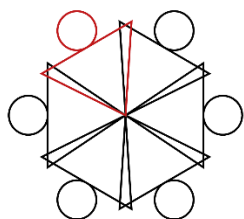


Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie)

Belastungen und Ressourcen auf Schulebene



WahLiS

Projektteam

Prof. Dr. Anita Sandmeier
Pädagogische Hochschule Schwyz
Zaystrasse 42
CH-6410 Goldau

Prof. Dr. Andreas Hirschi
PD Dr. Daniel Spurk
Julia Mühlhausen M.A.
Universität Bern
Institut für Psychologie
Farbrikstrasse 8
CH-3012 Bern

Prof. Dr. Martin Gubler
Hochschule Luzern – Wirtschaft
Zentralstrasse 9
CH-6002 Luzern

Website:

<https://www.phsz.ch/forschung/professionsforschung-und-personalentwicklung/projekte/>

Zitationshinweis:

Sandmeier, A. & Mühlhausen, J. (2020). Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie). Belastungen und Ressourcen auf Schulebene. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. DOI: 10.5281/zenodo.3595206

Vorwort

Was hält Lehrpersonen in der Schule? Diese übergreifende Fragestellung war Ausgangspunkt der Studie „**Was hält Lehrpersonen in der Schule?**“ (WahLiS) und ist durch eine grundsätzliche Herausforderung im Schweizer Bildungskontext mitbegründet: Das Bundesamt für Statistik (2012) rechnete mit einem Anstieg des jährlichen Rekrutierungsbedarfs an Primarlehrpersonen von 6 % bis 40 %, vor allem in der Nordwest- und Zentralschweiz. Dabei zeigt der aktuelle Bildungsbericht (SKBF 2018), dass nur die Hälfte des prognostizierten jährlichen Bedarfs durch neu diplomierte Lehrpersonen gedeckt werden kann. Für Schulleitungen ist die Rekrutierung und Haltung von qualifizierten Lehrpersonen in Zeiten des Personalmangels eine zentrale Herausforderung, wie die Erfahrung in anderen Ländern zeigt.

Berufliche Mobilität, verstanden als alle berufsbezogenen Wechsel von Lehrkräften, wird vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels international intensiv erforscht (für einen Überblick zur Forschung vgl. Sandmeier, Gubler & Herzog, 2018). Die Fragen, wohin und warum Lehrpersonen beruflich mobil sind und wie man den Verbleib von Lehrkräften fördern kann, hat für die Steuerung von Bildungssystemen, die Bildungspolitik und die Leitung von Schulen unmittelbare Relevanz. Für die Planung von Massnahmen zur Rekrutierung und Bindung von Lehrpersonen braucht es evidenzbasiertes Wissen darüber, welche Faktoren die berufliche Mobilität beeinflussen.

Die WahLiS-Studie hat das Ziel Erkenntnisse zur Frage zu gewinnen, welche Faktoren Lehrpersonen an ihren Beruf und ihr Schulhaus bindet, um Möglichkeiten zu eruieren, diese Faktoren positiv zu beeinflussen. Die Studie wird vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gefördert und kombiniert arbeits- und organisationspsychologische Konzepte mit Erkenntnissen aus der Forschung zum Lehrberuf. Damit ermöglicht sie ein vertieftes Verständnis darüber, wie der Verbleib von Lehrpersonen gefördert werden kann.

Neben dem Beitrag, den die Studie zur Forschung leistet, war es das erklärte Ziel, den teilnehmenden Schulen relevante schulspezifische Ergebnisse zu berichten, um einen direkten praktischen Nutzen zu generieren. Diese Studie wäre nicht möglich gewesen ohne diese Schulen und die darin tätigen Personen, die sich bereit erklärt haben, an drei umfangreiche Befragungen teilzunehmen. Wir danken den Schulleitungen und allen Beteiligten für das grosse Vertrauen, das sie uns entgegen gebracht haben. Wir danken ausserdem dem Schweizer Nationalfonds, der Pädagogischen Hochschule Schwyz und der Universität Bern für die finanzielle und ideelle Unterstützung unserer Studie.

Für das Team der WahLiS-Studie

Anita Sandmeier

Julia Mühlhausen

Goldau und Bern, 8. Januar 2020

Das Wichtigste in Kürze

In einzelnen Kantonen herrscht Lehrermangel und Schulleitungen haben in gewissen Regionen Mühe, freie Stellen zu besetzen, es zeichnet sich eine Konkurrenz zwischen den Schulen bei der Besetzung von offenen Stellen ab. Laut Schweizerischem Bildungsbericht (2018) wird sich dieser Mangel in der Zukunft noch akzentuieren.

Neben der bildungspolitischen Strategie mehr Personen für den Lehrberuf zu gewinnen und auszubilden, braucht es Massnahmen, um die bereits existierenden Lehrpersonen zu binden und im Beruf bzw. in der Schule zu halten. Eine gewisse Fluktuation ist für eine Schule als Organisation und das Schulsystem als Ganzes zwar durchaus normal und kann sogar förderlich sein. Allerdings kann Fluktuation auch als Symptom für problematische Entwicklungen verstanden werden. Gerade im Lehrberuf, wo berufliche Prozesse komplex, unsicher und von wenig Routinen geprägt sind, können personale Abgänge negative Konsequenzen haben. Wenn man davon ausgeht, dass die Expertise bei Lehrpersonen mit zunehmender Berufserfahrung in einigen berufsrelevanten Kompetenzen steigt, muss vor allem bei Kündigungen von erfahrenen Lehrpersonen von negativen Auswirkungen auf die Schulqualität ausgegangen werden.

Ziel und Fragestellung

Die Studie „**Was hält Lehrpersonen in der Schule (WahLiS)?**“, ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Schwyz und der Universität Bern, geht der übergeordneten Fragestellung nach, was die berufliche Mobilität von Lehrpersonen beeinflusst. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie man Lehrpersonen langfristig gesund und motiviert in der Schule bzw. im Lehrberuf halten kann.

Basierend auf arbeits- und organisationspsychologischen Theorien geht die Studie davon aus, dass wahrgenommene berufliche Belastungen und Ressourcen die individuelle Einschätzung beeinflussen, im „richtigen“ Beruf bzw. in der „passenden“ Schule zu sein. Dieses Gefühl der Eingebundenheit in Beruf und Schule ist ein wichtiger negativer Prädiktor von Kündigungsabsichten.

Personen nehmen berufliche Belastungen und Ressourcen zwar individuell wahr, sind aber ebenso vom Kontext mitbeeinflusst in dem sie tätig sind. Der vorliegende Bericht geht der Frage nach, ob die Einschätzung von beruflichen Belastungen und Ressourcen davon abhängig ist, in welcher Schule man tätig ist. Folgende Fragestellungen stehen im Fokus:

Finden sich Unterschiede bezüglich wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen zwischen einzelnen Schulen? Wie hängen berufliche Belastungen, soziale und persönliche Ressourcen mit der Eingebundenheit und der Kündigungsabsicht zusammen?

Der Fokus dieses Berichts liegt auf Faktoren der einzelnen Schule — im Wissen, dass es weitere Einflussfaktoren gibt, die ausserhalb des Einflussbereiches von Schulleitungen liegen. Das Ziel dieser Analysen ist es jedoch Faktoren zu identifizieren, die in der einzelnen Schule beeinflusst werden können, um den Verbleib und das berufliche Wohlbefinden von Lehrpersonen zu fördern.

Methode

Die WahLiS-Studie ist eine längsschnittliche Befragung, in der das gesamte Personal der teilnehmenden Schulen im Zeitraum von 2017 bis 2019, dreimal zu einer Online-Befragung eingeladen wurde. Es haben über 60 Schulen aus neun deutschsprachigen Kantonen an der Studie teilgenommen, wobei die Mehrheit der Schulen in der Zentralschweiz liegen. Für den vorliegenden Bericht wurden jene Schulen ausgewählt, bei denen mindestens 50 % des Personals an der Befragung teilgenommen hat, um sicherzustellen, dass die Durchschnittswerte der Schule auf einer repräsentativen Anzahl Personen basieren.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Die *Belastungen* rund um die berufliche Rolle (Überforderung durch zu viele Aufgaben und widersprüchliche Anforderungen) und die Wahrnehmung von Veränderungen der beruflichen Rolle unterscheiden sich zwischen den Schulen. In einzelnen Schulen fallen diese Belastungen deutlich höher aus als in anderen, was konkret bedeutet, dass es einen Unterschied macht, in welcher Schule man tätig ist. Über alle Schulen hinweg ist insbesondere die Überlastung hoch, gefolgt von Rollenkonflikten und Rollenunklarheiten (Ungewissheit über den Verantwortungsbereich). Das Gefühl der Überlastung hängt mit höheren Kündigungsabsichten zusammen, insbesondere mit der Absicht den Lehrerberuf zu verlassen.

Ressourcen sind notwendig, um Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Im vorliegenden Bericht wurden persönliche und soziale Ressourcen analysiert. Eine persönliche Ressource ist die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen bezüglich Unterrichtsplanung, Umgang mit Unterrichtsstörungen und der Förderung des Engagements von Schülerinnen und Schülern. Diese Selbstwirksamkeit zeigt sich unabhängig vom Kontext — es finden sich keine Unterschiede zwischen den Schulen. Anders liegt der Fall bei den *sozialen Ressourcen*, konkret der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium: Diese werden zwar über alle Schulen hinweg hoch eingeschätzt, aber es liegen deutliche Unterschiede zwischen den Schulen vor. Die wahrgenommene Unterstützung beeinflusst insbesondere die Absicht die Schule zu wechseln. Das bedeutet, dass eine Verbesserung der Zusammenarbeit und der Beziehungen die Bindung des bestehenden Personals erhöht. Besonders für Lehrpersonen im Berufseinstieg ist die Unterstützung durch das Team relevant, nicht nur für den Verbleib in der Schule, sondern auch für die Eingebundenheit in den Beruf.

Das Gefühl in der „passenden“ Schule, bzw. im „richtigen“ Beruf zu sein ist ein wichtiger Prädiktor für den Verbleib. Die *Eingebundenheit in die Schule* unterscheidet sich deutlich zwischen den Schulen, d.h. es gelingt den Schulen nicht gleich, die Lehrpersonen in die Organisation zu integrieren. Die *berufliche Eingebundenheit* als Gefühl, sich sehr mit dem Beruf verbunden zu fühlen, ist unabhängig von der Schule, in der man tätig ist.

Neben dieser Eingebundenheit hat das *berufliche Wohlbefinden* einen zentralen Einfluss auf die Kündigungsabsichten. Insbesondere das Arbeitsengagement als Erleben von Energie, Sinn, Inspiration und „Flow“. Im Durchschnitt ist das Arbeitsengagement hoch: 83.5 % der befragten Personen freuen sich jeweils am Morgen auf die Arbeit. Neben diesen Personen gibt es aber auch einen nicht unbeträchtlichen Anteil, die sich im Beruf nicht besonders wohl fühlen: 18.3 % fühlen sich oft emotional erschöpft, 17.8 % oft körperlich erschöpft und 20.3 % fühlen sich oft ausgelaugt. Sowohl Arbeitsengagement und Erschöpfung sind unabhängig von der einzelnen Schule. Deutlichere Unterschiede liegen vor in der durchschnittlichen Arbeitszufriedenheit.

Wenn man die *Kündigungsabsichten* der befragten Personen analysiert, zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Schulen — weder bezüglich der Absicht, den Beruf zu verlassen, noch bezüglich der Absicht die Schule zu verlassen. Das zeigt, dass solche Entscheidungen nicht nur von Belastungen, Ressourcen und Arbeitszufriedenheit abhängen, sondern auch von weiteren Faktoren ausserhalb der Schule. Die Forschung legt nahe, dass sich Faktoren, die Kündigungsgedanken oder tatsächliche Kündigung beeinflussen, im Verlauf einer beruflichen Laufbahn verändern. Diese altersspezifischen Zusammenhänge werden im Rahmen der WahLiS-Studie noch vertieft analysiert, um gezielt gestaltbare Faktoren für Subgruppen des Personals zu identifizieren. Bereits die Analyse für Klassenlehrpersonen im Berufseinstieg haben gezeigt, dass Kündigungsabsichten durch Klärung der Ziele und Verantwortlichkeiten

in der beruflichen Rolle, durch Entlastung in einzelnen Aufgaben und durch die Ermöglichung und Förderung von Unterstützung durch das Kollegium verringert werden können.

Fazit und praktische Implikationen

Als Fazit der bisher vorliegenden Analysen kann festgehalten werden: Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich Belastungen und sozialen Ressourcen. Das bedeutet, dass diese Faktoren prinzipiell gestaltbar sind. Allerdings ist diese Gestaltbarkeit immer in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Bildungspolitik und –verwaltung zu sehen, die übergreifende Reformen beschliessen und über die Personal- und Sachversorgung der einzelnen Schulen bestimmen.

Wenn man das berufliche Wohlbefinden und die berufliche und organisationale Eingebundenheit des Personals systematisch und wirksam beeinflussen möchte, dann muss man Anforderungen und Ressourcen in Balance bringen. Dies gelingt, indem man die Ressourcen aufbaut und stärkt und versucht Belastungen zu verringern. Mit diesem Grundgedanken der betrieblichen Gesundheitsförderung können sowohl das berufliche Wohlbefinden und die Eingebundenheit, als auch langfristig die Absentzage und die Fluktuation positiv beeinflusst werden. Das Ziel sollte sein, dass möglichst viele der Personen, die an der Schule arbeiten (damit sind auch die Schulleitungen gemeint) ihre beruflichen Aufgaben so bewältigen können, dass sie langfristig gesund und engagiert bleiben.

Der Bericht zeigt im abschliessenden Kapitel auf wie mit Betrieblicher Gesundheitsförderung das berufliche Wohlbefinden und die berufliche und organisationale Eingebundenheit des Personals systematisch und wirksam beeinflusst werden kann.

Ausblick

Die Daten der WahLiS-Studie werden in den kommenden Monaten weiter ausgewertet. Aufgrund der bisherigen Forschung ist davon auszugehen, dass die Eingebundenheit und die Kündigungsabsichten nicht nur von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsalltag, sondern auch durch Einstellungen und Motive der einzelnen Lehrperson beeinflusst werden. Das Forschungsteam wird unter anderem die Frage untersuchen, welchen Einfluss die individuellen Karriereziele der Lehrperson auf die berufliche Mobilität haben. Fehlende Karrieremöglichkeiten im Lehrerberuf sind in der Schweiz derzeit ein wichtiges politisches Anliegen und Studien haben gezeigt, dass Lehrpersonen ihren Beruf auch deshalb verlassen, weil er nicht genügend Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Die geplanten Personenzentrierten Analysen der WahLiS-Daten werden Grundlagen für eine laufbahnspezifische Personalentwicklung in Schulen schaffen.

Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund und Ziele der Studie	1
1.1	Theoretischer Bezugsrahmen	2
2	Design, Stichprobe und Auswertungsmethode	3
2.1	Stichprobe.....	3
2.2	Auswertungsmethode	4
3	Ergebnisse: Unterschiede zwischen den Schulen	4
3.1	Belastungen	4
3.2	Persönliche und soziale Ressourcen	7
3.3	Eingebundenheit: Motivation zum Verbleib	9
3.4	Berufliches Wohlbefinden	10
3.5	Kündigungsabsichten	12
3.6	Zusammenhänge der Faktoren	15
3.7	Die Bedeutung von Belastungen und Ressourcen im Berufseinstieg.....	17
4	Gestaltbarkeit der Belastungen und Ressourcen	18
5	Literaturverzeichnis	20

1 Hintergrund und Ziele der Studie

Was hält Lehrpersonen in der Schule? Diese übergreifende Fragestellung war Ausgangspunkt des Projekts und ist durch die grundsätzliche Problemstellung im Schweizer Bildungskontext mitbegründet:

- Das Bundesamt für Statistik (Bundesamt für Statistik 2012) rechnete je nach Region bis zum Jahr 2020 mit einem Anstieg des jährlichen Rekrutierungsbedarfs an Primarlehrpersonen von 6% bis 40%, vor allem in der Nordwest- und Zentralschweiz.
- Es gibt einen zusätzlichen Bedarf an Lehrpersonen aufgrund soziodemographischen Entwicklungen: ein hoher Anteil an älteren Lehrpersonen, die bald pensioniert werden und steigende Schülerzahlen (SKBF 2014).
- Nur die Hälfte des prognostizierten jährlichen Bedarfs an Lehrpersonen kann durch neu diplomierte Lehrpersonen gedeckt werden (SKBF 2018).

Die Forschung zum Thema berufliche Mobilität fokussierte sich in der Vergangenheit primär auf Kündigungsgründe. Diese Erkenntnisse liefern jedoch ein unvollständiges Bild und einen begrenzten Transfer für Lösungen zur Mitarbeiterbindung. Deshalb ging die WahLiS-Studie einem neuen Prinzip nach und untersuchte primär, was Gründe sind, um zu bleiben. Das Ziel ist es mit dieser Studie besser zu verstehen, was das Personal an Schulen langfristig im Beruf hält, um Möglichkeiten zu eruieren, diese Faktoren positiv zu beeinflussen. Zusätzlich zur Frage, was Lehrpersonen im Beruf hält, fragt die Studie danach, welche Faktoren Lehrpersonen an eine Schule bindet, da Fluktuationen nicht nur für das Bildungssystem, sondern auch für die einzelne Schule mit Kosten verbunden sind.

Eine gewisse Fluktuation ist für die Schule als Organisation und das Schulsystem als Ganzes durchaus normal und sogar förderlich. Allerdings kann Fluktuation auch als Symptom für problematische Entwicklungen verstanden werden (Ingersoll & May, 2012). Gerade im Lehrberuf, wo berufliche Prozesse komplex, unsicher und von wenig Routinen geprägt sind, können personale Abgänge schwerwiegende Konsequenzen für Qualität und Effizienz haben, wie mehrere Studien nachgewiesen haben (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Hanushek, Rivkin, & Schiman, 2016). Wenn man davon ausgeht, dass die Expertise bei Lehrpersonen mit zunehmender Berufserfahrung in einigen berufsrelevanten Kompetenzen steigt (Krauss & Bruckmaier, 2014), muss vor allem bei Kündigungen von erfahrenen Lehrpersonen von negativen Auswirkungen auf die Schulqualität ausgegangen werden.

In Anlehnung an Vardi (1980) kann berufliche Mobilität als berufsbezogene Übergänge und damit zusammenhängenden individuellen Wahrnehmungen, Ziele und Einstellungen verstanden werden. Dabei gibt es zwei Betrachtungsweisen: vom System und von der Person her (Sandmeier et al., 2018). Aus *systemischer Sicht* wird berufliche Mobilität als Wechsel, Fluktuation oder Ausfall erfasst, die in aggregierter Form in einer Prozentquote ausdrückt, wie viele Mitarbeitende im Verhältnis zum Personalbestand innerhalb eines Jahres die Schule oder den Beruf verlassen (Ingersoll 2001). Aus *personenzentrierter Sicht* ist berufliche Mobilität ein Teil der beruflichen Biografie: Das Augenmerk liegt auf den individuellen beruflichen Übergängen und ihrer subjektiven Bedeutung für die einzelne Person (Herzog, 2014).

Die WahLiS-Studie verbindet beide Perspektiven: Sie ermöglicht die Analyse, welche Faktoren auf der organisationalen Ebene der Schule die berufliche Mobilität beeinflussen und erfasst gleichzeitig aus einer personenzentrierten Sicht auch individuelle Gründe für den Verbleib oder eine Kündigung. Im Zentrum steht das Konzept der Eingebundenheit, das das Gefühl der Zugehörigkeit und der Passung zur eigenen Profession (*berufliche Eingebundenheit*) bzw. zum eigenen Arbeitsort (*organisationale Eingebundenheit*) erfasst (Mitchell et al. 2001; Ng und Feldman 2007). Dabei ist aufgrund der bisherigen Forschung davon auszugehen, dass diese Eingebundenheit von Belastungen und Ressourcen im Arbeitsalltag,

aber auch von individuellen Karrierezielen des Individuums beeinflusst ist. Fehlende Karrieremöglichkeiten im Lehrerberuf sind in der Schweiz derzeit ein wichtiges politisches Anliegen (LCH, 2013). Studien haben gezeigt, dass Lehrpersonen ihren Beruf auch deshalb verlassen, weil er nicht genügend Entwicklungsmöglichkeiten bietet (S. Herzog, 2007).

Folgende übergeordneten Fragestellungen leiten die WahLiS-Studie:

- 1 Wie wirken sich Belastungen, soziale und persönliche Ressourcen auf die Eingebundenheit und die berufliche Mobilität aus?
- 2 Wie wirkt sich die Einschätzung von Karrieremöglichkeiten auf die Eingebundenheit und die berufliche Mobilität aus?
- 3 Inwiefern — wenn überhaupt — unterscheiden sich diese Effekte zwischen Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen?

Der vorliegende Bericht ist in der ersten übergeordneten Fragestellung lokalisiert und geht der untergeordneten Frage nach, ob es Unterschiede zwischen den Schulen gibt bezüglich Belastungen, sozialen und persönlichen Ressourcen, beruflicher und organisationaler Eingebundenheit und Kündigungsabsichten.

1.1 Theoretischer Bezugsrahmen

Basierend auf der *Job Demands-Resources Theorie* von Bakker und Demerouti (2014) geht die Studie davon aus, dass Ressourcen die Eingebundenheit fördern und zu hohe Anforderungen sie negativ beeinflusst. *Arbeitsanforderungen* werden definiert als «physische, psychische, soziale oder organisatorische Aspekte einer Arbeit, die physische und/oder psychische Anstrengungen erfordern und daher mit physischen und/oder psychischen Kosten verbunden sind.» (Bakker und Demerouti, 2007; eigene Übersetzung). Der Begriff umschreibt Eigenschaften des Kontextes und nicht des Individuums und ist dabei neutral konnotiert. *Arbeitsressourcen* sind Aspekte im beruflichen Umfeld oder bei der arbeitenden Person, die Anforderungen bewältigen helfen und die Eingebundenheit, die Gesundheit und die Motivation fördern können. Arbeitsressourcen können in soziale und personale Faktoren kategorisiert werden: *Soziale Ressourcen* befinden sich im Umfeld des Individuums und sind lokalisiert auf der Ebene der Organisation (z.B. Verdienst, Entwicklungsmöglichkeiten, Sicherheit der Stelle), der sozialen Beziehungen (z.B. Unterstützung durch Führungsperson oder Team, geteilte Werthaltungen), der Arbeitsorganisation (z.B. klar definierte Verantwortungsbereiche, Partizipation in Entscheidungsprozesse) oder der Aufgabe (z.B. Kompetenzerleben, Vielfältigkeit, Autonomie) (Bakker und Demerouti 2014). *Personale Ressourcen* sind Merkmale des Individuums, die für die Bewältigung der beruflichen Belastungen funktional sind, wie z.B. die Selbstwirksamkeit in beruflichen Aufgaben.

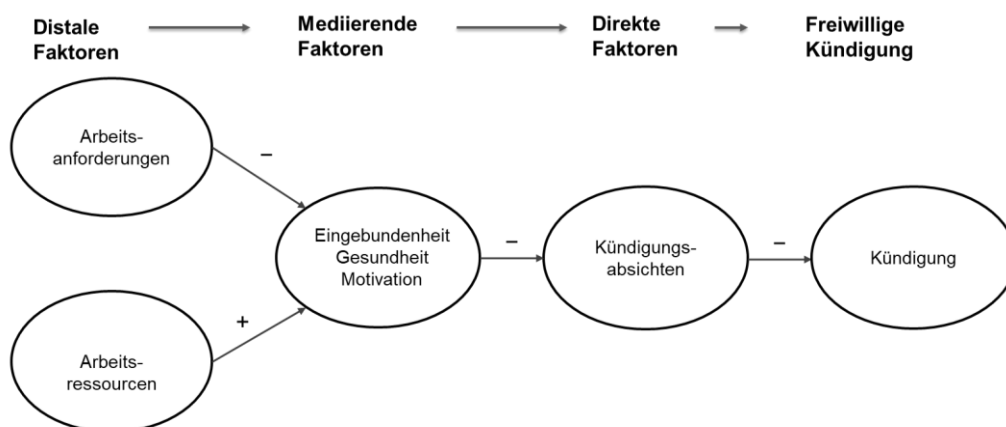


Abbildung 1: Grundlegendes theoretisches Modell der WahLiS-Studie

In Abbildung 1 ist das vereinfachte theoretische Modell der WahLiS-Studie dargestellt. Es folgt der Annahme von Hom et al. (2012), dass einer Kündigung ein Prozess vorangeht, der sich über die Zeit entfaltet: Sind berufliche Anforderungen und vorhandene Ressourcen in einer Disbalance (Über- oder Unterforderung) kann dies negative Auswirkungen haben auf die Eingebundenheit und das berufliche Wohlbefinden. Dies wiederum kann zu Kündigungsabsichten bzw. tatsächlicher Kündigung führen, je nach Person und Umständen.

Der Kontext beeinflusst den individuellen Entscheid zu kündigen nicht einfach direkt, sondern in Interaktion mit innerpsychischen Faktoren (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007). Das bedeutet, dass dieselben kontextuellen Bedingungen je nach Individuum, dessen Zielen, Eigenschaften oder Überzeugungen unterschiedliche Auswirkungen auf die berufliche Mobilität haben und das Individuum wiederum mit seinen Entscheidungen zurückwirkt auf den Kontext.

Der vorliegende Bericht fokussiert die organisationalen distalen Faktoren, d.h. die in der einzelnen Schule wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen und fragt danach ob es Unterschiede gibt zwischen den Schulen in Arbeitsbelastungen und Ressourcen, der Eingebundenheit, dem beruflichen Wohlbefinden und den Kündigungsabsichten.

2 Design, Stichprobe und Auswertungsmethode

Um den Prozess untersuchen zu können, der Eingebundenheit fördert oder untergräbt, war die WahLiS-Studie als längsschnittliche Studie angelegt. Sie umfasst drei Befragungen mittels Online-Fragebogen. Der erste Erhebungszeitpunkt (T1) war im Herbst 2017, der zweite (T2) im Herbst 2018 und der dritte (T3) zum Schuljahresende 2019. Die Befragungen wurden von den Schulleitungen an das gesamte Personal der Schule versandt.

2.1 Stichprobe

An der WahLiS-Studie haben 64 Schulen teilgenommen mit durchschnittlich 18.23 Personen ($SD = 9.69$; Min = 6; Max = 57 befragten Personen). Die Teilnahmequote pro Schule war im ersten Messzeitpunkt im Durchschnitt ca. 60% ($SD = 19.5$; Min = 8%; Max = 100%). Wie in allen längsschnittlichen Studien, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, nahmen nicht alle Personen an allen Befragungen teil. Insgesamt haben 450 Personen zu allen drei Messzeitpunkten teilgenommen.

Für die Analyse der Unterschiede zwischen den Schulen werden nur jene Schulen berücksichtigt, bei denen im ersten Messzeitpunkt mindestens 50 % des Personals den Fragebogen beantwortet haben. Dies sind 42 Schulen mit 772 Personen aus sieben verschiedenen deutschsprachigen Kantonen, wobei die Mehrheit der Schulen in der Zentralschweiz lokalisiert sind. Die Schulorte sind ländlich (unter 1000 Einwohnern) bis urban (über 50'000 Einwohner). 73.5 % der Schulleitenden sind männlich. Die Schulleitungen haben im Durchschnitt ein Pensum von 76.6 % ($SD = 23.2$; Min = 30; Max = 100) für die Schulleitungsaufgabe, teilweise leiten sie mehrere Schulhäuser. Die Schulleitungen haben den Link zur Befragung an alle Lehrpersonen und weitere im pädagogischen Bereich tätigen Personen geschickt.

Die Stichprobe des schulischen Personals, die den folgenden Analysen zugrunde liegt ist zu 80.9 % weiblich, im Durchschnitt 41.9 Jahre alt, seit knapp 17 Jahren im Beruf und hatten ein durchschnittliches Pensum von rund 74 %. 78.2 % sind Lehrpersonen, die übrigen haben andere Funktionen inne (z.B. Schulische Heilpädagogik, DaZ, IF etc.).

2.2 Auswertungsmethode

Für die Analyse, ob es hinsichtlich der untersuchten Variablen Unterschiede zwischen den Schulen gibt wurden mittels SPSS Version 24 Allgemeine Lineare Modelle (GLM) gerechnet mit den Faktoren Schul-ID, Stufe, Geschlecht, Funktion und Alter der befragten Personen. Damit werden allfällige Unterschiede in der Zusammensetzung des Personals kontrolliert, die einen Einfluss haben könnte auf die Mittelwerte.

3 Ergebnisse: Unterschiede zwischen den Schulen

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen den Schulen detailliert beschrieben. Zuerst die Belastungen (Abschnitt 3.1.), gefolgt von den persönlichen und sozialen Ressourcen (Abschnitt 3.2.), der organisationalen und beruflichen Eingebundenheit (Abschnitt 3.3.), dem beruflichen Wohlbefinden (Abschnitt 3.4.) und den Kündigungsabsichten (Abschnitt 3.5). Anschliessend werden querschnittliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren berichtet (3.6.) und eine vertiefte Analyse für den Berufseinstieg von Klassenlehrpersonen präsentiert (Abschnitt 3.7.)

3.1 Belastungen

Anforderungen, die mit der Lehrtätigkeit einhergehen, können je nach Person anders wahrgenommen und bewertet werden. Im vorliegenden Bericht werden mehrere repräsentative Aspekte zusammengefasst: die wahrgenommenen rollengebundenen Konflikte, Unklarheiten, und Überlastungen sowie die Wahrnehmung von veränderten Arbeitsbedingungen, die sich z.B. durch Bildungsreformen ergeben haben.

Rollenkonflikte¹

Die Messung von Konflikten, die mit der Rolle als Lehrperson einhergehen können, erfolgte anhand von Aussagen wie z.B. "Ich gerate oft in Situationen, in denen sich verschiedene Anforderungen widersprechen." Rollenkonflikte bezeichnen die Unvereinbarkeit zwischen den Erwartungen Anderer oder zwischen verschiedenen Teilrollen. Je höher der Wert, desto höher sind Konflikte erlebt worden.

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Einschätzung der Rollenkonflikte $M = 2.97$ ($SD = .905$). In Abbildung 2 sind die Mittelwerte (durchschnittliche Antworten des befragten Personals) der einzelnen Schulen ersichtlich. Die Mittelwerte bewegen sich zwischen $M = 2.00$ und $M = 3.43$, es bestehen deutliche, signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Rollenkonflikte zwischen den Schulen ($F = 1.95$ ($df = 41$), $p < .001$).

¹ Quelle der Skala: Peterson et al. (1995). Role conflict, ambiguity, and overload.: A 21-nation study, *Academy of Management Journal*, 38 (2), 429-452.

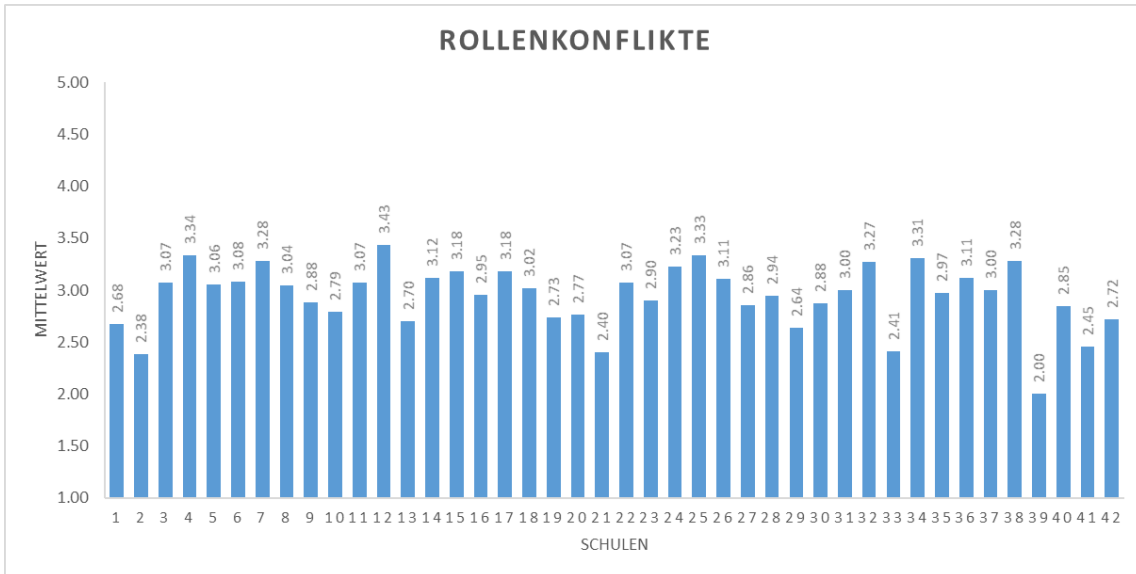


Abbildung 2: Rollenkonflikte (Mittelwerte nach Schule)

Rollenunklarheit¹

Die Messung von Unklarheiten, die mit der beruflichen Rolle einhergehen können, erfolgte anhand von umgekehrt formulierten Aussagen wie z.B. "Mein Verantwortungsbereich ist klar definiert". Je höher der Wert, desto höher sind Unklarheiten erlebt worden.

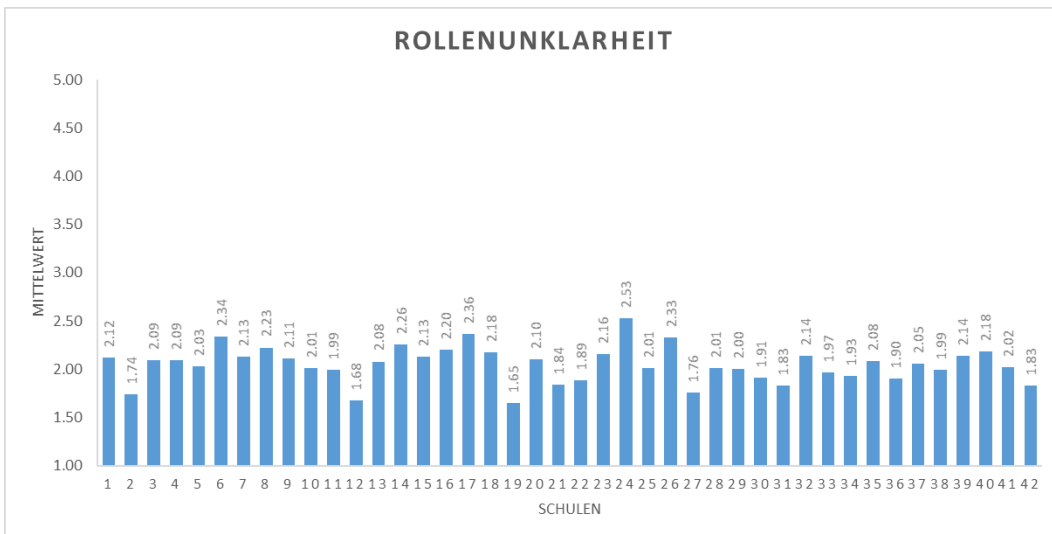


Abbildung 3: Rollenunklarheit (Mittelwerte nach Schule)

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Einschätzung der Rollenunklarheit $M = 2.05$ ($SD = .661$). Die Schulen rangieren zwischen $M = 1.65$ und $M = 2.53$, wobei diese Unterschiede nicht statistisch signifikant sind ($F = 1.38$ ($df = 41$), n.s.).

Rollenüberlastung¹

Die Messung von Überlastungen, die mit der beruflichen Rolle einhergehen können, erfolgte anhand von Aussagen wie z.B. "In meiner Rolle als Lehrperson fühle ich mich zu stark beansprucht". Rollenüberlastung entsteht durch einen Mangel an persönlichen Ressourcen, die nötig wären um (erhöhten) Anforderungen, Vorgaben oder Verpflichtungen angemessen nachzukommen. Je höher der Wert, desto höher sind Überlastungen erlebt worden. Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Einschätzung der Rollenüberlastung $M = 3.06$ ($SD = .921$). Die Schulen rangieren zwischen $M = 2.40$ und $M = 3.98$, wobei diese Unterschiede statistisch signifikant sind ($F = 2.40$ ($df = 41$), $p < .001$).

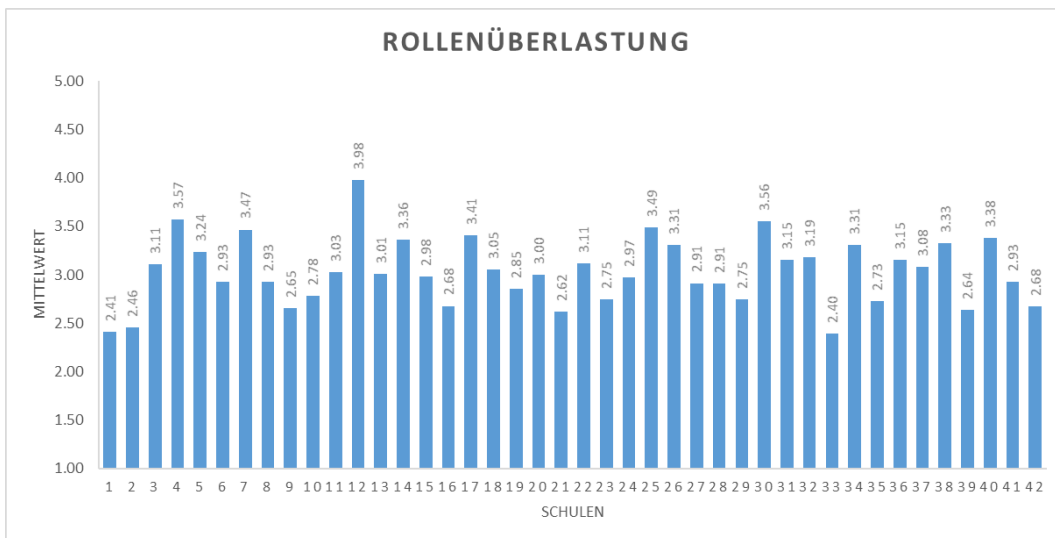


Abbildung 4: Rollenüberlastung (Mittelwerte nach Schule)

Transformative Veränderungen²

Die Messung der transformativen Veränderungen erfolgte mit Fragen wie z.B. "Inwieweit haben Sie erlebt, dass sich Werte in Ihrem Arbeits- und Aufgabenbereich verändert haben?". Als transformative Veränderungen werden Veränderungen in Kernbereichen eines Berufs verstanden, z.B. Veränderungen traditioneller Arbeitsweisen, Werte, Strukturen und Strategien wie sie z.B. bei umfassenden Reformen auftreten können. Je höher der Wert, desto grösser sind diese Veränderungen erlebt worden. Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Einschätzung der transformativen Veränderungen $M = 4.87$ ($SD = 1.595$). Die Schulen rangieren zwischen $M = 3.79$ und $M = 6.27$, wobei diese Unterschiede statistisch signifikant sind ($F = 1.94$ ($df = 41$), $p < .001$).

² Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: a stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1154–1162.

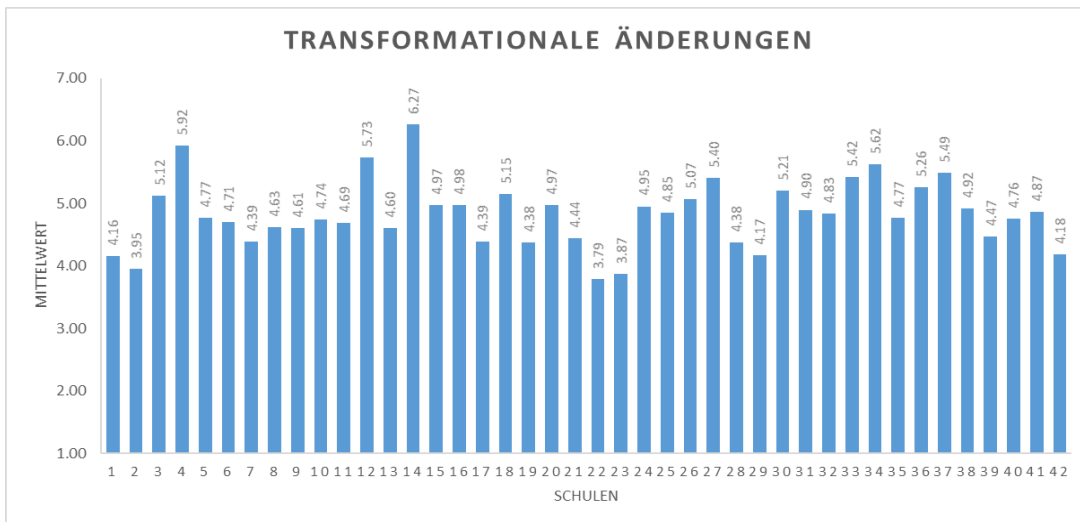


Abbildung 5: Transformationale Veränderungen (Mittelwerte nach Schule)

3.2 Persönliche und soziale Ressourcen

Selbstwirksamkeit³

Ob eine Anforderung als beanspruchend wahrgenommen wird, hängt unter anderem von *persönlichen Ressourcen* ab, auf die eine Person zurückgreifen kann. In der WahLiS-Studie wurde u.a. die Selbstwirksamkeit in spezifischen Aufgabengebieten des Lehrberufs erhoben.

Die Selbstwirksamkeit zeigt auf, wie überzeugt Lehrpersonen von ihren eigenen Fähigkeiten sind; insbesondere in Bezug auf (1) Unterrichtsstrategien, (2) Umgang mit Klassenstörungen bzw. Klassenmanagement und (3) die Förderung von SuS-Engagement. Diese wurden durch verschiedene Fragen gemessen, z.B. anhand von (1) "In welchem Ausmass können Sie auch alternative Lernstrategien und Vorgehensweisen in Ihrer Klasse einführen?", (2) "In welchem Ausmass können Sie Kinder dazu bringen, Klassenregeln zu befolgen? und (3) "In welchem Ausmass können Sie Ihren Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit des Lernens begreifbar machen?". Je höher die Werte, desto ausgeprägter sind die drei Kompetenzen eingeschätzt worden.

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Einschätzung der Selbstwirksamkeit in Unterrichtsstrategien $M = 5.44$ ($SD = .800$), in der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Unterrichtsstörungen $M = 5.61$ ($SD = .822$) und in der Selbstwirksamkeit, das Engagement der SuS zu wecken $M = 5.41$ ($SD = .773$). Dabei gibt es zwar leichte Unterschiede zwischen den Schulen, diese sind jedoch nicht signifikant, d.h. es sind vernachlässigbare, zufällig zustande gekommene Schwankungen zwischen den Schulen.

³ Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83–92.

Allgemeine Unterstützung durch die Schulleitung⁴ und das Kollegium⁵

Um zu erfassen, inwiefern das Personal ihre Schulleitung als wertschätzend und fürsorglich bezüglich ihres Wohlbefindens erleben, wurden zu verschiedenen Aussagen um Zustimmung gebeten (von "stimme überhaupt nicht zu" bis "stimme voll und ganz zu"). Zwei Beispiele wären: "Meine Schulleitung berücksichtigt meine Ziele und Werthaltungen" oder "Meiner Schulleitung liegt mein Wohl wirklich am Herzen".

Neben der Unterstützung durch die Schulleitung stellt auch das Kollegium eine wichtige soziale Ressource dar. Inwieweit eine Person ihr Kollegium als unterstützend erlebt, wurde anhand einiger Aussagen gemessen. Diese lauteten z.B. "Ich habe den Eindruck, dass mein Kollegium meine Arbeit wertschätzt" oder "An meiner Schule hält sich das Kollegium an das, was vereinbart wurde". Je höher der Wert, desto höher wird die Unterstützung durch das Kollegium empfunden.

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Einschätzung Unterstützung durch die Schulleitung $M = 4.02$ ($SD = .878$) und die durchschnittliche Einschätzung der Unterstützung durch das Kollegium $M = 3.94$ ($SD = .653$). Dabei unterscheiden sich die Schulen deutlich und signifikant voneinander (vgl. Abbildung 6).

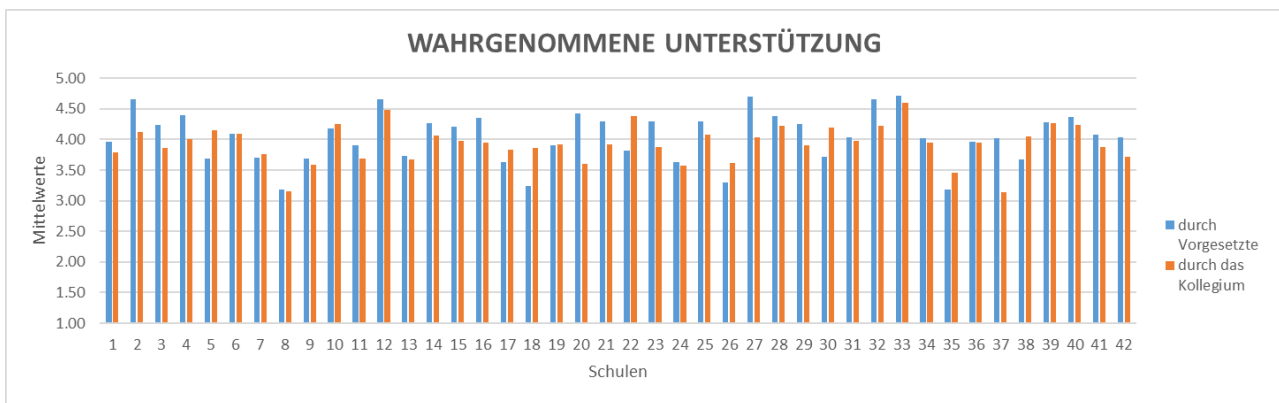


Abbildung 6: Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium (Mittelwerte nach Schulen)

Die Unterstützung durch die Schulleitung wird von $M = 3.18$ (Schule Nr. 35) bis $M = 4.71$ (Schule Nr. 31) signifikant unterschiedlich wahrgenommen. Auch die Unterstützung durch das Kollegium variiert signifikant zwischen den Schulen zwischen $M = 3.13$ (Schule Nr. 37) und $M = 4.60$ (Schule Nr. 33). Dabei gibt es Schulen, bei denen beide Ressourcen relativ hoch sind (z.B. Schule Nr. 33), bzw. relativ tief ausgeprägt sind (z.B. Schule Nr. 8), aber auch Schulen, bei denen die beiden sozialen Ressourcen unterschiedlich hoch ausgeprägt sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Durchschnitt die wahrgenommene Unterstützung über alle Schulen hinweg hoch ist, jedoch zwischen den Schulen deutlich variiert.

⁴ Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 565–573.

⁵ Van der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress & Coping, 15*(4), 327-344.

3.3 Eingebundenheit: Motivation zum Verbleib⁶

Berufliche Eingebundenheit kann auch als Summe aller Gründe verstanden werden, die daran hindern zu gehen und zum Verbleiben motivieren. Dazu zählen z.B. die wahrgenommene Passung zum Beruf, soziale Kontakte in der Schule und Opfer, die man aufbringen müsste, würde man gehen. Wenn eine Person über alle Aspekte reflektiert und die Gründe zu bleiben stärker wahrgenommen werden, als jene zu gehen, wird eine Person als 'eingebunden' bezeichnet. Studienübergreifend zeigte sich, dass Eingebundenheit in den Beruf oder in eine Organisation valide Vorhersagen für den Verbleib leistet. Dies sogar über sonst typische Konstrukte wie bspw. Arbeitszufriedenheit hinaus. In der WahLiS-Studie wird zwischen der Eingebundenheit in den Lehrberuf und der Organisation (Schulhaus) unterschieden. Denn nicht jede Lehrperson, die sich in ihren Beruf eingebunden fühlt, muss auch zwangsläufig in ihr Schulhaus eingebunden sein.

Zur Messung der Eingebundenheit in den Lehrberuf wurden die Befragten gebeten zu Aussagen wie bspw. "Ich gehe zu sehr in diesem Beruf auf, um ihn zu aufzugeben" ihre entsprechende Zustimmung anzugeben. Je höher der Wert, desto ausgeprägter wird die Eingebundenheit in den Lehrberuf wahrgenommen und desto geringer sind die Intentionen bezüglich der Aufgabe des Lehrberufs.

Über alle befragten Personen hinweg beträgt die mittlere *berufliche Eingebundenheit* $M = 3.35$ ($SD = .773$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 24 mit $M = 2.81$, der höchste in Schule Nr. 29 mit $M = 3.89$. Die Schulen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander bezüglich dieser Werte; das heisst für das Gefühl, im Beruf eingebunden zu sein, spielt es eine untergeordnete Rolle, in welcher Schule man tätig ist. Anders sieht dies bei der organisationalen Eingebundenheit aus.

Für die *organisationalen Eingebundenheit* wurden die Befragten gebeten zu Aussagen wie bspw. "Ich bin in dieser Schule zu sehr integriert, um sie zu verlassen" ihre entsprechende Zustimmung anzugeben. Je höher der Wert, desto ausgeprägter wird die Eingebundenheit in das Schulhaus wahrgenommen. In der Gesamtstichprobe beträgt die mittlere organisationalen Eingebundenheit $M = 3.38$ ($SD = .858$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 8 mit $M = 2.77$, der höchste in Schule Nr. 33 mit $M = 3.94$. Die Unterschiede zwischen den Schulen sind dabei signifikant. In Abbildung 8 sind die Mittelwerte der einzelnen Schulen abgebildet.

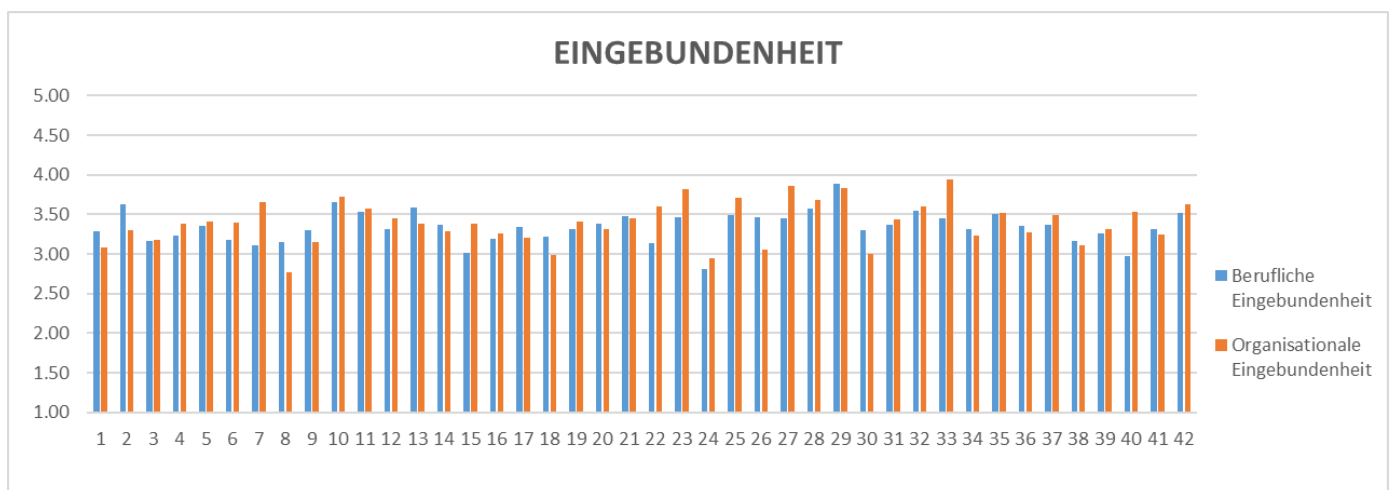


Abbildung 7: Berufliche und organisationale Eingebundenheit (Mittelwerte nach Schulen)

⁶ Crossley et al. (2007). Development of a global measure of job embeddedness and integration into a traditional model of voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1031–1042.

3.4 Berufliches Wohlbefinden

Die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrpersonen hat einen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Leistungsmotivation und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (Klusmann et al., 2008; Klusmann, Richter & Lütke, 2016). Lehrpersonen, die sich in ihrem Beruf wohl fühlen und ihre Aufgaben als zufriedenstellend erleben, zeigen weniger Krankheitstage und Kündigungsgedanken.

Im folgenden werden drei Dimensionen des beruflichen Wohlbefindens berichtet: Arbeitszufriedenheit, positives Erleben der Arbeit und Erschöpfung.

Arbeitszufriedenheit⁷

Arbeitszufriedenheit bezieht sich auf das individuelle allgemeine Empfinden gegenüber der eigenen Arbeit und ist das meist untersuchte Indiz für berufliches Wohlbefinden. Anhand von drei globalen Aussagen wurde die allgemeine Arbeitszufriedenheit gemessen. Die Aussagen lauteten: "Insgesamt bin ich mit der Art meiner Arbeit zufrieden", "Insgesamt bin ich mit der Schule, in der ich arbeite, zufrieden" und "Insgesamt bin ich mit meiner Arbeitsstelle zufrieden". Je höher der Wert, desto höher wird die Arbeitszufriedenheit bewertet.

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Arbeitszufriedenheit $M = 5.85$ ($SD = .800$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 8 mit $M = 5.17$, der höchste in Schule Nr. 21 mit $M = 6.39$ (vgl. Abbildung 8). Wenn man bedenkt, dass die Skala sich zwischen den Werten 1 und 7 erstreckt, dann lässt sich feststellen, dass die Arbeitszufriedenheit in allen Schulen im Durchschnitt relativ hoch ist. Die Schulen unterscheiden sich jedoch signifikant voneinander bezüglich dieser Werte, das heisst sie ist abhängig davon, in welcher Schule ich tätig bin.

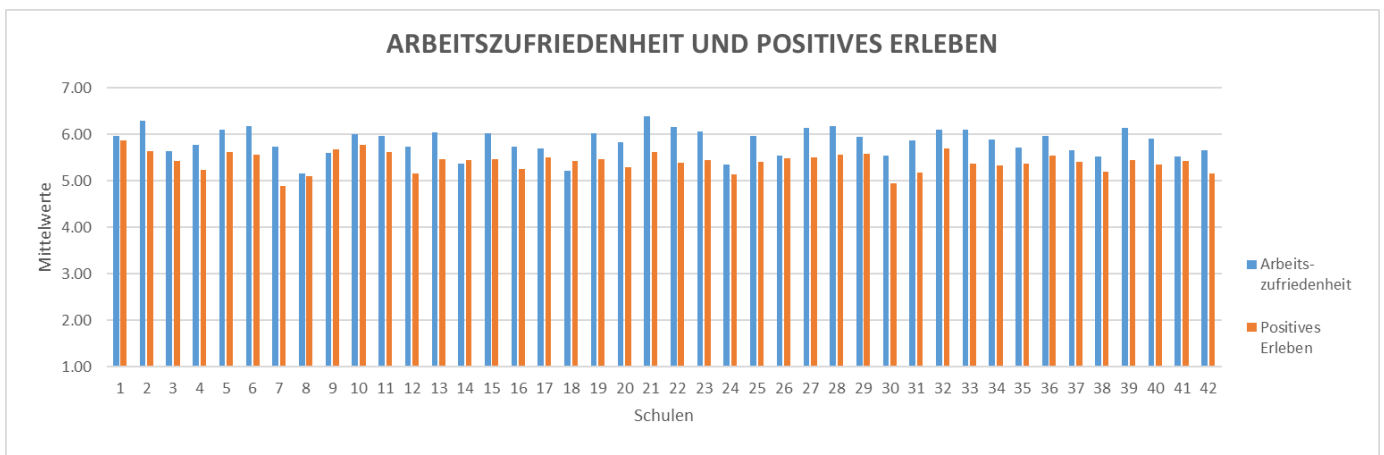


Abbildung 8: Arbeitszufriedenheit und positives Erleben (Mittelwerte nach Schulen)

⁷ Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: a stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1154-1162.

Arbeitsengagement⁸

Arbeitsengagement erfasst das positive Erleben der Arbeit und setzt sich aus drei Subkategorien zusammen: (1) Arbeitselan, (2) Hingabe und (3) das Vertieftsein in die Arbeit: als *Elan* wird ein hohes Level an Energie und mentaler Resilienz während des Arbeitens verstanden. *Hingabe* als das Erleben von Sinn, Inspiration, Stolz und Herausforderung. *Vertieftsein* als «Flow» und als Involviertheit in die Arbeit.

Beispielaussagen waren: (1) "Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Arbeit", (2) "Ich bin von meiner Arbeit begeistert" und (3) "Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf". Je höher der Wert, desto positiver wird der Beruf erlebt. Studien haben gezeigt, dass Arbeitsengagement positiv mit beruflicher Wirksamkeit zusammenhängt und einen negativen Effekt auf Kündigungsabsichten hat.

Über alle Schulen hinweg beträgt das mittlere Arbeitsengagement $M = 5.44$ ($SD = .765$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 7 mit $M = 4.89$, der höchste in Schule Nr. 1 mit $M = 5.87$. Die Schulen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander bezüglich dieser Werte, das heisst das positive Erleben des Berufes hängt mehr mit der beruflichen Tätigkeit zusammen als mit der Schule, in der man diese Tätigkeit ausführt. Wenn man die Frage differenziert betrachtet, wie oft man sich morgens auf die Arbeit freut, dann sieht man 83.5% positive Antworten (vgl. Abbildung 9).

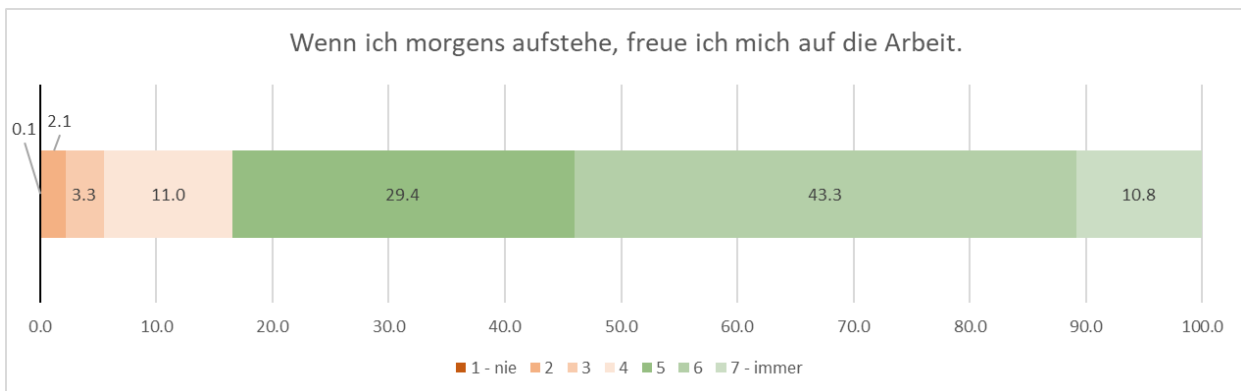


Abbildung 9: Prozentuale Antworten zu einer Frage zum Arbeitsengagement

Erschöpfung⁹

Das Ausmass der Erschöpfung der Lehrpersonen durch die Arbeit wurde anhand von sechs Fragen erfasst, zu denen die Lehrpersonen gebeten wurden anzugeben, wie häufig ein beschriebener Zustand auf sie zutrifft. Beispielfragen sind: "Wie häufig fühlen Sie sich körperlich erschöpft?" oder "Wie häufig denken Sie: «Ich kann nicht mehr»?". Je höher der Wert, desto erschöpfter fühlen sich die Lehrpersonen. Studien haben gezeigt, dass hohe Erschöpfungswerte mit häufigeren Krankheitstagen, Schlafproblemen und Kündigungsgedanken zusammenhängen.

⁸ Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.

⁹ Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207.

In der Gesamtstichprobe beträgt die mittlere Erschöpfung $M = 2.49$ ($SD = .745$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 9 mit $M = 2.11$, der höchste in Schule Nr. 12 mit $M = 3.02$ (vgl. Abbildung 10). Diese Unterschiede zwischen den Schulen sind statistisch nicht signifikant.

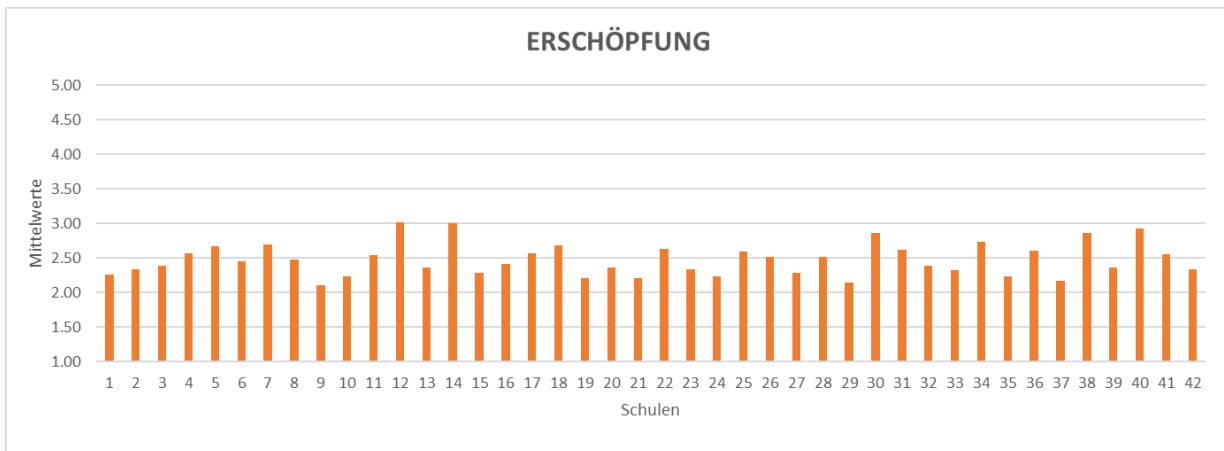


Abbildung 10: Erschöpfung (Mittelwerte nach Schulen)

Wenn man die einzelnen Aussagen dieser Skala betrachtet, dann fühlen sich 32.8 % oft müde, 18.3 % oft emotional erschöpft, 17.8 % oft körperlich erschöpft und 20.3 % fühlen sich oft ausgelaugt (vgl. Abbildung 12).

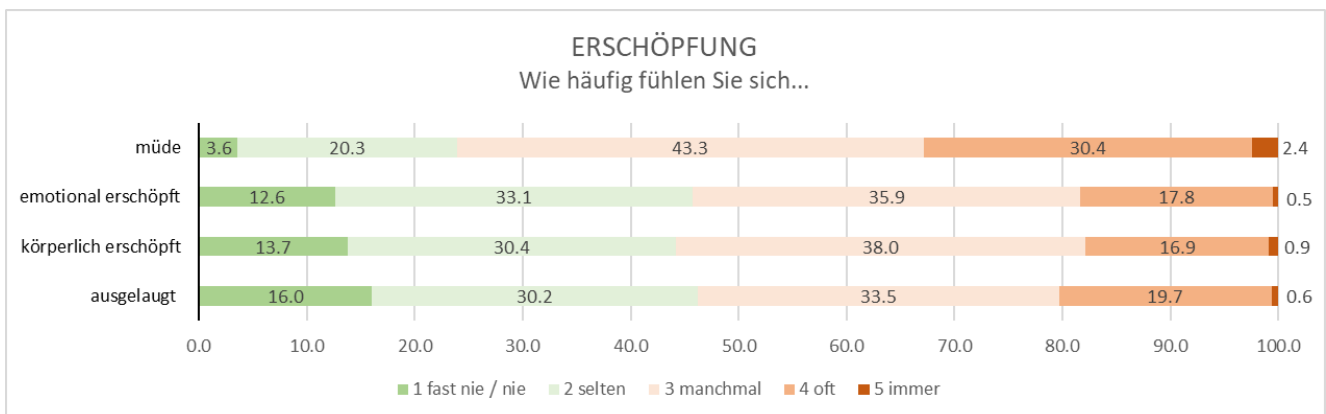


Abbildung 11: Prozentuale Antworten auf Aussagen zu Erschöpfung

3.5 Kündigungabsichten

Kündigungabsichten sind das Teilergebnis eines vorangehenden Entscheidungsprozesses. Ein sich entwickelnder Kündigungsgedanke beschreibt das Ausmass, mit dem Mitarbeitende sich mit dem Verlassen des Berufes oder dem Wechsel an eine andere Schule auseinandersetzen.

Absicht den Beruf zu verlassen¹⁰

Dem Aufgeben eines erlernten Berufes gehen meist längerfristige Überlegungen voraus. Ob eine Lehrperson die Absicht hat, den Lehrberuf zu verlassen wurde anhand von drei Aussagen gemessen. Diese lauteten "Ich habe vor, den Lehrberuf innerhalb des nächsten Jahres zu verlassen", "Ich suche aktiv nach anderen Berufsmöglichkeiten" und die umgekehrte Formulierung "Ich möchte Lehrperson bleiben",

¹⁰ Leiter, et al. (2011). The Impact of Civility Interventions on Employee Social Behavior, Distress, and Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1258-1274.

die die Teilnehmer anhand einer Skala von "stimme überhaupt nicht zu" bis "stimme voll und ganz zu" beantworten konnten. Je höher der Wert, desto ausgeprägter ist die Absicht den Lehrberuf zu verlassen.

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Absicht den Beruf zu wechseln $M = 1.86$ ($SD = 1.19$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 20 mit $M = 1.20$, der höchste in Schule Nr. 19 mit $M = 2.50$ (vgl. Abbildung 13). Diese Unterschiede zwischen den Schulen sind statistisch nicht signifikant. Es gibt jedoch interessante Konstellationen: Schulen, in denen die Personen im Beruf bleiben wollen, aber die Schule wechseln wollen (z.B. Schulen Nr. 17 oder Nr. 42) oder Schulen, in denen die Personen zwar grundsätzlich an ihrer Schule bleiben wollen, aber sich überlegen, den Beruf ganz aufzugeben (z.B. Schulen Nr. 7 und Nr. 8).

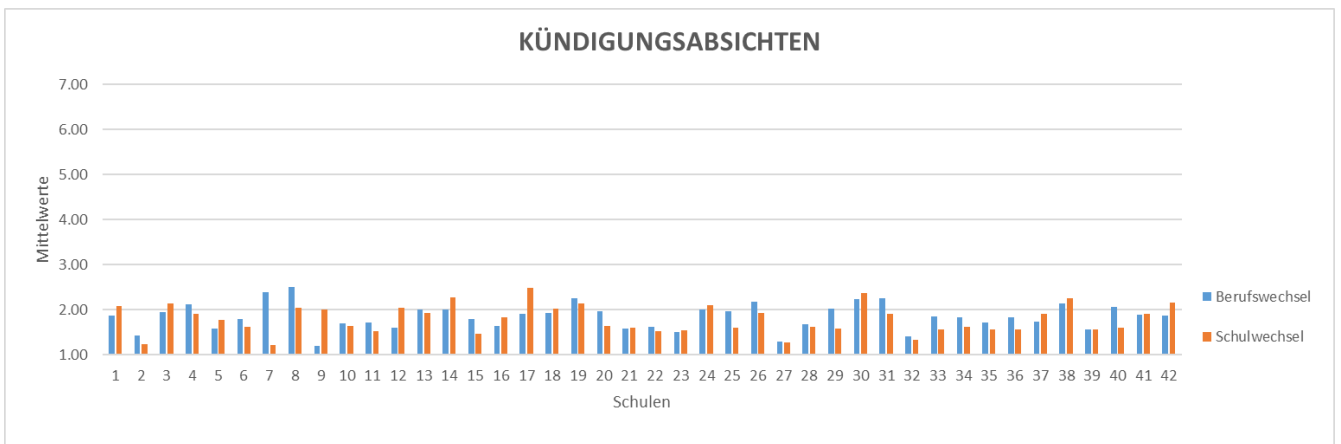


Abbildung 12: Kündigungsabsichten (Mittelwerte nach Schulen)

Betrachtet man das Antwortverhalten auf die Aussage „Ich möchte Lehrperson bleiben“ (vgl. Abbildung 13), dann zeigt sich, dass dies ein Grossteil der befragten Personen bejahen; über 80% beantworten diese Aussage positiv.

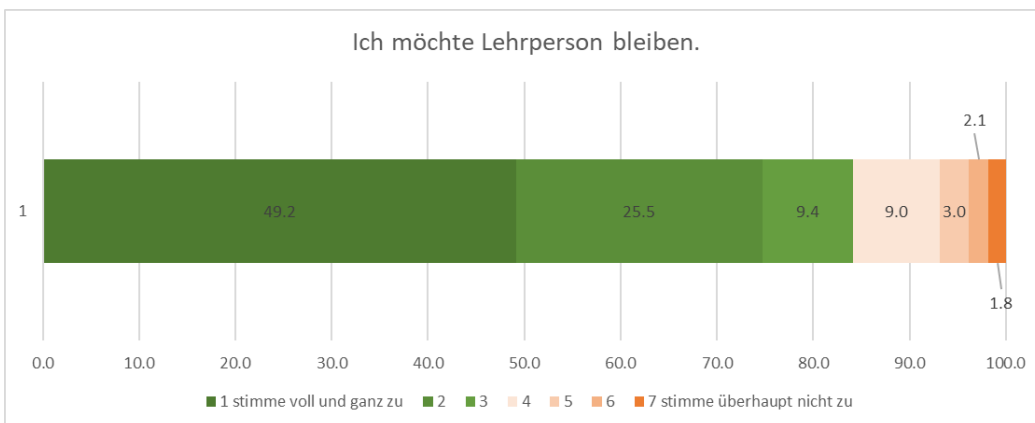


Abbildung 13: Prozentuale Antworten auf die Aussage „Ich möchte Lehrperson bleiben“

Absicht die Schule zu verlassen¹¹

Auch einem selbstinitiierten Wechsel des Schulhauses gehen oft lange Überlegungen voraus. Die Absicht, das Schulhaus zu verlassen, wurde anhand von drei Aussagen gemessen. Diese lauteten "Ich habe vor, die Stelle an dieser Schule innerhalb des nächsten Jahres zu verlassen", "Ich suche aktiv nach einer Stelle in einer anderen Schule" und die umgekehrte Formulierung "Ich möchte an dieser Schule bleiben", die die Teilnehmer anhand einer Skala von "stimme überhaupt nicht zu" bis "stimme voll und ganz zu" beantworten konnten. Je höher der Wert, desto ausgeprägter die Absicht das Schulhaus zu verlassen/zu wechseln.

Über alle Schulen hinweg beträgt die mittlere Absicht, den Beruf zu wechseln $M = 1.81$ ($SD = 1.14$), der tiefste Mittelwert findet sich in Schule Nr. 18 mit $M = 1.22$, der höchste in Schule Nr. 32 mit $M = 2.49$ (vgl. Abbildung 13). Diese Unterschiede zwischen den Schulen sind zwar deutlich, jedoch statistisch nicht signifikant.

Wenn man das Antwortverhalten auf die Aussage „Ich möchte an dieser Schule bleiben“ betrachtet (vgl. Abbildung 14), dann zeigt sich auch hier, dass dies ein Grossteil der befragten Personen bejahen.

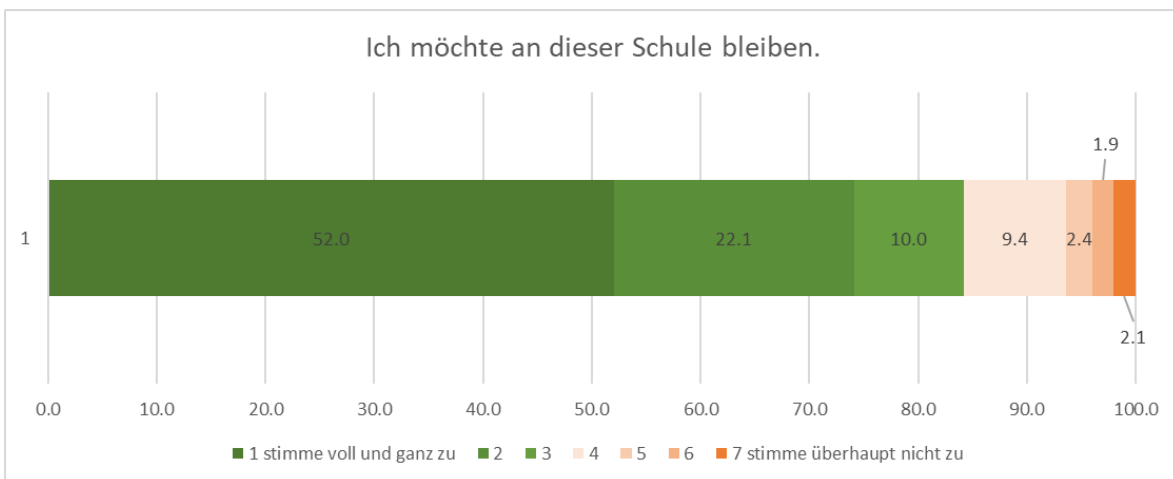


Abbildung 14: Prozentuale Antworten auf die Aussage „Ich möchte an dieser Schule bleiben“

¹¹ Leiter, et al. (2011). The Impact of Civility Interventions on Employee Social Behavior, Distress, and Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1258-1274.

3.6 Zusammenhänge der Faktoren

Zum Abschluss interessiert uns, wie die Belastungen und Ressourcen mit den Kündigungsabsichten zusammenhängen. Ausgehend vom theoretischen Modell ist anzunehmen, dass Anforderungen positiv und Ressourcen negativ mit der Kündigungsabsicht zusammenhängen.

Absicht den Beruf zu verlassen

In Tabelle 1 (nächste Seite) sind die Zusammenhänge¹² der Belastungen, Ressourcen und des beruflichen Wohlbefindens mit der Absicht, den Beruf zu verlassen dargestellt. Rot eingefärbt sind die Faktoren, die die Kündigungsabsicht erhöhen, grün jene, die die Kündigungsabsicht vermindern. Je dunkler der Farbton, desto höher ist der Zusammenhang.

Für alle Personalgruppen lässt sich festhalten: Je höher die Belastungen, desto höher die Kündigungsabsicht. Dies gilt insbesondere für die Klassenlehrpersonen, hier ist die Rollenüberlastung zentral für die Absicht, den Beruf zu verlassen. Bei den Lehrpersonen wurde ausserdem die Selbstwirksamkeit im Beruf erfasst: Je höher diese Selbstwirksamkeit, insbesondere im Bereich der Unterrichtsstörungen, desto geringer die Kündigungsabsicht. Die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium ist eine weitere Ressource, die die Kündigungsabsicht vermindert: Dabei ist das Kollegium für Klassenlehrer/innen wichtiger als die Schulleitung – bei den Fachlehrpersonen ist es umgekehrt, hier hat die Schulleitung mehr Gewicht. Am höchsten hängt die Kündigungsabsicht mit dem beruflichen Wohlbefinden zusammen: Je positiver der Beruf erlebt wird, je höher die Arbeitszufriedenheit ist und je weniger man erschöpft ist, desto weniger überlegt man sich den Beruf zu verlassen.

Absicht die Schule zu wechseln

In Tabelle 2 sind die Zusammenhänge zwischen den Belastungen und Ressourcen und der Absicht, die Schule zu wechseln dargestellt. Auch hier gilt: Je höher die Belastungen, desto höher die Wechselabsicht. Die Selbstwirksamkeit spielt für die Absicht, die Schule zu wechseln, eine untergeordnete Rolle. Diese Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Aufgaben im Unterricht: eine gute Unterrichtsgestaltung, der Umgang mit Unterrichtsstörungen und die Fähigkeit, die Kinder und Jugendlichen zu motivieren. Fühlt man sich in diesen Aufgaben nicht selbstwirksam, führt das eher zu Gedanken, den Beruf zu wechseln da ein Wechsel der Schule hier kaum Verbesserung verspricht. Was allerdings durch einen Schulwechsel potentiell verbessert werden kann ist die Unterstützung, die man erhält durch die Schulleitung und das Kollegium. Das zeigt sich in den Zusammenhängen: Je höher die wahrgenommene Unterstützung, desto tiefer die Absicht, die Schule zu wechseln. Auch das berufliche Wohlbefinden vermindert Wechselabsichten: Je positiver der Beruf erlebt wird, je höher die Arbeitszufriedenheit ist und je weniger man erschöpft ist, desto weniger überlegt man sich die Schule zu wechseln.

Diese einfachen Zusammenhänge sind eine erste Annäherung an den komplexen Prozess, der zu Kündigungsgedanken und schlussendlich zur tatsächlichen Kündigung führen. Die verschiedenen Belastungen und Ressourcen beeinflussen sich gegenseitig. Diese gegenseitigen Beeinflussungsprozesse werden in den kommenden Monaten vertieft wissenschaftlich analysiert für verschiedene Laufbahnphasen, da wir davon ausgehen, dass Ressourcen und Belastungen unterschiedliche Bedeutungen haben im Verlauf der beruflichen Biographie. In Abschnitt 3.7. berichten wir ein erstes komplexes Modell für die Bedeutung von Belastungen und Ressourcen im Berufseinstieg.

¹² Korrelationskoeffizienten nach Pearson, querschnittliche Daten

Tabelle 1: Zusammenhänge der Faktoren mit der Absicht den Beruf zu verlassen

Kündigungsabsicht Schule	Belastungen				Persönliche Ressourcen Selbstwirksamkeit			Soziale Ressourcen		Berufliches Wohlbefinden		
	Rollenkonflikte	Rollenunklarheit	Rollenüberlastung	Organisationale Veränderungen	Unterricht	Umgang mit Störungen	Motivation der SuS	Unterstützung durch SL	Unterstützung durch das Kollegium	Arbeitsengagement	Erschöpfung	Zufriedenheit
Klassenlehrpersonen	.166**	.218**	.248**	ns	ns	-.149**	ns	-.308**	-.300**	-.299**	.169**	-.580**
übrige Lehrpersonen	.147*	.193**	.199**	ns	-.121*	-.127*	-.199**	-.380**	-.246**	-.243**	.218**	-.480**
übriges Personal	.213**	.124*	.191**	.136*	nur LP relevant			-.334**	-.253**	-.165**	.131*	-.512**

Tabelle 2: Zusammenhänge der Faktoren mit der Absicht, die Schule zu verlassen

Kündigungsabsicht Beruf	Belastungen				Persönliche Ressourcen Selbstwirksamkeit			Soziale Ressourcen		Berufliches Wohlbefinden		
	Rollenkonflikte	Rollenunklarheit	Rollenüberlastung	Organisationale Veränderungen	Unterricht	Umgang mit Störungen	Motivation der SuS	Unterstützung durch SL	Unterstützung durch das Kollegium	Arbeitsengagement	Erschöpfung	Zufriedenheit
Klassenlehrpersonen	.232**	.212**	.342**	ns	-.109**	-.212**	-.113**	-.174**	-.229**	-.445**	.255**	-.465**
übrige Lehrpersonen	.184**	ns	.159**	ns	ns	-.241**	-.183**	-.227**	-.141*	-.455**	.151*	-.383**
übriges Personal	.148*	ns	.222**	.133*	nur LP relevant			-.192**	ns	-.322**	.225**	-.326**

Erhöhende Einflüsse

	unter .2
	.2 bis .3
	über .3

Vermindernde Einflüsse

	unter -.2
	-.2 bis -.3
	über -.3

Notiz: n.s. = nicht signifikant, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001, SWK = Selbstwirksamkeit, SuS = Schüler und Schülerinnen, SL = Schulleitung, LP = Lehrpersonen.

3.7 Die Bedeutung von Belastungen und Ressourcen im Berufseinstieg

Für Klassenlehrpersonen mit maximal sechs Jahren Berufserfahrung ($N = 198$) wurde das Zusammenspiel von Belastungen, sozialen Ressourcen, beruflicher Eingebundenheit und der Absicht, den Beruf zu verlassen in einem Strukturgleichungsmodell untersucht (vgl. Abbildung 15).

Folgende Erkenntnisse konnten mit diesem Modell¹³ gewonnen werden:

- Die Unterstützung durch das Kollegium ist der zentrale Faktor im Berufseinstieg: Sie erhöht die berufliche Eingebundenheit und minimiert die Rollenunklarheit und die Rollenüberlastung.
- Je tiefer die Rollenüberlastung und je klarer die Anforderungen, desto höher ist die berufliche Eingebundenheit und desto weniger Kündigungsabsichten hat die Klassenlehrperson.
- Die Schulleitung wirkt indirekt: Sie beeinflusst die Möglichkeiten der Team-Unterstützung und kann die Belastungen rund um die Lehrrolle vermindern.

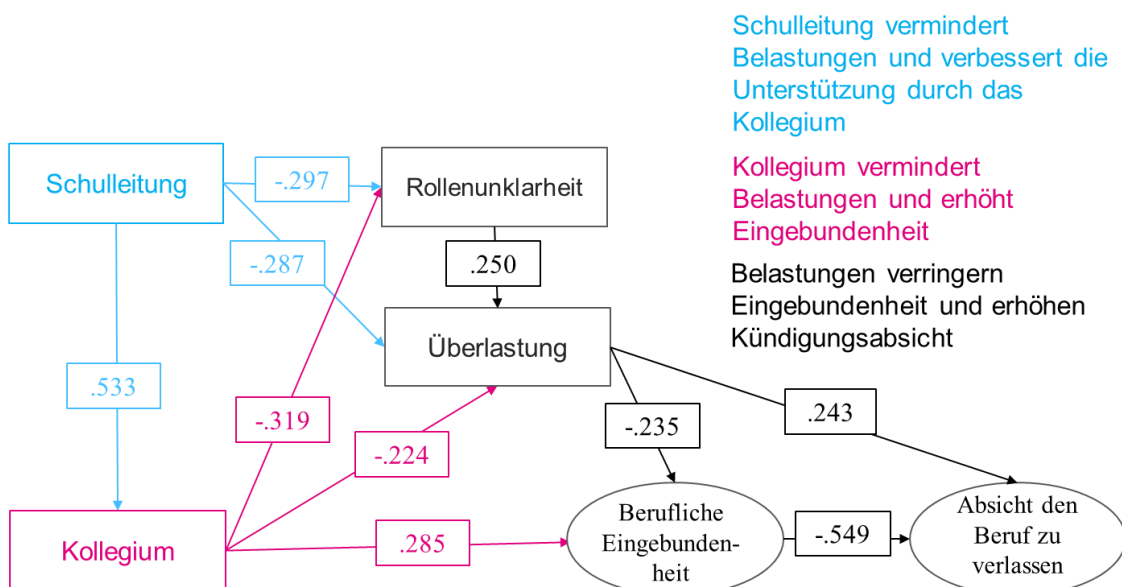


Abbildung 15: Modell zum Zusammenhang von Belastungen, Ressourcen und Absicht, den Beruf zu verlassen für den Berufseinstieg (Sandmeier & Mühlhausen, 2019)

Wenn man sich die Unterschiede in den Belastungen und sozialen Ressourcen zwischen den einzelnen Schulen in Erinnerung ruft, dann kann es für die Lehrpersonen im Berufseinstieg einen grossen Unterschied machen, in welcher Schule sie arbeiten. Ein Wechsel der Schule kann eine Verbesserung der Unterstützung und eine Verminderung der Belastungen bewirken.

¹³ Modell-Fit Indices: $\chi^2 = 102.41$, $df = 59$, $p < .001$, CFI = .944, TLI = .925, RMSEA = .065, SRMR = .061; R^2 Berufliche Eingebundenheit = .167; R^2 Absicht den Beruf zu verlassen = .440.

4 Gestaltbarkeit der Belastungen und Ressourcen

Die Unterschiede zwischen den Schulen in Belastungen und sozialen Ressourcen zeigen: Diese Faktoren können auf der Ebene der einzelnen Schule gestaltet werden. Wenn man das berufliche Wohlbefinden und die berufliche und organisationale Eingebundenheit des Personals systematisch und wirksam beeinflussen möchte, dann gelingt das, indem man die Ressourcen stärkt und aufbaut und versucht die Belastungen zu verringern (vgl. Abbildung 16). Hinter dem Modell liegt der Grundgedanke der betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF), die das Ziel hat, dass möglichst viele der Personen, die an der Schule arbeiten – damit sind auch die Schulleitungen gemeint – ihre beruflichen Aufgaben so bewältigen können, dass sie langfristig gesund und engagiert bleiben¹⁴. Dabei ist BGF nicht unbedingt etwas, was «zusätzlich dazu kommt». Es ist eine Brille, eine Perspektive, mit der man die Prozesse in der Schule gestaltet. Das heisst, die Entscheidungen werden, wenn immer möglich, in Hinblick darauf gefällt, welche Auswirkungen sie auf Belastungen und Ressourcen des Personals haben (vgl. Krause, Basler & Bürki, 2016). Und damit sind nicht nur die Entscheidungen auf der Ebene der einzelnen Schule gemeint, sondern auch auf der Ebene der Bildungsträger und der Bildungspolitik.

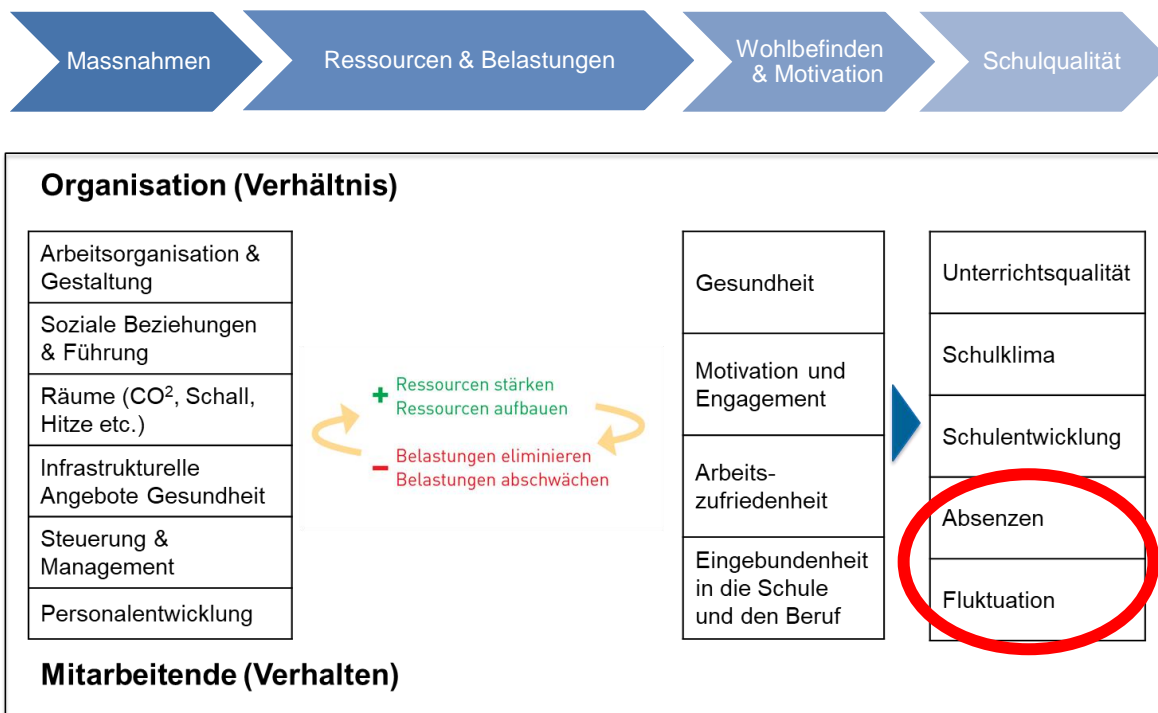


Abbildung 16: Handlungsfelder und Wirkungen betrieblicher Gesundheitsförderung in Schulen (adaptiert nach Krause et al., 2016)

Das BGF-Modell ist entlang einer Wirkungskette aufgebaut: Fach- und bedarfsgerechte Massnahmen haben das Ziel, Belastungen zu reduzieren und Ressourcen zu stärken. Dadurch nimmt man direkt Einfluss auf die jeweilige Situation im Team oder der einzelnen Person, was wiederum mittelfristig das berufliche Wohlbefinden und die Eingebundenheit des Personals stärkt und die Schulqualität langfristig positiv beeinflusst.

¹⁴ Für vertiefende Informationen zum Thema «BGF an Schulen»: <https://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Betriebliche-Gesundheitsfoerderung-in-Schulen/Allianz-BGF-in-Schulen/PFCtB/>.

In welchen Handlungsfeldern können Massnahmen ergriffen werden? Das Modell ordnet die breite Palette an BGF-Massnahmen verschiedenen Handlungsbereichen zu, um einen groben Überblick zu geben, wo man ansetzen kann. Nachfolgend werden ein paar konkrete Ansatzpunkte skizziert für Massnahmen in den Handlungsfeldern, die für die Belastungen rund um die berufliche Rolle und die wahrgenommene Unterstützung besonders relevant sind:

Arbeitsorganisation und -Gestaltung: Zusammenarbeitsstrukturen in Teams, Tempo im Umsetzung von Reformen, effiziente Sitzungsplanung.

Soziale Beziehungen: Kommunikation, Kooperation im Team, Führungsverhalten, Wertschätzung, Feedback.

Personalentwicklung: Individuelle Beratung unter- und überforderter Lehrkräfte, Trainings und Weiterbildungen zur Stärkung der personalen Ressourcen der einzelnen Personen und Teams.

Welche Massnahmen für die einzelne Schule geeignet und zielführend sind, hängt von den Bedürfnissen der Mitarbeitenden und der aktuellen Situation der Schule ab. Es gilt daher, die vorhandenen Informationen zur aktuellen Situation zusammenzutragen, zu bewerten und zu priorisieren, um dann die passenden Massnahmen abzuleiten. Dabei ist es zentral, dass die Massnahmen partizipativ mit allen relevanten Stakeholdern geplant werden (vgl. Krause et al., 2016, S. 14) und die Rahmenbedingungen der einzelnen Schule mitbedacht werden, z.B. die Ressourcen, die ihr von der übergeordneten Stelle zur Verfügung stehen.

Dieses Raster kann man als strategisches Turngerät verwenden, um systematisch Probleme anzugehen, indem man die Wirkketten zusammendenkt. Stellt man z.B. fest, dass die Fluktuation von Berufseinsteigenden Personen höher ist als in den Jahren vorher oder höher als in den umliegenden Schulen, kann über die Verminderung von Belastungen in den ersten Berufsjahren und der Bereitstellung von sozialen Ressourcen, z.B. in Form von Mentor/innen mittelfristig das berufliche Wohlbefinden und die berufliche Eingebundenheit gefördert werden, die langfristig den Verbleib im Schulhaus und/oder im Beruf positiv beeinflussen. Das Raster hilft auch als Argumentations- und Legitimationshilfe gegenüber Behörden, um nachvollziehbar aufzuzeigen, dass sich die Massnahmen nicht nur für die einzelnen Mitarbeitenden lohnen, sondern einen Einfluss haben auf die Absenzen, die Fluktuation und damit auf die Schulqualität als Ganzes.

Wenn man als Schulleitung unsicher ist, wo man ansetzen soll, empfiehlt sich eine systematische Analyse der vorhandenen Belastungen und Ressourcen auf der Grundlage einer Befragung des Personals. Ein gutes Tool für eine solche datenbasierte Analyse ist das Angebot «Schule handelt»¹⁵. Auf der Grundlage dieser objektivierten Daten kann man – am besten partizipativ unter Einbezug aller relevanten Akteure und mit externer Beratung – entscheiden, in welchem Bereich Ressourcen gestärkt bzw. Belastungen abgeschwächt werden sollen.

¹⁵ Mehr Informationen dazu: <https://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Betriebliche-Gesundheitsfoerderung-in-Schulen/Schule-handelt/Prm89/>

5 Literaturverzeichnis

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands–Resources Theory. In *Wellbeing* (S. 1–28). American Cancer Society.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2009). Finding, Supporting, and Keeping: The Role of the Principal in Teacher Retention Issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37–63.
- Bundesamt für Statistik. (2012). *Die berufliche Mobilität. Eine Analyse aufgrund der Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) von 1993 - 2011*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik. (2014). *Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hom, P. W., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Griffeth, R. W. (2012). Reviewing employee turnover: focusing on proximal withdrawal states and an expanded criterion. *Psychological Bulletin*, 138(5), 831–858.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435–464.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Krause, K., Basler, M., & Bürki, E. (2016). *BGM voranbringen mit Wirkungsüberprüfungen - ein Leitfa-den für Betriebe*. Gesundheitsförderung Schweiz Arbeitspapier 38. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- LCH. (2013). *Positionspapier Grundausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

- Mitchell, T. R., Holtom, B. C., Lee, T. W., Sablinski, C. J., & Erez, M. (2001). Why people stay: Using job embeddedness to predict voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1102–1121.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2007). Organizational embeddedness and occupational embeddedness across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 336–351.
- Sandmeier, A. & Mühlhausen, J. (2019). *Occupational embeddedness of early career teachers – the importance of role stress and support*. Paper-Präsentation an der 18th Biennial EARLI Conference, 13.08.2019 in Aachen.
- Sandmeier, A., Gubler, M., & Herzog, S. (2018). Berufliche Mobilität von Lehrpersonen - Ein strukturierter Überblick über das Forschungsfeld. *Journal for Educational Research Online*, 10(2), 54–73.
- SKBF (2014). *Schweizer Bildungsbericht 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF (2018). *Schweizer Bildungsbericht 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ulich, E., & Wülser, M. (2015). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. 6. erw Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Vardi, Y. (1980). Organizational career mobility: An integrative model. *Academy of Management Review*, 5(3), 341–355.