

Zufriedene Lehrer - zufriedene Lerner?

Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag

Grams, Sarah

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.hum.00033](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00033)

Publication date:
2014

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Grams, S. (2014). *Zufriedene Lehrer - zufriedene Lerner? Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag*. Aalborg Universitetsforlag.
<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00033>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



CONTENT TEACHERS – CONTENT LEARNERS?

THE CORRELATION BETWEEN OCCUPATIONAL TEACHER
WELL-BEING AND THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN
EVERYDAY TEACHING

BY
SARAH LISA GRAMS

DISSERTATION SUBMITTED 2014



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Zufriedene Lehrer – zufriedene Lerner?

**Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem
Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im
Unterrichtsalltag**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Dr. der Philosophie/Ph.D.

vorgelegt von
MSc. Pädagogische Psychologie,
Sarah Lisa Grams

Universität Hildesheim
Institut für Psychologie

Aalborg University
Department of Learning and Philosophy

Kopenhagen, 14. Oktober 2014

Thesis submitted:	October, 2014
German principle supervisor:	Prof.Dr. Norbert Grewe Institute of Psychology University of Hildesheim, Germany
Danish principle supervisor:	Assoc. Prof. Birthe Lund, Department of Learning and Philosophy Aalborg University, Denmark
PhD committee:	Professor Palle Rasmussen Department of Learning and Philosophy AAU (Danish Chair) Professor Dr. Christina Bermeitinger Institut für Psychologie Universität Hildesheim, Germany (German Chair) Professor Dr. Norbert Grewe Institut für Psychologie Universität Hildesheim, Germany Professor Dr. Barbara Thies Institut für Pädagogische Psychologie Technische Universität Braunschweig, Germany
PhD Series:	PhD Series, Faculty of Humanities Aalborg University

ISSN: 2246-123X
ISBN: 978-87-7112-181-0

Published by:
Aalborg University Press
Skjernvej 4A, 2nd floor
DK – 9220 Aalborg Ø
Phone: +45 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Sarah Lisa Grams

Printed in Denmark by Rosendahls, 2014



ABOUT THE AUTHOR

Sarah Lisa Grams holds a M.Sc. in Educational Psychology. She completed her PhD as a three year joint-degree programme based on a collaboration between Aalborg University, Denmark, and the University of Hildesheim, Germany. Since her Bachelor programme, Sarah's research has focused on questions relating to occupational well-being in teachers, more specifically: How do school teachers experience consulting and individual guidance on the job? How are teacher strain and well-being perceived and by which factors are they caused? And what are the implications of teachers' perceptions of the workplace, both for the teacher-student interaction and the learning experience of students?

Her research internship in 2008 at the Teacher Training School in Helsinki, Finland, inspired her to investigate differences in teachers' perceptions of the workplace and their correlation with teacher-student interaction. Her experience was further enriched through creating and facilitating self-management workshops with teacher students since 2009 as well as by supervising groups of teacher students during their school-internships from 2012 to 2014.

Contact: sarah.grams@gmx.de

Betreuung:

Prof.Dr. Norbert Grewe, Universität Hildesheim, Deutschland

Assoc.Prof. Birthe Lund, Aalborg University, Denmark

DANK

Der höchste Lohn für unsere Bemühungen ist nicht das, was wir dafür bekommen, sondern das, was wir dadurch werden.

John Ruskin

Ich möchte an dieser Stelle einer Reihe von Menschen danken. Über alle von ihnen kann ich aufrichtig sagen, dass die hier vorgelegte Doktorarbeit ohne sie nicht – jedenfalls sicherlich nicht auf diese Weise – zustande gekommen wäre.

Beginnen möchte ich bei den Personen, die es auf fachlicher und institutioneller Seite ermöglicht haben, dass ich meine Promotion im Rahmen eines „joint degree“ absolvieren konnte. Ich danke den Leitungen und verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Fakultät für Humanwissenschaften an der Universität Aalborg und im Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung sowie im Fachbereich 1 der Universität Hildesheim für die Betreuung und Unterstützung.

Ein ganz besonders herzlicher Dank gilt Birthe Lund und Norbert Grewe. Beide begleiten meinen Weg schon länger als drei Jahre und haben mich stets unterstützt und mir entscheidende, kritische Fragen gestellt. Herr Grewe begleitet mein Studium in Hildesheim seit meinem zweiten Bachelorsemester. Der Rückhalt den er mir zu jeder Zeit gegeben hat, hätte passender für meinen Entwicklungsprozess nicht sein können. Birthe Lund verdanke ich, dass ich in Dänemark Fuß fassen konnte und hier nun seit vier Jahren – nicht nur beruflich – glücklich bin. Birthe var (og vil altid være) meget mere end min vejleder!

Ein weiterer tief empfundener Dank gilt Roman Jurowetzki. Er ist einer meiner besten Freunde und Kollegen. Zudem verdankt ihm diese Arbeit ihre Qualität im Hinblick auf all die Dinge für die technisches Know-how und Freude an der Diskussion statistischer Fragen nötig sind. Meine Dankbarkeit für seine Unterstützung ist in Worten schwer zu beschreiben!

Sehr wichtig für mich war außerdem der Kontakt mit meinen Kolleginnen und Kollegen an beiden Universitäten. Ohne sie hätte ich die zurückliegende Zeit nicht so positiv erlebt. Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen vom Promotionskolleg Unterrichtsforschung in Hildesheim, der Forschungsgruppe FiU in Aalborg sowie meinen Bürokolleginnen Elisabeth und Liv. Ich danke ebenso Hannah Brachvogel, Katrin Hoffmann und Stephanie Fehnle für ihre Mithilfe bei der Datenerhebung.

Das Promotionsstudium in der Form eines „joint degree“ hat sich für mich auch privat oft als Herausforderung dargestellt. Trotz meines über lange Strecken zweigeteilten Privatlebens haben meine besten Freunde aus Wunstorf, Hannover, Hildesheim, Aalborg, Kopenhagen und Randers immer hinter mir gestanden, mich ermutigt, abgelenkt, aufgemuntert und angefeuert. Ich danke Euch so sehr dafür!

Mein größtes Geschenk ist meine Familie. Ihr seid nicht nur meine größte und verlässlichste emotionale Stütze und Energiequelle, sondern auch auf fachlicher Ebene unersetzbare Kritiker und Fans zugleich. Ich danke ganz besonders meinem Vater Hermann, dem diese Arbeit u.a. ihr wunderbares Titelbild verdankt, sowie meiner Mutter Silke und ihrem Partner Klaus für ihre Zeit und Unterstützung. Ich danke meiner Schwester Lena, meiner Cousine Sarah und meinem Partner Eddy. Thank you for your unconditional love and support!

Zuletzt möchte ich den Schulleitungen, Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern der Schulen danken, die an meiner Studie mitgewirkt haben. Danke für Ihr Vertrauen und die erfolgreiche Zusammenarbeit!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	17
2	Theorieteil I – Berufliche Anforderungen an Lehrkräfte	23
2.1	Anforderungen im Lehrberuf	23
2.1.1	Begriffliche Eingrenzung und Aufgabenfelder . .	23
2.1.2	Beziehungsrelevante Anforderungen	26
2.2	Einflüsse auf die berufliche Leistungsfähigkeit	27
2.3	Krankheit und Frühpensionierung im Lehrberuf	34
2.4	Zusammenfassung: Theorieteil I	37
3	Theorieteil II – Belastung und Wohlbefinden im Lehrberuf: Definitionen, Theorien, Modelle	39
3.1	Berufsbezogenes Wohlbefinden und Belastung: Begriffsabgrenzungen	39
3.2	Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg	43
3.2.1	Die Zwei-Faktoren-Theorie im Lehrberuf	46
3.2.2	Kontinuum versus Zwei-Faktoren Theorie: Relevanz für Umgang mit Forschungsergebnissen . .	48
3.3	Belastungs- und Unterstützungsfaktoren im Schulalltag	51
3.3.1	Antinomien des Lehrerhandelns	51
3.3.2	Belastungs- und Unterstützungsfaktoren	55
3.4	Individualität von Schulen	59
3.5	Zusammenfassung: Theorieteil II	61
4	Theorieteil III – Lehrer-Schüler-Beziehung: Definition, Lehrereinfluss, Auswirkungen für Schüler	65
4.1	Lehrer-Schüler-Beziehung: Auswahl, Begriffsabgrenzung, Definition	65
4.2	Die Rolle der Lehrperson in der Lehrer-Schüler-Beziehung	71
4.3	Auswirkungen der Lehrer-Schüler-Beziehung	75
4.4	Zusammenfassung: Theorieteil III	80
4.5	Zusammenfassende Einordnung: Theorieteil I bis III . .	83

5	Empirischer Teil	85
5.1	Fragestellungen, Ableitung von Hypothesen	85
5.2	Design und methodisches Vorgehen	86
5.2.1	Design der Erhebungen	86
5.2.2	Auswahl der Schulform	87
5.2.3	Methodisches Vorgehen	90
5.2.4	Rekrutierung von Schulen	97
5.3	Entwicklung der Fragebögen	100
5.3.1	Instrument für die Lehrerbefragung	100
5.3.2	Instrument für die Schülerbefragung	106
5.4	Beschreibung der Stichprobe	110
5.4.1	Lehrerstichprobe	111
5.4.2	Schülerstichprobe	113
5.5	Item- und Skalenanalyse	116
5.5.1	Umgang mit fehlenden Werten	117
5.5.2	Lehrerbefragung: Skalen und Items	119
5.5.3	Schülerbefragung: Skalen und Items	128
6	Auswertung und Ergebnisse	137
6.1	Wohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag . .	137
6.1.1	Teststatistische Gütekriterien	137
6.1.2	Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben als eigenständige Bedeutungseinheiten	139
6.1.3	Belastungsprofile von Schulen sind unterschiedlich	144
6.1.4	Nutzbarkeit des ELBiS als Evaluationsinstrument	148
6.2	Zusammenhang von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung	150
6.3	Generalisierbarkeit der Ergebnisse	157
7	Ergebnisinterpretation und -diskussion	159
7.1	Wohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag . .	159
7.1.1	Einschränkungen im Aufbau des Fragebogens und der Studie zur Lehrerbefragung	159
7.1.2	Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben als eigenständige Bedeutungseinheiten	162
7.1.3	Schulspezifische Auswertung der Evaluation . . .	166
7.1.4	Übertragbarkeit der Ergebnisse, Forschungsfrage 2	167

7.2	Zusammenhang von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung	169
7.2.1	Verwendung von Schülerdaten	169
7.2.2	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse für Hypothese 1.1 und 1.2	170
7.2.3	Übertragbarkeit der Ergebnisse, Forschungsfrage 1	176
8	Ausblick: Zufriedene Lehrer für zufriedene Lerner – und umgekehrt?	179
	Literaturverzeichnis	185
	Eidesstattliche Versicherungen	201
	Anhang	203

Abbildungsverzeichnis

4.1	Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel, 1976)	69
5.1	Design der empirischen Untersuchungen	87
6.1	Netzdiagramme: Mittelwerte der fünf Interaktionsbereiche für die Schulen Albert, Corinna, Erwin und Greta	145
6.2	Netzdiagramme: Mittelwerte der fünf Interaktionsbereiche für die Schulen Ingo, Karin, Martin und Olga	145
7.1	Vierfeld-Schema zur Veranschaulichung möglicher Konstellationen von Lehrer- und Schülerangaben	172

Tabellenverzeichnis

2.1	Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Rothland und Terhart, 2007)	26
5.1	Quellenangaben zu Skalen der Lehrerbefragung	104
5.2	Quellenangabe zu Skalen der Schülerbefragung	109
5.3	Alter und Geschlecht in der Lehrerstichprobe	111
5.4	Alter und Geschlecht für die Teilstichprobe der Klassen- lehrkräfte	113
5.5	Zusammensetzung der Klassen in der Schülerstichprobe	114
5.6	Alter und Geschlecht in der Schülerstichprobe	115
5.7	Drop-out in der Schülerstichprobe	116
5.8	Reliabilität der Skalen in der Lehrerbefragung: Cron- bachs alpha, Mittelwerte und Standardabweichungen .	121
5.9	Reliabilität der Skalen in der Schülerbefragung: Cron- bachs alpha, Mittelwerte, Standardabweichungen	129
6.1	Multiple Regression mit <i>Lehrerwohlfinden</i> als Kriteri- umsvariable	141
6.2	Multiple Regression mit <i>Belastungsfaktoren</i> als Kriteri- umsvariable	143
6.3	Mittelwerte für die fünf Interaktionsbereiche (SuSInt, KolInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg) je Schule	146
6.4	Rangplätze der Belastungsfaktoren je Schule	147
6.5	Multiple Regression mit <i>Lehrer-Schüler-Beziehung</i> als Kri- teriumsvariable	154
6.6	Multiple Regression mit <i>Lehrerverhalten</i> als Kriteriums- variable	155
6.7	Multiple Regression mit <i>Schülereinschätzung des Lehrer- wohlfindens</i> als Kriteriumsvariable	157

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ELBiS	Evaluation von Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag
etc.	et cetera
ff.	die folgenden (Seiten bzw. Abschnitte)
ggf.	gegebenenfalls
IGS/IGSen	Integrierte Gesamtschule/n
i.S.	im Sinne
Jhg.	Jahrgang
KGS/KGSen	Kooperative Gesamtschule/n
max.	maximal
o.g.	oben genannt(e)
Sek I	Sekundarstufe I
Sek II	Sekundarstufe II
sog.	sogenannt(e)
s.	siehe
u.a.	unter anderem
US bzw. USA	Vereinigte Staaten von Amerika
z.B.	zum Beispiel

ZUSAMMENFASSUNG

Berufsbezogene Belastung im Lehrberuf wurde in der Vergangenheit überwiegend im Hinblick auf Auslöser und Folgen von Belastung für die Lehrergesundheit erforscht. Wenig empirische Forschung widmete sich hingegen den Auswirkungen von Wohlbefinden und Belastungserleben bei Lehrkräften auf ihre Interaktion mit Schülerinnen und Schülern. Das erste Anliegen dieser Arbeit ist die Untersuchung des Zusammenhangs von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und Schülereinschätzungen der Beziehungen mit ihrer Klassenlehrkraft.

Wenn im Forschungsfeld auf die Konstrukte Belastung und Wohlbefinden bei Lehrkräften Bezug genommen wird, so sind diese meist als die Enden eines Kontinuums konzipiert. Diese Sichtweise führt zu Schlussfolgerungen, welche die Validität von berichtetem Belastungserleben in Frage stellen, wenn hohes Wohlbefinden in der selben Lehrerstichprobe erfasst wird. Die „Zwei-Faktoren-Theorie“ (Herzberg et al., 1959) definiert berufsbezogene Belastung und Wohlbefinden als zwei zusammenhängende, jedoch eigenständige Sinnabschnitte. Da beide Wahrnehmungen durch unterschiedliche Faktoren am Arbeitsplatz verursacht werden, können sie unabhängig voneinander variieren und stellen nicht das Gegenteil voneinander dar. Das zweite Anliegen dieser Arbeit ist es, aufbauend auf der „Zwei-Faktoren-Theorie“, die Konzepte berufsbezogenes Wohlbefinden und Belastung im Bezug auf Lehrereinschätzungen unterschiedlicher Interaktionsbereiche im Schulalltag zu untersuchen.

Die Datenbasis bildet eine quantitative Fragebogenstudie, welche an acht Gesamtschulen in Niedersachsen, Deutschland, durchgeführt wurde und insgesamt 531 Lehrkräfte und 2748 Schülerinnen und Schüler umfasst. Für die erste Studie wurden Klassenlehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern befragt, während die jeweils vollständigen Kollegien beteiligter Studien die Stichprobe für die zweite Studie bilden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden in der von Schülern eingeschätzten Lehrer-Schüler-Beziehung niederschlägt. Empfehlungen für weitere Untersuchungen bezüglich dieses Zusammenhangs werden diskutiert. Zudem kann gezeigt werden, dass die Konstrukte berufsbezogenes Wohlbefinden und Belastungserleben im Lehrberuf von unterschiedlichen arbeitsbezogenen Faktoren beeinflusst werden, was die Annahme zulässig macht, dass es sich um zwar zusammenhängende, jedoch eigenständige Sinnabschnitte handelt, die unabhängig voneinander variieren können.

Weiterhin zeigen die Auswertungen, dass Unterschiede zwischen den Mustern des Belastungserlebens an Schulen bestehen, welche die Notwendigkeit schulspezifischer Evaluation von Belastung und Wohlbefinden im Lehrberuf hervorheben. Die Bedeutung dieser Ergebnisse für die Beziehungen von Lehrkräften im Schulalltag sowie für Maßnahmen der Evaluation von Belastungserleben werden diskutiert.

ENGLISH ABSTRACT

Job-related strain in school teachers has recently been investigated with a focus on the causes of perceived stress and its effects on teacher health. Little research has considered the effects of perceived occupational strain or well-being on teachers' interaction with students. The first aim of this thesis is to analyze the correlation between students' perceived relationship with their classroom teacher and occupational teacher well-being.

When the constructs of strain and well-being in teachers are referred to in the research field, they are mostly conceptualized at opposite ends of the same continuum. From this perspective conclusions have been reached that challenge the validity of reported teacher stress, when a high level of well-being is observed in the same teacher sample. The „two factor theory“ (Herzberg et al., 1959), defines strain and well-being as two related, but separate entities. Since both perceptions are caused by different factors at the workplace, they can vary independently and do not directly oppose each other. Building on the „two factor theory“, the second aim of this thesis is to investigate the concepts of occupational well-being and strain in teachers, in relation to teachers' perceptions of workplace characteristics.

Empirical data is provided by quantitative surveys, conducted at eight comprehensive schools (Gesamtschulen) in Niedersachsen, Germany, including 531 teachers and 2748 students. The first study uses a sample of classroom teachers and their students, while the second study is based on data of all teaching staff at the participating schools.

Findings show that occupational teacher well-being manifests in students' perceptions of the teacher-student relationship. Recommendations for further research regarding this correlation are discussed. Results also show that the constructs of occupational strain and well-being are influenced by different work-related factors, which suggests both concepts should be viewed as related but separate entities that can vary independently.

In addition to these findings, patterns of perceived strain were found to vary from school to school, which highlights the necessity of school-specific evaluation of perceived strain and well-being in teachers. The relevance of these findings for teachers' relationships in everyday school life and for the evaluation of strain in schoolteachers is discussed.

DANSK ABSTRACT

I lærerprofessionen er jobrelateret belastning på det seneste primært blevet undersøgt med fokus på årsagerne til oplevet stress og dets effekt på lærernes sundhed. Forskningen har kun i begrænset omfang inddraget effekten af oplevet arbejdsbetinget belastning på lærernes samspil med eleverne. Det første formål med denne afhandling er derfor at analysere sammenhængen mellem elevers oplevede forhold til deres klasselærer og arbejdsbetinget trivsel hos lærerne.

Når konstruktionerne belastning og trivsel hos lærere anvendes inden for forskningsfeltet bliver de overvejende konceptualiseret i de modsatte ender af samme kontinuum. Med afsæt i dette perspektiv stilles der imidlertid spørgsmålstejn ved validiteten af resultater, der rapporterer om stress hos lærerne, når der samtidig rapporteres om høje niveauer af trivsel hos samme lærergruppe. „To-faktor teorien“ (Herzberg et al., 1959) definerer belastning og trivsel som to beslægtede, men særskilte entiteter. Eftersom begge opfattelser er forårsaget af forskellige faktorer på arbejdspladsen, kan de variere uafhængigt og derfor ikke modstilles hinanden direkte. Ved at bygge videre på „To-faktor teorien“ er det andet formål med afhandlingen derfor at undersøge begreberne arbejdsbetinget trivsel og belastning hos lærere i relation til lærernes opfattelse af deres arbejdsplads karakteristika.

Afhandlingens empiriske data er baseret på kvantitative undersøgelser i form af spørgeskemastudier på otte folkeskoler (Gesamtschulen) i Niedersachsen, Tyskland, som omfatter i alt 531 lærere og 2748 elever. Det første studie tager afsæt i udvalgte klasselærere og deres elever, imens det andet studie baseres på det samlede datasæt for samtlige lærere på de deltagende skoler.

Resultater viser at arbejdsbetinget trivsel hos lærerne manifesteres i elevernes opfattelse af lærer-elev forholdet. Anbefalinger til videre forskning vedrørende denne korrelation diskuteres i afhandlingen. Resultater viser endvidere at konstruktionerne arbejdsbetinget belastning og trivsel påvirkes af forskellige arbejdsrelaterede faktorer, hvilket peger på at man bør se begge begreber som relaterede, men adskilte entiteter, der kan variere uafhængigt af hinanden.

Undersøgelsen viser endvidere, at der er forskelle i mønstrene af lærernes oplevede belastning mellem de deltagende skoler, hvilket understreger behovet for skolespecifik evaluering af opfattet belastning og trivsel. Betydningen af disse resultater for lærernes forhold i deres daglige skoleliv og for evalueringen af belastning hos skolelærere diskuteres.

1 EINLEITUNG

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung zweier miteinander verknüpfter Anliegen im Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie zu leisten. Im Fokus steht die Untersuchung des Zusammenhangs von *berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden* und der *Lehrer-Schüler-Beziehung* im Unterricht, im Kontext der Schule. Neben der angestrebten Quantifizierung dieses Zusammenhangs anhand einer Stichprobe aus Gesamtschulklassen der Sekundarstufe I in Niedersachsen, soll untersucht werden, ob es sich bei *berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden* und *Belastungserleben* um zwei Ausprägungen eines Konstruktes handelt, oder um zwei eigenständige Bedeutungseinheiten. Beide Anliegen werden mit einer empirischen Studie repräsentiert und sollen einleitend vorgestellt werden.

Relevanz von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden für die Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch Schülerinnen und Schüler: Forschungsfrage I

Bis heute basierte der Begründungsrahmen der Lehrerbelastungsforschung überwiegend auf zweierlei Aspekten: Auf der Begrenzung von Gesundheitsgefährdung im Sinne betroffener Lehrpersonen und auf der Kontrolle von Kosten im Bildungssystem, im Hinblick auf Frühpensionierung und Fehlzeiten. In der vorliegenden Arbeit soll die Relevanz von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden für die Schülerinnen und Schüler als Interaktionspartner von Lehrpersonen im Unterricht untersucht werden. Während die Folgen von Belastungsempfinden am *Arbeitsplatz Schule* für Lehrkräfte vielfältig empirisch untersucht wurden, sind deren

Auswirkungen für das Unterrichtserleben von Schülerinnen und Schülern bis heute wenig erforscht worden. Es ist jedoch zu anzunehmen, dass sich das Erleben von Belastung auf das Handeln von Lehrkräften im Unterricht auswirkt (siehe z.B. Rudow, 1994; Yoon, 2002). So konnte bereits gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsqualität von solchen Lehrkräften höher einschätzen, die sich selbst als gesund und ausgeglichen beschreiben (Klusmann et al., 2006; Kunter et al., 2013). Hinsichtlich der angewandten Variablen und Untersuchungsdesigns, basieren bisherige Erhebungen jedoch überwiegend auf der ausschließlichen Erfassung von Lehrerauskünften. Wenn Schülerausagen herangezogen werden, so basieren die Untersuchungsdesigns bislang auf Mathematikunterricht-Settings und auf Schülereinschätzungen von Qualitätsmerkmalen im Unterricht (siehe Ditton, 2002; Klusmann et al., 2006; Kunter et al., 2013).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll das Konstrukt der *Lehrer-Schüler-Beziehung* als Bezugsgröße für die Erfassung von Auswirkungen des beruflichen Befindens von Lehrkräften genutzt werden. Sie bietet sich hierfür besonders an (Krause und Dorsemagen, 2007b), auch da sie vielfach als einflussreiche Variable im Hinblick auf Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen (Sek I und II) identifiziert werden konnte (Cornelius-White, 2007; Hamre und Pianta, 2001; Hughes et al. (2008); Jennings und Greenberg, 2009; Wu et al., 2010). Die übergeordnete Forschungsfrage 1 für die vorliegende Arbeit lautet:

Wie hängen berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und die Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag zusammen?

Das Anliegen dieser hypothesenprüfenden Fragebogenstudie ist es, anhand quantitativer Daten den Zusammenhang von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und den Schülerwahrnehmungen der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag zu untersuchen. Darüber hinaus wird eine Erfassung von Schülerauskünften hinsichtlich ihrer Einschätzung des berufsbezogenen Wohlbefindens ihrer Lehrkräfte angestrebt. Schü-

lerinnen und Schüler aus den fünften und sechsten Jahrgängen von Gesamtschulen in Niedersachsen werden hierfür zusammen mit ihren Klassenlehrkräften befragt.

Berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben als eigenständige Bedeutungseinheiten: Forschungsfrage II

Basierend auf Studien, welche *hohe Belastung im Lehrberuf* parallel mit *hoch ausgeprägtem berufsbezogenen Wohlbefinden* derselben Lehrkräfte erfassen, zeigt sich im Forschungsfeld die wiederkehrende Argumentation, dass es sich hierbei um Messfehler oder Effekte von Stichprobenverzerrung handeln müsse, da diese Ergebnisse einen logischen Widerspruch darstellten (Gehrmann, 2007; Schult et al., 2014). Die hierbei nicht in Frage gestellte, jedoch zugrunde gelegte Annahme, dass die Konstrukte Belastung und Wohlbefinden auf einem Bedeutungskontinuum liegen, führt die o.g. Autoren zu der Schlussfolgerung, dass die Gültigkeit der Auskünfte zur Lehrerbeltung in Anbetracht von ebenso erfasstem hoch ausgeprägtem Wohlbefinden in derselben Stichprobe in Frage gestellt werden sollten. Diese Argumentation hat weitreichende Auswirkungen für den Umgang mit Ergebnissen von Studien der Lehrerbeltungsforschung.

Basierend auf der bereits im Jahr 1959 im Feld der Arbeitsmotivation veröffentlichten und seither viel diskutierten Zwei-Faktoren-Theorie (Herzberg et al., 1959) lässt sich der hier postulierte Widerspruch auflösen, indem angenommen wird, dass Wohlbefinden und Belastung am Arbeitsplatz zwei eigenständige Sinnabschnitte bilden und durch unterschiedliche Faktoren im Arbeitsalltag verursacht werden, was eine gleichzeitige hohe (oder niedrige) Ausprägung beider Konstrukte ohne Widerspruch nachvollziehbar macht. Im Rahmen der Lehrerbeltungsforschung wurde diese Annahme bislang jedoch nicht explizit diskutiert, geschweige denn auf Basis einer Fragebogenstudie empirisch untersucht, welche auf Inhalten basiert, die den Schulalltag von Lehrkräften abbilden. Die übergeordnete Forschungsfrage 2 dieser Arbeit lautet:

Können berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben als zwei Ausprägungen eines Konstruktes betrachtet werden, oder handelt es sich um zwei getrennt zu betrachtende Bedeutungseinheiten?

Den zweiten Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet die Untersuchung dieser Forschungsfrage, basierend auf einem hierfür entwickelten Befragungsinstrument. Dieses ermöglicht es, die im Schulalltag relevanten Interaktionsbereiche von Lehrkräften abzubilden und mit den Konstrukten *berufsbezogenes Wohlbefinden* und *Belastungserleben* in Beziehung zu setzen. Die Datengrundlage für diese Untersuchung bildet die Befragung vollständiger Lehrerkollegien von Gesamtschulen in Niedersachsen. Die Eignung des erstellten Fragebogens als schulinternes Evaluationsinstrument kann basierend auf der Zusammenarbeit mit den Gesamtschulen der Stichprobe ebenfalls diskutiert werden.

KAPITELÜBERSICHT

Die nachfolgenden Theoriekapitel I-III werden den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit definieren. Es werden dabei drei thematische Schwerpunkte verfolgt: Zunächst (Theorieteil I) wird der Lehrberuf skizziert und hinsichtlich seiner fachlichen und persönlichen Anforderungen beschrieben. Belastungssymptome werden als Einflussfaktoren für die berufliche Leistungsfähigkeit von Lehrkräften diskutiert und es werden aktuelle Daten für Krankheit und Frühpensionierung im Lehrberuf für das Bundesland Niedersachsen dargestellt. Im zweiten Theoriekapitel (Theorieteil II) werden die verwendeten Konstrukte für den Bedeutungsrahmen von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und Belastung im Schulalltag definiert. Die theoretischen Modelle und empirischen Befunde, welche den Annahmen und Erhebungen im empirischen Teil der vorgestellten Arbeit zugrunde liegen werden vorgestellt. Im dritten Theoriekapitel (Theorieteil III) wird die Lehrer-Schüler-Beziehung für die vorliegende Studie definiert und hinsichtlich ihrer Beeinflussbarkeit durch Lehrkräfte sowie als bedeutsames Konstrukt für den Lern-

erfolg von Schülerinnen und Schülern näher betrachtet. Jedes Kapitel endet mit einem Abschnitt, der die relevanten Schlussfolgerungen für den empirischen Teil der Arbeit zusammenfassend darstellt. In Kapitel 5 werden die empirischen Studien dieser Arbeit vorgestellt: Design, Fragebogenerstellung, Stichprobe und Itemanalyse werden beschrieben. In Kapitel 6 und Kapitel 7 werden Ergebnisse vorgestellt, interpretiert und diskutiert. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick.

2 THEORIETEIL I – BERUFLICHE ANFORDERUNGEN AN LEHRKRÄFTE

Die nachfolgenden Abschnitte beschreiben das Tätigkeitsprofil von Lehrkräften, die Perspektive der sozialen Erwartungsträger sowie die sozialen, für die Gestaltung und Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen relevanten Anforderungen des Berufes. Die potentielle Leistungsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von dem durch sie wahrgenommenen Arbeitsumfeld wird zudem diskutiert. Das Kapitel endet mit einem Abschnitt, der aktuelle Entwicklungen in Niedersachsen und der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Krankheit und Frühpensionierung von Lehrkräften thematisiert.

2.1 ANFORDERUNGEN IM LEHRBERUF

In diesem Abschnitt wird das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften näher betrachtet. Welche Aufgaben sind im Lehrberuf inbegriffen? Was wird von Lehrkräften auf inhaltlicher, verhaltensbezogener und persönlicher Ebene gefordert? Es wird zunächst die Institution Schule definiert und geklärt, in welchem Bedeutungsrahmen die Begriffe Schule und Lehrperson in den nachfolgenden Ausführungen verwendet werden. Nachfolgend werden die Aufgaben des Lehrberufes charakterisiert.

2.1.1 BEGRIFFLICHE EINGRENZUNG UND AUFGABENFELDER

Der Lehrberuf ist im Sinne seiner Verwendung für die vorliegende Arbeit stets im Zusammenhang mit der Institution Schule zu sehen. Diese wird

nach Isenegger (1977) wie folgt definiert:

Schule ist allgemein eine Einrichtung der Gesellschaft oder gesellschaftlicher Gruppen, in der Lehren und Lernen in planmäßiger Weise (als Unterricht) gleichzeitig für mehrere Personen erfolgt. Der Unterricht ist institutionalisiert, d.h. relativ unabhängig vom Wechsel von Lernenden und Lehrenden organisiert. (Isenegger, 1977, S.13)

Alle schulbezogenen Studien auf die in dieser Arbeit verwiesen wird, beziehen sich auf Schulen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I. Studien oder Inhalte bauen weder auf Stichproben mit Schulen oder Schulklassen der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe, weiterführende oder berufsbildende Schulen), Förderschulen, Institutionen der Erwachsenenbildung oder höheren Lehranstalten (Universitäten, Berufsakademien oder Fachhochschulen) auf, noch sind sie ohne Weiteres auf diese zu übertragen. Wenn internationale Studien zitiert werden so liegen hier jeweils die Stichproben aus Klassenstufen vor, die mit der deutschen Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I äquivalent sind. Die im zweiten Teil der Arbeit vorgestellten empirischen Ausführungen nehmen ihren Ursprung in einer Stichprobe von Gesamtschulen. Diese Schulform wird im Rahmen der Beschreibung der empirischen Studien (Kapitel 5, Seite 85) charakterisiert.

Wenn von den bei Isenegger (1977) als *Lehrende* bezeichneten schulischen Akteuren gesprochen wird, so werden in dieser Arbeit (ggf. mit Ausnahme wörtlicher Zitate anderer Autoren) die Begriffe Lehrperson (bzw. Lehrpersonen) und Lehrkraft (bzw. Lehrkräfte) synonym verwendet. Diese Bezeichnung schließt stets Personen beider (biologischer) Geschlechter sowie aller Geschlechterrollen ein.

Aufgabenfelder im Lehrberuf

Die deutsche Kultusministerkonferenz (2000) führt eine Reihe von Tätigkeitsfeldern für den Lehrberuf an. Die Kernaufgabe von Lehrkräften sei demnach das Unterrichten – die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierte, gezielte „Planung, Organisation und Reflexion von Lehr-

und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (Kultusministerkonferenz, 2000; S.2). Darüber hinaus sollen Lehrpersonen eine Erziehungsaufgabe durch Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung und Werteorientierung der Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit Eltern und ggf. Fachleuten erfüllen. Das dritte schülerbezogene Aufgabenfeld ist das Beurteilen und Beraten im Sinne fairer Leistungsbewertung und die Förderung von Leistungsbereitschaft. Weitere Aufgaben betreffen die eigene Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte und ihren Einsatz im Rahmen von Schulentwicklung: Sie sollen geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote wahrnehmen, um „Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten“ (S.4) und zudem den Kontakt zu Institutionen der Berufsausbildung, sowie Sozialpartnern und der Arbeitsverwaltung halten. Die Beteiligung an der Schulentwicklung in Form von u.a. aktiver Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme sowie die Unterstützung der internen und externen Evaluation von Lehr- und Lernprozessen, der Schulprogramm-Gestaltung und des Schullebens werden ebenso von Lehrkräften erwartet (Kultusministerkonferenz, 2000).

Eine weitere Möglichkeit, auf die Aufgabenfelder von Lehrpersonen zu schauen, ist die Einnahme der Perspektive möglicher Erwartungsträger innerhalb der Schule sowie in ihrem direkten gesellschaftlichen Umfeld. Die Tabelle 2.1 zeigt die von Rothland und Terhart (2007; S.20) veröffentlichte „Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben“ (angepasst nach Barth (1997) und Jung-Strauss (2000)). Die hier eingenommene Sichtweise und Aufteilung von Erwartungsträgern bildet einen theoretischen Ausgangspunkt für die Konzeption des in Abschnitt 5.3.1 vorgestellten Erhebungsinstrumentes für berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag. Die Tabelle 2.1 zeigt die Vielzahl unterschiedlicher möglicher Rollenerwartungen und ihre Ausgangspunkte, sowie die mit ihnen verbundenen Tätigkeitsfelder im Lehrberuf.

2 Theorieteil I – Berufliche Anforderungen an Lehrkräfte

Erwartungen	„Lehrerrollen“	Aufgaben
1. Erwartungen der <i>Schüler</i>		
Wissensvermittlung	Fachmann, Wissender Berater,	Unterrichten
Beratung, Hilfe	Helfer	Beraten, helfen
Führung, Anleitung, Orientierung	Vorbild	Erziehen
Freundschaft	Freund, Kumpel	Zusammenarbeiten
Sexualität	Geschlechtsrolle	
2. Erwartungen der <i>Eltern</i>		
Wissensvermittlung, Förderung	Fachmann	Unterrichten
Zusammenarbeit	Partner	Zusammenarbeiten
Beratung, Hilfe	Ratgeber, Helfer	Beraten, erziehen
Entlastung, Verwahrung	Entlaster	Aufbewahren, beaufsichtigen
3. Erwartungsträger <i>Kollegen</i>		
Anteilnahme	Arbeitskollege	Kooperieren
Unterstützung, Entlastung	Interessent, Freund	Helfen, unterstützen
Hilfe	Mithelfer, Berater	Beraten
Solidarität	Mitstreiter	
4. Erwartungsträger <i>Vorgesetzte</i>		
Alles soll „funktionieren“	Verwalter, Kontrolleur,	Verwalten, organisieren,
Entlastung der Arbeit des	Aufsicht, Organisator	Beaufsichtigen, innovieren
Vorgesetzten, Unterstützung	Funktionsstelleninhaber	Funktionsaufgaben
Legitimation in der Schule	Imagepfleger, Berichter	übernehmen
Entwicklung in der Schule	Schulentwickler	Öffentlichkeitsarbeit
Weiterbildung, indiv. Entwicklung	Lernender	betreiben
5. Erwartungsträger <i>Öffentlichkeit</i>		
Wissensvermittler	Fachmann	Unterrichten
(Qualifikation)	Beurteiler	Beurteilen
Enkulturation	Schullaufbahnberater,	Beraten
Allokation	Berufsberater	Erziehen
Integration/Legitimation	Verwahrer, Therapeut	Aufbewahren
Beratung		
Verwahrung und		
Wiederherstellung		

Tabelle 2.1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Rothland und Terhart, 2007)

Um als Lehrkraft die hier beschriebenen Aufgaben erfüllen zu können, werden entsprechende Fähigkeiten benötigt. Die Kultusministerkonferenz (2000) hat diese als fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische, soziologisch-psychologische sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten definiert. Letztere werden besonders hinsichtlich der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern hervorgehoben. Weil dieser Aspekt des Lehrberufes im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, soll im

nachfolgenden Abschnitt auf die beziehungsrelevanten Anforderungen (und vorausgesetzten Kompetenzen) im Lehrberuf eingegangen werden.

2.1.2 BEZIEHUNGSRELEVANTE ANFORDERUNGEN

In diesem Abschnitt sollen Anforderungen näher betrachtet werden, welche die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften innerhalb sozialer Beziehungen, wie der Lehrer-Schüler-Beziehung, betreffen. Was wird von Lehrkräften erwartet, wenn es um den Umgang mit Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schülern und deren Eltern geht? Vorausgesetzt werden im Sinne der von der Kultusministerkonferenz (2000) definierten Kompetenzen:

Verantwortung, Bereitschaft und glaubwürdiges Handeln aller Lehrerinnen und Lehrer auch für ein gutes Schulklima und ein partnerschaftliches Schulleben [...]. Dafür ist die praktische Zusammenarbeit der Lehrenden erforderlich und notwendig, insbesondere auch bei der glaubwürdigen Vermittlung von Teamfähigkeit bei den Lernenden. (Kultusministerkonferenz, 2000; S.3)

Weiterhin sollen „Schülerinnen und Schüler [...] spüren, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer 'ein Herz' für sie haben, sich für ihre individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren [...]“ (S.3). Für Tätigkeiten des Beurteilens und Beratens (siehe Abschnitt 2.1.1) seien zudem „hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich sowie die motivierende Kommunikation untereinander und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern“ (S.3).

Es wird deutlich, dass der Lehrberuf neben fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen eine Vielzahl von Fähigkeiten erfordert, welche die persönliche Kommunikation und soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Kolleginnen und Kollegen im Schulalltag betreffen. Die möglichen belastenden Aspekte im Zusammenhang mit o.g. beruflichen Aufgaben und geforderten Kompetenzen werden in Kapitel 3, Abschnitt 3.3, herausgearbeitet. Nachfolgend

soll nun der Frage gefolgt werden, inwiefern die sozial-kommunikative und damit beziehungsrelevante Leistungsfähigkeit im Lehrberuf von den schulischen Umgebungsfaktoren beeinflusst sein kann.

2.2 EINFLÜSSE AUF DIE BERUFLICHE LEISTUNGSFÄHIGKEIT

In diesem Abschnitt steht die berufliche Leistungsfähigkeit von Lehrkräften im Schulalltag im Mittelpunkt der Betrachtungen. Es soll unter Bezugnahme auf deutsche und internationale Studien untersucht werden, ob sich das berufsbezogene Belastungserleben von Lehrkräften in Abhängigkeit von arbeitsbezogenen Einflussfaktoren auf ihre Leistungsfähigkeit innerhalb der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern auswirken kann. Dabei soll es hier noch nicht darum gehen, theoretische und empirische Befunde zu Belastungsfaktoren im Schulalltag zu beschreiben (diesem Thema widmet sich Abschnitt 3.3). Vielmehr soll in Form von zwei argumentativen Schritten nachvollzogen werden, ob sich berufliche Umgebungsfaktoren im beruflichen Verhalten einer Lehrkraft niederschlagen können: Der erste Schritt verfolgt die Identifikation von schulischen Umgebungsbedingungen mit potentielltem Einfluss auf die psychosoziale Gesundheit von Lehrkräften. Im zweiten Schritt wird untersucht, welche Folgen es für die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften haben kann, wenn die erstgenannten Bereiche zur Belastung werden.

Schulische Umgebungsfaktoren mit potentielltem Einfluss auf die psychosoziale Gesundheit von Lehrkräften

Die Autoren Krause und Dorsemagen (2007a) beschreiben das Forschungsfeld der beruflichen Belastungen im Lehrberuf. Dabei unterscheiden sie hinsichtlich der Einflussfaktoren auf Belastungsempfinden drei Faktorengruppen:

Personenbezogene (intrapersonale Aspekte wie Persönlichkeit, Alter, Bewältigungsstile, Biographie), *außerberufliche* (wie private Erlebnisse und Bedingungen) und *arbeitsbezogene* Einflussfaktoren. Wie in Ab-

schnitt 3.1 ausgeführt und begründet wird, ist der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf die dritte Faktorengruppe gerichtet. Es werden Belastungsfaktoren in den Mittelpunkt gestellt, die aus dem Arbeitsumfeld von Lehrkräften stammen. Der Einfluss und die Bedeutsamkeit personenbezogener sowie außerberuflicher Anteile am Belastungserleben von Lehrkräften wird dabei zugleich als bedeutsam anerkannt und keineswegs bezweifelt. In dieser Studie soll jedoch der Schwerpunkt der Untersuchungen auf Einflussfaktoren im Schulalltag liegen, welche durch Maßnahmen der Schulentwicklung potentiell erreicht und verändert werden können.

Arbeitsbezogenen Einflussfaktoren werden bei Krause und Dorsemagen (2007a) in „objektivierbare Faktoren“ und „Faktoren subjektiver Wahrnehmung“ unterschieden.

Zu den objektivierbaren Faktoren gehören folgende (S. 61-62):

- Arbeitszeit und -tage;
- Schallpegelmessungen, Nachhallzeit;
- Angaben zur schulischen Umgebung wie Schultyp und Besonderheiten der Schulorganisation (z.B. Privatschule, katholische Schule), Anzahl der Schüler und Größe der Schule, objektive Klassengröße, Klassenraumgröße, vorhandene Ausstattung, sozialer Status der Schüler bzw. ihrer Eltern; Region (ländliche versus städtische Schule);
- Angaben zu Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schüler wie Alter und Geschlecht, Anteil von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, Ausmaß der auftretenden Gewalt;
- Arbeitshygienische Variablen wie Sauerstoff- und Kohlendioxidanteile im Klassenzimmer;
- Angaben zum Auftrag und zu den Funktionen der Lehrkräfte wie Klassenlehrerfunktion, Unterrichtsfach und Lehrplaninhalte;

- Beschreibung des Prozesses bzw. der Ereignisse während der Arbeitsausführung durch Beobachter, z.B. eingesetzte Unterrichtsmethoden und Regulationsbehinderungen

Innerhalb der Studien, welche die subjektive Wahrnehmung von arbeitsbezogenen Einflussfaktoren untersuchen, unterscheiden Krause und Dorsemagen (2007a) folgende Faktoren (S. 63):

- Subjektive Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen wie Entscheidungsspielraum, Anordnungsvielfalt, Kontrollmöglichkeiten, Rückmeldungen zur eigenen Arbeit, Arbeitsmenge und Erholungspausen;
- Subjektive Wahrnehmung von Organisationsmerkmalen wie Karriere- und Fortbildungsmöglichkeiten, Partizipationsmöglichkeiten, materielle und finanzielle Ausstattung, Informationsfluss;
- Subjektive Wahrnehmung von Merkmalen der sozialen Beziehungen wie der Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. classroom climate), der Schulleiter-Lehrer-Beziehung (z.B. Führungsverhalten) und der Lehrer-Eltern-Beziehung;
- Aufgaben- und Rollenverständnis wie zu verfolgende Ziele, erlebte Rollenvielfalt, wahrgenommene Pflichten;
- Subjektive Einschätzung des Berufsimages in der Öffentlichkeit

Es soll an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den hier aufgelisteten Faktoren lediglich um Aspekte handelt, welche laut Krause und Dorsemagen (2007a) im Forschungsfeld als belastungsrelevante Einflussfaktoren untersucht werden. Dabei steht hier zunächst die Nennung (potentieller) Faktoren im Mittelpunkt, nicht jedoch ihre Ausprägung oder die Frage danach, inwiefern sie einen als bedeutsam eingeschätzten Belastungsfaktor in bspw. deutschen Schulen darstellen. Der Abschnitt 3.3 dieser Arbeit widmet sich diesen Fragestellungen.

Nachdem der erste argumentative Schritt vollzogen ist und potentielle Einflussfaktoren für das Belastungserleben von Lehrkräften vorgestellt wurden, soll nun betrachtet werden, welche möglichen Folgen sich für die Berufsausübung von Lehrkräften ergeben können – abhängig davon, ob diese zur Belastungswahrnehmung führen oder nicht.

Folgen von Belastungswahrnehmung für die berufliche Leistungsfähigkeit von Lehrkräften

Die Auswirkungen von Belastungswahrnehmung können in vier Dimensionen betrachtet werden: physiologisch-körperlich, affektiv, kognitiv und verhaltensbezogen (Krause und Dorsemagen, 2007a). Es soll hier davon ausgegangen werden, dass diese Dimensionen lediglich unterschiedlichen Intentionen der Erfassung, bzw. einem jeweils anderen Forschungsinteresse folgen, nicht jedoch voneinander unabhängige Symptome beschreiben. So kann bspw. erwartet werden, dass sich eine physiologisch erfasste Symptomatik von chronischem Stress (durch bspw. psycho-immunologische Studien) im betroffenen Individuum nicht ohne eine gleichzeitige Symptomatik in der kognitiven Informationsverarbeitung oder in negativen affektiven Zuständen darstellt, und sich zudem im Verhalten (z.B. Änderung des Tagesablaufes, des Kommunikations- oder Unterrichtsstils) äußert. Im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen wird davon ausgegangen, dass empirische Erhebungen aus der Perspektive von einer dieser Dimensionen die Möglichkeit der Erfassung von Symptomen auf anderen Dimensionen stets theoretisch einschließt. Nachfolgend sollen Forschungsergebnisse vorgestellt werden, welche Zusammenhänge zwischen dem Erleben arbeitsbezogener Umgebungsfaktoren und Auswirkungen auf Aspekte der Leistungsfähigkeit im Lehrberuf herstellen.

Ein in der Belastungsforschung viel diskutiertes Konstrukt ist das Burnout-Syndrom (Hultell et al., 2013; Sosnowsky, 2007). Es kann als Konstrukt für die angestrebte Darstellung von Zusammenhängen in diesem Abschnitt dienen, da es vielfältig bezüglich seiner Auslöser und Auswir-

kungen im Lehrberuf untersucht wurde. Burnout ist nach Maslach und Jackson (1981) in drei Subskalen zu unterteilen: emotionale Erschöpfung („emotional exhaustion“), Dehumanisierung („depersonalization“) und (reduzierte) persönliche Leistungsfähigkeit („personal accomplishment“). Obwohl Burnout in der Kategorisierung des ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) nicht als Krankheit bzw. psychische Störung klassifiziert wird (WHO, 2010), stellt es dennoch ein viel diagnostiziertes Konstrukt im Feld psychisch belasteter Lehrkräfte dar (Sosnowsky, 2007). Die Erfassung von Burnout erfolgt im internationalen Kontext in 90% der Studien anhand des Maslach Burnout Inventory (MBI) nach Maslach und Jackson (1981) (vgl. Sosnowsky, 2007). Belastungsaspekte im Lehrberuf, die als potentielle Auslöser für Burnout gelten können, werden ausführlicher in Abschnitt 3.3 vorgestellt. Die möglichen Auswirkungen von Burnout im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften fassen Guglielmi und Tatrow (1998) in ihrem Review Artikel über den Forschungsstand zu Burnout und Lehrerbelastrung wie folgt zusammen:

It has been reported that teacher stress and burnout inevitably affect the learning environment and interfere with the achievement of educational goals insofar as they lead to teachers' detachment, alienation, cynicism, apathy, and absenteeism and ultimately the decision to leave the field. (Guglielmi und Tatrow, 1998; S.61)

Im Review von Jennings und Greenberg (2009) wird die Relevanz von Burnout für die Interaktion von Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern betont: „Burned-out teachers and the learning environments they create can have harmful effects on students, especially those who are at risk of mental health problems“ (S. 492). Ebenso zeigt Yoon (2002) basierend auf Lehrer-Selbstauskünften deutliche Zusammenhänge von Belastungswahrnehmung (teacher stress) und den Lehrer-Schüler-Beziehungen im Klassenverband.

Diese Studien deuten bereits die Bedeutung psychischer Lehrergesundheit für das Gestalten einer lernförderlichen Umgebung für Schülerinnen und Schüler an. Sie bedienen sich allerdings Forschungsdesigns, welche

Schülerdaten nicht als Selbstauskünfte erfassen, sondern als Fremdbeurteilung (durch Lehrkräfte oder Eltern) in Form von Längsschnittdaten zu Variablen wie bspw. Schulerfolg und auffälligem Verhalten.

Der Zusammenhang von Lehrerbelastung bzw. berufsbezogenem Wohlbefinden und beruflicher Leistungsfähigkeit wird umso deutlicher, wenn Studien betrachtet werden, welche Belastungserleben bzw. Bewältigungsstile von Lehrkräften und ihr konkretes Verhalten im Unterricht, beurteilt aus Schülerperspektive, in den Blick nehmen. Hinsichtlich dieses noch sehr wenig untersuchten Zusammenhangs haben Klusmann et al. (2006) erste Forschungsergebnisse aus Deutschland veröffentlicht. Sie können zeigen, dass Lehrkräfte, die sich selbst als gesund und leistungsfähig einschätzen¹, im Mathematikunterricht der neunten Klasse signifikant bessere (durch Schülerauskünfte eingeschätzte) Leistungen im Bereich „Kognitive Selbstständigkeitsförderung“, „Interaktionstempo“, „Gerechtigkeit“ und „Sozialorientierung“ zeigen als Lehrkräfte, die sich als überlastet und unausgeglichen beschreiben (Klusmann et al., 2006; S.170). Darüber hinaus zeigen die Autoren Zusammenhänge des Lehrerverhaltens mit Schülermotivation (Klusmann et al., 2008) und ebenso, dass die Variable Enthusiasmus bei Lehrkräften sich positiv auf die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität auswirkt (Kunter et al., 2008 und 2013). Die Arbeiten dieser Forschungsgruppe sind als bedeutsam hervorzuheben, da sie international die ersten Studien im Feld der Lehrerbelastungsforschung darstellen, welche über Selbstauskünfte von Lehrkräften hinaus auch Schülerauskünfte in ihre Untersuchungen einbeziehen.

Die hier beschriebenen Ergebnisse können zeigen, dass die psychische Gesundheit bzw. Krankheit von Lehrkräften für die Ausführbarkeit ihres Berufes hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit im Unterricht, sowie für die unterrichtliche Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, bedeutsam ist. Auswirkungen auf der Beziehungsebene dieser Interaktion kön-

¹Bei Klusmann et al. (2006) wurden für die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte die Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer (1997) genutzt.

nen bisher lediglich theoretisch angenommen werden, wenn wie bspw. bei Maslach und Leiter (1999) davon ausgegangen wird, dass soziale Interaktion ein paralleler Bestandteil von unterrichtlicher Interaktion ist und für die Leistungsfähigkeit in diesem Bereich die psychische Ausgeglichenheit der Lehrperson eine Voraussetzung ist. Es ist jedoch bislang noch nicht unter Einbezug von Schülerauskünften untersucht worden, ob sich die Wahrnehmung von Belastung bzw. Wohlbefinden bei Lehrkräften auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung niederschlägt (vgl. Yoon, 2002).

Wenn die Konstrukte Lehrerbelastung (bzw. Lehrerwohlbefinden) und die Schülerperspektive der Lehrer-Schüler-Beziehung in einen Zusammenhang gebracht werden, so soll bereits hier darauf hingewiesen werden, dass im Geltungsrahmen der vorliegenden Arbeit eine Zuschreibung von Ursache und Wirkung assoziierter Faktoren nicht angestrebt wird. Diese Annahme kann durch den Umstand verdeutlicht werden, dass nicht nur Lehrkräfte (wie oben beschrieben) einen Einfluss auf das schulische Erleben von Schülerinnen und Schülern haben, sondern dass umgekehrt auch Aspekte alltäglicher Interaktion mit Schülerinnen und Schülern zu den meistgenannten Belastungsfaktoren im Lehrberuf zählen (Barth, 1997; Montgomery und Rupp, 2005; Thies, 2005; van Dick, 2006). Im dritten Theorieteil, Abschnitt 4.1 wird das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung vorgestellt, welches den theoretischen Bezugsrahmen für den Zusammenhang von Lehrer- und Schülerfaktoren in dieser Arbeit darstellt. Die Rolle der Lehrperson innerhalb dieser Interaktion wird hier ebenfalls diskutiert.

Ein weiterer Aspekt der Auswirkungen von Belastungserleben im Lehrberuf soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden, welcher die Schülerinnen und Schüler zumindest indirekt betrifft. Es handelt sich um Krankheit und Frühpensionierung im Lehrberuf als Belastungsfolge.

2.3 KRANKHEIT UND FRÜHPENSIONIERUNG IM LEHRBERUF

Eine Vielzahl von Studien in Deutschland hat in den vergangenen Jahren Ergebnisse hervorgebracht die zeigen, dass der Lehrberuf zu den Berufsgruppen mit dem höchsten Krankheitsstand zählt. Bei der Art der Erkrankungen handelt es sich in mehr als der Hälfte der Fälle um psychische Beeinträchtigungen wie beispielsweise Burnout, Depressionen, somatoforme Störungen oder Anpassungsstörungen (van Dick, 2006; Hillert, 2007; Schaarschmidt, 2007; Sosnowsky, 2007). Die Lehrerbelastrungsforschung in anderen europäischen Ländern, in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Canada weist in die gleiche Richtung (Guglielmi und Tatrow, 1998; Montgomery und Rupp, 2005; Rudow, 1999). Die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion darüber, dass erhöhte Potentiale psychischer Belastung ein Charakteristikum des Lehrberufes darstellt, macht das Thema noch nicht notwendigerweise zu einem Problem, auf das Kultusministerien, Landesschulbehörden oder kommunale Finanzierungsmodelle Bezug nehmen müssen. Die daraus resultierenden Krankheits- und Frühpensionierungszahlen hingegen machen die Thematik politisch zumindest relevant, da sie einen Kostenfaktor im Bildungs- und Gesundheitssystem darstellen.

Datensätze im Zusammenhang mit den Folgen von Lehrerbelastrung, welche für ganz Deutschland zentral erhoben werden, sind hinsichtlich der Pensionierungen im Lehrberuf zugänglich. So geht aus der Pressemitteilung vom Statistischen Bundesamt aus dem Januar 2014 zur Sachlage im Jahr 2012 hervor:

Im Zeitraum 1993 bis 2001 wurde jedes Jahr über die Hälfte der Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit pensioniert. Nach der Einführung von Versorgungsabschlägen bei vorzeitiger Pensionierung folgte bis 2012 eine nahezu kontinuierliche Abnahme der Dienstunfähigkeit als Grund für den Ruhestandseintritt.
(Statistisches Bundesamt, 2014; S.1)

Im Jahr 2012 wurden 15% (= 3800) der Lehrkräfte in Deutschland wegen Dienstunfähigkeit pensioniert. Es fällt auf, dass in dieser Presse-

mitteilung nicht thematisiert wird, inwiefern dieser Rückgang tatsächlich in geringerem Auftreten von Dienstunfähigkeit begründet ist, oder ob die Lehrkräfte aufgrund der zu erwartenden finanziellen Kürzungen zunehmend darauf verzichten, vorzeitig die Pensionierung anzutreten und stattdessen unter psychischer bzw. körperlicher Beeinträchtigung weiterhin unterrichten. Auch die Verteilung innerhalb der Ursachen für Dienstunfähigkeit werden vom Statistischen Bundesamt nicht berichtet. Bei der Betrachtung der Entwicklung von Krankheitszahlen im deutschen Bildungssystem muss beachtet werden, dass deren Erfassung innerhalb der Zuständigkeit für Bildungspolitik in der Verantwortung jedes einzelnen Bundeslandes im föderalen System liegt und nicht zentral geschieht (Gries et al., 2005). Reformen und Weisungen unterliegen den politischen Entscheidungen zuständiger politischer Akteure eines jeden Bundeslandes, wobei die Bundesländer weitgehend unabhängig voneinander agieren können (Schwager, 2005). Um die vorliegende Situation der Krankheit im Lehrberuf zu beschreiben, kann somit nicht auf eine Quelle für ganz Deutschland zurückgegriffen werden. Es wird daher Niedersachsen als Bundesland herangezogen; ausgewählt deshalb, weil sich die Stichprobe für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit aus Schulen in Hannover und Hildesheim, zusammensetzt (siehe auch Abschnitt 5.4).

Folgendes stellte der Niedersächsische Landesrechnungshof im Mai 2013 in seinem derzeit aktuellsten veröffentlichten Jahresbericht fest:

Das Kultusministerium erreichte bis heute die in seinem Konzept zur Umsetzung des Arbeitsschutzes und Gesundheitsmanagements im Jahr 2006 formulierten Ziele nicht. Vielmehr erhöhte sich der Krankenstand der Lehrkräfte um mehr als 10%. Da krankheitsbedingte Fehlzeiten von Lehrkräften an den allgemeinbildenden Schulen Personalausfallkosten in geschätzter Höhe von jährlich rd. 260 Mio. verursachten, besteht erheblicher Handlungsbedarf, das Gesundheitsmanagement für Lehrkräfte zu verbessern.

(Niedersächsischer Landesrechnungshof, 2013; S.80)

Darüber hinaus wird kritisiert, dass das Niedersächsische Kultusminis-

terium lediglich über repräsentative Erhebungen zum Krankenstand der Lehrkräfte aus dem Jahr 2001 verfüge, weshalb es den Erfolg eingeführter Maßnahmen des Gesundheitsmanagements aus den letzten zehn Jahren nicht überprüfen könne (Niedersächsischer Landesrechnungshof, 2013). Die Zahlen zum Krankheitsstand, auf die sich der Landesrechnungshof bezieht, entstammen aus diesem Grund einer eigenständigen Erhebung zur Situation an niedersächsischen Gesamtschulen, welche durch die Verfasser des Jahresberichtes als repräsentativ bzgl. der Bedingungen der niedersächsischen Lehrerschaft eingeschätzt werden. In der Reaktion der Landesregierung (aus dem März 2014) auf ebendiesen Jahresbericht wird den Einschätzungen zugestimmt, und ein Maßnahmenkatalog angekündigt, welcher den Schulen u.a. kurativ ausgerichtete Behandlungsmöglichkeiten und regionale Experten zur Beratung für Lehrkräfte in Aussicht stellt. Weiterhin wird den niedersächsischen Schulen eine Evaluation mit dem Ziel der Gefährdungsbeurteilung unter Berücksichtigung der „allgemeinen psychosozialen Schulsituation“ (S.2) innerhalb einer drei-Jahres-Frist vorgeschrieben (Landesregierung Niedersachsen, 2014).

Es muss festgestellt werden, dass die Situation im Bereich der Krankheit von Lehrkräften für das Bundesland Niedersachsen nicht anhand aktueller, landesweit erhobener Zahlen betrachtet werden kann. Auf eine Verwendung der zuletzt veröffentlichten Daten aus dem Jahr 2001 soll in Anbetracht mangelnder Aktualität verzichtet werden.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG: THEORIETEIL I

Zunächst kann basierend auf diesem ersten Theoriekapitel zusammenfassend festgehalten werden, dass der Lehrberuf eine hohe Anzahl von Tätigkeiten umfasst und eine Vielzahl von Kompetenzen hinsichtlich der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen erfordert (Abschnitt 2.1). Es kann weiterhin unter Bezug auf internationale Forschungsergebnisse geschlossen werden, dass sich die psychische Belastung von Lehrkräften in ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit, besonders innerhalb

der unterrichtlichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, niederschlägt (Abschnitt 2.2). Die vorliegenden Informationen zu Krankheitszahlen für das Bundesland Niedersachsen sowie für die Statistik der Pensionierung durch Dienstunfähigkeit für Deutschland sind aufgrund mangelnder Aktualität und begrenzter Differenzierung nur bedingt aussagekräftig (Abschnitt 2.3).

Für die empirischen Studien in der vorliegenden Arbeit sind in diesem Kapitel folgende Aspekte relevant:

- Eine Berücksichtigung der Komplexität von Aufgabenfeldern im Lehrberuf ist erforderlich, wenn berufliche Bedingungen erfasst werden sollen. Die „Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben“ nach Rothland und Terhart (2007) (Abschnitt 2.1.1), sowie die potentiellen arbeitsbezogenen Einflussfaktoren nach Krause und Dorsemagen (2007a) (Abschnitt 2.2) können einen Ausgangspunkt darstellen.
- Der Zusammenhang von Wahrnehmungen arbeitsbezogener Einflussfaktoren im Lehrberuf mit der beruflichen Leistungsfähigkeit von Lehrkräften ist bislang noch nicht unter Einbezug von Schüleraussagen zum Konstrukt der Lehrer-Schüler-Beziehung untersucht worden (Abschnitt 2.2).
- Eine Selbst-Evaluation als Maßnahme der Gefährdungsbeurteilung unter Berücksichtigung der psychosozialen Umstände ist niedersächsischen Schulen innerhalb einer drei-Jahres-Frist durch die Landesregierung vorgeschrieben (Abschnitt 2.3).

3 THEORIETEIL II – BELASTUNG UND WOHLBEFINDEN IM LEHRBERUF: DEFINITIONEN, THEORIEN, MODELLE

In diesem zweiten Theoriekapitel stehen die Konstrukte *Lehrerbelastung* und *Lehrerwohlbefinden* im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Kapitel beginnt mit der Definition dieser beiden für die vorliegende Arbeit relevanten Konstrukte, gefolgt von der Einführung und Diskussion der Zwei-Faktoren Theorie zur Berufszufriedenheit nach Herzberg. Bilden *Belastung* und *Wohlbefinden* jeweils die Enden eines Kontinuums oder handelt es sich um Konstrukte, die einander als unterschiedliche Bedeutungseinheiten gegenüberstehen? Weiterhin werden in diesem Kapitel theoretische und empirische Befunde zu Belastungs- und Unterstützungsfaktoren im Lehrberuf präsentiert. Zuletzt wird die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive erläutert, dass Schulen und den in ihnen stattfindenden Interaktionen eine individuelle Organisationskultur zugrunde liegt.

3.1 BERUFSBEZOGENES WOHLBEFINDEN UND BELASTUNG: BEGRIFFSABGRENZUNGEN

In diesem Abschnitt werden die Begriffe *berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden* und *Belastung* in Bezug auf den Lehrberuf genauer betrachtet und im Sinne ihrer Verwendung für diese Arbeit definiert. Da in der vorliegenden Literatur zur Lehrerbelastungsforschung wenig Einigkeit über die genutzten Begriffe sowie den Bedeutungsrahmen der gemeinten

Konstrukte vorhanden ist (vgl. Ammann, 2004; van Dick, 2006; Rudow, 1999), soll nachfolgend abgegrenzt werden, welche Definitionen für diese Arbeit angenommen werden.

Zunächst lässt sich die Art von Belastung, welche nachfolgend von Bedeutung ist, als psychische Belastung (in der englischsprachigen Literatur „psychological stress“) eingrenzen. Wie bereits ausgeführt wurde, soll ein Zusammenhang mit körperlichen Auslösern und Symptomen hier zwar angenommen werden (vgl. van Dick, 2006; Guglielmi und Tattrow, 1998; Montgomery und Rupp, 2005; Schweizer und Döbrich, 2003), körperliche Symptomatik ist allerdings nicht Teil der angestrebten Untersuchungen. Vielmehr geht es um die psychische Perspektive auf die von Lehrkräften individuell am Arbeitsplatz wahrgenommene Belastung. Es soll dabei einer Definition nach Lazarus und Folkman (1984) gefolgt werden. Sie beschreiben den Bedeutungsrahmen für psychische Belastung („psychological stress“) als „particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus und Folkman, 1984, S.19). Die Bezugnahme von Lazarus und Folkman auf das Konstrukt Wohlbefinden („well-being“) erscheint relevant für den hier angestrebten Bedeutungsrahmen von Lehrerbeltung, da sie den Umstand betonen, dass es sich um eine Wahrnehmung handelt, die den eigenen erlebten Zustand negativ beeinträchtigt. Es sei hier der Deutlichkeit halber erwähnt, dass von dem deutschen Begriff *Belastung* ausgegangen wird und nicht vom deutschen Konstrukt Stress, das je nach theoretischem Konzept auch erlauben würde, positiven (sog. Eustress) und negativen Stress (sog. Distress) zu unterscheiden (Le Fevre et al., 2003). Es soll für die nachfolgenden Ausführungen gelten, dass berufsbezogene Belastung *negatives Empfinden gegenüber den beruflichen Umgebungsfaktoren* beschreibt. Berufliche Belastungsfaktoren sind demnach äußere Faktoren, welche das Empfinden von Belastung verursachen (potentielle berufsbezogenen Belastungsfaktoren wurden in Abschnitt 2.2 beschrieben). Für die Entstehung von Belastungserleben

wird angenommen, dass individuelle Unterschiede zwischen verschiedenen Personen bezüglich ihrer Wahrnehmung und Bewertung („cognitive appraisal“) von Umgebungsfaktoren als belastend bestehen; in Abhängigkeit von individuellen Ressourcen und Bewältigungsstrategien („coping“) (Lazarus und Folkman, 1984). „[...] the sources of stress experienced by a particular teacher will, of course, be unique to him or her and will depend on the precise complex interaction between his or her personality, values, skills, and circumstances“ Montgomery und Rupp, 2005; S.461).

Um *Belastungserleben* und *Wohlbefinden* für den Bedeutungsrahmen dieser Arbeit definieren zu können, soll verdeutlicht werden, dass nicht, und warum nicht das allgemeine, umfassende Befinden einer Person beschrieben wird, sondern das *Erleben berufsbezogener Einflussfaktoren*. Dieser Berufsbezug grenzt die analytische Betrachtung äußerer, nicht-beruflicher, sowie personenbezogener Ursachen für das Befinden einer Person aus, ohne dass dabei ihre Bedeutsamkeit oder ihr Einfluss in Frage gestellt wird. Es wird vielmehr vorausgesetzt, dass jede Lehrperson über individuelle, unterschiedliche Ressourcen und Bewältigungsstile verfügt sowie Belastungsfaktoren im privaten Umfeld erfährt. Unabhängig davon, ob außerberufliche und intrapersonelle Faktoren die jeweilige Lehrperson positiv oder negativ beeinflussen, lohnt sich jedoch der Blick auf die vorherrschenden beruflichen Bedingungen im Schulkontext und die Frage, wie das Erleben der Arbeitssituation zusätzlich auf die Person einwirkt. Wenn eine Lehrperson sich bspw. bereits aufgrund außerberuflicher Faktoren belastet fühlt, spielt es eine Rolle, ob die beruflichen Erlebnisse diese Beeinträchtigung noch verstärken oder nicht. Der Aspekt berufsbezogenen Erlebens von Belastung bzw. Wohlbefinden wird zudem deshalb gewählt, weil er einen evaluierbaren Bereich schulischen Geschehens beschreibt, welcher im Rahmen von Schulentwicklung verändert werden kann. Wenn Maßnahmen der Entlastung oder der Verhältnisprävention erschlossen werden sollen ist es dienlich zu betrachten, welche beruflichen Bedingungen innerhalb einer Schule

durch das Kollegium als belastend identifiziert werden.

Wenn innerhalb nachfolgender Ausführungen die potentiellen arbeitsbezogenen Einflussfaktoren auf Lehrerbelastrung im Fokus der Untersuchung stehen, so wird dabei stets davon ausgegangen, dass die subjektive Belastungssituation der einzelnen Lehrkraft stets auch von auBerberuflichen und personenbezogenen UmstAnden, sowie von den Bewältigungsstilen jeder einzelnen Lehrperson beeinflusst ist.

Das hier beschriebene Konstrukt *berufsbezogenes Wohlbefinden* wird äquivalent mit den englischsprachigen Begriffen „occupational well-being“ und „job satisfaction“ verwendet. Locke (1976) definiert job satisfaction als „pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one’s job or job experiences“ (S. 1300). Es handelt sich also bei dem beschriebenen Begriff in seiner Bedeutung für die vorliegende Arbeit um mehr als die Wahrnehmung des Fehlens von Belastung, sondern vielmehr um die *positive Wahrnehmung der Arbeitssituation*. Da sich für die deutschen Begriffe Berufs- und Arbeitszufriedenheit die Annahme eines neutralen Zustandes (ohne Belastung oder positives Empfinden) etabliert hat (Ammann, 2004), wird von diesen Abstand genommen.

Die Nutzung des Konstruktes *berufsbezogenes Wohlbefinden* basiert zudem auf der Annahme, dass die erfolgreiche und zielführende Ausübung des Lehrberufes mehr verlangt als das Fehlen von Krankheit und Belastungssymptomen auf Seiten der Lehrperson (van Dick und Stegmann, 2007; Jennings und Greenberg, 2009). Weiterhin wird dieses Konstrukt verwendet, um zu einer Erweiterung der Forschungsergebnisse beizutragen, die sich mit berufsbezogenem Wohlbefinden auseinandersetzen. Ein Großteil der deutschen und internationalen Forschung zum Befinden von Lehrpersonen am Arbeitsplatz setzt sich bisher lediglich mit den Ursachen von Belastungsempfindung sowie mit den resultierenden Folgen auseinander (z.B. Bauer et al., 2007; van Dick, 2006; Guglielmi und Tatrow 1998; Krause und Dorsemagen, 2007a; Montgomery und Rupp, 2005; Schweizer und Döbrich, 2003; Sosnowsky, 2007). Die Autoren in diesem Forschungsfeld differenzieren allerdings nicht, ob die erfassten

Belastungsfaktoren dieselben Faktoren sind, die bei ihrer Veränderung oder Reduktion auch für Zufriedenheit bzw. Wohlbefinden im Lehrberuf sorgen können. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden sowohl *berufsbezogene Belastungsfaktoren*, als auch das *berufsbezogene Wohlbefinden* von Lehrpersonen erfasst. Als Grundlage für die Interpretation der gewonnenen Daten soll nachfolgend die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg (1987) vorgestellt und hinsichtlich ihrer vorgesehenen Anwendung diskutiert werden.

3.2 ZWEI-FAKTOREN-THEORIE NACH HERZBERG

Die Zwei-Faktoren-Theorie („two-factor theory“) nach Herzberg et al. (1959) wurde vielfach kritisiert und diskutiert. Seit ihrer ersten Publikation im Jahr 1959 bis heute, werden replizierende Studien veröffentlicht, welche die Theorie stets in Teilen widerlegen, dabei jedoch in ihrer Tendenz bestätigen (exemplarisch: Bassett-Jones und Lloyd, 2005; House und Lawrence, 1967). Entwickelt wurde die Theorie als Beitrag zur Forschung im Feld der Arbeitsmotivation. Es wird darauf hingewiesen, dass in den nachfolgenden Ausführungen die von Herzberg geprägten Begriffe „job satisfaction“ und „job dissatisfaction“ mit den deutschen Worten Arbeitszufriedenheit, bzw. Arbeitsunzufriedenheit übersetzt werden, um eine möglichst nahe englisch-deutsche Wortübersetzung zu wählen. Dabei gelten weiterhin für die vorliegende Arbeit *berufsbezogenes Wohlbefinden* bzw. *Belastungserleben* als deutsche Bezeichnungen, welche für „job satisfaction“ bzw. „dissatisfaction“ stehen.

Der Kern der Theorie ist die Annahme, dass die Konstrukte Arbeitszufriedenheit („job satisfaction“) und Arbeitsunzufriedenheit („job dissatisfaction“) nicht die Gegenpole *eines* Konstruktes sind und auf einem Kontinuum liegen, sondern zwei voneinander unterschiedliche Sinnabschnitte bilden. Dabei führt die Abwesenheit von Unzufriedenheits-Auslösern noch nicht zur Arbeitszufriedenheit, sondern zunächst zu einem neutralen Zustand („no job satisfaction“). Lediglich die Zufriedenheits-

Faktoren führen zur positiven Wahrnehmung des Berufes. Die Unzufriedenheits-Auslöser werden dabei Hygienefaktoren („hygiene factors“) genannt, während die Zufriedenheits-Auslöser Motivatoren („motivator factors“) genannt werden (Herzberg 1987). In dieser Benennung wird der Zusammenhang der Theorie mit dem Feld der Arbeitsmotivation deutlich. Herzberg diskutiert in Anlehnung an Hygienefaktoren und Motivatoren, welche Maßnahmen im Sinne von Management und Führungsverhalten sinnvoll seien, um die Leistungsbereitschaft von Mitarbeitern zu steigern (Herzberg, 1987). Lediglich Motivatoren können demnach zu intrinsischer Mitarbeitermotivation führen. Die Theorie basiert auf der Annahme, dass bestimmte Faktoren den natürlichen menschlichen Drang nach innerem Wachstum bedienen und damit zu Berufszufriedenheit beitragen, während andere Faktoren, die der Arbeitsumgebung zugeordnet werden, lediglich zur Unzufriedenheit bzw. der Abwesenheit von Unzufriedenheit beitragen können (Miner, 2005). Herzberg beschreibt basierend auf empirischen Studien für beide Sinnabschnitte eine Rangfolge mit abnehmender Bedeutsamkeit: Die Motivatoren sind demnach Erfolg („achievement“), Anerkennung („recognition“), Arbeit an sich („work itself“), Verantwortung („responsibility“), Weiterentwicklung („advancement“) und persönliches Wachstum („growth“). Hygienefaktoren sind u.a. Unternehmensstrategie und -administration („company policy and administration“), Beaufsichtigung („supervision“), Beziehung zur Führungsperson („relationship with supervisor“), Arbeitsbedingungen („work conditions“), Einkommen („salary“) und Beziehung zu Mitarbeitern („relationship with peers“) (Herzberg, 1987). 81% der Faktoren, die zu Berufszufriedenheit beitrügen, gehörten dabei zur Kategorie der Motivatoren, während 69% der Faktoren, die zu Unzufriedenheit im Beruf führten, Hygiene Faktoren seien. Herzberg schlägt damit keine strikte Trennung der Zuordnung vor, jedoch betont er die eindeutige Tendenz zur Zwei-Faktoren Lösung in seinen Ergebnissen (Herzberg, 1987).

Herzberg et. al entwickelten ihre Theorie vor der Erstveröffentlichung

(1959) basierend auf Interviews mit 200 Ingenieuren und Buchhaltern unter Anwendung der Methode der kritischen Ereignisse, wobei Interviewdaten nachträglich kategorisiert wurden. Ihre Theorie wurde daraufhin zunächst hinsichtlich der Objektivität und Reliabilität der Methodik in Frage gestellt (z.B. Vroom, 1964). Weitere Kritik betraf die angenommenen Zusammenhänge mit Leistung am Arbeitsplatz und Produktivität („job performance“ und „productivity“), welche in Replikationsstudien oft nur in abweichender Form oder gar nicht gefunden wurden (House und Lawrence, 1967). Auch die Grundannahme der Theorie, die zwei trennbaren Faktorengruppen sowie die Rangfolge innerhalb der Faktoren, wurden vielfach nicht in der ursprünglich vorgestellten Form bestätigt (Ewen et al., 1966; Büttner, 2010). Herzberg selbst veröffentlichte im Jahr 1987 Ergebnisse von 12 Studien mit insgesamt 1685 Angestellten aus verschiedenen Ländern und Berufsfeldern, in denen er seine Annahmen der Erstveröffentlichung untermauerte. Bassett-Jones und Lloyd (2005) fassen in ihrem Review Artikel die Ergebnisse der veröffentlichten Replikationsstudien wie folgt zusammen:

Those using the critical incident framework showed a remarkable consistency with the original results, whilst research using other methods, principally surveys, supported the uniscalar model of job satisfaction. [...] whilst they could point to alternative results using other methods, they had difficulty explaining why Herzberg's method produced the results it did with such consistency. (S. 933)

Herzberg selbst verdeutlichte in seiner Reaktion auf Kritiker (1987) erneut den Bezug seiner Theorie auf den motivationalen Hintergrund im Verhalten von Arbeitnehmern. Es sei ein Unterschied, ob man eine Handlung ausführe um dafür eine Belohnung zu erhalten („movement“) oder weil man sich selbst davon persönliche Weiterentwicklung verspreche („motivation“).

Die weiterhin andauernde Diskussion um Möglichkeiten der Motivation von Mitarbeitern und Fragen der Methodik zur Identifikation oder Kritik der zwei Faktoren nach Herzberg sowie der angenommenen Rangfolgen innerhalb der Faktoren, soll und kann an dieser Stelle nicht weiter

geführt oder geklärt werden. Die Theorie kann dennoch einen Interpretationsrahmen für die vorliegende Arbeit bieten.

Es liegt aktuell keine Erweiterung oder Reduktion der Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg vor, welche Arbeits(un-)zufriedenheit in zwei Bedeutungseinheiten nebeneinander stellt, dabei aber von anderen Schlussfolgerungen auf bspw. Arbeitsleistung (Herzberg, 1987) oder Burnout-Entwicklung (Barth, 1997) Abstand nimmt. Es fällt zudem auf, dass diese Theorie zwar in deutschen Veröffentlichungen zur Lehrbelastungsforschung aus den vergangenen zehn Jahren erwähnt wird, ihr Beitrag allerdings an keiner Stelle für die Diskussion von Daten als relevant erachtet und weitergeführt wird (Ammann, 2004; van Dick, 2006; van Dick und Stegmann, 2007; Thies, 2002). Für die vorliegende Arbeit soll deshalb eine Ableitung der Theorie als Interpretationsgrundlage für Daten im empirischen Teil (unter Bezug auf Forschungsfrage 2) erfolgen.

3.2.1 DIE ZWEI-FAKTOREN-THEORIE IM LEHRBERUF

Der Lehrberuf ist hinsichtlich seiner institutionellen Einordnung in das Bildungssystem sowie bezüglich der Tätigkeitsmerkmale des Berufes (s. Abschnitt 2.1) von den im Fokus der meisten Replikationsstudien stehenden Wirtschaftsunternehmen zu unterscheiden (Evans, 1997). Zu erwarten wäre aus diesem Grund, dass sich die Hygienefaktoren und Motivatoren für den Lehrberuf zwar zeigen lassen, sich dabei allerdings inhaltlich zumindest teilweise anders darstellen als in der ursprünglichen Faktorenliste nach Herzberg, der seine Daten anhand unterschiedlicher Berufsgruppen (überwiegend Angestellten in Wirtschaftsunternehmen) gewann (Herzberg, 1987).

Ein Bereich für den bei Lehrkräften Abweichungen erwartet werden können, ist der soziale Aspekt der beruflichen Tätigkeit. Während dieser in vielen anderen Berufen eine durch bspw. Kundenkontakt begrenzte Rolle einnimmt, so stellen soziale Interaktionen (mit Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und mit dem Kollegium) bei Lehrkräften ein zentrales Merkmal des Berufes dar (Thies, 2002; Rothland und Terhart,

2007). Die inhaltlichen Grenzen zwischen den relevanten Einflussfaktoren im Sinne von Herzberg's Ergebnissen sind für den Lehrberuf weniger eindeutig zu ziehen: Während das Gestalten von Unterricht eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften („work itself“) darstellt (Rothland und Terhart, 2007), so liegt in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern zugleich auch eine zentrale Quelle des Feedbacks für Lehrkräfte (s. Abschnitt 3.3.1), sowohl als Kriterium des Arbeitserfolges („achievement“) als auch in Form von Anerkennung („recognition“). Damit bildet die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern drei Bereiche ab, die bei Herzberg zu den Motivatoren zählen. Die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums (in Jahrgangs- oder Fachgruppen) kann ebenfalls als schulinterne Routine und alltäglicher Arbeitsablauf und somit als Teil der „Arbeit an sich“ bezeichnet werden, während diese zugleich in Form zwischenmenschlicher Beziehungen zu Mitarbeitern wirksam wird.

Die Ebene der sozialen Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen („relationship with peers“) stellt in Herzbergs Ausführungen (1987) einen Hygienefaktor dar, während ebenfalls erwartet werden kann, dass der Umgang mit Menschen (Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium und Eltern) für den Lehrberuf zur Kategorie der „Arbeit an sich“ („work itself“) gehört, was erwartbar macht, dass dieser sich hier womöglich ebenfalls als Motivator zeigt. Während für Angestellte in Herzberg's Stichproben offenbar eine klare Trennung von Arbeitsumgebung, der Tätigkeit an sich und den Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen möglich war, müssen im Lehrberuf aufgrund der Überschneidung von sozialen und institutionellen Aspekten des Lehrberufs mit der Ausübung der „Arbeit an sich“ Unklarheiten in der Zuordnung der Faktoren vermutet werden.

Einige wenige Replikationsstudien haben die Zwei-Faktoren-Theorie für den Lehrberuf überprüft (z.B. Farrugia, 1986; Nias, 1981; Sergiovanni, 1967). Abweichungen von Herzberg's Ergebnissen zeigen sich wie erwartet in Form von Unklarheit bei der Einordnung einzelner Faktoren für Aspekte der „Arbeit an sich“ („work itself“). Nias (1981) berichtet

zudem, dass Unterkategorien (z.B. institutionelle Gründe für unzureichende Lehre) von „Arbeit an sich“ als Auslöser für Unzufriedenheit und damit als Hygienefaktoren identifiziert wurden. Tendenziell bestätigen die Replikationsstudien für den Lehrberuf jedoch die Zwei-Faktoren-Teilung nach Herzberg: „The satisfaction factors identified for teachers tend to focus on the work itself and the dissatisfaction factors tend to focus on the conditions of work. The results of this study tend to support the universality of Herzberg’s findings“ (Sergiovanni, 1967; S.66).

3.2.2 KONTINUUM VERSUS ZWEI-FAKTOREN THEORIE: RELEVANZ FÜR UMGANG MIT FORSCHUNGSERGEBNISSEN

Die Relevanz der Annahme von zwei Faktoren anstelle eines Bedeutungskontinuums im Feld der Lehrerbelastungsforschung wird besonders deutlich, wenn man kritische Literatur zur Situation der Lehrkräfte an deutschen Schulen heranzieht. So berichten Gehrman (2007) und Schult et al. (2014) in ihren Veröffentlichungen über Studien, die hohe Lehrerbelastung parallel mit hoher Berufszufriedenheit erfassen. Das Zusammentreffen dieser beiden scheinbar nicht zusammen passenden Befunde resultiert bei Gehrman und Schult et al. darin, dass erfasste Zahlen und anderweitig erhobene Ergebnisse zu Belastung und Krankheit im Lehrberuf in Frage gestellt werden. Der scheinbare Widerspruch zwischen Belastungserleben und erklärter Berufszufriedenheit wird von keinem der Autoren aufgelöst oder hinsichtlich ihrer übergeordneten Grundannahmen in Frage gestellt. Schult et al. (2014) schlagen als Erklärung lediglich vor, dass ihre Umfrage als nicht-repräsentativ gelte und Stichprobenselektivität angenommen werden müsse, da besonders die belasteten Lehrkräfte es vermieden, an freiwilligen Befragungen teilzunehmen. Dennoch ziehen die Autoren den Schluss: „Eine übermäßige berufsspezifische Belastung durch Zeitdruck oder fehlende Anerkennung scheint bei Lehrern entgegen Befunden aus berufsspezifischen Studien [...] also nicht vorzuliegen“ (Schult et al., 2014; S. 65). Diese Aussage erscheint fragwürdig, da hier von hoher Berufszufriedenheit direkt auf

die Bedeutungslosigkeit parallel (im Rahmen *einer* Studie) erhobener Belastungswerte geschlossen wird.

Interessanterweise jedoch, können die Faktoren, auf die in beiden Veröffentlichungen jeweils Berufszufriedenheit und Belastung zurückgeführt werden, in großen Teilen die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg abbilden: So führt Gehrman (2007) unter Bezug auf zitierte Studien an, dass „insbesondere das erlebte Schulklima sowie die Probleme im Bereich der Schulverwaltung/-organisation zu Beanspruchung beitragen“ (S. 198). Basierend auf eigenen Studien beschreibt er zudem ein „Zufriedenheitsmodell [...], das moderiert wird durch den Eindruck nach beruflicher Autonomie, nach Kollegialität und positiv wahrgenommener Lernbereitschaft der Schüler“ (S. 198).

Es wird deutlich, dass die Entscheidung für oder gegen die Annahme eines Kontinuums von Belastungserleben und berufsbezogenem Wohlbefinden einen starken Einfluss auf die Interpretation von Forschungsergebnissen haben kann. Es ist für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrerbelastung und Lehrerwohlbefinden zentral, dass Aussagen von Lehrkräften bezüglich ihrer Arbeitsbedingungen als glaubhaft eingeschätzt und ohne Wertung nebeneinander stehend ausgewertet und gleichwertig diskutiert werden. Ein Vorgehen, welches a priori die Ko-Existenz beider Aspekte ausschließt, riskiert es, durch eine einseitige Betrachtung die Weiterentwicklung eines Verstehens dieses Forschungsfeldes zu verhindern. Weiterhin verhindert eine strikte „Kontinuum-geleitete“ Betrachtung die Ausschöpfung von Potentialen für die Schulentwicklung, welche in Interventionen im Bereich beider Sinnabschnitte liegen können.

Die Überprüfung einer Annahme zweier Faktoren nach Herzberg für die Interpretation von Daten zur Arbeits(-un)-zufriedenheit im Lehrberuf ist somit angezeigt, wenn ein Bedeutungskonflikt in diesem Forschungsfeld vermieden werden soll.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll angelehnt an die zentralen Annahmen nach Herzberg für den Schulkontext untersucht werden, ob

Belastungsfaktoren im Schulalltag das Gegenteil von berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden darstellen, oder ob es sich um zwei Sinnabschnitte handelt (Forschungsfrage 2). Letzteres impliziert die Annahme, dass wenn geringe Belastung empfunden wird, damit nicht auch hohes berufsbezogenes Wohlbefinden vorliegen muss. Wenn geringes berufsbezogenes Wohlbefinden erlebt wird, lässt dies ebenso keine unmittelbare Schlussfolgerung auf hohes oder geringes Belastungsempfindung zu.

Basierend auf den in diesem Abschnitt vorgestellten Studien wird angenommen, dass für beide Konstrukte verschiedene Erlebnisse und Erfahrungen im Schulalltag ursächlich sind, was eine gleichzeitige hohe Ausprägung beider Konstrukte logisch zulässig macht. Es soll nachfolgend davon ausgegangen werden, dass *Belastungsfaktoren* im Schulalltag überwiegend von der *Arbeitsumgebung* ausgehen, während *berufsbezogenes Wohlbefinden* überwiegend *Zusammenhänge mit intrinsischen Aspekten der Arbeit* zeigt. Dabei wird für Faktoren sozialer Interaktionen im Lehrberuf (mit Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und mit Kolleginnen und Kollegen) eine ambivalente Funktion erwartet, da sie einen zentralen Teil des Arbeitsinhaltes und der Arbeitsumgebung von Lehrkräften ausmachen.

Von der Erstellung oder dem Vergleich von Ranglisten innerhalb der Kategorien *Motivatoren* und *Hygienefaktoren* (im Sinne eine Replikation von Herzberg's Studien) soll für die Auswertung der Studien in der vorliegende Arbeit abgesehen werden. Dies ist durch die Annahme begründet, dass individuelle Unterschiede zwischen Lehrpersonen und den beteiligten Schulen angenommen werden, welche es nicht zuließen, Rangordnungen aufzustellen, die für mehr als eine Schule Gültigkeit besäßen (siehe Abschnitt 3.4). Auf Herzberg's Begriffe „Hygienefaktoren“ und „Motivatoren“ über die Betrachtung von Ranglisten hinaus wird ebenso verzichtet, da diese im Hinblick auf den ursprünglichen Beitrag der Theorie als Modell der Arbeitsmotivation ihre Bedeutung erhielten. Eine Interaktion von Belastungswahrnehmung und berufsbezogenem Wohlbefinden wird für die vorliegende Arbeit insofern angenommen, als

dass beide als Ergebnis einer Vielzahl von im Schulalltag wahrgenommenen Einflüssen (in Abhängigkeit von individuellen Bewältigungsstrategien) variieren und sich dabei gegenseitig indirekt beeinflussen. So kann die Wahrnehmung bestimmter Unterstützungsfaktoren (im Forschungsfeld oft in ihrer Funktion als Moderatoren oder Mediatoren erfasst) das berufsbezogene Wohlbefinden stabilisieren, während in anderen Bereichen hohe Belastung empfunden wird. Im Abschnitt 3.3.2 werden mögliche Einflussfaktoren für Belastung und Wohlbefinden im Schulalltag sowie Moderator-Variablen (bzw. Mediator-Variablen) vorgestellt.

3.3 BELASTUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSFAKTOREN IM SCHULALLTAG

Als potentielle Belastungsfaktoren, sowie auch im Sinne des berufsbezogenen Wohlbefindens von Lehrkräften spielen eine Reihe von Faktoren eine Rolle. Es soll an dieser Stelle von der vergleichenden Vorstellung der Ergebnisse internationaler Studien abgesehen werden, da hier nicht von der möglichen Interaktion klar definierter und im internationalen Kontext übertragbarer Konstrukte und Bedingungen berichtet wird, sondern die Charakteristika des Lehrberufes in Deutschland (orientiert an der Herkunft der in den jeweiligen Studien gezogenen Stichprobe) im Mittelpunkt stehen. Es muss weiterhin angenommen werden, dass die belastungsrelevanten Eigenschaften des Lehrberufes schon innerhalb Europas voneinander abweichen (van Dick, 2006). Da die Unterschiedlichkeit von Belastungsfaktoren über internationale Schulsysteme hinweg jedoch nicht Gegenstand der Analyse in der vorliegenden Arbeit ist, wird eine Gegenüberstellung internationaler Studien nicht indiziert.

3.3.1 ANTINOMIEN DES LEHRERHANDELNS

Bevor Ergebnisse von Studien zur Lehrbelastung basierend auf Erhebungen in Deutschland in diesem Abschnitt vorgestellt werden, soll zunächst eine strukturell-theoretische Betrachtung des Lehrberufes er-

folgen. Aus dieser Perspektive lassen sich Widersprüche im Handlungsspektrum des Lehrberufes identifizieren; nach Helsper (1996) benannt als Antinomien des Lehrerhandelns. Es handelt sich dabei um Handlungsentscheidungen und -prinzipien, welche im Sinne einer angemessenen Berufsausübung jeweils gleichwertig und erstrebenswert sind, dabei aber prinzipielle Gegensätze bilden. Unterschiedliche Bedingungen im Schulalltag erfordern von Lehrkräften eine andauernde Auseinandersetzung mit der Gewichtung jeweils beider Aspekte der Gegensatzpaare (Rothland und Terhart, 2007). Helsper (1996) unterscheidet fünf Antinomien des Lehrerhandelns:

Nähe-Distanz-Antinomie

Lehrkräfte befinden sich bezüglich Ihres Verhaltens im Schulalltag in einem Spannungsfeld von Nähe und Distanz zu Schülerinnen und Schülern. Im Sinne eines Eingehens auf die Probleme und die individuelle Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie auf mögliche besondere Lernschwierigkeiten, ist die Nähe zu Ihnen erforderlich (Rothland und Terhart, 2007). Von Lehrkräften wird dabei professionelle Distanz und Neutralität hinsichtlich der Gleichbehandlung im Unterricht gefordert, wobei sie stets herausgefordert sind, die Probleme der Schülerinnen und Schüler von ihrem privaten Alltag abzugrenzen.

Subsumtion versus Rekonstruktion

Diese Antinomie bezieht sich auf die Anforderung an Lehrkräfte, im unterrichtlichen Handeln einerseits allgemeingültiges Wissen, fachwissenschaftliche und damit oft abstrakte Inhalte zu vermitteln und andererseits hierbei für die Schülerinnen und Schüler einen Lebenswelt-Bezug herstellen zu müssen. Curricular vorgegebene Themenfelder müssen dafür reduziert und zu einem spezifischen, auf die Personen im Unterricht zugeschnittenen Gegenstand gemacht werden (Rothland und Terhart, 2007).

Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz

Dieser Widerspruch betrifft die Maßgabe, Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln und chancengleich zu fördern, wobei einheitliche und schulleistungsbezogene Maßstäbe zur Beurteilung herangezogen werden sollen. Andererseits erfordert der Lehrberuf die Berücksichtigung und Förderung individueller Schwächen und Stärken. Die Entscheidung zur verstärkten Unterstützung Einzelner geht dabei stets mit der Reduktion von Zuwendung für den Rest der Gruppe einher (Rothland und Terhart, 2007).

Antinomie von Organisation und Interaktion

Die Schule als Organisation erfordert die Orientierung an institutionalisierten, personenunabhängigen Routinen, Arbeitsinhalten und -abläufen. Hierzu gehören curriculare Vorgaben, zeitliche Taktungen, räumliche Vorgaben sowie Verhaltens- und Verfahrensregeln, etc.. Dennoch befindet sich die Lehrperson innerhalb der institutionalisierten Rahmen und Muster in Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und dem Kollegium, welche in sich offen und nicht strukturiert sind (Rothland und Terhart, 2007).

Antinomie von Autonomie und Heteronomie

Dieser Widerspruch liegt in der Aufgabe der Erziehung von Schülerinnen und Schülern zur Autonomie und Eigenständigkeit, während diese Erziehung allerdings in einem Abhängigkeitsverhältnis stattfindet. Die Lehrer-Schüler-Beziehung stellt sich stets insofern asymmetrisch dar, als dass es sich um eine institutionell vorgegebene, zunächst unfreiwillige (nicht ohne Weiteres zu beendende) Zusammenarbeit handelt bei welcher der Lehrperson eine höheres Maß an formalen Machtressourcen zur Verfügung steht (Schweer, 2009). Die übergeordnete Position der Lehrperson stellt dabei das Prinzip der Freiwilligkeit und tatsächlichen Selbstständigkeit der Lernenden in Frage (Rothland und Terhart, 2007).

Diesen fünf Antinomien nach Helsper (1996) (Ausführungen nach Rothland und Terhart, 2007) können zwei weitere hinzugefügt werden. Es

handelt sich dabei um widersprüchliche Aspekte im Lehrberuf, welche von Unterbrink und Bauer (2006) sowie Rothland und Terhart (2007) beschrieben wurden. Sie können in Antinomien transformiert und wie folgt beschrieben werden:

Individuum-Umfeld-Antinomie

Es geht dabei um das für den Lehrberuf typische Erleben permanenter sozialer Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich verschiedenster Themen und Anlässe, während Lehrkräfte im Moment des Unterrichtens allein vor der Klasse stehen und nicht selten wenig kollegialer, problemorientierter Austausch über das im Unterricht Erlebte möglich ist. Dieser Widerspruch wird noch verstärkt durch räumliche Umstände: Es besteht meist kein Raum im Schulgebäude, in den sich Lehrkräfte von den permanenten sozialen Interaktionen zurückziehen können (Unterbrink und Bauer, 2006).

Feedback-Antinomie

Der Lehrberuf ist dadurch geprägt, dass Lehrkräfte für Ihre Tätigkeit selbst keine Quelle der Rückmeldung im Sinne von Anerkennung und Kritik haben. Auf wertschätzend formuliertes Feedback von Schülerinnen und Schülern können Lehrkräfte sich nicht verlassen. Dabei stellen die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig die eigentliche Quelle valider Rückmeldung dar, wenn angenommen wird, dass letztendlich ihr Lernerfolg bestimmt, ob das Lehrerhandeln im Unterricht sein Ziel erreicht hat (van Dick, 2006). Während Lehrkräften also hinsichtlich ihrer zentralen Tätigkeit ein Feedback fehlt, müssen sie dennoch damit umgehen, von der Öffentlichkeit wenig Anerkennung zu erhalten. So zeichnen Berichterstattungen ein Bild von hochbezahlten Lehrkräften, die wenig Kompetenz haben und ständig krank sind, obwohl sie insgesamt wenig arbeiten (Rothland und Terhart, 2007).

Neben den Antinomien des Lehrerhandelns können weitere für den Beruf spezifische Anforderungen formuliert werden. Dazu gehört, dass der Lehrberuf keine natürliche Begrenzung mit sich bringt, welche de-

finiert, wann eine Arbeitsaufgabe erfüllt ist (Rothland und Terhart, 2007). So kann bspw. die Vorbereitung von Unterrichtsdurchführung und -material stets mehr und ausführlicher geschehen. Selbiges gilt für die Arbeitszeiten von Lehrkräften: Die Begrenzung der Unterrichtsstunden an sich ist nur die Angabe der minimalen Arbeitszeit. Da jeder Unterricht zuvor geplant werden muss und der Beruf mehr Aufgabenfelder als das Unterrichten selbst beinhaltet (s. Abschnitt 2.1), kann die Arbeitszeit von Lehrkräften schwer bestimmt werden (van Dick, 2006). Dies gilt sowohl für Erhebungen von außen, als auch durch die Lehrpersonen selbst im Sinne einer Planung des Alltags. Als weiterer potentieller Belastungsfaktor kann außerdem das in den vergangenen Jahren angebahnte und aktuell mit Hochdruck eingeführte Konzept der Inklusion gesehen werden. Hier erleben besonders die oft an mehreren Schulen tätigen Förderschullehrkräfte die Anforderung, sich in mehr als einem Kollegium in einer Vielzahl von Räumlichkeiten und Klassengruppen integrieren zu müssen. Parallel zu dieser Entwicklung steigt der Druck auf Lehrkräfte, sich im Leistungsvergleich behaupten zu müssen, welcher durch nationale Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten (Kultusministerkonferenz, 2004) sowie internationale Vergleichsstudien wie bspw. PISA (Programme for International Student Assessment) erzeugt wird.

3.3.2 BELASTUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSFAKTOREN

Nachdem eine Reihe Herausforderungen in Form von Widersprüchen in den Handlungsanforderungen des Lehrberufes aus theoretischer Perspektive betrachtet wurde, sollen nun die in der empirischen Forschung erhobenen, berufsbezogenen Belastungs- und Unterstützungsfaktoren im Lehrberuf Erwähnung finden.

Belastungsfaktoren

Als Ergebnis seiner eigenen empirischen Untersuchungen zum Erleben von Belastungen und Beschwerden aus den Jahren 1996-1998 mit einer Stichprobe von 992 Lehrerinnen und Lehrern aus Nordrhein-Westfalen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Thüringen stellt van Dick (2006) folgende „Rangfolge der Belastungsfaktoren auf Grundlage der Mittelwerte“ vor (van Dick, 2006; S.145-146):

1. Zu große Klassen
2. Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen
3. Geringe Lernbereitschaft von SchülerInnen
4. Disziplinprobleme
5. Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule
6. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SchülerInnen
7. Ständige Kritik am Lehrerberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit
- 8a. Verwaltungsarbeit
- 8b. Probleme mit den Eltern
9. Fachfremder Unterrichtseinsatz
- 10a. Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes
- 10b. Ärger mit Behörden bzw. Institutionen
11. Probleme mit ausländischen SchülerInnen.

Diese Auflistung dient der Darstellung von häufig genannten Belastungsfaktoren im Lehrberuf. Die Ergebnisse nach van Dick (2006) wurden deshalb ausgewählt, weil sie auf Erhebungen mit einer für das Forschungsfeld in Deutschland vergleichbar großen Stichprobe ($n = 992$) basieren, welche eine Vielzahl deutscher Bundesländer und Schulformen einschließt. Die nach van Dick erstellte Liste zur Erhebung von Belastungsfaktoren bildet die Grundlage für einen Teil des in Abschnitt 5.3.1 vorgestellten Instrumentes zur *Erhebung von Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag*. Es fällt inhaltlich auf, dass die sechs meistgenannten Faktoren nach van Dick (2006) sich auf die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern beziehen. Eine nähere Betrachtung dieses Phänomens in Bezug auf die hier gewählten Annahmen für die Dateninterpretation aufbauend auf Herzberg's Zwei-Faktoren-Theorie (s. Abschnitt 3.2) erfolgt im Zusammenhang mit der Diskussion von Ergebnissen der Studien im empirischen Teil (Kapitel 7, Abschnitt 7.1.2).

Nachfolgend sollen nun Faktoren betrachtet werden, welche in der Forschung als Aspekte positiven Erlebens im Schulalltag erfasst wurden.

Unterstützungsfaktoren

In der Beschreibung von Unterstützungsfaktoren fällt auf, dass diese im Forschungsfeld nicht separat erfasst werden, sondern meist als „Puffer-Faktoren“ (Mediatoren oder Moderatoren) konzipiert werden. Dabei können allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, zur Erklärung von individuellen Unterschieden im Erleben von Belastung bei vergleichbaren situativen Anforderungen dienen (s. Klusmann et al., 2006). Da es sich bei der Beschreibung von solchen Moderatoren und Mediatoren um klar abgegrenzte psychologische Konstrukte und nicht um konkrete, landesspezifische Arbeitsbedingungen handelt, sollen internationale Ergebnisse für ihre Beschreibung hinzugezogen werden. Die Grundannahme für den überwiegenden Teil der Studien ist dabei, dass Faktoren der Arbeitszufriedenheit die Moderator- bzw. Mediatorrolle zwischen der Belastung am Arbeitsplatz (sozial wie psychisch und organisatorisch)

und ihren Folgen (wie Burnout) einnehmen (van Dick, 2006; Grayson und Alvarez, 2008; Fernet et al., 2012). Folgende Konstrukte konnten im Forschungsfeld als Moderatoren bzw. Mediatoren bestimmt werden:

- *Wahrnehmung sozialer Unterstützung* im Arbeitsumfeld (Altenstein, 2010; van Dick, 2006; Barth, 1997; Griffith et al., 1999; Heitzmann et al., 2007; Lacy und Sheehan, 1997; Rudow, 1994; Pietarinen et al., 2013; Sann, 2003),
- *Selbstwirksamkeitserwartung* als Kompetenzerwartung bzgl. der Ausübung des Lehrberufes und *kollektive Selbstwirksamkeitserwartung* (Caprara et al., 2003; van Dick, 2006; Goddard, 2001; Fernet et al., 2012; Lacy und Sheehan, 1997; Schmitz und Schwarzer, 2000; Skaalvik und Skaalvik, 2007; Stephanou et al., 2013),
- das Erlernen und Anwenden von *Coping-Strategien und Bewältigungsstilen* (van Dick, 2006; Griffith et al., 1999; Montgomery und Rupp, 2005; Parker et al., 2012; Pietarinen et al., 2013; Schweizer und Döbrich, 2003),
- das *Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung* bzw. das *Erleben von Autonomie* und Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit (van Dick, 2006; van Dick et al., 2001; Richter und Hacker, 1998).

Es zeigt sich, dass ein Großteil der hier gelisteten Unterstützungsfaktoren (alle bis auf die *Wahrnehmung sozialer Unterstützung im Arbeitsumfeld*) als individuelle, intrapersonale Faktoren eingeordnet werden können. Die hohe internationale Forschungsaktivität in diesem Feld weist deutlich auf das Potential von intrinsischen Aspekten der Arbeit und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Belastungen hin, wenn das Ziel psychischer Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften verfolgt wird. Die Analyse solcher Faktoren sollte in Anbetracht ihrer Relevanz für den Umgang mit Belastungswahrnehmung im Lehrberuf (welche durch o.g. Autoren betont wird) weitere Beachtung im Forschungsfeld finden. Für den Rahmen der vorliegenden Arbeit wird jedoch lediglich

das Konstrukt *Wahrnehmung sozialer Unterstützung im Arbeitsumfeld* (als arbeitsbezogener Faktor) weitere Verwendung finden.

3.4 INDIVIDUALITÄT VON SCHULEN

In diesem Abschnitt soll eine weitere Grundannahme für die vorliegende Arbeit eingeführt werden. Es geht um die Betrachtung von Schulen unter der Annahme einer jeweils vorhandenen eigenständigen Organisationskultur, welche das Handeln, die Erwartungen und Zielvorstellungen der Akteure prägt und bestimmte Herangehensweisen im Umgang mit Schulentwicklung impliziert.

Die *Kultur einer Gruppe oder Organisation* wird nach Schein (2010) definiert als:

[...] a pattern of shared basic assumptions learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems. (S.14)

Diese Definition beschreibt die Kultur einer Gruppe als Muster der *geteilten, gemeinsam erlernten Grundannahmen* einer Gruppe mit Relevanz für Prozesse der *Anpassung an Umgebungsbedingungen* und der *Integration* von äußeren Vorgaben in bspw. interne Abläufe. Dabei wird die Relevanz dieser Grundannahmen für *die Wahrnehmung, das Denken und das Fühlen der Mitglieder* (sowie für neue Mitglieder) einer Organisation im Hinblick auf ihr Handeln hervorgehoben. Diese Definition stellt bereits heraus, dass sich eine Organisationskultur abhängig von bisher bewältigten Problemen und dem Umgang, sowie der Interpretation der gefundenen Lösungen entwickelt. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass innerhalb jeder Organisation *spezifische* Erfahrungen gemacht werden, welche die Aushandlung von Normen und Erwartungen nach sich ziehen, die der Gruppe (und nur dieser Gruppe) eigen sind (Schein, 2010).

Freitag (1998) diskutiert die Uneinheitlichkeit von Definition und Erfassung im Forschungsfeld der hier vorgestellten Perspektive auf Gruppen und Organisationen im Kontext Schule, welche er unter dem Oberbegriff *Schulklima* fasst. Da eine theoretisch fundierte Erfassung und Einigung über relevante Dimensionen im Forschungsfeld bislang nicht gegeben sei, stellt er die Hauptdimensionen von Schulklima empirisch (basierend auf bestehenden Instrumenten und Publikationen) zusammen. In Klammern listet er beispielhaft mögliche Merkmale für jede Dimension (Freitag, 1998; S.33):

1. Individuelle Merkmale der Lehrer und des Lehrerverhaltens sowie des Unterrichts (Geschlecht, Alter, Erfahrung, Engagement, Selbstwertgefühl, Lehrkompetenzen, etc.)
2. Individuelle Merkmale der Schüler und der Schülerschaft (Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit, soziale Kompetenz, Selbstwertgefühl, Klassengröße und -zusammensetzung, etc.)
3. Merkmale der Schule als Institution (räumliche Lage, Größe, Organisationsstruktur, d.h. Curriculum, Führungsstil der Schulleitung, Weiterbildung des Kollegiums, Einbindung der Elternschaft, Öffnung der Schule nach außen, etc.)
4. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern und Lehrern (Disziplin, Vertrautheit, Diskussionsstil, etc.)
5. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern untereinander (Kohäsion, Konkurrenz, Disziplin, etc.)
6. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Lehrern untereinander (Kollegialität, Respekt, Kooperation).

Die Besonderheit und Einzigartigkeit einer Organisationskultur wird bei Schein mit der Individualität der Persönlichkeit oder des Charakters einer einzelnen Person verglichen: „Yet, just as our personality and character guide and constrain our behavior, so does culture guide and

constrain the behavior of members of a group through the shared norms that are held in that group (Schein, 2010; S.14)“.

Für die Betrachtung von Schulen und Schulklassen soll in dieser Arbeit das Konzept der *Kultur von Organisationen und Gruppen* als analytische Perspektive zugrunde gelegt werden. Es wird somit davon ausgegangen, dass in jeder einzelnen Schule eine für sie einzigartige Kultur besteht, welche das Verhalten der Akteure im schulischen Umfeld beeinflusst und durch sie wiederum wechselseitig beeinflusst und modifiziert wird. Die Organisationskultur einer Schule hat folglich auch Einfluss auf das Geschehen in Unterrichtssituationen. Da innerhalb von Schulklassen wiederum eine eigenständige Gruppenzusammensetzung vorliegt, soll auch hier davon ausgegangen werden, dass zwischen den jeweiligen Klassenlehrkräften und den Schülerinnen und Schülern in ihren Klassen jeweils eine eigenständige, spezifische Kultur des Umgangs, der Absprachen und Normen besteht. Die Definition der Annahmen für das in der vorliegenden Arbeit verwendete Konstrukt Lehrer-Schüler-Beziehung und dessen Abgrenzung vom Konstrukt Klassenklima erfolgt in Abschnitt 4.1.

Eine Konsequenz, welche aus der hier herausgearbeiteten Relevanz spezifischer Merkmale im Schulkontext zu ziehen ist, betrifft den Umgang mit Maßnahmen der Schulentwicklung. Wenn diese zu den individuellen Bedürfnissen einer Schule passen sollen, so fordert die Einnahme der Schulklima-Perspektive, dass Evaluationen der Arbeitssituation von Lehrkräften schulspezifisch durchzuführen und zu interpretieren sind. Die Diskussion dieser Sichtweise und ihrer Relevanz im Forschungsfeld der Lehrerbelastung wird im Rahmen der Diskussion (Abschnitt 7.1.3) aufgegriffen.

3.5 ZUSAMMENFASSUNG: THEORIETEIL II

Dieses Kapitel widmet sich der Thematik von Belastung und Wohlbefinden im Lehrberuf und den im Umgang mit diesen Konstrukten für die im Bedeutungsrahmen der vorliegenden Arbeit als relevant er-

achteten Definitionen, Theorien und Modelle. Dabei wird herausgearbeitet, dass die Konstrukte (berufsbezogenes) Belastungserleben und Wohlbefinden jeweils negatives oder positives Befinden im Schulalltag beschreiben (Abschnitt 3.1) und, dass diese in Anlehnung an Herzberg's Zwei-Faktoren-Theorie dahingehend untersucht werden sollen, ob sie als zwei eigenständige Sinnabschnitte betrachtet werden können oder nicht (Abschnitt 3.2). Aspekte des Lehrberufes, welche die Herausforderungen des Berufes illustrieren, werden unter Bezug auf die Antinomien des Lehrberufes nach Helsper (1996) vorgestellt (Abschnitt 3.3.1) und empirische Befunde zu Belastungs- sowie Unterstützungsfaktoren im Lehrberuf werden beschrieben (Abschnitt 3.3.2). Abschließend wird die Betrachtung von Schulen unter der Annahme einer jeweils eigenständigen Organisationskultur vorgestellt und auf die Relevanz dieser Annahme für den Umgang mit Maßnahmen der Schulentwicklung verwiesen.

Für die empirischen Studien in der vorliegenden Arbeit sind in diesem Kapitel folgende Aspekte relevant:

- Die Erfassung und Interpretation von Daten zum Befinden von Lehrkräften im Schulalltag sollte unter der Berücksichtigung von Belastungsempfinden *und* Wohlbefinden der Lehrkräfte geschehen, um positive wie negative Erlebniszustände zu erfassen und im Hinblick auf Maßnahmen der Verhältnisprävention auswerten zu können (Abschnitt 3.1).
- Die Einführung der Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg ist relevant für die Interpretation und Diskussion der Daten in dieser Arbeit; vor allem deshalb, weil hier die Annahme überprüft werden soll, dass eine Erfassung von bspw. hohem berufsbezogenem Wohlbefinden an einer Schule nicht a priori die Gültigkeit von erhobenen Belastungsfaktoren in Frage stellt (Abschnitt 3.2).
- Die Antinomien im Lehrberuf nach Helsper (Abschnitt 3.3.1) sowie die Liste zur Erfassung von Belastungsfaktoren nach van Dick

(2006) (Abschnitt 3.3.2) sind für die Konstruktion des Instrumentes zur Erhebung von Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag zu berücksichtigen.

- Zur Erfassung von Unterstützungsfaktoren, wie auch für potentielle Belastungsfaktoren im Lehrberuf werden lediglich arbeitsbezogene, äußere Einflussfaktoren berücksichtigt (Abschnitt 3.3.2).
- Für die Auswertung der Ergebnisse von Schulen im Rahmen der Erhebungen wird das Konzept einer für jede Schule einzigartigen, das Verhalten der Akteure beeinflussenden (und wechselseitig durch sie beeinflussten) Organisationskultur zugrunde gelegt (Abschnitt 3.4).

4 THEORIETEIL III – LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG: DEFINITION, LEHREREINFLUSS, AUSWIRKUNGEN FÜR SCHÜLER

Dieses Kapitel stellt die *Lehrer-Schüler-Beziehung* in den Mittelpunkt. Im ersten Abschnitt wird die Auswahl dieses Konstruktes begründet; es wird hinsichtlich seiner Bedeutung in dieser Arbeit von verwandten Konzepten abgegrenzt und definiert. Es folgt die Vorstellung des transaktionalen Modells der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Nickel (1976) als theoretisches Bezugsmodell. Danach soll die Rolle der Lehrperson im Hinblick auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung diskutiert werden. Der letzte Abschnitt des Kapitels fasst internationale Befunde zu Auswirkungen der Lehrer-Schüler-Beziehung für Schülerinnen und Schüler zusammen.

4.1 LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG: AUSWAHL, BEGRIFFSABGRENZUNG, DEFINITION

Auswahl des Konstruktes

Die Annahme, dass sich das berufsbezogene Wohlbefinden von Lehrkräften in ihrem Unterrichtshandeln niederschlägt, kann anhand von Schüleraussagen validiert werden (Krause und Dorsemagen, 2007a). Wenn bei Caprara et al. (2006) und Klusmann et al. (2008) jedoch Schulnoten als Bezugsvariable auf Schülerseite genutzt werden, können die Autoren keine eindeutigen Zusammenhänge mit den Selbsteinschätzungen der

Lehrkräfte über ihr Befinden am Arbeitsplatz feststellen. Spätestens hier stellt sich die Frage ob Schulnoten für die Erfassung der Auswirkung von Belastungsempfinden (oder berufsbezogenem Wohlbefinden) im Schulkontext eine geeignete Datenquelle darstellen. Sie scheinen zwar aufgrund ihrer Verfügbarkeit und womöglich auch aufgrund der Tatsache, dass sie bereits als ordinalskalierte Daten vorliegen, für Erhebungen attraktiv, beinhalten dabei aber nicht ausschließlich schülerbezogene Anteile, sondern sind zugleich beeinflusst vom Beurteilungsprozess der Lehrperson. Es wurde vielfach untersucht (vgl. Thies, 2008), dass dem Prozess der Notengebung subjektive, vielschichtige, oft unbewusste Vorgänge auf Lehrerseite sowie hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktion zugrunde liegen. Wenn also das Ziel verfolgt wird, Zusammenhänge *zwischen* Lehrer- und Schülerfaktoren herzustellen, sollten die verwendeten Schülerdaten frei von jeglicher Beeinflussung (Effekte sozialer Erwünschtheit oder selbstwertdienlicher Verzerrung) durch Lehreranteile sein. Schülerauskünfte bzgl. Unterrichtsgeschehen und Lehrerverhalten sind in den vergangenen Jahren mehrfach in diesem Forschungsfeld eingesetzt worden, wobei ihre Validität zunehmend anerkannt wird (vgl. z.B. Ditton, 2002; Klusmann et al., 2006). Die *Schülersicht* auf die Lehrer-Schüler-Beziehung eignet sich besonders um Schulnoten als Bezugsvariable zu ersetzen, weil das Konstrukt *Lehrer-Schüler-Beziehung* bereits als einflussreich hinsichtlich der akademischen und sozialen Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern identifiziert werden konnte (z.B. bei Cornelius-White, 2007; Hamre und Pianta, 2001; Hughes et al. (2008); Jennings und Greenberg, 2009; Wu et al., 2010), wie in Abschnitt 4.3 ausgeführt wird.

Definition und Abgrenzung „Lehrer-Schüler-Beziehung“

Die *Lehrer-Schüler-Beziehung* soll zunächst von anderen eng verwandten Konstrukten abgegrenzt werden. So wird z.B. *Klassenklima* (oder Sozialklima in der Schulklasse, vgl. Saldern, 1991) im Rahmen der Erforschung der Lernumwelt von Schülerinnen und Schülern vielfältig untersucht. Grewe (2003) diskutiert die Uneinheitlichkeit bisheriger Definitionen dieses Konstruktes im Forschungsfeld. Besonders die Dimensionen die hinsichtlich der Erfassung von Klassenklima oder sozialem Klima in unterschiedlichen Untersuchungen zugrunde gelegt werden, unterscheiden sich in Umfang und inhaltlichem Fokus (Grewe, 2003; Harvey et al., 2012). Drei zentrale Komponenten welche in einer Vielzahl der Klassenklima-Studien identifiziert werden können, sind die *Lehrer-Schüler-Beziehung*, die Schüler-Schüler-Beziehung sowie allgemeine Merkmale des Unterrichts (so formuliert bei Saldern, 2001). Es kann somit an dieser Stelle abgegrenzt werden, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen Teilaspekt des Klassenklimas beschreibt, welcher sich von der Schüler-Schüler-Interaktion und allgemeinen Merkmalen des Unterrichts unterscheidet.

Als noch enger verwandtes Konstrukt kann die Lehrer-Schüler-*Interaktion* beschrieben werden. Thies (2008) beschreibt die Entwicklung beider Konzepte im historischen Verlauf. So sei in der Theoriebildung im Feld der Lehrer-Schüler-Beziehung eine Wende von uni-direktionalen Betrachtungen (Schüler oder Lehrperson als alleiniger Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens) hin zu multidirektionalen Annahmen zu beobachten. Mit der Akzeptanz eines transaktionalen Modells der Lehrer-Schüler-Beziehung habe sich auch der Begriff der *Interaktion* etabliert, welcher den Aspekt der *wechselseitigen Einwirkung auf das Unterrichtsgeschehen* durch Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte zum Ausdruck bringe (Thies, 2008). Der Begriff der Lehrer-Schüler-Interaktion zielt also darauf ab, sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkte des Unterrichtsgeschehens zu fixieren. Diese Annahme soll auch in dieser Arbeit gelten. Allerdings schließt der

Begriff der Lehrer-Schüler-*Interaktion* unter Rückbezug auf seine Entstehung auch Aspekte des didaktisch fokussierten und geplanten Unterrichtshandelns der Lehrperson (und ihre Relevanz für Schülerverhalten) ein (Thies, 2008). Dieser Aspekt soll jedoch bei der Verwendung des Konstruktes „Lehrer-Schüler-Beziehung“ in der vorliegenden Arbeit nicht eingeschlossen werden.

Somit soll die *Lehrer-Schüler-Beziehung* nachfolgend als Unterkategorie oder Teilaspekt des Klassenklimas und der Lehrer-Schüler-Interaktion angesehen werden. Die angestrebte Bedeutung bezieht sich in erster Linie auf die Beziehungsebene des Unterrichtsgeschehens, die zwischenmenschlichen Aspekte des Verhaltens zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften und wird damit am treffendsten vom Begriff der *Lehrer-Schüler-Beziehung* abgebildet. Weiterhin eignet sich dieser Begriff im Hinblick auf internationale Studien. Wenn in folgenden Abschnitten auf das Konstrukt Bezug genommen wird, so soll die Äquivalenz zum englischsprachigen Begriff „teacher-student relationship“ (z.B. Cornelius-White, 2007) angenommen werden. Zur Verdeutlichung der angenommenen inhaltlichen Anteile dieses Konstruktes wird nachfolgend das Transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel, 1976) vorgestellt.

Das Transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung

Unter Berücksichtigung der Bedeutung von individuellen kognitiven und emotionalen (intrapyschischen) Bedingungsvariablen innerhalb der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler, sowie von soziokulturellen Umfeldvariablen, entwickelte Nickel (1976) das *Transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung* (siehe Abbildung 4.1).

4.1 Lehrer-Schüler-Beziehung: Auswahl, Begriffsabgrenzung, Definition

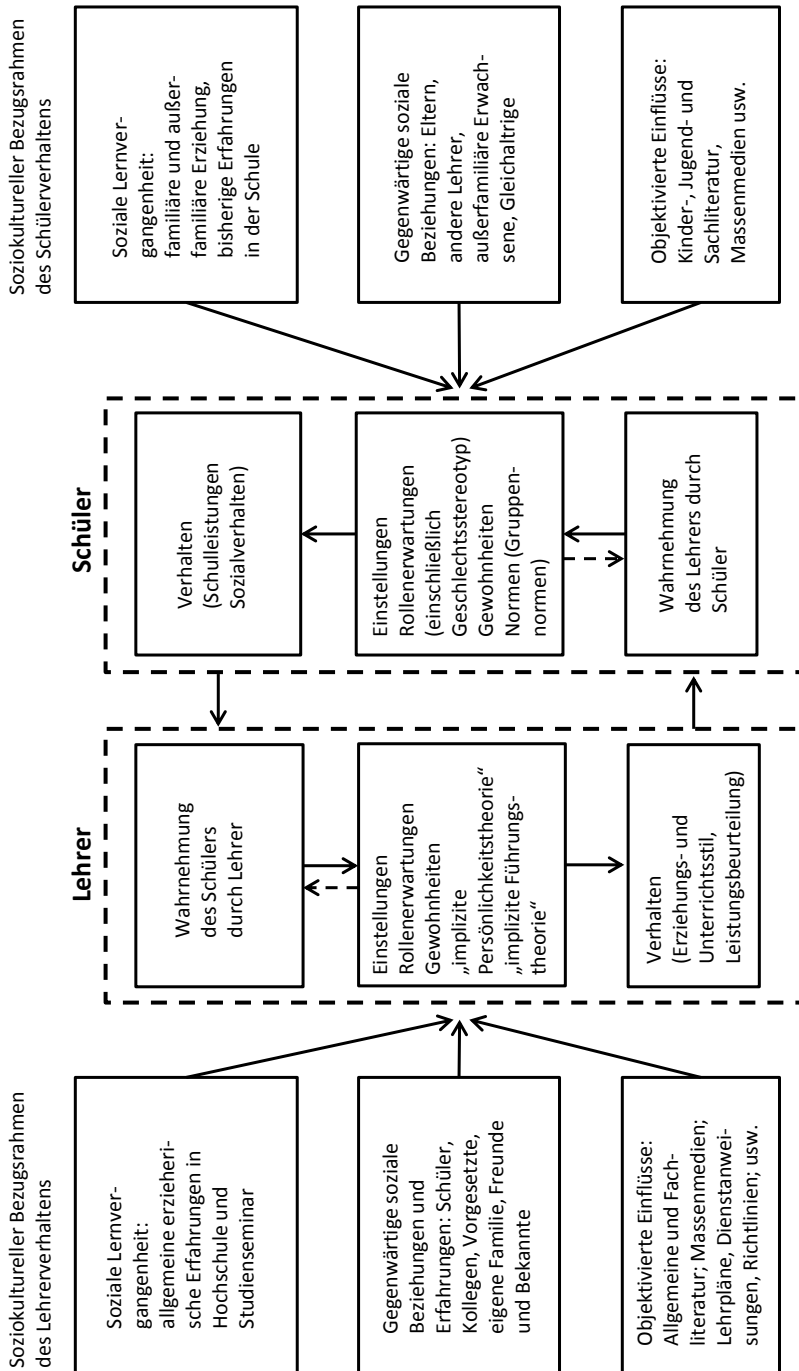


Abbildung 4.1: Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel, 1976)

Das Modell basiert auf drei Hauptkomponenten: den jeweiligen intrapsychischen Bedingungsvariablen (Erwartungen, Normen, Gewohnheiten, kognitive Prozesse, Erfahrungen) der Akteure, dem soziokulturellen (externen) Bezugsrahmen des Lehrer- bzw. des Schülerverhaltens und den ununterbrochen, durch gegenseitige Verhaltenswahrnehmung, stattfindenden Rückmeldeprozessen zwischen Lehrkraft und Schülergruppe. Der transaktionalen Sichtweise folgend wird angenommen, dass eine Vielzahl von Variablen im Unterrichtsgeschehen nicht allein die Interaktionen der Akteure beeinflussen, sondern ebenfalls kognitive und emotionale Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse innerhalb der Beteiligten modifizieren (Nickel, 1976).

Durch die sog. *Bedingungsvariablen* wird das Verhalten von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Ebenen beeinflusst. Zunächst ist ihre Wahrnehmung geprägt von Einstellungen und Erwartungen, welche wiederum auf früheren Erfahrungen basieren. Darüber hinaus nehmen die Akteure implizit oder explizit kommunizierte Verhaltensregeln wahr (Normen), welche das als zulässig erachtete Verhalten innerhalb einer Lerngruppe definieren. Die vorhandenen Rollenvorstellungen innerhalb der Lerngruppe bestimmen Status und Position sowie Rechte und Pflichten der Akteure und stellen einen Bezugspunkt für das erwartete Verhalten einer Person innerhalb der Gruppe dar. Auf Seiten der Lehrperson wird zudem angenommen, dass implizite Führungstheorien (Annahmen über Zusammenhänge des eigenen Verhaltens mit Schülerverhalten) und implizite Persönlichkeitstheorien (Annahmen über Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler) das Verhalten innerhalb der Interaktion im Klassenraum beeinflussen (Nickel, 1976).

Das *soziokulturelle Umfeld* beeinflusst auf Schüler- wie auf Lehrerseite die soziale Lernvergangenheit, gegenwärtige soziale Beziehungen und wirkt in Form von bspw. Massenmedien und verfügbarer Literatur auf die Akteure ein. Für Lehrkräfte definieren darüber hinaus äußere Vorgaben wie Dienstanweisungen, Lehrpläne und inhaltliche wie formale

Richtlinien den Verhaltensrahmen (Nickel, 1976).

Der dritte von Nickel (1976) eingeführte Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung beschreibt *permanent ablaufende Rückmeldeprozesse* zwischen den Akteuren im Klassenraum. Hier wird besonders die beidseitige Wechselbeziehung zwischen Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern hervorgehoben.

Nicht nur die Erzieher (Eltern, Vorschulerzieher, Lehrer) beeinflussen durch ihr Handeln entscheidend das Verhalten der mit ihnen in Interaktion stehenden Kinder und Jugendlichen, sondern diese wirken auch umgekehrt in gleicher Weise modifizierend auf dasjenige ihrer Erziehungspersonen zurück. (Nickel, 1976; S.163).

Die Autoren Korthagen et al. (2014) stützen diese Annahme durch Ergebnisse ihrer aktuellen Studie zum Kontakt zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern (teacher-student contact): „[...] we were able to define teacher-student contact as a two-way interactive process, in which both participants influence each other's cognitive, emotional, motivational and behavioral responses“ (Korthagen et al., 2014; S.22). In der vorliegenden Arbeit soll dieser transaktionalen Sichtweise der Lehrer-Schüler-Interaktion gefolgt werden.

Um ableiten zu können, warum das im Fokus dieser Arbeit stehende berufsbezogene Lehrerwohlbefinden (bzw. Belastungserleben) einer Lehrkraft sich besonders in der Lehrer-Schüler-Beziehung niederschlagen kann, ist es notwendig, zwei Wirkungszusammenhänge näher zu betrachten: Zunächst den Zusammenhang des Erlebens von Belastung bzw. Wohlbefinden im Schulalltag mit der Leistungsfähigkeit einer Lehrkraft. Dieser Aspekt wurde in Abschnitt 2.2 beschrieben. Im nächsten Schritt gilt es nachzuvollziehen, dass der Lehrperson die Möglichkeit einer Beeinflussung der Lehrer-Schüler-Beziehung zugeschrieben werden kann, auch wenn für den Bedeutungsrahmen dieses Konstruktes im Unterrichtsgeschehen ein transaktionales Modell zu Grunde gelegt wurde, welches zunächst einen gleichwertigen Einfluss aller Akteure innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung postuliert. Deshalb wird im folgenden Ab-

schnitt die Rolle der Lehrperson hinsichtlich der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung in den Blick genommen.

4.2 DIE ROLLE DER LEHRPERSON IN DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG

Während das Transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung parallel verlaufende Interaktionsprozesse für alle beteiligten Akteure beschreibt, kann dennoch innerhalb dieser Prozesse eine intrapsychische Bedingungsvariable ausgemacht werden, welche das Verhalten der Akteure zueinander im Rahmen der Unterrichtssituation als unterschiedlich positioniert: die gegenseitige *Rollenerwartung* (s.o., Abschnitt 4.1). Es muss davon ausgegangen werden, dass der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen eine andere Rolle als den Schülerinnen und Schülern zukommt. Nicht allein, weil diese laut Berufsdefinition den Auftrag hat, das Geschehen im Klassenraum zu gestalten (s. Abschnitt 2.1), sondern auch (und besonders) deshalb, weil die anwesenden Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Verhalten der Lehrkraft im Sinne der Ausübung ihrer Rolle erwarten (Nickel, 1976):

Schüler besitzen nicht nur vielfältige Erfahrungen mit anderen Erziehungspersonen und meistens auch mit anderen Lehrern, sondern sie haben auch bestimmte Rollenvorstellungen davon, wie ein Lehrer sich in der Regel verhält; dies alles geht als Erwartungshaltungen in die Wahrnehmung eines bestimmten Lehrerverhaltens mit ein. (Nickel, 1976; S. 157)

Es kann abgeleitet werden, dass innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung, trotz einer gleichberechtigten Gestaltung und Beeinflussung durch alle Akteure, Strukturen zu identifizieren sind, welche der Lehrkraft eine Gestaltungsverantwortung zuschreiben, die den Schülerinnen und Schülern nicht in gleicher Weise zukommt. Erzeugt und aufrecht erhalten werden diese Strukturen durch Rollenerwartungen, die durch zurückliegende Erfahrungen (z.B. mit anderen Lehrkräften bzw. Schülerinnen und Schülern) entstanden sind, sowie die bei den Schülerinnen und Schü-

lern vorherrschenden Überzeugungen (z.B. Erwartungen und Normen darüber, wie sich Abläufe im Klassenverband gestalten).

Abhängig von jeweils angewandten Unterrichtsstilen und Instruktionsformen muss dabei davon ausgegangen werden, dass die den Schülern gegebene Verantwortung für die Steuerung eigener Lernprozesse variiert, wobei dennoch stets die Lehrkraft als Bezugspunkt mindestens im Sinne ihrer Rollenübernahme für das Eröffnen und Beenden von Unterrichtssequenzen, sowie hinsichtlich der Bereitstellung von Lernmaterialien und der Organisation von Abläufen zu sehen ist (Rothland und Terhart, 2007).

Es kann also hinsichtlich dreier Aspekte bereits eine gesteigerte Verantwortung der Lehrperson festgestellt werden: Erstens hinsichtlich der Tätigkeitsdefinitionen im Lehrberuf (siehe Abschnitt 2.1), sowie zweitens aufgrund der Rollenerwartungen von Schülerinnen und Schülern, welche beide die Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen als handlungsanleitend definieren. Drittens kann im Sinne einer transaktionalen Sichtweise auf die Lehrer-Schüler-Beziehung (siehe voriger Abschnitt, vgl. Nickel, 1976) für die Lehrkraft angenommen werden, dass sie (beeinflusst von ihrem individuellen soziokulturellen Bezugsrahmen) die Wahrnehmungen und das damit verbundene Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch ihr eigenes Verhalten modifiziert (was umgekehrt ebenfalls für die Schülerinnen und Schüler gilt).

Um zu zeigen, dass die Lehrperson in einer Form an der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung beteiligt ist, welche einen gesteigerten Fokus auf ihre Psyche in Form von berufsbezogenem Wohlbefinden und Belastungserleben rechtfertigt, können diese Annahmen jedoch lediglich einen Ausgangspunkt darstellen. Nachfolgend sollen deshalb Gestaltungsbereiche der Lehrperson im Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung näher betrachtet werden.

Es liegt nahe, dass die Funktion von Lehrkräften unmöglich aus dem Konstrukt *Lehrer-Schüler-Beziehung* heraus sondiert werden kann, solange die oben beschriebene transaktionale Sichtweise auf diese beibe-

halten wird. Für die Untersuchung des Einflusses der Lehrperson sollen deshalb nachfolgend Studien betrachtet werden, in welchen die Lehrperson als Verhaltensauslöser im Unterrichtsgeschehen konstruiert wird. Diese vereinfachte Sichtweise auf die Interaktion im Klassenraum beschreibt auch Nickel (1976) als zulässig, solange dabei nicht die Annahme vertreten werde, „die gesamte Vielfalt und Komplexität erzieherischer Interaktionen erfassen zu können“ (S.156).

Solomon et al. (1997) beschreiben als Ergebnis ihrer Studie folgende Zusammenhänge für Lehrerhandlungen und Schülerverhalten sowie das Gemeinschaftsgefühl der Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer Klasse:

[...] teacher practices (emphasis on prosocial values, elicitation of student thinking and expression of ideas, encouragement of cooperation, warmth and supportiveness, and reduced use of extrinsic control) were related to student classroom behaviors (engagement, influence, and positive behavior), which, in turn, were related to students' sense of community. (S. 235)

Auch Mitchell und Bradshaw (2013) untersuchten die Einflüsse von Lehrerverhalten im Klassenraum. Sie verglichen hierzu zwei verschiedene Strategien des Klassenraum-Managements (ausschließende Disziplinierung und Unterstützung positiven Verhaltens) und deren Zusammenhänge mit Schüleraussagen über schulbezogene Faktoren wie Fairness, Ordnung und Disziplin, Lehrer-Schüler-Beziehung und Lernmotivation („academic motivation“). Die Analyse zeigt, dass die Unterstützung positiven Verhaltens im Klassenraum mit der Wahrnehmung von mehr Ordnung und Disziplin, Fairness und positiver Lehrer-Schüler-Beziehung auf Schülerseite zusammenhängt, während das Gegenteil für das Anwenden von ausschließenden Maßnahmen der Disziplinierung gefunden wird. Auch Wentzel (2002) zeigt, dass unterrichtliches Lehrerhandeln einen Großteil der Unterschiede innerhalb des Sozialverhaltens, der Lernmotivation und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern erklären kann. Sakiz et al. (2012) zeigen darüber hinaus die Relevanz von wahrgenommener emotionaler Unterstützung durch die Lehr-

person für Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Steigerung von Zugehörigkeitsgefühl und Engagement sowie Lernfreude, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und akademischer Selbstwirksamkeitserwartung für den Mathematikunterricht im siebten und achten Schuljahr in Schulen in den USA (wie auch Solomon et al., 1997). Die Effekte unterschiedlicher Schülerwahrnehmungen von Lehrerhandeln untersuchten auch Hughes et al. (2014). Sie erhoben, wie US-amerikanische Schülerinnen und Schüler der Grundschule die Unterstützung einschätzen, welche die Lehrkräfte ihren Mitschülern geben („teacher student support reputation“). Es zeigt sich, dass innerhalb einer Schulkasse klare Vorstellungen darüber vorliegen, welche Mitschüler viel oder wenig Lehrerunterstützung bekommen, einschließlich der eigenen Situation des/der befragten Schüler/innen in der Lerngruppe. Diese Schülerwahrnehmung kann zur Vorhersage der Ausprägung sämtlicher Variablen des sozialen und akademischen Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler dienen (Hughes et al., 2014).

Es kann weiterhin bei einer Betrachtung der Beziehungen von Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern auf dyadischer Ebene gezeigt werden, dass sich die individuellen Erwartungen und Bewertungen einzelner Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Beziehung zur selben Lehrperson unterscheiden und somit innerhalb einer Klasse stets eine Anzahl unterschiedlicher Einschätzungen zur *Lehrer-Schüler-Beziehung* vorliegt (Schweer, 2009; Thies, 2002 und 2005).

Die hier beschriebenen Studien sollen nicht dazu dienen, die Auswirkungen von Lehrerhandeln auf mögliche Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler zu illustrieren. Vielmehr sollen sie anhand unterschiedlicher Bezugsvariablen die Annahme unterstreichen, dass der Lehrperson innerhalb der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine andere Verantwortung zukommt als der jeweiligen Schülergruppe. Es wird bei der Annahme einer transaktionalen Sichtweise der Interaktion im Klassenraum stets davon ausgegangen, dass auch die jeweilige Schülergruppe im Klassenraum beeinflusst, wie die Lehrperson und ihr Unterrichts-

handeln verstanden und interpretiert werden und wie darauf reagiert wird. Dennoch stützen die hier erwähnten Studien die Annahme, dass der Lehrperson die deutlich höhere Gestaltungsverantwortung im Sinne aktiven Einwirkens und Anleitens von unterrichtlicher Interaktion im Klassenraum zuteil wird.

Die Bedeutung der *Lehrer-Schüler-Beziehung* für den sozialen und akademischen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wird im folgenden Abschnitt untersucht.

4.3 AUSWIRKUNGEN DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG

Dieser letzte Abschnitt des dritten Theoriekapitels befasst sich mit internationalen Forschungsergebnissen im Hinblick auf die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den sozialen und akademischen Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern. In den vorigen Abschnitten konnte bereits gezeigt werden, dass das berufsbezogene Belastungserleben von Lehrpersonen sich auf ihre Leistungsfähigkeit in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht auswirken kann (Abschnitt 2.2). Es wurde ebenfalls argumentiert, dass Schulnoten sich nicht als Schülerauskunft eignen, wenn der Zusammenhang von Lehrervariablen auf das Unterrichtserleben von Schülerinnen und Schülern (frei von zugrunde liegenden Lehreranteilen) erfasst werden soll (Abschnitt 4.1). Um die Auswahl des Konstruktes *Lehrer-Schüler-Beziehung* weitergehend zu begründen, soll nachfolgend anhand internationaler Studien betrachtet werden, inwiefern sich aus der Beschaffenheit der Lehrer-Schüler-Beziehung Konsequenzen für den sozialen, emotionalen und akademischen Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern ergeben können. Wenn Ergebnisse bzgl. akademischem Lernerfolg („academic achievement“, meist durch Schulnoten erfasst) berichtet werden, so wurden hierfür Studien ausgewählt, welche die Auswirkungen auf Schülerseite ergänzend anhand anderer Konstrukte beschreiben.

Die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Beziehung zwischen sich selbst und ihrer Lehrkraft wurde nicht nur als relevant für

ihren akademischen Lernzuwachs identifiziert, sondern ebenso für ihre soziale und emotionale Entwicklung. So konnten Murray und Greenberg (2000) für eine US-amerikanische Stichprobe in der Primarstufe zeigen, dass negative Beziehungen zur Lehrkraft mit der (durch Schülerelbstauskünfte und durch Lehrkräfte eingeschätzten) sozialen und emotionalen Anpassungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Rudasill et al. (2010) haben ebenfalls in den USA für die vierte, fünfte und sechste Schulklasse die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung untersucht. Sie zeigen im Längsschnitt, dass diese eine Mediatorrolle einnimmt, wenn Auswirkungen des familiären Hintergrundes, des Geschlechts, der Nutzung von sozialen Diensten und Verhaltensauffälligkeiten für das Risikoverhalten von Schülerinnen und Schülern im Jugendalter untersucht werden. Je mehr Konflikte in der Lehrer-Schüler-Beziehung liegen, desto mehr Risikoverhalten zeigen die heranwachsenden Schülerinnen und Schüler im Jugendalter. Für positive Beziehungen mit der Lehrperson zeigt sich ein umgekehrter Effekt (Rudasill et al., 2010). Hamre und Pianta (2001) untersuchten ebenfalls in den USA in einer Längsschnittstudie vom Kindergarten bis zur achten Klassen) nicht nur den Zusammenhang der Lehrer-Schüler-Beziehung mit Schülerverhalten, sondern auch Korrelationen mit akademischen Fähigkeiten:

Relational Negativity in kindergarten, marked by conflict and dependency, was related to academic and behavioral outcomes through eighth grade, particularly for children with high levels of behavior problems in kindergarten and for boys generally. These associations remained significant after controlling for gender, ethnicity, cognitive ability and behavior ratings. (Hamre und Pianta, 2001; S. 625)

Für diese Studie ist allerdings anzumerken, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung lediglich zu Beginn der Längsschnitt-Studie durch die „Kindergarten-Lehrer“ („kindergarten teachers“) eingeschätzt wurde, nicht jedoch im Verlauf der weiteren schulischen Laufbahn der Schülerinnen und Schüler. Die Auswirkungen von der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern innerhalb einer Klasse auf die Leistungen innerhalb

derselben Klasse sind damit also nicht untersucht worden. Ähnlich wie Hamre und Pianta gingen auch McCormick et al. (2013) vor. Sie zeigen (ebenfalls in den USA) anhand einer Längsschnitt-Studie Auswirkungen der im Kindergarten erlebten Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Mathematik-Leistungen von Schülerinnen und Schüler in der ersten Klasse der Grundschule. Während McCormick et al. diese Ergebnisse nicht für Leistungen im Lesen identifizieren können, wird dieser Aspekt bei Ly et al. (2012) hingegen ergänzt. Sie zeigen positive Korrelationen von Zugehörigkeit („warmth“) in der Lehrer-Schüler-Beziehung und Leistungen im Lesen im ersten Schuljahr für chinesisch-amerikanische Grundschüler mit Migrationshintergrund (in den USA). Hughes et al. (2008) können für Grundschüler in Texas (USA) im Längsschnitt über drei aufeinanderfolgende Schuljahre erfassen, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung im ersten Schuljahr sich über den Mediator Leistungsbeurteilung („effortful engagement“) auf die akademischen Leistungen im dritten Jahr auswirkt. Die Ergebnisse der Studie von O'Connor und McCartney (2007) für 1364 amerikanische Grundschüler deuten in die gleiche Richtung:

First, positive associations were found between quality of teacher-child relationships and achievement. Second, high quality teacher-child relationships buffered children from the negative effects of insecure or other maternal attachment on achievement. Third, the effect of quality of teacher-child relationships on achievement was mediated through child and teacher behaviors in the classroom. In sum, high quality teacher-child relationships fostered children's achievement. (O'Connor und McCartney, 2007; S.340)

In der Metastudie von Cornelius-White (2007), welche in der vielbeachteten Meta-(meta-)Studie „Visible Learning“ von Hattie (2009) zitiert wird, sind über 1000 Artikel und 119 Studien aus den Jahren 1948 bis 2004 mit insgesamt 355.325 Schülerinnen und Schülern untersucht worden. Die Ergebnisse zeigen trotz schwankender Korrelationen über die Studien hinweg einen überdurchschnittlichen Zusammenhang ($r = .31$) von lerner-zentrierten Lehrer-Schüler-Beziehungen und kognitiven so-

wie verhaltensbezogenen Ergebnisvariablen:

Positive relationships, nondirectivity, empathy, warmth, and encouraging thinking and learning are the specific teacher variables that are above average compared with other educational innovations. Correlations for participation, critical thinking, satisfaction, math achievement, drop-out prevention, self-esteem, verbal achievement, positive motivation, social connection, IQ, grades, reduction in disruptive behavior, attendance, and perceived achievement are all above average and are presented in decreasing order. (Cornelius-White, 2007; S.134)

Bei Hattie (2009) wird die *Lehrer-Schüler-Beziehung* damit auf dem elften Rang (von 138 untersuchten Methoden und Konstrukten) mit einer Effektgröße von .72 als eine der einflussreichsten Aspekte des Unterrichtens hinsichtlich der Auswirkungen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beschrieben.

Abschließend soll eine deutsche qualitative Studie Erwähnung finden, welche an der Georg-August Universität in Göttingen, Niedersachsen, von Studierenden (Berendt et al., 2011) durchgeführt wurde. Sie untersuchten anhand von offenen Fragebögen die Ursachenzuschreibung für schulischen Erfolg und Misserfolg von 77 Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Gesamtschule in der fünften bis zwölften Klasse. Nach einer ausführlichen Betrachtung internationaler, quantitativer Studien in diesem Abschnitt, soll hier das Augenmerk auf eine qualitative Studie aus Niedersachsen gelegt werden. Wenn nachfolgend berichtete Ergebnisse auch nicht in wissenschaftlichen Zeitschriften als Artikel veröffentlicht sind, so gibt diese Studie dennoch (mit eingeschränkter Generalisierbarkeit) Einblicke in Schüleräußerungen hinsichtlich des wahrgenommenen Einflusses ihrer Lehrkraft auf Erfolge und Misserfolge, wobei, wie nachfolgende Zusammenfassung der Daten zeigt, die *Lehrer-Schüler-Beziehung* aus Schülersicht stets eine Rolle spielt. Obwohl für die vorliegende Arbeit Studien aus der Sekundarstufe von der Betrachtung ausgeschlossen wurden, soll diese Studie dennoch vorgestellt werden. Dies wird als zulässig erachtet, da lediglich 13 Schülerinnen und Schüler in der hier zugrunde liegenden Stichprobe den Jahrgängen elf

und zwölf (im Gymnasium) zuzuordnen sind.

Wenn Schülerinnen und Schülern nach den *Ursachen für ihren schulischen Erfolg* gefragt werden, so wird in 140 (44.9%) der 312 Schüleraussagen die Lehrkraft (noch vor der eigenen Person mit 42.2%) benannt. Unter diesen mit der Lehrperson assoziierten Erfolgsfaktoren beziehen sich 38.5% der 140 Nennungen auf „guten Unterricht“, während an zweiter Stelle die „Lehrer-Schüler-Beziehung“ mit 28.6% und „personale Aspekte der Lehrperson“ mit 25% genannt werden. 7.9% benennen „gute Klassenführung“ als lehrerbezogene Erfolgsursache (Berendt et al., 2011).

Interessanterweise zeigen sich ähnliche Muster der Zuschreibung auch, wenn die Schülerinnen und Schüler nach den Ursachen für Misserfolg gefragt werden. Von insgesamt 263 Nennungen fallen hier 145 (55.1%) auf die Lehrperson und lediglich 35.4% auf die Schülerinnen bzw. Schüler selbst. Auch hier wird wieder der Unterricht an erster Stelle in 37.9% der 145 lehrerbezogenen Nennungen für Misserfolgs-Zuschreibung erwähnt, und personale Aspekte, sowie das Kommunikationsverhalten im Unterricht mit 35.9% und 23.4% an dritter und vierter Stelle. Die Klassenführung ist auch hier der letztgenannte Aspekt mit 2.8% als Ursache für Misserfolg (Berendt et al., 2011). Wenn Schülerinnen und Schüler über mit schulischem Erfolg assoziierte Aspekte der Beziehung zu ihren Lehrkräften sprechen, so nennen sie die *Erreichbarkeit und Offenheit für Probleme* (auch außerhalb des Unterrichts) durch die Lehrkraft sowie das *Erleben von gegenseitiger Sympathie*. Umgekehrt zeigen die in den Interviews berichteten mit Misserfolg assoziierten lehrerbezogenen Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler klare Zusammenhänge zwischen *Angst vor der Lehrkraft, Diskriminierung und persönlicher Abneigung* mit erlebten *Schwierigkeiten sich im Unterricht zu konzentrieren und mangelnder fachspezifischer Lernmotivation* (Berendt et al., 2011; Brammer, 2012).

Zusammengefasst zeigen die Studien in diesem Abschnitt deutlich, dass sich die Lehrer-Schüler-Beziehung als Variable zur Erfassung der Schü-

lerperspektive auf das Lehrerhandeln eignet. Es kann weiterhin geschlossen werden, dass das *Erleben positiver Beziehungen* zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern mit positiven sozial-emotionalen und akademischen Entwicklungen auf Schülerseite zusammenhängt. Das Gegenteil kann für negative Beziehungen berichtet werden. Damit erscheint es angemessen, die Variable *Schülernoten* für die Validierung eines Zusammenhangs von Lehrerwohlbefinden bzw. Belastungserleben im Schulalltag und der beruflichen Leistungsfähigkeit von Lehrkräften im Unterricht durch die Variable der *Lehrer-Schüler-Beziehung* zu ersetzen. Andere Studien in diesem Feld (z.B. Klusmann et al., 2006, 2008; Kunter et al., 2013, s. auch Abschnitt 2.2) haben bereits Zusammenhänge des arbeitsbezogenen Erlebens von Lehrkräften mit ihrem (durch Schülerinnen und Schüler eingeschätzten) Unterrichtsstil zeigen können. In Abschnitt 2.2 wurde dargelegt, dass die Auswirkungen von Belastungssymptomen bei Lehrkräften besonders in ihren sozialen Interaktionen identifiziert werden können. Diese Annahme ist bis dato jedoch noch nicht empirisch untersucht worden.

4.4 ZUSAMMENFASSUNG: THEORIETEIL III

In diesem dritten Theoriekapitel wird die Lehrer-Schüler-Beziehung näher betrachtet und zunächst als eine Unterkategorie, bzw. Teilaspekt von *Klassenklima* und Lehrer-Schüler-*Interaktion* beschrieben. Die inhaltlichen Annahmen für die Lehrer-Schüler-Beziehung werden anhand des transaktionalen Modells nach Nickel (1976) veranschaulicht und beschrieben (Abschnitt 4.1). Nachfolgend wird die Rolle der Lehrperson in der Lehrer-Schüler-Beziehung als bedeutsam hervorgehoben. Die formalen Aufgabenbeschreibungen im Lehrberuf (s. auch Abschnitt 2.1), die Rollenerwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie die laut transaktionaler Sichtweise angenommene gegenseitige Beeinflussung und Modifikation des Verhaltens und der Wahrnehmungen im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung schreiben der Lehrperson eine erhöhte Verantwortung für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung zu (Ab-

schnitt 4.2). Es kann abschließend anhand von internationalen (überwiegend US-amerikanischen) Studien verdeutlicht werden, dass sich die Wahrnehmungen der Lehrer-Schüler-Beziehung durch Schülerinnen und Schüler als positiv oder negativ, auf ihre soziale und akademische Entwicklung in der Schule auswirken.

Für die empirischen Studien in der vorliegenden Arbeit sind in diesem Kapitel folgende Aspekte relevant:

- Die Lehrer-Schüler-Beziehung beschreibt Merkmale der zwischenmenschlichen Beziehungen im Klassenverband zwischen Klassenlehrkraft und den Schülerinnen und Schülern. Dabei werden Merkmale des didaktisch fokussierten, geplanten Unterrichtshandelns durch die Lehrperson von der Betrachtung ausgeschlossen (Abschnitt 4.1).
- Die Betrachtung der Lehrer-Schüler-Beziehung verfolgt nicht die Absicht, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu identifizieren. Einer transaktionalen Sichtweise folgend, wird eine gleichzeitige, gegenseitige Beeinflussung und Gestaltung sowie Modifikation von Wahrnehmung und Verhalten durch sowohl Schülerinnen und Schüler als auch durch ihre Lehrkräfte im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung zugrunde gelegt (Abschnitt 4.1).
- Das Konstrukt der Lehrer-Schüler-Beziehung ist geeignet um Schulnoten bei der Erfassung der Schülerperspektive zu ersetzen, wenn untersucht werden soll, inwiefern sich berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen mit Relevanz für Schülerinnen und Schüler niederschlagen (Abschnitt 4.2 und 4.3).

4.5 ZUSAMMENFASSENDE EINORDNUNG: THEORIETEIL I BIS III

Es gilt zu beachten, dass in der vorliegenden Arbeit *nicht* davon ausgegangen wird, dass das *berufsbezogene Erleben von Belastung bzw. Wohlbefinden im Schulalltag durch Lehrkräfte* allein die Beschaffenheit der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Wahrnehmung dieser durch Schülerinnen und Schüler bedingen oder erklären kann. Personale Faktoren, Bewältigungsstrategien sowie außerberufliche Bedingungen (siehe Abschnitt 2.2 und 3.1) werden als parallele Einflussgrößen für das Lehrerhandeln vorausgesetzt. Der jeweilige Erwartungshorizont und soziokulturelle Bezugsrahmen der Schülerinnen und Schüler (siehe Abschnitt 4.1) beeinflusst zudem individuell die Einschätzung ihrer Beziehung zur Lehrkraft.

Es wird weiterhin *nicht* angenommen, dass eine *positiv wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung* den alleinigen Einflussfaktor für „guten Unterricht“ ausmachen kann. Aspekte der Unterrichtsgestaltung wie Zielorientierung, Lehr- und Lernformen oder Klassenführung (z.B. Helmke, 2007) und die jeweiligen persönlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden als zusätzliche relevante Einflussfaktoren für erfolgreichen Unterricht nicht in Frage gestellt.

5 EMPIRISCHER TEIL

Nachdem in den drei Theorieteilen der Arbeit die theoretischen Hintergründe durch Modelle und Definitionen dargelegt wurden, welche den Bedeutungsrahmen des empirischen Teils vorgeben, wird nachfolgend das empirische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen beschrieben.

Die zwei Forschungsfragen werden zunächst in Hypothesen überführt. Anschließend wird das Design der Studien und die Kriterien zur Stichprobenauswahl beschrieben und begründet. Es folgt die Vorstellung der verwendeten Befragungsinstrumente und der Stichprobe. Im letzten Abschnitt des Kapitels werden die Skalen und Items der Fragebögen im Hinblick auf teststatistische Kriterien analysiert.

5.1 FRAGESTELLUNGEN, ABLEITUNG VON HYPOTHESEN

In diesem Abschnitt werden die bereits in der Einleitung vorgestellten übergeordneten Forschungsfragen in Anlehnung an die vorausgegangenen theoretischen Ausführungen in überprüfbare Hypothesen überführt. Diese werden für die Auswertung der Daten in Kapitel 6 wieder aufgegriffen.

Forschungsfrage 1

Wie hängen berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und die Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag zusammen?

Hypothese 1.1:

Es besteht ein signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen *berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden* (erfasst durch Lehrerauskünfte) und der durch Schülerinnen und Schüler eingeschätzten *Lehrer-Schüler-Beziehung*

mit dieser Lehrkraft in der untersuchten Stichprobe.

Hypothese 1.2:

Es besteht ein signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen *berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden* (erfasst durch Lehrerauskünfte) und der *Schüler-Einschätzung des berufsbezogenen Wohlbefindens* dieser Lehrkräfte in der untersuchten Stichprobe.

Forschungsfrage 2

Können berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben als zwei Ausprägungen eines Konstruktes betrachtet werden, oder handelt es sich um zwei getrennt zu betrachtende Bedeutungseinheiten?

Hypothese 2:

Die Ausprägungen der Variablen *Wohlbefinden* und *Belastungserleben* im Schulalltag können unabhängig voneinander variieren.

5.2 DESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN

In diesem Abschnitt wird das Forschungsdesign der Studien im Rahmen von Forschungsfrage 1 und Forschungsfrage 2 sowie die Hintergründe der Auswahl von Gesamtschulen als Zielgruppe für die Stichprobe dargestellt. Es folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens in den empirischen Untersuchungen und bei der Rekrutierung der Stichprobe.

5.2.1 DESIGN DER ERHEBUNGEN

Die empirischen Untersuchungen erfassen quantitative Daten, welche in Form von Fragebögen zu jeweils einem Messzeitpunkt (ohne Messwiederholung) erhoben werden. Die Analyseebene für *Forschungsfrage 1* (siehe Abbildung 5.1), bilden die Klassenlehrkräfte in Jahrgang fünf und sechs (unter Nutzung von Datenmaterial aus der Lehrerbefragung zur Forschungsfrage 2) mit den Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen. Die Analyseebene für *Forschungsfrage 2* bildet die Gesamtheit der Kollegien der teilnehmenden Schulen. Pro teilnehmender Schule finden die Erhebungen (Lehrer- und Schülerbefragung) im Zeitrahmen von max.

vier Wochen (zwischen November 2012 und Juni 2013) statt. Das methodische Vorgehen wird in Abschnitt 5.3.2 vertiefend beschrieben.

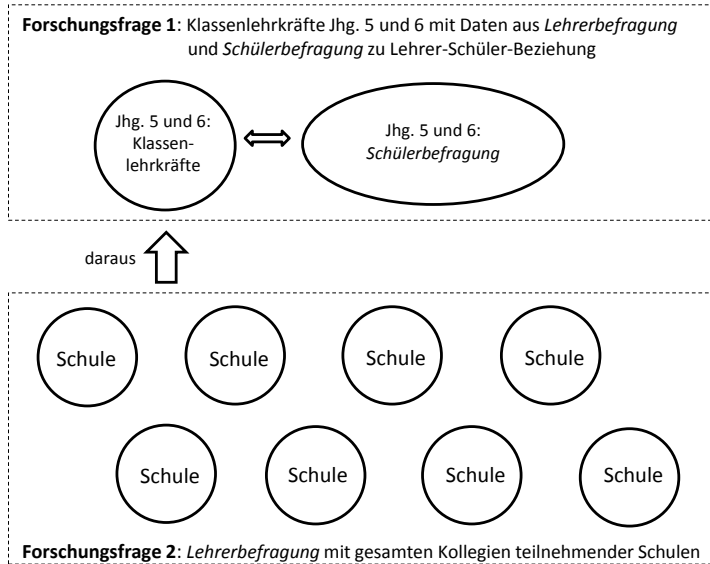


Abbildung 5.1: Design der empirischen Untersuchungen

5.2.2 AUSWAHL DER SCHULFORM

Wie im theoretischen Teil der Arbeit (Abschnitt 2.1) erläutert wurde, beziehen sich die Fragestellungen auf das empirische Forschungsfeld der Schulen im Sekundarbereich I. Für die hier beschriebenen empirischen Erhebungen ist die Gesamtschule als Schulform ausgewählt worden. Diese wird im Folgenden vorgestellt und ihre Auswahl begründet.

Beschreibung: Gesamtschulen in Niedersachsen

Es wird darauf hingewiesen, dass die nachfolgenden Ausführungen sich auf das Bundesland Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011) beziehen. Die Gesamtschule gibt es hier in zwei Ausführungen: als Integrative Gesamtschule (IGS) und als Kooperative Gesamtschule (KGS). Beiden Schulformen ist es gemeinsam, dass hier Schü-

lerinnen und Schüler in den Jahrgängen fünf bis zehn innerhalb einer Schule unterrichtet werden, welche sonst nach Leistungsniveau getrennt in einer Hauptschule, Realschule oder einem Gymnasium zur Schule gehen würden. Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Alter in Jahrgänge (fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn) ist dabei wie in anderen Regelschulen organisiert. Für IGS und KGS gilt, dass hier Lehrpersonen mit Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasien und Förderschulen eingestellt werden können.

In KGSen wird der Unterricht in schulzweigspezifischen Lerngruppen organisiert, wobei die Klassen innerhalb der Jahrgänge in Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen aufgeteilt sind. An IGSen findet der Großteil des Unterrichts in gemischten Lerngruppen statt. Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung auf drei Anspruchsebenen gibt es hier ab dem siebten Schuljahr in den Fächern Mathematik und Englisch, ab dem achten Schuljahr in Deutsch und ab dem neunten Schuljahr in den Naturwissenschaften (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011).

Begründung der Auswahl

Die oben beschriebene Schulform der Gesamtschule (einschließlich IGS und KGS) wurde als Stichproben-Zielgruppe für die hier beschriebenen empirischen Untersuchungen aus drei Gründen gewählt.

1. Es ergibt sich beim Bezug auf eine *hinsichtlich ihrer Leistungsstände gemischte Schülerschaft* der Vorteil, dass innerhalb der erhobenen Daten nicht von systematischen Verzerrungen in Bezug auf den sozioökonomischen Status (vgl. Nold (2010)), die Kompetenzen und die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die für die Teilnahme an den Untersuchungen notwendige Lesekompetenz ausgegangen werden muss. Für eine Stichprobe, welche lediglich aus einem der Schulzweige gezogen würde, müsste mit einer einseitigen Verteilung hinsichtlich dieser Aspekte gerechnet werden.

2. Ein weiterer Grund für die Auswahl der Gesamtschule als Schulform betrifft die *Umfeldbedingungen und den beruflichen Hintergrund der Lehrerschaft*. Mit dem Ziel einer möglichst großen Streuung im Datensatz hinsichtlich des Belastungsempfindens von Lehrkräften, wird eine Schulform dann als besonders geeignet für die vorgesehenen Studien eingeschätzt, wenn das unterrichtliche Handeln in Umfeldbedingungen stattfindet, welche im Vergleich zur Arbeit in getrennten Schulzweigen mindestens vergleichbar hohe (wenn nicht höhere) Anforderungen stellt. Das Unterrichten in einer IGS erfordert basierend auf ihrer Organisationsform explizit das Anwenden von Maßnahmen innerer Differenzierung und das Umgehen mit Schülerinnen und Schülern, welche bezüglich ihrer individuellen Bedürfnisse und Potentiale die Vielfalt der getrennten Schulzweige repräsentieren. Für die KGS kann davon ausgegangen werden, dass, selbst wenn einzelne Lehrkräfte überwiegend in Klassen eines Schulzweiges unterrichten, dennoch das Kollegium einer KGS über die Lehrkräfte einer Schule hinweg hinsichtlich der Schülerkontakt ein Abbild der Wahrnehmung von Arbeitsbedingungen liefert, die ansonsten für Erhebungen in den drei Schulzweigen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) erwartet werden könnte. Der bereits erwähnte, ebenfalls unterschiedlich gemischte Hintergrund der Lehrkräfte (Lehramt für Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasien oder Förderschule) steigert auch hier die Annahme größtmöglicher Streuung im Hinblick auf den Einfluss von lehrerbezogenen Faktoren (bspw. Ausbildung, Karriere, Arbeits Erfahrung aus einem der Schulzweige), wenn Gesamtschulen als Stichprobe dienen.

3. Im Sinne der Möglichkeit der *Übertragung von Ergebnissen* dieser Studien ins europäische Ausland eignen sich Gesamtschulen besonders als Stichprobe. Da innerhalb der Schulsysteme Europas in den meisten Ländern nach der Primarstufe ab dem fünften

Jahrgang eine Einheitsschule (Gesamtschule) folgt (Gries et al., 2005), erscheint die Auswahl von Gesamtschulen als Schulform günstig, wenn es darum geht, das Design der empirischen Untersuchungen im Ausland zu replizieren, oder die Ergebnisse zu beiden Forschungsfragen für die Übertragung im europäischen Ausland zu diskutieren. Fragen der Generalisierbarkeit der Ergebnisse der empirischen Studien werden im Abschnitt 6.3 sowie in den Abschnitten 7.1.4 und 7.2.3 aufgegriffen.

5.2.3 METHODISCHES VORGEHEN

Nachfolgend soll das methodische Vorgehen beschrieben und begründet werden. Es ist dafür zu beachten (siehe Abbildung 5.1 auf Seite 87), dass die Erhebung welche im Mittelpunkt der *Forschungsfrage 2* steht zugleich die lehrerbezogenen Daten zur Untersuchung der *Forschungsfrage 1* liefert. Relevante Informationen zu den Erhebungen werden in den folgenden Ausführungen je Zielgruppe (Lehrerbefragung, Schülerbefragung) und Forschungsfrage unterschieden.

Lehrerbefragung, Forschungsfrage 1 und 2:

Für die Lehrerbefragung wird angestrebt, das Kollegium einer jeweiligen Schule möglichst vollständig befragen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass, für eine valide Datenverarbeitung und Rückmeldung an die Schulen, die Daten der Lehrkräfte nur dann nützlich sind, wenn sie ein *möglichst vollständiges Bild des berufsbezogenen Belastungserlebens und Wohlbefindens im Kollegium* abgeben. Bei einem offenen Rückgabe-Zeitfenster für ausgefüllte Fragebögen (nach Ausgabe von Fragebögen mit Bitte um Rückgabe nach bspw. zwei Wochen) müsste jedoch mit einem systematischen Dropout (Stichprobenselektivität) gerechnet werden, da diejenigen Lehrkräfte die Teilnahme ablehnen könnten, die besonders wenig Zeit für die Bearbeitung finden (oder sich nehmen möchten), weil sie sich im Schulalltag belastet oder überfordert fühlen. Die Vermeidung eines solchen Dropouts stellt eine hohe Priorität für die

Durchführung dieser Studie dar.

Als Anlass für die Befragung wird deshalb eine *Gesamtkonferenz* in den jeweiligen Schulen gewählt, diese Veranstaltung im schulischen Alltag für alle Lehrkräfte (außer im Fall von Krankheit) Anwesenheitspflicht verlangt. Um eine ökonomische Handhabung für das Beantworten des Fragebogens auf den Gesamtkonferenzen zur gewährleisten, werden diese als *Papier-Bleistift-Fragebögen* verteilt und noch während der Konferenz von den Lehrkräften ausgefüllt. Die *Teilnahme basiert auf Freiwilligkeit* und die *Wahrung der Anonymität* wird sichergestellt. Direkt im Anschluss an das Ausfüllen der Fragebögen werden diese durch die Projektverantwortliche eingesammelt und außerhalb der jeweiligen Schule für die Datenverarbeitung verwahrt. Dies wird als weiterer relevanter Aspekt des Vorgehens betrachtet, da durch die *externe Verwahrung der Rohdaten* für die teilnehmenden Lehrkräfte nachvollziehbar ist, dass ihr Recht auf Datenschutz gewahrt ist und ihre Auskünfte nicht in die Hände ihrer Kolleginnen, Kollegen oder der Schulleitungen gelangen. Dieses Vorgehen, und die vollständige Information darüber im Vorfeld der Befragung, gewährleisten eine *größtmögliche Offenheit der Teilnehmenden* bezüglich kritischer Äußerungen zum Erleben Ihres beruflichen Umfeldes, womit eine möglichst hohe Validität des Datenmaterials angestrebt wird. Ein weiterer Aspekt von hoher Bedeutung für die Transparenz des Forschungsvorhabens gegenüber den teilnehmenden Lehrkräften betrifft das Vorgehen bei der Rekrutierung der Stichprobe. Dies wird in Abschnitt 5.2.4 beschrieben.

Ein wichtiges Merkmal der Fragebogenstudie ist das bereits erwähnte Ziel, die Daten der Lehrerbefragung für die *Beantwortung beider Forschungsfragen* zu nutzen. Während es für Forschungsfrage 2 ausreichen würde, jeden Fragebogen einer Schule zuzuordnen zu können, erfordert die Nutzung derselben Fragebögen für die Untersuchung von Forschungsfrage 1 zusätzlich die Möglichkeit der Wiedererkennung bzw. Sondierung solcher Lehrerdaten, zu denen auch Schülerdaten zur Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Beziehung erhoben werden (für Ausführungen zur Schü-

lerbefragung, s.u.). Aus diesem Grund beginnt jeder der Lehrerfragebögen mit der Aufforderung zur *Generierung eines Codes aus Buchstaben und Zahlen*, welcher anhand einer Vorlage beliebig erneut generiert werden kann und für jede Person einzigartig ist. Für die Zusammenführung der Daten aus der Lehrerbefragung mit Schüleraussagen kann später für jede an der Schülerbefragung teilnehmende Schulklasse der dazugehöriger Lehrercode ermittelt werden (siehe Paragraph *Zusammenführung von Lehrer- und Schülerdaten*, *Forschungsfrage 1*, auf Seite 96).

Die *Zielsetzung für die Größe der Stichprobe* zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 ist, dass möglichst viele Gesamtschulen und jeweils ihr gesamtes Kollegium befragt werden. Eine numerische Zielgröße wird nicht angesetzt, da die Größe der Kollegien über die Gesamtschulen in Niedersachsen unterschiedlich ist.

Für die Forschungsfrage 1 wird eine Teilnahme von mindestens 80 Lehrkräften (= 80 Schulklassen) angestrebt, damit quantitativ verwertbare Daten hinsichtlich unterschiedlicher Ausprägungen der erfassten Variablen entstehen. Angestrebt wird eine Verteilung mit jeweils $n \geq 30$ für hoch belastete und wenig belastete Lehrkräfte. Die Stichprobe der hier beschriebenen Studien wird in Abschnitt 5.4 vorgestellt. Die *Auswahl von Klassenlehrkräften* (und nicht Fachlehrkräften) als Bezugsgröße auf Lehrerseite liegt in der Annahme begründet, dass Klassenlehrkräfte im Vergleich die meisten Unterrichtsstunden in ihren Klasse unterrichten. Da eine Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehung angestrebt wird, soll eine möglichst hohe Anzahl von gemeinsamen Unterrichtsstunden der jeweiligen Lehrkraft mit einer Schulklasse angestrebt werden.

Im Sinne einer *Weiterführung der geleisteten Arbeit im Forschungsfeld* soll das Erhebungsinstrument für die Lehrerbefragung auf bereits erprobten, validierten Skalen basieren. Es sollen dabei lediglich einzelne Items hinzugefügt und begründete Umformulierungen vorgenommen werden. Die Befragungsinstrumente werden in Abschnitt 5.3 beschrieben.

Als *Anreiz zur Teilnahme* wird den Schulen angeboten, eigene Items

zum Fragebogen hinzuzufügen, falls es Themen gibt, zu denen im laufenden Prozess der schulischen Entwicklungsarbeit eine Rückmeldung des gesamten Kollegiums erwünscht wird. Zudem erhalten alle Schulen die Zusage einer deskriptiven Auswertung ihrer Ergebnisse. Diese enthält eine strukturierte Übersicht über Bereiche im schulischen Handeln, in denen die Lehrkräfte Belastung erleben und solche, in denen die Lehrkräfte mit ihrer Arbeitsumgebung zufrieden sind (siehe weitere Ausführungen zur deskriptiven Auswertung für Rückmeldungen an die Schulen in Abschnitt 6.1.4). Die Übergabe dieser Auswertung erfolgt im Rahmen eines Besuchs der Projektverantwortlichen, bei dem die Ergebnisse vorgestellt und besprochen werden. Wahlweise kann dieser Termin innerhalb der Schulleitung oder in Form einer (Gesamt-)Konferenz mit dem gesamten Kollegium und Schüler- sowie Elternvertretern stattfinden. Die teilnehmenden Klassenlehrkräfte der Jahrgänge fünf und sechs erhalten jeweils einzeln eine deskriptive Auswertung der Schüleraussagen ihrer Klassen. Die Ergebnisse werden hier in Form von Säulendiagrammen bzgl. jedes Items visualisiert, welche die Schülerantworten für das jeweilige Item in Prozent je Antwortkategorie ausdrücken. Diese Auswertungen werden jeweils in Papierform in verschlossenen Umschlägen nur den jeweils betroffenen Klassenlehrkräften einzeln zurückgegeben, um die zugesicherte Vertraulichkeit gegenüber Kolleginnen/Kollegen bzw. der Schulleitung zu wahren.

Schülerbefragung, Forschungsfrage 1:

Wie bereits erwähnt, ergibt sich die Auswahl der Schülerstichprobe aus Klassen innerhalb der rekrutierten Gesamtschulen für die Lehrerbefragung. Es sollen jeweils die Jahrgänge fünf und sechs im Bezug auf ihre Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung mit ihren Klassenlehrkräften (s.o.) befragt werden. Die Entscheidung für die *Auswahl der Klassenstufen fünf und sechs* basiert auf der Annahme, dass sich die Lehrer-Schüler-Beziehung im Verlauf der Schulzeit mit wechselnden Klassenlehrkräften, unterschiedlichem Fachunterricht und gegenseitigen positi-

ven und negativen Erfahrungen in verschiedenen Unterrichtskontexten für Schülerinnen und Schüler vielfältig und unterschiedlich gestaltet und entwickelt. Wenn Klassenverbände in den höheren Jahrgangsstufen (sieben, acht, neun oder zehn) befragt würden, so könnte nicht gewährleistet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre jeweilige Klassenlehrkraft (zum Befragungszeitpunkt) nur aus dem Kontext als Klassenlehrkraft kennen. Vielmehr wäre es möglich, dass einzelne oder alle Schülerinnen oder Schüler bereits prägende Erfahrungen mit ihrer (derzeitigen) Klassenlehrkraft gesammelt haben, welche aus dem Fachunterricht oder anderen Kontexten in den ersten Jahren an ihrer Schule stammen. Um diesen potentiellen *Einfluss der Geschichte von spezifischen Lehrer-Schüler-Beziehungen* auszuschließen, werden die ersten beiden Jahrgänge der Gesamtschule, Jahrgang fünf und sechs, gewählt. Hier kann noch mit Sicherheit angenommen werden, dass die Lerngruppen ihre jeweiligen Klassenlehrkräfte nur in der Funktion als Klassenlehrkraft kennen. Um ebenfalls sicherzustellen, dass sich die Beschaffenheit, Routinen und Abläufe sowie Beziehungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrer jeweiligen Klassenlehrkraft bereits stabilisiert haben, werden die Befragungen frühestens zum Ende des ersten Schulhalbjahres (für die fünften Klassen) durchgeführt, da angenommen werden kann, dass die Beschaffenheit des Klassenklimas während der ersten sechs Monate nach Klassengründung eine Entwicklung durchläuft und sich nach etwa einem halben Jahr stabilisiert (Grewé, 2003; Turner et al., 2013).

Die Lesekompetenz spielt für das Verständnis des Schülerfragebogens eine wichtige Rolle. In Anbetracht der Entscheidung, die Jahrgangsstufe fünf in die Stichprobe aufzunehmen, muss sichergestellt werden, dass auch Schülerinnen und Schüler mit geringer ausgeprägter Lesekompetenz die Fragen in der Schülerbefragung lesen und verstehen können. Im Abschnitt 5.3.2 wird die aus diesem Grund die vorgenommene *Pilotierung des Schülerfragebogens* beschrieben.

Wenn die Schulklassen von zwei Klassenlehrkräften unterrichtet werden, soll beiden angeboten werden, an der Befragung teilzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen bei ihrer Befragung eine (visualisierte) Information, auf welche Klassenlehrkraft (namentlich) sie ihre Antworten beziehen sollen. Die Befragungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung mit beiden Klassenlehrkräften (falls beide eine Teilnahme wünschen) erfolgen zudem mit mindestens einer Woche Abstand, so dass die Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen des Fragebogens keinen Direktvergleich (durch Erinnern der gegebenen Antworten bei der Erst-Teilnahme) vornehmen können.

Wie bereits im letzten Teil der Ausführungen zur Lehrerbefragung erwähnt wurde (s.o.), soll eine Stichprobe von mindestens 80 Klassen angestrebt werden. Für Schulen an denen *zwei Lehrkräfte pro Klasse* an der Erhebung teilnehmen, ergibt sich auf Datenebene eine doppelt so große Anzahl an Klassen. Zweimal teilnehmende Klassen werden wie zwei unterschiedliche Klassen betrachtet, da es sich hier jeweils um neue, eigenständige Datenreihen bei der Zusammenführung von Angaben einer Lehrkraft mit Schüleraussagen zur Wahrnehmung der individuellen Lehrer-Schüler-Beziehung handelt.

Im Vorfeld der Schülerbefragung wird von den Eltern aller Schülerinnen und Schüler die *aktive, schriftliche Zustimmung zur Teilnahme* ihres Kindes in Form eines Informationsbriefes mit abtrennbarem Abschnitt zur Einverständniserklärung eingeholt. Schülerinnen oder Schüler, welche bis zum Befragungstag kein schriftliches Einverständnis ihrer Eltern vorlegen können, werden von der Befragung ausgeschlossen.

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgt *anhand eines Online-Fragebogens*. Dafür werden die mit Computern ausgestatteten Räumlichkeiten der teilnehmenden Schulen genutzt. Sollten nicht genügend Computer für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in einem Raum vorhanden sein, so werden mehrere Computerräume parallel genutzt oder die Klassen werden in zwei Hälften befragt. Wie auch das Instrument zur Lehrerbefragung, basiert der Schülerfragebogen auf bereits durch andere Studien im Forschungsfeld etablierten, validierten Skalen, welche für die Nutzung in der vorliegenden Arbeit lediglich in variierter

Form zusammengefügt werden.

Zur *Gewährleistung der Anonymität* geben die Schülerinnen und Schüler keine persönlichen Daten außer ihres Alters und Geschlechts bei der Befragung an. Dabei werden die Befragungen stets in Abwesenheit der betroffenen Klassenlehrkräfte durchgeführt, um auch hier möglichst valide Antworten zu erhalten und Verzerrungseffekte zu vermeiden. Darüber hinaus erfolgt die Teilnahme für alle Schülerinnen und Schüler freiwillig. Sie können sich dagegen entscheiden mitzumachen, auch wenn ihre Eltern der Teilnahme im Vorfeld zustimmen. Die Versuchsleiterin begrüßt, informiert, betreut und verabschiedet die Schülerinnen und Schüler in einer *standardisierten Vorgehensweise*. Auch die Beantwortung von Schülerfragen im Verlauf der Befragung verläuft standardisiert. Im Vergleich zur Nutzung von Papier-Bleistift-Fragebögen erleichtert die Nutzung einer Online-Befragung die *Weiterverarbeitung der Daten* und bietet zudem einen *Anreiz zur Teilnahme* für die Schülerinnen und Schüler, da die Teilnahme an der Online-Befragung die Nutzung von Computern und damit in vielen Fällen eine Abwechslung zum Unterrichtsalltag darstellt. Die erwartete *Größe der Schülerstichprobe* richtet sich nach der Anzahl der fünften und sechsten Klassen und der Anzahl der jeweils teilnehmenden Schulen, sowie auch danach, ob jeweils beide oder nur eine Klassenlehrkraft je Klasse an der Befragung teilnehmen wird. Für all diese Aspekte wird eine möglichst hohe Anzahl im Sinne einer großen Streuung in den erfassten Daten angestrebt.

Zusammenführung von Lehrer- und Schülerdaten, Forschungsfrage 1:

Nachdem im zeitlichen Rahmen von maximal einem Monat sowohl die Lehrer- als auch die Schülerdaten erhoben werden, müssen diese auf Datenebene zusammengefügt werden. Die Beantwortung der Forschungsfrage 1 erfordert eine eindeutige Zuordnung von Auskünften der Klassenlehrkräfte in Jahrgang fünf und sechs (bzgl. ihres berufsbezogenen Wohlbefindens und Belastungserlebens) mit den Auskünften der Schü-

lerinnen und Schüler ihrer Klasse zur Lehrer--Schüler-Beziehung. Da bei jeder Schülerbefragung für die Schülerinnen und Schüler visualisiert und verbalisiert wird, auf welche Klassenlehrkraft sich die Befragung bezieht, liegt bereits durch die Erhebungen mit den Schulklassen eine Zuordnung von Klassennamen (z.B. 501) und Lehreramen vor. Aus diesen Angaben kann eine Liste erstellt werden, in der anhand des nachfolgend beschriebenen Verfahrens die Lehreramen durch die jeweiligen Codes der Lehrkräfte (welche beim Ausfüllen der Lehrerbefragung generiert wurden) ersetzt werden.

Für die *Zuordnung von Lehrercode und Schüleraussagen* wird folgendes Verfahren angewendet: Den beteiligten Lehrergruppen (je Jahrgangsgruppe) werden zwei Listen ausgehändigt. Der ersten Liste (s.o.) können die Lehrkräfte die Zuordnung ihres eigenen Namens mit dem Namen ihrer Klasse entnehmen (z.B. 501).

Auf der zweiten Liste befinden sich lediglich die Namen der Klassen und eine freie Spalte daneben, in der die jeweilige Lehrperson anhand einer Vorlage (wie auf dem Lehrerfragebogen) erneut ihren persönlichen Lehrercode handschriftlich eintragen kann.

Für die Datenverarbeitung und -zuordnung wird anschließend die zweite Liste (Klassenbezeichnungen mit Lehrercode) an die Projektverantwortliche zurückgegeben. Die Daten, welche eine Zusammenführung von Lehrercode mit Lehreramen ermöglichen würden, werden nach Beendigung der Datenerhebung vernichtet.

5.2.4 REKRUTIERUNG VON SCHULEN

Die Art der Rekrutierung sowie die Zusammensetzung der Stichprobe und ihre daraus resultierenden Eigenschaften (siehe Abschnitt 5.4) haben zentrale Relevanz für die spätere Nutzung des Datenmaterials, sowie für die Interpretation der Ergebnisse. Das Vorgehen bei der Stichprobengewinnung wird nachfolgend beschrieben.

Kontaktaufnahme mit Gesamtschulen in Niedersachsen

Um dem Vorhaben einer intensiven und individuell zugeschnittenen Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Schulen gerecht werden zu können, wurde die Auswahl der zu kontaktierenden Gesamtschulen (IGSen und KGSen) auf den Raum Hannover und Hildesheim (Städte und Umland) in Niedersachsen beschränkt. Der Wohnort der Projektverantwortlichen begünstigt die Erreichbarkeit von Schulen in diesem Umkreis. Freie Schulen und Waldorfschulen wurden im Sinne einer Vergleichbarkeit der Schul- und Unterrichtsformen innerhalb der Stichprobe nicht berücksichtigt.

Der erste Schritt zur Erschließung der Kontakte mit Gesamtschulen im Raum Hannover und Hildesheim erfolgte mit Hilfe der Internetseiten des Niedersächsischen Bildungsservers (Niedersächsischer Bildungsserver, 2011). Die hier gelisteten Integrativen und Kooperativen Gesamtschulen im Raum Hannover und Hildesheim ($n = 20$) wurden als Zielgruppe ausgewählt und mittels eines Anschreibens auf dem Postweg über das Projekt und die Möglichkeit zur Teilnahme daran informiert. Eine telefonische Kontaktaufnahme wurde schriftlich angekündigt. Im Rahmen der Telefonate konnte mit den Verantwortlichen (didaktische Leitung bzw. Schulleitung) interessierter Schulen ein Gesprächstermin vereinbart werden. Auf dieses Gespräch folgte an den Schulen eine interne Beratung der „Kollegialen Schulleitung“ und ggf. ein erneutes Treffen mit der Projektverantwortlichen zur Vorstellung des Forschungsvorhabens im Rahmen von Sitzungen der „Erweiterten Schulleitung“ bzw. der Gesamtkonferenz.

Entscheidung zur Teilnahme auf Schulebene

Wenn die jeweils relevanten Schulleitungsgremien sich auf die Zustimmung zur Teilnahme ihrer Schule am Forschungsprojekt geeinigt hatten, so wurde darauf geachtet, dass stets auch das Kollegium der Schulen über das Projekt informiert wurde und über die Bereitschaft zur

Teilnahme befragt wurde. Dafür wurde in der Regel im Anschluss an die ausführliche Information über das Projekt eine Abstimmung mit Handzeichen auf der Gesamtkonferenz durchgeführt. Wenn eine Schule sich nach Abstimmung für die Teilnahme am Projekt entschieden hatte, wurde der Schulleitung der Lehrerfragebogen zur Anschauung zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurde ein Termin für die Rückmeldung schuleigener ergänzender Fragen für den Fragebogen (wenn gewünscht) sowie für die Durchführung der Befragung auf der jeweils nächsten Gesamtkonferenz vereinbart.

Entscheidung zur Teilnahme für Jahrgang fünf und sechs

Im Rahmen der Gesamtkonferenzen (s.o.) wurde nicht nur über die geplante Befragung des gesamten Kollegiums (Forschungsfrage 2) informiert, sondern auch über die angestrebten Erhebungen im Rahmen der Forschungsfrage 1 mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge fünf und sechs. Die Zustimmung zur Teilnahme an diesem Teil des Projektes wurde jedoch nicht im Rahmen von Gesamtkonferenzen abgefragt. Es wurden stattdessen mit den jeweiligen Kolleginnen und Kollegen der Jahrgänge fünf und sechs separate Termine zur Besprechung vereinbart und durchgeführt. Auch hier wurde im Anschluss an die Zustimmung zur Teilnahme das Befragungsinstrument zur Anschauung übergeben und ein Termin für die Durchführung der Schülerbefragung vereinbart. Zeitnah vor diesem Termin wurde den Klassenlehrkräften die Vorlage für den Elternbrief zur Einverständniserklärung zur Ausgabe in ihren Klassen übermittelt.

Umgang mit Ressourcen teilnehmender Personen

Da die erfolgreiche Durchführung dieser Studie sowie die Anzahl teilnehmender Lehrkräfte und Schulklassen von der Kooperationsbereitschaft der teilnehmenden Kollegien und Schulleitungen abhängt, muss stets soweit wie möglich Kompromissbereitschaft im Hinblick auf die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen innerhalb teilnehmender

Schulen signalisiert und umgesetzt werden. Da das persönliche Belastungsempfinden bzw. das Wohlbefinden am Arbeitsplatz den Gegenstand der Lehrerauskünfte darstellt, wird es aus forschungsethischer Sicht als geboten betrachtet, transparent über die Intention des Forschungsanliegens sowie über die einzelnen Schritte des Vorgehens, und die dafür beanspruchten zeitlichen Ressourcen zu informieren. Zu beanspruchende Zeiträume für Befragungen sind deshalb so weit wie möglich zu begrenzen. Darüber hinaus ist es im Sinne größtmöglicher Validität der Lehrerauskünfte wichtig, dass die Lehrkräfte Anlass haben darauf zu vertrauen, dass ihre Anonymität gewahrt bleibt und ihre Auskünfte vertraulich behandelt werden. Im Hinblick auf die Durchführbarkeit des Projektes hat aus diesen Gründen im Zweifel stets die Sorgfalt im Umgang mit den Ressourcen der teilnehmenden Schulen die Priorität vor der Masse der gesammelten Daten.

5.3 ENTWICKLUNG DER FRAGEBÖGEN

In diesem Abschnitt soll die Vorstellung der Befragungsinstrumente erfolgen, welche in der vorliegenden Studie entwickelt und verwendet wurden. Hierfür wird zunächst das Instrument zur Lehrerbefragung präsentiert und anschließend das Instrument zur Schülerbefragung. Auf die in den drei Theorieteilen herausgearbeiteten Aspekte mit Relevanz für diesen Abschnitt (s. Zusammenfassungen der Theorieteile: Abschnitt 2.4, 3.5 und 4.4) wird dabei Bezug genommen.

5.3.1 INSTRUMENT FÜR DIE LEHRERBEFRAGUNG

Folgende *Anforderungen* soll das Instrument zur Evaluation von Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag (ELBiS) unter Bezug auf die Theorieteile I bis III erfüllen:

1. Durch die Befragung soll die Komplexität der Aufgabenfelder im Lehrberuf abgebildet werden. Als Ausgangspunkt für die Struktur des Befragungsinstrumentes soll die „Übersicht über Erwar-

tungen, Lehrerrollen und Aufgaben“ nach Rothland und Terhart (2007), sowie die potentiellen arbeitsbezogenen Einflussfaktoren nach Krause und Dorsemagen (2007a) dienen (s. Abschnitt 2.1.1 und Abschnitt 2.2).

2. Wenn Belastungsfaktoren oder unterstützende Aspekte im beruflichen Erleben von Lehrkräften erfasst werden, so handelt es sich hierbei stets um arbeitsbezogene, äußere Einflussfaktoren. Intrapersonale sowie private Aspekte oder Prozesse werden nicht erfasst (siehe Abschnitt 3.1).
3. Es sollen sowohl Faktoren mit Einfluss auf das berufsbezogene Wohlbefinden von Lehrkräften als auch Belastungsfaktoren, also negative wie positive Empfindungen, im Schulalltag erfasst werden (siehe Abschnitt 3.1 und 3.2).
4. Die Inhalte der Liste zur Erfassung von Belastungsfaktoren nach van Dick(2006) sowie die theoretischen Überlegungen zu den Antinomien im Lehrberuf (u.a. nach Helsper, 1996) sollen bei der Erstellung des Befragungsinstrumentes Berücksichtigung finden (siehe Abschnitt 3.3.1 und 3.3.2).
5. Das Instrument zur Lehrerbefragung soll etablierte Skalen nutzen, um auf die bisher im Forschungsfeld geleistete Arbeit aufzubauen und um zugleich eine grundlegende Pilotierung (wie sie zur Etablierung eines vollständig neu erstellten Instrumentes erforderlich wäre) vermeiden zu können.

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben, wie diese fünf Anforderungen im Rahmen der Lehrerbefragung erfüllt werden:

Inhaltliche Struktur und Beantwortungsformat des Lehrerfragebogens

Die ersten Items des Lehrerfragebogens sind demographische und personenbezogene Fragen: Zuordnung zu einer Altersgruppe, Geschlecht, Leitung einer Klasse. Die Frage nach der Klassenleitung im aktuellen Schuljahr wird bei Zustimmung ergänzt durch die Frage, in welcher Sekundarstufe diese Klasse liegt. Dieses Item dient der genaueren Auswertungsmöglichkeit, wenn bspw. für eine Schule untersucht werden soll, ob bestimmte Belastungsfaktoren aus Sicht der Klassenleitungen mehr oder weniger belastend sind als für Kolleginnen und Kollegen ohne Klassenleitung (wie bspw. administrative Pflichten).

Das Instrument zur Lehrerbefragung wird im Hinblick auf seine Struktur auf deduktive Weise erstellt. Dabei orientiert sich der Aufbau des Fragebogens an der „Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben“ nach Rothland und Terhart (2007) (s. Abschnitt 2.1.1). Die vier Lehrerrollen in der *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Eltern* und der *Schulleitung* sollen dabei aufgegriffen werden. Da der bei Rothland und Terhart genannte fünfte Erwartungsträger „Öffentlichkeit“ jedoch keinen Einflussfaktor aus dem direkten beruflichen Umfeld darstellt, wird dieser im strukturellen Aufbau des Fragebogens nicht berücksichtigt. Diese vier sozialen Bereiche der Interaktion sollen um einen fünften ergänzt werden, welcher besonders in den „objektivierbaren arbeitsbezogenen Einflussfaktoren“ nach Krause und Dorsemagen (2007a) Erwähnung findet (s. Abschnitt 2.2): *schulorganisatorische Bedingungen und die Beschaffenheit des Arbeitsumfeldes*. Hierzu gehören Aspekte wie räumliche Voraussetzungen, Konferenzen, Pausennutzung und Aufenthaltsmöglichkeiten, schulische Ausstattung, Lehr-/Lernmittel, usw.. Diese werden hier als ein fünftes Interaktionsfeld im Lehrberuf zusammengefasst: *Arbeitsumfeld und -organisation*. Die Struktur des Instrumentes zur Evaluation von Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag (ELBiS) fußt demnach auf den folgenden fünf Interaktionsbereichen des Lehrerhandelns

(angelehnt an Rothland und Terhart, 2007 und Krause und Dorsemagen, 2007):

- **Interaktion mit Schülerinnen und Schülern**
- **Interaktion mit Eltern**
- **Interaktion im Kollegium**
- **Interaktion mit der Schulleitung**
- **Arbeitsumfeld und -organisation.**

Eine weitere, sechste Skala erfasst **das allgemeine berufsbezogene Wohlbefinden** der Lehrkräfte. Diese sechs Interaktionsbereiche werden als Likert-Skalen (Allen und Seaman, 2007; Norman, 2010) durch Items abgebildet, wobei die Zustimmung bzw. Ablehnung von Lehrkräften zu den jeweiligen Fragen oder Aussagesätzen auf einer vierstufigen Rating-Skala (trifft total zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu) erfasst wird. Da es sich um alltagsbezogene Inhalte handelt (z.B. „Im Kollegium hilft man sich auch privat, wenn es Schwierigkeiten gibt“), bei denen angenommen wird, dass jede Lehrkraft hierzu eine (starke oder schwache) Zustimmung oder (starke oder schwache) Ablehnung empfindet, wird keine fünfte, mittlere Antwort-Option vorgegeben.

Auf der siebten Skala werden **zum Erhebungszeitpunkt wahrgenommene Belastungsfaktoren** erfasst. Dies erfolgt anhand einer fünfstufigen Rating-Skala („gar nicht belastend“ - „sehr belastend“) mit der zusätzlichen sechsten Antwort-Option „kommt nicht vor“. Damit bietet diese auf die Intensität der erlebten Belastung ausgerichtete Skala im Gegensatz zu den anderen Skalen im Fragebogen die Option einer mittleren Antwort (mittlere Belastung). Die in dieser Likert-Skala gelisteten potenziellen Belastungsfaktoren bilden inhaltlich die fünf o.g. Interaktionsbereiche (der Skalen 1 bis 5) ab. Die Belastungsfaktoren sind

inhaltlich auf der Arbeit von van Dick (2006) aufgebaut und um Aspekte der Antinomien des Lehrerhandelns (s. Abschnitt 3.3) ergänzt. Wie bereits erwähnt, basieren alle Skalen des Fragebogens auf bereits im Forschungsfeld etablierten Erhebungsinstrumenten (Bauer und Kemna, 2009b; Ditton, 2001; Kieschke und Schaarschmidt, 2007; van Dick, 2006). Die Tabelle 5.1 zeigt eine Übersicht der Skalen (mit Itemanzahl) und Quellen, die für die Erstellung des Instruments ELBiS genutzt wurden. Alle Skalen enthalten mindestens sechs Items, wobei die Bereiche, in denen theoriegeleitet Quellen von Belastung sowie Unterstützung im Schulalltag erfasst werden (s. Kapitel 3, Abschnitt 3.3), mit mehr Items repräsentiert sind (s. Skala 1, 3, 5 und 7), um das Erleben dieser Faktoren durch Lehrkräfte breiter und detaillierter erfassen zu können.

Tabelle 5.1: Quellenangaben zu Skalen der Lehrerbefragung

Skala im Instrument ELBiS (Anzahl Items)	genutzte Items bzw. Skala, Quelle
1) Interaktion mit Schülerinnen und Schülern (16 Items)	<i>Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte</i> (Item 1, 2, 6 u. 10), Kieschke und Schaarschmidt, 2007; <i>Wohlbefinden im Arbeitsumfeld</i> (Item 6), Bauer und Kemna, 2009b
2) Interaktion mit Eltern (6 Items)	<i>Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte</i> (Item 4 u. 7), Kieschke und Schaarschmidt, 2007
3) Interaktion im Kollegium (9 Items)	<i>Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte</i> (Item 8), Kieschke und Schaarschmidt, 2007; <i>Positives Sozialklima</i> (5 Items), Ditton, 2001
4) Interaktion mit der Schulleitung (6 Items)	<i>Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte</i> (Item 9), Kieschke und Schaarschmidt, 2007
5) Arbeitsumfeld und -organisation (19 Items)	<i>Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte</i> (Item 3, 5, 11, 12 u. 13), Kieschke und Schaarschmidt, 2007; <i>Wohlbefinden im Arbeitsumfeld</i> (Item 4 u. 7), Bauer und Kemna, 2009b
6) Wohlbefinden (6 Items)	<i>Berufszufriedenheit</i> (4 Items), Ditton, 2001; <i>Wohlbefinden im Arbeitsumfeld</i> (Item 1 u. 2), Bauer und Kemna, 2009b
7) Belastungsfaktoren (22 Items)	<i>Belastungsfragebogen</i> (13 Items), van Dick, 2006; (9 neu konstruierte Items)

Ein Teil der Fragen wurde nach der Pilotierung umformuliert, mit dem

Ziel einer eindeutigeren Terminologie und damit einer besseren Verständlichkeit durch die Zielgruppe. Weiterhin wurden einige Items bezüglich ihrer Gender-Ausrichtung angepasst („Schülerinnen und Schüler“, „Kolleginnen und Kollegen“, „Lehrerinnen und Lehrer“; weitere Ausführungen zur Pilotierung, s. nächster Paragraph). Insgesamt neun neu konstruierte Items wurden der Skala Belastungsempfinden nach von Dick (2006) hinzugefügt. Dies geschah mit dem Ziel, alle fünf o.g. Interaktionsbereiche mit einem Belastungsfaktor abzubilden sowie, um basierend auf den theoretischen Ausführungen potentiell belastende Aspekte im Schulalltag erfassen zu können, welche bei van Dick (2006) nicht erwähnt werden. Das bei van Dick's Belastungsfaktoren geführte Item „Ständige Kritik und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit“ wurde in der Skala belassen, auch wenn es wie zuvor argumentiert einen Belastungsfaktor beschreibt, welcher nicht im unmittelbaren Wirkungs- und Einflussbereich von Lehrkräften im Schulalltag liegt. Die Information darüber, dass ein Kollegium sich durch mangelnde Anerkennung in der Öffentlichkeit belastet fühlt, kann jedoch Implikationen mit Relevanz für die Öffentlichkeitsarbeit von Schulen im Rahmen von Schulentwicklung beinhalten. Alle Items und ggf. Umformulierungen lassen sich der Tabelle 8.1 auf Seite 203 im Anhang entnehmen. Die von den teilnehmenden Schulen jeweils nach Bedarf ergänzten Items stellen sich inhaltlich sehr unterschiedlich dar und geben keinen Hinweis darauf, weitere Items in das Instrument ELBiS aufzunehmen. Sie werden nachfolgend deshalb nicht berücksichtigt.

Pilotierung des Lehrerfragebogens

Obwohl durch die fast ausschließliche Nutzung von bereits etablierten Items eine akzeptable Validität und Reliabilität der verwendeten Items vorausgesetzt werden kann, wurde die Zusammenstellung des Fragebogens dennoch einer Pilotierung unterzogen. Dies geschah einerseits mit dem Ziel, die Formulierungen und Bezeichnungen (bspw. „Unterrichtsmittel“/„Lehrmittel“/„Arbeitsmittel“) auf die im Raum Niedersachsen

aktuelle und gebräuchliche Terminologie anzupassen, und andererseits mit dem Ziel herauszufinden, wie lange das Beantworten des Fragebogens im Durchschnitt dauern würde. Die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Pilotierung setzte sich aus 14 Personen im Alter zwischen 25 und 55 zusammen – alle sind als Lehrkräfte im Sekundarbereich I und/oder II in Hannover und Hildesheim ausgebildet und waren zum Befragungszeitpunkt Lehramtsanwärter und -anwärterinnen oder haben bereits mehr als 20 Jahre Berufserfahrung im Lehrberuf. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte im Rahmen der Pilotierung zwischen zehn und 18 Minuten. Die aus dem Pilotierungsvorgang folgenden Umformulierungen von Items sind in der Tabelle 8.1 im Anhang auf Seite 203 als solche kenntlich gemacht.

5.3.2 INSTRUMENT FÜR DIE SCHÜLERBEFRAGUNG

Auch für die Schülerbefragung soll zunächst unter Bezug auf vorausgegangene Ausführungen aufgezeigt werden, welche *Anforderungen* diese erfüllen soll. Es sind dabei insbesondere die Ausführungen in Theorie-
teil III, Kapitel 4 relevant:

1. Inhaltlich soll die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf ihre Beziehung zu ihrer Klassenlehrkraft im Unterricht erfasst werden. Didaktisch fokussiertes, geplantes Unterrichtshandeln der Lehrkraft soll nicht untersucht werden (Abschnitt 4.1).
2. Aus den in Abschnitt 5.1.3 gemachten Überlegungen folgt, dass Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge fünf und sechs die Schülerstichprobe darstellen. Die Verständlichkeit (Erfassung durch Lesen) der Items ist zentral für die valide Erfassung von Schülerausskünften und sollte daher durch eine Pilotierung sichergestellt werden.
3. Um Ermüdungseffekte bei Schülerinnen und Schülern zu vermeiden, soll der Schülerfragebogen so kurz wie möglich ausfallen. Aus

logistischer Perspektive kommt hinzu, dass die Dauer einer Schulstunde für die Befragung aller Schüler und Schülerinnen einer Klasse zu je einer Lehrkraft nicht überschritten werden soll (s. Abschnitt 5.2.3). Es wird angestrebt, die Befragung zweimal innerhalb einer Schulstunde (à 45 Minuten) durchführen zu können, falls die technischen Umstände (Anzahl der Computer pro verfügbarem Computerraum in einer Schule) keine Befragung aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse zum gleichen Zeitpunkt ermöglicht. Die Schülerbefragung sollte damit maximal 20 Minuten pro Durchlauf dauern.

4. Das Instrument zur Schülerbefragung soll etablierte Skalen nutzen, um die bisher im Forschungsfeld geleistete Arbeit weiterzuführen.

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben, wie diese vier Anforderungen im Rahmen der Schülerbefragung erfüllt werden:

Inhaltliche Struktur und Beantwortungsformat des Schülerfragebogens

Als demographische und personenbezogene Daten werden bei den Schülerinnen und Schülern lediglich Alter und Geschlecht erfasst. Bei der Erfassung der Schülerperspektive auf die Lehrer-Schüler-Beziehung sollen drei Aspekte abgedeckt werden:

- Wahrnehmung der Schülerinnen bzw. Schüler zur persönlichen **Lehrer-Schüler-Beziehung**
- **Schülereinschätzung des Wohlbefindens** der Klassenlehrkraft
- beobachtbares **Verhalten der Lehrperson** mit Relevanz für die Lehrer-Schüler-Beziehung

Eine Auflistung aller genutzter Items unter Kenntlichmachung von Umformulierungen kann dem Anhang (Tabelle 8.2, Seite 208) entnommen werden. Die Erfassung der Schülerantworten geschah anhand einer vierstufigen Rating-Skala (stimmt immer, stimmt oft, stimmt selten, stimmt nie), mit der zusätzlichen Antwort-Option „weiß nicht“. Die Bedeutung der Antwortmöglichkeiten wurde anhand eines Beispiels zu Beginn des Fragebogens erklärt. Der Häufigkeitsbezug in den Antwortoptionen wurde gewählt, da davon ausgegangen wird, dass Häufigkeiten („immer, oft, selten, nie“) einfacher zu verstehen sind als die abstraktere Stärke bzw. Schwäche von Zustimmungen („trifft total zu, trifft eher zu“, usw.). Diese Annahme wird im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse wieder aufgegriffen (s. Abschnitt 7.2.1). Auf die „weiß nicht“ Option wurde bei der Darbietung jedes Items im Fragebogen wiederholt hingewiesen. Sie sollte immer dann gewählt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler entweder die Frage nicht verstanden, oder nicht wussten, wie sie darauf antworten sollen. Auch im Verlauf der Schülerbefragung wurden die Schülerinnen und Schüler als standardisierte Antwort durch die Versuchsleitung auf die Option des „weiß nicht“-Feldes hingewiesen.

Zusätzlich wurden mit dem Ziel der Überprüfbarkeit der Beständigkeit von Schüleraussagen zu Beginn der Schülerbefragung drei Fragen im Beantwortungsformat des Anklickens von Smiley-Feldern gestellt (v_8¹, v_9² und v_11³). Die Antwortvorgaben sind drei Smiley-Bilder (froh, neutral, traurig). Die Verwendung von v_8 und v_9 wird im letzten Paragraph von Abschnitt 5.5.3 erläutert, während v_11 als Item zur Skala 1, Lehrer-Schüler-Beziehung zählt (s. Tabelle 5.2, Seite 109).

Wie bereits in Abschnitt 5.2.3 beschrieben wurde, ist der Name jeder Lehrperson zu der die Schülerinnen und Schüler Aussagen machen sollten, zu Beginn der Schülerbefragung benannt und visualisiert worden. Um einen direkten Bezug auf die jeweilige Lehrperson innerhalb der Items zu ermöglichen, lag der Schülerfragebogen in einer weiblichen

¹v_8: *Wie geht es dir in deiner Klasse?*

²v_9: *Wie geht es dir mit deinen Mitschülern?*

³v_11: *Wie geht es dir mit deinem Klassenlehrer?*

(„Meine Klassenlehrerin. . .“) und einer männlichen („Mein Klassenlehrer. . .“) Version vor. Die entsprechend passende Fragebogenversion wurde jeweils vor Beginn der Befragung durch die Versuchsleitung auf den Computern aufgerufen.

Wie die Lehrerbefragung basiert ein Großteil der Items in der Schülerbefragung auf bereits im Forschungsfeld erprobten und etablierten Skalen bzw. Fragebögen (Ditton, 2001; Kemna, 2012; Mayr et al., 2011a,b; Thies, 2002). Die Tabelle 5.2 zeigt die genutzten Quellen für die Skalen der Schülerbefragung.

Tabelle 5.2: Quellenangabe zu Skalen der Schülerbefragung

Skala in der Schülerbefragung (Anzahl Items)	genutzte Items bzw. Skala, Quelle
1) Lehrer-Schüler-Beziehung (18 Items)	<i>Test zur persönlichen Schüler-Lehrer-Beziehung</i> (7 Items), Kemna, 2012; <i>Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung</i> (3 Items), Mayr et al., 2011b; 5 Items nach Ditton, 2001; 2 Items nach Thies, 2002; 1 neu konstruiertes Item
2) Schüler zu Lehrerwohlbefinden (4 Items)	<i>Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung</i> (2 Items), Mayr et al., 2011b; 2 neu konstruierte Items
3) Verhalten der Lehrperson (22 Items)	<i>Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung</i> (17 Items), Mayr et al., 2011a, 2011b; 4 neu konstruierte Items

Pilotierung des Schülerfragebogens

Der Schülerfragebogen enthält überwiegend Items, welche durch ihre Autoren für die Anwendung im Bereich der Sekundarstufe I als angemessen beschrieben werden. Da jedoch die Jahrgänge fünf und sechs die beiden untersten Jahrgänge der Sekundarstufe I darstellen, wurde die Verständlichkeit der Items nicht zweifelsfrei vorausgesetzt. Laut Kerncurriculum im Fach Deutsch verfügen Schülerinnen und Schüler nach dem Abschluss der vierten Klasse in der Grundschule (somit zu Beginn des fünften Schuljahres) über die Kompetenz, altersgemäße Texte sinnverstehend lesen zu können (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006). Ob die Formulierung der vorgesehenen Items altersgemäß für

Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse sind, wurde anhand eines Pilotierungsverfahrens geprüft. Um eine Verständlichkeit des Fragebogens auch für Schülerinnen und Schüler mit Schwächen im Lesen sicherzustellen, wurde der Fragebogen gemeinsam mit einer Gruppe von acht durch ihre Deutschlehrkraft ausgewählten Jungen und Mädchen mit Schwierigkeiten im Lesen (aus der fünften Klasse einer Gesamtschule, welche nicht Teil der Stichprobe dieser Erhebungen ist) überprüft. Hierzu haben die Schülerinnen und Schüler nacheinander die Items des Fragebogens laut vorgelesen und anschließend in eigenen Worten beschrieben, wie sie den Inhalt des jeweiligen Items verstehen. Wenn die Beschreibung der Schülerinnen und Schüler nicht das bezeichnete, worauf die Versuchsleiterin mit dem Item abzielte, wurde durch diese die Frage paraphrasiert woraufhin die Schülerinnen und Schüler andere Formulierungen vorschlugen. Die vollständige Liste einschließlich der (als solche kenntlich gemachten) nach der Pilotierung umformulierten Items kann der Tabelle 8.2 auf Seite 208 im Anhang entnommen werden.

Parallel zu dieser inhaltlichen Pilotierung wurde in zwei fünften und vier sechsten Klassen dieser bei der Pilotierung behilflichen Gesamtschule der Schülerfragebogen ausgefüllt, um die Dauer des Ausfüllens zu erproben. Die Dauer der Durchführung unterschritt die angestrebten 20 Minuten.

5.4 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

In diesem Abschnitt wird die Zusammensetzung der Stichproben für die Lehrer- und die Schülerbefragung beschrieben. Aus Gründen des Datenschutzes werden Schul-Charakteristika und Daten über die Lehrerschaft hier lediglich in zusammenfassender Form beschrieben. Die Größe der Kollegien in den teilnehmenden Schulen schwankt zwischen 30 und 150 Lehrkräften. Drei der acht Gesamtschulen befinden sich im Aufbau, zwei der Gesamtschulen sind KGSen, sechs sind IGSen und die Hälfte der Schulen bietet eine Oberstufe an. Damit bildet die Schulstichprobe ein gemischtes Bild der niedersächsischen Gesamtschulen ab. Zur Be-

stimmung der statistischen Unabhängigkeit der Verteilungen von Alter und Geschlecht in Lehrer- und Schülerstichprobe wurde jeweils der Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit im Statistikprogramm R berechnet.

5.4.1 LEHRERSTICHPROBE

Von den kontaktierten 20 Gesamtschulen haben zehn Schulen sich zur Teilnahme an den Studien entschieden. Alle Schulen, die eine Teilnahme abgelehnt haben, taten dies aufgrund von Überlastung des Kollegiums durch die Durchführung anderer Projekte. Aufgrund schulinterner organisatorischer Umstände konnten zwei der zehn Schulen, welche der Teilnahme am Projekt per Kollegiums-Abstimmung bereits zugestimmt hatten, die Befragungen nicht vollständig durchführen. Die verbleibenden acht Gesamtschulen aus Hannover und Hildesheim bilden somit die Stichprobe für die Befragungen innerhalb des Forschungsprojektes ($n = 542$). Von elf Lehrkräften fehlt die Angabe von Alter bzw. Geschlecht. Daher zeigt die Tabelle 5.3 eine Übersicht der Verteilung von Alter und Geschlecht in der Lehrerstichprobe mit $n = 531$. Für die Itemanalyse in Abschnitt 5.5 wird die gesamte Stichprobe ($n = 542$) herangezogen werden. Der Chi-Quadrat-Test zeigt eine signifikante Unabhängigkeit für die Verteilung von Alter und Geschlecht in der Lehrerstichprobe, $\chi^2(df = 22, n = 531) = 59.23, p < .001$.

Die Durchführung der Befragung der Lehrkräfte während der Gesamtkonferenzen konnte die Teilnahmequote an der Befragung weit über die in anderen Studien berichteten Rückläufe von oft weniger als 50% steigern (z.B. Altenstein, 2010; Bauer und Kemna, 2009a). Dies stellt ein relevantes Kriterium für die Validität der Ergebnisse der Lehrerbefragung für Schulen dar. Gerade die Rückmeldungen von belasteten Lehrkräften sind zentral, wenn es darum geht, Arbeitsbedingungen verbessern zu wollen. Es muss dennoch mit der Abwesenheit einiger Lehrkräfte aufgrund von Krankheit oder anderen privaten Anlässen zum Zeitpunkt der Befragung gerechnet werden. Für diese Anlässe kann nicht ausgeschlossen werden kann, dass sie mit dem Erleben von Belastung im schu-

Tabelle 5.3: Alter und Geschlecht in der Lehrerstichprobe

Alter	weiblich	männlich	Alter gesamt	Alter %
≤30 Jahre	67	14	81	15%
31-35 Jahre	61	34	95	18%
36-40 Jahre	38	19	57	11%
41-45 Jahre	45	25	70	13%
46-50 Jahre	32	15	47	9%
51-55 Jahre	35	16	51	10%
56-60 Jahre	51	21	72	13%
≥61 Jahre	24	34	58	11%
Geschlecht gesamt	353	178	531	
Geschlecht %	66%	34%		100%
n gesamt	542*			

Anmerkung. * n gesamt beinhaltet 11 Lehrkräfte ohne Angabe von Alter und/oder Geschlecht.

lischen Umfeld in Zusammenhang stehen. Die Teilnahme-Quote für die hier befragten Kollegien schwankt zwischen 57% und 86% je Schule. Im Durchschnitt haben über alle acht Schulen hinweg 76% der Lehrkräfte an der Lehrerbefragung teilgenommen.

Teilstichprobe Klassenlehrkräfte

Die Stichprobe der Klassenlehrkräfte ($n = 132$) zu denen Schüleraussagen erhoben wurden (Untersuchung im Rahmen von Forschungsfrage 1), ist eine Teilstichprobe der Lehrer-Gesamt-Stichprobe ($n = 531$), in der Lehrkräfte ohne Angabe von Alter und Geschlecht bereits ausgeschlossen wurden. In der Teilstichprobe fehlen somit neben Datenreihen von Lehrkräften ohne Angabe von Alter bzw. Geschlecht ($n = 3$) in 32 Fällen die Fragebögen aus der Lehrerbefragung gänzlich. Die Tabelle 5.4 zeigt eine Übersicht der daraus resultierenden Klassenlehrer-Stichprobe ($n = 97$). Dabei fällt auf, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte höher ist als in der Gesamtstichprobe (73% anstatt 66%). Der Großteil der Lehrkräfte (86%) ist dabei nicht älter als 50 Jahre. Die Ausfälle in den Datensätzen verteilen sich gleichmäßig über die acht Schulen.

Tabelle 5.4: Alter und Geschlecht für die Teilstichprobe der Klassenlehrkräfte

Alter	weiblich	männlich	Alter gesamt	Alter %
≤30 Jahre	19	4	25	26%
31-35 Jahre	19	8	27	27%
36-40 Jahre	10	4	14	14%
41-45 Jahre	7	3	10	10%
46-50 Jahre	6	3	9	9%
51-55 Jahre	5	-	5	5%
56-60 Jahre	3	2	5	5%
≥61 Jahre	2	2	4	4%
Geschlecht gesamt	71	26	97	
Geschlecht %	73%	27%		100%

5.4.2 SCHÜLERSTICHPROBE

Die Schülerstichprobe ($n = 2748$) setzt sich aus Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge fünf und sechs der bereits beschriebenen acht Gesamtschulen aus Hannover und Hildesheim in Niedersachsen zusammen. Der Tabelle 5.5 kann die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Schule und Klasse entnommen werden. Die Klassenbezeichnungen wurden dabei für alle Klassen nach dem Zufallsprinzip verändert und auf die Bezeichnungen „5a bis h“, sowie „6a bis g“ vereinheitlicht. Den teilnehmenden acht Schulen wurde aus Gründen des Datenschutzes jeweils nach dem Zufallsprinzip einer von vier weiblichen bzw. männlichen Namen zugeteilt. Wenn eine Klasse zweimal, also mit beiden Klassenlehrkräften an der Befragung teilgenommen hat, ist dies in Tabelle 5.5 durch Apostrophierung gekennzeichnet.

Die Art der Datenerhebung ermöglicht es nicht, einzelne Schülerinnen und Schüler, wenn sie zweimal befragt wurden, im Datensatz zu identifizieren und ihre Ergebnisse im Datensatz aus der ersten Befragung mit dem Datensatz aus der zweiten Befragung zu vergleichen. Damit kann lediglich davon ausgegangen werden, dass die Schülergruppen bei zweifacher Teilnahme im Kern aus denselben Personen bestehen. Um einzelne Schülerinnen oder Schüler innerhalb der doppelten Klassenbe-

Anmerkung. Durch ' markierte Zahlen setzen sich aus zweimaliger Teilnahme der jeweiligen Klasse zusammen.

Tabelle 5.5: Zusammensetzung der Klassen in der Schülerstichprobe

Schule	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	6a	6b	6c	6d	6e	6f	6g
Albert	11	'43	'52	'45	'48	'37	-	-	24	'25	12	'42	'25	'45	'29
Corinna	19	23	25	17	19	28	16	25	22	25	28	21	14	17	25
Erwin	19	22	24	20	19	-	-	-	28	19	22	20	26	-	-
Greta	'47	16	'35	'50	'48	25	-	-	'39	'35	'39	'29	'36	'20	-
Ingo	'38	20	18	'31	21	-	-	-	18	21	'42	'31	-	-	-
Karin	'51	'60	'47	'50	'57	'56	-	-	'56	'55	'49	'56	26	'38	-
Martin	'35	'45	14	'42	-	-	-	-	'45	'37	'40	'46	'37	-	-
Olga	'38	18	12	-	-	-	-	-	'42	25	17	14	-	-	-
Gesamt n/ Jahrgang	1386 (50%)														
n Gesamt	2748 (= 132 Klassen)														

fragung aufspüren zu können, hätten bei der Datenerfassung personen-bezogene Codes eingesetzt werden müssen, was der logistische Rahmen der Schülererhebungen nicht zuließ.

Die Verteilung von Alter und Geschlecht in der Schülerstichprobe kann als ausgeglichen beschrieben werden (siehe Tabelle 5.6). Der Chi-Quadrat-Test belegt eine signifikante Unabhängigkeit für die Verteilung von Alter und Geschlecht in der Schülerstichprobe,

$$\chi^2(df = 112, n = 2748) = 1014.7, p < .001.$$

Tabelle 5.6: Alter und Geschlecht in der Schülerstichprobe

Alter	weiblich	männlich	Alter gesamt	Alter %
≤10 Jahre	183	158	341	12%
11 Jahre	603	598	1201	44%
12 Jahre	511	503	1014	37%
≥13 Jahre	73	119	192	7%
Geschlecht gesamt	1370	1378	2748	
Geschlecht %	50%	50%		100%

Wie in Abschnitt 5.2.3 beschrieben, nahmen nur Schülerinnen und Schüler an der Befragung teil, deren Eltern die Einverständnis hierfür gegeben hatten. Auch die Krankheit einiger Schülerinnen und Schüler zum Befragungszeitpunkt führte dazu, dass nur in wenigen Klassen die gesamte Anzahl der Schülerinnen und Schüler teilnehmen konnte. Tabelle 5.7 zeigt eine Übersicht des Drop-outs je Schule in Prozent sowie den durchschnittlichen Drop-out der gesamten Schülerstichprobe. Über alle Klassen und Jahrgänge der teilnehmenden Schulen hinweg haben im Durchschnitt 78% der Schülerinnen und Schüler an den Befragungen teilgenommen (Drop-out von 22%).

Teilstichprobe Schulklassen mit Klassenlehrkräften

Die Zusammenführung von Daten der Klassenlehrkräfte mit ihren Klassen wird unter Ausschluss von Lehrer-Datensätzen durchgeführt, in denen Angaben zu Alter und Geschlecht oder sämtliche Daten aus der Lehrerbefragung fehlen ($n = 35$), was den Ausschluss der jeweils zu

Tabelle 5.7: Drop-out in der Schülerstichprobe

Name Schule	Drop-out Jahrgang 5 und 6	
	absolut je Schule	% je Schule
Albert	*98	18%
Corinna	116	26%
Erwin	54	20%
Greta	*170	29%
Ingo	*46	16%
Karin	*85	12%
Martin	*107	23%
Olga	*66	28%
Dropout Gesamt	742	-
Ø Dropout in %	-	22%

Anmerkung. Durch * markierte Zahlen enthalten fehlende Werte in Klassen, die zweimal teilgenommen haben.

diesen Klassenlehrkräften passenden Daten von Schulklassen erzwingt. Von den ursprünglich 132 teilnehmenden Klassen können somit nur die Daten von 97 Klassen verwertet werden. Dies entspricht einer Stichprobe von 2080 Schülerinnen und Schülern. Da die auszuschließenden Lehrkräfte bzw. Klassen unsystematisch über die teilnehmenden acht Schulen verteilt sind, bleibt die Schülerstichprobe gleichmäßig verteilt im Hinblick auf Geschlecht (*weiblich* = 1042 (50%), *männlich* = 1038 (50%)) und Alter (50% der Schüler gehen in die fünfte Klasse, 50% gehen in die sechste Klasse). Die prozentuale Altersverteilung in Tabelle 5.6 bleibt für die Teilstichprobe exakt bestehen.

5.5 ITEM- UND SKALENANALYSE

In diesem Abschnitt werden die Skalen der Fragebögen anhand psychometrischer Testgütekriterien untersucht. Alle statistischen Berechnungen und Auswertungen werden mit dem *Statistikprogramm R* durchgeführt. Für die Itemanalyse werden alle Fragebogen der Lehrerstichprobe ($n = 531$) und der Schülerstichprobe ($n = 2748$) verwendet. Datenreihen mit fehlenden Werten für Alter und Geschlecht werden dabei

eingeschlossen, da diese bei der Itemanalyse der übrigen Skalen keine Relevanz besitzen.

Für beide Befragungen wurden Items in Form von Likert-Skalen zusammengestellt. Wenn diese Items einzeln untersucht werden, wie bei der Item-Analyse, so muss Ordinalskalen-Niveau angenommen werden, weshalb der Mittelwert und die Standardabweichung nicht für die Interpretation berücksichtigt werden können. Die Itemschwierigkeit bzw. die Streuung für jedes Item wird daher anhand von Median, Schiefe und Exzess interpretiert (die Mittelwerte bzw. Standardabweichungen werden lediglich berichtet) (Bühner, 2006; Eid und Schmidt, 2014). Wenn die Items allerdings in ihrem Zusammenhang als Skalen betrachtet werden, so kann vorausgesetzt werden, dass dem jeweiligen Konstrukt ein Kontinuum zugrunde liegt, weshalb Intervallskalenniveau für die konstruierten Variablengruppen angenommen werden kann, was die Anwendung parametrischer statistischer Verfahren zulässig macht (vgl. Allen und Seaman, 2007; Carifio und Perla, 2007). Wenn im Rahmen der Itemanalyse über die Skalen als Gesamtheit berichtet wird, kann nachfolgend somit auf Mittelwerte und Standardabweichungen Bezug genommen werden. Bei der Analyse der Item-Trennschärfen beschreibt $r_{corr.it}$ die korrigierten Werte (part-whole Korrektur) für r_{it} (Item-Test-Korrelation). Für $r_{corr.it}$ wird die Korrelation jedes Items mit den anderen Items der Skala berechnet, ohne dass das jeweilige Item selbst in die Berechnung einfließt (Field et al., 2012). Bevor die Skalen und Items der Lehrer- und Schülerbefragung untersucht werden, soll nachfolgend der Umgang mit fehlenden Werten für die vorliegende Arbeit erläutert werden.

5.5.1 UMGANG MIT FEHLENDEN WERTEN

Der Datensatz der Lehrerbefragung ist zu 98% vollständig (= 2% fehlende Werte) und für die Schülerbefragung ist der Datensatz zu 94% vollständig (= 6% fehlende Werte). Es kann im Hinblick auf die unsystematische Verteilung fehlender Werte ein zufälliger Datenausfall („miss-

ing at random“, s. Lüdtke et al., 2007) angenommen. Dies bedeutet es wird erwartet, dass die Ursachen für das Fehlen von Werten mit den beobachteten (den gemessenen, vorhandenen) Werten im Zusammenhang stehen, nicht aber mit den nicht beobachteten Ausprägungen der fehlenden Werte selbst (z.B. Verweigerung einer Aussage zum monatlichen Einkommen, wenn dieses besonders hoch ist). Wenn hinsichtlich des Datenverlustes also alle erhobenen Daten kontrolliert (festgehalten) werden, sind die verbleibenden Eigenschaften bzw. Ursachen der fehlenden Werte damit als zufällig zu betrachten (Azur et al., 2011).

Um Datenverlust zu vermeiden, sollen Datenreihen mit fehlenden Werten nicht von der Verwendung ausgeschlossen werden (Lüdtke et al., 2007). Die fehlenden Werte für die Items der Skalen in Schüler- und Lehrerbefragung werden unter Anwendung von „Multiplier Imputation“ ersetzt. Angaben für Alter und Geschlecht sind hiervon ausgeschlossen. Angewandt wird die Methode *MICE*, Multiple Imputation by Chained Equations,⁴ (van Buuren und Groothuis-Oudshoorn, 2011). Das Verfahren identifiziert fehlende Werte und schätzt auf Basis vorhandener Werte mehrere („multiple“) Versionen von plausiblen Ersatzdatensätzen. Dabei wird stets das Verhältnis aller Werte von Datenreihen mit imputierten Daten zu anderen vollständigen Datenreihen berücksichtigt. Die generierten plausiblen Datensätzen, werden unter Einbezug einer Zufallskomponente zu einem imputierten Datensatz kombiniert. Durch die Erstellung einer Vielzahl von Vorhersagen für jeden fehlenden Wert ermöglicht dieses Vorgehen die Berücksichtigung von Unsicherheiten der einzusetzenden Daten und die Ausgabe akkurater Standardfehler (Azur et al., 2011; White et al., 2011). Je mehr Information im Datensatz zur Vorhersage der fehlenden Werte zu Verfügung steht, umso geringer der Standardfehler. Je lückenhafter der Datensatz, umso höher der Standardfehler. Die empfohlene Mindestanzahl an Iterationen (Durchgängen der Schätzung für Imputationen) ist fünf bis zehn (Azur

⁴die Umsetzung erfolgt mit dem Statistikprogramm R.

et al., 2011). Für den Ersatz fehlender Werte in der vorliegenden Arbeit wurden jeweils fünf Durchgänge gerechnet.

5.5.2 LEHRERBEFRAGUNG: SKALEN UND ITEMS

In diesem Abschnitt sollen die Items der sieben Skalen im Instrument ELBiS analysiert werden. Die Tabelle 5.8, auf Seite 121 zeigt die Reliabilitätskoeffizienten für alle sieben Skalen (Cronbachs α) sowie deren Mittelwerte (Mean) und Standardabweichungen (SD). Für diese Berechnungen wurde die vollständige Lehrerstichprobe ($n = 531$) einbezogen, einschließlich der Fälle mit fehlenden Werten für Alter und Geschlecht.

Die einzelnen Items aller Skalen wurden darüber hinaus im Hinblick auf ihre Itemschwierigkeit und Streuung (Median, Minima, Maxima, Schiefe und Exzess) und Trennschärfe (r_{it} und $r_{corr.it}$) untersucht. Die relevanten Daten für diese nachfolgend ausgeführten Analysen finden sich (wie auch die auf Itemebene lediglich berichteten Mittelwerte und Standardabweichungen) in Tabelle 8.3 ab Seite 212 im Anhang. Nachdem zunächst die vorgenommene Umcodierung der Ratingskala für Skala 7 dargelegt wird, sollen Itemschwierigkeit, Streuung und Trennschärfe der Items aller sieben Skalen beschrieben werden. Anschließend werden auffällige Items hinsichtlich eines möglichen Ausschlusses diskutiert. Dieser Abschnitt schließt mit der Präsentation von Ergebnissen der Faktoranalyse und der Skalen-Interkorrelation für die Skalen in der Lehrerbefragung.

Umstellungen für Skala 7, Belastungsfaktoren

Die Items der Skala 7, *Belastungsfaktoren*, werden für die Weiterverarbeitung auf eine dreistufige Rating-Skala umcodiert. Bei der Erfassung der Daten konnten die Versuchspersonen auf einer fünfstufigen Rating-Skala („sehr belastend“ bis „gar nicht belastend“) angeben, wie belastend jeder Faktor aktuell eingeschätzt wurde sowie mit einer weiteren sechsten Option aussagen, dass dieser Belastungsfaktor gar nicht

im Schulalltag erlebt wurde (s. Abschnitt 5.3.1). Für die Verwendung der Skala im Rahmen der nachfolgenden Rechnungen (Korrelationen und Regressionen im Zusammenhang mit Forschungsfrage 1) ist es notwendig, die sechste Option („Belastungsfaktor *kommt nicht vor*“) in die Rating-Skala einzubinden, sodass Ordinalskalenniveau erreicht wird. Die ursprüngliche Codierung (mit sechs Antwortoptionen) soll allerdings für eine spätere Anwendung des hier entwickelten Instruments zur *Evaluation von Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag* (ELBiS) mit dem Ziel der deskriptiven Auswertung für Schulen beibehalten werden. Eine sechsstufige Erfassung des Belastungserlebens beinhaltet nicht nur die Auskunft darüber, wie viele Mitglieder des Kollegiums einen potentiellen Belastungsfaktor *gar nicht* als solchen wahrnehmen, darüber hinaus ermöglicht sie eine kleinschrittige Auswertung und Analyse der Belastungswahrnehmungen eines Kollegiums. Die für nachfolgende statistische Verfahren notwendige Umcodierung geschieht wie folgt:

Die Angabe, dass ein Belastungsfaktor nicht vorhanden, ist bildet eine neue Stufe (*Stufe 3*) zusammen mit der Angabe, dass ein Belastungsfaktor zwar vorhanden, aber „gar nicht belastend“ ist (Option 5 und 6 = 3), da diese Optionen beide die aktuelle Abwesenheit von Belastung für den jeweiligen Faktor ausdrücken.

Die Wahrnehmung niedriger und mittlerer Belastung werden zur neuen *Stufe 2* (3 und 4 = 2), „mittlere Belastung“, und die beiden Angaben höherer Belastung bilden nun *Stufe 1* (1 und 2 = 1), „hohe Belastung“. Damit werden die Daten zu Belastungsfaktoren nachfolgend auf einer dreistufigen Rating-Skala (*hohe Belastung, mittlere Belastung, keine Belastung*) abgebildet.

Interne Konsistenz

Die Werte für Cronbach's alpha (siehe Tabelle 5.8) sind für sechs der sieben Skalen mit $\alpha > 0.8$ als gut einzuschätzen. Skala 2, *Interaktion mit Eltern*, liegt mit $\alpha = 0.76$ im akzeptablen Bereich (Kline, 2000).

Damit kann die interne Konsistenz aller Skalen zur Lehrerbefragung als zufriedenstellend eingeschätzt werden.

Tabelle 5.8: Reliabilität der Skalen in der Lehrerbefragung: Cronbachs alpha, Mittelwerte und Standardabweichungen

Skala Lehrerbefragung	Cronbach's α	M	SD
1) Interaktion mit Schülerinnen u. Schülern (16 Items)	0.81	2.2	0.31
2) Interaktion mit Eltern (6 Items)	0.76	2.3	0.39
3) Interaktion im Kollegium (9 Items)	0.85	1.8	0.44
4) Interaktion mit der Schulleitung (6 Items)	0.87	2.4	0.54
5) Arbeitsumfeld u. -organisation (19 Items)	0.85	2.5	0.39
6) Wohlbefinden (6 Items)	0.81	1.7	0.47
7) Belastungsfaktoren * (22 Items)	0.83	1.9	0.31

Anmerkungen. * negativ gepolte Skala, $n = 531$

Itemschwierigkeit und Streuung

Für die Mittelwerte der sieben Skalen (s. Tabelle 5.8) kann festgestellt werden, dass diese nur für Skala 3, *Interaktion im Kollegium*, ($M = 1.8$, $SD = 0.44$) und Skala 6, *Wohlbefinden*, ($M = 1.7$, $SD = 0.47$) deutlich im positiven Antwortbereich (Zutreffen der beschriebenen Situation) liegen. Für alle anderen Skalen ist der Mittelwert > 2 , was eine Mehrzahl von Wahrnehmungen bzgl. der beschriebenen Situationen im mittleren Bereich (bzgl. der Verneinung/Bejahung des Zutreffens beschriebener Situationen) beschreibt. Die Standardabweichung der Skalen liegt zwischen 0.31 und 0.54. Die Werte für Skala 7, *Belastungsfaktoren*, sind negativ gepolt zu interpretieren. Der Mittelwert von 1.9 zeigt eine Tendenz zur mittleren Belastung in der Stichprobe an ($SD = 0.31$). Die nachfolgenden Ausführungen zu den einzelnen Items der Skalen beziehen sich auf die Daten in Tabelle 8.3 auf Seite 212 im Anhang.

In Skala 1, *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern*, liegt der Median für alle Items auf dem Wert 2, welcher eine mittlere Schwierigkeit (im Sinne von mittlerer Häufigkeit der Bejahung des Items) beschreibt. Das rechtsschiefe Item *SuSInt03* fällt auf, da es sowohl für die Schiefe (1.03), als auch für den Exzess (3.88) deutlich weiter von einer Normalverteilung abweicht als die anderen Items der Skala. Diese zeigen alle eine leicht rechtsschiefe Verteilung mit einer Schiefe (*skew*) zwischen 0.02 und 0.66 und Werten für den Exzess (*kurtosis*) zwischen -0.62 und 1.38.

Skala 2, *Interaktion mit Eltern*, enthält fünf Items mit einem Median von 2 und ein Item mit einem Median von 3, welches damit als etwas schwerer (i.S. einer Tendenz zur Ablehnung des Items) einzuschätzen ist. Alle Items bis auf *EltInt05*, welches annähernd symmetrisch verteilt ist (*skew* = -0.04), zeigen leicht rechtsschiefe Verteilungen mit Werten zwischen 0.10 und 0.48. Der Exzess ist für fünf Items (*EltInt02-EltInt06*) mit Werten zwischen -0.44 und 0.48 der Wölbung einer Normalverteilung ähnlich, während Item *EltInt01* mit einem Wert von 1.92 steilgipflig verteilt ist.

In Skala 3, *Interaktion im Kollegium*, haben alle Items einen Median von 2 (nachdem die ursprünglichen Werte für die negativ gepolten Items *KollInt07** und *KollInt09** (*Median* = 3) umgekehrt wurden) und weisen damit eine mittlere Schwierigkeit auf. Die beiden negativ gepolten Items der Skala sind linksschief verteilt (*skew* = -0.80 und -0.48), während alle anderen Items leicht rechtsschief verteilt sind, mit Werten zwischen 0.28 und 0.42. Die Werte für den Exzess liegen bei allen Items der Skala zwischen -0.12 und 0.57 und weichen somit nicht stark von der Wölbung einer Normalverteilung ab.

Die Items in Skala 4, *Interaktion mit der Schulleitung*, haben bis auf Item *LtgInt03* (*Median* = 3) einen Median von 2 und sind daher als mittelschwer einzuschätzen. Alle Items sind leicht rechtsschief verteilt mit Werten zwischen 0.11 und 0.40. Bis auf das steilgipflig verteilte Item *LtgInt04* (*kurtosis* = 0.97) haben alle Items eine leicht flachgipflige

Verteilung mit Werten für den Exzess zwischen -0.22 und -0.36 .

In der Skala 5, *Arbeitsumfeld und Organisation* haben zwölf Items einen Median von 3 und sieben Items einen Median von 2 (nach Umrechnung für das negativ gepolte Item *UmfOrg15**). Damit fällt die Mehrzahl der Item-Antworten in den Bereich der Verneinung der dargebotenen Situationen/Ereignisse in den Items. Alle Items dieser Skala sind leicht rechts- oder linksschief verteilt mit Werten zwischen -0.45 und 0.29 . Der Exzess der Items zeigt mit Werten zwischen 0.04 und -1.44 eine Tendenz zur flachgipfligen Verteilung.

In Skala 6, *Wohlbefinden*, liegen die Werte für den Median bei fünf Items im Bereich mittlerer Schwierigkeit ($Median = 2$). Das negativ gepolte Item *LPWB03** hat nach der Umrechnung des Wertes einen Median von 1 (ursprünglicher Median = 4). Die fünf positiv gepolten Items zeigen eine leicht rechtsschiefe Verteilung ($skew = 0.25$ bis 0.76), während das negativ gepolte Item mit einem Exzess von -1.07 deutlich linksschief verteilt ist.

Die Skala 7, *Belastungsempfinden*, zeigt nach ihrer Umcodierung von sechs auf drei Antwortkategorien (s.o.) einen Wertebereich von 1 bis 3. Für diese Skala bedeutet ein geringer Wert ($= 1$) „hohe Belastung“, während der Wert 3 für „keine Belastung“ steht. Damit ist diese Skala im Verhältnis zu den anderen sechs Skalen als negativ gepolt zu interpretieren. Drei Items haben einen Median von 1, zwei Items haben einen Median von 3 und 17 Items haben einen Median von 2. Da es sich hier um eine Sammlung von Belastungsfaktoren aus den verschiedenen Interaktionsbereichen des Schulalltags handelt, ist eine unterschiedliche Ausprägung von angegebenem Belastungsempfinden bzgl. der verschiedenen Faktoren zu erwarten (siehe auch Trennschärfen-Analyse für diese Skala). 15 Items der Skala sind rechtsschief verteilt (mit Werten zwischen 0.02 und 1.38 , während sieben Items linksschief verteilt sind (mit Werten zwischen -0.75 und -0.02). Dabei sind alle Items flachgipflig mit Exzess-Werten zwischen -1.31 und -0.31 , bis auf Item *LPBel01*, welches mit einem Exzess von 0.86 als steilgipflig zu beschreiben ist.

Für alle sieben Skalen der Lehrerbefragung wurde die Breite der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Min, Max) vollständig ausgeschöpft.

Trennschärfe

Für die Analyse der Trennschärfe werden die Werte für $r_{corr.it}$ ebenfalls aus Tabelle 8.3 auf Seite 212 verwendet. Da die sieben Skalen jeweils eine latente Variable möglichst breit abdecken sollen, werden für die Trennschärfe mittlere Werte erwartet.

Für *Skala 1* erreicht lediglich das Item *SuSInt16* mit einem Trennschärfe-Koeffizienten von $r_{corr.it} = .26$ den Kennwert für mittlere Trennschärfe ($r_{corr.it} > .30$) nicht (Bühner, 2006).

Dies gilt ebenso für Item *UmfOrg16* ($r_{corr.it} = .30$) aus *Skala 5*. In *Skala 7* können für die Items *LPBel01* ($r_{corr.it} = .24$) sowie für *LPBel07* ($r_{corr.it} = .28$) und *LPBel15* ($r_{corr.it} = .26$) ebenfalls niedrige Trennschärfe-Koeffizienten identifiziert werden. In den *Skalen 2, 3, 4 und 6* liegen sämtliche Items im Bereich mittlerer bis hoher Trennschärfe.

Diskussion: Ausschluss von Items

Items, für die sich im Falle ihres Ausschluss der Wert für Cronbach's alpha ihrer Skala erhöht sowie Items mit auffälligen Verteilungen und geringen Trennschärfen sollen hinsichtlich eines möglichen Ausschlusses näher betrachtet werden.

In *Skala 1* würde der Ausschluss von Item *SuSInt16* zu einer marginalen Erhöhung des Wertes für Cronbach's alpha um 0.01 auf $\alpha = 0.82$ führen. Dies wird durch die geringe Trennschärfe des Items ($r_{corr.it} = 0.26$) bestätigt. Schiefe und Exzess für das Item sind unauffällig. Der Wortlaut dieses Items⁵ zeigt, dass es die Erfassung von Interaktion mit Schülerinnen und Schülern um den Aspekt des Umgangs mit der Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Lehrerperspektive erweitert. Diese

⁵SuSInt16: *An unserer Schule werden die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler besonders gefördert und hervorgehoben.*

weitere Perspektive auf die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, welche womöglich den Aspekt der Leistbarkeit dieser „besonderen Förderung“ durch Lehrkräfte einschließt, kann die geringe Korrelation des Items mit der Skala erklären. Da dieses jedoch das Konstrukt um einen informierenden und im Rahmen von Schulentwicklung potentiell handlungsleitenden Aspekt der Lehrer-Schüler-Interaktion erweitert, soll das Item im Fragebogen belassen werden.

Für das in *Skala 1* im Hinblick auf seine Verteilung auffallende Item *SuSInt03* (*skew* = 1.03, *kurtosis* = 3.88) kann ebenfalls im Hinblick auf seinen Wortlaut⁶ erklärt werden, warum es abweichend von den anderen Items der Skala (rechtsschief und steilgipflig) verteilt ist. Dieses Item erfasst den Aspekt der angepassten Erwartungshaltung von Lehrkräften bezüglich der Einschätzung erfolgreichen Unterrichts. So kann eine Lehrkraft bspw. mit den Abläufen im Unterricht unzufrieden sein, wobei die Stundenverläufe dennoch ihren (aus Erfahrung angepassten) Erwartungen entsprechen. Da dieses Item eine Selbstreflektion der Lehrkräfte im Hinblick auf die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern erfasst, (anstelle der direkten Einschätzung von Schülerverhalten) ist ein, im Vergleich zur restlichen Skala, abweichendes Antwortverhalten in der Stichprobe erwartbar. Da mit diesem Aspekt die Erfassung der Lehrereinschätzung ihrer Interaktion mit Schülerinnen und Schülern erweitert wird, soll auch dieses Item in der Skala belassen werden.

In *Skala 2* fällt das Item *EltInt03* dadurch auf, dass sein Ausschluss den Wert für Cronbach's alpha der Skala um 0.02 auf $\alpha = 0.78$ erhöhen würde. Der niedrige Trennschärfe-Koeffizient von $r_{corr.it} = .32$ bestätigt, dass das Item seine Skala nur bedingt repräsentiert. Die Daten zur Verteilung (Schiefe und Exzess) dieses Items allerdings sind unauffällig. Der Wortlaut⁷ des Items zeigt, dass es den zeitlichen Aspekt der Interaktion mit Eltern erfasst, und nicht wie die anderen Items die Ein-

⁶SuSInt03: *Wie sehr trifft es zu, dass der Unterricht zu einem Ergebnis führt, dass Sie persönlich angestrebt haben?*

⁷EltInt03: *Wie sehr trifft es zu, dass die mit den Eltern zu führenden Gespräche [...] im zeitlichen Aufwand angemessen sind?*

schätzung der Zusammenarbeit und des Interesses der Eltern. Um diese breitere Erfassung der *Interaktion mit Eltern* beizubehalten, wird das Item in der Skala belassen.

In *Skala 3* würde der Ausschluss von Item *KolInt12** den Wert für Cronbach's alpha marginal um 0.01 auf $\alpha = 0.85$ erhöhen. Der Trennschärfekoeffizient ($r_{corr.it} = .39$) zeigt ebenfalls, dass dieses Item seine Skala nur in niedrigem Maße repräsentiert. Der Wortlaut⁸ des Items verdeutlicht, dass das Item zu einer Erweiterung des Konstruktes beiträgt, indem der Aspekt des privaten Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen die sonst auf Anlässen professioneller Interaktion basierenden Items ergänzt. Dieses Item wird deshalb ebenfalls in der Skala belassen.

Für *Skala 4, 5 und 6* sind keine auffälligen Items zur identifizieren.

Der Wert für Cronbach's alpha der *Skala 7* würde sich bei einem Ausschluss von Items nicht verändern. Allerdings sind die Trennschärfekoeffizienten für Item *LPBel01* ($r_{corr.it} = .24$), *LPBel07* ($r_{corr.it} = .28$) und *LPBel15* ($r_{corr.it} = .26$) im Vergleich zu den übrigen Items dieser Skala sehr niedrig. Da die Verteilungen (Schiefe und Exzess) dieser Items jedoch keine Besonderheiten zeigen, und die Inhaltliche Ausrichtung^{9, 10, 11} der Items sich nicht in augenscheinlicher Form von den anderen Items der Skala unterscheidet, muss der geringe Trennschärfekoeffizient dem Umstand zugeschrieben werden, dass diese Skala eine Vielzahl unterschiedlicher potentieller Belastungsfaktoren im Schulalltag erfasst. Die Skala erreicht ihre Homogenität (interne Konsistenz) dadurch, dass sie ein Abbild der aktuell (zum Befragungszeitpunkt) als belastend wahrgenommenen berufsbezogenen Faktoren erfasst und nicht basierend auf einer inhaltlichen Ähnlichkeit ihrer Items. Alle drei hier kritisch betrachteten Items werden somit in der Skala belassen.

⁸KolInt12*: *Private Dinge werden in Gesprächen zwischen Lehrern an dieser Schule vermieden.*

⁹LPBel01: *Zu große Klassen.*

¹⁰LPBel07: *Ärger mit Behörden bzw. Institutionen.*

¹¹LPBel15: *Schulbezogene Arbeit, die zu Hause erledigt werden muss.*

Faktorenanalyse

Die Berechnung der Faktorladungen erfolgte methodengeleitet (ohne Vorannahmen¹²). Im Rahmen dieses Verfahrens wird die Datenmatrix so standardisiert, dass die Mittelwerte der Faktoren gleich 0 und die (empirische) Varianz gleich 1 sind (Eckstein, 2012). Die Ladungen der Items auf den sieben Faktoren (entsprechend der sieben Skalen des ELBiS) sind dem Anhang auf Seite 223 ff. zu entnehmen. Die Betrachtung von Schiefe und Exzess der Verteilungen der Faktoren ermöglicht eine Einschätzung dieser bzgl. ihrer Normalverteilung und damit eine Beurteilung ihrer Eignung für statistische Verfahren im Rahmen der weiteren Datenauswertung. Es zeigt sich, dass die Skalen *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* (SuSInt), *Interaktion im Kollegium* (KolInt), *Interaktion mit der Schulleitung* (LtgInt), *Interaktion mit den Eltern* (EltInt) und *Belastungsfaktoren* (Belfakt) nur leicht rechtsschief verteilt sind (*skew* zwischen 0.13 und 0.27), während die Skala *Arbeitsumfeld und -organisation* (UmfOrg) als symmetrisch verteilt beschrieben werden kann (*skew* = -0.01) und die Skala *Wohlbefinden* (LWB) mit einer halben Standardabweichung stärker rechtsschief verläuft (*skew* = 0.42, *SD* = 0.91). Im Hinblick auf den Exzess der Verteilungen fällt lediglich die Skala *Belastungsfaktoren* auf, welche sich flachgipflig darstellt (*kurtosis* = -0.26). Die Werte der anderen sechs Skalen sind leicht steilgipflig verteilt mit Werten für den Exzess zwischen 0.02 und 0.39. Die im Anhang dargestellten Histogramme veranschaulichen dies (siehe Seite 229 ff.) und zeigen für alle Skalen außer *Wohlbefinden* (LWB) eine annähernd gleichmäßige und symmetrische Werteverteilung. Daraus kann inhaltlich geschlossen werden, dass die Wahrnehmung innerhalb der *fünf Interaktionsbereiche* sowie bezüglich der Belastungsfaktoren in der Stichprobe hinsichtlich negativer und positiver Einschätzungen gleichmäßig verteilt ist. Für die Skala *Wohlbefinden* zeigt sich hingegen eine Tendenz zu höherem Wohlbefinden in

¹²Genutzt wurde das Verfahren *tenBerge* (*fa.* und *factor.scores* aus dem Paket *psych* im Statistikprogramm R).

der Stichprobe. Die wenig homogene Werteverteilung des Histogramms dieser Skala weist zudem auf Unterschiede zwischen Gruppen von Probanden innerhalb der Stichprobe hin.

Interkorrelation der Skalen

Die Interkorrelation der Skalen der Lehrerbefragung wird im Anhang auf Seite 231 dargestellt. Alle Korrelationen sind als mittlere bis starke Zusammenhänge zu bezeichnen (Cohen, 1988) und auf dem 1%-Niveau signifikant. Der geringste Korrelationskoeffizient kann für die Skalen *Wohlbefinden (LWB)* und *Interaktion mit Eltern (EltInt)* berichtet werden ($r = .23$, $p < .001$). Die höchste Korrelation zeigt sich für die Skalen *Belastungsfaktoren (Belfakt)* und *Arbeitsumfeld und -organisation (UmfOrg)* ($r = -.56$, $p < .001$). Aufgrund der entgegengesetzten Polung der Items für die Skala *Belastungsfaktoren (Belfakt)*, zeigt dieser Zusammenhang in negative Richtung.

5.5.3 SCHÜLERBEFRAGUNG: SKALEN UND ITEMS

In diesem Abschnitt werden – der Struktur des vorausgegangenen Abschnitts folgend – die drei Skalen der Schülerbefragung sowie die Ausprägungen der einzelnen Items dieser Skalen analysiert. Die Tabelle 5.9 zeigt die Reliabilität (Cronbach's α), den Mittelwert (M) sowie die Standardabweichung (SD) für die in Abschnitt 5.3.2 (s. Seite 107) vorgestellten drei Skalen des Schülerfragebogens. Darüber hinaus wird jedes Item dieser Skalen hinsichtlich Itemschwierigkeit, Streuung (Median, Minima, Maxima, Schiefe) und Trennschärfe (r_{it} und $r_{corr.it}$) analysiert. Diese Daten sowie Mittelwerte und Standardabweichungen (welche hier, wie für die Skalen der Lehrerbefragung, auf der Ebene einzelner Items nur berichtet, nicht aber für die Interpretation herangezogen werden) sind dem Anhang zu entnehmen (s. Tabelle 8.10, Seite 220 ff.). Ergebnisse der Analyse werden nachfolgend zunächst beschrieben und anschließend im Hinblick auf die Notwendigkeit eines Ausschlusses einzelner Items diskutiert. Für die Skalen als Gesamtheit wird eine Faktorana-

lyse, sowie die Skalen-Interkorrelation gerechnet und präsentiert. Der Abschnitt endet mit Ausführungen zur Verlässlichkeit von Schülerausagen in der vorliegenden Studie.

Interne Konsistenz

Insgesamt ist die interne Konsistenz der sieben Skalen (s. Tabelle 5.9) als gut bis sehr gut zu bewerten (Kline, 2000). Der geringste Wert für Cronbach's alpha liegt bei .88 (Skala 2, Schüler zu Lehrerwohlbefinden) was auf die geringe Itemanzahl in dieser Skala zurückgeführt werden kann. Damit können alle drei Skalen als homogen bezeichnet werden.

Tabelle 5.9: Reliabilität der Skalen in der Schülerbefragung: Cronbachs alpha, Mittelwerte, Standardabweichungen

Skala Schülerbefragung	Cronbach's α	M	SD
1) Lehrer-Schüler-Beziehung (18 Items)	0.94	1.8	0.60
2) Schüler zu Lehrerwohlbefinden (4 Items)	0.88	1.6	0.68
3) Verhalten der Lehrperson (22 Items)	0.94	1.8	0.55

Anmerkung. $n = 2748$

Itemschwierigkeit und Streuung

Für die Items der Skala 1, *Lehrer-Schüler-Beziehung*, kann festgestellt werden, dass die Antworttendenz (*Mittelwert der gesamten Skala* = 1.8) im Bereich der Zustimmung bzw. der Wahrnehmung eines Auftretens der beschriebenen (positiven) Ereignisse/Situationen im Fragebogen liegen ($SD = 0.60$). Bei der Betrachtung der Mediane müssen die Werte für negativ gepolte Items umgekehrt werden. Eine mittlere Itemschwierigkeit kann bei einem Median von 2 erwartet werden. Dieser (*Median* = 2) liegt für acht Items der Skala vor – drei davon sind negativ gepolte Items (v_20*, v_28* und v_30*, Median vor der Umkeh-

rung = 3). Zehn Items haben einen Median von 1. Diese Skala enthält somit zu annähernd gleichen Teilen Items mittlerer Schwierigkeit und leichtere Items, wobei *Schwierigkeit* auch hier die Häufigkeit der Zustimmung (bzw. des Auftretens der im Item beschriebenen Situation) beschreibt und nicht die tatsächliche Schwierigkeit der Beantwortung gestellter Fragen.

Der Mittelwert der Skala 2, *Schüler zu Lehrerwohlbefinden*, liegt mit 1.6 noch deutlicher im Antwortbereich des häufigen Auftretens beschriebener (positiver) Ereignisse/Situationen als in Skala 1 ($SD = 0.68$). Zwei Items (v_55 und v_56) haben einen Median von 2 und die beiden anderen Items (v_57 und v_58) haben einen Median von 1. Damit enthält diese Skala ebenfalls zu gleichen Teilen mittelschwere und leichte Items.

In Skala 3, *Verhalten der Lehrperson*, liegt der Mittelwert der gesamten Skala bei 1.8. ($SD = 0.55$). Auch hier liegt damit die Antworttendenz im Bereich der Zustimmung, bzw. der Wahrnehmung eines Auftretens der in den Items beschriebenen Ereignissen oder Beobachtungen. Es haben 15 Items einen Median von 2 (drei davon ursprünglich negativ gepolte Items mit einem *Median* = 3) und sieben Items einen Median von 1. In dieser Skala liegen damit etwa doppelt so viele mittelschwere Items wie leichte Items vor.

Schiefe (*skew*) und Exzess (*kurtosis*) der Items auf allen drei Skalen zeigen, dass die Items in unterschiedlicher Weise streuen.

Für *Skala 1* schwanken die Werte von -0.87 bis 1.46 , wobei die drei negativ gepolten Items eine linksschiefe (< 0) und die 15 positiv gepolten Items eine rechtsschiefe (> 0) Verteilung zeigen. Der Exzess der Item-Verteilungen liegt zwischen Werten von -1.42 und 1.26 .

Die Werte für *Skala 2* zeigen eine rechtsschiefe Verteilung für alle vier Items mit Werten zwischen 0.87 und 1.84 . Der Exzess für die Items ist steilgipflig mit Werten zwischen 0.14 und 3.36 .

In *Skala 3* zeigen drei der vier negativ gepolten Items eine linksschiefe Verteilung (mit Werten < 0), während die Verteilung beim ebenfalls negativ gepolten Item (v_52*) mit einem Wert von 0.04 sehr nahe an

der einer symmetrischen Verteilung liegt. Die 18 positiv gepolten Items sind rechtsschief verteilt, mit Werten zwischen 0.36 und 1.53. Der Exzess für die Verteilungen der Items dieser Skala liegt zwischen Werten von -1.02 und 2.03 .

Für sämtliche Items aller drei Skalen wurden alle vier Antwortmöglichkeiten angekreuzt ($Min - Max = 1 - 4$).

Trennschärfe

Für die Items aller drei Skalen der Schülerbefragung liegt ein Trennschärfe-Koeffizient von $r_{corr.it} > .30$ vor, was bedeutet, dass jedes der Items die Merkmalserfassung der jeweiligen Skala zufriedenstellend abbildet (Bühner, 2006). Für *Skala 1* liegen die drei negativ gepolten Items (v_20^* , v_28^* und v_30^*) mit $r_{corr.it} = .35$ und $.50$ im mittleren Bereich, während die anderen Items dieser Skala hohe Trennschärfe-Koeffizienten aufweisen ($r_{corr.it} \geq .65$). Für *Skala 2* liegen alle vier Items im Bereich hoher Trennschärfe ($r_{corr.it} > .70$). In *Skala 3* liegen die vier negativ gepolten Items im Bereich mittlerer Trennschärfe (mit Werten zwischen $.32$ und $.49$) und die positiv gepolten Items weisen hohe Trennschärfe-Koeffizienten auf (Werte zwischen $.52$ und $.79$).

Diskussion: Ausschluss von Items

Da es sich bei den Skalen der Schülerbefragung inhaltlich um möglichst breit zu erfassende Konstrukte handelt, welche das Interaktions- bzw. Beziehungsspektrum zwischen Lehrkräften und Schülern abbilden sollen, können für die Itemanalyse keine hohen Trennschärfe-Koeffizienten vorausgesetzt werden (vgl. Bühner, 2006).

Im Hinblick auf eine mögliche erneute Verwendung der Skalen sollen dennoch Items diskutiert werden, bei deren Ausschluss sich die Reliabilität ihrer Skala erhöht, und die zudem eine geringe Trennschärfe und auffällige (von den übrigen Items der Skala abweichende) Verteilungen aufweisen.

In *Skala 1* würden die beiden *Items* v_20^* und v_28^* den Wert für Cronbach's alpha ihrer Skala marginal um 0.01 auf 0.95 erhöhen, wenn man sie ausschließen würde. Folglich weisen beide einen vergleichsweise niedrigen Trennschärfe-Koeffizienten von $r_{corr.it} = .35$ auf. Betrachtet man Schiefe und Exzess dieser Items, so fällt auf, dass diese im Vergleich zu allen anderen Items der Skala jedoch einer Normalverteilung am meisten ähneln und flachgipflig verteilt sind. Damit erweisen sich die beiden Items als polarisierend im Hinblick auf die latente Variable (Lehrer-Schüler-Beziehung). Im Hinblick auf den Wortlaut^{13, 14} der Items zeigt sich, dass auch die negative Ausrichtung der Items ursächlich für die eher geringen Trennschärfe-Koeffizienten der Items sein könnte. Beide Items (v_20^* und v_28^*) verbleiben somit in der Skala. In *Skala 2* und *Skala 3* finden sich keine diskussionswürdigen Items.

Faktoranalyse

Die Berechnung der Faktorladungen für die drei Skalen der Schülerbefragung erfolgte wie bei den Daten der Lehrerbefragung (ohne Vorannahmen) methodengeleitet¹⁵. Im Anhang (ab Seite 232) sind die jeweiligen Ladungen der Items auf den drei Faktoren (entsprechend der drei Skalen der Schülerbefragung) zu entnehmen. Eine Betrachtung von Schiefe und Exzess ermöglicht auch hier die Einschätzung der Faktoren im Sinne ihrer weiteren Nutzung im Rahmen statistischer Verfahren. Es fällt für alle drei Skalen auf, dass sie um jeweils mehr als eine Standardabweichung rechtsschief verteilt sind (mit Werten zwischen 1.18 und 1.29, $SD = 0.94$, bzw. 0.98). Darüber hinaus verlaufen alle drei Skalen mit ebenfalls mehr als einer Standardabweichung steilgipflig (mit Werte für den Exzess zwischen 1.05 und 1.62). Die Histogramme für die Faktoren der Schülerbefragung sind im Anhang ab Seite 235 dargestellt. Die Sichtung dieser bestätigt, dass die Werte der drei Skalen

¹³ v_20^* : *Mein Klassenlehrer mag manche in der Klasse lieber als andere.*

¹⁴ v_28^* : *In seinem Unterricht denke ich oft an andere Sachen.*

¹⁵Durchgeführt mit dem Verfahren *tenBerge* (*fa.* und *factor.scores* aus dem Paket *psych* mit der Software R).

nicht als normalverteilt bezeichnet werden können. Für die Skala *Schüler zu Lehrerwohlbefinden* (S_L_Wohlbef) zeigt sich zudem eine lückenhafte Verteilung, begründet durch ihre Zusammensetzung aus nur vier Items. Inhaltlich zeigen diese Ergebnisse, dass die Wahrnehmungen der *Lehrer-Schüler-Beziehung* – allgemein (Su_Le_Bez) und verhaltensbezogen (Lehrerverh) – sowie die Einschätzung des Lehrerwohlbefindens durch die Schülerinnen und Schüler (S_L_Wohlbef) innerhalb der Stichprobe überwiegend positiv ausfallen.

Dem Umstand der stark rechtsschiefen Werteverteilung wird bei der weiteren Verwendung der Schülerdaten in der nachfolgenden Datenauswertung besondere Beachtung zukommen (siehe Abschnitt 6.2).

Interkorrelation der Skalen

Die Interkorrelation der drei Skalen der Schülerbefragung wird in Tabelle 8.26 auf Seite 236 im Anhang dargestellt. Die Korrelationskoeffizienten innerhalb der drei Skalen zeigen mit Werten von $r = .71$, $r = .81$ und $r = .90$, ($p < .001$) hohe Zusammenhänge und sind dabei hoch signifikant (Cohen, 1988).

Verlässlichkeit von Schüleraussagen

Um beurteilen zu können, ob die Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler „beständig“ oder womöglich abhängig von einer *Laune* oder *Tagesform* sind, können verschiedene Reliabilitäts-Messungen durchgeführt werden (vgl. Lüdtke et al., 2006). Dabei muss beim vorliegenden Datensatz jedoch beachtet werden, dass es nicht darum gehen soll, die Reliabilität bzw. die Übereinstimmung von Schüleraussagen hinsichtlich bspw. der Qualität des Unterrichtsgeschehens zu erfassen. Die Schülerinnen und Schüler können nicht als einzelne Beobachter („Rater“) derselben Sache angesehen werden, die das Ziel einer möglichst übereinstimmenden Bewertung oder Einschätzung des Lehrerverhaltens verfolgen. Vielmehr ist gerade die persönliche, individuelle Wahrnehmung aller befragten Schülerinnen und Schüler interessant, wenn ihre Einschätzung

der Lehrer-Schüler-Beziehung, bzw. des Wohlbefindens ihrer Klassenlehrkraft untersucht wird. Wie im Theorieteil (in Abschnitt 4.2) bereits beschrieben wurde kann davon ausgegangen werden, dass die dyadischen Beziehungen im Klassenraum (zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schülern) von unterschiedlicher, individueller Beschaffenheit sind (vgl. Schweer, 2009; Thies, 2002, 2005). Die im Schülerfragebogen verwendeten Items (siehe Seite 208,ff. im Anhang) sind mit Bedacht so gewählt, dass sowohl nach der eigenen Beziehung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft gefragt wird (z.B. v_17¹⁶), als auch nach der Einschätzung aus der *Wir-Perspektive* als Teil der Klasse (z.B. v_24¹⁷). Demnach wäre eine Untersuchung der erfassten Schüleraussagen hinsichtlich ihrer Reliabilität im Sinne von Übereinstimmung ihrer Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung in diesem Falle nicht dienlich.

Um dennoch die Beständigkeit der Schüleraussagen zu überprüfen, können die Daten von Schulklassen genutzt werden, welche zweimal an der Schülerbefragung teilgenommen haben. Alle Schülerinnen und Schüler wurden zu Beginn des Fragebogens in Form einer Smiley-Abfrage (Item v_8¹⁸ und v_9¹⁹) gefragt, wie es Ihnen in ihrer Klasse geht und wie es ihnen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern geht. Dies geschah mit dem Ziel, lehrerunabhängige Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler über ihre Klasse zu erfassen, welche sich im Rahmen der Befragungen zur ersten und zweiten Klassenlehrkraft nicht unterschieden. Es kann angenommen werden, dass Schülereinschätzungen für v_8 und v_9 nicht in Abhängigkeit von der zum Befragungszeitpunkt im Fokus stehenden Lehrperson stehen. Unter der Annahme, dass sich das Klassenklima nach etwa sechs Monaten im Klassenverband stabilisiert hat (s. Abschnitt 5.2.3, Seite 93) und die Schülerinnen und Schüler nicht tagesformabhängig, sondern beständig antworten, sollten sich Aussagen zum

¹⁶v_17: *Mein Klassenlehrer hilft mir, wenn ich Probleme habe.*

¹⁷v_24: *Wenn wir Probleme haben, können wir unseren Klassenlehrer immer fragen.*

¹⁸v_8: *Wie geht es dir in deiner Klasse?*

¹⁹v_9: *Wie geht es dir mit deinen Mitschülern?*

Befinden in der Klasse allgemein sowie zur Beziehung zu Mitschülern bei zwei Befragungen im Abstand von mindestens einer Woche nicht signifikant unterscheiden.

Da die Schüleraussagen anonym und ohne Einzel-Codierung erhoben wurden (siehe auch Abschnitt 5.4.2), ist es anhand des Datensatzes nicht möglich, die Aussagen einzelner Schülerinnen und Schüler über beide Befragungszeitpunkte im Zusammenhang zu verfolgen.

Es wurde aus diesem Grund der *Zweistichproben-t-Test* (*Welch's Two Sample t-test*) für unabhängige Stichproben basierend auf den Mittelwerten der Klassenpaare (Befragungszeitpunkt 1 und 2) für die Items v_8 und v_9 berechnet. Bei der Ergebnisbetrachtung muss berücksichtigt werden, dass für eine Klasse bei zwei Befragungszeitpunkten nicht davon ausgegangen werden kann, dass exakt dieselben Schüler befragt wurden. In Klassen, in denen aufgrund von Krankheit oder durch Fehlen der Elternerlaubnis unterschiedlich viele Schülerinnen und Schüler je Befragungszeitpunkt teilgenommen haben, muss mit Veränderungen der Klassenmittelwerte gerechnet werden, was die Testung auf Übereinstimmung der Mittelwerte für die jeweiligen Klassenpaare herausfordert. Der Zweistichproben-t-Test schlägt bzgl. Item v_8 und v_9 die *Beibehaltung der Nullhypothese* („Die Mittelwerte der Grundgesamtheiten beider Stichproben sind gleich.“) für alle 45 zweimal befragten Klassen vor ($p < .05$).

Es wird somit davon ausgegangen, dass die Schüleraussagen der Stichprobe im Mittel beständig sind und nicht tagesformabhängig schwanken. Da die zweifache Befragungsteilnahme von Schulklassen (hinsichtlich der zu erfassenden Merkmale) zufällig stattgefunden hat, wird davon ausgegangen, dass diese Feststellung auf die gesamte Schülerstichprobe übertragbar ist.

6 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten hinsichtlich der formulierten Hypothesen ausgewertet und die Ergebnisse präsentiert. Zunächst erfolgt die Untersuchung der Forschungsfrage 2 und eine Vorstellung der mit der Erstellung des Instruments zur Lehrerbefragung (ELBiS) in Verbindung stehenden Ergebnisse. Anschließend wird der Untersuchung der Hypothesen zu Forschungsfrage 1 nachgegangen.

6.1 WOHLBEFINDEN UND BELASTUNGSERLEBEN IM SCHULALLTAG

Die übergeordnete Forschungsfrage 2 lautet:

Können berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben als zwei Ausprägungen eines Konstruktes betrachtet werden oder handelt es sich um zwei getrennt zu betrachtende Bedeutungseinheiten?

Die aus dieser Frage abgeleitete operationalisierte Hypothese 2 lautet: Die Ausprägungen der Variablen *Wohlbe finden* und *Belastungserleben* im Schulalltag können unabhängig voneinander variieren.

6.1.1 TESTSTATISTISCHE GÜTEKRITERIEN

Bevor der Hypothese 2 im folgenden Abschnitt anhand der erhobenen Daten nachgegangen wird, soll die teststatistische Güte des den Erhebungen zugrunde liegenden Befragungsinstruments *ELBiS* zusammenfassend betrachtet werden.

Das Erhebungsinstrument kann als valide betrachtet werden, da die Items seiner Skalen aus anderen Fragebögen im Forschungsfeld mit

übereinstimmenden Konstrukten entnommen bzw. entlehnt wurden (s. Abschnitt 5.3, Tabelle 5.1 auf Seite 104). Da alle Skalen auf deduktive Weise, aufbauend auf bereits validierten Konstrukten und theoretischen Vorannahmen, konstruiert wurden, wird auf eine weiterführende *Konstrukt- bzw. Inhaltsvalidierung* des Instrumentes verzichtet.

Dem Kriterium der *Durchführungsobjektivität* wurde entsprochen, indem das Vorgehen bei der Erhebung detailliert beschrieben und reflektiert wurde (s. Abschnitt 5.2). Die *Auswertungsobjektivität* ist gegeben, da alle Lehrerfragebögen durch unabhängige studentische Hilfskräfte in eine Datenmaske eingegeben wurden, ohne dass eine Zuordnung der Fragebögen zu einer Schule dabei zugänglich war.

Mit den elektronisch vorliegenden Daten aller acht Schulen wurde in jeweils genau gleicher Art verfahren. *Interpretationsobjektivität* wird gewährleistet, indem die Auswertung der Fragebögen für jede Schule in gleicher Weise und nach den gleichen Kriterien durchgeführt wurde. Aufbau und Vorgehen bei der Zusammenstellung von Ergebnissen der deskriptiven Datenanalyse, welche die Grundlage der evaluativen Rückmeldungen an teilnehmende Schulen bildet, werden im Abschnitt 6.1.4 beschrieben.

Die *Reliabilität* der Items und Skalen des Instruments ELBiS wurde in Abschnitt 5.5.2 detailliert analysiert. Alle Items auf den sieben Skalen sind damit als verlässlich (intern konsistent) einzuschätzen. Die Skalen des Instruments können als normalverteilt (i.S. einer Gauß-Verteilung) angesehen werden und sind damit geeignet für weitere statistische Auswertungsschritte (s. Abschnitt 5.5.2).

Ausführungen bzgl. der Information der teilnehmenden Lehrkräfte über die durchgeführten Studien (*Zumutbarkeit*, *Fairness*) sowie Angaben über die Durchführbarkeit (*Testökonomie*) können Abschnitt 5.2 entnommen werden. Die *Nützlichkeit* der Erhebungen für die Teilnehmenden wird in Abschnitt 6.1.4 thematisiert. Auf eine *Normierung* bzw. Erstellung von Cut-off Werten soll für das Evaluationsinstrument ELBiS vollständig verzichtet werden (s. Abschnitt 6.1.3 und 7.1.3).

6.1.2 LEHRERWOHLBEFINDEN UND BELASTUNGSERLEBEN ALS EIGENSTÄNDIGE BEDEUTUNGSEINHEITEN

Der Hypothese 2 liegt die Annahme zu Grunde, dass die Ausprägungen der beiden Variablen Wohlbefinden und Belastungserleben unabhängig voneinander variieren können, weil sie durch Zusammenhänge mit jeweils unterschiedlichen Interaktionsbereichen im Schulalltag beeinflusst werden. Um diese Annahme für die Skalen des ELBiS zu untersuchen, werden zwei Versionen multipler hierarchischer Regressionen gerechnet: Als Kriteriumsvariable gelten dabei jeweils die Variable *Wohlbefinden* (LWB) und die Variable *Belastungsfaktoren* (Belfakt). Die übrigen Variablen (entsprechend der Skalen des ELBiS) *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* (SuSInt), *Interaktion im Kollegium* (KolInt), *Interaktion mit der Schulleitung* (LtgInt), *Interaktion mit Eltern* (EltInt), und *Arbeitsumfeld und -organisation* (UmfOrg) werden den Regressionsmodellen nacheinander hinzugefügt. Die Berechnungen basieren auf der Lehrerstichprobe unter Ausschluss von Datenreihen ohne Angabe von Alter bzw. Geschlecht ($n = 531$).

Wenn *Wohlbefinden* (LWB) als Kriteriumsvariable verwendet wird, stellt die Variable *Belastungsfaktoren* einen der Prädiktoren im Modell dar. Wenn allerdings die Variable *Belastungsfaktoren* als Kriteriumsvariable eingesetzt wird, soll *Wohlbefinden* nicht als erklärende (unabhängige) Variable eingesetzt werden, da dies inhaltlich und theoriegeleitet nicht als sinnvoll erachtet wird. Für die nachfolgenden Regressionsanalysen werden jeweils die Variablen *Alter und Geschlecht der Lehrkräfte* sowie *Zugehörigkeit zu einer Schule* konstant gehalten (nicht in der Tabelle gelistete Dummyvariablen). Vor der Durchführung der multiplen Regression wurden die Skalen des ELBiS auf Multikollinearität geprüft¹. Für beide gerechneten Modelle ist der Variance Inflation Factor (VIF) < 4 (LWB, Belfakt, SuSInt, KolInt, LtgInt, EltInt, UmfOrg, $VIF = 1.75$, ohne Belfakt, $VIF = 2.03$); so ist davon auszugehen, dass Multikollinearität nur eingeschränkt vorliegt und es zulässig ist, das Verfahren der

¹Mit dem Verfahren VIF (variance inflation factor) im Statistikprogramm R

multiplen Regression anzuwenden. Alle eingesetzten Variablen werden z-standardisiert verwendet.

Wohlbefinden als Kriteriumsvariable

Die hierarchische multiple lineare Regression mit der Variable *Wohlbefinden* (LWB) als Kriteriumsvariable zeigt, dass die Variablen *Belastungsfaktoren* (Belfakt, $\beta = -0.14, p < .001$), *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* (SuSInt, $\beta = .26, p < .001$) sowie *Interaktion im Kollegium* (KolInt, $\beta = 0.32, p < .001$) signifikante Prädiktoren darstellen (siehe *Modell 2* in Tabelle 6.1 auf Seite 141).

Hierbei fällt auf, dass die Hinzunahme von *SuSInt* und *KolInt* im Modell 2 zur Verkleinerung des Regressionsgewichtes von *Belfakt* im Vergleich zu Modell 1 führt (Belfakt, $\beta = -0.43$, Modell 1). Eine mögliche partielle Mediation durch *SuSInt* und *KolInt* kann unter Einbezug von Tabelle 8.27 auf Seite 237 im Anhang überprüft werden, welche zeigt, dass die Variable *Belfakt* in einem eigenständigen, hochsignifikanten Zusammenhang mit den Variablen *SuSInt* ($\beta = -0.40, p < .001$) und *KolInt* ($\beta = -0.43, p < .001$) steht. Dies lässt den Schluss zu, dass die Variablen *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* (SuSInt) sowie die *Interaktion im Kollegium* (KolInt) partielle Mediatoren für den negativen Zusammenhang von Belastungsfaktoren und berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden darstellen.

Die Variablen *Interaktion mit der Schulleitung* (LtgInt, $\beta = 0.05$, n.s.) sowie *Arbeitsumfeld und -organisation* (UmfOrg, $\beta = 0.07$, n.s.) können keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz der Kriteriumsvariable leisten. Das negative Regressionsgewicht der Variable *Interaktion mit den Eltern* (EltInt, $\beta = -0.10, p < 0.05$) kann Suppressionseffekten zugeschrieben werden, da der Rückbezug auf die Interkorrelationsmatrix (siehe Tabelle 8.21 auf Seite 231 im Anhang) einen positiven Zusammenhang von *LWB* und *EltInt* beschreibt ($r = .23, p < .001$). Das Modell 2 ist hochsignifikant und erklärt 40% der Varianz der Variable *Wohlbefinden*, was einem mittleren Effekt nach Cohen (1988) ent-

spricht ($R^2 = .43$, $adjusted R^2 = .40$, $F(21, 509) = 18.09$, $p < .001$). Dieses Ergebnis wird in Abschnitt 7.1.2 interpretiert und diskutiert.

Tabelle 6.1: Multiple Regression mit *Lehrerwohlbefinden* als Kriteriumsvariable

	Modell 1	Modell 2
(Intercept)	-0.18 (0.13)	-0.10 (0.12)
Belfakt	*** -0.43 (0.04)	** -0.14 (0.05)
SuSInt		***0.26 (0.04)
Kollnt		***0.32 (0.04)
LtgInt		0.05 (0.05)
UmfOrg		0.07 (0.05)
EltInt		* -0.10 (0.04)
R^2	0.27	0.43
Adj. R^2	0.25	0.40
Num. obs.	531	531

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit Schule.

Belastungsfaktoren als Kriteriumsvariable

Die hierarchische multiple Regression mit der Variable *Belastungsfaktoren* (Belfakt) als Kriteriumsvariable zeigt (siehe Tabelle 6.2, Seite 143) in Modell 3, dass die Variablen *Interaktion mit der Schulleitung* (Lt-Int, $\beta = -0.32, p < .001$) und *Arbeitsumfeld und -organisation* (Um-foOrg, $\beta = -0.39, p < .001$) sowie die *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* (SuSInt, $\beta = -0.17, p < .001$) hochsignifikante Prädiktoren darstellen.

Die Variable *Interaktion im Kollegium* (KolInt, $\beta = -0.11, p < .01$) trägt ebenfalls signifikant zur Aufklärung des Belastungserlebens bei (siehe Tabelle 6.2).

Die Variable *Interaktion mit Eltern* (EltInt, $\beta = 0.01, n.s.$) kann nicht signifikant zur Erklärung der Varianz von *Belfakt* beitragen. Die negativen Vorzeichen für sämtliche Prädiktorvariablen ergeben sich aus der gegenläufigen Ausrichtung (Polung) der Items für die fünf Interaktionsbereiche gegenüber den Belastungsfaktoren (*Belfakt* als Kriteriumsvariable). Ein Mediatoreffekt kann für dieses Regressionsmodell nicht festgestellt werden.

Die in Modell 3 hinzugefügten Variablen *SuSInt*, *KolInt* und *EltInt* können die Varianzaufklärung von Modell 2 um lediglich 3% verbessern ($R^2 = .48, adjusted R^2 = .46, F(17, 513) = 27.64, p < .001$). Dieses Ergebnis zeigt, dass die Variable *Belastungsfaktoren* am stärksten durch die Variablen *Arbeitsumfeld und -organisation* und *Interaktion mit der Schulleitung* erklärt werden können. Die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern (SuSInt) sowie im Kollegium (KolInt) haben einen geringeren Einfluss auf die Ausprägung der Kriteriumsvariable.

Das Modell 3 ist hochsignifikant und erklärt 49% der Varianz der Variable *Belastungsfaktoren*, was einem starken Effekt nach Cohen(1988) entspricht ($R^2 = .51, adjusted R^2 = .49, F(20, 510) = 26.18, p < .001$). Dieses Ergebnis wird ebenfalls in Abschnitt 7.1.2 interpretiert und diskutiert.

Tabelle 6.2: Multiple Regression mit *Belastungsfaktoren* als Kriteriumsvariable

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
(Intercept)	0.06 (0.12)	-0.08 (0.11)	-0.08 (0.11)
LtgInt	*** -0.54 (0.04)	*** -0.32 (0.04)	*** -0.25 (0.04)
UmfOrg		*** -0.39 (0.04)	*** -0.32 (0.04)
SuSInt			*** -0.17 (0.04)
KollInt			** -0.11 (0.04)
EltInt			0.01 (0.04)
R ²	0.39	0.48	0.51
Adj. R ²	0.37	0.46	0.49
Num. obs.	531	531	531

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit Schule.

Die Hypothese 2 wird angenommen: Die Ausprägungen der Kriteriumsvariablen *Wohlbefinden* und *Belastungserleben* werden nicht durch die selben Interaktionsbereiche erklärt. Dies ermöglicht, dass die Ausprägungen beider Variablen unabhängig voneinander variieren können. Die entsprechende Nullhypothese „Die Ausprägungen der Variablen *Wohlbefinden* und *Belastungserleben* können nicht unabhängig voneinander variieren“ kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% verworfen werden.

Bedeutung der Ergebnisse für die Untersuchung der Forschungsfrage 1

Da die zuvor berichteten Ergebnisse den Umgang mit dem Auswertungsprozess für Forschungsfrage 1 beeinflussen, muss der Ergebnisinterpretation (s. ausführlich Abschnitt 7.1) im Sinne der Nachvollziehbarkeit der folgenden Schritte an dieser Stelle vorgegriffen werden. Die dargelegte

Auswertung zur Untersuchung der Forschungsfrage 2 legt nahe, dass die Variable *Wohlbefinden* der Variable *Belastungsfaktoren* im Prozess der Bewältigung von Erleben des Schulalltags nachgeordnet ist. Wohlbefinden (LWB) zeigt sich als Ergebnis von partieller Mediation (durch die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie im Kollegium), welche den Einfluss von Belastungsfaktoren durch partielle Mediation abschwächen bzw. verstärken kann. Damit kann angenommen werden, dass die Ausprägung der Variable *Wohlbefinden* das Resultat von individuellen Bewältigungsstrategien abbildet, während die übrigen erhobenen Variablen (Belfakt, SuSInt, KolInt, LtgInt, EltInt, UmfOrg) als Einflussfaktoren bzw. Mediatoren dem Bewältigungsprozess vorgeschaltet sind.

Aus diesen Überlegungen wird abgeleitet, dass die Variable *Wohlbefinden* für die Untersuchung der Forschungsfrage 1 (s. Abschnitt 6.2) im Fokus der Ergebnisinterpretation stehen sollte. Da sie das Resultat bereits erfolgter Bewältigungsprozesse darstellt ist anzunehmen, dass die Varianz ihrer Ausprägung am engsten im Zusammenhang mit tatsächlich gezeigtem (und durch Schülerinnen und Schüler beobachtbarem) Lehrerverhalten steht.

6.1.3 BELASTUNGSPROFILE VON SCHULEN SIND UNTERSCHIEDLICH

Aufbauend auf der übergeordneten (im vorausgegangenen Abschnitt überprüften) Hypothese, dass die Variablen Belastung und Wohlbefinden im Schulalltag als zwei unterschiedliche Bedeutungseinheiten angesehen werden können, wird die Frage relevant, wie sich die mit beiden Konstrukten im Zusammenhang stehenden Einflussfaktoren an den Schulen der Stichprobe darstellen.

Im ersten Schritt erfolgt eine deskriptive Darstellung der Mittelwerte der acht Schulen für die fünf Interaktionsbereiche des Fragebogens (*Interaktion mit Schülerinnen und Schülern*, *Interaktion im Kollegium*, *Interaktion mit Eltern*, *Interaktion mit der Schulleitung*, *Arbeitsumfeld und -organisation*), siehe Tabelle 6.3 auf Seite 146.

Es zeigt sich, dass sich die Mittelwerte zwischen den Schulen um bis zu eine halbe Standardabweichung unterscheiden. Abbildung 6.1 auf Seite 145 und Abbildung 6.2 auf Seite 145 veranschaulichen diese Werte in Netzdiagrammen für alle acht Schulen. Bei der vergleichenden Betrachtung der Diagramme zeigen sich Ähnlichkeiten in den Netz-Mustern für jeweils zwei Schulen in drei Fällen: Albert Schule und Corinna Schule, Erwin Schule und Greta Schule sowie Martin Schule und Olga Schule. Bei diesen Ähnlichkeitspaaren fällt jedoch trotz vergleichbarer Form ihres Netz-Musters jeweils die Ausprägung dieser (Distanz der Linie zur Mitte) unterschiedlich aus. Über die acht Schulen hinweg stellen sich somit die Musterausprägungen in jeder Schule unterschiedlich dar.

Tabelle 6.3: Mittelwerte für die fünf Interaktionsbereiche (SuStInt, KollInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg) je Schule

	Interaktion mit Schülerinnen u. Schülern, <i>SD</i> = 0.92	Interaktion Kollegium, <i>SD</i> = 0.94	Interaktion mit Eltern, <i>SD</i> = 0.91	Interaktion m. d. Schulleitung, <i>SD</i> = 0.94	Arbeitsumfeld u. -organisation, <i>SD</i> = 0.95
Albert Schule	2.26	2.20	2.38	2.60	2.61
Corinna Schule	2.16	2.19	2.28	2.50	2.53
Erwin Schule	2.51	2.39	2.63	2.31	2.86
Greta Schule	2.33	2.19	2.50	2.37	2.86
Ingo Schule	2.44	2.26	2.65	2.65	2.64
Karin Schule	2.04	2.08	2.13	2.23	2.39
Martin Schule	2.24	2.00	2.20	2.13	2.69
Olga Schule	2.35	2.26	2.41	2.42	2.84

Anmerkung. *SD* = Standardabweichung je Variable basierend auf der Gesamtstichprobe: *n* = 542

6.1 Wohlbefinden und Belastungserleben im Schulalltag

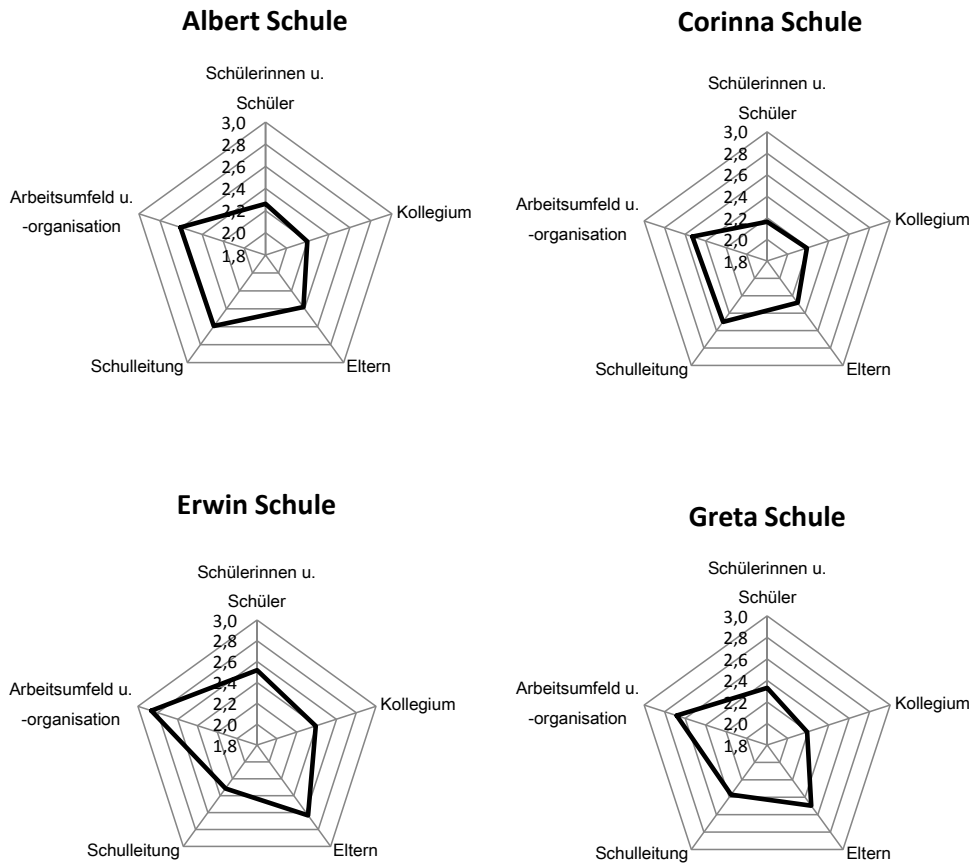


Abbildung 6.1: Netzdiagramme: Mittelwerte der fünf Interaktionsbereiche für die Schulen Albert, Corinna, Erwin und Greta

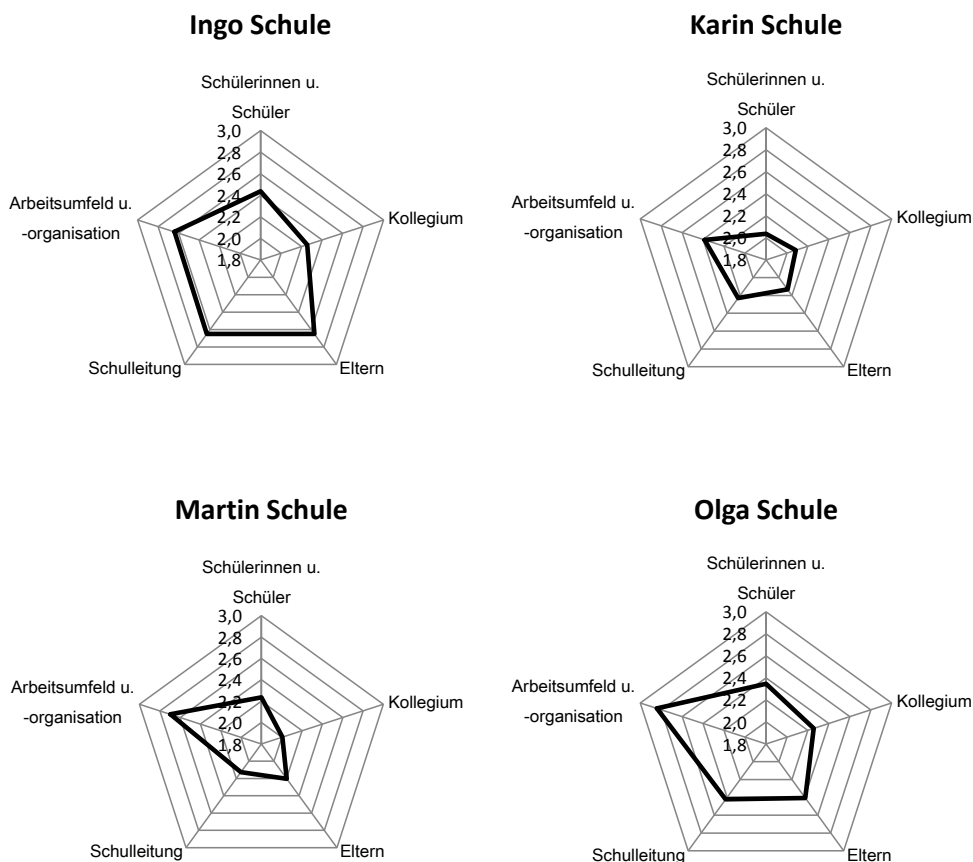


Abbildung 6.2: Netzdiagramme: Mittelwerte der fünf Interaktionsbereiche für die Schulen Ingo, Karin, Martin und Olga

Diese Unterschiedlichkeit der Belastungsprofile in den acht Schulen gibt Anlass dazu, auch die je Schule erfassten Belastungsfaktoren vergleichend zu untersuchen.

Hierfür wurde für jede Schule eine Reihenfolge der *Belastungsfaktoren* ausgegeben. Diese ist ausgerichtet am kumulierten Prozentsatz der Angaben auf Stufe 1, *hohe Belastung*, je Belastungsfaktor².

Wenn zwei oder mehr Belastungsfaktoren auf demselben Rangplatz lie-

²Zur Auswertung wurde hier die umgestellte, dreistufige Skala verwendet. Für Ausführungen zur Umstellung der Ratingskala der Variable Belastungsfaktoren von sechs auf drei Stufen, s. Abschnitt 5.5.2)

gen, so kommt für diese Schule der jeweilige Rangplatz mehrfach vor. Tabelle 6.4 zeigt die Items der Skala Belastungsfaktoren geordnet nach der ersten gelisteten Schule (Albert Schule). Die Rangplätze der Belastungsfaktoren für die anderen sieben Schulen sind jeweils rechts daneben abgetragen. Um die Interpretation der Darstellung zu erleichtern, sind die ersten fünf Rangplätze jeder Schule dunkelgrau eingefärbt und die Rangplätze fünf bis zehn hellgrau.

Belastungsfaktoren	Albert	Corinna	Erwin	Greta	Ingo	Karin	Martin	Olga
Mangelnde Konzentrationsfähigkeit der SuS	1	2	1	2	2	2	1	4
Verwaltungsarbeit	2	3	6	3	3	4	6	5
Zu große Klassen	3	1	2	1	4	1	1	8
Disziplinprobleme im Unterricht mit schwierigen SuS	4	4	3	6	2	6	7	5
Geringe Motivation/Lernbereitschaft von SuS	4	6	2	8	1	7	6	7
Unzureichende Möglichkeiten des Rückzugs während des Schultages	5	8	4	9	4	10	2	2
Schulbezogene Arbeit, die zu Hause erledigt werden muss	6	3	11	5	6	3	5	11
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SuS	7	7	8	5	4	7	9	9
Mangel an Räumlichkeiten in der Schule für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	8	13	5	13	7	11	3	1
Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima in der Schule	9	10	2	7	4	8	8	3
Übernahme von Vertretungsunterricht	9	11	8	10	9	15	11	10
Neue Anforderungen im Rahmen der Inklusion von SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf	10	10	3	4	3	5	4	6
Unzureichende Wertschätzung durch die Schulleitung	11	9	12	16	4	12	13	14
Einschränkungen im Entscheidungs- und Handlungsspielraum durch schulinterne Vorschriften	12	11	8	12	5	10	9	9
Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	12	5	9	11	5	9	11	12
Mangelnde Gerechtigkeit und Transparenz der Schulleitung	12	8	12	14	6	14	15	9
Fachfremder Unterrichtseinsatz	13	10	11	13	10	13	13	15
Probleme mit den Eltern	14	12	9	15	8	14	12	13
Probleme mit SuS aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse	15	17	10	18	8	16	10	17
Schlechte Stimmung im Kollegium	16	15	7	19	5	16	14	16
Mangelnde Unterstützung und Wertschätzung im Kollegium	16	14	9	18	8	17	14	16
Ärger mit Behörden und Institutionen	17	16	13	17	10	16	14	16

Tabelle 6.4: Rangplätze der Belastungsfaktoren je Schule

Anmerkungen. SuS = Abkürzung für Schülerinnen und Schüler, Rang 1–5: dunkelgrau, Rang 6–10: hellgrau

Es zeigt sich eine Häufung hoher Rangplätze in allen Schulen für die ersten zehn Belastungsfaktoren in der Liste, wobei sich fünf dieser Fak-

toren auf die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern beziehen und die anderen fünf dem Bereich des Arbeits- und organisatorischen Umfeldes zuzuschreiben sind. Hervorzuheben ist zudem der Belastungsfaktor „Neue Anforderungen im Rahmen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf“. Dieser gehört für fünf der acht Schulen zu den meistgenannten Belastungsfaktoren und liegt für alle Schulen im Bereich der zehn meistgenannten Belastungsfaktoren.

Insgesamt fällt jedoch auf, dass sich die Rangplätze der 22 Belastungsfaktoren für jede Schule unterschiedlich darstellen. Die „Dringlichkeit“ von Faktoren die als hoch belastend angesehen werden, deutet für jede Schule auf andere thematische Schwerpunkte. Zudem fällt auf, dass die Summe vergebener Rangplätze für einzelne Schulen wesentlich geringer ist (z.B. 10 Rangplätze für die Ingo Schule und 13 für die Erwin Schule) als für andere, was darauf hindeutet, dass mehrere Belastungsfaktoren gleichzeitig als hoch belastend wahrgenommen werden und ein schwächeres Gefälle über alle 22 Faktoren hinweg vorliegt. Es wird darauf hingewiesen, dass die Tabelle 6.4 lediglich die Unterschiedlichkeit der Rangplätze von Belastungsfaktoren je Schule darstellen kann. Sie dient einer Untersuchung der Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der acht Schulen im Hinblick auf die vorliegenden Wahrnehmungen Belastungserleben. Dabei bietet sie weder eine Information darüber, wie groß die Abstände zwischen den Rangplätzen einzelner Schulen (in %) sind, noch darüber, wie hoch die jeweilige Belastungseinschätzung (Prozentsatz der jeweiligen Rangplätze) in den Kollegien ist. Eine Interpretation der hier beschriebenen Ergebnisse erfolgt in Abschnitt 7.1.3.

6.1.4 NUTZBARKEIT DES ELBIS ALS EVALUATIONSTRUMENT

Nachdem gezeigt werden konnte, inwiefern die Anwendung des für die Lehrerbefragung genutzten Instrumentes geeignet ist, um Hypothese 2 zu untersuchen sowie um Unterschiede zwischen den Belastungsprofilen der befragten Schulen zu identifizieren, soll nun vorgestellt werden,

in welcher Form Rückmeldungen anhand des Instrumentes an Schulen gegeben werden können.

Die Schulen, welche an den Befragungen im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit teilgenommen haben, erhielten für alle Items des Evaluationsinstrumentes ELBiS eine deskriptive Auswertung in Form von Säulendiagrammen (prozentuale Häufigkeit pro Antwortkategorie) für jedes Item einschließlich solcher Items, welche die Schulen eigenständig im Fragebogen ergänzt hatten.

Zusätzlich wurde den Schulen eine Ergebnisübersicht übergeben, wie sie im Anhang auf Seite 238 als fiktive Auswertung einer Beispielschule zu finden ist. Innerhalb der fünf Interaktionsbereiche wird jedes Item einer der beiden Spalten „Ressourcen“ bzw. „Entwicklungsbereiche“ zugeordnet (siehe Seite 238 im Anhang). Die Einordnung in Entwicklungsbereiche erfolgt, wenn mehr als 40% der Befragten Unzufriedenheit für das jeweilige Item ausdrücken (verwendet werden kumulierte Prozente der beiden ablehnenden Antwortoptionen „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ für die Items der fünf Interaktionsbereiche).

Des Weiteren erhielten die Schulen eine Übersicht zum Wohlbefinden der Lehrkräfte an der Schule (kumulierte Prozente der Bestätigung von drei ausgewählten Items durch „trifft total zu“ und „trifft eher zu“) sowie eine Darstellung von Rangplätzen aktuell im Kollegium als belastend wahrgenommener Faktoren in den Abstufungen „hohe Belastung“, „mittlere Belastung“ und „geringe Belastung“. Die Einordnung in diese Kategorien richtet sich nach den (auf der nicht umgestellten 6-Feld-Skala erfassten) kumulierten Prozenten der ersten drei Felder: *sehr belastend*, *belastend*, und *mittlere Belastung*. Wenn mehr als 70% des entsprechenden Kollegiums mindestens *mittlere Belastung* für ein Item angeben, wird das jeweilige Item in die Kategorie „hohe Belastung“ eingestuft. Wenn mehr als 45% (< 70%) mindestens *mittlere Belastung* angeben, erfolgt die Einstufung bei „mittlere Belastung“. Wenn weniger als 45% des Kollegiums das Item als mindestens *mittel belastend* einschätzen, wird das Item der Kategorie „geringe Belastung“ zugeordnet.

(siehe im Anhang, Seite 238 ff.).

Für die teilnehmenden Schulen (Schulleitungen und das Kollegium) ist es anhand der zweiseitigen Übersicht möglich, auf einen Blick Zusammenhänge zwischen Bereichen zu erkennen, welche sich anhand der Belastungsfaktoren aktuell für eine Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen als „hoch belastend“ herausstellen und den entsprechenden detaillierteren Zuordnungen von Items im jeweiligen Interaktionsbereich. Genauere Information über Aspekte, welche innerhalb dieser Gesamtübersicht nicht erkennbar werden (z.B. genaue prozentuale Antwortverteilung im Kollegium für einzelne Items), steht den teilnehmenden Schulen (Schulleitung bzw. Kollegium) in Form der o.g. ebenfalls ausgehändigten deskriptiven Auswertung (Säulendiagramm je Item) zur Verfügung. Alle Auswertungen wurden den Ansprechpartnern teilnehmender Schulen in digitaler Form übergeben (als Text-Datei bzw. PowerPoint), sodass diese im Kollegium auf elektronischem Wege verteilt bzw. präsentiert werden konnten. Basierend auf den mündlichen Rückmeldungen aller beteiligten Schulen wurde diese Auswertungsform, zusammen mit einer persönlichen Erklärung und Interpretationsanleitung durch die Projektverantwortliche sowie der Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, ausdrücklich als sehr nützlich für die Initiierung von Maßnahmen der Schulentwicklung empfunden.

6.2 ZUSAMMENHANG VON BERUFSBEZOGENEM LEHRERWOHLBEFINDEN UND DER LEHRER-SCHÜLER- BEZIEHUNG

Die übergeordnete Forschungsfrage 1 lautet:

Wie hängen berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und die Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag zusammen?

Nachfolgend werden beide Hypothesen, welche im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage aufgestellt wurden, untersucht. Da sich diese lediglich in Bezug auf die jeweils im Fokus stehenden Variablen (Skala) aus der Schülerbefragung unterscheiden, werden die Ergebnisse der

Auswertung für beide Hypothesen in einem Abschnitt berichtet. Die Hypothesen lauten:

Hypothese 1.1:

Es besteht ein hoch signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden (erfasst durch Lehrerauskünfte) und der durch Schülerinnen und Schüler eingeschätzten Lehrer-Schüler-Beziehung mit dieser Lehrkraft in der untersuchten Stichprobe.

Hypothese 1.2:

Es besteht ein hoch signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden (erfasst durch Lehrerauskünfte) und der Schüler-Einschätzung des Wohlbefindens dieser Lehrkräfte in der untersuchten Stichprobe.

Für die nachfolgenden Auswertungen ist es notwendig, die erfassten Schülerauskünfte mit den Daten der Klassenlehrkräfte zusammenzuführen, zu denen diese Aussagen jeweils gemacht wurden. Diese Zusammenführung erfolgt auf Datenebene in Form einer eins-zu-eins Verknüpfung jeder Schüler-Datenreihe mit der entsprechenden Klassenlehrer-Datenreihe. Damit wird die Datenauswertung auf der präzisesten, dyadischen Ebene realisiert und nicht in Form von über eine Klasse hinweg aggregierten Schülerdaten (Lüdtke et al., 2006). Zweimal teilnehmende Schülerinnen und Schüler (Klassen) bilden in diesem Verfahren zwei einzelne Datenreihen, da es sich um erneute Schüleraussagen unter Bezug auf eine jeweils andere Lehrkraft (die zweite Klassenlehrkraft) handelt. Es kann durch diese Form der Datenzusammenführung überdies sichergestellt werden, dass die Anzahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler bzw. die Vollständigkeit je Klasse die Ergebnisse nicht verfälschen (für Dropout bei der Teilnahme, s. Abschnitt 5.4.2). Es fließt lediglich die jeweilige einzelne Schülereinschätzung (über alle acht Schulen hinweg) zusammen mit den Auskünften ihrer jeweiligen Klassenlehrkraft aus der Befragung mit dem Instrument ELBiS in die nachfolgenden Berechnungen ein. Wie aus den Stichprobenbeschreibungen der Teilstichproben hervorgeht (Abschnitt 5.4.1 und 5.4.2), handelt es sich um

97 Klassenlehrkräfte und 2080 Schülerinnen und Schüler.

Die Zusammenhänge der in den Hypothesen benannten Variablen sollen nachfolgend anhand multipler Regression untersucht werden. Im Vorfeld wird für alle beteiligten Variablen die Multikollinearität überprüft³. Alle Werte für den Variance Inflation Factor (VIF) sind < 4 , weshalb das Verfahren der multiplen Regression ohne Bedenken durchführbar ist (*LWB*, *Belfakt*, *SuSInt*, *KolInt*, *LtgInt*, *UmfOrg* mit *Su_Le_Bez*, $VIF = 1.13$, mit *S_L_Wohlbef*, $VIF = 1.13$, mit *Lehrerverh*, $VIF = 1.13$)

Wie sich im Rahmen der Faktoranalyse (s. Abschnitt 5.5.3) der Schülerbefragung zeigt, sind alle drei Schülerskalen stark rechtsschief verteilt. Um die Ergebnisse der multiplen Regression gegenüber möglichen Verzerrungen abzusichern, wird deshalb zusätzlich zur multiplen linearen Regression⁴ jeweils eine negativ binomiale Regression und eine Quasi Poisson Regression aus der Verteilungsklasse der Generalisierten Linearen Modelle berechnet (Zeileis et al., 2008). Diese beiden Verfahren setzen keine Normalverteilung für die Kriteriumsvariable voraus⁵. Für beide Verfahren sind keine negativen Werte der Kriteriumsvariable erlaubt, daher werden die Verteilungen der Variablen durch Addition des negativsten Wertes in den positiven Wertebereich verschoben. Die Ausgaben für beide zusätzlichen Verfahren werden jeweils zusammen mit dem Modell der linearen multiplen Regression (OLS) berechnet, damit ein Vergleich der Verfahren möglich wird. Dabei werden die fünf Interaktionsbereiche (*SuSInt*, *KolInt*, *EltInt*, *LtgInt*, *UmfOrg*) der Übersichtlichkeit halber in eine Variable (*AlleInt*) zusammengefasst. Die Ergebnisse sind dem Anhang auf Seite 240 ff. zu entnehmen. Der Vergleich der drei Verfahren zeigt für alle drei nachfolgend als Kriteriumsvariablen eingesetzten Schülervariablen (*Su_Le_Bez*, *S_L_Wohlbef*, *Lehrerverh*),

³Berechnet mit dem Verfahren VIF im Statistikprogramm R

⁴(unter Annahme des Allgemeinen Linearen Modells, und Verwendung der Methode der ordinary least squares, OLS)

⁵Im Statistikprogramm R berechnet mit `glm(family=binomial(link=log))` und `glm(family=quasipoisson(link=logit))`

dass diese sowohl im Hinblick auf die Regressionsgewichte der Prädiktoren als auch im Hinblick auf die Modellgüte zu vergleichbaren Ergebnissen kommen. Es wird deshalb die folgende Datenanalyse anhand der multiplen Regression durchgeführt.

Als Kriteriumsvariable wird zunächst die Schülereinschätzung der *Lehrer-Schüler-Beziehung* (Su_Le_Bez) sowie die Variable *Lehrerverhalten* (Lehrerverh) eingesetzt, da beide inhaltlich die Lehrer-Schüler-Beziehung beschreiben (s. Abschnitt 5.3.2). Anschließend wird die *Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens* (S_L_Wohlbef) als Kriteriumsvariable eingesetzt. Im Modell 1 stellen jeweils die Variablen *LWB* und *Belfakt* die Prädiktoren dar. In Modell 2 werden die übrigen fünf Interaktionsbereiche (SuSInt, KolInt, LtgInt, EltInt, UmfOrg) hinzugefügt. Die Variable *Wohlbefinden* (LWB) stellt nachfolgend den Fokus für die Interpretation der Modelle dar, während für die übrigen Variablen ein indirekter Zusammenhang mit der jeweiligen Kriteriumsvariable (über LWB) angenommen wird. Die Ausführungen in Abschnitt 6.1.2 (Seite 143) begründen die Auswahl der Variable *Wohlbefinden* als Bezugsvariable. In allen Modellen wird für die Variablen *Lehreralter und -geschlecht*, *Schüleralter und -geschlecht*, sowie für die *Zugehörigkeit zu einer Schule* in Form von Dummievariablen kontrolliert. Die Variablen sind z-standardisiert.

Schülervariablen *Lehrer-Schüler-Beziehung* und *Lehrerverhalten* als Kriteriumsvariable, Hypothese 1.1

Die multiple Regression mit der Schülervariable *Lehrer-Schüler-Beziehung* (Su_Le_Bez) als Kriteriumsvariable zeigt für beide Modelle, dass *Wohlbefinden* (LWB), einen hochsignifikanten Prädiktor darstellt (Modell 1: $\beta = 0.09$, $p < .001$; Modell 2: $\beta = 0.12$, $p < .001$), siehe Tabelle 6.5). Modell 1 zeigt, dass die Variable Belastungsfaktoren (Belfakt, $\beta = 0.01$, n.s.) im Direktvergleich mit LWB keinen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung der Kriteriumsvariable leisten kann, was die Entscheidung der Bezugnahme auf die Variable Wohlbefinden (LWB)

bestätigt.

Die Regressionsgewichte der fünf Interaktionsbereiche und der Variable Belastungsfaktoren (Belastfakt) in Modell 2 werden, wie bereits ausgeführt, nicht inhaltlich interpretiert, da sie theoriebasiert lediglich in einem indirekten Zusammenhang mit den Schülervariablen stehen. Die vorhandene Multikollinearität innerhalb der unabhängigen Variablen der Lehrerbefragung (siehe Tabelle 8.21 im Anhang auf Seite 231) erzeugt im Modell Suppressionseffekte, welche die Regressionsgewichte sowie ihre Vorzeichen zudem nicht interpretierbar machen. Die Ergänzung der fünf Interaktionsbereiche (SuSInt, KolInt, LtgInt, EltInt, UmfOrg) in Modell 2 trägt allerdings zu einer Verbesserung der Varianzaufklärung um 3% im Vergleich zu Modell 1 bei. Das Modell 2 ist hochsignifikant und erklärt 10% der Varianz der Variable *Lehrer-Schüler-Beziehung*, was einem kleinen Effekt nach Cohen (1988) entspricht ($R^2 = .11$, $adjusted R^2 = .10$, $F(28, 1988) = 8.99$, $p < .001$).

Wenn die Schülervariable *Lehrerverhalten* (Lehrerverh) als Kriteriumsvariable berechnet wird, zeigt sich ein vergleichbares Bild (s. Tabelle 6.6). Erneut stellt die Variable *Wohlbefinden* (LWB) einen hochsignifikanten Prädiktor dar (Modell 1: $\beta = 0.10$, $p < .001$; Modell 2: $b = 0.15$, $p < .001$). Auch hier zeigt sich, dass die Variable Belastungsfaktoren (Belfakt, $\beta = 0.004$, n.s.) im Gegensatz zu LWB keinen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung der Kriteriumsvariable leisten kann. Die Ergänzung der fünf Interaktionsbereiche führt zu einer Steigerung der Varianzaufklärung von 4%.

Das Modell 2 ist hochsignifikant und klärt 10% der Varianz der Variable *Lehrerverhalten* auf, was einem kleinen Effekt nach Cohen (1988) entspricht ($R^2 = .12$, $adjusted R^2 = .10$, $F(28, 1988) = 9.37$, $p < .001$). Dieses Ergebnis wird in Abschnitt 7.2.2 interpretiert und diskutiert.

Tabelle 6.5: Multiple Regression mit *Lehrer-Schüler-Beziehung* als Kriteriumsvariable

	Modell 1	Modell 2
(Intercept)	* 1.64 (0.65)	* 1.59 (0.64)
LWB	*** 0.09 (0.03)	*** 0.12 (0.03)
Belfakt	0.01 (0.03)	* - 0.09 (0.04)
SuSInt		-0.04 (0.03)
Kollnt		** 0.09 (0.03)
LtgInt		-0.01 (0.04)
EltInt		*** 0.14 (0.03)
UmfOrg		*** - 0.27 (0.04)
R ²	0.08	0.11
Adj. R ²	0.07	0.10
Num. obs.	2017	2017

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter und Geschlecht Lehrkräfte, Alter Geschlecht Schüler, Zugehörigkeit Schule. AlleInt = alle Interaktionsbereiche in einer Variable (SuSInt, Kollnt, EltInt, LtgInt, UmfOrg).

Tabelle 6.6: Multiple Regression mit *Lehrerverhalten* als Kriteriumsvariable

	Modell 1	Modell 2
(Intercept)	**2.03 (0.65)	**2.04 (0.63)
LWB	***0.10 (0.03)	***0.15 (0.03)
Belfakt	0.00 (0.03)	*** - 0.14 (0.04)
SuSInt		-0.03 (0.03)
KollInt		*0.07 (0.03)
LtgInt		-0.05 (0.04)
EltInt		***0.15 (0.03)
UmfOrg		*** - 0.30 (0.04)
R ²	0.07	0.12
Adj. R ²	0.06	0.10
Num. obs.	2017	2017

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus:*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter und Geschlecht Lehrkräfte, Alter Geschlecht Schüler, Zugehörigkeit Schule. AlleInt = alle Interaktionsbereiche in einer Variable (SuSInt, KollInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg).

Die Hypothese 1.1 wird angenommen: Die von Schülern wahrgenommene *Lehrer-Schüler-Beziehung* steht in einem signifikanten, positiven Zusammenhang mit dem von Lehrkräften wahrgenommenen berufsbezogenen *Wohlbefinden*.

Die entsprechende Nullhypothese, „Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und dem Wohlbefinden der Lehrkraft“, kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% verworfen werden.

Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens als Kriteriumsvariable, Hypothese 1.2

Für die hierarchische multiple Regression mit der Variable *Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens* (S_L_Wohlbef) als Kriteriumsvariable zeigt sich *Wohlbefinden* (LWB) erneut als hochsignifikanter Prädiktor (Modell 1: $\beta = 0.11$, $p < .001$; Modell 2: $\beta = 0.13$, $p < .001$), siehe Tabelle 6.7. Wie Modell 1 zeigt, kann auch hier die Variable Belastungsfaktoren(Belfakt) keine Varianz aufklären (Belfakt, $\beta = 0.00$, n.s.). Das Hinzufügen der übrigen Interaktionsbereiche trägt zu einer Verbesserung der Varianzaufklärung der Kriteriumsvariable um 5% bei. Das Modell 2 ist hochsignifikant und erklärt 11% der Varianz der Variable *Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens* ($R^2 = .12$, $adjusted R^2 = .11$, $F(28, 1988) = 9.45$, $p < .001$). Dieses Ergebnis wird in Abschnitt 7.2.2 interpretiert und diskutiert.

Die Hypothese 1.2 wird angenommen: Die *Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens* steht in einem signifikanten, positiven Zusammenhang mit dem von Lehrkräften wahrgenommenen berufsbezogenen *Wohlbefinden*.

Die entsprechende Nullhypothese, „Es besteht kein Zusammenhang zwischen der *Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens* und dem Wohlbefinden der Lehrkraft“, kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% verworfen werden.

Tabelle 6.7: Multiple Regression mit *Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens* als Kriteriumsvariable

	Modell 1	Modell 2
(Intercept)	***2.19 (0.64)	***2.29 (0.62)
LWB	***0.11 (0.03)	***0.13 (0.03)
Belfakt	0.00 (0.03)	** - 0.12 (0.04)
SuSInt		0.02 (0.03)
KollInt		**0.08 (0.03)
LtgInt		* - 0.09 (0.04)
EltInt		***0.13 (0.03)
UmfOrg		*** - 0.26 (0.03)
R ²	0.07	0.12
Adj. R ²	0.06	0.11
Num. obs.	2017	2017

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus:*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter und Geschlecht Lehrkräfte, Alter Geschlecht Schüler, Zugehörigkeit Schule. AlleInt = alle Interaktionsbereiche in einer Variable (SuSInt, KollInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg).

6.3 GENERALISIERBARKEIT DER ERGEBNISSE

Ziel in der Anlage dieser empirischen Studie war es, im Rahmen eines dreijährigen Promotionsprojektes die Zusammenhänge beider Forschungsfragen anhand quantitativer Daten zu untersuchen. Es handelt sich dabei um hypothesenprüfende Untersuchungen und nicht um populationsbeschreibende Studien (Bortz und Döring, 2002). Das wissenschaftliche Ziel der hier durchgeführten Untersuchungen ist es, einen Beitrag zum Verständnis zusammenhängender, sich gegenseitig beeinflussender Konstrukte im Schulalltag von Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern zu leisten. Im Hinblick auf die Datenerhebung ist zu beachten, dass die Auswahl befragter Schulen aufgrund der Notwendigkeit freiwilliger Teilnahme nicht randomisiert geschehen konnte, was

ein Charakteristikum dieses Forschungsfeldes darstellt. Eine Möglichkeit valider Datenerfassung ist es allerdings, jeweils vollständige Einheiten von Kollegien (bzw. Schulen) zu untersuchen (Klumpenstichproben), wie hier geschehen.

Um abzuwägen, inwiefern die in den vorausgegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnisse auf andere (Gesamt-)Schulen übertragbar sind, muss betrachtet werden, ob die Stichprobe Verzerrungen im Hinblick auf besondere (von der Mehrheit der Gesamtschulen abweichende) Eigenschaften der Schulen unterliegt. Die acht untersuchten Gesamtschulen stellen sich im Hinblick auf ihre Größe (Anzahl von Lehrkräften, Klassen, Schülerinnen und Schülern) und Dauer ihres Bestehens, ihre Schüler-Einzugsgebiete sowie bzgl. ihrer Organisationsform (IGS und KGS) ausgeglichen dar. Es wird somit davon ausgegangen, dass keine Verzerrung des Datensatzes hinsichtlich einer oder mehrerer dieser möglichen Einflussgrößen vorliegt. Dennoch wird es als notwendig erachtet, die Aussagekraft und die Implikationen der Ergebnisse für die Praxis in Gesamtschulen (der Stichprobe sowie für andere deutsche Schulen) im folgenden Kapitel 7 (Abschnitt 7.1.4 und 7.2.3) einzeln zu betrachten und zu diskutieren.

7 ERGEBNISINTERPRETATION UND -DISKUSSION

Die im vorausgegangenen Kapitel dargestellten Ergebnisse werden nachfolgend interpretiert und diskutiert. Im Sinne einer guten Nachvollziehbarkeit der Ausführungen folgen die nachfolgenden Abschnitte dem Aufbau des vorausgegangenen Ergebnis-Kapitels: die Thematik zur Forschungsfrage 2 (berufsbezogenes Wohlbefinden und Belastungserleben im Instrument ELBiS) wird vor der Forschungsfrage 1 (Einbezug von Schülerdaten) behandelt. Beide Abschnitte in diesem Kapitel schließen mit Erläuterungen zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

7.1 WOHLBEFINDEN UND BELASTUNGSERLEBEN IM SCHULALLTAG

In diesem Abschnitt werden zunächst Schwächen im Fragebogen EL-BiS thematisiert. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Analysen zu Hypothese 2 aus Abschnitt 6.1.2 sowie zu den Ergebnissen in den Abschnitten 6.3 und 6.4 interpretiert und diskutiert.

7.1.1 EINSCHRÄNKUNGEN IM AUFBAU DES FRAGEBOGENS UND DER STUDIE ZUR LEHRERBEFRAGUNG

Die im Rahmen der Studie erfassten Schwächen des Instruments zur Lehrerbefragung beziehen sich auf Gestaltungsmerkmale des Fragebogens selbst sowie auf generelle Merkmale der Arbeit in diesem Forschungsfeld.

Eine Verbesserung des Fragebogens im Hinblick auf eine detailliertere Rückmeldefunktion für Kooperative Gesamtschulen (KGS) wäre mög-

lich, wenn für diese Schulen eine Schulzweig-Zugehörigkeit (Haupt-, Realschul- oder Gymnasialzweig) der Lehrkräfte erfasst würde. Wenn es darum geht, die Belastungswahrnehmung mit dem Ziel einer Veränderung von Arbeitsbedingungen je Schule zu erfassen, wäre es dienlich, wenn die Möglichkeit bestünde, Unterschiede zwischen Lehrkräften der verschiedenen Schulzweige aufzudecken und somit gezielter intervenieren zu können.

Darüber hinaus sind Rückmeldungen von Kontaktpersonen einiger teilnehmender Schulen erfasst worden, welche sich für die Antwortkategorien des Fragebogens eine Häufigkeits-Skala (immer, oft, selten, nie) anstelle der Angabe von starker oder schwacher Zustimmung bzw. Ablehnung (trifft total zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu) wünschten. Die Umgestaltung des Fragebogens hinsichtlich dieses Antwortschemas kann zukünftig untersucht werden. Ebenso könnte erprobt werden, im Lehrerfragebogen eine Kategorie für keine Angabe/weiß nicht einzuführen. Die auffallend geringe Anzahl fehlender Werte (1.7%, siehe Abschnitt 5.5.1) zeigt jedoch, dass die bisherige Aufstellung der Antwortkategorien keine als relevant zu beurteilende Unsicherheit bei den Stichprobenteilnehmern erzeugt hat. Es muss daher abgewogen werden, ob eine ergänzende Antwortkategorie mit dem Ziel genauerer Unterscheidbarkeit zwischen absichtlich und unabsichtlich ausgelassenen Fragen nötig ist.

Im Hinblick auf den Zugang zu Schulen im Zusammenhang mit dem hier fokussierten Forschungsthema ist es unumgänglich, die Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis anzusiedeln (siehe auch Abschnitt 5.2.4). Bei der Rekrutierung der Stichprobe in der vorliegenden Studie war es besonders auffällig, dass alle 20 kontaktierten Schulen ihr Interesse an der Thematik der Studie ausdrückten. Der Grund für eine Absage war bei jeder der nicht-teilnehmenden Schulen der, dass sie zum aktuellen Zeitpunkt der Anfrage zur Teilnahme überlastet waren. Aus diesem Umstand kann jedoch nicht geschlossen werden, dass es sich bei den an der Studie beteiligten Schulen um wenig belastete Schulen handelt. Im

Gespräch mit einem Großteil dieser (an der Studie beteiligten) Schulen wurde vielmehr deutlich, dass man sich der hohen Belastung des Lehrkörpers bewusst war, und genau eine solche Erhebung als notwendig erachtete. Trotz vorhandener Engpässe bzgl. zeitlicher Ressourcen, wurde deshalb die Teilnahme an den hier vorgelegten Studien erwünscht.

Ein weiterer, mit der Freiwilligkeit der Teilnahme von Schulen an der vorliegenden Studie verbundener, einschränkender Aspekt der Studie hat mit der Umsetzung und Weiterverarbeitung der ausgehändigten Ergebnisse zu tun. Die Verantwortlichkeit der Projektleitung im Rahmen der Studie endete mit der Übergabe von deskriptiven Ergebnissen an die betroffenen Schulen und setzt sich lediglich im Hinblick auf die Information über die Gesamtergebnisse der Studie (wie in der vorliegenden Arbeit verfasst) fort. Die Umsetzung der Ergebnisse in Form konkreter Schritte und Maßnahmen an der jeweiligen Schule verbleibt in der Verantwortlichkeit der Schulleitungen. Somit kann das Instrument ELBiS lediglich einen Ausgangspunkt für Schulentwicklung darstellen, ohne allerdings eine Garantie für die Umsetzung mitzubringen. Was sich jedoch durch die Übergabe der Ergebnisse sowie durch die Verfügbarmachung dieser im Kollegium der Schulen einstellen kann, ist die Tatsache, dass die Schulleitungen und Kollegien von nun an ein Bild über die vorherrschenden Umstände haben. Dies macht einen konstruktiven Umgang damit wahrscheinlicher und erschwert eine möglicherweise auf Mangel an klarer Erfassung der Umstände aufbauende Ignoranz der Thematik.

Ein letzter Aspekt, welcher bei der Interpretation der Daten dieser Studie beachtet werden muss, bezieht sich darauf, dass die in dieser Stichprobe befragten Lehrkräfte tendenziell ein hohes berufsbezogenes Wohlbefinden angeben (siehe Abschnitt 5.5.2). Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine Studie mit anderen Schulen zu anderen Ergebnissen bezüglich dieser und anderer Variablen des Erhebungsinstrumentes kommen würde. Insgesamt zeigt sich die gewonnene Datenbasis und damit die Konstruktion des Instruments ELBiS allerdings als geeignet um die Forschungsfrage 2 zu untersuchen.

7.1.2 LEHRERWOHLBEFINDEN UND BELASTUNGSERLEBEN ALS EIGENSTÄNDIGE BEDEUTUNGSEINHEITEN

Ziel der Analyse der Daten aus der Lehrerbefragung in Abschnitt 6.1.2 anhand von Multipler Regression ist es, nachzuvollziehen, inwiefern die erfassten fünf Interaktionsbereiche, das aktuelle Belastungserleben (abgebildet durch die Variable Belastungsfaktoren), sowie das Wohlbefinden der Lehrkräfte miteinander zusammenhängen. Die Auswahl der abhängigen Variablen für die Analysen basiert auf folgenden Annahmen: Die Angaben zum Wohlbefinden (LWB) werden theoriegeleitet (Lazarus und Folkman, 1984; Montgomery und Rupp, 2005, siehe Abschnitt 3.1) als Ergebnis von intrapersonalen Bewältigungsprozessen der Lehrkräfte interpretiert. Anhand der fünf Interaktionsbereiche (SuSInt, KolInt, EltInt, LtgInt und UmfOrg) wird die Erfassung der Einschätzung von im Schulalltag erlebten Situationen angestrebt. Die Variable Belastungsfaktoren (Belfakt) bildet die Ausprägung der zum Zeitpunkt der Befragung erfassten akuten Belastung ab und ist gegenüber den anderen Variablen negativ gepolt.

Die Interpretation der Ergebnisse folgt zudem, wie in Abschnitt 3.2.2 im Theorieteil beschrieben, der Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg (Herzberg, 2003; Herzberg et al., 1959; Nias, 1981). Hier wird angenommen, dass Wohlbefinden und Belastungserleben zwei Sinn-Abschnitte darstellen, wobei die Ausprägungen beider sich unabhängig voneinander verhalten können. Hohes Wohlbefinden muss nicht mit geringem Belastungserleben einhergehen und umgekehrt. Als Erklärung für diese Annahme wurde untersucht, inwiefern unterschiedliche Faktoren im Schulalltag die Ausprägung beider Sinn-Abschnitte auf Datenebene erklären.

Wohlbefinden als Kriteriumsvariable

Die Ergebnisse für das Regressionsmodell, in dem die Variable Lehrerwohlbefinden als Kriteriumsvariable eingesetzt wurde, zeigen, dass die *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* und die *Interaktion im Kol-*

legium als partielle Mediatoren (als „Puffer“) bezüglich des Einflusses von *Belastungsfaktoren* auf das Wohlbefinden fungieren (s. Tabelle 6.1 auf Seite 141).

Weiterhin interessant ist, dass die Faktoren *Interaktion mit Schulleitung*, das *Arbeitsumfeld- bzw. die Arbeitsorganisation* und die *Interaktion mit Eltern*, sich nicht auf bedeutsame Weise auf das Lehrerwohlbefinden niederschlagen.

Die Variable *Belastungsfaktoren* bzw. der aktuelle Grad von Belastungsempfinden ist ein negativer Einflussfaktor. Er allein kann allerdings nur 25% der Varianz des Wohlbefindens erklären (Modell 1). Die Hinzunahme der Interaktionsbereiche verringert dabei das Regressionsgewicht und das Signifikanzniveau der *Belastungsfaktoren*, wobei das Modell 2 zudem 40% der Varianz von Lehrerwohlbefinden aufklären kann.

Die Annahme „je höher das Belastungserleben, desto geringer das Wohlbefinden“ lässt sich anhand dieser Daten nicht bestätigen. Die Auswirkung des Belastungserlebens im Schulalltag auf das Wohlbefinden einer Lehrkraft wird über die *Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit Kolleginnen und Kollegen* vermittelt. Das Erleben gelingender Interaktionen mit diesen Personengruppen, welche zugleich die Hauptkontaktpersonen im Schulalltag darstellen, wirkt unter allen erfassten Variablen am stärksten auf die Wahrnehmung von Wohlbefinden im Schulalltag ein.

Belastungserleben als Kriteriumsvariable

Wenn der Zusammenhang der Interaktionsbereiche mit dem Belastungserleben (Belastungsfaktoren) untersucht wird, zeigt sich in den Ergebnissen ein anderes Bild (s. Tabelle 6.2, Seite 143). Das schrittweise Hinzufügen der Prädiktorvariablen *Interaktion mit der Schulleitung* und *Arbeitsumfeld und -organisation* in Modell 1 und 2 zeigt deutlich, dass diese beiden Faktoren allein den Großteil der Varianz des Modells an der Varianz des Belastungsempfindens aufklären. Die Hinzunahme der übrigen Interaktionsbereiche in Modell 3 steigert die Varianzaufklärung

lediglich geringfügig (um 3%). Die *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* sowie im *Kollegium* stellen zwar ebenfalls signifikante Prädiktoren für das Belastungserleben dar, ihr Regressionsgewicht ist jedoch geringer als das der Variablen *LtgInt* und *UmfOrg*.

Die zu beobachtenden Zusammenhänge in diesem Regressionsmodell sind insofern transparent, als dass sich die Items der Kriteriumsvariable *Belastungsfaktoren* inhaltlich zu einem großen Teil aus den Themenfeldern *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* und *Arbeitsumfeld und -organisation* zusammensetzen (siehe Tabelle 6.2). Umso interessanter ist der hier aufgedeckte Zusammenhang mit der Variable *Interaktion mit der Schulleitung* und die vergleichsweise geringe Bedeutung der Variable *Interaktion im Kollegium*, welche für das Wohlbefinden hingegen eine zentrale Prädiktorfunktion innehat.

Wie im Theorieteil in Abschnitt 3.2.2 bereits ausgeführt wurde, ist eine Auseinandersetzung mit der Frage der Gültigkeit parallel erfassten Wohlbefindens und Belastungserlebens im Lehrberuf ein relevanter Diskussionspunkt in diesem Forschungsfeld. Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die vor den Untersuchungen, basierend auf der Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg (2003), gemachten Annahmen bestätigen lassen. Das *berufsbezogene Wohlbefinden* von Lehrkräften geht auf Aspekte der „Arbeit an sich“ (*Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und im Kollegium*) zurück und kann nicht durch Arbeitsumgebung, organisationale Bedingungen, Leistungsverhalten oder die Interaktion mit Eltern erklärt werden. *Belastungserleben* hingegen kann deutlich von der Wahrnehmung der *Arbeit der Schulleitung* und der Einschätzung der *Umgebungsfaktoren* vorhergesagt werden. Die Elternarbeit ist hier erneut nicht einflussreich. Wie erwartet kommt allerdings der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und dem Kollegium eine relevante, jedoch ambivalente Rolle zu:

Gelingende Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und die Wahrnehmung von Unterstützung und guter Zusammenarbeit im Kollegium kann zu hohem Wohlbefinden trotz erlebter Belastung im Schulalltag beitra-

gen. Dabei kann die Interaktion mit genau diesen Personengruppen auch das Belastungserleben vergrößern, wenn diese nicht als positiv wahrgenommen wird. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass die individuellen Bewältigungsstile und das Erleben des Schulalltages vor dem Hintergrund außerberuflicher Einflüsse durch jede einzelne Lehrkraft weitere Faktoren darstellen, die sich auf das Erleben von Wohlbefinden auswirken (siehe auch Abschnitt 7.2.2).

Es ist hingegen nicht aus den Ergebnissen abzuleiten, dass eine Förderung der sozialen Interaktionen (mit Kollegium und Schülerinnen und Schülern) allein als Interventionsmaßnahme stehen kann, da davon ausgegangen werden muss, dass eine parallel wahrgenommene Belastung von anhaltender Dauer sich trotz vorhandener „Puffer“-Faktoren auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften auswirken kann (s. Abschnitt 2.2). Einem gezielten Abbau von im Schulalltag wahrgenommenen Belastungsfaktoren ist somit nicht auszuweichen.

Es kann geschlossen werden, dass die Variable *Lehrerwohlbefinden* das Erleben des Schulalltags aus der Perspektive „nach dem Bewältigungsprozess“ erfasst. Belastungsfaktoren bilden einen Einflussfaktor auf die individuelle Bewältigbarkeit des Arbeitserlebens. Damit steht das Belastungserleben als Einflussfaktor mit der Einschätzung von Wohlbefinden am Arbeitsplatz im Zusammenhang, wobei die Ausprägung beider Konstrukte unabhängig voneinander variieren kann. Es folgt, dass die Variablen berufsbezogenes Lehrerwohlbefinden und Belastungserleben nicht auf einem Bedeutungs-Kontinuum verortet werden können, sondern zwei Sinnabschnitte bilden.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit *beiden* Konstrukten notwendig ist, wenn die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften anhand der Arbeit mit berufsbezogenen Faktoren erhalten bzw. entwickelt werden soll.

7.1.3 SCHULSPEZIFISCHE AUSWERTUNG DER EVALUATION

Wie bereits erwähnt, wurde auf die Erstellung von Cut-off-Werten sowie auf jegliche Normierung der Daten für das Instrument ELBiS verzichtet. Dies wird durch die Annahme begründet, dass eine inhaltliche Auswertung und Interpretation der Daten je Schule mit dem Ziel einer möglichst geringen Belastung in möglichst vielen Interaktionsbereichen und hinsichtlich möglichst vieler potentieller Belastungsfaktoren im Umgang mit diesem Themenfeld angestrebt werden sollte.

Die in Abschnitt 6.1.3 gezeigten Ergebnisse veranschaulichen die Unterschiedlichkeit des Belastungserlebens in den untersuchten Schulen (in Übereinstimmung mit z.B. Freitag (1998); Nagy und Nagy (1992)). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Vergleich der Werte einer Einzelschule mit einem Normwert zu fehlgeleiteten Einschätzungen führen könnte. Die Erstellung von Mittelwerten für bspw. die über die Stichprobe hinweg erfassten Belastungsfaktoren würde zweifellos die vorhandene Verschiedenheit, welche einen hohen Informationsgehalt für den Umgang mit Maßnahmen der Entlastung für die Einzelschule in sich trägt, unterschlagen (siehe auch Freitag, 1998). Wenn ein schulspezifisch ermittelter Testwert mit einem über Mittelwerte erstellten Normwert, z.B. der Rangliste von Belastungsfaktoren in Schulen der Bundesrepublik Deutschland, verglichen würde, könnte dies also bereits auf Datenebene zu Schlussfolgerungen mit fragwürdiger Validität führen.

Die Annahme, „dem eigenen Kollegium geht es gut“, weil ein Mittelwertvergleich eine überdurchschnittliche Zufriedenheit im Landesvergleich ausgibt, ist somit ebenfalls kritisch zu betrachten. Auch deshalb, weil basierend auf den hier präsentierten Ergebnissen das aufrichtige Interesse in jeder Schule auf den Faktoren liegen sollte, welche sich für das jeweilige Kollegium als belastend (oder gelingend) darstellen; unabhängig davon, ob es sich dabei um höhere oder geringere Belastung (bzw. Wohlbefinden) als anderswo handelt. Da die jeweils zum Ausdruck gebrachte Belastung eines Kollegiums einen Einflussfaktor auf die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte darstellt (siehe Abschnitt 2.2),

muss sie als relevant für Maßnahmen der Schulentwicklung gelten.

7.1.4 ÜBERTRAGBARKEIT DER ERGEBNISSE, FORSCHUNGSFRAGE 2

Die Überlegungen zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse der Studie zur Erstellung des Instrumentes ELBiS werden hier für jedes der in Abschnitt 6.1 präsentierten Ergebnisse erläutert.

- Die Orientierung an teststatistischen Gütekriterien (s. Abschnitt 6.1.1) bestätigt die Verlässlichkeit der vorgestellten Ergebnisse sowie die Eignung des erstellten Evaluationsinstrumentes für die Anwendung in deutschen Schulen unterschiedlicher Größe. Dabei ist der Fragebogen Schulform-unabhängig und somit nicht nur für Gesamtschulen geeignet.
- Die Ergebnisse der deskriptiven Auswertungen des Datensatzes lassen keine populationsbeschreibenden Generalisierungen auf die Gesamtschulen in Hannover und Hildesheim in Niedersachsen zu. Die inferenzstatistischen Auswertungen (Abschnitt 6.1.2) bestätigen die im Theorieteil II diskutierte Annahme, dass es im Rahmen der Arbeit mit Schulentwicklung dienlich ist, das Empfinden von Belastung und Wohlbefinden im Schulalltag als zwei Sinnabschnitte zu betrachten, die zwar inhaltlich verbunden sind, deren gleichzeitige hohe (oder gleichzeitig geringe) Ausprägung jedoch keinen Widerspruch darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass dieses Ergebnis anhand anderer Stichproben replizierbar ist.
- Die Unterschiede der Belastungsprofile der untersuchten Schulen (Abschnitt 6.1.3) gibt Anlass zu der Annahme, dass die Profile anderer (nicht an der Studie beteiligter) Schulen sich ebenfalls voneinander unterschiedlich darstellen. Diese Annahme kann hier jedoch lediglich für die acht an der Studie beteiligten Schulen bestätigt werden.

- Schließlich kann die Auswertung des entwickelten Evaluationsinstrumentes (Abschnitt 6.1.4) als generalisierbar bezeichnet werden, da es sich hier um ein Verfahren handelt, dass für jede weitere Schule replizierbar ist.

7.2 ZUSAMMENHANG VON BERUFSBEZOGENEM LEHRERWOHLBEFINDEN UND DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Hypothesen 1.1 und 1.2 interpretiert und diskutiert. Dafür werden zunächst die Stärken der vorliegenden Studien im Hinblick auf die Datenverarbeitung und die Reliabilität erfasster Schüleraussagen dargelegt. Anschließend wird ausführlich auf erwartbare Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Schülervariablen eingegangen und die Aussagekraft der Ergebnisse aus Abschnitt 6.2 diskutiert.

7.2.1 VERWENDUNG VON SCHÜLERDATEN

Der im Forschungsfeld vielfach geforderten Verwendung von Schüleraussagen zur Validierung und Komplettierung von Ergebnissen zum Lehrerwohlbefinden (bzw. zur Lehrerbelastung) wurde in dieser Studie entsprochen (s. bspw. Klusmann et al., 2006; Kyriacou, 2001). Dabei wurde bei der Verwendung von Schülerdaten auf eine Aggregation auf Klassenebene verzichtet, da es möglich war, die Daten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf dyadischer Ebene zusammenzuführen. Einem Problem der Reliabilität von aggregierten Schüleraussagen, welches durch mangelnde Übereinstimmung von Schülerdaten innerhalb einer Klasse entstehen kann, wurde somit begegnet (Lüdtke et al., 2006). Die hohe Reliabilität der Schülerskalen (siehe Abschnitt 5.5.3) indiziert zudem, dass die Item-Formulierungen für die Schülerinnen und Schüler verständlich waren. Es zeigt sich weiterhin, dass die hier zusammengestellten Skalen 1 (Lehrer-Schüler-Beziehung) und 3 (Verhalten der Lehrperson) höhere Werte der internen Konsistenz (Cronbach's alpha) erzielen als die Skalen der Autoren, denen die Items jeweils entnommen bzw. entlehnt wurden. Dies bestätigt die im Rahmen der Pilotierung erfolgte Umformulierung von Items (siehe Tabelle 8.2 auf Seite 208 im Anhang für umformulierte Items und Quellenangaben).

7.2.2 INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE FÜR HYPOTHESE 1.1 UND 1.2

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse diskutiert und interpretiert werden, welche im Zusammenhang mit Hypothese 1.1 und 1.2 präsentiert wurden (Abschnitt 6.2). Beide Hypothesen konnten angenommen werden, die vorgestellten Modelle können dabei 10-11% der Varianz der Kriteriumsvariablen aufklären. Aufgrund dieser relativ geringen Varianzaufklärung soll theoriegeleitet diskutiert werden, inwiefern relevante Konstrukte im Datensatz nicht erfasst wurden, die einen Beitrag zur Aufklärung des untersuchten Zusammenhangs (hätten) leisten können sowie welche Charakteristika des Datensatzes das Ergebnis der Regressionsanalyse bedingt haben können. Dies geschieht in den folgenden Absätzen. Anschließend wird das Ergebnis inhaltlich interpretiert.

Beeinflussung beruflichen Handelns nicht nur durch berufsbezogene Faktoren

Bei der hier vorgenommenen Untersuchung des Zusammenhangs von berufsbezogenem Wohlbefinden einer Lehrkraft und Schülereinschätzungen zu dieser Person, ist es relevant zu beachten, dass die ausgewählten Konstrukte und Methoden die tatsächlich stattfindende Lehrerhandlung sowie ihr individuelles Zustandekommen nicht erfassen. Es wird lediglich das berufsbezogene Befinden der Lehrkraft als *Einflussfaktor auf ihre Handlungsfähigkeit* erfasst und Dimensionen der Schülereinschätzungen dieser Lehrkraft repräsentieren die *Auswirkungen ihres Handelns*.

Von den in Abschnitt 2.2 und 3.1 beschriebenen drei Kategorien von Einflussgrößen auf Wohlbefinden und Belastungserleben im Lehrberuf wird in der vorliegenden Studie nur eine, *arbeitsbezogene Faktoren*, erfasst, während *außerberufliche und intrapersonale Einflussfaktoren* nicht erhoben wurden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Faktoren aus beiden letztgenannten Kategorien am Zustandekommen des Lehrerhandelns potentiell in gleichem Maße beteiligt sind wie Faktoren aus dem unmittelbaren Arbeitsumfeld. Besonders individuelle Unterschiede im

Umgang mit Belastung (Bewältigungsstile) können bedingen, wie sich erfasste (und nicht erfasste) berufliche und außerberuflich erlebte Belastungsfaktoren im Handeln von Lehrkräften manifestieren. Wenn also die durchgeführten Regressionsanalysen lediglich auf arbeitsbezogenen Variablen als Einflussgröße für Belastung basieren, stellt dies eine plausible Ursache für die relativ geringe Varianzaufklärung der in Abschnitt 6.2 präsentierten Modelle dar.

Ein Umstand, der von den an der Studie beteiligten Lehrkräften im persönlichen Gespräch vielfach angesprochen wurde, ist, dass sie den Umgang mit ihren „eigenen Schülern“ (den Schülern der Klasse, in der sie selbst die Klassenlehrkraft sind) als deutlich unterschiedlich von ihren sonstigen Schülerinteraktionen im Schulalltag beschreiben. So werde das Arbeiten mit der eigenen Klasse im Vergleich oft als „Ruhepol“ oder „Insel“ wahrgenommen, wo es „nach den eigenen Vorstellungen zugehe“ und man nicht ständig unter Stress stehe. Bei der Erfassung des Lehrerwohlbefindens bzw. der Wahrnehmung von Belastung wurde jedoch die *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* für den gesamten Schulalltag erfasst, ohne dabei zwischen den Wahrnehmungen von Unterschieden mit der eigenen Klasse und allen anderen Schülerinnen und Schülern zu differenzieren. Da sich eine Einschätzung der Arbeit in der eigenen Klasse als „angenehmer“ mit hoher Wahrscheinlichkeit auch im Verhalten der Lehrkräfte niederschlägt, kann dies dazu führen, dass Schülereinschätzungen über die jeweilige Lehrkraft positiver im Verhältnis zu den Aussagen der Lehrkräfte über ihre Gesamtsituation im Schulalltag ausfallen. Wenn also in der untersuchten Teilstichprobe viele Lehrkräfte enthalten sind, welche die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse anders einschätzen als aus ihren Angaben in der Gesamt-Befragung hervorgeht, kann dies einen weiteren Teil der Erklärung dazu beitragen, warum sich durch die Lehrer-Variablen kein größerer Anteil der Varianz in den erfassten Schülervariablen aufklären lässt. Die Verwendung einer (Dummie-)Variable zur

Erfassung des Unterschiedes zwischen der Wahrnehmung der eigenen Klasse und den übrigen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern hätte das Potential, die Modelle der Regressionsanalysen zu präzisieren.

Interaktion im Klassenraum und Schülerwahrnehmungen

Wie bereits oben ausgeführt wurde, erfassen die hier verwendeten Daten den im Unterricht der befragten Klassenlehrkräfte stattfindenden Interaktionsprozess nur in Form der Einschätzung durch Schülerinnen und Schüler. Basierend auf dem bereits thematisierten, nicht erfassten individuellen Zustandekommen von Lehrerhandeln können die möglichen Konstellationen der (Nicht-)Übereinstimmung von Schülereinschätzungen und Lehrerangaben in einem *Vierfeld-Schema* veranschaulicht werden (siehe Abb. 7.1).

hohes 😊 Wohlbefinden Schüler_in nimmt ✖ dies anders wahr	hohes 😊 Wohlbefinden Schüler_in nimmt ✓ dies so wahr
Schüler_in nimmt ✖ dies anders wahr geringes ☹ Wohlbefinden	Schüler_in nimmt ✓ dies so wahr geringes ☹ Wohlbefinden

Abbildung 7.1: Vierfeld-Schema zur Veranschaulichung möglicher Konstellationen von Lehrer- und Schülerangaben

Die *hypothesenkonformen Erwartungen* sind in der rechten Spalte (oben und unten) dargestellt: Die Lehrperson gibt im Fragebogen an, geringes oder hohes Wohlbefinden zu erleben und die Schülerinnen und Schüler

nehmen dies jeweils so wahr. Das im Fragebogen berichtete Befinden der Lehrkraft schlägt sich so nieder, dass die Schülerinnen und Schüler es in Verhalten und Beziehung (Lehrerverh und Su_Le_Bez) bemerken und dies auch direkt beschreiben können (S_L_Wohlbef).

Genauso denkbar wäre allerdings (linke Spalte unten), dass die Lehrkraft angibt, nur geringes Wohlbefinden zu erleben, dies durch die Schülerinnen und Schüler auf der Verhaltensebene allerdings nicht bemerkt wird und sich dies auch nicht in der gelebten Beziehung niederschlägt, geschweige denn direkt beobachtbar oder wahrnehmbar wird. Mögliche Erklärungen hierfür wären die erfolgreiche Bewältigung der Lehrkraft, sodass sich ihr geringes Wohlbefinden nicht in ihrem Verhalten niederschlägt, oder die abweichende Interpretation des Lehrerhandelns durch viele (oder einzelne) Schülerinnen und Schüler. Der im transaktionalen Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Nickel (1976, s. Abschnitt 4.1) veranschaulichte individuelle Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler beeinflusst ihre Interpretation des Lehrerverhaltens und macht so Abweichungen zwischen den Erwartungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrer Lehrkraft wahrscheinlich.

Eine letzte mögliche Konstellation wäre (linke Spalte oben), dass die Lehrkraft im Fragebogen hohes Wohlbefinden angibt, während die Schülerinnen und Schüler jedoch das Verhalten der Lehrkraft sowie ihre Beziehungen und ihr Wohlbefinden negativer einschätzen. Eine mögliche Erklärung neben den hier ebenfalls relevanten individuellen Erwartungen und Erfahrungshintergründen für die Interpretation durch Schülerinnen und Schüler wäre außerberuflicher Stress der jeweiligen Lehrkraft, welcher ihr Verhalten im Klassenraum beeinflusst, aber durch die Lehrerbefragung nicht erfasst wurde.

Die anhand des Vierfeld-Schemas beschriebenen möglichen Konstellationen von Hintergründen für die vorliegende Datenerfassung können jeweils für ganze Gruppen von Schülerinnen und Schülern (also klassenweise) gelten oder sie können die Abweichung einzelner Ergebnisse innerhalb von Klassengruppen erklären.

Zur Verbesserung der Regressionsmodelle könnte der bereits erwähnte Einbezug von Aussagen der jeweiligen Klassenlehrkraft zu ihrer Klasse sowie eine Selbsteinschätzung ihres Verhaltens in der Klasse und außerberuflicher Belastungswahrnehmung einen Beitrag leisten. Um erfolgreiches Bewältigungsverhalten (linke Spalte unten) genauer zu untersuchen, könnten Bewältigungsstile erhoben und in die Analysen integriert werden. Für die Erfassung dieser Vielzahl von Einflussfaktoren und Wirkrichtungen würde sich ein Strukturgleichungsmodell jedoch eher eignen als eine lineare Multiple Regression. Ergänzende, qualitative Forschung (z.B. Interviews, Beobachtungsstudien/Videoagrafie) wären zudem dazu geeignet, der tatsächlichen Interaktion im Klassenraum sowie den Überzeugungen und Bewältigungsstilen einzelner Lehrkräfte nachzugehen.

In der Verwendung des weiter oben beschriebenen dyadischen Zusammenführens von Lehrer- und Schülerdaten liegt ein weiterer, hier bereits am Rande angeführter potentieller Einflussfaktor auf die Eindeutigkeit der in der Regressionsanalyse ermittelten Zusammenhänge, da für jede Lehrperson verschiedene Schüleraussagen in den Daten vorliegen, welche unterschiedlich ausgeprägt sein können. Unterschiedliche Einschätzungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrer Klassenlehrperson relativieren auf Datenebene die Richtung des jeweiligen Zusammenhangs und erzeugen somit ungenauere Varianzaufklärungen. Zusätzlich werden die beschriebenen Effekte auf Lehrerseite (unterschiedliches Zustandekommen von Verhalten durch individuelle, unterschiedlich erfolgreiche Bewältigungsprozesse) im vorliegenden Datensatz möglicherweise vervielfältigt, da die Daten jeder Lehrkraft mehrfach (je einmal pro Schüleraussage) in die Kalkulationen einfließen.

Es handelt es sich bei den hier beschriebenen Quellen von Ungenauigkeit im Datensatz um erwartbare Charakteristika der Datenerfassung im vorliegenden Forschungsfeld, welche bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten.

Inhaltliche Ergebnisinterpretation

Es soll hervorgehoben werden, dass keine Ursache-Wirkungs-Beziehungen für den Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und den zwei Schülervariablen *Lehrer-Schüler-Beziehung* (Su_Le_Bez) und *Lehrerverhalten* (Lehrerverh) angenommen werden können, da eine transaktionale Sichtweise der Lehrer-Schüler-Beziehung den Interpretationen zu Grunde gelegt wird (siehe Abschnitt 4.1). Für die Variable *Schüler zu Lehrerwohlbefinden* (S_L_Wohlbef) hingegen ist die Annahme einer Richtung des Zusammenhangs inhaltlich möglich, da die Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens als Auswirkung des Lehrerverhaltens eingeschätzt werden kann, nicht jedoch als Auslöser. Wie bereits in Abschnitt 6.1.2 ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass Angaben zum berufsbezogenen Wohlbefinden durch die Lehrkraft bereits das Resultat eines intrapersonalen Bewältigungsvorgangs darstellen, in dem auf Basis vorhandener beruflicher Belastungs- und Unterstützungswahrnehmung (sowie unter Einwirkung außerberuflicher Faktoren) bewertet wird, ob der Lehrberuf in Anbetracht erlebter Belastung als zufriedenstellend eingeschätzt wird oder nicht (wie bspw. in Item LPWB01¹). Weil die Variable *Wohlbefinden* (LWB) somit als das Resultat von individuellen Bewältigungsvorgängen interpretiert wird, soll sie für die Regressionsanalyse als *zu interpretierende (unabhängige) Variable* gelten.

Für die übrigen sechs in die Regressionsmodelle eingesetzten unabhängigen Variablen (SuSInt, KolInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg und Belfakt) wird basierend auf den zuvor (s. Abschnitt 7.1.2) diskutierten Ergebnissen angenommen, dass sie die Zusammenhänge von im Schulalltag relevanten Einflussfaktoren mit der Ausprägung des Wohlbefindens (LWB) von Lehrkräften zu weiten Teilen (40%) aufklären. Da diese Variablen das Lehrerwohlbefinden direkt vorhersagen können, sie aber mit den Auswirkungen von Lehrerhandeln auf Schülerseite nur indirekt inhaltlich im Zusammenhang stehen, wird es nicht als zulässig erachtet, ihre

¹LPWB01: Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.

Regressionsgewichte zu interpretieren, wenn wie hier eine *Schülervariable als abhängige Variable* eingesetzt wird. Die Ergänzung dieser sechs Faktoren in der Regressionsanalyse trägt zur Stabilität des Modells bei, da sie das Zustandekommen der Variable Wohlbefinden (LWB) auf Datenebene erklären können (siehe Abschnitt 6.1.2).

Auf Basis der drei Regressionsanalysen in Abschnitt 6.2 kann gezeigt werden, dass sich das berufsbezogene Wohlbefinden einer Lehrkraft in ihrem durch Schüler beobachtbaren beziehungsrelevanten Verhalten sowie in ihrer Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung niederschlägt. In anderer Wirkrichtung muss dabei stets ebenfalls angenommen werden, dass sich die im Klassenraum gelebte Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern auf das Wohlbefinden der jeweiligen Lehrperson auswirkt (siehe auch Ergebnisinterpretation in Abschnitt 7.1.2). Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass sich das von Lehrkräften berichtete Wohlbefinden in den direkten Schülereinschätzungen zum Wohlbefinden dieser Lehrkräfte niederschlägt.

Diese Ergebnisse stützen die interpretative Auswertung der Studie zur Forschungsfrage 2 (Abschnitt 7.1.2), indem sie die Bedeutung der sozialen Beziehungen im Klassenraum für das Wohlbefinden von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (siehe auch Abschnitt 4.3) untermauern.

Die Variable *Lehrerwohlbefinden* hat in den vorliegenden Untersuchungen auf das Zustandekommen der Schülervariablen jedoch lediglich einen kleinen Effekt (Cohen, 1988). Plausible und theoretisch fundierte Gründe dafür sind in diesem Kapitel beschrieben worden. In Anbetracht dieser Vielzahl wirksamer Mechanismen und Einflussfaktoren können die präsentierten Ergebnisse als bedeutsames Indiz dafür eingeschätzt werden, dass den hier untersuchten Zusammenhängen unter Präzisierung der erklärenden Modelle mit weiterer Forschung erfolgreich weiter nachgegangen werden kann.

7.2.3 ÜBERTRAGBARKEIT DER ERGEBNISSE, FORSCHUNGSFRAGE 1

Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Studie mit dem Ziel der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung ist erneut darauf zu verweisen, dass diese lediglich hypothesenprüfend behandelt werden können. Aussagen über die Stichprobe lassen sich nicht auf fünfte und sechste Klassen außerhalb dieser Studie übertragen. Die hier gezeigte Bedeutsamkeit des berufsbezogenen Lehrerwohlbefindens für die (durch Schülerinnen und Schüler eingeschätzte) Lehrer-Schüler-Beziehung stellt die Quantifizierung eines auf theoretischer Ebene plausiblen Zusammenhangs dar. Es wird somit als gültig erachtet anzunehmen, dass dieser Zusammenhang an anderer Stelle repliziert werden kann. Da diese Studie zum aktuellen Zeitpunkt jedoch den ersten erfolgreichen quantitativen Nachweis eines bedeutsamen Zusammenhangs der hier verwendeten Konstrukte darstellt, sind vertiefte und präzisierende Untersuchungen notwendig, um diese Ergebnisse auf Schulen außerhalb der Stichprobe übertragen zu können.

8 AUSBLICK: ZUFRIEDENE LEHRER FÜR ZUFRIEDENE LERNER – UND UMGEKEHRT?

Implikationen für die Praxis

Die aus diesen Studien abzuleitenden Implikationen für die Arbeit in Schulen stellen die Bedeutung von schulspezifisch erfassten Belastungsfaktoren in den Mittelpunkt. Schulen, die gute Lernorte sein wollen, benötigen Lehrkräfte die handlungs- und beziehungsfähig sind und bleiben können und nicht bereits einen inneren Rückzug vor der Last des Schulalltages angetreten haben. Die gezielte Evaluation belastender Faktoren im Lehrberuf kann in sich selbst eine Intervention sein, wenn sie an schulische Akteure das Signal sendet „Jemand interessiert sich für das, was mich belastet!“. Da dieses Signal allein allerdings noch wenig verbindliche Veränderungen mit sich bringt, sollte das für solche Evaluationen verwendete Instrument so praxisorientiert und dabei ressourcenschonend wie möglich sein.

Wenn Ursachen des berufsbezogenen Belastungsempfindens mit dem Ziel von Verhältnisprävention erfasst werden sollen, bieten sich die in dieser Studie vorgestellten *arbeitsbezogenen* Aspekte des Schulalltages besonders für eine Evaluation an, da diese im Gegensatz zu vielen anderen Umfeldbedingungen des Schulalltages vielfach durch Maßnahmen von Schulmanagement und -entwicklung beeinflussbar sind.

Was die Förderung der in dieser Studie identifizierten „Puffer-Fakoren“ angeht, stellt sich die Beziehungsarbeit im Klassenraum als relevant heraus. Die Lehrer-Schüler-Beziehung hat bedeutsames Potential für

das Wohlbefinden von Lehrkräften sowie für die Schaffung förderlicher Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus ist, wie zudem vielfach zuvor gezeigt werden konnte, der wertschätzende, unterstützende Umgang im Kollegium eine Schlüsselvariable für den Umgang mit Belastungsempfinden und sollte deshalb im schulischen Geschehen stets gefördert werden.

Basierend auf diesen Ergebnissen sollte es das Ziel von Schulentwicklung sein, in den bewussten Umgang und das Schaffen positiver Beziehungserlebnisse im Klassenraum sowie im gesamten Schulalltag zu investieren. Parallel dazu scheint es jedoch unumgänglich, die als belastend wahrgenommenen Belastungsfaktoren abzubauen, da ein überdauerndes Belastungsempfinden trotz vorhandener Unterstützungsfaktoren die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften gefährdet und ihr Erkrankungsrisiko erhöht.

Evaluation von Lehrerwohlbefinden – aber wie?

Die Erfahrungen der Arbeit mit den beteiligten Gesamtschulen im Rahmen der Durchführung dieser Studien hat gezeigt, dass eine bisher unterschätzte Hürde auf dem Weg zur Selbst-Evaluation von Schulen im Ressourcenaufwand der Evaluation selbst liegt.

Der Schulalltag verlangt von sämtlichen schulischen Akteuren bereits ohne einen Evaluationsauftrag die Erledigung einer Vielzahl von Aufgaben. Es kann davon ausgegangen werden, dass die zusätzliche Auf-erlegung einer Selbst-Evaluation eine erneute Bürde für bereits beanspruchte zeitliche und personelle Ressourcen vieler betroffener Schulen darstellt. Wenn die Erfassung vorhandener Missstände jedoch notwendig ist um selbige gezielt zu verändern, wie kann Evaluation dann sinnvoll geschehen?

Es muss die Frage aufgeworfen werden, wie valide die Aussagen von Lehrkräften sein können, wenn ihnen beim Ausfüllen der Fragebögen bewusst ist, dass diese von Kolleginnen und Kollegen aus den eigenen Reihen oder sogar der Schulleitung selbst eingesammelt und ausgewer-

tet werden. Die Arbeit im Rahmen dieser Studie hat das ausgeprägte Bewusstsein beteiligter Lehrkräfte gegenüber der vertraulichen und anonymen Behandlung ihrer Auskünfte unterstrichen. Dabei schien es den beteiligten Lehrkräften außerdem wichtig, dass auf Basis ihrer Angaben kein Vergleich zwischen Schulen stattfinden würde. Die Auswirkungen wiederholter Schulleistungstests, Evaluationen und Vergleichsbestrebungen der Schulen „von außen“ sorgt bei einem Großteil beteiligter Akteure für eine große Skepsis im Hinblick auf den Umgang mit Evaluationen.

Die Lösung für diese Problematik kann darin bestehen, dass Schulen eine Evaluation durch externe Professionelle durchführen lassen, die jedoch nicht das Ziel verfolgt, in ein Ranking aufgenommen zu werden, sondern deren Ergebnis eine praxisnahe, handlungsleitende Rückmeldung für die Einzelschule ist: Die Vertraulichkeit der Datenerhebung und -auswertung, bei gleichzeitiger Ressourcenschonung für betroffene Schulen erfordert eine Umsetzung durch Externe, während die Rückmeldung und Bearbeitung der Ergebnisse hingegen den Rahmen einer „Selbst-Evaluation“ ohne wertenden oder vergleichenden Charakter erfordert. Dieser Weg würde auch das Paradox auflösen, dass Schulen eine Evaluation zur Erhebung von Belastungserleben aus Gründen der Überlastung ablehnen.

Aktualität und Relevanz dieser Studie

Seit Jahren häufen sich Studien über die Belastung von Lehrkräften und ihre Ursachen. Dabei werden die Erwartungen und Anforderungen gegenüber Lehrkräften, spätestens seit dem Versuch „inklusive Schule“ umzusetzen, in den vergangenen Jahren nicht weniger sondern mehr. Die in Abschnitt 2.3 beschriebenen Umstände in Niedersachsen unterstreichen die Relevanz der hier untersuchten Thematik. In Ermangelung entsprechender Datenerhebungen fehlt es an Kenntnis über die Entwicklung der Krankheitszahlen niedersächsischer Lehrkräfte, woraufhin die Selbst-Evaluation für alle Schulen innerhalb von drei Jahren ange-

ordnet wird. Entsprechende für diese Erhebungen geeignete Instrumente, geschweige denn eine begleitende Infrastruktur zur Entlastung von Schulen bei der Evaluationsdurchführung werden jedoch in den entsprechenden Bekanntmachungen nicht erwähnt oder empfohlen.

Die Darstellung und der unkritische Umgang mit den Zahlen zur Frühpensionierung in Deutschland ist in Anbetracht der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ebenfalls bedenklich. Es wird berichtet, dass eine steigende Anzahl Lehrkräfte von der Frühpensionierung absieht, seitdem man Versorgungsabschlüsse für frühzeitig dienstunfähige Lehrkräfte eingeführt hat. Wie in Abschnitt 2.3 bereits angemerkt, wird dabei nicht diskutiert oder verfolgt, ob diese Entwicklung in einem tatsächlichen Rückgang der Dienstunfähigkeit begründet liegt, oder ob Lehrkräfte sich zur Vermeidung von finanziellen Abzügen trotz ihrer Beschwerden im Beruf befinden. Es wäre alarmierend, wenn letzteres der Fall wäre und somit seit dem Jahr 2001 eine steigende Anzahl dienstunfähiger, womöglich kranker Lehrkräfte in deutschen Schulen arbeiten. Wie aus der Studie des Landesrechnungshofes Niedersachsen (2013) abzulesen ist, muss befürchtet werden, dass die Krankheitszahlen (jedenfalls in Niedersachsen) in den vergangenen 10 Jahren steigen und somit den alarmierenden Fall plausibler machen.

Die Ergebnisse dieser Studie fordern eine Anerkennung der Relevanz des Wohlbefindens und des Belastungserlebens von Lehrkräften in ihrem Beruf, ohne dass in einer hohen Ausprägung beider Variablen ein Widerspruch festgestellt wird. Im Sinne der psychischen und physischen Gesundheit der Lehrkräfte selbst, aber auch im Sinne lernförderlicher Bedingungen für Schülerinnen und Schüler ist eine Evaluation und aktive Auseinandersetzung mit beiden Aspekten des Erlebens im Schulalltag von zentraler Bedeutung.

Der bewusste Umgang mit Lehrerbeltung und die Bereitstellung geeigneter Instrumente und begleiteter Verfahren zur Evaluation der psychosozialen Situation von Lehrkräften im Schulalltag erscheint (nicht nur für das Bundesland Niedersachsen) angezeigt. Die schulspezifische

Erfassung von Belastungsfaktoren und eine darauf aufbauende gezielte Entlastung von Lehrkräften hat das Potential, die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung an Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung bei Lehrkräften zu wecken bzw. zu erhalten. Darüber hinaus birgt, wie hier gezeigt werden konnte, eine *lehrerorientierte* Schulentwicklung das hochrelevante Potential der Ermöglichung einer erfolgreichen *Lernerorientierung* durch gelingende Beziehungsgestaltung leistungsfähiger Lehrkräfte im Schulalltag.

Lehrpersonen können den Kindern erst dann gesunde Wachstumsbedingungen bieten, wenn sie diese selber bekommen haben.

Jesper Juul, „Ein Apfel für den Lehrer (Et æble til læreren)“

Literaturverzeichnis

- Allen, I. E. und Seaman, C. A. (2007). Likert Scales and Data Analyses. *Quality Progress*, 40(7):64–65.
- Altenstein, C. (2010). *Der Einfluss schulischer Merkmale auf das Beschwerdenerleben von Lehrern: Entwicklung und Validierung des Fragebogens zur Erfassung schulischer Qualitätsmerkmale zum Erhalt und zur Förderung der Lehrergesundheit (FESQ)*. Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik. Kovač, Hamburg.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen: Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Azur, M. J., Stuart, E. A., Frangakis, C., und Leaf, P. J. (2011). Multiple imputation by chained equations: what is it and how does it work? *International journal of methods in psychiatric research*, 20(1):40–49.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Hogrefe, Göttingen and Seattle, 2., unveränderte Auflage.
- Bassett-Jones, N. und Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg’s motivation theory have staying power? *Journal of Management Development*, 24(10):929–943.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K., und Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental

- health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5):442–449.
- Bauer, K.-O. und Kemna, P. (2009a). Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften: Validierung eines mehrdimensionalen Messinstrumentes. *Bildungsforschung*, 6(2):81–110.
- Bauer, K.-O. und Kemna, P. (2009b). Entwicklung eines Instruments zur Messung des Pädagogischen Optimismus bei Lehrerinnen und Lehrern. In Bauer, K.-O. und Logemann, N., Hrsg., *Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung*, S. 141–161. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Berendt, D., Gottschalk, A., Groeneveld, M., Grunwald, F., Jakob, S., Ruf, A., und Wieneke, A. (2011). Ursachen von Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht: Auswertung der Studie. Verfügbar unter: www.bildungsregion-goettingen.de/service_publicationen [10.10.2014].
- Bortz, J. und Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer, Berlin, u.a., 3., überarbeitete Auflage.
- Brammer, P. (2012). Ursachen von Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht: Kommentierte Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Verfügbar unter: www.bildungsregion-goettingen.de/service_publicationen [10.10.2014].
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Studium, München and Don Mills, 2., aktualisierte Auflage.
- Büttner, R. (2010). Zu den Einflussfaktoren der Arbeitsmotivation und -zufriedenheit: Eine empirische Studie zu Herzbergs

- 2-Faktoren-Theorie: Projektbericht. Verfügbar unter: www.prof-buettner.com/index-4.html [10.10.2014].
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., und Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4):821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., und Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6):473–490.
- Carifio, J. und Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3(3):106–116.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press, New York, N.Y, 2. Auflage.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1):113–143.
- Ditton, H. (2001). DFG-Projekt Qualität von Schule und Unterricht: Skalenbildung Hauptuntersuchung. Verfügbar unter: www.quassu.net/SKALEN_1.pdf [10.10.2014].
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2):262–285.
- Eckstein, P. P. (2012). Faktorenanalyse. In Eckstein, P. P., Hrsg., *Angewandte Statistik mit SPSS*, pages 305–326. Gabler Verlag, Wiesbaden.

- Eid, M. und Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Bachelorstudium Psychologie. Hogrefe Verlag, Göttingen, Niedersachsen, 1. Auflage.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3):319–331.
- Ewen, R. B., Hulin, C. L., Cain Smith, P., und Locke, E. A. (1966). An empirical test of the Herzberg two-factor theory. *Journal of Applied Psychology*, 50(6):544–550.
- Farrugia, C. (1986). Career-choice and Sources of Occupational Satisfaction and Frustration Among Teachers in Malta. *Comparative Education*, 22(3):221–231.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., und Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4):514–525.
- Field, A., Miles, J., und Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. SAGE Publications.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Gesundheitsforschung. Juventa-Verl., Weinheim [u.a.].
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastrungsforschung. In Rothland, M., Hrsg., *Belastrung und Beanspruchung im Lehrberuf*, pages 185–203. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3):467–476.

- Grayson, J. L. und Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5):1349–1363.
- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas: Eine empirische Interventionsstudie*, volume Bd. 1. Lit, Münster, 1. Auflage.
- Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K., und Waleschkowski, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa: Kurzdarstellungen*. ISIS e.V., Berlin.
- Griffith, J., Steptoe, A., und Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69:517–531.
- Guglielmi, R. S. und Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1):61–99.
- Hamre, B. K. und Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2):625–638.
- Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., und Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, 28(4):628–640.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London and , New York.
- Heitzmann, B., Kieschke, U., und Schaarschmidt, U. (2007). Bedingungen der Lehrerarbeit: Analyse und Gestaltungsempfehlungen. In Schaarschmidt, U. und Kieschke, U., Hrsg., *Gerüstet für den Schulalltag*. Beltz, Weinheim [u.a.].
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Klett Kallmeyer, Seelze, 5. Auflage.

- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In Combe, A. und Helsper, W., Hrsg., *Pädagogische Professionalität*, S. 521–569. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review, Reprint*, 87507:87–99.
- Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees? Motivating People. *Best of Harvard Business Review*, pages 87–96.
- Herzberg, F., Mausner, B., und Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley and Sons, New York, 2. Auflage.
- Hillert, A. (2007). Psychische und Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In Rothland, M., Hrsg., *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*, S. 140–159. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- House, R. J. und Lawrence, A. W. (1967). House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation: a review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 20(4):369–390.
- Hughes, J. N., Im, M. H., und Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher–student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., und Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1):1–14.
- Hultell, D., Melin, B., und Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development

- of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32:75–86.
- Isenegger, U. (1977). *Schulen und Schulsysteme: Grundlagen organisatorischer Neugestaltung*. Kösel-Verlag, München.
- Jennings, P. A. und Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1):491–525.
- Jung-Strauss, E. M. (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf: Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI. P. Lang, Frankfurt am Main.
- Kemna, P. W. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern: Entwicklung von Testinstrumenten*. Waxmann, Münster.
- Kieschke, U. und Schaarschmidt, U. (2007). Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte. In Schaarschmidt, U. und Kieschke, U., Hrsg., *Gerüstet für den Schulalltag*, pages 45–61. Beltz, Weinheim [u.a.].
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., und Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3):161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., und 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.

- Korthagen, F. A., Attema-Noordewier, S., und Zwart, R. C. (2014). Teacher–student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40:22–32.
- Krause, A. und Dorsemagen, C. (2007a). Ergebnisse der Lehrerbela-stungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In Rothland, M., Hrsg., *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*, S. 52–80. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Krause, A. und Dorsemagen, C. (2007b). Psychische Belastungen im Unterricht. In Rothland, M., Hrsg., *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*, pages 99–118. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (2000). Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [10.10.2014].
- Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards der Kultusmi-nisterkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Verfügbar unter: www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html [10.10.2014].
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., Klusmann, U., Richter, D., und Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educa-tional Psychology*, 105(3):805–820.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., und Baumert, J. (2008). Students’ and mathematics teachers’ percepti-ons of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18:468–482.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1):27–35.
- Lacy, F. J. und Sheehan, B. A. (1997). Job satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher Education*, 34:305–322.
- Landesregierung Niedersachsen (2014). Unterrichtung: Antwort der Landesregierung bzgl. Reformbedarf beim Arbeitsschutz und Gesundheitsmanagement für Lehrkräfte: Drucksache 17/1300.
- Lazarus, R. S. und Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Le Fevre, M., Matheny, J., und Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7):726–744.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In Dunnette, M. D., Hrsg., *Handbook of industrial and organizational psychology*, pages 1297–1394. Rand McNally, Chicago.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., und Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2):103–117.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M., und Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1/2(20):85–96.
- Ly, J., Zhou, Q., Chu, K., und Chen, S. H. (2012). Teacher–child relationship quality and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Journal of School Psychology*, 50(4):535–553.
- Maslach, C. und Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2):99–113.

- Maslach, C. und Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, R. und Huberman, A. M., Hrsg., *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, pages 295–303. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mayr, J., Eder, F., und Fartacek, W. (2011a). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung: Auswertungsblatt LDK-I-AUS. Verfügbar unter: ius.uni-klu.ac.at/ldk/auswertungen.php [10.10.2014].
- Mayr, J., Eder, F., und Fartacek, W. (2011b). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK-I-M. Verfügbar unter: ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/versionen.php [10.10.2014].
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., und McClowry, S. G. (2013). Teacher–child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5):611–624.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational Behavior: Essential Theories of Motivation and Leadership*. M.E. Sharpe, Armonk, N.Y.
- Mitchell, M. M. und Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5):599–610.
- Montgomery, C. und Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3):458–486.
- Murray, C. und Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5):423–445.
- Nagy, S. und Nagy, M. C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological reports*, 71(2):523–531.

- Nias, J. (1981). Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3):235–246.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23:153–172.
- Niedersächsischer Bildungsserver (2011). Niedersächsische Schulen und Studienseminare. Verfügbar unter: www.nibis.de/nibis.phtml?menid=590 [10.10.2014].
- Niedersächsischer Landesrechnungshof (2013). Jahresbericht des Niedersächsischen Landesrechnungshofes zur Haushalts- und Wirtschaftsführung: Drucksache 17/191.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Deutsch Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4*. Unidruck, Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Kooperativen Gesamtschule und der Integrierten Gesamtschule.
- Nold, D. (2010). Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008: Ergebnisse des Mikrozensus. *Wirtschaft und Statistik*, 2:138–149.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 15(5):625–632.
- O'Connor, E. und McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2):340–369.

- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., und Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4):503–513.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., und Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35:62–72.
- Richter, P. und Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Asanger Verlag, Heidelberg.
- Rothland, M. und Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule: Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Rothland, M., Hrsg., *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*, S. 11–31. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., und Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5):389–412.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Verlag Hans Huber, Bern.
- Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. In Vandenberghe, R. und Huberman, A. M., Hrsg., *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, pages 38–58. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sakiz, G., Pape, S. J., und Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2):235–255.

- Saldern, M. v. (1991). Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. Verfügbar unter: opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2001/33/pdf/saldern2.pdf [10.10.2014].
- Saldern, M. v. (2001). Die Landauer Skalen zum Sozialklima: Reliabilität und faktorielle Validität in unterschiedlichen Stichproben.
- Sann, U. (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4):489–500.
- Schaarschmidt, U. (2007). Die Potsdamer Lehrerstudie im Überblick. *Lehrergesundheit, in Hessisches Kultusministerium Schule & Gesundheit*, S. 6–10.
- Schaarschmidt, U. und Fischer, A. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18:151–163.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. The Jossey-Bass business & management series. Jossey-Bass, San Francisco, 4. Auflage.
- Schmitz, G. S. und Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1):12–25.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., und Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2):61–67.
- Schwager, R. (2005). PISA-Schock und Hochschulmisere - Hat der deutsche Bildungsfederalismus versagt? *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 6(2):189–205.
- Schweer, M. (2009). Vertrauen als Basis: Sozialklima in der Schule. *Schulmagazin 5-10*, 9:5–8.

- Schweizer, K. und Döbrich, P. (2003). Self-reported health, appraisal, coping, and stress in teachers. *Psychology Science*, 45(1):92–105.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1):66–82.
- Skaalvik, E. M. und Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3):611–625.
- Solomon, D., Battistich, V., Dong-Il, K., und Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1:235–267.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout - Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In Rothland, M., Hrsg., *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*, S. 119–139. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014). Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften erreicht 2012 neuen Höchstwert: Pressemitteilung 29/14.
- Stephanou, G., Gkavras, G., und Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*, 4(3A):268–278.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Waxmann, Münster.
- Thies, B. (2005). Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52:85–99.
- Thies, B. (2008). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In Schweer, Martin K. W., Hrsg., *Lehrer-Schüler-Interaktion*, volume Bd. 24 of *Reihe Schule und Gesellschaft*, S. 77–

100. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S., und Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38:316–327.
- Unterbrink, T. und Bauer, J. (2006). Lehrergesundheitsprävention: Coaching-Gruppen für schulische Lehrkräfte nach dem Freiburger Modell. Verfügbar unter: buko2008.bdp-schulpsychologie.de/bukotops.htmlAnchor-18137 [10.10.2014].
- van Buuren, S. und Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3):1–67.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern: Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. Tectum-Verl., Marburg, 2. Auflage.
- van Dick, R., Schnitger, C., Schwartzmann-Buchelt, C., und Wagner, U. (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 45(2):74–92.
- van Dick, R. und Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrberuf - Theorien und Modelle. In Rothland, M., Hrsg., *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*, S. 34–51. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. John Wiley and Sons, New York.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1):287–301.

- White, I. R., Royston, P., und Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in medicine*, 30(4):377–399.
- WHO (2010). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: 10th Revision. Verfügbar unter: apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en [10.10.2014].
- Wu, J.-Y., Hughes, J. N., und Kwok, O.-M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5):357–387.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5):485–494.
- Zeileis, A., Kleiber, C., und Jackman, S. (2008). Regression Models for Count Data in R. *Journal of Statistical Software*, 27(8):1–25.

EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNGEN

UNIVERSITÄT HILDESHEIM

Ich versichere gem. Abs. 4 (d) PromO, dass kein Hinderungsgrund gemäß §3, Abs.4 vorliegt: die wissenschaftliche Abhandlung ist weder in ihrer Gesamtheit, noch in Teilen einer anderen wissenschaftlichen oder künstlerischwissenschaftlichen Hochschule vorgelegt oder ist von einer solchen abgelehnt worden.

Ich versichere gem. §6, Abs.4 (a) PromO, dass ich die wissenschaftliche Abhandlung selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe.

AALBORG UNIVERSITY

By signing this declaration, I confirm that the PhD thesis submitted by me was done, to the best of my belief, in accordance with good scientific practice (according to the faculty guidelines and practice in the area), and that I am aware of and agree that a finding of plagiarism or similar serious violations of good scientific practice will be handled according to the faculty guidelines and will preclude a positive assessment of the thesis and/or possibly result in the revocation of the degree awarded to me.

Kopenhagen, 14. Oktober 2014



Unterschrift/Signature

ANHANG

Inhalt

Itemübersicht Lehrerbefragung	203
Itemübersicht Schülerbefragung	208
Deskriptive Angaben der Items aus der Lehrer- befragung je Skala	211
Deskriptive Angaben der Items aus der Schüler- befragung	219
Ergebnisse der Faktoranalyse für die Lehrerbe- fragung: Faktorladungen	223
Ergebnisse der Faktoranalyse für die Lehrerbe- fragung: deskriptive Angaben	227
Ergebnisse der Faktoranalyse für die Lehrerbe- fragung: Histogramme	229
Interkorrelation Lehrerbefragung	231
Ergebnisse der Faktoranalyse für die Schülerbe- fragung: Faktorladungen	232
Ergebnisse der Faktoranalyse für die Schülerbe- fragung: Histogramme	235
Interkorrelation Schülerbefragung	236
Prüfung für partielle Mediation: Multiple Regres- sion mit LWB als Kriteriumsvariable	237
Auswertung des Instruments ELBiS für eine Bei- spielschule	238
Test für Regression mit Schülervariablen: Qua- si Poisson, negativ binomiale und Multiple Regression	240

ITEMÜBERSICHT LEHRERBEFRAGUNG

Items der Lehrerbefragung mit Quellenangabe		
Code	Item	Quelle
Personenbezogene, demographische Angaben		
LPAIt	Bitte kreuzen Sie an, in welcher dieser Gruppen Ihr Alter liegt.	eigenes Item
LPGesch	Bitte kreuzen Sie an, ob Sie männlich oder weiblich sind.	eigenes Item
KLItg1	Leiten Sie in diesem Schuljahr eine eigene Klasse?	eigenes Item
KLItg1b	Wenn ja, in Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II?	eigenes Item
Skala 1) Interaktion mit Schülerinnen und Schülern		
	Wie sehr trifft es zu, dass der Unterricht...	Kieschke & Schaarschmidt, 2007
SuSInt01	störungsfrei und reibungslos verläuft?	(Item 1, ABC-L)
SuSInt02	durch alle Schüler mitgetragen wird?	
SuSInt03	zu dem Ergebnis führt, dass Sie persönlich angestrebt haben?	
	Wie sehr trifft es zu, dass außerunterrichtliche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern	angepasst, Kieschke & Schaarschmidt, 2007
	<i>(Wie sehr trifft es zu, dass die über den Unterricht hinaus mit den Schülern/ Schülerinnen zu leistende Arbeit (Schülergespräche, Arbeitsgemeinschaften, Nachhilfen, ...). ...)</i>	
SuSInt04	problemlos verläuft?	(Item 2, ABC-L)
SuSInt05	nützlich und effektiv ist?	
SuSInt06	im Zeitaufwand gut verkraftbar?	
	Wie sehr trifft es zu, dass die Schülerinnen und Schüler...	angepasst, Kieschke & Schaarschmidt, 2007
SuSInt07	über die notwendigen Voraussetzungen für die Teilnahme am Unterricht verfügen?	(Item 6, ABC-L)
SuSInt08	den Lehrern gegenüber kooperativ und rücksichtsvoll sind?	
SuSInt09	Motivation und Lernbereitschaft aufbringen? <i>(die erforderliche Motivation und Lernbereitschaft aufbringen?)</i>	
SuSInt10	mit ihren Mitschülern partnerschaftlich umgehen?	
SuSInt11	die deutsche Sprache ausreichend beherrschen?	
	Wie sehr trifft es zu, dass an der Schule eine Atmosphäre besteht, bei der...	angepasst, Kieschke & Schaarschmidt, 2007
	<i>(Wie sehr trifft es zu, dass an der Schule eine Schulkultur besteht, bei der)...</i>	
SuSInt12	die Mitsprache der Schüler/ Schülerinnen gewährleistet ist?	(Item 10, ABC-L)
SuSInt13	Innovationsfreude und Kreativität von Lehrern und Schülern/ Schülerinnen gefördert werden?	
SuSInt14	das gemeinsame Streben nach Lernerfolgen im Vordergrund steht?	
SuSInt15	Höflichkeit und Rücksichtnahme den Schulalltag bestimmen?	
SuSInt16	An unserer Schule werden die individuellen Fähigkeiten der Schüler besonders gefördert und hervorgehoben.	Bauer & Kemna, 2009b (Item 6, Wohlbefinden im Arbeitsumfeld)

Fortsetzung auf nächster Seite

Items der Lehrerbefragung mit Quellenangabe – Fortsetzung		
Code	Item	Quelle
Skala 2) Interaktion mit Eltern		
	Wie sehr trifft es zu, dass die mit den Eltern zu führenden Gespräche (Einzelgespräche, Gruppengespräche, Elternabende...)... (Wie sehr trifft es zu, dass die mit den Eltern zu führenden Gespräche (Einzelgespräche, Gruppengespräche zum Elternabend...)...)	<i>angepasst</i> , Kieschke & Schaarschmidt, 2007
EltInt01	in kooperativer Weise stattfinden?	(Item 4, ABC-L)
EltInt02	auf fruchtbaren Boden fallen?	
EltInt03	im zeitlichen Aufwand angemessen sind?	
	Wie sehr trifft es zu, dass die Eltern...	Kieschke & Schaarschmidt, 2007
EltInt04	sich für die schulischen Entwicklungen ihrer Kinder interessieren	(Item 7, ABC-L)
EltInt05	die Zusammenarbeit mit der Schule suchen?	
EltInt06	Ihrer erzieherischen Verantwortunt gerecht werden?	
Skala 3) Interaktion im Kollegium		
	Wie sehr trifft es zu, dass im Kollegium...	Kieschke & Schaarschmidt, 2007
Kolint01	ein offenes und vertrauensvolles Klima besteht?	(Item 8, ABC-L)
Kolint02	gegenseitige Unterstützung erfolgt?	
Kolint03	entlastende Gespräche möglich sind?	
Kolint04	gemeinsame Normen und Ziele verfolgt werden?	
Kolint05	Im Kollegium hilft man sich auch privat, wenn es Schwierigkeiten gibt. <i>(Im Kollegium hilft man sich hier auch privat aus, wenn es Schwierigkeiten gibt.)</i>	<i>angepasst</i> , Ditton, 2001 (Positives Sozialklima im Kollegium)
Kolint06	Hier kann man mit der Unterstützung der Kollegen rechnen, wenn man mit Eltern oder Schülerinnen und Schülern in einen Konflikt kommt. <i>(Hier kann man mit der Unterstützung der Kollegen rechnen, wenn man von Eltern oder Schülern/ Schülerinnen angegriffen wird.)</i>	<i>angepasst</i> , Ditton, 2001 (Positives Sozialklima im Kollegium)
Kolint07*	In unserem Kollegium stehen sich Lehrergruppen feindlich gegenüber.	Ditton, 2001 (Positives Sozialklima im Kollegium)
Kolint08	Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	Ditton, 2001 (Positives Sozialklima im Kollegium)
Kolint09*	Private Dinge werden in Gesprächen zwischen Lehrern an dieser Schule vermieden.	Ditton, 2001 (Positives Sozialklima im Kollegium)
Skala 4) Skala Interaktion mit Schulleitung		
	Wie sehr trifft es zu, dass seitens der Schulleitung...	Kieschke & Schaarschmidt, 2007
LtgInt01	jeder Einzelne motiviert und ermutigt wird?	(Item 9, ABC-L)
LtgInt02	Leistungen angemessen beurteilt und anerkannt werden?	
LtgInt03	auf Gerechtigkeit bei der Aufgabenverteilung geachtet wird?	
LtgInt04	Verständnis bei persönlichen Problemen aufgebracht wird?	
LtgInt05	die Entwicklung jeder/s Einzelnen gefördert wird?	
LtgInt06	Möglichkeiten der Mitsprache und Mitentscheidung eingeräumt werden?	

Fortsetzung auf nächster Seite

Items der Lehrerbefragung mit Quellenangabe – Fortsetzung		
Code	Item	Quelle
Skala 5) Arbeitsumfeld und -organisation		
	Wie sehr trifft es zu, dass Arbeit, die Sie zu Hause für die Schule erledigen ... (<i>Wie sehr trifft es zu, dass die Arbeit, die Sie zu Hause für die Schule zu erledigen haben (Korrekturen, Vorbereitungen, ...)...</i>)	<i>angepasst</i> , Kieschke & Schaarschmidt, 2007
UmfOrg01	im zeitlichen Aufwand gut verkraftbar ist? (<i>im zeitlichen Aufwand gut verkraftbar sind?</i>)	(Item 5, ABC-L)
UmfOrg02	ohne Stress (durch Aufgabenhäufung oder Zeitdruck) getan werden kann?	
UmfOrg03	mit dem Familienleben gut vereinbar ist?	
	Wie sehr trifft es zu, dass durch die Arbeitsorganisation an Ihrer Schule...	<i>angepasst</i> , Kieschke & Schaarschmidt, 2007
UmfOrg04	die Planbarkeit der Arbeitsaufgaben ermöglicht wird? (<i>die Vorhersagbarkeit und Planbarkeit der Arbeitsaufgaben ermöglicht wird?</i>)	(Item 11, ABC-L)
UmfOrg05	Vertretungsstunden gerecht und transparent verteilt werden?	
UmfOrg06	ungleiche Belastungen vermieden bzw. ausgeglichen werden?	
UmfOrg07	die administrativen Pflichten auf das notwendige Maß reduziert werden?	
	Wie sehr trifft es zu, dass Arbeitsmittel an Ihrer Schule... (<i>Wie sehr trifft es zu, dass Unterrichtsmittel an Ihrer Schule...</i>)	<i>angepasst</i> , Kieschke & Schaarschmidt, 2007
UmfOrg08	den Ansprüchen modernen Unterrichtens gerecht werden?	(Item 12, ABC-L)
UmfOrg09	in ausreichendem Maße vorhanden und zugänglich sind?	
UmfOrg10	in Ordnung und funktionsfähig sind?	
	Wie sehr trifft es zu, dass die räumlichen Bedingungen an Ihrer Schule so beschaffen sind, dass...	Kieschke & Schaarschmidt, 2007
UmfOrg11	für jeden Lehrer/ Lehrerin die Möglichkeit für ungestörte Pausen besteht?	(Item 13, ABC-L)
UmfOrg12	die Vorbereitung auf den folgenden Unterricht angemessen erfolgen kann?	
UmfOrg13	jeder seinen Arbeitsplatz hat?	
UmfOrg14	genügend geeignete Unterrichtsräume zur Verfügung stehen?	
UmfOrg15*	Die Lehrmethoden unserer Schule sind vollkommen überholt und einseitig.	Bauer & Kemna, 2009b (Item 4, Wohlbefinden im Arbeitsumfeld)
UmfOrg16	7) Die Möglichkeit, neue Technologien wie Computer und Internet zu nutzen, wird unseren Schülerinnen und Schülern geboten. (<i>Die Möglichkeit, neue Technologien wie Computer und Internet zu nutzen, wird unseren Schülern/ Schülerinnen nicht geboten.</i>)	<i>angepasst</i> , Bauer & Kemna, 2009b (Item 7, Wohlbefinden im Arbeitsumfeld)
	Wie sehr trifft es zu, dass die offiziellen Zusammenkünfte im Kollegium (Dienstbesprechungen, Konferenzen, u.Ä.)...	Kieschke & Schaarschmidt, 2007
UmfOrg17	im Zeitaufwand angemessen sind?	(Item 3, ABC-L)
UmfOrg18	sinnvoll und effektiv sind?	
UmfOrg19	in freundlicher und harmonischer Atmosphäre stattfinden?	

Fortsetzung auf nächster Seite

Items der Lehrerbefragung mit Quellenangabe – Fortsetzung		
Code	Item	Quelle
Skala 6) Wohlbefinden		
LPWB01	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	Ditton, 2001, (Berufszufriedenheit)
LPWB02	Ich habe meine Entscheidung Lehrer zu werden nie bereut.	Ditton, 2001, (Berufszufriedenheit)
LPWB03*	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	Ditton, 2001, (Berufszufriedenheit)
LPWB04	Meine Tätigkeit bedeutet mir sehr viel.	Ditton, 2001, (Berufszufriedenheit)
LPWB05	Das Arbeitsklima insgesamt an unserer Schule ist angenehm. <i>(Das Arbeitsklima insgesamt an unserer Schule (Schüler-Schüler/ Lehrer-Schüler/ Lehrer-Lehrer) ist angenehm.)</i>	<i>angepasst</i> , Bauer & Kemna, 2009b (Item 1, Wohlbefinden im Arbeitsumfeld)
LPWB06	Die Atmosphäre in unserer Schule trägt zu einem positiven Miteinander bei.	Bauer & Kemna, 2009b (Item 2, Wohlbefinden im Arbeitsumfeld)
Skala 7) Belastungsfaktoren		
LPBel01*	Zu große Klassen	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr.1)
LPBel02*	Mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. <i>(Mangelnde Motivation bzw. Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler)</i>	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr.2)
LPBel03*	Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 8)
LPBel04*	Disziplinprobleme im Unterricht mit schwierigen Schülern	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 3)
LPBel05*	Geringe Motivation/Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern. <i>(Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern.)</i>	<i>angepasst</i> , van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 10)
LPBel06*	Probleme mit Schülerinnen und Schülern aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse. <i>(Probleme mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse.)</i>	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 4)
LPBel07*	Ärger mit Behörden bzw. Institutionen	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr.5)
LPBel08*	Unzureichende Möglichkeiten des Rückzugs während des Schultages.	eigenes Item
LPBel09*	Fachfremder Unterrichtseinsatz	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 7)
LPBel10*	Mangel an Räumlichkeiten in der Schule für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. <i>(Kein Ort in der Schule für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts).</i>	<i>angepasst</i> , van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 9)
LPBel11*	Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 13)
LPBel12*	Neue Anforderungen im Rahmen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	eigenes Item
LPBel13*	Verwaltungsarbeit	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr.11)
LPBel14*	Einschränkungen im Entscheidungs- und Handlungsspielraum durch schulinterne Vorschriften	eigenes Item
LPBel15*	Schulbezogene Arbeit, die zu Hause erledigt werden muss	eigenes Item
LPBel16*	Probleme mit den Eltern (der Schülerinnen und Schüler) <i>(Probleme mit den Eltern)</i>	<i>angepasst</i> , van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 6)

Fortsetzung auf nächster Seite

Items der Lehrerbefragung mit Quellenangabe – Fortsetzung		
Code	Item	Quelle
LPBel17*	Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	van Dick, 2006 (Belastungsfaktor Nr. 12)
LPBel18*	Mangelnde Gerechtigkeit und Transparenz der Schulleitung	eigenes Item
LPBel19*	Unzureichende Wertschätzung durch die Schulleitung	eigenes Item
LPBel20*	Schlechte Stimmung im Kollegium	eigenes Item
LPBel21*	Mangelnde Unterstützung und Wertschätzung im Kollegium	eigenes Item
LPBel22*	Übernahme von Vertretungsunterricht	eigenes Item

ITEMÜBERSICHT SCHÜLERBEFRAGUNG

Items der Schülerbefragung mit Quellenangaben		
Code	Item	Quelle
Demografische/personenbezogene Fragen		
	Anklicken eines Feldes (Mädchen/Junge, bzw. Alter:9, 10, 11, 12, 13 oder 14)	
v_1	Wie alt bist du?	eigenes Item
v_7	Bist du ein Junger oder ein Mädchen?	eigenes Item
	Smileyfragen (Ankreuzen eines Smiley-Feldes: froh, neutral, traurig) v_8, v_9 & v_11	
v_8	Wie geht es dir in deiner Klasse?	eigenes Item
v_9	Wie geht es dir mit deinen Mitschülern?	eigenes Item
Skala 1) Lehrer-Schüler-Beziehung		
v_11	(Smileyfrage) Wie geht es dir mit deinem Klassenlehrer?	eigenes Item
	Likert Skala 1-4 (stimmt immer, stimmt oft, stimmt selten, stimmt nie) mit "weiß nichtOption	
v_12	Bei meinem Klassenlehrer gehe ich gerne in den Unterricht.	Ditton, 2001
v_13	Ich kann meinem Klassenlehrer vertrauen. (Dieser Lehrkraft kann ich auch persönliche Dinge anvertrauen.)	angepasst: Kemna, 2012; Item 3
v_14	Mein Klassenlehrer ist daran interessiert, wie es mir geht. (Diese Lehrkraft ist ehrlich zu mir.)	angepasst: Kemna, 2012; Item 5
v_15	Mein Klassenlehrer ist freundlich zu mir. (Im Allgemeinen herrscht ein freundlicher Umgangston zwischen meinem Klassenlehrer und mir.)	angepasst: Ditton, 2001
v_16	Mein Klassenlehrer hört mir zu. (Diese Lehrkraft respektiert mich.)	angepasst: Kemna, 2012; Item 7
v_17	Mein Klassenlehrer hilft mir, wenn ich Probleme habe.	Ditton, 2001
v_18	Wenn mein Klassenlehrer in den Klassenraum kommt, freue ich mich.	Kemna, 2012; Item 9
v_19	Ich mag meinen Klassenlehrer.	Kemna, 2012; Item 10

Fortsetzung auf nächster Seite

Items der Schülerbefragung mit Quellenangaben – Fortsetzung

Code	Item	Quelle
v_20*	Mein Klassenlehrer mag manche in der Klasse lieber als andere. (Mein Klassenlehrer bemüht sich, uns in der Klasse alle gleich zu behandeln.)	angepasst: Ditton, 2001
v_21	Mit meinem Klassenlehrer rede ich gerne.	Kemna, 2012; Item 13
v_22	14) Ich bin froh, ihn als meinen Klassenlehrer zu haben. (Ich wäre froh, wenn ich einen anderen Klassenlehrer als diesen hätte.)	angepasst: Thies, 2002
v_24	15) Wenn wir Probleme haben, können wir unseren Klassenlehrer immer fragen. (Probleme von einzelnen Schülern meiner Klasse werden von unserem Klassenlehrer sehr ernst genommen.)	angepasst: Ditton, 2001
v_25	16) Auf unseren Klassenlehrer kann man sich verlassen. (Auf unseren Klassenlehrer kann man sich immer verlassen.)	angepasst: Thies, 2002
v_26	Unser Klassenlehrer ist ein netter Lehrer. (Diese Lehrkraft gehört zu den netten Lehrern.)	angepasst: Kemna, 2012; Item 18
v_27	Bei unserem Klassenlehrer macht mir das Lernen Spaß. (Bei ihm macht das Lernen Freude.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 33
v_28*	In seinem Unterricht denke ich oft an andere Sachen. (In seinem Unterricht bin ich oft in Gedanken woanders.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 35
v_30*	In seinem Unterricht ärgere ich mich oft. (In seinem Unterricht ärgere ich mich manchmal.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 36
Skala 2) Schüler zu Lehrerwohlbefinden		
v_55	Ich glaube, unser Klassenlehrer fühlt sich in unserer Klasse wohl.	eigenes Item
v_57	Ich glaube, unser Klassenlehrer mag seinen Beruf.	eigenes Item
v_56	Ich glaube, das Unterrichten macht ihm Spaß. (Das Unterrichten macht ihm Freude.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 9
v_58	Er mag die Fächer, die er unterrichtet. (Er ist begeistert von den Fächern, die er unterrichtet.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 17
Skala 3) Verhalten der Lehrperson		
v_32*	Unser Klassenlehrer schimpft viel mit mir.	eigenes Items
v_33	Er tut vieles, damit wir uns gut verstehen. (Unser Klassenlehrer tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden)	angepasst: Mayr et al., 2011b ; Item 2
v_34	Unser Klassenlehrer sieht alles, was in der Klasse passiert. (Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 4
v_35	Er kommt fröhlich in die Klasse. (Er kommt gut gelaunt in die Klasse.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 5
v_36	Wir reden mit ihm auch über unser Verhalten in der Klasse. (Wir reden mit ihm auch über den Unterricht und über die Klasse.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 7
v_37	Unser Klassenlehrer lobt die Schüler, die gut mitarbeiten. (Er lobt die Schüler/ Schülerinnen, die sich so verhalten, wie er es möchte.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 14
v_38	Er ist auch fair zu uns, wenn wir unaufmerksam sind. (Er versucht uns auch dann noch zu verstehen, wenn wir ihm einmal Schwierigkeiten machen.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 12
v_39	Beim ihm wissen wir genau, was wir im Unterricht machen sollen. (Bei ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 15
v_40	Unser KL sagt ehrlich, was er denkt. (Er sagt ehrlich, was er über uns denkt.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 16
v_41	Er ist gerecht.	Mayr et al., 2011b; Item 19

Fortsetzung auf nächster Seite

Items der Schülerbefragung mit Quellenangaben – Fortsetzung

Code	Item	Quelle
v_42	Ich glaube, er mag uns.	Mayr et al., 2011b ; Item 21
v_43	Unser Klassenlehrer sorgt dafür, dass wir uns an die Regeln halten. (Wenn sich Schüler/ Schülerinnen bei ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 23
v_44	Mit ihm können wir auch zusammen lachen.	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 24
v_45	Bei ihm wissen wir genau, wie wir uns verhalten sollen. (Bei ihm wissen wir genau, welches Verhalten er von uns erwartet.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 25
v_47	Er hält, was er verspricht.	Mayr et al. 2011b; Item 27
v_48	Er traut mir gute Leistungen zu. (Er traut uns gute Leistungen zu.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 28
v_49	Er lässt uns vieles selber entscheiden. (Er lässt uns vieles selbst entscheiden.)	angepasst: Mayr et al., 2011b; Item 29
v_50	Ich finde, er ist ein guter Lehrer.	Mayr et al. 2011a Item 34
v_51	Ich glaube, er hält uns für eine gute Klasse.	eigenes Item
v_52*	Er wird sehr schnell laut, wenn wir ungefragt reden.	eigenes Item
v_53*	Er schimpft oft mit uns.	eigenes Item
v_54*	Er wirkt im Unterricht oft genervt.	eigenes Item

**DESKRIPTIVE ANGABEN DER ITEMS AUS DER
LEHRERBEFRAGUNG JE SKALA**

Tabelle 8.3: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* aus der Lehrerbefragung: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it}^2 , $r_{corr,it}^2$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 1) Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Cronbach's $\alpha = 0.81$ ($n = 542$)												
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	r_{it}^2	$r_{corr, it}^2$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
SuSInt01	2.2	0.61	0.80	0.53	0.43	1	4	2	0.66	1.01	0.03	
SuSInt02	2.4	0.60	0.80	0.54	0.44	1	4	2	0.46	-0.17	0.03	
SuSInt03	2.1	0.42	0.81	0.51	0.41	1	4	2	1.03	3.88	0.02	
SuSInt04	2.0	0.60	0.81	0.47	0.37	1	4	2	0.43	1.26	0.03	
SuSInt05	2.0	0.58	0.81	0.46	0.36	1	4	2	0.28	0.86	0.03	
SuSInt06	2.5	0.76	0.81	0.49	0.39	1	4	2	0.09	-0.36	0.03	
SuSInt07	2.4	0.61	0.80	0.57	0.47	1	4	2	0.03	-0.35	0.03	
SuSInt08	2.2	0.57	0.80	0.62	0.53	1	4	2	0.37	0.50	0.02	
SuSInt09	2.4	0.56	0.80	0.64	0.56	1	4	2	0.10	-0.62	0.02	
SuSInt10	2.2	0.57	0.80	0.57	0.47	1	4	2	0.50	0.94	0.02	
SuSInt11	2.0	0.69	0.81	0.50	0.40	1	4	2	0.25	-0.08	0.03	
SuSInt12	2.1	0.51	0.81	0.39	0.28	1	4	2	0.41	1.38	0.02	
SuSInt13	2.3	0.65	0.80	0.52	0.42	1	4	2	0.14	-0.10	0.03	
SuSInt14	2.3	0.56	0.81	0.51	0.41	1	4	2	0.27	0.02	0.02	
SuSInt15	2.2	0.61	0.80	0.60	0.51	1	4	2	0.31	0.37	0.03	
SuSInt16	2.3	0.62	0.82	0.37	0.26	1	4	2	0.02	-0.26	0.03	

Tabelle 8.4: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Interaktion mit Eltern* aus der Lehrerbefragung: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it} , $r_{corr.it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 2) Interaktion mit Eltern, Cronbach's $\alpha = 0.76$ ($n = 542$)											
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	r_{it}	$r_{corr.it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	
SE											
ElInt01	2.0	0.51	0.76	0.56	0.35	1	4	2	0.20	1.92	
0.02											
ElInt02	2.3	0.56	0.71	0.74	0.58	1	4	2	0.48	0.00	
0.02											
ElInt03	2.4	0.61	0.78	0.53	0.32	1	4	2	0.28	-0.15	
0.03											
ElInt04	2.3	0.57	0.71	0.73	0.59	1	4	2	0.39	0.10	
0.02											
ElInt05	2.5	0.62	0.70	0.75	0.61	1	4	2	-0.04	-0.33	
0.03											
ElInt06	2.6	0.60	0.70	0.74	0.59	1	4	3	0.10	-0.44	
0.03											

Tabelle 8.5: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Interaktion im Kollegium* aus der Lehrerbefragung: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it}^* , $r_{corr.it}^*$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 3) Interaktion im Kollegium, Cronbach's $\alpha = 0,85$ ($n = 531$)												
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	r_{it}^*	$r_{corr.it}^*$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
Kollnt01	1.8	0.61	0.83	0.76	0.68	1	4	2	0.28	0.20	0.03	
Kollnt02	1.7	0.58	0.83	0.79	0.71	1	4	2	0.24	-0.32	0.02	
Kollnt03	1.8	0.67	0.83	0.76	0.67	1	4	2	0.42	0.06	0.03	
Kollnt04	2.2	0.62	0.84	0.65	0.53	1	4	2	0.40	0.48	0.03	
Kollnt05	2.1	0.71	0.85	0.62	0.50	1	4	2	0.27	-0.12	0.03	
Kollnt06	1.7	0.58	0.84	0.71	0.61	1	4	2	0.25	0.04	0.02	
Kollnt07*	1.7	0.74	0.85	0.59	0.47	1	4	3	-0.80	0.12	0.03	
Kollnt08	1.8	0.63	0.83	0.78	0.70	1	4	2	0.42	0.57	0.03	
Kollnt09*	1.8	0.68	0.86	0.52	0.39	1	4	3	-0.48	0.13	0.03	

Anmerkung: * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.6: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Interaktion mit der Schulleitung* aus der Lehrerbefragung:
Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it} , $r_{corr.it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 4) Interaktion mit der Schulleitung. Cronbach's $\alpha = 0.87$ ($n = 531$)											
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	r_{it}	$r_{corr.it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE
LtgInt01	2.5	0.74	0.83	0.82	0.73	1	4	2	0.21	-0.36	0.03
LtgInt02	2.5	0.72	0.83	0.82	0.74	1	4	2	0.29	-0.22	0.03
LtgInt03	2.5	0.68	0.85	0.74	0.61	1	4	3	0.11	-0.25	0.03
LtgInt04	2.0	0.61	0.86	0.71	0.57	1	4	2	0.40	0.97	0.03
LtgInt05	2.5	0.70	0.83	0.81	0.71	1	4	2	0.13	-0.25	0.03
LtgInt06	2.5	0.74	0.85	0.73	0.60	1	4	2	0.36	-0.25	0.03

Tabelle 8.7: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Arbeitsumfeld und -organisation* aus der Lehrerbefragung:
Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it}^2 , $r_{corr,it}^2$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 5) Arbeitsumfeld und Organisation, Cronbach's $\alpha = 0.85$ ($n = 531$)												
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	r^2_{it}	$r^2_{corr:it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
UmOrg01	2.6	0.74	0.84	0.49	0.39	1	4	3	0.09	-0.44	0.03	
UmOrg02	2.9	0.68	0.84	0.51	0.42	1	4	3	-0.25	0.04	0.03	
UmOrg03	2.7	0.69	0.84	0.52	0.43	1	4	3	-0.01	-0.29	0.03	
UmOrg04	2.4	0.64	0.84	0.61	0.52	1	4	2	0.28	-0.09	0.03	
UmOrg05	2.4	0.70	0.84	0.48	0.39	1	4	2	0.24	-0.15	0.03	
UmOrg06	2.6	0.69	0.84	0.58	0.49	1	4	3	0.09	-0.32	0.03	
UmOrg07	2.8	0.67	0.84	0.60	0.52	1	4	3	-0.01	-0.32	0.03	
UmOrg08	2.5	0.80	0.84	0.54	0.46	1	4	2	0.16	-0.52	0.03	
UmOrg09	2.6	0.79	0.84	0.56	0.49	1	4	3	-0.01	-0.48	0.03	
UmOrg10	2.5	0.74	0.84	0.57	0.49	1	4	2	0.15	-0.33	0.03	
UmOrg11	3.0	0.89	0.83	0.56	0.52	1	4	3	-0.45	-0.70	0.04	
UmOrg12	2.8	0.85	0.83	0.64	0.61	1	4	3	-0.10	-0.76	0.04	
UmOrg13	2.6	1.15	0.85	0.49	0.42	1	4	3	-0.09	-1.44	0.05	
UmOrg14	2.6	0.81	0.84	0.54	0.49	1	4	3	0.10	-0.58	0.03	
*UmOrg15	1.7	0.59	0.85	0.29	0.19	1	4	3	-0.24	0.04	0.03	
UmOrg16	2.1	0.73	0.85	0.40	0.30	1	4	2	0.29	-0.15	0.03	
UmOrg17	2.7	0.73	0.84	0.55	0.46	1	4	3	-0.16	-0.22	0.03	
UmOrg18	2.7	0.68	0.84	0.54	0.44	1	4	3	-0.16	-0.12	0.03	
UmOrg19	1.8	0.60	0.85	0.41	0.31	1	4	2	0.27	0.55	0.03	

Anmerkungen. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.8: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Wohlbefinden* aus der Lehrerbefragung: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it} , $r_{corr,it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 6) Wohlbefinden, Cronbach's $\alpha = 0.81$ ($n = 531$)												
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	rit	r corr.it	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
LPWB01	1.8	0.58	0.76	0.79	0.67	1	4	2	0.25	0.39	0.03	
LPWB02	1.7	0.75	0.78	0.73	0.59	1	4	2	0.76	-0.08	0.03	
LPWB03*	1.5	0.66	0.78	0.71	0.56	1	4	4	-1.07	0.97	0.03	
LPWB04	1.7	0.64	0.80	0.65	0.49	1	4	2	0.52	0.29	0.03	
LPWB05	1.8	0.62	0.78	0.74	0.60	1	4	2	0.46	0.65	0.03	
LPWB06	1.9	0.70	0.79	0.70	0.55	1	4	2	0.46	0.10	0.03	

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.9: Deskriptive Angaben der Items aus der Skala *Belastungsfaktoren* aus der Lehrerbefragung: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it} , $r_{corr,it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 7) Belastungsfaktoren, Cronbach's $\alpha = 0.83$ ($n = 531$)													
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	rit	$r_{corr,it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE		
LPBei01*	1.4	0.58	0.83	0.33	0.24	1	3	1	1.38	0.86	0.03		
LPBei02*	1.3	0.48	0.83	0.44	0.35	1	3	1	0.93	-0.74	0.02		
LPBei03*	1.7	0.57	0.83	0.44	0.34	1	3	2	0.19	-0.70	0.02		
LPBei04*	1.6	0.60	0.83	0.45	0.36	1	3	2	0.55	-0.63	0.03		
LPBei05*	1.6	0.54	0.83	0.49	0.40	1	3	2	0.19	-1.11	0.02		
LPBei06*	2.4	0.65	0.83	0.45	0.37	1	3	2	-0.52	-0.69	0.03		
LPBei07*	2.4	0.66	0.83	0.36	0.28	1	3	3	-0.75	-0.53	0.03		
LPBei08*	1.7	0.74	0.82	0.56	0.51	1	3	2	0.48	-1.04	0.03		
LPBei09*	2.2	0.76	0.83	0.47	0.38	1	3	2	-0.33	-1.21	0.03		
LPBei10*	1.9	0.77	0.82	0.52	0.45	1	3	2	0.21	-1.31	0.03		
LPBei11*	1.7	0.66	0.82	0.56	0.49	1	3	2	0.45	-0.77	0.03		
LPBei12*	1.8	0.81	0.83	0.44	0.35	1	3	2	0.38	-1.39	0.03		
LPBei13*	1.5	0.61	0.82	0.49	0.40	1	3	1	0.84	-0.31	0.03		
LPBei14*	1.8	0.62	0.82	0.52	0.45	1	3	2	0.13	-0.52	0.03		
LPBei15*	1.6	0.61	0.83	0.35	0.26	1	3	2	0.55	-0.62	0.03		
LPBei16*	2.0	0.61	0.82	0.48	0.40	1	3	2	0.02	-0.32	0.03		
LPBei17*	2.0	0.74	0.83	0.41	0.32	1	3	2	0.08	-1.18	0.03		
LPBei18*	2.0	0.69	0.82	0.57	0.51	1	3	2	-0.02	-0.93	0.03		
LPBei19*	2.1	0.73	0.82	0.56	0.50	1	3	2	-0.10	-1.11	0.03		
LPBei20*	2.3	0.69	0.82	0.49	0.42	1	3	2	-0.57	-0.78	0.03		
LPBei21*	2.4	0.69	0.82	0.49	0.42	1	3	3	-0.70	-0.68	0.03		
LPBei22*	1.9	0.66	0.83	0.47	0.39	1	3	2	0.13	-0.75	0.03		

Anmerkungen. * negativ gepoltes Item

DESKRIPTIVE ANGABEN DER ITEMS AUS DER SCHÜLERBEFRAGUNG

Tabelle 8.10: Deskriptive Angaben der Items aus der Schülerbefragung, Skala 1, Lehrer-Schüler-Beziehung: Mean, SD, α bei Anschluss, r_{it} , $r_{corr,it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 1) Lehrer-Schüler-Beziehung, Cronbach's $\alpha = 0.94$ ($n = 2748$)												
Item	Mean	SD	α bei Anschluss	r_{it}	$r_{corr,it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
v_11	1.4	0.60	0.94	0.77	0.76	1	4	1	1.20	0.40	0.01	
v_12	1.9	0.78	0.94	0.78	0.76	1	4	2	0.64	0.03	0.01	
v_13	1.5	0.81	0.94	0.77	0.76	1	4	1	1.46	1.38	0.02	
v_14	2.0	0.92	0.94	0.68	0.65	1	4	2	0.64	-0.49	0.02	
v_15	1.6	0.79	0.94	0.82	0.81	1	4	1	1.14	0.64	0.01	
v_16	1.6	0.79	0.94	0.74	0.72	1	4	1	1.33	1.13	0.02	
v_17	1.6	0.77	0.94	0.75	0.73	1	4	1	1.12	0.81	0.01	
v_18	2.1	0.89	0.94	0.80	0.79	1	4	2	0.47	-0.49	0.02	
v_19	1.7	0.86	0.94	0.85	0.85	1	4	1	1.11	0.36	0.02	
v_20*	2.3	1.15	0.95	0.40	0.35	1	4	3	-0.20	-1.42	0.02	
v_21	1.9	0.90	0.94	0.77	0.76	1	4	2	0.67	-0.44	0.02	
v_22	1.6	0.86	0.94	0.85	0.85	1	4	1	1.18	0.50	0.02	
v_24	1.6	0.79	0.94	0.75	0.74	1	4	1	1.28	1.00	0.02	
v_25	1.6	0.77	0.94	0.80	0.79	1	4	1	1.33	1.26	0.01	
v_26	1.6	0.83	0.94	0.83	0.83	1	4	1	1.35	1.04	0.02	
v_27	1.9	0.83	0.94	0.77	0.76	1	4	2	0.68	-0.02	0.02	
v_28*	2.4	0.88	0.95	0.40	0.35	1	4	3	-0.24	-0.66	0.02	
v_30*	1.8	0.90	0.94	0.54	0.50	1	4	3	-0.87	-0.66	0.02	

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.11: Deskriptive Angaben der Items aus der Schülerbefragung, Skala 2, Schüler zu Lehrerwohlbefinden: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it} , $r_{corr,it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 2) Schüler zu Lehrerwohlbefinden, Cronbach's $\alpha = 0.88$ ($n = 2748$)												
Item	Mean	SD	alpha bei Ausschluss	r_{it}	$r_{corr,it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
v_55	1.8	0.83	0.85	0.86	0.75	1	4	2	0.94	0.33	0.02	
v_56	1.8	0.84	0.84	0.88	0.78	1	4	2	0.87	0.14	0.02	
v_57	1.6	0.76	0.84	0.88	0.78	1	4	1	1.39	1.55	0.01	
v_58	1.4	0.70	0.87	0.83	0.70	1	4	1	1.84	3.36	0.01	

Tabelle 8.12: Deskriptive Angaben der Items aus der Schülerbefragung, Skala 3, Lehrerverhalten: Mean, SD, α bei Ausschluss, r_{it} , $r_{corr,it}$, Min, Max, Median, skew, kurtosis, SE

Skala 3) Verhalten der Lehrperson, Cronbach's $\alpha = 0,94$ ($n = 2748$)												
Item	Mean	SD	α bei Ausschluss	r_{it}	$r_{corr,it}$	Min	Max	Median	skew	kurtosis	SE	
v_32*	1.8	0.83	0.93	0.53	0.48	1	4	3	-0.97	0.42	0.02	
v_33	1.7	0.84	0.93	0.75	0.71	1	4	2	1.02	0.34	0.02	
v_34	2.0	0.85	0.93	0.58	0.52	1	4	2	0.53	-0.32	0.02	
v_35	1.8	0.80	0.93	0.70	0.66	1	4	2	0.80	0.13	0.02	
v_36	1.8	0.85	0.93	0.55	0.49	1	4	2	0.81	-0.13	0.02	
v_37	1.7	0.77	0.93	0.53	0.47	1	4	1	1.07	0.65	0.01	
v_38	1.9	0.88	0.93	0.74	0.70	1	4	2	0.79	-0.11	0.02	
v_39	1.8	0.74	0.93	0.70	0.66	1	4	2	0.70	0.26	0.01	
v_40	1.8	0.86	0.93	0.57	0.52	1	4	2	0.97	0.16	0.02	
v_41	1.8	0.92	0.93	0.81	0.78	1	4	2	1.00	0.06	0.02	
v_42	1.6	0.82	0.93	0.82	0.79	1	4	1	1.23	0.82	0.02	
v_43	1.5	0.73	0.93	0.64	0.60	1	4	1	1.53	2.03	0.01	
v_44	1.7	0.90	0.93	0.73	0.73	1	4	1	1.08	0.18	0.02	
v_45	1.6	0.79	0.93	0.70	0.66	1	4	1	1.14	0.83	0.02	
v_47	1.7	0.77	0.93	0.73	0.70	1	4	2	0.85	0.33	0.01	
v_48	1.6	0.78	0.93	0.64	0.59	1	4	1	1.24	1.11	0.02	
v_49	2.2	0.89	0.93	0.65	0.61	1	4	2	0.36	-0.58	0.02	
v_50	1.6	0.86	0.93	0.82	0.79	1	4	1	1.38	1.00	0.02	
v_51	1.8	0.85	0.93	0.73	0.69	1	4	2	0.84	0.07	0.02	
v_52*	2.7	0.96	0.94	0.37	0.32	1	4	2	0.04	-1.02	0.02	
v_53*	2.3	0.90	0.93	0.54	0.49	1	4	3	-0.42	-0.52	0.02	
v_54*	2.1	0.96	0.93	0.54	0.50	1	4	3	-0.51	-0.67	0.02	

Anmerkung: * negativ gepoltes Item

ERGEBNISSE DER FAKTORANALYSE FÜR DIE LEHRERBEFRAGUNG: FAKTORLADUNGEN

Tabelle 8.13: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, SuSInt

Interaktion mit Schülern	
Item	Faktorladung
SuSInt01	.112
SuSInt02	.117
SuSInt03	.101
SuSInt04	.073
SuSInt05	.068
SuSInt06	.081
SuSInt07	.129
SuSInt08	.182
SuSInt09	.182
SuSInt10	.130
SuSInt11	.094
SuSInt12	.050
SuSInt13	.082
SuSInt14	.082
SuSInt15	.126
SuSInt16	.043

Tabelle 8.14: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, EltInt

Interaktion mit Eltern	
Item	Faktorladung
EltInt01	.071
EltInt02	.156
EltInt03	.060
EltInt04	.313
EltInt05	.362
EltInt06	.235

Tabelle 8.15: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, Kollnt

Interaktion im Kollegium	
Item	Faktorladung
Kolint04	.209
Kolint05	.238
Kolint06	.200
Kolint07	.107
Kolint08	.082
Kolint09	.128
Kolint10*	-.076
Kolint11	.185
Kolint12*	-.052

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.16: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, LtgInt

Interaktion mit der Schulleitung	
Item	Faktorladung
LtgInt01	.286
LtgInt02	.280
LtgInt03	.134
LtgInt04	.113
LtgInt05	.238
LtgInt06	.125

Tabelle 8.17: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, UmfOrg

Arbeitsumfeld & -organisation	
Item	Faktorladung
UmfOrg01	.076
UmfOrg02	.083
UmfOrg03	.086
UmfOrg04	.117
UmfOrg05	.075
UmfOrg06	.111
UmfOrg07	.119
UmfOrg08	.085
UmfOrg09	.096
UmfOrg10	.095
UmfOrg11	.114
UmfOrg12	.153
UmfOrg13	.085
UmfOrg14	.095
UmfOrg15*	-.027
UmfOrg16	.049
UmfOrg17	.095
UmfOrg18	.084
UmfOrg19	.053

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.18: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, LWB

Wohlbeinden	
Item	Faktorladung
LPWB01	.328
LPWB02	.220
LPWB03*	-.188
LPWB04	.137
LPWB05	.193
LPWB06	.167

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.19: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Lehrerbefragung, Belfakt

Belastungsfaktoren*	
Item	Faktorladung
LPBel01	.036
LPBel02	.059
LPBel03	.063
LPBel04	.061
LPBel05	.074
LPBel06	.066
LPBel07	.050
LPBel08	.133
LPBel09	.071
LPBel10	.112
LPBel11	.126
LPBel12	.065
LPBel13	.078
LPBel14	.107
LPBel15	.045
LPBel16	.072
LPBel17	.057
LPBel18	.150
LPBel19	.143
LPBel20	.094
LPBel21	.091
LPBel22	.075

Anmerkung. * negativ gepolter Faktor

**ERGEBNISSE DER FAKTORANALYSE FÜR DIE
LEHRERBEFRAGUNG: DESKRIPTIVE ANGABEN**

Tabelle 8.20: Deskriptive Angaben zu Faktoren der Lehrerbefragung: Mean, SD, Median, Min, Max, range, skew, kurtosis, SE

Faktor	n	Mean	SD	Median	Min	Max	range	skew	kurtosis	SE
SuSInt	542	0.00	0.92	-0.12	-3.21	2.98	6.19	0.27	0.05	0.04
KollInt	542	0.00	0.94	0.15	-1.67	3.21	4.88	0.23	0.02	0.04
LtgInt	542	0.00	0.94	0.00	-2.39	2.59	4.98	0.22	0.09	0.04
EtInt	542	0.00	0.91	-0.13	-2.86	3.12	5.98	0.16	0.39	0.04
UmfOrg	542	0.00	0.93	0.02	-3.37	2.37	5.66	-0.16	-0.09	0.04
LWB	542	0.00	0.92	0.03	-2.98	2.27	5.25	-0.14	-0.12	0.04
Belfakt*	542	0.00	0.92	-0.02	-2.42	2.82	5.23	0.13	-0.26	0.04

Anmerkung. * dem Faktor liegen negativ gepolte Items zugrunde.

ERGEBNISSE DER FAKTORANALYSE FÜR DIE LEHRERBEFRAGUNG: HISTOGRAMME

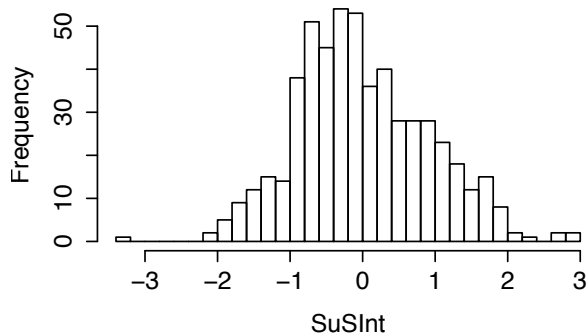


Abbildung 8.1: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern*

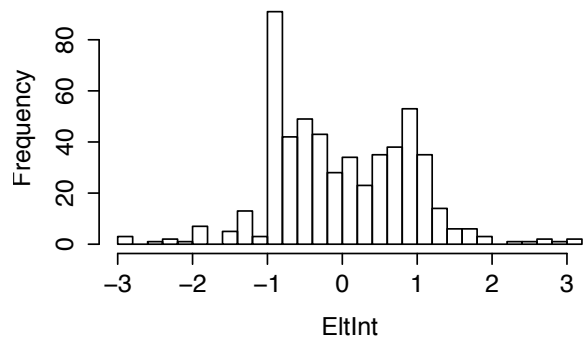


Abbildung 8.2: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Interaktion mit Eltern*

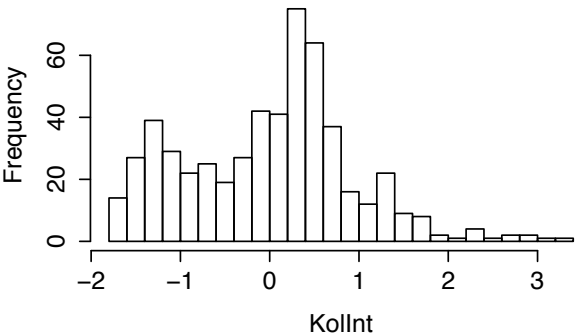


Abbildung 8.3: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Interaktion im Kollegium*

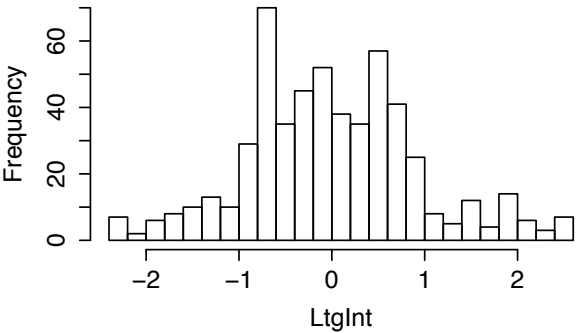


Abbildung 8.4: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Interaktion mit der Schulleitung*

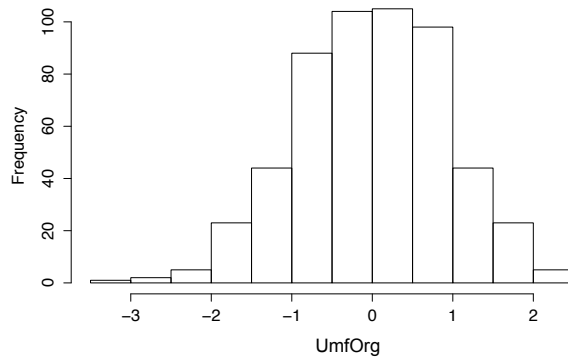


Abbildung 8.5: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Arbeitsumfeld und -organisation*

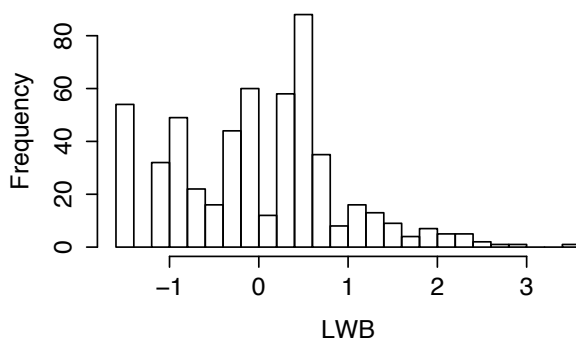


Abbildung 8.6: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Wohlbefinden*

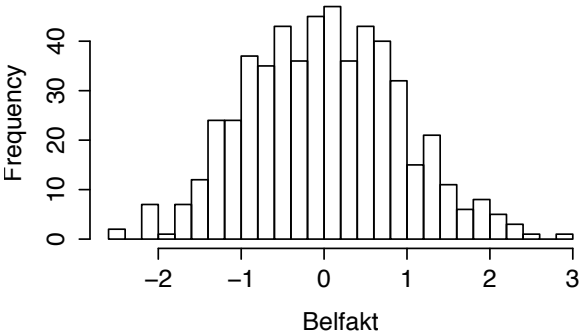


Abbildung 8.7: Histogramme der Faktoren für die Lehrerbefragung: *Belastungsfaktoren*

INTERKORRELATION LEHRERBEFRAGUNG

Tabelle 8.21: Interkorrelation der Skalen aus der Lehrerbefragung

	SuSInt	Kollnt	LtgInt	EltInt	UmfOrg	LWB
SuSInt						
Kollnt	.35					
LtgInt	.32	.51				
EltInt	.48	.29	.27			
UmfOrg	.47	.45	.53	.34		
LWB	.48	.053	.38	.23	.45	
Belfakt	-.46	-.45	-.55	-.31	-.61	-.48

Anmerkungen. Alle Korrelationen sind auf dem 1%-Niveau signifikant; Pearson Korrelation, $n = 542$.

ERGEBNISSE DER FAKTORANALYSE FÜR DIE SCHÜLERBEFRAGUNG: FAKTORLADUNGEN

Tabelle 8.22: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Schülerbefragung: Lehrer-Schüler-Beziehung

Lehrer-Schüler-Beziehung	
Item	Faktorladung
v_11	.070
v_12	.072
v_13	.067
v_14	.042
v_15	.091
v_16	.055
v_17	.059
v_18	.082
v_19	.133
v_20*	-.014
v_21	.070
v_22	.128
v_24	.062
v_25	.081
v_26	.110
v_27	.071
v_28*	-.013
v_30*	-.023

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.23: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Schülerbefragung: Schülereinschätzung des Lehrerwohlbefindens

Schülereinschätzung zu Lehrerwohlbefinden	
Item	Faktorladung
v_55	.270
v_56	.320
v_57	.311
v_58	.185

Tabelle 8.24: Faktorladungen der Items auf den Faktoren der Schülerbefragung: Lehrerverhalten

Lehrerverhalten	
Item	Faktorladung
v_32*	-.031
v_33	.078
v_34	.038
v_35	.060
v_36	.034
v_37	.033
v_38	.074
v_39	.062
v_40	.037
v_41	.117
v_42	.131
v_43	.050
v_44	.095
v_45	.065
v_47	.077
v_48	.049
v_49	.052
v_50	.130
v_51	.074
v_52*	-.016
v_53*	-.029
v_54*	-.030

Anmerkung. * negativ gepoltes Item

Tabelle 8.25: Deskriptive Angaben zu Faktoren der Schülerbefragung: Mean, SD, Median, Min, Max, range, skew, kurtosis, SE

Faktor	n	Mean	SD	Median	Min	Max	range	skew	kurtosis	SE
Lehrverh	2748	0.00	0.98	-0.27	-1.25	3.64	4.88	1.18	1.05	0.02
S_L_Wohlbef	2748	0.00	0.94	-0.19	-0.89	3.24	4.14	1.29	1.62	0.02
Su_Le_Bez	2748	0.00	0.98	-0.29	-1.07	3.39	4.46	1.24	1.10	0.02

ERGEBNISSE DER FAKTORANALYSE FÜR DIE SCHÜLERBEFRAGUNG: HISTOGRAMME

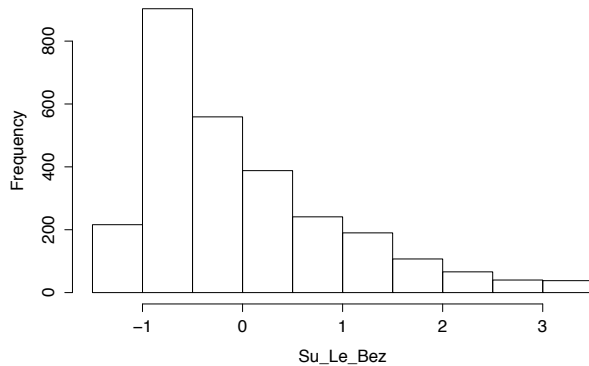


Abbildung 8.8: Histogramme der Faktoren für die Schülerbefragung: *Lehrer-Schüler-Beziehung*

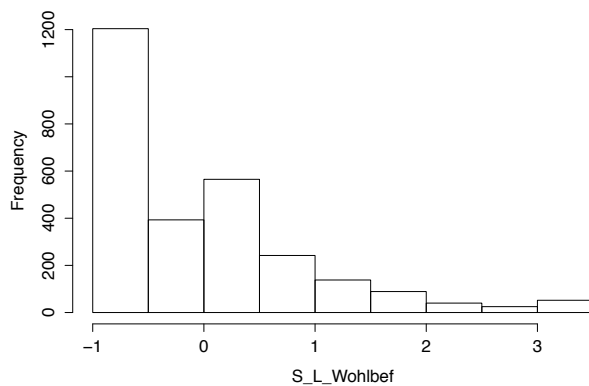


Abbildung 8.9: Histogramme der Faktoren für die Schülerbefragung: *Schüler zu Lehrerwohlbefinden*

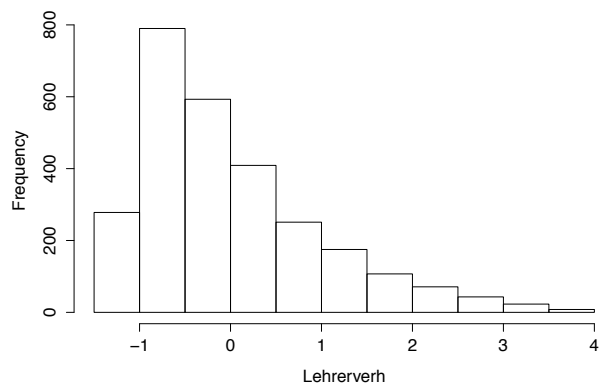


Abbildung 8.10: Histogramme der Faktoren für die Schülerbefragung: *Lehrerverhalten*

INTERKORRELATION SCHÜLERBEFRAGUNG

Tabelle 8.26: Interkorrelation der Skalen aus der Schülerbefragung

	Lehrerverh	S_L_Wohlbef
Lehrerverh		
S_L_Wohlbef	.81	
Su_Le_Bez	.90	.71

Anmerkungen. Alle Korrelationen sind auf dem 1%-Niveau signifikant; Pearson Korrelation, $n = 2748$.

**PRÜFUNG FÜR PARTIELLE MEDIATION: MULTIPLE REGRESSION
MIT LWB ALS KRITERIUMSVARIABLE**

Tabelle 8.27: Prüfung partieller Mediation: *Belastfakt* als Prädiktor für *SuSInt* und *KollInt* als Kriteriumsvariablen

	SuSInt	KollInt
(Intercept)	0.10 (0.13)	-0.23 (0.13)
Belfakt	***-0.40 (0.04)	***-0.43 (0.04)
R ²	0.33	0.31
Adj. R ²	0.31	0.28
Num. obs.	531	531

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit Schule.

AUSWERTUNG DES INSTRUMENTS ELBIS FÜR EINE BEISPIELSCHULE



Ergebnisübersicht: Befragung zum Lehrerwohlbefinden im Schulalltag Beispielschule, Datum

5 Interaktionsbereiche		Ressourcen	Entwicklungsbereiche ¹
Arbeitsumfeld- und Organisation		Offizielle Zusammenkünfte: harmonische Atmosphäre	Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium: Zeitaufwand, Effektivität
		Planbarkeit der Arbeitsaufgaben	Vereinbarkeit der Arbeit mit dem Familienleben
		Moderne Lernmethoden	Arbeitsmittel: Modernität, Zugang, Funktion, IT
		Genügend geeignete Unterrichtsräume	Reduktion administrativer Pflichten
			Verteilung der Vertretungsstunden: Transparenz Ausgleich ungleicher Belastungen Arbeitsmittel: Modernität, Zugang, Funktion, IT Raum für Unterrichtsvorbereitung Möglichkeit für Rückzug & ungestörte Pausen im Schulalltag, Eigener Arbeitsplatz Zeitaufwand und Stress durch Arbeit, die zu Hause für die Schule erledigt werden muss
Kollegium		Ggs. Unterstützung bei Problemen	
		Vertrauensvolles, gutes soziales Klima	
		Entlastende Gespräche	
		Gemeinsame Normen & Ziele	
Schülerinnen & Schüler		Unterricht störungsfrei	SuS verfügen über Voraussetzungen für Unterricht
		Unterricht führt zu angestrebtem Ergebnis	Atmosphäre von Höflichkeit & Rücksichtnahme
		Außerunterrichtl. Arbeit problemlos & effektiv	Gemeinsames Streben nach Lernerfolgen
		Beherrschen den deutschen Sprache	Förderung von Innovationsfreude und Kreativität bei SuS und Lehrkräften
		Partnerschaftlicher Umgang mit Mitschülern	Individuelle Fähigkeiten der SuS werden gefördert
		Kooperation mit, und Rücksicht ggü. Lehrkräften	Schüler tragen Unterricht nicht mit
Schul-leitung		Mitsprache der SuS ist gewährleistet	
		Verständnis bei persönlichen Problemen	Gerechtigkeit bei der Aufgabenverteilung
		Möglichkeiten der Mitsprache & Mitentscheidung	Förderung der Entwicklung jeder/s Einzelnen Angemessene Leistungsanerkennung
Eltern			
		Interesse an schulischer Entwicklung der Kinder	Aktive Zusammenarbeit mit der Schule
		Gespräche kooperativ	Fruchtbarkeit von Gesprächen Übernahme erzieherischer Verantwortung

¹ Einordnung in *Entwicklungsbereiche*, wenn mehr als 40% der Befragten Unzufriedenheit ausdrücken (=kumulierte Prozente von „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ für Situationsbeschreibungen der Interaktionsbereiche).

Wohlbefinden ²	
Sehr zufrieden im Beruf	88,7%
Hohe Bedeutung der Tätigkeit	93,6%
Angenehmes Arbeitsklima	83,5%

Belastungsfaktoren³

Prozent von Kollegen, die diesen Belastungsfaktor als „sehr belastend“, „belastend“, oder „mittel belastend“ einschätzen:



Hohe Belastung (> 70%)	%
Mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler	93,3
Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima an der Schule	88,7
Unzureichende Möglichkeiten des Rückzugs während des Schultages	87,4
Verwaltungsarbeit	85,7
Mangel an Räumlichkeiten in der Schule für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	83,5
Geringe Motivation/Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern.	82,3
Disziplinprobleme im Unterricht mit schwierigen Schülerinnen und Schülern	80,7
Neue Anforderungen im Rahmen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	72,2
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	71,4
Übernahme von Vertretungsunterricht	70,2

Mittlere Belastung (>45%)	%
Schulbezogene Arbeit, die zu Hause erledigt werden muss	69,1
Einschränkungen im Entscheidungs- und Handlungsspielraum durch schulinterne Vorschriften	66,0
Zu große Klassen	64,9
Probleme mit den Eltern (der Schülerinnen und Schüler)	61,7
Mangelnde Gerechtigkeit und Transparenz der Schulleitung	60,0
Ständige Kritik am Lehrberuf und fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit	57,1
Unzureichende Wertschätzung durch die Schulleitung	54,5
Fachfremder Unterrichtseinsatz	48,8

Geringe Belastung (<45%)	%
Schlechte Stimmung im Kollegium	37,0
Mangelnde Unterstützung und Wertschätzung im Kollegium	29,8
Probleme mit den SuS aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse	21,1
Ärger mit Behörden bzw. Institutionen	19,3

² Kumulierte Prozente für „trifft total zu“ und „trifft eher zu“ je Einzelfrage zu Wohlbefinden im Schulalltag.

³ Belastungsfaktoren: Kumulierte Prozente der Antworten im Bereich „sehr belastend“, „belastend“, und „mittlere Belastung“. Bei > 70%: Hohe Belastung. Bei > 45% (< 70%): Mittlere Belastung. Bei < 45% : Geringe Belastung.

TEST FÜR REGRESSION MIT SCHÜLERVARIABLEN: QUASI POISSON, NEGATIV BINOMIALE UND MULTIPLE REGRESSION

Tabelle 8.28: Vergleich Quasi Poisson, negativ binomiale und multiple Regression (OLS) für *Lehrer-Schüler-Beziehung* als Kriteriumsvariable

	Quasi Poisson	Neg. binomial	OLS
(Intercept)	0.49 (0.50)	0.49 (0.56)	1.70** (0.65)
LWB	***0.13 (0.03)	***0.13 (0.03)	***0.13 (0.03)
Belfakt	-0.07 (0.04)	-0.07 (0.04)	-0.06 (0.04)
AlleInt	*** - 0.14 (0.04)	** - 0.14 (0.04)	*** - 0.14 (0.04)
AIC		4993.91	
BIC		5139.75	
Log Likelihood		-2470.95	
Deviance	1503.69	2124.51	
Num. obs.	2017	2017	2017
R ²			0.08
Adj. R ²			0.07

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter und Geschlecht Lehrkräfte, Alter Geschlecht Schüler, Zugehörigkeit Schule. AlleInt = alle Interaktionsbereiche zusammengefasst (SuSInt, KollInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg).

Tabelle 8.29: Vergleich Quasi Poisson, negativ binomiale und multiple Regression (OLS) für *Schüler zu Lehrerwohlbefinden* als Kriteriumsvariable

	Quasi Poisson	Neg. binomial	OLS
(Intercept)	0.89 (0.48)	0.89 (0.51)	***2.27 (0.63)
LWB	***0.19 (0.03)	***0.19 (0.03)	***0.16 (0.03)
Belfakt	** - 0.13 (0.04)	** - 0.13 (0.05)	** - 0.10 (0.04)
AlleInt	*** - 0.22 (0.04)	*** - 0.22 (0.05)	*** - 0.19 (0.04)
AIC		4738.21	
BIC		4884.06	
Log Likelihood		-2343.11	
Deviance	1864.86	2216.27	
Num. obs.	2017	2017	2017
R ²			0.09
Adj. R ²			0.07

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus:*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter und Geschlecht Lehrkräfte, Alter Geschlecht Schüler, Zugehörigkeit Schule. AlleInt = alle Interaktionsbereiche in einer Variable (SuSInt, KollInt, EltInt, LtgInt, UmfOrg).

Tabelle 8.30: Vergleich Quasi Poisson, negativ binomiale und multiple Regression (OLS) für *Lehrerverhalten* als Kriteriumsvariable

	Quasi Poisson	Neg. binomial	OLS
(Intercept)	0.76 (0.42)	0.76 (0.51)	2.13*** (0.64)
LWB	***0.13 (0.02)	***0.13 (0.03)	***0.16 (0.03)
Belfakt	*** - 0.11 (0.03)	** - 0.11 (0.04)	*** - 0.12 (0.04)
AlleInt	*** - 0.18 (0.03)	*** - 0.18 (0.04)	*** - 0.21 (0.04)
AIC		5194.04	
BIC		5339.89	
Log Likelihood		-2571.02	
Deviance	1245.05	1792.76	
Num. obs.	2017	2017	2017
R ²			0.08
Adj. R ²			0.07

Anmerkungen. (SE), Signifikanzniveaus:*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, kontrolliert für Alter und Geschlecht Lehrkräfte, Alter Geschlecht Schüler, Zugehörigkeit Schule. AlleInt = alle Interaktionsbereiche in einer Variable (SuSInt, KollInt, EltInt, LtglInt, UmfOrg).



SUMMARY

This thesis contributes to two different but related issues in the research field of educational psychology. Firstly, the correlation between *occupational teacher well-being* and students' perception of *the teacher-student relationship* is investigated. Secondly, the thesis examines the concepts of *occupational well-being* and *strain* in teachers to determine whether they can be understood at opposite ends of one continuum or as related, but separate entities – caused by different potential stress factors at the workplace. Quantitative surveys with students and teachers at eight comprehensive schools (Gesamtschulen) in Niedersachsen, Germany, provide the empirical data for both studies. Findings show that occupational teacher well-being manifests in students' perceptions of their relationships with teachers. Results also suggest that the concepts of well-being and strain in teachers should be viewed as related, but separate entities that can vary independently. The relevance of these findings for teachers' relationships in everyday school life and for the evaluation of strain in schoolteachers is discussed. The thesis is written in German language. Abstracts are additionally provided in English and Danish. The author can be contacted for information in English.