

Erklärung der Resignationstendenz
von Lehrkräften durch
individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile
und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Dr. rer. pol.)

genehmigte Dissertation

von Frau Julia-Carolin Brachem
geboren am 08.02.1985 in Bünde

Referent: Prof. Dr. Markus Tepe
Korreferentin: PD Dr. Edith Braun

Tag der Disputation: 11. Mai 2016

Danksagung

Ein großer Dank gilt zunächst meinem Doktorvater Prof. Dr. Markus Tepe und meiner Doktormutter PD Dr. Edith Braun für die intensive, gemeinschaftliche Betreuung meiner Arbeit und die hilfreichen Ratschläge und Anregungen. Die politikwissenschaftliche Expertise von Prof. Dr. Markus Tepe auf der einen Seite und die psychologisch-pädagogische Expertise von PD Dr. Edith Braun auf der anderen Seite waren für die Erstellung der interdisziplinären Arbeit von großer Bedeutung. Besonders dankbar bin ich dafür, dass mir meine Doktormutter in intensiven Arbeitsphasen Freiräume im Rahmen meiner Mitarbeitertätigkeit am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) geschaffen hat, ohne die eine Fertigstellung der Dissertation in der Kürze der Zeit kaum möglich gewesen wäre. Ich hoffe, dass wir in Zukunft noch häufig Gelegenheit zum Austausch und zur Zusammenarbeit haben werden.

Mein Dank gilt auch Marlene Illies, Sebastian Osada und Dr. Christian Steuwe, die sich die Zeit genommen haben, die Arbeit Korrektur zu lesen.

Meinem Partner Sebastian Osada gilt darüber hinaus ein besonderer Dank. Er stand mir während der gesamten Promotionszeit mit Rat und Tat zur Seite und sprach mir in schwierigen Momenten immer wieder Mut zu. Ohne sein Verständnis, seine Unterstützung, seine Gelassenheit und seinen Humor hätte ich die schwierige Promotionszeit kaum überstanden.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meinen Eltern Jürgen und Magdalene Brachem, die mich in schwierigen Lebensphasen stets unterstützt und aufgebaut haben und mir immer wertvolle Ratgeber sind.

Vielen Dank auch an all die anderen, die mich während meiner Promotionszeit durch wissenschaftlichen Austausch oder emotionale Unterstützung begleitet haben, die hier jedoch nicht namentlich aufgeführt werden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Forschungsthematik und -fragen.....	5
1.3 Methodischer Zugang	8
1.4 Wissenschaftlicher Beitrag und Limitationen der Arbeit	9
1.5 Aufbau der Arbeit	10
A Theoretischer Teil.....	13
2 Stand der Forschung	13
2.1 Lehrkräfte als zentrale Akteursgruppe im deutschen Bildungssystem	13
2.2 Bildungspolitik als Schlüssel für erfolgreiches Lehrerhandeln	17
2.3 Lehrerbelastungsforschung	22
2.3.1 Burnout	26
2.3.2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster: Die Dimension Resignationstendenz	30
2.3.3 Belastungsfaktoren von Lehrkräften	38
3 Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften	52
3.1 Individuelle Erklärungsfaktoren	52
3.1.1 Person-Environment-Fit Ansatz	52
3.1.2 Berufliche Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften im Sinne des Person-Job-Fit	55
3.2 Bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren	64
3.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen	64
3.2.2 Örtliche Rahmenbedingungen	71
3.3 Theoretisches Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften.....	76

B Empirischer Teil	80
4 Methodisches Vorgehen	80
4.1 Operationalisierung des Erklärungsmodells	80
4.1.1 Operationalisierung der Resignationstendenz von Lehrkräften	80
4.1.2 Operationalisierung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften	81
4.1.3 Operationalisierung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften	83
4.1.4 Operationalisierung der strukturellen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen.....	85
4.1.5 Operationalisierung der örtlichen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen	86
4.2 Erhebungsdesign	89
4.3 Stichprobenbeschreibung	90
4.4 Datenaufbereitung	95
4.5 Datenanalyse	98
5 Ergebnisse.....	105
5.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse der Resignationstendenz von Lehrkräften	105
5.2 Berufliche Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften ...	107
5.2.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen.....	107
5.2.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse der beruflichen Kompetenzen	111
5.2.3 Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen.....	114
5.2.4 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile.....	115
5.3 Bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen	118
5.3.1 Ausprägungen der strukturellen Rahmenbedingungen.....	118
5.3.2 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch strukturelle Rahmenbedingungen	119
5.3.3 Konfirmatorische Faktorenanalyse der örtlichen Rahmenbedingungen .	123
5.3.4 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch örtliche Rahmenbedingungen	127
6 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile und bildungspolitische Rahmenbedingungen.....	131

C Fazit.....	139
7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	139
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	139
7.2 Diskussion und Ausblick	142
Literaturverzeichnis.....	148
Anhang I: Abbildung des Online-Fragebogens.....	162
Anhang II: Codebook.....	190
Anhang III: Deskriptive Kennwerte.....	206
Erklärung.....	217

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bedeutung bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen (nach Lassnigg et al. 2014).....	21
Abb. 2: Untersuchungsbereiche in der Lehrerbelastungsforschung (nach Krause & Dorsemagen 2007).....	26
Abb. 3: Berufsbiografisches Burnout-Phasenmodell für den Lehrerberuf von Huberman (1991) (nach vbw 2014, S. 29)	29
Abb. 4: AVEM-Bereiche und Dimensionen (nach Schaarschmidt & Fischer 2008)	33
Abb. 5: Bedeutung der Resignationstendenz in arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (nach Schaarschmidt & Kieschke 2007a).....	35
Abb. 6: Belastungsfaktoren von Lehrkräften (nach Rudow 1994, S. 60; vbw 2014, S. 126–127).....	38
Abb. 7: Job-Characteristics Modell von Hackman & Oldham (1975) (nach Dick & Stegmann 2007, S. 40).....	46
Abb. 8: Rahmenmodell der (Lehrer-) Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994, S. 43/47/50)	49
Abb. 9: Passungsarten des Person-Environment-Fit Ansatzes (nach Kristof 1996, S. 4) ...	54
Abb. 10: Theoretisches Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften ...	79
Abb. 11: Operationalisiertes Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften	88
Abb. 12: Stichprobe nach Prüfungsjahrgang	90
Abb. 13: Stichprobe nach Bundesland.....	91
Abb. 14: Stichprobe nach Schultyp	92
Abb. 15: Stichprobe nach Koordinations-/Leitungsfunktion.....	93
Abb. 16: Stichprobe nach unterrichteten Fächergruppen	94
Abb. 17: Stichprobe nach Geschlecht.....	95
Abb. 18: Ermittlung der Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen	98

Abb. 19: Pfaddiagramm des Messmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften (Items nach Schaarschmidt & Fischer 2008).....	106
Abb. 20: Pfaddiagramm des Messmodells der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (Items nach Braun & Brachem 2015).....	108
Abb. 21: Pfaddiagramm des Messmodells der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (Items angelehnt an Braun & Brachem 2015)	112
Abb. 22: Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte	114
Abb. 23: Zusammenhang zwischen individueller Passung und Resignationstendenz (Modell 2a)	118
Abb. 24: Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modell 4).....	122
Abb. 25: Pfaddiagramm des Messmodells der örtlichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften	124
Abb. 26: Zusammenhang zwischen örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modell 6).....	130
Abb. 27: Zusammenhang zwischen individueller Passung, strukturellen und örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modell 8).....	136

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Theoretische Modelle zur Erklärung der Auswirkungen von Arbeit	51
Tab. 2: Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften	58
Tab. 3: Berufliche Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften.....	63
Tab. 4: Schulautonomiebezogene Maßnahmen und Instrumente (nach Rürup 2007, S. 151–160).....	74
Tab. 5: Items zur Erfassung der Resignationstendenz von Lehrkräften (nach Schaarschmidt & Fischer 2008).....	81
Tab. 6: Items zur Erfassung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (nach Braun & Brachem 2015)	82
Tab. 7: Items zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (angelehnt an Braun & Brachem 2015).....	84
Tab. 8: Items zur Erfassung der örtlichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften	87
Tab. 9: Gütekriterien zur Modellbeurteilung	102
Tab. 10: Analyseschritte zur Überprüfung des operationalisierten Erklärungsmodells	104
Tab. 11: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der Resignationstendenz von Lehrkräften (Items nach Schaarschmidt & Fischer 2008).....	107
Tab. 12: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (Items nach Braun & Brachem 2015).....	110
Tab. 13: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (Items angelehnt an Braun & Brachem 2015)	113
Tab. 14: Zusammenhang zwischen individueller Passung und Resignationstendenz (Modelle 1a-2b)	116
Tab. 15: Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modelle 3-4).....	120
Tab. 16: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der örtlichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften	126
Tab. 17: Zusammenhang zwischen örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modelle 5-6).....	128

Tab. 18: Zusammenhang zwischen individueller Passung, strukturellen und örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modelle 7-8).....	133
---	-----

Abkürzungsverzeichnis

α	Cronbach's Alpha
χ^2	Chi-Quadrat
λ	Faktorladung
A-Muster	Typ-A-Verhaltensmuster
AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
B-Muster	Burnout-Muster
CFI	Comparative Fit Index
df	Freiheitsgrade
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
FIML	Full Information Maximum Likelihood
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
G-Muster	Gesundheitsmuster
KFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
KOV	Kovarianz
MAR	Missing At Random
MCAR	Missing Completely At Random
ML	Maximum Likelihood
MNAR	Missing Not At Random
NSM	Neues Steuerungsmodell
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PAnTHoa	Praxisbezogene Anforderungen an und Tätigkeiten von Hochschulabsolvent(inn)en
P-E-Fit	Person-Environment-Fit
PISA	Programme for International Student Assessment
R^2	Bestimmtheitsmaß
r_{it}	Trennschärfekoeffizient
RMSEA	Root Mean Squared Error of Approximation
SGA	Strukturgleichungsanalyse
S-Muster	Schonungsmuster
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Lehrkräfte¹ allgemein- und berufsbildender Schulen stellen eine der größten und wichtigsten Akteursgruppen des Bildungssystems dar. Laut Statistischem Bundesamt (2015a, 2015b) waren im Schuljahr 2014/2015 deutschlandweit 903.616 Lehrkräfte an allgemein- und berufsbildenden Schulen beschäftigt. Diese stehen immer wieder im Fokus öffentlicher Debatten und werden in Zeiten von Migration, Inklusion und Ganztagsbeschulung mit immer anspruchsvolleren neuen Aufgaben und Anforderungen seitens verschiedener (Bildungs-) Akteure konfrontiert. Zu diesen Akteuren zählen die Gesellschaft im Allgemeinen, die Bildungspolitik und -administration, die Lehrerverberuf selbst sowie die Eltern- und Schülerschaft (Baumert & Kunter 2011; Eurydice 2004; Kiel 2015).

Aufgrund ihrer direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ihrer zentralen Rolle für deren schulischen Erfolg, üben Lehrkräfte eine Arbeit von gesellschaftlicher Relevanz aus und besitzen gesellschaftlichen Einfluss (Kunter et al. 2011; Marschall & Quadbeck 2014; Pohlmann & Möller 2010).

Giesecke (2001, S. 8/99) beschreibt Lehrkräfte als „tragende Säulen des Gemeinwesens“ und ordnet den Lehrerberuf als „politisch fundierte[...] Beruf“ ein, der „untrennbar [...] mit einem politischen Auftrag [verbunden ist], der den Nutzen des Unterrichts für die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft im Blick hat“. Als Akteure, die politisch und bürokratisch getroffene Bildungsentscheidungen im Berufsalltag ausführen, können Lehrkräfte als „primäre Agent[en]“ (Seitz 2007, S. 57) schulischer Reformen bezeichnet werden, die neben ihrem pädagogischen Einfluss politischen Einfluss auf Bildungsprozesse und -entwicklungen besitzen und maßgeblich zur Wirksamkeit von Strukturreformen beitragen (Baumert & Kunter 2011; Doll 2010; Neves de Jesus & Lens 2005; Zierer 2015). Vanhuyse und Sulitzeanu-Kenan (2009) heben in ihrem lehrkraftspezifischen Principal-Agent Modell

¹ In dieser Arbeit wird, sofern möglich und sinnvoll, auf die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen zugunsten geschlechtsneutraler Formen verzichtet. Die Bezeichnung „Lehrkräfte“ ist für Lehrerinnen und Lehrer im primären und sekundären Bildungsbereich (amts-) gebräuchlich. Nicht in allen Fällen kann der „Lehrer“-Begriff jedoch sinnvoll durch die geschlechtsneutrale Form ersetzt werden, weshalb an diesen Stellen weiterhin die männliche Sprachform verwendet wird. Dabei sind jedoch beide Geschlechter gemeint.

ebenfalls die politischen Einflussmöglichkeiten und die politische Macht von Lehrkräften und Lehrerverbänden hervor. Diese resultiere daher, dass Lehrkräfte auf gesellschaftlicher und professionsbezogener Ebene hochgradig vernetzt sind, bei der Vermittlung von Werten und Einstellungen eine gewichtige Rolle einnehmen und eine hohe Wahlbeteiligung aufweisen. Die politische Bedeutung, die der Gruppe der Lehrkräfte zugemessen wird, äußert sich laut Tepe und Vanhuysse (2009) zudem darin, dass, insbesondere in Wahlzeiten, eine „lehrkraftfreundliche“ Politik umgesetzt wird. Diese ging in der Vergangenheit häufig mit mehr Stellen, kleineren Klassen und höheren Gehältern einher, wenngleich die Effektivität solcher Maßnahmen empirisch betrachtet gering beziehungsweise nicht nachweisbar ist.

National wie international zählt der Lehrerberuf jedoch zu den Berufen mit besonders hohem, insbesondere psychischem Belastungspotential (Füller 2014; Klusmann 2011a; Künsting et al. 2012; Schaarschmidt 2005a), da Lehrkräfte „sich mit viel Unvollkommenem und Unerreichtem abfinden und permanent mit dem Gefühl des Nicht-Fertig-Seins leben“ (Schaarschmidt 2005a, S. 15) müssen.

Langfristig kann sich dieses Belastungspotential in höheren Fehlzeiten, Arbeitsunfähigkeiten und Frühpensionierungen sowie einem qualitativ schlechteren Unterricht und Schulklima äußern (Bauer et al. 2006; Doll 2010; Freitag 1998; Giesecke 2001; Jehle & Schmitz 2007; Klusmann et al. 2006; Künsting et al. 2012; Kunter & Baumert 2011; Landert 2002; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Scharf & Rupprecht 2011; vbw 2014). Im Jahre 2013 wurden laut Statistischem Bundesamt (2014) 13 Prozent der in diesem Jahr pensionierten Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit vorzeitig (im durchschnittlichen Alter von 58,7 Jahren) pensioniert. Rückblickend betrachtet sinken damit die Zahlen der frühpensionierten Lehrkräfte². Diese Entwicklung kann jedoch in gewissem Maße auf eine im Jahre 2001 in Kraft getretene Versorgungsreform zurückgeführt werden, die im Falle vorzeitiger Pensionierung höhere Pensionsabschläge als bisher mit sich bringt (Statistisches Bundesamt 2014; Weber et al. 2006). Im Allgemeinen verschlechtern durch Belastungsstörungen bedingte Fehlzeiten und Frühpensionierungen von Lehrkräften die Personalsituation an den Schulen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit für Unterrichtsausfälle.

² In den Jahren 1993 bis 2001 wurden jährlich 50 bis 60 Prozent der Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit pensioniert.

Psychische Belastungsstörungen wirken sich zudem negativ auf eine effiziente Klassenführung, die emotional-konstruktive Unterstützung der Schülerschaft sowie kognitiv aktivierendes Unterrichtshandeln aus, was als Maßstab für Unterrichtsqualität gilt (Kunter & Voss 2011). Solch verschlechterte Unterrichtsbedingungen spiegeln sich häufig in einer verringerten Kompetenzwahrnehmung und Motivationsentwicklung der Schülerschaft wider, was schließlich den schulischen Erfolg beeinträchtigen kann (Klusmann & Richter 2014; Klusmann et al. 2006; Kunter & Baumert 2011; Landert 2002; Müller et al. 2008). Holzberger und Kolleginnen (2015) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass Mathematik-Lehrkräfte, die die genannten Kriterien von Unterrichtsqualität sehr gut erfüllten, die Leistungen ihrer Schülerschaft steigerten, während Lehrkräfte mit einem weniger ausgeprägten „Unterrichtsqualitäts-Profil“ die Freude der Schülerschaft am Fach Mathematik verringerten. In einer Studie von Stöckli (2000) erreichte die Klasse einer Lehrkraft mit Burnout-Symptomen nach einem Jahr etwa 20 Prozent tiefere Leistungen als die Vergleichsklassen. Kordts-Freudinger (2014) erklärt diese Zusammenhänge dadurch, dass Lehrkräfte, die in der Berufspraxis positive Emotionen erleben, schülerzentrierter unterrichten.

Schulische Qualität und Weiterentwicklung kann somit auf Dauer vor allem mit psychisch belastbaren und engagierten Lehrkräften gewährleistet werden. Der Hochschulbildungsreport des Stifterverbands vermittelt jedoch ein anderes Bild: Nur 13 Prozent der Lehramtsstudierenden sind der Meinung, dass sie sich gut durchsetzen können. Hohes Selbstvertrauen haben nach eigenen Angaben nur knapp 16 Prozent (SPIEGEL Online 2014).

Bildungspolitisch und volkswirtschaftlich betrachtet sind die Ausbildung und die mehrheitliche Verbeamtung von Lehrkräften, die für die Praxis eher ungeeignet und daher auf lange Sicht potentiell anfällig für Belastungsstörungen scheinen, problematisch. Mit einem Anteil von etwa 40 Prozent ist die Gruppe der Lehrkräfte eine der größten Beschäftigungsgruppen des öffentlichen Sektors (Füller 2014). Scheiden aus dieser Gruppe Beschäftigte vermehrt vorzeitig aus dem Dienst aus, so stellt dies auch eine finanzielle Belastung für die Landeshaushalte dar (Bauer et al. 2006; Doll 2010; Füller 2014; Künsting et al. 2012; Landert 2002). Doch nicht nur aus volkswirtschaftlicher und schulischer Sicht ist die Belastung beziehungsweise die Gesundheit von Lehrkräften von großer Relevanz, sondern auch aus individueller Sicht spielen Gesundheitsressourcen mit Blick auf die berufliche

Zufriedenheit und die Lebensqualität der Lehrkräfte selbst eine wichtige Rolle (Rothland & Klusmann 2012).

In diesem Zusammenhang wird in aktuellen, öffentlichen Debatten immer wieder die Frage aufgeworfen, woher die regelmäßig thematisierte Belastung von Lehrkräften eigentlich kommt und wie diese erklärt werden kann.

Eine Argumentationslinie, die dabei ins Spiel gebracht wird, zielt auf individuelle Personenmerkmale und darauf, dass „die Falschen Lehrer werden“ (siehe Kutter & Kerstan (2014) in ZEIT ONLINE („Werden die Falschen Lehrer?“, Artikel vom 10. Juli 2014); siehe Tricarico (2015) in DIE WELT („Lehrer-Beruf ist oft nur eine undurchdachte Notwahl“, Artikel vom 5. August 2015)). Diese Argumentation geht in Richtung der so genannten *Self-Selection*-Annahme (Leisink & Steijn 2008; Perry & Wise 1990; Tepe 2015), dass sich Personen mit bestimmten motivationalen Erwartungen für den Lehrerberuf entscheiden; in der Annahme, dass dieser Beruf den eigenen, häufig gemeinwohlorientierten, Motiven und Erwartungen entspricht. Doch nicht in allen Fällen werden diese Erwartungen erfüllt.

Eine zweite Argumentationslinie, die angeführt wird, geht davon aus, dass bildungs- und schulpolitische Aspekte, insbesondere die, so wahrgenommen, „ständigen Reformen und Experimente im Schulbereich“ zu einer erhöhten Belastung von Lehrkräften führen. Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes beklagte beispielsweise während eines Interviews für Deutschlandradio Kultur (24. März 2015) „das Diktat der Kompetenzpädagogik“ an deutschen Schulen (Brink 2015). Auch der Artikel „Im Labor der Pädagogen“ aus dem TAGESSPIEGEL (24. Februar 2015) kommentiert verfehlte Schulreformen (Makowsky 2015). Vor dem Hintergrund der vermehrten Zuwanderung von Flüchtlingen wird derzeit zudem kritisch thematisiert, dass seitens der Politik eine zusätzliche Ausbildung der Lehrkräfte für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gefordert wird anstatt vorhandene Fachkräfte, die diese Zusatzausbildung bereits besitzen, neu einzustellen (siehe Vitzthum (2015) in DIE WELT („Schulsystem bremst Deutschlehrer für Flüchtlinge aus“, Artikel vom 19. Oktober 2015)).

Das öffentliche und politische Interesse an Bildungs- und Schulpolitik hat insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse des Programme for International Student Assessment (PISA), eines internationalen Vergleichs von Schülerleistungen, im Jahre 2000 wieder deutlich zugenommen (Tepe & Vanhuysse 2009; Wolf & Knoll 2011).

Dabei ist die Bildungspolitik wie kein anderes Politikfeld mit den Zukunftsfragen eines Landes verbunden. Amos und Kollegen (2011) heben drei Funktionen der Bildungspolitik hervor: (1) Die *Sozialisationsfunktion* über spezifische pädagogische Praktiken, die für die gesellschaftliche Integration relevant ist, (2) die *ökonomische Qualifikations- und Allokationsfunktion*, die für den Zugang zu und die Verteilung von kollektiven Ressourcen mit verantwortlich ist, sowie (3) die *politische Integrations- und Legitimationsfunktion*, die die Grundlage für eine aktive Demokratie schafft. In der modernen Wissensgesellschaft kann Bildungspolitik daher als ein immer zentralerer Politikbereich „zur Gestaltung individueller Lebenschancen“ (Busemeyer 2015, S. 632) betrachtet werden. Insbesondere Schulen sind gesamtgesellschaftlich von grundlegender Bedeutung für die „Reproduktion, Innovation und Integration des kulturellen, sozialen und ökonomischen Gesamtsystems“ (Hepp 2011, S. 26) und können einen wichtigen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung leisten.

Wie Tepe und Vanhuysse (2009) zeigen konnten, ist Bildungspolitik aber auch ein Politikfeld, das zu Wahlzwecken vermehrt strategischer, politischer Manipulation unterliegt. Häufig werde in diesem Politikbereich, der für die Wählerschaft besonders greifbar und aus diesem Grund für die Parteien besonders „vermarktungsfähig“ sei, vor den Wahlen ein gewisser (Reform-) Aktionismus betrieben (*competence-signaling*). Bildungspolitik war zudem schon immer ein wichtiges Feld für den parteipolitischen Wettbewerb, insbesondere zwischen den Sozial- und Christdemokraten (Tepe & Vanhuysse 2009; Wolf & Knoll 2011).

1.2 Forschungsthematik und -fragen

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, sich theoretisch und empirisch mit der Belastung von Lehrkräften und möglichen Erklärungsfaktoren zu beschäftigen.

Die Resignationstendenz von Lehrkräften, die als Ausdruck individueller Gesundheitsressourcen und -risiken betrachtet wird, kann dabei eine gute Annäherung an die Thematik bieten. Unter der Resignationstendenz wird im Allgemeinen die „Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben“ (Schaarschmidt & Fischer 2008, S. 8–9) verstanden. Die individuelle Ausprägung dieser Verhaltenstendenz gibt Hinweise, wie Personen beruflichen Anforderungen begegnen und welche Widerstandskraft sie gegenüber Belastungen besitzen. Bei der Resignationstendenz handelt es sich um keinen akuten Verhaltenszustand, sondern um eine Verhaltenstendenz, die eine entscheidende Rolle für die

Entstehung des Burnout-Syndroms spielt. Im Gegensatz zu Burnout, welches das Ergebnis eines längeren Prozesses ist, kann die Resignationstendenz gut im Rahmen von Querschnittsuntersuchungen erfasst werden.

Die Resignationstendenz stellt eine von elf Dimensionen des persönlichkeitsdiagnostischen Verfahrens für arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer 2008) dar. Anhand dieses Verfahrens kann erfasst werden, mit welchen gesundheitsförderlichen oder -gefährdenden Verhaltens- und Erlebensweisen Personen beruflichen Anforderungen begegnen und in welchem Maße darin Gesundheitsressourcen und -risiken bereits vor dem Vorliegen manifester Beeinträchtigungen zum Ausdruck kommen. Insgesamt können beim AVEM-Verfahren vier Bewältigungsmuster unterschieden werden; darunter die beiden Risikomuster A (*Typ-A-Verhalten*; A-Muster) und B (*Burnout*; B-Muster), in denen die Resignationstendenz eine entscheidende Rolle einnimmt (Schaarschmidt & Fischer 2001, 2008; Schaarschmidt 2005a). Während Lehrkräfte des A-Musters eine besonders hohe, selbstüberfordernde Einsatzbereitschaft aufweisen, die sie auf Dauer nicht aufrecht erhalten können, fühlen sich Lehrkräfte des B-Musters „kaum (noch) in der Lage, einen lebendigen Unterricht durchzuführen, die Schüler[schaft] zum Lernen zu motivieren und sich über den Unterricht hinaus um einzelne [...] [von ihnen] und sonstige schulische Belange zu kümmern“ (Schaarschmidt 2005a, S. 39).

Eine erhöhte Resignationstendenz von Lehrkräften wirkt sich somit sowohl auf individueller als auch auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene negativ aus.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch bestimmte individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren erklärt werden kann und ob dabei individuelle oder bildungspolitische Aspekte eine wichtigere Rolle spielen.

Es wird somit auch die grundsätzliche Frage aufgegriffen, ob die Resignationstendenz als gesundheitsrelevante Verhaltenstendenz einer Person, zumindest teilweise, veränderbar ist und ihre Varianz durch bestimmte Faktoren aufgeklärt werden kann.

Zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften werden im Rahmen dieser Arbeit die selbstberichteten beruflichen Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte

ermittelt. Dabei wird die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen als individueller Faktor in das Erklärungsmodell einbezogen.

In diesem Zusammenhang stellen sich weitere Fragen, unter anderem, welche selbstberichteten beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen Lehrkräfte aus ihrem Arbeitsalltag berichten und wie häufig sie diesen begegnen, welche Kompetenzen Lehrkräfte bei sich selbst wahrnehmen und wie ihre individuelle Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen aussieht.

Als bildungspolitische und schulische Faktoren werden in das Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften verschiedene strukturelle und örtliche Aspekte einbezogen. Zu den strukturellen Aspekten zählen dabei der Schulstandort, das Betreuungsverhältnis von Lehrkräften und Schülerschaft, der Schultyp sowie die Schulträgerschaft. Zu den örtlichen Aspekten zählen die selbstberichtete Schulautonomie sowie das von den Lehrkräften wahrgenommene Schulklima in Bezug auf das Führungshandeln der Schulleitung und den Rückhalt im Kollegium.

Modellübergreifend stellt sich somit die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen sowie strukturellen und örtlichen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen und der Resignationstendenz von Lehrkräften gibt.

Wichtig ist die konzeptionelle Unterscheidung von Passung und Resignationstendenz. Während die individuelle Passung die Kompatibilität einer Person zu ihren auszuübenden Tätigkeiten und Anforderungen widerspiegelt, zeigt die Resignationstendenz, wie eine Person im Allgemeinen mit beruflichem Misserfolg umzugehen vermag.

Im Sinne der Arbeitsanalyse wird im Rahmen dieses Vorhabens die „Arbeitstätigkeit [von Lehrkräften] im Zusammenhang mit ihren Bedingungen und Auswirkungen“ (Dunckel 1999, S. 9) analysiert. Somit können unter anderem individuelle sowie bildungspolitische und schulische Schwachstellen beziehungsweise Entwicklungspotentiale ermittelt und gegebenenfalls Handlungsimplicationen für die Lehrerbildung und die Schulpolitik aufgezeigt werden.

1.3 Methodischer Zugang

Die beschriebene Forschungsthematik wird theoriebasiert und empirisch-quantitativ (mittels Strukturgleichungsanalysen) bearbeitet.

Dafür werden das theoretische Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften operationalisiert und Daten einer Primärerhebung, die im Rahmen des Projekts „KomPaed - Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“³ (Schwippert et al. 2014) zum Jahreswechsel 2013/2014 stattgefunden hat, genutzt. Um die Forschungsthematik dieser Arbeit umfassend bearbeiten zu können, konnten als Ergänzung des Projekt-Fragebogens (siehe Braun & Brachem 2015) eigenständig weitere Fragen eingebaut und Angaben erhoben werden.

Im Rahmen der Primärerhebung wurden Hochschulabsolvierende im Querschnitt befragt, die in den Jahren 2000/2001, 2004/2005 oder 2008/2009 einen Abschluss an einer deutschen Hochschule erworben und bis zuletzt an den Absolventenpanel-Befragungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) teilgenommen hatten. Die zufällige Stichprobenziehung erfolgte im Rahmen der DZHW-Panel-Projekte und deckt das gesamte Bundesgebiet sowie alle Hochschul- und Fächerarten ab.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Hochschulabsolvierenden betrachtet, die zum Befragungszeitpunkt als Lehrkräfte (gegebenenfalls im Referendariat) an allgemein- oder berufsbildenden Schulen tätig sind beziehungsweise angeben, nach einer kurzzeitigen Erwerbsunterbrechung (maximal 14 Monate; in Anlehnung an die Elternzeitregelung) in den Lehrerberuf zurückzukehren (N = 1.150). Diese Lehrkräfte haben ihren Hochschulabschluss in den Jahren 2000/2001 (N = 375), 2004/2005 (N = 366) oder 2008/2009 (N = 409) erworben und besitzen zum Befragungszeitpunkt, das Referendariat miteingerechnet, zwischen 4 und 13 Jahren Berufserfahrung.

³ Das Projekt KomPaed wurde als Teilprojekt der Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von der Universität Hamburg und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt (Laufzeit: 04/2012 - 07/2015; Förderkennzeichen: 01PK11015B). Im Rahmen des Projekts wurden mittels qualitativer Arbeitgeberinterviews und einer Online-Befragung von Hochschulabsolvierenden überfachliche berufliche Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen von Absolvierenden (erziehungswissenschaftlicher Studiengänge) deutscher Hochschulen identifiziert und für die Berufspraxis relevante Kompetenzbereiche abgeleitet.

1.4 Wissenschaftlicher Beitrag und Limitationen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren erklärt werden kann und ob dabei eher individuelle oder bildungspolitische Aspekte ausschlaggebend sind. Es wird somit auch die grundsätzliche Frage aufgegriffen, ob die Resignationstendenz einer Person veränderbar ist.

Ein solches Vorhaben unter Berücksichtigung individueller und bildungspolitischer Faktoren wurde bislang noch nicht unternommen und kann neue wissenschaftliche Erkenntnisse in den Bereichen der Lehrer-, Arbeitsbelastungs-, Kompetenz- und Policy-Forschung liefern. Im Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften werden einzelne Aspekte aus diesen Forschungsbereichen zusammengeführt.

Während bildungspolitische Forschungsfragen in der politikwissenschaftlichen Policy-Forschung lange Zeit vernachlässigt wurden, ist seit einigen Jahren, aufgrund des gestiegenen öffentlichen Interesses durch die PISA-Ergebnisse, ein Anstieg bildungspolitischer Veröffentlichungen sichtbar. Jedoch fehlen laut Busemeyer (2015) vor allem Analysen der Zusammenhänge zwischen Policy-Making und individuellen Merkmalen, wie Einstellungen und Präferenzen. Auch in diesem Bereich kann die vorliegende Arbeit neue Erkenntnisse liefern.

Wenngleich auch andere theoretische Ansätze eine Erklärungsgrundlage liefern können und es möglich ist, dass die Resignationstendenz von Lehrkräften zu einem gewissen Teil durch außerberufliche, private Faktoren erklärt werden kann, werden in dieser Arbeit der organisationspsychologische Person-Environment-Fit (P-E-Fit) Ansatz und berufliche Erklärungsfaktoren, die wiederum in Zusammenhang mit bildungs- und schulpolitischen Entscheidungen stehen, fokussiert.

Die vorliegende Stichprobe (N = 1.150) bietet die Möglichkeit ausreichend belastbare Ergebnisse für Lehrkräfte allgemein- und berufsbildender Schulen der Prüfungsjahrgänge 2000/2001, 2004/2005 und 2008/2009 hervorzubringen.

Die bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen werden dabei nicht auf der Makroebene, sondern durch Selbstberichte der Lehrkräfte auf der Mikroebene abgebildet. Der potentielle Zusammenhang zwischen individuellen, bildungspolitischen und schulischen

Faktoren und der Resignationstendenz von Lehrkräften kann jedoch im Umkehrschluss relevante Erkenntnisse für die Makroebene liefern.

Eine Einschränkung der Datenbasis liegt jedoch darin, dass zur Bearbeitung der Forschungsthematik lediglich Querschnittsdaten verwendet werden können, die keine Aussagen über kausale Zusammenhänge ermöglichen.

Zudem beruhen alle empirischen Angaben auf Selbstberichten und Selbsteinschätzungen der befragten Lehrkräfte, was zu einer gewissen Subjektivität der Daten führt. Jedoch ist bekannt, dass Selbstwahrnehmungen menschliches Verhalten und Handlungen steuern. So zeigt eine Studie von Preuß und Kolleginnen (2015), dass es einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung schulischer Strukturen und der Evidenzorientierung von Lehrkräften gibt. Cramer (2010, S. 85) hebt zudem hervor, dass Selbsteinschätzungen, insbesondere selbsteingeschätzte Kompetenzen, „als Indikatoren für Erwartungen, Voreinstellungen und Haltungen [...] gegenüber [...] beruflichen Anforderungen“ interpretiert werden können. Selbsteinschätzungen führen somit zu einer Erfassung, die nah am beruflichen Selbstverständnis der befragten Personen liegt (Cramer 2010). Im Hinblick auf eine gesundheitsrelevante Verhaltenstendenz wie die Resignationstendenz kann sich die Erfassung beruflicher Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen sowie schulischer Rahmenbedingungen über Selbstberichte und -einschätzungen der Lehrkräfte demnach durchaus als relevant erweisen.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil sowie dem Fazit.

Innerhalb des theoretischen Teils wird zunächst der aktuelle Stand der Forschung betrachtet (Kapitel 2). Dabei wird in einem ersten Schritt die Gruppe der Lehrkräfte, die in dieser Arbeit fokussiert wird, als relevante Akteursgruppe im deutschen Bildungssystem und aus Sicht der Bildungspolitik vorgestellt (2.1). Es folgen theoretische Überlegungen zur allgemeinen Bedeutung von Bildungspolitik und ihrer Rolle für erfolgreiches Lehrerhandeln (2.2). Schließlich wird ein Überblick über die Lehrerbelastungsforschung gegeben (2.3). Dabei geht es zunächst um das vielfach thematisierte Phänomen Burnout und relevante Erkenntnisse zur Gruppe der Lehrkräfte (2.3.1). Im Anschluss wird die Resignationstendenz als eine von elf Dimensionen des AVEM-Verfahrens sowie ihre Bedeutung im Rahmen der von Schaarschmidt und Fischer (2008) identifizierten Verhaltens- und Erlebensmuster vorgestellt.

Dabei werden aktuelle Erkenntnisse zur Verteilung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte und im Vergleich mit anderen Berufsgruppen präsentiert (2.3.2). Schließlich werden bisherige Ergebnisse zu Belastungsfaktoren von Lehrkräften sowie Modelle, die mögliche Erklärungsfaktoren für Arbeitsbelastungen im Allgemeinen aufzeigen, zusammengetragen, gegenübergestellt und mit Blick auf die Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften ausgewertet (2.3.3).

Im Anschluss wird schrittweise ein theoretisches Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften entwickelt (Kapitel 3). Dabei geht es in einem ersten Schritt um individuelle Erklärungsfaktoren von Resignationstendenz (3.1). Zur theoretischen Einbettung der Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften wird der organisationspsychologische Person-Environment-Fit Ansatz vorgestellt (3.1.1). Es folgt die Betrachtung beruflicher Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften im Sinne des Person-Job-Fit (3.1.2). In einem zweiten Schritt geht es um bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren von Resignationstendenz (3.2), wobei relevante strukturelle (3.2.1) und örtliche (3.2.2) Rahmenbedingungen unterschieden werden. Zu guter Letzt wird das theoretische Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften und entsprechende Hypothesen vorgestellt (3.3).

Innerhalb des empirischen Teils wird zunächst das methodische Vorgehen bei der empirisch-quantitativen Bearbeitung der Forschungsthematik dargestellt (Kapitel 4). Zunächst wird die Operationalisierung des Erklärungsmodells (4.1) vorgestellt und begründet. Dabei wird die Itemauswahl zur Erfassung der Resignationstendenz (4.1.1), der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen (4.1.2), der beruflichen Kompetenzen (4.1.3) von Lehrkräften sowie der strukturellen (4.1.4) und örtlichen (4.1.5) bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen vorgestellt. Es folgen die Darstellung des Erhebungsdesigns (4.2), eine Beschreibung der Stichprobe (4.3) sowie Hinweise zur nachträglichen Aufbereitung der Daten (4.4) und zu den verwendeten Methoden der Datenanalyse (4.5), mit deren Hilfe das Erklärungsmodell empirisch überprüft wird.

Schließlich wird das operationalisierte Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften schrittweise empirisch überprüft und die Ergebnisse werden vorgestellt (Kapitel 5). Dabei wird zunächst das Messmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften mittels einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse beurteilt (5.1). Es folgt die Betrachtung der beruflichen Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte als individuelle

Erklärungsfaktoren (5.2), wobei auch hier zunächst die Messmodelle beurteilt werden (5.2.1; 5.2.2) und schließlich die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen ermittelt wird (5.2.3). Im Anschluss wird mittels Strukturgleichungsanalysen überprüft, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile erklärt werden kann (5.2.4). Eine ähnliche Vorgehensweise folgt für die bildungspolitischen und schulischen Erklärungsfaktoren (5.3). Nach einer Darstellung der Ausprägungen der strukturellen Rahmenbedingungen (5.3.1) wird zunächst überprüft, ob die Resignationstendenz allein durch strukturelle Faktoren erklärt werden kann (5.3.2). Nach der Beurteilung des Messmodells der örtlichen Rahmenbedingungen (5.3.3) wird überprüft, ob die Resignationstendenz allein durch örtliche Faktoren erklärt werden kann (5.3.4).

Schließlich wird das operationalisierte Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften im Ganzen überprüft und die Ergebnisse werden vorgestellt (Kapitel 6).

Zum Abschluss der Arbeit (Kapitel 7) werden die Ergebnisse der theoriebasierten, empirisch-quantitativen Betrachtung der Resignationstendenz von Lehrkräften zusammengefasst (7.1). Darüber hinaus werden Limitationen der Arbeit aufgezeigt und Ausblicke auf weitere Forschungsbedarfe und mögliche Handlungsimplicationen gegeben (7.2).

A Theoretischer Teil

2 Stand der Forschung

Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Stand der Forschung betrachtet. Dabei wird in einem ersten Schritt die Gruppe der Lehrkräfte, die in dieser Arbeit fokussiert wird, als relevante Akteursgruppe im deutschen Bildungssystem und aus Sicht der Bildungspolitik vorgestellt (2.1). Es folgen theoretische Überlegungen zur allgemeinen Bedeutung von Bildungspolitik und ihrer Rolle für erfolgreiches Lehrerhandeln (2.2). Schließlich wird ein Überblick über die Lehrerbelastungsforschung gegeben (2.3). Dabei geht es zunächst um das vielfach thematisierte Phänomen Burnout und relevante Erkenntnisse zur Gruppe der Lehrkräfte (2.3.1). Im Anschluss wird die Resignationstendenz als eine von elf Dimensionen des AVEM-Verfahrens sowie ihre Bedeutung im Rahmen der von Schaarschmidt und Fischer (2008) identifizierten Verhaltens- und Erlebensmuster vorgestellt. Dabei werden aktuelle Erkenntnisse zur Verteilung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte und im Vergleich mit anderen Berufsgruppen präsentiert (2.3.2). Schließlich werden bisherige Ergebnisse zu Belastungsfaktoren von Lehrkräften sowie Modelle, die mögliche Erklärungsfaktoren für Arbeitsbelastungen im Allgemeinen aufzeigen, zusammengetragen, gegenübergestellt und mit Blick auf die Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften ausgewertet (2.3.3).

2.1 Lehrkräfte als zentrale Akteursgruppe im deutschen Bildungssystem

Lehrkräfte allgemein- und berufsbildender Schulen stellen eine der größten und wichtigsten Akteursgruppen des Bildungssystems dar. Laut Statistischem Bundesamt (2015a, 2015b) waren im Schuljahr 2014/2015 deutschlandweit 903.616 Lehrkräfte an allgemein- und berufsbildenden Schulen beschäftigt. Diese stehen immer wieder im Fokus öffentlicher Debatten und werden in Zeiten von Migration, Inklusion und Ganztagsbeschulung mit immer anspruchsvolleren neuen Aufgaben und Anforderungen seitens verschiedener (Bildungs-) Akteure konfrontiert. Zu diesen Akteuren zählen die Gesellschaft im Allgemeinen, die Bildungspolitik und -administration, die Lehrerprofession selbst sowie die Eltern- und Schülerschaft (Baumert & Kunter 2011; Eurydice 2004; Kiel 2015).

Gesellschaftliche und politische Bedeutung der Lehrkräfte

Aufgrund ihrer direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ihrer zentralen Rolle für deren schulischen Erfolg, üben Lehrkräfte eine Arbeit von gesellschaftlicher Relevanz aus und besitzen gesellschaftlichen Einfluss (Kunter et al. 2011; Marschall & Quadbeck 2014; Pohlmann & Möller 2010). Kunter und Kolleg(inn)en (2011) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass das fachliche Lernen und die motivational-emotionale Entwicklung der Schülerschaft nachweislich von der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte beeinflusst werden. Mit Blick auf die Daseinsvorsorge junger Menschen und des Gemeinwesens insgesamt tragen Lehrkräfte somit eine große individuelle und gesellschaftliche Verantwortung (Rothland & Terhart 2007).

Giesecke (2001, S. 8/99) beschreibt Lehrkräfte als „tragende Säulen des Gemeinwesens“ und ordnet den Lehrerberuf als „politisch fundierte[...]n] Beruf“ ein, der „untrennbar [...] mit einem politischen Auftrag [verbunden ist], der den Nutzen des Unterrichts für die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft im Blick hat“. Als Akteure, die politisch und bürokratisch getroffene Bildungsentscheidungen im Berufsalltag ausführen, können Lehrkräfte als „primäre Agent[en]“ (Seitz 2007, S. 57) schulischer Reformen bezeichnet werden, die neben ihrem pädagogischen Einfluss politischen Einfluss auf Bildungsprozesse und -entwicklungen besitzen und maßgeblich zur Wirksamkeit von Strukturreformen beitragen (Baumert & Kunter 2011; Doll 2010; Neves de Jesus & Lens 2005; Zierer 2015). Vanhuyse und Sulitzeanu-Kenan (2009) heben in ihrem lehrkraftspezifischen Principal-Agent Modell ebenfalls die politischen Einflussmöglichkeiten und die politische Macht von Lehrkräften und Lehrerverbänden hervor. Diese resultiere daher, dass Lehrkräfte auf gesellschaftlicher und professionsbezogener Ebene hochgradig vernetzt sind, bei der Vermittlung von Werten und Einstellungen eine gewichtige Rolle einnehmen und eine hohe Wahlbeteiligung aufweisen. Die politische Bedeutung, die der Gruppe der Lehrkräfte zugemessen wird, äußert sich laut Tepe und Vanhuyse (2009) zudem darin, dass, insbesondere in Wahlzeiten, eine „lehrkraftfreundliche“ Politik umgesetzt wird. Diese ging in der Vergangenheit häufig mit mehr Stellen, kleineren Klassen und höheren Gehältern einher, wenngleich die Effektivität solcher Maßnahmen empirisch betrachtet gering beziehungsweise nicht nachweisbar ist.

Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte

Zugang zum Lehrerberuf erhalten in der Regel Personen, die ein Lehramtsstudium und den anschließenden Vorbereitungsdienst erfolgreich abgeschlossen haben. Über die Einstellung in ein Dauerbeschäftigungsverhältnis an öffentlichen Schulen wird „entsprechend den zur Verfügung stehenden Stellen zentral nach Kriterien der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung entschieden“ (Kultusministerkonferenz 2014, S. 192). Ein Teil der Stellen wird jedoch mittlerweile für bestimmte Schulen gesondert ausgeschrieben und diese werden an der Lehrkräfteauswahl beteiligt (Kultusministerkonferenz 2014).

Der Einstellungsbedarf von Lehrkräften ist dabei je nach Bundesland, Schultyp und Fach unterschiedlich. Um den Lehrkräftebedarf flexibler decken zu können, haben die Bundesländer in den letzten Jahren verschiedene (Flexibilisierungs-) Maßnahmen ergriffen. Dazu zählt unter anderem die Nach- und Weiterqualifizierung von Lehrkräften für den Unterricht bestimmter Mangelfächer, die Erleichterung räumlicher Mobilität sowie die Öffnung des Vorbereitungsdienstes und des Lehrerberufs für Personen mit anderen Hochschulabschlüssen und so genannte „Seiteneinsteiger“ (Kultusministerkonferenz 2014).

Während in den ostdeutschen Bundesländern die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte tarifbeschäftigt ist, sind die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in den westdeutschen Bundesländern mehrheitlich Beamte im Dienst der Bundesländer, die nach einer kurzen Zeit der Verbeamtung auf Probe (gehobener Dienst: 2,5 Jahre; höherer Dienst: drei Jahre) in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit übergehen. Aus diesem können sie nur unter außergewöhnlichen Umständen wieder entlassen werden, beispielsweise bei Verweigerung des gesetzlich vorgeschriebenen Diensteids, anhängigen Disziplinarverfahren oder der Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe durch ein deutsches Gericht. Zunehmend kehren jedoch auch die ostdeutschen Bundesländer, wie beispielsweise Mecklenburg-Vorpommern im Sommer 2014, zur Verbeamtung zurück, um bei der Akquise der Lehrkräfte konkurrenzfähig zu sein (Eurydice 2003; Füller 2014; Kultusministerkonferenz 2014).

Während sich Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte in der Regel in der Laufbahn des gehobenen Dienstes befinden, sind Gymnasial- und Berufsschullehrkräfte überwiegend dem höheren Dienst zugeordnet. Bei den Förderschulen ist dies je nach Bundesland unterschiedlich (Eurydice 2003; Füller 2014; Kultusministerkonferenz 2014).

Nach dem Studium und dem Vorbereitungsdienst werden beamtete Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in der Regel in die Besoldungsgruppe A 12 eingestuft. Lehrkräfte an Real- und Förderschulen sowie an Gymnasien und berufsbildenden Schulen fallen in die Besoldungsgruppe A 13. An Gymnasien und berufsbildenden Schulen gibt es zudem Beförderungsmöglichkeiten zum Oberstudienrat oder Studiendirektor, die zur Besoldungsgruppe A 14 beziehungsweise A 15 zählen (Kultusministerkonferenz 2014).

Die Besoldung besteht dabei aus einem Grundgehalt, dem Familienzuschlag und Zulagen. Das Grundgehalt richtet sich nach der Besoldungsgruppe und der Besoldungsstufe. Letztere ist in der Regel abhängig vom Lebensalter der Lehrkraft. Die Höhe des Familienzuschlags richtet sich nach der Besoldungsgruppe und den Familienverhältnissen wie Familienstand und Anzahl der Kinder. Zulagen gibt es beispielsweise für herausgehobene Funktionen in Gremien oder Kollegialorganen (Kultusministerkonferenz 2014).

Laut Zahlen der Kultusministerkonferenz für das Schuljahr 2010/2011 (2014, S. 197) liegen die Bruttojahresgehälter von Lehrkräften auf Vollzeitstellen im Primarbereich zwischen 40.142 Euro (Anfangsgehalt) und 53.496 Euro (Höchstgehalt), im Sekundarbereich I zwischen 44.823 Euro und 59.451 Euro und im Sekundarbereich II zwischen 48.484 Euro und 66.853 Euro.

Die formale Arbeitszeit wird bei Lehrkräften in Deutschland über die wöchentliche Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden definiert und gesteuert (*Pflichtstundenmodell*). Sonstige Aufgaben wie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturen, Konferenzteilnahmen, Elternsprechtage oder Schulausflüge werden nicht in die formale Arbeitszeitberechnung aufgenommen. Die Unterrichtsverpflichtung variiert dabei je nach Bundesland, Lehramtsbefähigung und Unterrichtsfach zwischen 21 und 32 Wochenstunden auf einer Vollzeitstelle (Dorsemagin et al. 2007; Eurydice 2003; Kultusministerkonferenz 2014).

Stand der Forschung

Mit Blick auf den Forschungsstand zum Lehrerberuf und zur Gruppe der Lehrkräfte existieren Studien und Berichte zum generellen Berufsbild und den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (Fuchs 2003; Gartmeier et al. 2012; Giesecke 2001, 2003; Ilien 2005, 2009; Kiel 2015; Koring 1992; Kultusministerkonferenz 2004, 2008; Marschall & Quadbeck 2014; Mayr & Neuweg 2009; Schützenmeister 2008; Seitz 2007; Süddeutsche.de

2012) sowie zu den sie umgebenden Arbeitsbedingungen (Eurydice 2003, 2004; Institut für Demoskopie Allensbach 2012; Kultusministerkonferenz 2014; Richter et al. 2011).

Des Weiteren gibt es diverse Arbeiten, die sich mit der Modellierung und Ausprägung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften beschäftigen (Baumert & Kunter 2006, 2011; Blömeke 2007; Botica 2009; Klusmann 2011a; Klusmann et al. 2012; Kunter & Baumert 2011; Kunter 2011; Kunter et al. 2011; Löwen et al. 2011; Oliva & Henson 1980; Otto 2009; SPIEGEL Online 2014; Terhart 2007) oder sich Motivationsaspekten der Lehrertätigkeit widmen (Barnabé & Burns 1994; Klusmann 2011b; Kunter 2011; Malmberg 2006; Müller et al. 2008; Neves de Jesus & Lens 2005; Pohlmann & Möller 2010; Retelsdorf & Möller 2012; Sylvia & Hutchison 1985; Watt et al. 2012). Die Fokussierung professioneller Kompetenz von Lehrkräften findet, analog zur Outcome-Orientierung im Bildungssystem, verstärkt seit Beginn des neuen Jahrtausends statt (Terhart 2007).

Darüber hinaus gibt es vereinzelt Arbeiten zur politischen Relevanz und den Einflussmöglichkeiten der Gruppe der Lehrkräfte im Bereich der Bildungspolitik (Tepe & Vanhuysse 2009; Vanhuysse & Sulitzeanu-Kenan 2009). Die Einbeziehung bildungspolitischer und schulischer Faktoren im Hinblick auf Lehrerhandeln stellt bislang eher eine Ausnahme dar, obgleich seit einigen Jahren eine „Erweiterung der Perspektive [...] auf institutionelle und außerinstitutionelle Faktoren“ (Müller et al. 2008, S. 55) gefordert wird.

2.2 Bildungspolitik als Schlüssel für erfolgreiches Lehrerhandeln

Gesellschaftliche Bedeutung der Bildungspolitik

Die Bildungspolitik ist wie kein anderes Politikfeld mit den Identitäts- und Zukunftsfragen eines Landes verbunden. Dabei befindet sie sich stets „im Spannungsfeld zwischen Wettbewerb und Koordination, Profilierung und Gleichwertigkeit“ (Wolf 2008, S. 39). In der modernen Wissensgesellschaft gilt Bildung als die zentrale Ressource für soziale Teilhabe. Laut Opielka (2011) definieren bildungspolitische Entscheidungen, die Einfluss auf die Lebensläufe von Personen nehmen, stets auch soziale Zusammenhänge und sind somit auch von sozialpolitischer Bedeutung. Bildungspolitik kann daher als ein immer zentraler werdender Politikbereich „zur Gestaltung individueller Lebenschancen“ (Busemeyer 2015, S. 632) beschrieben werden.

Amos und Kollegen (2011) heben drei Funktionen der Bildungspolitik hervor: (1) Die *Sozialisationsfunktion* über spezifische pädagogische Praktiken, die für die gesellschaftliche Integration relevant ist, (2) die *ökonomische Qualifikations- und Allokationsfunktion*, die für den Zugang zu und die Verteilung von kollektiven Ressourcen mit verantwortlich ist, sowie (3) die *politische Integrations- und Legitimationsfunktion* von Bildungspolitik, die die Grundlage für eine aktive Demokratie schafft.

Speziell Schulen sind gesamtgesellschaftlich betrachtet von grundlegender Bedeutung für die „Reproduktion, Innovation und Integration des kulturellen, sozialen und ökonomischen Gesamtsystems“ (Hepp 2011, S. 26) und können einen wichtigen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung leisten.

Letztere Sichtweise geht insbesondere mit dem durch die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) verbreiteten Konzept des Humankapitals einher, welches laut Amos und Kollegen (2011, S. 11) zu einem „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik“ geführt hat. Während sich der bildungspolitische Diskurs in der Bundesrepublik der sechziger und siebziger Jahre maßgeblich um Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe drehte und somit eine indirekte Verbindung von Bildungs- und Sozialpolitik schuf, konzentrieren sich die aktuellen bildungspolitischen Debatten stärker auf die Relevanz von „Wissen als Produktivfaktor und [...] Fortschritts- und Entwicklungsmotor moderner Gesellschaften“ (Amos et al. 2011, S. 12). Vor diesem Hintergrund haben viele bildungspolitische Reformen der letzten Jahre maßgeblich auf „die Gewährleistung der [individuellen sowie institutionellen] wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit im globalen Wettbewerb“ (Amos et al. 2011, S. 12) gezielt.

Das öffentliche und politische Interesse an Bildungs- und Schulpolitik hat insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahre 2000 deutlich zugenommen (Tepe & Vanhuysse 2009; Wolf & Knoll 2011). Neben den vergleichsweise ernüchternden Leistungen der deutschen Schülerschaft, wurde dabei der vor allem in Deutschland bedeutsame Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Ungleichheit ins Bewusstsein gerufen. Im Vergleich mit allen anderen OECD-Staaten hatte die soziale Herkunft in Deutschland den stärksten Effekt auf die gegen Ende der Schulpflicht erreichte Lesekompetenz der Schülerschaft (Opielka 2011).

Bildungspolitik als Feld politischer Manipulation

Bildungspolitik ist jedoch auch ein Politikfeld, welches strategischer, politischer Manipulation unterliegt. Häufig wird im bildungspolitischen Bereich, der für die Wählerschaft besonders wichtig und auch „greifbar“ ist, vor den Wahlen ein besonderer (Reform-) Aktionismus im Sinne eines *competence-signaling* von den politischen Akteuren betrieben (Tepe & Vanhuyse 2009, 2014). Bildungspolitik war schon immer ein wichtiges Feld für den parteipolitischen Wettbewerb, insbesondere zwischen Sozial- und Christdemokraten (Tepe & Vanhuyse 2009; Wolf & Knoll 2011).

Tepe und Vanhuyse (2009, 2014) konnten in ihren Untersuchungen gewisse (wahl-) zyklische Mechanismen in der Bildungs- und Kulturpolitik ausfindig machen. So zeigte eine Untersuchung, dass in den Jahren 1992 bis 2004 in allen deutschen Bundesländern, unabhängig von den jeweils amtierenden Parteien, mehr Einstellungen von Lehrkräften im Wahljahr (*electioneering*) beziehungsweise nach gewonnener Wahl (*honeymooning*) vollzogen wurden. In „sichereren“ Zeit des Wahlzyklus war jedoch eine gegenläufige Entwicklung beobachtbar (Tepe & Vanhuyse 2009). Auch im Bereich der Kulturpolitik zeigte eine Untersuchung, dass in den Jahren 1993 bis 2010 die Zahl der angestellten Künstler an öffentlichen Theatern und in Orchestern in Wahljahren stieg. Dies war insbesondere auf kommunaler Ebene sowie bei eher linksorientierten Parteien und in den ostdeutschen Bundesländern der Fall. Zudem wurden in Wahlzeiten stets größere öffentliche Ausgaben getätigt (Tepe & Vanhuyse 2014).

Diese Befunde verdeutlichen, dass die Bildungspolitik aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zum „Spielball“ des politischen Geschehens werden kann und dass bestimmte Wählergruppen, wie auch die Gruppe der Lehrkräfte, aufgrund ihrer gesellschaftlichen Vernetzung sowie ihrer eigenen politischen Aktivität für die Politik von großer Bedeutung sind.

Educational Governance

Aus Steuerungssicht gilt die Bildungspolitik als ein Politikfeld, das in einem besonders komplexen Handlungsrahmen verortet ist, in dem politische Akteure der lokalen, nationalen und supranationalen Ebene interagieren und in diversen Aushandlungssituationen Lösungen formulieren müssen (Damaschke et al. 2011).

Bildungspolitische Bestimmungsfaktoren existieren dabei auf mehreren Ebenen. Die *supranationale Ebene* steuert bildungspolitische Entscheidungen über rechtlich bindende, international ausgehandelte Verträge, Verordnungen und Richtlinien. Ein Beispiel dieser Steuerung ist der Ende der neunziger Jahre im Hochschulbereich eingeleitete Bologna-Prozess, der die Schaffung eines harmonisierten europäischen Hochschulraums zum Ziel hatte. Die *nationale und lokale Ebene* hat diese supranationalen Entscheidungen auszuführen, wobei stets „nationale [und lokale] Eigenheiten [...] als Katalysator und Filter internationaler Einflüsse“ (Damaschke et al. 2011, S. 332) wirken. „Deutsche Eigenheiten“ sind beispielsweise der (Bildungs-) Föderalismus, das gegliederte Schulsystem sowie die korporatistische Tradition und das duale System in der Berufsbildungspolitik. Des Weiteren sind gewisse *Ländergruppen-Effekte* bei der Ausgestaltung von Bildungspolitik zu beobachten, die unter anderem auf den jeweiligen Kapitalismus- und Wohlfahrtsstaats-Typ eines Landes zurückzuführen sind (Adelman 2008; Amos et al. 2011; Damaschke et al. 2011).

Insgesamt betrachtet ist die Bildungspolitik ein gutes Beispiel für eine Mehrebenen-Governance mit diversen Akteuren und Akteurskonstellationen sowie multiplen Kompetenzverflechtungen und Instrumenten bildungspolitischer Gestaltung (*Educational Governance*) (Amos et al. 2011; Busemeyer 2015).

Bedeutung bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen

Den bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen wird in der bildungsökonomischen Forschung, die sich mit der Qualität von Schule und Schulbildung sowie der Wirksamkeit von Ressourceneinsätzen (*Input*) befasst, eine moderierende Einflussnahme auf die Leistung (*Output*) und die Wirkung (*Outcome*) des Bildungssystems attestiert. Die bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen bestimmen dabei, wie und in welchem Umfang Ressourcen von den Akteuren des Bildungssystems eingesetzt werden können (Lassnigg et al. 2014; Weiß 2008) (siehe Abb. 1).

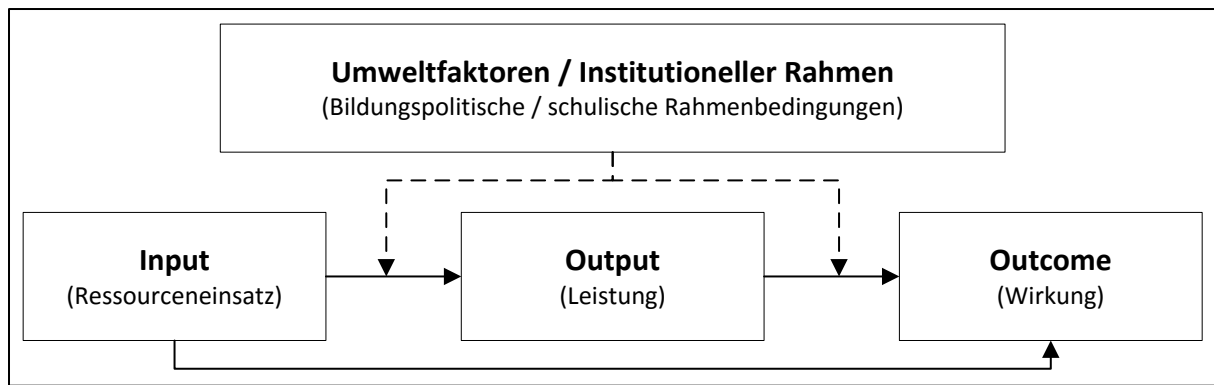


Abb. 1: Bedeutung bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen (nach Lassnigg et al. 2014)

Im Sinne der Neuen Institutionenökonomie, die sich mit den Auswirkungen von Institutionen auf menschliches Verhalten beschäftigt, sollen institutionelle Rahmenbedingungen menschliches Verhalten steuern und erklären können. Dabei wird vor allem auf den Principal-Agent Ansatz verwiesen, nach dem Akteure nach Gewinnmaximierung und Investitionsminimierung streben (Nikolai & Helbig 2013; Weiß 2008; Williamson 1979).

Vor diesem Hintergrund ist es denkbar, dass menschliche Verhaltenstendenzen wie die Resignationstendenz ebenfalls durch politische und institutionelle Rahmenbedingungen erklärt werden können. Auch Kunter und Kolleg(inn)en (2011) sowie Müller und Kolleg(inn)en (2008) heben hervor, dass das bildungspolitische und schulische Umfeld eine wichtige Rolle für die professionelle Kompetenz und die Motivation von Lehrkräften spielt.

Stand der Forschung

Während bildungspolitische Forschungsfragen in der politikwissenschaftlichen Policy-Forschung lange Zeit vernachlässigt wurden, ist seit einigen Jahren, unter anderem aufgrund des gestiegenen öffentlichen Interesses, ein Anstieg von Veröffentlichungen zu verzeichnen.

Busemeyer (2015) unterscheidet mit Blick auf bildungspolitische Veröffentlichungen drei Arten von Beiträgen: Erstens, Beiträge aus dem Bereich der klassischen, *vergleichenden Policy-Forschung*, die insbesondere die Varianz von Bildungsausgaben durch sozio-ökonomische, institutionelle und parteipolitische Faktoren zu erklären versuchen. Zweitens, Beiträge aus dem Bereich der *Diffusionsforschung*, die sich mit der Erklärung von Konvergenz und Divergenz von Bildungssystemen, den Auswirkungen von Internationalisierung und Europäisierung sowie der Dezentralisierung der Schulpolitik befassen. Und drittens, Beiträge aus dem Bereich der *Varieties-of-Capitalism-Forschung*, die die institutionellen Wechselwirkungen zwischen Bildungssystemen und anderen Bereichen

der politischen Ökonomie je nach Kapitalismus-Typ der zu untersuchenden Länder betrachten.

Dabei fehlen jedoch laut Busemeyer (2015) Analysen, die über eine bloße Betrachtung von Policy-Outputs hinausgehen und aufzeigen, ob bildungspolitische Strukturen und Entscheidungen auf der Ebene der Outcomes einen Unterschied machen und ob es Zusammenhänge zwischen Policy-Making und individuellen Merkmalen, wie Einstellungen und Präferenzen gibt.

2.3 Lehrerbelastungsforschung

Der Lehrerberuf zählt national wie international zu den Berufen mit besonders hohem, insbesondere psychischem Belastungspotential (Klusmann 2011a; Künsting et al. 2012; Schaarschmidt 2005a), da Lehrkräfte „sich mit viel Unvollkommenem und Unerreichtem abfinden und permanent mit dem Gefühl des Nicht-Fertig-Seins leben“ (Schaarschmidt 2005a, S. 15) müssen.

Dies schlägt sich häufig in physischen und psychischen Belastungsstörungen beziehungsweise Beanspruchungsreaktionen nieder. Diese können als menschliche Veränderungen beschrieben werden, die auftreten, wenn Menschen Belastungen ausgesetzt sind (Füller 2014; Gehrmann 2007; Klusmann et al. 2012; Leffers 2008; Scharf & Rupprecht 2011). Eine Studie von Kordts-Freudinger (2014) zeigt in diesem Zusammenhang, dass das am häufigsten erlebte negative Gefühl Lehrender nach eigener Auskunft die Frustration ist. Diese Selbstauskunft geht einher mit den Ergebnissen einer bundesweiten Untersuchung der Deutschen Angestellten-Krankenkasse aus den Jahren 2007 bis 2010, bei der bei Lehrkräften aller Schultypen eine kognitive Beanspruchungsquote von 45 Prozent und eine emotionale Beanspruchungsquote von 30 Prozent festgestellt wurde (vbw 2014).

Langfristig kann sich das Belastungspotential des Lehrerberufs in höheren Fehlzeiten, Arbeitsunfähigkeiten und Frühpensionierungen sowie einem qualitativ schlechteren Unterricht und Schulklima äußern (Bauer et al. 2006; Doll 2010; Freitag 1998; Giesecke 2001; Jehle & Schmitz 2007; Klusmann et al. 2006; Künsting et al. 2012; Kunter & Baumert 2011; Landert 2002; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Scharf & Rupprecht 2011; vbw 2014). Im Jahre 2013 wurden laut Statistischem Bundesamt (2014) 13 Prozent der in diesem Jahr pensionierten Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit vorzeitig (im durchschnittlichen Alter von 58,7 Jahren) pensioniert. Rückblickend betrachtet sinken damit

die Zahlen der frühpensionierten Lehrkräfte⁴. Diese Entwicklung kann jedoch in gewissem Maße auf eine im Jahre 2001 in Kraft getretene Versorgungsreform zurückgeführt werden, die im Falle vorzeitiger Pensionierung höhere Pensionsabschläge als bisher mit sich bringt (Statistisches Bundesamt 2014; Weber et al. 2006).

In den vergangenen Jahren wurden Lehrkräfte am häufigsten aus psychischen und psychosomatischen Gründen frühpensioniert, wobei „depressive Störungen, Erschöpfungssyndrome sowie Belastungs- und Anpassungsstörungen die häufigsten Diagnosen dar[stellen]“ (Doll 2010, S. 15). Dies geht auch aus diversen Studien der Erlanger Arbeitsgruppe für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin hervor (Weber et al. 2006). Werden Lehrkräfte, wie in einer Studie der Leuphana Universität Lüneburg, direkt befragt, so vermutet fast jede fünfte Person aufgrund gesundheitlicher Beschwerden vorzeitig in den Ruhestand gehen zu müssen (Scharf & Rupprecht 2011). Werden die Lehrkräfte dabei differenziert nach Schultyp betrachtet, so ergibt sich ein besonders problematisches Bild für Lehrkräfte an Grundschulen. Am zuversichtlichsten, ihre Arbeit bis zum Rentenalter auszuüben, sind hingegen Lehrkräfte an Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen (Rupprecht & Thomas 2011).

Neben einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Unterrichtsausfälle wirken sich psychische Belastungsstörungen zudem negativ auf eine effiziente Klassenführung, die emotional-konstruktive Unterstützung der Schülerschaft sowie kognitiv aktivierendes Unterrichtshandeln aus, was als Maßstab für Unterrichtsqualität gilt (Kunter & Voss 2011). Solch verschlechterte Unterrichtsbedingungen spiegeln sich häufig in einer verringerten Kompetenzwahrnehmung und Motivationsentwicklung der Schülerschaft wider, was schließlich den schulischen Erfolg beeinträchtigen kann (Klusmann & Richter 2014; Klusmann et al. 2006; Kunter & Baumert 2011; Landert 2002; Müller et al. 2008). Holzberger und Kolleginnen (2015) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass Mathematik-Lehrkräfte, die die genannten Kriterien von Unterrichtsqualität sehr gut erfüllten, die Leistungen ihrer Schülerschaft steigerten, während Lehrkräfte mit einem weniger ausgeprägten „Unterrichtsqualitäts-Profil“ die Freude der Schülerschaft am Fach Mathematik verringerten. In einer Studie von Stöckli (2000) erreichte die Klasse einer Lehrkraft mit Burnout-Symptomen nach einem Jahr etwa 20 Prozent tiefere Leistungen als die Vergleichsklassen. Kordts-Freudinger (2014) erklärt diese

⁴ In den Jahren 1993 bis 2001 wurden jährlich 50 bis 60 Prozent der Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit pensioniert.

Zusammenhänge dadurch, dass Lehrkräfte, die in der Berufspraxis positive Emotionen erleben, schülerzentrierter unterrichten.

Schulische Qualität und Weiterentwicklung kann somit auf Dauer vor allem mit psychisch belastbaren und engagierten Lehrkräften, die maßgeblich zur Umsetzung und Wirksamkeit schulischer Reformen beitragen, gewährleistet werden. Der Hochschulbildungsreport des Stifterverbands vermittelt jedoch ein anderes Bild: Nur 13 Prozent der Lehramtsstudierenden sind der Meinung, dass sie sich gut durchsetzen können. Hohes Selbstvertrauen haben nach eigenen Angaben nur knapp 16 Prozent (SPIEGEL Online 2014).

Bildungspolitisch und volkswirtschaftlich betrachtet sind die Ausbildung und die mehrheitliche Verbeamtung von Lehrkräften, die für die Praxis eher ungeeignet und daher auf lange Sicht potentiell anfällig für Belastungsstörungen scheinen, problematisch.

Mit einem Anteil von etwa 40 Prozent ist die Gruppe der Lehrkräfte eine der größten Beschäftigungsgruppen des öffentlichen Sektors (Füller 2014). Während in den ostdeutschen Bundesländern die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte Tarifbeschäftigte sind, sind die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in den westdeutschen Bundesländern mehrheitlich Beamte im Dienst der Bundesländer. Diese gehen nach einer zwei- bis dreijährigen Phase der Verbeamtung auf Probe in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit über, aus dem sie nur unter außergewöhnlichen Umständen entlassen werden können (Eurydice 2003; Füller 2014; Kultusministerkonferenz 2014). Scheiden aus dieser Gruppe Beschäftigte vermehrt vorzeitig aus dem Dienst aus, so stellt dies auch eine finanzielle Belastung für die Landeshaushalte dar (Bauer et al. 2006; Doll 2010; Füller 2014; Künsting et al. 2012; Landert 2002). Diese tragen laut Statistischem Bundesamt (2014) im Jahre 2014 die Pensionen für rund 346.400 ehemalige Lehrkräfte, was im Vergleich zum Vorjahr einen Anstieg um 6,2 Prozent darstellt.

Doch nicht nur aus volkswirtschaftlicher und schulischer Sicht ist die Belastung beziehungsweise die Gesundheit von Lehrkräften von großer Relevanz, sondern auch aus individueller Sicht spielen Gesundheitsressourcen mit Blick auf die berufliche Zufriedenheit und die Lebensqualität der Lehrkräfte selbst eine wichtige Rolle (Rothland & Klusmann 2012).

Stand der Forschung

Die gesellschaftliche Bedeutung von Lehrerbelastung spiegelt sich insbesondere seit Beginn der achtziger Jahre, im Zuge der aufkommenden Burnout-Diskussion bei sozialen Berufen, auch in der Forschung wider und wird durch den Bereich der Lehrerbelastungsforschung abgebildet.

Krause und Dorsemagen (2007) unterscheiden im Bereich der Lehrerbelastungsforschung drei Untersuchungsbereiche (siehe Abb. 2): Der erste Bereich befasst sich mit möglichen *Belastungsfaktoren* von Lehrkräften, wobei gesellschaftlich-bildungspolitische (Bieri 2002, 2006; Jehle & Schmitz 2007; Schaarschmidt 2005b), arbeitsbezogene (Candová 2005; Dick & Stegmann 2007; Doll 2010; Dorsemagen et al. 2007; Freitag 1998; Gehrman 2007; Heitzmann et al. 2007; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Landert 2002; Rudow 1994; vbw 2014) und außerberufliche Rahmenbedingungen (Rothland 2007) einbezogen werden. Zudem werden personenbezogene und Persönlichkeits-Merkmale betrachtet (Bogler 2002; Gold 1985; Klusmann et al. 2012; Künsting et al. 2012; Leffers 2008; Rudow 1994; Schaarschmidt & Fischer 2001; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; vbw 2014). Der zweite Bereich umfasst mögliche *Belastungsfolgen*, wobei kurzfristige, aktuelle (Candová 2005; Doll 2010; Rudow 1994; Schaarschmidt 2005b), mittel- bis langfristige, chronische (Sosnowsky 2007) und nicht-lehrkraftbezogene, gesellschaftliche Belastungsfolgen (Klusmann et al. 2006) in den Blick genommen werden. Der dritte Bereich betrachtet mögliche *Belastungsinterventionen*, wobei Gestaltungshinweise erarbeitet und die Wirksamkeit von Interventions-/ Präventionsmaßnahmen untersucht werden (BAuA 2005; Rau 2004; Schaarschmidt 2005c; vbw 2014).

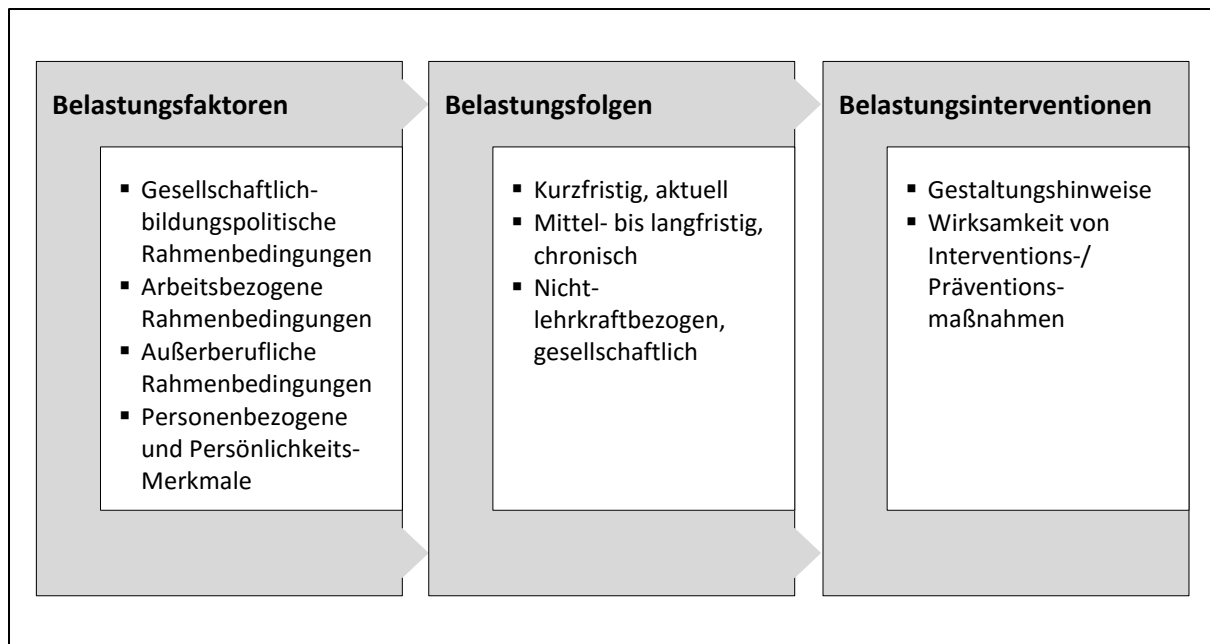


Abb. 2: Untersuchungsbereiche in der Lehrerbelastungsforschung (nach Krause & Dorsemagen 2007)

Die vorliegende Arbeit kann in den Untersuchungsbereich der *Belastungsfaktoren* eingeordnet werden, wobei gesellschaftlich-bildungspolitische und arbeitsbezogene Rahmenbedingungen fokussiert werden. Personenbezogene und Persönlichkeits-Merkmale werden ansatzweise in den Blick genommen, während außerberufliche Rahmenbedingungen, die nicht in Zusammenhang mit bildungspolitischen Entscheidungen stehen, in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben.

2.3.1 Burnout

Das Thema Lehrerbelastung, wie die berufliche Belastungsthematik generell, wird besonders durch das Phänomen Burnout geprägt. Der Burnout-Begriff stammt ursprünglich aus der klinischen Psychologie und rückt seit Beginn der achtziger Jahre immer stärker in den Fokus arbeitsbezogener Betrachtungen.

Burnout-Syndrom

Das Burnout-Syndrom manifestiert sich durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und einer reduzierten Leistungsfähigkeit der betroffenen Person (Bauer et al. 2006; Gold 1985; Klusmann et al. 2006; Schaarschmidt & Fischer 2001; Stöckli 2000). Dabei ist unter *emotionaler Erschöpfung* „das Gefühl der emotionalen Überforderung und der Ermüdung“ (Klusmann et al. 2006, S. 162) zu verstehen, welches aus langfristig hohen Leistungsanforderungen und problembehafteten Kontakten zu anderen Menschen resultiert (Künsting et al. 2012). *Depersonalisation* ist gekennzeichnet durch eine zunehmend negative,

zynische Haltung gegenüber anderen Personen und zwischenmenschliche Gleichgültigkeit (BAuA 2005; Klusmann et al. 2006; Küsting et al. 2012; Stöckli 2000). Eine *reduzierte Leistungsfähigkeit* geht einher mit einem negativen Selbstbild und einer „Abnahme des Erlebens von [eigener] Kompetenz und erfolgreicher Ausführung der Arbeit“ (Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 43). In einem fortgeschrittenen Stadium des Burnout-Prozesses gewinnen alle drei Dimensionen an Intensität.

Laut Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (2005) können acht Burnout-Phasen unterschieden werden: Ein erstes Warnsymptom in der Anfangsphase stellt *erhöhtes Engagement* und das Gefühl unentbehrlich zu sein dar, gefolgt von einer Phase der *Desillusionierung* und der zunehmenden Distanz zu den Interaktionspartnern. Es folgt eine Zeit, in der *vermehrte Anstrengungen* unternommen werden, ehemals vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückzugewinnen, was sich oftmals als schwierig herausstellt und in Folge zu *depressiven Verstimmungen und Aggressionen* führt. Diese werden von einer reduzierten Selbstachtung und zunehmender Bitterkeit, innerer Leere und Apathie begleitet. In der nächsten Phase macht sich ein *Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit* in Form immer größerer Ungenauigkeit und Desorganisation sowie fehlender Motivation und Kreativität bemerkbar. In Folge werden persönliche *soziale Kontakte* und Interessensgebiete stark *reduziert*. Ein sich selbst verstärkender „*Teufelskreis negativer Erfahrungen*“ (BAuA 2005, S. 112) beginnt und mündet in *Verzweiflung* und dem Gefühl, dass das eigene Leben hoffnungslos und sinnlos ist.

Burnout-Forschung

Der Burnout-Begriff taucht in der psychologischen Literatur zum ersten Mal zu Beginn der siebziger Jahre im Zusammenhang mit klinischen Beobachtungen im Umfeld sozialer Berufe auf. Der deutsch-amerikanische Psychoanalytiker Herbert Freudenberger führte diese in den Jahren 1973 und 1974 an Personal von Drogenkliniken und an sich selbst durch (Sosnowsky 2007; Stöckli 2000). Er definiert Burnout als einen „emotionalen Zustand, der besonders bei Angehörigen der helfenden Berufe auftritt und der - durch übermäßigen Stress ausgelöst - zu verminderter Motivation und Antriebslosigkeit führt und mit Einstellungs- und Verhaltensänderungen einhergeht“ (vbw 2014, S. 23).

Der Beginn der Burnout-Forschung ist durch Freudenbergers *klinisch-kasuistischen* Forschungsansatz geprägt. Die amerikanische Psychologin Loretta Bradley beschreibt Burnout hingegen als *arbeitswissenschaftliche* Symptomatik, welche beim Erleben

übermäßiger Belastungen sowie Überengagement am Arbeitsplatz entstehe, und distanziert sich damit von Freudenbergers klinischer Forschungslinie (vbw 2014).

Im Laufe der Zeit entwickeln sich weitere theoretische Perspektiven in der Burnout-Forschung: Eine *sozial-historische* Perspektive (Hauptvertreter: Seymour Sarason), die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit Burnout in Verbindung bringt, eine *organisationsbezogene* Perspektive (Hauptvertreter: Cary Cherniss), die die arbeitsbezogenen Rahmenbedingungen verantwortlich macht und Burnout als das „Ergebnis eines transaktionalen Prozesses [sieht] [...], der durch ein wahrgenommenes Ungleichgewicht von beruflichen Anforderungen und entsprechenden Ressourcen eingeleitet wird“ (Klusmann et al. 2006, S. 162) sowie eine *sozialpsychologische* Perspektive (Hauptvertreterinnen: Christina Maslach und Ayala Pines), die die unmittelbaren sozialen Rahmenbedingungen einer Person mit dem Entstehen von Burnout verknüpft (Stöckli 2000).

Eine *empirisch-standardisierte* Burnout-Forschung entwickelt sich in den frühen achtziger Jahren, insbesondere vorangetrieben durch das 1981 von Christina Maslach und Susan Jackson entwickelte *Maslach Burnout Inventory*, welches bis heute eingesetzt wird. Darüber hinaus konnten sich vor allem zwei weitere Instrumentarien durchsetzen: Der *Tedium Measure Test* von Ayala Pines, Elliot Aronson und Ditsa Kafry aus dem Jahre 1982 sowie das 2001 in Deutschland entwickelte *AVEM-Verfahren* von Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer (Stöckli 2000; vbw 2014).

Burnout bei Lehrkräften

Laut BAuA (2005) kommt die Burnout-Symptomatik typischerweise in Berufen mit einem hohen Anteil menschlicher Interaktion, Kommunikation, Führungsaufgaben sowie pflegerischen und erzieherischen Aufgaben vor. Risikopersonen sind dabei vor allem die Personen, die bei ihrer beruflichen Tätigkeit als Gebende agieren und sich ihrer Aufgabe hingebungsvoll verpflichten (Linneweh 2002; Sosnowsky 2007). Dieses Profil trifft häufig auf Lehrkräfte zu.

Unter Berücksichtigung des zeitlichen Faktors bei Burnout-Prozessen hat Huberman im Jahre 1991 ein auf Berufsbiografien von Lehrkräften basierendes Burnout-Phasenmodell für den Lehrerberuf entwickelt, welches die unterschiedlichen Burnout-Phasen in Berufsjahre einordnet und zudem einen alternativen Entwicklungsweg zu Burnout aufzeigt (siehe Abb. 3): Während sich Berufseinsteiger zunächst zurechtfinden müssen und mit *Einstiegsproblemen* zu

kämpfen haben (Berufsahre 1-3), folgt eine Phase der Stabilisierung, in der erste *Routinen* und eine *Identifikation mit dem Lehrkraft-Dasein* entstehen (Berufsahre 4-6). Ab diesem Zeitraum entscheidet sich, abhängig von individuellen und arbeitsbezogenen Gegebenheiten, ob die Lehrkraft einen Berufsweg in Richtung gelassener Zufriedenheit oder in Richtung Burnout einschlägt. Der erste Weg führt dabei über die *Ausdifferenzierung beruflicher Interessen* (Berufsahre 7-18), *Gelassenheit und schulischem Engagement* (Berufsahre 19-30) zu einer Phase *rückläufigen Engagements*, begleitet von *beruflicher Zufriedenheit* (Berufsahre 31-40). Der zweite Weg führt hingegen über zunehmende *Selbstzweifel* (Berufsahre 7-18) und *fatalistische, reformfeindliche Einstellungen* (Berufsahre 19-30) zu einer Phase *rückläufigen Engagements*, die von *Bitterkeit* und *Zynismus* begleitet wird (Berufsahre 31-40) (vbw 2014).

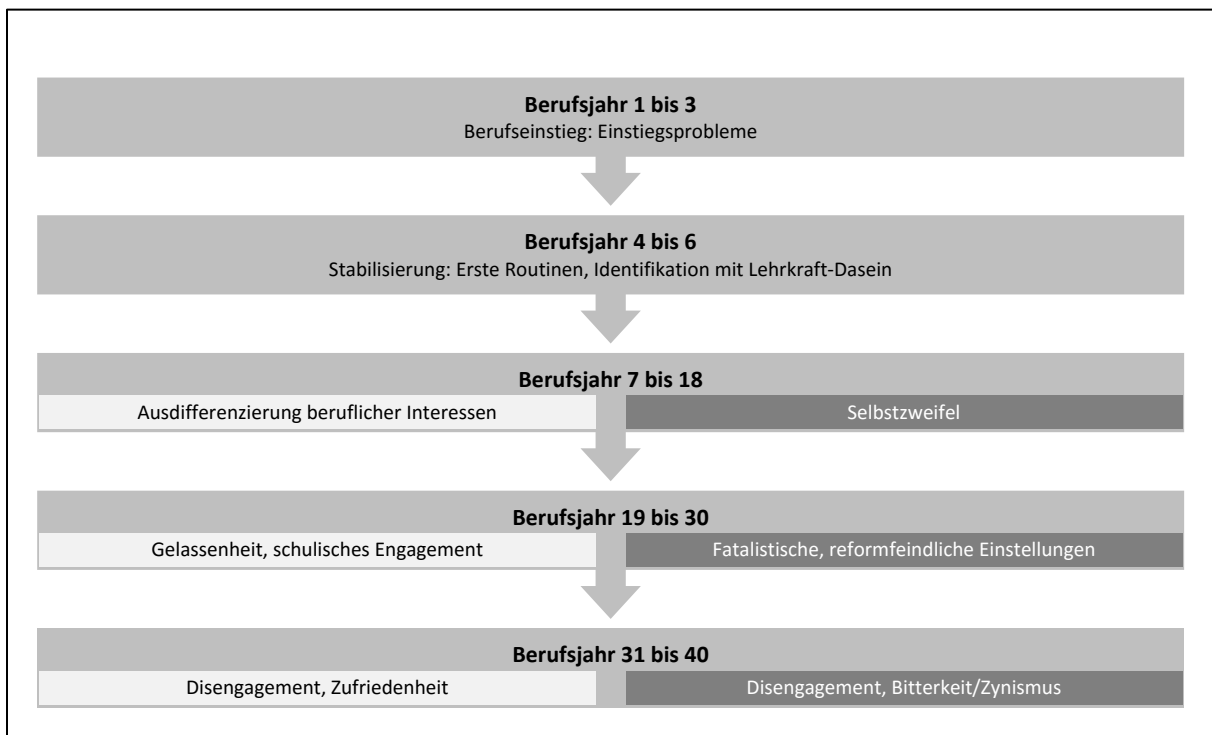


Abb. 3: Berufsbiografisches Burnout-Phasenmodell für den Lehrerberuf von Huberman (1991) (nach vbw 2014, S. 29)

Mit Blick auf die in dieser Arbeit betrachtete Stichprobe von Lehrkräften, die ihren Hochschulabschluss in den Jahren 2000/2001 (N = 375), 2004/2005 (N = 366) und 2008/2009 (N = 409) erworben haben, liegen Daten von Personen vor, die zum Befragungszeitpunkt zwischen 4 und 13 Jahren Berufspraxis besitzen und sich somit nach Huberman (vbw 2014) in der beruflichen Stabilisierungs- beziehungsweise Ausdifferenzierungsphase befinden, die über den möglichen Weg zum Burnout entscheidet.

Im Gegensatz zum Burnout-Syndrom, welches das Ergebnis eines längeren Prozesses ist, kann die Resignationstendenz, die in dieser Arbeit fokussiert wird, gut im Rahmen von Querschnittsuntersuchungen erfasst werden. Die Verhaltenstendenz ist dabei ähnlich relevant, da sie Auskunft über den generellen Umgang von Personen mit Misserfolg gibt und eine entscheidende Rolle für die Entstehung von Burnout-Prozessen spielt.

2.3.2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster: Die Dimension Resignationstendenz

Unter der Resignationstendenz wird die „Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben“ (Schaarschmidt & Fischer 2008, S. 8–9) verstanden. Die individuelle Ausprägung dieser Verhaltenstendenz kann als Ausdruck persönlicher Gesundheitsressourcen und -risiken betrachtet werden, da sie Hinweise gibt, wie Personen beruflichen Anforderungen begegnen und welche Widerstandskraft sie gegenüber Belastungen besitzen. Bei der Resignationstendenz handelt es sich um keinen akuten Verhaltenszustand, sondern um eine Verhaltenstendenz, die eine entscheidende Rolle für die Entstehung von Burnout-Prozessen spielt.

Bislang ist unklar, ob die Resignationstendenz als gesundheitsrelevante Verhaltenstendenz einer Person, zumindest teilweise, veränderbar ist. Diese grundsätzliche Frage wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern die Resignationstendenz von Lehrkräften durch bestimmte individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren erklärt werden kann und ob dabei individuelle oder bildungspolitische Aspekte eine wichtigere Rolle spielen.

Verfahren zur Erfassung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Die Resignationstendenz stellt eine von elf Dimensionen des persönlichkeitsdiagnostischen Verfahrens für arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer 2008) dar. Anhand dieses Verfahrens kann erfasst werden, mit welchen gesundheitsförderlichen oder -gefährdenden Verhaltens- und Erlebensweisen Personen beruflichen Anforderungen begegnen und in welchem Maße darin Gesundheitsressourcen und -risiken bereits vor dem Vorliegen manifester Beeinträchtigungen zum Ausdruck kommen. Damit kann das Verfahren einen Beitrag zur „Früherkennung gesundheitlicher Risiken sowie [...] [zur] Ableitung präventiver Maßnahmen“ (Schaarschmidt & Fischer 2008, S. 5) leisten.

Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 7) gehen im Zuge ihres Verfahrens davon aus, dass „der Persönlichkeit [...] eine entscheidende Rolle für gesundheitliche Entwicklungsverläufe zukommt [...] [und dass] der Zusammenhang von Persönlichkeit und Gesundheit insbesondere über die berufliche Arbeit vermittelt wird“. Dem AVEM liegt ein ressourcenorientierter Ansatz zu Grunde, wonach der Mensch sein berufliches Beanspruchungsverhältnis aktiv mitgestalten und dementsprechend auch zum Positiven verändern und neue Ressourcen schöpfen kann (Schaarschmidt & Kieschke 2007b; Schaarschmidt 2005a). Dieses positive Gesundheitsverständnis, welches Aaron Antonovskys Salutogenese-Konzept entstammt, fokussiert im Gegensatz zum traditionellen Gesundheitsverständnis nicht die krank machenden, sondern die gesund erhaltenden Bedingungen (Schaarschmidt & Fischer 2008).

AVEM-Bereiche und Dimensionen

Im Rahmen des AVEM werden Selbsteinschätzungen auf elf verschiedenen theoretisch und empirisch basierten Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens erfasst⁵, die wiederum drei übergeordneten inhaltlichen Bereichen zugewiesen werden können (siehe Abb. 4). Neben Aspekten des beruflichen Engagements werden die individuelle Widerstandskraft gegenüber Belastungen, die in die Anforderungsbewältigung eingebracht werden kann, sowie berufsbegleitende Emotionen, die diese Auseinandersetzung begleiten, betrachtet (Schaarschmidt & Fischer 2001, 2008; Schaarschmidt 2005a).

Hinsichtlich des *beruflichen Engagements* fragen Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 8) fünf Aspekte (Dimensionen) ab: (1) Die „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ und damit den persönlichen Stellenwert, den die Arbeit im Leben einnimmt, (2) den „berufliche[...]n Ehrgeiz“, der das Streben nach Aufstieg und Erfolg impliziert, (3) die individuelle „Verausgabebereitschaft“, die die Bereitschaft die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen widerspiegelt, (4) das „Perfektionsstreben“ und damit den Anspruch an Qualität und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung sowie (5) die „Distanzierungsfähigkeit“ als Fähigkeit sich psychisch von der Arbeit zu erholen.

Starkes berufliches Engagement ist dabei gekennzeichnet durch hohe Ausprägungen bei der subjektiven Bedeutung der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabebereitschaft

⁵ Der AVEM-Fragebogen umfasst in der Standardform 66 Items (6 Items/Dimension). Die AVEM-Kurzform besteht aus 44 Items (4 Items/Dimension) (Schaarschmidt & Fischer 2008).

und dem Perfektionsstreben sowie einer niedrigen Ausprägung der Distanzierungsfähigkeit. Obgleich berufliches Engagement grundsätzlich bedeutsam für berufliches Erfolgs- und Sinnerleben ist und eine aktive Lebenshaltung ausdrückt, ist das individuelle Gleichgewicht zwischen Engagement und Zurückhaltung gesundheitsrelevant.

Die individuelle *Widerstandskraft gegenüber Belastungen* bilden Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 8–9) ebenfalls über fünf Dimensionen ab. Neben der (5) „Distanzierungsfähigkeit“, die auch für den Bereich des beruflichen Engagements relevant ist, wird die Widerstandskraft gegenüber Belastungen durch die in dieser Arbeit fokussierte (6) „Resignationstendenz bei Misserfolg“, (7) die „offensive Problembewältigung“ als aktive Haltung gegenüber auftretenden Problemen sowie (8) die „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, die psychische Stabilität und ein inneres Gleichgewicht ausdrückt, widergespiegelt.

Eine hohe Widerstandskraft gegenüber Belastungen ist dabei gekennzeichnet durch eine mittlere Ausprägung der Distanzierungsfähigkeit, eine niedrige Ausprägung der Resignationstendenz sowie hohe Ausprägungen bei der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Der Widerstandskraft gegenüber Belastungen wird eine große Bedeutung für das physische und psychische Wohlbefinden eines Menschen, unter anderem mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartung und das Erleben von Anforderungen als strukturiert, handhabbar und sinnvoll (*Kohärenzerleben*), zugemessen (Schaarschmidt & Fischer 2001).

Der dritte inhaltliche Bereich, der betrachtet wird, umfasst die *berufsbegleitenden Emotionen*, die, sofern sie positiv sind, ein „psychologischer Schutzfaktor“ (Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 19) sein können. Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 9) betrachten in diesem Zusammenhang (9) das individuelle „Erfolgserebn im Beruf“ und somit die Zufriedenheit mit beruflich Erreichtem, (10) die „Lebenszufriedenheit“, die die Zufriedenheit mit der gesamten Lebenssituation ausdrückt, sowie (11) das „Erleben sozialer Unterstützung“ durch nahestehende Menschen. Positive Emotionen sind hierbei durch hohe Ausprägungen auf allen drei Dimensionen gekennzeichnet.

Berufliches Engagement (+)	Widerstandskraft gegenüber Belastungen (+)	Berufsbegleitende Emotionen (+)
(1) Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (+)	(5) Distanzierungsfähigkeit (~)	(9) Erfolgserleben im Beruf (+)
(2) Beruflicher Ehrgeiz (+)	(6) Resignationstendenz bei Misserfolg (-)	(10) Lebenszufriedenheit (+)
(3) Verausgabungsbereitschaft (+)	(7) Offensive Problembewältigung (+)	(11) Erleben sozialer Unterstützung (+)
(4) Perfektionsstreben (+)	(8) Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (+)	
(5) Distanzierungsfähigkeit (-)		

Ausprägung:	
(+)	hoch
(~)	mittel
(-)	niedrig

Abb. 4: AVEM-Bereiche und Dimensionen (nach Schaarschmidt & Fischer 2008)

Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens und die Bedeutung der Resignationstendenz

Mit Hilfe ihres Verfahrens unterscheiden Schaarschmidt und Fischer (2001, 2008) vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die sowohl gesundheitsfördernde als auch -gefährdende Konstellationen abbilden (siehe Abb. 5).

Das *Gesundheitsmuster* (G-Muster) ist dabei durch berufliches Engagement, eine deutliche Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie positive berufsbegleitende Emotionen gekennzeichnet und ist somit „ein Muster, das sowohl Ausdruck von Gesundheit als auch Voraussetzung für eine gesundheitsförderliche Bewältigung der beruflichen Anforderungen ist“ (Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 21). Laut Schaarschmidt und Fischer (2001) begegnen Personen des G-Musters beruflichen Anforderungen mit Kompetenzgefühl und psychischer Widerstandskraft und empfinden fordernde Arbeitsinhalte und Handlungsspielräume als aktivierend und stimulierend.

Im Hinblick auf Lehrkräfte des G-Musters betonen Schaarschmidt und Kieschke (2007a, S. 85), dass diese „über die günstigsten Voraussetzungen verfügen, um erworbenes Wissen und Können sowie pädagogische Überzeugungen und Absichten wirksam umzusetzen“.

Das *Schonungsmuster* (S-Muster) ist gekennzeichnet durch mangelndes, berufliches Engagement, eine deutliche Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie positive Emotionen, wobei deren Ursprung eher im Privat- und Freizeitbereich zu finden ist. Das größte Interesse von Personen des S-Musters gilt flexiblen Arbeitsbedingungen, die ihren Freizeitinteressen entgegen kommen (Schaarschmidt & Fischer 2001; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Schaarschmidt 2005a).

Lehrkräften dieses Profils gelingt es laut Schaarschmidt und Kieschke (2007a) auf Dauer kaum, die Schülerschaft zu motivieren und zu höherer Leistung anzuspornen und sich darüber hinaus für schulische Belange einzusetzen.

Eines der beiden von Schaarschmidt und Fischer (2001, 2008) identifizierten Risikomustern ist das *Risikomuster A* oder *Typ-A-Verhaltensmuster* (A-Muster). Dieses ist angelehnt an das von den Kardiologen Meyer Friedman und Ray Rosenman in den siebziger Jahren entwickelte Typ-A-Verhaltenskonzept, welches von einem Zusammenhang zwischen kontinuierlich übersteigertem Engagement, gekoppelt mit der Unfähigkeit zu Erholung und Entspannung, und koronaren Herzerkrankungen ausgeht. Das A-Muster ist somit gekennzeichnet durch überhöhtes berufliches Engagement, eine eingeschränkte Widerstandskraft gegenüber Belastungen und eher negativen berufsbegleitenden Emotionen. Für Personen, die kontinuierlich großen Arbeitseinsatz zeigen, ist in diesem Muster das gefühlte Ausbleiben von Anerkennung und Unterstützung äußerst problematisch. Ein Arbeitsumfeld, welches hohe Anforderungen mit erweiterten Handlungsspielräumen vereint, kommt Personen des A-Musters mit ihrer Tendenz zur Selbstüberforderung sehr entgegen, so dass auf lange Sicht mit einem Übergang zum Risikomuster B oder Burnout-Muster (B-Muster) gerechnet werden kann (Schaarschmidt & Fischer 2001, 2008; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Schaarschmidt 2005a).

Lehrkräfte dieses Musters sind laut Schaarschmidt und Kieschke (2007a) aufgrund ihrer unermüdlischen Einsatzbereitschaft oft sehr geschätzt, wobei es abzusehen ist, dass ihre Kräfte auf Dauer nicht ausreichen, um den beruflichen Belastungen standzuhalten.

Das *Risikomuster B*, welches mit seinen Verhaltens- und Erlebenserscheinungen zum „Kern des Burnout-Syndroms“ (Schaarschmidt & Kieschke 2007a, S. 87) zählt, übertrifft das Risikomuster A hinsichtlich der auftretenden psychischen Beschwerden und der notwendigen Hilfe von außen deutlich. Während sich beim A-Muster die Selbstüberforderung der

betroffenen Person aufgrund des überhöhten beruflichen Engagements einstellt, ist diese im B-Muster auf die negativen Ausprägungen beim beruflichen Engagement, die mangelnde Widerstandskraft gegenüber Belastungen und die negativen berufsbegleitenden Emotionen zurückzuführen. Personen des B-Musters können Berufs- und Lebensanforderungen nur noch mit einer passiven, resignativ-leidenden Haltung gegenüberreten und nehmen bei sich selbst massive Kompetenzdefizite wahr. Insgesamt fällt es diesen Personen schwer einen Sinn in ihrer beruflichen Tätigkeit und in ihrem Leben allgemein zu sehen (Schaarschmidt & Fischer 2001; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Schaarschmidt 2005a).

Lehrkräfte, die vom Burnout-Muster betroffen sind, fühlen sich laut Schaarschmidt (2005a, S. 39) „kaum (noch) in der Lage, einen lebendigen Unterricht durchzuführen, die Schüler[schaft] zum Lernen zu motivieren und sich über den Unterricht hinaus um einzelne [...] [von ihnen] und sonstige schulische Belange zu kümmern“. Auch Klusmann und Kolleg(inn)en (2006) heben hervor, dass betroffene Lehrkräfte ihre Schülerschaft kognitiv weniger stark fördern und von diesen als weniger gerecht und interessiert eingeschätzt werden als Lehrkräfte des Gesundheitsmusters.

G-Muster (Gesundheit)	S-Muster (Schonung)	A-Muster (Typ-A-Verhalten)	B-Muster (Burnout)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufliches Engagement (+) ▪ Widerstandskraft gegenüber Belastungen (++) ▪ <i>Resignations-tendenz bei Misserfolg</i> (—) ▪ Berufsbegleitende Emotionen (++) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufliches Engagement (—) ▪ Widerstandskraft gegenüber Belastungen (+) ▪ <i>Resignations-tendenz bei Misserfolg</i> (—) ▪ (Berufsbegleitende) Emotionen (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufliches Engagement (++) ▪ Widerstandskraft gegenüber Belastungen (—) ▪ <i>Resignations-tendenz bei Misserfolg</i> (+) ▪ Berufsbegleitende Emotionen (—) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufliches Engagement (—) ▪ Widerstandskraft gegenüber Belastungen (—) ▪ <i>Resignations-tendenz bei Misserfolg</i> (++) ▪ Berufsbegleitende Emotionen (—)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Ausprägung:</p> <p>(++) sehr hoch (+) hoch (—) niedrig (—) sehr niedrig</p> </div>			

Abb. 5: Bedeutung der Resignationstendenz in arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (nach Schaarschmidt & Kieschke 2007a)

Insgesamt fällt auf, dass Personen beider Risikomuster hohe bis sehr hohe Ausprägungen von Resignationstendenz aufweisen. Die Resignationstendenz einer Person scheint somit eine entscheidende Rolle für die Zugehörigkeit zu einem gesundheitsgefährdenden Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zu spielen.⁶

Auch die beruflichen Rahmenbedingungen scheinen die individuellen Verhaltens- und Erlebensmuster und somit die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen zu prägen. Laut Schaarschmidt und Fischer (2001) sind dort, wo günstigere Arbeitsbedingungen vorliegen, mehr G-Muster und bei ungünstigeren Rahmenbedingungen mehr B-Muster vorhanden.

Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster bei Lehrkräften

Die Potsdamer Lehrerstudie, die über einen Zeitraum von sechs Jahren (2000 bis 2006) unter der Leitung von Uwe Schaarschmidt durchgeführt wurde, kam zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Lehrkräfte im Bereich des beruflichen Engagements wenig beruflichen Ehrgeiz, jedoch eine große Verausgabungsbereitschaft gekoppelt mit einer geringen Distanzierungsfähigkeit aufweisen. Hinsichtlich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen wurden starke Einschränkungen deutlich. Bei den berufs begleitenden Emotionen stellte sich nach den ersten Berufsjahren eine deutliche Verringerung der Zufriedenheitswerte ein (Schaarschmidt 2005a).

Eine Längsschnittuntersuchung angehender Lehrkräfte von Roloff Henoch und Kolleg(inn)en (2015) zeigt, dass etwa 41 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden die ungünstigen Bewältigungsmuster A (17,30 Prozent) und B (23,40 Prozent) bereits während des Studiums aufweisen. Die Untersuchungsergebnisse deuten zudem darauf hin, dass die identifizierten Muster über die Zeit relativ stabil sind. Im Falle der untersuchten Lehramtsstudierenden mit einem B-Muster verblieben im Studienverlauf etwa 20 Prozent der Personen in diesem Muster.

Wirft man einen differenzierten Blick auf die Gruppe der Lehrkräfte, so überwiegen die ungünstigen Bewältigungsmuster bei Teilzeitbeschäftigten, weiblichen Lehrkräften, Lehrkräften mit zunehmendem Dienstalter sowie bei vor- und nachbereitungsintensiven

⁶ Schaarschmidt und Fischer (2001) konnten im Rahmen ihrer Analysen zeigen, dass die Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“ und „Resignationstendenz bei Misserfolg“ am stärksten zur Varianzaufklärung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster beitragen.

Unterrichtsfächern (Freitag 1998; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt & Fischer 2001; Schaarschmidt 2005b).

Die problematischere Musterkonstellation bei teilzeitbeschäftigten Lehrkräften erklären Ksienzyk und Schaarschmidt (2005) dadurch, dass diese trotz der reduzierten Arbeitszeit annähernd so viele Aufgaben erledigen müssen wie vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte, jedoch weniger verdienen und in geringerem Umfang in das Kollegium eingebunden sind (Ksienzyk & Schaarschmidt 2005).

Die ungünstigeren Bewältigungsmuster weiblicher Lehrkräfte können über die berufliche und private (familiäre) Doppelbelastung sowie die oftmals stärker ausgeprägte Emotionalität und sozial-emotional geleitete Berufsmotivation erklärt werden (Freitag 1998; Schaarschmidt & Fischer 2001; Schaarschmidt 2005b). Insbesondere die sozial-emotional geleitete Berufsmotivation erschwert es, die „kaum vermeidbaren Diskrepanzen zwischen den pädagogischen Zielen und dem jeweils Erreichten“ (Schaarschmidt 2005b, S. 55) zu verarbeiten.

Betrachtet man Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen wie Strafvollzugs-, Polizei-, Feuerwehr- oder Pflegepersonal, so überwiegen laut Schaarschmidt und Kieschke (2007a) bei den Lehrkräften mit insgesamt 59 Prozent die gesundheitsgefährdenden Bewältigungsmuster (A: 30 Prozent; B: 29 Prozent), während Schonungs- und Gesundheitsmuster in einem weitaus geringeren Maße vorhanden sind (S: 23 Prozent; G: 17 Prozent). Die anderen Berufsgruppen weisen durchschnittlich weniger gesundheitsgefährdende Muster (A: 14-23 Prozent; B: 11-22 Prozent) und mehr gesundheitsförderliche Muster (S: 32-44 Prozent; G: 23-32 Prozent) auf.

Eine Studie von Cramer und Kolleg(inn)en (2014) auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 liefert jedoch ein etwas differenziertes Bild. Die Studie zeigt, dass die psychische Erschöpfung von Lehrkräften zwar im Vergleich zu Berufen außerhalb des sozialen Sektors signifikant höher ist, sich im Vergleich zu anderen sozialen Berufen jedoch kein signifikanter Unterschied zeigt. Lediglich im Bereich der Arbeits- und Lärmbelastung weisen die Lehrkräfte signifikant höhere Werte auf als Beschäftigte anderer sozialer Berufe.

2.3.3 Belastungsfaktoren von Lehrkräften

Rudow (1994) unterscheidet bei seiner Klassifikation der Belastungsfaktoren von Lehrkräften schulorganisatorische, schulhygienische, soziale und gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen. Im Gutachten des Aktionsrats Bildung (2014) werden zudem personenbezogene Bedingungen angeführt. Somit werden sowohl individuelle als auch schulische und gesellschaftliche (bildungspolitische) Faktoren in die Betrachtung von Lehrerbelastung einbezogen (siehe Abb. 6).

Schulorganisatorische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Allgemeine Tätigkeitsmerkmale▪ Unterrichtsfach, -methode, Lehrplan▪ Lehrmittel▪ Schultyp, Klassenstufe, -zusammensetzung▪ Schulgröße, -standort, Klassengröße▪ Zusatzfunktionen▪ Arbeitszeit▪ Weiterbildung
Schulhygienische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Lärm▪ Klassenraumgröße▪ Mikroklima, Luftbeschaffenheit, Beleuchtung
Soziale Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Schülerschaft▪ Kollegium▪ Schulleitung▪ Eltern▪ Behörden
Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Ideologische / kulturelle Normen▪ Berufsstatus▪ Schulreformen
Personenbezogene Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Bewältigungsstil▪ Geschlecht▪ Dienstalster

Abb. 6: Belastungsfaktoren von Lehrkräften (nach Rudow 1994, S. 60; vbw 2014, S. 126–127)

Schulorganisatorische Belastungsfaktoren

Nach Rudow (1994) zählen zu den schulorganisatorischen Belastungsfaktoren die allgemeinen Tätigkeitsmerkmale von Lehrkräften, die Unterrichtsfächer, -methoden und Lehrpläne sowie die vorhandenen Lehrmittel. Darüber hinaus der Schultyp, die zu unterrichtenden Klassenstufen und ihre Zusammensetzung, die Schul- und Klassengröße sowie der Schulstandort. Zudem die administrativen Zusatzfunktionen von Lehrkräften, die Arbeitszeitregelung sowie Weiterbildungsmöglichkeiten.

Zu den *allgemeinen Tätigkeitsmerkmalen* von Lehrkräften zählt dabei zunächst die „Aufgabenvielfalt und -komplexität“ (Rudow 1994, S. 24) des Lehrerberufs. Dieser ist geprägt durch parallel und auf verschiedenen Ebenen ablaufende Tätigkeiten (Doll 2010; Rudow 1994) sowie durch eine Vielzahl gesetzlich verankerter Vorschriften (Jehle & Schmitz 2007; Schaarschmidt & Kieschke 2007b). Hinzu kommen persönliche Rollenkonflikte der Lehrkräfte, da sie auf der einen Seite die Schülerschaft pädagogisch unterstützen und fördern, auf der anderen Seite aber durch Benotungen eine Bewertung und Selektion durchführen sollen (Doll 2010; Klusmann et al. 2006; vbw 2014).

Problematisch erscheint, dass Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag immer komplexere pädagogische und nicht pädagogische Aufgaben übernehmen sollen (Bieri 2006; Freitag 1998; Klusmann et al. 2006; Schaarschmidt & Kieschke 2007b) und aufgrund der „Grenzenlosigkeit“ ihrer Aufgabenstellungen oftmals kein Bearbeitungsende wahrnehmen und die Erwartungen stets nach oben offen bleiben (Giesecke 2001; Rothland & Terhart 2007; Sosnowsky 2007). Ein solches Tätigkeitsprofil kann laut Gutachten des Aktionsrats Bildung (2014) sowie laut Ortlepp (2012) und Landert (2002) zu einer permanenten Überforderung und Erschöpfung der Lehrkraft und damit zu einem psychischen Zusammenbruch und einer Erkrankung am Burnout-Syndrom führen.

Im Hinblick auf die *Unterrichtsfächer* von Lehrkräften gelten solche Fächer als wenig belastend, die transparente und konkrete Lehr- und Lernaufgaben sowie geringe Unterrichtsvor- und -nachbereitungen beinhalten, wie beispielsweise Fächer aus der MINT-Fächergruppe oder Sport (Candová 2005; Freitag 1998; Rudow 1994).

Weitere schulorganisatorische Belastungsfaktoren stellen die verfügbaren *Lehrmittel* (Botica 2009; Freitag 1998; Rudow 1994) sowie die *Weiterbildungsmöglichkeiten* der Lehrkräfte (Rudow 1994; vbw 2014) dar.

Zudem spielen der *Schultyp*, die zu unterrichtenden *Klassenstufen* und die *Zusammensetzung* der Klasse eine Rolle hinsichtlich des subjektiven Belastungsempfindens (Bogler 2002; Candová 2005; Jehle & Schmitz 2007; Klusmann et al. 2006; Landert 2002). Während Gymnasiallehrkräfte nach einer Studie von Candová (2005) vor allem zeitlich belastet scheinen, fühlen sich Grundschullehrkräfte insbesondere durch zusätzliche Verwaltungsaufgaben und die Klassengröße belastet. Untersuchungen von Bogler (2002) und Landert (2002) haben ergeben, dass die Berufszufriedenheit von Lehrkräften bei höheren, zu unterrichtenden Klassenstufen sinkt.

Auch die *Schul- und Klassengröße* sowie der *Schulstandort* werden als Belastungsfaktoren angeführt (Bieri 2006; Dick 2006; Doll 2010; Freitag 1998; Jehle & Schmitz 2007; Klusmann et al. 2006; Pohlmann & Möller 2010; Schaarschmidt & Kieschke 2007a). Hier zeigen die Untersuchungen von Bogler (2002) und Landert (2002), dass die Berufszufriedenheit von Lehrkräften mit zunehmender Schul- und Klassengröße sowie einer städtischeren Schullage abnimmt. Dies ist laut Rudow (1994) unter anderem dadurch zu erklären, dass größere Organisationen oftmals hierarchischer aufgebaut sind, Entscheidungsstrukturen zentralisierter sind und ein intransparenterer Informationsfluss vorherrscht.

Als belastend eingestuft werden außerdem administrative *Zusatzfunktionen*, die von der Lehrkraft neben der Unterrichtstätigkeit ausgeübt werden. Überwiegt die administrative vor der pädagogischen Arbeit, so senkt dies, laut einer Untersuchung von Landert (2002), die Berufszufriedenheit von Lehrkräften (Botica 2009; Candová 2005; Doll 2010; Jehle & Schmitz 2007; Künsting et al. 2012; Landert 2002; Rudow 1994). Auch Schmidt und Klusmann (2015) zeigen anhand einer Tagebuchstudie, bei der Lehrkräfte über einen Zeitraum von zwei Wochen positive (*Ressourcen*) und negative (*Stressoren*) Arbeitsereignisse berichten, dass der organisatorische Bereich als einziger der insgesamt acht ermittelten Bereiche mehr Stressoren als Ressourcen aufweist.

Die tendenziell zu geringe *Arbeitszeit*, die Lehrkräften für die Bewältigung ihrer zahlreichen Aufgaben zur Verfügung steht, ist ein weiterer angeführter Belastungsfaktor (Candová 2005; Freitag 1998; Jehle & Schmitz 2007; Klusmann et al. 2006; Künsting et al. 2012; Pohlmann & Möller 2010; Schaarschmidt & Kieschke 2007b; vbw 2014). Laut Dorsemagen und Kollegen (2007) deckt die über das Pflichtstundenmodell vertraglich geregelte Arbeitszeit von Lehrkräften, die sich lediglich auf die zu leistenden Unterrichtsstunden bezieht, nur etwa 40 Prozent der tatsächlichen Gesamtarbeitszeit. Diese Problematik der nur unvollständig

geregelten Arbeitszeit verstärkt die Schwierigkeit vieler Lehrkräfte außerhalb der Schule „abschalten“ zu können, da ein Großteil der Arbeitsaufgaben von zu Hause erledigt wird (Doll 2010; Rothland & Terhart 2007; Schaarschmidt 2005a).

Schulhygienische Belastungsfaktoren

Zu den schulhygienischen Belastungsfaktoren von Lehrkräften zählen neben der *Klassenraumgröße*, dem vorherrschenden *Mikroklima*, der *Luftbeschaffenheit* und der *Beleuchtung* innerhalb der Schule insbesondere der vergleichsweise hohe *Lärmpegel*, dem Lehrkräfte täglich ausgesetzt sind (Cramer et al. 2014; Doll 2010; Rudow 1994; vbw 2014). Laut einer Studie von Cramer und Kolleg(inn)en (2014) auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 weisen die Lehrkräfte im Bereich der Lärmbelastung signifikant höhere Werte auf als Beschäftigte anderer sozialer Berufe.

Soziale Belastungsfaktoren

Den sozialen Rahmenbedingungen wird in der Lehrerbelastungsforschung eine wichtige Rolle zugeschrieben, da die wahrgenommene soziale Unterstützung eine entscheidende Schutzfunktion hinsichtlich der täglichen Auseinandersetzung mit Anforderungen besitzt (Candová 2005; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Rothland 2007; Schaarschmidt & Kieschke 2007a). Rothland (2007, S. 251) beschreibt soziale Unterstützung als das „Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen [...] durch die Personen Hilfestellungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen“. Er unterscheidet dabei die emotionale Unterstützung, die praktische/instrumentelle/materielle Unterstützung sowie die soziale Integration.

Zu den sozialen Belastungsfaktoren von Lehrkräften zählen nach Rudow (1994) die Interaktion mit der Schülerschaft, dem Kollegium, der Schulleitung, den Eltern und den Behörden.

Die Interaktion mit der *Schülerschaft* kann dabei im Falle von Verhaltens-, Disziplin- und Motivationsproblemen einen erheblichen Belastungsfaktor darstellen (Botica 2009; Dick 2006; Doll 2010; Freitag 1998; Jehle & Schmitz 2007; Künsting et al. 2012; Pohlmann & Möller 2010; Rudow 1994; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Schmidt & Klusmann 2015; vbw 2014). Das subjektive Belastungsempfinden kann dabei negativ verstärkt werden, wenn Lehrkräfte keine Rückmeldung seitens der Schülerschaft und somit keine Kontrolle der

eigenen Arbeit erhalten, wodurch das „Ungleichgewicht [...] von Geben und Empfangen“ (Schaarschmidt & Kieschke 2007b, S. 35) noch größer wird (Doll 2010; Landert 2002; Rudow 1994; vbw 2014).

Die Beziehung zum *Kollegium* und das Ausmaß der Kooperation zwischen den Lehrkräften spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle für das individuelle Belastungserleben (Doll 2010; Freitag 1998; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Rothland 2007; Rudow 1994; vbw 2014). Eine Untersuchung von Landert (2002) zeigt, dass Lehrkräfte beruflich umso zufriedener sind, je stärker die erlebte soziale Unterstützung in Form von Kooperation und Anerkennung durch das Kollegium ist. Rothland (2007) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Niveaustufen der Kooperation: Während auf der ersten Stufe lediglich auf Fachgruppen- oder Jahrgangsstufenebene kommuniziert wird (*Differenzierung*), zeigen sich auf der zweiten Stufe Ansätze einer fachspezifischen Ressourcen- und Aufgabenkoordination (*Koordination*). Auf der dritten Stufe findet eine Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung und -durchführung über Fächer und Jahrgangsstufen hinweg statt (*Interaktion*). Auf der vierten und damit höchsten Kooperationsstufe ist der Unterricht transparent gestaltet und systematisch aufeinander abgestimmt, während wechselseitige Beobachtungen, Selbst- und Fremdevaluationen stattfinden (*Integration*).

Ein weiterer Akteur, dem eine entscheidende Rolle im Hinblick auf das Belastungserleben von Lehrkräften zukommt, ist die *Schulleitung* und das bei ihr wahrgenommene Führungshandeln (Doll 2010; Jehle & Schmitz 2007; Rothland 2007; Rudow 1994). Während kooperatives Führungshandeln sowie ein Führungsverhältnis, bei dem die Beschäftigten der Führungsperson Vertrauen, Respekt und Loyalität entgegenbringen (*Transformationale Führung*) die berufliche Zufriedenheit von Beschäftigten und ein gesundheitsförderliches Bewältigungsverhalten erhöht, werden diese durch hierarchisches Führungshandeln sowie ein Führungsverhältnis, das lediglich auf dem Austausch von Leistung und Entlohnung beruht (*Transaktionale Führung*), verringert (Bogler 2002; Candová 2005; Dick 2006; Freitag 1998; Gerick 2014; Jehle & Schmitz 2007; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Landert 2002; vbw 2014). Laut Ksienzyk und Schaarschmidt (2005) wird bei einer unterstützend wahrgenommenen Schulleitung sowohl das physische als auch das psychische Befinden von den Lehrkräften positiver eingeschätzt. Diese weisen zudem eine geringere Anzahl an Krankheitstagen auf. Kooperatives Führungshandeln wirkt sich nach Rothland (2007) zudem positiv auf die kollegialen Beziehungen aus.

Die Interaktion mit den *Eltern* kann für Lehrkräfte ebenfalls einen Belastungsfaktor darstellen. Während die elterlichen Ansprüche zunehmend steigen, unterstützen und respektieren die Eltern, aus Sicht der Lehrkräfte, die pädagogische Arbeit von Schulen und Lehrkräften nicht immer in ausreichendem Maße (Botica 2009; Doll 2010; Künsting et al. 2012; Rudow 1994; Schaarschmidt & Kieschke 2007a; Schmidt & Klusmann 2015; vbw 2014).

Die Auseinandersetzung mit den *Schulbehörden* und der Schulaufsicht, die relativ einseitig über eine Vielzahl von Vorschriften verläuft, gilt als ein weiterer sozialer Belastungsfaktor von Lehrkräften (Freitag 1998; Rudow 1994; vbw 2014).

Gesellschaftlich-kulturelle Belastungsfaktoren

Gesellschaftlich-kulturelle Belastungsfaktoren umfassen vorherrschende ideologische und kulturelle Normen, den Berufsstatus von Lehrkräften sowie Schulreformen.

Die vorherrschenden *ideologischen Normen* sind dabei geprägt durch den „gesellschaftlichen Erwartungsdruck [und die] Erwartungen und Ansprüche der Eltern“ (Doll 2010, S. 13) an die Institution Schule und ihre Lehrkräfte.

Kulturelle Normen spiegeln sich ebenfalls unmittelbar in der Schule wider, unter anderem durch den „wachsende[n] Anteil fremdsprachiger Kinder, zunehmende gesellschaftliche Mobilität, veränderte Familienstrukturen [...] [und] sich wandelnde Berufsfelder“ (Bieri 2006, S. 38–39). Auch die Erziehungsstile der Eltern beziehungsweise die zum Teil nachlassende elterliche Unterstützung bei der Erziehung spielen in diesem Bereich eine Rolle (Botica 2009; Jehle & Schmitz 2007; Schaarschmidt & Kieschke 2007b).

Der *Berufsstatus* von Lehrkräften hat sich ebenfalls gewandelt. Eine „Autorität von Amts wegen“ (Jehle & Schmitz 2007, S. 165) besitzen Lehrkräfte oftmals nicht mehr. Stattdessen sehen sie sich häufig öffentlicher Kritik und zum Teil fehlender Anerkennung ausgesetzt, was langfristig zu einer verringerten Berufszufriedenheit der Lehrkräfte führt (Botica 2009; Dick 2006; Doll 2010; Freitag 1998; Landert 2002; vbw 2014).

Schulreformen sind bei Lehrkräften im Allgemeinen unbeliebt und beeinträchtigen die berufliche Zufriedenheit. Dies resultiert daraus, dass Lehrkräfte in der Regel politisch und administrativ beschlossene Reformen unter zum Teil schwierigen Bedingungen in die

Berufspraxis überführen müssen ohne im Vorfeld in die Entwicklung von Reformen eingebunden worden zu sein (Doll 2010; Landert 2002).

Personenbezogene Belastungsfaktoren

Neben schulischen und gesellschaftlichen (bildungspolitischen) Faktoren sind auch individuelle Faktoren bei der Betrachtung von Lehrerbelastung bedeutsam.

Eine entscheidende Rolle wird dabei dem individuellen *Bewältigungsstil* der Lehrkraft in Bezug auf berufliche Anforderungen zugesprochen. Berufliches Engagement, eine Widerstandskraft gegenüber Belastungen, eine erlebte Sinnhaftigkeit der ausgeführten Arbeit sowie ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsempfinden kann laut Aktionsratsgutachten (2014) als Schutzfaktor fungieren. Diese Einschätzung entspricht in weiten Teilen dem von Schaarschmidt und Fischer (2001, 2008) identifizierten Gesundheitsmuster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens.

Des Weiteren werden das *Geschlecht* und das *Dienstalter* von Lehrkräften als wichtige personenbezogene Faktoren genannt. Dabei gelten weibliche Lehrkräfte und Lehrkräfte mit höherem Dienstalter als besonders belastungsgefährdet (Landert 2002; vbw 2014), wobei laut Candová (2005) Belastungsstörungen in jeder Phase des Berufslebens auftreten können. Während Berufseinsteiger häufig den so genannten „Praxisschock“ erleiden, können in der mittleren Berufsphase private Belastungen hinzukommen, die dann mit steigendem Dienstalter als Folgen langfristiger Belastung sichtbar werden.

Auch im Rahmen der allgemeinen Arbeitsbelastungsforschung gibt es Untersuchungen und Modelle, die mögliche Erklärungsfaktoren für Belastungen und Beanspruchungsreaktionen aufzeigen. Bei der Betrachtung der nachfolgenden Modelle wird erneut deutlich, dass individuellen Faktoren sowie beruflichen Umweltfaktoren (Rahmenbedingungen) eine wichtige Rolle im Hinblick auf berufliches Belastungsempfinden zugewiesen wird.

Job-Characteristics Modell (Hackman & Oldham 1975)

Das arbeitspsychologische Job-Characteristics Modell von Richard Hackman und Greg Oldham aus dem Jahre 1975 untersucht das Motivationspotential einer beruflichen Tätigkeit unter Einbeziehung von Tätigkeitsmerkmalen und individuellen Voraussetzungen.

Nach Hackman und Oldham (1975) bedingen die *Tätigkeitsmerkmale* einer Arbeit die *psychologischen Erlebenszustände* beschäftigter Personen, wie beispielweise die empfundene Bedeutsamkeit der Arbeit, das Verantwortungsbewusstsein und die Kenntnis der Arbeitsergebnisse. Diese beeinflussen wiederum die individuellen und globalen *Auswirkungen der Arbeit* wie die intrinsische Motivation, die Berufszufriedenheit oder die Effektivität der Arbeit. Moderiert wird dieser Prozess über *individuelles Wissen und Fähigkeiten* sowie das *Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung* (siehe Abb. 7).

Die Tätigkeitsmerkmale nehmen bei Hackman und Oldham (1975) eine zentrale Rolle ein, da bei ihnen ein Ansatzpunkt für Interventionen am Arbeitsplatz gesehen wird. Die fünf entscheidenden Merkmale sind dabei die Anforderungsvielfalt, die Ganzheitlichkeit, die Wichtigkeit, die Autonomie sowie die Rückmeldung im Rahmen einer Tätigkeit. Die *Anforderungsvielfalt* ist Ausdruck dafür, wie viele abwechslungsreiche Aufgaben im Rahmen der Tätigkeit zu bewältigen sind. Die *Ganzheitlichkeit* beschreibt, inwiefern die Beschäftigten Arbeitsprozesse von Beginn bis Ende verfolgen können. Die *Wichtigkeit* spiegelt wider, inwiefern die Tätigkeit andere Menschen und ihr Umfeld beeinflusst. Die *Autonomie* steht für das Ausmaß an Entscheidungsfreiheit, das die Beschäftigten im Rahmen ihrer Tätigkeit besitzen. Und die *Rückmeldung* steht dafür, inwiefern die Beschäftigten über Arbeitsergebnisse informiert werden.

Nach Hackman und Oldham (1975) ergibt der Gesamtwert dieser fünf Tätigkeitsmerkmale das Motivationspotential einer beruflichen Tätigkeit. Auf dem Job-Characteristics Modell beruht auch der von Hackman und Oldham (1974) entwickelte Job Diagnostics Survey.

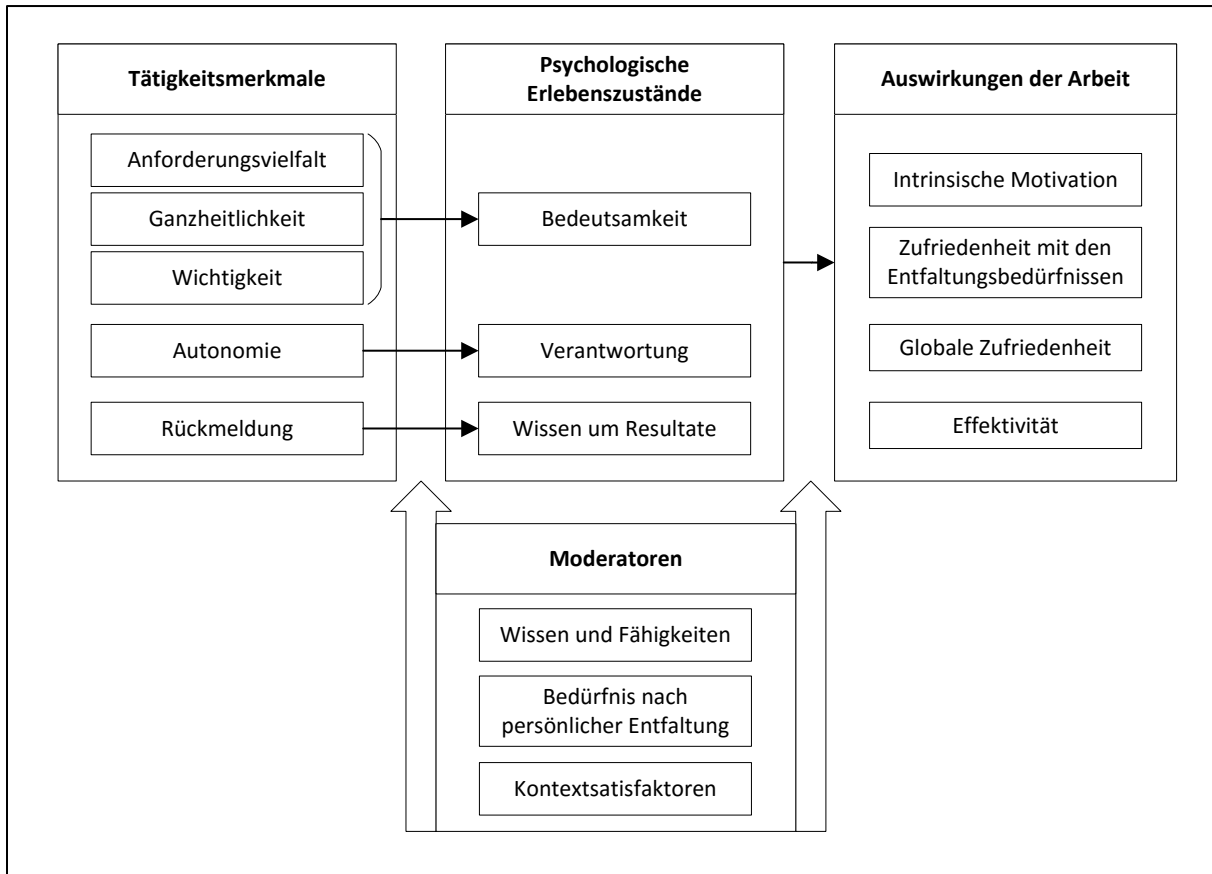


Abb. 7: Job-Characteristics Modell von Hackman & Oldham (1975) (nach Dick & Stegmann 2007, S. 40)

Anforderungs-Ressourcen Modell (Becker et al. 1994)

Das Anforderungs-Ressourcen Modell von Becker und Kollegen (1994) ist ein Modell, welches zum Ziel hat, den physischen und psychischen Gesundheitszustand von Personen zu erklären.

Es bezieht dabei auf der einen Seite berufliche und private Anforderungen, auf der anderen Seite persönliche (Gesundheits-) Ressourcen ein, wobei interne und externe Anforderungen und Ressourcen unterschieden werden. Das *Verhältnis von Anforderungen zu Ressourcen* sowie das *individuelle Bewältigungsverhalten* spiegeln nach Becker und Kollegen (1994) den *Gesundheitszustand* von Personen wider.

Einer gesunden Person gelingt es demnach bestehenden Anforderungen mit Hilfe persönlich vorhandener Ressourcen sowie einem positiven Bewältigungsverhalten zu begegnen.

Transaktionales Stressmodell (Lazarus 1974)

Das transaktionale Stressmodell von Richard Lazarus (1974) fokussiert zur Erklärung von Stress personen- und umweltbezogene Aspekte.

Nach Lazarus (1974) kann *Stress* als das Ergebnis einer *Transaktion zwischen Person und Umwelt* betrachtet werden, wobei die Transaktion durch mehrere *kognitive Bewertungsprozesse* beeinflusst wird. Dabei werden die jeweiligen Reize, die in einer konkreten Situation auf eine Person einwirken, zunächst dahingehend bewertet, ob sie im Hinblick auf das persönliche Wohlbefinden von Bedeutung sind und inwiefern sie belastend sein könnten. Werden die Reize als potentiell belastend eingestuft, so werden in einem zweiten Schritt die individuell verfügbaren Ressourcen analysiert. Stellen sich diese als mangelhaft heraus, so entsteht Stress.

Dieser kann entweder durch eine Änderung der Situation selbst (*problemorientiertes Coping*) oder durch eine Änderung des Bezugs zur Situation (*emotionsorientiertes Coping*) bewältigt werden. In Abhängigkeit vom Erfolg der gewählten Coping-Strategie erfolgt eine Neubewertung der Situation und ein Anpassungs- und Lernprozess der Person.

Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (Rudow 1994)

Das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung von Bernd Rudow (1994) ist ein Modell, welches vor dem Hintergrund des Lehrerberufs entwickelt wurde und die Entstehung von Lehrerbeltung sowie mögliche Beanspruchungsreaktionen und -folgen darstellt. Das Modell verweist zur Erklärung von Arbeitsbelastung und deren Folgen auf individuelle sowie tätigkeits- und umweltbezogene Aspekte (Rahmenbedingungen) (siehe Abb. 8).

Laut Rudow (1994) sind *Belastung und Beanspruchung* zwangsläufig mit der beruflichen Tätigkeit verbunden, da es bei dieser zu einer *Konfrontation von persönlichen Handlungsvoraussetzungen sowie Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen* kommt.

Rudow (1994) unterscheidet in seinem Modell zwei Arten von *Belastung*. Zum einen geht er von einer objektiven Belastung der Lehrkraft aus, die aus den täglichen Arbeitsaufgaben und den Bedingungen, unter denen diese erfüllt werden müssen, resultiert. Zum anderen geht er von einer subjektiven Belastung aus, welche die Folge einer *internen Widerspiegelung* der objektiven Belastung durch die Lehrkraft selbst ist. Die persönlichen Handlungsvoraussetzungen der Lehrkraft, wie beispielsweise Motive und Einstellungen,

Kompetenzen oder Berufserfahrungen, haben auf diesen Prozess und das Ergebnis der Widerspiegelung großen Einfluss, da sie mit den wahrgenommenen Realisierungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz abgeglichen werden. Je nach Größe der Diskrepanz zwischen den individuellen Voraussetzungen und den beruflichen Anforderungen und Rahmenbedingungen fällt die subjektive Belastung aus.

Diese kann sich in Form positiver oder negativer Beanspruchungsreaktionen und -folgen äußern. Während unter *Beanspruchungsreaktionen* „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow 1994, S. 45) verstanden werden, sind *Beanspruchungsfolgen* „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow 1994, S. 45).

Reaktionen und Folgen sind laut Rudow (1994) positiver Natur, wenn sie die geistige Aktivität im Hinblick auf die Aneignung von Handlungsmustern und Wissen sowie das Wohlbefinden und die emotionale Stabilität der Lehrkraft fördern. Dies führt wiederum zu einer Entwicklung der pädagogischen Handlungskompetenz und zu einer Förderung der psychischen Gesundheit der Lehrkraft und mündet schließlich in einer Persönlichkeitsentwicklung.

Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen äußern sich hingegen in Monotonie, Ermüdung, Sättigung oder Stress. Werden die Ermüdungs- oder Stress-Erscheinungen chronisch, so kann ein Burnout-Prozess die Folge sein, der zu einer Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz und zu einer Störung der psychischen Gesundheit der Lehrkraft führt. Dies kann wiederum die Persönlichkeitsentwicklung behindern.

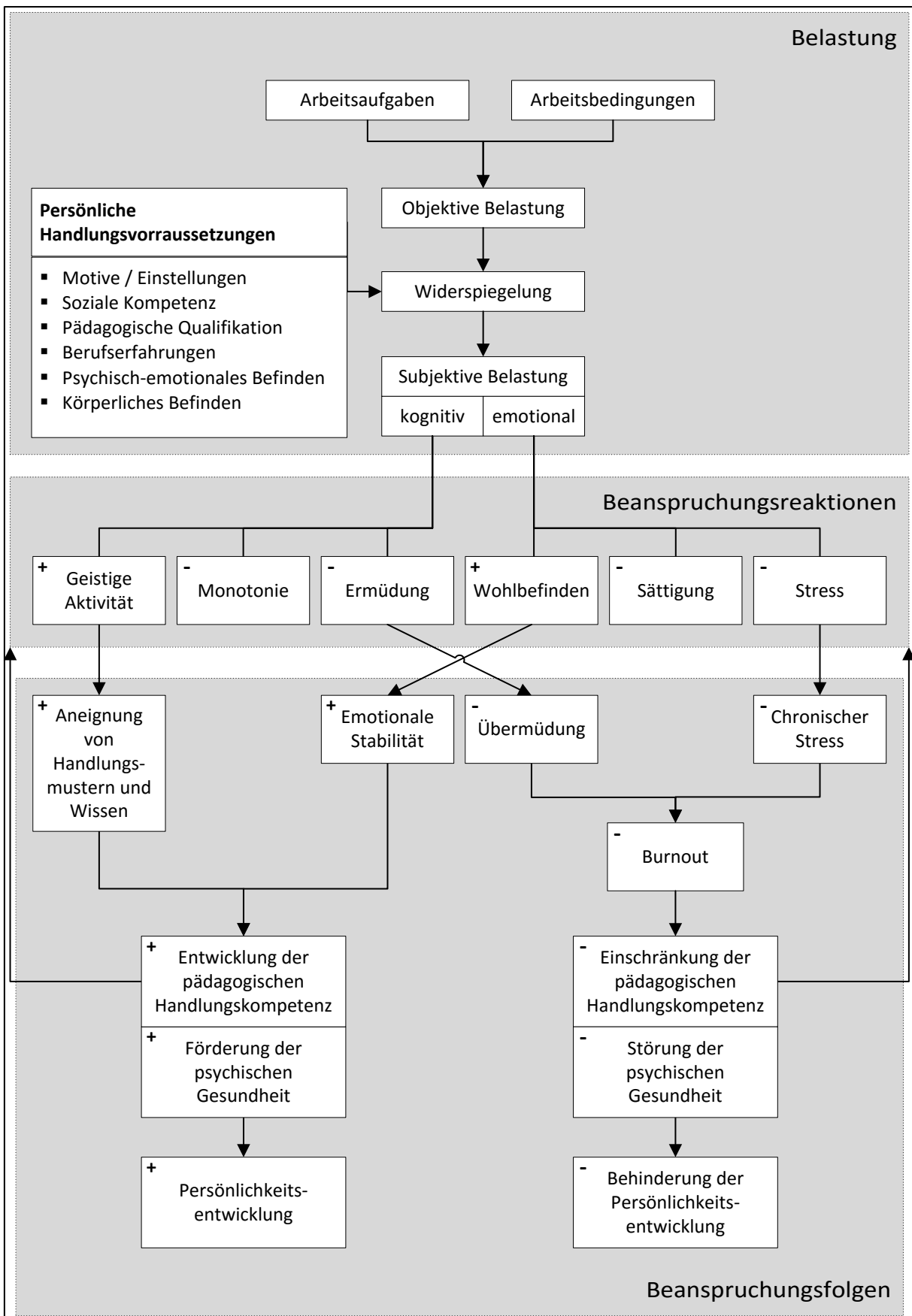


Abb. 8: Rahmenmodell der (Lehrer-) Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994, S. 43/47/50)

Wenngleich die vorgestellten Modelle unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte aufweisen, so besteht ihre Gemeinsamkeit doch darin, dass sie zur Erklärung von Motivation, Gesundheit, Stress oder Belastung und Beanspruchung auf der einen Seite *individuelle Erklärungsfaktoren*, auf der anderen Seite *tätigkeits-/umweltbezogene Erklärungsfaktoren* heranziehen (siehe Tab. 1).

Im Folgenden werden diese beiden Gruppen von Erklärungsfaktoren herangezogen, um ein theoretisches Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften zu entwickeln. Das Modell soll dabei möglichst handlungsnah gestaltet sein und individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren zur Erklärung der gesundheitsrelevanten Verhaltenstendenz integrieren.

	Inhaltlicher Schwerpunkt	Individuelle Erklärungsfaktoren	Tätigkeits-/Umweltbezogene Erklärungsfaktoren	Zusammenhang
Job-Characteristics Modell (Hackman & Oldham 1975)	Motivationspotential einer beruflichen Tätigkeit	Wissen und Fähigkeiten; Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung	Tätigkeitsmerkmale (<i>Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Wichtigkeit, Autonomie, Rückmeldung</i>); Kontextsatisfaktoren	Tätigkeitsmerkmale [UV] Motivation [AV] Wissen, Entfaltungsbedürfnis [IV]
Anforderungs-Ressourcen Modell (Becker et al. 1994)	Physischer und psychischer Gesundheitszustand einer Person	Ressourcen (intern/extern); Bewältigungsverhalten	Anforderungen (intern/extern)	Ressourcen und Anforderungen [UV] Gesundheit [AV] Bewältigungsverhalten [IV]
Transaktionales Stressmodell (Lazarus 1974)	Stress	Ressourcen	Umweltreize	Person-Umwelt-Transaktion [UV] Stress [AV] Kognitive Bewertung [IV]
Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (Rudow 1994)	Belastung; Beanspruchungsreaktionen; Beanspruchungsfolgen	Persönliche Handlungsvoraussetzungen (<i>Motive/Einstellungen, Kompetenz, Erfahrungen, etc.</i>)	Arbeitsaufgaben; Arbeitsbedingungen	Persönliche Voraussetzungen und Arbeitsaufgaben/-bedingungen [UV] Belastung/Beanspruchung [AV] Interne Widerspiegelung [IV]

[UV] = Unabhängige Variable; [AV] = Abhängige Variable; [IV] = Intervenierende Variable

Tab. 1: Theoretische Modelle zur Erklärung der Auswirkungen von Arbeit

3 Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften

Im folgenden Kapitel wird schrittweise ein theoretisches Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften entwickelt. Dabei geht es in einem ersten Schritt um individuelle Erklärungsfaktoren von Resignationstendenz (3.1). Zur theoretischen Einbettung der Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften wird der organisationspsychologische Person-Environment-Fit Ansatz vorgestellt (3.1.1). Es folgt die Betrachtung beruflicher Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften im Sinne des Person-Job-Fit (3.1.2). In einem zweiten Schritt geht es um bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren von Resignationstendenz (3.2), wobei relevante strukturelle (3.2.1) und örtliche (3.2.2) Rahmenbedingungen unterschieden werden. Schließlich wird das theoretische Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften und entsprechende Hypothesen vorgestellt (3.3).

3.1 Individuelle Erklärungsfaktoren

3.1.1 Person-Environment-Fit Ansatz

Bedeutung individueller und beruflicher Passung

Die individuelle Passung zwischen persönlichen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der einen Seite und beruflichen Anforderungen auf der anderen Seite spielt auf verschiedenen Ebenen eine entscheidende Rolle. Fällt die Passung eher gering aus, so kann dies auf ökonomischer Ebene zu einer geringeren Produktivität und einer erhöhten Fluktuation von Beschäftigten führen, während auf der persönlichen Ebene abnehmende berufliche Zufriedenheit und negative Arbeitseinstellungen und Verhaltensweisen die Folge sein können (Allen, Levels, et al. 2013; Kristof-Brown et al. 2005; OECD 2013a; Quintini 2011a).

Im Sinne der Heterogeneous Skills Theory können persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten trotz gleicher Bildungsabschlüsse (Qualifikationen) variieren. Vor diesem Hintergrund fokussieren Wissenschaft, Politik und Arbeitsmarkt zunehmend persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) (Allen, Badillo-Amador, et al. 2013; Levels et al. 2013; OECD 2013a; Perry, Wiederhold, & Ackermann-Piek 2014; Quintini 2011b).

Im Allgemeinen können drei Arten von Passung unterschieden werden: (1) Eine nicht perfekte Passung im Sinne einer Unterforderung, bei der mehr persönliche Qualifikationen,

Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden sind als beruflich gefordert (*Overqualification/Overskilling*), (2) eine perfekte Passung, bei der die persönlich vorhandenen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten den beruflich geforderten genau entsprechen (*Qualification/Skills Match*) sowie (3) eine nicht perfekte Passung im Sinne einer Überforderung, bei der weniger persönliche Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden sind als beruflich gefordert (*Underqualification/Underskilling*) (OECD 2013a; Quintini 2011a, 2011b).

Nach Allen und Kollegen (2013) sowie Quintini (2011a) ist eine Überforderung bei Teilzeitbeschäftigten im Vergleich zu Vollzeitbeschäftigten wahrscheinlicher. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei privat Beschäftigten im Vergleich zu öffentlich Beschäftigten sowie bei weiblichen im Vergleich zu männlichen Beschäftigten ab. Eine Unterforderung sei mit Blick auf die Qualifikation insbesondere bei befristeten und ausländischen Beschäftigten zu beobachten.

Person-Environment-Fit

Die individuelle Passung zwischen einer Person und ihrer Arbeitsumwelt sowie mögliche Auswirkungen sind der zentrale Betrachtungsgegenstand des organisationspsychologischen Person-Environment-Fit (P-E-Fit) Ansatzes (Caplan 1987; Ostroff & Rothausen 1997). Nach Kristof-Brown und Kolleg(inn)en (2005, S. 281) kann die Person-Umwelt-Passung folgendermaßen definiert werden: “PE fit is broadly defined as the compatibility between an individual and a work environment that occurs when their characteristics are well matched”.

Arten der Person-Umwelt-Passung

Der P-E-Fit Ansatz unterscheidet verschiedene Arten der Person-Umwelt-Passung (siehe Abb. 9), darunter die Passung zwischen Person und Beruf (*Person-Vocation-Fit*), Person und Organisation (*Person-Organization-Fit*), Person und Arbeitstätigkeit (*Person-Job-Fit*), Person und Arbeitsgruppe (*Person-Group-Fit*) sowie Person und Vorgesetzten (*Person-Supervisor-Fit*) (Kristof 1996; Kristof-Brown 2000; Kristof-Brown et al. 2005; Lauer & Kristof-Brown 2001). In dieser Arbeit wird die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften im Sinne des Person-Job-Fit fokussiert.

Laut P-E-Fit Ansatz existiert eine Passung, wenn beide Seiten ähnliche Eigenschaften aufweisen (*Supplementary Fit*). Alternativ kann eine Seite das bereitstellen, was die andere

Seite benötigt (*Complementary Fit*) (Kristof 1996; Kristof-Brown et al. 2005). Beim Complementary Fit ist zu unterscheiden, ob Passung aus Sicht der Person oder aus Sicht der Umwelt definiert wird. Während auf der einen Seite zählt, inwiefern persönliche Bedürfnisse durch die Arbeitsumwelt erfüllt werden (*Needs-Supplies-Fit*), ist auf der anderen Seite die Erfüllung umweltbedingter beziehungsweise beruflicher Anforderungen durch die Person das entscheidende Kriterium (*Demands-Abilities-Fit*) (Caplan 1987; Kristof 1996; Kristof-Brown et al. 2005). In dieser Arbeit wird Passung im Sinne des Demands-Abilities-Fit betrachtet.

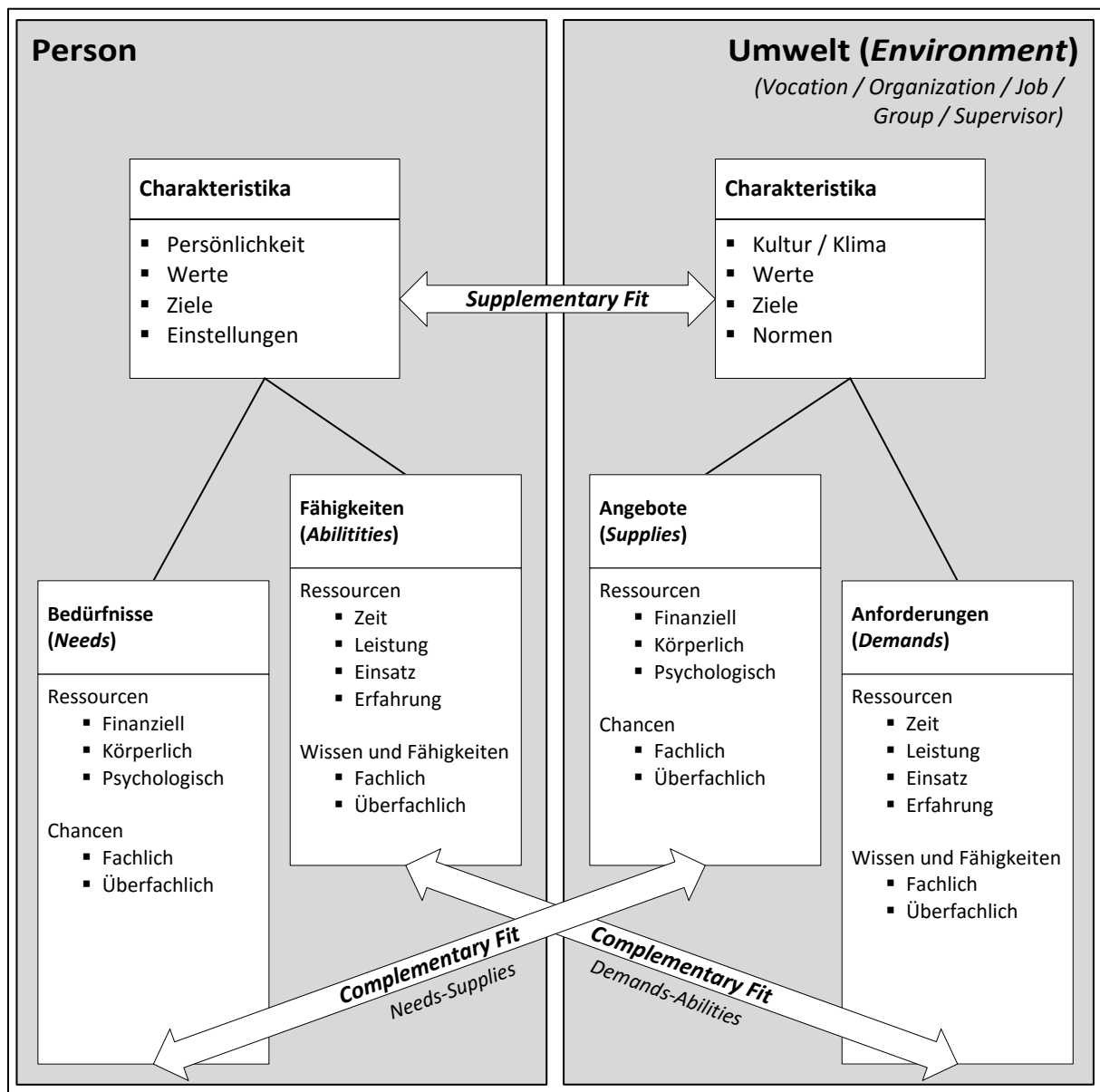


Abb. 9: Passungsarten des Person-Environment-Fit Ansatzes (nach Kristof 1996, S. 4)

Operationalisierung und Messung der Person-Umwelt-Passung

Für die Operationalisierung und Messung der Person-Umwelt-Passung gibt der P-E-Fit Ansatz vor, dass personen- und umweltbezogene Charakteristika in inhaltlich vergleichbarer Form operationalisiert und mit vergleichbaren Skalen gemessen werden müssen, um die jeweilige Diskrepanz adäquat darstellen zu können (Caplan 1987; Kristof 1996).

Hinsichtlich der Aussagekraft der ermittelten Passung ist entscheidend, ob es sich um eine objektive, subjektive oder selbst wahrgenommene Passung handelt. Bei der objektiven Passung (*Objective Fit*) basieren die personen- und umweltbezogenen Variablen auf verschiedenen externen Quellen. Die objektive Passung wird durch einen Vergleich der Variablen in indirekter Form ermittelt und ist aufgrund der externen Quellen frei von Selbstwahrnehmungen. Dies kann für bestimmte Fragestellungen von großem Vorteil sein. Um individuelle Verhaltenstendenzen wie die Resignationstendenz zu erklären, ist eine objektive Passung hingegen weniger geeignet (Caplan 1987; Kristof-Brown et al. 2005).

Bei der subjektiven Passung (*Subjective Fit*), die in dieser Arbeit ermittelt wird, werden personen- und umweltbezogene Aspekte von der gleichen, sie betreffenden Person berichtet. Die subjektive Passung wird in indirekter Form ermittelt und eignet sich im Vergleich zur objektiven Passung besser, um individuelle Verhaltenstendenzen zu erklären. Ihr können jedoch aufgrund der Selbstauskünfte gewisse Verzerrungen in den Angaben zugrunde liegen. Vor diesem Hintergrund ist bei der Befragungsgestaltung stets abzuwägen, ob personen- und umweltbezogene Aspekte zusammen (paarweise) oder getrennt voneinander abgefragt werden (Caplan 1987; Kristof-Brown et al. 2005; Perry, Wiederhold, & Ackermann 2014).

Die selbst wahrgenommene Passung (*Perceived Fit*) wird direkt durch die betroffene Person eingeschätzt. Diese Art der Passungsermittlung eignet sich ebenfalls um individuelle Verhaltenstendenzen zu erklären. Im Vergleich zur objektiven und subjektiven Passung weist sie jedoch in den Angaben die größtmögliche Verzerrung auf, da (Befragungs-) Personen stets nach intern konsistenten Angaben streben (Kristof 1996; Kristof-Brown et al. 2005).

3.1.2 Berufliche Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften im Sinne des Person-Job-Fit

Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen

Unter beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen sind im Allgemeinen Aktivitäten und Situationen zu verstehen, die im Rahmen der beruflichen Praxis auszuüben und zu bewältigen

sind und die, im Falle von Tätigkeiten, Arbeitsergebnisse oder -leistungen hervorbringen (Matthes et al. 2014).

Die berufliche Praxis der Lehrkräfte ist laut Gutachten des Aktionsrats Bildung (2014) durch komplexe und parallel zu bewältigende Tätigkeiten und Anforderungen geprägt.

Stand der Forschung

Neben diversen Studien und Berichten zum Berufsbild von Lehrkräften und ihren beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen (BAuA 2005; Fuchs 2003; Gartmeier et al. 2012; Giesecke 2001; Ilien 2005, 2009; Kiel 2015; Koring 1992; Marschall & Quadbeck 2014; Rothland & Terhart 2007; Schaarschmidt 2005a; Schützenmeister 2008; Seitz 2007), hat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) im Jahre 2004 Standards für die Lehrerbildung verabschiedet, die die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte widerspiegeln sollen. Dabei werden die vier Bereiche (1) *Unterrichten*, (2) *Erziehen*, (3) *Beurteilen* und (4) *Innovieren* als Kernbereiche beruflichen Handelns im Lehramt hervorgehoben (Kultusministerkonferenz 2004).

Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften

Vor dem Hintergrund der genannten Studien und Standards für die Lehrerbildung lassen sich vier Bereiche beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften identifizieren (siehe Tab. 2).

Dabei umfasst der erste Bereich Aktivitäten der *Förderung anderer Personen*. Dazu zählt das Erziehen, Unterrichten und Schulen von Personen, das Helfen, Unterstützen, Entwickeln und Motivieren Anderer sowie das Anleiten von Gruppen und das Initiieren sozialer Lernprozesse im Hinblick auf Konfliktprävention und -lösung (Baumert et al. 2011; Giesecke 2003; Ilien 2009; Koring 1992; Kultusministerkonferenz 2004; Marschall & Quadbeck 2014; Rothland & Terhart 2007; Schützenmeister 2008). Lehrkräfte sollen in diesem Bereich die „kognitiv-instrumentellen, sozial-moralischen und ästhetisch-expressiven Fähigkeiten“ (Rothland & Terhart 2007, S. 18) ihrer Schülerschaft herausbilden und fördern.

Der zweite Bereich beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften besteht aus Aktivitäten der *Planung und Organisation von Arbeitsprozessen* wie dem Unterricht und Lehr- und Lernprozessen. Dazu gehört unter anderem das Auswählen von Inhalten, geeigneten Methoden, Kommunikationsformen und -technologien für den Unterricht. Hinzu

kommen das zeitliche Planen und das Reflektieren und Bewerten der Arbeitsprozesse, gegebenenfalls in Kooperation mit anderen Lehrkräften (Baumert & Kunter 2011; Ilien 2009; Kultusministerkonferenz 2004; Rothland & Terhart 2007).

Der dritte Bereich umfasst *Führungs- und Leitungsaktivitäten* wie das Beurteilen von Lernausgangslagen, -potentialen und Fördermöglichkeiten, das Entwickeln von Zielen und Strategien sowie das Beraten, Überzeugen und Aushandeln. Alle Aktivitäten finden dabei in Interaktion mit einer Vielzahl von Akteuren wie der Schülerschaft, dem Kollegium, der Schulleitung, den Eltern und den Behörden statt (Koring 1992; Kultusministerkonferenz 2004; Rothland & Terhart 2007; Schützenmeister 2008).

Der vierte Bereich beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften besteht aus Aktivitäten des *Selbständigen Handelns bei herausfordernden Aufgaben*. Dazu zählt das Identifizieren und Bearbeiten von Problemen und neuen Aufgaben, Lehr- oder Lerninhalten sowie das Reagieren auf unvorhergesehene Situationen. Des Weiteren sind das (parallele) Bearbeiten von Aufgaben unter Zeitdruck, das Abschätzen möglicher Auswirkungen sowie das Reflektieren eigener Handlungen und Gefühle bedeutsam (BAuA 2005; Kultusministerkonferenz 2004; Rothland & Terhart 2007; Schaarschmidt 2005a; Schützenmeister 2008). Wiederkehrende herausfordernde Aktivitäten von Lehrkräften sind dabei zum einen die eigene Fort- und Weiterbildung, zum anderen die Mitwirkung an der schulischen Weiterentwicklung, um eine „lernförderliche[...] Schulkultur und ein [...] motivierende[s] [...] Schulklima“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 3) zu schaffen.

Förderung anderer Personen	Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	Führung und Leitung	Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben
Erziehen	Auswählen von Inhalten, Methoden, Kommunikationsformen/-technologien	Beurteilen von Ausgangslagen, Potentialen und Fördermöglichkeiten	Identifizieren von Problemen und neuen Aufgaben, Lehr- oder Lerninhalten
Unterrichten	Zeitliches Planen von Arbeitsprozessen	Entwickeln von Zielen und Strategien	Bearbeiten von Problemen und neuen Aufgaben, Lehr- oder Lerninhalten
Schulen	Reflektieren/Bewerten von Arbeitsprozessen	Beraten	Reagieren auf unvorhergesehene Situationen
Helfen	Kooperieren	Überzeugen	Bearbeiten von Aufgaben unter Zeitdruck
Unterstützen		Aushandeln	Paralleles Bearbeiten mehrerer Aufgaben
Entwickeln		Kontaktieren (externer) Akteure	Abschätzen möglicher Auswirkungen
Motivieren			Reflektieren eigener Handlungen und Gefühle
Anleiten von Gruppen			
Initiieren sozialer Lernprozesse			

Tab. 2: Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften

Gesellschaftliche und politische Bedeutung beruflicher Kompetenzen

Nach Weinert (2001b, S. 27) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Laut Weinert (2001a, 2001b) kann nur dann von Kompetenz gesprochen werden, wenn ein gewisses Komplexitätsniveau für die erfolgreiche Bewältigung konkreter Aufgaben, Probleme oder Situationen gegeben ist. Die Kompetenzstruktur werde dabei durch die jeweilige Anforderungsstruktur bedingt.

Während auf dem Arbeitsmarkt über Jahrzehnte Qualifikationen eine entscheidende Rolle gespielt haben, werden im Sinne eines Wandels von der Qualifikations- zur

Kompetenzgesellschaft zunehmend Kompetenzen fokussiert (Allen, Badillo-Amador, et al. 2013; Erpenbeck & Rosenstiel 2003; Levels et al. 2013; OECD 2013a; Perry, Wiederhold, & Ackermann-Piek 2014; Quintini 2011b).

Auch im Hochschulbereich hat ein Wandel stattgefunden, initiiert durch die Bologna-Reform im Jahre 1999, die die Schaffung eines harmonisierten europäischen Hochschulraums mit einer gestuften Studienstruktur, wechselseitiger Anerkennung akademischer Abschlüsse und erleichterter Mobilität zum Ziel hatte. Seither werden auch im Hochschulbereich zunehmend Lernergebnisse (*Learning Outcomes*) und der Erwerb überfachlicher Kompetenzen beziehungsweise Schlüsselkompetenzen fokussiert. Ziel dieser Neuausrichtung ist es, Studierende für den Arbeitsmarkt auszubilden und ihren dauerhaften Zugang zum Arbeitsmarkt (*Employability*) zu fördern (Adelman 2008; Braun 2008; Braun et al. 2006; Hepp 2011; Rose 2009; Schaeper & Wolter 2008; Teichler 2012). Toolsema (2003) beschreibt, dass Kompetenzerwerb eine Art Brückenfunktion zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktsystemen einnimmt.

Aus politischer Sicht geht es darum, lebenslanges kompetenzorientiertes Lernen zu fördern, da das Humankapital in Form erworbener Kompetenzen als Antriebskraft der ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung eines Landes gilt (OECD 2013a, 2013b).

Stand der Forschung

Im Bereich der Kompetenzforschung gibt es eine Vielzahl von Arbeiten, die sich mit der Modellierung von Kompetenzen befassen (Arnold & Schüssler 2001; Erpenbeck & Rosenstiel 2003; Erpenbeck 2010; Klieme & Hartig 2007; Kultusministerkonferenz 2005; OECD 2005; Rychen & Salganik 2003; Rychen 2003; Weinert 2001b) und diese empirisch untersuchen (Braun & Leidner 2009; Braun 2008; Braun et al. 2008, 2011; Frey 2004; Gnahn 2007; Heyse 2010; Kaufhold 2006).

Im Hinblick auf die Kompetenzen von Lehrkräften gibt es einige Studien zur professionellen Kompetenz (Baumert & Kunter 2006, 2011; Baumert et al. 2011; Blömeke 2007; Kunter et al. 2011; Löwen et al. 2011; Oliva & Henson 1980) sowie zu Motivationsaspekten der Lehrertätigkeit (Barnabé & Burns 1994; Klusmann 2011b; Kunter 2011; Malmberg 2006; Müller et al. 2008; Neves de Jesus & Lens 2005; Pohlmann & Möller 2010; Retelsdorf & Möller 2012; Sylvia & Hutchison 1985; Watt et al. 2012). Die Fokussierung professioneller

Kompetenz von Lehrkräften findet, analog zur Outcome-Orientierung im Bildungssystem, verstärkt seit Beginn des neuen Jahrtausends statt (Terhart 2007).

Kompetenzkonzepte

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher disziplinärer Zugänge lassen sich drei größere Konzepte von Kompetenz unterscheiden: Das Konzept der (1) *organisationsbezogenen Kompetenz*, welches insbesondere im Rahmen der Soziologie, der Arbeitswissenschaft und der Betriebswirtschaft verfolgt wird, das Konzept der (2) *sprachlichen, kommunikativen Kompetenz*, welches vorrangig in der Linguistik und der Kommunikationswissenschaft zu Grunde gelegt wird sowie das Konzept der (3) *Handlungskompetenz*, welches insbesondere im Rahmen der Pädagogik sowie der Arbeits- und Organisationspsychologie verwendet wird.

Das Konzept der *organisationsbezogenen Kompetenz*, welches sich an Max Webers Studien zur Wirtschaft und Gesellschaft orientiert, begreift Kompetenz als sachlich juristische Zuständigkeit innerhalb von (staatlichen) Organisationen (Arnold & Schüssler 2001; Heyse 2010; Klieme & Hartig 2007; Kurtz 2010).

Das Konzept der *sprachlichen, kommunikativen Kompetenz* kann auf Noam Chomsky und Jürgen Habermas zurückgeführt werden und beschreibt eine kognitivistische Auffassung von Kompetenz, wobei Kompetenz und Performanz unterschieden werden (Arnold & Schüssler 2001; Gnahs 2007; Klieme & Hartig 2007; Winther 2010). Während Kompetenz bedeutet, über die Fähigkeit zu verfügen, „eine potenziell unendliche Zahl neuer Kommunikationsprozesse und -inhalte selbstorganisiert zu generieren und zu verstehen“ (Heyse 2010, S. 65) und sich „in der Interaktion auf die [Um]welt [...] zu beziehen“ (Kurtz 2010, S. 11), steht der Performanz-Begriff für die Umsetzung der Kommunikation (Arnold & Schüssler 2001; Gnahs 2007; Heyse 2010).

Das Konzept der *Handlungskompetenz* vertritt eine behavioristisch verhaltensnahe Auffassung von Kompetenz und bezieht sich verstärkt auf den Performanz-Begriff (Winther 2010). Kompetenz kann somit über „die unmittelbar zu beobachtende Handlungsfähigkeit einer Person“ (Braun 2008, S. 53) in bestimmten Situationen erschlossen werden. Kompetenz wird dabei als individuelle Voraussetzung, um konkrete Aufgaben, Probleme oder Situationen zielorientiert und verantwortungsvoll zu bewältigen und dabei die eigenen Handlungsstrategien weiterzuentwickeln, angesehen (Braun 2008; Erpenbeck & Rosenstiel 2003; Erpenbeck 2010; Frey 2004; Heyse 2010; Masten & Coatsworth 1998; OECD 2005).

Grundsätzlich kann der Kompetenzbegriff eher die *Disposition* als kognitive Leistungsvoraussetzung oder die *Performanz* von Personen in Form ausgeführter, beobachtbarer Leistungen fokussieren. Blömeke und Kollegen (2015) erweitern diese dichotome Perspektive und modellieren Kompetenz als Kontinuum von Disposition und Performanz.

In der vorliegenden Arbeit wird ein handlungs- und performanzbezogener Kompetenzbegriff verwendet. Dieser impliziert, dass berufliche Kompetenzen von Lehrkräften möglichst handlungsnah mit Blick auf den Arbeitsalltag betrachtet werden. Ein Vergleich der beruflichen Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften kommt dabei Weinerts (2001a, 2001b) Ansatz nahe, Kompetenzstrukturen von Anforderungsstrukturen abzuleiten. Kompetenzen werden zudem als erlern- und veränderbar betrachtet. Dies impliziert, dass mögliche Kompetenzdefizite von Lehrkräften grundsätzlich im Rahmen von Lehrerbildung sowie durch Anpassungen schulpolitischer Rahmenbedingungen ausgeglichen werden können.

Facetten von Handlungskompetenz

Kaufhold (2006) liefert eine gute Darstellung der verschiedenen Facetten von Handlungskompetenz und unterscheidet dabei fachliche und überfachliche Kompetenzen.

Die *Fachkompetenz* gilt als eine eher disziplinentorientierte Kompetenz. Sie wird als die Fähigkeit, Kenntnisse, Verstehen sowie Anwendungs- und Analysefähigkeiten zu erweitern und zu vertiefen sowie mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten kreativ Aufgaben, Probleme oder Situationen zu bewältigen, betrachtet (Braun et al. 2008; Frey 2004; Heyse 2010).

Überfachliche Kompetenzen, zu denen Kaufhold (2006) die Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zählt, zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie in verschiedensten Kontexten, Positionen und Funktionen sowie fachunabhängig und -übergreifend eingesetzt werden können (Gnahn 2007; Green 2009; Heijke et al. 2003; Heyse 2010; Winther 2010). Unter *Methodenkompetenz* wird dabei die „Fähigkeit einer Person, effektiv Arbeit zu planen und die Beherrschung relevanter Arbeitstechniken“ (Braun et al. 2008, S. 31) verstanden. *Sozialkompetenz* gilt als die „Fähigkeit, eigene Ziele unter Wahrung der Interessen anderer zu realisieren“ (Braun et al. 2008, S. 31), wobei nach Heyse (2010) kommunikative und kooperative Aspekte im Vordergrund stehen. *Personalkompetenz* stellt die „Fähigkeit [dar],

sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln [...] [sowie] eigene Begabungen, Motivationen [...] [und] Leistungsvorsätze zu entfalten“ (Braun et al. 2006, S. 63). Es geht somit darum, „reflexiv selbstorganisiert“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003, S. XVI) sowie für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln.

Grundsätzlich sind fachliche und überfachliche Kompetenzen miteinander vernetzt und begründen erst zusammen die Handlungskompetenz einer Person (Braun 2008; Braun et al. 2006, 2008, 2011; Erpenbeck & Rosenstiel 2003; Frey 2004; Gnahs 2007; Heyse 2010; Kaufhold 2006).

Berufliche Kompetenzen von Lehrkräften

Baumert und Kunter (2011a) beschreiben im Rahmen des COACTIV-Modells der professionellen Kompetenz von Lehrkräften professionelle Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel veränderbarer, individueller Merkmale wie „Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um ihre beruflichen Anforderungen zu erfüllen“ (Kunter & Baumert 2011, S. 362). Das Professionswissen von Lehrkräften umfasst dabei das Fachwissen der jeweiligen Disziplin, fachdidaktisches Wissen zur Aufbereitung und Vermittlung fachlicher Inhalte, pädagogisch-psychologisches Wissen über Leistungsbeurteilungen, Lernprozesse und Klassenführung sowie Organisations- und Beratungswissen (Baumert & Kunter 2011).

Im Hinblick auf individuelle Kompetenzausprägungen der Lehrkräfte zeigten sich in der COACTIV-Studie „große[...] inhaltsbezogene[...] Wissensunterschiede“ (Kunter & Baumert 2011, S. 356) je nach Lehramtstyp. So konnte bei Gymnasiallehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schultypen unter Kontrolle individueller Eingangsvoraussetzungen große Leistungsvorteile im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen festgestellt werden (Kunter & Baumert 2011).

Koring (1992) führt an, dass für eine erfolgreiche Berufsausübung von Lehrkräften inhaltlich-fachliche Kompetenz, administrative Kompetenz, pädagogisch-soziale Kompetenz und eine stabile Persönlichkeit relevant sind.

Diese Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2011; Koring 1992; Kunter & Baumert 2011) können den Facetten von Handlungskompetenz zugeordnet

werden. Dabei fallen das Fachwissen, fachdidaktische Wissen und pädagogisch-psychologische Wissen sowie die inhaltlich-fachliche Kompetenz in den Bereich der *Fachkompetenz*. Das Organisationswissen sowie die administrative Kompetenz zählen zum Bereich der *Methodenkompetenz*. Beratungswissen und pädagogisch-soziale Kompetenz können in den Bereich der *Sozialkompetenz* eingeordnet werden. Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten sowie stabile Persönlichkeitseigenschaften zählen zum Bereich der *Personalkompetenz*.

Im Sinne des Person-Job-Fit können den vier Facetten beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften (*Person*) die vier Bereiche beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (*Job*) gegenübergestellt werden (siehe Tab. 3). Die *Fachkompetenz* kann dabei im Zusammenhang mit Aktivitäten der *Förderung anderer Personen* betrachtet werden. Die *Methodenkompetenz* kann mit Aktivitäten der *Planung und Organisation von Arbeitsprozessen* verglichen werden. Die *Sozialkompetenz* kann im Zusammenhang mit *Führungs- und Leitungsaktivitäten* betrachtet werden. Und der *Personalkompetenz* können Aktivitäten des *Selbständigen Handelns bei herausfordernden Aufgaben* zugeordnet werden.

Im Rahmen des Erklärungsmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften ermöglicht ein Vergleich beider Seiten die Ermittlung einer individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften.

Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
Fachwissen	Organisationswissen	Beratungswissen	Überzeugungen
Fachdidaktisches Wissen	Administrative Kompetenz	Pädagogisch-soziale Kompetenz	Motivationale Orientierungen
Pädagogisch-psychologisches Wissen			Selbstregulative Fähigkeiten
Inhaltlich-fachliche Kompetenz			Stabile Persönlichkeitseigenschaften
Förderung anderer Personen	Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	Führung und Leitung	Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben

Tab. 3: Berufliche Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften

Bedeutung des Person-Job-Fits von Lehrkräften

Die individuelle Passung von Person und Arbeitstätigkeit spielt sowohl auf persönlicher als auch auf ökonomischer und organisationsbezogener Ebene eine entscheidende Rolle.

Eine gute Passung stärkt die Identifikation mit der eigenen Tätigkeit und dem Arbeitsumfeld und erhöht die berufliche Zufriedenheit und das Engagement von Personen. Dies unterstützt wiederum den Verbleib im Unternehmen oder der Organisation und wirkt struktureller Arbeitslosigkeit entgegen (Caplan 1987; Kristof 1996; Kristof-Brown et al. 2005; Lauver & Kristof-Brown 2001; Ostroff & Rothausen 1997; Quintini 2011a). Borzikowsky und Kollegen (2015) zeigen in diesem Zusammenhang, dass Auszubildende mit einer guten Person-Umwelt-Passung, vermittelt über einen Anstieg der beruflichen Identifikation, eine größere berufliche Zufriedenheit und geringere Abbruchsintentionen aufweisen.

Fällt der Person-Job-Fit hingegen gering aus, so führt dies zu abnehmender beruflicher Zufriedenheit, geringerer Produktivität und einer erhöhten Fluktuation von Personen (Allen, Levels, et al. 2013; Kristof-Brown et al. 2005; OECD 2013a; Quintini 2011a). Caplan (1987) hat in diesem Zusammenhang herausgefunden, dass im Falle einer Überforderung von Personen das individuelle Belastungsempfinden sowie depressive Verhaltenszüge deutlich zunehmen.

Der individuelle Person-Job-Fit scheint somit eine wichtige Rolle für gesundheitsrelevante Verhaltenstendenzen zu spielen. Vor dem Hintergrund des Tätigkeitsprofils von Lehrkräften, welches nach Landert (2002), Ortlepp (2012) und dem Aktionsratsgutachten (2014) zu einer permanenten Überforderung führen kann, scheint eine nähere Betrachtung dieses potentiellen Zusammenhangs relevant.

3.2 Bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren

3.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Bildungs- und schulpolitische Zuständigkeiten

Die bildungspolitischen Zuständigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland liegen im Wesentlichen bei den Bundesländern und fallen in ihre ausschließliche Gesetzgebung. Der Bund besitzt über die konkurrierende Gesetzgebung lediglich Kompetenzen in den Bereichen der außerschulischen beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Ausbildungsförderung, der Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse sowie im Bereich der Statusrechte und

Statuspflichten der Beamtenschaft (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009; Rürup 2007; Wolf & Henkes 2007).

Im Rahmen des kooperativen Föderalismus können Bund und Länder jedoch bei bestimmten Gemeinschaftsaufgaben im Sinne des Artikels 91b Absatz 1 und 2 des Grundgesetzes kooperieren (*vertikale Koordination*). Zu diesen Aufgaben zählen insbesondere die Forschungsförderung und die Bildungsberichterstattung. Fragen der Forschungsförderung, der wissenschafts- und forschungspolitischen Strategien und des Wissenschaftssystems werden dabei in der Regel in der im Jahre 2007 gegründeten Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) behandelt.

Die Bundesländer stimmen sich untereinander in der im Jahre 1948 gegründeten Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) ab (*horizontale Koordination*). Auf Basis der Länderhoheiten geht es in erster Linie darum, „Fragen von länderübergreifender Bedeutung zu Bildung, Erziehung und Forschung sowie zu kulturellen Angelegenheiten“ (Nenniger 2012, S. 22) zu koordinieren. Darüber hinaus soll das deutsche Bildungssystem so einheitlich und transparent wie möglich gestaltet werden, unter anderem durch die gegenseitige Anerkennung von Schulformen, Bildungsinhalten und -abschlüssen, um bundesweite Mobilität zu ermöglichen. Nicht zuletzt dient die KMK auch als Gremium gemeinsamer Interessensvertretung gegenüber dem Bund (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009; Rürup 2007; Wolf & Henkes 2007).

Mit Blick auf die schulische Organisation ist durch Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes geregelt, dass das gesamte Schulwesen staatlicher Aufsicht untersteht. Aufgrund der so genannten Kulturhoheit der Bundesländer sind diese für die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht zuständig (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Nenniger 2012).

Während die Länderparlamente durch die Schulgesetzgebung wesentliche Grundsatzentscheidungen treffen, setzen die Länderexekutiven und die ihr unterstellten Kultusadministrationen diese durch den Erlass von Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften um. Sie erteilen den Schulen somit unmittelbare Weisungen. In Flächenstaaten mit einer zwei- bis dreistufigen Schulaufsicht wird dies von den Kultusministerien verantwortet, in Stadtstaaten mit einer ein- bis zweistufigen Aufsicht sind

die entsprechenden Senatsbehörden verantwortlich. Als Schulträger fungieren die Kommunen, die insbesondere für die anfallenden Sachkosten und die Erstellung der Schulentwicklungspläne zuständig sind (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Nenniger 2012).

Neben strukturellen, organisatorischen und didaktisch-inhaltlichen Entscheidungen besitzt der Staat die Personalhoheit und „entscheidet über Einstellung, Einsatz und Besoldung des [...] Lehrpersonals, finanziert dieses über den Landesetat und übt zugleich als oberster Dienstherr die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht aus“ (Hepp 2011, S. 36). Die *Fachaufsicht* betrifft dabei fachliche und methodische Fragen des Unterrichtens und Erziehens. Die *Dienstaufsicht* bezieht sich auf „das Aufsichts- und Weisungsrecht der höheren [gegenüber der nachgeordneten] Behörde [...] und des Vorgesetzten gegenüber seinen untergebenen Beamten“ (Ackeren & Klemm 2011, S. 111). Die *Rechtsaufsicht* befasst sich mit der Rechtmäßigkeit des Handelns der schulischen Akteure.

Vor dem Hintergrund der seit dem Beginn der neunziger Jahre zunehmenden Dezentralisierung und Autonomisierung im deutschen Schulwesen wird von der Schulaufsicht jedoch zunehmend „die Fokussierung auf beratende und unterstützende Tätigkeiten erwartet“ (Ackeren & Klemm 2011, S. 111).

Struktur des deutschen Bildungswesens

Das deutsche Bildungswesen setzt sich aus verschiedenen, aufeinander aufbauenden Bereichen zusammen und reicht von der Geburt bis ins hohe Lebensalter. Die unterste Ebene bildet dabei der optionale *Elementarbereich* mit den vorschulischen Einrichtungen, gefolgt vom *Primarbereich*, der je nach Bundesland vier bis sechs Schuljahre umfasst. Der allgemeinbildende *Sekundarbereich I* umfasst je nach Bundesland und Schultyp drei bis sechs Schuljahre. Nach neun beziehungsweise zehn Vollzeitschuljahren endet die allgemeine Schulpflicht. Der *Sekundarbereich II*, der einen allgemein- oder berufsbildenden Schwerpunkt besitzt, umfasst je nach Bundesland und Schultyp zwei bis drei Schuljahre. Der *tertiäre Bereich* besteht aus der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Der *quartäre Bereich* umfasst schließlich alle Formen der Weiterbildung bis ins hohe Lebensalter (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009).

Der Primar- und Sekundarbereich, der in dieser Arbeit fokussiert wird, umfasst verschiedene Schultypen.

Im Primarbereich gibt es auf der einen Seite die allgemeine *Grundschule*, die grundlegende Kenntnisse und Kulturtechniken vermitteln und auf den Besuch der weiterführenden Schule vorbereiten soll, auf der anderen Seite spezialisierte *Förderschulen* für Kinder mit körperlichen, geistigen oder emotionalen Beeinträchtigungen. Das spezialisierte Schulangebot der Förderschulen wird auch im Sekundarbereich I parallel zum allgemeinbildenden Schulwesen angeboten. Vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens werden im Primar- und Sekundarbereich jedoch in zunehmendem Maße integrative Schulen eingerichtet, in denen Kinder mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009).

Der Sekundarbereich I umfasst, neben den spezialisierten Förderschulen, die weiterführenden Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums. Die *Hauptschule* und die *Realschule* sind weiterführende Schultypen, die ausschließlich den Sekundarbereich I abdecken und an denen ein mittlerer Bildungsabschluss erworben werden kann. Pädagogisches Ziel der Hauptschule ist dabei die Vermittlung einer grundlegenden, allgemeinen Bildung als Grundlage für praktische Berufsausbildungen. Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung als Grundlage für Berufsausbildungen gehobener Berufe. Die Bildungsgänge der *Haupt- und Realschule* werden in zunehmendem Maße als gemeinsamer Schultyp angeboten, der je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen hat (Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Oberschule, Verbundene/Zusammengefasste Haupt- und Realschule, Regionale Schule, Regionalschule, Erweiterte Realschule, Realschulen plus, etc.). Das *Gymnasium* ist ein weiterführender Schultyp, der den Sekundarbereich I und einen allgemeinbildenden Sekundarbereich II anbietet. Pädagogisches Ziel des Gymnasiums ist die Vermittlung einer vertieften allgemeinen Bildung und das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife, die eine Hochschulzugangsberechtigung darstellt (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009).

Die *Gesamtschule* kann als ergänzender Schultyp im deutschen Bildungswesen bezeichnet werden, da sie die verschiedenen Bildungsgänge des traditionell gegliederten Sekundarschulwesens in einer Schulform anbietet. Dementsprechend besitzen Gesamtschulen einen Sekundarbereich I und einen allgemeinbildenden Sekundarbereich II. Während

integrierte Gesamtschulen die Schülerschaft gemeinsam unterrichten und alle Bildungsgänge eine pädagogische und organisatorische Einheit bilden, bieten additive oder kooperative Gesamtschulen die unterschiedlichen Bildungsgänge lediglich in einer gemeinsamen Schulanlage an und fassen diese organisatorisch zusammen. Je nach Bundesland besitzt die Gesamtschule unterschiedliche Bezeichnungen (Gesamtschule, Integrierte Sekundarschule, Stadtteilschule, Gemeinschaftsschule, etc.) (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009).

Der berufsbildende Sekundarbereich II beinhaltet verschiedene Schultypen wie die Berufsschulen, die Berufsfachschulen, die Fachoberschulen und in einzelnen Bundesländern die Beruflichen Gymnasien, die Berufsoberschulen und die Berufskollegien. Pädagogisches Ziel des *berufsbildenden Schulwesens* ist die Berufsvorbereitung und -ausbildung mit oder ohne Kooperation mit privaten Ausbildungsbetrieben (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009).

Während sich in den ostdeutschen Bundesländern nach der deutschen Einheit bereits frühzeitig ein zweigliedriges Sekundarschulwesen (Haupt- und Realschule, Gymnasium) entwickelt hat, hielten die westdeutschen Bundesländer lange Zeit am dreigliedrigen Sekundarschulwesen fest. Erste Gesamtschulen entstanden in den neunziger Jahren, zunächst in sozialdemokratisch regierten Bundesländern, verbunden mit großen bildungs- und parteipolitischen Debatten.

Aus demografischen und finanzpolitischen Gründen geht der bildungspolitische Trend zunehmend in Richtung eines zweigliedrigen Sekundarschulwesens mit teil- oder vollintegrierten Schulformen bundeslandspezifischer Ausgestaltung und dem Gymnasium als Konstante (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011; Wolf & Knoll 2011; Wolf 2008).

Schulstandorte und Betreuungsverhältnisse

Schulische Standorte können im Allgemeinen eher ländlich oder städtisch geprägt sein. Mit Blick auf Lehrerbelastung und individuelle, gesundheitsrelevante Verhaltenstendenzen kommen Studien zu dem Ergebnis, dass Schulen an städtischen Standorten die Belastung von Lehrkräften tendenziell erhöhen (Bogler 2002; Rudow 1994). Dies sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass städtische Schulen eine heterogenere Schülerschaft mit unterschiedlichen Ausgangslagen besitzen sowie unpersönlichere schulinterne Kommunikationswege aufweisen als ländliche Schulen. Dieser potentielle Zusammenhang

könnte zudem dadurch erklärt werden, dass städtische Schulen vermehrt mit anderen Schulen um die knappen finanziellen Ressourcen der Kommunen und Bundesländer konkurrieren müssen. Dies kann sich wiederum auf der Ebene der Unterrichtsorganisation und somit bei den Lehrkräften bemerkbar machen.

In Abhängigkeit der jeweiligen Schulstandorte variieren auch die Betreuungsverhältnisse. Das Betreuungsverhältnis steht im Allgemeinen für die Anzahl von Lehrkräften einer Schule im Vergleich zur dortigen Schülerzahl und ist somit ein guter Indikator für das Betreuungspotential und die Ressourcen einer Schule. Generell gilt es als vorteilhaft und förderlich für die pädagogische Entwicklung der Schülerschaft sowie für das Belastungsempfinden der Lehrkräfte, wenn möglichst viele Lehrkräfte pro Schüler zur Verfügung stehen. Das Forschungsprojekt BERUFSSTART plus des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigt in diesem Zusammenhang, dass günstige Betreuungsverhältnisse die Entschiedenheit, die Selbstwirksamkeit sowie die Berufsorientierung von Schulen verbessern (ZEW 2012). Im Hinblick auf die Lehrkräfte führt ein günstigeres Betreuungsverhältnis auf der einen Seite zu größerer beruflicher Entlastung, auf der anderen Seite zu individuelleren, pädagogischen Förderungsmöglichkeiten. Somit kann den pädagogischen Ansprüchen der Lehrkräfte an sich selbst besser entsprochen und die berufliche Zufriedenheit erhöht werden (Giesecke 2001; Rothland & Terhart 2007; Sosnowsky 2007).

Profile allgemein- und berufsbildender Schultypen

Schultypen, die eine grundlegende und erweiterte allgemeine Bildung vermitteln, wie die Grundschule, die Förderschule, die Haupt- und Realschule, besitzen im Allgemeinen ein stärker pädagogisches Profil. Schultypen der vertieften allgemeinen oder beruflichen Bildung, wie das Gymnasium, die Gesamtschule und die berufsbildenden Schulen, weisen hingegen ein stärker fachlich-inhaltliches Profil auf. Lehrkräfte an Schulen der grundlegenden und erweiterten allgemeinen Bildung begegnen somit insbesondere pädagogischen und didaktisch-methodischen Anforderungen, während Lehrkräfte an Schulen der vertieften allgemeinen oder beruflichen Bildung vor allem fachlich-inhaltliche Anforderungen bewältigen müssen und stärker die Rolle eines „Wissensvermittlers“ einnehmen (Böttcher et al. 1997; Retelsdorf & Möller 2012).

Da das Lehramtsstudium in der Regel einen eher fachlich-inhaltlichen Schwerpunkt besitzt, sollten fachlich-inhaltliche Anforderungen des Berufsalltags für die Lehrkräfte einfacher zu

bewältigen sein. Die COACTIV-Studie zeigt in diesem Zusammenhang, dass Gymnasiallehrkräfte im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schultypen unter Kontrolle individueller Eingangsvoraussetzungen große Leistungsvorteile im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen besitzen (Kunter & Baumert 2011).

Private Schulträgerschaften

Schulen des deutschen Bildungswesens besitzen in der Regel öffentliche Schulträger. In den letzten Jahren ist jedoch eine „Expansion privater Schulen im allgemein bildenden und beruflichen Bereich zu beobachten“ (Koinzer & Leschinsky 2009, S. 669). Während der Anteil der Privatschulen bei den allgemeinbildenden Schulen Mitte der siebziger Jahre bei 4,4 Prozent lag, hat sich dieser bis zum Jahre 2007 mit 8,5 Prozent fast verdoppelt. Bei den beruflichen Schulen liegt der Anteil sogar bei 21,4 Prozent (Koinzer & Leschinsky 2009).

Im deutschen Bildungswesen können Privatschulen, die in ihrer Struktur und Funktion öffentlichen Schulen entsprechen, nach Artikel 7 Absatz 4 und 5 des Grundgesetzes als so genannte Ersatzschulen für öffentliche Schulen eingerichtet werden. Diese unterstehen den Landesgesetzen und werden teilweise vom Staat subventioniert. Die Errichtung privater Ergänzungsschulen als weitere Alternative zu den öffentlichen Schulen und den privaten Ersatzschulen ist den Landesministerien hingegen lediglich anzuzeigen (Koinzer & Leschinsky 2009).

Wenngleich auch öffentliche Schulträger zunehmend eine innovative Schulentwicklung im Blick haben (Berkemeyer et al. 2010), sind es immer noch maßgeblich Privatschulen und private Schulträger, die Innovation in das schulische Feld bringen. Laut Koinzer und Leschinsky (2009, S. 677) gelten Privatschulen als „Orte zur Entfaltung unkonventioneller pädagogischer und schulorganisatorischer Ideen, wo Reformen erprobt oder im Konsens mit den Eltern erweiterte Erziehungsaufgaben wahrgenommen werden“. In der Regel geht dies mit einer erhöhten Autonomie der einzelnen Lehrkraft einher.

Privatschulen gelten zudem als effizienter und leistungsfähiger als öffentliche Schulen, was an den besseren Rahmenbedingungen, insbesondere an der besseren finanziellen Ausstattung, liegt (Klein 2007; Paunescu 2004).

Bedeutung struktureller bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen

Es wird deutlich, dass strukturelle bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen wie Schulstandorte und Betreuungsverhältnisse, Schultypen und Schulträgerschaften, bestimmen, welchen Anforderungen Lehrkräfte im Berufsalltag begegnen. Strukturelle Rahmenbedingungen nehmen somit in gewisser Weise Einfluss darauf, wie gut die individuelle Passung von Lehrkräften und ihrer Arbeitstätigkeit ist.

Vor diesem Hintergrund scheint eine nähere Betrachtung struktureller bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der individuellen Person-Umwelt-Passung und gesundheitsrelevanten Verhaltenstendenzen von Lehrkräften bedeutsam.

3.2.2 Örtliche Rahmenbedingungen

Schulische Autonomie im deutschen Bildungswesen

Seit Beginn der neunziger Jahre haben Anteile schulischer Autonomie und Selbststeuerung zunehmend Eingang in das deutsche Bildungswesen gefunden und sind mittlerweile in allen Bundesländern anzutreffen; ganz in der Logik des zunächst in der Kommunalverwaltung umgesetzten Neuen Steuerungsmodells (NSM). Bei dieser Art der Steuerung schafft der Staat Rahmenbedingungen und macht verbindliche Zielvorgaben, deren operative Realisierung den unteren Steuerungseinheiten selbst überlassen bleibt. Somit können lokale Steuerungseinheiten wie die Schulen eigenverantwortliche, am örtlichen Bedarf und an den staatlichen Zielvorgaben ausgerichtete Entscheidungen treffen (Ackeren & Klemm 2011; Damaschke et al. 2011; Hepp 2011).

Unter Berufung auf OECD-Folgestudien der PISA-Studien sowie aus Sicht der Föderalismus-Theorie wird von diesem „Paradigmenwechsel [in] der [schulischen] Steuerungsphilosophie“ (Ackeren & Klemm 2011, S. 112) ein kostenbewussterer und zielorientierterer Ressourceneinsatz sowie eine größere Leistungsorientierung und eine effektivere pädagogische Arbeit der Schulen erwartet (Ackeren & Klemm 2011; Hepp 2011). Wolf und Knoll (2011) heben zudem hervor, dass einige landespolitische Akteure die Verlagerung schulpolitischer Entscheidungen auf die kommunale Ebene begrüßen, da so auch unpopuläre Entscheidungen wie Kürzungs- und Rückbaubeschlüsse verlagert werden. Aus Sicht der Föderalismus-Theorie sind dezentrale, örtliche Entscheidungsstrukturen vorteilhaft, da sich die handelnden Akteure näher am Geschehen befinden, sich besser an den lokalen Bedingungen orientieren und dieses Wissen leistungsfördernd einsetzen können (Ackeren &

Klemm 2011; Hepp 2011; Nikolai & Helbig 2013; Weiß 2008). Nach Landert (2002) erhöht ein hohes Ausmaß schulischer Autonomie zudem die Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Altrichter und Rürup (2010) sowie Nikolai und Helbig (2013) heben auch hervor, dass sich schulische Autonomie positiv auf die Beziehungen zwischen Schulleitung und Lehrkräften, zwischen den Lehrkräften untereinander sowie auf die innerschulische demokratische Mitbestimmung auswirken kann. Dennoch gibt es insgesamt relativ wenig empirische Evidenz zu den Wirkungen von Schulautonomie.

Die Schulen versuchen in Folge des Steuerungswechsels „durch spezifische einzelschulische Entscheidungs- und Bearbeitungsprozesse (*Prozess*) [...] mit [den] vorgegebenen Rahmenbedingungen (*Input*) [umzugehen] [...] [und die] erwartete[n] Lernerträge (*Output*) [zu erbringen]“ (Ackeren & Klemm 2011, S. 120). Diese Vorgehensweise spiegelt den Wandel „von der Input- zur Output-orientierten Steuerung des Schulsystems“ (Wolf 2008, S. 31) wider. Die Output-orientierte Steuerung, bei der die Schulen über ihre Ergebnisse gesteuert werden, soll dazu führen, dass einzelschulische Ergebnisse besser gemessen, bewertet und optimiert werden können. Dazu werden „Maßnahmen und Instrumente eines differenzierten Qualitätsmanagements, das Verfahren der internen und externen Evaluation miteinander kombiniert“ (Hepp 2011, S. 183) eingesetzt. Zu diesen zählen insbesondere „die Verpflichtungen zu schulischer Selbstevaluation, die Einführung von Bildungsstandards, die Einrichtung von Schulinspektionen, sowie zentrale Abschlussprüfungen und die Teilnahme [...] an verschiedenen schulübergreifenden vergleichenden Leistungstests“ (Hepp 2011, S. 183).

Während von 1990 bis 1994 zunächst nur vier Bundesländer (Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen) Anteile schulischer Autonomie eingeführt haben, folgen in den Jahren 1995 bis 1999 neun weitere Bundesländer (Berlin, Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und in den Jahren 2000 bis 2004 die restlichen drei Bundesländer (Bayern, Saarland, Sachsen) (Rürup 2007). Somit ist in einem Zeitraum von etwa 15 Jahren durch „horizontale Ideendiffusion und Politikintegration zwischen den Ländern“ (Hepp 2011, S. 186) bottom-up ein reformiertes, schulisches Steuerungskonzept entstanden.

Trotz aller Reformbewegungen verbleibt jedoch „die Letzt- und Gesamtverantwortung für das Schulwesen [...] beim Staat, der unter anderem zu gewährleisten hat, dass Dezentralisierung

und Profilbildung nicht zu einem weitreichenden qualitativen Auseinanderdriften der einzelnen Schulen führen und neue soziale Disparitäten entstehen“ (Hepp 2011, S. 185).

Bereiche schulischer Autonomie

Nach Rürup (2007) werden den Schulbeteiligten im Rahmen von Schulautonomie neue Eigenverantwortlichkeiten und Gestaltungsfreiräume in den Bereichen der Lernorganisation, der Unterrichtsorganisation, der Personalbewirtschaftung und der Sachmittelbewirtschaftung gewährt.

Dabei findet Rürup (2007) im Rahmen seiner Studie im Bereich der *Lernorganisation* in allen Bundesländern Maßnahmen und Instrumente, die eine größere Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Lerninhalte und die Leistungsbewertung mit sich bringen. Die schulautonomiebezogenen Maßnahmen und Instrumente im (angrenzenden) Bereich der *Unterrichtsorganisation* beziehen sich nach Rürup (2007) in der Regel auf die Lerngruppenorganisation, die zeitliche Unterrichtsorganisation und die Festlegung des Stundenplans. Im Bereich der *Personalbewirtschaftung* zeigt Rürup (2007) Maßnahmen und Instrumente auf, die bei der Personalauswahl, dem Personaleinsatz und der Personalführung sowie der Selbstorganisation der Schule ansetzen. Maßnahmen und Instrumente im (benachbarten) Bereich der *Sachmittelbewirtschaftung* beziehen sich vor allem auf die einzelschulischen Einnahmen und Ausgaben sowie den rechtlichen Status der einzelnen Schule (Rürup 2007).

LERNORGANISATION	UNTERRICHTSORGANISATION	PERSONALBEWIRTSCHAFTUNG	SACHMITTELBEWIRTSCHAFTUNG
<i>Größere Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf...</i>			
<u>Lerninhalte</u> <i>Auf Unterrichtsebene:</i>	<u>Lerngruppenorganisation</u>	<u>Personalauswahl</u>	<u>Finanzausstattung</u>
Themensetzung	Lerngruppengröße	Lehrerauswahl	Sponsoring
Zeiteinteilung	Jahrgangsübergreifender Unterricht	Schulleiterauswahl und Bewährungsprüfung	Einsparungen
Themenzuordnung zu Schuljahren	Klassenprinzip	Honorarkräfteauswahl	<u>Eigene wirtschaftliche Tätigkeit</u>
Schulbuchauswahl	Zeitpunkt der Leistungsdifferenzierung	Verwaltungskräfteauswahl	<u>Finanzverwendung</u>
<i>Auf Schulebene:</i>	<u>Zeitliche Unterrichtsorganisation</u>	<u>Personaleinsatz</u>	Erweiterung des Sachmitteleinsatzs
Fachzuordnung der Unterrichtsstunden	5-/6-Tage-Woche	Lehrerwochenstunden	Sachmittelbudget
Stundentafeln	Auswahl der Ferientage	Stundenanrechnung	Finanzmittelzusammenlegung
Fachanteile/Unterrichtsvolumen zwischen Lerngruppen	Unterrichtsstunden-Taktung	Befristete Mehr- oder Minderarbeit (inkl. Ausgleich)	<u>Rechtsstatus</u>
Stundenanteile in Lernbereichen	<u>Stundenplanfestlegungen</u>	Arbeitszeitmodell	Ermächtigung für Rechtsgeschäfte
<u>Leistungsbewertungen</u>	Schuljahrbezogenes Verschieben von Fachanteilen	<u>Personalführung</u>	
Notengewichtung	Schuljahrübergreifendes Verschieben von Fachanteilen	Dienstrechtliche Kompetenzübertragung	
Anzahl der Klassenarbeiten		Dienstliche Beurteilung	
Verhaltensbewertung		Leistungsprämien/-zulagen	
Vergabe von Halbjahreszeugnissen		<u>Selbstorganisation</u>	
Benotungsgrundsätze		Gestaltung der Schulgremien und Entscheidungsverfahren	
		Schulmanagement	

Tab. 4: Schulautonomiebezogene Maßnahmen und Instrumente (nach Rürup 2007, S. 151–160)

Schulleitung und schulische Abstimmung im deutschen Bildungswesen

Die Schulleitung wird im deutschen Bildungswesen von der übergeordneten Schulbehörde bestellt und ist an die behördlichen Rechts- und Verwaltungsvorschriften gebunden. Nach innen ist die Schulleitung auf der einen Seite selbst Lehrkraft, auf der anderen Seite im Rahmen der Dienst- und Fachaufsicht aber auch weisungsbefugt gegenüber den anderen Lehrkräften. Zudem ist sie für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule, die Personal- und Organisationsentwicklung sowie die Überwachung der Erfüllung der Schulpflicht verantwortlich. Nach außen kümmert sich die Schulleitung um die Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln und übernimmt Repräsentationsaufgaben (Kultusministerkonferenz 2014; Nenniger 2012; Rose 2009).

Die interne schulische Abstimmung, an der die Schulleitung und die Lehrkräfte gleichermaßen beteiligt sind, findet vor allem im Rahmen von Lehrerkonferenzen statt, bei denen Entscheidungen zu grundsätzlichen Unterrichts- und Erziehungsfragen getroffen werden. Ein größeres Forum bieten die Schulkonferenzen, an denen auch Vertreter der Schüler- und Elternschaft sowie außerschulische Kooperationspartner teilnehmen können (Kultusministerkonferenz 2014).

Schulleitungshandeln und Kollegialität als Merkmale von Schulklima

Das „Klima“ einer Schule setzt sich nach Freitag (1998) aus verschiedenen Merkmalen zusammen. Neben institutionellen Merkmalen der Schule, spielen individuelle Merkmale der Lehrkräfte und der Schülerschaft sowie Merkmale der Interaktion mit der Schulleitung, dem Kollegium und der Klasse eine wichtige Rolle.

Diverse Studien zeigen, dass Schulleitungen, die ihr Kollegium kooperativ in Entscheidungen miteinbeziehen, die Zufriedenheit ihrer Lehrkräfte erhöhen und das Risiko für Belastungsstörungen senken (Bogler 2002; Dick 2006; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Landert 2002; Rudow 1994). Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich bei wahrgenommener Kollegialität und Kooperation unter den Lehrkräften feststellen (Doll 2010; Ksienzyk & Schaarschmidt 2005; Landert 2002; Rothland 2007; Rudow 1994). Eine Studie der Leuphana Universität Lüneburg konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass ein mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung und soziale Unterstützung durch das Kollegium die kognitive und emotionale Beanspruchung von Lehrkräften reduziert (Rupprecht & Thomas 2011). Yilmaz und Fischer (2015) heben zudem hervor, dass sich wirksames Schulleitungshandeln im Sinne der Beratung, Unterstützung und Weiterbildung

von Lehrkräften sowie einer Förderung der internen Kooperation positiv auf das Wissen, Können und die Motivation der Lehrkräfte sowie auf die Unterrichtspraxis auswirkt.

Bedeutung örtlicher bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen

Örtliche bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen wie das Ausmaß schulischer Autonomie und das Schulklima scheinen eine wichtige Rolle für das individuelle Wohlbefinden von Lehrkräften zu spielen, was sich wiederum auf die Unterrichtsqualität übertragen kann.

Eine nähere Betrachtung örtlicher bildungspolitischer und schulischer Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit gesundheitsrelevanten Verhaltenstendenzen von Lehrkräften scheint somit bedeutsam.

3.3 Theoretisches Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften

Zur Erklärung der Resignationstendenz als gesundheitsrelevanter Verhaltenstendenz von Lehrkräften spielen sowohl individuelle als auch bildungspolitische und schulische Faktoren eine Rolle.

Auf individueller Ebene ist der *Person-Job-Fit* von Lehrkräften im Sinne der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen von Bedeutung. Während eine gute Person-Umwelt-Passung die berufliche Identifikation und Zufriedenheit von Personen erhöht, führt eine schlechte Person-Umwelt-Passung, insbesondere im Sinne einer Überforderung, zu erhöhtem Belastungsempfinden und gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die folgende Hypothese formulieren:

H1: Je größer die individuelle Überforderung von Lehrkräften, desto ausgeprägter ist ihre Resignationstendenz.

Zur Erklärung der Resignationstendenz sind zudem *strukturelle bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen* von Bedeutung. Strukturelle Rahmenbedingungen wie Schulstandorte und Betreuungsverhältnisse, Schultypen und Schulträgerschaften, bestimmen, welchen Anforderungen Lehrkräfte im Berufsalltag begegnen und wie gut der individuelle Person-Job-Fit ist. Günstige strukturelle Rahmenbedingungen, zu denen ländliche Schulstandorte, gute Betreuungsverhältnisse, fachlich-inhaltlich geprägte Schultypen sowie Schulen in privater Trägerschaft gezählt werden können, sind dabei für Lehrkräfte im

Berufsalltag weniger belastend. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

H2a: Günstige strukturelle Rahmenbedingungen verringern die Resignationstendenz von Lehrkräften.

H2b: Die strukturellen Rahmenbedingungen stehen auch indirekt, vermittelt über die individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile von Lehrkräften, mit der Resignationstendenz in Zusammenhang.

Auch *örtliche bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen* wie die schulische Autonomie und das Schulklima spielen eine wichtige Rolle für das individuelle Wohlbefinden von Lehrkräften. Vor diesem Hintergrund lässt sich die folgende Hypothese formulieren:

H3: Je größer die schulische Autonomie und je positiver das wahrgenommene Schulklima, desto geringer ist die Resignationstendenz von Lehrkräften.

Im Rahmen des theoretischen Modells zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften (siehe Abb. 10) stellt die Resignationstendenz als *gesundheitsrelevante Verhaltenstendenz* die abhängige Variable dar. Die Varianz der Resignationstendenz kann dabei durch individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren (unabhängige Variablen) erklärt werden.

Der *Person-Job-Fit* von Lehrkräften im Sinne der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen dient als individueller Erklärungsfaktor. Zu den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften zählen Aktivitäten der Förderung anderer Personen, der Planung und Organisation von Arbeitsprozessen, der Führung und Leitung sowie des Selbständigen Handelns bei herausfordernden Aufgaben. Zu den beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften zählen die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Personalkompetenz.

Strukturelle bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen im Sinne des Schulstandorts, des Betreuungsverhältnisses, des Schultyps und der Schulträgerschaft sowie *örtliche bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen* im Sinne der Schulautonomie

und des Schulklimas dienen als bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren der Resignationstendenz.⁷

Die empirische Überprüfung des Erklärungsmodells der Resignationstendenz kann Hinweise darauf geben, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften grundsätzlich veränderbar ist und durch bestimmte individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren erklärt werden kann. Das Modell kann dabei aufzeigen, ob individuelle oder bildungspolitische Aspekte eine wichtigere Rolle spielen.

Des Weiteren können Hinweise darauf gegeben werden, welche beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen Lehrkräfte aus ihrem Arbeitsalltag berichten und wie häufig sie diesen begegnen, welche Kompetenzen Lehrkräfte bei sich selbst wahrnehmen und wie ihr individueller Person-Job-Fit aussieht.

⁷ Als individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale werden das Dienstalder, das Arbeitspensum, die zu unterrichtenden Fächer und Klassenstufen, das Beschäftigungsverhältnis sowie die Vergütung von Lehrkräften in das Erklärungsmodell einbezogen. Als nicht-tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale dienen das Geschlecht und das Alter von Lehrkräften.

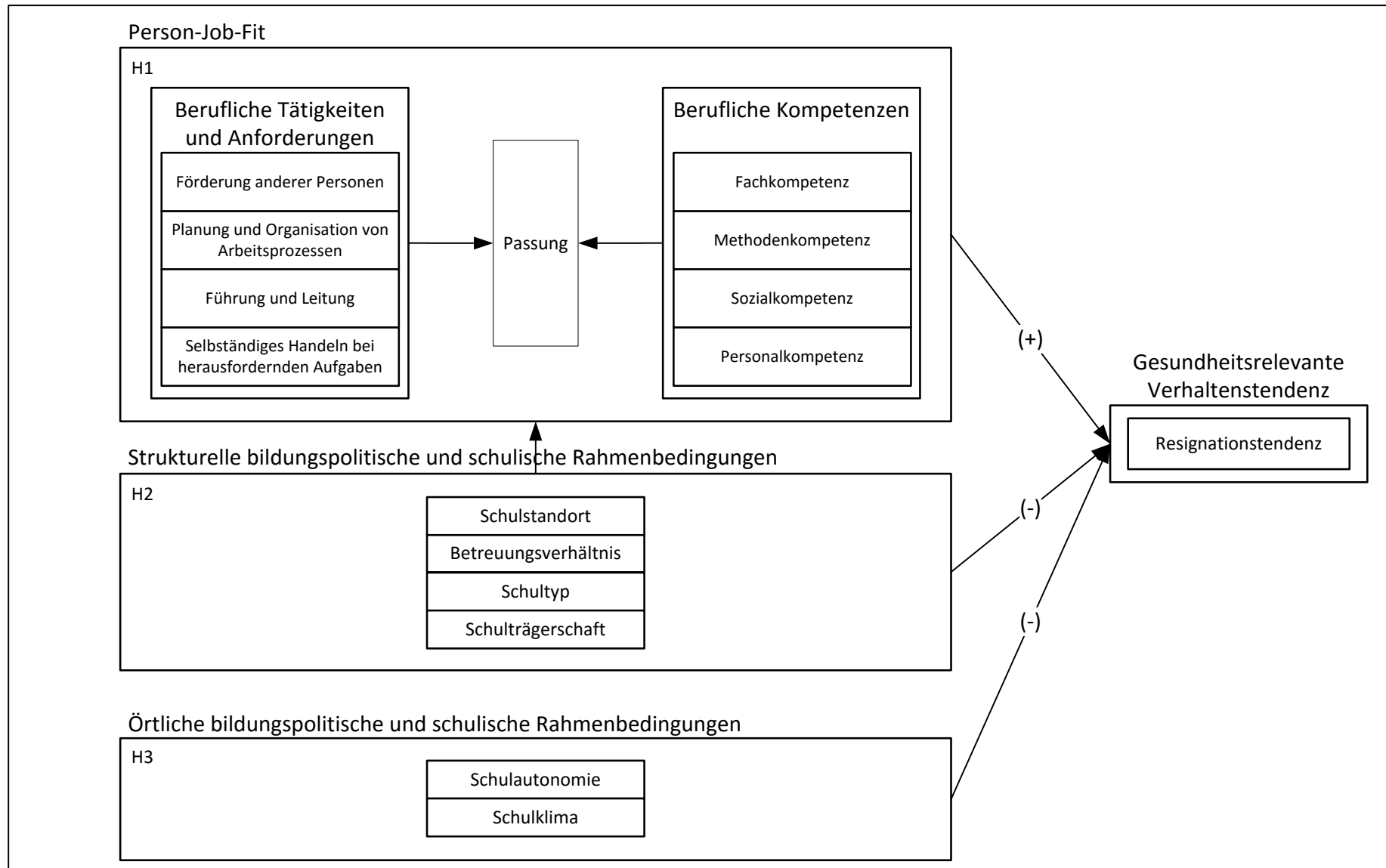


Abb. 10: Theoretisches Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften

B Empirischer Teil

4 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen bei der empirisch-quantitativen Überprüfung des theoretischen Erklärungsmodells der Resignationstendenz dargestellt. Zunächst wird die Operationalisierung des Erklärungsmodells (4.1) vorgestellt und begründet. Dabei wird die Itemauswahl zur Erfassung der Resignationstendenz (4.1.1), der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen (4.1.2), der beruflichen Kompetenzen (4.1.3) von Lehrkräften sowie der strukturellen (4.1.4) und örtlichen (4.1.5) bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen vorgestellt. Es folgen die Darstellung des Erhebungsdesigns (4.2), eine Beschreibung der Stichprobe (4.3) sowie Hinweise zur nachträglichen Aufbereitung der Daten (4.4) und zu den verwendeten Methoden der Datenanalyse (4.5), mit deren Hilfe das Erklärungsmodell empirisch überprüft wird.

4.1 Operationalisierung des Erklärungsmodells

4.1.1 Operationalisierung der Resignationstendenz von Lehrkräften

Zur Erfassung der Resignationstendenz von Lehrkräften wird auf eine bewährte Kurzsкала aus dem AVEM-Fragebogen von Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer zurückgegriffen (Schaarschmidt & Fischer 2008).⁸

Die aus vier Items bestehende Kurzsкала kam bereits in diversen Studien zur Anforderungsbewältigung und Beanspruchung von (angehenden) Lehrkräften zum Einsatz (Klusmann et al. 2012; Künsting et al. 2012; Roloff Henoch et al. 2015) und besitzt laut Schaarschmidt und Fischer (2001, 2008) gute psychometrische Eigenschaften.⁹

Die Items zur Erfassung von Resignationstendenz sind als Aussagen zu Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten im Arbeitsleben formuliert und auf einer fünfstufigen

⁸ Die Items der Skala dürfen nach Rücksprache mit den Autoren, bei denen die Verwendungsrechte liegen, im Rahmen des Forschungsvorhabens verwendet werden.

⁹ Alle AVEM-Items besitzen mittlere Schwierigkeiten (2,25-3,99) und hohe Trennschärfen ($r_{it} = 0,48-0,79$). Die interne Konsistenz der Kurzsкала zur Erfassung von Resignationstendenz kann als gut ($\alpha = 0,84$) eingestuft werden (Schaarschmidt & Fischer 2001).

Likert-Skala zu beantworten („1 Trifft überhaupt nicht zu“; „2 Trifft überwiegend nicht zu“; „3 Trifft teils/teils zu“; „4 Trifft überwiegend zu“; „5 Trifft völlig zu“) (siehe Tab. 5).

Itemstamm	Antwortoptionen
Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	1 Trifft überhaupt nicht zu
Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	2 Trifft überwiegend nicht zu
Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	3 Trifft teils/teils zu
Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	4 Trifft überwiegend zu
	5 Trifft völlig zu
	- Keine Angabe

Tab. 5: Items zur Erfassung der Resignationstendenz von Lehrkräften (nach Schaarschmidt & Fischer 2008)

4.1.2 Operationalisierung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften

Zur Erfassung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften wird auf vier Skalen aus dem Fragebogen zur Erfassung praxisbezogener Anforderungen an und Tätigkeiten von Hochschulabsolvent(inn)en (PANTHoa) von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem zurückgegriffen (Braun & Brachem 2015).

Dabei handelt es sich um die Skalen zur *Förderung anderer Personen* (drei Items), zur *Planung und Organisation von Arbeitsprozessen* (acht Items), zur *Führung und Leitung* (fünf Items) sowie zum *Selbständigen Handeln bei herausfordernden Aufgaben* (neun Items).¹⁰

Alle Items sind handlungsbezogen und in Form persönlicher Aussagen formuliert. Die Aussagen beschreiben die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit beziehungsweise das Erleben einer bestimmten Anforderung am Arbeitsplatz und sind auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu beantworten („1 Nie“; „2 Seltener als einmal pro Monat“; „3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche“; „4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich“; „5 Täglich“) (siehe Tab. 6).

Die Angaben zu den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften beruhen somit auf Selbstberichten. Im Rahmen des Job Requirements Approach wird angenommen, dass selbstberichtete berufliche Tätigkeiten und Anforderungen vergleichsweise wenig verzerrt sind (Felstead et al. 2007; Klaukien et al. 2013; OECD 2011, 2013c).

¹⁰ Die interne Konsistenz der Skalen liegt bei der Normierungsstichprobe zwischen 0,72 und 0,81 (Braun & Brachem 2015).

Itemstamm (Bei meiner Haupterwerbstätigkeit...)	Antwortoptionen
FÖRDERUNG ANDERER PERSONEN	
erziehe, unterrichte oder schule ich andere Personen.	
muss ich eine Gruppe von Personen strukturiert anleiten und führen.	
fördere und motiviere ich andere Personen.	
PLANUNG UND ORGANISATION VON ARBEITSPROZESSEN	
wähle ich Personal aus.	
organisiere ich für andere Arbeitsprozesse.	
plane ich für andere zeitliche Abläufe.	
erstelle ich etwas gemeinsam mit anderen Personen.	
überprüfe ich Prozesse, Objekte oder Personen hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen, Richtlinien oder Standards.	
konzipiere ich Veranstaltungen.	
präsentiere ich Produkte, Ideen oder Berichte vor anderen Personen.	1 Nie
bewerte ich die Leistung oder Qualität von Prozessen, Objekten oder Personen.	2 Seltener als einmal pro Monat
FÜHRUNG UND LEITUNG	
entwickle ich für andere Ziele oder Strategien.	3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche
pflge ich Kontakt mit Personen oder Einrichtungen außerhalb meiner Organisation, wie z. B. mit Kunden, Klienten oder Behörden.	4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich
berate ich andere Personen.	5 Täglich
ist es meine Aufgabe, andere Personen zu überzeugen.	- Keine Angabe
verhandle ich mit anderen Personen.	
SELBSTÄNDIGES HANDELN BEI HERAUSFORDERNDEN AUFGABEN	
muss ich mögliche Schwierigkeiten erkennen bevor sie auftreten.	
untersuche ich die Ursachen aufgetretener Schwierigkeiten.	
bearbeite ich komplexe Schwierigkeiten, die sich nicht einfach sofort lösen lassen.	
muss ich mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche oder Personen berücksichtigen.	
muss ich neue Aufgaben bearbeiten, in die ich mich erst hineindenken und einarbeiten muss.	
suche ich mir selbständig neue Aufgaben.	
bearbeite ich unter Zeitdruck parallel verschiedene Aufgaben.	
muss ich auf unvorhergesehene Situationen reagieren.	
muss ich meine eigenen Gefühle und Handlungen reflektieren, um Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten.	

Tab. 6: Items zur Erfassung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (nach Braun & Brachem 2015)

4.1.3 Operationalisierung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften

Zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften wurden in Anlehnung an die Items zur Erfassung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen aus dem PANTHoa-Fragebogen (Braun & Brachem 2015) eigenständig Items entwickelt.

Alle Items sind handlungsbezogen und in Form persönlicher Aussagen formuliert. Die Aussagen thematisieren das Vorhandensein bestimmter beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und sind auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu beantworten („1 Gar nicht“; „2 In geringem Maße“; „3 In mittlerem Maße“; „4 In hohem Maße“; „5 In sehr hohem Maße“). Inhaltlich können die Items den Bereichen der *Fachkompetenz* (drei Items), der *Methodenkompetenz* (acht Items), der *Sozialkompetenz* (fünf Items) und der *Personalkompetenz* (neun Items) zugeordnet werden (siehe Tab. 7).

Die Angaben zu den beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften beruhen somit auf Selbsteinschätzungen. Cramer (2010, S. 85) hebt im Hinblick auf selbsteingeschätzte Kompetenzen hervor, dass diese „als Indikatoren für Erwartungen, Voreinstellungen und Haltungen [...] gegenüber [...] beruflichen Anforderungen“ interpretiert werden können und deutet zudem auf die Nähe selbsteingeschätzter Anforderungen und Kompetenzen zum beruflichen Selbstverständnis hin.

Um im Sinne des Person-Job-Fit eine vergleichbare Messung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen auf der einen Seite und der beruflichen Kompetenzen auf der anderen Seite zu gewährleisten, sind die Items zur Erfassung der Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen inhaltlich und metrisch in vergleichbarer Form gestaltet.

Im Befragungsverlauf werden die beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen getrennt von den beruflichen Kompetenzen erfasst, um eine mögliche Beeinflussung des Antwortverhaltens so gering wie möglich zu halten. Um Reihungseffekte auszuschließen, werden die entsprechenden Items in zufälliger Reihenfolge angezeigt.

Itemstamm	Antwortoptionen	
<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i>		
FACHKOMPETENZ		
andere Personen zu erziehen, zu unterrichten oder zu schulen.		
eine Gruppe von Personen strukturiert anzuleiten und zu führen.		
andere Personen zu fördern und zu motivieren.		
METHODENKOMPETENZ		
andere Personen auszuwählen.		
für andere Prozesse zu organisieren.		
für andere zeitliche Abläufe zu planen.		
etwas gemeinsam mit anderen Personen zu erstellen.		
Prozesse, Objekte oder Personen hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen, Richtlinien oder Standards zu überprüfen.		
Veranstaltungen zu konzipieren.		
Produkte, Ideen oder Berichte vor anderen Personen zu präsentieren.		
die Leistung oder Qualität von Prozessen, Objekten oder Personen zu bewerten.	1 Gar nicht 2 In geringem Maße 3 In mittlerem Maße 4 In hohem Maße 5 In sehr hohem Maße - Keine Angabe	
SOZIALKOMPETENZ		
für andere Ziele oder Strategien zu entwickeln.		
mit außenstehenden Personen oder Einrichtungen Kontakt zu pflegen.		
andere Personen zu beraten.		
andere Personen zu überzeugen.		
mit anderen Personen zu verhandeln.		
PERSONALKOMPETENZ		
mögliche Schwierigkeiten zu erkennen bevor sie auftreten.		
die Ursachen aufgetretener Schwierigkeiten zu untersuchen.		
komplexe Schwierigkeiten zu bearbeiten, die sich nicht einfach sofort lösen lassen.		
mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche oder Personen zu berücksichtigen.		
neue Aufgaben zu bearbeiten, in die ich mich erst hineindenken und einarbeiten muss.		
mir selbständig neue Aufgaben zu suchen.		
unter Zeitdruck parallel verschiedene Aufgaben zu bearbeiten.		
angemessen auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren.		
meine eigenen Gefühle und Handlungen zu reflektieren, um Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten.		

Tab. 7: Items zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (angelehnt an Braun & Brachem 2015)

4.1.4 Operationalisierung der strukturellen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen

Zur Erfassung der strukturellen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen wurden eigenständig Items entwickelt.

Die strukturellen Rahmenbedingungen in Form des Schulstandorts, des Betreuungsverhältnisses, des Schultyps und der Schulträgerschaft werden über Selbstberichte der Lehrkräfte erhoben und beziehen sich auf die Schulen, an denen die Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung tätig sind. Die Selbstberichte ermöglichen dabei eine alltagsnahe Erfassung der bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen.

Der *Schulstandort* wird über die (nachträglich ermittelten und zugespielten) Einwohnerzahlen der in der Befragung angegebenen Arbeitsorte der Lehrkräfte abgebildet. Zur Unterscheidung ländlicher und städtischer Standorte wird auf eine im Jahre 1887 eingeführte Definition von Stadttypen zurückgegriffen. Danach werden Städte als Landstädte (Einwohnerzahl < 5.000), Kleinstädte (Einwohnerzahl < 20.000), Mittelstädte (Einwohnerzahl < 100.000), Großstädte (Einwohnerzahl < 1.000.000) oder Metropolen (Einwohnerzahl > 1.000.000) eingestuft (Heineberg 2014). In der vorliegenden Arbeit werden Land- und Kleinstädte als ländliche Standorte betrachtet, Mittel- und Großstädte sowie Metropolen als städtische Standorte.

Das *Betreuungsverhältnis* an einer Schule wird über das Verhältnis der Mitarbeiter- und Schülerzahlen gebildet, die mit jeweils einem Item erfasst werden. Der *Schultyp* wird über ein Item direkt abgefragt. Die Art der *Schulträgerschaft* kann über ein Item zur Trägerstruktur ermittelt werden.¹¹

¹¹ Im Anhang dieser Arbeit befindet sich eine Abbildung des Online-Fragebogens (siehe Anhang I: Abbildung des Online-Fragebogens) sowie ein Codebook, welches alle verwendeten Items mit den Originalformulierungen und Antwortoptionen sowie den Variablenlabels enthält (siehe Anhang II: Codebook).

4.1.5 Operationalisierung der örtlichen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen

Zur Erfassung der örtlichen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen wurden eigenständig Items entwickelt.

Die örtlichen Rahmenbedingungen in Form der Schulautonomie und des Schulklimas werden über Selbstberichte der Lehrkräfte erhoben und beziehen sich auf die Schulen, an denen die Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung tätig sind.

Die *Schulautonomie* wird dabei in Anlehnung an Rürup (2007) über vier Items bezüglich der wahrgenommenen Gestaltungsfreiräume in den Bereichen der Lehrorganisation, der Unterrichtsorganisation, der Personalbewirtschaftung und der Sachmittelbewirtschaftung auf einer fünfstufigen Likert-Skala abgefragt („1 Nein, gar keine“; „2 Ja, aber nur wenige“; „3 Ja, einige“; „4 Ja, viele“; „5 Ja, sehr viele“).¹²

Das von den Lehrkräften empfundene *Schulklima* wird in Anlehnung an die Definition von Freitag (1998) über jeweils ein Item zum wahrgenommenen Führungshandeln der Schulleitung und zur wahrgenommenen Kollegialität abgebildet. Beide Items sind auf fünfstufigen Likert-Skalen zu beantworten (Führungshandeln: „1 Hierarchisch“; „2 Eher hierarchisch“; „3 Teils/Teils“; „4 Eher kooperativ“; „5 Kooperativ“ | Kollegialität: „1 Gar nicht“; „2 In geringem Maße“; „3 In mittlerem Maße“; „4 In hohem Maße“; „5 In sehr hohem Maße“) (siehe Tab. 8).

¹² Aus theoretischer Sicht ist von einem gewissen Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Freiräumen in der Lehr- und Unterrichtsorganisation sowie in der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung auszugehen.

Itemstamm	Antwortoptionen
SCHULAUTONOMIE	
<i>Besitzt Ihre Schule in folgenden Bereichen Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln?</i>	
Lehrorganisation	1 Nein, gar keine
Unterrichtsorganisation	2 Ja, aber nur wenige
Personalbewirtschaftung	3 Ja, einige
Sachmittelbewirtschaftung	4 Ja, viele
	5 Ja, sehr viele
	- Keine Angabe
SCHULKLIMA	
Praktiziert die Schulleitung einen hierarchischen oder kooperativen Führungsstil? [Unter einem hierarchischen Führungsstil verstehen wir einen Stil, bei dem Lehrer(innen) nicht in Entscheidungen einbezogen und Fehler sanktioniert werden. Bei einem kooperativen Führungsstil dagegen, werden Lehrer(innen) in Entscheidungen einbezogen und in schwierigen Situationen unterstützt.]	1 Hierarchisch
	2 Eher hierarchisch
	3 Teils/Teils
	4 Eher kooperativ
	5 Kooperativ
	- Keine Angabe
Erhalten Sie von Ihrem Kollegium Rückhalt und Unterstützung, wenn es notwendig ist?	1 Gar nicht
	2 In geringem Maße
	3 In mittlerem Maße
	4 In hohem Maße
	5 In sehr hohem Maße
	- Keine Angabe

Tab. 8: Items zur Erfassung der örtlichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein operationalisiertes Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften (siehe Abb. 11).

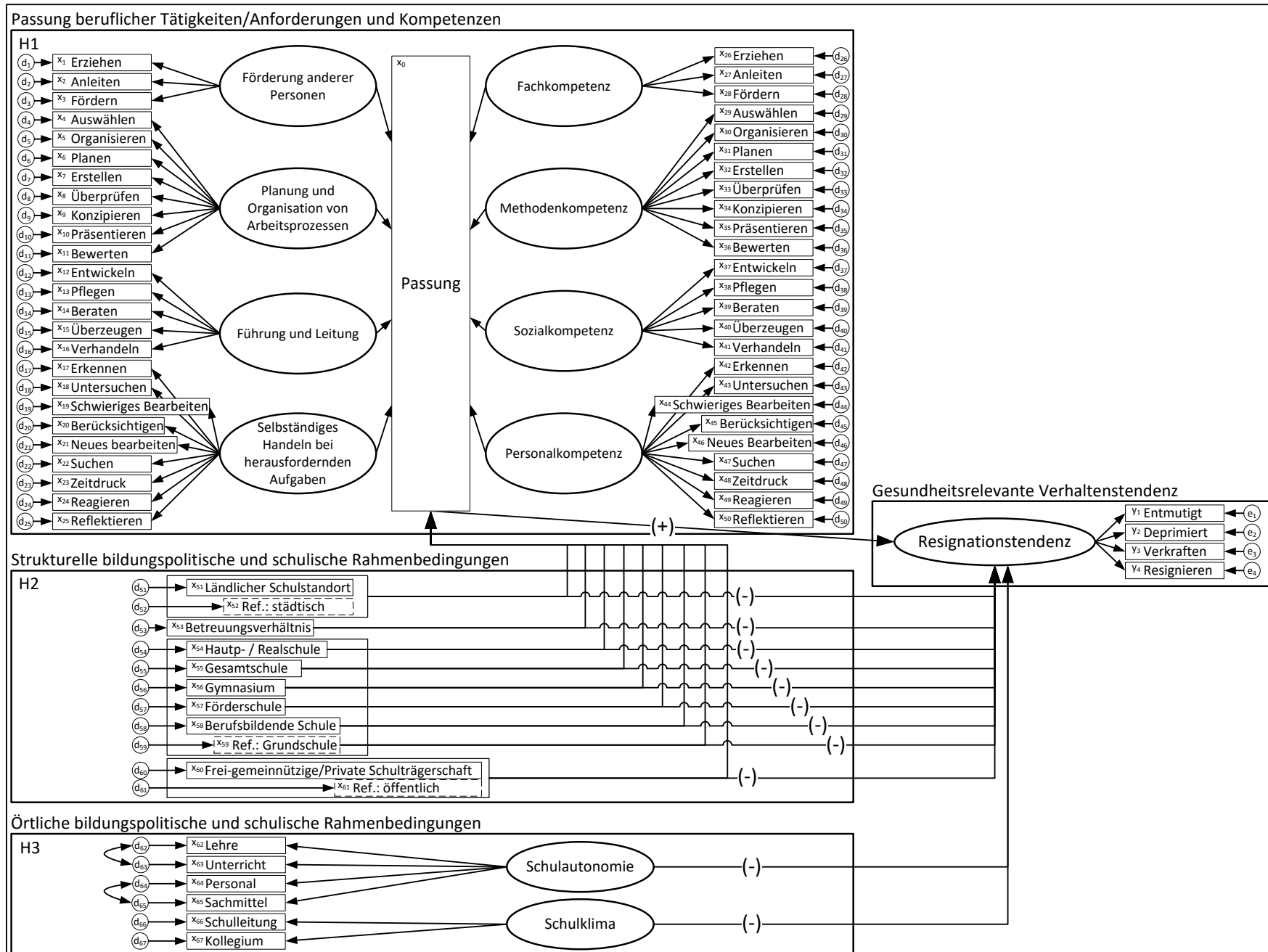


Abb. 11: Operationalisiertes Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften

4.2 Erhebungsdesign

Zur Überprüfung des operationalisierten Erklärungsmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften werden Daten einer Primärerhebung, die im Rahmen des Projekts „KomPaed - Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“¹³ (Schwippert et al. 2014) zum Jahreswechsel 2013/2014 stattgefunden hat, genutzt.

Um die Forschungsthematik umfassend bearbeiten zu können, konnten als Ergänzung des Projekt-Fragebogens (siehe Braun & Brachem 2015) eigenständig weitere Fragen zur Erfassung von Resignationstendenz, beruflichen Kompetenzen sowie bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen und individuellen Merkmalen von Lehrkräften eingebaut werden.

Im Rahmen der Primärerhebung wurden Hochschulabsolvierende im Querschnitt befragt, die in den Jahren 2000/2001, 2004/2005 oder 2008/2009 einen Abschluss an einer deutschen Hochschule erworben und bis zuletzt an den Absolventenpanel-Befragungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) teilgenommen hatten. Die zufällige Stichprobenziehung erfolgte im Rahmen der DZHW-Panel-Projekte und deckt das gesamte Bundesgebiet sowie alle Hochschul- und Fächerarten ab.

Zur Online-Befragung konnten 18.305 Hochschulabsolvierende aller Fachrichtungen per E-Mail eingeladen werden; davon 4.410 Personen aus dem DZHW-Absolventenpanel 2001, 5.971 Personen aus dem DZHW-Absolventenpanel 2005 und 7.924 Personen aus dem DZHW-Absolventenpanel 2009. Während der sechswöchigen Feldphase wurden zwei Erinnerungs-E-Mails an die Personen versandt, die bis zum jeweiligen Zeitpunkt noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten.

¹³ Das Projekt KomPaed wurde als Teilprojekt der Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von der Universität Hamburg und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt (Laufzeit: 04/2012 - 07/2015; Förderkennzeichen: 01PK11015B). Im Rahmen des Projekts wurden mittels qualitativer Arbeitgeberinterviews und einer Online-Befragung von Hochschulabsolvierenden überfachliche berufliche Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen von Absolvierenden (erziehungswissenschaftlicher Studiengänge) deutscher Hochschulen identifiziert und für die Berufspraxis relevante Kompetenzbereiche abgeleitet.

4.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen an der Online-Befragung 11.502 Personen teil, was einer Ausschöpfungsquote von 62,84 Prozent entspricht. Davon stammten 3.123 Personen dem DZHW-Absolventenpanel 2001, 4.034 Personen dem DZHW-Absolventenpanel 2005 und 4.345 Personen dem DZHW-Absolventenpanel 2009.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Hochschulabsolvierenden betrachtet, die zum Befragungszeitpunkt als Lehrkräfte (gegebenenfalls im Referendariat) an allgemein- oder berufsbildenden Schulen tätig sind beziehungsweise angeben, nach einer kurzzeitigen Erwerbsunterbrechung (maximal 14 Monate; in Anlehnung an die Elternzeitregelung) in den Lehrerberuf zurückzukehren (N = 1.150). Diese Lehrkräfte haben ihren Hochschulabschluss in den Jahren 2000/2001 (N = 375), 2004/2005 (N = 366) oder 2008/2009 (N = 409) erworben und besitzen zum Befragungszeitpunkt, das Referendariat miteingerechnet, zwischen 4 und 13 Jahren Berufserfahrung. Die betrachtete Sub-Stichprobe (N = 1.150) entspricht somit zehn Prozent der realisierten Gesamt-Stichprobe (N = 11.502) und ist im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu den Prüfungsjahrgängen und die damit verbundene Berufspraxis relativ ausgeglichen (siehe Abb. 12).

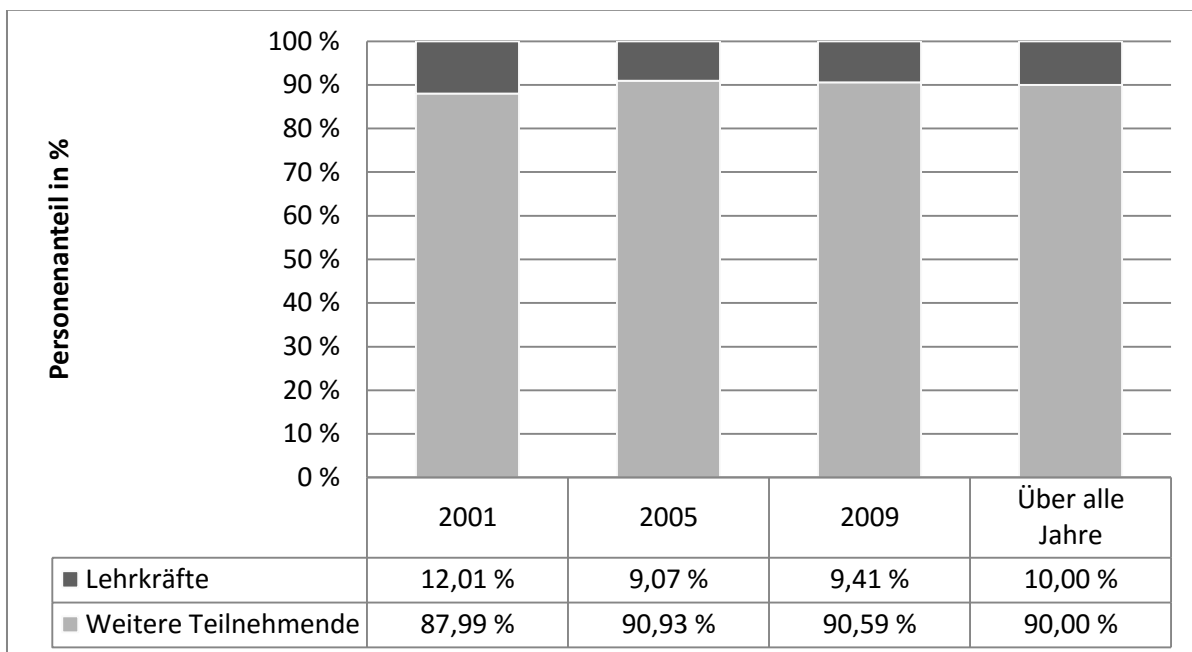


Abb. 12: Stichprobe nach Prüfungsjahrgang

Stichprobe nach Bundesland

In der im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Stichprobe befinden sich Lehrkräfte aus allen deutschen Bundesländern (siehe Abb. 13).

Die Flächenländer und zugleich bevölkerungsreichsten Bundesländer Nordrhein-Westfalen (N = 195; 16,96 Prozent), Baden-Württemberg (N = 185; 16,09 Prozent), Bayern (N = 154; 13,39 Prozent) und Niedersachsen (N = 113; 9,83 Prozent) sind dabei am stärksten vertreten, gefolgt von Hessen (N = 97; 8,17 Prozent), Rheinland-Pfalz (N = 87; 7,57 Prozent), Sachsen (N = 80; 6,96 Prozent), Berlin (N = 59; 5,13 Prozent), Schleswig-Holstein (N = 49; 4,26 Prozent), Thüringen (N = 33; 2,87 Prozent) sowie Brandenburg (N = 15; 1,30 Prozent), Hamburg (N = 15; 1,30 Prozent), Mecklenburg-Vorpommern (N = 12; 1,04 Prozent), Sachsen-Anhalt (N = 12; 1,04 Prozent), Saarland (N = 9; 0,78 Prozent) und Bremen (N = 8; 0,70 Prozent). 30 Lehrkräfte (2,61 Prozent) machten keine Angabe zum Bundesland ihres Arbeitsortes.

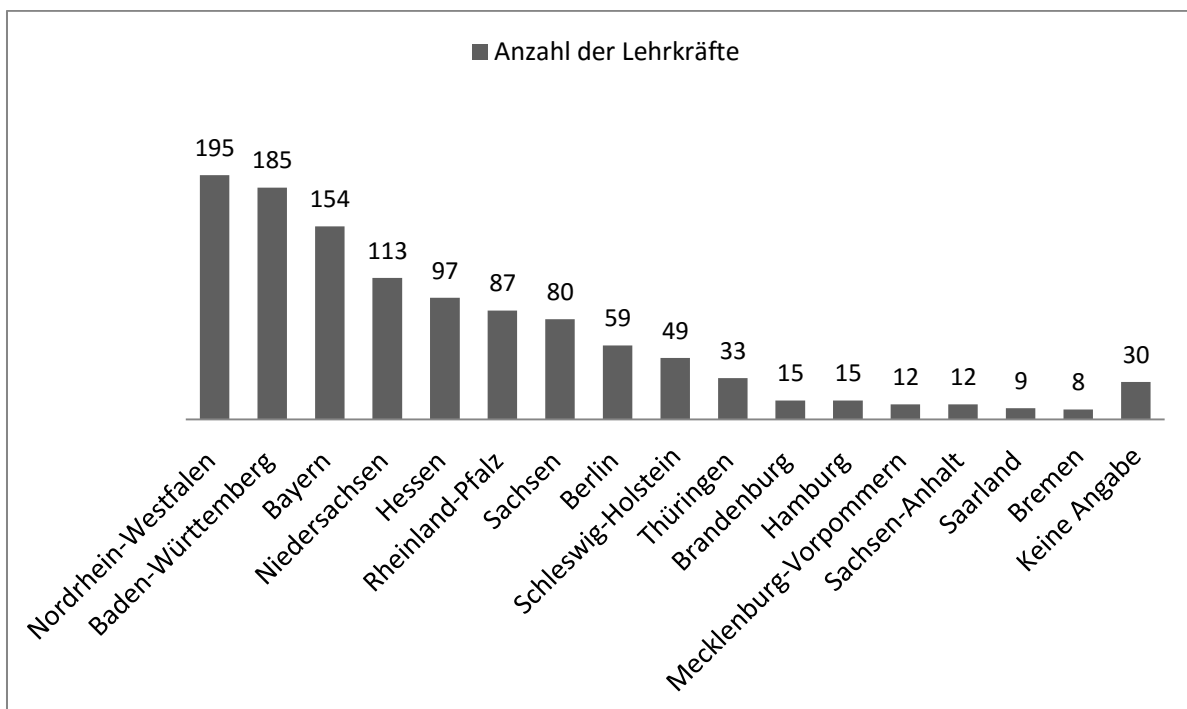


Abb. 13: Stichprobe nach Bundesland

Stichprobe nach Schultyp

In der vorliegenden Stichprobe sind alle abgefragten Schultypen des Primar- und Sekundarbereichs des deutschen Bildungswesens vorhanden (siehe Abb. 14).

Schultypen, an denen die Lehrkräfte besonders häufig beschäftigt sind, sind das Gymnasium (N = 285; 24,78 Prozent) und die Grundschule (N = 275; 23,91 Prozent), gefolgt von der Berufsbildenden Schule (N = 164; 14,26 Prozent), der Förder-/Sonderschule (N = 116; 10,09 Prozent) sowie Schulen mit einem Angebot von drei Bildungsgängen (N = 105; 9,13 Prozent), wie die Gesamtschule. In etwas geringerem Maße sind die Lehrkräfte an Schulen mit einem Angebot von zwei Bildungsgängen (N = 77; 6,70 Prozent) sowie an der Realschule (N = 75; 6,52 Prozent) oder der Hauptschule (N = 30; 2,61 Prozent) beschäftigt. Zwei Prozent der Lehrkräfte (N = 23) machten keine Angabe zum Schultyp.

Mit Blick auf Zahlen des Statistischen Bundesamts (2015a, 2015b) für das Schuljahr 2014/2015 ist festzustellen, dass die prozentuale Verteilung der Schultypen in der Stichprobe der Verteilung in der Grundgesamtheit sehr nahe kommt.¹⁴

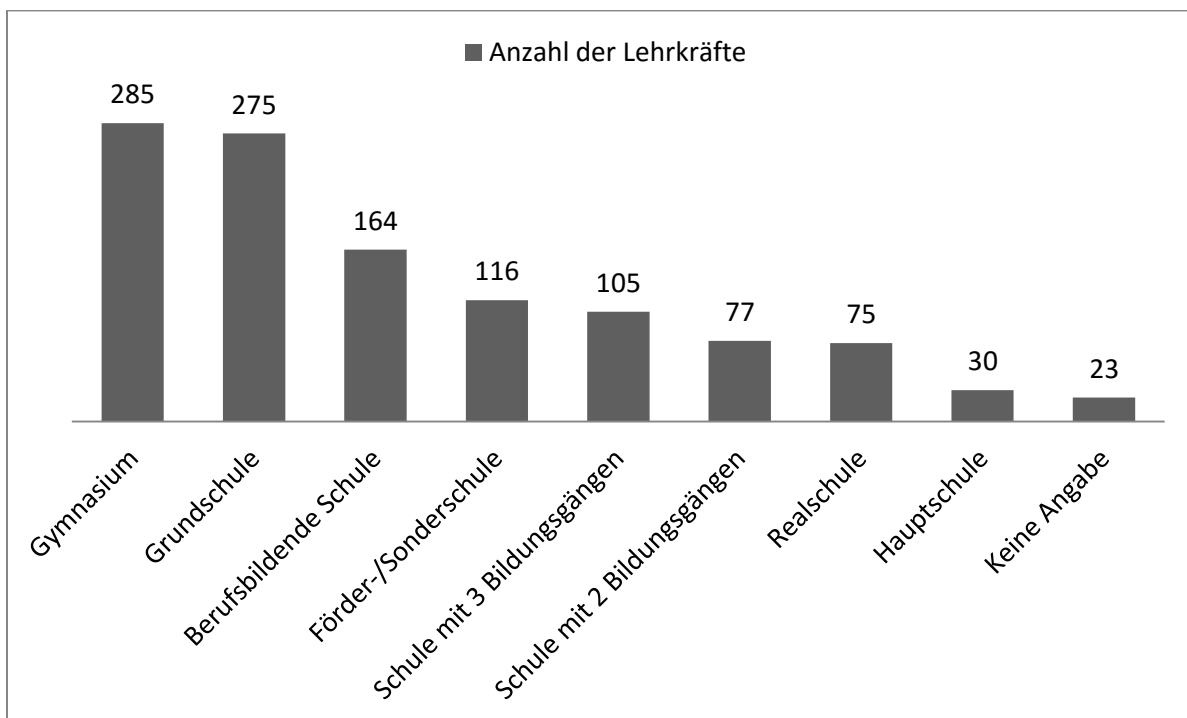


Abb. 14: Stichprobe nach Schultyp

¹⁴ Im Schuljahr 2014/2015 sind 223.225 der insgesamt 903.616 Lehrkräfte an Grundschulen beschäftigt (24,70 Prozent). An Gymnasien arbeiten 198.106 Lehrkräfte (21,92 Prozent), gefolgt von 151.258 Lehrkräften (16,74 Prozent) an Berufsbildenden Schulen, 77.124 Lehrkräften (8,54 Prozent) an Förderschulen und 71.170 Lehrkräften (7,88 Prozent) an integrierten Gesamtschulen. An Realschulen sind 67.193 Lehrkräfte (7,44 Prozent) beschäftigt, gefolgt von 45.218 Lehrkräften (5,00 Prozent) an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und 42.790 Lehrkräften (4,74 Prozent) an Hauptschulen (Statistisches Bundesamt 2015a, 2015b).

Stichprobe nach Koordinations-/Leitungsfunktion

Mit Blick auf schulische Koordinations- und Leitungsfunktionen (*Funktionsstellen*) der Lehrkräfte übt die überwiegende Mehrheit keine zusätzlichen Koordinations- oder Leitungsfunktionen aus (N = 916; 79,65 Prozent). Einige Lehrkräfte sind hingegen im Bereich der Fachkoordination (N = 113; 9,83 Prozent), der Schulleitung (N = 39; 3,39 Prozent) oder der Stufenkoordination (N = 25; 2,17 Prozent) tätig. 57 Lehrkräfte (4,96 Prozent) machten keine Angabe zu schulischen Funktionen, die neben der Unterrichtstätigkeit ausgeübt werden (siehe Abb. 15).

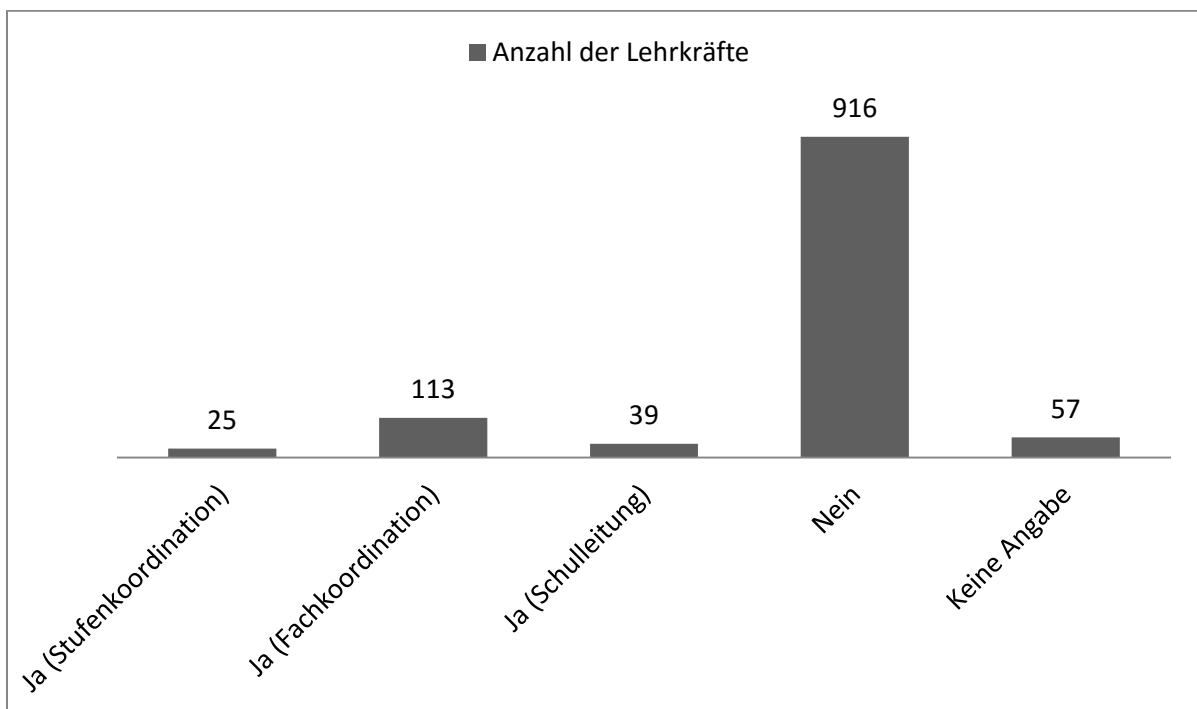


Abb. 15: Stichprobe nach Koordinations-/Leitungsfunktion

Stichprobe nach unterrichteten Fächergruppen

Mit Blick auf die von den Lehrkräften unterrichteten Fächergruppen sind die sprachliche (N = 751; 65,30 Prozent) und gesellschaftswissenschaftliche (N = 511; 44,43 Prozent) Fächergruppe sowie die MINT-Fächer (N = 536; 46,61 Prozent) in der Stichprobe am stärksten vertreten, gefolgt von den Fächergruppen Kunst-Musik (N = 390; 33,91 Prozent), Religion-Philosophie (N = 303; 26,35 Prozent), Sport (N = 248; 21,57 Prozent) und den sonderpädagogischen Fächern (N = 210; 18,26 Prozent). 24 Lehrkräfte (2,09 Prozent) machten keine Angabe zu ihren Unterrichtsfächern. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich (siehe Abb. 16).

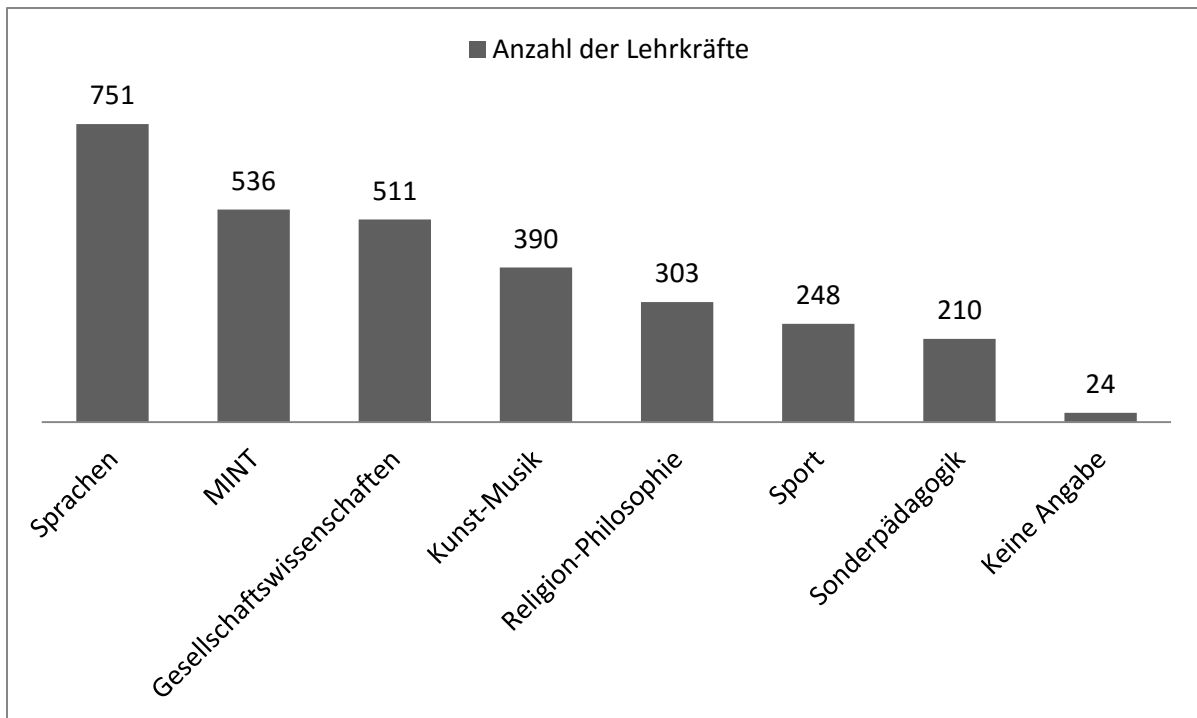


Abb. 16: Stichprobe nach unterrichteten Fächergruppen

Stichprobe nach Geschlecht und Alter

In der vorliegenden Stichprobe sind weitaus mehr weibliche ($N = 801$; 69,65 Prozent) als männliche ($N = 261$; 22,70 Prozent) Lehrkräfte vorhanden (siehe Abb. 17). Dies entspricht jedoch dem Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte in der Grundgesamtheit: Laut Statistischem Bundesamt (2015a, 2015b) sind im Schuljahr 2014/2015 620.734 der insgesamt 903.616 Lehrkräfte weiblich (68,69 Prozent). Bei 88 Lehrkräften (7,65 Prozent) der Stichprobe fehlt die Geschlechtsangabe.

Das durchschnittliche Alter der Lehrkräfte in der Stichprobe liegt bei 36 Jahren ($M = 35,97$; $SD=5,23$). Dabei ist die jüngste Lehrkraft 27 Jahre alt, die älteste Lehrkraft 64 Jahre.

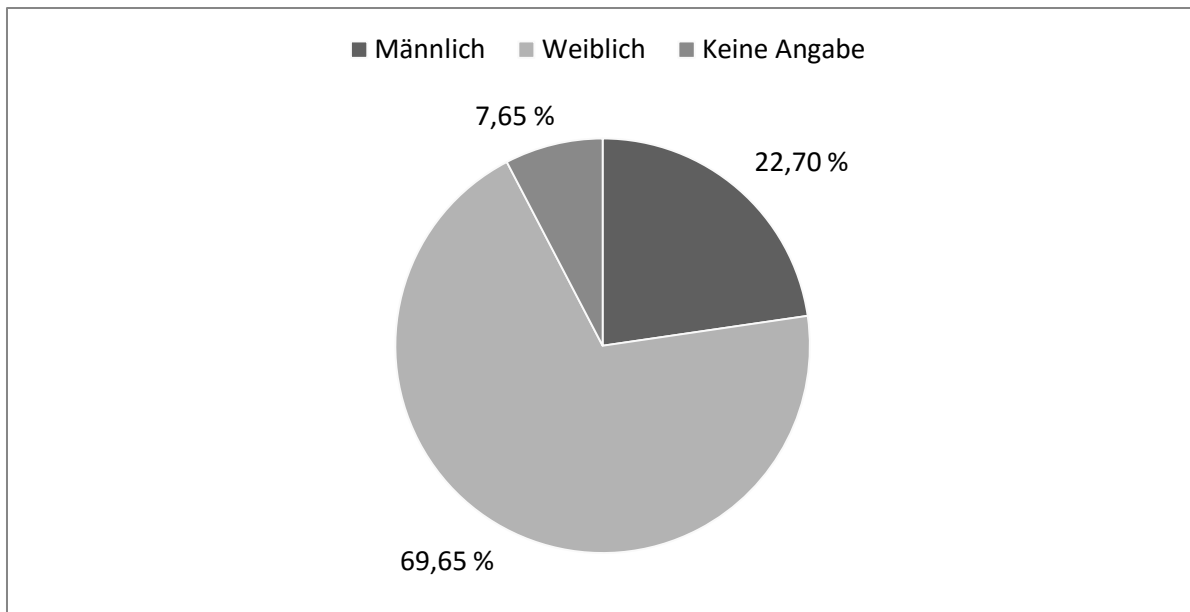


Abb. 17: Stichprobe nach Geschlecht

In Anbetracht der Stichprobengröße ($N = 1.150$) und der Abdeckung aller deutschen Bundesländer sowie der wesentlichen Schultypen, Funktionsstellenarten und Fächergruppen bietet die vorliegende Stichprobe die Möglichkeit ausreichend belastbare Ergebnisse für Lehrkräfte allgemein- und berufsbildender Schulen der Prüfungsjahrgänge 2000/2001, 2004/2005 und 2008/2009 hervorzubringen. Mit Blick auf die Schultyp- und Geschlechterverteilung in der Stichprobe scheint zudem eine Verteilung vorzuliegen, die den Verhältnissen in der Grundgesamtheit (Stand: Schuljahr 2014/2015) nahe kommt.

4.4 Datenaufbereitung

Umgang mit fehlenden Angaben

Im Rahmen der nachträglichen Datenaufbereitung wurden fehlende Angaben explizit ausgewiesen. Diese resultierten dabei zum einen aus der Auswahl der Antwortoption „Keine Angabe“, zum anderen aus dem Überspringen von Items ohne Auswahl einer Antwortoption.

Im Rahmen der Datenanalyse wird je nach Analyseschritt unterschiedlich mit den fehlenden Angaben umgegangen. Während im Rahmen der Konfirmatorischen Faktorenanalysen nur Fälle mit vollständigen Angaben berücksichtigt werden, werden im Rahmen der Strukturgleichungsanalysen fehlende Angaben des jeweiligen Analysemodells auf Grundlage eines Algorithmus geschätzt (siehe 4.5).

Plausibilisierung und Gewichtung

Eine Plausibilisierung der Daten hat nicht stattgefunden, um möglichst nah an den Originalangaben der Lehrkräfte zu bleiben.

Auch eine Gewichtung der Daten wurde nicht vorgenommen, da in der vorhandenen Stichprobe der Lehrkräfte, insbesondere mit Blick auf die Merkmale Schultyp und Geschlecht, eine Verteilung vorliegt, die den Verhältnissen in der Grundgesamtheit im Schuljahr 2014/2015 nahe kommt. Dies entzieht die eigentliche Grundlage eines Gewichtungsverfahrens, dessen Ziel es ist, „die Verteilung in der Population mit Hilfe von personenspezifischen Gewichten [...] nachzubilden“ (Lüdtke et al. 2007, S. 108). Lüdtke und Kollegen (2007) gehen zudem davon aus, dass die Gewichtung von Datensätzen, in denen Angaben nicht ausschließlich zufallsbedingt fehlen¹⁵, zu einer erheblichen Verzerrung der Parameterschätzer führen kann. Ähnlich argumentieren Alt und Bien (1994), die hervorheben, dass selbst bei zufällig fehlenden Angaben die Daten durch eine nachträgliche Gewichtung nicht substantiell verbessert werden können.

Zuspielung externer Daten

Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden externe Daten, die für die Überprüfung des Erklärungsmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften relevant sind, nachträglich in den Datensatz integriert.

Dabei wurden zur Abbildung des Schulstandorts Einwohnerzahlen auf Grundlage der Arbeitsort-Angaben der Lehrkräfte über das Statistische Bundesamt ermittelt und zugespielt (Stand der Daten: Juni 2013).

Des Weiteren wurden die Angaben zum Geschlecht und zum Geburtsjahr der Lehrkräfte aus den jeweils ersten Wellen der DZHW-Absolventenpanel-Befragungen (Prüfungsjahrgänge: 2000/2001, 2004/2005, 2008/2009) in den Datensatz integriert. Die eindeutige Identifizierung

¹⁵ Im Allgemeinen werden drei Mechanismen unterschieden, die fehlenden Angaben zu Grunde liegen können: (1) Die Wahrscheinlichkeit für fehlende Angaben ist für alle Beobachtungen dieselbe (*Missing Completely At Random*; MCAR), (2) die Wahrscheinlichkeit für fehlende Angaben variiert und die Variation kann durch andere beobachtete Variablen erklärt werden (*Missing At Random*; MAR), (3) die Wahrscheinlichkeit für fehlende Angaben ist (auch nach Kontrolle anderer beobachteter Variablen) nicht zufällig und hängt von den Werten der fehlenden Variablen selbst ab (*Missing Not At Random*; MNAR) (Giesecke & Geißler 2015; Kline 2011).

der Personen und die Zuordnung der Angaben erfolgten dabei über die hinterlegten E-Mail-Adressen.¹⁶

Umkodierung vorhandener Variablen und Erzeugung neuer Variablen

Zu Analyse Zwecken wurden verschiedene Variablen umkodiert, in dem eindeutige offene Angaben in bereits vorhandene Antwortkategorien eingeordnet wurden, Antwortkategorien zusammengefasst wurden oder im Fall nominalskaliert Variablen binäre Variablen erzeugt wurden.¹⁷

Ermittlung der Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen

In Anlehnung an Kristof (1996) und Allen und Kollegen (2013) sowie vor dem theoretischen Hintergrund des Demands-Abilities-Fit¹⁸ wurde die individuelle Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen durch die Subtraktion der selbsteingeschätzten Kompetenzwerte von den selbstberichteten Tätigkeits-/Anforderungswerten der Lehrkräfte (jeweils standardisiert und auf Skalenebene) ermittelt:

$$\text{Tätigkeiten/Anforderungen } ([0,1]) - \text{Kompetenzen } ([0,1]) = \text{Passung } ([-1,1])$$

Die individuelle Passung wird somit nachträglich durch eine Differenzbildung in Form einer indirekten, subjektiven Passung (*Subjective Fit*) ermittelt. Dabei ergibt sich für jede Lehrkraft ein kontinuierlicher Passungswert zwischen minus Eins und Eins. Während Werte gleich Null für eine *perfekte Passung* der beruflichen Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen stehen, stellen Werte kleiner Null eine *Unterforderung* und Werte größer Null eine *Überforderung* der Lehrkraft dar (siehe Abb. 18).

¹⁶ Im Rahmen der Zuordnung wurden datenschutzrechtliche Vorgaben beachtet.

¹⁷ Im Anhang dieser Arbeit befindet sich eine Übersicht aller Original-Variablen sowie der für die Datenanalyse erzeugten Variablen (siehe Anhang III: Deskriptive Kennwerte).

¹⁸ Beim Demands-Abilities-Fit wird Passung aus Sicht der Umwelt definiert. Dabei wird betrachtet, inwieweit eine Person den Anforderungen aus der Umwelt gerecht wird.

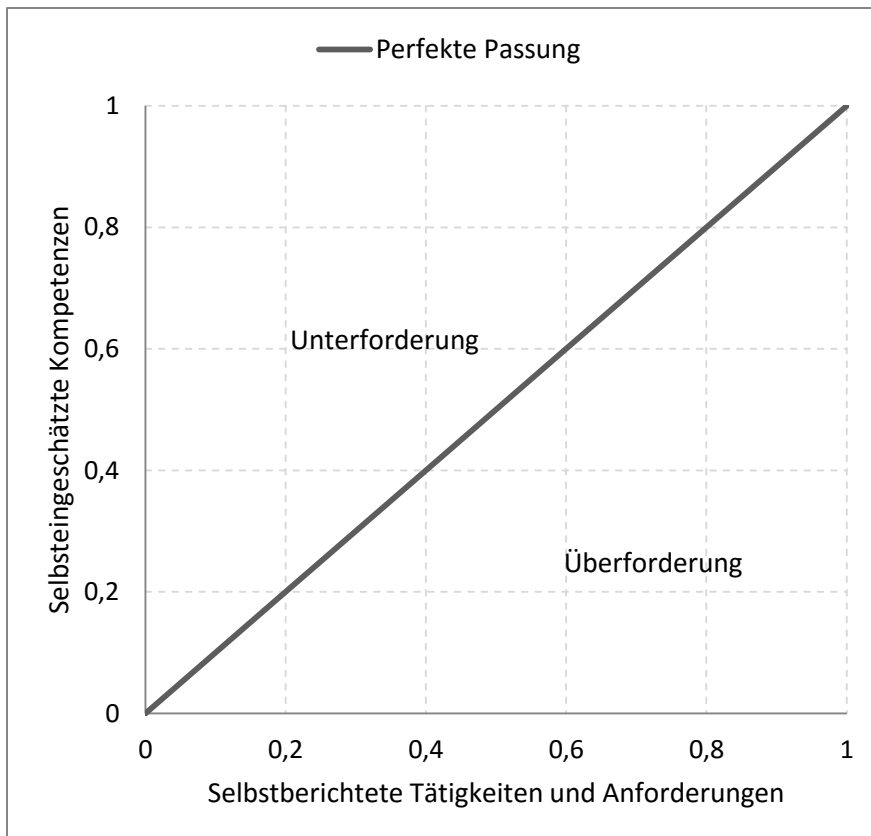


Abb. 18: Ermittlung der Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen

Zu Analysezwecken wurde die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen zudem über drei binäre Passungsvariablen (Unterforderung, perfekte Passung, Überforderung) abgebildet. Dazu wurde die ermittelte kontinuierliche Passung in Terzile aufgeteilt, sodass Lehrkräfte mit Passungswerten im unteren Drittel als „unterfordert“ eingestuft wurden, Lehrkräften im mittleren Drittel eine „perfekte Passung“ zugewiesen wurde und Lehrkräfte im oberen Drittel als „überfordert“ eingestuft wurden.

4.5 Datenanalyse

Das theoretische Erklärungsmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften wird empirisch-quantitativ mittels Strukturgleichungsanalysen (SGA) überprüft. Die Berechnungen erfolgen mit Hilfe der Statistiksoftware Stata/SE 13.

Die Strukturgleichungsanalyse als Synthese aus Pfadanalyse und Konfirmatorischer Faktorenanalyse

Die Strukturgleichungsanalyse ist ein „hypothesentestendes [...] konfirmatorisches Verfahren der statistischen Analyse“ (Reinecke 2005, S. 10), welches die quantitative „Untersuchung komplexer Beziehungsstrukturen“ (Weiber & Mühlhaus 2010, S. 17) ermöglicht.

Die Strukturgleichungsanalyse kann dabei als eine Synthese aus Pfadanalyse und Konfirmatorischer Faktorenanalyse beschrieben werden. Wie bei Pfadanalysen können im Rahmen von Strukturgleichungsanalysen Hypothesen zu direkten und indirekten Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen Variablen getestet werden (*Strukturmodell*). Der Hauptunterschied besteht jedoch darin, dass die Zusammenhänge im Rahmen von Strukturgleichungsanalysen nicht nur manifeste (beobachtbare), sondern auch latente (nicht beobachtbare) Variablen einbeziehen können. Grund dafür ist, dass Strukturgleichungsanalysen Modelle beinhalten, die, wie im Rahmen Konfirmatorischer Faktorenanalysen, Zusammenhänge zwischen latenten Faktoren und manifesten Indikatorvariablen einbeziehen (*Messmodelle*). Auf Grundlage von Messmodellen lassen sich auch für nicht beobachtbare Variablen empirische Messwerte ermitteln (Kline 2011; Weiber & Mühlhaus 2010).

Ein weiterer Vorteil von Strukturgleichungsanalysen ist, dass Zusammenhänge messfehlerbereinigt abgebildet werden können, da die Messfehler der manifesten Variablen im Zuge der Berechnungen isoliert werden und die Parameterschätzungen nicht beeinflussen (Backhaus et al. 2011a; Kline 2011; Reinecke 2005; Weiber & Mühlhaus 2010).

Ziel der Strukturgleichungsanalyse ist, theoretisch oder sachlogisch formulierte Zusammenhänge in ein lineares Gleichungssystem zu überführen, dieses anhand empirisch gewonnener Daten zu schätzen und zu überprüfen, ob die formulierten Zusammenhänge mit dem Datenmaterial übereinstimmen und bestätigt werden können (Backhaus et al. 2011a; Kline 2011; Reinecke 2005; Weiber & Mühlhaus 2010).

Allgemeine Ablaufschritte von Strukturgleichungsanalysen

Im Rahmen von Strukturgleichungsanalysen werden verschiedene Schritte vollzogen. Nach der theoretischen Formulierung potentieller Zusammenhänge erfolgt die theoriebasierte Modell- und Hypothesenbildung. Im Anschluss an die Operationalisierung des Modells und die Datenerhebung ist die Güte der Messmodelle mittels Konfirmatorischer Faktorenanalysen zu beurteilen (Backhaus et al. 2011a; Kline 2011; Reinecke 2005; Weiber & Mühlhaus 2010).

Das Ziel der Konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) als „strukturenprüfendes“ (Backhaus et al. 2011b, S. 123) statistisches Verfahren ist, „die Faktorladungsmatrix [...] so zu schätzen, dass sich mit ihrer Hilfe [...] die empirische Korrelationsmatrix der Indikatorvariablen möglichst gut reproduzieren lässt“ (Backhaus et al. 2011b, S. 123). Das Verfahren eignet sich

jedoch nur für klassische, reflektive Messmodelle, die aus kontinuierlichen, manifesten Indikatorvariablen bestehen, die von einem latenten Faktor sowie anderen möglichen Größen (*Fehlervariablen*) beeinflusst werden. Während bei den latenten Faktoren Kovarianzen angenommen werden, gelten die Fehlervariablen als unabhängig voneinander (Kline 2011).

Haben die Messmodelle die Güteprüfung mittels Konfirmatorischer Faktorenanalysen bestanden, so folgt die weitere Spezifikation und die anschließende Schätzung und Beurteilung des gesamten Strukturgleichungsmodells. Dabei wird die modellbasierte, geschätzte Kovarianzmatrix mit der empirischen Kovarianzmatrix verglichen. Je größer die Übereinstimmung, desto besser passt das Strukturgleichungsmodell zu den empirischen Daten. Erst wenn das Strukturgleichungsmodell eine zufriedenstellende Passung zu den Daten aufweist, sollte das Modell inhaltlich interpretiert werden (Backhaus et al. 2011a; Kline 2011; Reinecke 2005; Weiber & Mühlhaus 2010). Die Pfadkoeffizienten des Strukturmodells und die Faktorladungen des Messmodells werden dabei wie Regressionskoeffizienten interpretiert (Kline 2011; Weiber & Mühlhaus 2010).

Fällt die Modellbeurteilung hingegen negativ aus, sollte das Modell in Form einer Vereinfachung (Ausschluss von Parametern ohne Erklärungsgehalt) oder einer Erweiterung (Schätzung bislang fester Parameter) modifiziert werden oder eine Modellwiderlegung akzeptiert werden (Backhaus et al. 2011a; Kline 2011; Reinecke 2005; Weiber & Mühlhaus 2010).

Modellbeurteilung

Die Modellbeurteilung im Rahmen von Strukturgleichungsanalysen erfolgt auf der Indikatorebene und auf der Modellebene.

Auf der *Indikatorebene* wird zum einen der *Trennschärfekoeffizient* (r_{it}) betrachtet. Dieser spiegelt die Korrelation eines Items mit dem Summenwert der anderen Items wider und zeigt auf, wieviel das einzelne Item zur Messung eines Konstrukts beiträgt. Der r_{it} sollte dabei größer gleich 0,30, im Optimalfall größer gleich 0,50 sein (Backhaus et al. 2011b; Weiber & Mühlhaus 2010).

Zum anderen wird *Cronbach's Alpha* (α) als Koeffizient der internen Konsistenz beziehungsweise der inhaltlichen Homogenität eines Konstrukts betrachtet. Nach George und Mallery (2003) ist die folgende Differenzierung der internen Konsistenz vorzunehmen:

$\alpha > 0,90$ Sehr gut; $\alpha > 0,80$ Gut; $\alpha > 0,70$ Befriedigend; $\alpha > 0,60$ Ausreichend; $\alpha > 0,50$ Mangelhaft; $\alpha \leq 0,50$ Ungenügend. Kline (2011) hebt hervor, dass Skalen eine mindestens befriedigende interne Konsistenz aufweisen sollten und nur bei ausreichend großen Stichproben auf Konstrukte mit einem schlechteren α -Wert zurückgegriffen werden sollte.

Auf der *Modellebene* sollte die Richtung und Höhe der aufgezeigten Zusammenhänge anhand der *Faktorladungen* (λ) überprüft werden. Des Weiteren sollten verschiedene *Goodness-of-Fit-Maße*, die die Passung des Strukturgleichungsmodells zu den empirischen Daten aufzeigen, betrachtet werden. Bei diesen Maßen und Indizes handelt es sich nicht um Teststatistiken, die eine Entscheidung für oder gegen ein Modell ausdrücken, sondern um kontinuierliche Maße, die bei Über- oder Unterschreiten einer bestimmten Schwelle die Überarbeitung des Modells nahelegen. Neben der Betrachtung von Fit-Maßen und Indizes ist es jedoch von grundlegender Bedeutung, dass das spezifizierte Modell auf einer soliden, theoretischen Grundlage aufbaut (Backhaus et al. 2011b; Beauducel & Wittmann 2005; Kline 2011; Schermelleh-Engel et al. 2003).

Zur Modellevaluation kann zum einen das inferenzstatistische Maß χ^2/df , welches die jeweiligen Werte der Chi-Quadrat-Verteilung (χ^2) ins Verhältnis zu den vorhandenen Freiheitsgraden (df) des Modells setzt, zur Kenntnis genommen werden. Laut Weiber und Mühlhaus (2010) stehen Werte kleiner gleich 3,00 für eine gute Modellpassung. Zum anderen kann der inferenzstatistische *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA) einbezogen werden. Der RMSEA misst die Differenz zwischen den durch das Modell vorhergesagten Werten und den empirisch beobachteten Werten. Er kann dabei Werte zwischen Null und Eins annehmen, wobei Werte um Null die beste Passung ausdrücken. In Anlehnung an Browne und Cudeck (1993) kann die folgende Modellpassung unterschieden werden: $RMSEA \leq 0,05$ Gut; $RMSEA \leq 0,08$ Geeignet; $RMSEA < 0,10$ Mittelmäßig; $RMSEA \geq 0,10$ Inakzeptabel. Der RMSEA tendiert jedoch dazu, größere Modelle mit mehr Freiheitsgraden zu favorisieren (Kline 2011).

Als deskriptives Maß kann das *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) betrachtet werden, welches angibt, wie gut die empirische Varianz-Kovarianzmatrix durch das Modell vorhergesagt wird. Der SRMR kann Werte zwischen Null und Eins annehmen, wobei Werte um Null die beste Passung darstellen. Laut Hu und Bentler (1999) sind Werte kleiner gleich 0,08 akzeptabel.

Zur vergleichenden Modellevaluation kann der *Comparative Fit Index* (CFI) herangezogen werden, der angibt, ob das theoretisch spezifiziertere Modell besser ist als ein statistisches Basis- oder Nullmodell, in dem alle Pfade unkorreliert sind und keine Zusammenhänge angenommen werden. Dieser Vergleich wird teilweise kritisch betrachtet, da es äußerst unwahrscheinlich ist, dass in einem Modell gar keine Kovarianzen zwischen den beobachteten Variablen existieren (Kline 2011). Der CFI kann Werte zwischen Null und Eins annehmen, wobei Werte um Eins die beste Modellpassung ausdrücken. Zur Unterstützung des spezifizierten Modells sollten laut Weiber und Mühlhaus (2010) Werte größer gleich 0,90 erzielt werden.

In der vorliegenden Arbeit werden folgende Gütekriterien zur Beurteilung der Modelle verwendet: Auf der *Indikatorebene* sollte *Cronbach's Alpha* (α) bei allen Konstrukten größer als 0,60 sein und somit eine mindestens ausreichende interne Konsistenz der Skala aufzeigen. Auf der *Modellebene* sollten mindestens zwei von vier Goodness-of-Fit-Maßen akzeptable Werte und somit eine akzeptable Passung des Strukturgleichungsmodells zu den empirischen Daten aufweisen. Dabei sollten χ^2/df kleiner gleich 3,00, *RMSEA* und *SRMR* kleiner gleich 0,08 und der *CFI* größer gleich 0,90 sein (siehe Tab. 9).

		Modellebene			
Indikatorebene		Evaluation des Gesamtmodells		Vergleichende Evaluation	
		Inferenzstatistisch	Deskriptiv		
Goodness-of-Fit-Maß	α	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI
Gütekriterium	> 0,60	$\leq 3,00$	$\leq 0,08$	$\leq 0,08$	$\geq 0,90$

Tab. 9: Gütekriterien zur Modellbeurteilung

Ein weiteres absolutes Maß, welches zur späteren Interpretation der Modelle herangezogen wird, ist das *Bestimmtheitsmaß* (R^2), welches abbildet, wie groß der erklärte Varianzanteil der abhängigen Variable durch die unabhängige Variable ist. R^2 kann dabei Werte zwischen Null und Eins annehmen, wobei Werte um Eins die größtmögliche Varianzaufklärung ausdrücken.

Parameterschätzungen

Bei den Parameterschätzungen werden in der vorliegenden Arbeit zwei modellbasierte Schätzverfahren eingesetzt.

Bei der Überprüfung der Messmodelle kommt aufgrund der ausreichend großen Anzahl vollständiger Beobachtungen das *Maximum Likelihood* (ML) Verfahren zum Einsatz. Dieses

gilt als das konsistenteste und effizienteste Schätzverfahren bei großen Stichproben, welches die unbekannt Parameter so schätzt, dass „die Wahrscheinlichkeit des zufälligen Ziehens der tatsächlich beobachteten Stichprobe maximal wird“ (Giesecke & Geißler 2015, S. 179). Grundlage des ML-Verfahrens stellt die Dichte- beziehungsweise (Log-) Likelihood-Funktion dar, welche im Zuge des Verfahrens zu maximieren ist. Dabei wird aus der Summe der individuellen, fallbasierten Log-Likelihood-Werte ein Gesamt-Log-Likelihood gebildet, der schließlich den Parameterschätzer darstellt. Die Parameterschätzungen erfolgen bei dieser Methode simultan über einen iterativen Algorithmus. Es werden lediglich Fälle mit vollständigen Daten berücksichtigt (Allison 2001; Giesecke & Geißler 2015; Kline 2011; Lüdtke et al. 2007; Pigott 2001; Weiber & Mühlhaus 2010).

Bei der Überprüfung und Analyse der Strukturgleichungsmodelle wird aufgrund der größeren Anzahl unvollständiger Beobachtungen das *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) Schätzverfahren eingesetzt. Dieses beruht auf der ML-Methode und gilt als effizientes Schätzverfahren zur Behandlung fehlender Angaben. Im Gegensatz zu ML berücksichtigt FIML für die Parameterschätzungen auch Informationen der Fälle mit fehlenden Angaben, die für das Analysemodell relevant sind. Fälle mit fehlenden Angaben tragen somit über die Informationen auf den beobachteten Variablen zu den Parameterschätzern bei, was in der Regel zu unverzerrteren Schätzern führt. Im Gegensatz zur Multiplen Imputation wird bei FIML ein Imputationsmodell pro Analysemodell erstellt. Dies bedeutet, dass die fehlenden Angaben lediglich im Rahmen der Analyse behandelt werden, das Verfahren aber keinen neuen Datensatz ohne fehlende Angaben erzeugt. Hinsichtlich der zu betrachtenden Goodness-of-Fit-Maße kann bei Einsatz des FIML-Verfahrens kein SRMR ausgegeben werden.

Sowohl ML als auch FIML setzen eine multivariate Normalverteilung der Daten voraus (Allison 2001; Giesecke & Geißler 2015; Kline 2011; Lüdtke et al. 2007).

Analyseschritte zur Überprüfung des operationalisierten Erklärungsmodells

Zur Überprüfung des operationalisierten Erklärungsmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften werden in einem ersten Schritt die Messmodelle der latent modellierten Resignationstendenz, der beruflichen Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von

Lehrkräften sowie der örtlichen Rahmenbedingungen mittels Konfirmatorischer Faktorenanalysen unter Einsatz des ML-Schätzverfahrens beurteilt.¹⁹

In einem zweiten Schritt werden, angelehnt an die formulierten Hypothesen, schrittweise die Zusammenhänge zwischen der Resignationstendenz und der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen, den strukturellen Rahmenbedingungen sowie den örtlichen Rahmenbedingungen in den Strukturmodellen betrachtet. Als Analyse- und Schätzverfahren kommen dabei Strukturgleichungsanalysen und FIML zum Einsatz (siehe Tab. 10).

Modellausschnitt	Gliederungs- punkt	Analyseart	Analyse	Schätz- verfahren	Hypo- these	Modell
Resignationstendenz	5.1	Beurteilung des Messmodells	KFA	ML	-	-
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen	5.2.1	Beurteilung des Messmodells	KFA	ML	-	-
Berufliche Kompetenzen	5.2.2	Beurteilung des Messmodells	KFA	ML	-	-
Örtliche Rahmenbedingungen	5.3.3	Beurteilung des Messmodells	KFA	ML	-	-
Individuelle Passung → Resignationstendenz	5.2.4	Beurteilung und Analyse des Strukturmodells	SGA	FIML	H1	1a-2b
Strukturelle Rahmenbedingungen → Resignationstendenz	5.3.2	Beurteilung und Analyse des Strukturmodells	SGA	FIML	H2a, H2b	3-4
Örtliche Rahmenbedingungen → Resignationstendenz	5.3.4	Beurteilung und Analyse des Strukturmodells	SGA	FIML	H3	5-6
Individuelle Passung, Strukturelle Rahmenbedingungen, Örtliche Rahmenbedingungen → Resignationstendenz	6	Beurteilung und Analyse des Strukturmodells	SGA	FIML	H1-H3	7-8

Tab. 10: Analyseschritte zur Überprüfung des operationalisierten Erklärungsmodells

¹⁹ In Anlehnung an Weiber und Mühlhaus (2010) werden die verwendeten fünfstufigen Likert-Skalen als quasi-metrische Skalen behandelt. Aufgrund der durchgängigen Nummerierung der Antwortoptionen in der Online-Befragung können die Intervallbreiten als gleich groß angesehen werden.

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel wird das operationalisierte Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften schrittweise empirisch überprüft und die Ergebnisse werden vorgestellt. Dabei wird zunächst das Messmodell der Resignationstendenz von Lehrkräften mittels einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse beurteilt (5.1). Es folgt die Betrachtung der beruflichen Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte als individuelle Erklärungsfaktoren (5.2), wobei auch hier zunächst die Messmodelle beurteilt werden (5.2.1; 5.2.2) und schließlich die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen ermittelt wird (5.2.3). Im Anschluss wird mittels Strukturgleichungsanalysen überprüft, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile erklärt werden kann (5.2.4). Eine ähnliche Vorgehensweise folgt für die bildungspolitischen und schulischen Erklärungsfaktoren (5.3). Nach einer Darstellung der Ausprägungen der strukturellen Rahmenbedingungen (5.3.1) wird zunächst überprüft, ob die Resignationstendenz allein durch strukturelle Faktoren erklärt werden kann (5.3.2). Nach der Beurteilung des Messmodells der örtlichen Rahmenbedingungen (5.3.3) wird überprüft, ob die Resignationstendenz allein durch örtliche Faktoren erklärt werden kann (5.3.4).

5.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse der Resignationstendenz von Lehrkräften

Auf der Indikatorebene des Messmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften weisen die vier verwendeten Items aus dem AVEM-Inventar²⁰ (Schaarschmidt & Fischer 2008) einen positiven Zusammenhang auf. Der *Trennschärfekoeffizient* (r_{it}) ist bei allen Items größer als 0,50, was bedeutet, dass jedes Item einen ausreichend großen Anteil zur Messung des latenten Konstrukts beiträgt. Die interne Konsistenz der Resignationstendenz-Skala kann mit einem *Cronbach's Alpha* (α) Wert größer als 0,80 als gut bezeichnet werden.

Auf der Modellebene zeigen die *Faktorladungen* (λ), die zwischen 0,66 und 0,81 liegen, dass die Resignationstendenz als latentes Konstrukt die vier manifesten Variablen positiv beeinflusst. Während der χ^2/df -Wert mit 8,074 nicht akzeptabel ist, weist der *RMSEA* mit einem Wert von 0,080 auf eine geeignete Modellpassung hin. Das *SRMR* steht mit einem Wert von 0,016 für eine sehr gute Modellpassung. Der *CFI* bestätigt das spezifizierte

²⁰ Die Items dürfen nach Rücksprache mit den Autoren, bei denen die Verwendungsrechte liegen, im Rahmen des Forschungsvorhabens verwendet werden.

Messmodell mit einem Wert von 0,990 im Vergleich zum Basismodell (siehe Abb. 19; siehe Tab. 11).

Hinsichtlich der Gütekriterien zur Modellbeurteilung (siehe Tab. 9), kann das Messmodell bestätigt und für die weiteren Analysen verwendet werden.

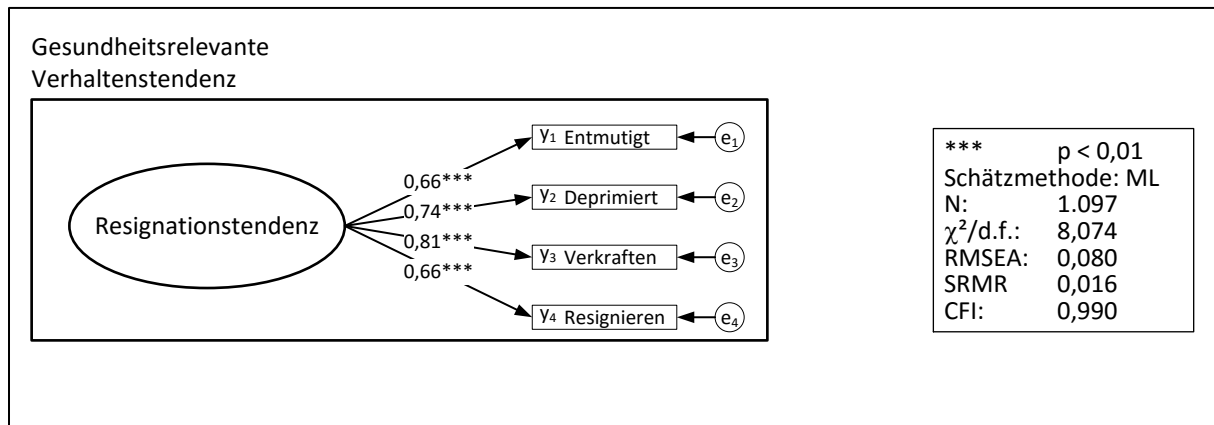


Abb. 19: Pfaddiagramm des Messmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften (Items nach Schaarschmidt & Fischer 2008)

Betrachtet man die individuellen Ausprägungen der Resignationstendenz von Lehrkräften auf der *Skalen-Ebene*, so wird deutlich, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt eine mittlere Resignationstendenz aufweisen ($M = 2,52$; $SD = 0,73$).

Auf der *Item-Ebene* zeigt sich, dass die Lehrkräfte teilweise bei Erfolglosigkeit schnell resignieren ($M = 2,98$; $SD = 1,03$) und sehr deprimiert sind ($M = 2,54$; $SD = 0,94$). Auf die Frage, ob Misserfolge nur schwer verkraftet werden ($M = 2,46$; $SD = 0,89$) und berufliche Fehlschläge leicht entmutigen ($M = 2,10$; $SD = 0,81$), gibt die Mehrheit der Lehrkräfte an, dass dies überwiegend nicht zutrifft (siehe Tab. 11).²¹

²¹ Im Anhang dieser Arbeit befindet sich eine Übersicht der deskriptiven Kennwerte aller im Rahmen der Datenanalyse verwendeten Variablen (siehe Anhang III: Deskriptive Kennwerte).

Variablenlabel	Item-Ebene					Skalen-Ebene					
	N	M	SD	Min	Max	N	r_{it}	α	λ	M	SD
Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	1.116	2,10	0,81	1	5		0,57		0,66		
Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	1.120	2,54	0,94	1	5		0,65		0,74		
Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkräften	1.111	2,46	0,89	1	5	1.097	0,69	0,81		2,52	0,73
Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	1.109	2,98	1,03	1	5		0,59		0,66		

Antwortskala:
1 Trifft überhaupt nicht zu; 2 Trifft überwiegend nicht zu; 3 Trifft teils/teils zu; 4 Trifft überwiegend zu; 5 Trifft völlig zu
Modellevaluation: $\chi^2/df = 8,074$; RMSEA = 0,080; SRMR = 0,016; CFI = 0,990

Tab. 11: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der Resignationstendenz von Lehrkräften (Items nach Schaarschmidt & Fischer 2008)

5.2 Berufliche Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften

5.2.1 Konfirmatorische Faktorenanalyse der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen

Auf der Indikatorebene des Messmodells der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften weisen alle verwendeten Items aus dem PANTHoa-Fragebogen (Braun & Brachem 2015) einen positiven Zusammenhang auf. Der *Trennschärfekoeffizient* (r_{it}) ist bei fast allen Items größer als 0,30, was bedeutet, dass jedes Item einen gewissen Anteil zur Messung der latenten Konstrukte beiträgt. Lediglich das Item zur Personalauswahl weist mit einem Koeffizienten von 0,25 auf einen geringeren Erklärungsgehalt hin. Die interne Konsistenz der Skalen zu den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften ist befriedigend bis ausreichend. Während die Skalen zum *Selbständigen Handeln bei herausfordernden Aufgaben* ($\alpha = 0,79$) und zur *Planung und Organisation von Arbeitsprozessen* ($\alpha = 0,72$) befriedigende *Cronbach's Alpha* Werte aufweisen, kann die interne Konsistenz der Skalen zur *Förderung anderer Personen* ($\alpha = 0,70$) und zur *Führung und Leitung* ($\alpha = 0,69$) als ausreichend eingestuft werden.

Auf der Modellebene zeigen die *Faktorladungen* (λ), die zwischen 0,25 und 0,76 liegen, dass die vier latenten Konstrukte die jeweiligen Indikatorvariablen positiv beeinflussen. Während χ^2/df mit einem Wert von 4,553 nicht akzeptabel ist, weist der RMSEA mit einem Wert von 0,067 auf eine geeignete Passung des Vier-Faktoren-Messmodells hin. Das SRMR steht mit

einem Wert von 0,062 ebenfalls für eine akzeptable Modellpassung. Der *CFI* ist mit einem Wert von 0,814 etwas zu niedrig, sodass das Modell im Vergleich zum Basismodell nicht eindeutig bestätigt werden kann (siehe Abb. 20; siehe Tab. 12).

Im Hinblick auf die Gütekriterien zur Modellbeurteilung (siehe Tab. 9), kann das Messmodell für die weiteren Analysen verwendet werden.

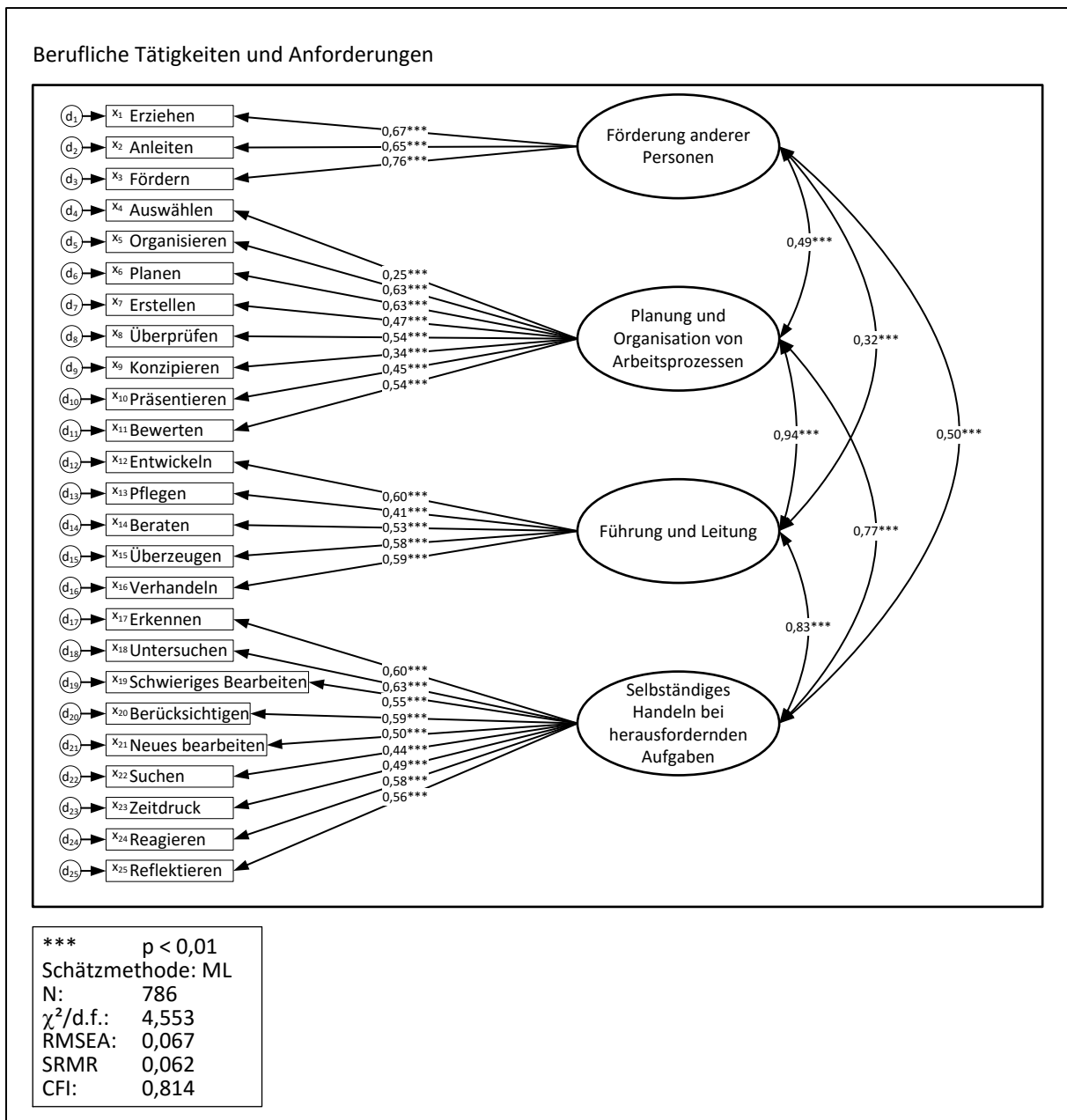


Abb. 20: Pfaddiagramm des Messmodells der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (Items nach Braun & Brachem 2015)

Auf der *Skalen-Ebene* zeigt sich, dass die Lehrkräfte im Mittel täglich Aktivitäten der *Förderung anderer Personen* ausüben ($M = 4,79$; $SD = 0,54$). Dazu zählt beispielsweise das Erziehen, Lehren, Fördern und Motivieren anderer Personen sowie das Anleiten von Gruppen.

Mindestens einmal pro Woche sehen sich die Lehrkräfte Anforderungen des *Selbständigen Handelns bei herausfordernden Aufgaben* ($M = 4,04$; $SD = 0,61$) sowie Anforderungen der *Führung und Leitung* ($M = 3,59$; $SD = 0,82$) ausgesetzt. Anforderungen des selbständigen Handelns beziehen sich dabei unter anderem auf das Erkennen und Bearbeiten komplexer Schwierigkeiten, teilweise unter hohem Zeitdruck und in unvorhergesehenen Situationen. Zu Führungs- und Leitungsanforderungen von Lehrkräften zählen hingegen die Beurteilung von Ausgangslagen, Potentialen und Fördermöglichkeiten anderer Personen, die Entwicklung von Zielen und Strategien oder die Beratung.

Aktivitäten der *Planung und Organisation von Arbeitsprozessen* im Hinblick auf den Unterricht, Lehr- und Lernprozesse finden bei den Lehrkräften selbstberichtet mindestens einmal pro Monat statt ($M = 3,18$; $SD = 0,73$). Lediglich die Auswahl von Personal findet so gut wie nie statt ($M = 1,27$; $SD = 0,65$), was jedoch durch die schulischen und schulpolitischen Zuständigkeiten erklärt werden kann (siehe Tab. 12).

Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen	Variablenlabel	Item-Ebene					Skalen-Ebene					
		N	M	SD	Min	Max	N	rit	α	λ	M	SD
Förderung anderer Personen	Tätigkeit: Andere erziehen / lehren / schulen	1.128	4,86	0,59	1	5	1.086	0,54	0,70	0,67	4,79	0,54
	Tätigkeit: Personengruppe anleiten / führen	1.113	4,62	0,93	1	5		0,51		0,65		
	Tätigkeit: Andere fördern / motivieren	1.114	4,87	0,50	1	5		0,61		0,76		
Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	Tätigkeit: Personal auswählen	1.104	1,27	0,65	1	5	942	0,25	0,72	0,25	3,18	0,73
	Tätigkeit: Für andere Arbeitsprozesse organisieren	1.080	3,50	1,50	1	5		0,54		0,63		
	Tätigkeit: Für Andere zeitliche Abläufe planen	1.100	3,98	1,36	1	5		0,51		0,63		
	Tätigkeit: Mit Anderen etwas gemeinsam erstellen	1.110	3,52	1,03	1	5		0,40		0,47		
	Tätigkeit: Auf Gesetze / Richtlinien / Standards überprüfen	1.062	3,11	1,56	1	5		0,46		0,54		
	Tätigkeit: Veranstaltungen konzipieren	1.100	2,68	1,17	1	5		0,34		0,34		
	Tätigkeit: Vor Anderen präsentieren	1.073	3,03	1,41	1	5		0,40		0,45		
Führung und Leitung	Tätigkeit: Leistung / Qualität bewerten	1.114	4,39	1,09	1	5	991	0,41	0,69	0,54	3,59	0,82
	Tätigkeit: Für Andere Ziele / Strategien entwickeln	1.088	3,55	1,39	1	5		0,38		0,60		
	Tätigkeit: Externe Kontakte pflegen	1.102	3,05	1,09	1	5		0,35		0,41		
	Tätigkeit: Andere beraten	1.123	4,08	0,95	1	5		0,48		0,53		
	Tätigkeit: Andere überzeugen	1.082	3,81	1,27	1	5		0,50		0,58		
Selbständiges Handeln bei Herausfordernden Aufgaben	Tätigkeit: Mit Anderen verhandeln	1.067	3,39	1,40	1	5	942	0,55	0,79	0,59	4,04	0,61
	Tätigkeit: Schwierigkeiten erkennen	1.111	4,60	0,77	1	5		0,52		0,60		
	Tätigkeit: Ursachen von Schwierigkeiten untersuchen	1.104	4,05	1,08	1	5		0,53		0,63		
	Tätigkeit: Komplexe Schwierigkeiten bearbeiten	1.068	3,31	1,22	1	5		0,54		0,55		
	Tätigkeit: Auswirkungen berücksichtigen	1.072	4,21	1,06	1	5		0,49		0,59		
	Tätigkeit: Neue Aufgaben bearbeiten	1.100	3,40	1,02	1	5		0,52		0,50		
	Tätigkeit: Sich selbständig neue Aufgaben suchen	1.066	3,20	1,26	1	5		0,41		0,44		
	Tätigkeit: Unter Zeitdruck arbeiten	1.092	4,21	1,05	1	5		0,44		0,49		
Tätigkeit: Auf unvorhergesehene Situationen reagieren	1.126	4,75	0,59	1	5	0,47	0,58					
	Tätigkeit: Eigene Gefühle / Handlungen reflektieren	1.105	4,50	0,86	1	5	0,46	0,56				

Antwortskala: 1 Nie; 2 Seltener als einmal pro Monat; 3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche; 4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich; 5 Täglich

Modellevaluation: $\chi^2/df = 4,553$; RMSEA = 0,067; SRMR = 0,062; CFI = 0,814

Tab. 12: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Lehrkräften (Items nach Braun & Brachem 2015)

5.2.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse der beruflichen Kompetenzen

Auf der Indikatorebene des Messmodells der beruflichen Kompetenzen weisen alle verwendeten Items, die in Anlehnung an Items aus dem PAnTHoa-Fragebogen (Braun & Brachem 2015) entwickelt wurden, einen positiven Zusammenhang auf. Der *Trennschärfekoeffizient* (r_{it}) ist bei allen Items größer als 0,40. Somit trägt jedes Item einen ausreichend großen Anteil zur Messung der latenten Konstrukte bei. Die interne Konsistenz der Skalen zu den beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften ist gut bis befriedigend. Während die Skala zur *Personalkompetenz* ($\alpha = 0,83$) einen guten *Cronbach's Alpha* Wert aufweist, kann die interne Konsistenz der Skalen zur *Methodenkompetenz* ($\alpha = 0,80$), zur *Sozialkompetenz* ($\alpha = 0,76$) sowie zur *Fachkompetenz* ($\alpha = 0,75$) als befriedigend eingestuft werden.

Auf der Modellebene zeigen die *Faktorladungen* (λ), die zwischen 0,48 und 0,74 liegen, dass die vier latenten Konstrukte beruflicher Kompetenzen die jeweiligen Indikatorvariablen positiv beeinflussen. Während χ^2/df mit einem Wert von 4,577 nicht akzeptabel ist, weist der *RMSEA* mit einem Wert von 0,065 auf eine geeignete Passung des Vier-Faktoren-Messmodells hin. Das *SRMR* steht mit einem Wert von 0,049 ebenfalls für eine geeignete Modellpassung. Der *CFI* ist mit einem Wert von 0,877 etwas zu niedrig, sodass das Modell im Vergleich zum Basismodell nicht eindeutig bestätigt werden kann (siehe Abb. 21; siehe Tab. 13).

Im Hinblick auf die Gütekriterien zur Modellbeurteilung (siehe Tab. 9), kann das Messmodell für die weiteren Analysen verwendet werden.

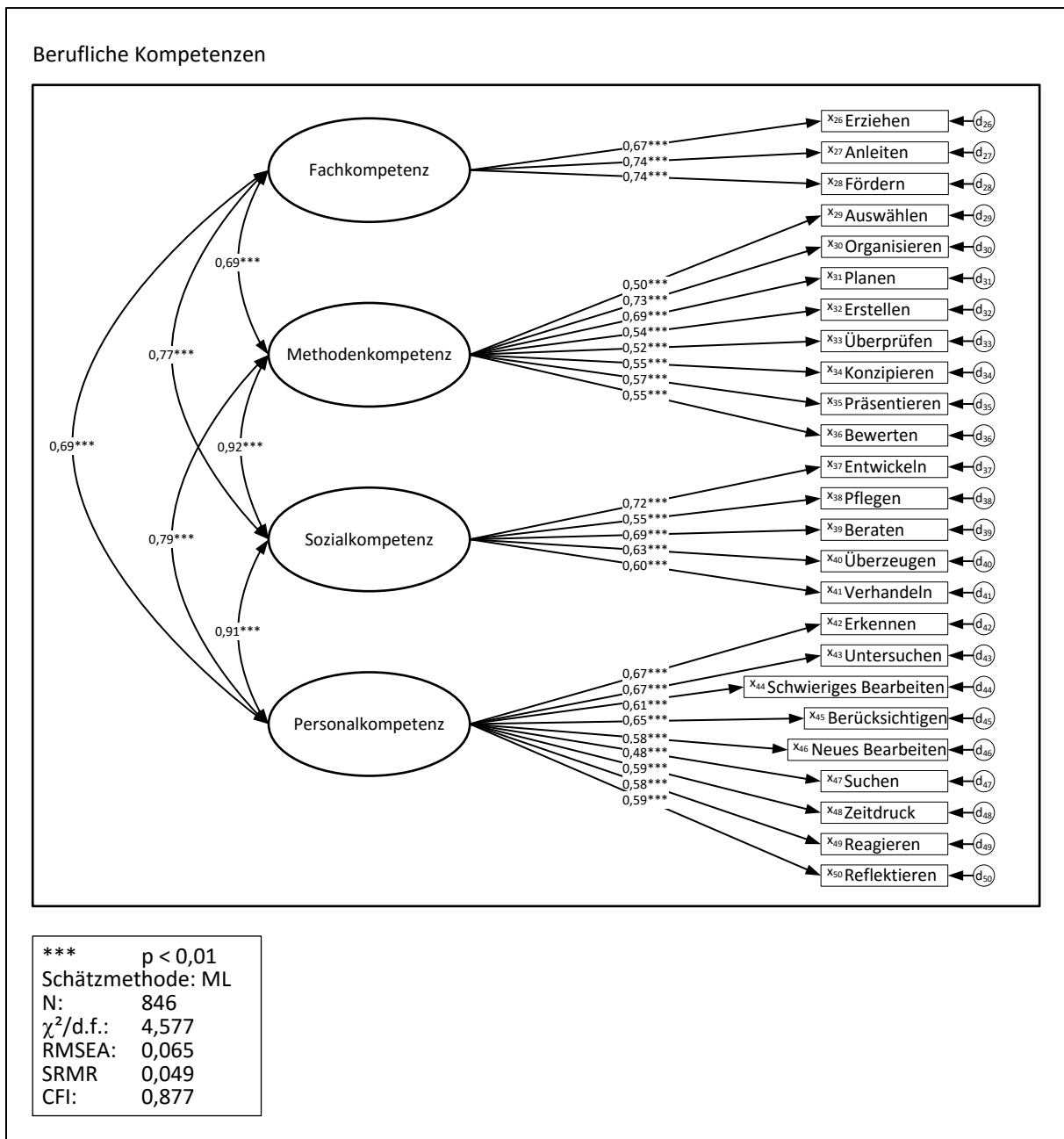


Abb. 21: Pfaddiagramm des Messmodells der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (Items angelehnt an Braun & Brachem 2015)

Auf der *Skalen-Ebene* betrachtet, geben die Lehrkräfte im Mittel hohe fachliche (M = 4,47; SD = 0,53), personale (M = 4,01; SD = 0,49), soziale (M = 3,87; SD = 0,60) und methodische (M = 3,79; SD = 0,62) Kompetenzen an.

Im Vergleich zu den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen schätzen die Lehrkräfte ihre beruflichen Kompetenzen somit durchgängig als hoch ein. Dieser Befund kann möglicherweise auf die Selbsteinschätzungen zurückgeführt werden (siehe Tab. 13).

Berufliche Kompetenzen	Variablenlabel	Item-Ebene					Skalen-Ebene					
		N	M	SD	Min	Max	N	r _{it}	α	λ	M	SD
Fachkompetenz	Fähigkeit: Andere erziehen / lehren / schulen	1.103	4,66	0,55	1	5	1.084	0,60	0,75	0,67	4,47	0,53
	Fähigkeit: Personengruppe strukturiert anleiten/führen	1.099	4,37	0,72	1	5		0,55		0,74		
	Fähigkeit: Andere fördern / motivieren	1.102	4,39	0,66	1	5		0,60		0,74		
Methodenkompetenz	Fähigkeit: Personal auswählen	1.005	3,23	1,10	1	5	911	0,46	0,80	0,50	3,79	0,62
	Fähigkeit: Für Andere Prozesse organisieren	1.060	3,79	0,98	1	5		0,65		0,73		
	Fähigkeit: Für Andere zeitliche Abläufe planen	1.094	4,01	0,89	1	5		0,58		0,69		
	Fähigkeit: Mit Anderen etwas gemeinsam erstellen	1.106	4,19	0,75	1	5		0,41		0,54		
	Fähigkeit: Auf Gesetze / Richtlinien / Standards überprüfen	1.045	3,38	1,07	1	5		0,48		0,52		
	Fähigkeit: Veranstaltungen konzipieren	1.097	3,70	0,99	1	5		0,51		0,55		
	Fähigkeit: Vor Anderen präsentieren	1.093	3,93	0,99	1	5		0,53		0,57		
	Fähigkeit: Leistung / Qualität bewerten	1.084	4,02	0,84	1	5		0,47		0,55		
Sozialkompetenz	Fähigkeit: Für Andere Ziele / Strategien entwickeln	1.083	3,84	0,87	1	5	1.047	0,50	0,76	0,72	3,87	0,60
	Fähigkeit: Externe Kontakte pflegen	1.092	3,83	0,87	1	5		0,47		0,55		
	Fähigkeit: Andere beraten	1.097	4,12	0,73	1	5		0,59		0,69		
	Fähigkeit: Andere überzeugen	1.104	3,86	0,78	1	5		0,56		0,63		
	Fähigkeit: Mit Anderen verhandeln	1.098	3,70	0,89	1	5		0,56		0,60		
Personalkompetenz	Fähigkeit: Schwierigkeiten erkennen	1.108	4,00	0,71	1	5	1.005	0,61	0,83	0,67	4,01	0,49
	Fähigkeit: Ursachen von Schwierigkeiten untersuchen	1.102	3,94	0,75	1	5		0,59		0,67		
	Fähigkeit: Komplexe Schwierigkeiten bearbeiten	1.077	3,64	0,82	1	5		0,56		0,61		
	Fähigkeit: Auswirkungen berücksichtigen	1.093	4,08	0,73	1	5		0,56		0,65		
	Fähigkeit: Neue Aufgaben bearbeiten	1.102	4,01	0,73	1	5		0,55		0,58		
	Fähigkeit: Sich selbständig neue Aufgaben suchen	1.083	4,10	0,81	1	5		0,43		0,48		
	Fähigkeit: Unter Zeitdruck arbeiten	1.098	3,96	0,83	1	5		0,52		0,59		
	Fähigkeit: Auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren	1.105	4,16	0,69	1	5		0,51		0,58		
Fähigkeit: Eigene Gefühle / Handlungen reflektieren	1.101	4,21	0,73	1	5	0,52	0,59					

Antwortskala: 1 Gar nicht; 2 In geringem Maße; 3 In mittlerem Maße; 4 In hohem Maße; 5 In sehr hohem Maße

Modellevaluation: $\chi^2/df = 4,577$; RMSEA = 0,065; SRMR = 0,049; CFI = 0,877

Tab. 13: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (Items angelehnt an Braun & Brachem 2015)

5.2.3 Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen

Hinsichtlich der Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte ergibt sich *insgesamt*, über alle vier Tätigkeits- und Kompetenzbereiche hinweg, im Mittel ein Passungswert von -0,03 (SD = 0,12). Dieser Wert liegt somit sehr nahe an einer „perfekten Passung“ und deutet lediglich eine leichte Unterforderung der Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag an.

Wirft man einen detaillierten Blick auf die vier Tätigkeits- und Kompetenzbereiche, so ergibt sich für die *fachliche Passung* ein Wert von 0,08 (SD = 0,16), für die *methodische Passung* ein Wert von -0,14 (SD = 0,15), für die *soziale Passung* ein Wert von -0,07 (SD = 0,18) und für die *personale Passung* ein Wert von 0,00 (SD = 0,14). Während die Lehrkräfte im fachlichen Bereich somit eine leichte Überforderung aufweisen, zeigt sich im methodischen und sozialen Bereich eine leichte Unterforderung und im personalen Bereich eine perfekte Passung (siehe Abb. 22).

Insgesamt sind alle ermittelten Passungswerte der Lehrkräfte relativ homogen und liegen nicht allzu weit von einer perfekten Passung entfernt. Die Lehrkräfte tendieren zu einer leichten Unterforderung, was jedoch zum Teil durch die hohen selbsteingeschätzten Kompetenzwerte der Lehrkräfte erklärt werden kann. Vor diesem Hintergrund ist jedoch bemerkenswert, dass die Lehrkräfte im fachlichen Bereich, dem Kernbereich ihrer Tätigkeit, eine leichte Überforderung aufweisen.

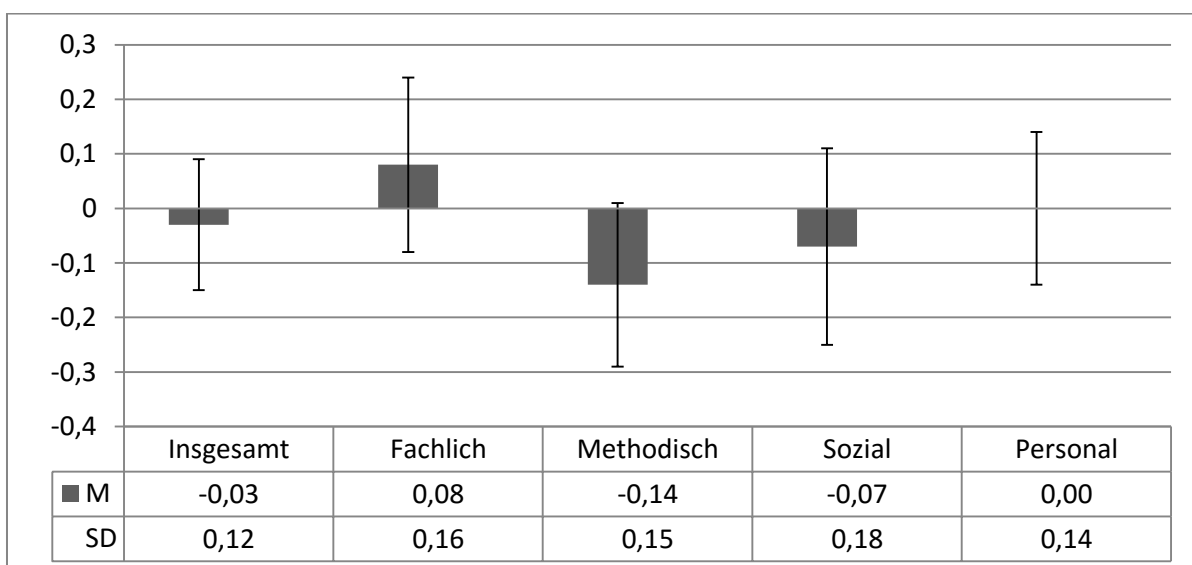


Abb. 22: Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte

5.2.4 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile

Im Folgenden soll überprüft werden, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile im Sinne der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen erklärt werden kann. In diesem Zusammenhang erfolgt auch die Überprüfung der Hypothese H1.

H1: Je größer die individuelle Überforderung von Lehrkräften, desto ausgeprägter ist ihre Resignationstendenz.

Es werden vier Modelle gerechnet: Der potentielle Zusammenhang zwischen individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofilen und der Resignationstendenz von Lehrkräften wird dabei zunächst ohne Kontrolle individueller Merkmale für die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen insgesamt (*Modell 1a*) sowie für die fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Einzelpassungen (*Modell 1b*) untersucht. Es folgt eine Analyse der Passung insgesamt (*Modell 2a*) sowie der Einzelpassungen (*Modell 2b*) mit Kontrolle individueller Merkmale.²² Die Parameter werden anhand des FIML-Verfahrens geschätzt (siehe Tab. 14).

²² Als individuelle Kontrollmerkmale werden die berufliche Stellung und das Geschlecht der Lehrkräfte einbezogen. Die anderen Kontrollmerkmale zeigten bei vorhergehenden Berechnungen keinen Effekt und wurden aus Gründen der Modellspartheit aus den Analysen ausgeschlossen.

	Resignationstendenz			
	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a	Modell 2b
STRUKTURMODELL				
Passung: Insgesamt	0,12***		0,11***	
Passung: Fachlich		0,08**		0,09**
Passung: Methodisch		-0,06		-0,06
Passung: Sozial		0,03		0,04
Passung: Personal		0,20***		0,18***
Angestellt (Ref.: verbeamtet)			0,10***	0,10***
Weiblich (Ref.: männlich)			0,15***	0,13***
MESSMODELL				
Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]
Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	0,74*** [R ² : 0,55]	0,74*** [R ² : 0,55]	0,74*** [R ² : 0,55]	0,74*** [R ² : 0,55]
Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkraften	0,81*** [R ² : 0,65]	0,81*** [R ² : 0,65]	0,81*** [R ² : 0,65]	0,81*** [R ² : 0,65]
Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,43]	0,66*** [R ² : 0,44]
Schätzmethode	FIML	FIML	FIML	FIML
N	1.124	1.129	1.150	1.150
χ^2/df	4,876	2,924	2,587	2,257
RMSEA	0,059	0,041	0,037	0,033
CFI	0,986	0,982	0,988	0,983
R ²	0,014	0,060	0,046	0,087

Signifikanzniveau: * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Tab. 14: Zusammenhang zwischen individueller Passung und Resignationstendenz (Modelle 1a-2b)

Im Hinblick auf die *Modellgüte* sind alle vier Modelle interpretierbar: Der χ^2/df -Wert ist bei allen Modellen, mit Ausnahme von Modell 1a ($\chi^2/df = 4,876$), akzeptabel. Der *RMSEA* weist bei Modell 1a mit einem Wert von 0,059 auf eine geeignete, bei den anderen Modellen auf eine gute Modellpassung hin (1b: *RMSEA* = 0,041; 2a: *RMSEA* = 0,037; 2b: *RMSEA* = 0,033). Der *CFI* mit Werten größer als 0,980 unterstützt alle vier Modelle im Vergleich zum Basismodell (siehe Tab. 14).

Das *Messmodell* der Resignationstendenz zeigt für alle Modelle signifikante ($p < 0,01$) Faktorladungen zwischen 0,66 und 0,81 sowie erklärte Varianzanteile (R^2) zwischen 0,43 und 0,65 (siehe Tab. 14).

Mit Blick auf *Modell 1a* wird deutlich, dass die individuelle Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen im Sinne einer Überforderung die Resignationstendenz von Lehrkräften signifikant ($p < 0,01$) um 12 Prozentpunkte erhöht (siehe Tab. 14).

Wirft man einen detaillierteren Blick auf die vier Tätigkeits- und Kompetenzbereiche, so wird deutlich, dass mangelnde Passungen im fachlichen ($p < 0,05$) und insbesondere im personalen Bereich ($p < 0,01$) die Resignationstendenz signifikant erhöhen (*Modell 1b*) (siehe Tab. 14).

Werden die berufliche Stellung und das Geschlecht der Lehrkräfte kontrolliert (*Modell 2a*), so bleibt der Zusammenhang zwischen der individuellen Überforderung und der Resignationstendenz der Lehrkräfte erhalten; diese erhöht die Resignationstendenz dabei signifikant ($p < 0,01$) um 11 Prozentpunkte. Die individuellen Kontrollmerkmale zeigen zudem, dass sich die Resignationstendenz bei angestellten im Vergleich zu verbeamteten Lehrkräften um 10 Prozentpunkte ($p < 0,01$) erhöht. Bei weiblichen im Vergleich zu männlichen Lehrkräften beträgt die Erhöhung sogar 15 Prozentpunkte ($p < 0,01$) (siehe Tab. 14; siehe Abb. 23).

Dieser Effekt bleibt auch in *Modell 2b* in vergleichbarem Maße erhalten. Zudem zeigt sich erneut, dass eine Überforderung im fachlichen und personalen Bereich die Resignationstendenz erhöht (siehe Tab. 14).²³

Der aufgeklärte Varianzanteil der Resignationstendenz liegt bei den Modellen ohne einbezogene Kontrollmerkmale bei 1,40 Prozent (*Modell 1a*) und 6,00 Prozent (*Modell 1b*). Bei den Modellen mit Kontrollmerkmalen erhöht sich dieser Anteil auf 4,60 Prozent (*Modell 2a*) und 8,70 Prozent (*Modell 2b*) (siehe Tab. 14).

²³ Im Sinne eines Robustheitschecks wurden alle Modelle zusätzlich mit dem ML-Schätzverfahren sowie mit binären Passungsvariablen gerechnet. Dabei blieben die Effekte stabil.

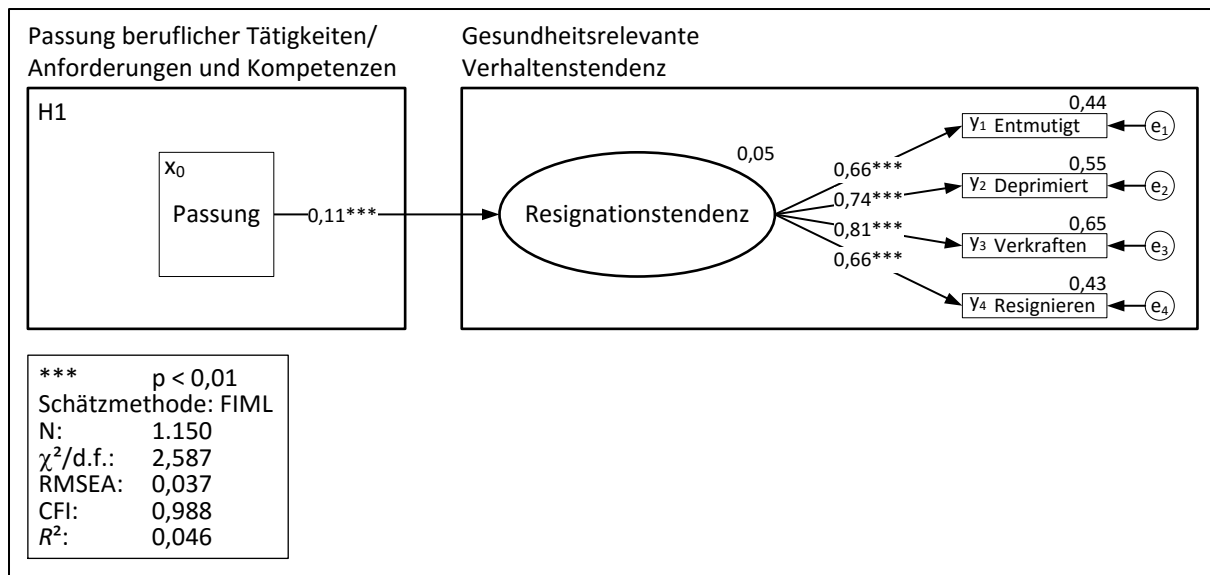


Abb. 23: Zusammenhang zwischen individueller Passung und Resignationstendenz (Modell 2a)

Die Hypothese, dass die Resignationstendenz umso ausgeprägter ist, je größer die individuelle Überforderung von Lehrkräften ist (*H1*), kann vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse bestätigt werden.

Im Falle einer beruflichen Überforderung, die aus zu geringen selbsteingeschätzten Kompetenzen angesichts der selbstberichteten Tätigkeiten und Anforderungen resultiert, erhöht sich die Resignationstendenz von Lehrkräften signifikant ($p < 0,01$) um 11 Prozentpunkte (*Modell 2a*). Dabei scheinen schlechte Passungen beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen im fachlichen und personalen Bereich besonders ausschlaggebend zu sein.

Insgesamt fällt jedoch auf, dass individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile nur einen kleinen Teil der Varianz der Resignationstendenz von Lehrkräften aufklären können.

5.3 Bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen

5.3.1 Ausprägungen der strukturellen Rahmenbedingungen

Mit Blick auf den *Standort* der Schulen, an denen die Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung tätig sind, sind 31,38 Prozent der befragten Lehrkräfte an eher ländlichen Standorten unter 20.000 Einwohnern und 68,62 Prozent an eher städtischen Standorten ab 20.000 Einwohnern beschäftigt.

Im Durchschnitt gibt es an den Schulen der befragten Lehrkräfte 50 bis 99 Mitarbeitende und 500 bis 749 Schüler(innen). Somit kommen auf eine Lehrkraft etwa zehn Schüler(innen), was ein *Betreuungsverhältnis* von 1:10 darstellt.

Mit Blick auf den *Schultyp*, an dem die Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung beschäftigt sind, sind 24,78 Prozent der befragten Lehrkräfte an Gymnasien, 23,91 Prozent an Grundschulen und 14,26 Prozent an Berufsbildenden Schulen beschäftigt. 10,09 Prozent der befragten Lehrkräfte arbeiten an Förder-/Sonderschulen, 9,13 Prozent an Schulen mit drei Bildungsgängen und 6,70 Prozent an Schulen mit zwei Bildungsgängen. 6,52 Prozent der befragten Lehrkräfte sind an Realschulen und 2,61 Prozent an Hauptschulen beschäftigt.

Die *Schulträgerschaft* ist dabei in 87,20 Prozent der Fälle in öffentlicher und in 12,80 Prozent der Fälle in frei-gemeinnütziger oder privater Hand.

5.3.2 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch strukturelle Rahmenbedingungen

Im Folgenden soll überprüft werden, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch strukturelle bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen wie den Schulstandort, das Betreuungsverhältnis, den Schultyp und die Schulträgerschaft erklärt werden kann. In diesem Zusammenhang erfolgt auch die Überprüfung der Hypothesen H2a und H2b.

H2a: Günstige strukturelle Rahmenbedingungen²⁴ verringern die Resignationstendenz von Lehrkräften.

H2b: Die strukturellen Rahmenbedingungen stehen auch indirekt, vermittelt über die individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile von Lehrkräften, mit der Resignationstendenz in Zusammenhang.

Die potentiellen Zusammenhänge werden dabei ohne (*Modell 3*) und mit (*Modell 4*) Kontrolle individueller Merkmale untersucht und die Parameter per FIML geschätzt²⁵ (siehe Tab. 15).

²⁴ Als günstige strukturelle Rahmenbedingungen können ländliche Schulstandorte, gute Betreuungsverhältnisse, fachlich-inhaltlich geprägte Schultypen sowie Schulen in privater Trägerschaft bezeichnet werden.

²⁵ Als individuelle Kontrollmerkmale werden die berufliche Stellung und das Geschlecht der Lehrkräfte einbezogen. Die anderen Kontrollmerkmale zeigten bei vorhergehenden Berechnungen keinen Effekt und wurden aus Gründen der Modellsparbarkeit aus den Analysen ausgeschlossen.

	Resignationstendenz					
	Modell 3			Modell 4		
	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Gesamteffekt	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Gesamteffekt
STRUKTURMODELL						
Passung: Insgesamt	0,12*** [R ² : 0,02]	0,00	0,12*** [R ² : 0,02]	0,12*** [R ² : 0,02]	0,00	0,12*** [R ² : 0,02]
Ländlich (Ref.: städtisch)	-0,02 [0,03]	0,00 [0,00]	-0,02 [0,03]	-0,01 [0,03]	0,00 [0,00]	-0,01 [0,03]
Betreungsverhältnis (Mitarbeiter/Schüler)	0,07 [-0,02]	0,00 [0,00]	0,07 [-0,02]	0,06 [-0,02]	0,00 [0,00]	0,06 [-0,02]
Haupt-, Realschule (Ref.: Grundschule)	-0,05 [-0,02]	0,00 [0,00]	-0,06 [-0,02]	-0,03 [-0,02]	0,00 [0,00]	-0,03 [-0,02]
Gesamtschule (Ref.: Grundschule)	-0,08** [0,01]	0,00 [0,00]	-0,08** [0,01]	-0,06* [0,01]	0,00 [0,00]	-0,06* [0,01]
Gymnasium (Ref.: Grundschule)	-0,01 [-0,10*]	-0,01 [0,00]	-0,02 [-0,10*]	0,04 [-0,09*]	-0,01 [0,00]	0,03 [-0,09*]
Förderschule (Ref.: Grundschule)	-0,05 [0,05]	0,01 [0,00]	-0,05 [0,05]	-0,03 [0,05]	0,01 [0,00]	-0,02 [0,05]
Berufsbildende Schule (Ref.: Grundschule)	-0,01 [-0,10**]	-0,01 [0,00]	-0,02 [-0,10**]	0,03 [-0,10**]	-0,01 [0,00]	0,02 [-0,10**]
Frei-gemeinnützig/Privat (Ref.: öffentlich)	0,01 [-0,04]	0,00 [0,00]	0,01 [-0,04]	-0,01 [-0,04]	0,00 [0,00]	-0,01 [-0,04]
Angestellt (Ref.: verbeamtet)				0,09**	0,00	0,09**
Weiblich (Ref.: männlich)				0,16***	0,00	0,16***
MESSMODELL						
Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	0,66*** [R ² : 0,44]	0,00	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]	0,00	0,66*** [R ² : 0,44]
Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	0,74*** [R ² : 0,55]	0,00	0,74*** [R ² : 0,55]	0,74*** [R ² : 0,55]	0,00	0,74*** [R ² : 0,55]
Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkraften	0,81*** [R ² : 0,65]	0,00	0,81*** [R ² : 0,65]	0,81*** [R ² : 0,66]	0,00	0,81*** [R ² : 0,66]
Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	0,66*** [R ² : 0,43]	0,00	0,66*** [R ² : 0,43]	0,66*** [R ² : 0,43]	0,00	0,66*** [R ² : 0,43]
Schätzmethode		FIML			FIML	
N		1.150			1.150	
χ²/df		1,916			1,612	
RMSEA		0,028			0,023	
CFI		0,982			0,985	
R²		0,025			0,056	

Signifikanzniveau: * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

In den eckigen Klammern befindet sich die zweite, indirekte Faktorladung, die auf die individuelle Passung gerichtet ist.

Tab. 15: Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modelle 3-4)

Im Hinblick auf die *Modellgüte* können beide Modelle interpretiert werden: Der χ^2/df -Wert zeigt in beiden Fällen eine akzeptable Modellpassung auf (3: $\chi^2/df = 1,916$; 4: $\chi^2/df = 1,612$). Der *RMSEA* weist auf eine gute Modellpassung hin (3: *RMSEA* = 0,028; 4: *RMSEA* = 0,023). Auch der *CFI* mit Werten größer als 0,980 unterstützt beide Modelle im Vergleich zum Basismodell (siehe Tab. 15).

Das *Messmodell* der Resignationstendenz zeigt in beiden Fällen Faktorladungen zwischen 0,66 und 0,81 ($p < 0,01$) sowie erklärte Varianzanteile von 43 bis 66 Prozent (siehe Tab. 15).

Mit Blick auf die beiden Strukturmodelle zeigt sich, dass von den vier betrachteten strukturellen Aspekten lediglich der Schultyp einen Zusammenhang zur Resignationstendenz der Lehrkräfte aufweist. Die Tätigkeit an einer Gesamtschule im Vergleich zu einer Grundschultätigkeit reduziert die Resignationstendenz von Lehrkräften signifikant ($p < 0,05$) um 8 Prozentpunkte (*Modell 3*). Der Zusammenhang bleibt auch bei Kontrolle individueller Merkmale bestehen, reduziert sich jedoch um 2 Prozentpunkte und im Signifikanzniveau ($p < 0,10$). Die individuellen Kontrollmerkmale zeigen zudem, dass sich die Resignationstendenz bei angestellten im Vergleich zu verbeamteten Lehrkräften um 9 Prozentpunkte ($p < 0,05$) erhöht. Bei weiblichen im Vergleich zu männlichen Lehrkräften beträgt diese Erhöhung sogar 16 Prozentpunkte ($p < 0,01$) (*Modell 4*) (siehe Tab. 15; siehe Abb. 24).

Die Tätigkeit an einem Gymnasium und einer Berufsbildenden Schule im Vergleich zur Grundschule weist zwar keinen direkten Zusammenhang zur Resignationstendenz auf, steht jedoch in Verbindung mit der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte.

Im Falle einer Berufsschultätigkeit wird das Risiko einer beruflichen Überforderung um 10 Prozentpunkte ($p < 0,05$) gesenkt (*Modell 3*). Im Falle einer Gymnasialtätigkeit geschieht dies in einem Umfang von 10 Prozent (*Modell 3*), bei Kontrolle individueller Merkmale in einem Umfang von 9 Prozent ($p < 0,10$) (*Modell 4*). Die sich daraus ergebenden Gesamteffekte der Schultypen Gymnasium und Berufsbildende Schule auf die

Resignationstendenz von Lehrkräften werden jedoch nicht signifikant (siehe Tab. 15; siehe Abb. 24).²⁶

Der aufgeklärte Varianzanteil der Resignationstendenz liegt ohne Kontrolle individueller Merkmale bei 2,50 Prozent (*Modell 3*), mit Kontrolle individueller Merkmale bei 5,60 Prozent (*Modell 4*) (siehe Tab. 15).

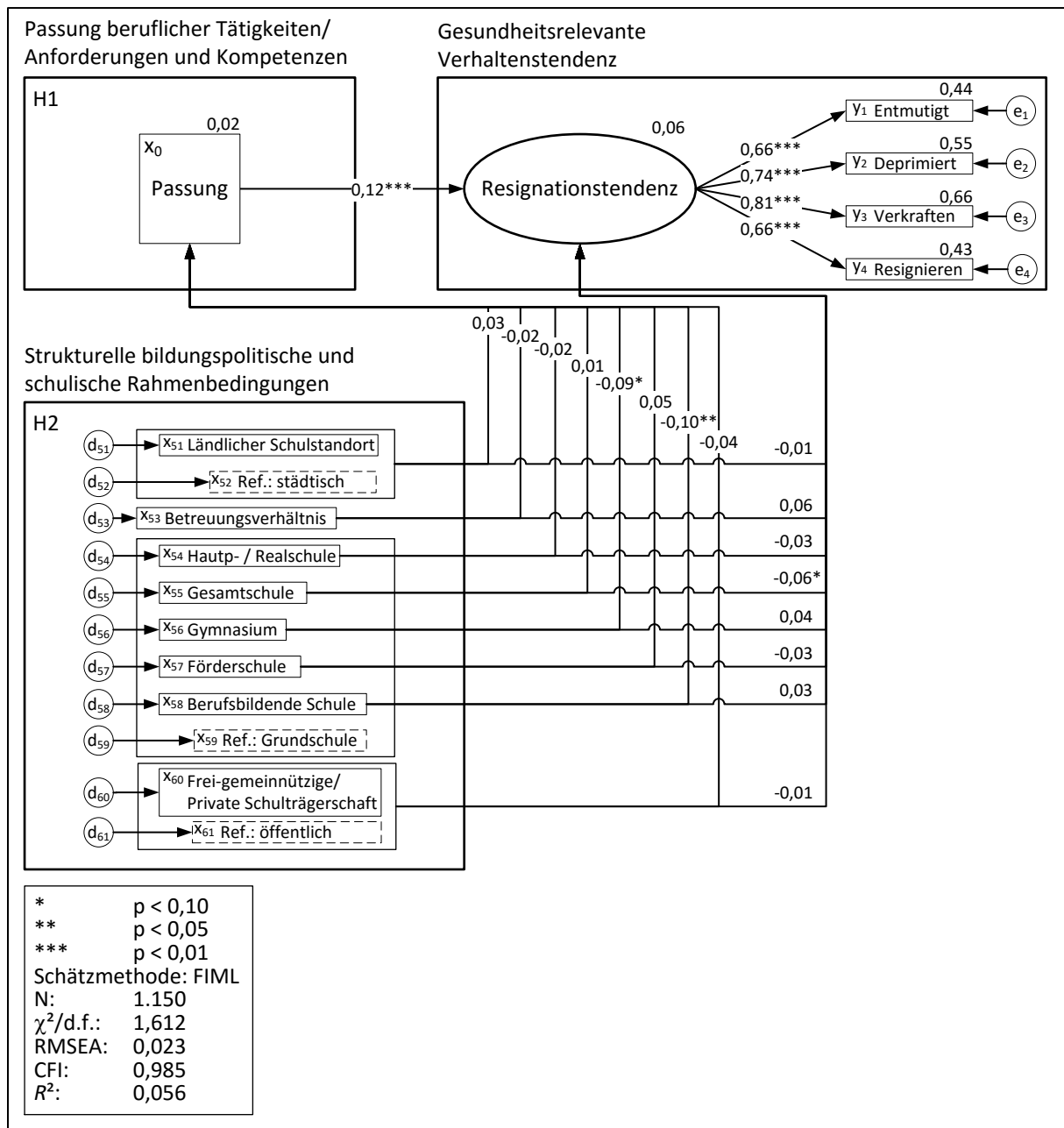


Abb. 24: Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modell 4)

²⁶ Beide Modelle wurden im Sinne eines Robustheitschecks zusätzlich mit der ML-Schätzmethode gerechnet, wobei die Effekte stabil blieben.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass von den betrachteten strukturellen Aspekten lediglich der Schultyp einen signifikanten Zusammenhang zur Resignationstendenz der Lehrkräfte aufweist.

Die Hypothese, dass günstige strukturelle Rahmenbedingungen die Resignationstendenz von Lehrkräften verringern (*H2a*), kann vor diesem Hintergrund nur teilweise bestätigt werden.

Lediglich der Schultyp Gesamtschule, der als fachlich-inhaltlich geprägter Schultyp eingeordnet werden kann, weist einen direkten Zusammenhang zur Resignationstendenz auf und reduziert diese (im Vergleich zu einer Grundschultätigkeit) signifikant ($p < 0,10$) um 6 Prozentpunkte (*Modell 4*).

Die Hypothese, dass die strukturellen Rahmenbedingungen auch indirekt, vermittelt über die individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile der Lehrkräfte, mit der Resignationstendenz in Zusammenhang stehen (*H2b*), kann ebenfalls nur zum Teil bestätigt werden.

So zeigt sich zwar, dass die eher fachlich-inhaltlich geprägten Schultypen Gymnasium und Berufsbildende Schule (im Vergleich zur Grundschule) einen Zusammenhang zur individuellen Passung von Lehrkräften aufzeigen und das Risiko einer beruflichen Überforderung senken (*Modell 4*), ein indirekter, statistisch signifikanter Zusammenhang zur Resignationstendenz zeigt sich jedoch nicht.

5.3.3 Konfirmatorische Faktorenanalyse der örtlichen Rahmenbedingungen

Auf der Indikatorebene des Messmodells der örtlichen Rahmenbedingungen weisen alle verwendeten Items zur Erfassung von *Schulautonomie* und *Schulklima* einen positiven Zusammenhang auf. Während beim Schulautonomie-Konstrukt der *Trennschärfekoeffizient* (r_{it}) bei allen Items größer als 0,40 ist, liegt die *Kovarianz* (KOV) der beiden Items des Schulklima-Konstrukts bei 0,36. Die interne Konsistenz der Skala zur Schulautonomie ist befriedigend ($\alpha = 0,71$). Die Skala zum Schulklima muss mit einem *Cronbach's Alpha* Wert von 0,52 als mangelhaft eingestuft werden. Dieser Wert ist darauf zurückzuführen, dass die Skala aus nur zwei Items besteht. Für die weiteren Analysen kann sie jedoch mit eingesetzt werden, sofern die Beurteilung des Zwei-Faktoren-Messmodells auf Modellebene positiv ausfällt.

Auf der Modellebene zeigen die *Faktorladungen* (λ), die zwischen 0,44 und 0,71 liegen, dass die beiden latenten Konstrukte örtlicher Rahmenbedingungen die jeweiligen

Indikatorvariablen positiv beeinflussen. Wie theoretisch erwartet, zeigen sich *Kovarianzen* zwischen den wahrgenommenen Gestaltungsfreiräumen in der Lehr- und Unterrichtsorganisation (KOV = 0,25) sowie in der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung (KOV = 0,20). Während χ^2/df mit einem Wert von 4,344 nicht akzeptabel ist, weist der *RMSEA* mit einem Wert von 0,059 auf eine geeignete Passung des Messmodells hin. Das *SRMR* steht mit einem Wert von 0,022 für eine sehr gute Modellpassung. Auch der *CFI* mit einem Wert von 0,980 bestätigt das spezifizierte Messmodell im Vergleich zum Basismodell (siehe Abb. 25; siehe Tab. 16).

Im Hinblick auf die Gütekriterien zur Modellbeurteilung (siehe Tab. 9), kann das Messmodell für die weiteren Analysen verwendet werden.

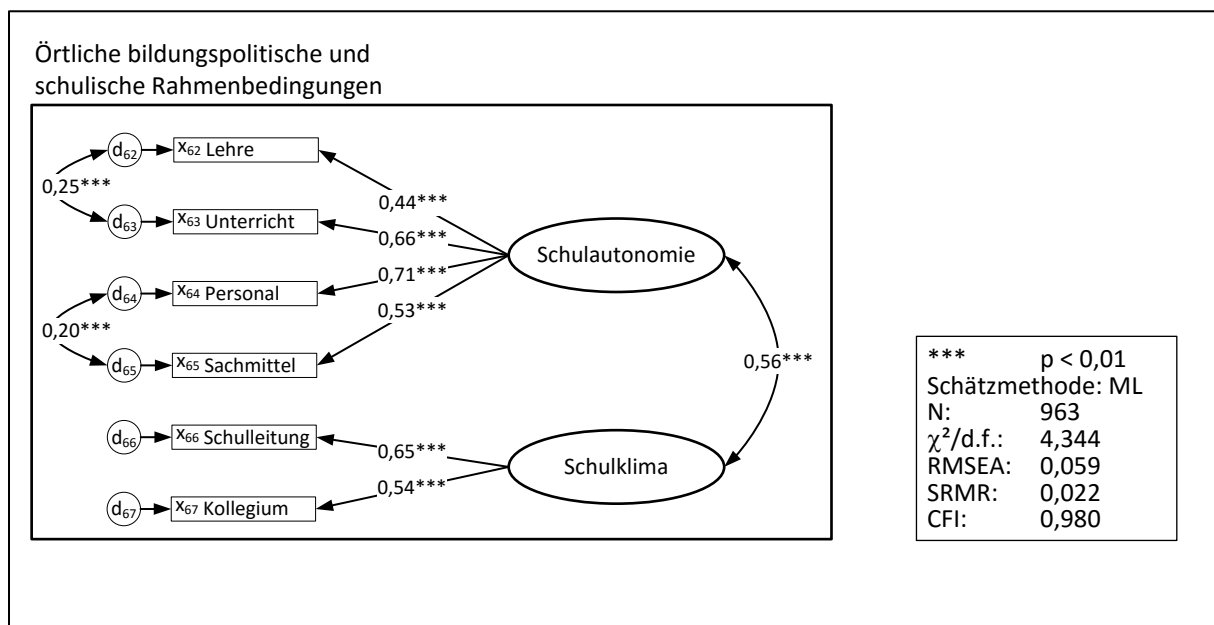


Abb. 25: Pfaddiagramm des Messmodells der örtlichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften

Auf der *Skalen-Ebene* betrachtet, berichten die Lehrkräfte im Mittel von einigen schulischen Gestaltungsfreiräumen (M = 2,92; SD = 0,77). Wirft man dabei einen detaillierten Blick auf die verschiedenen Schulbereiche, so geben die Lehrkräfte im Bereich der *Personalbewirtschaftung* nur wenige Freiräume an (M = 2,33; SD = 1,07). Im Bereich der *Sachmittelbewirtschaftung* (M = 2,70; SD = 0,96) und der *Unterrichtsorganisation* (M = 3,10; SD = 1,14) existieren nach Ansicht der Lehrkräfte hingegen einige Freiräume. Viele Freiräume berichten die Lehrkräfte im Bereich der *Lehrorganisation* (M = 3,50; SD = 1,01). Die erhöhten Standardabweichungen auf *Item-Ebene* deuten jedoch an, dass die wahrgenommenen Gestaltungsfreiräume im Einzelfall stark variieren.

Das Schulklima wird von den Lehrkräften im Durchschnitt positiv wahrgenommen ($M = 3,79$; $SD = 0,83$). Dabei wird der Führungsstil der Schulleitung als eher kooperativ ($M = 3,58$; $SD = 1,16$) eingeordnet. Die erhöhte Standardabweichung deutet jedoch auch hier eine gewisse Variation an. Rückhalt und Unterstützung ist nach Ansicht der Lehrkräfte in hohem Maße in den Kollegien vorhanden ($M = 4,01$; $SD = 0,84$) (siehe Tab. 16).

Örtliche Rahmenbedingungen	Variablenlabel	Item-Ebene					Skalen-Ebene						
		N	M	SD	Min	Max	N	rit	α	λ	KOV	M	SD
Schulautonomie	Gestaltungsfreiraum: Lehrorganisation	1.097	3,50	1,01	1	5	986	0,42	0,71	0,44	0,25	2,92	0,77
	Gestaltungsfreiraum: Unterrichtsorganisation	1.090	3,10	1,14	1	5		0,57		0,66			
	Gestaltungsfreiraum: Personalbewirtschaftung	1.015	2,33	1,07	1	5		0,56		0,71			
	Gestaltungsfreiraum: Sachmittelbewirtschaftung	1.031	2,70	0,96	1	5		0,46		0,53			
Schulklima	Führungsstil Schulleitung	1.093	3,58	1,16	1	5	1.084	-	0,52	0,65	0,36	3,79	0,83
	Rückhalt Kollegium	1.108	4,01	0,84	1	5				0,54			

Antwortskalen:

1 Nein, gar keine; 2 Ja, aber nur wenige; 3 Ja, einige; 4 Ja, viele; 5 Ja, sehr viele

1 Hierarchisch; 2 Eher hierarchisch; 3 Teils/Teils; 4 Eher kooperativ; 5 Kooperativ

1 Gar nicht; 2 In geringem Maße; 3 In mittlerem Maße; 4 In hohem Maße; 5 In sehr hohem Maße

Modellevaluation: $\chi^2/df = 4,344$; RMSEA = 0,059; SRMR = 0,022; CFI = 0,980

Tab. 16: Beurteilung des Messmodells und Ausprägungen der örtlichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften

5.3.4 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch örtliche Rahmenbedingungen

Im Folgenden soll überprüft werden, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch örtliche bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen wie die Schulautonomie und das Schulklima erklärt werden kann. In diesem Zusammenhang erfolgt auch die Überprüfung der Hypothese H3.

H3: Je größer die schulische Autonomie und je positiver das wahrgenommene Schulklima, desto geringer ist die Resignationstendenz von Lehrkräften.

Die potentiellen Zusammenhänge zwischen örtlichen Rahmenbedingungen und der Resignationstendenz von Lehrkräften werden dabei ohne (*Modell 5*) und mit (*Modell 6*) Kontrolle individueller Merkmale untersucht.²⁷ Die Parameter werden anhand des FIML-Verfahrens geschätzt (siehe Tab. 17).

²⁷ Als individuelle Kontrollmerkmale werden die berufliche Stellung und das Geschlecht der Lehrkräfte einbezogen. Die anderen Kontrollmerkmale zeigten bei vorhergehenden Berechnungen keinen Effekt und wurden aus Gründen der Modellsparsamkeit aus den Analysen ausgeschlossen.

	Resignationstendenz	
	Modell 5	Modell 6
STRUKTURMODELL		
Schulautonomie	0,05	0,07
Schulklima	-0,16**	-0,18***
Angestellt (Ref.: verbeamtet)		0,10***
Weiblich (Ref.: männlich)		0,17***
MESSMODELLE		
Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]
Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	0,74*** [R ² : 0,55]	0,74*** [R ² : 0,55]
Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkraften	0,81*** [R ² : 0,65]	0,81*** [R ² : 0,65]
Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	0,66*** [R ² : 0,43]	0,66*** [R ² : 0,43]
Gestaltungsfreiraum: Lehrorganisation	0,44*** [R ² : 0,19] [KOV: 0,24***]	0,43*** [R ² : 0,19] [KOV: 0,25***]
Gestaltungsfreiraum: Unterrichtsorganisation	0,66*** [R ² : 0,43] [KOV: 0,24***]	0,66*** [R ² : 0,43] [KOV: 0,25***]
Gestaltungsfreiraum: Personalbewirtschaftung	0,71*** [R ² : 0,51] [KOV: 0,20***]	0,72*** [R ² : 0,51] [KOV: 0,19***]
Gestaltungsfreiraum: Sachmittelbewirtschaftung	0,53*** [R ² : 0,28] [KOV: 0,20***]	0,54*** [R ² : 0,29] [KOV: 0,19***]
Führungsstil Schulleitung	0,64*** [R ² : 0,41]	0,65*** [R ² : 0,42]
Rückhalt Kollegium	0,57*** [R ² : 0,33]	0,56*** [R ² : 0,32]
Schätzmethode	FIML	FIML
N	1.145	1.150
χ^2/df	3,073	2,320
RMSEA	0,043	0,034
CFI	0,976	0,978
R ²	0,018	0,057

Signifikanzniveau: * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Tab. 17: Zusammenhang zwischen örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modelle 5-6)

Die *Modellbeurteilung* fällt insgesamt positiv aus, sodass beide Modelle interpretiert werden können: Der χ^2/df -Wert verfehlt im Modell 5 mit einem Wert von 3,073 nur leicht den Schwellenwert, weist im Modell 6 jedoch einen akzeptablen Wert von 2,320 auf. Der *RMSEA* weist in beiden Fällen auf eine gute Modellpassung hin (5: *RMSEA* = 0,043; 6: *RMSEA* = 0,034). Auch der *CFI* mit Werten größer als 0,970 unterstützt die beiden Modelle im Vergleich zum Basismodell (siehe Tab. 17).

Das *Messmodell* der Resignationstendenz zeigt in beiden Fällen signifikante ($p < 0,01$) Faktorladungen zwischen 0,66 und 0,81 sowie erklärte Varianzanteile von 43 bis 65 Prozent. Das Messmodell der örtlichen Rahmenbedingungen zeigt Faktorladungen zwischen 0,43 und 0,72 ($p < 0,01$) sowie erklärte Varianzanteile von 19 bis 51 Prozent. Während die Kovarianz zwischen der Lehr- und Unterrichtsorganisation bei 0,24 (*Modell 5*) und 0,25 (*Modell 6*) liegt, weisen die Personal- und Sachmittelbewirtschaftung eine Kovarianz von 0,20 (*Modell 5*) und 0,19 (*Modell 6*) auf (siehe Tab. 17).

Der Blick auf *Modell 5* zeigt, dass sich die Resignationstendenz von Lehrkräften signifikant ($p < 0,05$) um 16 Prozentpunkte verringert, je positiver das Schulklima wahrgenommen wird. Dieser Zusammenhang verstärkt sich auf 18 Prozentpunkte ($p < 0,01$), wenn die berufliche Stellung und das Geschlecht der Lehrkräfte kontrolliert werden. In diesem Fall wird zudem ersichtlich, dass sich die Resignationstendenz bei angestellten im Vergleich zu verbeamteten Lehrkräften um 10 Prozentpunkte ($p < 0,01$) erhöht. Bei weiblichen im Vergleich zu männlichen Lehrkräften beträgt diese Erhöhung sogar 17 Prozentpunkte (*Modell 6*). Die selbstberichtete Schulautonomie weist hingegen keinen signifikanten Zusammenhang mit der Resignationstendenz der Lehrkräfte auf. Dennoch ist es bemerkenswert, dass die geschätzten Parameter, wenngleich diese nicht signifikant werden, einen positiven Zusammenhang zwischen schulischer Autonomie und Resignationstendenz andeuten (siehe Tab. 17; siehe Abb. 26).²⁸

Der aufgeklärte Varianzanteil der Resignationstendenz liegt ohne Kontrolle individueller Merkmale bei 1,80 Prozent (*Modell 5*), mit Kontrolle individueller Merkmale erhöht sich dieser Anteil auf 5,70 Prozent (*Modell 6*) (siehe Tab. 17).

²⁸ Beide Modelle wurden im Sinne eines Robustheitschecks zusätzlich mit der ML-Schätzmethode gerechnet, wobei die Effekte stabil blieben.

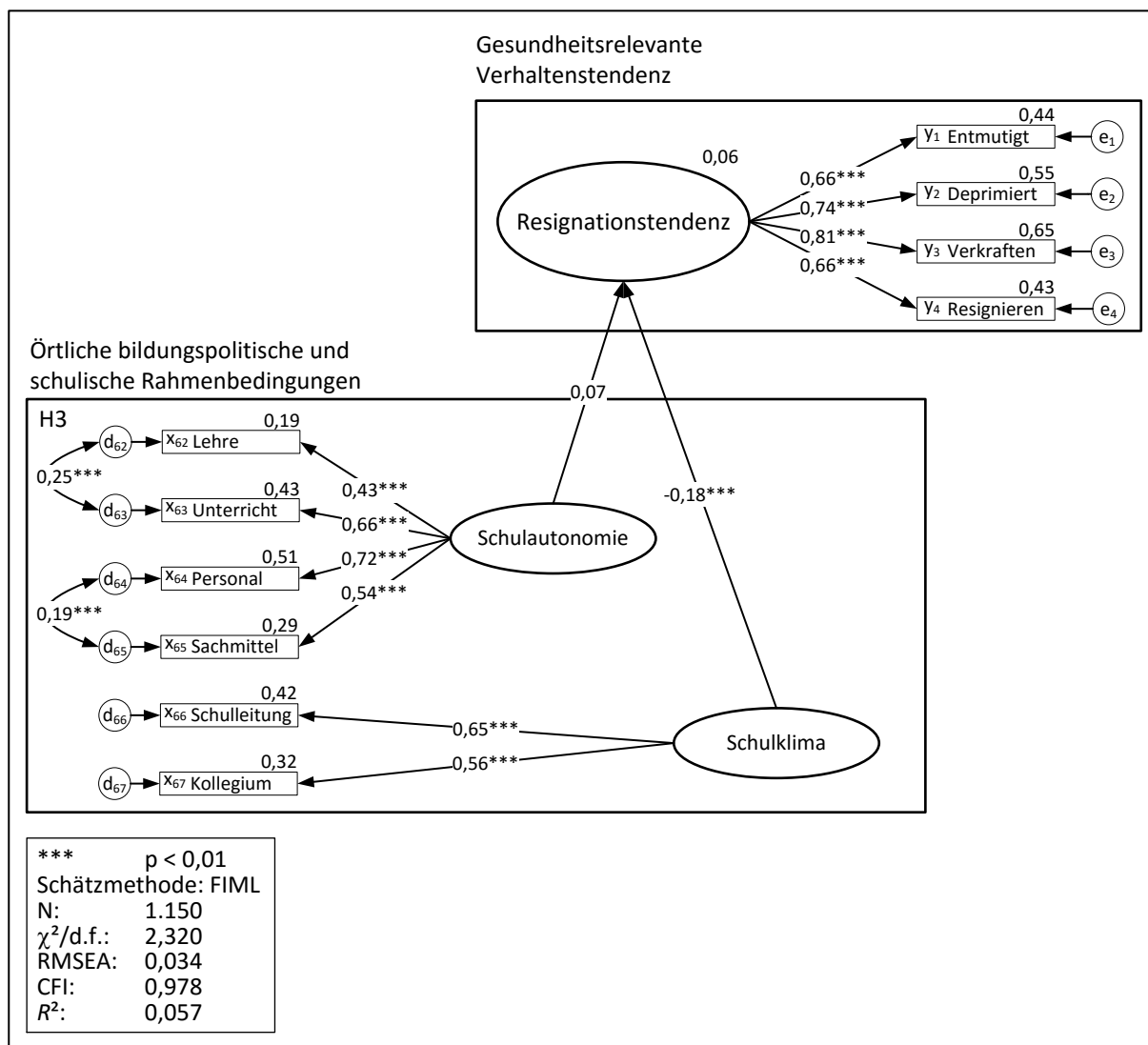


Abb. 26: Zusammenhang zwischen örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modell 6)

Die Hypothese, dass die Resignationstendenz von Lehrkräften abnimmt, je größer die schulische Autonomie und je positiver das wahrgenommene Schulklima ist (H3), kann vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse teilweise bestätigt werden. Während das von den Lehrkräften wahrgenommene Schulklima einen positiven Zusammenhang zur Resignationstendenz aufweist und diese signifikant ($p < 0,01$) um 18 Prozentpunkte verringert (Modell 6), zeigt sich bei der selbstberichteten Schulautonomie kein statistisch signifikanter Zusammenhang.

Insgesamt fällt auf, dass strukturelle sowie örtliche bildungspolitische und schulische Faktoren allein nur einen kleinen Teil der Varianz der Resignationstendenz von Lehrkräften aufklären können.

6 Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Im folgenden Kapitel wird das operationalisierte Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften im Ganzen überprüft und die Ergebnisse werden vorgestellt.

Die potentiellen Zusammenhänge zwischen individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofilen sowie strukturellen und örtlichen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen und der Resignationstendenz von Lehrkräften werden dabei ohne (*Modell 7*) und mit (*Modell 8*) Kontrolle individueller Merkmale untersucht.²⁹ Die Parameter werden anhand des FIML-Verfahrens geschätzt (siehe Tab. 18).

²⁹ Als individuelle Kontrollmerkmale werden die berufliche Stellung und das Geschlecht der Lehrkräfte einbezogen. Die anderen Kontrollmerkmale zeigten bei vorhergehenden Berechnungen keinen Effekt und wurden aus Gründen der Modellspartheit aus den Analysen ausgeschlossen.

	Resignationstendenz					
	Modell 7			Modell 8		
	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Gesamteffekt	Direkter Effekt	Indirekter Effekt	Gesamteffekt
STRUKTURMODELL						
Passung: Insgesamt	0,12*** [R ² : 0,02]	0,00	0,12*** [R ² : 0,02]	0,12*** [R ² : 0,02]	0,00	0,12*** [R ² : 0,02]
Ländlich (Ref.: städtisch)	-0,02 [0,03]	0,00 [0,00]	-0,01 [0,03]	-0,01 [0,03]	0,00 [0,00]	0,00 [0,03]
Betreuungsverhältnis (Mitarbeiter/Schüler)	0,08 [-0,02]	0,00 [0,00]	0,07 [-0,02]	0,06 [-0,03]	0,00 [0,00]	0,06 [-0,03]
Haupt-, Realschule (Ref.: Grundschule)	-0,08* [-0,02]	0,00 [0,00]	-0,08* [-0,02]	-0,05 [-0,02]	0,00 [0,00]	-0,05 [-0,02]
Gesamtschule (Ref.: Grundschule)	-0,08** [0,01]	0,00 [0,00]	-0,08** [0,01]	-0,07* [0,01]	0,00 [0,00]	-0,07* [0,01]
Gymnasium (Ref.: Grundschule)	-0,06 [-0,09*]	-0,01 [0,00]	-0,07 [-0,09*]	-0,01 [-0,09*]	-0,01 [0,00]	-0,02 [-0,09*]
Förderschule (Ref.: Grundschule)	-0,08* [0,05]	0,01 [0,00]	-0,07 [0,05]	-0,06 [0,05]	0,01 [0,00]	-0,05 [0,05]
Berufsbildende Schule (Ref.: Grundschule)	-0,05 [-0,10**]	-0,01 [0,00]	-0,06 [-0,10**]	-0,01 [-0,10**]	-0,01 [0,00]	-0,02 [-0,10**]
Frei-gemeinnützig/Privat (Ref.: öffentlich)	0,03 [-0,04]	0,00 [0,00]	0,03 [-0,04]	0,01 [-0,04]	0,00 [0,00]	0,01 [-0,04]
Schulautonomie	0,03	0,00	0,03	0,06	0,00	0,06
Schulklima	-0,16**	0,00	-0,16**	-0,18***	0,00	-0,18***
Angestellt (Ref.: verbeamtet)				0,08**	0,00	0,08**
Weiblich (Ref.: männlich)				0,17***	0,00	0,17***

MESSMODELLE						
Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	0,66*** [R ² : 0,44]	0,00	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,44]	0,00	0,66*** [R ² : 0,44]
Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	0,74*** [R ² : 0,55]	0,00	0,74*** [R ² : 0,55]	0,74*** [R ² : 0,55]	0,00	0,74*** [R ² : 0,55]
Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkraften	0,81*** [R ² : 0,65]	0,00	0,81*** [R ² : 0,65]	0,81*** [R ² : 0,65]	0,00	0,81*** [R ² : 0,65]
Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	0,66*** [R ² : 0,44]	0,00	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,43]	0,00	0,66*** [R ² : 0,43]
Gestaltungsfreiraum: Lehrorganisation	0,53*** [R ² : 0,28] [KOV: 0,10]	0,00	0,53*** [R ² : 0,28] [KOV: 0,10]	0,53*** [R ² : 0,28] [KOV: 0,10]	0,00	0,53*** [R ² : 0,28] [KOV: 0,10]
Gestaltungsfreiraum: Unterrichtsorganisation	0,75*** [R ² : 0,57] [KOV: 0,10]	0,00	0,75*** [R ² : 0,57] [KOV: 0,10]	0,75*** [R ² : 0,57] [KOV: 0,10]	0,00	0,75*** [R ² : 0,57] [KOV: 0,10]
Gestaltungsfreiraum: Personalbewirtschaftung	0,62*** [R ² : 0,38] [KOV: 0,30***]	0,00	0,62*** [R ² : 0,38] [KOV: 0,30***]	0,62*** [R ² : 0,38] [KOV: 0,30***]	0,00	0,62*** [R ² : 0,38] [KOV: 0,30***]
Gestaltungsfreiraum: Sachmittelbewirtschaftung	0,46*** [R ² : 0,21] [KOV: 0,30***]	0,00	0,46*** [R ² : 0,21] [KOV: 0,30***]	0,46*** [R ² : 0,21] [KOV: 0,30***]	0,00	0,46*** [R ² : 0,21] [KOV: 0,30***]
Führungsstil Schulleitung	0,66*** [R ² : 0,44]	0,00	0,66*** [R ² : 0,44]	0,66*** [R ² : 0,43]	0,00	0,66*** [R ² : 0,43]
Rückhalt Kollegium	0,55*** [R ² : 0,31]	0,00	0,55*** [R ² : 0,31]	0,56*** [R ² : 0,31]	0,00	0,56*** [R ² : 0,31]
Schätzmethode		FIML			FIML	
N		1.150			1.150	
χ^2/df		2,742			2,440	
RMSEA		0,039			0,035	
CFI		0,941			0,944	
R ²		0,045			0,078	

Signifikanzniveau: * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

In den eckigen Klammern befindet sich die zweite, indirekte Faktorladung, die auf die individuelle Passung gerichtet ist.

Tab. 18: Zusammenhang zwischen individueller Passung, strukturellen und örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modelle 7-8)

Im Hinblick auf die *Modellgüte* können beide Modelle interpretiert werden: Die χ^2/df -Werte sind akzeptabel (7: $\chi^2/df = 2,742$; 8: $\chi^2/df = 2,440$) und der *RMSEA* weist mit Werten von 0,039 (*Modell 7*) und 0,035 (*Modell 8*) auf eine gute Modellpassung hin. Auch der *CFI* mit Werten größer als 0,940 unterstützt die beiden Modelle im Vergleich zum Basismodell (siehe Tab. 18).

Das *Messmodell* der Resignationstendenz zeigt in beiden Modellen signifikante ($p < 0,01$) Faktorladungen zwischen 0,66 und 0,81 sowie erklärte Varianzanteile von 43 bis 65 Prozent. Das Messmodell der örtlichen Rahmenbedingungen zeigt Faktorladungen zwischen 0,46 und 0,75 ($p < 0,01$) sowie erklärte Varianzanteile von 21 bis 57 Prozent. Die Kovarianz zwischen der Lehr- und Unterrichtsorganisation liegt in beiden Modellen bei 0,10, bei der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung bei 0,30 (siehe Tab. 18).

Im Hinblick auf *individuelle Tätigkeits- und Kompetenzprofile* zeigt sich, dass eine berufliche Überforderung die Resignationstendenz der Lehrkräfte signifikant ($p < 0,01$) um 12 Prozentpunkte erhöht (*Modell 7*). Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der beruflichen Stellung und des Geschlechts der Lehrkräfte bleibt dieser Zusammenhang bestehen (*Modell 8*) (siehe Tab. 18; siehe Abb. 27). Ein ähnlicher Zusammenhang zeigte sich bereits in den Modellen 1 und 2.

Hinsichtlich der *strukturellen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen* wird lediglich beim Schultyp ein Zusammenhang zur Resignationstendenz sichtbar. Im *Modell 7* reduziert die Tätigkeit an einer Gesamtschule ($p < 0,05$), an einer Haupt-/Realschule sowie an einer Förderschule ($p < 0,10$) im Vergleich zur Grundschultätigkeit die Resignationstendenz der Lehrkräfte um jeweils 8 Prozentpunkte. Bei zusätzlicher Kontrolle individueller Merkmale bleibt jedoch nur der Zusammenhang von Gesamtschultätigkeit und Resignationstendenz bestehen, reduziert sich jedoch auf 7 Prozentpunkte ($p < 0,10$) (*Modell 8*) (siehe Tab. 18; siehe Abb. 27). Ein ähnlicher Zusammenhang zeigte sich bereits in den Modellen 3 und 4.

Die Tätigkeit an einem Gymnasium und an einer Berufsbildenden Schule im Vergleich zur Grundschule weist keinen direkten Zusammenhang zur Resignationstendenz auf, steht jedoch in Verbindung mit der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte. Im Falle einer Berufsschultätigkeit wird das Risiko einer beruflichen Überforderung signifikant ($p < 0,05$) um 10 Prozentpunkte gesenkt. Im Falle einer

Gymnasialtätigkeit geschieht dies in einem Umfang von 9 Prozentpunkten ($p < 0,10$) (*Modell 7; Modell 8*). Die sich ergebenden Gesamteffekte im Hinblick auf die Resignationstendenz der Lehrkräfte werden nicht signifikant, deuten jedoch an, dass sich die Resignationstendenz minimal verringert, wenn Lehrkräfte an eher fachlich-inhaltlich geprägten Schultypen beschäftigt sind (siehe Tab. 18; siehe Abb. 27). Der gleiche Zusammenhang zeigte sich bereits in den Modellen 3 und 4.

Mit Blick auf die *örtlichen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen* verringert sich die Resignationstendenz der Lehrkräfte signifikant ($p < 0,05$) um 16 Prozentpunkte, je positiver das Schulklima wahrgenommen wird (*Modell 7*). Dieser Zusammenhang verstärkt sich auf 18 Prozentpunkte ($p < 0,01$), wenn individuelle Kontrollmerkmale einbezogen werden (*Modell 8*). Die selbstberichtete Schulautonomie weist keinen signifikanten Zusammenhang zur Resignationstendenz der Lehrkräfte auf. Es deutet sich lediglich ein minimaler positiver Zusammenhang an (siehe Tab. 18; siehe Abb. 27). Die gleichen Ergebnisse zeigten sich bereits in den Modellen 5 und 6.

Bei Kontrolle individueller Merkmale der Lehrkräfte wird deutlich, dass sich die Resignationstendenz bei angestellten im Vergleich zu verbeamteten Lehrkräften um 8 Prozentpunkte ($p < 0,05$) erhöht. Bei weiblichen im Vergleich zu männlichen Lehrkräften beträgt diese Erhöhung 17 Prozentpunkte ($p < 0,01$; *Modell 8*). Ähnliche Zusammenhänge zeigten sich bereits in den Modellen 1 bis 6.³⁰

Nach Einbeziehung aller individuellen und bildungspolitischen Erklärungsfaktoren kann 4,50 Prozent der Varianz der Resignationstendenz aufgeklärt werden (*Modell 7*). Unter Einbeziehung individueller Kontrollmerkmale erhöht sich dieser Anteil auf 7,80 Prozent (*Modell 8*) (siehe Tab. 18).

³⁰ Beide Modelle wurden im Sinne eines Robustheitschecks zusätzlich mit der ML-Schätzmethode gerechnet, wobei die Effekte stabil blieben.

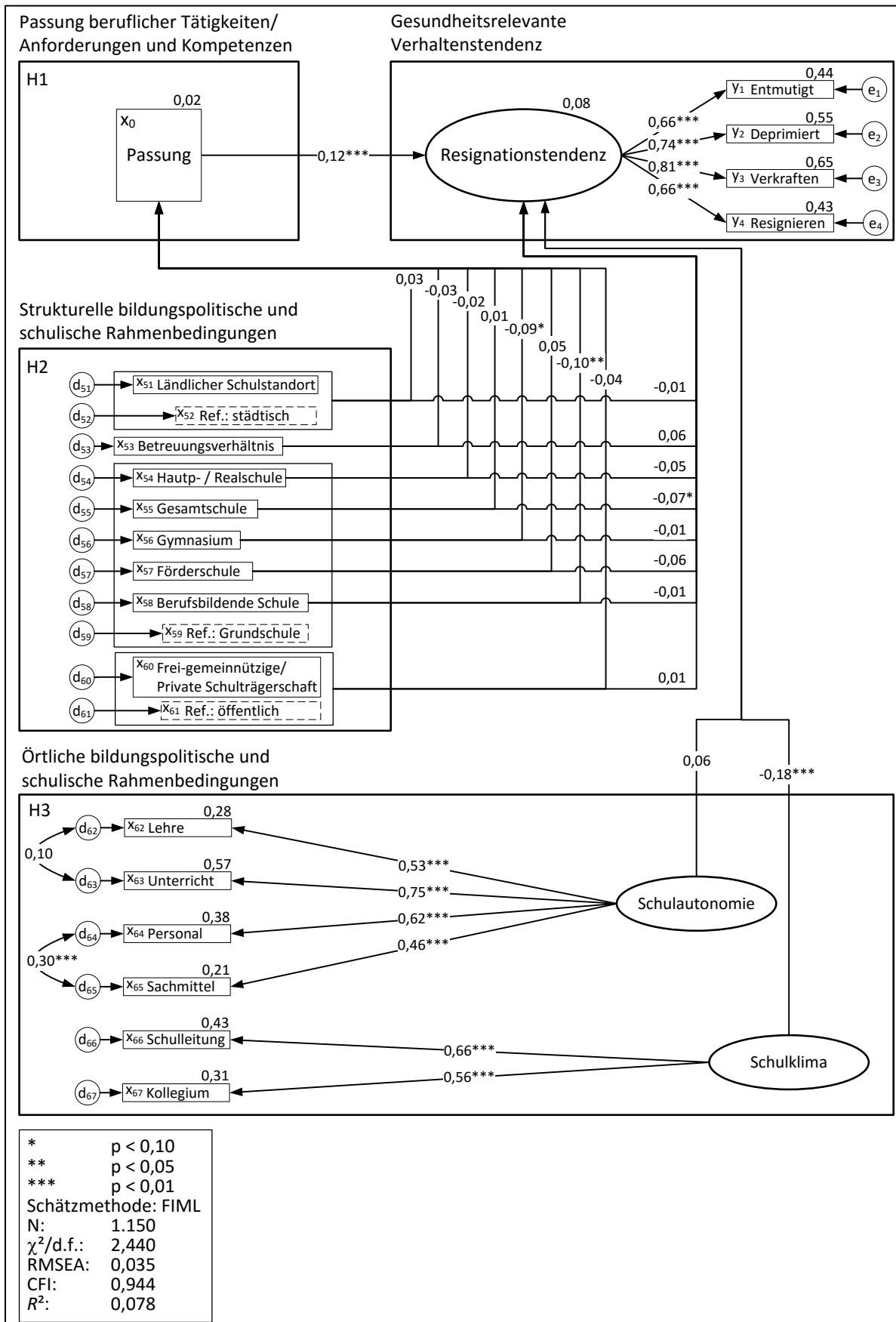


Abb. 27: Zusammenhang zwischen individueller Passung, strukturellen und örtlichen Rahmenbedingungen und Resignationstendenz (Modell 8)

Ein abschließender Blick auf die Hypothesen, die im Rahmen des Erklärungsmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften formuliert wurden, zeigt, dass vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse eine Hypothese vollständig bestätigt werden kann, während die anderen Hypothesen als teilweise bestätigt angesehen werden können.

Dabei kann die Hypothese, dass die Resignationstendenz umso ausgeprägter ist, je größer die individuelle Überforderung von Lehrkräften ist (*H1*), empirisch bestätigt werden. Wie gezeigt werden kann, erhöht sich im Falle einer beruflichen Überforderung die Resignationstendenz von Lehrkräften signifikant ($p < 0,01$) um 12 Prozentpunkte (Modell 8). Dabei scheinen schlechte Passungen beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen im fachlichen und personalen Bereich besonders ausschlaggebend zu sein (Modell 1b; Modell 2b).

Bei den strukturellen bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen ist festzustellen, dass lediglich der Schultyp einen signifikanten Zusammenhang zur Resignationstendenz der Lehrkräfte aufweist.

Die Hypothese, dass günstige strukturelle Rahmenbedingungen die Resignationstendenz von Lehrkräften verringern (*H2a*), kann vor diesem Hintergrund nur teilweise bestätigt werden. Lediglich die Gesamtschule als fachlich-inhaltlich geprägter Schultyp weist einen direkten Zusammenhang zur Resignationstendenz auf. Wie gezeigt werden kann, reduziert sich die Resignationstendenz der Lehrkräfte signifikant ($p < 0,10$) um 7 Prozentpunkte, wenn Lehrkräfte an einer Gesamtschule (im Vergleich zur Grundschule) beschäftigt sind (Modell 8).

Die Hypothese, dass die strukturellen Rahmenbedingungen auch indirekt, vermittelt über die individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile der Lehrkräfte, mit der Resignationstendenz in Zusammenhang stehen (*H2b*), kann ebenfalls nur zum Teil bestätigt werden. So zeigt sich zwar, dass fachlich-inhaltlich geprägte Schultypen wie das Gymnasium und die Berufsbildende Schule (im Vergleich zur Grundschule) einen Zusammenhang zur individuellen Passung von Lehrkräften aufweisen und das Risiko einer beruflichen Überforderung senken (Modell 8), ein indirekter, statistisch signifikanter Zusammenhang zur Resignationstendenz zeigt sich jedoch nicht.

Die Hypothese, dass die Resignationstendenz von Lehrkräften abnimmt, je größer die schulische Autonomie und je positiver das wahrgenommene Schulklima ist (*H3*), kann vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse ebenfalls teilweise bestätigt werden. Während das von den Lehrkräften wahrgenommene Schulklima einen positiven Zusammenhang zur Resignationstendenz aufweist und diese signifikant ($p < 0,01$) um 18 Prozentpunkte verringert (Modell 8), zeigt sich bei der selbstberichteten Schulautonomie kein statistisch signifikanter Zusammenhang.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl individuelle als auch bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren signifikante Zusammenhänge zur Resignationstendenz aufweisen und das theoretische Erklärungsmodell in gewisser Weise unterstützen. Eine besonders wichtige Rolle für die Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften scheint auf bildungs- und schulpolitischer Ebene das vor Ort wahrgenommene Schulklima zu spielen. Auf individueller Ebene scheinen die Tätigkeits- und Kompetenzprofile sowie das Geschlecht der Lehrkräfte von Bedeutung zu sein.

Es wird jedoch auch deutlich, dass die in dieser Arbeit untersuchten Faktoren nur einen relativ kleinen Teil der Varianz der Resignationstendenz von Lehrkräften aufklären können.

C Fazit

7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Abschließend werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der theoriebasierten, empirisch-quantitativen Betrachtung der Resignationstendenz von Lehrkräften zusammengefasst (7.1). Darüber hinaus werden Limitationen der Arbeit aufgezeigt und Ausblicke auf weitere Forschungsbedarfe und mögliche Handlungsimplicationen gegeben (7.2).

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Psychische Belastungen im Lehrerberuf sind sowohl aus individueller als auch aus schulischer und gesellschaftlicher Sicht problematisch. Neben einer verringerten Lebensqualität der Lehrkräfte selbst, äußern sich psychische Belastungsstörungen von Lehrkräften in höheren Fehlzeiten, Frühpensionierungen oder einem qualitativ schlechteren Unterricht, der wiederum den schulischen Erfolg beeinträchtigen kann. Lehrkräfte, die aufgrund von Belastungsstörungen nur eingeschränkt oder nicht langfristig einsetzbar sind, können zudem eine Belastung für die Landeshaushalte darstellen (Bauer et al. 2006; Doll 2010; Füller 2014; Klusmann & Richter 2014; Künsting et al. 2012; Landert 2002; Rothland & Klusmann 2012; vbw 2014).

In der vorliegenden Arbeit wurde daher die Resignationstendenz von Lehrkräften als gesundheitsrelevante Verhaltenstendenz, die eine entscheidende Rolle für die Entstehung von Burnout-Prozessen spielt, betrachtet. Dabei sollte aufgezeigt werden, inwiefern die Resignationstendenz von Lehrkräften durch bestimmte individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren erklärt werden kann und ob dabei individuelle oder bildungspolitische Aspekte eine wichtigere Rolle spielen. Es wurde somit auch die grundsätzliche Frage aufgegriffen, ob die Resignationstendenz einer Person, zumindest teilweise, veränderbar ist.

Unter Berücksichtigung von Forschungsbeständen in den Bereichen der Lehrer-, Arbeitsbelastungs-, Kompetenz- und Policy-Forschung wurde im Rahmen der Arbeit ein theoretisches Modell zur Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften entwickelt.

Zur Erklärung der Resignationstendenz wurde dabei auf der einen Seite der *Person-Job-Fit* von Lehrkräften im Sinne der individuellen Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen einbezogen. Auf der anderen Seite wurden *strukturelle bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen* im Sinne des Schulstandorts, des Betreuungsverhältnisses, des Schultyps und der Schulträgerschaft sowie *örtliche bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen* im Sinne der Schulautonomie und des Schulklimas einbezogen.

Im Rahmen des Erklärungsmodells wurde angenommen, dass die Resignationstendenz von Lehrkräften umso ausgeprägter ist, je größer ihre individuelle Überforderung ist (*H1*). Hinsichtlich der bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen wurde angenommen, dass günstige strukturelle Rahmenbedingungen die Resignationstendenz von Lehrkräften verringern (*H2a*) und dass die strukturellen Rahmenbedingungen auch indirekt, vermittelt über die individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile der Lehrkräfte, mit der Resignationstendenz in Zusammenhang stehen (*H2b*). Des Weiteren wurde angenommen, dass die Resignationstendenz von Lehrkräften umso geringer ist, je größer die schulische Autonomie und je positiver das wahrgenommene Schulklima ist (*H3*).

Die empirisch-quantitative Überprüfung des Erklärungsmodells der Resignationstendenz von Lehrkräften konnte mittels Strukturgleichungsanalysen auf der Grundlage von Primärdaten einer Online-Befragung aus dem Jahre 2013/2014 erfolgen. Dabei wurden Hochschulabsolvierende der Prüfungsjahrgänge 2000/2001, 2004/2005 und 2008/2009 betrachtet, die zum Befragungszeitpunkt als Lehrkräfte an allgemein- oder berufsbildenden Schulen tätig waren beziehungsweise angaben, nach kurzer Erwerbsunterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren (N = 1.150).

Die Analysen konnten Hinweise darauf geben, welche beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen Lehrkräfte aus ihrem Arbeitsalltag berichten, welche Kompetenzen Lehrkräfte bei sich selbst wahrnehmen und wie ihr individueller Person-Job-Fit aussieht.

Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte täglich Aktivitäten der *Förderung anderer Personen* ausüben (M = 4,79; SD = 0,54). Mindestens einmal pro Woche sehen sich die Lehrkräfte Anforderungen des *Selbständigen Handelns bei herausfordernden Aufgaben* (M = 4,04; SD = 0,61) sowie Anforderungen der *Führung und Leitung* (M = 3,59; SD = 0,82) ausgesetzt. Aktivitäten der *Planung und Organisation von Arbeitsprozessen* finden bei den

Lehrkräften selbstberichtet mindestens einmal pro Monat statt ($M = 3,18$; $SD = 0,73$). Demgegenüber nehmen die Lehrkräfte bei sich hohe *fachliche* ($M = 4,47$; $SD = 0,53$), *personale* ($M = 4,01$; $SD = 0,49$), *soziale* ($M = 3,87$; $SD = 0,60$) und *methodische* ($M = 3,79$; $SD = 0,62$) *Kompetenzen* wahr. Über alle Tätigkeits- und Kompetenzbereiche hinweg ergab sich im Mittel ein Passungswert beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen, der sehr nah an einer perfekten Passung liegt und lediglich eine leichte Unterforderung der Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag andeutet ($M = -0,03$; $SD = 0,12$). Wirft man einen detaillierten Blick auf die vier Tätigkeits- und Kompetenzbereiche, so weisen die Lehrkräfte im *fachlichen Bereich* ($M = 0,08$; $SD = 0,16$) eine leichte Überforderung, im *methodischen* ($M = -0,14$; $SD = 0,15$) und *sozialen Bereich* ($M = -0,07$; $SD = 0,18$) eine leichte Unterforderung und im *personalen Bereich* ($M = 0,00$; $SD = 0,14$) eine perfekte Passung auf.

Des Weiteren konnten die Analysen aufzeigen, ob die Resignationstendenz von Lehrkräften durch individuelle sowie bildungspolitische und schulische Faktoren erklärt werden kann.

Im Hinblick auf *individuelle Erklärungsfaktoren* konnte die Hypothese, dass die Resignationstendenz umso ausgeprägter ist, je größer die individuelle Überforderung von Lehrkräften ist (*H1*), empirisch *bestätigt* werden. Wie gezeigt werden konnte, erhöht sich im Falle einer beruflichen Überforderung die Resignationstendenz von Lehrkräften signifikant ($p < 0,01$) um 12 Prozentpunkte (*Modell 8*). Dabei scheinen schlechte Passungen beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen im fachlichen und im personalen Bereich besonders ausschlaggebend zu sein (*Modell 1b*; *Modell 2b*).

Bei den *bildungspolitischen und schulischen Erklärungsfaktoren* konnte die Hypothese, dass günstige strukturelle Rahmenbedingungen die Resignationstendenz von Lehrkräften verringern (*H2a*), nur *teilweise bestätigt* werden. Lediglich der Schultyp wies einen signifikanten Zusammenhang zur Resignationstendenz der Lehrkräfte auf. Wie gezeigt werden konnte, reduziert sich die Resignationstendenz der Lehrkräfte signifikant ($p < 0,10$) um 7 Prozentpunkte, wenn Lehrkräfte an einem fachlich-inhaltlich geprägten Schultyp wie der Gesamtschule (im Vergleich zur Grundschule) beschäftigt sind (*Modell 8*). Die Hypothese, dass die strukturellen Rahmenbedingungen auch indirekt, vermittelt über die individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile der Lehrkräfte, mit der Resignationstendenz in Zusammenhang stehen (*H2b*), konnte ebenfalls nur *teilweise bestätigt* werden. So zeigte sich zwar, dass fachlich-inhaltlich geprägte Schultypen wie das Gymnasium und die

Berufsbildende Schule (im Vergleich zur Grundschule) einen Zusammenhang zur individuellen Passung von Lehrkräften aufzeigen und das Risiko einer beruflichen Überforderung senken (*Modell 8*), ein indirekter, statistisch signifikanter Zusammenhang zur Resignationstendenz zeigte sich jedoch nicht.

Die Hypothese, dass die Resignationstendenz von Lehrkräften abnimmt, je größer die schulische Autonomie und je positiver das wahrgenommene Schulklima ist (*H3*), konnte vor dem Hintergrund der Analysen ebenfalls nur *teilweise bestätigt* werden. Während das von den Lehrkräften wahrgenommene Schulklima einen positiven Zusammenhang zur Resignationstendenz aufweist und diese signifikant ($p < 0,01$) um 18 Prozentpunkte verringert (*Modell 8*), zeigt sich bei der selbstberichteten Schulautonomie kein statistisch signifikanter Zusammenhang.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl individuelle als auch bildungspolitische und schulische Erklärungsfaktoren gewisse Zusammenhänge zur Resignationstendenz aufweisen. Dabei scheint auf bildungs- und schulpolitischer Ebene das vor Ort wahrgenommene Schulklima in Form des Schulleitungshandelns und der Kollegialität eine besonders wichtige Rolle für die Erklärung der Resignationstendenz von Lehrkräften zu spielen. Aber auch auf individueller Ebene werden gewisse Potentiale in Form der Tätigkeits- und Kompetenzprofile der Lehrkräfte sichtbar.

Dennoch wird deutlich, dass die in dieser Arbeit untersuchten Faktoren nur einen relativ kleinen Teil der Varianz der Resignationstendenz von Lehrkräften (7,80 Prozent; *Modell 8*) aufklären können.

7.2 Diskussion und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass sowohl auf individueller als auch auf bildungs- und schulpolitischer Ebene Potentiale vorhanden sind, um im Hinblick auf Lehrerbelastung präventiv und unterstützend zu agieren.

Die sichtbare Bedeutung des wahrgenommenen Schulklimas für die Resignationstendenz von Lehrkräften weist dabei auf die besondere Rolle von Bildungs- und Schulpolitik sowie der schulischen Akteure vor Ort hin. Auch die Bedeutung der individuellen Tätigkeits- und Kompetenzprofile der Lehrkräfte, die sich in Abhängigkeit des Schultyps, an dem die Lehrkräfte beschäftigt sind, unterschiedlich gestalten, weist indirekt auf die besondere Rolle

bildungs- und schulpolitischen Handelns, beispielsweise bei der Lehrerrekutierung und der Lehrerbildung, hin. Doch auch individuelles Handeln der Lehrkräfte selbst scheint bedeutsam.

Limitationen der Arbeit

Limitationen der vorliegenden Arbeit sind zum einen die theoretische Fokussierung des Person-Environment-Fit Ansatzes im Hinblick auf individuelle Erklärungsfaktoren von Resignationstendenz, zum anderen die der Arbeit zugrunde liegende Datenbasis. Da zur Bearbeitung der Forschungsthematik lediglich Querschnittsdaten verwendet werden, können keine Aussagen über kausale Zusammenhänge getroffen werden.

Zudem beruhen alle empirischen Angaben auf Selbstberichten und Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte, was zu einer gewissen Subjektivität und, wie gegebenenfalls bei den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte, zu einer leichten Verzerrung der Daten geführt haben kann. Dem ist jedoch entgegenzusetzen, dass Selbstwahrnehmungen für die Erfassung und Erklärung menschlichen Verhaltens und menschlicher Verhaltenstendenzen relevant sein können und insbesondere selbsteingeschätzte Kompetenzen wichtige Hinweise zum beruflichen Selbstverständnis und zu vorhandenen Haltungen gegenüber beruflichen Anforderungen geben können (Cramer 2010; Preuß et al. 2015).

Weitere Forschungsbedarfe

Die Analysen haben unter anderem gezeigt, dass die Passung beruflicher Tätigkeiten/Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkräfte insgesamt relativ gut und innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte relativ homogen ist. Dieses Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte eine in sich homogene Gruppe mit ähnlichen Ausgangslagen, Motiven und normativen Orientierungen darstellen. Ein solches Gruppenmerkmal wird im Rahmen der Person-Environment-Fit Literatur häufig als Folge eines so genannten *Self-Selection*- beziehungsweise *Attraction-Selection*-Prozesses angeführt. Dabei wird angenommen, dass Personen mit bestimmten Motiven von Organisationen und Rahmenbedingungen, die die gleichen oder ähnliche Motive aufweisen und unterstützen, angezogen werden und bei einer guten motivationalen Passung dort verbleiben (Leisink & Steijn 2008). Öffentlich Beschäftigten wird dabei eine spezifische, gemeinwohlorientierte Motivation (*Public Service Motivation*) nachgesagt (Perry & Wise 1990). Tepe (2015) konnte in diesem Zusammenhang in einem Laborexperiment zeigen, dass Studierende der Verwaltungswissenschaften im Vergleich zu Studierenden der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften selbstberichtet eine gemeinwohlorientiertere Motivation aufweisen und

sich diese in vertrauensvollerem und vertrauenswürdigerem Entscheidungsverhalten äußert. Mögliche Self-Selection-Mechanismen und spezifische Motivationen von Lehrkräften sollten vor dem Hintergrund von Lehrergesundheit sowie schulischer Personalauswahl und -entwicklung zukünftig weiter erforscht werden.

Der relativ gute Person-Job-Fit der Lehrkräfte könnte aber auch auf eine mögliche Verzerrung der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte zurückzuführen sein. Das Ziel einer objektiven Erfassung von Kompetenzen sollte daher in der Forschung weiterhin verfolgt werden.

Zudem sollte die Bedeutung der einzelnen Tätigkeits- und Kompetenzbereiche für gesundheitsrelevante Verhaltenstendenzen noch stärker in den Blick genommen werden. In dieser Arbeit wurde bereits ersichtlich, dass insbesondere die Passung im fachlichen und personalen Bereich, die sich auf die Förderung anderer Personen sowie das selbständige Handeln bei herausfordernden Aufgaben bezieht, eine wichtige Rolle für das Belastungsempfinden der Lehrkräfte zu spielen scheint. Die Bedeutung fachlicher Tätigkeits- und Kompetenzprofile lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass es sich beim fachlichen Bereich um den pädagogischen Kernbereich der Lehrertätigkeit handelt, in dem sich eine ungünstige Passung beruflicher Anforderungen und Kompetenzen besonders kritisch auswirkt. Zudem könnte es sich beim fachlichen Bereich um einen Bereich handeln, in dem Lehrkräfte besonders hohe Ansprüche an ihr eigenes Handeln stellen und nur schwer damit umgehen können, wenn diese Ansprüche nicht erfüllt werden. Wie eine Untersuchung von Brachem und Tepe (2015) zeigte, ist es insbesondere für öffentlich Beschäftigte von motivationaler Bedeutung, über sich selbst hinauszuwachsen (*Self-Transcendence*) und anderen im Alltag etwas Gutes zu tun (*Benevolence*). Die Bedeutung personaler Tätigkeits- und Kompetenzprofile könnte dadurch erklärt werden, dass ein großer Teil der täglichen Arbeit von Lehrkräften, wie beispielsweise die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, selbstorganisiert und im privaten Umfeld stattfindet und daher eine gute Passung in diesem Bereich besonders relevant für die Lehrergesundheit ist.

Ebenso sollte die allgemeine Bedeutung beruflicher Unterforderung bei zukünftigen Studien stärker in den Blick genommen werden.

Die vorliegenden Analysen legen außerdem nahe, dass eine Beschäftigung von Lehrkräften an eher fachlich-inhaltlich geprägten Schultypen im Vergleich zu stärker pädagogisch geprägten

Schultypen das Belastungsempfinden sowie die berufliche Überforderung senken. Dieses Ergebnis ist in weiteren Analysen zu überprüfen.

Des Weiteren zeigte sich, wenngleich die Parameter nicht statistisch signifikant wurden, dass schulische Autonomie die Resignationstendenz der Lehrkräfte potentiell erhöht. Ein solcher Zusammenhang, der der allgemeinen Annahme positiver Auswirkungen von Schulautonomie entgegensteht, sollte zukünftig detaillierter, unter Einbezug weiterer Variablen, betrachtet werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass es sich bei Lehrkräften um tendenziell risikoscheue Personen handelt, die größeren schulischen und individuellen Gestaltungsfreiräumen eher kritisch gegenüberstehen. Ein Laborexperiment von Tepe und Prokop (2013) zeigte in diesem Zusammenhang, dass Studierende der Verwaltungswissenschaften eine erhöhte Risikoscheu im Vergleich zu Studierenden der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften berichten, wenngleich sich diese nicht in ihrem Entscheidungsverhalten niederschlägt. Somit könnte die Einbeziehung motivationaler Werthaltungen von Lehrkräften sowie Aspekte der Risikoaversion bei weiteren Untersuchungen schulischer Autonomie von Interesse sein.

Anhand der Analysen wurde jedoch auch deutlich, dass die in dieser Arbeit untersuchten Faktoren nur einen relativ kleinen Teil der Varianz der Resignationstendenz von Lehrkräften aufklären können. Dies spricht dafür, bei zukünftigen Untersuchungen weitere mögliche Erklärungsfaktoren von Resignationstendenz in den Blick zu nehmen, wie beispielsweise private, außerberufliche Faktoren oder das Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrkräfte.

Andererseits könnte es sein, dass es sich bei der Resignationstendenz von Lehrkräften um ein relativ stabiles, psychologisches Merkmal handelt, welches nur in einem gewissen Umfang veränderbar ist. Wie eine Längsschnittuntersuchung angehender Lehrkräfte von Roloff Henoch und Kolleg(inn)en (2015) zeigte, blieben die während des Studiums identifizierten Bewältigungsmuster über die Zeit relativ stabil. Dies war insbesondere bei ungünstigen Bewältigungsmustern, bei denen die Resignationstendenz eine entscheidende Rolle spielt, der Fall.

Mögliche Handlungsimplikationen

Sowohl auf individueller als auch auf bildungs- und schulpolitischer Ebene sind vor diesem Hintergrund Potentiale vorhanden, um im Hinblick auf Lehrerbelastung präventiv und unterstützend zu agieren.

Dabei scheinen auf individueller Ebene das Handeln und das Engagement der Lehrkräfte selbst, beispielsweise in Form regelmäßiger Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen zur Förderung und Erhaltung beruflicher Kompetenzen, bedeutsam.

Auf bildungs- und schulpolitischer Ebene sowie für die schulischen Akteure vor Ort ergibt sich eine Reihe von Handlungsimplicationen. Ansatzpunkte für bildungs- und schulpolitisches Handeln stellen dabei die Lehrerrekutierung und die Lehrerbildung dar.

Vor dem Hintergrund, dass es sich bei gesundheitsrelevanten Verhaltenstendenzen wie der Resignationstendenz um relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale handeln kann, sollte ein besonderes Augenmerk der Bildungspolitik auf der Auswahl geeigneter Kandidaten für die langjährige Lehrerausbildung liegen. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums individuelle Beratungs- und Auswahlgespräche stattfinden, die gegebenenfalls Studiums- und Berufsalternativen aufzeigen, oder Schulpraktika eingefordert werden.

Im Hinblick auf die Lehrerbildung legt die augenscheinliche Bedeutung der Profile allgemein- und berufsbildender Schultypen für das Belastungsempfinden von Lehrkräften nahe, dass die angehenden Lehrkräfte neben der Vermittlung von Fachwissen eine stärker pädagogisch orientierte Lehrerausbildung benötigen. Diese kann es angehenden Lehrkräften ermöglichen den Anforderungen an pädagogisch orientierten Schultypen im Primar- und Sekundarbereich I (Grund-, Förder-, Haupt-, Realschule) besser gerecht zu werden. In die Lehrerbildung könnten zudem vermehrt Praxis- und Trainingsphasen, auch bereits zu Beginn des Studiums, integriert werden.

Die potentiell erhöhte Resignationstendenz weiblicher Lehrkräfte, die sich im Rahmen der Analysen zeigt, sollte auf keinen Fall als Ausschlusskriterium weiblicher Lehramtskandidaten interpretiert werden, sondern das Augenmerk auf mögliche strukturelle schulpolitische Veränderungen richten. Dabei fällt insbesondere das in Deutschland für Lehrkräfte geltende Arbeitszeitmodell (*Pflichtstundenmodell*) ins Auge. Dieses benachteiligt insbesondere Teilzeitkräfte, die wiederum vermehrt weiblich sind, da im Rahmen des Modells neben den zu leistenden Unterrichtsstunden allen weiteren Verpflichtungen wie der Teilnahme an Konferenzen oder Elternabenden über die eigentliche Arbeitszeit und Vergütung hinaus nachgekommen werden muss.

Die Relevanz des wahrgenommenen Schulklimas für das Belastungsempfinden von Lehrkräften deutet zudem auf die besondere Rolle der schulischen Akteure vor Ort hin. Im Hinblick auf mögliche Handlungsimplicationen kann dabei insbesondere bei den örtlichen Schulleitungen und ihrem Führungshandeln angesetzt werden. Eine wichtige Aufgabe von Bildungs- und Schulpolitik könnte demnach sein, Schulleitungen in der Personal- und Teamführung (weiter) zu qualifizieren beziehungsweise diesen Aspekt bei der Auswahl von Schulleitungen stärker zu berücksichtigen, um die Schaffung eines positiv wahrgenommenen „Klimas“ an den Schulen zu unterstützen. In diesem Zusammenhang könnten auch regelmäßige, individuelle Personal-/Beratungsgespräche mit den Lehrkräften sinnvoll sein.

Insgesamt betrachtet, sollte die Belastung von Lehrkräften, die eine besonders wichtige gesellschaftliche und bildungspolitische Rolle einnehmen, von allen beteiligten Akteuren wahrgenommen und gemeinsam innovative Ansätze und Maßnahmen zur Qualitätssicherung an den Schulen und zur Unterstützung und Stärkung von Lehrkräften, Schülerschaft und Gesellschaft entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van & Klemm, K., 2011. *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems - Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Adelman, C., 2008. *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington DC: Institute for Higher Education Policy.
- Allen, J., Badillo-Amador, L., & van der Velden, R., 2013. *Wage effects of job-worker mismatches: Heterogenous skills or institutional effects?* Maastricht: Maastricht University School of Business and Economics.
- Allen, J., Levels, M., & van der Velden, R., 2013. Skill mismatch and skill use in developed countries: Evidence from the PIAAC study. *ROA Research Memorandum*, 17.
- Allison, P.D., 2001. *Missing Data*. Thousand Oaks: Sage.
- Alt, C. & Bien, W., 1994. Gewichtung, ein sinnvolles Verfahren in den Sozialwissenschaften? Fragen, Probleme und Schlußfolgerungen. In: S. Gabler, J.H.P. Hoffmeyer-Zlotnik, & D. Krebs, Hrsg. *Gewichtung in der Umfragepraxis*. Wiesbaden: VS, S. 124–140.
- Altrichter, H. & Rürup, M., 2010. Schulautonomie und die Folgen. In: H. Altrichter & K. Maag Merki, Hrsg. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 111–144.
- Amos, K., Schmid, J., Schrader, J., & Thiel, A., 2011. International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat - Grundlagen und Perspektiven. In: J. Schmid, K. Amos, J. Schrader, & A. Thiel, Hrsg. *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos, S. 11–27.
- Arnold, R. & Schüssler, I., 2001. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: G. Franke, Hrsg. *Komplexität und Kompetenz - Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 52–74.
- Backhaus, K., Erichson, B., & Weiber, R., 2011a. Strukturgleichungsmodellierung. In: K. Backhaus, B. Erichson, & R. Weiber, Hrsg. *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden - Eine anwendungsorientierte Einführung*. Heidelberg: Springer, S. 63–116.
- Backhaus, K., Erichson, B., & Weiber, R., 2011b. Konfirmatorische Faktorenanalyse. In: K. Backhaus, B. Erichson, & R. Weiber, Hrsg. *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden - Eine anwendungsorientierte Einführung*. Heidelberg: Springer, S. 117–168.
- Barnabé, C. & Burns, M., 1994. Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36 (2), S. 171–185.
- BAuA, 2005. *Lehrergesundheit - Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand - Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U., 2006. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, S. 199–204.
- Baumert, J. & Kunter, M., 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M., 2011. Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M., 2011. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 7–25.
- Beauducel, A. & Wittmann, W.W., 2005. Simulation Study on Fit Indexes in CFA Based on Data With Slightly Distorted Simple Structure. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12 (1), S. 41–75.
- Becker, P., Bös, K., & Woll, A., 1994. Ein Anforderungs-Ressourcen-Modell der körperlichen Gesundheit: Pfadanalytische Überprüfungen mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2 (1), S. 25–48.
- Berkemeyer, N., Otto, J., & Olschewsky, C., 2010. Schulträger im Wandel. In: W. Böttcher, J. Dicke, & N. Hoguebe, Hrsg. *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 229–240.
- Bieri, T., 2002. *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen - Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität.
- Bieri, T., 2006. *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Basel: Haupt.
- Blömeke, S., 2007. Qualitativ - quantitativ, induktiv - deduktiv, Prozess - Produkt, national - international. In: M. Lüders & J. Wissinger, Hrsg. *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 13–36.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R., 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), S. 3–13.
- Bogler, R., 2002. Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), S. 665–673.
- Borzikowsky, C., Nagy, G., & Bernhardt, F., 2015. The role of person-environment fit and social identification for students' vocational success. *Vortrag auf der EARLI Tagung vom 25.-29.08.2015 in Limassol*.
- Botica, M., 2009. OECD-Studie - Lehrer fühlen sich unvorbereitet. *FOCUS Online*.
- Böttcher, I., Plath, M., & Weishaupt, H., 1997. Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien - ein Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, S. 161–181.

- Brachem, J.-C. & Tepe, M., 2015. Shared Values for a European Administrative Identity? A cross-national analysis of government employees' basic human values. In: P. Overeem & F. Sager, Hrsg. *The European Public Servant. A Shared Administrative Identity?* ECPR Press, S. 245–272.
- Braun, E., 2008. *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R unipress.
- Braun, E. & Brachem, J.-C., 2015. Requirements higher education graduates meet on the labour market. *Peabody Journal of Education*, 90 (4), S. 574–595.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B., 2008. Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), S. 30–42.
- Braun, E. & Leidner, B., 2009. Academic Course Evaluation - Theoretical and Empirical Distinctions Between Self-rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior. *European Psychologist*, 14 (4), S. 297–306.
- Braun, E., Sheikh, H., & Hannover, B., 2011. Self-rated competences and future vocational success: a longitudinal study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), S. 417–427.
- Braun, E., Soellner, R., & Hannover, B., 2006. Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation. In: HRK, Hrsg. *Qualitätsentwicklung an Hochschulen - Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation*. Bonn: HRK, S. 60–67.
- Brink, N., 2015. Aus Lehrplänen sind „Leerpläne“ geworden. *Deutschlandradio Kultur*.
- Browne, M.W. & Cudeck, R., 1993. Alternative ways of assessing model fit. In: K.A. Bollen & J.S. Long, Hrsg. *Testing Structural Equation Models*. Beverly Hills, CA: Sage, S. 136–162.
- Busemeyer, M.R., 2015. Bildungspolitik. In: G. Wenzelburger & R. Zohlhöfer, Hrsg. *Handbuch Policy-Forschung*. Wiesbaden: VS, S. 615–640.
- Candová, A., 2005. *Determinanten der beruflichen Belastungen bei jungen Lehrerinnen und Lehrer: Eine Längsschnittstudie*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Caplan, R.D., 1987. Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives, and Mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31 (3), S. 248–267.
- Cramer, C., 2010. Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender - Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In: A. Gehrman, U. Hericks, & M. Lüders, Hrsg. *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 85–97.
- Cramer, C., Merk, S., & Wesselborg, B., 2014. Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern - Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), S. 138–156.

- Damaschke, L., Förster, C., Klenk, J., Michelini, E., Schmid, J., Schwarz, I., & Skuja, I., 2011. Die Analyse bildungspolitischer Bestimmungsfaktoren und eine ergänzende Perspektive auf den „cultural turn“. In: J. Schmid, K. Amos, J. Schrader, & A. Thiel, Hrsg. *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos, S. 331–338.
- Dick, R. van, 2006. *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern - Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. 2. Aufl. Marburg: Tectum.
- Dick, R. van & Stegmann, S., 2007. Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 34–51.
- Doll, J., 2010. *Entwurf eines Hamburger Lehrerpanels: Belastung, Gesundheit und professionelle Handlungskompetenz*. Hamburg: ZUSE.
- Dorsewagen, C., Lacroix, P., & Krause, A., 2007. Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 227–247.
- Dunckel, H., 1999. Psychologische Arbeitsanalyse: Verfahrensüberblick und Auswahlkriterien. In: H. Dunckel, Hrsg. *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich: Hochschulverlag AG, S. 9–30.
- Erpenbeck, J., 2010. Kompetenzen - eine begriffliche Klärung. In: V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann, Hrsg. *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen - Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster: Waxmann, S. 13–19.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von, 2003. Einführung. In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel, Hrsg. *Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XL.
- Eurydice, 2003. *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III - Working conditions and pay*. Brüssel: Eurydice.
- Eurydice, 2004. *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV - Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brüssel: Eurydice.
- Felstead, A., Gallie, D., Green, F., & Zhou, Y., 2007. *Skills At Work, 1986 to 2006*. Oxford: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.
- Freitag, M., 1998. *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Frey, A., 2004. Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs - Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), S. 903–925.
- Fuchs, K., 2003. Wissen und Tun - Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse. In: H.-H. Krüger & T. Rauschenbach, Hrsg. *Diplom-Pädagogen in Deutschland - Survey 2001*. Weinheim: Juventa, S. 185–204.
- Füller, C., 2014. Gescheitert, aber unkündbar. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

- Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A., & Prenzel, M., 2012. Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? *Die Deutsche Schule*, 104 (4), S. 374–382.
- Gehrmann, A., 2007. Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 185–203.
- George, D. & Mallery, P., 2003. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference - 11.0 update*. 4. Aufl. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gerick, J., 2014. *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule - Analysen zur Wahrnehmung transformationalen Führungshandelns und seiner Bedeutung für die Lehrer*innen-Gesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Giesecke, H., 2001. *Was Lehrer leisten - Porträt eines schwierigen Berufs*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H., 2003. *Pädagogik als Beruf - Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, J. & Geißler, F., 2015. Umgang mit fehlenden Werten. *Methodenworkshop vom 16.-17.09.2015 am DZHW in Hannover*.
- Gnahn, D., 2007. *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Gold, Y., 1985. The Relationship of Six Personal and Life History Variables to Standing on Three Dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a Sample of Elementary and Junior High School Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45 (2), S. 377–387.
- Green, F., 2009. *The growing importance of generic skills*. London: UK Department for Children, Schools and Families.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R., 1974. *The job diagnostic survey - An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. New Haven: Yale University.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R., 1975. Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), S. 159–170.
- Heijke, H., Meng, C., & Ris, C., 2003. Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10 (2), S. 215–229.
- Heineberg, H., 2014. *Stadtgeographie*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Heitzmann, B., Kieschke, U., & Schaarschmidt, U., 2007. Bedingungen der Lehrarbeit. In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke, Hrsg. *Gerüstet für den Schulalltag - Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz, S. 63–91.
- Hepp, G.F., 2011. *Bildungspolitik in Deutschland - Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.

- Heyse, V., 2010. Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung - KODE® im Praxistest. In: V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann, Hrsg. *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen - Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster: Waxmann, S. 55–76/81/121–122.
- Holzberger, D., Praetorius, A.-K., & Kunter, M., 2015. Unterrichtsqualität: Profile von Lehrkräften und deren Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. *Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung vom 11.-13.03.2015 in Bochum*.
- Hu, L. & Bentler, P.M., 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), S. 1–55.
- Ilien, A., 2005. *Lehrerprofession - Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Ilien, A., 2009. *Grundwissen Lehrerberuf - Eine kulturkritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Institut für Demoskopie Allensbach, 2012. *Geeignet für den Lehrerberuf? Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung*. München: Eberhard von Kuenheim Stiftung.
- Jehle, P. & Schmitz, E., 2007. Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 160–184.
- Kaufhold, M., 2006. *Kompetenz und Kompetenzerfassung - Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS.
- Kiel, E., 2015. Was Lehrer im 21. Jahrhundert leisten müssen. *Vortrag auf der Tagung „Faule Säcke oder Leistungsträger der Nation? Unsere Lehrer - unsere Gesellschaft“ vom 09.-11.10.2015 in Tutzing*.
- Klaukien, A., Ackermann, D., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Solga, H., & Wößmann, L., 2013. Grundlegende Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. In: B. Rammstedt, Hrsg. *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich - Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann, S. 127–166.
- Klein, H., 2007. *Privatschulen in Deutschland: Regulierung - Finanzierung - Wettbewerb*. Köln: IW Medien.
- Klieme, E. & Hartig, J., 2007. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger, Hrsg. *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS, S. 11–29.
- Kline, R.B., 2011. *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. 3. Aufl. New York: The Guilford Press.
- Klusmann, U., 2011a. Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 297–304.

- Klusmann, U., 2011b. Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 277–294.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J., 2006. Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), S. 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J., 2012. Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), S. 275–290.
- Klusmann, U. & Richter, D., 2014. Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, S. 202–224.
- Koinzer, T. & Leschinsky, A., 2009. Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), S. 669–685.
- Kordts-Freudinger, R., 2014. A socio-emotional enterprise: Positive emotions in higher education teaching. *Vortrag auf der EARLI SIG 4 & SIG 17 Tagung vom 20.-22.08.2014 in Leuven*.
- Koring, B., 1992. *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit - Eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, A. & Dorsemagen, C., 2007. Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 52–80.
- Kristof, A.L., 1996. Person-Organization Fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49 (1), S. 1–49.
- Kristof-Brown, A.L., 2000. Perceived applicant fit: Distinguishing between recruiters' perceptions of person-job and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 53 (3), S. 643–671.
- Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D., & Johnson, E.C., 2005. Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58 (2), S. 281–342.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U., 2005. Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: U. Schaarschmidt, Hrsg. *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz, S. 72–87.
- Kultusministerkonferenz, 2004. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, 2005. *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, 2008. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn: Kultusministerkonferenz.

- Kultusministerkonferenz, 2014. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013 - Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Künsting, J., Billich-Knapp, M., & Lipowsky, F., 2012. Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal for educational research online*, 4, S. 84–119.
- Kunter, M., 2011. Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 259–275.
- Kunter, M. & Baumert, J., 2011. Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften - Zusammenfassung und Diskussion. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 345–366.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D., 2011. Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 55–68.
- Kunter, M. & Voss, T., 2011. Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: M. Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 85–113.
- Kurtz, T., 2010. Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: T. Kurtz & M. Pfadenhauer, Hrsg. *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, S. 7–25.
- Kutter, I. & Kerstan, T., 2014. Werden die Falschen Lehrer? *ZEIT Online*.
- Landert, C., 2002. *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf - Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer LehrerInnen*. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.
- Lassnigg, L., Bock-Schappelwein, J., & Pitlik, H., 2014. *Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen*. Salzburg: Bundesinstitut BIFIE.
- Lauver, K.J. & Kristof-Brown, A., 2001. Distinguishing between Employees' Perceptions of Person-Job and Person-Organization Fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), S. 454–470.
- Lazarus, R., 1974. Psychological stress and coping in adaptation and illness. *Psychiatry in Medicine*, 5 (4), S. 321–333.
- Leffers, J., 2008. Schlappe Lehrer brennen schneller aus. *SPIEGEL Online*.
- Leisink, P. & Steijn, B., 2008. Public Service Motivation, Recruitment, Attraction and Selection. In: J.L. Perry & A. Hondeghem, Hrsg. *Motivation in public management - The call of public service*. Oxford: Oxford University Press, S. 118–135.
- Levels, M., van der Velden, R., & Allen, J., 2013. *Educational mismatches and skills: New empirical tests of old hypotheses*. Maastricht: Maastricht University.

- Linneweh, K., 2002. *Stresskompetenz - Der erfolgreiche Umgang mit Belastungssituationen in Beruf und Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S., & Brunner, M., 2011. Ergebnisse des COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, Hrsg. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 69–113.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O., 2007. Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung - Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (4), S. 103–117.
- Makowsky, A., 2015. Im Labor der Pädagogen. *DER TAGESSPIEGEL*.
- Malmberg, L.E., 2006. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), S. 58–76.
- Marschall, B. & Quadbeck, E., 2014. „Lehrer sollen Freude an Mathe vermitteln“. *Rheinische Post*.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D., 1998. The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments - Lessons From Research on Successful Children. *The American Psychologist*, 53 (2), S. 205–220.
- Matthes, B., Christoph, B., Janik, F., & Ruland, M., 2014. Collecting information on job tasks - an instrument to measure tasks required at the workplace in a multi-topic survey. *Journal for Labour Market Research*, 47 (4), S. 273–297.
- Mayr, J. & Neuweg, G.H., 2009. Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: W. Specht, Hrsg. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Graz: Leykam, S. 99–119.
- Müller, F.H., Andreitz, I., & Palekcic, M., 2008. Lehrermotivation - Ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgojne znanosti*, 10 (1), S. 39–60.
- Nenniger, P., 2012. Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz - Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In: A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke, Hrsg. *Reformprozesse im Bildungswesen - Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 17–37.
- Neves de Jesus, S. & Lens, W., 2005. An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), S. 119–134.
- Nikolai, R. & Helbig, M., 2013. Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), S. 381–403.
- OECD, 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD, 2011. *PIAAC Conceptual Framework of the Background Questionnaire Main Survey*. Paris: OECD.
- OECD, 2013a. *OECD Skills Outlook 2013 - First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD.
- OECD, 2013b. *Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebniss von PIAAC*. Paris: OECD.

- OECD, 2013c. *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Paris: OECD.
- Oliva, P.F. & Henson, K.T., 1980. What are the essential generic teaching competencies? *Theory Into Practice*, 19 (2), S. 117–121.
- Opielka, M., 2011. Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik - Eine neue Form der Wohlfahrtsstaatlichkeit? In: J. Schmid, K. Amos, J. Schrader, & A. Thiel, Hrsg. *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos, S. 29–52.
- Ortlepp, M., 2012. Burn-Out im Lehrerberuf. In: I. Mortag & I. Nowosad, Hrsg. *Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus Sicht der Beteiligten*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, S. 287–303.
- Ostroff, C. & Rothausen, T.J., 1997. The moderating effect of tenure in person-environment fit: A field study in educational organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70 (2), S. 173–188.
- Otto, J., 2009. Wie Lehrer wirklich sind. *ZEIT Online*.
- Paunescu, M., 2004. *Ineffizienzen privater und öffentlicher Schulen im internationalen Vergleich: Eine Data-Envelope-Analyse der PISA-2000-Daten*. Trier: Institute of Labour Law and Industrial Relations in the European Community.
- Perry, A., Wiederhold, S., & Ackermann, D., 2014. Skill-Mismatch-Maße in PIAAC. *Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung in Frankfurt a. M.*
- Perry, A., Wiederhold, S., & Ackermann-Piek, D., 2014. How Can Skill Mismatch be Measured? New Approaches with PIAAC. *methods, data, analyses*, 8 (2), S. 137–174.
- Perry, J.L. & Wise, L.R., 1990. The Motivational Bases of Public Service. *Public Administration Review*, 50 (3), S. 367–373.
- Pigott, T., 2001. A Review of Methods for Missing Data. *Educational Research and Evaluation*, 7 (4), S. 353–383.
- Pohlmann, B. & Möller, J., 2010. Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), S. 73–84.
- Preuße, D., Mater, O., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Stump, M., & Förster, M., 2015. Einfluss schulischer Strukturen und transformationaler Führung der Schulleitung auf die Evidenzorientierung von Lehrkräften. *Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung vom 11.-13.03.2015 in Bochum*.
- Quintini, G., 2011a. *Right for the job: Over-qualified or under-skilled?* OECD Social, Employment and Migration Working Papers. Paris: OECD.
- Quintini, G., 2011b. *Over-qualified or under-skilled: A review of existing literature*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. Paris: OECD.
- Rau, R., 2004. Lern- und gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung: Eine empirische Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48 (4), S. 181–192.
- Reinecke, J., 2005. *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.

- Retelsdorf, J. & Möller, J., 2012. Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), S. 5–17.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J., 2011. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), S. 116–126.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U., 2015. Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), S. 151–162.
- Rose, T., 2009. *Das Bildungssystem in der föderalen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland - Eine wohlfahrts- und politökonomische Analyse*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Rothland, M., 2007. Soziale Unterstützung - Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 249–266.
- Rothland, M. & Klusmann, U., 2012. Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: S. Rahm & C. Nerowski, Hrsg. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik, Profession: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder*. Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. & Terhart, E., 2007. Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 11–31.
- Rudow, B., 1994. *Die Arbeit des Lehrers - Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Hans Huber.
- Rupprecht, S. & Thomas, H., 2011. *Lehrergesundheit - Was hält Lehrkräfte gesund?* Hamburg: DAK Unternehmen Leben.
- Rürup, M., 2007. *Innovationswege im deutschen Bildungssystem - Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS.
- Rychen, D., 2003. Key competencies: Meeting important challenges in life. In: D. Rychen & L. Salganik, Hrsg. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Bern: Hogrefe & Huber, S. 63–108.
- Rychen, D. & Salganik, L., 2003. A holistic model of competence. In: D. Rychen & L. Salganik, Hrsg. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Bern: Hogrefe & Huber, S. 41–63.
- Schaarschmidt, U., 2005a. Potsdamer Lehrerstudie - Anliegen und Konzept. In: U. Schaarschmidt, Hrsg. *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz, S. 15–40/162–172.
- Schaarschmidt, U., 2005b. Situationsanalyse. In: U. Schaarschmidt, Hrsg. *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz, S. 41–71.
- Schaarschmidt, U., 2005c. Potsdamer Lehrerstudie - ein erstes Fazit. In: U. Schaarschmidt, Hrsg. *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz, S. 141–156.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W., 2001. *Bewältigungsmuster im Beruf - Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W., 2008. *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM (Standardform), AVEM-44 (Kurzform)) - Manual*. 3. Aufl. München: Pearson.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U., 2007a. Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf - Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 81–98.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U., 2007b. Einführung und Überblick. In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke, Hrsg. *Gerüstet für den Schulalltag - Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz, S. 17–43.
- Schaeper, H. & Wolter, A., 2008. Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess - Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), S. 607–625.
- Scharf, R. & Rupprecht, S., 2011. *Schulstress: Jeder 5. Lehrer denkt an Frühpensionierung*. Hamburg: DAK.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H., 2003. Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), S. 23–74.
- Schmidt, J. & Klusmann, U., 2015. Was macht den Alltag von Lehrkräften belastend? Eine Tagebuchstudie zu Häufigkeiten und Effekten von täglichen Stressoren und Ressourcen. *Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung vom 11.-13.03.2015 in Bochum*.
- Schützenmeister, J., 2008. *Pädagogische Berufe - Ein Modell zu ihrer systematischen Analyse und zur Berufsorientierung im pädagogischen Beschäftigungssektor*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schwippert, K., Braun, E., Prinz, D., Schaeper, H., Pfeiffer, J., & Brachem, J.-C., 2014. KomPaed - Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern. *Die Deutsche Schule*, 106 (1), S. 72–84.
- Seitz, I., 2007. *Heterogenität als Chance - Lehrerprofessionalität im Wandel*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Sosnowsky, N., 2007. Burnout - Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: M. Rothland, Hrsg. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, S. 119–139.
- SPIEGEL Online, 2014. Studie - Ängstliche Abiturienten wollen Lehrer werden. *SPIEGEL Online*.
- Statistisches Bundesamt, 2014. Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften erreicht 2013 neuen Höchstwert. *Pressemitteilung Nr. 453*.
- Statistisches Bundesamt, 2015a. *Bildung und Kultur - Allgemeinbildende Schulen (Schuljahr 2014/2015)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt, 2015b. *Bildung und Kultur - Berufliche Schulen (Schuljahr 2014/2015)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stöckli, G., 2000. Burnout - Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), S. 199–206.
- Süddeutsche.de, 2012. Allensbach-Studie - Das größte Problem der Lehrer sind ihre Schüler. *Süddeutsche.de*.
- Sylvia, R.D. & Hutchison, T., 1985. What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations*, 38 (9), S. 841–856.
- Teichler, U., 2012. Zur beruflichen Relevanz des Studiums. In: H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen, & E.J. Zöllner, Hrsg. *Lebensraum Hochschule - Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik*. Siegburg: W. Reckinger, S. 117–135.
- Tepe, M., 2015. In Public Servants We Trust? A behavioural experiment on public service motivation and trust among students of public administration, business sciences and law. *Public Management Review*, S. 1–31.
- Tepe, M. & Prokop, C., 2013. Sicher ist sicher? Ein laborexperimenteller Vergleich der Risikopräferenzen von Studierenden der öffentlichen Verwaltung mit Studierenden der Wirtschafts- und der Rechtswissenschaften. *Verwaltung und Management*, 19 (6), S. 302–312.
- Tepe, M. & Vanhuyse, P., 2009. Educational business cycles - The political economy of teacher hiring across German states, 1992-2004. *Public Choice*, 139 (1-2), S. 61–82.
- Tepe, M. & Vanhuyse, P., 2014. A vote at the opera? The political economy of public theaters and orchestras in the German states. *European Journal of Political Economy*, 36, S. 254–273.
- Terhart, E., 2007. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Lüders & J. Wissinger, Hrsg. *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 37–62.
- Toolsema, B., 2003. *Werken met competenties - Naar een instrument voor de identificatie van competenties*. Twente: University of Twente.
- Tricarico, T., 2015. Lehrer-Beruf ist oft nur eine undurchdachte Notwahl. *DIE WELT*.
- Vanhuyse, P. & Sulitzeanu-Kenan, R., 2009. Teacher's PAT? Multiple-role principal-agent theory, education politics, and bureaucrat power. *Critical Studies in Education*, 50 (2), S. 129–144.
- vbw, 2014. *Gutachten Aktionsrat Bildung: Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal - Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Vitzthum, T.S., 2015. Schulsystem bremst Deutschlehrer für Flüchtlinge aus. *DIE WELT*.
- Watt, H., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J., 2012. Motivations for choosing teaching as a career - An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), S. 791–805.

- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P., 2006. Krankmacher Schule - Psychische und psychosomatische Erkrankungen bilden den Schwerpunkt. *E&W Niedersachsen*, 5, S. 18–19.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D., 2010. *Strukturgleichungsmodellierung - Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Heidelberg: Springer.
- Weinert, F., 2001a. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. Weinert, Hrsg. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Weinert, F., 2001b. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. Rychen & L. Salganik, Hrsg. *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Weiß, M., 2008. Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), S. 168–182.
- Williamson, O., 1979. Transaction-Cost Economics: The Governance of Contractual Relations. *The Journal of Law & Economics*, 22 (2), S. 233 – 261.
- Winther, E., 2010. *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wolf, F., 2008. Die Schulpolitik - Kernbestand der Kulturhoheit. In: A. Hildebrandt & F. Wolf, Hrsg. *Die Politik der Bundesländer - Staatstätigkeit im Vergleich*. Wiesbaden: VS, S. 21–41.
- Wolf, F. & Henkes, C., 2007. Die Bildungspolitik von 2002 bis 2005: Eine Misserfolgsgeschichte und ihre Ursachen. In: C. Egle & R. Zohlhöfer, Hrsg. *Ende des rot-grünen Projektes - Eine Bilanz der Regierung Schröder 2002-2005*. Wiesbaden: VS, S. 355–378.
- Wolf, F. & Knoll, C., 2011. Lehren aus der bundesländervergleichenden Bildungspolitikanalyse - Zehn Thesen im Lichte des Wohlfahrtsstaats. In: J. Schmid, K. Amos, J. Schrader, & A. Thiel, Hrsg. *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos, S. 101–120.
- Yilmaz, A. & Fischer, C., 2015. Merkmale wirkungsvollen Schulleitungshandelns im Programm SINUS an Grundschulen. *Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung vom 11.-13.03.2015 in Bochum*.
- ZEW, 2012. *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus*. Mannheim: ZEW.
- Zierer, K., 2015. Was Lehrer leisten - und was sie nicht leisten können. *Vortrag auf der Tagung „Faule Säcke oder Leistungsträger der Nation? Unsere Lehrer - unsere Gesellschaft“ vom 09.-11.10.2015 in Tutzing*.

Anhang I: Abbildung des Online-Fragebogens



Herzlich willkommen zur Vertiefungsbefragung "Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen"

Liebe Absolventin, lieber Absolvent,

welche Anforderungen werden an Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen im Beruf gestellt? Unter welchen Rahmenbedingungen leben und arbeiten sie?

Diese und weitere Fragen möchten wir, das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (vormals HIS-Institut für Hochschulforschung) in Hannover, mit dieser Vertiefungsbefragung im Anschluss an unsere bisherigen Absolventenbefragungen untersuchen und damit ein realistisches Bild von den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen hochqualifizierter Fachkräfte und den sie umgebenden Rahmenbedingungen zeichnen. Die Ergebnisse dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Untersuchung sind für Hochschulen und die Bildungspolitik von großer Bedeutung. Bei der Durchführung der Untersuchung sind wir auf Ihre Unterstützung angewiesen - der Erfolg der Studie und die Aussagefähigkeit der Untersuchungsergebnisse hängen ganz wesentlich von Ihnen ab.

Daher bereits vorab herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Allgemeine Befragungshinweise

Die Befragung wird ca. 20-25 Minuten in Anspruch nehmen. Sie haben die Möglichkeit, aus vorgegebenen Antworten die jeweils zutreffende durch Anklicken auszuwählen sowie offene Angaben in Text- oder Zahlenform in dafür vorgesehenen Eingabefeldern zu machen. Sofern die Möglichkeit besteht, mehrere Antworten auszuwählen, werden Sie bei der entsprechenden Frage darauf hingewiesen.

Barrierefreiheit

Leider können wir aufgrund des Einsatzes einer Standardsoftware derzeit keinen barrierefreien Fragebogen zur Verfügung stellen. Wir bieten sehbeeinträchtigten Personen jedoch an, die Befragung telefonisch durchzuführen. Bitte rufen Sie uns an unter +49 (0)511 1220-208 oder schicken Sie uns eine E-Mail an brachem@dzhw.eu. Wir setzen uns dann umgehend mit Ihnen in Verbindung.

Datenschutz

Der Datenschutz ist uns wichtig. Alle Angaben im Fragebogen bleiben anonym und werden streng vertraulich behandelt. Bei Rückfragen zum Datenschutz können Sie sich an unseren Datenschutzbeauftragten Martin Fuchs wenden (Tel.: +49 (0)511 1220-191, E-Mail: fuchs@dzhw.eu).

[weiter](#)

Items zur Identifizierung der Lehrkräfte



Aktuelle Situation

Wir möchten Sie zunächst bitten, einige Fragen zu Ihrer aktuellen Situation zu beantworten.

Sind Sie zurzeit erwerbstätig?

Dies bedeutet, dass Sie in einem Arbeits- oder Dienstverhältnis stehen bzw. als Arbeitnehmer(in) (Arbeiter(in), Angestellte(r), Beamter/Beamtin, geringfügig Beschäftigte(r), Soldat(in)) oder Selbständige(r) eine auf wirtschaftlichen Erwerb ausgerichtete Tätigkeit ausüben.

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

zurück

weiter



Was machen Sie zurzeit hauptsächlich?

Ich bin zurzeit ...

- in kurzfristiger Beschäftigung (Jobben)
- Referendar(in), Inspektorenanwärter(in) (inkl. Anerkennungsjahr u. Ä.)
- in einem Praktikum
- in Berufsausbildung/Umschulung
- in einer Fort- bzw. Weiterbildung
- im Studium
- Doktorand(in)
- in akademischer Tätigkeit nach der Promotion („Post-Doc“)
- in einem Sabbatical/Sabbatjahr
- auf der Suche nach einer (neuen) Erwerbstätigkeit
- in Elternzeit
- Hausfrau/Hausmann
- arbeitslos
- Sonstiges
- Keine Angabe

zurück

weiter



Sofern Sie vorher erwerbstätig waren, wie lange unterbrechen Sie Ihre Haupterwerbstätigkeit voraussichtlich insgesamt?

Bitte geben Sie nur ganze Zahlen ein.

Unterbrechung in Monaten:

Ich war vorher nicht erwerbstätig.

Keine Angabe

zurück

weiter



**Haben Sie vor, nach Ihrer aktuellen Erwerbsunterbrechung wieder in Ihre
Haupterwerbstätigkeit bei Ihrem bisherigen Arbeitgeber zurückzukehren?**

- Ja
- Nein
- Unsicher
- Keine Angabe

zurück

weiter

Lehrer(innen): Fragen zum Beruf und zu beruflichen Rahmenbedingungen

Wir haben einige Fragen, die sich speziell an Lehrer(innen) richten.

Sind Sie zurzeit bzw. waren Sie vor Ihrer aktuellen Erwerbsunterbrechung als Lehrer(in) an einer allgemein- oder berufsbildenden Schule tätig, ggf. im Referendariat?

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

zurück

weiter

Items zur Erfassung der Resignationstendenz der Lehrkräfte³¹



Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten im Arbeitsleben

Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen auf Ihre üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten im Arbeitsleben zutreffen.

	Trifft überhaupt nicht zu 1	Trifft überwiegend nicht zu 2	Trifft teils/teils zu 3	Trifft überwiegend zu 4	Trifft völlig zu 5	Keine Angabe
Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#) [weiter](#)

³¹ Die Items stammen aus dem AVEM-Inventar von Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer (Schaarschmidt & Fischer 2008) und dürfen nach Rücksprache mit den Autoren, bei denen die Verwendungsrechte liegen, im Rahmen des Forschungsvorhabens verwendet werden.

Items zur Erfassung beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte³²



Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung



Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen

Im Folgenden bitten wir Sie um eine genauere Beschreibung Ihrer **derzeitigen Haupterwerbstätigkeit** bzw. der **Haupterwerbstätigkeit**, die Sie **vor Ihrer aktuellen Erwerbsunterbrechung** ausgeübt haben. Wir interessieren uns dafür, welchen Tätigkeiten Sie in Ihrer beruflichen Praxis nachgehen, wie häufig Sie diese Tätigkeiten ausüben und welchen Anforderungen Sie begegnen.

	Nie 1	Seltener als einmal pro Monat 2	Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche 3	Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich 4	Täglich 5	Keine Angabe
Bei meiner Haupterwerbstätigkeit...						
wähle ich Personal aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ist es meine Aufgabe, andere Personen zu überzeugen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
überprüfe ich Prozesse, Objekte oder Personen hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen, Richtlinien oder Standards.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
führe ich komplexe Berechnungen durch, wie z. B. Modellberechnungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
berate ich andere Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entwickle ich Software.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
untersuche ich die Ursachen aufgetretener Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich auf unvorhergesehene Situationen reagieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verhandle ich mit anderen Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konzipiere ich Veranstaltungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bewerte ich die Leistung oder Qualität von Prozessen, Objekten oder Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erziehe, unterrichte oder schule ich andere Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

³² Die Items stammen aus dem PANThoa-Fragebogen von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem (Braun & Brachem 2015).



	Nie 1	Seltener als einmal pro Monat 2	Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche 3	Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich 4	Täglich 5	Keine Angabe
--	----------	--	--	--	--------------	-----------------

Bei meiner Haupterbstätigkeit...

nutze ich Chats oder internetbasierte (Video-) Telefonie, wie z. B. Skype, um mit anderen Personen arbeitsbezogene Informationen auszutauschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pflege ich Kontakt mit Personen oder Einrichtungen außerhalb meiner Organisation, wie z. B. mit Kunden, Klienten oder Behörden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
therapiere oder pflege ich andere Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
benutze ich meine Hände oder Füße, um z. B. Dinge zu konstruieren, zu justieren, zu gestalten oder künstlerisch tätig zu sein. Die Bedienung von PCs ist an dieser Stelle nicht gemeint.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche oder Personen berücksichtigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erstelle ich etwas gemeinsam mit anderen Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organisiere ich für andere Arbeitsprozesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verwende ich einen (Tablet-) Computer oder ein Smartphone.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bestimme ich mein Arbeitstempo selbst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erstelle ich lange Fachtexte (länger als 10 Seiten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recherchiere ich komplexe Sachverhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich mich an Vorgaben halten, wie meine Arbeit zu erledigen ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter



	Mindestens einmal pro					
	Seltener als einmal pro Monat	Monat, aber seltener als einmal pro Woche	Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich	Täglich		Keine Angabe
	Nie 1	2	3	4	5	

Bei meiner Haupterbstätigkeit...

bearbeite ich einander ähnelnde Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
präsentiere ich Produkte, Ideen oder Berichte vor anderen Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lese ich lange Fachtexte (länger als 10 Seiten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich meine eigenen Gefühle und Handlungen reflektieren, um Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plane ich für andere zeitliche Abläufe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich neue Aufgaben bearbeiten, in die ich mich erst hineindenken und einarbeiten muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
analysiere ich gezielt Informationen oder Daten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wende ich wissenschaftliche Methoden, Verfahren oder Techniken an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich mögliche Schwierigkeiten erkennen bevor sie auftreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bearbeite ich unter Zeitdruck parallel verschiedene Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fördere und motiviere ich andere Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bearbeite ich komplexe Schwierigkeiten, die sich nicht einfach sofort lösen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#)

[weiter](#)



	Nie 1	Seltener als einmal pro Monat 2	Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche 3	Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich 4	Täglich 5	Keine Angabe
Bei meiner Haupterbstätigkeit...						
erstelle ich zahlenbasierte Diagramme oder Tabellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plane ich Preise, Kosten oder Budgets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bin ich über längere Zeit hinweg körperlich tätig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entwickle ich handwerkliche/technische Geräte, Maschinen oder Systeme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
suche ich mir selbständig neue Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kommuniziere ich mit anderen Personen in einer anderen Sprache als Deutsch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pflge ich Kontakt mit Personen aus anderen Kulturkreisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muss ich eine Gruppe von Personen strukturiert anleiten und führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dokumentiere ich komplexe Sachverhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bediene ich handwerkliche/technische Geräte, Maschinen oder Systeme. Die Bedienung von PCs ist an dieser Stelle nicht gemeint.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gestalte ich Webseiten oder nutze Social Media, um Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erstelle ich Fachtexte in einer anderen Sprache als Deutsch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entwickle ich für andere Ziele oder Strategien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

Items zur Erfassung beruflicher Kompetenzen der Lehrkräfte³³



Berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten

Bitte beschreiben Sie uns, in welchem Maße Sie **zum jetzigen Zeitpunkt** über folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen.

	Gar nicht 1	In geringem Maße 2	In mittlerem Maße 3	In hohem Maße 4	In sehr hohem Maße 5	Keine Angabe
Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...						
über längere Zeit hinweg körperlich tätig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Personen auszuwählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Personen aus anderen Kulturkreisen Kontakt zu pflegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veranstaltungen zu konzipieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wissenschaftliche Methoden, Verfahren oder Techniken anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Software zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komplexe Berechnungen durchzuführen, wie z. B. Modellberechnungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produkte, Ideen oder Berichte vor anderen Personen zu präsentieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lange Fachtexte zu lesen (länger als 10 Seiten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webseiten zu gestalten oder Social Media zu nutzen, um Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komplexe Sachverhalte zu recherchieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich an Vorgaben zu halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

³³ Die Items sind angelehnt an den PAnTHoa-Fragebogen von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem (Braun & Brachem 2015) entwickelt worden.



Gar nicht	In geringem Maße	In mittlerem Maße	In hohem Maße	In sehr hohem Maße	Keine Angabe
1	2	3	4	5	

Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...

andere Personen zu überzeugen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen (Tablet-) Computer oder ein Smartphone zu verwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mögliche Schwierigkeiten zu erkennen bevor sie auftreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche oder Personen zu berücksichtigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir selbständig neue Aufgaben zu suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einander ähnelnde Aufgaben auf gleichbleibendem Qualitätsniveau zu bearbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komplexe Sachverhalte zu dokumentieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zahlenbasierte Diagramme oder Tabellen zu erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für andere zeitliche Abläufe zu planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meine Hände oder Füße zu benutzen, um z. B. Dinge zu konstruieren, zu justieren, zu gestalten oder künstlerisch tätig zu sein. Die Bedienung von PCs ist an dieser Stelle nicht gemeint.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angemessen auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit anderen Personen zu verhandeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter



Gar nicht	In geringem Maße	In mittlerem Maße	In hohem Maße	In sehr hohem Maße	Keine Angabe
1	2	3	4	5	

Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...

meine eigenen Gefühle und Handlungen zu reflektieren, um Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komplexe Schwierigkeiten zu bearbeiten, die sich nicht einfach sofort lösen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prozesse, Objekte oder Personen hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen, Richtlinien oder Standards zu überprüfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit außenstehenden Personen oder Einrichtungen Kontakt zu pflegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachtexte in einer anderen Sprache als Deutsch zu erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit anderen Personen in einer anderen Sprache als Deutsch zu kommunizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Ursachen aufgetretener Schwierigkeiten zu untersuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Personen zu therapieren oder zu pflegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas gemeinsam mit anderen Personen zu erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für andere Prozesse zu organisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
handwerkliche/technische Geräte, Maschinen oder Systeme zu bedienen. Die Bedienung von PCs ist an dieser Stelle nicht gemeint.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
handwerkliche/technische Geräte, Maschinen oder Systeme zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#)

[weiter](#)



Gar nicht In In In In sehr
1 geringem mittlerem hohem hohem
Maße Maße Maße Maße
2 3 4 5
Keine
Angabe

Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...

meine eigene Zeitplanung zu bestimmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen Chat oder internetbasierte (Video-) Telefonie, wie z. B. Skype, zu nutzen, um mit anderen Personen Informationen auszutauschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Aufgaben zu bearbeiten, in die ich mich erst hineindenken und einarbeiten muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für andere Ziele oder Strategien zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lange Fachtexte zu erstellen (länger als 10 Seiten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Personen zu beraten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unter Zeitdruck parallel verschiedene Aufgaben zu bearbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine Gruppe von Personen strukturiert anzuleiten und zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preise, Kosten oder Budgets zu planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gezielt Informationen oder Daten zu analysieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Personen zu erziehen, zu unterrichten oder zu schulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Leistung oder Qualität von Prozessen, Objekten oder Personen zu bewerten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Personen zu fördern und zu motivieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück weiter

Items zur Erfassung der strukturellen Rahmenbedingungen der Lehrkräfte



In welchem Bundesland bzw. Land (bei Auslandstätigkeit) arbeiten Sie?

Bitte geben Sie bei "Land" nur Text ein.

Bitte auswählen:

Land (bei Auslandstätigkeit):

Keine Angabe

In welchem Ort arbeiten Sie?

Bitte geben Sie die Postleitzahl an (nur ganze Zahlen). Falls Ihnen diese nicht bekannt ist, können Sie stattdessen auch den Ort angeben (nur Text).

PLZ:

Ort:

Keine Angabe

zurück

weiter



Welcher der folgenden Betriebsgrößen ist der Betrieb bzw. die Einrichtung, in dem/der Sie arbeiten, zuzuordnen?
Bitte geben Sie unter "Sonstiges" nur Text ein.

Selbständig/freischaffend, ohne Mitarbeiter(innen)

Unter 5 Mitarbeiter(innen)

5 bis 9 Mitarbeiter(innen)

10 bis 19 Mitarbeiter(innen)

20 bis 49 Mitarbeiter(innen)

50 bis 99 Mitarbeiter(innen)

100 bis 249 Mitarbeiter(innen)

250 bis 499 Mitarbeiter(innen)

500 und mehr Mitarbeiter(innen)

Sonstiges, und zwar:

Keine Angabe

[zurück](#)

[weiter](#)



Wie viele Schüler(innen) besuchen Ihre Schule?

- Unter 150 Schüler(innen)
- 150 bis 249 Schüler(innen)
- 250 bis 499 Schüler(innen)
- 500 bis 749 Schüler(innen)
- 750 bis 999 Schüler(innen)
- 1.000 bis 1.499 Schüler(innen)
- 1.500 und mehr Schüler(innen)
- Keine Angabe

zurück

weiter



An welchem Schultyp sind Sie als Lehrer(in) tätig?

- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Schule mit einem Angebot von 2 Bildungsgängen (z. B. Verbundene/Zusammengefasste Haupt- und Realschule, Erweiterte Realschule, Realschule plus, Werkrealschule)
- Schule mit einem Angebot von 3 Bildungsgängen (z. B. Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule, Stadtteilschule)
- Förder-/Sonderschule
- Berufsbildende Schule
- Keine Angabe

zurück

weiter



Welche Trägerstruktur hat der Betrieb bzw. die Einrichtung, in dem/der Sie arbeiten?

- Öffentlicher Träger (z. B. kommunaler (Eigen-) Betrieb, Kommunalverband, Gemeinde, Landkreis, Land, Bund)
- Frei-gemeinnütziger Träger (z. B. gemeinnützige(r) Verein/Gesellschaft (gGmbH), Stiftung, Wohlfahrtsverband, Glaubensgemeinschaft des öffentlichen Rechts)
- Privat-gewerblicher Träger (z. B. Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH), die im Sinne der Wirtschaftlichkeit handelt und Gewinne realisiert)
- Ich bin selbständig/freischaffend tätig.
- Sonstiges
- Keine Angabe

zurück

weiter

Items zur Erfassung der örtlichen Rahmenbedingungen der Lehrkräfte



Besitzt Ihre Schule in folgenden Bereichen Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln?

	Nein, gar keine 1	Ja, aber nur wenige 2	Ja, einige 3	Ja, viele 4	Ja, sehr viele 5	Keine Angabe
Lehrorganisation (z. B. bei Lerninhalten, Leistungsbewertungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterrichtsorganisation (z. B. hinsichtlich Lerngruppen, Stundenplänen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalbewirtschaftung (z. B. bei Personalauswahl, -einsatz, -führung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sachmittelbewirtschaftung (z. B. hinsichtlich Finanzausstattung und -verwendung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter



Praktiziert die Schulleitung einen hierarchischen oder kooperativen Führungsstil?

Unter einem hierarchischen Führungsstil verstehen wir einen Stil, bei dem Lehrer(innen) nicht in Entscheidungen einbezogen und Fehler sanktioniert werden. Bei einem kooperativen Führungsstil dagegen werden Lehrer(innen) in Entscheidungen einbezogen und in schwierigen Situationen unterstützt.

- (1) Hierarchisch
- (2) Eher hierarchisch
- (3) Teils/Teils
- (4) Eher kooperativ
- (5) Kooperativ
- Keine Angabe

Erhalten Sie von Ihrem Kollegium Rückhalt und Unterstützung, wenn es notwendig ist?

- (1) Gar nicht
- (2) In geringem Maße
- (3) In mittlerem Maße
- (4) In hohem Maße
- (5) In sehr hohem Maße
- Keine Angabe

zurück

weiter

Items zur Erfassung der individuellen, tätigkeitsbezogenen Kontrollmerkmale der Lehrkräfte

DZHW

Deutsches Zentrum für
Hochschul- und Wissenschaftsforschung ■



Wie lange sind Sie an Ihrer Schule als Lehrer(in) tätig, ggf. unter Einbeziehung Ihres Referendariats?

Bitte geben Sie nur ganze Zahlen ein.

Falls Erwerbsunterbrechungen vorliegen, beziehen Sie diese bitte nicht mit ein.

Jahre: Monate:

Keine Angabe

Wie lange sind Sie insgesamt, unter Einbeziehung Ihres Referendariats, als Lehrer(in) tätig?

Bitte geben Sie nur ganze Zahlen ein.

Falls Erwerbsunterbrechungen vorliegen, beziehen Sie diese bitte nicht mit ein.

Jahre: Monate:

Keine Angabe

[zurück](#) [weiter](#)



In welchem Arbeitsverhältnis üben Sie Ihre Haupterwerbstätigkeit aus?

Mehrfachnennung möglich

- Unbefristet
- Befristet
- Geringfügig beschäftigt (z. B. 400- bzw. 450-Euro-Job)
- Ausbildungsverhältnis (z. B. Referendariat, Volontariat, Traineeprogramm, Facharztausbildung)
- Selbständig/freischaffend/mit Werk- bzw. Honorarvertrag
- Sonstiges
- Keine Angabe

Welche Arbeitszeit ist bei Ihrer Haupterwerbstätigkeit vertraglich vereinbart?

Bitte geben Sie nur Zahlen ein.

- Vollzeit mit Std./Woche
- Teilzeit mit Std./Woche
- Ohne fest vereinbarte Arbeitszeit mit ca. Std./Woche
- Keine Angabe

zurück

weiter



Welche Klassenstufen unterrichten Sie an Ihrer Schule überwiegend?

- Klassen 1 bis 4
- Klassen 5 bis 7
- Klassen 8 bis 9/10
- Klassen 11 bis 12/13
- Keine Angabe

Handelt es sich bei Ihrer Stelle um eine Funktionsstelle (z. B. Stufen-/Fachkoordination, Schulleitung)?

- Ja (Stufenkoordination)
- Ja (Fachkoordination)
- Ja (Schulleitung)
- Nein
- Keine Angabe

zurück

weiter



Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule?

Bitte wählen Sie die Fächergruppe(n) aus, der Ihr Fach bzw. Ihre Fächer angehören.
Mehrfachnennung möglich

- Sprachliche Fächergruppe (z. B. Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Latein)
- Künstlerisch-musische Fächergruppe (z. B. Kunst, Textiles Gestalten, Musik)
- Gesellschaftswissenschaftliche Fächergruppe (z. B. Sozialwissenschaften, Politik, Wirtschaft, Geschichte, Erdkunde, Pädagogik, Psychologie)
- Religiös-philosophische Fächergruppe (z. B. Religion, Philosophie, Ethik)
- MINT-Fächergruppe (z. B. Mathematik, Informatik, Biologie, Chemie, Physik, Technik)
- Sport
- Sonderpädagogische Fächergruppe (z. B. Soziales Lernen)
- Keine Angabe

zurück

weiter

Welche berufliche Stellung nehmen Sie bei Ihrer Haupterwerbstätigkeit ein?

Angestellte(r), und zwar...

- mit ausführender Tätigkeit nach allgemeiner Anweisung (z. B. Verkäufer(in), Datentypist(in), Sekretariatsassistent(in), Pflegehelfer(in))
- mit einer qualifizierten Tätigkeit, die ich nach Anweisung erledige (z. B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), technische(r) Zeichner(in))
- mit eigenständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit ohne Fachverantwortung für Personal (z. B. Wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in), Lehrer(in), Arzt/Ärztin, Ingenieur(in), Sozialarbeiter(in))
- mit eigenständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit und Fachverantwortung für Personal (z. B. Prokurist(in), Abteilungsleiter(in), Meister(in) im Angestelltenverhältnis)
- mit umfassenden Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnissen (z. B. Direktor(in), Geschäftsführer(in), Mitglied des Vorstandes)

Selbständig, und zwar...

- in freiem Beruf
- im Handel/Gewerbe/Handwerk, in der Industrie/Dienstleistung

Beamter/Beamtin, Richter(in), Berufssoldat(in), und zwar...

- im einfachen/mittleren Dienst (einfacher Dienst: bis einschl. Oberamtsmeister(in); mittlerer Dienst: von Assistent(in) bis einschl. Hauptsekretär(in), Amtsinspektor(in))
- im gehobenen Dienst (von Inspektor(in) bis einschl. Oberamtsrat/-rätin)
- im höheren Dienst (von Rat/Rätin aufwärts), Richter(in)

Arbeiter(in), und zwar...

- ungelernt/angelern
- Facharbeiter(in), Vorarbeiter(in), Kolonnenführer(in), Meister(in), Polier(in), Brigadier(in)

Sonstiges

- Mithelfende(r) Familienangehörige(r)
- Keine Angabe

zurück

weiter



Wie hoch ist Ihr Brutto-Monatseinkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden bzw. für Selbständige/Freischaffende: durchschnittlicher Nettogewinn/Honorareinnahmen pro Monat)?

Falls Ihnen Ihr Brutto-Monatseinkommen nicht bekannt ist, können Sie stattdessen auch Ihr Netto-Monatseinkommen (nach Abzug von Steuern und Sozialabgaben bzw. Betriebsausgaben) angeben. Bitte geben Sie nur Zahlen ein.

Euro/Monat (brutto):

Euro/Monat (netto):

Keine Angabe

Hinweis: Es geht uns mit dieser Frage darum, genaue Einkommensdurchschnittswerte für Gruppen von Hochschulabsolvent(inn)en - nicht für einzelne Personen - berechnen zu können. Sie können sicher sein, dass Ihre Antwort nicht im Zusammenhang mit Ihrem Namen ausgewertet wird.

zurück

weiter

Anhang II: Codebook

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Identifizierung der Lehrkräfte	Derzeitige Erwerbstätigkeit	Sind Sie zurzeit erwerbstätig? [Dies bedeutet, dass Sie in einem Arbeits- oder Dienstverhältnis stehen bzw. als Arbeitnehmer(in) (Arbeiter(in), Angestellte(r), Beamter/Beamtin, geringfügig Beschäftigte(r), Soldat(in)) oder Selbständige(r) eine auf wirtschaftlichen Erwerb ausgerichtete Tätigkeit ausüben.]	- Ja [1] - Nein [2] - Keine Angabe [99]
	Derzeitige Tätigkeit	Was machen Sie zurzeit hauptsächlich? Ich bin zurzeit ...	- In kurzfristiger Beschäftigung (Jobben) [1] - Referendar(in), Inspektorenanwärter(in) (inkl. Anerkennungsjahr u. Ä.) [2] - In einem Praktikum [3] - In Berufsausbildung/Umschulung [4] - In einer Fort- bzw. Weiterbildung [5] - Im Studium [6] - Doktorand(in) [7] - In akademischer Tätigkeit nach der Promotion ("Post-Doc") [8] - In einem Sabbatical/Sabbatjahr [9] - Auf der Suche nach einer (neuen) Erwerbstätigkeit [10] - In Elternzeit [11] - Hausfrau/Hausmann [12] - Arbeitslos [13] - Sonstiges [88] - Keine Angabe [99]

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Identifizierung der Lehrkräfte	Unterbrechung Erwerbstätigkeit	Sofern Sie vorher erwerbstätig waren, wie lange unterbrechen Sie Ihre Haupterwerbstätigkeit voraussichtlich insgesamt?	- Unterbrechung in Monaten: [1] - Ich war vorher nicht erwerbstätig. [2] - Keine Angabe [99]
	Unterbrechungsdauer (M) Erwerbstätigkeit	Unterbrechung in Monaten:	- Offene Angabe
	Rückkehr zum Arbeitgeber	Haben Sie vor, nach Ihrer aktuellen Erwerbsunterbrechung wieder in Ihre Haupterwerbstätigkeit bei Ihrem bisherigen Arbeitgeber zurückzukehren?	- Ja [1] - Nein [2] - Unsicher [3] - Keine Angabe [99]
	Derzeitige Lehrertätigkeit	Sind Sie zurzeit bzw. waren Sie vor Ihrer aktuellen Erwerbsunterbrechung als Lehrer(in) an einer allgemein- oder berufsbildenden Schule tätig, ggf. im Referendariat?	- Ja [1] - Nein [2] - Keine Angabe [99]
Resignationstendenz der Lehrkräfte³⁴	Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	
	Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	1 Trifft überhaupt nicht zu [1] 2 Trifft überwiegend nicht zu [2] 3 Trifft teils/teils zu [3]
	Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkraften	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	4 Trifft überwiegend zu [4] 5 Trifft völlig zu [5] - Keine Angabe [99]
	Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	

³⁴ Die Items stammen aus dem AVEM-Inventar von Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer (Schaarschmidt & Fischer 2008) und dürfen nach Rücksprache mit den Autoren, bei denen die Verwendungsrechte liegen, im Rahmen des Forschungsvorhabens verwendet werden.

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte³⁵	Tätigkeit: Andere erziehen / lehren / schulen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> erziehe, unterrichte oder schule ich andere Personen.	
	Tätigkeit: Personengruppe anleiten / führen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> muss ich eine Gruppe von Personen strukturiert anleiten und führen.	
	Tätigkeit: Andere fördern / motivieren	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> fördere und motiviere ich andere Personen.	
	Tätigkeit: Personal auswählen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> wähle ich Personal aus.	1 Nie [1]
	Tätigkeit: Für andere Arbeitsprozesse organisieren	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> organisiere ich für andere Arbeitsprozesse.	2 Seltener als einmal pro Monat [2] 3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche [3] 4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich [4]
	Tätigkeit: Für Andere zeitliche Abläufe planen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> plane ich für andere zeitliche Abläufe.	5 Täglich [5] - Keine Angabe [99]
	Tätigkeit: Mit Anderen etwas gemeinsam erstellen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> erstelle ich etwas gemeinsam mit anderen Personen.	
	Tätigkeit: Auf Gesetze / Richtlinien / Standards überprüfen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> überprüfe ich Prozesse, Objekte oder Personen hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen, Richtlinien oder Standards.	

³⁵ Die Items stammen aus dem PAnTHoa-Fragebogen von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem (Braun & Brachem 2015).

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte	Tätigkeit: Veranstaltungen konzipieren	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> konzipiere ich Veranstaltungen.	
	Tätigkeit: Vor Anderen präsentieren	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> präsentiere ich Produkte, Ideen oder Berichte vor anderen Personen.	
	Tätigkeit: Leistung / Qualität bewerten	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> bewerte ich die Leistung oder Qualität von Prozessen, Objekten oder Personen.	
	Tätigkeit: Für Andere Ziele / Strategien entwickeln	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> entwickle ich für andere Ziele oder Strategien.	1 Nie [1] 2 Seltener als einmal pro Monat [2] 3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche [3] 4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich [4] 5 Täglich [5] - Keine Angabe [99]
	Tätigkeit: Externe Kontakte pflegen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> pflege ich Kontakt mit Personen oder Einrichtungen außerhalb meiner Organisation, wie z. B. mit Kunden, Klienten oder Behörden.	
	Tätigkeit: Andere beraten	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> berate ich andere Personen.	
	Tätigkeit: Andere überzeugen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> ist es meine Aufgabe, andere Personen zu überzeugen.	
	Tätigkeit: Mit Anderen verhandeln	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> verhandle ich mit anderen Personen.	
	Tätigkeit: Schwierigkeiten erkennen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> muss ich mögliche Schwierigkeiten erkennen bevor sie auftreten.	

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte	Tätigkeit: Ursachen von Schwierigkeiten untersuchen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> untersuche ich die Ursachen aufgetretener Schwierigkeiten.	
	Tätigkeit: Komplexe Schwierigkeiten bearbeiten	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> bearbeite ich komplexe Schwierigkeiten, die sich nicht einfach sofort lösen lassen.	
	Tätigkeit: Auswirkungen berücksichtigen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> muss ich mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche oder Personen berücksichtigen.	1 Nie [1] 2 Seltener als einmal pro Monat [2] 3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche [3] 4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich [4] 5 Täglich [5] - Keine Angabe [99]
	Tätigkeit: Neue Aufgaben bearbeiten	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> muss ich neue Aufgaben bearbeiten, in die ich mich erst hineindenken und einarbeiten muss.	
	Tätigkeit: Sich selbständig neue Aufgaben suchen	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> suche ich mir selbständig neue Aufgaben.	
	Tätigkeit: Unter Zeitdruck arbeiten	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> bearbeite ich unter Zeitdruck parallel verschiedene Aufgaben.	
	Tätigkeit: Auf unvorhergesehene Situationen reagieren	<i>(Bei meiner Haupterbstätigkeit...)</i> muss ich auf unvorhergesehene Situationen reagieren.	

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte	Tätigkeit: Eigene Gefühle / Handlungen reflektieren	<i>(Bei meiner Haupterwerbstätigkeit...)</i> muss ich meine eigenen Gefühle und Handlungen reflektieren, um Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten.	1 Nie [1] 2 Seltener als einmal pro Monat [2] 3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche [3] 4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich [4] 5 Täglich [5] - Keine Angabe [99]
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte³⁶	Fähigkeit: Andere erziehen / lehren / schulen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> andere Personen zu erziehen, zu unterrichten oder zu schulen.	
	Fähigkeit: Personengruppe strukturiert anleiten/führen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> eine Gruppe von Personen strukturiert anzuleiten und zu führen.	
	Fähigkeit: Andere fördern / motivieren	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> andere Personen zu fördern und zu motivieren.	1 Gar nicht [1] 2 In geringem Maße [2] 3 In mittlerem Maße [3]
	Fähigkeit: Personal auswählen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> andere Personen auszuwählen.	4 In hohem Maße [4] 5 In sehr hohem Maße [5] - Keine Angabe [99]
	Fähigkeit: Für Andere Prozesse organisieren	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> für andere Prozesse zu organisieren.	
	Fähigkeit: Für Andere zeitliche Abläufe planen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> für andere zeitliche Abläufe zu planen.	

³⁶ Die Items sind angelehnt an den PAnTHoa-Fragebogen von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem (Braun & Brachem 2015) entwickelt worden.

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte	Fähigkeit: Mit Anderen etwas gemeinsam erstellen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> etwas gemeinsam mit anderen Personen zu erstellen.	
	Fähigkeit: Auf Gesetze / Richtlinien / Standards überprüfen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> Prozesse, Objekte oder Personen hinsichtlich der Einhaltung von Gesetzen, Richtlinien oder Standards zu überprüfen.	
	Fähigkeit: Veranstaltungen konzipieren	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> Veranstaltungen zu konzipieren.	
	Fähigkeit: Vor Anderen präsentieren	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> Produkte, Ideen oder Berichte vor anderen Personen zu präsentieren.	1 Gar nicht [1] 2 In geringem Maße [2] 3 In mittlerem Maße [3] 4 In hohem Maße [4] 5 In sehr hohem Maße [5] - Keine Angabe [99]
	Fähigkeit: Leistung / Qualität bewerten	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> die Leistung oder Qualität von Prozessen, Objekten oder Personen zu bewerten.	
	Fähigkeit: Für Andere Ziele / Strategien entwickeln	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> für andere Ziele oder Strategien zu entwickeln.	
	Fähigkeit: Externe Kontakte pflegen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> mit außenstehenden Personen oder Einrichtungen Kontakt zu pflegen.	
	Fähigkeit: Andere beraten	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> andere Personen zu beraten.	
	Fähigkeit: Andere überzeugen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> andere Personen zu überzeugen.	

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte	Fähigkeit: Mit Anderen verhandeln	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> mit anderen Personen zu verhandeln.	
	Fähigkeit: Schwierigkeiten erkennen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> mögliche Schwierigkeiten zu erkennen bevor sie auftreten.	
	Fähigkeit: Ursachen von Schwierigkeiten untersuchen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> die Ursachen aufgetretener Schwierigkeiten zu untersuchen.	
	Fähigkeit: Komplexe Schwierigkeiten bearbeiten	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> komplexe Schwierigkeiten zu bearbeiten, die sich nicht einfach sofort lösen lassen.	1 Gar nicht [1] 2 In geringem Maße [2] 3 In mittlerem Maße [3] 4 In hohem Maße [4]
	Fähigkeit: Auswirkungen berücksichtigen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche oder Personen zu berücksichtigen.	5 In sehr hohem Maße [5] - Keine Angabe [99]
	Fähigkeit: Neue Aufgaben bearbeiten	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> neue Aufgaben zu bearbeiten, in die ich mich erst hineindenken und einarbeiten muss.	
	Fähigkeit: Sich selbständig neue Aufgaben suchen	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> mir selbständig neue Aufgaben zu suchen.	
	Fähigkeit: Unter Zeitdruck arbeiten	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> unter Zeitdruck parallel verschiedene Aufgaben zu bearbeiten.	

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte	Fähigkeit: Auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> angemessen auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren.	1 Gar nicht [1] 2 In geringem Maße [2] 3 In mittlerem Maße [3] 4 In hohem Maße [4]
	Fähigkeit: Eigene Gefühle / Handlungen reflektieren	<i>(Ich verfüge über die Fähigkeit/Fertigkeit...)</i> meine eigenen Gefühle und Handlungen zu reflektieren, um Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten.	5 In sehr hohem Maße [5] - Keine Angabe [99]
Strukturelle Rahmenbedingungen der Lehrkräfte	PLZ	In welchem Ort arbeiten Sie?	- Offene Angabe
	Ortsname		
	Betriebsgröße	Welcher der folgenden Betriebsgrößen ist der Betrieb bzw. die Einrichtung, in dem/der Sie arbeiten, zuzuordnen?	- Selbständig [1] - Unter 5 Mitarbeiter(innen) [2] - 5 bis 9 Mitarbeiter(innen) [3] - 10 bis 19 Mitarbeiter(innen) [4] - 20 bis 49 Mitarbeiter(innen) [5] - 50 bis 99 Mitarbeiter(innen) [6] - 100 bis 249 Mitarbeiter(innen) [7] - 250 bis 499 Mitarbeiter(innen) [8] - 500 und mehr Mitarbeiter(innen) [9] - Sonstiges, und zwar [87] - Keine Angabe [99]

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Strukturelle Rahmenbedingungen der Lehrkräfte	Schüler(innen)zahl	Wie viele Schüler(innen) besuchen Ihre Schule?	<ul style="list-style-type: none"> - Unter 150 Schüler(innen) [1] - 150 bis 249 Schüler(innen) [2] - 250 bis 499 Schüler(innen) [3] - 500 bis 749 Schüler(innen) [4] - 750 bis 999 Schüler(innen) [5] - 1.000 bis 1.499 Schüler(innen) [6] - 1.500 und mehr Schüler(innen) [7] - Keine Angabe [99]
	Schultyp	An welchem Schultyp sind Sie als Lehrer(in) tätig?	<ul style="list-style-type: none"> - Grundschule [1] - Hauptschule [2] - Realschule [3] - Gymnasium [4] - Schule mit einem Angebot von 2 Bildungsgängen (z. B. Verbundene/Zusammengefasste Haupt- und Realschule, Erweiterte Realschule, Realschule plus, Werkrealschule) [5] - Schule mit einem Angebot von 3 Bildungsgängen (z. B. Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule, Stadtteilschule) [6] - Förder-/Sonderschule [7] - Berufsbildende Schule [8] - Keine Angabe [99]
	Trägerstruktur	Welche Trägerstruktur hat der Betrieb bzw. die Einrichtung, in dem/der Sie arbeiten?	<ul style="list-style-type: none"> - Öffentlicher Träger [1] - Frei-gemeinnütziger Träger [2] - Privat-gewerblicher Träger [3] - Ich bin selbständig/freischaffend tätig. [4] - Sonstiges [88] - Keine Angabe [99]

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Örtliche Rahmenbedingungen der Lehrkräfte	Gestaltungsfreiraum: Lehrorganisation	<i>Besitzt Ihre Schule in folgenden Bereichen Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln?</i> Lehrorganisation	
	Gestaltungsfreiraum: Unterrichtsorganisation	<i>Besitzt Ihre Schule in folgenden Bereichen Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln?</i> Unterrichtsorganisation	1 Nein, gar keine [1] 2 Ja, aber nur wenige [2] 3 Ja, einige [3] 4 Ja, viele [4]
	Gestaltungsfreiraum: Personalbewirtschaftung	<i>Besitzt Ihre Schule in folgenden Bereichen Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln?</i> Personalbewirtschaftung	5 Ja, sehr viele [5] - Keine Angabe [99]
	Gestaltungsfreiraum: Sachmittelbewirtschaftung	<i>Besitzt Ihre Schule in folgenden Bereichen Gestaltungsfreiräume und Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln?</i> Sachmittelbewirtschaftung	
	Führungsstil Schulleitung	Praktiziert die Schulleitung einen hierarchischen oder kooperativen Führungsstil? [Unter einem hierarchischen Führungsstil verstehen wir einen Stil, bei dem Lehrer(innen) nicht in Entscheidungen einbezogen und Fehler sanktioniert werden. Bei einem kooperativen Führungsstil dagegen, werden Lehrer(innen) in Entscheidungen einbezogen und in schwierigen Situationen unterstützt.]	1 Hierarchisch [1] 2 Eher hierarchisch [2] 3 Teils/Teils [3] 4 Eher kooperativ [4] 5 Kooperativ [5] - Keine Angabe [99]

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Örtliche Rahmenbedingungen der Lehrkräfte	Rückhalt Kollegium	Erhalten Sie von Ihrem Kollegium Rückhalt und Unterstützung, wenn es notwendig ist?	1 Gar nicht [1] 2 In geringem Maße [2] 3 In mittlerem Maße [3] 4 In hohem Maße [4] 5 In sehr hohem Maße [5] - Keine Angabe [99]
	Dauer (J) Lehrertätigkeit Schule	Wie lange sind Sie an Ihrer Schule als Lehrer(in) tätig ggf. unter Einbeziehung Ihres Referendariats?	- Offene Angabe
Dauer (M) Lehrertätigkeit Schule			
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Dauer (J) Lehrertätigkeit insgesamt	Wie lange sind Sie insgesamt, unter Einbeziehung Ihres Referendariats, als Lehrer(in) tätig?	
	Dauer (M) Lehrertätigkeit insgesamt		
	Arbeitszeit	Welche Arbeitszeit ist bei Ihrer Haupterwerbstätigkeit vertraglich vereinbart?	- Vollzeit mit _Std./Woche [1] - Teilzeit mit _ Std./Woche [2] - Ohne fest vereinbarte Arbeitszeit mit ca. _ Std./Woche [3] - Keine Angabe [99]
	Funktionsstelle	Handelt es sich bei Ihrer Stelle um eine Funktionsstelle (z. B. Stufen-/Fachkoordination, Schulleitung)?	- Ja (Stufenkoordination) [1] - Ja (Fachkoordination) [2] - Ja (Schulleitung) [3] - Nein [4] - Keine Angabe [99]

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Unterrichtsfach: Sprachen	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> Sprachliche Fächergruppe (z. B. Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Latein)	
	Unterrichtsfach: Kunst-Musik	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> Künstlerisch-musische Fächergruppe (z. B. Kunst, Textiles Gestalten, Musik)	
	Unterrichtsfach: Gesellschaftswissenschaften	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> Gesellschaftswissenschaftliche Fächergruppe (z. B. Sozialwissenschaften, Politik, Wirtschaft, Geschichte, Erdkunde, Pädagogik, Psychologie)	- Nicht genannt [0] - Genannt [1]
	Unterrichtsfach: Religion-Philosophie	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> Religiös-philosophische Fächergruppe (z. B. Religion, Philosophie, Ethik)	
	Unterrichtsfach: MINT	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> MINT-Fächergruppe (z. B. Mathematik, Informatik, Biologie, Chemie, Physik, Technik)	
	Unterrichtsfach: Sport	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> Sport	
	Unterrichtsfach: Sonderpädagogik	<i>Welches Fach bzw. welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)</i> Sonderpädagogische Fächergruppe (z. B. Soziales Lernen)	

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Zu unterrichtende Klassenstufen	Welche Klassenstufen unterrichten Sie an Ihrer Schule überwiegend?	- Klassen 1 bis 4 [1] - Klassen 5 bis 7 [2] - Klassen 8 bis 9/10 [3] - Klassen 11 bis 12/13 [4] - Keine Angabe [99]
	Arbeitsverhältnis: Unbefristet	<i>In welchem Arbeitsverhältnis üben Sie Ihre Haupterbstätigkeit aus? (Mehrfachnennung möglich)</i> Unbefristet	- Nicht genannt [0]
	Arbeitsverhältnis: Befristet	<i>In welchem Arbeitsverhältnis üben Sie Ihre Haupterbstätigkeit aus? (Mehrfachnennung möglich)</i> Befristet	- Genannt [1]

Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Berufliche Stellung Welche berufliche Stellung nehmen Sie bei Ihrer Haupterwerbstätigkeit ein?	<ul style="list-style-type: none"> - Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit nach allgemeiner Anweisung [2] - Angestellte(r) mit einer qualifizierten Tätigkeit, die ich nach Anweisung erledige [3] - Angestellte(r) mit eigenständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit ohne Fachverantwortung für Personal [4] - Angestellte(r) mit eigenständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit und Fachverantwortung für Personal [5] - Angestellte(r) mit umfassenden Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnissen [6] - Selbständig in freiem Beruf [8] - Selbständig im Handel/Gewerbe/Handwerk, in der Industrie/Dienstleistung [9] - Beamter/Beamtin, Richter(in), Berufssoldat(in) im einfachen/mittleren Dienst [11] - Beamter/Beamtin, Richter(in), Berufssoldat(in) im gehobenen Dienst [12] - Beamter/Beamtin, Richter(in), Berufssoldat(in) im höheren Dienst [13] - Arbeiter(in) ungelernt/angelernt [15] - Facharbeiter(in), Vorarbeiter(in), Kolonnenführer(in), Meister(in), Polier(in), Brigadier(in) [16] - Mithelfende(r) Familienangehörige(r) [18] - Keine Angabe [99]

	Variablenlabel	Itemstamm	Antwortoptionen [Kodierung]
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Bruttoeinkommen	Wie hoch ist Ihr Brutto-Monatseinkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden bzw. für Selbständige/Freischaffende: durchschnittlicher Nettogewinn/Honorareinnahmen pro Monat)?	- Offene Angabe
	<u>Geschlecht (2001.1)</u>		
Individuelle, nicht tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	<u>Geschlecht (2005.1)</u>		
	<u>Geschlecht (2009.1 BA)</u>	Ihr Geschlecht?	- Männlich [1] - Weiblich [2]
	<u>Geschlecht (2009.1 MA)</u>		
	<u>Geburtsjahr (2001.1)</u>		
	<u>Geburtsjahr (2005.1)</u>	In welchem Jahr sind Sie geboren?	- im Jahre 19__
<u>Geburtsjahr (2009.1 BA)</u>			
<u>Geburtsjahr (2009.1 MA)</u>		- im Jahr 19__	

Anhang III: Deskriptive Kennwerte

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Identifizierung der Lehrkräfte	Derzeitige Erwerbstätigkeit	1.149	1,02	0,14	1	2
	Derzeitige Tätigkeit	29	20,97	27,40	1	88
	Unterbrechung Erwerbstätigkeit	23	1,00	0,00	1	1
	Unterbrechungsdauer (M) Erwerbstätigkeit	23	12,30	1,43	10	18
	Rückkehr zum Arbeitgeber	22	1,00	0,00	1	1
	Derzeitige Lehrertätigkeit	1.150	1,00	0,00	1	1
Resignationstendenz der Lehrkräfte³⁷	Verhaltensweise: Fehlschlag entmutigt	1.116	2,10	0,81	1	5
	Verhaltensweise: Erfolglosigkeit deprimiert	1.120	2,54	0,94	1	5
	Verhaltensweise: Misserfolg schwer verkraften	1.111	2,46	0,89	1	5
	Verhaltensweise: Bei Erfolglosigkeit Resignation	1.109	2,98	1,03	1	5
	Resignationstendenz	1.097	2,52	0,73	1	5
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte³⁸	Tätigkeit: Andere erziehen / lehren / schulen	1.128	4,86	0,59	1	5
	Tätigkeit: Personengruppe anleiten / führen	1.113	4,62	0,93	1	5
	Tätigkeit: Andere fördern / motivieren	1.114	4,87	0,50	1	5

³⁷ Die Items stammen aus dem AVEM-Inventar von Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer (Schaarschmidt & Fischer 2008) und dürfen nach Rücksprache mit den Autoren, bei denen die Verwendungsrechte liegen, im Rahmen des Forschungsvorhabens verwendet werden.

³⁸ Die Items stammen aus dem PANTHoa-Fragebogen von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem (Braun & Brachem 2015).

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte	Tätigkeit: Förderung anderer Personen	1.086	4,79	0,54	1	5
	Tätigkeit: Personal auswählen	1.104	1,27	0,65	1	5
	Tätigkeit: Für andere Arbeitsprozesse organisieren	1.080	3,50	1,50	1	5
	Tätigkeit: Für Andere zeitliche Abläufe planen	1.100	3,98	1,36	1	5
	Tätigkeit: Mit Anderen etwas gemeinsam erstellen	1.110	3,52	1,03	1	5
	Tätigkeit: Auf Gesetze / Richtlinien / Standards überprüfen	1.062	3,11	1,56	1	5
	Tätigkeit: Veranstaltungen konzipieren	1.100	2,68	1,17	1	5
	Tätigkeit: Vor Anderen präsentieren	1.073	3,03	1,41	1	5
	Tätigkeit: Leistung / Qualität bewerten	1.114	4,39	1,09	1	5
	Tätigkeit: Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	942	3,18	0,73	1	5
	Tätigkeit: Für Andere Ziele / Strategien entwickeln	1.088	3,55	1,39	1	5
	Tätigkeit: Externe Kontakte pflegen	1.102	3,05	1,09	1	5
	Tätigkeit: Andere beraten	1.123	4,08	0,95	1	5
	Tätigkeit: Andere überzeugen	1.082	3,81	1,27	1	5
	Tätigkeit: Mit Anderen verhandeln	1.067	3,39	1,40	1	5

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen der Lehrkräfte	Tätigkeit: Führung und Leitung	991	3,59	0,82	1	5
	Tätigkeit: Schwierigkeiten erkennen	1.111	4,60	0,77	1	5
	Tätigkeit: Ursachen von Schwierigkeiten untersuchen	1.104	4,05	1,08	1	5
	Tätigkeit: Komplexe Schwierigkeiten bearbeiten	1.068	3,31	1,22	1	5
	Tätigkeit: Auswirkungen berücksichtigen	1.072	4,21	1,06	1	5
	Tätigkeit: Neue Aufgaben bearbeiten	1.100	3,40	1,02	1	5
	Tätigkeit: Sich selbständig neue Aufgaben suchen	1.066	3,20	1,26	1	5
	Tätigkeit: Unter Zeitdruck arbeiten	1.092	4,21	1,05	1	5
	Tätigkeit: Auf unvorhergesehene Situationen reagieren	1.126	4,75	0,59	2	5
	Tätigkeit: Eigene Gefühle / Handlungen reflektieren	1.105	4,50	0,86	1	5
	Tätigkeit: Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	942	4,04	0,61	1,67	5

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte³⁹	Fähigkeit: Andere erziehen / lehren / schulen	1.103	4,66	0,55	1	5
	Fähigkeit: Personengruppe strukturiert anleiten/führen	1.099	4,37	0,72	1	5
	Fähigkeit: Andere fördern / motivieren	1.102	4,39	0,66	1	5
	Fähigkeit: Förderung anderer Personen	1.084	4,47	0,53	1,67	5
	Fähigkeit: Personal auswählen	1.005	3,23	1,10	1	5
	Fähigkeit: Für Andere Prozesse organisieren	1.060	3,79	0,98	1	5
	Fähigkeit: Für Andere zeitliche Abläufe planen	1.094	4,01	0,89	1	5
	Fähigkeit: Mit Anderen etwas gemeinsam erstellen	1.106	4,19	0,75	1	5
	Fähigkeit: Auf Gesetze / Richtlinien / Standards überprüfen	1.045	3,38	1,07	1	5
	Fähigkeit: Veranstaltungen konzipieren	1.097	3,70	0,99	1	5
	Fähigkeit: Vor Anderen präsentieren	1.093	3,93	0,99	1	5
	Fähigkeit: Leistung / Qualität bewerten	1.084	4,02	0,84	1	5
Fähigkeit: Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	911	3,79	0,62	1	5	

³⁹ Die Items sind angelehnt an den PAnTHoa-Fragebogen von Edith Braun und Julia-Carolin Brachem (Braun & Brachem 2015) entwickelt worden.

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte	Fähigkeit: Für Andere Ziele / Strategien entwickeln	1.083	3,84	0,87	1	5
	Fähigkeit: Externe Kontakte pflegen	1.092	3,83	0,87	1	5
	Fähigkeit: Andere beraten	1.097	4,12	0,73	1	5
	Fähigkeit: Andere überzeugen	1.104	3,86	0,78	1	5
	Fähigkeit: Mit Anderen verhandeln	1.098	3,70	0,89	1	5
	Fähigkeit: Führung und Leitung	1.047	3,87	0,60	1,40	5
	Fähigkeit: Schwierigkeiten erkennen	1.108	4,00	0,71	1	5
	Fähigkeit: Ursachen von Schwierigkeiten untersuchen	1.102	3,94	0,75	1	5
	Fähigkeit: Komplexe Schwierigkeiten bearbeiten	1.077	3,64	0,82	1	5
	Fähigkeit: Auswirkungen berücksichtigen	1.093	4,08	0,73	1	5
	Fähigkeit: Neue Aufgaben bearbeiten	1.102	4,01	0,73	1	5
	Fähigkeit: Sich selbständig neue Aufgaben suchen	1.083	4,10	0,81	1	5
	Fähigkeit: Unter Zeitdruck arbeiten	1.098	3,96	0,83	1	5
	Fähigkeit: Auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren	1.105	4,16	0,69	2	5

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Berufliche Kompetenzen der Lehrkräfte	Fähigkeit: Eigene Gefühle / Handlungen reflektieren	1.101	4,21	0,73	1	5
	Fähigkeit: Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	1.005	4,01	0,49	2	5
Passung beruflicher Tätigkeiten/ Anforderungen und Kompetenzen	Passung (kontinuierlich): Förderung anderer Personen	1.046	0,08	0,16	-1	0,67
	Unterforderung (binär): Förderung anderer Personen	1.046	0,45	0,50	0	1
	Passung (binär): Förderung anderer Personen	1.046	0,34	0,47	0	1
	Überforderung (binär): Förderung anderer Personen	1.046	0,21	0,41	0	1
	Passung (kontinuierlich): Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	810	-0,14	0,15	-0,75	0,31
	Unterforderung (binär): Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	810	0,40	0,49	0	1
	Passung (binär): Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	810	0,27	0,45	0	1
	Überforderung (binär): Planung und Organisation von Arbeitsprozessen	810	0,32	0,47	0	1

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Passung beruflicher Tätigkeiten/ Anforderungen und Kompetenzen	Passung (kontinuierlich): Führung und Leitung	936	-0,07	0,18	-0,80	0,45
	Unterforderung (binär): Führung und Leitung	936	0,36	0,48	0	1
	Passung (binär): Führung und Leitung	936	0,36	0,48	0	1
	Überforderung (binär): Führung und Leitung	936	0,29	0,45	0	1
	Passung (kontinuierlich): Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	869	0,00	0,14	-0,72	0,42
	Unterforderung (binär): Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	869	0,35	0,48	0	1
	Passung (binär): Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	869	0,31	0,46	0	1
	Überforderung (binär): Selbständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	869	0,33	0,47	0	1
	Passung (kontinuierlich): Insgesamt	652	-0,03	0,12	-0,74	0,31
	Unterforderung (binär): Insgesamt	652	0,33	0,47	0	1

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Passung beruflicher Tätigkeiten/ Anforderungen und Kompetenzen	Passung (binär): Insgesamt	652	0,33	0,47	0	1
	Überforderung (binär): Insgesamt	652	0,33	0,47	0	1
Strukturelle Rahmenbedingungen der Lehrkräfte	Bundesland	1.120	7,25	4,70	1	16
	PLZ	919	50499,79	28308,05	9	99897
	Ortsname	833	-	-	-	-
	Einwohnerzahlen	975	338.953,10	791.024,30	397	3.326.002
	Ländlicher Schulstandort	975	0,31	0,46	0	1
	Städtischer Schulstandort	975	0,69	0,46	0	1
	Betriebsgröße	1.125	6,91	10,02	1	87
	Betriebsgröße rekodiert	1.123	5,71	1,38	1	9
	Schüler(innen)zahl	1.118	3,71	1,79	1	7
	Betreuungsverhältnis (Mitarbeitende / Schülerschaft)	1.094	2,00	1,32	0,14	9
	Schultyp	1.127	4,29	2,45	1	8
	Grundschule	1.127	0,24	0,43	0	1
	Haupt-/ Realschule	1.127	0,16	0,37	0	1
	Gesamtschule	1.127	0,09	0,29	0	1
	Gymnasium	1.127	0,25	0,43	0	1
	Förder-/ Sonderschule	1.127	0,10	0,30	0	1
	Berufsbildende Schule	1.127	0,15	0,35	0	1
	Trägerstruktur	1.142	1,95	8,11	1	88
	Trägerstruktur rekodiert (1=Öffentlich; 2=Frei- gemeinnützig / Privat- gewerblich)	1.117	1,13	0,33	1	2
	Öffentlicher Schulträger	1.117	0,87	0,33	0	1
	Frei-gemeinnütziger / Privater Schulträger	1.117	0,13	0,33	0	1

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Örtliche Rahmenbedingungen der Lehrkräfte	Gestaltungsfreiraum: Lehrorganisation	1.079	3,50	1,01	1	5
	Gestaltungsfreiraum: Unterrichtsorganisation	1.090	3,10	1,14	1	5
	Gestaltungsfreiraum: Personalbewirtschaftung	1.015	2,33	1,07	1	5
	Gestaltungsfreiraum: Sachmittelbewirtschaftung	1.031	2,70	0,96	1	5
	Schulautonomie	986	2,92	0,77	1	5
	Führungsstil Schulleitung	1.093	3,58	1,16	1	5
	Rückhalt Kollegium	1.108	4,01	0,84	1	5
	Schulklima	1.084	3,79	0,83	1	5
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Dauer (J) Lehrertätigkeit Schule	979	4,53	3,09	1	24
	Dauer (M) Lehrertätigkeit Schule	833	5,67	3,77	1	82
	Dauer Lehrertätigkeit Schule in Monaten	689	56,96	36,87	13	289
	Dauer (J) Lehrertätigkeit insgesamt	1.086	6,65	3,50	1	26
	Dauer (M) Lehrertätigkeit insgesamt	713	6,58	5,23	1	94
	Dauer Lehrertätigkeit insgesamt in Monaten	687	83,24	43,33	13	317
	Arbeitszeit	1.103	1,37	0,56	1	3
	Arbeitszeit rekodiert (1=Vollzeit; 2=Teilzeit)	1.061	1,31	0,46	1	2
	Vollzeit	1.061	0,69	0,46	0	1
	Teilzeit	1.061	0,31	0,46	0	1

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Individuelle, tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Funktionsstelle	1.093	3,69	0,75	1	4
	Funktionsstelle: Ja	1.093	0,16	0,37	0	1
	Funktionsstelle: Nein	1.093	0,84	0,37	0	1
	Unterrichtsfach: Sprachen	1.147	0,65	0,48	0	1
	Unterrichtsfach: Kunst-Musik	1.147	0,34	0,47	0	1
	Unterrichtsfach: Gesellschafts- wissenschaften	1.147	0,45	0,50	0	1
	Unterrichtsfach: Religion-Philosophie	1.147	0,26	0,44	0	1
	Unterrichtsfach: MINT	1.147	0,47	0,50	0	1
	Unterrichtsfach: Sport	1.147	0,22	0,41	0	1
	Unterrichtsfach: Sonderpädagogik	1.147	0,18	0,39	0	1
	Zu unterrichtende Klassenstufen	1.017	2,43	1,19	1	4
	Primarstufe	1.017	0,32	0,47	0	1
	Sekundarstufe I	1.017	0,41	0,49	0	1
	Sekundarstufe II	1.017	0,26	0,44	0	1
	Arbeitsverhältnis: Unbefristet	1.150	0,88	0,33	0	1
	Arbeitsverhältnis: Befristet	1.150	0,09	0,28	0	1
	Berufliche Stellung	1.133	9,51	3,91	2	18
	Berufliche Stellung rekodiert (1=Angestellt; 2=Verbeamtet)	1.114	1,66	0,47	1	2
	Angestellt	1.114	0,34	0,47	0	1
	Verbeamtet	1.114	0,66	0,47	0	1
	Bruttoeinkommen	632	3.300,98	1.027,96	400	8600
	Individuelle, nicht tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Geschlecht (2001.1)	375	1,75	0,43	1
Geschlecht (2005.1)		366	1,74	0,44	1	2
Geschlecht (2009.1 BA)		306	1,76	0,42	1	2
Geschlecht (2009.1 MA)		15	1,93	0,26	1	2

	Variablenlabel	N	M	SD	Min	Max
Individuelle, nicht tätigkeitsbezogene Kontrollmerkmale der Lehrkräfte	Männlich	1.062	0,25	0,43	0	1
	Weiblich	1.062	0,75	0,43	0	1
	Geburtsjahr (2001.1)	375	1973,84	3,45	1952	1979
	Geburtsjahr (2005.1)	364	1978,37	4,21	1950	1983
	Geburtsjahr (2009.1 BA)	306	1982,62	3,88	1956	1987
	Geburtsjahr (2009.1 MA)	15	1981,13	4,19	1968	1985
	Alter	1.060	35,97	5,23	27	64

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Dissertation selbständig verfasst wurde, deren Inhalt nicht schon für eine andere Prüfungsarbeit verwendet wurde und dass die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben sind.

Zudem erkläre ich, dass die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg von mir befolgt worden sind.

9. Dezember 2015

Datum

Julia-Carolin Brachem

Unterschrift