefrei. Zu den theoriebezogenen Verfahren gehören Porters Fragebogen (Porter 1961), der

Arbeitszufriedenheitsfragebogen in Kurzform (AZK) von Bruggemann et al. (1975) sowie der Job Diagnostic Survey (JDS) von Hackmann & Oldham (1975).

Theoriefreie Instrumentarien sind beispielsweise die „Skala zur Messung von Arbeitszufriedenheit“ (S Arbeitszufriedenheit) von Fischer & Lück (1972) und der Job Deskription Index (JDI) – deutsche Übersetzung: Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) – von Neuberger & Allerbeck (1978).

Wie schon erwähnt, ist die theoretische Fundierung des Konzepts Arbeitszufriedenheit relativ unbefriedigend. Somit sind die theoriefreien Verfahren für den empirischen Einsatz grundsätzlich ebenso geeignet wie die theoriebezogenen, insbesondere dann, wenn eine Studie keiner speziellen Modellprüfung dienen soll (vgl. Bräuner 1998, S. 29).

Besonders zwei standardisierte Verfahren zur Messung der Arbeitszufriedenheit wurden in Deutschland eingesetzt. Diese werden nachfolgend ausführlicher vorgestellt.

3.7.1 Die Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ) von Fischer und Lück (1972)

Die Anfang der 1970iger Jahre entwickelte Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ) von Fischer und Lück gehört im deutschsprachigen Raum zu den häufig verwendeten Messinstrumenten und wurde als erste Skala dieser Art entwickelt. Die Autoren (1972) haben einen handlichen, verbalen Test mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten entwickelt, der neben den üblichen Testgütekriterien folgende Anforderungen erfüllen sollte:

1. branchenübergreifende Anwendbarkeit,
2. gruppendiagnostische Verwendbarkeit,
3. Einbeziehung verschiedener konstitutiver Aspekte der Arbeitszufriedenheit,
4. realistische, ansprechende und für alle Ausbildungsstufen verständliche Formulierung des Fragebogens, um den affektiven Charakter der Zufriedenheit widerzuspiegeln und mögliche Rationalisierungen zu überspielen (vgl. Fischer 1989, S. 123).

Die Skala erfasst die Gesamtzufriedenheit und nimmt dabei auf Aspekte der Arbeitssituation Bezug. Die Autoren entwickelten den SAZ-Katalog, der folgende Aspekte der Arbeit berücksichtigen soll:

1. persönliche Entwicklungsmöglichkeiten,
2. Verhältnis zu den Kollegen,
3. Verhältnis zu den Vorgesetzten,
4. Karrieremöglichkeiten,
5. Führungsstil des Managements,
6. Bezahlung,

7. Bedingungen am Arbeitsplatz.

Im Hinblick auf die modellbildenden Implikationen dieses Verfahrens soll betont werden, dass ein relativ großer Teil der Fragen primär auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit ausgerichtet ist, um zu gewährleisten, dass nur solche spezifischen Aspekte oder Bewertungen von Arbeitssituationen ausgewählt werden, die tatsächlich einen engen Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit aufweisen (a.a.O., S. 124).

Bei einer ersten Überprüfung dieser Skala konnten die verwendeten Items mit Hilfe einer Faktorenanalyse auf vier Faktoren verdichtet werden, die sowohl situative als auch motivationale Aspekte der Arbeitszufriedenheit erfassen.

Dies sind:

1. Möglichkeit die eigenen Fähigkeiten am Arbeitsplatz anzuwenden;
2. psychische und physische Äußerungen der Arbeitszufriedenheit;
3. Zufriedenheit mit dem Gehalt;
4. Einschätzung der Firma, z. B. Führungsstil, Aufstiegsmöglichkeiten usw.“ (vgl. Kolb 1995, S. 26).

Dieser Fragebogen im Likert-Format enthält 37 Items, wovon 36 ausgewertet werden. Zu diesen werden jeweils fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Weitere Verbreitung fand jedoch die Kurzform der SAZ (SAK) mit 8 Items, in denen es vor allem um die Zufriedenheit mit der Tätigkeit selbst geht. Andere Aspekte der Arbeitszufriedenheit bleiben jedoch dabei aber weitgehend unberücksichtigt. Die implizite Akzentsetzung innerhalb der SAZ bleibt jedoch gerechtfertigt.

Die 8 Items im SAK lauten wie folgt:

1. Meine Arbeit macht mir Spaß, aber man sollte nicht zu viel erwarten.
2. Ich habe richtig Freude an der Arbeit.
3. Meine Arbeit läuft immer im gleichen Trott, daran kann man nichts machen.
4. Insgesamt gesehen: Die Arbeit ist wirklich interessant und befriedigend.
5. Gibt Ihnen Ihre Arbeit genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?
6. Sind Sie mit Ihren Aufstiegsmöglichkeiten zufrieden?
7. Sind Sie mit dem Arbeitstempo zufrieden?
8. Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder den gleichen Beruf wählen? (Neuberger & Allerbeck 1978, S. 159 f.)

Die finale Form der SAZ forderte als niedrigste Trennschärfe einen Wert von $r = .36$. Die Reliabilität betrug $r = .95$. Als strukturiertes Verfahren erfüllt die SAZ vollständig die Kriterien der

Objektivität und Zuverlässigkeit. Der Kurzfragebogen mit acht Items wies mit $r = .86$ ebenfalls eine gute Stabilität auf (vgl. Fischer 1989, S. 124).

3.7.2 Der Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) nach Neuberger und Allerbeck (1978)

Der Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) wurde 1978 von Neuberger und Allerbeck entwickelt. Die Autoren definieren „Arbeitszufriedenheit als kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation“ (Neuberger & Allerbeck 1978, S. 32). Für die Autoren ist der ABB ein „hochstrukturierter, schriftlicher, universell anwendbarer Mehr-Item-Fragebogen, der aufgrund von Beschreibungen der Arbeitssituation quantitative Aussagen über die Zufriedenheit mit einzelnen Arbeitsaspekten erlaubt“ (a.a.O., S. 35).

Bei der Entwicklung des ABB orientierten sich Neuberger und Allerbeck stark an dem Job Descriptive Index (JDI) von Smith, Kendall und Hulin (1969), ergänzten diesen jedoch noch um den Aspekt Organisation und Leitung und differenzierten den Bereich Arbeit in Tätigkeit und Arbeitsbedingungen (vgl. Fischer 1989, S. 61).

Der ABB erfasst 79 Items für folgende sieben Bereiche:

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

Zusätzlich enthält der ABB je eine Frage nach der Sicherheit des Arbeitsplatzes, der Zufriedenheit mit der Arbeitszeit und je ein Item zur Allgemeinen Arbeitszeitzufriedenheit (AAZ) und zur Allgemeinen Lebenszufriedenheit (ALZ). Meist gibt es die Antwortoptionen „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“. Bei der AAZ, ALZ und Gesamtbewertung der einzelnen Arbeitsaspekte gibt es jedoch eine siebenstufige Schätzskala mit Kunin-Gesichtern (Smilies) (vgl. Schütz 2009, S. 59 f.). Dies wird von den Autoren dadurch begründet, dass es unmöglich sei, alle für die Testperson wichtigen Elemente eines Arbeitsbereichs mit spezifischen Sub-Items zu erfassen. Das erwähnte Item mit den Antwortmöglichkeiten durch Kunin-Gesichter dient hier als eine Art Auffangbecken, um eventuell zuvor nicht erwähnte Aspekte mit zu erfassen. Deshalb waren auch keine extrem hohen Korrelationen mit Werten gegen 1.0 zwischen dem Mittelwert der Subskala und dem

entsprechenden Kunin-Item zu erwarten (vgl. Bräuner, 1998, S. 74). Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe von $N = 5000$ bei Neuberger und Allerbeck (1978) zeigten die hohe Zuverlässigkeit der ABB-Skalen. Denn die durchschnittlichen Trennschärfekoeffizienten auf den einzelnen Subskalen bewegen sich zwischen $r = .45$ und $r = .65$, und die Reliabilitätskennwerte der Subskalen liegen zwischen $r = .81$ und $r = .91$. Allerdings erwiesen sich die Urteile über die Bedeutungsgewichtung der Skalen als wenig zuverlässig. Die mittlere Skaleninterkorrelation betrug $r = .35$ (vgl. Fischer 1989, S. 62 f.).

Kritisiert wurde der ABB relativ wenig. Gawellek (1987) bemängelt allerdings die offensichtliche Diskrepanz von Definition und Messinstrument: „Neuberger / Allerbeck beschreiben Arbeitszufriedenheit als kognitiv-evaluative, also bewertende Einstellung zur Arbeitssituation und entwickeln hierzu als Instrument den Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB). Die Diskrepanz zwischen Bewertung und Beschreibung wird indes durch die Annahme aufgehoben, dass es keine bewertungsfreien Beschreibungen gibt“ (Schütz 2009, S. 60). Doch auch Neuberger und Allerbeck sind nicht vollständig mit dem ABB zufrieden, wie folgendes Zitat belegt: „Die Vorgabe spezifischer Arbeitsaspekte bedeutet eine starke Gängelung des Befragten; die Erfahrungen mit den vorliegenden empirischen Studien berechtigen aber zu dem Ergebnis, dass die große Mehrheit der Befragten zu den von uns berücksichtigten Aspekten über eigene Erfahrungen verfügt und diese den Bereichen eindeutig zuordnen kann“ (Neuberger & Allerbeck 1978, S. 37).

Neben den beschriebenen Messinstrumenten sollen exemplarisch noch weitere Verfahren erwähnt werden, die im deutsch- und englischsprachigen Raum angewendet werden.

- Job Satisfaction Index (Brayfield & Rothe 1951)
- Index of Employee Satisfaction (Morse 1953)
- Employee Attitude Scales (Carloson u. a. 1962)
- Job Descriptio Index (Smith u. a. 1965)
- Index of Job Satisfaction (Kornhauser 1965)
- Job Dimension Blank (Schletzer 1965)
- Factor for Job Satisfaction and Job Dissatisfaction (Dunette u. a. 1966)
- Work Satisfaction and Personal Happiness (Noll & Bradbuurn 1968) (Roßrucker 2008, S. 49)
- Job Diagnostic Survey (JDS) von Hackman & Oldham (1975)
- Subjektive Arbeitsanalyse (SAA) von Udriş & Alioth (1980)
- Job Satisfaction Survey (JSS) von Spector (1985) (Roßrucker 2008, S. 49)

Im Rahmen dieser Arbeit soll auf diese jedoch nicht näher eingegangen werden.

3.8 Zur Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit

Obwohl Arbeitszufriedenheit eines der am häufigsten untersuchten Konstrukte der Betriebs- und Organisationspsychologie ist, wurde es in der Fachliteratur auch wiederholt kritisiert. Die ausführliche Darstellung des Forschungsstandes zur Arbeitszufriedenheitsforschung hinterlässt den Eindruck, dass sich die Forschung zu diesem Thema trotz jahrzehntelanger Tradition noch nicht auf ein stabiles und zuverlässiges Fundament stellen lässt (vgl. Schütz 2009, S. 77). Six und Kleinbeck (1989) merken zum Konzept der Arbeitszufriedenheit an, dass es in „seiner praktischen, theoretischen und empirischen Relevanz zunehmend skeptisch eingeschätzt wird“ (S. 369). Auch Weinert (1992) ist der Ansicht, dass „die Ergebnisse der Zufriedenheitsforschung gemessen an der Anzahl der bisher erschienen Publikationen nur sehr unbefriedigend sind“ (zitiert nach Schütz 2009, S. 77). Büssing (1989) diskutiert bereits seit Längerem die Frage, „inwieweit Arbeitszufriedenheit überhaupt (noch) ein brauchbares und nützliches wissenschaftliches Konstrukt ist und nicht besser ganz auf die Messung von Arbeitszufriedenheit verzichtet werden sollte“ (zitiert nach Bätting-Ineichen 2009, S. 68). Zentraler Kritikpunkt am Konzept der Arbeitszufriedenheit ist der Umstand, dass es keine allgemein anerkannte Begriffsdefinition und somit auch keinen homogenen theoretischen Hintergrund gibt; die Arbeitszufriedenheitsforschung besteht heute noch immer aus unterschiedlichen Begriffs- und Systematisierungsversuchen sowie motivationstheoretischen Abhandlungen (vgl. Schütz 2009, S. 77). Neuberger (1974a) merkt an, dass die Vielzahl an Bedeutungen, die mit dem Begriff Arbeitszufriedenheit verbunden werden, die Gefahr in sich bringt, dass die empirische Erforschung der Bedingungen und der Folgen von Arbeitszufriedenheit unnötig erschwert würde. Diesbezüglich wäre es anzuraten, das Begriffsschaos erst einmal zu strukturieren und zu ordnen (vgl. S. 140). Auch wesentlich später (1985) war er noch immer der Ansicht, dass die „Arbeitszufriedenheitsforschung bisher wohl mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet hat“ (zitiert nach Schütz 2009, S. 33).

Ein Teil der Schwierigkeiten des Umgangs mit diesem Konstrukt hängt mit dem Umstand zusammen, dass Zufriedenheit einen psychologischen Sachverhalt beschreibt. Das wirft neben grundsätzlichen Fragen natürlich auch messtechnische Probleme auf. „Offen bleibt vor allem das theoretische Problem, die große Anzahl von intervenierenden und moderierenden Variablen aus den Bereichen der psychischen Befindlichkeit und des kognitiven Wahrnehmungsvermögens unter Kontrolle zu bringen. Unbeantwortet bleibt damit die Frage, was hier tatsächlich gemessen wird. Zudem gibt die Dimension Zufriedenheit/Unzufriedenheit nur einen Aspekt von Einstellungen und

Erwartungen wieder, der selber aus tiefer liegenden Orientierungsstrukturen erklärt werden müsste“ (Meyer 1976, 299 f.). Die Probleme, die bei der Messung des Konstruktes Arbeitszufriedenheit auftreten, sollen nachfolgend verdeutlicht werden:

1. Selektion auf bestimmte Aspekte der Arbeitszufriedenheit: Entscheidet man sich dafür, die Arbeitszufriedenheit in Facetten zu messen, müssen bestimmte Aspekte der Arbeitszufriedenheit ausgewählt werden.
2. Subjektivität der Realität: Diese Aspekte könnten besonders wichtig für das Erleben von Arbeitszufriedenheit sein. Weiterhin ist es möglich, dass hypothetische Konstrukte verschieden interpretiert werden.
3. Subjektive Strukturen: Wird jemand allgemein nach seiner Arbeitszufriedenheit gefragt, so können unterschiedliche Auffassungen darüber vorherrschen, was der Befragte unter Arbeitszufriedenheit konkret versteht. Darüber hinaus kann es immer wieder vorkommen, dass gleiche Strukturen individuell anders bewertet werden.
4. Soziale Erwünschtheit: Mitarbeiter sind oft geneigt, sozial erwünscht zu antworten, d.h. sie geben eine hohe Arbeitszufriedenheit an, weil sie der Ansicht sind, dies würde von ihrem Arbeitgeber erwartet .
5. Verfügbarkeitsheuristik: Die Erhebung der Arbeitszufriedenheit kann dadurch verzerrt werden, dass die Mitarbeiter keine generellen Einschätzungen vornehmen, sondern solche, die beim Ausfüllen des Fragebogens bei ihnen gerade präsent sind.
6. Rekonstruktion und Rationalisierung: Mitarbeiter sind, wenn sie bezüglich ihrer Arbeitszufriedenheit befragt werden, auf ihre Erinnerung angewiesen; das führt nicht immer zu realitätsnahen Antworten.
7. Stimmung und Bewertung: Die Forschung hat gezeigt, dass das Urteil bezüglich der Arbeitszufriedenheit oft stimmungsabhängig ist. Demnach wäre beispielsweise ein positiv gestimmter Mitarbeiter eher geneigt, seine Arbeitszufriedenheit positiver einzuschätzen, als ein Mitarbeiter, der nicht so gut gelaunt ist (vgl. Kauffeld & Schermuly 2011, S. 181 f.).

Auch der Fakt, dass die ursprünglich als Validitätskriterien verwendeten Variablen Leistung, Kündigungsverhalten und Fehlzeiten nicht den erwarteten Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit aufweisen, stellt einen wesentlichen Kritikpunkt am Konzept der Arbeitszufriedenheit dar (vgl. Fischer 1989, S. 65).

Bezüglich seiner widersprüchlichen Ergebnisse und unerfüllten Erwartungen geriet das Arbeitszufriedenheitskonzept in den Verdacht, ein wenig brauchbares Konstrukt zu sein. Einigen

Forschern auf diesem Gebiet schien es ratsam, es deshalb aufzugeben: „Die angesichts hoher Fehlzeiten, Unfallraten und Fluktuationsraten empfundenen hohen Zufriedenheitswerte mit der eigenen Arbeit sind zu Recht als Beleg verwendet worden, das Konzept der Arbeitszufriedenheit als Artefakt einzustufen, was nichts anderes besagen will, als dass zwischen den Indikatoren für Arbeitszufriedenheit (in der Regel den verwendeten Messinstrumenten) und dem Indizierten ein Missverhältnis besteht, das neben einem Validitätsproblem der Erhebungsverfahren mehr noch ein Indiz für eine inadäquate Forschungspraxis ist“ (Six & Kleinbeck 1989, S. 370).

Die Kritik an der Arbeitszufriedenheit-Forschung fasst Büssing (1991) in den folgenden drei Thesen zusammen:

1. Es mangelt gegenwärtig an einem theoretisch fundierten Begriff von Arbeitszufriedenheit, welcher neben dem Motivbezug auch eine Tätigkeitsbezogenheit herstellt.
2. Es fehlt an einer interaktiven Sicht von Arbeit und Arbeitendem. Und deshalb wird abgesehen von wenigen Ausnahmen der Prozess der Entwicklung der Arbeitszufriedenheit bezüglich einer Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit vernachlässigt (vgl. Büssing 1991, S. 85).

Dennoch ist man sich sowohl innerhalb der amerikanischen Forschung als auch außerhalb der wissenschaftlichen Disziplin der Arbeits- und Organisationspsychologie trotz aller Kritik am Konzept der Arbeitszufriedenheit dennoch über die Validität und die Zweckdienlichkeit des Konzeptes einig. In der betrieblichen Praxis wird Arbeitszufriedenheit auch gegenwärtig als ein geeigneter Indikator für das Ausmaß sowohl positiven als auch negativen Erlebens von Arbeit angesehen (vgl. Bätting-Ineichen 2009, S. 68). Gawellek (1987) misst der Forschung jedoch nur einen geringen praktischen Nutzen bei, was jedoch nicht unbedingt nur für die Erforschung der Arbeitszufriedenheit gilt, sondern im Allgemeinen für die Sozialwissenschaften (vgl. Gawellek 1987, S. 291). Jedoch sind, wie Rudow bekräftigt, zusätzliche empirische Analysen zur Arbeitszufriedenheit in unterschiedlichen Berufen unverzichtbar (vgl. Biere 2002, S. 81).

Resultierend aus den kritisierten Mängeln wurde vorgeschlagen, andere soziale Indikatoren statt des Zufriedenheitsindikators zu verwenden, wie beispielsweise den Grad einer psychischen Störung, das Bewusstsein der Arbeitenden, den Grad Arbeitsentfremdung, die Breite von Handlungsspielräumen usw. (vgl. von Rosenstiel 2003, S. 443). Abschließend kann jedoch angemerkt werden, dass trotz skeptischer Einschätzungen sowohl des theoretischen als auch empirischen Forschungsstandes kein Anlass zur Resignation besteht (vgl. Six & Kleinbeck 1989, S. 398).

4. Das Konzept des organisatorischen Commitments

Die meisten Menschen verbringen einen Großteil ihres Lebens innerhalb von Organisationen, um bestimmte Ziele zu verfolgen, wie Ausbildung abschließen, Geld verdienen, gesellschaftlichen Nutzen stiften oder einfach Spaß haben und sich selbst verwirklichen. An dieser Stelle soll deshalb auf auch den Begriff und das Wesen von Organisationen etwas genauer eingegangen werden. Allgemein ist unter einer Organisation „ein soziales Gebilde, das dauerhaft ein Ziel verfolgt und eine formale Struktur aufweist, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitarbeiter auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden“ zu verstehen. Das sind neben klassischen Wirtschaftsunternehmen zum Beispiel Behörden und Verwaltungen des öffentlichen Dienstes sowie Einrichtungen des Gesundheitswesens und Non-Profit-Organisationen (vgl. Felfe 2008, S. 9). Commitment ist ein Konstrukt, das in der Forschung der Organisations- und Personalpsychologie und des Organisationsverhaltens ebenfalls einen zentralen Platz einnimmt, Dementsprechend umfangreich ist auch die Forschungsliteratur zu dieser Thematik. Ein bedeutsamer Grund für das Interesse an Commitment besteht darin, dass sich dieses Konzept mit Stärke und Qualität der Beziehungen zwischen Organisation und Mitarbeiter befasst und Organisationspsychologen sich stetig bemühen, eben diese Beziehungen zu verfeinern (vgl. Weinert 2004, S. 179). Organisationen geht es nicht unbedingt darum, jeden Mitarbeiter um jeden Preis zu halten, es geht vor allem darum, Leistungsträger zu gewinnen und diese zu binden. Kompetente, engagierte und innovationsfreudige Mitarbeiter sind garantieren den Erfolg von Organisationen. Jedoch müssen auch Organisationen für diese Mitarbeiter attraktive Arbeitgeber sein und bleiben. Im weiteren Verlauf muss dann eine Beziehung zu den Mitarbeitern entwickelt werden, wodurch diese motiviert werden, ihr Wissen, Können und ihre Kreativität der Organisation nutzbar zu machen (vgl. Schumacher 2010, S. 121). Im Zuge des organisationalen Wandels durch Globalisierung, flexiblere Organisations- und Beschäftigungsformen, flachere Hierarchien, sowie veränderte Aufgaben und Anforderungen, erlangt dieses Konzept zusätzliche Bedeutung. Auch wenn diese Faktoren die Bindung an ein Unternehmen erschweren, sind Organisationen verstärkt darauf angewiesen, dass sich Mitarbeiter unaufgefordert und auch in schwierigen Zeiten für das Unternehmen engagieren. Je höher die emotionale Bindung an eine Organisation ist, desto größer ist die Bereitschaft sich dementsprechend zu engagieren und vorübergehende Unannehmlichkeiten auszuhalten, ohne deshalb dem Unternehmen den Rücken zu kehren, weil sich anderswo bessere Perspektiven ergeben. Somit ist Commitment als wesentlicher Erfolgsfaktor zu betrachten (vgl. Felfe 2008, S. 26). Das gesteigerte Interesse, welches die Verbundenheit mit der Organisation findet, hängt u. a.

damit zusammen, dass in Anbetracht der wachsenden Spezialisierung sich in der Organisation immer mehr Fachkräfte herausbilden, die in ihrem Arbeitsbereich ihren Vorgesetzten teilweise oft überlegen sind, und von diesen nicht mehr unmittelbar kontrolliert werden können. Dies hat einen steigenden Bedarf nach Identifikation zur Folge. In gewisser Hinsicht wird nun angestrebt, dass äußere Kontrolle durch Identifikation und innere Bindung ausgeglichen wird. Diesbezüglich kann festgestellt werden, dass Mitarbeiter mit einem hohen Commitment sich stark mit Normen und Werten der Organisation identifizieren, eine hohe Bereitschaft zur Anstrengung zeigen, seltener eine Kündigung in Betracht ziehen und auch in ihrem Verhalten weniger zur Fluktuation neigen (vgl. Gebert & von Rosenstiel 2002, S. 97). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Attraktivität und Aktualität des Commitment-Konzepts mehrere Ursachen hat: Einerseits ist zu erwarten, dass Mitarbeiter mit einer hohen Bindung an ihr Unternehmen auch bereit sind, sich stärker für den Erfolg einzusetzen und somit eine erhöhte Leistungsbereitschaft zeigen. Gleichzeitig sind Mitarbeiter mit hohem Commitment eher geneigt, auf die Nutzung alternativer Chancen zu verzichten, sie neigen dadurch auch weniger zur Fluktuation und sind eher bereit, etwaige Unannehmlichkeiten zu tolerieren. Somit kann das Commitment der Mitarbeiter als wesentlicher Erfolgsfaktor für Unternehmen betrachtet werden (vgl. Felfe 2008, S. 27).

4.1 Begriffserklärung des organisatorischen Commitments

Das Forschungsfeld zum Commitment ist durch eine große Heterogenität der theoretischen Ansätze bezüglich der Konzeptionen geprägt, was natürlich auch eine gewisse Vielfalt an Begriffsbestimmungen beinhaltet (vgl. Schommers 2010, S. 164). Als Forschungsthema wird die Bindung an eine Organisation insbesondere von der organisationspsychologischen Literatur bereits seit den 1960er Jahren vor allem im angloamerikanischen Raum thematisiert. Auch in der jüngeren Literatur spielt die Thematik eine wichtige Rolle, und das wissenschaftliche Interesse scheint weiter zuzunehmen (vgl. Felfe 2008, S. 25). Besonders amerikanische Autoren haben bezüglich des organisatorischen Commitments verschiedene Begriffsfassungen geprägt. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass dies auch mit einem unterschiedlichen Verständnis des Forschungsgegenstandes verbunden ist und in der Konsequenz teilweise auch widersprüchliche Operationalisierungen vorhanden sind (vgl. Meifert 2005, S. 38). Betrachtet man auch die Arbeiten der letzten Jahre, so stellt sich heraus, dass das Konstrukt Commitment nicht allein durch eine einzige allgemeingültige Definition zu beschreiben ist. Denn meist ist ein solcher Definitionsversuch an dessen Modellierung durch die jeweiligen Autoren gebunden, besitzt also oft auch den Charakter eines Referenzmodells, in dem auf eine Definition Bezug genommen wird (vgl.

Niethammer 2009, S. 103). An dieser Stelle soll deshalb erst einmal die sprachliche Herkunft des Begriffes kurz erläutert werden. Etymologisch betrachtet, stammt der Begriff Commitment aus dem Lateinischen. Die transitive Form *committtere* bedeutet hier, etwas zusammenfügen oder vereinigen, bspw. Standpunkte oder Interessen. In der intransitiven Form *se committtere* bedeutet der Begriff „sich getrauen“ oder „sich wagen“ bzw. sich auf etwas einlassen“ (Gauger 2000, S. 6). Der substantivisch verwendete Begriff Commitment stammt aus dem Englischen. Hier bieten sich zahlreiche Übersetzungsmöglichkeiten an: „Bindung, Zusage, Engagement, Leistungsbereitschaft oder Einsatz lassen vermuten, dass der Begriff mehr als nur die formale Bindung zum Inhalt hat. Insbesondere die Begriffe Engagement oder die Bereitschaft zur Leistung deuten darauf hin, dass es hier nicht allein um die vertragliche Bindung, sondern ebenfalls um eine gefühlsmäßige Bindung zum Unternehmen geht“ (Thiele 2009, S. 37). In seiner Verwendung als Verb im Englischen bedeutet to commit to sich verpflichten (zu), binden (an) oder festlegen (auf) (www.leo.org). In Webster's Dictionarý sind mehrere Definitionen zu finden, so z. B. folgende: „der Zustand, verpflichtet oder gebunden zu sein (durch intellektuelle Überzeugung oder emotionale Bindungen)“. Bei Becker und Camper (1956) wurde commitment mit „Bindung“ widergegeben und Kirsch (1971) liefert die Übersetzung „(Selbst)Verpflichtung“ (vgl. Stengel, 1987, S 156). Jedoch findet sich keine eindeutige deutschsprachige Übersetzung des Terminus organizational commitment. Die meisten Autoren ziehen es vor, den Anglizismus commitment zu verwenden und ihm die deutsche Entsprechung von organizational, also organisatorisch, voranzustellen (vgl. Meifert 2005, S. 38). Meyer und Herscovitch (2001) konstatieren, dass die meisten der allgemeinen Definitionen Commitment im Sinne einer stabilisierenden Kraft verstehen, welche die Verhaltensrichtung bestimmt sowie eine Person an bestimmte Handlungsweisen bindet. In diesem Sinn definieren Mathieu und Zajac (1990) Commitment gegenüber einer Organisation als „das psychologische Band zwischen Mitarbeitern und der Organisation“. Dieser Ansatz wird auch im deutschsprachigen Raum seit Ende der 1980er Jahre verstärkt aufgegriffen (vgl. Felfe et al. 2005, S. 102 f. sowie Felfe 2008, S. 26). Moser (1997) versteht unter Commitment das Beibehalten oder Wiederholen bestimmter Verhaltensweisen unter gleichzeitigem Verzicht unerwünschter Verhaltensoptionen. Letztere unterteilt er in Anforderungen, an der Organisation zu partizipieren und sie somit nicht vorübergehend bzw. dauerhaft verlassen zu wollen, sowie Anforderungen für die Organisation, Leistung zu erbringen, sie beispielsweise nicht durch Sabotage oder unproduktives Verhalten zu schädigen (vgl. Schommers 2010, S. 164). Commitment wird von Gauger (2000) beschrieben als „psychologische Ausrichtung und Festlegung auf ein Bezugsobjekt im Sinne einer

Selbstbindung, das mit einer erhöhten Einsatzbereitschaft und Bindung von Individuen einhergeht“ (S. 55). Dies hat zur Folge, dass in der sozialpsychologischen Commitment-Forschung ein psychologisches Konstrukt gebildet wurde, das mit einer psychologischen Selbstbindung zusammenhängt und prinzipiell handlungsorientiert ist, so beispielsweise im Engagement für eine Organisation aufgrund einer diesbezüglichen Bindung (vgl. Gauger 2000, S. 7). Van Dick (2004, S. 3) liefert folgende Beschreibung: „Commitment beschreibt, in wie weit sich Menschen ihrer Organisation oder Teilen der Organisation (z. B. der Abteilung oder Arbeitsgruppe) zugehörig und verbunden fühlen“. Klimecki und Gmür (2005) beschreiben Commitment als „die bewusste Bindung an ein Unternehmen“ auf der Basis von Gefühlen der Verbundenheit, Verpflichtungen und Verlustkalkulationen (zitiert nach Thiele 2009, S. 37). Somit lässt sich Commitment grundsätzlich nicht nur auf die Organisation als Ganzes beziehen, sondern ist vielmehr auch auf einzelne Schwerpunkte und deren Ziele, Werte und Normen gerichtet, wie beispielsweise den Beruf, die Tätigkeit und die Beschäftigungsform, das Projektteam oder die Arbeitsgruppe, die Führungskraft oder das Management (vgl. Kraus & Woschée 2009, S. 189). Begriffe wie Identifikation, Loyalität oder Involvement werden ebenfalls oft als Bestandteile der Definitionen von Commitment oder sinnverwandt aufgefasst. Beispielsweise definieren Porter u. a (1974) Commitment als „a) starken Glauben an die Werte und Ziele der Organisation, b) hohe Leistungsbereitschaft zum Wohle der Organisation und c) die Absicht, ihre Mitgliedschaft in der Organisation aufrecht zu erhalten“ (Weller et al. 2007, S. 177). Für Buchanan 1974 wird Commitment durch die drei Aspekte Identifikation, Involvement und Loyalität bestimmt (Niethammer 2009, S. 103). Jedoch besteht im Wesentlichen Einigkeit darüber, dass organisationales Commitment einen psychologischen Zustand beschreibt, demzufolge Mitarbeiter sich ihrem Unternehmen verbunden fühlen, was sich wiederum positiv auf ihr Verbleiben in der Organisation auswirkt (vgl. Schommers 2010, S. 164). Dennoch besteht keine Einigkeit darüber, in welcher Form dieser psychologische Zustand der Verbundenheit zu beobachten ist und dessen Entstehung zu erklären ist. Dies wird insbesondere in der Begründung der unterschiedlichen theoretischen Modelle zu Commitment deutlich (vgl. Niethammer 2009, S. 103).

In der vorliegenden Studie wird der Begriff „organisatorisches Commitment“ und „Bindung an die Organisation“ benutzt und synonym verwendet.

4.2 Modelle des organisatorischen Commitments

4.2.1 Kalkulatives Commitment

Dieses Modell basiert auf der Theorie des „Side-Bets-Ansatzes“ von Becker (1960), welcher die zentrale Auffassung vertritt, dass rationale Abwägungen von Kosten und Nutzen für die Bindung an eine Organisation entscheidend sind (vgl. Rodouli 2004, S. 32).

Diese „side bets“, deutsch: Seitenwetten, bilden das zentrale Element des Ansatzes, welcher auf den Erkenntnissen von Schelling 1956 und Abramson et al. 1958 basiert (vgl. Esch & Strödter 2008, S. 62). Die Stärke des Commitments ist somit das Resultat des Vergleichs der bisherigen Investitionen mit den erwarteten Kosten, wobei insbesondere die Vermeidung von Kosten hier eine zentrale Rolle für das Commitment spielt. Personen verbleiben also in einer Organisation, wenn es nicht genug andere Beschäftigungsmöglichkeiten gibt (vgl. Rodouli 2004, S. 32). Somit resultiert kalkulatives Commitment aus der persönlichen Wahrnehmung eines Beschäftigten bezüglich seiner materiellen, sozialen oder kulturellen Einbußen, die ihm durch einen Arbeitsgeberwechsel entstehen würden. Nach Meyer und Allen (1997) ist diese Wahrnehmung des potentiellen Verlustes ausschlaggebend dafür, dass Commitment im Sinne der Fortsetzung des Arbeitsverhältnisses überhaupt erst erzeugt bzw. verstärkt werden kann. Vom Hofe (2005) bezeichnet diese Einbußen als „ökonomische und soziale Wechselbarrieren“, was bedeutet, dass der Arbeitnehmer dem Unternehmen erhalten bleibt, wenn er die Nachteile, die ihm beim Verlassen des Unternehmens entstehen würden, wie beispielsweise geringerer Lohn, schlechtere Arbeitsbedingungen, ein schlechteres Arbeitsklima oder die Nichtverwertbarkeit spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten, als sehr entscheidend wahrnimmt (vgl. Thiele 2009, S. 41). Dementsprechend wägt ein Organisationsmitglied ab, was es bei Aufgabe der Bindung verliert bzw. durch die Aufrechterhaltung der Bindung gewinnt. Der Begriff „müssen“ ist hier sehr entscheidend. Kalkulativ gebundene Mitarbeiter handeln eher, um Belohnungen zu erzielen und auf Grund äußerer Anforderungen. Sie sind also external gesteuert und richten ihren Fokus auf die Prävention bezüglich von für sie nachteiligen Ereignissen. Ihre Motivation zum Verbleib in der Organisation entspringt dann also nicht freien Willen, sondern eher dem Gefühl, aus kalkulatorischen Gründen bleiben zu müssen (vgl. Schommers 2010, S. 169). Zurückzuführen ist diese Form der Bindung demnach auf einen rationalen Auslöser, insofern existieren neben der Bezeichnung des kalkulativen Commitments ebenfalls Begriffe wie rationales (abwägendes) Commitment bzw. fortsetzungsbezogenes Commitment (vgl. Thiele 2009, S. 42). Das kalkulatorische Commitment wird hauptsächlich mit der Skala von Ritzer und Trice (1969) erfasst, die später von Hrebiniak und Alutto (1972) modifiziert wurde. „Diese Skala fragt nach der

Wahrscheinlichkeit eines Arbeitsstellenwechsels bei gegebenen attraktiven Beschäftigungsalternativen, die z. B. ein höheres Gehalt, bessere Karriereaussichten oder einen Statusgewinn u. ä. versprechen“ (Schmidt et al. 1998, S. 95). Die Tatsache, dass diese Skala ein hohes Commitment anzeigt, wenn trotz attraktiver Alternativen die Wahrscheinlichkeit eines Stellenwechsels als gering eingestuft wird, lässt jedoch daran zweifeln, ob und in welcher Form diese Art der Operationalisierung des kosteninduzierten Commitment des Ansatzes von Becker (1960) tatsächlich angemessen ist oder nicht gleichfalls Aspekte einer affektiven Organisationsbindung darstellt (ebd.).

4.2.2 Normatives Commitment

Normatives Commitment wurde insbesondere von Wiener (1982) sowie Wiener und Vardi (1980) beschrieben. Hier wird vorwiegend die Bedeutung moralischer Wertvorstellung für die Stärke und Aufrechterhaltung der Bindung an das Unternehmen herausgestellt. Commitment resultiert demnach aus der moralischen Verpflichtung, sich in einer Art und Weise zu verhalten, die den Zielen und Interessen der Organisation entspricht. Somit bleiben Personen mit hohem Commitment der Organisation nicht wegen persönlicher Vorteile treu, sondern weil sie überzeugt sind, dies sei das „richtige“ und erwartungskonforme Verhalten. Wiener und Vardi (1980) zufolge entwickelt sich normatives Commitment unter dem Einfluss von Normvorstellungen, die entweder vor (durch familiäre und kulturelle Sozialisation) oder nach Eintritt in eine Organisation entwickelt und verinnerlicht werden (vgl. Schmidt; et al. 1998, S. 95). So versteht auch Schirmer (2007) unter normativer Bindung die Verbundenheit eines Individuums zum Unternehmen auf Grund „moralisch-ethischer Überlegungen“, die ihren Ursprung in der angemessenen Behandlung eines Arbeitnehmers durch das Unternehmen hat (vgl. Thiele 2009, S. 43). Diese Form der moralisch-ethischen Überlegungen können folgende sein: „Die Firma hat meine Ausbildung bezahlt, jetzt darf ich sie nicht verlassen.“ „Mein Vorgesetzter hat mich immer unterstützt, ich kann ihn nun nicht enttäuschen“ etc. (van Dick 2004, S. 3). Also Mitglieder können durch ein Pflichtgefühl moralisch an eine Organisation gebunden sein, wobei hier das „Sollen“ im Vordergrund steht. Normativ gebundene Mitarbeiter handeln eher von außen gesteuert, indem sie versuchen, Erwartungen von außen zu erfüllen, um ihren Selbstwert zu erlangen bzw. respektiert zu werden. Ihre Wahrnehmung ist auf Sicherheit, Verantwortung und Pflichterfüllung ausgerichtet, sie weisen also auch einen „Präventions-Fokus“ auf (vgl. Beinborn 2007, S. 360). Normative Bindungen entstehen, wenn der Mitarbeiter sich mit einer beständigen Unternehmenskultur identifizieren kann. Je besser er die Werte und Normen des Unternehmens nachvollziehen und auch teilen kann, desto stärker ist die

Wirkung der Bindung. Unternehmen versuchen durch Betriebsfeste, Sportveranstaltungen oder ähnliches soziale Beziehungen innerhalb des Betriebes zu entwickeln, denn dadurch kann das Pflichtbewusstsein gegenüber anderen Organisationsmitgliedern und der Organisation erheblich gesteigert werden. Wenn Mitarbeiter und Vorgesetzte die Unternehmenskultur in gleicher Weise schätzen, so ist es auch möglich, dass sich Anerkennung, Treue und ein Gefühl von Verbundenheit entwickeln (vgl. Thiele 2009, S. 44). Wiener und Vardi (1980) haben in ihrer Untersuchung normatives Commitment mit drei Items erfasst; diese fragen nach dem Ausmaß, mit dem eine Person der Organisation Loyalität und Opferbereitschaft entgegenbringt und wie zurückhaltend jemand mit seiner Kritik gegenüber der Organisation umgeht (vgl. Schmidt et al. 1998, S. 95).

4.2.3 Affektives Commitment

Wichtige Vertreter des Modells des affektiven Commitments sind Mowday, Porter und Steers (1979). Diese Autoren konzentrierten sich auf die emotionale oder affektive Bindung einer Organisation gegenüber. Demnach ist Commitment nach Mowday u.a. (1979) „die relative Stärke der individuellen Identifikation mit und des Eingebundenseins in einer bestimmten Organisation“ (a.a.O., S. 94). Affektives Commitment gründet sich nach Meyer et al. (2004) auf ein positives emotionales Verlangen, einen einmal eingeschlagenen Weg weiter zu gehen. Somit besteht das Motiv affektiv gebundener Mitarbeiter im „Wollen“, sie handeln eigenständiger und sind vorwiegend auf Zielerreichung und Fortschritt fokussiert. Deshalb folgen sie Idealen und ihrem Leistungsmaximum, was sich auch in mehr Kreativität äußert (vgl. Beinborn 2007, S. 359). Als Basis des affektiven Commitments kann demnach „eine subjektiv empfundene, positive innere Zuwendung zu einer Organisation auf emotionaler Basis“ betrachtet werden (Gauger 2000, S. 55). Hierbei geht es um die Wahrnehmung oder Erwartung individueller Bedürfnisbefriedigung (a.a.O., S. 74). Affektiv gebundene Mitarbeiter sind also im Gegensatz zu kalkulativ und normativ gebundenen Mitarbeitern intrinsisch motiviert, was bedeutet, dass die Motive für angepasstes Verhalten hier nicht in dem Streben nach Anerkennung und Respekt der Außenwelt beziehungsweise der Organisation zu suchen sind, sondern in der Freude des Einzelnen an der Arbeitsaufgabe sowie dem Arbeitsumfeld (vgl. Thiele 2009, S. 45). Wiendieck (2005) erweitert diese Vorstellungen und versteht affektives Commitment als das tiefe Gefühl, sich in der Organisation beheimatet zu fühlen, weil sich die Mitarbeiter dort gut aufgehoben und akzeptiert fühlen. Dazu kommt die persönliche Überzeugung, dass es sinnvoll ist, sich für die Sache der Organisation einzusetzen. Eng damit verbunden ist der freie Wunsch, in der Organisation zu bleiben (vgl. Schommers 2010, S. 167). Hohes affektives Commitment zeigt, dass die

Organisation für das Individuum eine große persönliche Bedeutung hat, dass es sich der Organisation als „Teil einer Familie“ zugehörig fühlt und gern weiter in ihr verbleiben möchte (van Dick 2004, S. 3). Porter et al. (1974) definieren das Konstrukt des affektiven Commitment als relative Stärke der Identifikation eines Individuums mit einer Organisation und des Eingebundenseins in eine Organisation. Sie legen ihrer Begriffsauffassung drei wesentlich bestimmende Merkmale zugrunde:

1. Ein starker Glaube an die Werte und Ziele der Organisation sowie deren Akzeptanz: Dieser drückt die Identifikation mit der Identität einer Organisation und deren Akzeptanz aus, trägt dazu bei, dass sich ein Mitglied an der Organisation orientiert.
2. Die Bereitschaft, sich für die Organisation zu engagieren: Diese findet ihren besonderen Ausdruck im Involvement, welches für einen Zustand intensiver geistiger Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Zielen, Werten und Normen der Organisation steht und mit einer starken Einbindung eines Mitglieds in seine Organisation verbunden ist.
3. Der Wunsch, Mitglied der Organisation zu bleiben: Dieser Aspekt ist jedoch eher als Korrelat des affektiven Commitment zu sehen, und tendenziell eher den Konsequenzen von organisationalem Commitment zuzuordnen.

Zwischen Identifikation und Involvement besteht ein enger Zusammenhang, denn es liegt nahe, dass es ohne ein gewisses Maß an geistiger Involvierung nicht möglich ist, sich mit einem Objekt zu identifizieren, das bedeutet, dass die Identifikation mit bestimmten Zielen und Normen deren Kenntnis sowie eine gewisse Auseinandersetzung voraussetzt, z. B, wenn diese mit persönlichen Zielen und Wertvorstellungen verglichen werden. Die Aspekte Identifikation und Involvement werden deshalb als zentrale Bestandteile des affektiven Commitments betrachtet (vgl. Gauger 2000, S. 82 f.). Diese Aspekte finden sich ebenfalls im von Mowday u. a. (1979) entwickelten Fragebogen wieder, der in zahlreichen Untersuchungen verwendet wurde. Dabei handelt es sich um eine eindimensionale, 15 Items umfassende Skala, die dementsprechend interpretiert und ausgewertet wurde (vgl. Schmidt et al. 1998, S. 94). Alle drei beschriebenen Formen des Commitment hängen positiv mit der Betriebszugehörigkeitsdauer und negativ mit dem „Rückzugsverhalten“ zusammen, so (z. B. Fluktuation, Krankenstand oder Zuspätkommen). Jedoch konnte hier durch empirische Untersuchungen eine Art Rangfolge ermittelt werden: Dabei zeigt das affektive Commitment die größte Wirkung, gefolgt von normativen und schließlich dem kalkulativen Commitment (vgl. Beinborn 2007, S. 360).

4.3 Das Drei-Komponentenmodell von Meyer & Allen

Den Arbeiten von Meyer und Allen (1991) kommt in Anbetracht der Heterogenität der Forschungsansätze und -methoden besondere Bedeutung zu, denn sie unternahmen den Versuch, die unterschiedlichen, bis dato vorherrschenden theoretischen Sichtweisen in ein übergreifendes Modell zu integrieren. Die beiden Autoren sind der Ansicht, dass die drei zuvor beschriebenen Ansätze keine Commitment-Typen beschreiben, die einander ausschließen, sondern eher verschiedene Komponenten des Commitment, welche in variierenden Ausprägungen gleichzeitig erlebt werden können. So können sich Personen beispielsweise sowohl verpflichtet als auch gezwungen sehen, einer Organisation treu zu bleiben, ohne dies gleichzeitig auch zu wollen. Andere hingegen sehen weder eine Verpflichtung noch die Notwendigkeit, wohl aber den starken Wunsch nach einer weiteren Organisationszugehörigkeit (vgl. Schmidt et al. 1998, S. 94 f.). Innerhalb der Commitmentforschung gilt das beschriebene Modell als sehr vielversprechend und wird deshalb in aktuellen Veröffentlichungen oft als Referenzrahmen verwendet. Meyer und Allen (1997) begegnen mit ihrem Modell der Kritik an der konzeptionellen Schwäche der eindimensionalen Modellierung des Konstruktes, denn nach ihrem Verständnis von Commitment ist ein lediglich einstellungsbezogenes oder verhaltensbezogenes eindimensionales Konstrukt unzureichend. Dagegen erlaubt ihr dreidimensionales Konzept die Auffassung der Koexistenz einer affektiven, kalkulativen und normativen Bindung von Mitarbeitern an eine Organisation. Ihr Drei-Komponenten-Modell beinhaltet also gleichsam die zuvor beschriebenen Komponenten kalkulatorisches, affektives sowie normatives Commitment. Eine Gemeinsamkeit dieser drei Dimensionen besteht nach Meyer und Allen (1991) darin, dass Commitment als ein psychologischer Zustand betrachtet wird der a) die Beziehung des Mitarbeiters zur Organisation charakterisiert und b) Einfluss auf seine Entscheidung ausübt, auch künftig in der Organisation zu verbleiben oder diese zu verlassen. Die drei Dimensionen des Commitment können unabhängig voneinander in ihrer Ausprägungshöhe schwanken, auf unterschiedliche Mechanismen zurückzuführen sein sowie unterschiedliche Konsequenzen haben. Dennoch gehen die Autoren davon aus, dass diese drei Dimensionen nicht unabhängig voneinander existieren, sondern in Beziehung miteinander stehen (vgl. Niethammer 2009, S. 109).

Die drei Komponenten spiegeln unterschiedliche psychologische Zustände der Organisationsmitglieder wieder, nämlich „den des subjektiv empfundenen Bleiben-Müssens, den des sich Verpflichtet-Fühlens und den des Bleiben-Wollens“. Gemeinsam ist diesen psychologischen Zuständen, dass dadurch die Beziehungen zwischen den Mitgliedern und der

Organisation differenziert reflektiert werden (Thiele 2009, S. 39).

Personen mit hohem affektiven Commitment bleiben in der Organisation, weil sie es wollen, Personen mit hohem normativen Commitment, weil sie der Ansicht sind, dass sie es sollten, Personen mit hohem kalkulativem Commitment dagegen bleiben, weil sie denken, es zu müssen (vgl. Schommers 2010, S. 172). Die einzelnen Dimensionen des Commitment zeigen – trotz der postulierten Unabhängigkeit – teilweise Korrelationen untereinander, so korreliert das normative Commitment signifikant ($r = 0,51$) mit dem affektiven Commitment. Die Korrelation zwischen affektivem und abwägendem Commitment war signifikant negativ, aber eher als gering einzustufen. Bezüglich der Zusammenhänge zwischen dem abwägenden Commitment und den anderen zwei Commitment-Dimensionen wurden keine einheitlichen Ergebnisse ermittelt. Allen und Meyer (1990) fanden heraus, dass das abwägende Commitment keine signifikanten Korrelationen zu den beiden anderen Commitment-Formen zeigt, allerdings ermittelten sie auch, dass eine signifikant positive, aber eher geringe Korrelation zwischen dem normativen und dem abwägendem Commitment besteht (vgl. Rodouli 2004, S. 35 f.). Ein Fragebogenverfahren wurde von den Autoren entwickelt (Das wird im Kapitel 4.7.2. erläutert). Mit dem dreidimensionalen Konzept von Meyer & Allen wurde nunmehr eine von der Forschungsgemeinschaft akzeptierte integrierte Lösung gefunden, die besonders im Hinblick auf die anfängliche Pluralität an Begrifflichkeiten von großem Nutzen ist und mit dem ein wesentlicher Grundstein für ein Commitment-Konzept gelegt werden konnte, das bis heute zu den am häufigsten verwendeten Forschungsansätzen gehört (vgl. Meifert 2005, S. 58).

In Anlehnung an den theoretischen Hintergrund – wie bereits diskutiert wurde – wird affektives Commitment intern gesteuert, kalkulatives Commitment und normatives Commitment dagegen extern. Durchaus ist es denkbar, dass Commitment von Emotionaler Intelligenz beeinflusst wird. Deshalb wird in der vorliegenden Dissertationsstudie der Fokus nur auf das affektive Commitment gerichtet und empirisch untersucht.

4.4 Einflussfaktoren von affektivem Commitment

Die Faktoren, die affektives Commitment beeinflussen, sind sehr vielfältig, deshalb werden nachfolgend nur die wichtigsten erwähnt.

Unter den arbeitssituationsbezogenen Einflussfaktoren des affektiven organisationalen Commitments haben die Merkmale der Arbeitstätigkeit großen Einfluss. Beispielsweise gelten die wahrgenommene Kompetenz, interessante Arbeitsaufgaben, sowie große Handlungsspielräume für

eine positive Beziehung zum affektiven organisationalen Commitment als gesichert. Mathieu und Zajac (1990) haben herausgefunden, dass mit zunehmendem Tätigkeitsspielraum ($r = .08$) und herausfordernden Arbeiten ($r = .35$) die affektive Bindung an die Organisation steigt. Insbesondere erhöht sich die Organisationsbindung mit der persönlich wahrgenommenen Kompetenz ($r = .63$) (Schommers 2010, S. 177). Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist das Führungsverhalten des direkten Vorgesetzten. Forschungsergebnisse belegen, dass affektives Commitment insbesondere durch transformationale Führung gefördert wird. Darunter wird ein Führungsverhalten verstanden, das Erwartungen und Einstellungen von Mitarbeitern und deren Ansprüche und Ziele bezüglich ihrer Arbeit verändern und erweitern – also transformieren – kann. Hierbei rücken Persönlichkeitseigenschaften eines Vorgesetzten in den Vordergrund, seine Integrität und Ausstrahlung machen ihn zu jemanden, mit dem sich die Mitarbeiter identifizieren können und der sie zu neuen Aufgaben motivieren kann. Mitarbeiter werden durch Visionen und eine nachvollziehbare Darstellung der Wichtigkeit ihrer Leistungen motiviert und inspiriert. Eine solche Führungspersönlichkeit sucht immer nach neuen Möglichkeiten, ist risikofreudig und innovativ, reagiert nicht nur auf die Umwelt, sondern gestaltet diese. Außerdem sind bei einem transformationalen Führungsstil die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter und ihre angemessene Förderung von großer Bedeutung (vgl. Schumacher 2010, S. 126 f.). In einer Studie haben Bycio u. a. (1995) an 1.376 Krankenschwestern den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Commitment erforscht und herausgefunden, dass die transformationale Führung mit affektivem Commitment zu $r = .39$ bis $.45$ korreliert. Die Befunde der Studie von Rafferty und Griffin (2004) mit 1.398 Angestellten einer australischen Verwaltungsbehörde kamen zu dem Ergebnis, dass die transformationale Führungsskala zu $.25$ bis $.34$ mit organisationalem Commitment korreliert. Meyer et al. (2002) konnten in ihrer Metaanalyse mit $p = .46$ einen ähnlichen durchschnittlichen Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und affektivem Commitment ermitteln (vgl. Felfe 2008, S. 139 f.). Mowdays et al. (1982) sind der Auffassung, dass zu den wesentlichen Bedingungen von affektivem Commitment bezüglich der Arbeitssituation die Erfahrungen gehören, die man bei der Arbeit in einer Organisation sammelt. Sie werden unter dem Begriff Arbeitserfahrungen zusammengefasst als „die Gesamtheit der Bewertungen und Einstellungen, die ein Mitarbeiter während der Beschäftigungszeit in einer Organisation sammelt und die im unmittelbaren Zusammenhang mit der Arbeit sowie dem Unternehmen stehen“. Dazu gehören beispielsweise die Einstellungen gegenüber dem Unternehmen, die vom Mitarbeiter wahrgenommene Ausgewogenheit von Arbeitsleistung und

Bezahlung, oder für Gruppen relevante Normen (vgl. Hasse 1997, S. 108 f.).

Unter die organisationsbezogenen Einflussfaktoren fällt vor allem die wahrgenommene Unterstützung durch die Organisation. Diese übt den stärksten Einfluss auf die Entstehung von affektivem Commitment aus, denn je stärker Mitarbeiter durch die Organisation unterstützt und gefördert werden, umso stärker entwickeln sich emotionale Verpflichtung und Verbundenheit. Die wahrgenommene Unterstützung durch die Organisation bezieht sich beispielsweise auf reale Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten oder darauf, in welcher Form auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht genommen wird (vgl. Schumacher 2010, S. 126 f.). Meyer, Stantely, Herscovitch und Topolnytsky (2001) geben für die wahrgenommene organisationale Unterstützung ($r = .63$) die wesentlichste Korrelation mit Commitment an (Niethammer 2009, S. 116). Wesentliche Faktoren sind diesbezüglich auch Arbeitsplatzsicherheit oder flexible Arbeitszeiten. Organisationen geben häufig als Gründe für die Einführung flexibler Arbeitszeiten an, dass dadurch eine Verbesserung von Motivation und Arbeitsmoral sowie die Möglichkeit der besseren Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie ermöglicht werden (vgl. Felfe 2008, S.142). Außerdem trägt die wahrgenommene Fairness in Bezug auf die Organisation zur Entstehung affektiven Commitments bei, das heißt: Je fairer ein Mitarbeiter Entscheidungsprozesse und deren Ergebnisse sowie das Verhalten von Entscheidungsträgern erlebt, desto wahrscheinlicher ist die Entstehung bzw. Entwicklung von affektivem Commitment. Ebenso wird affektives Commitment durch eine vielseitige, als sinnvoll und wichtig erlebte Arbeitstätigkeit gefördert, bei der kreative Handlungs- und Entscheidungsspielräume bestehen (vgl. Schumacher 2010, S. 126 f.). Ebenso kann auch die Organisationsstruktur die Entstehung von affektivem Commitment beeinflussen. Vor allem sind die Größe der Organisation, Kontrollspannen, das Maß der Zentralisation und Formalisierung sowie die funktionale Abhängigkeiten einzelner Bereiche relevant (vgl. Hasse 1997, S. 108 f.). Mottaz (1988) betont jedoch besonders den Aspekt des Austausches in der Beziehung von Individuum und Organisation: So treten Personen mit speziellen Zielen, Wünschen und Fähigkeiten in eine Organisation ein und erwarten ihrerseits Arbeitsbedingungen, unter denen sie ihre Ziele verfolgen, ihre Wünsche erfüllen und ihre Fähigkeiten erweitern können. Nehmen sie also die Organisation so wahr, dass sie diese Ansprüche erfüllen kann, so kann auch eine Bindung an die Organisation erwartet werden (vgl. Hasse 1997, S. 122). Allgemein kann festgestellt werden, dass der Grad der Übereinstimmung zwischen den Werten, Zielen, Kompetenzen und Erwartungen einer Person einerseits und jenen der Organisation sowie den Anforderungen und der Qualität der Arbeit andererseits das Ausmaß an affektivem Commitment bestimmt. Wenn also die Wertevorstellungen

und Zielsetzungen von Mitarbeitern und Organisation übereinstimmen, besteht die Möglichkeit der Entwicklung von affektivem Commitment (vgl. Schumacher 2010, S. 126 f.).

Neben der Wertekongruenz gilt die Glaubwürdigkeit dieser kommunizierten Werte als sehr wichtiger Aspekt für die Entstehung von affektivem Commitment. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Werte einer Organisation in verschiedenen Handlungsfeldern glaubwürdig umgesetzt werden. Einen wesentlichen Faktor bilden hier unternehmenskulturelle Einflüsse, auf die später differenziert eingegangen wird. Unverzichtbar ist hier das Vorhandensein von Gerechtigkeit, Wertschätzung und Fairness (vgl. Schommers 2010, S. 167). Affektives Commitment betont die emotionalen Aspekte der Bindung, insofern ist hier auch die persönliche Willensäußerung des Mitarbeiters wichtig, also seine Überzeugung, dass er aus freiem Willen dem Unternehmen beigetreten ist. Sind äußere Umstände bzw. Zwänge für die Beitrittsentscheidung entscheidend, wird das Commitment entsprechend geringer sein. Somit führt die selbst wahrgenommene Freiheit zur Entscheidung zu mehr persönlicher Verantwortlichkeit und damit zu einer stärkeren Tendenz, die „Weisheit des eigenen Verhaltens“ zu bestätigen (vgl. Beinborn 2007, S. 361). Die Untersuchungen machen deutlich, dass die Beziehung zu einer Organisation in ihren Gesetzmäßigkeiten mit zwischenmenschlichen Beziehungen zu vergleichen ist, denn Menschen haben den Wunsch nach Wertschätzung und Respekt, sie können und wollen sich nur dann binden, wenn ein Vertrauensverhältnis besteht. Dieses kann sich aber nur entwickeln, wenn Mitarbeiter sich fair behandelt fühlen und die Erfahrung machen dürfen, dass auf ihre Bedürfnisse und Wünsche Rücksicht genommen wird. Insbesondere für Führungskräfte ist es diesbezüglich wichtig, dass sich Vertrauen und emotionale Bindungen zwar langsam entwickeln, jedoch wesentlich schneller zerstört werden können. Dies erfordert einen sensiblen Umgang mit diesen wertvollen Ressourcen (vgl. Schumacher 2010, S. 126 f.). Die personenbezogenen Einflussfaktoren des Organisationalen Commitments werden in der Forschung oft nur als deskriptive Variablen berücksichtigt und kaum theoretisiert verwendet (Westphal & Gmür 2009, S. 208 f.). Deshalb merkt Felfe (2008, S. 157) an, dass in der Zukunft die Einflüsse von Persönlichkeitsmerkmalen auf Organisationales Commitment mehr untersucht werden sollten. Westphal & Gmür (2009) nennen folgende personenbezogene Einflussfaktoren: demographische Merkmale, Grundeinstellungen und Eigenschaften wie Charakter, persönliche Fähigkeiten und Wünsche, sowie Selbsteinschätzungen (S. 208 f.). Beinborn (2007) zählt zu den personenbezogenen Merkmalen: Autonomie, Ehrgeiz, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder auch einen persönlichen Arbeitsethos (vgl. S. 361).

Westphal, Gmür (2009) haben in ihrer Metaanalyse 61 wissenschaftliche deutsch- und

englischsprachige Primärstudien, die zwischen Januar 2001 und Januar 2009 veröffentlicht wurde, qualitativ analysiert und ausgewertet. Der Zahl von Stichproben der Studien lag zwischen $N = 75$ und $N = 3654$ Mitarbeitern (verwertbare Fragebögen).

Die Ergebnisse dieser qualitativen Metaanalysen bezüglich der Einflussfaktoren der affektiven Commitment- Komponente sind wie folgt:

Die personenbezogenen Faktoren wie z.B. die demographischen Merkmale (Alter, Geschlecht oder Familienstand etc.) zeigen keinen signifikanten Zusammenhang mit dem affektiven Commitment.

Die Wahrnehmung der sozialen Beziehungen innerhalb der Organisation wie auch eine ausgeprägte kollektivistische Einstellung der Mitarbeiter sind mit dem AC korreliert. Der Stand der Organisation in der Öffentlichkeit sowie das stabile Vertrauensverhältnis zur Organisation (die persönlichen Karriere- und Entwicklungserwartungen) haben eine große Bedeutung für AC.

Außerdem ergibt sich eine positive Korrelation zum affektiven Commitment für den transformationalen Führungsstil insbesondere für die Dimensionen „Charisma des Vorgesetzten“ und „individuelle Berücksichtigung des Mitarbeiters durch den Vorgesetzten“. Ebenso ausgeprägt positiv ist der Zusammenhang zum transaktionalen Führungsstil, in welchem der Vorgesetzte besonders auf ein Anreiz-Beitrags-Gleichgewicht achtet. Im Gegenteil ist AC signifikant negativ mit einem „delegativen“, „laisser-faire“ und „selbst-beschützenden“ Führungsstil. Bei den mitarbeiterbezogene Einflussfaktoren wird deutlich, dass sich eine enge Führungsbeziehung positiv jedoch eine distante Führungsbeziehung negativ auf das affektive Commitment auswirkt. Diese Merkmale insbesondere gegenüber dem oberen Management und erst in zweiter Linie gegen über den direkten Vorgesetzten, sind bedeutungsvoll. Ebenfalls korreliert der Teamgeist und die wahrgenommene Kontrolle des Mitarbeiters über die eigene Arbeitssituation signifikant positiv mit AC. Bei den organisationsbezogenen Einflussfaktoren haben die organisationale Unterstützung und die Wahrnehmung organisationaler Gerechtigkeit eine große Bedeutung für AC als Einflussfaktoren. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Unterstützung des Vorgesetzten für ein Training des Mitarbeiters, eine positive Trainingsumgebung und Investitionen in die Mitarbeiterentwicklung einen starken Einfluss auf das affektive Commitment ausüben. Der Person-Organization-Fit korrelierte stärker positiv mit affektivem Commitment. Auch die kulturellen Merkmale der Organisation wie Innovative Kultur, positives Diversity-Klima und die Möglichkeit des Mitarbeiters an partizipativen Entscheidungen beeinflussen das affektive Commitment positiv. Auch das externe Ansehen der Organisation bezüglich der sozialen Verantwortung korreliert stark mit affektivem Commitment. Die Unterstützung der familiären Situation durch den Vorgesetzten

und die familienfreundlichen Praktiken der Organisation stellen sich als mittelstarke Einflussfaktoren des affektiven Commitments heraus. Spezielle Familienprogramme, die auch nur in einer Studie von Haar und Spell (2004) erforscht wurden, korrelieren nicht signifikant mit affektivem Commitment. Die Autoren begründen das damit, dass die Unterstützungszahlungen für die Kinderbetreuung sehr niedrig waren (vgl. S. 212 -216).

In Anlehnung an diese Studienanalysen wurde die emotionale Intelligenz auf affektives Commitment positiv beeinflusst aber als moderatere Einfluss erforscht (s. Abb. 12). Aber in der vorliegenden Untersuchung wird ihr direkter Einfluss auf das affektive Commitment bei Mitarbeitern in norddeutschen Kindertageseinrichtungen positiv erforscht.

	Mitarbeiterbezogene Einflussfaktoren	Arbeitssituationsbezogene Einflussfaktoren	Organisationsbezogene Einflussfaktoren
Starker Einfluss $r > 0.4$	<ul style="list-style-type: none"> + (System-) Vertrauen + Selbstbewusstsein auf Basis der Organisationszugehörigkeit + Zufriedenheit mit dem Management, der Kommunikationsbeziehung zum Vorgesetzten und der Arbeit + wahrgenommene persönliche Kompetenz + christliche Arbeitsethik + Person-Organization-Fit 	<ul style="list-style-type: none"> + Transformationaler Führungsstil (Charisma, Consideration, Support, Teamorientierung) + Kontakt zum oberen Management + Situationskontrolle, wenn diese generell gefährdet ist (z.B. bei Arbeitsplatzabbau) + Arbeitsumfang + Kommunikation (akkurat und zeitnah) + Esprit de Corps 	<ul style="list-style-type: none"> + unterstützende Personalpolitik + interpersonelle Gerechtigkeit + Ethisches Klima (und implizite Institutionalisierung der Ethik) + Partizipation + Innovation + positives Diversity-Klima + Organisationale Sozialisierung + andernorts nicht erfüllbare Verträge
	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl Überstunden - Job Stress, Role Stress 		
Mittelstarker Einfluss $0.4 > r > 0.2$ Individual Differences	<ul style="list-style-type: none"> + Zufriedenheit mit Karrierperspektiven, Vorgesetzten und Kollegen + berufliche Identifikation und Involvement + kollektivistische Werthaltung + Commitment zur Karriere + Investments 	<ul style="list-style-type: none"> + Transaktionaler Führungsstil (→ Anreiz-Beitrags-Gleichgewicht) + Humanistische und partizipative Führung + Leader Initiating Structure + Kontakt zum direkten Vorgesetzten + Unterstützung durch die Arbeitsgruppe + Situationskontrolle, Empowerment + Herausforderung, Legitimation, Anerkennung + Einfluss durch Kapitalbeteiligung + Ressourcenabhängigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> + Entwicklungsangebote, Karriereförderung + High Commitment HRM + familienfreundliche Unternehmenspolitik + externes Ansehen des Unternehmens + prozedurale Gerechtigkeit + humanistische und visionäre Kultur + Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft + Explizite Institutionalisierung von Ethik
	<ul style="list-style-type: none"> - Work-Life-Konflikt - Wahrgenommene Jobalternativen - Relativismus 	<ul style="list-style-type: none"> - Distanter Führungsstil (Laisser-faire oder Management by Exception oder self-protective) - Rollenmehrdeutigkeit, -konflikt, -overload 	<ul style="list-style-type: none"> - unerfüllte/gebrochene Versprechen - unternehmerische Kultur
Moderater Einfluss $r < 0.2$ Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> + praktische/emotionale Intelligenz + Zufriedenheit mit Arbeit und Vorgesetzten + wahrgenommenes Fähigkeitenlevel + berufliche Effizienz + allozentrische und kollektivistische Grundeinstellung + Leistungsbedürfnis + Übertragbarkeit der Fähigkeiten + Alter und Unternehmenszugehörigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> + Gehaltshöhe + praktische/emotionale Intelligenz des Vorgesetzten + Kommunikation mit dem Vorgesetzten + Autonomie und Selbstbestimmung + Signifikanz der Arbeitsaufgabe + Sichtbarkeit der Aufgaben für Externe + Gruppenzusammenhalt + Abwechslung in den gefragten Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> + distributive Gerechtigkeit + Intensität der betrieblichen Personalarbeit + konservative oder bürokratische Kultur + Arbeitsplatzflexibilität + Mentoring + Transparenz und Partizipation in Veränderungsprozessen + Spiritualität + Zentralisation + Arbeitsplatzsicherheit
	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungsniveau 	<ul style="list-style-type: none"> - Machtdistanz 	<ul style="list-style-type: none"> - kompetitive Kultur - kleines Unternehmen / große Abteilung - Erfahrung mit Arbeitsplatzabbau - Maskularität
nicht signifikant $p > .05$ demographische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> o Geschlecht o Familienstand o Anzahl der Kinder o Einkommen o Berufserfahrung o hierarchische Stellung o Dauer des Inhabens einer Position o Identifikation mit der Arbeitsaufgabe o Jobalternativen 	<ul style="list-style-type: none"> o Abwechslung in den Arbeitsabläufen o Feedback o Nicht-arbeitsbezogene Kommunikation 	

Abb. 12 : Einflussfaktoren des affektiven Commitment nach Gruppe und Korrelationsstärke

(nach Westphal & Gmür 2009, S. 214)

4.5 Ergebnisfaktoren des affektiven organisationalen Commitments

In der Fachliteratur herrscht weitgehender Konsens darüber, dass sich affektives organisationales Commitment auf vielfältige Art positiv auf die Mitarbeiter und Organisationen auswirkt. Organisationsbindung befriedigt grundlegende Bedürfnisse, z.B. nach Zugehörigkeit. Bemüht sich eine Organisation nicht aktiv um das Commitment, orientiert sich der Mitarbeiter möglicherweise an anderen Zielen, die außerhalb der Organisation liegen und sich sogar gegen diese richten können. Mitarbeiter, die sich nicht verpflichtet fühlen, können sich auf ganz andere Bereiche konzentrieren, etwa ausschließlich auf die Karriere, Familie, Freunde, Hobbys oder Vereine (vgl. Ammon 2005, S. 18). Felfe (2008, S. 13) findet, dass eine positiv erlebte Bindung in der Organisation auch wesentlich zu einem hohen Selbstwert und einem stabilen, konsistenten Selbstbild beitragen kann. Ammon (2005) merkt an, dass Mitarbeiter mit hohem affektiven Commitment weniger Stress erleben, sich gesünder fühlen und insgesamt zufriedener sind (S. 17). So zeigen auch Meyer et al. (2002) in ihrer Metaanalyse einen durchschnittlichen Zusammenhang zwischen affektivem Commitment und intrinsischer Zufriedenheit von $p = .68$ und einen etwas geringeren negativen Zusammenhang zwischen Stresserleben und affektivem Commitment in Höhe von $p = -.21$ (vgl. Felfe 2004, S. 133).

Fühlen sich Mitarbeiter ihrer Organisation emotional verbunden und teilen dessen Werte und Ziele, werden sie sich für deren Erfolg einsetzen. Auch sind sie eher bereit, auch schwierige Veränderungen zu unterstützen, wenn diese der Organisation nutzen. Zudem zeichnen sie sich durch Anstrengungsbereitschaft und freiwilliges Arbeitsengagement aus, was auch als *Organizational Citizenship Behavior* bezeichnet wird. *Organizational Citizenship Behavior* fasst alle freiwillig erbrachten Leistungen von Mitarbeitern zusammen, welche dem Erreichen der Ziele einer Organisation dienen. Zu diesen Verhaltensweisen gehören vor allem Hilfsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, die Bereitschaft zur Eigeninitiative, und Unkompliziertheit. Mit letzterem ist gemeint, dass sich ein Mitarbeiter nicht über jede Kleinigkeit ereifert und etwaige kleinere Unannehmlichkeiten akzeptiert. Weiterhin sind Organisationen auf freiwilliges Engagement ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen, denn eine Organisation, deren Mitglieder nur das offensichtlich geforderte Maß an Arbeit leisten, kann in einem dynamischen, von Wettbewerb geprägten Umfeld nicht mehr bestehen. Gegenseitige Achtung und Hilfsbereitschaft, Chancen ergreifen, Probleme in Angriff nehmen, die eigene Tätigkeit mit hohem Qualitätsanspruch ausführen und nach der bestmöglichen Leistung streben – das alles ist notwendig, um einer Organisation zum Erfolg zu verhelfen. In Zeiten des sich verschärfenden Wettbewerbs und der

Notwendigkeit der Anpassung an neue Herausforderungen, können Mitarbeiter und Führungskräfte, die selbst die Initiative ergreifen, zum entscheidenden Wettbewerbsvorteil werden (vgl. Schumacher 2010, S. 123).

Affektives Commitment ist eine Voraussetzung für Kooperationsbereitschaft. Die Identifikation mit den Zielen, Werten und Normen einer Organisation fördert einerseits die Akzeptanz von Vorgaben seitens der Organisation, andererseits kann davon ausgegangen werden, dass ein hoher Grad an Identifikation mit einer Organisation die Kooperationsbereitschaft mit deren Organen fördert (vgl. Gauger 2000, S. 128).

Der Wunsch von Organisationsmitgliedern, in einem Unternehmen zu bleiben, kann als wesentliches Ergebnis von Commitment angesehen werden. Dementsprechend erhöhen eine positive psychische Einbindung in den Kontext der Organisation die Identifikation mit ihr, den Wunsch, ein Teil dieses Kontexts zu bleiben. Im affektiven Commitment-Konzept von Porter et al. wird dieser Wunsch als ausschlaggebend beschrieben (vgl. Gauger 2000, S. 131 f.). Als Ergebnisvariable von Commitment zu einer Organisation wurde die Bereitschaft zur Beförderung ermittelt. Bedenkt man, dass damit auch eine Fortführung des Beschäftigungsverhältnisses verbunden ist, wird dadurch auch die Bereitschaft zu einer weiteren Bindung an eine Organisation offensichtlich. Diese steht besonders mit dem individuellen Involvement und der Identifikation mit dem organisatorischen Kontext in Verbindung und wird damit besonders stark durch affektives Commitment beeinflusst (a. a. O., S. 133). Die Konsequenz affektiven Commitments zeigt sich für Organisationen auch durch positive Auswirkungen auf die Arbeitsleistung. Dagegen ist ein negativer Zusammenhang hinsichtlich Fluktuation und Fluktuationsneigung zu beobachten. Viele Befunde konnten die Korrelation zwischen affektivem Commitment und Arbeitsleistung belegen, einige andere jedoch nicht. So finden Meyer und Kollegen (2002) eine gewichtete durchschnittlich korrigierte Korrelation mit AC von $r = .17$ für fremd- bzw. $r = .12$ für selbsteingeschätzte Leistung. Riketta (2002) ermittelt eine korrigierte durchschnittliche Korrelation zwischen affektivem Commitment und Arbeitsleistung von $r = .20$. Der Zusammenhang zeigte sich für selbst eingeschätzte Leistung deutlicher als für Beurteilungen durch Vorgesetzte und objektive Leistungsdaten ($r = .24$ vs. $r = .19$ vs. $r = .13$, wobei das Konfidenzintervall für die objektiven Leistungsdaten Null einschließt). Die Metaanalyse zu Commitment von Cooper-Hakim und Viswesvaran (2005) beschreibt etwas höhere Zusammenhänge für die affektive Bindung ($r = .27$, mittlere Korrelation korrigiert um Unreliabilität in beiden Variablen). Aus den bisherigen Metaanalysen lässt sich also gesichert schlussfolgern, dass die affektive Bindung an die

Organisation mit der Arbeitsleistung in positivem Zusammenhang steht (vgl. Plassmeier 2010, S. 22 f.). Saks 1996 beschreibt einen positiven Zusammenhang zwischen Commitment und Leistungseinschätzungen durch Vorgesetzte ($r = .26$), während Wright (1997) ein Jahr später einen genauso großen negativen Zusammenhang bei gleicher Operationalisierung der Parameter fand (vgl. Niethammer 2009, S. 117). Mathieu & Zajac 1990 berichten von einem durchschnittlichen, korrigierten Zusammenhang zwischen affektivem Commitment und Leistung von $r = .14$. Wenn die Arbeitsleistung nicht durch Urteile von Vorgesetzten erhoben, sondern mit objektiven Leistungsdaten gemessen wird, fällt der Zusammenhang noch niedriger aus (vgl. Felfe 2008, S. 114). Grundsätzlich muss aber auch berücksichtigt werden, dass Leistung in relativ hohem Maße von Faktoren abhängt, die außerhalb des Mitarbeiters zu finden sind und letztlich zu kontraintuitiven Zusammenhängen führen. Es kann also zum Beispiel vorkommen, dass Mitarbeiter, die über ein hohes Commitment verfügen, aus verschiedensten Gründen keine besonders hohe Leistung erbringen können. Jedoch lassen auch Mitarbeiter mit geringem Commitment, aufgrund starker Kontrolle oder aus Angst vor Sanktionen, nicht in ihren Leistungen nach (a.a.O., S. 115). Erstrebenswert ist bezüglich des affektiven organisationalen Commitments eine niedrige Fluktuation, die mit einer hohen Bindung einhergeht. Fluktuation ist eine der unerwünschten und somit negativen Verhaltenskonsequenzen, die besonders in Verbindung mit mangelndem Commitment auftreten. Somit sollte Commitment aus konzeptionellen Gründen in einem engen Zusammenhang zur Fluktuationsbereitschaft der Mitarbeiter stehen, denn sind diese eng an ihr Unternehmen gebunden, sind sie auch eher bereit Unannehmlichkeiten bezüglich ihrer Arbeit zu tolerieren (vgl. Felfe 2008, S. 120). Metaanalysen liefern hierzu zahlreiche Ergebnisse. Darin bewegen sich negative Korrelationen zwischen affektivem Commitment und Fluktuation im mittleren bis hohen Bereich und betreffen die Fluktuationsneigung meist etwas stärker als die tatsächliche Fluktuation. So finden Mathieu und Zajac (1990) $r = -.52$ für den Zusammenhang zwischen affektivem Commitment und Fluktuationsneigung sowie $r = -.28$ für den Zusammenhang mit Fluktuation. Meyer et. al. (2002) ermittelten einen etwas niedrigeren Zusammenhang von Fluktuation und affektivem Commitment von $r = -.17$. Für den Zusammenhang zwischen affektivem Commitment und Fluktuation gibt es einen Zusammenhang, aber es korreliert im Durchschnitt mit $p = -.56$ mit Fluktuationsabsicht. Cooper-Hakim und Viswesvaran (2005) geben diesbezüglich $r = -.20$ an. Insgesamt scheint der Fokus bezüglich des affektiven Commitments die stärkeren Zusammenhänge aufzuweisen ($r = -.47$ bzw. $-.37$ für Fluktuationsneigung, $r = -.21$ für Fluktuation). Diese ermittelten negativen Zusammenhänge zwischen affektivem Commitment und

Fluktuation bzw. Fluktuationsneigung legen nahe, dass zur Erreichung einer stabilen Mitarbeiterbindung diese Art des Commitments möglichst zu fördern ist, damit die Mitarbeiter nicht den Wunsch entwickeln, das Unternehmen zu verlassen. Hier wird deutlich, dass affektives Commitment der Mitarbeiter für die Organisation ein relevantes Kriterium ist, welches die Arbeitsleistung positiv beeinflusst und die Fluktuation verhindert (vgl. Plassmeier 2010, S. 22 f.).

4.6 Der Zusammenhang zwischen Commitment und Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit ist, wie bereits verdeutlicht, neben Commitment eines der bekanntesten Grundkonzepte innerhalb der Arbeits- und Organisationspsychologie. Beide Konstrukte untersuchen Verhaltensweisen von Individuen innerhalb von Organisation. Die daraus resultierenden Voraussagen und Erklärungsansätze verbessern das Verständnis des Arbeitsverhaltens der Beschäftigten und können somit förderlich darauf einwirken, indem durch die Geschäftsleitung entsprechende Arbeitsbedingungen geschaffen werden, die das umfassende Leistungspotential ihrer Mitarbeiter abrufen und um deren Neigung zur Fluktuation vorzubeugen (vgl. Thiele 2009, S. 54). Somit gehen Arbeitszufriedenheit und organisationales Commitment auf vergleichbare Entstehungsbedingungen zurück und sind mit ähnlichen Konsequenzen verbunden. Jedoch unterscheiden sie sich in der Stärke der Zusammenhänge bezüglich der jeweiligen Variablen (vgl. Plassmeier 2010, S. 19).

Es existieren aber auch eine Reihe theoretischer Gemeinsamkeiten. So spielt die Befriedigung unterschiedlicher emotionaler und materieller Bedürfnisse auf der Grundlage individueller Werte, Einstellungen und Ziele in beiden Konzepten eine wesentliche Rolle. Und auch bezüglich der kognitiven Komponenten finden sich Überschneidungen, wie etwa beim kalkulativen Commitment und dem Konzept der „resignativen Zufriedenheit“. Beide basieren nicht auf dem Wünschen oder Wollen eines Mitarbeiters, sondern entstehen als Ergebnis einer rationalen Dissonanz reduzierender Bewertungen (vgl. Felfe 2008, S. 155). Gemeinsamkeiten existieren auch bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung, die sowohl mit Arbeitszufriedenheit als auch mit Commitment positiv korrelieren. Die Befunde weisen drauf hin, dass Arbeitszufriedenheit weitaus mehr durch stabile Merkmale einer Person identifiziert wird als man bisher annimmt. Vergleichbare Forschungsergebnisse bezüglich Commitment liegen bisher nur sehr wenige vor, so dass Vergleiche bislang kaum möglich sind. Deshalb wäre es bezüglich der Arbeitszufriedenheitsforschung verfrüht zu konstatieren, dass in Bezug auf Commitment-Einflüsse durch Personenmerkmale ausschließlich von einem vorwiegend situationsspezifischen Konzept auszugehen ist (vgl. Felfe 2008, S. 157).

Bezüglich ihrer Konsequenzen scheinen Arbeitszufriedenheit und Commitment eng miteinander zusammenzuhängen, jedoch unterscheiden sie sich bezüglich der Korrelationsmuster, die sich für die gleichen Konsequenzen ergeben. Eine Analogie zwischen beiden Konzepten besteht hinsichtlich der Annahme, dass Beschäftigte mit stark ausgeprägtem Commitment, genauso wie Beschäftigte mit hoher Arbeitszufriedenheit, mehr Leistungsbereitschaft zeigen, seltener zur Fluktuation neigen und deshalb für das Unternehmen von größerem Nutzen sind (Thiele 2009, S. 55). Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass Arbeitszufriedenheit eher mit aufgabenbezogenen Aspekten wie der Arbeitsleistung zusammenhängt, während ein allgemeines Maß wie Commitment eher mit organisationalen Faktoren wie Fluktuation und Fluktuationsneigung zusammenhängt (vgl. Plassmeier 2010, S. 19). In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts gingen einige Forscher wie Kovach (1977) davon aus, dass Arbeitszufriedenheit eine Komponente des organisationalen Commitments ist. Neuere Forschungen lassen vermuten, dass beide in engem Zusammenhang stehen, sich aber unabhängig voneinander operationalisieren lassen (vgl. Meifert 2005, S. 55). Beide Konstrukte sind, trotz vieler Gemeinsamkeiten, als eigenständig zu betrachten. Es existieren in der theoretischen Auseinandersetzung zwei Kriterien, die zur Trennung herangezogen werden können: einerseits die zeitliche Stabilität und andererseits die Spezifität des Referenzgegenstandes. So zeigt die Arbeitszufriedenheit bezüglich unterschiedlicher Situationen und Bedingungen eine höhere Spezifizierung, und erweist sich in Folge dessen als zeitlich weniger stabil (Niethammer 2009, S. 12). Arbeitszufriedenheit unterscheidet sich von Commitment also vor allem dadurch, dass „die Arbeitszufriedenheit aus einer kurzfristig veränderlichen Bewertung der aktuellen Arbeitssituation resultiert, während dessen Commitment eine stabilere und langfristige Bindung beschreibt“ (Kraus & Woschée 2009, S. 195). Wienert (2004, S. 183) äußert diesbezüglich: „Commitment ist eine globalere und überdauernde Reaktion gegenüber der Organisation als Arbeitszufriedenheit.“ So versteht Moser (1997) Arbeitszufriedenheit als affektive Reaktion in Bezug auf bestimmte Komponenten des Arbeitsplatzes, organisationales Commitment dagegen bezieht sich auf die Organisation selbst. Mowday, Steers und Porter (1979) kommen zu einem ähnlichen Schluss: ihrer Ansicht nach beschreibt Arbeitszufriedenheit eher die aktuelle Zufriedenheit mit den Aspekten der Arbeitstätigkeit, während Commitment als eine gewachsene, relativ stabile Einstellung zur Organisation betrachtet wird. Dieses Verständnis deckt sich mit Befunden, die aufzeigen, dass Arbeitszufriedenheit eher von Arbeitsplatzspezifika (z. B. Arbeitsinhalt) und organisationales Commitment eher von Organisationsmerkmalen (z. B. Führungsstil, Organisationsgröße) bestimmt wird (vgl. Schommers 2010, S. 187). Es kann durchaus

möglich sein, dass ein Mitarbeiter mit seiner täglichen Arbeit unzufrieden ist, jedoch nicht mit der Organisation insgesamt. Jedoch hat sich in letzter Zeit auch gezeigt, dass zwischen Arbeitszufriedenheit und Commitment nicht nur eine enge Beziehung zu bestehen scheint, sondern dass zwischen Commitment und Arbeitszufriedenheit auch eine Kausalbeziehung vorhanden ist. Die Ergebnisse von Studien zu diesem kausalen Zusammenhang sind jedoch teilweise widersprüchlich, da die Richtung der Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Commitment nach wie vor kontrovers diskutiert wird (vgl. Plassmeier 2010, S. 18 f.). Es wurden Modelle entwickelt, die beide Konstrukte berücksichtigen und in denen das Commitment als Auslöser von Arbeitszufriedenheit definiert wird. Commitment als Ursache von Arbeitszufriedenheit würde eine positivere Gesamtbewertung der Arbeit bedeuten, die wiederum eine höhere Arbeitszufriedenheit zur Folge hat. Beispielsweise würde die Zufriedenheit steigen, wenn Arbeitnehmer ihre Bedürfnisse nach Zugehörigkeit durch die Möglichkeit einer Bindung verwirklichen können (vgl. Rodouli 2004, S 35). Diese Modelle beruhen auf der Erkenntnis, dass Arbeitszufriedenheit zeitlich weniger stabil ist als das Commitment. Diese Erkenntnis ist besonders hilfreich, um Rückschlüsse über die Richtung einer Beziehung zu treffen, denn es ist unwahrscheinlich, dass etwas zeitlich Instabiles wie die Arbeitszufriedenheit, das Commitment beeinflusst. In neueren Forschungen wurde die Annahme jedoch widerlegt, dass die Arbeitszufriedenheit weniger stabil sei als das Commitment. Es konnte gezeigt werden, dass die Arbeitszufriedenheit mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen wie etwa Extraversion oder sozialer Erwünschtheit in einem positiven Zusammenhang steht (vgl. Rodouli 2004, S 35).

Eine zweite Annahme besteht darin, dass eine hohe Zufriedenheit das Commitment der Mitarbeiter stärkt, das heißt, je zufriedener ein Arbeitnehmer ist, desto größer wird auch sein organisationales Commitment sein. Jedoch stellt sich hier die Frage: wenn die Arbeitszufriedenheit instabiler ist als das Commitment, wie kann erstere dann letzteres prägen? (Thiele 2009, S. 55). In den Modellen von Porter, Steers, Mowday und Boulian (1974), Mowday, Porter und Steers (1982) sowie Williams und Hazer (1986) wird Arbeitszufriedenheit als schnell zu generierende emotionale Reaktion des Individuums beschrieben, die das sich langsam entwickelnde Commitment beeinflusst (vgl. Niethammer 2009, S. 121). Eine dritte Annahme geht davon aus, dass lediglich ein korrelativer Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten besteht, wobei das eine nicht als Konsequenz des anderen zu verstehen ist. Beide Konzepte können sich im Sinne von Kausalketten abwechselnd gegenseitig beeinflussen. Somit führt Zufriedenheit zu Commitment, und dieses erhöht wiederum die Zufriedenheit (Felfe 2008, S. 159). Für die Annahme einer wechselseitigen Beziehung liegen

zahlreiche empirische Belege vor. Einige Untersuchungen ermittelten mittlere bis hohe Zusammenhänge, wie in der Metaanalyse von Mathieu und Zajac (1990), in der die Korrelation für Commitment und Arbeitszufriedenheit mit $r = .53$ angegeben wird, mit $r = .69$ für affektives Commitment und $r = .23$ für kalkulatives Commitment. Tett und Meyer (1993) fanden in ihrer Metaanalyse eine Korrelation von $r = .71$ zwischen Commitment und Arbeitszufriedenheit, mit einem gemeinsamen Varianzanteil von 50 %. Die Metaanalyse von Meyer, Stanley, Herscovitch und Topolnyssky (2001) zeigt, dass die höchste Korrelation für die Komponente des affektiven Commitments mit der Zufriedenheit der Mitarbeiter ($r = .65$) existiert (Niethammer 2009, S. 122). Die theoretische Unabhängigkeit beider Konstrukte kann als gesichert angenommen werden. Jedoch ist nicht eindeutig nachgewiesen inwiefern eine gerichtete Kausalität vorliegt (Niethammer 2009, S. 125).

4.7 Messung von Commitment

In der Literatur werden zwei oft genutzte Messinstrumente beschrieben, nachfolgend soll deshalb zuerst auf den bereits erwähnten Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) und danach auf das Drei-Komponenten-Modell von Allan und Meyer (1990) eingegangen werden.

4.7.1 Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)

Der Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Mowday, Steers und Porter (1979) dominierte lange Zeit die Literatur, obwohl bereits alternative Konzepte und Messinstrumente entwickelt worden waren. Mathieu und Zajac (1990) ermittelten, dass der OCQ mit einem Anteil von 52 % der Studien das am häufigsten verwendete Instrument zur Messung von affektivem organisationalen Commitment war (vgl. Felde 2008, S. 75).

Der OCQ besteht aus 15 bzw. 9 Items in der Kurzform und basiert auf der Definition von Commitment, wonach Personen mit hohem affektivem Commitment anstrengungsbereit sind, wenig zur Fluktuation neigen und sich mit der Organisation identifizieren.

Beispielitems dafür sind:

1. Ich bin bereit, mich viel mehr anzustrengen als es üblicherweise erwartet wird (erfasst Anstrengungsbereitschaft).
2. Ich denke, dass meine eigenen Wertvorstellungen und die Wertvorstellungen der Organisation sehr ähnlich sind (erfasst Identifikation).
3. Ich könnte genauso gut für eine andere Organisation arbeiten, solange die Art der Arbeit ähnlich wäre (erfasst Fluktuationsneigung).

4. Die Entscheidung für diese Organisation zu arbeiten, war meinerseits ein definitiver Fehler (keiner Komponente zuzuordnen).

Nicht alle OCQ-Items (so der letztgenannte) lassen sich der zugrundeliegenden Definition zuordnen (Ammon 2005, S. 24 f.). Dieses Verfahren weist durchaus attraktive psychometrische Eigenschaften auf (z. B. interne Konsistenzreliabilität von $r = .80$ und höher, sowie eine akzeptable Validität der Konstrukte) (Weinert 2004, S. 181). Im deutschsprachigen Raum existieren unterschiedliche Übersetzungen des OCQ. Die Version von Maier et al. (1994) wurde durch Maier und Woschée (2002) in einer Stichprobe mit 1.021 Angestellten unterschiedlicher Organisationen einer umfangreichen Validierung unterzogen. Die Ergebnisse bestätigen zum Teil die einfaktorielle Struktur des OCQ im Vergleich zu zweifaktoriellen Modellen, bei denen positive und negative Items getrennt wurden. Die Reliabilität der deutschen Fassung ($\alpha = .90$) entspricht jener der Originalversion: $.82 < \alpha < .93$ bei Mowday u. A (1979) (vgl. Felfe 2008, S. 78).

Der OCQ wurde massiv von vielen Forscher kritisiert. Felfe (2008) hat die Kritik in 3 Punkten zusammengefasst:

1. Die Messung mit einem globalen Maß wie dem OCQ erfasst die Komplexität des Konstruktes Commitment nur unzureichend. Durch den OCQ wird im Wesentlichen nur die affektive Komponente gemessen, wodurch das kalkulatorische und normative Commitment unberücksichtigt bleiben.
2. Einige Items des OCQ gehen über die Messung der Identifikation hinaus, denn sie messen Konstrukte, die vorhergesagt werden sollen, dazu gehören Fluktuationsneigung und Engagement. Dadurch besteht die Gefahr einer Konfundierung der Masse, was zu einer Überschätzung von Zusammenhängen führen kann.
3. Bei der Messung von Commitment mit dem OCQ ergibt sich eine sehr starke Nähe zur Arbeitszufriedenheit (vgl. S. 78).

Außerdem lassen sich nicht alle OCQ-Items (so der letztgenannte) der zugrundeliegenden Definition zuordnen (Ammon 2005, S. 25).

4.7.2 Das Drei-Komponenten-Modell von Allan und Meyer (1990)

Zur Messung der drei Commitment-Komponenten konstruierten Allen und Meyer (1990) einen Fragebogen, der inzwischen in zahlreichen Untersuchungen genutzt wurde. Dieser Fragebogen

enthält insgesamt 24 Items, die auf einer siebenstufigen Intensitätsskala (von „1= stimme überhaupt nicht zu“ bis „7= stimme vollständig zu“) zu beantworten sind. Jede der drei Commitment-Komponenten wird durch jeweils acht Items repräsentiert. Einige der Items zur Erfassung des affektiven Commitments und des normativen Commitments wurden in modifizierter Form den Fragebögen von Buchanan (1974), Mowday et al. (1971) und Wiener und Vardi (1980) entnommen. Die Items zur Messung des abwägenden Commitments sind dagegen in der Mehrheit Neuentwicklungen und fragen nach Nachteilen bzw. dem Verlust von Vorteilen im Zusammenhang eines Stellenwechsels sowie nach vorhandenen Beschäftigungsalternativen (vgl. Schmidt et al. 1998, S. 96).

Die psychometrischen Eigenschaften dieses Messinstrumentes sind befriedigend. Denn die internen Konsistenzreliabilitäten sind hoch $r = .85$ (affektiv), $r = .79$ (Fortführung) und $r = .73$ (normativ). Die Stabilität kann zufriedenstellend und die Konstruktvalidität als akzeptabel betrachtet werden (Weinert 2004, S. 181). Häufig wird die Skala von Allen und Meyer (1990) verwendet wegen ihrer deutlichen Unterscheidung von Persönlichkeitsmerkmalen und der klaren dreidimensionalen Gliederung in affektives, kalkulatives und normatives Commitment. Ein weiterer Grund für diese Operationalisierung von organisationalem Commitment ist ihre deutsche Übersetzung durch Schmidt; Hollmann & Sodenkamp (1998), die gründlich auf Reliabilität und Validität untersucht wurde (vgl. Ammon 2005, S. 25). In der vorliegenden Studie wird auch dieses Messinstrument verwendet um das affektive Commitment zu messen.

4.8 Kritik zum Konzept des Organisatorischen Commitments

Trotz der zunehmenden Attraktivität des organisatorischen Commitments in der Fachliteratur wurde es auch kritisiert. Van Dick (2004) weist darauf hin, dass Commitment zu gesellschaftlich wenig geachteten Organisationen oder Berufsgruppen zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls führen kann. Dazu zählt beispielsweise die Mitarbeit in Atomkraftwerken, in der Pharmaindustrie oder in den letzten Jahren auch das Negativimage von Lehrern und Erziehern. So fühlen sich Angehörige solcher Organisationen oder Berufsgruppen nicht nur in der Öffentlichkeit diffamiert, sondern müssen sich oft auch im eigenen Bekanntenkreis oder der Familie für ihre Tätigkeit rechtfertigen (vgl. Van Dick 2004, S. 41). Übertriebene Bindung an die Organisation kann sich ebenfalls negativ auswirken, etwa in der Vernachlässigung konkurrierender Bindungen wie der Familie. Wenn Beschäftigte zu viel Zeit und Energie ihrer Organisation widmen, können sie sich eventuell nicht mehr anderen Lebensbereichen widmen (vgl. Ammon 2005, S. 20). Moser (1996) stellt dar, dass Beschäftigte mit hohem organisationalem Commitment bei Entlassungen besonders negativ

reagieren. Allerdings spezifiziert er nicht die Art des Commitments. Denn normatives Commitment und kalkulatorisches Commitment haben vermutlich weniger derartige Folgen als affektives Commitment, bei dem das Vertrauen und die Überzeugung bezüglich der Gerechtigkeit in der Organisation besonders hoch ist. Eine als ungerecht empfundene Entlassung zerstört so das Bild der Organisation. Als weiteren Nachteil hebt Moser (1996, S. 86) hervor, dass sich Angestellte mit hoher Organisationsbindung übermäßig anpassen und dadurch eher Probleme mit Kollegen bekommen, die sich nicht derart über die Gruppennorm hinaus engagieren (a.a.O., S. 21). In Bezug auf das Forschungsthema muss angemerkt werden, dass neben den Fortschritten in der Commitment-Forschung auch gewisse Defizite zu verzeichnen sind: Einerseits stammen nahezu sämtliche empirische Arbeiten aus den USA, und inwieweit diese Befunde in den deutschen Kulturkreis übertragbar sind, bleibt angesichts unterschiedlicher Rahmenbedingungen des Personalmanagements in den USA und Deutschland, insbesondere bei den Aspekten bezüglich des individuellen und kollektiven Arbeitsrechts, Bildungsniveaus, der Art des Führungsverständnisses sowie der Mobilität der Mitarbeiter fraglich. Ein weiterer Kritikpunkt war, dass die obigen Umstände bei Untersuchungen in Großunternehmen nicht sonderlich hilfreich sind und zu falschen Ergebnissen führen müssen. Daneben betrachten die meisten Studien das Phänomen des organisationalen Commitments ohne Berücksichtigung der Alltagswirklichkeit der Befragten (vgl. Meifert 2005, S. 58). Des Weiteren liegen fast ausschließlich Studien vor, welche die Bindung an ein Unternehmen ohne Berücksichtigung der objektiven Organisationsrealität – das heißt, der normativen Vorgaben des Organisationsplanes – untersuchen, und ohne die subjektive Organisationsrealität, also die individuellen Interpretationen der Organisationsstruktur durch die Mitglieder zu beachten (vgl. Hasse 1997, S. 146 f.).

5. Empirischer Teil

5.1 Fragestellung dieser Dissertationsstudie:

In der vorliegenden Dissertationsstudie werden folgende drei Hauptfragen diskutiert:

Erste Frage: gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Die obige Frage teilt sich in zwei Fragen:

1) Gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und *Gesamt-*Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Hierzu gehören folgende Nebenfragen:

Gibt es je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit?

2) Gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und *allgemeiner* Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Hierzu gehören folgende Nebenfragen:

Gibt es je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit?

Zweite Frage: gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und *affektivem Commitment* bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen?

Hier werden auch folgende Nebenfragen diskutiert:

Gibt es je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment?

Dritte Frage:

Sind aus Sicht der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen die emotionalen oder die kognitiven Fähigkeiten bestimmender für die Arbeitszufriedenheit?

5.2 Untersuchungsinstrumente

Es wurden in dieser Studie drei Fragebögen benutzt:

1. Der Arbeitszufriedenheit-Fragebogen,
2. der Aspekt des affektiven Commitments im Fragebogen von Allen und Meyer (1990),
3. der EKF (Emotionale-Kompetenz-Fragebogen) "Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht" von Heiner Rindermann (2009).

Im Folgenden werden Struktur und Inhalt dieser Fragebögen einzeln dargestellt.

5.2.1 Der Arbeitszufriedenheits-Fragebogen

Für die vorliegende Studie wurde ein modifizierter Fragebogen in Anlehnung an die Untersuchungen von Merz (1979), Mag (2009) und Jacquemin (2010) entwickelt. Der Fragebogen der Arbeitszufriedenheit dieser Studie wurde aus Fragebögen-Items der oben genannten Studien zusammengesetzt. Diese Fragebögen wurden in ihrer Reliabilität und Validität bereits getestet. Im Folgenden werden diese Studien kurz vorgestellt und ein kurzer Überblick über die verwendeten Fragebögen gegeben.

- Jürgen Merz (1979) verwendete in seiner Untersuchung „Berufszufriedenheit von Lehrern“ einen mehrdimensionalen Fragebogen zur Messung der Berufszufriedenheit von Lehrern, der folgende neun Skalen mit insgesamt 79 Items umfasste: 1. Schulleiter (10 Items), 2. Tätigkeit (11 Items), 3. Besoldung (6 Items), 4. Eltern (9 Items), 5. Belastung (10 Items), 6. Schulausstattung (6 Items), 7. Kollegen (9 Items), 8. Image (6 Items), 9. Allgemeine Berufszufriedenheit (12 Items) (vgl. Merz 1979, S. 117).
- Dieter Morbitzer Mag (2009) benutzte in seiner Untersuchung „Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an den steirischen Berufsschulen“ ebenfalls einen mehrdimensionalen Fragebogen. Dieser besteht aus 18 Dimensionen mit insgesamt 61 Items: 1. Allgemeine Berufszufriedenheit (7 Items), 2. Ansehen (2 Items), 3. Bezahlung (2 Items), 4. Schulausstattung (2 Items), 5. Tätigkeit (5 Items), 6. berufliche Belastung (5 Items), 7. Schülerinnen und Schüler (5 Items), 8. Schulaufsicht (2 Items), 9. Schulleitung (4 Items), 10. Kollegen (4 Items), 11. Lehrberechtigte (2 Items), 12. Eltern (3 Items), 13. Ausbildung an der Berufspädagogischen Akademie (2 Items), 14. Weiterbildungsmöglichkeiten des pädagogischen Institutes (3 Items), 15. Lehrervertretungen (2 Items), 16. Schulpolitik (9 Items), 17. Arbeitszufriedenheit (5 Items), 18. Lebenszufriedenheit (2 Items) (vgl. Mag 2009, S. 79-89).

- Fünf Items der vorliegenden Studie wurden bereits in der Studie von Jacquemin (2010) „Was hat den stärksten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit von Call-Center-Agenten?“ genutzt. Diese Items hat der Autor seinerseits von anderen Fragebögen genommen, und zwar einen Item vom MODI (Mannheimer Organisationsdiagnose-Instrument) von Trost, Jöns und Bungard (1999). Der MODI-Fragebogen soll Organisationsdiagnosen als Vollerhebung durchführen. Es gibt ihn inzwischen in 17 Sprachen. Er besteht sowohl aus klassischen Arbeitszufriedenheitsdimensionen, wie z. B. Kooperation mit Vorgesetzten, mit Kollegen, Weiterbildung und Entwicklung, als auch aus Elementen zur Kundenorientierung, zur Kommunikation im Unternehmen oder zu den Arbeitsbedingungen (vgl. Jacquemin 2010, S.98). Vier Items wurden auch verwendet, die durch Experten-Interviews mit Unternehmensberatern entwickelt wurden, deren Schwerpunkt im Personalbereich liegt. Die Items sollen möglichst unterschiedliche Aspekte der Zufriedenheit am Arbeitsplatz abfragen (a.a.O., S.101).

Für den in dieser Untersuchung verwendeten Fragebogen wurden Umformulierungen von Items vorgenommen, um sie an den Kontext anzupassen. Allerdings wurde versucht, die Validität der Items zu bewahren, indem die Items nur im erforderlichen Fall umformuliert wurden (s. Tab. 5). Die Reliabilität wurde nach der Methode Spearman-Brown, Split-Half berechnet. Der Koeffizient beträgt $r = 0,85$, sodass der Test mit einer Reliabilität von $r \geq 0,5$ verwendbar ist.

Neben der Allgemeinen Arbeitszufriedenheit wurden acht Teildimensionen der Arbeitszufriedenheit erfasst, die neben den demographischen Fragen aus insgesamt 35 Items bestehen. Nachfolgend werden alle Komponenten des Fragebogens mit ihren Items angeführt:

1. Allgemeine Arbeitszufriedenheit (acht Items): wie in Kapitel 3.3.1 bereits erläutert, wurde die allgemeine Arbeitszufriedenheit entweder anhand eines einzigen Items gemessen, bei dem man unmittelbar, konkret nach der Arbeitszufriedenheit fragt, oder es wurde anhand mehrerer Items die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit erfasst. Für die vorliegende Untersuchung wurden mehrere Items benutzt. Denn Reliabilität und Validität sind im Falle mehrerer Items höher, wie bereits Manstead und Semin (1996, S.104) argumentierten: „Selbst wenn eine Frage eindeutig und mit einem klaren Ziel formuliert worden ist, gibt es noch eine Reihe anderer Ursachen für mangelnde Reliabilität und Validität, die schwer zu kontrollieren sind. Wenn der Mittelwert von zwei (vorzugsweise mehreren) Items als Maß für ein Konstrukt verwendet wird, sollten die verschiedenen Faktoren (wie z.B. Mehrdeutigkeit der Frage, Missverständnis auf Seiten der

Versuchsperson, der Kontext, der durch die direkte Frage gestellt wird), die die Reliabilität und Validität einer Antwort auf eine einzige Frage mindern, gegenseitig aufgehoben werden. Das daraus resultierende Maß wird dann das zugrunde liegende Konstrukt besser wiedergeben“. Die allgemeine Arbeitszufriedenheit wurde anhand von acht Items gemessen. Drei Items stammen aus der Untersuchung von Merz. Ein Item wurde dem sogenannten MODI (Mannheimer Organisationsdiagnose-Instrument) entnommen. Vier weitere Items wurden durch die oben erwähnten Experteninterviews mit Unternehmensberatern entwickelt. Fünf der acht Items sind positiv formuliert.

1. Ich gehe morgens gerne zu meiner Arbeit.
2. Ich würde einem Freund/einer Freundin oder einem/einer Bekannten meine Arbeit empfehlen.
3. Ich bin oft frustriert, wenn ich an meine Arbeit denke.*
4. Ich empfinde eine persönliche Erfüllung durch die Tätigkeit meiner Arbeit.
5. Bei unserer Arbeit ist es schwer, glücklich zu werden.*
6. Für mich überwiegen bei unserer Arbeit eindeutig die Vorteile.
7. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meine Arbeit wechseln.*
8. Ich bin insgesamt zufrieden mit meiner Arbeit.

2. Zufriedenheit mit dem Ansehen (zwei Items):

9. Das Sozialprestige unserer Arbeit ist vergleichsweise niedrig.*
10. Ich bin mit dem Ansehen unserer Arbeit in der Öffentlichkeit zufrieden.

3. Zufriedenheit mit der Bezahlung (zwei Items):

11. Im Verhältnis zu den Anforderungen unserer Arbeit werden wir unterbezahlt.*
12. Ich bin mit unserer Bezahlung zufrieden.

4. Zufriedenheit mit der Ausstattung des Kindergartens (drei Items):

13. Unsere Kindertageseinrichtung ist schlecht ausgestattet.*
14. Die räumlichen Verhältnisse und baulichen Gegebenheiten in unserer Kindertageseinrichtung sind sehr gut.
15. Ich bin mit der Ausstattung unserer Kindertageseinrichtung zufrieden.

5. Zufriedenheit mit der Tätigkeit (vier Items) bezieht sich auf die Aufgaben des Erziehers.

16. Der Umgang mit Kindern macht mir viel Freude.
17. Zeitweilig finde ich unsere Tätigkeit langweilig und ermüdend.*
18. Meine Arbeit ist interessant und abwechslungsreich.

19. Die Befriedigung, an der Erziehung der Kinder mitzuwirken, entschädigt für alle Belastungen.

6. Zufriedenheit mit Belastung (fünf Items):

20. Neben meiner Arbeit bleibt mir genügend Zeit für Familie und Hobbys.

21. Der Stress bei der Arbeit wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.*

22. Ich fühle mich nach der Arbeit sehr müde und abgespannt.*

23. Meine Arbeit belastet meine Gesundheit.*

24. Meine Arbeit ist sehr anstrengend und aufreibend.*

7. Zufriedenheit mit der Leitung des Kindergartens (vier Items):

25. Der Leiter/die Leiterin unserer Kindertageseinrichtung ist immer sehr freundlich und höflich zu mir.

26. Der Leiter/die Leiterin unserer Kindertageseinrichtung lässt uns viel Freiheit.

27. Mit dem Leiter/der Leiterin unserer Kindertageseinrichtung komme ich sehr gut aus.

28. Die Leitung unserer Kindertageseinrichtung vermittelt mir das Gefühl der Unterstützung und Anerkennung meiner Arbeit.

8. Zufriedenheit mit den Kollegen/In (fünf Items):

29. Mit den Kollegen unserer Kindertageseinrichtung komme ich sehr gut aus.

30. Die gegenseitige Unterstützung ist in unserem Team etwas unbefriedigend.*

31. Ich treffe mich mit den Kollegen meiner Kindertageseinrichtung auch gerne außerhalb der Dienstzeit.

32. Mit vielen meiner Arbeitskollegen möchte ich privat keinen Kontakt haben.*

33. Ich hätte gerne ein noch besseres Verhältnis zu den Kollegen meiner Kindertageseinrichtung.*

9. Zufriedenheit mit den Eltern (zwei Items):

34. Die Eltern erkennen unsere Bemühungen nicht genügend an.*

35. Ich bin zufrieden mit der Anerkennung unserer Arbeit durch die Eltern.

Benutzte Studien	Facetten der Zufriedenheit	Die Items, wie sie in der ursprünglichen Studie verfasst wurde	An die Kindertageseinrichtung angepasste Items.
Die Items, die durch Experteninterviews mit Unternehmensberatern	Allgemeine Arbeitszufriedenheit	■ Ich gehe morgens gerne zu meiner Arbeitsstelle.	1. Ich gehe morgens gerne zu meiner Arbeit.

entwickelt wurden.			
		■ Ich würde einem Freund/Freundin oder einem/einer Bekannten meine derzeitige Arbeitsstelle empfehlen.	2. Ich würde einem Freund/Freundin oder einem/einer Bekannten meine Arbeit empfehlen.
		■ Ich bin oft frustriert, wenn ich an meine derzeitige Arbeitsstelle denke.	3. Ich bin oft frustriert, wenn ich an meine Arbeit denke.*
		■ Ich empfinde eine persönliche Erfüllung durch die Tätigkeit an meiner derzeitigen Arbeitsstelle.	7. Ich empfinde eine persönliche Erfüllung durch die Tätigkeit meiner Arbeit.
MODI (Mannheimer Organisationsdiagnose-Instrument) von Trost, Jöns und Bungard (1999)	Allgemeine Arbeitszufriedenheit	■ Ich bin insgesamt zufrieden mit meinem derzeitigen Arbeitsplatz.	8. Ich bin insgesamt zufrieden mit meiner Arbeit.
(Merz, 1979)	Allgemeine Arbeitszufriedenheit	■ In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	4. In unserer Arbeit ist es schwer, glücklich zu werden.*
		■ Für mich überwiegen in unserm Beruf eindeutig die Vorteile.	5. Für mich überwiegen in unserer Arbeit eindeutig die Vorteile.
		■ Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meinen Beruf wechseln.	6. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meine Arbeit wechseln.*
	Arbeitszufriedenheit mit dem Ansehen	■ Das Sozialprestige des Lehrerberufes ist vergleichsweise niedrig.	9. Das Sozialprestige unserer Arbeit ist vergleichsweise niedrig.*
		■ Ich bin mit dem Ansehen unseres Berufes in der Öffentlichkeit sehr zufrieden.	10. Ich bin mit dem Ansehen unserer Arbeit in der Öffentlichkeit zufrieden.
	Zufriedenheit mit der Bezahlung	■ Im Verhältnis zu den Anforderungen im Beruf werden Lehrer unterbezahlt.	11. Im Verhältnis zu den Anforderungen in unserer Arbeit werden wir unterbezahlt.*
		■ Ich bin mit unserer Bezahlung zufrieden.	12. Ich bin mit unserer Bezahlung zufrieden.
	Zufriedenheit mit der Ausstattung der Kindertageseinrichtung	■ Unsere Schule ist schlecht ausgestattet.	13. Unsere Kindertageseinrichtung ist schlecht ausgestattet.*
		■ Ich bin mit der Ausstattung unserer Schule zufrieden.	15. Ich bin mit der Ausstattung unserer Kindertageseinrichtung zufrieden.
	Zufriedenheit mit der	■ Der Umgang mit Schülern macht mir sehr viel Freude.	16. Der Umgang mit Kindern macht mir viel Freude.

	Tätigkeit		
		■ Zeitweilig finde ich das Unterrichten langweilig und ermüdend.	17. Zeitweilig finde ich unsere Tätigkeit langweilig und ermüdend.*
		■ Meine Arbeit ist sehr interessant und abwechslungsreich.	18. Meine Arbeit ist sehr interessant und abwechslungsreich.
		■ Die Befriedigung, an der Erziehung der Jugend mitzuwirken, entschädigt für alle Belastungen.	19. Die Befriedigung, an der Erziehung der Kinder mitzuwirken, entschädigt für alle Belastungen.
	Zufriedenheit mit Belastung	■ Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir genügend Zeit für Familie und Hobbys.	20. Neben meiner Arbeit bleibt mir genügend Zeit für Familie und Hobbys.
		■ Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	21. Der Stress bei der Arbeit wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.*
		■ Ich fühle mich nach der Schule sehr müde und angespannt.	22. Ich fühle mich nach der Arbeit sehr müde und angespannt.*
		■ Mein Beruf belastet meine Gesundheit.	23. Meine Arbeit belastet meine Gesundheit.*
		■ Mein Beruf ist sehr anstrengend und aufreibend.	24. Meine Arbeit ist sehr anstrengend und aufreibend.*
	Zufriedenheit mit der Leitung des Kindertageseinrichtung	■ Unser Schulleiter ist immer sehr freundlich und höflich zu mir.	25. Der Leiter/die Leiterin unserer Kindertageseinrichtung ist immer sehr freundlich und höflich zu mir.
		■ Unser Schulleiter lässt uns viel Freiheit.	26. Der Leiter/die Leiterin unserer Kindertageseinrichtung lässt uns viel Freiheit.
	Zufriedenheit mit den Kollegen/In	■ Mit den Kollegen unserer Schule komme ich sehr gut aus.	29. Mit den Kollegen unserer Kindertageseinrichtung komme ich sehr gut aus.
		■ Die gegenseitige Unterstützung ist in unserem Kollegium etwas unbefriedigend.	30. Die gegenseitige Unterstützung ist in unserem Team etwas unbefriedigend.*
		■ Ich treffe mich mit den Kollegen meiner Schule auch gerne außerhalb der Dienstzeit.	31. Ich treffe mich mit den Kollegen meiner Kindertageseinrichtung auch gerne außerhalb der

			Dienstzeit.
		■ Mit vielen meiner Arbeitskollegen möchte ich privat keinen Kontakt haben.	32. Mit vielen meiner Arbeitskollegen möchte ich privat keinen Kontakt haben.*
		■ Ich hätte gerne ein noch besseres Verhältnis zu den Kollegen meiner Schule.	33. Ich hätte gerne ein noch besseres Verhältnis zu den Kollegen meiner Kindertageseinrichtung.*
	Zufriedenheit mit den Eltern	■ Die Eltern erkennen unsere Bemühungen nicht genügend an.	34. Die Eltern erkennen unsere Bemühungen nicht genügend an.*
		■ Als Lehrer bekommt man nur wenig Anerkennung für die Mühe, die man in seine Arbeit steckt.	35. Ich bin zufrieden mit der Anerkennung unserer Arbeit durch die Eltern.
(Mag 2009)	Zufriedenheit mit der Ausstattung der Kindertageseinrichtung	■ Die räumlichen Verhältnisse und baulichen Gegebenheiten an unserer Schule sind sehr gut.	14. Die räumlichen Verhältnisse und baulichen Gegebenheiten an unserer Kindertageseinrichtung sind sehr gut.
	Zufriedenheit mit der Leitung der Kindertageseinrichtung	■ Mit meiner Schulleitung komme ich sehr gut aus.	27. Mit dem Leiter/der Leiterin unserer Kindertageseinrichtung komme ich sehr gut aus.
		■ Die Schulleitung vermittelt mir das Gefühl der Unterstützung und Anerkennung meiner Arbeit.	28. Die Leitung unserer Kindertageseinrichtung vermittelt mir das Gefühl der Unterstützung und Anerkennung meiner Arbeit.

Tabelle 5: Überblick über die Ursprungsfragebögen der verwendeten Fragebogen-Items Arbeitszufriedenheit und die hier vorgenommene Modifizierung.

* negative umformulierte Fragen

Zur Auswertung dieses Fragebogens wurde die fünfstufige Likert-Skala verwendet.

(1 = stimmt überhaupt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = mittel, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt vollständig). Die Likert-Skala ist die anerkannteste Methode zur Messung der Arbeitszufriedenheit, zumal das Grundprinzip ihrer Beantwortung recht einfach ist: Der Proband soll zu den einzelnen Feststellungen den Grad seiner Zustimmung oder Ablehnung äußern. Dafür gibt es eine fünf- oder siebenstufige Skala von Bewertungen, die zu einer summierten Einschätzung führen (vgl. Neuberger 1974b, S. 96).

5.2.2 Der "Commitment -Fragebogen" von Allen und Meyer (1990)

Wie in Kapitel 4.7.2 bereits erläutert, wird die Skala von Allen und Meyer (1990) häufig verwendet wegen ihrer klaren Differenzierung von Persönlichkeitsmerkmalen und affektivem, kalkulativem und normativem Commitment. Ein weiterer Grund für die Verwendung dieser Messmethode für das organisationalen Commitments ist die Übersetzung von Schmidt; Hollmann und Sodenkamp (1998), die als besonders zuverlässig und aussagekräftig gilt. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Studie die Skala des affektiven Commitments (AC) in der deutschsprachigen Version des Fragebogens verwendet. Wie in Kapitel 5.2.1 erwähnt wurde, wurden die Items umformuliert um sie dem Kontext der Untersuchung anzupassen. Allerdings wurde die Items geringstmöglich umformuliert, um die Validität der Items zu wahren (s. Tab. 6). Die Reliabilität des Fragebogens wurde eigens nach der Methode Spearman Brown, Split-Half berechnet. Der Koeffizient beträgt $r = 0,74$, sodass der Test mit einer Reliabilität von $r \geq 0,5$ verwendbar ist.

Deutschsprachige Version des Fragebogen von Allen und Meyer (1990)	An die Kindertageseinrichtung angepasste Items
1. Ich wäre sehr froh, mein weiteres Berufsleben in diesem Betrieb verbringen zu können.	1. Ich wäre sehr froh, mein weiteres Arbeitsleben in dieser Kindertageseinrichtung verbringen zu können.
2. Ich unterhalte mich gerne auch mit Leuten über meinen Betrieb, die hier nicht arbeiten.	2. Ich unterhalte mich gerne auch mit Leuten über meine Kindertageseinrichtung, die hier nicht arbeiten.
3. Probleme des Betriebes beschäftigen mich häufig so, als seien sie meine eigenen.	3. Probleme der Kindertageseinrichtung beschäftigen mich häufig so, als seien sie meine eigenen.
4. Ich glaube, ich könnte mich leicht mit einem anderen Betrieb gleich stark verbunden fühlen wie mit meinem jetzigen. *	4. Ich glaube, ich könnte mich leicht mit einer anderen Kindertageseinrichtung gleich stark verbunden fühlen wie mit meiner jetzigen.
5. Ich empfinde mich nicht als „Teil der Familie“ meines Betriebes. *	5. Ich empfinde mich nicht als „Teil der Familie“ meiner Kindertageseinrichtung.
6. Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit dem Betrieb verbunden.*	6. Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit der Kindertageseinrichtung verbunden.*
7. Dieser Betrieb hat eine große persönliche Bedeutung für mich.	7. Diese Kindertageseinrichtung hat eine große persönliche Bedeutung für mich.
8. Ich empfinde kein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu meinem Betrieb.*	8. Ich empfinde kein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu meiner

Tabelle 6: Deutschsprachige Version des Fragebogens von Allen und Meyer (1990) und die hier vorgenommene Modifizierung.

5.2.3 EKF Emotionaler-Kompetenz-Fragebogen „Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht“ von Heiner Rindermann (2009)

Die Wahl dieses Fragebogens ergab sich erst nach langen Recherchen und dem gründlichen Studium der englischen und deutschen Literatur. Die meisten Messinstrumente der emotionalen Intelligenz finden sich in der englischsprachigen Literatur. Vorerst wurde ernsthaft erwogen, einen englischsprachigen Fragebogen zu übersetzen und alle notwendigen statistischen Prozesse dafür zu erarbeiten. Dennoch erschien mir ein deutschsprachiges Messinstrument aus zwei Gründen praktikabler. Zum einen würde die Ausarbeitung dieses Prozesses viel Zeit in Anspruch nehmen. Zum anderen würde dieses Messinstrument mit großer Wahrscheinlichkeit nicht die deutsche Gesellschaft repräsentieren. So entschied ich mich schließlich, einen deutschsprachigen Fragebogen zu benutzen, und zwar den EKF (Emotionale-Kompetenz -Fragebogen) „Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht“, der von Heiner Rindermann (2009) konstruiert wurde. Im EKF werden vier Dimensionen emotionaler Kompetenzen über eine Einschätzung im Selbst- und Fremdurteil erhoben, und zwar die Fähigkeiten

1. zum Erkennen eigener Gefühle (15 Items),
2. zum Erkennen der Gefühle von anderen (17 Items),
3. zur Regulierung eigener Gefühle (13 Items),
4. zum Ausdruck von Gefühlen als emotionale Expressivität (17 Items).

Zusatzskalen ermöglichen die Messung

5. der Regulierung der Gefühle Anderer (15 Items)
6. der Einstellungen zu Gefühlen (14 Items)

In der vorliegenden Studie wurde die Selbsturteils-Version verwendet. Ihre psychometrische Eigenschaft ist zufriedenstellend, wie im Folgenden dargestellt:

- Die Trennschärfe ist fast immer erreicht bzw. deutlich übertroffen (im arithmetischen Mittel $r = .59$)
- Die Reliabilität ist gemessen über die Skalenhomogenität (Konsistenzanalyse) hoch (im

arithmetischen Mittel $a = .90$). Die Reliabilität wurde aber auch eigens anhand der Methode Spearman Brown, Split-Half berechnet. Der Koeffizient beträgt $r = 0,89$.

- Die Stabilität über ein Jahr ist bei Selbsteinschätzungen gegeben (gemittelt $r = .69$, $N = 45$).
- Die Validität (inhaltliche) ist hoch: Items passen inhaltlich zum Konstrukt der gewählten Dimension, Fähigkeitsbeschreibungen sind nicht mit Einstellungsfragen vermischt und die Skaleninhalte sind untereinander klar separiert. Die Korrelation innerhalb der Selbsteinschätzungen betragen (gemittelt $r = .27$).

Bei diesem Fragebogen wurde eine fünfstufige Skala zur Bewertung verwendet (1 = stimmt überhaupt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = mittel, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt vollständig) (Rindermann 2009, S. 8).

Im Folgenden werden die Items der Selbsteinschätzung dargestellt:

1. Erkennen und Verstehen eigener Emotionen

4. Manchmal bin ich traurig, ohne zu wissen, warum.*
7. Wenn ich glücklich bin, kann ich mir das erklären.
14. Manchmal weiß ich gar nicht, dass ich schlecht gelaunt bin.*
17. Ich kann gut meine Gefühle erkennen.
21. Manchmal schwankt meine Stimmung, ohne dass ich mir erklären kann, wieso.*
30. Ich kenne fast immer meine Gefühle.
33. Oft verstehe ich meine Gefühle nicht.*
35. Manchmal weiß ich nicht, wie es dazu kam, dass ich so schlecht drauf war.*
39. Wenn meine Gefühle sich ändern, kann ich die Ursache dafür fast immer finden.
43. Ich verstehe meist, warum ich mich in einer bestimmten Stimmung befinde.
47. Manchmal kann ich mir mein eigenes Verhalten nicht erklären.*
51. Ich kann schnell in verschiedenen Situationen erkennen wie ich mich fühle.
54. Ich erkenne oft den Auslöser für plötzliche Gefühlsänderungen.
58. Andere erkennen manchmal schneller als ich, dass ich schlecht drauf bin.*
61. Manchmal muss ich erst darauf hingewiesen werden, dass sich meine Stimmung geändert hat.*

2. Erkennen von Emotionen bei Anderen

3. Ich kann sehr schnell erkennen, wenn sich andere schlecht fühlen.
6. Ich kann gut verschiedene Gefühlszustände meiner Freunde beschreiben.
8. Auch ohne Worte sehe ich meist an der Mimik und Gestik, wie sich ein Mensch

fühlt.

11. Ich kann Gefühle anderer gut nachvollziehen.
15. Ich kann am Gesichtsausdruck Anderer erkennen, wie sie sich gerade fühlen.
18. Die Gefühle Anderer kann ich gut erkennen.
22. Ich kann mich gut in die Gefühlswelt Anderer hineinversetzen.
25. Andere bezeichnen mich als einfühlsam.
28. Ich erkenne, ob jemand tatsächlich betroffen ist.
31. Telefoniere ich mit einem Freund, merke ich was er empfindet.
36. Ich kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.
40. Die Stimmung Anderer kann ich meist erkennen.
44. Durch das Analysieren der Gefühle anderer Personen kann ich sie besser verstehen.
48. Geht es einem Anderen besser als sonst, merke ich das schnell.
52. Ich kann andere, deren Gefühle und Verhalten, gut verstehen.
55. Ich kann gut erkennen, wenn jemand traurig ist.
59. Im Verlauf von Gesprächen erkenne ich schnell, wie es meinem Gesprächspartner geht und wann sich seine Stimmung verändert.

3. Regulation und Kontrolle eigener Emotionen

1. In brenzligen Situationen versuche ich, Ruhe zu bewahren.
5. Wenn ich Wut in mir aufsteigen spüre, weiß ich, wie ich mich wieder beruhigen kann.
9. Mich kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen.
12. Eigenen Ärger und Wut kann ich kontrollieren.
19. Mit meinen Gefühlen kann ich gut umgehen.
23. Wenn ich wütend bin, kann ich mich kaum beherrschen.*
26. Wenn andere in Panik geraten, bleibe ich ganz ruhig.
37. Auch in schwierigen Situationen kann ich mich gut steuern.
41. Auch unter schwierigen Bedingungen kann ich im inneren Gleichgewicht bleiben.
45. Mit meinen eigenen Gefühlswallungen kann ich gut umgehen.
49. Ich kann meine Gefühle gut wieder in einen inneren Ausgleich bringen.
56. Wenn ich erst einmal wütend bin, fällt es mir schwer, mich wieder zu beruhigen.*

60. Ich könnte mich stundenlang über schlechte Nachrichten oder Ereignisse aufregen.*

4. Emotionale Expressivität

2. Wenn es mir schlecht geht, berichte ich lieber nicht davon, man könnte andere belästigen.*

10. Wenn ich traurig bin, zeige ich das nicht.*

13. Es fällt mir schwer, meine Gefühle zu beschreiben.*

16. Ich kehre mein Inneres nicht nach außen.*

20. Ich kann meine Gefühle gut beschreiben.

24. Ich kann meine Gefühle gut ausdrücken.

27. Ich erzähle oft von meinen Gefühlen.

29. Ich kann meine Gefühle gut anderen Personen beschreiben.

32. Ich teile anderen oft mit, wie es mir geht.

34. Ich versuche oft, meine eigentlichen Gefühle anderen nicht zu zeigen.*

38. Ich kann anderen mitteilen, wie ich mich innerlich fühle.

42. Andere meinen, dass ich meine Gefühle gut ausdrücken kann.

46. Ich habe Probleme, meine Gefühle auszudrücken.*

50. Ich behalte meine Gefühle lieber für mich.*

53. Ich kann gut meine Gefühle in Worte fassen.

57. Ich zeige offen, wie es mir geht.

62. Ich habe es nie gelernt, über meine Gefühle zu sprechen.*

5. Zusatzskala Regulation der Gefühle Anderer

1. Mit Gefühlen Anderer kann ich gut umgehen.

3. Andere suchen meine Nähe, wenn es ihnen schlecht geht.

5. Man sagt, dass ich gut mit Gefühlen Anderer umgehen kann.

8. Wenn Andere traurig sind, kann ich sie gut trösten.

10. In schwierigen Situationen kann ich Andere beruhigen.

12. Wenn andere Personen wütend werden, gelingt es mir, die Stimmung wieder auszugleichen.

14. Mit extremen Gefühlen Anderer komme ich gut zurecht.

17. Wenn es Anderen schlecht geht, kann ich sie wieder aufheitern.

18. Durch Ablenkung, nette Geschichten erzählen oder gemeinsame

Unternehmungen vermag ich Anderen zu helfen, wenn sie von einer Sache mitgenommen sind.

- 20. Es fällt mir schwer, Gefühle Anderer zu beeinflussen.*
- 22. Andere sagen, dass ich eine Hilfe darstelle, wenn es ihnen nicht so gut geht.
- 24. Es ist schwierig für mich, Andere wieder aus ihrer Traurigkeit zu holen.*
- 26. Es fällt mir leicht, Andere zu motivieren.
- 28. Es macht mir Probleme, ausgleichend auf Andere zu wirken.*
- 29. Ich kann Gefühle Anderer gut beeinflussen.

6. Zusatzskala Einstellungen zu Gefühlen

- 2. Es ist wichtig, sich seiner Gefühle Anderen gegenüber bewusst zu sein.
- 4. Ich will wissen, warum sich meine Stimmung manchmal ändert.
- 6. Es ist wichtig zu wissen, warum Gefühle sich ändern.
- 7. Mich selbst zu verstehen, ist mir sehr wichtig.
- 9. Mir ist es wichtig, die eigenen Gefühle zu kennen.
- 11. Es ist mir wichtig, dass ich anderen mitteilen kann, wie es mir geht.
- 13. Ich analysiere gern die Gefühle Anderer.
- 15. Ich versuche, andere Menschen zu verstehen.
- 16. Ich möchte immer Andere verstehen.
- 19. Es ist wichtig, seine Gefühle wieder auszugleichen.
- 21. Es ist mir wichtig, Gefühle auszudrücken.
- 23. Zwischen meinen Gefühlen und meinem Handeln soll Übereinstimmung bestehen.
- 25. Gefühle sollten ausgedrückt werden.
- 27. Meine Gefühle bestimmen viele meiner Handlungen/Reaktionen.

5.3 Beschreibung der Stichprobe

Der Ausdruck „Stichprobe“ wird in dieser Arbeit zur Bezeichnung sogenannter anfallender Gruppen verwendet. Das heißt: Probanden wurden nach dem Gesichtspunkt ausgewählt, dass sie sich für die Erhebung zur Verfügung gestellt haben. Im Rahmen dieser Dissertationsstudie wurden 367 Mitarbeiter aus 39 Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein und Hamburg befragt. Aufgrund des Urlaubs- und krankheitsbedingten Ausfalls und der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung beteiligten sich insgesamt 234 MitarbeiterInn an dieser Studie, was einer Teilnahmequote von 63,76% entspricht. Die untersuchte Stichprobe wurde nach Berufsstellung,

Geschlecht, Alter, Familienstand, Dienstalter, Schulabschluss, Arbeitsmodell, Art des Vertrages und Ort unterteilt. Die Arbeit mit anfallenden Gruppen und die geringe Zahl von Probanden haben nur einfache Verfahren statistischer Auswertung zugelassen und einer vorschnellen Verallgemeinerung Grenzen gesetzt. Die Arbeit ist als Pilotstudie zu sehen. Sie dient der Anwendung und Erprobung einer Fragestellung anhand vorhandener Theorien, Methoden und Verfahren in kleinen, überschaubaren Gruppen.

Im Folgenden wird die Stichprobe ausführlich in der Tabelle (7) beschrieben:

Berufsstellung	Häufigkeit	Prozent
Leitung	21	8,97 %
Erzieher/in	121	51,70 %
Kinderpfleger/in	63	26,92 %
Heilpädagoge/in	8	3,41 %
Sozialpädagoge/in	3	1,28 %
anderes	11	4,70 %
keine Angabe	7	2,99 %
Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	216	92,30 %
männlich	8	3,41 %
keine Angabe	10	4,27 %
Alter	Häufigkeit	Prozent
unter 20	2	0,85 %
20-25	19	8,11 %
25-30	22	9,40 %
30-35	40	17,09 %
35-40	32	13,67 %
40-45	35	13,95 %
45-50	21	8,97 %
50-55	35	14,95 %
55-60	21	8,97 %
60-65	2	0,85 %
keine Angabe	5	2,13 %

Familienstand	Häufigkeit	Prozent
verheiratet	121	51,70 %
in Lebensgemeinschaft	40	29,91 %
ledig	51	21,79 %
geschieden	14	5,98 %
andere	3	1,28 %
keine Angabe	5	2,13 %
Dienstalter	Häufigkeit	Prozent
0-2	30	12,82 %
2-5	30	12,82 %
5-10	37	15,81 %
10-20	73	31,19 %
20-30	39	16,66 %
über 30	17	7,25 %
keine Angabe	8	3,41 %
Schulabschluss	Häufigkeit	Prozent
Hauptschule	24	10,25 %
Realschule	112	47,86 %
Gymnasium	14	5,98 %
Fachoberschule	35	14,95 %
Fachhochschule/Universität	31	13,24 %
andere	10	4,27 %
keine Angabe	8	3,41
Arbeitszeit	Häufigkeit	Prozent
voll berufstätig	90	38,46 %
teilzeitbeschäftigt	124	52,99 %
andere	11	4,70 %
keine Angabe	9	3,84 %
Art des Vertrag	Häufigkeit	Prozent
befristet	33	14,10 %
unbefristet	183	78,20 %
anders	9	3,84 %
keine Angabe	9	3,84 %

Ort	Häufigkeit	Prozent
Schleswig-Holstein	209	89,31 %
Hamburg	25	10,68 %

Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe

5.4 Durchführung der Untersuchung

Nachdem die Messinstrumente in Form eines Fragebogens entworfen und ausgesucht wurden, sollten sie ausgefüllt werden, um die Hypothesen der Untersuchung zu überprüfen.

Bekanntermaßen sind empirische Untersuchungen schwierig durchzuführen, wenn die Probanden ungenügend interessiert sind. Die Kindertageseinrichtungen wurden daher zuerst persönlich angerufen. Die Leitungen erhielten ausführliche Informationen über die Studie und ihr Ziel. Von vielen Kindertageseinrichtungen wurde mir ein Termin gegeben. Beim persönlichen Besuch wurde den Mitarbeitern das Ziel der Studie erklärt und geschildert, wie die Fragebögen ausgefüllt werden müssen. Einige Kita-Mitarbeiter/innen haben die Fragebögen sofort ausgefüllt. Andere konnten sie wegen Zeitdrucks nicht sofort ausfüllen, und ich musste einen anderen Termin vereinbaren, um die Fragebögen abzuholen. Einige haben die Fragebögen per Post zurückgeschickt, wie zum Beispiel alle in Hamburg befragten Kindertageseinrichtungen. Das Ausfüllen des Fragebogens erfordert 20 bis 25 Minuten. Um Unsicherheiten bei den Mitarbeitern zu vermeiden, sollten die Fragebögen anonym ausgefüllt werden. Es wurde versichert, dass die Ergebnisse nur für die Untersuchung verwendet werden. Die Befragung fing im November 2011 an, und endete im März 2012.

5.5 Darstellung der Ergebnisse

Die statistische Auswertung des Fragebogens zu dieser Studie ergibt folgende Antworten:

Die Antwort auf Frage 1a:

Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen der Emotionalen Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen beträgt $r = 0,28$. Wegen $r = 0,28 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,14 \rightarrow$ Ablehnung der H_0 . Das bedeutet, es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen (s. Tab. 8).

Korrelation nach Pearson	N
,28	234

Tabelle 8: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen

- Aufgeschlüsselt nach beruflicher Stellung der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei Erzieher/In (Wegen $r = 0,31 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,18$ → Ablehnung der H_0) und Assistent/in (Wegen $r = 0,41 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,25$ → Ablehnung der H_0) (s. Tab. 9).

Berufsstellung	Korrelation nach Pearson	N
Leitung	,30	21
Erzieher/in	,31	121
Assistent/in	,41	63
Heilpädagoge/in	,02	8
Sozialpädagoge/in	,97	3

Tabelle 9: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach ihrer beruflichen Stellung

- Aufgeschlüsselt nach Geschlecht der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt- Arbeitszufriedenheit bei Mitarbeiterinnen (Wegen $r = 0,32 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,14$ → Ablehnung der H_0) (s. Tab. 10).

Geschlecht	Korrelation nach Pearson	N
weiblich	,32	216
männlich	-,00	8

Tabelle 10: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht

- Aufgeschlüsselt nach Lebensalter der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit im Alter 35-40 (Wegen $r = 0,49 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,35$

➡ Ablehnung der H_0), Alter 40-45 (Wegen $r = 0,61 > \text{Zufallshöchstwert}$

$0,05 = 0,32$ ➡ Ablehnung der H_0) und Alter 45-50 (Wegen $r = 0,49 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 =$

$0,35$ ➡ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 11).

Alter	Korrelation	N
Unter 20	1,00	2
20-25	,40	19
25-30	,21	22
30-35	-,01	40
35-40	,49	32
40-45	,61	35
45-50	,31	21
50-55	,11	35
55-60	,40	21
60-65	,1,00	2

Tabelle 11: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Alter

- Aufgeschlüsselt nach Familienstand der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei verheirateten (Wegen $r = 0,21 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,18$

➡ Ablehnung der H_0), in gemeinschaftslebenden (Wegen $r = 0,33 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 =$

$0,30$ ➡ Ablehnung der H_0) und Ledigen (Wegen $r = 0,47 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,27$

➡ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 12).

Familienstand	Korrelation nach Pearson	N
verheiratet	,21	121
In Lebensgemeinschaft	,33	40
ledig	,47	51
geschieden	,56	14

Tabelle 12: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand

- Aufgeschlüsselt nach Dienstalter der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei Dienstalter 2-5 (Wegen $r = 0,40 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,35$

➡ Ablehnung der H_0) und Dienstalter über 30 (Wegen $r = 0,57 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,47$

➡ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 13).

Dienstalter	Korrelation nach Pearson	N
0-2	,24	30
2-5	,40	30
5-10	,32	37
10-20	,15	73
20-30	,51	39
Über 30	,57	17

Tabelle 13: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter

- Aufgeschlüsselt nach Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und

Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei Besuch von Realschule (Wegen $r = 0,40 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05$

= 0,35 → Ablehnung der H0) und Gymnasium (Wegen $r = 0,61 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,58$ → Ablehnung der H0) (s. Tab. 14).

Schulabschluss	Korrelation nach Pearson	N
Hauptschule	,28	24
Realschule	,21	112
Gymnasium	,61	14
Fachoberschule	,31	35
Fachhochschule/ Universität	,33	31

Tabelle 14: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss

Die Antwort auf Frage 1b:

Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen der Emotionale Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen beträgt $r = 0,37$. Wegen $r = 0,37 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,14$ → Ablehnung der H0. Das bedeutet, es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen (s.Tab. 15).

Korrelation nach Pearson	N
,37	234

Tabelle 15: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen

• Aufgeschlüsselt nach beruflicher Stellung der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei Erzieher/in (Wegen $r = 0,47 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,18$ → Ablehnung der H0) und Assistent/in (Wegen $r = 0,43 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,25$ → Ablehnung der H0) (s. Tab. 16).

Berufsstellung	Korrelation nach Pearson	N
Leitung	,09	21
Erzieher/in	,46	121
Assistent/in	,43	63
Heilpädagoge/in	-,135	8
Sozialpädagoge/in	,88	3

Tabelle 16: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Berufsstellung

- Aufgeschlüsselt nach Geschlecht der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei Weiblichen (Wegen $r = 0,39 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,14$

➔ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 17).

Geschlecht	Korrelation nach Pearson	N
weiblich	,39	216
männlich	-,25	8

Tabelle 17: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht

- Aufgeschlüsselt nach Lebensalter der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit im Alter von 20-25 (Wegen $r = 0,52 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 =$

$0,48$ ➔ Ablehnung der H_0), im Alter von 25-30 (Wegen $r = 0,56 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 =$

$0,42$ ➔ Ablehnung der H_0), im Alter von 35-40 (Wegen $r = 0,58 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 =$

$0,35$ ➔ Ablehnung der H_0) und im Alter von 40-45 (Wegen $r = 0,58 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 =$

0,32 ➡ Ablehnung der H0) (s. Tab. 18).

Alter	Korrelation	N
Unter 20	1,00	2
20-25	,52	19
25-30	,56	22
30-35	,12	40
35-40	,58	32
40-45	,58	35
45-50	,35	21
50-55	,08	35
55-60	,39	21
60-65	1,00	2

Tabelle 18: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Alter

- Aufgeschlüsselt nach Familienstand der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei verheirateten (Wegen $r = 0,36 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,18$ ➡ Ablehnung der H0), in gemeinschaftslebenden (Wegen $r = 0,39 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,30$ ➡ Ablehnung der H0) und ledigen (Wegen $r = 0,39 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,27$ ➡ Ablehnung der H0) (s.Tab. 19).

Familienstand	Korrelation nach Pearson	N
verheiratet	,36	121
In Lebensgemeinschaft	,39	40
ledig	,39	51
geschieden	,42	14

Tabelle 19: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner

• Aufgeschlüsselt nach Dienstalter der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei Dienstalter 0-2 (Wegen $r = 0,56 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,35$ ➡ Ablehnung der H_0), Dienstalter 2-5 (Wegen $r = 0,44 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,35$ ➡ Ablehnung der H_0), Dienstalter 5-10 (Wegen $r = 0,38 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,32$ ➡ Ablehnung der H_0), Dienstalter 10-20 (Wegen $r = 0,31 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,23$ ➡ Ablehnung der H_0) und Dienstalter 20-30 (Wegen $r = 0,36 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,32$ ➡ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 20).

Dienstalter	Korrelation nach Pearson	N
0-2	,56	30
2-5	,44	30
5-10	,38	37
10-20	,31	73
20-30	,36	39
Über 30	,41	17

Tabelle 20: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter

• Aufgeschlüsselt nach Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen mit Realschulabschluss (Wegen $r = 0,29 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,19$ ➡ Ablehnung der H_0), mit Abschluss an einer Fachoberschule (Wegen $r = 0,35 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,35$ ➡ Ablehnung der H_0) und mit Fachhochschul/Universitätsabschluss (Wegen $r = 0,54 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,35$ ➡ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 21).

Schulabschluss	Korrelation nach Pearson	N
Hauptschule	,33	24
Realschule	,29	112
Gymnasium	,48	14
Fachoberschule	,35	35
Fachhochschule/ Universität	,54	31

Tabelle 21: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss

Die Antwort auf die zweite Frage:

Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen beträgt 0,16. Wegen $r = 0,16 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,14 \rightarrow$ Ablehnung der H_0 . Das bedeutet, es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen (s. Tab. 22).

Korrelation nach Pearson	N
,16	234

Tabelle 22: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen

- Aufgeschlüsselt nach beruflicher Stellung der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei Assistent/innen (Wegen $r = 0,27 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,25 \rightarrow$ Ablehnung der H_0) (s. Tab.23).

Berufsstellung	Korrelation nach Pearson	N
Leitung	,23	21

ErzieherInnen	,17	121
Assistent/in	,27	63
Heilpädagog*innen	-,36	8
Sozialpädagog*innen	-,56	3

Tabelle 23: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Berufsstellung

- Aufgeschlüsselt nach Geschlecht der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei Frauen (Wegen $r = 0,18 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,14 \rightarrow$ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 24).

Geschlecht	Korrelation nach Pearson	N
weiblich	,18	216
männlich	-,65	8

Tabelle 24: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht

- Aufgeschlüsselt nach Lebensalter der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei Alter 55-60 (Wegen $r = 0,53 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,42 \rightarrow$ Ablehnung der H_0) (s. Tab. 25).

Alter	Korrelation	N
Unter 20	1,00	2
20-25	,17	19
25-30	,22	22

30-35	,16	40
35-40	,19	32
40-45	,01	35
45-50	,36	21
50-55	,11	35
55-60	,53	21
60-65	-1,00	2

Tabelle 25: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Alter

- Aufgeschlüsselt nach Familienstand der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei verheirateten (Wegen $r = 0,25 > \text{Zufallshöchstwert } 0,05 = 0,18$ → Ablehnung der H_0) (s.Tab. 26).

Familienstand	Korrelation nach Pearson	N
verheiratet	,25	121
In Lebensgemeinschaft	-,01	40
ledig	,19	51
geschieden	-,03	14

Tabelle 26: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand

- Aufgeschlüsselt nach Dienstalter der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es keinen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment (s. Tab. 27).

Dienstalter	Korrelation nach Pearson	N
0-2	,25	30
2-5	,32	30
5-10	,03	37
10-20	,02	73
20-30	,30	39
Über 30	,42	17

Tabelle 27: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter

- Aufgeschlüsselt nach Schulabschluss der MitarbeiterInnen in norddeutschen

Kindertageseinrichtungen gibt es keinen Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment (s. Tab. 28).

Schulabschluss	Korrelation nach Pearson	N
Hauptschule	-,01	24
Realschule	,11	112
Gymnasium	,17	14
Fachoberschule	,17	35
Fachhochschule/ Universität	,28	31

Tabelle 28: Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss

Die Antwort auf die dritte Frage:

MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen finden für ihre Arbeitszufriedenheit die emotionalen Fähigkeiten wichtiger als die kognitiven Fähigkeiten. 98 der Befragten stimmen vollständig zu, dass emotionale Fähigkeiten für ihre Arbeitszufriedenheit wichtig sind, dagegen

stimmen 67 Mitarbeiter/in für die kognitiven Fähigkeiten (s.Tab. 29).

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
kognitive Fähigkeiten		5	44	115	67
Emotionale Fähigkeiten		3	15	115	98

Tabelle 29: Die Antworten der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen auf die Fragen, welche sind wichtiger für die Arbeitszufriedenheit die emotionalen Fähigkeiten oder die kognitiven Fähigkeiten

5.6 Diskussion der Ergebnisse

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, zeigt die vorliegende Studie, dass es einen positiven *Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit* bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen gibt. Je nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen aufgeschlüsselt, ist dieser Zusammenhang bei den Erzieherinnen und Assistentinnen bestätigt sowie bei denjenigen, die zwischen 35 und 50 Jahre alt sind, die nicht geschieden sind, deren Dienstalter 2 bis 5 oder über 30 Jahre beträgt und die einen Realschulabschluss oder Abitur haben, d.h. bei allen zahlenmäßig auswertbaren Probanden.

Diese Studie hat auch festgestellt, dass es einen positiven *Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit* bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen gibt. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen der Studien von *Igna & Clipa (2012); Jawahar & Swaminathan (2011); Afolabi, Awosola & Omole (2010); Sy, Tram & O'Hara (2006); Carmeli & Abraham (2003)* überein. Aber sie deckt sich nicht mit der Studie von *Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim (2011)*.

Aufgeschlüsselt nach beruflicher Stellung, Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Dienstalter und Schulabschluss der MitarbeiterInnen ist dieser Zusammenhang bestätigt bei den Erzieherinnen und

Assistentinnen sowie den 20- bis 30-Jährigen, 35- bis 45-Jährigen, den nicht geschiedenen, den weniger als 30 Jahre beschäftigten und den Absolventen der Realschule und Fachhochschule.

Bei diesen Ergebnissen fällt auf, dass es keinen bedeutenden Unterschied gibt zwischen dem Zusammenhang von emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit und dem Zusammenhang von EI und allgemeiner Arbeitszufriedenheit.

Weil Erzieherinnen und Assistentinnen intensiver die Beziehung zu den Kindern gestalten müssen (als beispielsweise Leiterinnen), finde ich, dass emotionale Fähigkeiten hier stärker gebraucht werden und dadurch der Zusammenhang zwischen EI und Arbeitszufriedenheit im Ergebnis dieser Studie deutlicher sichtbar ist. Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Probanden konnten in dieser Studie nicht verglichen werden, weil es nur sehr wenig männliche Teilnehmer gab.

Ein positiver Zusammenhang zwischen EI und Arbeitszufriedenheit ist interessanterweise nur bei Geschiedenen (ca. 6% der Probanden) nicht feststellbar. Meine Vermutung geht dahin, dass emotionale Intelligenz in einer Beziehung eine bedeutende Rolle spielt und gescheiterte Beziehungen ein Indikator für den Mangel an emotionalen Fähigkeiten sein können, der sich wiederum negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Dieser auffällige Befund lohnt vielleicht eine weitere Untersuchung in anderen sozialen Berufen.

Der Zusammenhang zwischen EI und Arbeitszufriedenheit ist hingegen bei Absolventen von Realschule, Gymnasium oder Fachoberschule bestätigt. Dieses Ergebnis bestätigt die Theorie emotionaler Intelligenz, dass diese nämlich nicht von einem akademischen Niveau abhängt und in Folge auch nicht ihr Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit.

Weder Lebensalter noch Dienstalter wirken sich signifikant auf Zusammenhang zwischen EI und AZ aus.

Diese Studie hat auch herausgefunden, dass bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen ein positiver *Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment* besteht. Dieses Ergebnis entspricht den Ergebnissen der Studien von *Rathi & Rastogi (2009)*; *Salami (2007)*; *Carmeli & Abraham (2003)*, aber widerspricht der Studie von *Aghdasi, Kiamaneshb & Abdolrahim (2011)*, die keinen positiven Zusammenhang festgestellt hat. Aufgeschlüsselt nach beruflicher Stellung, Lebensalter und Familienstand der MitarbeiterInnen wird dieser Zusammenhang bei den AssistentInnen, den 55- bis 60-Jährigen und den Verheirateten bestätigt. Aufgeschlüsselt nach Dienstalter und Schulabschluss wurde allerdings kein Unterschied

festgestellt. Diese empirischen Ergebnisse bestätigen die Theorie des affektiven Commitments. In Anlehnung an diese Theorie kann geschlussfolgert werden, dass Assistentinnen eher geringere Ansprüche an ihre Arbeit haben als beispielsweise Heilpädagoginnen, und sie deshalb mehr mit ihrer Einrichtung affektiv verbunden sind. Es scheint sich auch zu bestätigen, dass emotionale Intelligenz nicht vom akademischen Niveau abhängt. Außerdem bewahrheitet sich die These, dass man mit zunehmender Lebenserfahrung kompetenter mit seinen Emotionen umgehen kann. Gleichzeitig ist man im zunehmenden Alter mit seiner Organisation affektiver verbunden, weil man sich beruflich nicht mehr verändern will oder kann. Wie oben bereits erwähnt, kann auch bei Verheirateten angenommen werden, dass eine stabile Beziehung auf eine höhere emotionale Intelligenz hindeutet, welche wiederum das affektive Commitment positiv beeinflusst. Die MitarbeiterInnen sagten auch selbst, dass ihre emotionalen Fähigkeiten wichtiger als die kognitiven Fähigkeiten für die Arbeitszufriedenheit sind. Dies zeigt sich daran, dass 67 MitarbeiterInnen fanden, dass kognitive Fähigkeiten vollständig wichtig für die Arbeitszufriedenheit sind, im Gegensatz zu 98 Mitarbeitern, die fanden, dass emotionale Intelligenz vollständig wichtig für die Arbeitszufriedenheit ist.

5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse und kritische Betrachtungen

Als Ergebnis dieser Dissertationsstudie kann zusammengefasst werden, dass es bei den MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen sowohl einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Arbeitszufriedenheit auf der einen Seite, als auch zwischen emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment auf der anderen Seite gegeben hat. Die MitarbeiterInnen bewerteten auch selbst für die Arbeitszufriedenheit die emotionalen Fähigkeiten höher als die kognitive Fähigkeiten.

Als Fazit lässt sich feststellen, dass emotionale Intelligenz im Arbeitsumfeld der Kindertageseinrichtungen sehr wichtig ist. Sollte das Ergebnis in Zukunft verallgemeinert werden können, muss in der Ausbildung von PädagogInnen verstärkt auf ihre emotionale Intelligenz bzw. ihre emotionalen Fertigkeiten eingegangen werden. Denn diese sind nicht nur für das Privatleben und Beziehungen wichtig, sondern beeinflussen wesentlich ihre Arbeitszufriedenheit und ihr affektives Commitment, was sich wiederum im gesamten Prozess der Erziehung und sozialen Arbeit widerspiegelt.

Diese Ergebnisse kann man jedoch nicht verabsolutieren, weil diese Studie einigen Beschränkungen unterworfen ist.

Sowohl in der Theorie als auch im empirischen Teil sind mir verschiedene Schwierigkeiten

begegnet:

- Theoretisch, wie in den Kapiteln (2.7, 2.8.2, 3.8., 4.8) bereits dargestellt, sind die drei Konzepte „Emotionale Intelligenz“, „Arbeitszufriedenheit“ und „organisatorisches Commitment“ nicht kritikfrei. Besonders das EI-Konzept wurde heftig kritisiert – gerade auch im deutschsprachigen Raum.
- Bei der Durchführung des empirischen Teils unterliegt das Selbstberichtsinstrument den bekannten Einschränkungen, insbesondere ist sein Wert zur Ermittlung emotionaler Intelligenz begrenzt. Wie wir wissen, kann nicht jeder gleichermaßen reflektiert über seine emotionalen Zustände urteilen und sie objektiv beschreiben.
- Die verwendeten Fragebögen sind ebenfalls nicht optimal. Selbst wenn ihre Reliabilität von mir erneut nachgerechnet wurde, wurde ihre Validität nur von den ursprünglichen Autoren geprüft, auf die ich mich verlassen müsste.
- Die Bedingungen, unter denen die Probanden die Fragebögen ausgefüllt haben, waren nicht identisch und konnten nicht vollständig kontrolliert werden. Teilweise waren die MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen von Stress beeinflusst und hatten wenig Zeit. Einige Mitarbeiter konnte ich außerdem persönlich befragen, andere nur postalisch.
- Außerdem sind die Ergebnisse dieser Studie nicht vollständig mit den vorgenannten Studien vergleichbar, weil sie unterschiedliche Messinstrumente verwendeten und andere Berufsgruppen in anderen Arbeitsumfeldern untersuchten.

Sicher sollte zu diesem Thema noch weiter geforscht werden. Diese Studie erläutert daher nur einen kleinen Anteil hinsichtlich Emotionaler Intelligenz und ihren Einfluss im sozialen Arbeitsumfeld.

6. Literaturverzeichnis

Abele, Andera E; Cohrs, J. Christopher & Dette, Dorothea E (2006): Arbeitszufriedenheit - Person und Situation. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. S. 205- 225. Göttingen.

Adeyemo, D.A. (2007): Emotional Intelligence and the Relationship Between Job Satisfaction and Organizational Commitment of Employee in Public Parastatals in Oyo State, Nigeria .Pakistan Journal of Social Sciences 4. S. 324-330.

<http://medwelljournals.com/abstract/?doi=pjssci.2007.324.330>

Afolabi, O.A.; Awosola, R.K. & Omole, S.O. (2010): Influence of Emotional Intelligence and Gender on Job Performance and Job Satisfaction among Nigerian Policemen. Current Research Journal of Social Sciences 2(3). S. 147-154. <http://maxwellsci.com/print/crjss/v2-147-154.pdf>

Afsheen, Fatima; Rabia, Imran & Arshad, Zaheer (2010): Emotional Intelligence and Job Satisfaction: Mediated by Transformational Leadership. World Applied Sciences Journal 10 (6). S. 612-620. [http://www.idosi.org/wasj/wasj10\(6\)/1.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj10(6)/1.pdf)

Aghdasi, Samaneh; Kiamaneshb, Ali Reza & Abdolrahim, Naveh Ebrahimb (2011): Emotional Intelligence and Organizational Commitment: Testing the Mediatory Role of Occupational Stress and Job Satisfaction. Procedia- Social and Behavioral Sciences 29. S. 1965-1976.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811029144>

Ammann,Thomas (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn.

Ammon, Stefanie (2005): Commitment, Leistungsmotivation, Kontrollüberzeugung und erlebter Tätigkeitsspielraum von Beschäftigten in Unternehmen und Behörden im Vergleich. (Diss.) Hagen.

Asendorpf, Jens B. (2002): Emotionale Intelligenz nein, emotionale Kompetenzen ja. Kommentar zum Artikel "Emotionale Intelligenz - ein irreführender und unnötiger Begriff" von Heinz Schuler.

In Zeitschrift für Personalpsychologie. S. 180- 182. Göttingen.

Asendorpf, Jens.B. (2004): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin.

Barth, Anne-Rose (1990): Burnout bei Lehrern- Eine empirische Untersuchung. (Diss.) Universität Nürnberg.

Bätting-Ineichen, Sabine (2009): Ausstieg aus dem Lehrberuf- aus Unzufriedenheit?. Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen auf Primarschulstufe. (Diss.) Universität Zürich.

http://www.zora.uzh.ch/32087/1/Baettig_Ausstieg_2009V.pdf

Beinborn, Peter (2007): Commitment durch Sponsoring- die Mitarbeiter als Adressaten der Sponsoring- Aktivitäten. In: Ahlert, Dieter & Woissetschläger, Vogel Verena (Hrsg.): Exzellentes Sponsoring. Innovative Ansätze und Best Practices für das Markenmanagement. S. 355- 374. Wiesbaden.

Berner, Stephanie (2005): »Emotionale Intelligenz« als Qualitätskriterium professioneller Grundschularbeit. (Diss.) München.

Biere, Thomas (2002): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. (Diss.) Universität Tübingen.

http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2004/1226/pdf/Diss_Bieri_complete.pdf

Bräuner, Andreas (1998): Arbeitszufriedenheit und Burnout bei Alten- und Krankenpflegekräften. (Diss.) Universität Jena.

Bruggemann, Agnes; Groskurth, Peter & Ulich, Eberhard (1975): Arbeitszufriedenheit. Stuttgart, Wien.

Büssing, André (1982): Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit- Eine theoretische und empirische Untersuchung an klinischen Psychologen am psychiatrischen Krankenhaus. (Diss.) Aachen.

Büssing, André (1991): Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, Lorenz : Arbeitszufriedenheit. S 85- 114. Stuttgart.

Carmeli, Abraham (2003): The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes An examination among senior managers. Journal of Managerial Psychology Vol. 18 No.8. S. 788-813.

[http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=881574&show=.](http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=881574&show=)

Dassler, Stefan (2008): Emotionale Intelligenz als Erfolgsfaktor in der Berufsbildung?. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik. 4. S. 38- 40. Stuttgart.

Döring-Seipel, Elke & Sanne, Christoph (1999): Emotionale Intelligenz. In: Gruppendynamik, 30 Jahrg., Heft 1. S. 37-50.

Duden (2002): Das Bedeutungswörterbuch. Duden Band 10. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Duden (2006): Das Synonymwörterbuch. 4Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Dueck, Gunter (2011): Professionelle Intelligenz worauf es morgen ankommt. Frankfurt am Main.

Esch, Franz-Rudolf & Strödter, Kristina (2008): Bindung der Mitarbeiter an Marke und Unternehmen durch Aufbau und Stärkung des Markencommitments. Zeitschrift für Management (ZFM). Heft 1. 3. Jahrgang. S. 51-72. Wiesbaden.

Felfe, Jörg (2008): Mitarbeiterbindung. Göttingen.

Felfe, Jörg & Six, Bernd (2006): Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. S. 38-60. Göttingen.

Felfe, Jörg; Schmook, Renate; Six, Bernd & Wieland, Rainer (2005): Commitment gegenüber Verleiher und Entleiher bei Zeitarbeitern. Zeitschrift für Personalpsychologie, 4 (3), S. 101-115. Göttingen .

Fietze, Simon (2011): Arbeitszufriedenheit und Persönlichkeit: "Wer schaffen will, muss fröhlich sein!". Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin.

Fischer, Lorenz (1989): Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme. Göttingen.

Fischer, Lorenz (1991): Arbeitszufriedenheit - Forschungsziele und Forschungsperspektiven: Einleitung und Überblick. In : Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. S. 1-17. Stuttgart.

Fischer, Lorenz; Fischer, Oliver (2005): Arbeitszufriedenheit: Neue Stärken und alter Risiken eines zentralen Konzepts der Organisationspsychologie. Wirtschaftspsychologie. Heft 1.2005. S. 5-20
http://wisopsy.uni-koeln.de/fileadmin/Team/Fischer/Fischer_Arbeitszufriedenheit_2005.pdf

Fuchs, Tatiana & Trischler, Falko (2009): Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Stadtbergen.
http://www.chancen-foerdern.de/w/files/chancen_foerdern/arbeitspapier_erzieherinnen_24112008.pdf

Funke, Joachim & Vaterrodt-Plünnecke, Bianca (1998): Was ist Intelligenz?. München.

Gardner, Lisa (2005): Emotional Intelligence and Occupational Stress. Doctor of Philosophy.
<http://researchbank.swinburne.edu.au/vital/access/manager/Repository/swin:7046>

Gauger, Janett (2000): Commitment-Management in Unternehmen- Am Beispiel des mittleren Managements. Wiesbaden.

Gawellek, Ulrich (1987): Erkenntnisstand, Probleme und praktischer Nutzen der Arbeitszufriedenheitsforschung. Frankfurt am Main.

Gebert, Diether Gebert & von Rosenstiel, Lutz. (2002): Organisationspsychologie. Stuttgart.

Gebert, Diether & Von Rosenstiel, Lutz (1981): Organisationspsychologie. Person und Organisation. Stuttgart.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): „Wie geht’s im Job?“ Kita-Studie der GEW. Erstellt von Kirsten Fuchs-Rechlin (Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik Dortmund), Frankfurt am Main.

<http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>

Goldmann, Daniel (2009): "über Emotionale Intelligenz". In: Giessen, Hans W (Hrsg.). Emotionale Intelligenz in der Schule. S. 19- 26. Weinheim, Basel.

Goleman, Daniel (1996): Emotionale Intelligenz. München, Wien.

Grunder, Hans-Ulrich & Bieri, Thomas (1995): Zufriedenheit in der Schule?- Zufrieden mit der Schule?. Bern, Stuttgart, Wien.

Hascher, Tina (1994): Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter. Münster.

Hasse, Dietmar (1997): Organisationsstruktur und Mitarbeiterbindung- Eine empirische Analyse in Kreditinstituten. Köln.

Heenemann, Hella & Leidig, Guido (2002): Emotionale Intelligenz und Führung. Darstellung und kritische Würdigung eines populären Konzepts. In: Leidig, Guido & Mayer, Thomas: Betriebswirtschaft und Mediengesellschaft im Wandel. S. 15-35. Wiesbaden.

Heller, Kurt A. (2002): Intelligenz: allgemein oder domain-Spezifisch?. Kommentar zum Artikel "Emotionale Intelligenz- ein irreführender und unnötiger Begriff" von Heinz Schuler. In: Zeitschrift für Personalpsychologie. 1. (4). S. 179-180. Göttingen.

Herber, Hans-Jörg (1979): Motivationstheorie und pädagogische Praxis. Stuttgart.

Hosseinian, Simin; Yazdi, Seyedeh-Monavar; Zahraie, Shaghaygh & Fathi-Ashtiani, Ali (2008): Emotional Intelligence and Job Satisfaction. Journal of Applied Sciences 8 (5). S. 903-906.

<http://www.ansijournals.com/3/detail.php?id=1&jid=jas&theme=3&issueno=446&articulo=57515>

Ignat, Aurora Adina & Clipa, Otilia (2012): Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. Procedia - Social and Behavioral Sciences 33. S. 498-502.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812001796>

Ipflin, Heinz Jürgen; Peez, Helmut & Gamsjäger, Erich (1995): Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn.

Ismail, Azman; Xiao, Amy; Yeo, Elizabeth; Lai-Kuan, Kong & Soon-Yew, Ju (2010): Occupational Stress features, Emotional Intelligence and Job satisfaction: An empirical study in private institutions of Higher learning. Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales .Scientific e-journal of Management Science. Ve 16 (5). S. 5-33.

<http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/16/Art1.pdf>

Jacquemin, Axel (2010): Was hat den stärksten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit von Call Center Agenten?. (Diss.) Universität St. Gallen.

[http://verdi.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/3775/\\$FILE/dis3775.pdf](http://verdi.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/3775/$FILE/dis3775.pdf)

Jäger, Clemens & Soyly, Aylin (2012): Emotionale Intelligenz. Kritische Evaluierung und praktische Umsetzungsanalyse im Rahmen der unternehmensgebundenen Personalführung. Aachen.

Jawahar, David & Swaminathan, Samanvitha (2011): A Study of Emotional Intelligence as a Predictor of Job Satisfaction. Eighth AIMS International Conference on Management. January 1-4. S. 2220- 2226.

Kafetsios, Konstantinos & Zampetakis, Leonidas A. (2008): Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. Personality and Individual Differences 44. S. 712-722.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690700363>

Kahn, Attiya (2005): Betriebliche Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten – Überprüfung der Eignung von Gesundheitszirkeln in einem Pilotprojekt. (Diss.) Universität Dresden.

<http://d-nb.info/979172357/34>

Kang, Sun-Mee; Day, Jeanne D & Meare, Naomi M (2006): Soziale und emotionale Intelligenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Schulze, Freund & Roberts (Hrsg.): Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch. S. 101-115. Göttingen.

Kauffeld, Simone & Schermuly, Carsten (2011): Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In: Kauffeld, Simone (Hrsg.): Arbeits- Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. S. 180-194. Heidelberg.

Kauffeld, Simone (2011): Einführung in die Arbeits-,Organisations-und Personalpsychologie. In: Kauffeld, Simone (Hrsg.): Arbeits-,Organisations-und Personalpsychologie für Bachelor. Heidelberg.

Keppelmüller, Joachim (1995): Die Berufszufriedenheit der Kindergärtnerinnen als Produkt der Wechselwirkung zwischen Berufseinstellungen und organisatorischen Bedingungen. Eine vergleichende Studie zwischen öffentlichen und kirchlichen Kindergärten in OÖ. Linz.

Kicherer, Tanja Tamara Christina (2010): Einfluss des genetischen Polymorphismus Ser9Gly im Dopamin-3-Rezeptor-Gen auf kognitive Phänotypen. (Diss.) Universität München.

http://edoc.ub.uni-muenchen.de/11945/1/Kicherer_Tanja.pdf

Kiefer, Tina (2002): Die Macht positiver und negativer Gefühle in der Arbeitswelt. Emotionen aus der Perspektive der Organisationspsychologie. Personalführung 12/2002. S. 49-55.

<http://www.dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/65540/herunterladen>.

Kirchler, Erich; Meier- Pesti & Hofmann, Eva (2008): Menschenbilder, Arbeit und Organisationen. In: Kirchler, Erich (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Stuttgart.

Kirchler, Erich & Hölzl, Erik (2011): Arbeitsgestaltung. In: Kirchler, Erich (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. S. 199- 314. Wien.

Knapp- Rudolph, Monika (2008): Adaptiver Test zur Erfassung von Emotionsmanagement; Weiterentwicklung und Konstruktvalidierung eines EDV-gestützten Verfahrens zur Erfassung eines Bereiches Emotionaler Intelligenz als Fähigkeit. (Diss.) Universität Heidelberg.
http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/8913/3/Dissertationsscript_PDF.pdf

Kolb, Petra (1995): Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Transparenzerleben von Mitarbeitern in Unternehmen. Frankfurt am Main.

Kraus, Rafaela & Woschée, Ralph (2009): Commitment und Identifikation mit Projekten. In: Wastian, Monika; Braumandl, Isabell & Von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Angewandte Psychologie für Projektmanager. Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung. S. 187-206. Heidelberg.

Krause-Girth, Cornelia (2011): Geschlechtsspezifische Prävention psychosozialer Probleme in städtischen Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung und Gesundheit des pädagogischen Personals 2008 – 2010. Für die Hans-Böckler-Stiftung.
http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2008-170-4-1.pdf

Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung: Ergebnisse der bundesweiten Pilotstudie (2007): Auftraggeber: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA). Köln. Durchführung: Universitätsklinikum Hamburg- Eppendorf (UKE).
<http://www.uke.de/extern/qip/unterseiten/service-zusatz/download-zusatz/Bericht%20Experten%20Kita.pdf>

Lischka, Beatrix (2006): Emotionale Intelligenz im Unternehmen. Chancen und Herausforderungen für den Mittelstand. Schriftenreihe des ESB Research Institute. Stuttgart.

Mag, Dieter Morbitzer (2009): Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an den steirischen Berufsschulen. Eine empirische Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern aller steirischen Landesberufsschulen. (Diss.) Universität Graz.

http://ema2.uni-graz.at:8090/livelinkdav2/nodes/272307/Morbitzer_Dieter%2010.03.2009.pdf

Manstead, A.S.R. & Semin, G.R. (1996): Methoden der Sozialpsychologie: Ideen auf dem Prüfstand. In: Stroebe, W.; Hewstone, M., Stephenson (Hrsg.): Sozialpsychologie Eine Einführung. S. 79-111. Berlin.

Meifert, Matthias T (2005): Mitarbeiterbindung. Eine empirische Analyse betrieblicher Weiterbildner in deutschen Großunternehmen. München.

Mertel, Barbara (2006): Arbeitszufriedenheit – Eine empirische Studie zu Diagnose, Erfassung und Modifikation in einem führenden Unternehmen des Automotives. (Diss.) Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/90/Diss.Kap.1-12_2006-08-08.pdf

Merz, Jürgen (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim, Basel.

Meyer, Ruth (1976): Werte und Wertordnungen in der Schweizerischen Bevölkerung. In: Hoffmann- Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.): Soziale Indikatoren. S. 299-315. Frauenfeld und Stuttgart.

Mücke, Stephan (1999): Zur beruflichen Situation der Ost-Berliner Erzieherinnen nach der Berufsfelderweiterung 1997. Zusammenfassung der Befragungsergebnisse. Berlin. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/grundschulpaedagogik/assets/Kurzzusammenfassung_Diplomarbeit_Erzieherinnen.pdf

Neubauer, Aljoscha & Stern, Elsbeth (2007): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München.

Neubauer, Aljoscha & Freudenthaler, H. Harald (2006): Modelle emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander & D. Richard, Robert (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. S. 39- 57. Göttingen.

Neubauer, Aljoscha C & Freudenthaler, Heribert (2001): Emotionale Intelligenz: Ein Überblick. In: Stern, Elsbeth & Guthke, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. S. 205- 232 . Lengerich.

Neubauer, Aljoscha C. & Freudenthaler, Heribert H. (2002): Sind emotionale traits als Fähigkeiten messbar?. Kommentar zum Artikel "Emotionale Intelligenz- ein irreführender und unnötiger Begriff" von Heinz Schuler. In: Zeitschrift Personalpsychologie.1. (4). S. 177-178. Göttingen.

Neuberger, Oswald (1974a): Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart.

Neuberger, Oswald (1974b): Messung der Arbeitszufriedenheit. Verfahren und Ergebnisse Sozioökonomie 8. Stuttgart.

Neuberger, Oswald (1985): Arbeit. Begriff- Gestaltung- Motivation- Zufriedenheit. Stuttgart.

Neuberger, Oswald & Allerbeck, Mechthild (1978): Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit Arbeit. Bern, Stuttgart, Wien.

Niethammer, Cathrin (2009): Psychologische Aspekte und ihre Identifikation als bedeutsame Größen im Bindungsmanagement für unternehmensrelevante Experten. Taunusstein.

Pérez, Juan Carlos; Petrides, K.V & Furnham, Adrian (2006): Die Messung von Emotionaler Intelligenz als Trait. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander & D. Richard, Robert (Hrsg.) Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. S. 191- 212. Göttingen.

Plassmeier, Stefanie C (2010): Mitarbeiterbindung in Zeiten des demografischen Wandels: Altersabhängige Entstehungsbedingungen von affektivem organisationalem Commitment. (Diss.) Universität Lüneburg. http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2011/14200/pdf/Dissertation_Plassmeier_ueberarbeitet.pdf

Rastetter, Daniela (2005): Emotionale Intelligenz und EQ-Trainings: Ein Weg zu besserer Governance?. In: Budäus, Dietrich: Governance von Profil- und Nonprofit-Organisationen in

gesellschaftlicher Verantwortung. S. 147-164. Wiesbaden.

Rathi, Neerpal & Rastogi, Renu (2009): Assessing the Relationship between Emotional Intelligence, Occupational Self-Efficacy and Organizational Commitment. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. Vol. 35, Special Issue. S. 93-102.

<http://medind.nic.in/jak/t09/s1/jakt09s1p93.pdf>

Rentzsch, Katrin & Schütz, Astrid (2009): Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Stuttgart.

Rindermann, Heiner (2009): Emotionale- Kompetenz- Fragebogen. Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Göttingen.

Rodouli, Fotini (2004): Commitment und Motivation von Informationsgebern in einem virtuellen Informations-Netzwerk zum Arbeitsschutz. Institut ASER e.V. an der Bergischen Universität Wuppertal. http://www.aser.uni-wuppertal.de/pdf_files/aser-Bericht-Nr-8-01.pdf

Roßbrucker, Karl (2008): Arbeitszufriedenheit und ihre Folgen in helfenden Berufen. Berlin.

Rost, Detlef. H (2009): Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim, Basel.

Salami, Samuel O (2007): Relationships of Emotional Intelligence and Self-Efficacy to Work Attitudes Among Secondary School Teachers in Southwestern Nigeria. Essays in Education Volume 20, S. 43-56. <http://www.usca.edu/essays/vol202007/salami.pdf>

Schefold, Werner (2010): Vor- und außerschulische sozialpädagogische Einrichtung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.): Einrichtung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. S. 191-2002. Opladen.

Schmidt, Klaus-Helmut; Hollmann, Sven & Sodenkamp, Daniel (1998): Psychometrische Eigenschaften und Validität einer deutschen Fassung des «Commitment»-Fragebogens von Allen und Meyer (1990). In: Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie, 19, S. 93-106.

Schommers, Rolf Christian (2010): Organisationales Commitment im Direktvertrieb unter Berücksichtigung der emotionalen Bindung an den Beruf des Direktverkäufers. Berlin.

Schuler, Heinz (2002a): Emotionale Intelligenz- ein irreführender und unnötiger Begriff. In: Zeitschrift für Personalpsychologie. 3. S. 138-140. Göttingen.

Schuler, Heinz (2002b): "Emotionale Intelligenz" nur ein Etikettenschwindel? Interview mit Heinz Schuler. In: Personalführung 12, S. 62-67. <http://www.dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/65526/herunterladen>

Schultz, David; Izard, Carroll & Abe, Jo Ann A (2006): Die Emotionssysteme und die Entwicklung emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander & D. Richard, Robert (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. S. 61-77. Göttingen.

Schulze, Ralf; Roberts, Richard D; Zeidner, Moshe; Matthews, Gerald; Kuhn, Jörg-Tobias & Freund, Philipp Alexander (2006): Theorie, Messung und Anwendungsfelder emotionaler Intelligenz: Rahmenkonzept. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander & D. Richard, Robert (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. S. 11- 35. Göttingen

Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander & D. Richard, Robert (Hrsg.) (2006): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen.

Schumacher, Lutz (2010): Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an die Organisation binden: konsequente Personalbindung für sozialwirtschaftliche Organisation. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (Hrsg.): Sozialwirtschaft- mehr als Wirtschaft?. Steuerung- Finanzierung- Vernetzung. Bericht über den 6. Kongress der Sozialwirtschaft vom 14. und 15. Mai 2009 in Magdeburg. S. 121- 129.

Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld

Schwuchow, Karlheinz (2009): Howard Gardner: Abschied vom IQ. Serie Management- Vordenker. In: managerSeminare. Heft 141. Dezember. S. 24- 29.

http://www.businessnavigator.com.de/mediapool/126/1261063/data/Gardner_Abschied_vom_IQ_091123.pdf

Sieben, Barbara (2003): Die Tücken eines Trends. Emotional intelligence: fatal attractions. In: Zeitschrift für Personalpsychologie 2. S. 26-28. Göttingen.

Siebert, Katrin (2006): Zum Einfluss von Emotionaler Intelligenz auf die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung in der Persönlichkeitsforschung. (Diss.) Heidelberg.

<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7455/1/DissertationKatrinSiebert.pdf>

Six, Bernd. & Kleinbeck, Uwe (1989): Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In: Roth, Erwin. (Hrsg.): Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3). S. 348-398. Göttingen

Six, Bernd & Felfe, Jörg (2006): Arbeitszufriedenheit im interkulturellen Vergleich. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. S. 242-272. Göttingen.

Sokolowski, Kurt (2002): Emotion. In: Müsseler, Jochen & Prinz, Wolfgang (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. S. 336-384. Heidelberg, Berlin.

Stadler, Michael & Offe, Heinz (1980): Probleme der Entstehung der Arbeitsmotivation. In: Stadler, Michael & Offe, Heinz (Hrsg.): Psychologie und Gesellschaft. Arbeitsmotivation. S. 2-71. Darmstadt.

Stemme, Fritz (1997): Die Entdeckung der Emotionalen Intelligenz. Über die Macht unserer Gefühle. München.

Stemmler, Gerhard; Hagemann, Dirk; Amelang, Manfred & Bartussek, Dieter (2011): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 7 vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart.

Stengel, Martin (1987): Identifikationsbereitschaft, Identifikation, Verbundenheit mit einer Organisation oder ihren Zielen. In: Zeitschrift für Arbeit und Organisationspsychologie. 31 (N .F.5) 4.

Sturm, Alexandra; Opterbeck, Ilga & Jochen, Gurt (2011): Organisationspsychologie. Wiesbaden.

Sy, Thomas; Tram, Susanna & O'Hara, Linda A. (2006): *Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. Journal of Vocational Behavior* 68. S. 461-473.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879105001260>

Thiele, Sabrina (2009): Work-Life-Balance zur Mitarbeiterbindung. Eine Strategie gegen den Fachkräftemangel. Hamburg.

Thinschmidt, Marleen; Hoesl, Simone & Gruhne, Brit (2008): Zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita- Personal in Sachsen. Ein Vergleich des Landkreises Torgau- Oschatz mit der Stadt Zwickau. Dresden. <http://www.kita-bildungserver.de/downloads/download-starten/?did=443>

Többen, Birgit (2008): Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision?. Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung). (Diss.) Universität Lüneburg. http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2008/14163/pdf/Dissertation_Toebben.pdf

Traue, Harald C. & Kessler, Henrik (2003): Psychologische Emotionskonzepte. In: Stephan, Achim & Walter, Henrik (Hrsg.): Natur und Theorie der Emotion. S. 20-33. Paderborn.

Urban, Fabian York (2008): Emotionen und Führung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. Wiesbaden.

Van Dick, Rolf (2004): Commitment und Identifikation mit Organisationen. Huber, Göttingen.

Vom Holtz, Richard Freiherr (1998): Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit. München

Von Rosenstiel, Lutz (2000): Grundlagen der Organisationspsychologie -Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart.

Von Rosenstiel, Lutz (1980): Grundlagen der Organisationspsychologie- Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart.

Von Rosenstiel, Lutz (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie -Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart.

Weber, Hannelore & Westmeyer, Hans (2001): Die Inflation der Intelligenzen. In: Stern, Elsbeth & Guthke, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. S. 251-266. Bodenheim

Wegge, Jürgen (2007): Emotionen und Arbeitszufriedenheit. In: Schuler, Heinz; Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. S. 272–279. Göttingen.

Wegge, Jürgen & Neuhaus, Ludger (2002): Emotionen bei der Büroarbeit am PC: Ein Test der „affective events“- Theorie. In: Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie 46 (N.F.20) 4, S. 173- 184. Göttingen.

Wegge, Jürgen & van Dick, Rolf (2006): Arbeitszufriedenheit, Emotionen bei der Arbeit und organisationale Identifikation. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. S. 11-36. Göttingen.

Weinert, Ansfried B (1992): Lehrbuch der Organisationspsychologie. Weinheim

Weinert, Ansfried B (2004): Organisations- und personalpsychologie. Weinheim, Basel.

Weinhold-Stünzi, Heinz (2000): Emotionale Intelligenz und KMU-Marketing. In: Brauchlin, S. Emil & Pichler, J.Hanns: Unternehmer und Unternehmensperspektiven für Klein-und Mittelunternehmen. S. 477- 490. Berlin.

Weller, Ingo; Matiaske, Wenzek & Holtmann, Doris (2007): Leistungsorientierung, Ressourcen und Nachhaltigkeit in öffentlichen Betrieben: Zur "Machbarkeit" von Extra- Rollenverhalten und Commitment. In : Moldaschl, Manfred (Hrsg.): Immaterielle Ressourcen. Nachhaltigkeit von Unternehmensführung und Arbeit I. München und Mering.

Wertfein, Monika & Spies-Kofler, Anita (2008): Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen. München. Staatsinstitut für Frühpädagogik.

http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/qualitaet_in_krippen.pdf

Westphal, Ariane & Gmür, Markus (2009): Organisationales Commitment und seine Einflussfaktoren: Eine qualitative Metaanalyse. J Betriebswirtsch 59.

<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11301-009-0054-x.pdf#page-1>

Wieland, Rainer; Krajewski, Jarek & Memmou, Maria (2006): Arbeitsgestaltung, Persönlichkeit und Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.). Arbeitszufriedenheit S. 226- 242. Göttingen.

Wilhelm, Oliver (2006): Messinstrumente emotionaler Intelligenz: Praxis und Standards. In: Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander & D. Roberts, Richard (Hrsg.): Emotionaler Intelligenz . Ein internationales Handbuch. S. 141- 163. Göttingen

Willke, Gerhard (1999): Die Zukunft unserer Arbeit. Frankfurt am Main.

Wirth, Miriam (2008): Zum Einfluss von Persönlichkeit und Intelligenz auf die Ausbildungszufriedenheit. Eine Quer- und längsschnittlich Untersuchung. (Diss.) Freie Universität Berlin.

www.leo.org

Zeidner, Moshe; Matthews, Gerald & Roberts, Richard D (2004): Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. Applied Psychology: An International Review. 53 (3). S. 371-399.

[http://webcache.googleusercontent.com/search?](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZRS87ze6zFMJ:www.researchgate.net/publication/227794541_Emotional_Intelligence_in_the_Workplace_A_Critical_Review/file/9fcfd506cad24af2ea.pdf+Emotional+Intelligence+in+the+Workplace:+A+Critical+Review.+Applied+Psychology:+An+International+Review&cd=2&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=safari)

[q=cache:ZRS87ze6zFMJ:www.researchgate.net/publication/227794541_Emotional_Intelligence_in_the_Workplace_A_Critical_Review/file/9fcfd506cad24af2ea.pdf+Emotional+Intelligence+in+the+Workplace:+A+Critical+Review.+Applied+Psychology:+An+International+Review&cd=2&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=safari](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZRS87ze6zFMJ:www.researchgate.net/publication/227794541_Emotional_Intelligence_in_the_Workplace_A_Critical_Review/file/9fcfd506cad24af2ea.pdf+Emotional+Intelligence+in+the+Workplace:+A+Critical+Review.+Applied+Psychology:+An+International+Review&cd=2&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=safari)

7. Anhang

Auf den nachfolgenden Seiten befinden sich

- der Begleitbrief zum Fragebogen,
- der Fragebogen selbst,
- die statistischen Prozesse unter Verwendung des SPSS-Programms.

***Arbeitszufriedenheit, organisatorisches affektives Commitment und emotionale
Intelligenz
Eine empirische Untersuchung über
den Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit, organisatorischem affektivem
Commitment und Emotionaler Intelligenz
bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen***

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich danke Ihnen sehr für Ihre freundliche Bereitschaft, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen.

Meine Name ist Fadia Tanjour. Ich komme aus Syrien, habe dort studiert und das Diplom in Psychologie erworben. Zur Zeit arbeite ich am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel an meiner Doktorarbeit zu dem oben genannten Thema. Für das Gelingen meiner Arbeit ist eine Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine wichtige Voraussetzung. Ich bitte Sie deshalb sehr herzlich um Ihre Mithilfe.

Der Fragebogen ist in 4 Abschnitte unterteilt. In dem ersten Abschnitt wird die emotionale Intelligenz behandelt, im zweiten Abschnitt die Zufriedenheit mit Ihrer beruflichen Arbeit, im dritten Abschnitt die Einschätzung Ihrer konkreten Kindertageseinrichtung. Im letzten Abschnitt folgen einige Fragen zu Ihrer Person (Alter, Geschlecht, Ausbildung usw.).

Lesen Sie bitte jede Aussage genau durch und kreuzen Sie als Antwort die Kategorie an, die Ihre Sichtweise am besten ausdrückt. Denken Sie bitte nicht lange über einen Satz nach, sondern geben Sie bitte die Antwort, die Ihnen unmittelbar in den Sinn kommt.

Antworten Sie bitte wahrheitsgemäß, so wie es auf Sie zutrifft. In diesem Fragebogen gibt es keine "richtigen" oder "falschen" Antworten, sondern nur die zu der jeweiligen Person selbst passende Antworten.

Lassen Sie bitte keine Frage aus. Auch wenn Ihnen einmal die Entscheidung schwer fallen sollte, kreuzen Sie trotzdem immer eine Antwort an, und zwar die, welche noch am ehesten auf Sie zutreffen kann. Denn nur durch eine vollständige Antwort ist auch eine vollständige und eindeutige Auswertung der Fragebögen möglich.

Alle zurückgegebenen Fragebögen werden vertraulich behandelt. Sie sind für Dritte unzugänglich und werden nach der statistischen Auswertung von mir vernichtet.

Selbstverständlich ist durch die methodische Gestaltung des Fragebogens absolute Anonymität und Vertraulichkeit garantiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können nicht auf Ihre Person zurück geführt werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung !

Erster Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

1. In brenzligen Situationen versuche ich, Ruhe zu bewahren.
2. Wenn es mir schlecht geht, berichte ich lieber nicht davon,
man könnte andere belästigen
3. Ich kann sehr schnell erkennen, wenn sich andere schlecht fühlen...
4. Manchmal bin ich traurig, ohne zu wissen, warum.
5. Wenn ich Wut in mir aufsteigen spüre, weiß ich,
wie ich mich wieder beruhigen kann.
6. Ich kann gut verschiedene Gefühlszustände meiner Freunde
beschreiben.....
7. Wenn ich glücklich bin, kann ich mir das erklären.
8. Auch ohne Worte sehe ich meist an der Mimik und Gestik,
wie sich ein Mensch fühlt.
9. Mich kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen.
10. Wenn ich traurig bin, zeige ich das nicht.
11. Ich kann Gefühle anderer gut nachvollziehen.
12. Eigenen Ärger und Wut kann ich kontrollieren.
13. Es fällt mir schwer, meine Gefühle zu beschreiben.
14. Manchmal weiß ich gar nicht, dass ich schlecht gelaunt bin.
15. Ich kann am Gesichtsausdruck anderer erkennen,
wie sie sich gerade fühlen.
16. Ich kehre mein Inneres nicht nach außen.
17. Ich kann gut meine Gefühle erkennen.
18. Die Gefühle anderer kann ich gut erkennen.

Erster Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Mit meinen Gefühlen kann ich gut umgehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Ich kann meine Gefühle gut beschreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Manchmal schwankt meine Stimmung, ohne dass ich
mir erklären kann, wieso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ich kann mich gut in die Gefühlswelt anderer hineinversetzen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Wenn ich wütend bin, kann ich mich kaum beherrschen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Ich kann meine Gefühle gut ausdrücken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Andere bezeichnen mich als einfühlsam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Wenn andere in Panik geraten, bleibe ich ganz ruhig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Ich erzähle oft von meinen Gefühlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Ich erkenne, ob jemand tatsächlich betroffen ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Ich kann meine Gefühle gut anderen Personen beschreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Ich kenne fast immer meine Gefühle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Telefoniere ich mit einem Freund, merke ich was er empfindet... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Ich teile anderen oft mit, wie es mir geht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Oft verstehe ich meine Gefühle nicht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Ich versuche oft, meine eigentlichen Gefühle anderen
nicht zu zeigen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Manchmal weiß ich nicht, wie es dazu kam,
dass ich so schlecht drauf war. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Ich kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Auch in schwierigen Situationen kann ich mich gut steuern..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Ich kann anderen mitteilen, wie ich mich innerlich fühle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erster Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	-------------------------	--------	----------------	-----------------------

39. Wenn meine Gefühle sich ändern, kann ich die Ursache dafür fast immer finden.
40. Die Stimmung anderer kann ich meist erkennen.
41. Auch unter schwierigen Bedingungen kann ich im inneren Gleichgewicht bleiben.
42. Andere meinen, dass ich meine Gefühle gut ausdrücken kann. .
43. Ich verstehe meist, warum ich mich in einer bestimmten Stimmung befinde.
44. Durch das Analysieren der Gefühl anderer Personen kann ich sie besser verstehen.
45. Mit meinen eigenen Gefühlswallungen kann ich gut umgehen..
46. Ich habe Probleme, meine Gefühle auszudrücken.
47. Manchmal kann ich mir mein eigenes Verhalten nicht erklären. .
48. Geht es einem anderen besser als sonst, merke ich das schnell....
49. Ich kann meine Gefühle gut wieder in einen inneren Ausgleich bringen.
50. Ich behalte meine Gefühle lieber für mich.
51. Ich kann schnell in verschiedenen Situationen erkennen wie ich mich fühle.
52. Ich kann andere, deren Gefühle und Verhalten, gut verstehen....
53. Ich kann gut meine Gefühle in Worte fassen.
54. Ich erkenne oft den Auslöser für plötzliche Gefühlsänderungen.
55. Ich kann gut erkennen, wenn jemand traurig ist.

Erster Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

56. Wenn ich erst einmal wütend bin, fällt es mir schwer,
mich wieder zu beruhigen.
57. Ich zeige offen, wie es mir geht.
58. Andere erkennen manchmal schneller als ich,
dass ich schlecht drauf bin.
59. Im Verlauf von Gesprächen erkenne ich schnell,
wie es meinem Gesprächspartner geht und wann sich
seine Stimmung verändert.
60. Ich könnte mich stundenlang über schlechte Nachrichten
oder Ereignisse aufregen.
61. Manchmal muss ich erst darauf hingewiesen werden,
dass sich meine Stimmung geändert hat. ..
62. Ich habe es nie gelernt, über meine Gefühle zu sprechen.
63. Mit Gefühlen anderer kann ich gut umgehen.
64. Es ist wichtig, sich seiner Gefühle anderen gegenüber
bewusst zu sein.....
65. Andere suchen meine Nähe, wenn es ihnen schlecht geht.....
66. Ich will wissen, warum sich meine Stimmung manchmal ändert.
67. Man sagt, dass ich gut mit Gefühlen anderer umgehen kann. ...
68. Es ist wichtig zu wissen, warum Gefühle sich ändern.
69. Mich selbst zu verstehen, ist mir sehr wichtig
70. Wenn andere traurig sind, kann ich sie gut trösten.
71. Mir ist es wichtig, die eigenen Gefühle zu kennen.
72. In schwierigen Situationen kann ich andere beruhigen.

Erster Abschnitt

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständ- ig
73. Es ist mir wichtig, dass ich anderen mitteilen kann, wie es mir geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Wenn andere Personen wütend werden, gelingt es mir, die Stimmung wieder auszugleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Ich analysiere gern die Gefühle anderer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Mit extremen Gefühlen anderer komme ich gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Ich versuche, andere Menschen zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Ich möchte immer andere verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Wenn es anderen schlecht geht, kann ich sie wieder aufheitern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Durch Ablenkung, nette Geschichten erzählen oder gemeinsame Unternehmungen vermag ich anderen zu helfen, wenn sie von einer Sache mitgenommen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Es ist wichtig, seine Gefühle wieder auszugleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Es fällt mir schwer, Gefühle anderer zu beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Es ist mir wichtig, Gefühle auszudrücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Andere sagen, dass ich eine Hilfe darstelle, wenn es ihnen nicht so gut geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Zwischen meinen Gefühlen und meinem Handeln soll Übereinstimmung bestehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Es ist schwierig für mich, andere wieder aus ihrer Traurigkeit zu holen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Gefühle sollten ausgedrückt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Es fällt mir leicht, andere zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Meine Gefühle bestimmen viele meiner Handlungen/Reaktionen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erster Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	-------------------------	--------	----------------	-----------------------

90. Es macht mir Probleme, ausgleichend auf andere zu wirken...
91. Ich kann Gefühle anderer gut beeinflussen.

zweiter Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

1. Ich gehe morgens gerne zu meiner Arbeit.
2. Ich würde einem Freund/Freundin oder einem/einer
Bekanntem meine Arbeit empfehlen.
3. Ich bin oft frustriert, wenn ich an meine Arbeit denke.....
4. In unserer Arbeit ist es schwer, glücklich zu werden.
5. Für mich überwiegen in unserer Arbeit eindeutig die Vorteile....
6. wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meine Arbeit
wechseln.....
7. Ich empfinde eine persönliche Erfüllung durch die Tätigkeit
an meiner Arbeit.....
8. Ich bin insgesamt zufrieden mit meiner Arbeit.
9. Das Sozialprestige unserer Arbeit ist vergleichsweise niedrig.....
10. Ich bin mit dem Ansehen unserer Arbeit in
der Öffentlichkeit zufrieden.
11. Im Verhältnis zu den Anforderungen in unserer Arbeit
werden wir unterbezahlt.
12. Ich bin mit unserer Bezahlung zufrieden.

zweiter Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Unsere Kindertageseinrichtung ist schlecht ausgestattet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Die räumlichen Verhältnisse und baulichen Gegebenheiten
in unserer Kindertageseinrichtung sind sehr gut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Ich bin mit der Ausstattung unserer Kindertageseinrichtung
zufrieden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Der Umgang mit Kindern macht mir viel Freude. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Zeitweilig finde ich unsere Tätigkeit langweilig
und ermüdend..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Meine Arbeit ist sehr interessant und abwechslungsreich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Die Befriedigung, an der Erziehung der Kinder
mitzuwirken, entschädigt für alle Belastungen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Neben meiner Arbeit bleibt mir genügend Zeit
für Familie und Hobbys. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Der Stress bei der Arbeit wirkt sich negativ
auf mein Privatleben aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ich fühle mich nach der Arbeit in der Kindertageseinrichtung
sehr müde und abgespannt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Meine Arbeit belastet meine Gesundheit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Meine Arbeit ist sehr anstrengend und aufreibend. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Der Leiter unserer Kindertageseinrichtung ist immer
sehr freundlich und höflich zu mir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Der Leiter unserer Kindertageseinrichtung lässt
uns viel Freiheit..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Mit dem Leiter unserer Kindertageseinrichtung
komme ich sehr gut aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

zweiter Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

28. Die Leitung unserer Kindertageseinrichtung vermittelt mir das Gefühl der Unterstützung und Anerkennung meiner Arbeit.....
29. Mit den Kollegen unserer Kindertageseinrichtung komme ich sehr gut aus.
30. Die gegenseitige Unterstützung ist in unserem Team etwas unbefriedigend.
31. Ich treffe mich mit den Kollegen meiner Kindertageseinrichtung auch gerne außerhalb der Dienstzeit....
32. Mit vielen meiner Arbeitskollegen möchte ich privat keinen Kontakt haben.
33. Ich hätte gerne ein noch besseres Verhältnis zu den Kollegen meines Kindergartens.
34. Die Eltern erkennen unsere Bemühungen nicht genügend an.....
35. Ich bin zufrieden mit der Anerkennung unserer Arbeit durch die Eltern.

Dritter Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

1. Ich wäre sehr froh, mein weiteres Arbeitsleben in dieser Kindertageseinrichtung verbringen zu können.
2. Ich unterhalte mich gerne auch mit Leuten über meine Kindertageseinrichtung, die hier nicht arbeiten.
3. Probleme der Kindertageseinrichtung beschäftigen mich häufig so, als seien sie meine eigenen.

Dritter Abschnitt

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	-------------------------	--------	----------------	-----------------------

4. Ich glaube, ich könnte mich leicht mit einer anderen Kindertageseinrichtung gleich stark verbunden fühlen wie mit meiner jetzigen.
5. Ich empfinde mich nicht als „Teil der Familie“ meiner Kindertageseinrichtung.
6. Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit der Kindertageseinrichtung verbunden.
7. Diese Kindertageseinrichtung hat eine große persönliche Bedeutung für mich.
8. Ich empfinde kein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu meiner Kindertageseinrichtung.

Zusätzliche Fragen

Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
------------------------------	----------------------	--------	----------------	-----------------------

1. Die kognitiven Fähigkeiten spielen im Allgemeinen eine große Rolle bei der Arbeitszufriedenheit der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen.
2. Die emotionalen Fähigkeiten spielen im Allgemeinen eine große Rolle bei der Arbeitszufriedenheit der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen.

Hinweis:

Kognitive Fähigkeiten = alle Fähigkeiten, die zur Informationsverarbeitung eingesetzt werden; Wahrnehmung, Begriffsbildung, Gedanken, Probleme lösen usw.

Emotionale Fähigkeiten = die Fähigkeit, mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen zu können, sie im konkreten Kontext richtig zu bewerten und so Stress zu vermeiden und Konflikte nicht eskalieren zu lassen.

1. Welche berufliche Stellung haben Sie ?

- Kindergarten-Leitung
- Erzieher/in
- Assistent/in /Kinderpfleger/in
- Heilpädagoge/in
- Sozialpädagoge/in
- Andere, und zwar

2. Geschlecht:

- weiblich
- männlich

3. Alter:

- unter 20 Jahre
- 20-25 Jahre
- 25-30 Jahre
- 30-35 Jahre
- 35-40 Jahre
- 40-45 Jahre
- 45-50 Jahre
- 50-55 Jahre
- 55-60 Jahre
- 60-65 Jahre
- über 65 Jahre

4. Familienstand:

- verheiratet
- in Lebensgemeinschaft
- ledig
- geschieden
- anders

5. Dienstalter :

- 0-2 Jahre
- 2-5 Jahre
- 5-10 Jahre
- 10-20 Jahre
- 20-30 Jahre
- über 30 Jahre

6. Schulabschluss:

- noch keiner
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Fachoberschule
- Fachhochschule / Universität
- Anders, und zwar.....

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.

Vielen Dank!

Die statistischen Prozesse unter Verwendung des SPSS-Programmes

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen.

Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
,28	234	,14

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach beruflichen Stellung.

Berufsstellung	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
Leitung	,30	21	,42
Erzieher	,31	121	,18
Assistent	,41	63	,25
Heilpädagoge	,02	8	,75
Sozialpädagoge	,97	3	–
anders	,50	11	,58
keine Angabe	-,57	7	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht.

Geschlecht	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
weiblich	,32	216	,14
männlich	-,00	8	,75
keine Angabe	-,40	10	,58

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Alter.

Alter	Korrelation	N	Zufallshöchstwert 0,05
unter 20	1,00	2	–
20-25	,40	19	,48
25-30	,21	22	,42

30-35	-,01	40	,30
35-40	,49	32	,35
40-45	,61	35	,32
45-50	,31	21	,42
50-55	,11	35	,32
55-60	,40	21	,42
60-65	,1,00	2	–
keine Angabe	-,03	5	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand.

Familienstand	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
verheiratet	,21	121	,18
in Lebensgemeinschaft	,33	40	,30
ledig	,47	51	,27
geschieden	,56	14	,58
anders	-,96	3	–
keine Angabe	-,18	5	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je ihrem Dienstalter.

Dienstalter	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
0-2	,24	30	,35
2-5	,40	30	,35
5-10	,32	37	,32
10-20	,15	73	,23
20-30	,51	39	,32
über 30	,57	17	,47
keine Angabe	-,53	8	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und Gesamt-Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss.

Schulabschluss	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
Hauptschule	,28	24	,42
Realschule	,21	112	,19
Gymnasium	,61	14	,58
Fachoberschule	,31	35	,35
Fachhochschule/ Universität	,33	31	,35
anders	,82	10	,58
keine Angabe	-,55	8	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen.

Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
,37	234	,14

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Berufsstellung.

Berufsstellung	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
Leitung	,09	21	,42
Erzieher	,46	121	,18
Assistent	,43	63	,25
Heilpädagoge	-,135	8	,75
Sozialpädagoge	,88	3	–
anders	,53	11	,58
keine Angabe	,11	7	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht.

Geschlecht	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
weiblich	,39	216	,14
männlich	-,25	8	,75
keine Angabe	,12	10	,58

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Alter.

Alter	Korrelation	N	Zufallshöchstwert 0,05
unter 20	1,00	2	–
20-25	,52	19	,48
25-30	,56	22	,42
30-35	,12	40	,30
35-40	,58	32	,35
40-45	,58	35	,32
45-50	,35	21	,42
50-55	,08	35	,32
55-60	,39	21	,42
60-65	1,00	2	–
keine Angabe	,45	5	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand.

Familienstand	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
verheiratet	,36	121	,18
in Lebensgemeinschaft	,39	40	,30
ledig	,39	51	,27
geschieden	,42	14	,58
anders	,99	3	–
keine Angabe	,38	5	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter.

Dienstalter	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
0-2	,56	30	,35
2-5	,44	30	,35
5-10	,38	37	,32
10-20	,31	73	,23
20-30	,36	39	,32
über 30	,41	17	,47
keine Angabe	,06	8	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und allgemeiner Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss.

Schulabschluss	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
Hauptschule	,33	24	,42
Realschule	,29	112	,19
Gymnasium	,48	14	,58
Fachoberschule	,35	35	,35
Fachhochschule/ Universität	,54	31	,35
anders	,58	10	,58
keine Angabe	,11	8	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen.

Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
,16	234	,14

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Berufsstellung.

Berufsstellung	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
----------------	--------------------------	---	------------------------

Leitung	,23	21	,42
Erzieher	,17	121	,18
Assistent	,27	63	,25
Heilpädagoge	-,36	8	,75
Sozialpädagoge	-,56	3	–
anders	,31	11	,58
keine Angabe	-,01	7	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Geschlecht.

Geschlecht	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
weiblich	,18	216	,14
männlich	-,65	8	,75
keine Angabe	-,00	10	,58

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Alter.

Alter	Korrelation	N	Zufallshöchstwert 0,05
unter 20	1,00	2	–
20-25	,17	19	,48
25-30	,22	22	,42
30-35	,16	40	,30
35-40	,19	32	,35
40-45	,01	35	,32
45-50	,36	21	,42
50-55	,11	35	,32
55-60	,53	21	,42
60-65	-1,00	2	–
keine Angabe	,73	5	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Familienstand.

Familienstand	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
verheiratet	,25	121	,18
in Lebensgemeinschaft	-,01	40	,30
ledig	,19	51	,27
geschieden	-,03	14	,58
anders	-,70	3	–
keine Angabe	,81	5	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Dienstalter.

Dienstalter	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
0-2	,25	30	,35
2-5	,32	30	,35
5-10	,03	37	,32
10-20	,02	73	,23
20-30	,30	39	,32
über 30	,42	17	,47
keine Angabe	-,04	8	,75

- Die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 zwischen Emotionaler Intelligenz und affektivem Commitment bei MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen je nach Schulabschluss.

Schulabschluss	Korrelation nach Pearson	N	Zufallshöchstwert 0,05
Hauptschule	-,01	24	,42
Realschule	,11	112	,19
Gymnasium	,17	14	,58
Fachoberschule	,17	35	,35
Fachhochschule/ Universität	,28	31	,35
anders	,68	10	,58
keine Angabe	-,07	8	,75

- Die Antworten der MitarbeiterInnen in norddeutschen Kindertageseinrichtungen auf die Frage, ob emotionale oder kognitive Fähigkeiten wichtiger für die Arbeitszufriedenheit sind.

	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	mittel	stimmt eher	stimmt vollständig
kognitive Fähigkeiten		5	44	115	67
emotionale Fähigkeiten		3	15	115	98

Reliabilitätsstatistiken

- Fragebogen „Reliabilität von Arbeitszufriedenheit“

Cronbachs Alpha	Teil 1	Wert	,845
		Anzahl der Items	
Korrelation zwischen Formen	Teil 2	Wert	,829
		Anzahl der Items	17 ^b
		Gesamtzahl der Items	35
Spearman-Brown-Koeffizient			,747
Guttman's Split-Half-Koeffizient		gleiche Länge	,855
		ungleiche Länge	,855
			,855

a. Die Items sind: az1, az2, az3, az4, az5, az6, az7, az8, az9, az10, az11, az12, az13, az14, az15, az16, az17, az18.

b. Die Items sind: az19, az20, az21, az22, az23, az24, az25, az26, az27, az28, az29, az30, az31, az32, az33, az34, az35.

- Fragebogen „Reliabilität von affektivem Commitment“

Cronbachs Alpha	Teil 1	Wert	,504
		Anzahl der Items	4 ^a

	Teil 2	Wert	,685
		Anzahl der Items	4 ^b
		Gesamtzahl der Items	8
Korrelation zwischen Formen			,603
Spearman-Brown-Koeffizient		gleiche Länge	,752
		ungleiche Länge	,752
Guttmans Split-Half-Koeffizient			,745

a. Die Items sind: ac1, ac2, ac3, ac4.

b. Die Items sind: ac5, ac6, ac6, ac8.

• Fragebogen „Reliabilität von emotionalen Intelligenz“

Cronbachs Alpha	Teil 1	Wert	,936
		Anzahl der Items	46 ^a
	Teil 2	Wert	,904
		Anzahl der Items	45 ^b
		Gesamtzahl der Items	91
Korrelation zwischen Formen			,818
Spearman-Brown-Koeffizient		gleiche Länge	,900
		ungleiche Länge	,900
Guttmans Split-Half-Koeffizient			,899

a. Die Items sind: ei1, ei2, ei3, ei4, ei5, ei6, ei7, ei8, ei9, ei10, ei11, ei12, ei13, ei14, ei15, ei16, ei17, ei18, ei19, ei20, ei21, ei22, ei23, ei24, ei25, ei26, ei27, ei28, ei29, ei30, ei31, ei32, ei33, ei34, ei35, ei36, ei37, ei38, ei39, ei40, ei41, ei42, ei43, ei44, ei45, ei46,

b. Die Items sind: ei47, ei48, ei49, ei50, ei51, ei52, ei53, ei54, ei55, ei56, ei57, ei58, ei59, ei60, ei61, ei62, ei63, ei64, ei65, ei66, ei67, ei68, ei69, ei70, ei71, ei72, ei73, ei74, ei75, ei76, ei77, ei78, ei79, ei80, ei81, ei82, ei83, ei84, ei85, ei86, ei87, ei89, ei90, ei91.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Fadia Tanjour
Email: fadiatanjour@yahoo.com
Geburtsdatum: 01.05.1980
Geburtsort: Al-Qadmous/ Syrien
Familienstand: ledig
Staatsangehörigkeit: syrisch

Schulische Ausbildung und Studium

1986-1998 Grunds Schule und Gymnasium, Al-Qadmous/ Syrien
Abschluss: Abitur
1999-2003 Studium der Pädagogik, Abteilung „Psychologie“ an der Universität
Damaskus, Bachelor-Abschluss: "sehr gut"
2004-2005 Diplom der Postgraduierten Studien, Fachbereich
Psychologische Beratung und Schul- und Berufs-Orientierung an der
Universität Damaskus, Abschluss: "sehr gut".
2009-2014 Dissertation, Institut für Pädagogik an der Christian-Albrechts-
Universität zu Kiel.

Fort- und Weiterbildungen

2008-2009 Deutschkurs, Lektorat an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
26-27.11. 2012 „Grundlagen in SPSS im Graduiertenzentrum an der
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
seit 06/2012 Mitglied des Zentrums für konstruktive Erziehungswissenschaft
12.09.2013 „Disputation und Rigorosum – Gut vorbereitet auf die Zielgerade“ im
Graduiertenzentrum an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Sonstige Kenntnisse

Sprachkenntnisse Arabisch: Muttersprache
Deutsch: sehr gut in Wort und Schrift (DSH-Zeugnis)
Englisch: Zertifikatsstufe B
PC-Kenntnisse MS Office, SPSS