

Frommhold, Liv

Was trägt zur Gesundheit im Lehrerberuf bei? Eine quer- und längsschnittliche Onlinestudie zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Persönlichkeitsfaktoren und Schulklima

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 311 S.



Quellenangabe/ Reference:

Frommhold, Liv: Was trägt zur Gesundheit im Lehrerberuf bei? Eine quer- und längsschnittliche Onlinestudie zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Persönlichkeitsfaktoren und Schulklima. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 311 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-318965 - DOI: 10.25656/01:31896; 10.3262/978-3-7799-8356-9

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-318965>

<https://doi.org/10.25656/01:31896>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

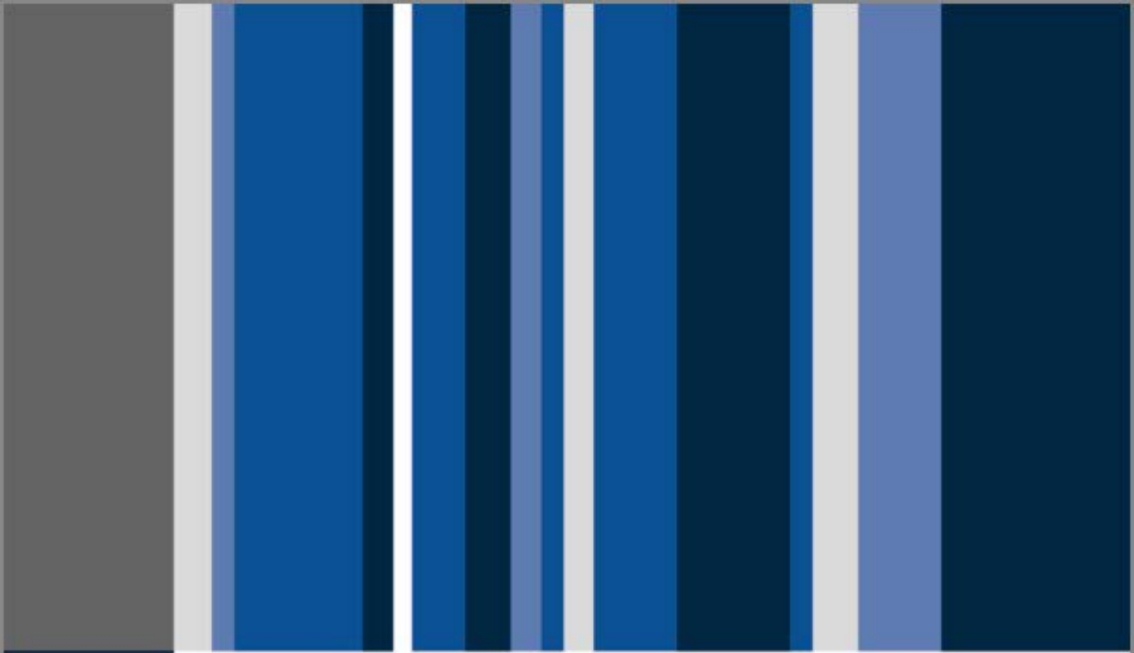


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Liv Frommhold

Was trägt zur Gesundheit im Lehrerberuf bei?

Eine quer- und längsschnittliche Onlinestudie
zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften
unter besonderer Berücksichtigung von
Persönlichkeitsfaktoren und Schulklima

BELTZ JUVENTA

Liv Frommhold

Was trägt zur Gesundheit im Lehrerberuf bei?

Liv Frommhold

Was trägt zur Gesundheit im Lehrerberuf bei?

Eine quer- und längsschnittliche Onlinestudie
zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften
unter besonderer Berücksichtigung von
Persönlichkeitsfaktoren und Schulklima

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Liv Frommhold hat an der TU Dortmund studiert und anschließend den Vorbereitungsdienst absolviert. Seitdem arbeitet sie als Sonderpädagogin an einer Grundschule in Hamburg. Neben ihrer Tätigkeit an der Schule ist sie im Rahmen von Lehraufträgen an verschiedenen Universitäten in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik tätig.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund 2023 als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Christoph Käppler

Gutachterin: Prof. Dr. Stefanie Roos

Tag der Disputation: Dortmund, den 13.07.2023.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8355-2 Print

ISBN 978-3-7799-8356-9 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-8356-9

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	14
1 Einleitung	19
1.1 Hinführung zum Thema der Arbeit	19
1.2 Aufbau und Zielsetzung der Dissertation	23
2 Psychische Gesundheit im schulischen Setting	26
2.1 Zum Verständnis von Gesundheit	26
2.2 Psychische Gesundheit von Lehrpersonen	28
2.3 Aktualität und Operationalisierung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften	34
3 Modell der Salutogenese nach Antonovsky	37
3.1 Allgemeines zum Modell	37
3.2 Sense of Coherence (SOC)/Kohärenzgefühl	42
3.3 Generalisierte Widerstandsressourcen	47
3.4 Grenzen und Kritik am Modell der Salutogenese	50
4 Modell der Selbstwirksamkeit nach Bandura	52
4.1 Theorie des sozial-kognitiven Lernens	52
4.2 Theorie der Selbstwirksamkeit	56
4.3 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften	61
5 Modell der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe	66
5.1 Menschliche Grundbedürfnisse	66
5.2 Psychische Grundbedürfnisse	69
5.2.1 Das Bedürfnis nach Bindung	70
5.2.2 Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle	73
5.2.3 Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung/Selbstwertschutz	75
5.2.4 Das Bedürfnis nach Lustgewinnung und Unlustvermeidung	77
5.3 Konsistenztheoretisches Modell	78

6	Persönlichkeitsstruktur von Lehrpersonen	84
6.1	Persönlichkeitsmodell der Big Five	84
6.2	Persönlichkeit von Lehrkräften	90
6.3	Grenzen und Kritik am Modell der Big Five	91
7	Klima in Organisationen	94
7.1	Allgemeines zum Klima in Organisationen und der Organisationsklimaforschung	94
7.2	Operationalisierung des organisationalen Klimas im schulischen Setting	100
8	Stand der Forschung	104
8.1	Psychische Gesundheit von Lehrpersonen	104
8.1.1	Allgemeine psychische Gesundheit von Lehrpersonen	104
8.1.2	Psychische Gesundheit vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie	107
8.1.3	SOC bei Lehrpersonen	110
8.1.4	Selbstwirksamkeit bei Lehrpersonen	111
8.1.5	Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen	113
8.2	Persönlichkeit und psychische Gesundheit von Lehrpersonen	114
8.3	Klima in der Institution Schule und psychische Gesundheit von Lehrpersonen	118
8.4	Darstellung der Forschungslücke	121
9	Darstellung der Forschungsfragen und Bildung der Forschungshypothesen	123
10	Forschungsprojekt zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften	126
10.1	Forschungsdesign	126
10.2	Pilotstudie	129
10.3	Forschungsinstrument	131
10.3.1	Teil 1: Individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften	134
10.3.2	Teil 2: Kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften	135
10.3.3	Teil 3: Persönlichkeitsmerkmale/Big Five	135
10.3.4	Teil 4: Salutogenese	136
10.3.5	Teil 5: Psychische Grundbedürfnisse	137
10.3.6	Teil 6: Organisationsklima	138
10.3.7	Teil 7: Arbeitsmotive	140
10.3.8	Teil 8: Inkongruenz	141
10.3.9	Teil 9: Allgemeine und persönliche Angaben	141

10.4	Datengewinnung und Durchführung der Studie	142
10.5	Datenanalyse	143
11	Darstellung der Ergebnisse auf Basis der deskriptiven Statistik	147
11.1	Angaben zur Stichprobe (T1)	147
11.2	Deskriptive Statistik zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften	154
11.2.1	Sense of Coherence der Lehrpersonen	154
11.2.2	Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen	155
11.2.3	Befriedigung sowie Kongruenz psychischer Grundbedürfnisse bei Lehrkräften	156
11.3	Deskriptive Ergebnisse zur Persönlichkeit von Lehrkräften	159
11.4	Deskriptive Ergebnisse zum Organisationsklima	162
11.5	Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen	165
11.6	Angaben zur Stichprobe (T2)	167
11.7	Deskriptive Ergebnisse zum Testzeitpunkt T2	168
12	Grundlegende statistische Analysen	172
12.1	Clusterverfahren: Persönlichkeitstypen	172
12.2	Beziehung zwischen der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit	177
12.3	Analysen im Hinblick auf das aggregierte Organisationsklima	182
13	Beantwortungen der Forschungsfragen und Überprüfung der Hypothesen	191
13.1	Forschungsfrage 1: Gesundheitstypen	191
13.2	Hypothesen zur Forschungsfrage 2	195
13.2.1	Hypothese 1 zur Forschungsfrage 2	195
13.2.2	Hypothese 2 zur Forschungsfrage 2	199
13.2.3	Hypothese 3 zur Forschungsfrage 2	204
13.2.4	Hypothese 4 zur Forschungsfrage 2	206
13.2.5	Hypothese 5 zur Forschungsfrage 2	207
13.2.6	Hypothese 6 zur Forschungsfrage 2	210
13.2.7	Hypothese 7 zur Forschungsfrage 2	212
13.2.8	Hypothese 8 zur Forschungsfrage 2	214
13.3	Hypothesen zur Forschungsfrage 3	215
13.3.1	Hypothese 1 zur Forschungsfrage 3	215
13.3.2	Hypothese 2 zur Forschungsfrage 3	217
13.3.3	Hypothese 3 zur Forschungsfrage 3	218

13.4	Hypothesen zur Forschungsfrage 4	218
13.4.1	Hypothese 1 zur Forschungsfrage 4	219
13.4.2	Hypothese 2 zur Forschungsfrage 4	220
13.4.3	Hypothese 3 zur Forschungsfrage 4	222
13.4.4	Hypothese 4 zur Forschungsfrage 4	223
13.4.5	Hypothese 5 zur Forschungsfrage 4	224
13.4.6	Hypothese 6 zur Forschungsfrage 4	225
13.5	Hypothesen zur Forschungsfrage 5	226
13.5.1	Hypothese 1 zur Forschungsfrage 5	227
13.5.2	Hypothese 2 zur Forschungsfrage 5	228
13.5.3	Hypothese 3 zur Forschungsfrage 5	228
14	Explorative Analysen und weiterführende Erkenntnisse	230
14.1	Zusammenhänge zwischen Typen des Persönlichkeits- und des Gesundheitsclusters	230
14.2	Zusammenhänge zwischen dem Klima und der Persönlichkeit von Lehrpersonen	233
14.3	Regressionsanalyse	238
14.3.1	Theoretischer Hintergrund	238
14.3.2	Statistische Analyse der vorliegenden Daten	240
15	Zusammenfassung der Befunde, Diskussion und Ausblick	247
15.1	Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse	247
15.1.1	Bezogen auf die grundlegenden statistischen Analysen	247
15.1.2	Bezogen auf die getesteten Hypothesen	250
15.1.3	Bezogen auf die explorative Datenanalyse	258
15.2	Schlussfolgerungen für das schulische Setting	259
15.3	Kritische Auseinandersetzung mit der durchgeführten Forschung	262
15.4	Ausblick	266
	Literaturverzeichnis	268
	Anhang	287
A.	Fragebogen	288
B.	Abbildungen zur Überprüfung der Normalverteilung	299
C.	Überprüfung der Items und Skalen	306

Abkürzungsverzeichnis

ANOVA	Analysis of Variance (dt.: Varianzanalyse)
AVEM	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster
BFI	Big Five Inventory
dt.	deutsch
engl.	englisch
FEO	Fragebogen zur Erhebung des Organisationsklimas
GRRs	Generalized Resistance Resources (dt.: generalisierte Widerstandsressource)
IEA	Inventar zur Erfassung der Arbeitsmotive
INK	Inkongruenzfragebogen
KOMMINO	Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen
M	Mittelwert (gemeint ist hier das arithmetische Mittel, engl. mean)
N	Grundgesamtheit
n	Auswahl aus der Grundgesamtheit
p	Power; gibt das Signifikanzniveau an
r	Korrelationskoeffizient nach Pearson/Spearman
SD	Standardabweichung (engl. standard deviation)
SEK I	Sekundarstufe I
SOC	Sense of coherence (dt.: Kohärenzgefühl)
SWK	Selbstwirksamkeit
VD	Vorbereitungsdienst/Referendariat
WHO	World Health Organization (dt.: Weltgesundheitsorganisation)
β	standardisierter Regressionskoeffizient

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zusammenspiel der theoretischen Komponenten der Arbeit (eigene Darstellung)	23
Abbildung 2:	Überblick zum Aufbau der Dissertation (eigene Darstellung)	24
Abbildung 3:	Bedingungsmodell für Gesundheit des Individuums (Becker, 2013, S. 14)	31
Abbildung 4:	Modell zur Erklärung von Gesundheit und Krankheit am Arbeitsplatz Schule (Gieske & Harazd, 2009, S. 36)	32
Abbildung 5:	Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrpersonenbelastungsforschung (entnommen aus Krause et al., 2013, S. 65)	36
Abbildung 6:	Das Modell der Salutogenese nach Antonovsky (1979, S. 184 f.); Deutsche abgewandelte Version übernommen aus Faltermaier (2023, S. 80)	40
Abbildung 7:	Zusammenhang von Kohärenzgefühl und Stressverarbeitung nach Antonovsky (Franke, 2010, S. 173)	45
Abbildung 8:	Mapping-Sentence Definition of a Generalized Resistance Resource/Puzzle-Satz zur Definition der generalisierten Widerstandsressourcen (Antonovsky, 1979, S. 103)	48
Abbildung 9:	Vereinfachte Skizze zur sozial-kognitiven Theorie von Bandura, 1997 (Egger, 2015, S. 285)	53
Abbildung 10:	Das triadisch-reziproke Modell (Bandura, 1997, S. 6)	53
Abbildung 11:	Phasen und Prozesse des sozial-kognitiven Lernens nach Bandura (1979) (entnommen aus Petermann & Petermann, 2018, S. 154)	55
Abbildung 12:	Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193; deutsche Übersetzung entnommen aus Petermann & Petermann, 2018, S. 163)	56
Abbildung 13:	Die zyklische Natur der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228; Originalbezeichnungen und jeweilige Übersetzung der Autorin)	63
Abbildung 14:	Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens (nach Grawe, 2004, S. 189)	80
Abbildung 15:	Phasen einer empirischen Untersuchung (in Anlehnung an Diekmann, 2017, S. 192 f.)	127
Abbildung 16:	Phasen der Datenauswertung (in Anlehnung an Diekmann, 2017, S. 660 f.)	143

Abbildung 17: Schulform der Lehrpersonen differenziert nach Geschlechtern (N=742)	149
Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Altersstruktur (N=742)	151
Abbildung 19: Professionen der befragten Personen (N=742)	152
Abbildung 20: Größe des Kollegiums (N=742)	152
Abbildung 21: Verteilung der Antworten bezüglich der einzelnen Items zum SOC	154
Abbildung 22: Kenndaten und Verteilung des Summenscores des Sense of Coherence (N=742)	155
Abbildung 23: Verteilung der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit	156
Abbildung 24: Verteilung der einzelnen Kategorien der psychischen Grundbedürfnisse	157
Abbildung 25: Verteilung des Summenscores der psychischen Grundbedürfnisse	158
Abbildung 26: Verteilung der Annäherungs- und Vermeidungsschemata	159
Abbildung 27: Verteilung des Summenscores der Inkongruenz	159
Abbildung 28: Verteilung der einzelnen Dimensionen der Persönlichkeit	161
Abbildung 29: Verteilung der einzelnen Dimensionen des Klimas in der Schule	163
Abbildung 30: Verteilung der einzelnen Dimensionen des schulischen Klimas in Bezug auf die Qualität der Kommunikation	164
Abbildung 31: Darstellung der Korrelationen aller Skalen	166
Abbildung 32: Verteilung bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit für T1 und T2	169
Abbildung 33: Verteilung bezüglich der kollektiven Selbstwirksamkeit für T1 und T2	170
Abbildung 34: Verteilung bezüglich der psychischen Grundbedürfnisse für T1 und T2	170
Abbildung 35: Verteilung bezüglich der Inkongruenz für T1 und T2	171
Abbildung 36: Verteilung bezüglich des SOC für T1 und T2	171
Abbildung 37: Korrelationen zwischen den einzelnen Dimensionen des Big-Five-Modells	173
Abbildung 38: Grafische Darstellung der Faktorenbildung in Bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen	174
Abbildung 39: Dendrogramm des Clusterverfahrens nach Ward (1963)	175
Abbildung 40: Abweichung der mittleren Werte der Persönlichkeitsfaktoren je Cluster vom normierten Mittelwert	176
Abbildung 41: Verteilung der individuellen Selbstwirksamkeit (1), der kollektiven Selbstwirksamkeit (2) und der Differenz beider (3) anhand der z-normierten Daten	178

Abbildung 42: Grafische Darstellung der Korrelation nach Pearson zwischen der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit	178
Abbildung 43: Verteilung der Mittelwerte der Differenzen in Bezug auf die Schulform	179
Abbildung 44: Verteilung der Mittelwerte der Differenzen in Bezug auf die Profession	180
Abbildung 45: Differenzen der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die vier gebildeten Persönlichkeitstypen	181
Abbildung 46: Pearson-Korrelation bezüglich des Organisationsklimas und der psychischen Gesundheit (n=19 Schulen)	188
Abbildung 47: Pearson-Korrelation des psychologischen Klimas und der psychischen Gesundheit (n=742 teilnehmende Lehrkräfte)	189
Abbildung 48: Korrelationen zwischen den Faktoren der psychischen Gesundheit	192
Abbildung 49: Dendrogramm des hierarchischen Clusterverfahrens nach Ward (1963)	193
Abbildung 50: Mittelwerte der z-Scores der Faktoren in Bezug auf die vier Gesundheitstypen	194
Abbildung 51: Darstellung der Cluster im Hinblick auf die Verteilung der Gesundheitstypen	198
Abbildung 52: Darstellung der Gesundheitscluster bezüglich der Professionen im schulischen Setting	203
Abbildung 53: Darstellung des Gesundheitsclusters bezüglich des Geschlechts	205
Abbildung 54: Darstellung der Gesundheitscluster bezüglich des Alters	209
Abbildung 55: Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters bezüglich des Arbeitsumfangs	211
Abbildung 56: Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters bezüglich der Größe des Kollegiums	213
Abbildung 57: Verteilung der Gesundheitscluster bezüglich der Lage der Schule	215
Abbildung 58: Darstellung der prozentualen Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters in Abhängigkeit zu den Persönlichkeitstypen	231
Abbildung 59: Darstellung der prozentualen Verteilung der Persönlichkeitstypen in Abhängigkeit zum Gesundheitscluster	232
Abbildung 60: Darstellung der Mittelwertunterschiede der Dimensionen des psychologischen Klimas in Abhängigkeit zum Persönlichkeitstyp; (1) als Säulendiagramm und (2) als Boxplot	235

Abbildung 61: Regression zu den psychischen Grundbedürfnissen	242
Abbildung 62: Regression zur Inkongruenz	243
Abbildung 63: Regression zum Kohärenzgefühl	244
Abbildung 64: Regression zur individuellen Selbstwirksamkeit	245
Abbildung 65: Regression zur kollektiven Selbstwirksamkeit	246

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Beispiele für interne und externe Ressourcen (vgl. dazu Blümel, 2018, S. 992; Nieskens et al., 2018, S. 47)	31
Tabelle 2:	Belastungskategorien und -faktoren von Lehrkräften im Beruf (ergänzt durch Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 45; ursprüngliche Version von Rudow, 1994, S. 60)	33
Tabelle 3:	Kurz-, mittel- und langfristige Beanspruchung (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2020, S. 22)	33
Tabelle 4:	Generalisierte Widerstandsressourcen (Franke, 2010, S. 167)	49
Tabelle 5:	Kombination von Wirksamkeits- und Ergebnisüberzeugung und ihre hypothetischen Wirkungen (Flammer, 1990, S. 87)	56
Tabelle 6:	Einfluss von Erfahrungen auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Petermann & Petermann, 2018, S. 166)	60
Tabelle 7:	Vier Bindungsstile von Erwachsenen (aus Relationship Questionnaire RQ, Bartholomew, 1990, S. 162 ff.; deutsche Übersetzung übernommen aus Doll, Mentz & Witte, 1995, S. 149, 158 f.)	72
Tabelle 8:	Die fünf Hauptfaktoren der Persönlichkeit (Big Five) (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 108)	87
Tabelle 9:	Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren-Modells (nach Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 11)	87
Tabelle 10:	Gegensatzpole der Big Five (nach Asendorpf, 2018, S. 26)	88
Tabelle 11:	Klima- und Zufriedenheitskonzepte (nach der Facettenanalyse von Payne et al., 1976, S. 55; übersetzt von Giesler, 2003, S. 153; Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 372)	99
Tabelle 12:	Vergleich der Dimensionen aus Theorie und Praxis	103
Tabelle 13:	Zahl der Lehrkräfte mit niedriger, durchschnittlicher und hoher Ausprägung der entsprechenden Persönlichkeitsdimensionen (nach Fortmüller & Werderits, 2011, S. 29)	115
Tabelle 14:	Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehrberuf (Auszug aus Mayr et al., 2020, S. 142)	116
Tabelle 15:	Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 2	124
Tabelle 16:	Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 3	124
Tabelle 17:	Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 4	125
Tabelle 18:	Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 5	125
Tabelle 19:	Übersicht zur Pilotphase 1 und Pilotphase 2	130
Tabelle 20:	Skalen des FEO und Verwendung dieser im vorliegenden Forschungsprojekt	139

Tabelle 21: Interne Konsistenzen der Skala (gekürzte Darstellung nach Daumenlang & Müskens, 2004, S. 32)	139
Tabelle 22: Itemkennwerte des Items des Faktors Kommunikationsqualität (Auszug aus Sperka & Rózsa, 2007, S. 46)	140
Tabelle 23: Anzahl der Schulen in Abhängigkeit der teilgenommenen Lehrkräfte	148
Tabelle 24: Schulform der Teilnehmenden allgemein und differenziert nach Geschlechtern (N=742)	149
Tabelle 25: Arbeitsumfang der Lehrkräfte (N=742)	150
Tabelle 26: Berufserfahrung innerhalb der Stichprobe	153
Tabelle 27: Ort des Arbeitsplatzes	153
Tabelle 28: Kenndaten der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen (N=742)	155
Tabelle 29: Kenndaten der psychischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen (N=742)	156
Tabelle 30: Kenndaten zur Inkongruenz der Lehrpersonen (N=742)	158
Tabelle 31: Kennwerte zur Persönlichkeit von Lehrkräften (N=742)	160
Tabelle 32: Mittelwertunterschiede der Persönlichkeitsdimensionen bezüglich des Geschlechts	162
Tabelle 33: Kennwerte zum Organisationsklima (N=742) (Teil I)	162
Tabelle 34: Kennwerte zum Organisationsklima (N=742) (Teil II)	163
Tabelle 35: Kennwerte zu Organisationsklima (N=676) (Teil III)	164
Tabelle 36: Verteilung der Geschlechter an beiden Erhebungszeiträumen (T1 und T2)	167
Tabelle 37: Verteilung der Altersstruktur an beiden Erhebungszeiträumen (T1 und T2)	168
Tabelle 38: Verteilung der Schulformen an beiden Erhebungszeiträumen (T1 und T2)	168
Tabelle 39: Darstellung und Beschreibung der Persönlichkeitstypen	176
Tabelle 40: Korrelationen nach Pearson der Differenz der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Dimensionen des psychologischen Klimas	181
Tabelle 41: Verteilung der Schulen bezüglich des aggregierten Klimas	182
Tabelle 42: Kenndaten der 19 ausgewählten Schulen bezüglich des Organisationsklimas	183
Tabelle 43: Aggregierte Klimadaten der ausgewählten Schulen	185
Tabelle 44: Absolute und relative Verteilung der vier Gesundheitstypen	195
Tabelle 45: Übersicht der Ergebnisse der statistischen Testverfahren bezüglich Hyp 2.1	196
Tabelle 46: Ranking der Schulformen bezüglich des psychischen Gesundheitszustands	199

Tabelle 47: Unterschiede des Gesundheitszustands bezüglich der Profession	200
Tabelle 48: Untersuchung der Profession im Hinblick auf die psychische Gesundheit	201
Tabelle 49: Verteilung der Gesundheitscluster bezogen auf die Profession im schulischen Setting	202
Tabelle 50: Psychische Gesundheit bezogen auf das Geschlecht	205
Tabelle 51: Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit und der Berufserfahrung des Lehrpersonals an Schulen	206
Tabelle 52: Einfluss des Alters auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen	208
Tabelle 53: Prozentuale Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters bezüglich des Alters	209
Tabelle 54: Psychische Gesundheit in Abhängigkeit zum Arbeitsumfang	210
Tabelle 55: Psychische Gesundheit im Hinblick auf die Größe des Kollegiums	212
Tabelle 56: Prozentuale Verteilung der Gesundheitscluster in Bezug auf die Kollegiumsgröße	213
Tabelle 57: Psychische Gesundheit in Abhängigkeit der Lage der Schule	214
Tabelle 58: Pearson-Korrelation zwischen den Dimensionen der Big Five und den Konstrukten der psychischen Gesundheit	216
Tabelle 59: Spearman-Korrelation zwischen den Dimensionen der Big Five und den Konstrukten der psychischen Gesundheit	217
Tabelle 60: Zusammenhang zwischen der Schulleitung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen bezogen auf das psychologische Klima	219
Tabelle 61: Zusammenhang zwischen der Schulleitung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen bezogen auf das Organisationsklima	220
Tabelle 62: Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit und dem Handlungsraum (psychologisches Klima)	221
Tabelle 63: Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit und dem Handlungsraum (Organisationsklima)	221
Tabelle 64: Korrelation zwischen der Arbeitsbelastung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezogen auf das psychologische Klima)	222
Tabelle 65: Korrelation zwischen der Arbeitsbelastung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezogen auf das Organisationsklima)	222
Tabelle 66: Korrelation zwischen der Bewertung der Arbeit und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das psychologische Klima)	223

Tabelle 67: Korrelation zwischen der Bewertung der Arbeit und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das Organisationsklima)	224
Tabelle 68: Korrelationen zwischen der Kollegialität und psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezüglich des psychologischen Klimas)	224
Tabelle 69: Korrelationen zwischen der Kollegialität und psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezüglich des Organisationsklimas)	225
Tabelle 70: Korrelationen zwischen dem Klima und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das psychologische Klima)	226
Tabelle 71: Korrelationen zwischen dem Klima und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das Organisationsklima)	226
Tabelle 72: Die Entwicklung der psychischen Gesundheit zwischen T1 und T2	227
Tabelle 73: Die Entwicklung der Big Five zwischen T1 und T2	228
Tabelle 74: Die Entwicklung des Klimas innerhalb der Schule zwischen T1 und T2	229
Tabelle 75: Prozentuale Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters in Abhängigkeit zu den Persönlichkeitstypen	232
Tabelle 76: Prozentuale Verteilung der Persönlichkeitstypen in Abhängigkeit zum Gesundheitscluster	233
Tabelle 77: Pearson-Korrelation zwischen der Persönlichkeit und dem psychologischen Klima	234
Tabelle 78: Mittelwertunterschiede der Cluster zwischen den Persönlichkeitstypen und dem psychologischen Klima	235
Tabelle 79: Pearson-Korrelation zwischen der Persönlichkeit und dem Organisationsklima	237
Tabelle 80: Mittelwerte der Cluster zwischen den Persönlichkeitstypen und dem Organisationsklima	238
Tabelle 81: Koeffizienten der Regressionsanalyse zu den psychischen Grundbedürfnissen	241
Tabelle 82: Koeffizienten der Regression zur Inkongruenz	243
Tabelle 83: Koeffizienten der Regression zum Kohärenzgefühl	244
Tabelle 84: Koeffizienten der Regression zur individuellen Selbstwirksamkeit	245
Tabelle 85: Koeffizienten der Regression zur kollektiven Selbstwirksamkeit	246
Tabelle 86: Überblicksartige Darstellung der Hypothesen zu den Forschungsfragen 2 bis 5	250
Tabelle 87: Kriterien zur Bewertung von Forschungsprojekten im Hinblick auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen (nach Krause & Dorsemagen, 2014, S. 997 ff.)	264

1 Einleitung

Das einleitende Kapitel dieser Dissertation gliedert sich in zwei Abschnitte. In Kapitel 1.1 erfolgt eine Hinführung zum Thema der Arbeit, während der Aufbau und die Zielsetzung der Arbeit in Kapitel 1.2 dargelegt werden.

1.1 Hinführung zum Thema der Arbeit

Der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (engl. *Universal Declaration of Human Rights*) folgend ist die Gesundheit eines Menschen als grundlegendes Menschenrecht zu verstehen (vgl. United Nations, 1948).¹ Die Gesundheit zu wahren bzw. wiederherzustellen, sollte daher höchste Priorität haben. Nicht nur im privaten, sondern auch im beruflichen Setting spielt der Gesundheitszustand eine wichtige Rolle. Wer sich guter Gesundheit erfreut, scheint eher in der Lage zu sein, seine arbeitsbezogenen Tätigkeiten adäquat und erfolgreich auszuführen. Die Kultusministerkonferenz (2012) sieht in der Gesundheit ein „unverzichtbares Element einer nachhaltigen Schulentwicklung“ (S. 2). Denn es braucht gesunde Lehrkräfte², die die Schullandschaft gestalten, Innovationen vorantreiben und die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft anstreben. Lehrpersonen haben zudem eine wichtige Rolle, wenn es um die nachfolgende Generation geht. So sind sie neben dem Bildungsauftrag auch mit dem Erziehungsauftrag betraut (vgl. Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3 ff.). Sie sind maßgeblich an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beteiligt und haben eine große Verantwortung. Im Hinblick darauf gewinnt die Bedeutung des Gesundheitszustandes von Lehrkräften weiter an Bedeutung.

Dem steht gegenüber, dass der Lehrkräftemangel in Deutschland weiter steigt und sich die Arbeit in den Schulen auf immer weniger Schultern verteilt (vgl. tagesschau, 2023). Häufig wird der Job von Lehrkräften in den Medien – sowohl in Zeitungen als auch in wissenschaftlichen Artikeln – thematisiert. Regelmäßig

1 Article 25: „Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and of his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control“ (United Nations, 1948).

Artikel 25: „Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung und notwendige soziale Leistungen, sowie das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität oder Verwitwung, im Alter sowie bei anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände“ (Vereinte Nationen, 1948).

2 In der vorliegenden Arbeit wird sich um eine genderneutrale Sprache bemüht. In Zitaten werden keine sprachlichen Änderungen vorgenommen.

wird in diesem Zusammenhang über Belastungen im schulischen Setting berichtet, unter denen die Lehrkräfte (potenziell) leiden.³ Schaarschmidt (2005a) fand bereits vor einigen Jahren in seiner sogenannten *Potsdamer Lehrerstudie* im Vergleich zu anderen Berufen heraus, dass der Lehrerberuf an Schulen „eine[r] der anstrengendsten Berufe“ (S. 15) ist. Doch was zeichnet den Beruf von Lehrkräften aus und was unterscheidet ihn von anderen Berufen? Rothland (2013) arbeitet eine Liste heraus, anhand derer die Charakteristika dieses Berufsfeldes hervorgehoben werden:

- (1) Die Zerteilung des Arbeitsplatzes und Konsequenzen,
- (2) die unvollständig geregelte Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer,
- (3) die prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung,
- (4) die Schwebelage zwischen Reglementierung und ‚pädagogischer Freiheit‘,
- (5) die ‚erzwungene‘ Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülern und den Lehrkräften,
- (6) die geringe Kontrolle über die Lehrerarbeit und die erzielten Effekte,
- (7) das Lehrerhandeln unter doppelter Kontingenz,
- (8) die fehlenden Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts,
- (9) der Lehrerberuf als Beruf ohne Karriere sowie mögliche Konsequenzen
- (10) und das fehlende Berufsgeheimnis einhergehend mit einer fehlenden Fachsprache (S. 23).

Die aufgelisteten Faktoren verdeutlichen die Arbeit im schulischen Setting und zeigen gleichzeitig Herausforderungen in der alltäglichen Arbeit, mit der sich die Lehrpersonen konfrontiert sehen. Das Ausüben dieses Berufs benötigt viel Energie und gerade im Hinblick auf die psychische Gesundheit scheinen Lehrkräfte besonders gefährdet zu sein (vgl. Schaarschmidt, 2005a, S. 15; siehe dazu auch Seibt, Meyer, Steputat & Scheuch, 2016, S. 60):

Sie [die psychische Gesundheit] zu erhalten und zu fördern ist nicht nur im Interesse der Lebensqualität der Lehrerinnen und Lehrer erforderlich, sondern auch im Interesse der Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben. Mehr noch als in anderen Berufen ist hier die psychische Gesundheit eine Basisvoraussetzung für die erfolgreiche Berufsausübung. Schließlich sollen Lehrerinnen und Lehrer motiviert und engagiert den Unterrichtsstoff vermitteln, durch das eigene Vorbild Lust am Lernen wecken und auch über das Lehren hinaus jungen Menschen Orientierung geben. Dafür ist psychische Kraft erforderlich. Wer den Anforderungen des Lehrerberufs ohne Freude gegenübertritt, sich überfordert,

3 Siehe u. a. folgende Zeitungsartikel: AFP (2022); Fokken (2022); Hoffmann (2021); Klovert (2018); Kulicke, Menning, Schormann und Witzel (2004); Laurenz, Klovert, Himmelrath und Fokken (2019); Olbrich (2020); Töpper (2018); Turzer (2020).

kraftlos und ausgelaugt fühlt und in seiner täglichen Arbeit wenig Sinn erlebt, kann das nicht leisten. (Schaarschmidt & Fischer, 2016, S. 409)

Es zeigt sich, dass nur Lehrkräfte, die bei guter psychischer Gesundheit sind, dauerhaft auf einem hohen Niveau arbeiten und unterrichten können, sodass die Qualität der Bildung sichergestellt ist (vgl. u. a. Paulus, 2013, S. 7; Schaarschmidt, 2005a, S. 18). Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass selbstverständlich nicht alle Lehrpersonen über eine gering ausgeprägte psychische Gesundheit verfügen. Es gibt viele Lehrkräfte, die sich guter psychischer Gesundheit erfreuen und ihren Job überaus erfolgreich ausüben (vgl. Schaarschmidt, 2005a, S. 19). Krause, Meder, Philipp und Schüpbach (2010) merken an, dass der Schwerpunkt bei den meisten Untersuchungen auf den Aspekten der Krankheit und nicht auf der Gesundheit von Lehrpersonen liegt (vgl. S. 57). Durch den Fokus auf die Gesundheit wird die Lehrperson nicht in die Opferrolle gedrängt, denn ihr wird eine aktive Rolle zu Teil. Sie muss sich nicht dem Schicksal fügen, sondern handelt aktiv und gestaltet Prozesse mit. Ein bedeutender Vorteil der salutogenetischen⁴ Perspektive liegt zusätzlich in der Prävention. So ist es häufig einfacher, positive Faktoren und Ressourcen zu stärken als einer Beanspruchungsreaktion entgegenzuwirken (vgl. Schaarschmidt, 2005a, S. 20). Der Fokus dieser Arbeit soll daher explizit auf den gesunderhaltenden und -förderlichen Faktoren liegen. Dies soll jedoch nicht heißen, dass ausschließlich die Lehrperson handlungsfähig ist, wie Bründel und Bründel (2014) treffend zusammenfassen:

Aber es liegt nicht nur in der Verantwortung des Lehrers, für seine Gesundheit zu sorgen, sondern auch in der Verantwortung von Schule als Organisation. Schule muss sich als Stützsystem für Lehrergesundheit verstehen und die komplexen beruflichen Situationen, in denen Lehrkräfte tagtäglich stehen, hinsichtlich ihrer gesundheitsfördernden oder auch -beeinträchtigenden Faktoren analysieren, um daraus Folgerungen und Handlungsinitiativen zu ziehen, die der Erhaltung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienen. (S. 10)

So wird insgesamt deutlich, dass die Gesundheitsförderung als eine aktuelle Herausforderung im schulischen Setting angesehen werden kann (siehe dazu u. a. die Ausführungen in Dür & Felder-Puig, 2011; Hannover et al., 2014; Harazd, Gieske & Rolff, 2009). Doch wie kann die Gesundheit der Lehrpersonen gefördert werden? Welche Faktoren begünstigen eine ausgeprägte psychische Gesundheit? Was trägt dazu bei, dass einige Lehrpersonen bei guter Gesundheit sind?

Ein in diesem Zusammenhang häufig verwendeter Begriff ist die Ressource. Ressourcen – sprich „Faktoren, die den Umgang mit einer Stresssituation erleichtern können“ (Kaufeld, Ochmann & Hoppe, 2019, S. 331) – sind u. a. wichtig für die Bewältigung von Herausforderungen und das Reagieren bei auftretenden

4 Zur Begrifflichkeit und dem Konzept der Salutogenese siehe Kapitel 3.

Schwierigkeiten (vgl. Ulich & Wülser, 2018, S. 43). In Bezug auf Organisationen bzw. Institutionen können die Ressourcen auf drei verschiedenen Ebenen verortet werden: organisational, sozial oder personal. Unter der organisationalen Ressource wird z.B. der Handlungsspielraum oder die Möglichkeit der Partizipation gefasst. Die soziale Ressource beschreibt z. B. die Unterstützung durch die Familie und Personen des Freundeskreises, aber auch der Schulleitung und des Kollegiums. Unter der personalen Ressource werden bspw. kognitive Kontrollüberzeugungen, wie das Kohärenzgefühl, aber auch Handlungsmuster gefasst. Letztere äußern sich in Form von Copingstrategien oder beruflichen sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Kauffeld, Ochmann & Hoppe, 2019, S. 331). Wendet man sich nun konkret der Institution Schule zu, können verschiedene Paradigmen ausgemacht werden, die zur Erhaltung der Gesundheit beitragen können:

- Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen
- Generelle Merkmale des Lehrerberufs
- Arbeitssituation an einem Schultyp
- Arbeitssituation an der einzelnen Schule
- Bedeutung der Persönlichkeit (vgl. Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013, S. 63 f.)⁵

Um ein umfassendes Bild zu den möglichen Ressourcen der Lehrkräfte zu erhalten, finden in dieser Arbeit die fünf genannten Bereiche Berücksichtigung. Im Rahmen einer längsschnittlich orientierten Befragung von Lehrkräften wird ein Online-Fragebogen verwendet, mit dessen Hilfe auf der einen Seite die Persönlichkeitsstruktur des Lehrpersonals erhoben wird. Auf der anderen Seite werden allgemeine und schulbezogene Daten erfasst. Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen finden ebenfalls Berücksichtigung, da die Erhebung während der weltweiten Covid-19-Pandemie stattfindet, welche mit deutlichen Einschränkungen in der Gesellschaft und Schullandschaft verbunden ist (vgl. dazu die Ausführungen von Schilling et al., 2021). Gleichzeitig wird die Arbeitssituation an den einzelnen Schulen durch Fragen bezüglich des Klimas innerhalb der Schule erfasst, da auch das Klima einen wichtigen Faktor im Hinblick auf die Gesundheit darstellen kann (vgl. dazu Wesselborg & Bauknecht, 2022, S. 5).

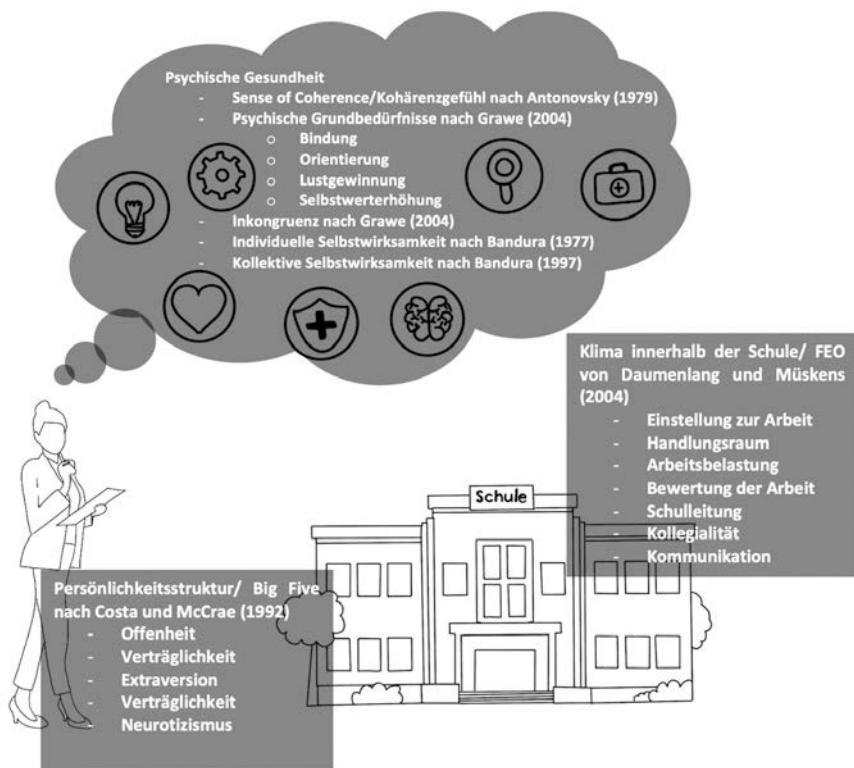
Um die genannten Aspekte in ein Verhältnis zur psychischen Gesundheit zu setzen, wird diese anhand ausgewählter Konstrukte erhoben. Neben den psychischen Grundbedürfnissen und dem Kohärenzgefühl wird auch das Konstrukt der Selbstwirksamkeit verwendet, um einen möglichst umfassenden Blick auf die psychische Gesundheit der Lehrpersonen zu erhalten. Auf den Aufbau und die Zielsetzung der Arbeit soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

5 Ursprünglich wurden diese Paradigmen im Hinblick auf Belastung entwickelt. Aufgrund der wertfreien Formulierungen können sie sich gleichzeitig auf die Gesundheit beziehen.

1.2 Aufbau und Zielsetzung der Dissertation

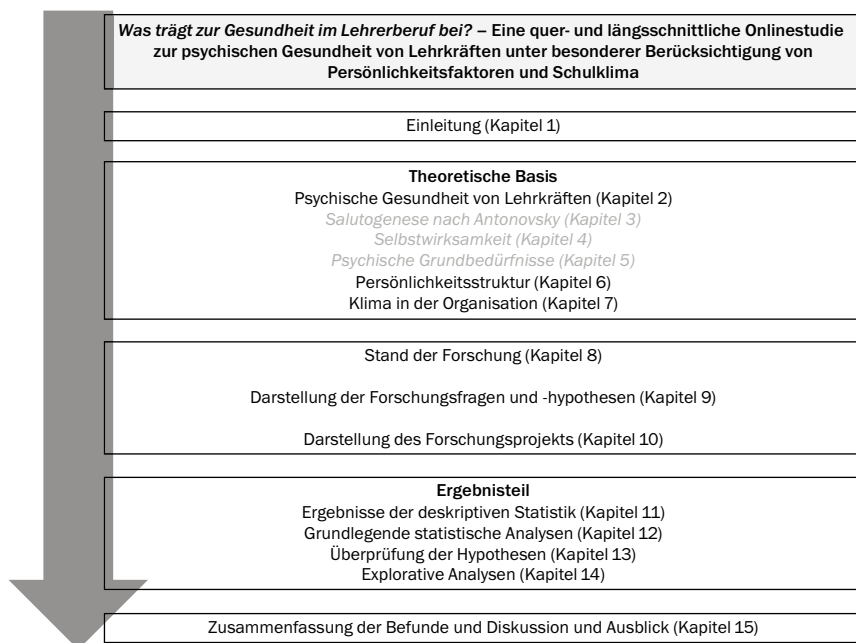
Die Abbildung 1 zeigt schematisch alle für die Arbeit relevanten Themenkomplexe und soll so der besseren Orientierung innerhalb der Dissertation dienen. Die abgebildete Person stellt eine Lehrkraft dar. Die Gedankenblase verdeutlicht die psychische Gesundheit der Lehrkraft. Diese (siehe Kapitel 2) wird durch den Sense of Coherence nach dem Salutogenesemodell von Antonovsky (siehe Kapitel 3), durch die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit nach Bandura (siehe Kapitel 4) und durch die psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe und der damit verbundenen Inkongruenz (siehe Kapitel 5) operationalisiert. Als intrapersoneller Faktor wurde die Persönlichkeit der Lehrpersonen gewählt, die mithilfe des Big Five Modells erhoben wird (siehe Kapitel 6). Das Gebäude stellt die Faktoren dar, die im beruflichen Setting liegen. Innerhalb des Schulgebäudes ist demnach das Klima der Organisation mit den ausgewählten Dimensionen (siehe Kapitel 7) verortet.

Abbildung 1: Zusammenspiel der theoretischen Komponenten der Arbeit (eigene Darstellung)



Nach der theoretischen Auseinandersetzung folgt im zweiten Teil der Arbeit die Darstellung des quantitativen Forschungsprojekts. Zunächst wird der Stand der Forschung (Kapitel 8) in Bezug auf die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Konstrukte und das damit einhergehende Forschungsinteresse beleuchtet. In Kapitel 9 werden darauf aufbauend die Forschungshypothesen aufgestellt. Das Forschungsprojekt in Planung und Durchführung ist Gegenstand des zehnten Kapitels. Die Ergebnisse der Studie auf Basis der deskriptiven Analyse werden in Kapitel 11 dargestellt, während sich Kapitel 12 der grundlegenden statistischen Analyse widmet. Nach diesen beiden Kapiteln wird gezielt auf die Hypothesen eingegangen und überprüft, inwiefern diese angenommen oder verworfen werden sollten (siehe Kapitel 13). Explorative Ergebnisse, die in diesem Forschungskontext zusätzlich als relevant erachtet werden, finden in Kapitel 14 Raum. Anschließend folgen die Zusammenfassung der Befunde und die Diskussion in Kapitel 15. Gegenstand dieses Kapitels sind außerdem eine kritische Auseinandersetzung mit der durchgeführten Forschung und ein Ausblick bezüglich der weiteren Arbeit in diesem Forschungsfeld (siehe zum Aufbau auch die Abbildung 2).

Abbildung 2: Überblick zum Aufbau der Dissertation (eigene Darstellung)



Mit der Durchführung dieses Forschungsprojekts werden verschiedene Ziele verfolgt. Es soll beleuchtet werden, wie es aktuell um die psychische Gesundheit von Lehrkräften steht und ob in diesem Zusammenhang verschiedene Gesundheitstypen deutlich werden. Es soll außerdem untersucht werden, wie stabil die

gemessenen Konstrukte über den Zeitraum von ca. 10 Monaten sind. Berücksichtigung findet in diesem Zusammenhang ebenfalls die zum Erhebungszeitraum vorherrschende Covid-19-Pandemie. Auch soll herausgefunden werden, inwiefern sich der Gesundheitszustand der Lehrpersonen verändert hat. Zusätzlich wird überprüft, wie stabil das Klima an der Schule ist und in welchem Zusammenhang dies zur psychischen Gesundheit des Lehrpersonals steht. Ebenso werden persönliche Angaben und Persönlichkeitsfaktoren in die Analyse miteinbezogen.

Alles in allem soll die Perspektive dieser Arbeit salutogenetisch angelegt sein und sich damit befassen, wie Lehrkräfte gesund bleiben, anstatt darauf zu schauen, was sie krank macht. Aus den Forschungsergebnissen sollen abschließend Handlungsempfehlungen für Schulen abgeleitet werden.

Mithilfe einer bundesweit durchgeführten Online-Befragung, an der im ersten Erhebungszeitraum (T1) 742 und im zweiten Erhebungszeitraum (T2) ca. zehn Monate später 279 Lehrpersonen teilgenommen haben, sollen die genannten Ziele verfolgt werden. Das dafür verwendete Forschungsinstrument wurde anhand verschiedener, bereits entwickelter Instrumente so zusammengestellt, dass die folgenden Konstrukte erhoben werden können:

- Selbstwirksamkeit (individuell & kollektiv)
- Kohärenzgefühl nach dem Modell der Salutogenese
- Psychische Grundbedürfnisse und Inkongruenz
- Persönlichkeitsfaktoren
- Organisationsklima an Schulen
- Persönliche und schulbezogene Angaben

Indikatoren für die
psychische Gesundheit

Die erhobenen Daten wurden anschließend mithilfe von R und Python ausgewertet und im Hinblick auf die aufgestellten Hypothesen im empirischen Teil der Forschungsarbeit analysiert.

Mit dieser Arbeit soll eine Schnittstelle zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und der praktischen Arbeit in der Schule geschaffen werden. Sie richtet sich an Entscheidungsträger und Personen in Schulleitungspositionen, die auf Grundlage der Ergebnisse Verhaltensänderungen oder Veränderungen der Arbeitsbedingungen vornehmen können. Hauptadressaten sind jedoch Lehrkräfte, die im schulischen Setting tätig sind. Insgesamt soll ein besonderer Fokus auf der Verständlichkeit und der nachvollziehbaren Darstellung der Forschungsergebnisse liegen. Die statistische Herangehensweise und die Erkenntnisse, die durch dieses Projekt gewonnen werden, sollen daher in besonderem Maße erklärt und so einer breiteren Masse – nicht nur der *Scientific Community* – zugänglich gemacht werden.

2 Psychische Gesundheit im schulischen Setting

Das Kapitel *Psychische Gesundheit im schulischen Setting* gliedert sich in drei Abschnitte. Während sich das Kapitel 2.1 mit dem Gesundheitsbegriff beschäftigt, beleuchtet das darauffolgende Kapitel 2.2 konkret die Gesundheit von Lehrpersonen auf der psychischen Ebene. Inhalt des Kapitels 2.3 ist die Aktualität des Themas und die Darstellung dessen, wie die psychische Gesundheit von Lehrkräften in dieser Forschungsarbeit operationalisiert wird.

2.1 Zum Verständnis von Gesundheit

Befasst man sich mit dem Thema der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen, wird man sich zwangsläufig zunächst mit dem Gesundheitsbegriff beschäftigen. Blättner und Waller (2018) merken an, dass es weniger komplex ist, das Konstrukt Krankheit zu definieren. Häufig wird sich weniger auf die Gesundheitsressourcen als vielmehr auf die Gesundheitsrisiken konzentriert (vgl. S. 86). Rückt man nun die Gesundheit in den Vordergrund, stellen sich die folgenden Fragen: *Welche theoretischen Hintergründe verbergen sich hinter der Begrifflichkeit Gesundheit? Was wird unter dem Begriff der Gesundheit verstanden? Wann gilt eine Person als gesund? Und wie wird der psychische vom allgemeinen Gesundheitszustand abgegrenzt?*

Die Gesundheit hat in unserer Gesellschaft eine zentrale Bedeutung:

Wir wollen nicht nur gesund sein, sondern Gesundheit ist Voraussetzung dafür, dass wir so leben, lieben und arbeiten können, wie wir wollen. Deshalb ist Gesundheit zu allererst auch ein Menschenrecht, denn ohne sie ist eben alles nichts. (Paulus, 2013, S. 6)

Es handelt sich bei der Gesundheit folglich um ein sehr zentrales Gut. Doch es existiert keine einheitliche und allgemeingültige Definition für den Gesundheitsbegriff und es ist auch nicht zu erwarten, dass sich ein wissenschaftlicher Konsens dazu in nächster Zeit bilden lässt (vgl. Faltermaier, 2023, S. 44). Hurrelmann und Franzkowiak (2018) geben zu bedenken, dass jeder Versuch einer Definition vor dem Hintergrund der definierenden Disziplin, die diese beeinflusst, zu betrachten ist. Dies führt allerdings dazu, dass durch die getrennten Definitionen die produktive und verknüpfende Auseinandersetzung außerhalb der eigenen Disziplin von Forschenden erschwert wird.

Oft wird Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit beschrieben. Allerdings gibt es auch einige Definitionen, die den Versuch unternehmen, den Gesundheitszustand positiv darzustellen (vgl. Faltermaier, 2023, S. 44).⁶ Dazu zählt insbesondere die Definition der WHO aus dem Jahr 1946: „Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (S. 1). Mit dieser multidimensionalen Definition trennt sich die WHO von einer rein biomedizinischen Herangehensweise (vgl. Hurrelmann & Franzkowiak, 2022). Anhand der Definition der WHO wird deutlich, dass es sich bei der Gesundheit also nicht nur um ein rein körperliches Konstrukt handelt, sondern dass Gesundheit neben der körperlichen auch auf der psychischen und sozialen Ebene zum Tragen kommt (vgl. Faltermaier, 2023, S. 44). In der wissenschaftlichen Diskussion wurde zudem deutlich, dass einigen in der Wissenschaft Tätigen die Definition als zu utopisch erschien, was sich vor allem in dem Begriff *vollständig* bzw. *vollkommen* (je nach Übersetzung des Wortes *complete* der englischen Originalfassung) widerspiegelt. Kritisch gesehen wird auch die Übersetzung des englischen Begriffs *state* mit *Zustand*, der die Gesundheit als statisches und nicht als dynamisches Konstrukt beschreibt (vgl. Franke, 1993, S. 17; Ulich & Wülser, 2018, S. 35).

Hurrelmann und Franzkowiak (2022) sprechen sich für die folgende Definition aus:

Gesundheit bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist nach diesem Verständnis ein angenehmes und durchaus nicht selbstverständliches Gleichgewichtsstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut in Frage gestellt ist. Gelingt das Gleichgewicht, dann kann dem Leben Freude und Sinn abgewonnen werden, es ist eine produktive Entfaltung der eigenen Kompetenzen und Lernpotentiale möglich, und es steigt die Bereitschaft, sich gesellschaftlich zu integrieren und zu engagieren.

In dieser Definition kristallisiert sich – neben der Berücksichtigung äußerer Lebensumstände – heraus, dass es sich um einen dynamischen Prozess handelt, bei dem Risiko- und Schutzfaktoren immer wieder abgewogen werden müssen.

Trotz der Kritik an der Definition der WHO hat sie mit ihrer positiven Gesundheitsdefinition, die sich auf die Entstehung und Bewahrung von Gesundheit konzentriert, den Grundstein für die Gesundheitsförderung gelegt, die in

6 Statt eine Definition anzugeben, arbeitet Faltermaier (2017) selbst „einige notwendige Bestimmungsstücke von Gesundheit [...] [heraus], die das Phänomen ‚Gesundheit‘ von verschiedenen Seiten her umschreiben können, ohne es festzulegen“ (S. 42). Diese können in der angegebenen Quelle ab S. 42 nachgelesen werden.

der Ottawa-Charta⁷ aus dem Jahr 1986 dargestellt wurde (vgl. Faltermaier, 2023, S. 19). Gesundheit kann auf der einen Seite als objektives und auf der anderen Seite als subjektives Konstrukt verstanden werden (vgl. Faltermaier, 2009, S. 48). Denn es ist nicht möglich, den Gesundheitszustand eines Individuums nur auf objektive Aspekte zu begrenzen, die von außen beobachtbar und messbar sind. Erst durch die subjektive Wahrnehmung entsteht ein ganzheitlicher Blick, der – wie von Hurrelmann und Franzkowiak (2018) in ihrer Definition gefordert – neben den physischen auch die psychischen Facetten sowie die Umwelt miteinbeziehen. So benötigen Personen mit medizinischer Expertise Äußerungen der zu behandelnden Person, um ein vollständiges Bild zu erhalten (vgl. Faltermaier, 2009, S. 49).

Grundsätzlich ist Gesundheit kein einmal erreichter Zustand, sondern ein Prozess, bei dem immer wieder eine Balance zwischen der Person und der Umwelt hergestellt werden kann. So muss Gesundheit immer im Zusammenhang mit dem Lebensumfeld und der Lebensrealität des Individuums gesehen werden (vgl. Nieskens, Rupprecht & Erbring, 2018, S. 46 f.). Der biopsychosoziale Ansatz hat sich in den vergangenen Jahrzehnten als vorherrschendes Modell durchgesetzt. In diesem Modell finden, – wie die Bezeichnung bereits vermuten lässt, – sowohl biologische als auch psychische und soziale Faktoren Berücksichtigung (vgl. Suls & Rothman, 2004, S. 119). Die damit in Verbindung stehende psychische Gesundheit wird im Folgenden näher beleuchtet.

2.2 Psychische Gesundheit von Lehrpersonen

Ausgehend von der vorangestellten Definition von Gesundheit wird die für diese Arbeit relevante psychische Gesundheit von Lehrpersonen spezifiziert. Zum einen soll in diesem Kapitel folglich die psychische Gesundheit als solche im Mittelpunkt stehen. Zum anderen wird in diesem Kontext auch explizit auf das schulische Setting eingegangen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 2.1 wird auch an dieser Stelle die Definition der World Health Organization (WHO) angeführt und näher

7 Dazu folgendes Zitat: „Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie die körperlichen Fähigkeiten. Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünder Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin“ (WHO, 1986, S. 1).

betrachtet. Die WHO (2022) liefert neben der allgemeinen Definition auch eine Erklärung, was unter *psychischer Gesundheit* zu verstehen ist:

Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community. It is an integral component of health and well-being that underpins our individual and collective abilities to make decisions, build relationships and shape the world we live in. Mental health is a basic human right.⁸

Auch die psychische Gesundheit bezieht sich – ähnlich wie der allgemeine Gesundheitszustand (siehe Kapitel 2.1) – auf das Vorhandensein von Ressourcen. Sie soll nicht nur als Abwesenheit eines Störungsbildes verstanden werden, sondern als ein Kontinuum, auf dem sich das Individuum bewegt. Es existieren intraindividuelle Unterschiede, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. WHO, 2022). So definiert die WHO weiter:

Mental health conditions include mental disorders and psychosocial disabilities as well as other mental states associated with significant distress, impairment in functioning, or risk of self-harm. People with mental health conditions are more likely to experience lower levels of mental well-being, but this is not always or necessarily the case.⁹ (WHO, 2022)

In dieser Definition spiegelt sich eine multidimensionale Sichtweise auf die psychische Gesundheit wider. Neben der Bewusstmachung der eigenen Fähigkeiten und der Selbstverwirklichung wird auch explizit die produktive Arbeit wie auch der Beitrag genannt, den jede Person für die Gemeinschaft leistet, in der sie lebt. Die WHO spricht davon, dass die psychische Gesundheit nicht nur in Bezug auf Störungsbilder von Bedeutung ist, sondern auch, dass ihre Wahrung und Förderung wichtig sind. Zusätzlich sollte man sich vor Augen führen, wie wertvoll die psychische Gesundheit ist und welch wichtiges Gut diese darstellt.

-
- 8 Übersetzung der Autorin: Psychische Gesundheit ist ein Zustand des psychischen Wohlbefindens, der es Menschen ermöglicht, die Belastungen des Lebens zu bewältigen, ihre Fähigkeiten zu erkennen, gut zu lernen und gut zu arbeiten und zu ihrer Gemeinschaft beizutragen. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil von Gesundheit und Wohlbefinden, der unsere individuellen und kollektiven Fähigkeiten unterstützt, Entscheidungen zu treffen, Beziehungen aufzubauen und die Welt, in der wir leben, zu gestalten. Psychische Gesundheit ist ein grundlegendes Menschenrecht.
 - 9 Übersetzung der Autorin: Psychische Erkrankungen umfassen psychische Störungen und psychosoziale Beeinträchtigungen sowie andere psychische Zustände, die mit erheblichem Stress, Funktionsstörungen oder dem Risiko einer Selbstverletzung einhergehen. Menschen mit psychischen Gesundheitsproblemen erleben mit größerer Wahrscheinlichkeit ein geringeres psychisches Wohlbefinden, aber dies ist nicht immer oder notwendigerweise der Fall.

Die psychische Gesundheit kann wie die allgemeine Gesundheit als ein dynamischer Prozess verstanden werden. Vor dem Hintergrund der aktuellen Lebensumstände muss die psychische Gesundheit eines Individuums stets neu ausgehandelt werden. Es wird ständig versucht, die Gesundheit zu bewahren oder zu verbessern. Der Gesundheitszustand ist demnach von einem ständigen Wandel geprägt (vgl. Kaluza, 2018, S. 10).

Da die psychische Gesundheit einen erheblichen Teil zur allgemeinen Gesundheit beiträgt, schlussfolgert die WHO (2018): „There is no health without mental health“.¹⁰ Der psychischen Gesundheit wird demnach eine zentrale Rolle zugeschrieben. Sie ist wichtig für die Bewältigung des Alltags und auch zur Ausübung eines Berufs. So befasst sich Sieland (2008) explizit mit dem Gesundheitszustand von pädagogischem Personal in der Schule und definiert die Gesundheit von Lehrpersonen folgendermaßen:

Die Bezeichnung ‚Lehrergesundheit‘ macht deutlich, dass es hier nicht nur um den allgemeinen Gesundheitszustand einer Personengruppe geht, sondern darüber hinaus um deren Fähigkeit, ihre berufsspezifischen Anforderungen zum Wohle der Schülerinnen und Schüler einerseits und ohne risikoreiche Überforderung für sich selbst bewältigen zu können. Es geht um die Qualität des Lebens und der beruflichen Leistungsfähigkeit dieser Personen als Einzelne und als Kollegium. (S. 399)

In dieser Definition wird deutlich, dass auch das Wohlergehen der Kinder, die in der Schule von den Lehrkräften unterrichtet werden, von der Gesundheit dieser abhängig ist. Das Ziel sollte sein, dass die Lehrperson erfolgreich ihren Beruf ausübt und gleichzeitig allgemein zufrieden mit ihrer Lebenssituation ist. Interessanterweise wird die arbeitsbezogene Gesundheit nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf das Kollegium bezogen. Auf diese Weise wird die These gestützt, dass der organisationale Rahmen für die Gesundheit der Lehrperson ein wichtiger Faktor ist.

Doch woran kann eine Lehrperson mit einer ausgeprägten psychischen Gesundheit erkannt werden? Bei einer psychisch gesunden Person handelt es sich laut Schaarschmidt (2011) um einen Menschen,

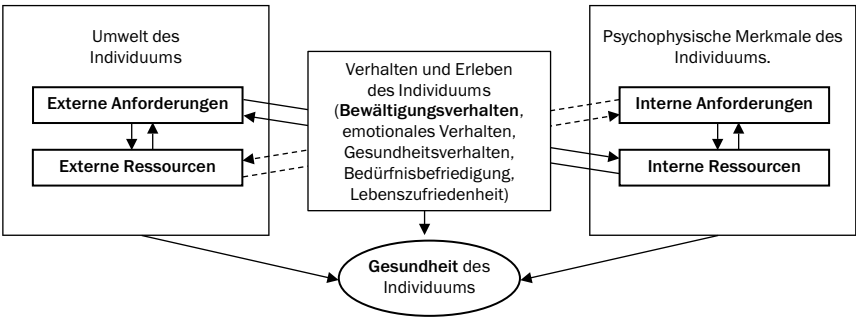
dem es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, der über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, der Ziele verfolgt, in seinem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt. (S. 105)

Anhand des Bedingungsmodells für Gesundheit – dargestellt in der Abbildung 3 – lässt sich erkennen, dass es sowohl interne als auch externe Anforderungen sowie

10 Übersetzung der Autorin: Es gibt keine Gesundheit ohne psychische Gesundheit.

Ressourcen gibt, die miteinander in Beziehung stehen und sich gemeinsam mit dem Verhalten und Erleben des Individuums auf den Gesundheitszustand auswirken. So wird die Gesundheit durch die Umweltbedingungen und die psychophysischen Merkmale der Person sowie deren Verhalten und Erleben beeinflusst.

Abbildung 3: Bedingungsmodell für Gesundheit des Individuums (Becker, 2013, S. 14)



An dieser Stelle soll – wie bereits in Kapitel 1 dargestellt – der Fokus auf den gesundheitsförderlichen Aspekten liegen, weshalb im Folgenden insbesondere auf die internen und externen Ressourcen von Individuen eingegangen wird. Die in Tabelle 1 genannten Aspekte sollen lediglich beispielhaft dafür stehen, welche Ressourcen eine Person zur Verfügung haben kann, um möglichen Stressoren oder Anforderungen in ihrem Leben angemessen entgegenwirken zu können. Stellt man sich Ressourcen und Anforderungen auf den zwei Seiten einer Balkenwaage vor, sollte die Seite mit den Ressourcen – bildlich gesprochen – deutlich schwerer sein als die Seite mit den Anforderungen. Anhand dieser Gegenüberstellung wird ein positiver Gesundheitszustand deutlich. Dies gilt sowohl auf der Ebene der allgemeinen als auch auf der Ebene der psychischen Gesundheit.

Tabelle 1: Beispiele für interne und externe Ressourcen (vgl. dazu Blümel, 2018, S. 992; Nieskens et al., 2018, S. 47)

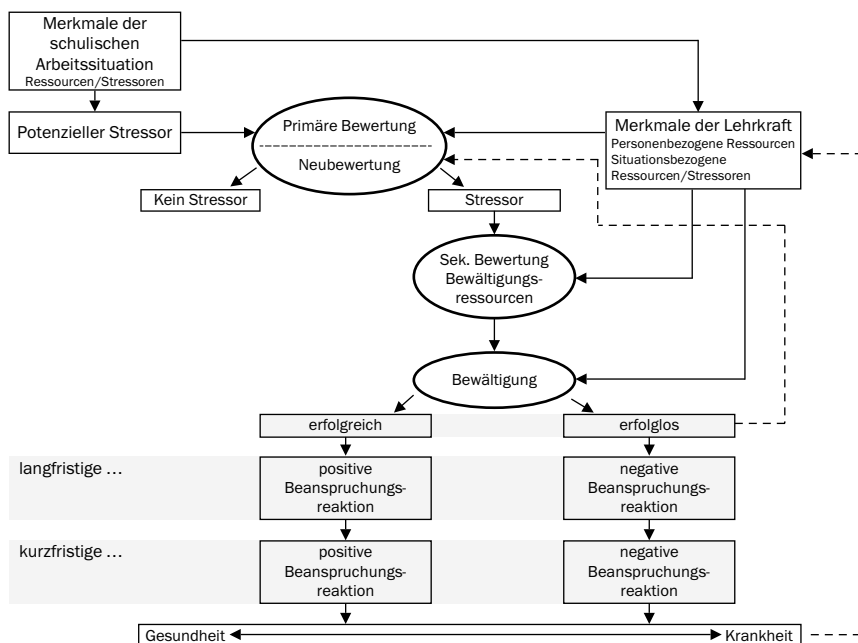
Interne Ressourcen:	Externe Ressourcen:
– Kompetenzen und Eigenschaften – Persönlichkeitseigenschaften – Kohärenzgefühl – Überzeugungen und Selbstwirksamkeit – körperliche Eigenschaften und Fitness	– soziale Ressourcen (z. B. privates Umfeld, Kollegium, Schulleitung) – berufliche Ressourcen (z. B. Arbeitsbedingungen) – materielle Ressourcen (z. B. Gehalt und Wohnraum) – ökologische Ressourcen (z. B. Erholung in der Natur und Ernährung) – gesellschaftliche Ressourcen (z. B. Gesundheits- und Bildungssystem)

Döring-Seipel und Dauber (2013) sehen deutliche Chancen in einer Betrachtung der Ressourcen bzw. der gesundheitsförderlichen Faktoren:

Im Zentrum steht jetzt nicht mehr allein die Suche nach potentiell gesundheitsschädigenden Anforderungsbedingungen, denen Lehrerinnen und Lehrer ausgesetzt sind, sondern der Fokus richtet sich auf die spezifischen Ressourcen und Widerstandsressourcen, die die Gesundheit von Lehrkräften stärken und die diese nutzen können, um gesund mit den Anforderungen ihres Berufs umzugehen. (S. 12)

Gieske und Harazd (2009) haben vor dem Hintergrund einer salutogenetischen Perspektive¹¹ ein Modell (siehe Abbildung 4) entwickelt, das die Entstehung bzw. das Beibehalten von Gesundheit im schulischen Setting darstellt (vgl. S. 25 ff.). Tag-täglich sehen sich Lehrpersonen mit verschiedensten Menschen und Umständen konfrontiert. Sie interagieren mit und stehen in Beziehung zu verschiedenen Individuen. Bspw. kommunizieren sie und zeigen Distanz und Nähe zur Schülerschaft. Sie organisieren, überwinden diverse Hürden, begegnen Herausforderungen und setzen (behördliche) Vorgaben um (vgl. Helsper, 1996, S. 530 ff.). All dies kann als Stressor empfunden werden, der sich auf Grundlage von Bewertungsprozessen auf den Gesundheitszustand auswirken kann. Abbildung 4 verdeutlicht, dass es bei erfolgreicher Bewältigung zu kurz- und langfristigen positiven bzw. bei erfolgloser Bewältigung zu negativen Beanspruchungsreaktionen kommen kann.

Abbildung 4: Modell zur Erklärung von Gesundheit und Krankheit am Arbeitsplatz Schule (Gieske & Harazd, 2009, S. 36)



11 Zur salutogenetischen Perspektive siehe Kapitel 3.

Unter der *psychischen Belastung* wird „die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken“ (DIN-Normenausschuss Ergonomie [NAErg], 2018) verstanden. In Abgrenzung dazu ist mit *Beanspruchung* die „individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand“ (NAErg, 2018) gemeint. Unter Belastung sind also nicht per se negative Faktoren zu verstehen. Laut dieser Definition sind die Begriffe folglich weder positiv noch negativ gefärbt, sondern sollten neutral verwendet werden (vgl. Zapf & Semmer, 2004, S. 1009). Die Tabelle 2 zeigt in diesem Zusammenhang verschiedenen Belastungsfaktoren, die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Lehrpersonen haben können.

Tabelle 2: Belastungskategorien und -faktoren von Lehrkräften im Beruf (ergänzt durch Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 45; ursprüngliche Version von Rudow, 1994, S. 60)

Arbeitsaufgaben, schulorganisatorische Bedingungen	schulhygienische Bedingungen	soziale Bedingungen	gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben, Arbeitszeit, Pausen, Unterrichtsfach, Lehrplan, Klassenfrequenz, Klassenrekutierung, Stunden-/Raumplan, Schultyp/-größe, Funktion, Unterrichtsmethode, Lehr-/Lernmittel, Prüfungen, Weiterbildung, physische Belastung, Sprechbelastung	Lärm, Mikroklima, Luftbeschaffenheit, Beleuchtung, Klassenraum, Bildschirmarbeit, unterrichtsspezifische Faktoren, Pausen-/Entspannungsraum, Schulgebäude, Schulausstattung, Sanitärräume, Schulstandort, Infektionsgefahr	Schülerschaft, Kollegium, Schulleitung, Eltern/-beirat, Schulbehörden, Betriebe, Sozialarbeitende/-pädagogische Fachkräfte, externe Fachkräfte, Personal im Schulsekretariat, Mitarbeitende der Hausmeisterei	Schulkultur/-klima, Schulimage, Medien, Berufsstatus, Berufsimage, Gehalt, Schulreformen/-innovationen, gesellschaftliche Erwartungen

Interessant ist, dass Beanspruchungen – wie Abbildung 4 verdeutlicht – auch positive Folgen haben können, die sich sowohl kurzfristig als auch längerfristig zeigen können. Die Tabelle 3 zeigt diese positiven wie auch negativen Folgen beispielhaft:

Tabelle 3: Kurz-, mittel- und langfristige Beanspruchung (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2020, S. 22)

	kurzfristige Beanspruchungsreaktionen	mittel- und langfristige Beanspruchungsfolgen
positiv	Aktivierung, Freude, Ruhe, Gelassenheit, Flow	Wohlbefinden, Sinnerleben, Begeisterung, Arbeitszufriedenheit, Commitment, positive Selbstkognitionen
negativ	Ermüdung, Angst, Frustration, Ärger, erhöhte Herzschlagfrequenz, erhöhter Blutdruck, Anstieg des Cortisolspiegels, Verhaltensänderungen, Stress	körperliche Erkrankungen, Schlafstörungen, Erschöpfung, Burnout, Depressionen

Die bereits angesprochenen Ressourcen können entweder auf einer persönlichen oder beruflichen Ebene liegen:

Personale Ressourcen sind kognitiv repräsentiert, veränderbar, häufig auf die Tätigkeit bezogen sowie diagnostizierbar [...]. Mangelnde Ressourcen sind i. d.R. nicht selbst Quelle von Beanspruchung, sondern moderieren die subjektive Verarbeitung objektiver Belastungen oder fungieren als Mediatoren zwischen Belastungen und Beanspruchung. Berufliche Ressourcen sind nicht kognitiv repräsentiert, sondern manifestieren sich am Arbeitsplatz. Lehrpersonen erfahren z.B. mehr oder weniger Unterstützung durch das Kollegium oder Wertschätzung durch die Schulleitung. (Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 10)

Wie die einzelnen Faktoren wahrgenommen werden – also positiv und gesundheitsfördernd oder negativ und gesundheitsgefährdend – ist vom Individuum abhängig (vgl. Rothland & Klusmann, 2016, S. 355). Die Bedeutsamkeit der einzelnen Ressourcen ist interindividuell und unterscheidet sich von Mensch zu Mensch. Gleichzeitig kann sie aber auch intraindividuell sein, denn es ist möglich, dass sich die Wahrnehmung und Bedeutung der Ressourcen im Verlauf des Lebens eines Individuums verändern (vgl. Kaluza, 2018, S. 9). Vorhandene Ressourcen können dabei helfen, dass Belastungen weniger oder gar nicht als Beanspruchung wahrgenommen werden (vgl. Cramer et al., 2018, S. 6). A. Schneider (2020) schlussfolgert, „dass nicht nur individuelle Persönlichkeitsmerkmale oder Kompetenzdefizite Risiken für die Gesundheit von Lehrpersonen darstellen, sondern ebenso die Arbeitsbedingungen, d.h. arbeitsspezifische problematische Beanspruchungsverhältnisse“ (S. 32). Konsequenz sollte also sein, dass auch diese Bedingungen in der Forschung stärker in den Fokus rücken sollten (vgl. A. Schneider, 2020, S. 32), wie es in dieser Arbeit forciert wird.

2.3 Aktualität und Operationalisierung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften

Seit den 90er Jahren wird in Deutschland vermehrt zu Belastung im beruflichen Umfeld von Lehrpersonen geforscht. Seitdem werden regelmäßig Forschungsprojekte durchgeführt und -ergebnisse dazu publiziert. Als Grund der intensiven Beschäftigung und des verstärkten Forschungsinteresses werden die zahlreichen Frühpensionierungen angesehen, deren Quote im Jahr 2001 einen Höchststand von ca. 60 % erreichte (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 11). Mittlerweile hat sich die Belastungsforschung zu einem der Schwerpunkte der Forschung in der Schullandschaft herausgebildet (vgl. Rothland & Terhart, 2009, S. 802). Rothland und Terhart (2009) merken an, dass in diesem Zusammenhang nicht nur in Deutschland, sondern weltweit verschiedenste Forschungsdesigns zum Einsatz

kommen und die Forschungsergebnisse sehr uneinheitlich sind. Sie sprechen von einer „kaum noch zu überblickenden Literaturlage“ (S. 803).

Die Themen der Belastungsforschung von Lehrkräften werden durch unterschiedliche Disziplinen untersucht, wie verschiedene psychologische Ausrichtungen, Pädagogik oder Medizin (vgl. Rothland, 2019, S. 631). Diese prägen die Sichtweise, aus der heraus die Forschung betrieben wird, sowie die forschungsmethodische Herangehensweise (vgl. Hinzke, 2020, S. 17). In der Mehrheit der Studien wird der Fokus auf die negativen und krankmachenden Aspekte gelegt, und zwar sowohl aufseiten der Lehrpersonen als auch aufseiten der Bedingungen an den Schulen. Auch werden dort insbesondere persönliche Defizite und Belastungsfaktoren durch das Umfeld in den Blick genommen (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 11). Doch besonders gesundheitserhaltende und -fördernde Aspekte sowie das Nutzen von Ressourcen und der eigenen Widerstandskraft scheinen bei der Betrachtung der Gesundheit von besonderer Bedeutung zu sein (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 12; Schönplugh, 1987, S. 151 ff.).

Der Fokus des vorliegenden Forschungsprojekts wird daher auf den positiven, gesundheitserhaltenden bzw. -fördernden Faktoren liegen. Es soll die in Kapitel 2.2 dargestellte psychische Gesundheit der Lehrpersonen erhoben werden. Dafür muss dieses Konstrukt zunächst operationalisiert werden. Die Operationalisierung „legt fest, anhand welcher beobachtbaren Variablen (Indikatoren) die Ausprägung des theoretischen Konzepts bei den Untersuchungsobjekten festgestellt werden soll“ (Döring & Bortz, 2016c, S. 228). Es existieren einige psychologische Konstrukte, die als Indikator für die psychische Gesundheit von Personen genutzt werden können. Um ein möglichst aussagekräftiges und vielschichtiges Ergebnis zu erzielen, wurde entschieden, die psychische Gesundheit mithilfe verschiedener Messverfahren darzustellen. So wird sie durch das Kohärenzgefühl des Modells der Salutogenese nach Antonovsky (siehe Kapitel 3), die Selbstwirksamkeit nach Bandura (siehe Kapitel 4) sowie die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe und der damit verbundenen Inkongruenz (siehe Kapitel 5) abgebildet. Es handelt sich bei allen verwendeten Messinstrumenten, die die genannten Konstrukte erheben, um bereits entwickelte, in der Praxis erprobte und zum Teil standardisierte Verfahren, die das subjektive Empfinden der befragten Person erheben (siehe dazu das Kapitel zum Forschungsinstrument der Studie 10.3). Die Auswahl der Konstrukte und der damit verbundenen Testinstrumente, in denen der Fokus auf dem Wohlbefinden der Person liegen soll, spiegelt die positive Sichtweise auf das Konstrukt der Gesundheit wider.

Abschließend soll an dieser Stelle das Raster zur Einordnung von Forschungsprojekten von Krause et al. (2013) vorgestellt werden. Mithilfe dieses Kategoriensystems können Forschungsprojekte klassifiziert werden. Insgesamt wird eine große Vielfalt deutlich, hinsichtlich derer Studien durchgeführt werden können (vgl. Krause et al., 2013, S. 65). Das Raster gliedert sich in drei Ebenen (siehe Abbildung 5). So können die Projekte entweder im Hinblick auf die

Einflussfaktoren, die Folgen oder die Interventionen verortet werden. Die drei genannten Bereiche lassen sich dann weiter auffächern. Die grauen Markierungen innerhalb der Abbildung 5 zeigen, dass das vorliegende Dissertationsprojekt mehrere Ebenen miteinander verknüpft und in dieser Arbeit verschiedene Bereiche miteinander kombiniert werden. So wird die subjektive Wahrnehmung in Bezug auf die Arbeitsbezogenen Einflussfaktoren erhoben. Im Bereich der personenbezogenen Faktoren werden demografische Aspekte sowie Persönlichkeitsstrukturen und Eigenschaften ermittelt.

Abbildung 5: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrpersonenbelastungsforschung (entnommen aus Krause et al., 2013, S. 65)

(1) Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen					
Einflussfaktoren					
(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren		(3) Personenbezogene Einflussfaktoren			(4) außer-berufliche Einflüsse
objektiv/ objektivierbar	subjektive Wahrnehmung	Demografisches	Persönlichkeit Motive & Eigenschaften Biografie	Coping/ Bewältigungsstile	
Folgen					
(5) Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktion		(6) Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen			(7) nicht lehrerbezogene Folgen
physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig		physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig			
Intervention					
(8) Verhältnisprävention			(9) Verhaltensprävention		

3 Modell der Salutogenese nach Antonovsky

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht das Modell der Salutogenese, welches von Aaron Antonovsky entwickelt wurde. Nachdem in Kapitel 3.1 allgemeine Informationen zu dem Modell gegeben werden, befasst sich das darauffolgende Kapitel 3.2 mit dem Kohärenzgefühl, das eine zentrale Rolle innerhalb der Salutogenese einnimmt. Gegenstand des Kapitels 3.3 sind die allgemeinen Widerstandsressourcen. Das dritte Kapitel endet mit den Grenzen und der Kritik zum Modell der Salutogenese (siehe Kapitel 3.4).

3.1 Allgemeines zum Modell

Dem pathogenetischen Ansatz zufolge ist ein Individuum entweder krank oder gesund. Die beiden Zustände stehen sich dichotom gegenüber. Dieser Ansatz wird insbesondere in unserem Gesundheitssystem deutlich, in dem die Diagnose einer Krankheit und die Behandlung in Bezug auf die Symptomatik im Vordergrund stehen (vgl. Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, S. 14). Fokussiert wird so, welche Faktoren eine bestimmte Krankheit verursachen. Gesundheit wird vor diesem Hintergrund auch als Abwesenheit von Krankheit definiert (vgl. Hurrelmann & Franzkowiak, 2022). Dem Modell steht der salutogenetische Ansatz¹² gegenüber, dem dieses Kapitel gewidmet ist. Ziel dieses Ansatzes ist es, herauszufinden, welche Faktoren dazu beitragen, dass ein Individuum gesund ist oder seine Gesundheit beibehält¹³. Das Individuum befindet sich dabei auf einem Kontinuum zwischen Gesundheit und Krankheit und ist permanent in Bewegung zwischen den beiden Polen (vgl. Antonovsky, 1979, S. 47 ff.).

12 Das Modell der Salutogenese ist multidisziplinär. Zwar kommt es eher in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften zum Einsatz, kann aber durchaus auch in der Medizin zum Tragen kommen (vgl. Kolip et al., 2000, S. 12).

13 Neben dem Konzept der Salutogenese existieren noch weitere Konzepte, die die Gesundheit anstelle der Krankheit in den Vordergrund stellen; so bspw. das Konzept der Resilienz, das in den vergangenen Jahren immer mehr in den Fokus gerückt ist (vgl. Franke, 2010, S. 163). Allerdings handelt es sich bei dem Modell der Salutogenese um das Modell, das „als erste genuin gesundheitspsychologische Modellkonzeption“ (Dlugosch, 1994, S. 103) angesehen werden kann. Die Theoriebildung scheint gut entwickelt. Gleichzeitig zeigt sich die empirische Wirksamkeit in Studien (siehe dazu auch Kapitel 8.1.3).

Aaron Antonovsky (1923–1994), der als Begründer des Modells der Salutogenese¹⁴ gilt, teilte seine Gedanken dazu vor allem in seinen Werken *Health, Stress and Coping: New perspectives on mental and physical well-being* (1979) und *Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well* (1987). In seine Überlegungen fließen damals vorherrschende Ideen und Ansätze ein (vgl. Novak, 1998, S. 27 f.).¹⁵ U. a. befasste er sich im Zusammenhang seiner Theorie mit Stressmodellen und dem biopsychosozialen Modell (vgl. Kolip, Wydler & Abel, 2000, S. 12).

Ebendieses von ihm erdachte Salutogenesemodell entwickelte Antonovsky auf der Basis einer Studie mit israelischen Frauen in den Wechseljahren, die den Holocaust über- bzw. miterlebten und teilweise einige Zeit im Konzentrationslager verbrachten. Ihm fiel dabei auf, dass rund ein Drittel der Befragten trotz aller Umstände und Erlebnissen in einem recht guten gesundheitlichen Zustand war (vgl. Antonovsky, 1979, S. 6 f.). Antonovsky stellte sich darauf Bezug nehmend die Frage, was dazu geführt habe, dass die Frauen gesund waren, obwohl sie solch traumatisierende Erfahrungen gemacht und viel Leid erfahren haben (vgl. Faltermaier, 2023, S. 77 f.).

Während die Pathogenese¹⁶ aufzuklären versucht, warum jemand krank wird, richtet sich die Salutogenese darauf, wie Gesundheit entsteht, wie sie beibehalten werden kann und „stellt eine radikal andere Frage: Warum befinden sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums oder warum bewegen sie sich auf den positiven Pol zu, unabhängig von ihrer aktuellen Position?“ (Antonovsky, 1997, S. 15). Es geht also darum, wie das Individuum weniger krank wird und sich auf dem Kontinuum auf den positiven Pol zu bewegt. Insgesamt handelt es sich dabei um einen lebenslangen Prozess, bei dem ein permanentes Streben zum Pol der absoluten Gesundheit sichtbar wird und ein dauerhaftes Bestehen am äußersten Rand des Kontinuums nicht möglich ist (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 10). Im Mittelpunkt sollten daher die Faktoren stehen, die gesundheitsförderlich sind, um das Individuum zu unterstützen, sodass dieses entsprechend mit Herausforderungen und Schwierigkeiten, die ihm im alltäglichen Leben begegnen, umgehen kann (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 10 f.).

Antonovsky (1987) schlussfolgert, dass der pathologische Ansatz zu wenig Raum für den Gesundheitsaspekt lässt: „it leads to a failure to understand the etiology of the person's state of health“¹⁷ (S. 4). So muss das Individuum und nicht

14 Der Begriff der Salutogenese wurde von Antonovsky als Gegensatz zum Begriff der Pathogenese eingeführt und genutzt (vgl. Franke, 2010, S. 163). Es handelt sich hierbei um einen Neologismus (Salus = lat. Glück/Gesundheit; genese = griech. Entstehung).

15 Siehe dazu Antonovsky (1987, S. 15 ff., S. 33 ff.).

16 Einen Überblick zur Unterscheidung zwischen der Salutogenese und der Pathogenese ist in Faltermaier (2023) zu finden (vgl. S. 63 f.).

17 Übersetzung der Autorin: Es führt dazu, dass die Ätiologie des Gesundheitszustands der Person nicht verstanden wird.

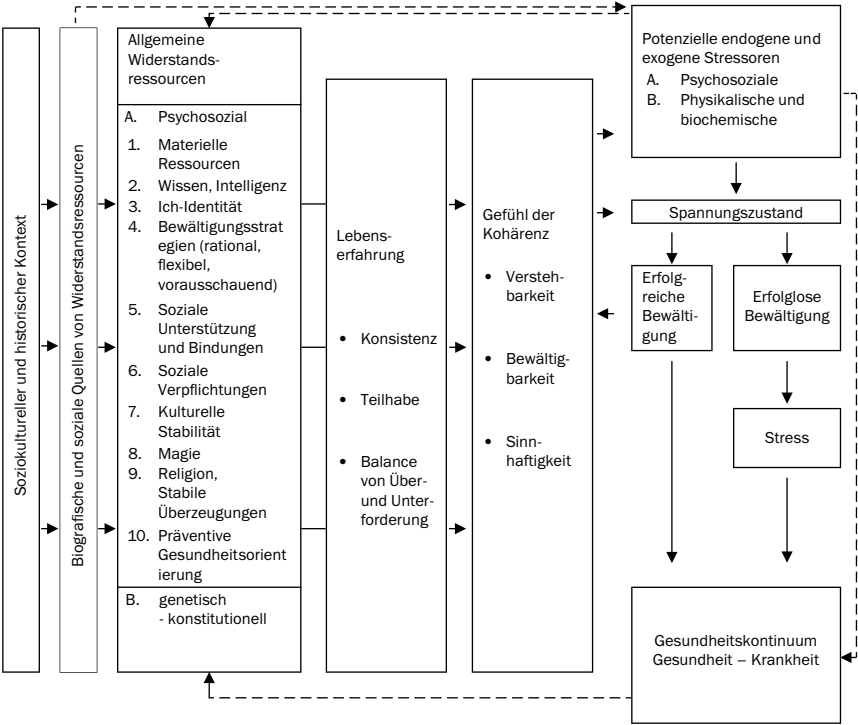
seine Krankheitsgeschichte im Fokus stehen, um die gesunden Anteile des Menschen weiter zu stärken (vgl. Lorenz, 2016, S. 25 f.). Die Salutogenese soll jedoch insgesamt nicht als Gegenpol der Pathogenese, sondern als Ergänzung gesehen werden. In unserer Gesellschaft ist die Pathogenese allerdings das vorherrschende Konstrukt. Daher muss die Salutogenese verstärkt betrachtet werden (vgl. Faltermaier, 2023, S. 56). Während der Pathogenese das biomedizinische Modell zugrunde liegt, kommt es im Rahmen der Salutogenese zu einer Verschiebung hin zum biopsychosozialen Modell. Dieses schließt psychische und soziale Faktoren mit ein, was zur Folge hat, dass das Individuum als Ganzes in seinem sozialen Setting gesehen wird (vgl. Scheurer-Weick, 2020, S. 66; siehe dazu auch die Definition von Gesundheit in Kapitel 2). So werden sowohl objektive als auch subjektive Faktoren des Individuums mit in die Betrachtung einbezogen und die Person ganzheitlich gesehen (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 9).

Gesundheit wird der Perspektive der Salutogenese zufolge als dynamischer Prozess verstanden. Es kommt zu einer Auseinandersetzung verschiedener schützender Faktoren. Lorenz (2016) nennt in diesem Zusammenhang „einerseits die inneren, auch personal genannten Ressourcen, wie andererseits die äußeren, situationsspezifischen Ressourcen“ (S. 34):

Im salutogenetischen Modell werden Krankheit und Tod als notwendige Bestandteile des Lebens gesehen. Krankheit stellt die eine Verarbeitungsmöglichkeit im Umgang mit den Herausforderungen des Lebens dar, während Gesundheit als Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit den inneren Bedürfnissen und den äußeren Anforderungen aufgefasst werden kann. (Lorenz, 2016, S. 31)

Grundsätzlich besteht das Modell der Salutogenese aus vier Komponenten, deren Interaktion eine zentrale Bedeutung für die Gesundheit des Individuums hat. Bei diesen Komponenten handelt es sich um das Gesundheitskontinuum, das Stresskonzept/den Stressbewältigungsprozess, die allgemeinen bzw. generalisierten Widerstandsressourcen und den Sense of coherence (SOC/dt.: Kohärenzgefühl) (vgl. Faltermaier, 2023, S. 79 ff.). Die Abbildung 6 zeigt das salutogenetische Modell und verdeutlicht insbesondere die Beziehung zwischen den einzelnen Komponenten.

Abbildung 6: Das Modell der Salutogenese nach Antonovsky (1979, S. 184 f.); Deutsche abgewandelte Version übernommen aus Faltermaier (2023, S. 80)



Im Zentrum des Modells, auf das in diesem und den beiden darauffolgenden Kapiteln (3.2 und 3.3) Bezug genommen wird, steht der Stressbewältigungsprozess. Auslösende Stressoren sollen im Konzept der Salutogenese nicht vermieden werden und sie gelten auch nicht per se als krankheitsauslösend. Sie gehören zum alltäglichen Leben und sollen als positive Herausforderung angesehen werden. Es ist sogar möglich, dass sich ein Stressor insgesamt positiv auf den Gesundheitszustand auswirkt (vgl. Franke, 2010, S. 167; Lorenz, 2016, S. 29). So zieht Antonovsky (1993b) folgende Schlüsse:

Das bedeutet, daß ein Stressor nicht notwendigerweise zu Streß oder zu Krankheit führen muß, wenn erfolgreich mit ihnen umgegangen wird. Zum zweiten – und dies ist noch grundsätzlicher – kann Streß, wenn wir uns auf die heilsamen Faktoren konzentrieren, auch als potentiell positiv gesehen werden, als gesundheitsförderlich. (S. 10)

Stressoren, die sowohl endogen als auch exogen sein können, können Verursacher einer Krankheit sein. Unterschieden wird dabei zwischen psychosozialen

Stressoren (z. B. belastende Erlebnisse/Ereignisse, Belastung im beruflichen Kontext, Konflikte) sowie physikalische und biochemische Stressoren (z. B. Bakterien und Viren) (vgl. Faltermaier, 2023, S. 81). Es kommt zu einem Spannungszustand, der entweder erfolgreich oder erfolglos bewältigt wird.

Der Mensch befindet sich damit einhergehend auf einem Gesundheitskontinuum. Jedes Individuum kann sich also zwischen den beiden Polen absoluter Krankheit und absoluter Gesundheit bewegen. Antonovsky (1979) benennt die beiden Pole im Englischen als *health-ease* und *dis-ease* und bezeichnet das Kontinuum als HEDE-Kontinuum (vgl. S. 184 f.). Franke (2010) übersetzt dieses Wortspiel mit Gesundheit und Ent-Gesundung (vgl. S. 166). So soll eine dichotome Unterscheidung zwischen gesund und krank verhindert werden. Denn es gibt Gründe, die gegen eine Dichotomie sprechen: Richtet man den Blick lediglich auf die Krankheit, so gerät die Person als solche aus dem Fokus der Betrachtung. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass alle Menschen, bei denen keine diagnostizierte Erkrankung vorliegt, nicht berücksichtigt und somit ausgegrenzt werden (vgl. Faltermaier, 2023, S. 79). Krankheiten sollen nicht als Normabweichungen gesehen werden, sondern sie sind alltägliche Erscheinungen, die zum Leben dazugehören (vgl. Franke, 2010, S. 164):

Ich dagegen gehe davon aus, daß Heterostase, Ungleichgewicht und Leid inhärente Bestandteile menschlicher Existenz sind, ebenso wie der Tod. [...] Der menschliche Organismus ist ein System und wie alle Systeme der Kraft der Entropie ausgeliefert. (Antonovsky, 1993b, S. 6 f.)

Insgesamt stützt sich Antonovsky bei der Entwicklung seines Konzepts auf den kognitiv-psychologischen Ansatz, den auch Lazarus (1991) vertritt:

Er modifiziert ihn vor allem darin, dass er einen ‚normalen‘ Spannungszustand von einem Stresszustand unterscheidet; und er nimmt an, dass die situationsbezogene Bewältigung von Belastungen auf der Basis individuumspezifischer Ressourcen und im kulturellen Kontext erfolgt. Der Hauptunterschied liegt aber in der Annahme, dass erfolgreich bewältigte Stressoren eine salutogenetische Wirkung haben und nicht nur helfen, Krankheiten zu vermeiden, sondern auch die Gesundheit stärken können. Ob eine erfolgreiche Bewältigung von Spannungen gelingt und damit eine Bewegung zum positiven Pol auf dem Gesundheitskontinuum erfolgt, hängt entscheidend von zwei Größen ab: den verfügbaren Widerstandsressourcen und dem Kohärenzgefühl (SoC). (Faltermaier, 2023, S. 182 f.)

Mit den beiden zuletzt genannten Faktoren – dem Kohärenzgefühl und den Widerstandsressourcen – werden sich die beiden nachfolgenden Kapitel beschäftigen.

3.2 Sense of Coherence (SOC)/Kohärenzgefühl

Da das Kohärenzgefühl¹⁸ eine zentrale Stellung im Rahmen der Studie einnimmt, wird ihm an dieser Stelle ein eigenes Kapitel gewidmet, um es entsprechend ausführlich betrachten zu können. Das Kohärenzgefühl (engl.: Sense of Coherence/SOC) wird definiert als

a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic, feeling of confidence that one's internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected.¹⁹ (Antonovsky, 1979, S. 10)

Im Rahmen der Salutogenese ist davon auszugehen,

dass Menschen mit vielen und ausgeprägten Ressourcen eher Lebenserfahrungen machen, die ihnen *Konsistenz* vermitteln, *soziale Teilhabe* und *personale Kontrolle* (im Sinne der eigenen Gestaltung des Lebens) ermöglichen sowie insgesamt eine Balance zwischen Über- und Unterforderung herstellen. Diese Erfahrungen lassen eine Lebensorientierung entstehen, die er [gemeint ist Antonovsky] das Gefühl der Kohärenz (*„Sense of Coherence“*) genannt und als wesentliche Determinante einer gelingenden Bewältigung von Belastungen und damit von Gesundheit verstanden hat. (Faltermaier, 2023, S. 192; Hervorhebung im Original)

Das Kohärenzgefühl besteht aus drei verschiedenen Komponenten: (1) der *Verstehbarkeit* (*sense of comprehensibility*), (2) der *Bewältigbarkeit* (*sense of manageability*) und (3) dem *Gefühl der Sinnhaftigkeit* (*sense of meaningfulness*) (vgl. Faltermaier, 2023, S. 82 f.).

18 Der Begriff des Kohärenzgefühls wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Modell der Salutogenese nicht immer verwendet. Teilweise werden von Autoren auch die Begriffe Kohärenzempfinden, Kohärenzerleben oder Kohärenzsinn gebraucht (vgl. Lorenz, 2016, S. 35 f.). In dieser Arbeit wird der Begriff des Kohärenzgefühls favorisiert, „in dem wohl am ehesten die sinnliche Wahrnehmung in Verbindung mit unserem Denken und Fühlen und insbesondere die individuelle Thematik der Lebensorientierung zum Ausdruck kommt“ (Lorenz, 2016, S. 36). Der Begriff Kohärenzgefühl wird daher synonym zum Sense of Coherence (SOC) gebraucht.

19 Deutsche Übersetzung durch Antonovsky (1993): „eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und daß zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, daß diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (S. 12).

Zu (1): Das *Gefühl der Verstehbarkeit* (*sense of comprehensibility*) ist ein kognitiver Bestandteil des Kohärenzgefühls. Es geht in diesem Zusammenhang um die Wahrnehmung des Lebensumfeldes und die gleichzeitig wahrnehmbare Erklärbarkeit und bis zu einem gewissen Grad auch um die Vorhersehbarkeit (vgl. Faltermaier, 2023, S. 193 f.). Das bedeutet, dass das Individuum „interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt, als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Information und nicht als Rauschen – chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich“ (Antonovsky, 1997, S. 34). Mit einem hohen Niveau an Verstehbarkeit ausgestattet, halten diese Personen künftige Stimuli für vorhersagbar und erklärbar (vgl. Antonovsky, 1997, S. 34).

Zu (2): Ergänzend dazu versteht man unter dem *Gefühl der Bewältigbarkeit* (*sense of manageability*), dass die Person ihre zur Verfügung stehenden Ressourcen dahingehend einschätzt, dass sie der Situation gewachsen ist (vgl. Faltermaier, 2023, S. 194). Das Individuum ist sich bewusst, dass es auf von sich selbst und von Bezugspersonen (z. B. Partner, Familienmitglieder etc.) kontrollierte Ressourcen zurückgreifen kann (vgl. Antonovsky, 1997, S. 35; Faltermaier, 2023, S. 194). Dieser Aspekt ist als kognitiv-emotional zu beschreiben (vgl. Bengel et al., 2001, S. 29).

Zu (3): Die dritte, in diesem Fall motivational gefärbte, Komponente ist das *Gefühl der Sinnhaftigkeit* (*sense of meaningfulness*). Es beschreibt, inwiefern das Individuum sein eigenes Leben und die äußere Umwelt als sinnhaft und wichtig wahrnimmt (vgl. Antonovsky, 1997, S. 35; Faltermaier, 2023, S. 194). Es ist davon auszugehen, dass Menschen, bei denen die letztgenannte Komponente ausgeprägt ist, Aufgaben weniger als Last, sondern eher als Herausforderung sehen, für die es sich lohnt, Energie aufzuwenden (vgl. Antonovsky, 1997, S. 35 f.; Franke, 2010, S. 170).

Es ist nicht eindeutig geklärt, ob das SOC eine Persönlichkeitseigenschaft oder eine Lebenseinstellung darstellt. Es ist auch nicht auszuschließen, dass beides gleichzeitig dadurch abgebildet wird (vgl. Faltermaier, 2023, S. 82). Es handelt sich dabei aber nicht um eine Bewältigungsstrategie, sondern um eine Einstellung, über die das Individuum allgemein zum Leben verfügt (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 4). Das Kohärenzgefühl sorgt dafür, dass die Person eine Coping-Strategie sowie mögliche zur Verfügung stehende Ressourcen auswählen kann, die in einer bestimmten Situation als zielführend angesehen werden (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 12).

Antonovsky (1997) erkennt selbst, dass er in seiner Theorie von 1979 unglücklicherweise nicht erläutert hat, wie die einzelnen Komponenten miteinander verbunden sind und ob und wie sie untereinander interagieren. Dies ergänzt er später. Er geht davon aus, dass die drei Komponenten eng miteinander verbunden sind. Die Erkenntnis zieht er aus der oben angesprochenen Studie in Israel, bei der die Interkorrelationen zwischen den Komponenten hoch waren. Jedoch

handelte es sich nicht um perfekte Korrelationen (vgl. S. 36).²⁰ Alle drei oben aufgezählten und beschriebenen Bausteine des Kohärenzgefühls sind demnach in der Regel eng miteinander verknüpft und notwendig, wenngleich die Sinnhaftigkeit als bedeutendste Komponente anzusehen ist, denn

ohne sie ist ein hohes Ausmaß an Verstehbarkeit und Handhabbarkeit wahrscheinlich von kurzer Dauer. Die Person, die sich engagiert und sich kümmert, hat die Möglichkeit, Verständnis und Ressourcen zu gewinnen. Verstehbarkeit scheint in der Reihenfolge der Wichtigkeit an nächster Stelle zu stehen, da ein hohes Maß an Handhabbarkeit vom Verstehen abhängt. Das bedeutet nicht, daß Handhabbarkeit unwichtig ist. Wenn man nicht glaubt, daß einem Ressourcen zur Verfügung stehen, sinkt die Bedeutsamkeit, und Copingbemühungen werden schwächer. Erfolgreiches Coping hängt daher vom SOC als Ganzem ab. (Antonovsky, 1997, S. 38; vgl. dazu auch Faltermajer, 2023, S. 194)

Ein stark ausgeprägtes SOC kann sich auf vielfältige Weise entwickeln (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 4). Franke (2010) nennt drei Arten von Erfahrungen, die wichtig sind, damit ein ausgeprägtes SOC aufgebaut werden kann. Die Erfahrung der Konsistenz bedeutet, dass dem Individuum bewusst ist, dass es Abläufe gibt, die sich wiederholen und unter ähnlichen Bedingungen erneut ablaufen können. Die zweite Erfahrung, die sich insbesondere auf die Bedeutsamkeit auswirkt, ist die Erfahrung der Partizipation, nämlich, dass man selbst Einfluss nehmen kann und sich nicht allen Umständen und Situationen ausgeliefert sieht. Die Erfahrung der Belastungsbalance, die in Zusammenhang mit der Handhabbarkeit steht, verdeutlicht, dass sich der Mensch in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Über- und Unterforderung befindet (vgl. S. 170).

Das SOC hat einen Einfluss auf die subjektive Bewertung der Stressoren (siehe Abbildung 7). Zunächst werden Reize dahingehend bewertet, ob sie subjektiv als belastend wahrgenommen werden. Wenn ein Individuum ein stark ausgeprägtes SOC besitzt, werden Stressoren teilweise gar nicht erst in der Phase *Primary appraisal* ^I als solche eingeschätzt. In der Phase des *Primary appraisal II* kommt es zu einer Bewertung, ob der Reiz als nicht oder nur wenig bedrohlich eingeschätzt wird. Im Rahmen der Phase des *Primary appraisal III* wird nun eine Bewertung dahingehend vorgenommen, welche Bedeutung dem bedrohlichen

20 Dazu folgendes Beispiel: „Tatsächlich kann man sich Situationen vorstellen, in denen die Erfahrungen einer Person sie dazu bewegen werden, hohe Werte in einer Komponente und niedrige in einer anderen zu haben. Dies mag nicht nur für eine sehr spezifische, vorübergehende Situation zutreffen, sondern auch für eine generelle Lebenssituation“ (Antonovsky, 1997, S. 36).

21 Im Deutschen werden häufig die Begriffe: Primäre Bewertung 1, Primäre Bewertung 2, Primäre Bewertung 3, Sekundäre Bewertung sowie Tertiäre Bewertung verwendet (siehe dazu z.B. Ausführungen in Franke, 2010).

Reiz beigemessen wird. Es werden die Fragen aufgeworfen, welche Herausforderungen bewältigt und welche Emotionen in diesem Zusammenhang reguliert werden müssen. In der Phase des *Secondary appraisal* wird eingeschätzt, inwiefern emotionale und instrumentelle Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. *Primary* und *Secondary appraisal* laufen nicht nacheinander, sondern parallel ab. In der Phase des *Tertiary appraisal* erhält die Person eine Rückmeldung zu ihren Handlungen: Waren diese erfolgreich? Muss zukünftig etwas korrigiert werden (vgl. Faltermaier, 2023, S. 181 f.)?

Abbildung 7: Zusammenhang von Kohärenzgefühl und Stressverarbeitung nach Antonovsky (Franke, 2010, S. 173)

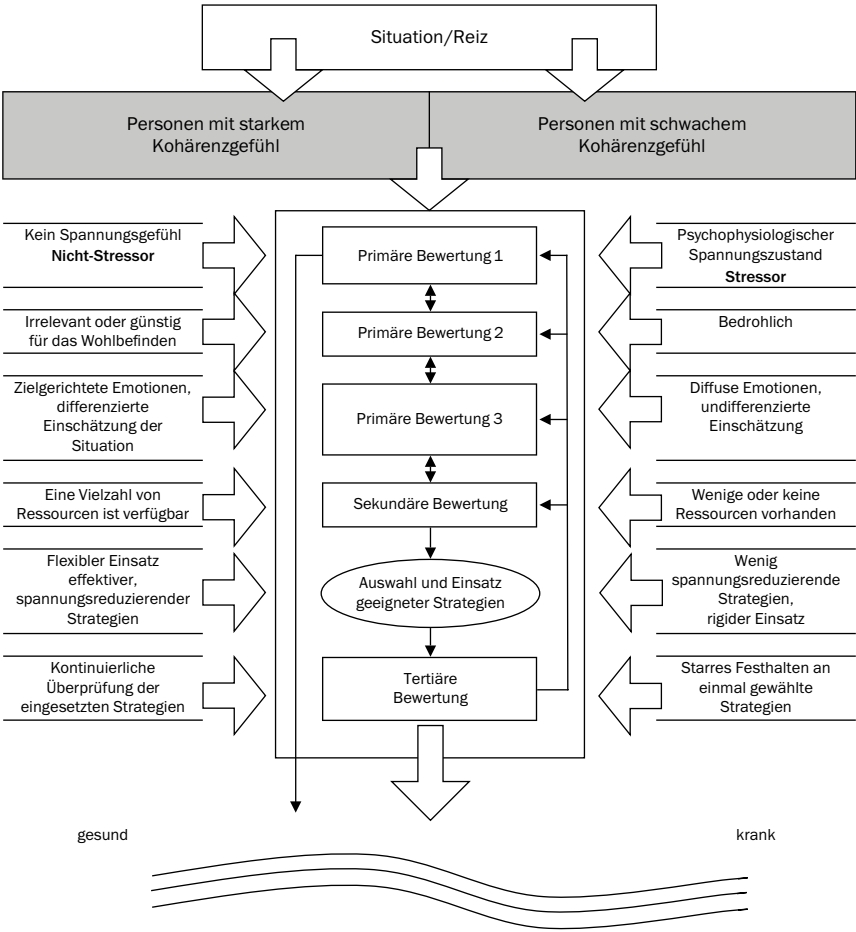


Abbildung 7 zeigt, wie unterschiedlich Reize von Menschen mit einem ausgeprägten und mit einem schwachen Kohärenzgefühl verarbeitet und bewertet werden und sich demnach auf den Gesundheitszustand auswirken. Verfügt eine Person

über ein gut ausgebildetes Kohärenzgefühl, so ist sie in der Lage, flexibel zu agieren. Sie setzt ihre vorhandenen Ressourcen situationsspezifisch ein (vgl. dazu Antonovsky, 1997, S. 138). So entscheidet sie sich für eine bestimmte Strategie zur Bewältigung, die ihr im Hinblick auf den Stressor am erfolgversprechendsten scheint (vgl. Antonovsky, 1997, S. 130; siehe dazu auch Franke, 2010, S. 173). Im Gegensatz dazu geht ein Individuum mit einem geringer ausgeprägten Kohärenzgefühl weniger dynamisch mit seinen Ressourcen um. Entweder verfügt es über weniger Ressourcen oder nimmt diese nicht als solche wahr (vgl. Bengel et al., 2001, S. 30).

Ist das SOC einer Person entsprechend ausgebildet, wird es wahrscheinlicher, dass sie sich auf dem HEDE-Kontinuum zum positiven Pol hinbewegt. Dabei haben neben dem sozialen Umfeld und der Zeit, in der das Individuum lebt, auch die sozialen Rollen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kohärenzgefühls (vgl. Antonovsky, 1993b, S. 4). Zusammenfassend sieht Antonovsky (1993a) das Kohärenzgefühl folgendermaßen:

The Sense of coherence (SOC) is the construct I have proposed to explain successful coping with stressors and movement toward the health end of the health ease/dis-ease continuum. Or, in terms of the language I have used here, as the core of the organisation of a complex human system for successful processing of information and energy, and makes conflict resolution possible.²² (S. 972)

Abschließen soll dieses Kapitel mit einem Blick auf das SOC von Lehrpersonen. Die folgende Aussage zeigt, wie sich ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl im schulischen Setting ausdrücken kann. Aus Sicht einer Lehrkraft lautet dies wie folgt:

Meine Lehrerrolle ist (mir) verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich im Lehrerberuf erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang begreifen (Verstehbarkeit). Das Berufsleben stellt mir Aufgaben, die ich aus eigener Kraft oder mit Unterstützung lösen kann. Ich verfüge auch über innere und äußere Ressourcen (Hilfsquellen), die ich zur Meisterung meiner aktuellen Anforderungen einsetzen kann (Handhabbarkeit). Für meine Entwicklung persönlicher Professionalität ist Anstrengung sinnvoll. Es gibt schulbezogene Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (Sinndimension). (Günther, 2014, S. 117; Hervorhebung im Original; modifiziert nach Schiffer, 2013, S. 31)

Lehrpersonen nehmen demnach ihren Arbeitsplatz und das damit verbundene Umfeld als verstehbar und überschaubar wahr. Ihre Tätigkeit erlebt die Lehrkraft

22 Übersetzung der Autorin: Das Kohärenzgefühl (SOC) ist das Konstrukt, das ich vorgeschlagen habe, um die erfolgreiche Bewältigung von Stressoren und die Bewegung in Richtung des positiven Endes auf dem Kontinuum von Gesundheit und Krankheit zu erklären. Oder, in der hier verwendeten Sprache, als Kern der Organisation eines komplexen menschlichen Systems zur erfolgreichen Verarbeitung von Informationen und Energie und zur Ermöglichung von Konfliktlösung.

als sinnstiftend. Es herrscht eine gemeinsame Zielsetzung innerhalb des Kollegiums und die einzelne Person sieht sich ihren Fähigkeiten und Kompetenzen entsprechend eingesetzt. Sind diese drei Aspekte erfüllt, kann laut Harazd (2009) von einem Gefühl der Kohärenz gesprochen werden. Diese sieht sie als essenzielle Voraussetzung für die Gesundheit von Lehrkräften (vgl. S. 126 f.).

3.3 Generalisierte Widerstandsressourcen

Die *generalisierten* – auch als allgemein bezeichnete – *Widerstandsressourcen* (engl.: *Generalized Resistance Resources, GRRs*) sind neben dem SOC (siehe vorheriges Kapitel 3.2) zentraler Kern der Theorie. Antonovsky versteht darunter „any characteristic of the person, the group, or the environment that can facilitate effective tension management“²³ (Antonovsky, 1979, S. 99). Es werden zwei Funktionen unterschieden, die die GRRs im Leben eines Individuums besitzen:

Sie prägen kontinuierlich die Lebenserfahrung und ermöglichen uns, bedeutsame und kohärente Lebenserfahrungen zu machen, die wiederum das Kohärenzgefühl formen. Sie wirken als Potential, das aktiviert werden kann, wenn es für die Bewältigung eines Spannungszustandes erforderlich ist. (Bengel et al., 2001, S. 34)

Nicht nur das Konzept der Gesundheit (siehe Kapitel 3.1), sondern auch die Widerstandsressourcen, sind nach dem Konzept der Salutogenese auf einem Kontinuum verortet, auf dem diese den Widerstandsdefiziten gegenüberstehen:

Der positive Pol steht für die Möglichkeit, Lebenserfahrungen zu machen, die das Kohärenzgefühl stärken. Am negativen Pol stehen Erfahrungen, die es schwächen. So kann ein hohes Maß an finanziellen Mitteln oder an kultureller Stabilität als eine Ressource, der Mangel desselben als Widerstandsdefizit oder als Stressor betrachtet werden. (Bengel et al., 2001, S. 34)

Zu den generalisierten Widerstandsressourcen zählen „alle Faktoren, die den konstruktiven Umgang mit Stressoren ermöglichen“ (Franke, 2010, S. 167). Weiter schreibt Faltermaier (2023) dazu, dass diese Ressourcen wichtig für den Gesundheitszustand eines Individuums sind und in verschiedenen Situationen zum Einsatz kommen (vgl. S. 81). Da sie in unterschiedlichen Bereichen zum Tragen kommen können, werden sie als generalisiert bzw. allgemein bezeichnet (vgl. Bengel et al., 2001, S. 34). Mit ihrer Hilfe kann Stressoren entgegengewirkt werden, sodass sich diese nicht negativ auf den menschlichen Organismus auswirken

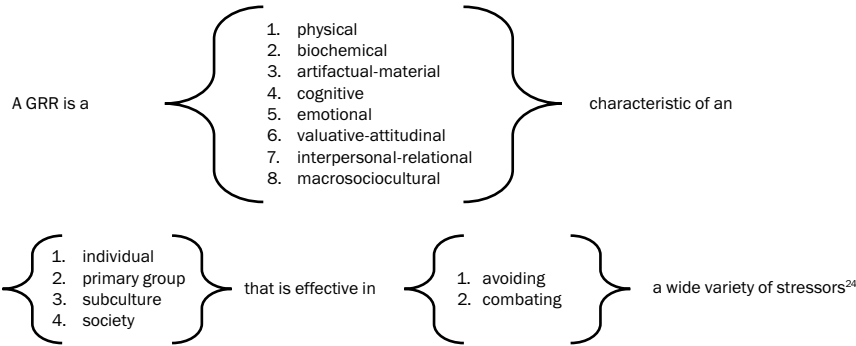
23 Übersetzung der Autorin: jede Eigenschaft der Person, der Gruppe oder der Umgebung, die eine effektive Spannungsbewältigung erleichtern kann.

(vgl. Bengel et al., 2001, S. 144). Die Widerstandsressourcen entwickeln sich im Laufe des Lebens immer weiter und sind abhängig von den Lebensbedingungen, in denen sich das Individuum befindet (vgl. Faltermaier, 2020).

Antonovsky (1979) kategorisiert die GRRs mithilfe eines Satzes, der quasi beliebig zusammengesetzt werden kann und die einzelnen Bereiche entsprechen auflistet, wie der Abbildung 8 entnommen werden kann. Sie zeigt u. a. die unterschiedlichen Kategorien, in die die generalisierten Widerstandsressourcen differenziert werden können. Zum einen existieren Ressourcen, die innerhalb der Person liegen, und zum anderen kann sie auch auf Ressourcen zurückgreifen, welche sich in ihrem Umfeld befinden (vgl. Felbinger, 2010, S. 125 f.; Franke, 2010, S. 167 f.):

Mit inneren Widerstandsressourcen sind individuelle Ressourcen gemeint; sie lassen sich einteilen in kognitive, körperliche und ökonomische Ressourcen. Kognitive Ressourcen sind beispielsweise Intelligenz, Ich-Identität, Flexibilität, Selbstvertrauen. Körperliche Ressourcen stellen die allgemeine Konstitution ebenso dar wie psychosoziale Kompetenzen. Unter den Aspekt der ökonomischen Ressourcen sind etwa die Verfügbarkeit über Dienstleistungen und ein sicherer Arbeitsplatz zu finden. Als äußere Widerstandsressourcen gelten gesellschaftliche Ressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen. Dazu zählen das soziale Umfeld, ebenso kulturelle Stabilität und Frieden. Auch das Eingebundensein in die soziale und kulturelle Mitwelt, soziale und emotionale Unterstützungen stellen einen wichtigen Aspekt zur Etablierung der Widerstandsressourcen dar. (Felbinger, 2010, S. 125 f.)

Abbildung 8: Mapping-Sentence Definition of a Generalized Resistance Resource/Puzzle-Satz zur Definition der generalisierten Widerstandsressourcen (Antonovsky, 1979, S. 103)



24 Übersetzung der Autorin: Eine generalisierte Widerstandressource ist ein 1. physisches/ 2. biochemisches/3. artefaktisch-materielles/4. kognitives/5. emotionales/6. wertendes/ 7. zwischenmenschlich-relationales/8. mak-rosoziokulturelles Merkmal einer/eines 1. Individuums/2. Primärgruppe/3. Subkultur/4. Gesellschaft, das wirk-sam ist im 1. Vermeiden/ 2. Bewältigen von einer großen Vielfalt an Stressoren.

Faltermaier (2020) sieht insbesondere in den psychosozialen Faktoren ein großes Potenzial, weil diese beeinflussbar sind und sich verändern lassen. Tabelle 4 zeigt eine Unterteilung der Widerstandsressourcen nach Franke (2010), die diese in gesellschaftliche und individuelle Widerstandsressourcen untergliedert und jeweils Beispiele dafür nennt (vgl. S. 167).

Tabelle 4: Generalisierte Widerstandsressourcen (Franke, 2010, S. 167)

Widerstandsressourcen	... zum Beispiel
Gesellschaftliche Widerstandsressourcen	politische und ökonomische Stabilität, Frieden, intakte Sozialstrukturen, funktionierende gesellschaftliche Netze
Individuelle Widerstandsressourcen	
– kognitive Ressourcen	Wissen, Intelligenz, Problemlösefähigkeit
– psychische Ressourcen	Selbstvertrauen, Ich-Identität, Selbstsicherheit, Optimismus
– physiologische Ressourcen	Konstitution, anlagebedingte oder erworbene körperliche Stärken und Fähigkeiten
– ökonomische und materielle Ressourcen	Geld, finanzielle Unabhängigkeit und Sicherheit, Zugang zu Dienstleistungen, sicherer Arbeitsplatz

Das SOC entsteht durch die allgemeinen Widerstandsressourcen und Lebenserfahrungen. Ist die Bewältigung des Spannungszustandes erfolgreich, wirkt sich dies positiv auf das SOC aus. Es existiert ein Rückkopplungseffekt des Kontinuums auf die Widerstandsressourcen: „Ein positiver Gesundheitszustand kann langfristig als Ressource verstanden werden, die sich auf die weitere Gesundheitsentwicklung positiv auswirkt“ (Faltermaier, 2023, S. 83). Die Ressourcen können aufgrund eines Stressors verschwinden (z. B. bei Verlust des Partners oder einer anderen sozialen Ressource). Die Stressoren sind außerdem abhängig von der sozialen Lage und der Lebenswelt des Individuums. Sowohl die allgemeinen Widerstandsressourcen als auch das SOC verfügen – wie auch die drei Komponenten des SOC – über eine unlösbare Verbindung (vgl. Lorenz, 2016, S. 187). Jede Person hat ein eigenes Repertoire an Strategien zur Bewältigung, auf das sie zurückgreifen kann. Dieses entwickelt sich im Laufe des Lebens. Steht einer Person ein entsprechend großes Repertoire zur Verfügung, ist es wahrscheinlicher, dass eine passende Strategie gewählt wird (vgl. Faltermaier, 2023, S. 183). So haben die Widerstandsressourcen Einfluss darauf, wie das Individuum mit Stressoren umgeht, die dauerhaft auf dieses einwirken. Erfolgreich ist die Person in dieser Bewältigung, wenn der Umgang positiv ist oder wenn Strategien genutzt werden, um die Stressoren zu meiden (vgl. Franke, 2010, S. 168).

Abschließend soll Folgendes festgehalten werden:

Wenn Personen über allgemeine Widerstandsressourcen verfügen, dann bedeutet das, dass sie auf dieser Grundlage *Lebenserfahrungen* machen können, die für sie Konsistenz erzeugen, soziale Teilhabe und personale Kontrolle ermöglichen sowie ein Gleichgewicht von Über- und Unterforderung herstellen. (Faltermailer, 2023, S. 82; Hervorhebung im Original)

3.4 Grenzen und Kritik am Modell der Salutogenese

In den vorangegangenen Kapiteln wurden einige positive Aspekte des salutogenetischen Ansatzes deutlich. Im wissenschaftlichen Diskurs wird aber auch immer wieder Kritik an der Salutogenese geübt. Daher soll in diesem Kapitel Raum für eine kritische Auseinandersetzung mit dem genannten Modell sein.

Aufgrund der Komplexität des Modells fehlt es laut Faltermailer (2020) an einer empirischen Überprüfung des Ansatzes, wenngleich einige einzelne Aspekte des Modells empirisch überprüft wurden. Auch betont er, dass es sich bei der Salutogenese eher um einen „erste[n] Entwurf“ (Faltermailer, 2020) handelt, der der Ergänzung und Weiterentwicklung bedarf. So werden bspw. die reaktiven Formulierungen der drei Komponenten kritisiert, auf die Franke (2010) in ihrem Werk eingeht und Überarbeitungen am HEDE-Kontinuum vornimmt (vgl. dazu S. 174 ff.). Des Weiteren wird u. a. Kritik in Bezug auf die Bildung der Theorie und die statistische Güte des Instruments²⁵ zur Messung des SOC's laut (vgl. Kolip et al., 2000, S. 11).²⁶ Weitere Kritikpunkte sind, dass Antonovsky die Sichtweise vertritt, dass sich das Kohärenzgefühl bis zu einem Alter von 30 Jahren aufbaut und dann weitgehend stabil bleiben soll, was jedoch mittlerweile als widerlegt gilt (vgl. Faltermailer, 2020). Des Weiteren wird nicht eindeutig geklärt, „warum Gesundheit nach sozioökonomischen Status, Geschlecht, Alter und Kultur variiert“ (Faltermailer, 2020). Faltermailer (2023) schlägt daher eine Überarbeitung in Form eines integrativen Modells der Salutogenese vor (vgl. S. 173 ff.).

Trotz einiger Kritikpunkte hat das Modell die Gesundheitswissenschaften beeinflusst und findet immer häufiger Anwendung im Bereich der Gesundheitsförderung. Es bietet Präventionsmaßnahmen, die „außerhalb des professionellen Gesundheitssystems“ (Faltermailer, 2023, S. 56) verortet sind. Auch schlägt sich der salutogenetische Ansatz in modernen Definitionen des Gesundheitsbegriffs (siehe dazu Kapitel 2) nieder (vgl. Scheurer-Weick, 2020, S. 66). Eine Berücksichtigung der gesunderhaltenden Faktoren ist durchaus lohnenswert (vgl. Zapf & Semmer, 2004, S. 1042 f.). So vertritt Edwards (1992) die Meinung, dass nicht nur negative Aspekte bei der Forschung Berücksichtigung finden, sondern auch

25 Zum SOC-Fragenbogen siehe Kapitel 10.3.4

26 Zu weiteren Kritikpunkten und Hinweisen auf Überarbeitungen des Modells sei an dieser Stelle auf Faltermailer (2009) verwiesen.

positive Aspekte mit in die Betrachtung einfließen sollten (vgl. S. 247 ff.) Es wird deutlich, dass es durch die Salutogenese zu einem Wechsel der Perspektive gekommen ist und der Gesundheit sowie dem Feststellen und -halten von positiven Gesundheitsfaktoren mehr Beachtung geschenkt wird (vgl. Zapf & Semmer, 2004, S. 1042 f.).

Insgesamt zeigt sich also, dass die Salutogenese zu einem Perspektivwechsel beitragen kann, der durchaus gewinnbringend ist. Es wurde sich – trotz einiger Kritikpunkte – dafür entschieden dem salutogenetischen Modell folgend im Rahmen dieses Forschungsprojekts explizit den gesundheitserhaltenden und -fördernden Faktoren den Vorrang zu geben.

4 Modell der Selbstwirksamkeit nach Bandura

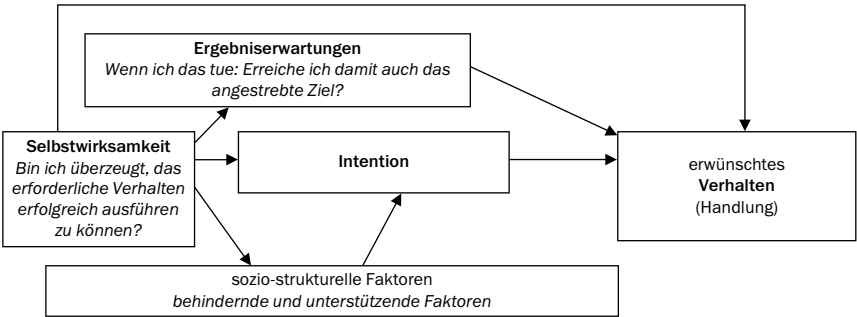
Gegenstand des vierten Kapitels ist die Selbstwirksamkeit. Zunächst wird in Kapitel 4.1 als theoretische Fundierung die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras näher betrachtet. Aufbauend darauf wird das Konzept der Selbstwirksamkeit beleuchtet (Kapitel 4.2). Der Fokus des nachfolgenden Kapitels 4.3 liegt auf dem schulischen Setting. Es werden dort die individuelle und die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften skizziert.

4.1 Theorie des sozial-kognitiven Lernens

Die Selbstwirksamkeit²⁷ entstammt der sozial-kognitiven Lerntheorie. Begründer dieser Theorie ist der kanadische Psychologe Albert Bandura (1925–2021). Ursprünglich entwickelte Bandura (1979) diesen Ansatz nicht explizit für das pädagogische Setting. Sein Ziel war es, das Handeln und Verhalten von Individuen zu untersuchen und Beeinflussung von Emotionen und motivationalen Aspekten zu erforschen (vgl. Bandura, 1979, S. 9). Die Entwicklung der Persönlichkeit, die Erlangung von Kompetenzen sowie die Verhaltens- und Handlungsregulation stehen dabei im Vordergrund (vgl. Bandura, 1997, S. 34f.). Unterstützend dazu soll die Abbildung 9 einen ersten Überblick über die sozial-kognitive Theorie geben und die zentralen Elemente verdeutlichen.

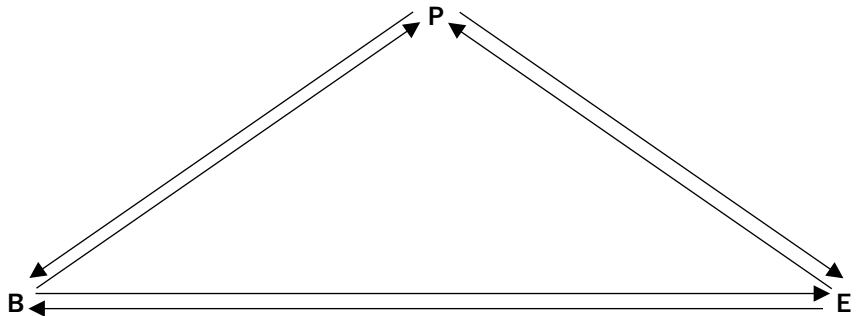
27 Synonym zum Begriff der Selbstwirksamkeit werden auch die Begriffe *Selbstwirksamkeitserwartung* (vgl. dazu Schwarzer & Warner, 2014, S. 662), *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (vgl. u. a. Schwarzer & Jerusalem, 1999) oder seltener *Kompetenzerwartung* (vgl. Schmitz, 1998, S. 140) und *Selbstwirksamkeitserleben* (vgl. z. B. Urton, Wilbert & Hennemann, 2015, S. 150) verwendet.

Abbildung 9: Vereinfachte Skizze zur sozial-kognitiven Theorie von Bandura, 1997 (Egger, 2015, S. 285)



Subjektive Überzeugungen werden nach dieser Theorie durch „kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) gelenkt. In diesem Zusammenhang sind die (*Handlungs-*)*Ergebniserwartungen* bzw. *Konsequenzerwartungen* (*out-come expectancies*) und die *Selbstwirksamkeitserwartung* bzw. *Kompetenzüberzeugung* (*perceived self-efficacy*) von Bedeutung, um das gewünschte Verhalten zu zeigen. Das Individuum handelt nicht unabhängig, sondern sein Verhalten wird durch verschiedene Faktoren bestimmt und beeinflusst. Die Abbildung 10 verdeutlicht das *triadisch-reziproke Modell*, indem das Wechselspiel zwischen den Komponenten Verhalten einer Person (B), persönliche Faktoren (kognitive, affektive und biologische) (P) und den Umweltbedingungen (E) dargestellt wird (vgl. Bandura, 1979, S. 19f.; siehe dazu auch Bandura, 2001, S. 14f.). Alle Faktoren stehen in Verbindung zueinander und bedingen sich gegenseitig.

Abbildung 10: Das triadisch-reziproke Modell (Bandura, 1997, S. 6)



Das Lernen spielt dem Modell zufolge eine entscheidende Rolle. Es ist ein aktiver und kognitiv gelenkter Prozess, der auf der Grundlage direkter und indirekter/stellvertretender Erfahrungen, emotionaler Erregung und verbaler Instruktion

vor dem Hintergrund der Umweltsituation abläuft (vgl. Bandura, 1977, S. 195 ff.). Das Handeln des Menschen hält Bandura (1979) für zielgerichtet, beabsichtigt und vorausschauend. Innerhalb dieses Modells hat das Individuum eine aktive Rolle. Es beeinflusst direkt seine Umwelt, die sich ihrerseits reziprok auf das Verhalten auswirkt (S. 22 f., siehe auch Bandura, 2001, S. 6 f.).

In der sozial-kognitiven Theorie werden drei verschiedene Formen unterschieden, wie das Verhalten von Menschen gelernt werden kann:

1. „Lernen durch direkte Erfahrung (Konditionierungslernen),
2. Lernen durch symbolische Erfahrung (Instruktionslernen) sowie
3. Lernen durch stellvertretende Erfahrung (Modelllernen)“ (Petermann & Stangier, 2018, S. 44)

Es existieren nach Bandura vier Effekte, die das Lernen durch Beobachtung haben kann:

- „Modellierender Effekt (Modelllernen): Erwerb neuer Verhaltensweisen.
- Hemmender Effekt: Unterdrückung eines bereits gelernten Verhaltens.
- Enthemmender Effekt: Verstärkung eines bereits gelernten Verhaltens.
- Auslösender Effekt: Auslösung eines bereits verfügbaren Verhaltens in neuen Kontexten oder veränderter Ausprägung“²⁸ (Petermann & Stangier, 2018, S. 45).

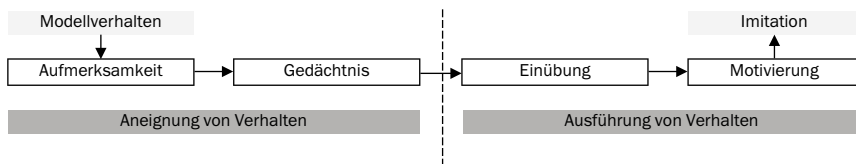
Mithilfe des berühmten Bobo-Doll-Experiments²⁹ zeigen Bandura, Ross und Ross (1961), dass das operante Konditionieren und das Lernen durch Beobachtung gut miteinander verbunden werden kann. Es handelt sich dabei um eine stellvertretende Verstärkung. Die beobachtende Person wird durch die Verstärkung des Modells zur Imitation des Handelns angeregt (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 152).

Das Lernen nach dem sozial-kognitiven Modell durchläuft zwei Phasen mit insgesamt vier ablaufenden Prozessen, wie sie in der Abbildung 11 gezeigt werden. Zunächst wird dem Modellverhalten Aufmerksamkeit geschenkt und das Beobachtete wird im Gedächtnis verarbeitet und gespeichert. Anschließend folgt die Phase der Einübung, woraufhin durch Motivation die Nachahmung des Verhaltens gezeigt wird.

28 Bandura und Walters (1963) benennen diese Effekte folgendermaßen: modeling effect, inhibitory and disinhibitory effects sowie eliciting effect (vgl. S. 60).

29 Bei diesem Experiment handelt es sich um eine relevante Studie zum Beobachtungslernen, die mit Kindern in den 60er Jahren durchgeführt wurde (siehe dazu u. a. Bandura, Ross und Ross, 1961). Welche weiteren Schlussfolgerungen aus diesem Experiment gezogen werden können, ist in Petermann & Petermann (2018) nachzulesen (ab S. 152).

Abbildung 11: Phasen und Prozesse des sozial-kognitiven Lernens nach Bandura (1979) (entnommen aus Petermann & Petermann, 2018, S. 154)



Basis der Motivierung zur Imitation von Verhalten sind die zwei Erwartungen, die bereits weiter oben angesprochen wurden – die Ergebniserwartung und die Selbstwirksamkeitserwartung. Diese stellen zwei verschiedene Faktoren dar, die sich auf Handlungen auswirken (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13 f.). Laut der in diesem Kapitel vorgestellten Theorie sind es diese Überzeugungen, die das Handeln beeinflussen. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung nimmt Bezug auf die Verhaltensweisen, die notwendig sind, um spezifische Ergebnisse erzielen zu können, während sich die Kompetenzüberzeugung darauf bezieht, inwieweit sich ein Individuum dazu im Stande fühlt, die Tätigkeit zu vollziehen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35 f.). Dabei handelt es sich demnach um „die optimistische Wahrnehmung der eigenen Handlungskompetenz“ (Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 61). Während die Handlungsergebniserwartung – auch Konsequenzerwartung genannt – globaler angesehen werden kann, bezieht sich die Selbstwirksamkeit eher auf die Wahrnehmung der Person selbst und erhält so eine persönliche Note (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). So wird bei der Handlungsergebniserwartung das Verhalten mit einer möglichen Konsequenz in Verbindung gebracht. Erst bei der Kompetenzerwartung bezieht die Person die Situation auf sich selbst: „Die persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist also die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662). Beide Formen der Erwartung ergänzen sich und haben Einfluss auf die Motivation (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 14).

Die Abbildung 12 zeigt, wie die (Selbst-)Wirksamkeitserwartung und die Ergebniserwartung auf das Handeln einer Person und die Verhaltenssteuerung einwirken und in welchen Bereichen sie zum Tragen kommen. So nimmt die Wirksamkeitserwartung (efficacy expectations) Bandura (1977) zufolge Bezug auf die Einschätzung des eigenen Verhaltens, die ein Individuum vornimmt. Die Ergebniserwartung (outcome expectations) hingegen ist die Einschätzung der Person im Hinblick auf die zu erwartenden Konsequenzen, die direkt mit dem Verhalten verbunden sind (vgl. S. 193). Die Wirksamkeitserwartung wird deutlich, wenn danach gefragt wird, ob die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person ausreichend vorhanden sind, um die Handlung auszuführen. Die Ergebniserwartung hingegen verdeutlicht, ob davon auszugehen ist, dass das Handeln zu den gewünschten Ergebnissen bzw. Konsequenzen führt (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 163).

Abbildung 12: Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193; deutsche Übersetzung entnommen aus Petermann & Petermann, 2018, S. 163)



In der Tabelle 5 wird das Zusammenspiel zwischen der Ergebniserwartung und der Selbstwirksamkeitserwartung aufgezeigt. Als Schlussfolgerung ist jeweils der Zustand beschrieben, in dem sich das Individuum aufgrund der verschiedenen Überzeugungen befindet. Hier wird der Unterschied zwischen Hilflosigkeit (siehe dazu Seligman, 1983) und dem Konzept der Hoffnungslosigkeit (vgl. dazu Beck, 1967) besonders deutlich.

Tabelle 5: Kombination von Wirksamkeits- und Ergebnisüberzeugung und ihre hypothetischen Wirkungen (Flammer, 1990, S. 87)

Ergebnisüberzeugung	Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Zustand des Individuums
hoch	hoch	Kontrolle
hoch	gering	Hilflosigkeit
gering	hoch	relative Wirkungslosigkeit
gering	gering	evtl. Hoffnungslosigkeit

Insgesamt sind beide Formen der Erwartung, die in der Tabelle 5 angesprochen werden, elementar wichtig für die Selbstregulation (vgl. Satow, 2002, S. 174). Im weiteren Verlauf des vierten Kapitels wird – wie bereits erwähnt – der Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung aus der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (1979) herausgegriffen, da dieser im Rahmen des Forschungsprojekts von besonderer Bedeutung ist.

4.2 Theorie der Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit (engl.: self-efficacy) wird von Bandura (1997) wie folgt definiert: „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“³⁰ (S. 3). Durch die Selbstwirksamkeit wird also ausgedrückt, inwiefern sich eine Person auf Grundlage ihrer Kompetenzen im Stande sieht, eine Handlung

30 Übersetzung der Autorin: Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Überzeugung, dass man in der Lage ist, die für die Erreichung bestimmter Ziele erforderlichen Handlungen zu organisieren und durchzuführen.

mit Erfolg auszuführen (vgl. Egger, 2015, S. 284). Das Individuum muss demnach in seine eigenen Kompetenzen vertrauen, Hindernisse überwinden können und Initiative zeigen, um Handlungen zu vollziehen (vgl. Jerusalem, 1990, S. 35 ff.; Schwarzer, 1994, S. 106 ff.). Insgesamt versteht man unter der Selbstwirksamkeitserwartung – die auch als Kompetenzerwartung, Kompetenzüberzeugung oder Selbstwirksamkeit bezeichnet wird³¹ – die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Mit den genannten Anforderungen sind jene Herausforderungen gemeint, deren Bewältigung Durchhaltevermögen, Kraft und Bemühungen kostet (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Beim Konzept der Selbstwirksamkeit ist die Wirksamkeitserwartung relevanter als die Handlungsergebniserwartung in der tatsächlichen Umsetzung (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 67 ff.).

Es ist davon auszugehen, dass Individuen, die über eine hohe Selbstwirksamkeit verfügen, Schwierigkeiten besser begegnen können (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39 f.). Es geht dabei nicht nur um die Initiierung eines Bewältigungsprozesses, sondern auch um das Durchhaltevermögen und das Vollenden der Bewältigung der Herausforderung (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 61). Wenn eine Person ihren Erfolg nicht auf Zufall oder andere Umstände zurückführt, sondern auf ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, führt dies zu einer verstärkten Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Mielke, 1984, S. 75; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 28 f.).

Bandura (1977) differenziert die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung auf drei verschiedenen Ebenen:

- Das *Niveau (level or magnitude)* bezieht sich auf Schwierigkeit der Aufgaben bzw. Anzahl der Aufgaben.
- Die *Stärke (strength)* bezieht sich auf die Ausprägung der Überzeugung, dass das Individuum die Aufgabe lösen wird.
- Die *Generalität (generality)* bezieht sich darauf, ob die Überzeugung auf einen spezifischen oder einen generellen Sachverhalt abzielt (vgl. S 194).

Die Selbstwirksamkeitserwartung kann sich sowohl auf eine konkrete Situation beziehen als auch auf alle Lebensbereiche gleichermaßen und entspricht somit der grundsätzlichen Bewältigungskompetenz im Leben. Sie wird in Form einer positiven Einstellung gegenüber dem Leben und den damit verbundenen Herausforderungen deutlich. Man unterscheidet daher zwischen der *situationsspezifischen* und der *allgemeinen* Selbstwirksamkeit. Zwischen diesen beiden Konzepten

31 Die Begriffe sind in dieser Arbeit synonym zu verstehen. Im Folgenden wird der Einfachheit halber überwiegend von *Selbstwirksamkeit* und *Selbstwirksamkeitserwartung* gesprochen.

liegen *bereichsspezifische* Selbstwirksamkeitserwartungen, wie bspw. die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften oder die Selbstwirksamkeit der Schülerschaft (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40; Schwarzer & Warner, 2014, S. 663). Die allgemeine Selbstwirksamkeit kann durchaus dazu beitragen, dass sich auch eine bereichsspezifische Selbstwirksamkeit weiterentwickelt und auf- bzw. ausgebaut wird. Es ist möglich, dass eine sehr niedrige spezifische Selbstwirksamkeit dazu führt, dass sich die Person nicht nur in diesem Bereich, sondern allgemein als inkompetent wahrnimmt und sich so auch die allgemeine Selbstwirksamkeit verringert (vgl. Satow, 2002, S. 176 f.).

Wie entsteht nun die Selbstwirksamkeit bzw. wie kann eine Person diese entwickeln? Bandura (1997) nennt in diesem Zusammenhang vier Möglichkeiten:

1. Eigene Erfolgserfahrungen/*Enactive Mastery Experience*
2. Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen/*Vicarious Experience*
3. Sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbestimmung oder Selbstinstruktion)/*Verbal Persuasion*
4. Wahrnehmung eigener Gefühlsregung/*Physiological und Affective States* (vgl. S. 81 ff.; siehe auch Gerick, 2014, S. 96)

Diese vier genannten Aspekte unterscheiden sich in ihrer Intensität, weshalb die Nummerierung als Rangfolge verstanden werden kann (vgl. Warner, Schütz, Knittle, Ziegelmann & Wurm, 2011, S. 173 ff.).

Zu 1: Mithilfe von eigenen Erfolgserfahrungen kann die Selbstwirksamkeit demnach am besten gefördert werden, während sich Misserfolge negativ auswirken (vgl. Schwarzer & Warner, 2014, S. 669). Allerdings haben Misserfolge weniger Auswirkungen, wenn bereits eine starke Selbstwirksamkeit aufgebaut ist. In diesem Fall können diese negativen Erlebnisse produktiv genutzt werden und Handlungen können konstruktiv auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet umgesetzt werden (vgl. Schunk, 1996, S. 376 ff.) Kann eine Person Erfolge erzielen, die sie auf ihre Kompetenzen und Bemühungen zurückführt, wird die Selbstwirksamkeit ausgebaut und die Motivation steigt. Dabei hilft, wenn sich die Person für sich erreichbare Nahziele setzt und über ein angemessenes Repertoire an Copingstrategien verfügt (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 65): „Erlebte Kompetenzzuwächse in kleinen Schritten sind für die Entstehung, das kontinuierliche Wachstum und die Stabilisierung von Überzeugungen eigener Selbstwirksamkeit unerlässlich“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45 f.). Das Setzen von Teilzielen hilft dabei, dass die Person der Herausforderung angemessen begegnet, kontinuierlich an der Lösung weiterarbeitet und nicht vorzeitig abbricht, auch wenn sich nicht sofort eine Veränderung einstellt (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 46).

Zu 2: Wenn nicht die Möglichkeit besteht, dass das Individuum selbst selbst-wirksamkeitsfördernde Erfahrungen macht, dann können auch Modelle diese Erfahrungen sammeln, die die beobachtende Person zur Imitation anregen (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 65). Je mehr die Eigenschaften einer Person, die als Modell dient, mit den eigenen Eigenschaften übereinstimmen bzw. sich ähneln (z. B. bezüglich Alter oder Geschlecht), desto größer ist die Wirkung (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43). Wichtig sind für die beobachtende Person auch die „eigenen Ressourcen, [...] konstruktive Selbstgespräche, [...] die optimistische Interpretation von Ereignissen und [...] das Setzen von Nahzielen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44):

Am besten sind ‚sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle‘, also solche, die mit einem Problem zu kämpfen haben und dabei deutlich kommunizieren, wie sie damit umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeitselemente durch Selbstregulation überwinden. (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43).

Zu 3: Auch durch eine verbale Ansprache – im Sinne eines Überredens – kann die Selbstwirksamkeit aufgebaut werden. Es geht bspw. darum, dass eine Person von einer anderen gesagt bekommt, dass sie über entsprechende Kompetenzen verfüge, ihr Handeln als zielführend betrachten und Zutrauen in ihr Können haben solle (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 65 f.). Hier ist jedoch davon auszugehen, dass es sich nicht um eine langfristige Entwicklung handelt, wenn die Erfolge nicht eintreten oder wenn sich die Person manipuliert sieht (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44).

Zu 4: Gefühle geben Aufschluss über die Konstitution eines Individuums im Hinblick auf Herausforderungen (vgl. Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 66). Laut Schwarzer und Jerusalem (2002) kann ein hohes Erregungspotenzial dazu führen, dass die Person ihre Fähigkeiten als geringer einschätzt. Damit geht auch eine niedrige wahrgenommene Chance einher, die Herausforderung zu bewältigen (vgl. S. 45):

Zur Reduktion von Erregung wäre es also wichtig, Fertigkeiten zu erwerben, schwierige Situationen kognitiv unter Kontrolle zu bringen. Entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. das Vertrauen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen, reduzieren bereits die Erwartung ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen und dann auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembearbeitung. (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45)

Die Tabelle 6 zeigt eine Übersicht, in der verdeutlicht wird, welche Erfahrungen dazu beitragen, dass die Selbstwirksamkeit aufgebaut wird und welche dies verhindern.

Tabelle 6: Einfluss von Erfahrungen auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Petermann & Petermann, 2018, S. 166)

Erfahrungen, die die Entwicklung von Selbstwirksamkeit fördern	Erfahrungen, die die Entwicklung von Selbstwirksamkeit behindern
– Auseinandersetzung mit kontrollierbaren, überschaubaren Situationen – Auseinandersetzung und Bewältigung von herausfordernden, aber lösbaren Aufgaben – differenzierte, angemessene Rückmeldung	– frustrierende Erfahrungen, z. B. unlösbare Aufgaben – wiederholtes Erleben von unkontrollierbaren Situationen – Fehlen von Anforderungen und Aufgaben – keine oder undifferenzierte Rückmeldung

Die Selbstwirksamkeitserwartung kann sich sowohl positiv als auch negativ auf den Gesundheitszustand einer Person auswirken. So haben Menschen mit einer gering ausgeprägten Selbstwirksamkeit bspw. eher weniger Vertrauen in ihr eigenes Handeln und meiden aus Ängstlichkeit mögliche Begebenheiten (vgl. Petermann & Stangier, 2018, S. 52 f.). Wüthrich (2015) sieht die Selbstwirksamkeit als zwingend notwendig für die Aufrechterhaltung einer guten psychischen Gesundheit (vgl. S. 55). Der für die Gesundheitspsychologie relevante Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung bringt einige positive Aspekte mit sich:

Es ist prospektiv, d. h. auf die Zukunft bezogen. Und es richtet sich auf die Wahrnehmung eigener Kompetenz, schließt also zwangsläufig eine Zuschreibung der Ursache für erfolgreiches Verhalten auf die eigene Person (internale Kausalattribution) ein. Aus diesen drei Gründen ist das Konstrukt für die Vorhersage aller Verhaltensweisen besser geeignet als andere Selbstkonstrukte (Kontrollüberzeugungen, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, Kohärenzsinn, usw.). (Hohmann & Schwarzer, 2009, S. 67)

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit wichtig für Lernprozesse ist, denn auf der einen Seite kann sie als Konsequenz einer erfolgreich durchgeführten Handlung sichtbar werden. Auf der anderen Seite dient sie als Basis und Ausgangspunkt für weiteres Lernen (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 165). Bandura (1977) fasst zusammen, dass kognitive Prozesse besonders wichtig sind für die Entwicklung und Aufrechterhaltung neuer Verhaltensweisen: „Because acquisition of response information is a major aspect of learning, much human behavior is developed through modeling“³² (S. 192).

Weiter schreibt er dazu:

Efficacy expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts. Those who persist in subjectively

32 Übersetzung der Autorin: Da der Erwerb von Antwortinformationen ein wichtiger Aspekt des Lernens ist, wird viel menschliches Verhalten durch Nachahmung entwickelt.

threatening activities that are in fact relatively safe will gain corrective experiences that reinforce their sense of efficacy, thereby eventually eliminating their defensive behavior. Those who cease their coping efforts prematurely will retain their self-debilitating expectations and fears for a longtime.³³ (Bandura, 1977, S. 194)

4.3 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Neben der im vorangegangenen Kapitel angesprochenen Generalitätsdimension der allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeit, können auch die Individualität und die Kollektivität als Dimensionen angeführt werden (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). All dies ist Gegenstand dieses Kapitels.

Im Rahmen des Konzepts der Selbstwirksamkeit kommt es zu einer Ausdifferenzierung in verschiedenen beruflichen Bereichen. So wurden auch für das pädagogische Tätigkeitsfeld eigene Selbstwirksamkeitsskalen entwickelt, mit deren Hilfe die Selbstwirksamkeit gemessen werden kann. Seit Ende der 1970er Jahre wird in den USA und Großbritannien Forschung zum Thema Schulselbstwirksamkeit betrieben (vgl. Townsend, 2007, S. 6 ff.). Der Begriff der Teacher Efficacy (Selbstwirksamkeit von Lehrkräften) hat seinen Ursprung in einer Studie von Barfield und Burlingame aus dem Jahr 1974. Dort scheint er zum ersten Mal verwendet worden zu sein. Die beiden Autoren verstehen Folgendes: „a personality trait that enables one to deal effectively with the world“³⁴ (S. 10). Laut Schmitz und Schwarzer (2000) wird mit dem verwendeten Forschungsinstrument (*Political Efficacy Scale* von Campbell, Converse, Miller und Stokes (1960)) allerdings nicht die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen gemessen, sondern „ein diffuses Gefühl von Anomie oder Kontrollverlust, nicht aber ein Defizit an persönlicher Kompetenz“ (S. 14). Ein weiterer Fragebogen zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen mit 15 bzw. nach einer späteren Kürzung mit zehn Items wurde von Trentham, Silvern und Brogdon (1985) entwickelt. Doch erst mit der RAND Corporation (siehe dazu u. a. Amor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977) wurde die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen als ausdrücklich

33 Übersetzung der Autorin: Wirksamkeitserwartungen bestimmen, wie viel Anstrengung Menschen aufwenden und wie lange sie angesichts von Hindernissen und aversiven Erfahrungen bestehen werden. Je stärker die wahrgenommene Selbstwirksamkeit, desto intensiver sind die Bemühungen. Diejenigen, die in subjektiv bedrohlichen Aktivitäten verharren, die in Wirklichkeit relativ sicher sind, werden korrigierende Erfahrungen sammeln, die ihr Gefühl der Wirksamkeit verstärken und dadurch schließlich ihr Abwehrverhalten auflösen. Diejenigen, die Bewältigungsbemühungen vorzeitig einstellen, behalten selbstschädigende Erwartungen und Ängste noch lange.

34 Übersetzung der Autorin: ein Persönlichkeitsmerkmal, das es einem ermöglicht, effektiv mit der Welt umzugehen.

psychologisches Konzept wahrgenommen (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 15). Während sich die ersten Items des in diesem Rahmen entwickelten Instruments auf die Theorien von Rotter (1966) beziehen, wurde später die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1977) zugrunde gelegt. Die Entwicklung beider Ansätze vollzog sich zunächst parallel (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 502).

Seit den 80er Jahren entwickelt sich die Forschung zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften immer weiter (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 788). U. a. haben Gibson und Dembo (1984) das Testinstrument *Teacher Efficacy Scale* (TES)³⁵ entwickelt, in dem Sie neben den Erkenntnissen der RAND-Corporation auch explizit auf die Theorie von Bandura (1977) Bezug nehmen. So benennen sie die beiden gemessenen Faktoren als *personal teaching efficacy* und *teaching efficacy*, in denen sich die *self-efficacy* und die *outcome expectancy* Banduras widerspiegeln (vgl. Gibson & Dembo, 1984, S. 569 ff.). Nachdem weitere Forschungsinstrumente zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften veröffentlicht wurden, wie die *Ohio State teacher efficacy scale* (OSTES) (vgl. dazu Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 783 ff.), hat auch Bandura (o. J.) die 30 Items umfassende *Bandura's teacher self-efficacy scale*³⁶ entwickelt (vgl. S. 1 ff.).

Da bei den verschiedenen erwähnten Testinstrumenten jeweils unterschiedliche theoretische Hintergründe und Definitionen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen deutlich werden, soll diese nun beleuchtet und definiert werden, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird. Insgesamt steht die subjektive Betrachtung der eigenen beruflichen Kompetenzen im Mittelpunkt der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen. Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001), die in ihren Überlegungen Bezug auf Bandura (1977) nehmen, verstehen darunter Folgendes: „judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning“³⁷ (S. 783). An anderer Stelle definieren sie die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen wie folgt: „Teacher efficacy is the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to

35 Im Laufe der Zeit wurde die TES von verschiedenen Forschergruppen weiterentwickelt und verändert (siehe dazu Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy, 2001, S. 788 ff.).

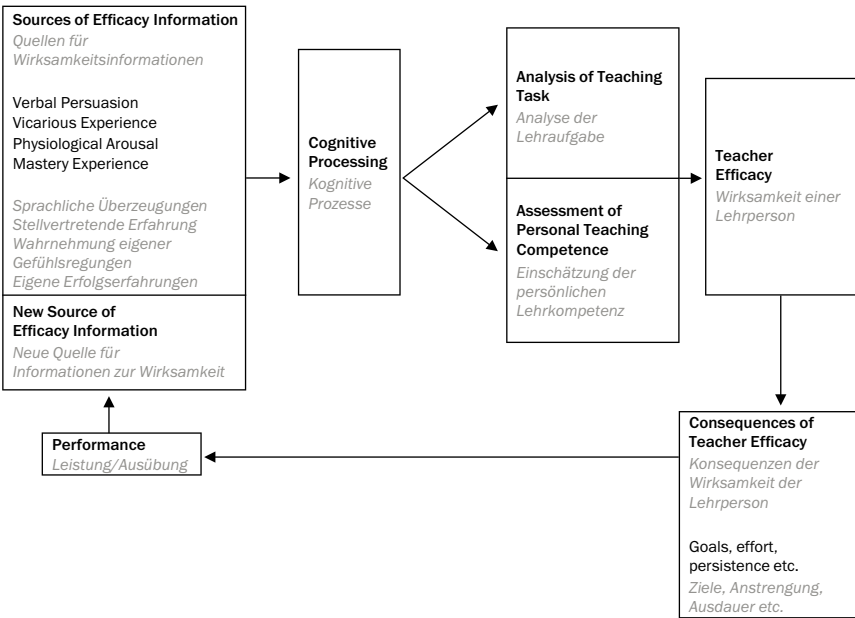
36 Die Scala umfasst die folgenden sieben Subskalen: „Influence on decision making, influence on school resources, instructional efficacy, disciplinary efficacy, enlisting parental involvement, enlisting community involvement, and creating a positive school climate“ (Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy, 2001, S. 791)/Übersetzung der Autorin: Einfluss auf die Entscheidungsfindung, Einfluss auf die Schulressourcen, Wirksamkeit des Unterrichts, Wirksamkeit der Disziplinarmaßnahmen, Einbeziehung der Eltern, Einbeziehung der Gemeinschaft und Schaffung eines positiven Schulklimas.

37 Übersetzung der Autorin: die Beurteilung seiner oder ihrer Fähigkeiten, die gewünschte Ergebnisse in Bezug auf das Engagement und Lernen der Kinder und Jugendlichen bewirken soll.

successfully accomplish a specific teaching task in a particular context³⁸ (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, S. 233).

Tschannen-Moran et al. (1998) haben dazu das grafische Modell *the cyclical nature of teacher efficacy*³⁹ (siehe Abbildung 13) entwickelt, welches die Entstehung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen darstellt. In diesem Zusammenhang nennen Sie auch die von Bandura (1997) aufgelisteten Quellen der Selbstwirksamkeit (siehe dazu Kapitel 4.2). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist laut diesem Modell das Ergebnis der Interaktion zwischen der persönlichen Bewertung einer spezifischen Situation und der individuellen Einschätzung, die Fähigkeiten zu besitzen, mit dieser Situation umzugehen. So wirkt sich die spezifische Selbstwirksamkeit einer Lehrperson auf die Ziele, den Aufwand und die Ausdauer in herausfordernden Situationen aus. Der Umgang mit der Situation und die damit verbundenen Entscheidungen, die getroffen wurden, haben dann wieder Auswirkungen auf die zukünftige Einschätzung der Selbstwirksamkeit (vgl. S. 228 ff.).

Abbildung 13: Die zyklische Natur der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228; Originalbezeichnungen und jeweilige Übersetzung der Autorin)



38 Übersetzung der Autorin: Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ist der Glaube der Lehrperson an ihre Fähigkeit, Handlungsabläufe zu organisieren und auszuführen, die für die erfolgreiche Bewältigung einer bestimmten Unterrichtsaufgabe in einem bestimmten Kontext erforderlich sein.

39 Übersetzung der Autorin: die zyklische Natur der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen.

Eine etwas umfassendere Definition der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen stammt von Edelstein (2002):

Im Blick auf das Selbst ist es eine Einstellung, die anzeigt, dass der Lehrer der eigenen professionellen Kompetenz zutraut, angemessene Handlungskontrolle über die Klasse, die Aufgaben, das Leistungsschicksal der Schüler zu erlangen; dass er im Blick auf die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch auf die eigene Reputation bei den Nutzern und Beobachtern seiner Institution angesichts ungünstiger Verhältnisse nicht ohnmächtig, sondern sowohl individuell als auch im Kollegialverband handlungsfähig ist. (S. 19)

So umfasst die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ihre Einstellung, trotz aller Umstände und beruflichen Bedingungen ihre Arbeit gut ausführen zu können (vgl. Schwarzer & Warner, 2014, S. 663 f.). Baumert und Kunter (2006) sehen die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen „zur psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext“ (S. 503). Zunächst wurde die Selbstwirksamkeitserwartung als ein individuelles Konzept angesehen:

Später hat Bandura (1993, 1997) es ausdrücklich auf die Ebene der kollektiven Überzeugungen erweitert. Zusätzlich zur Generalitätsdimension (allgemein, bereichsspezifisch, situationsspezifisch) lässt sich also eine weitere Dimension aufspannen, die individuelle gegenüber kollektiven Erwartungen umfasst. (Schwarzer & Warner, 2014, S. 664; vgl. dazu auch Schmitz & Schwarzer, 2014, S. 194 f.)

Bandura (1997) sieht das Interesse an der kollektiven Selbstwirksamkeit darin, dass das Individuum kein isoliertes Wesen ist, sondern es ist eingebunden in ein soziales System (vgl. S. 477). Anders als bei der individuellen geht es bei der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen um „überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Laut Bandura (1997) ist sie „a group's shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments“⁴⁰ (S. 477):

Die kollektive Selbstwirksamkeit wird daher einen Einfluss darauf nehmen, welche *Ziele* sich Gruppen setzen, wie viel *Anstrengung* sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel *Widerstand* sie leisten, wenn Barrieren auftreten. (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195; Hervorhebung im Original)

40 Übersetzung der Autorin: der gemeinsame Glaube einer Gruppe an ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die Handlungsabläufe zu organisieren und auszuführen, die erforderlich sind, um ein bestimmtes Leistungsniveau zu erreichen.

Das Konzept der kollektiven Selbstwirksamkeit basiert auf dem Konzept der individuellen Selbstwirksamkeit einer Person, denn beide Konzepte haben einen ähnlichen Ursprung, verfolgen ähnliche Ziele und zeigen ihre Wirksamkeit aufgrund ähnlicher Geschehnisse (vgl. Bandura, 1997, S. 478).

An dieser Stelle soll deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nicht um die aufsummierten individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen handelt (vgl. Bandura, 1997, S. 478). Eine Erklärung dafür ist, dass z. B. das Können und die Kompetenz einer Gruppe von vielen verschiedenen Aspekten abhängig ist. So nimmt u. a. das Aufgabenformat, die Leitung oder der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe Einfluss darauf (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Wie die individuelle und die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen im deutschen Sprachraum gemessen werden kann, wird in Kapitel 10.3.1 und 10.3.2 näher beleuchtet.

5 Modell der psychischen Grundbedürfnisse nach Grawe

In diesem Kapitel wird das Modell der psychischen Grundbedürfnisse nach Klaus Grawe dargestellt. Nach einer kurzen allgemeinen Einführung zu den menschlichen Grundbedürfnissen (siehe Kapitel 5.1) widmet sich Kapitel 5.2 den psychischen Grundbedürfnissen, die in den darauffolgenden Abschnitten einzeln beleuchtet werden. Kapitel 5.3 befasst sich abschließend mit dem Konsistenzmodell, in welchem das Zusammenspiel der Grundbedürfnisse und der psychischen Prozesse im Mittelpunkt steht.

5.1 Menschliche Grundbedürfnisse

„Um einen Menschen zu verstehen, müssen wir etwas darüber wissen, was ihn im Positiven wie im Negativen bewegt, was seine Wünsche, Ziele, Pläne, Werte, was seine Befürchtungen und Abneigungen sind“ (S. 183), so Grawe (2004) in seinem Werk *Neuropsychotherapie*. Es ist davon auszugehen, dass der Mensch Bedürfnisse hat, die befriedigt werden müssen, damit er leben und wie oben beschrieben handeln kann. Jeder Mensch braucht bspw. Essen und Trinken, Sauerstoff und Schlaf. Es existieren demnach Grundbedürfnisse, die jeder Mensch in sich trägt. Stellt der Organismus in einem Bereich einen Mangelzustand fest, wird es zum Ziel, dass dieser möglichst schnell ausgeglichen wird. Es ist biologisch vorgegeben, was zum Leben und zur Reproduktion benötigt wird – das gilt nicht nur für den Menschen, sondern auch für andere Lebewesen. Befindet sich das Individuum nicht in einem Umfeld, das ihm erlaubt, die Anforderungen zu erfüllen und die Bedürfnisse zu befriedigen, ist davon auszugehen, dass es evolutionstheoretisch gesehen selektiert wird (vgl. Grawe, 2004, S. 183 f.). Nun stellen sich die folgenden Fragen:

Was sind die spezifischen Grundbedürfnisse des Menschen, deren Erfüllung gewährleistet sein muss, damit er sich wohl fühlt? [...] [G]ibt es beim Menschen über diese biologischen Bedürfnisse hinaus spezifische psychische Grundbedürfnisse, solche, die alle Menschen gemein haben, die erfüllt sein müssen, damit es ihm gut geht, damit er eine gute psychische Gesundheit hat? (Grawe, 2004, S. 183)

Dem Konstrukt der Grundbedürfnisse widmen sich verschiedene Publikationen. Grawe (2004) zählt in diesem Zusammenhang einige von ihnen auf. Unter anderem finden die Theorien von Maslow (1954), Epstein (1990) sowie Ryan und

Deci (2000) an dieser Stelle Erwähnung. Sie alle haben – wie auch einige Begründer von Therapieformen – Ideen zu Bedürfnissen herausgearbeitet (vgl. S. 185). Es scheint nachvollziehbar, dass all diese genannten und weitere Personen durch ihre jeweiligen Forschungen nicht die gleichen Bedürfnisse herausarbeiten, sondern alle zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen (vgl. Grawe, 2004, S. 185). Sigmund Freud (1856–1939), der Begründer der Psychoanalyse, hat zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst als einziges Bedürfnis den sexuellen Lustgewinn (Eros) gesehen. Später dann entwickelte er in seinem Werk *Jenseits des Lustprinzips* (1921) den Todestrieb (Thanatos) als Gegenspieler. Eine der bekanntesten Darstellungen von Bedürfnissen dürfte wohl die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow (1908–1970)⁴¹ sein. In den 50er Jahren entwickelte er diesen Ansatz, in dem er davon ausgeht, dass die Bedürfnisse hierarchisch aufeinander aufbauen (vgl. Maslow, 1954, S. 107 ff.). Seiner Ansicht nach müssen bspw. zunächst die physischen Bedürfnisse befriedigt werden, bevor ein Individuum nach Sicherheit oder Anerkennung strebt (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 7). Kritisch gesehen werden kann an diesem Modell, dass die Hierarchisierung für jedes Individuum Gültigkeit besitzen soll. Hierfür existieren jedoch keine empirischen Belege. Kanning (2012) spricht sich deshalb dafür aus, dass die verschiedenen Bedürfnisse nebeneinander existieren und die Ausprägung jeweils individuell zu betrachten ist (vgl. S. 164).⁴²

Später fanden insbesondere die *Cognitive-Experimental Self-Theory* von Epstein (1990) und die *Selbstbestimmungstheorie* von Ryan und Deci (2000) Anklang in wissenschaftlichen Kreisen (vgl. Schär & Steinebach, 2015, S. 27). Deci und Ryan (1993) nennen im Rahmen ihrer Theorie die drei Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit (vgl. S. 229 ff.). Klaus Grawe (1943–2005), der im deutschsprachigen Raum als führender Forscher im Bereich der psychischen Grundbedürfnisse gilt, nimmt in seinem Werk *Neuropsychotherapie* (2004) Bezug auf die Erkenntnisse Epsteins (1990) (vgl. S. 165 ff.). Seymour Epstein (1924–2016) stellte in seiner Persönlichkeitstheorie in den 90er Jahren verschiedene psychische Grundbedürfnisse vor, die Grawe später in seiner Theorie aufgreift und empirisch untermauert. Epstein (1990) benennt vier Grundbedürfnisse als die zentralen Bedürfnisse:

The four basic postulates include the degree to which the world is regarded as benign versus malevolent; the degree to which it is regarded as meaningful (including

41 Die Darstellung der hierarchisch aufgestellten Bedürfnisse nach Maslow in Form einer Pyramide geht nicht auf ihn selbst zurück. Es handelt sich hierbei um eine Interpretation seiner Werke durch andere (siehe dazu Bridgman, Cummings und Ballard, 2019). Weitere Ausführungen zu den Bedürfnissen, die Maslow aufgestellt hat, sind nachzulesen in Maslow (1943, 1954).

42 Weitere Kritikpunkte sind in Kirchler, Meier-Pesti, Hofmann und Eva (2011, S. 102 f.) und in Weinert (2015, S. 191) zu finden.

predictable, controllable, and just); the degree to which others are regarded favorably rather than as a source of threat; and the degree to which the self is regarded as worthy.⁴³ (S. 165)

Grawe (2004) übersetzt diese aus dem Englischen und greift dort auch das später von Epstein selbst hinzugefügte Bedürfnis nach Bindung auf:

- *das Bindungsbedürfnis,*
- *das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle,*
- *das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz*
- *sowie das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (vgl. S. 186 ff.).*

Insbesondere darin, dass sich Epstein nicht nur auf eines, sondern auf vier gleichberechtigte Grundbedürfnisse konzentriert, liegt der besondere Reiz und die Attraktivität des Modells für Grawe. Allerdings bleibt in Epsteins Theorie nahezu unbeantwortet, warum er gerade diese vier für die zentralen Bedürfnisse hält und sich nicht für andere Bedürfnisse entschieden hat (vgl. Grawe, 2000, S. 384). Laut der neurowissenschaftlichen Forschung sind drei von den vier genannten psychischen Grundbedürfnissen auf neurobiologische Prozesse im Nervensystem zurückzuführen (vgl. Grawe, 2004, S. 185).

Bevor eine intensivere Auseinandersetzung mit den einzelnen Grundbedürfnissen in Kapitel 5.2 vorgenommen wird, soll nun zunächst dargestellt werden, wie die psychischen Grundbedürfnisse zu definieren sind. Schär und Steinebach (2015) geben dabei zu bedenken, dass bei den psychischen Grundbedürfnissen von einer Vereinfachung auszugehen ist und es sich ihrem Verständnis nach lediglich um theoretische Konstrukte handelt, die auf nicht belegten Theorien basieren. Es ist also nur von Vermutungen auszugehen (vgl. S. 16). Grawe (2004) definiert das Konstrukt der psychischen Grundbedürfnisse wie folgt: „Unter psychischen Grundbedürfnissen verstehe ich Bedürfnisse, die bei allen Menschen vorhanden sind und deren Verletzung oder dauerhafte Nichtbefriedigung zu Schädigung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen“ (S. 185).

Aus der Definition geht implizit hervor, dass Konstrukte existieren, bei denen es sich um Bedürfnisse handelt, aber ganz klar nicht um Grundbedürfnisse. In diesem Zusammenhang ist bspw. das Macht- und Leistungsmotiv nach Heckhausen und Brunstein (2018) zu nennen. Zwar existieren in unserer Gesellschaft viele Menschen, die nach Macht streben und sich durch ihre eigene Leistung

43 Übersetzung der Autorin: Die vier grundlegenden Postulate umfassen den Grad, in dem die Welt als gutartig oder böseartig angesehen wird; das Ausmaß, in dem sie als sinnvoll angesehen wird (einschließlich vorhersehbar, kontrollierbar und gerecht); das Ausmaß, in dem andere eher positiv denn als Quelle der Bedrohung betrachtet werden; und der Grad, in dem das Selbst als würdig angesehen wird.

definieren oder profilieren. Auf der anderen Seite gibt es aber auch viele Menschen, die nicht nach Macht und Leistung streben und die sich trotzdem guter psychischer Gesundheit erfreuen. Es lässt sich also eine Trennung zwischen Bedürfnissen und elementar wichtigen Grundbedürfnissen ziehen (vgl. Grawe, 2004, S. 185).

Grawe (2000) ist sich bei seiner Theorie durchaus bewusst, dass trotz intensiver Beschäftigung mit der Thematik und den theoretischen und empirischen Grundlagen dazu nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei den vier herausgearbeiteten Grundbedürfnissen um absolute Konstrukte handelt. Laut ihm gebe es in der Psychologie keinen einheitlichen Konsens dazu. Er erklärt, dass die Bedürfnisse auch anders hätten festgelegt werden können, wenn eine andere Abgrenzung vorgenommen worden wäre oder dass durchaus ein weiteres Bedürfnis existieren könnte, welches mit zu den psychischen Grundbedürfnissen aufgenommen werden könnte (vgl. S. 384; vgl. dazu auch Schär & Steinebach, 2015, S. 16). Auch Borg-Laufs und Dittrich (2010) pflichten Grawe in diesem Punkt bei und betonen, dass es sich bei den vier aufgestellten Grundbedürfnissen nicht um ein endgültiges und unveränderbares Konstrukt handelt. Zwar entsprechen sie den heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen, aber es ist nicht auszuschließen, dass sich diese im Rahmen der Forschung erweitern oder wandeln. In diesem Fall bestünde die Notwendigkeit, die Grundbedürfnisse dementsprechend zu verändern und anzupassen (vgl. S. 8).

Neuronal gesehen haben die dem aktuellen Stand der Forschung entsprechenden psychischen Grundbedürfnisse eigene Schaltkreise im Gehirn. Sie sind jeweils miteinander vernetzt, sodass sie sich gegenseitig aktivieren und bedingen (vgl. Grawe, 2004, S. 235). In jedem Individuum sind diese Schaltkreise angelegt, sodass es von Beginn an mit seinem Verhalten anstrebt, diese Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Grawe, 2004, S. 273). Die Bedürfnisse stehen, wie die neuronalen Strukturen schon andeuten, nicht unabhängig voneinander, sondern sie werden in ganz alltäglichen Situationen häufig zeitgleich aktiviert (vgl. Grawe, 2004, S. 261; Schär & Steinebach, 2015, S. 16). Grawe (2004) hat diese Verbindungen in seinem konsistenztheoretischen Modell dargestellt und beschrieben (vgl. S. 186 ff.). In Kapitel 5.3 wird näher darauf eingegangen, nachdem die einzelnen psychischen Grundbedürfnisse im Folgenden beleuchtet wurden.

5.2 Psychische Grundbedürfnisse

Um das Modell nach Grawe in Gänze zu verstehen, werden in den folgenden vier Abschnitten die psychischen Grundbedürfnisse nacheinander vorgestellt und näher betrachtet.

5.2.1 Das Bedürfnis nach Bindung

Das Bedürfnis nach Bindung ist ein in der Wissenschaft häufig diskutiertes Thema. Es ist das der vier Bedürfnisse, das am besten empirisch untersucht und abgesichert ist (vgl. Grawe, 2004, S. 192). Zentrale Namen, die im Zusammenhang mit der Bindungstheorie häufig genannt werden, sind insbesondere John Bowlby⁴⁴ (1907–1990), der als Begründer dieser Theorie gilt, und Mary Ainsworth (1913–1999), die ebenfalls empirische Studien dazu durchgeführt und ausgewertet hat.

Zunächst wird erklärt, was in dieser Arbeit unter dem Begriff der Bindung verstanden wird. Anders als Sroufe und Waters (1977), die Bindung lediglich als ein hypothetisches Konstrukt sehen, welches Einfluss auf die Bindungsverhaltenssysteme und den in diesem Zusammenhang relevanten Emotionen nimmt, aber zeitlich nicht überdauernd und konstant ist (vgl. S. 1184 ff.), nutzen Ainsworth und Bell (1979/2003) die Metapher eines Bandes, um Bindung aus der ethologisch-evolutionären Perspektive – welche auch Bowlby vertritt – konkreter und vielschichtiger zu beschreiben:

Bindung kann definiert werden als das gefühlsmäßige Band, welches eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und einer bestimmten anderen Person/einem bestimmten anderen Tier knüpft – ein Band, das beide räumlich verbindet und das zeitlich andauert. Kennzeichnend für Bindung ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, einen bestimmten Grad an Nähe zu dem Objekt der Bindung herzustellen und aufrechtzuerhalten, was, je nach den Umständen, von nahem körperlichen Kontakt bis zur Kommunikation über größere Entfernungen hinwegreichen kann. Bindungsverhalten sind solche Verhaltensweisen, die Nähe oder Kontakt fördern. Beim menschlichen Kind gehören dazu aktive nähe- und kontaktsuchende Verhaltensweisen wie Annäherung, Nachfolgen und Anklammern sowie Signalverhalten wie Lächeln, Weinen und Rufen. (S. 147)

Dieses *gefühlsmäßige Band* beschreibt Ainsworth (1985/2003) weiter als langlebig und unterstreicht dabei, dass die Bindungsperson nicht ersetzbar ist. Es besteht der Wunsch und das Bedürfnis nach Nähe. Sollte es zu einer Trennung zwischen den Personen kommen, ist dies mit Trauer und Kummer verbunden. Sie ist somit von anderen Beziehungen zu unterscheiden, wo eine Trennung lediglich mit Bedauern zur Kenntnis genommen wird und man relativ schnell wieder auf der Suche nach einer anderen Person ist, die den frei gewordenen Platz einnehmen

44 Weiterführendes zur Bindungsforschung in *Bindung und menschliche Entwicklung* von Grossmann & Grossmann (2003) mit Texten von Bowlby & Ainsworth, die ins Deutsche übersetzt wurde. Dort listet Bowlby in einem Text aus dem Jahr 1991 bspw. die zwölf Grundmerkmale der Bindungstheorie auf (vgl. S. 60 ff.).

kann, wie es z. B. bei dem Jobwechsel von netten Mitarbeitenden der Fall sein kann (vgl. S. 350). Sie beschreibt die Unterscheidung zwischen Bindung und Beziehung wie folgt:

Worauf ich hinaus will ist, daß eine Beziehung oder eine Klasse von Beziehungen für ein Individuum wichtig sein können, ohne daß entweder, allgemeiner, ein gefühlsmäßiges Band oder, spezieller, Bindung dazugehört. Dennoch sind gefühlsmäßige Bande wahrscheinlich die wichtigsten Beziehungen im sozialen Netzwerk einer Person, wobei nicht zu leugnen ist, daß auch andere soziale Beziehungen im sozialen Netzwerk eine bedeutende Rolle spielen. (Ainsworth, 1985/2003, S. 351)

Auch Bowlby (1991/2003) nimmt Bezug auf diesen Vergleich des affektiven Bandes, welches sich aufgrund von angelegten Verhaltensmustern zwischen Kind und Bindungsperson, häufig der Mutter des Kindes, aufbaut. In der Regel sind es Kinder, die Bindungsverhalten zeigen. Je älter sie werden, desto reduzierter treten die Signale sowohl in der Intensität als auch in der Häufigkeit auf. Aber auch bei Erwachsenen können diese Verhaltensweisen deutlich werden. Dies geschieht in besonderer Weise in Extremsituationen, wie Stress, Angst, Trauer oder Krankheit (vgl. S. 59).

Zur Klassifikation der Bindung wurde ausgehend von empirischen Beobachtungsstudien – insbesondere an angloamerikanischen Müttern und ihren Kindern – ein System entwickelt. Es teilt das Bindungsverhalten von Kindern jeweils einer Kategorie (A = *unsicher vermeidende Bindung*/B = *sichere Bindung*/C = *ambivalent unsichere Bindung*) zu (vgl. Ainsworth, Bell & Stayton, 1971/2003, S. 174 ff.). Main und Weston (1981) haben das System um eine weitere Kategorie ergänzt, die sie als *desorganisiert-desorientiert* (Kategorie D) bezeichnen (vgl. S. 933 ff.). Auch Ainsworth befürwortet diese Entwicklung und kritisiert am eigenen Modell, dass es nicht logisch erschien, die dreigliedrige Klassifikation lediglich an angloamerikanischen Familien aus der Mittelschicht einer einzigen Großstadt festzumachen. Außerdem wurde eine *unklassifizierte Kategorie* hinzugefügt für diejenigen Verhaltensweisen, die nicht anderweitig in das System passen (vgl. Ainsworth, 1990/2003, S. 387 ff.). Ainsworth (1990/2003) betont, dass es sich bei diesem System um eine offene Klassifikation handelt, die zulässt, dass verschiedene Untergruppen gebildet werden können – nämlich „so viele, wie nützlich erscheinen und durch validierende Forschung gestützt werden“ (S. 387).⁴⁵

Kinder bauen eine sichere Bindung zu ihren Eltern bzw. einer Bezugsperson auf, wenn sie regelmäßig merken, dass sie unterstützt werden und die Bezugsperson verlässlich und konstant zur Verfügung steht (vgl. Borg-Laufs &

45 Zur Beschreibung, wie die einzelnen Bindungstypen bei Kindern deutlich werden, empfiehlt sich die tabellarische Darstellung von Resch (1999) auf S. 100.

Dittrich, 2010, S. 13). Es hat sich gezeigt, dass nicht alle Kinder über eine sichere Bindung (Typ B) zu einer Bezugsperson verfügen. Diese Muster können in allen Altersstufen auftreten und sind nicht auf das Kindesalter beschränkt. Dies ist der Fall, wenn normabweichende Entwicklungsprozesse ablaufen und beobachtet werden können. Ursachen können sein, dass das Bindungsverhalten zu einfach und schnell abgebaut wird oder zum Teil oder ganz abgebrochen wird (vgl. Bowlby, 1991/2003, S. 62). Es ist davon auszugehen, dass sich erlernte Bindungsmuster auf andere Personen übertragen lassen. So neigen Kinder z. B. dazu, erlernte Bindungen auch auf neue Beziehungen zu ihren Mitmenschen, wie befreundete Kinder oder Lehrpersonen, zu übertragen (vgl. Bowlby, 1991/2003, S. 67).

Da der Fokus der Arbeit auf dem Bedürfnis nach Bindung bei Erwachsenen liegt, soll an dieser Stelle in Tabelle 7 ein Überblick gegeben werden, wie sich einzelne Bindungsstile bei Erwachsenen äußern können. Diese orientiert sich an der Weiterentwicklung des Modells von Bowlby durch Bartholomew (1990). In ihrer Klassifikation wird unterschieden, wie das Selbstwertkonzept der Person ausgebildet ist und ob die Person überwiegend ein positives oder negatives Bild von anderen Menschen hat (vgl. S. 162 ff.).

Tabelle 7: Vier Bindungsstile von Erwachsenen (aus Relationship Questionnaire RQ, Bartholomew, 1990, S. 162 ff.; deutsche Übersetzung übernommen aus Doll, Mentz & Witte, 1995, S. 149, 158 f.)

		Selbstkonzept	
		positiv	negativ
Bild von anderen (Ablehnung)	positiv	sicher (secure) Ich finde, dass es ziemlich leicht für mich ist, anderen gefühlsmäßig nahe zu sein. Es geht mir gut, wenn ich mich auf andere verlassen kann und wenn andere sich auf mich verlassen. Ich mache mir keine Gedanken darüber, dass ich allein sein könnte oder dass andere mich nicht akzeptieren könnten.	besitznehmend (preoccupied) Ich möchte anderen gefühlsmäßig sehr nahe sein, aber ich merke oft, dass andere Widerstände dagegen errichten, mir so nahe zu sein, wie ich ihnen nahe sein möchte. Es geht mir nicht gut, wenn ich ohne enge Beziehung bin, aber ich denke manchmal, dass andere mich nicht so sehr schätzen wie ich sie.
	negativ	ablehnend (dismissing) Es geht mir auch ohne enge gefühlsmäßige Bindung gut. Es ist sehr wichtig für mich, mich unabhängig und selbstständig zu fühlen, und ich ziehe es vor, wenn ich nicht von anderen und andere nicht von mir abhängig sind.	ängstlich (fearful) Ich empfinde es manchmal als ziemlich unangenehm, anderen nahe zu sein. Ich möchte Beziehungen, in denen ich anderen nahe bin, aber ich finde es schwierig, ihnen vollständig zu vertrauen oder von ihnen abhängig zu sein. Ich fürchte manchmal, dass ich verletzt werde, wenn ich mir erlaube, anderen zu nahe zu kommen.

Laut Grawe (2004) können psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter Folge des verletzten oder nicht befriedigten Grundbedürfnisses nach Bindung in der frühen Kindheit sein (vgl. S. 216). Wenn negative Emotionen durch das Individuum nicht angemessen reguliert werden, können ebenfalls psychische Störungen hervorgerufen werden (vgl. S. 197). Weiter schreibt er dazu: „Die Herausbildung eines unsicheren Bindungsstils im Kleinkindalter legt damit bereits sehr früh im Leben die Grundlage für eine dauerhafte weitere Nichtbefriedigung des Bindungsbedürfnisses und für eine in der Folge fast zwangsläufige Verletzung auch der anderen Grundbedürfnisse“ (Grawe, 2004, S. 210). Borg-Laufs und Dittrich (2010) kommen ebenfalls zu der Überzeugung, dass es einen Zusammenhang zwischen der psychischen Gesundheit und der Befriedigung des Bedürfnisses nach Bindung geben muss (vgl. S. 12). Während Grawe (2004) keine Hierarchisierung der Grundbedürfnisse vornimmt (vgl. S. 230), vertreten Borg-Laufs und Dittrich (2010) die Meinung, dass die Bindung in den ersten Jahren eine besondere Stellung einnimmt. Sie begründen diese Position damit, dass Kinder auch bei der Befriedigung der anderen Grundbedürfnisse auf ihre Bezugsperson(en) angewiesen sind (vgl. S. 14f.).

5.2.2 Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Anders als Grawe (2004) sieht Epstein (1990) das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle als das basalste Grundbedürfnis. Realität bedeutet für Epstein (1990) das Konstrukt, das sich auf der Basis der Erfahrungen bildet, die das Individuum macht, ebenso wie das Selbst des Individuums, welches durch das Streben nach einer Auseinandersetzung mit dem Umfeld aufrechterhalten wird (vgl. S. 165 ff.). Dies geschieht in erster Linie aufgrund der motivationalen Schemata (vgl. Grawe, 2004, S. 230 f.). Erreicht man seine Ziele, werden positive Kontrollerfahrungen gemacht, während bei Nichterreichung der Ziele dementsprechend negative Kontrollerfahrungen deutlich werden. Kontrolle zu haben bedeutet in diesem Zusammenhang:

Ziele erreichen zu können, seine Lebensbedingungen im Griff zu haben, Freiheitsgrade zu besitzen und funktionstüchtig zu sein, gelegentlich auch Macht zu haben und sich überlegen zu fühlen. Kontrolle ermöglicht persönlichen Verdienst, impliziert aber auch Verantwortung. (Flammer & Nakamura, 2002, S. 106)

Kontrolle und Ziele sind fest miteinander verknüpft. Zur Bedürfnisbefriedigung und zum Leben allgemein ist die Kontrolle zwingend von Nöten und besitzt in diesem Zusammenhang eine erhebliche Bedeutung. Positive Erfahrungen im Hinblick auf die Kontrolle werden aber auch dann gemacht, wenn eine Person

versteht, wie die aktuelle Situation zu bewerten ist und wie sie diese verbessern kann (vgl. Grawe, 2004, S. 231 ff.).⁴⁶

Flammer (1990) greift zwei wichtige Punkte in seinen Überlegungen auf. Es geht bei der Befriedigung des Kontrollbedürfnisses nicht darum, schon genau zu wissen, was in einer bestimmten Situation passiert, sondern darum, dass Handlungsalternativen zur Verfügung stehen und dass das Individuum entsprechend seiner Werte und Normen einen Handlungsspielraum hat. Ein zweiter Aspekt ist, dass der Mensch nicht zwangsläufig die aktuelle Situation kontrollieren muss, um das Bedürfnis nach Kontrolle zu befriedigen:

Das Kontrollbedürfnis wird befriedigt durch die Bereitstellung möglichst vieler freier Handlungsalternativen in möglichst wichtigen Wertbereichen. Der Mensch, der nach Kontrolle strebt, strebt nach Handlungsspielraum, nach Reserven, um gegebenenfalls wichtige Ziele erreichen zu können. Das Kontrollbedürfnis kann durch die einschlägige aktuelle Kontrollmeinung befriedigt werden, es braucht nicht das aktuelle Kontrollieren zu sein. (S. 117)

Grundsätzlich gilt, dass ein Individuum die Umwelt, in der es sich befindet, nachvollziehen will, Prognosen tätigen und entsprechend Gestaltungsmöglichkeiten haben möchte, um Veränderungen hervorzurufen (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 9). So versuchen sie Einfluss auf ihre direkte Umwelt zu nehmen, damit das Gefühl verstärkt wird, dass sie ihren eigenen Organismus kontrollieren können. Daher wird in diesem Kontext auch von der „Selbstständigkeit im Sinne der Unabhängigkeit von anderen“ (Zarbock, 2008, S. 48) gesprochen, was quasi einem Bedürfnis von Autonomie gleichkommt.

Das Individuum strebt nach der Kontrolle und dem Bedürfnis, seine Umwelt zu begreifen (vgl. Grawe, 2000, S. 385). Es will z. B. verstehen, wieso etwas geschieht oder warum dieses oder jenes so und nicht anders vonstattengeht. Auch hat es das Bedürfnis, Einfluss auf Erlebnisse zu nehmen und diese, – soweit es in seiner Macht steht, – direkt zu beeinflussen (vgl. Borg-Laufs, 2019, S. 46). Macht der einzelne Mensch in seinem Leben – insbesondere im Kindesalter – viele Erfahrungen in Bezug auf sein Kontrollbedürfnis, „ob Voraussehbarkeit und Kontrollmöglichkeit besteht, ob es sich lohnt, sich einzusetzen und zu engagieren und inwieweit das Leben Sinn macht“ (Grawe, 2004, S. 231), entwickeln sich positive Kontrollerfahrungen. Diese führen laut Grawe (2004) zu positiven Kontrollüberzeugungen nach

46 Flammer und Nakamura (2002) betonen, dass auch ein Verlust von Kontrolle sinnvoll und zielführend sein kann: „Auch wenn Kontrolle vorhanden ist, ist sie nicht in jedem Fall eindeutig positiv zu bewerten. Sie kann Erfahrungen im Weg stehen, dass ein Verlust von Kontrolle unvorhergesehene, positive Entwicklungen anstößt. Gerade die schöpferischen Ausdrucksformen des Menschen, in denen er zwar gestaltend, aber nicht im üblichen Sinn zielstrebig auf die Welt einwirkt, beruhen auf einem komplexen Zusammenspiel von Kontrolle und spontanen, unkontrollierbaren Prozessen“ (S. 106).

Rotter (1966) oder Selbstwirksamkeitserwartungen nach Bandura (1977) (vgl. S. 232) (siehe dazu das Kapitel 4). Wenn für das Individuum bedeutende Ziele im Mittelpunkt stehen, kommt es immer zu einer Aktivierung des Kontrollbedürfnisses. Wird dieses befriedigt, ist davon auszugehen, dass es zu einem positiveren Zustand führt. Das Gegenteil ist der Fall, wenn das Bedürfnis in diesem Zusammenhang nicht befriedigt wird (vgl. Grawe, 2004, S. 234).

Grundlage des Kontrollbedürfnisses ist es also, seine Ziele zu erreichen. Wenn eine Kontrolle diesbezüglich nicht möglich ist, – insbesondere wenn es sich für das Individuum selbst um persönlich bedeutsame Ziele handelt, führt das zwangsläufig zu einer schwerwiegenden Verletzung des Kontrollbedürfnisses (vgl. Grawe, 2004, S. 323 f.). Gravierende und einschneidende Erlebnisse, wie bspw. eine Misshandlung oder ein Missbrauch, werden als Kontrollverlust wahrgenommen und können sich negativ auf das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle auswirken. Ziel ist es, dass ein Kind Erfahrungen macht, die dazu führen, dass sich eine generalisierte Kontrollüberzeugung aufbaut (vgl. Borg-Laufs, 2019, S. 46). Es zeigen sich viele positive Begleiterscheinungen bei Personen, die eine hohe Kontrollüberzeugung haben, denn sie sind zufriedener mit ihrem Leben, sind widerstandsfähiger in stressigen Situationen und haben mehr Vertrauen in ihr eigenes Können (vgl. Grawe, 2004, S. 244). In diesem Zusammenhang führt Grawe (2004) auch an, dass sich die Bewertung der Reize deutlich darin unterscheidet, ob man selbst der Meinung ist, Einfluss auf diese nehmen und sie reduzieren oder meiden zu können:

Wer also mit guten Kontrollerwartungen durchs Leben geht, mit dem Gefühl, mit Schwierigkeiten und aversiven Dingen schon fertigwerden zu können, wenn sie auftreten, wird nicht nur wirklich besser fertig mit Belastungssituationen, sondern er leidet von vornherein auch weniger unter ihnen. Hohe Kontrollerwartungen haben also einen ausgesprochen protektiven Wert und sind ein wichtiger Bestandteil seelischer Gesundheit. (Grawe, 2000, S. 390 f.)

In diesem Zusammenhang ist mit Orientierung gemeint, dass das Individuum einen Überblick über die Situation hat und ihn beibehält (vgl. Grawe, 2004, S. 233). Die Nichtbefriedigung dieses Bedürfnisses kann langfristig zu einer Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit führen, wie Grawe (2004) anhand von verschiedenen empirischen Studien zeigt (vgl. S. 244 ff.).

5.2.3 Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung/Selbstwertschutz

Menschen haben das Bestreben, sich selbst als gut wahrzunehmen (vgl. Borg-Laufs, 2019, S. 47). Dieses Bedürfnis hebt sich von den anderen psychischen Grundbedürfnissen ab, weil es sich bei der Selbstwerterhöhung oder dem

Selbstwertschutz um ein rein menschliches Bedürfnis handelt. Die anderen drei Bedürfnisse können auch Tiere haben, wie Tierexperimente z. B. mit Affen und Ratten gezeigt haben. Voraussetzung für das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung ist, dass der Mensch sich selbst als Individuum erlebt und fähig ist, zu reflektieren (vgl. Grawe, 2004, S. 250). Die Reflexion kann sich bspw. auf sein Verhalten, seine Wahrnehmung oder seine Gedanken beziehen. Wenn dies nicht der Fall ist, kann weder ein Selbstbild noch ein Selbstwertgefühl aufgebaut werden. Ersteres entwickelt sich in der Interaktion mit anderen Menschen, wobei die verbale Kommunikation einen zentralen Stellenwert einnimmt. Auch innere verbale Prozesse im Sinne von selbstreflexivem Denken sind in diesem Zusammenhang bedeutsam. Es ist also davon auszugehen, dass sich dieses Bedürfnis beim Menschen erst entwickelt, wenn ein Bewusstsein für das Selbstbild ausgebildet wurde (vgl. Grawe, 2004, S. 250).

Da es sich nur beim Menschen um ein selbstreflexives und metakognitiv denkendes Individuum handelt, können – wie oben bereits erwähnt – in Bezug auf dieses psychische Grundbedürfnis keine Tierexperimente durchgeführt werden. Sie können ansonsten häufig Hinweise auf neuronale Prozesse geben (vgl. Grawe, 2004, S. 351). Die neuronalen Strukturen, die dem hier thematisierten Bedürfnis zugrunde liegen, scheinen komplexer und neurowissenschaftlich weniger leicht erforschbar zu sein. Daher basieren die Erkenntnisse über dieses Bedürfnis nicht auf neurowissenschaftlich orientierten, sondern auf sozialpsychologischen Studien (vgl. Grawe, 2004, S. 251).

Bei diesem psychischen Grundbedürfnis kommen Annäherungs- und Vermeidungstendenzen zum Tragen. Das Streben nach der Erhöhung des Selbstwerts kann als Bestandteil des Annäherungssystems verstanden werden, während der Schutz des Selbstwerts Bestandteil des Vermeidungssystems ist (vgl. Grawe, 2004, S. 257). Weiteres zu diesen Systemen ist in Kapitel 5.3 nachzulesen.

Ein interessanter Aspekt ist, dass gesunde Menschen dazu tendieren, sich selbst besser darzustellen und ihren Selbstwert so zu erhöhen: „Es ist ein Zeichen guter seelischer Gesundheit, wenn man sich etwas übertrieben positiv sieht und sich selbst positiver beurteilt als andere. Man muss sich Sorgen um die Menschen machen, die das nicht tun, und nicht umgekehrt“ (Grawe, 2004, S. 259). Es geht in diesem Kontext auch darum, dass es durchaus als schützender Faktor gelten kann, wenn sich das Individuum positiver ansieht, als es objektiv der Fall ist. Dies gilt aber nur, wenn die beiden Einschätzungen nicht allzu weit auseinanderliegen (vgl. Grawe, 2004, S. 259).

Menschen, die psychisch gesund sind, werden sich ganz automatisch hauptsächlich mit dem befassen, was sie ihrer Meinung nach (überdurchschnittlich gut) können (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 11). Im Allgemeinen ist es bedeutsam, dass nicht nur Kinder, sondern auch Heranwachsende und Erwachsene Erfahrungen machen, die sich positiv auf die Selbstwerterhöhung und den Selbstwertschutz auswirken. Wichtig dafür ist, dass sich das Individuum in einem

Umfeld befindet, das dies zulässt. Die entsprechende Person wird ebendiese Situationen aufsuchen und Situationen, in denen negative Erfahrungen gemacht wurden, die das Selbstwertgefühl verletzt haben, tunlichst vermeiden (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 12).

5.2.4 Das Bedürfnis nach Lustgewinnung und Unlustvermeidung

Bei dem letzten der vier psychischen Grundbedürfnisse handelt es sich um das allgegenwärtigste und dem menschlichen Verstand zugänglichste Grundbedürfnis. Es kann im Alltag von jedem selbst beobachtet werden (vgl. Grawe, 2004, S. 261, S. 300). Menschen streben grundsätzlich nach für sie wohltuenden Zuständen und sind darauf bedacht, negative Zustände möglichst zu meiden. Nicht nur in der Psychoanalyse von Sigmund Freud (1923) hat der Lustgewinn eine herausragende Bedeutung, sondern auch aus lerntheoretischen Experimenten (vgl. z. B. Kanfer & Phillips, 1975; Skinner, 1973) konnte abgeleitet werden, dass das Handeln durch das Herbeiführen eines positiven Zustandes beeinflusst wird (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 9).

Das Zentrale daran ist, dass nicht die Reize an sich positiv wahrgenommen werden, „die ein Empfinden von Lust oder Unlust hervorrufen, sondern stets unsere eigenen Bewertungen der Ereignisse und Zustände“ (Borg-Laufs, 2019, S. 47). Diese Bewertungen laufen automatisiert und in der Regel unbewusst ab. Sie bewegen sich meist auf einem Kontinuum, dessen Pole mit *gut* und *schlecht* gekennzeichnet sind (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 8). Die Bewertungen der Reize sind abhängig von Faktoren, die biologischer oder kultureller Natur sind. Auch in der Vergangenheit gemachte Erfahrungen sowie das aktuelle Befinden der Person spielen dabei eine Rolle. Grundsätzlich handelt es sich aber um individuelle Bewertungsprozesse, die von Person zu Person unterschiedlich sind (vgl. Grawe, 2004, S. 262; siehe dazu auch die Arbeiten von Hungerige und Borg-Laufs (2006) sowie Borg-Laufs und Hungerige (2007)).

Lust- und Unlusterfahrungen sind also bei jedem Menschen individuell und können sich auch im Laufe des Lebens verändern. So schmecken einem Dinge, die man als Kind nicht mochte, manchmal als Erwachsener besonders gut. Oder mit der Musik, die man früher noch liebte, kann man heute kein positives Gefühl mehr erzeugen (vgl. Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 9; Grawe, 2004, S. 262). Insgesamt ist es wichtig, dass im Laufe des Lebens positive Erfahrungen gemacht werden, die dazu führen, dass das Bedürfnis nach Lustgewinn aktiviert wird. Das führt zu einem Annäherungsverhalten im Hinblick auf die motivationalen Ziele (vgl. Grawe, 2004, S. 263).

Laut Borg-Laufs und Dittrich (2010) ist es wichtig, dass im Laufe der Kindheit viele positive Erfahrungen gemacht werden, denn sie nehmen Einfluss darauf, ob die Person ihren weiteren Lebensweg eher optimistisch oder pessimistisch

betrachtet und bewertet (vgl. S. 8 f.; siehe auch Zarbock, 2008, S. 50). Abgeleitet aus der neurowissenschaftlichen Forschung und der Emotionsforschung (vgl. dazu u. a. Diener & Lucas, 1999; Ito & Cacioppo, 1999) ist davon auszugehen, dass es zwei verschiedene Reaktionssysteme gibt, die jeweils für die positiven bzw. negativen Emotionen zuständig sind. Diese Systeme, bei denen wiederum mehrere Systeme zusammenspielen, scheinen zum überwiegenden Teil bereits bei der Geburt angelegt zu sein (vgl. Tellegen et al., 1988, S. 1035 ff.). Es ist also davon auszugehen, dass neben der Lebensumwelt und den -umständen eine genetische Disposition existiert, die für eine pessimistische bzw. optimistische Einstellung von Bedeutung ist (vgl. Grawe, 2004, S. 272):

Bei Vermeidungssystemen scheinen diese Gene einen additiven Effekt zu haben, d. h. je mehr von diesen Genen man hat, umso sicherer wird man eine ausgeprägte Tendenz zu negativen Emotionen haben. Für die Tendenz zu positiven Emotionen und Annäherung scheint dagegen eine spezifische Sequenz bestimmter Gene erforderlich zu sein. (Grawe, 2004, S. 269)

Die Studie von Baker, Cesa, Gatz und Grodsky (1992) zeigt u. a., dass positive Emotionen eher durch Umweltbedingungen beeinflusst werden als negative Emotionen. Negative Emotionen unterliegen eher einer genetischen Disposition (vgl. S. 163 f.). An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass der Lustgewinn unter den anderen psychischen Grundbedürfnissen keine besondere Stellung einnimmt und die anderen Bedürfnisse diesem einen nicht untergeordnet sind. Auch bilden sich die weiteren drei Grundbedürfnisse nicht aus dem Lustbedürfnis heraus, wie Freud (1923) in seiner entwickelten Theorie annahm. Es ist eines von vieren, die gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Auch bilden sich die motivationalen Ziele eines Menschen nicht auf Basis dieses einen Grundbedürfnisses, um lediglich unsere Lust zu befriedigen, wie teilweise angenommen wurde (vgl. Grawe, 2004, S. 302).

Es hat sich nun innerhalb des Abschnitts gezeigt, dass sich dieses psychische Grundbedürfnis nicht auf lustvolle körperliche Erlebnisse bezieht, sondern dass es ganz allgemein um die Bewertung von Erfahrungen geht. Die Bewertung der eintreffenden Reize ist komplex und es kann davon ausgegangen werden, dass im Rahmen dieses Grundbedürfnisses auch weitere Grundbedürfnisse aktiviert werden, deren Befriedigung es bedarf (vgl. Grawe, 2004, S. 265).

5.3 Konsistenztheoretisches Modell

Zur Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse sind laut Grawe (2004) einige Faktoren notwendig, deren Zusammenspiel er im konsistenztheoretischen Modell beschreibt. Wie im vorangegangenen Kapitel 5.2 bereits dargestellt,

zählt Grawe (2004) zu den psychischen Grundbedürfnissen das Bedürfnis nach (1) sozialer Bindung, (2) nach Orientierung und Kontrolle, (3) nach Selbstwert-erhöhung/Selbstwertschutz sowie (4) Lustgewinnung/Unlustvermeidung (vgl. S. 187 ff.). Der Mensch strebt in diesem Zusammenhang nach einer Konsistenz seiner selbst. Anders als Epstein (1990)⁴⁷ geht Grawe (2004) aber nicht davon aus, dass dies ein weiteres Grundbedürfnis darstellt, sondern dass es sich dabei um ein übergeordnetes Prinzip handelt, das zum Zusammenspiel der Grundbedürfnisse beiträgt (vgl. S. 186 f.). Die Basis für das konsistenztheoretische Modell ist die Hypothese,

dass Menschen eine gute, harmonische, geschlossene Form anstreben, d.h. einige Konfigurationen aufgrund ihrer Einfachheit und Kohärenz bevorzugen. Menschen versuchen somit, ihre Einstellungen und Überzeugungen mit ihrem Verhalten widerspruchsfrei zu gestalten. Wenn dies nicht gelingt, entsteht eine innere Spannung, die zur Herstellung der Konsistenz drängt. Die Konsistenz kann durch ein verändertes Verhalten oder durch veränderte Kognition wiedererlangt werden. (Schär & Steinebach, 2015, S. 21)

Mithilfe der Kongruenz werden die Grundbedürfnisse mit der Konsistenzregulierung verbunden. Kongruenz versteht man in diesem Zusammenhang als „Übereinstimmung zwischen aktuellen motivationalen Zielen und realen Wahrnehmungen“ (Grawe, 2004, S. 187). Ganz allgemein geht Grawe (2004) davon aus, dass die Konsistenz eine Voraussetzung für eine gute psychische Gesundheit ist und dafür, dass die psychischen Grundbedürfnisse der Person befriedigt sind (vgl. S. 187).

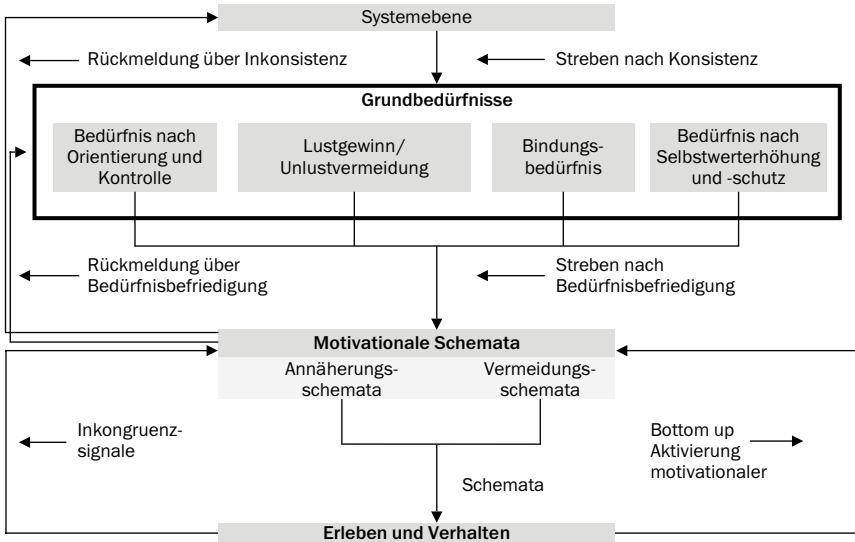
Abbildung 14 skizziert das von Grawe (2004) entwickelte konsistenztheoretische Modell. Sie soll einen Überblick vermitteln und das Verständnis der Zusammenhänge innerhalb des Modells verdeutlichen. Sie zeigt, dass die Konsistenztheorie aus vier in Verbindung stehenden Ebenen besteht. Die motivationalen Schemata beeinflussen unmittelbar das Erleben und Verhalten eines Menschen. Anhand des Modells sieht man, dass sich die Grundbedürfnisse nicht direkt auf das Handeln und Verhalten des Individuums auswirken, sondern die motivationalen Schemata dazwischengeschaltet sind. Das Individuum benötigt diese Schemata zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse. Grundsätzlich werden einige verschiedene Schemata während des Lebens eines Menschen gebildet⁴⁸. Die motivationalen Schemata, die bei der Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse eine zentrale Rolle spielen, „gehören zu den wichtigsten, tiefgreifendsten

47 Epstein (1990) bezeichnet dieses Streben nach Gleichgewicht als Bedürfnis nach Kohärenz und ordnet es den psychischen Grundbedürfnissen zu (vgl. S. 166 f., 187 f.).

48 Zur Entstehung von Schemata siehe Schär und Steinebach (2015).

und einflussreichsten Schemata und sind deswegen klinisch besonders relevant“ (Schär & Steinebach, 2015, S. 32).

Abbildung 14: Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens (nach Grawe, 2004, S. 189)



In seiner Theorie unterscheidet Grawe (2004) zwischen zwei unterschiedlichen Arten der Motivation: (1) Annäherungsschemata und (2) Vermeidungsschemata. Ein Individuum wird entweder dadurch motiviert, dass ein erstrebenswerter Zustand erreicht oder dass ein unangenehmer Zustand vermieden werden soll. Es ist davon auszugehen, dass überwiegend Annäherungsschemata aufgebaut werden, wenn ein Kind in einem Umfeld aufwächst, in dem seine Bedürfnisse befriedigt werden. Ist dies allerdings nicht der Fall, wird das Kind jederzeit darauf bedacht sein, Verletzungen und Enttäuschung, zu verhindern. Es entwickelt als Folge häufig Vermeidungsschemata (vgl. S. 188). Bei den Annäherungszielen versucht das Individuum, seinem positiven Ziel immer näher zu kommen, wohingegen der Abstand zu einem negativ konnotierten Vermeidungsziel immer wieder vergrößert werden soll. Die Zielsetzung bei den Annäherungszielen sind konkreter und klarer als bei den Vermeidungszielen, deren Zielerreichung deutlich weniger konkret und stringent sind (vgl. Grawe, 2004, S. 278, 236). Das Individuum benötigt für die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse die Interaktion im sozialen Setting, in dem es sich befindet. In der Regel werden in dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt beide Schemata aktiviert (vgl. Sommerfeld, Dällenbach, Rüegger & Hollenstein, 2016, S. 157). Grundsätzlich gilt: „Annäherungsschemata dienen der Erfüllung der Grundbedürfnisse, Vermeidungsschemata

der Verhinderung von Verletzung, Bedrohung oder Frustration“ (Schär & Steinebach, 2015, S. 18).

Der Mensch interagiert in und mit seiner Umwelt. Das Erleben und das Verhalten werden immer wieder im Hinblick auf die motivationalen Ziele abgeglichen. Auf die Frage, ob diese erreicht oder verfehlt wurden, geben die Inkongruenzsignale Antwort.⁴⁹ Im Falle einer Nichterreichung und der damit einhergehenden Inkongruenz werden negative Emotionen deutlich, während bei einer Erreichung der Ziele positive Emotionen entstehen. Aber auch Konflikte zwischen den beiden motivationalen Schemata, also zwischen Vermeidung und Annäherung, können eine Inkongruenz (auch motivationale Diskordanz genannt) zur Folge haben. Inkongruenz kann auch entstehen, wenn sich bspw. zwei Annäherungsziele – oder zwei Vermeidungsziele – nicht miteinander vereinbaren lassen (vgl. Grawe, 2004, S. 189 f.). Diskordanz und Inkongruenz sind besondere Formen der Inkonsistenz, die entstehen, weil die jeweiligen neuronalen Schaltkreise nicht kompatibel miteinander sind. Wenn dies häufig und/oder regelmäßig vorkommt, steigt das Inkongruenzniveau, welches mit einem hohen Maß an negativen Emotionen einhergeht (vgl. Grawe, 2004, S. 190).

Betrachtet man nun die weiteren Ebenen des Modells, wird deutlich, dass die motivationalen Schemata sowohl mit den vier psychischen Grundbedürfnissen als auch mit der Systemebene verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Dadurch, dass das Individuum nach Befriedigung der Bedürfnisse strebt, werden die motivationalen Schemata dementsprechend aktiviert. So nehmen die Grundbedürfnisse indirekt Einfluss auf das psychische Geschehen. Die Schemata geben wiederum eine Rückmeldung über die Bedürfnisbefriedigung und zur Inkonsistenz (vgl. Grawe, 2004, S. 190).

Insgesamt sind zwei von Grawe (2004) als *Beweger* bezeichnete Aspekte für das psychische Geschehen innerhalb des Organismus verantwortlich, nämlich das Streben nach Kongruenz und das Streben nach Konsistenz (vgl. S. 190). Schlägt das Streben nach Konsistenz fehl, zeigt sich ein Zustand der Inkonsistenz:

Inkonsistenz ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die gleichzeitig aktivierten Prozesse in ihrem Ablauf behindern. Deshalb beeinträchtigt Inkonsistenz die Wirksamkeit der Auseinandersetzung mit der Umgebung. Inkonsistenz, die längere Zeit aufrechterhalten bleibt, resultiert daher zusätzlich in Inkongruenz und damit in einer beeinträchtigten Bedürfnisbefriedigung. (Grawe, 2004, S. 191)

Die Inkongruenz ist ein Produkt aus der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt. Dabei ist die Inkongruenz auf der einen Seite auf die Unvereinbarkeit der realen Sinneserfahrung und die damit einhergehende Wahrnehmung und auf der anderen Seite auf die subjektive Bewertung der Ziele, Erwartungen und

49 Vergleiche dazu auch die Kontrolltheorie nach Powers (1973).

Annahmen im Hinblick auf die Grundbedürfnisse bezogen. Die Bedürfnisse werden bei kongruenten Eindrücken befriedigt, während dies bei inkongruenten folglich nicht der Fall ist (vgl. Grawe, 2004, S. 235 f.). Das Wohlbefinden der Person wird durch Inkonsistenz negativ beeinflusst und die psychischen Prozesse sind weniger effektiv. Bei einem lang anhaltenden Zustand der Inkonsistenz können sich psychische oder körperliche Störungen ausbilden (vgl. Grawe, 2004, S. 326).

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass trotz aller Bestrebungen nach Konsistenz die Inkonsistenz nicht gänzlich vermieden werden kann. Wenn davon auszugehen ist, dass der Zustand der Inkonsistenz nur von kurzer Dauer ist, ist die Befriedigung der Grundbedürfnisse nicht gefährdet. Ist dies hingegen nicht der Fall und die Inkonsistenz bleibt längere Zeit bestehen, kommt es zu einer Verletzung der Grundbedürfnisbefriedigung. Dieser Zustand geht dann wiederum mit einer Verschlechterung der psychischen Gesundheit einher (vgl. Grawe, 2004, S. 304).

Grawe (2004) zählt in seiner Monografie mehrere Faktoren auf, welche eine ausgeprägte Inkongruenz begünstigen, die von Sommerfeld et al. (2016) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- ungünstige gegenwärtige Lebensbedingungen sowie fehlende Ressourcen (Armut, Arbeitslosigkeit, geringe Unterstützungsmöglichkeiten, [...])
- ungünstige Beziehungen (belastete Partnerbeziehung, nicht gelungene Ablösung des Jugendlichen aus dem Elternhaus, Zusammenleben mit suchtmittelabhängigem Menschen usw.)
- ungünstiges Beziehungsverhalten
- ungünstige Konsistenzsicherungsmechanismen (mangelnde Stresstoleranz, mangelndes problemorientiertes Coping usw.)
- ungünstige Kognitionen und Überzeugungen (also alles, was das Individuum um seine Probleme herum denkt)
- übermäßig ausgeprägte Vermeidungsschemata
- zu schwach ausgeprägte oder brachliegende Annäherungsschemata
- motivationale Konflikte (S. 160 f.)

Menschen müssen im Laufe ihres Lebens Strategien erwerben und weiterentwickeln, um so die Grundbedürfnisse angemessen zu befriedigen. Grawe (2004) kommt zu der Erkenntnis, dass ein Mensch durch den flexiblen Umgang und Einsatz von Strategien zur Regulation der Konsistenz zu einer angemessenen Befriedigung seiner psychischen Grundbedürfnisse kommt. Unter den häufig unbewusst ablaufenden Strategien versteht er bspw. Coping oder Strategien zur Regulierung von Emotionen (vgl. S. 191).

Das Wohlbefinden eines Menschen steht in Abhängigkeit zum Gelingen der zeitgleichen Befriedigung aller Grundbedürfnisse und ist damit auch vom Grad der Umsetzung der motivationalen Ziele abhängig:

Wenn wir ein Bedürfnis auf Kosten der anderen zu befriedigen versuchen, erreichen wir gerade kein subjektives Wohlbefinden. [...] Wenn bestimmte Grundbedürfnisse oder motivationale Ziele auf Kosten der anderen überwertig werden, führt dies zwangsläufig dazu, dass die anderen Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden. Auf der Ebene der motivationalen Schemata kommt es zu einem Auseinanderklaffen zwischen Wahrnehmung und Zielen, die diesen Grundbedürfnissen dienen. Die Folge ist schließlich ein schlechtes Wohlbefinden. Gutes Wohlbefinden ist das Resultat einer ausgewogenen Befriedigung aller Grundbedürfnisse. (Grawe, 2004, S. 303)

Es hat sich gezeigt, dass die Regulierung der Konsistenz und die psychischen Grundbedürfnisse durch die Kongruenz – also dem Abgleich zwischen den momentanen Zielen und der Wahrnehmung – in Verbindung zueinanderstehen (vgl. Grawe, 2004, S. 187). Die Prozesse im Organismus sind darauf angelegt, die Grundbedürfnisse des Individuums bestmöglich zu befriedigen. Je weniger Inkonsistenz zwischen den Bedürfnissen und den damit verbundenen Zielen besteht, desto besser gelingt die Bedürfnisbefriedigung:

Seelisch sehr gesunde, glückliche Menschen unterscheiden sich von anderen nicht nur dadurch, dass sie in ihren Grundbedürfnissen wenig verletzt wurden und deshalb gut entwickelte intentionale Schemata um ihre Grundbedürfnisse herum entwickelt haben, sie zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie ihre Bedürfnisse in Übereinstimmung miteinander, also in konsistenter Weise befriedigen können. Wenn wir menschliches Glück aus der Konsistenzperspektive definieren sollten, dann wäre dies ein Zustand von ‚mit sich und der Welt eins sein‘. Geringe Konsistenz geht immer auf Kosten einer wirksamen Bedürfnisbefriedigung. Ein hohes Ausmass an Inkonsistenz bedeutet seelisches Leiden und menschliches Unglück. (Grawe, 2000, S. 421)

6 Persönlichkeitsstruktur von Lehrpersonen

Das Kapitel 6 befasst sich mit der Persönlichkeitsstruktur von Lehrpersonen. Im Kapitel 6.1 wird das Modell der Big Five beleuchtet. Die Persönlichkeit, die sich konkret auf Lehrkräfte bezieht, steht anschließend in Kapitel 6.2 im Mittelpunkt. Abschließend wird die Kritik am Modell der Big Five dargelegt (siehe Kapitel 6.3).

6.1 Persönlichkeitsmodell der Big Five

Liest man Literatur zur Persönlichkeitspsychologie⁵⁰, so wird schnell deutlich, dass eine Vielzahl von Ansätzen existiert, die die Persönlichkeit eines Menschen zu beschreiben versucht. Ziel der Theorien der Persönlichkeit ist es, „die *Einzigartigkeit* einzelner Menschen hinsichtlich des Aufbaus, der Ursprünge und der Korrelate der Persönlichkeit zu verstehen. Außerdem widmen die Theorien sich dem Verständnis, wie jeder Mensch *charakteristische Verhaltensmuster* entwickelt“ (Gerrig, 2018, S. 508; Hervorhebung im Original). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf das Modell der Big Five Bezug genommen. Es handelt sich hierbei um jenes Modell, das aktuell eine große Zustimmung innerhalb der Theorie und der Praxis erfährt (vgl. Herzberg & Roth, 2014, S. 40; Rauthmann, 2017, S. 254).

Bevor weiter auf dieses Modell eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff der *Persönlichkeit* verstanden werden kann. Allport (1949) stellt in seinem Werk *Persönlichkeit – Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart* 49 verschiedene zu dieser Zeit vorherrschende Definitionen vor⁵¹ und fügt anschließend eine 50. – nämlich seine eigene Definition – hinzu. Diese lautet folgendermaßen: „*Persönlichkeit ist die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen (adjustments) an seine Umwelt bestimmen*“ (S. 49; Hervorhebung im Original). Unter den Systemen versteht er „Gewohnheiten, spezifische und allgemeine Haltungen, Gesinnungen und Dispositionen anderer Art“ (Allport, 1949, S. 50). Anhand dieser Definition sollen einige Aspekte

50 Siehe u. a. Asendorpf (2018); Herzberg und Roth (2014); Rauthmann (2017).

51 Siehe dazu auch die Auflistung und dazugehörige Erklärungen (vgl. Allport, 1949, S. 26 ff.). Einen Überblick zu den Zusammenhängen und den Strömungen, denen die jeweiligen Definitionen entstammen, bietet die Abbildung auf S. 52 in der angegebenen Quelle.

hervorgehoben werden. Es herrscht demnach eine gewisse Ordnung zwischen den Systemen, die Bewegungen zulässt. Des Weiteren kommen insbesondere die Beziehung und die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Umwelt, in der es lebt, zum Ausdruck, die die Persönlichkeit formt (vgl. Allport, 1949, S. 49 ff.).

Asendorpf und Neyer (2018) konzentrieren sich in ihrer Definition eher auf den Aspekt des Vergleichs der individuellen Ausprägungsformen der Persönlichkeit bei verschiedenen Personen. Ihnen zufolge ist Persönlichkeit „die nicht-pathologische Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu einer Referenzpopulation von Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur“ (S. 20). Fetchenhauer (2018) hingegen betont in seiner Definition, dass es sich bei der Persönlichkeit um „überdauernde, situationsunabhängige Unterschiede zwischen Personen“ (S. 168) handelt, die sich „auf das Empfinden und die Wahrnehmung [...], auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf das Verhalten“ (S. 168) beziehen.

Gerrig (2018) definiert ergänzend dazu die Persönlichkeit eines Individuums

als eine komplexe Menge einzigartiger psychologischer Eigenschaften, welche die für ein Individuum charakteristischen Verhaltensmuster in vielen Situationen und über einen längeren Zeitraum hinweg beeinflussen. Als Persönlichkeit wird die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten eines Menschen, seine Wesenszüge, bezeichnet. (S. 508)

Laut Bleidorn, Hopwood und Lucas (2018) sind die Merkmale der Persönlichkeit dynamisch und können sich aufgrund von Lebensereignissen wie z. B. Studienbeginn, Arbeitseinstieg, Partnerschaft verändern (vgl. S. 94).

Folgende Aspekte bezogen auf die Persönlichkeit sollen an dieser Stelle auf der Grundlage der vorgestellten Definitionen festgehalten werden:

- (1) Die Persönlichkeit bildet sich in der Interaktion zwischen Umwelt und Individuum.
- (2) Die Persönlichkeiten von Menschen unterscheiden sich und lassen sich vergleichen.
- (3) Die Persönlichkeit verdeutlicht die Einheit der Merkmale von Personen, die sich auf das Verhalten und Erleben beziehen.
- (4) Die Persönlichkeit ist ein überdauerndes Konstrukt, das dynamischen Veränderungen unterliegen kann.

Der Big-Five-Ansatz hat sich in den vergangenen Jahren zu jenem Modell entwickelt, das in der Scientific Community häufig verwendet wird und das neben der theoretischen Auseinandersetzung auch in der Praxis zum Einsatz kommt.

Das Fundament dieses Modells stellt der lexikalische Ansatz⁵² dar (vgl. Herzberg & Roth, 2014, S. 40). Mithilfe einer Liste verschiedener Adjektive wurden die zentralen Persönlichkeitseigenschaften herausgefunden. Verschiedene Forschende⁵³ ermittelten „immer wieder mehr oder weniger ähnliche fünf Faktoren“ (Rauthmann, 2017, S. 254). Es kristallisierten sich die Big Five heraus, „die [als] *fünf zentrale, breite und als universell angenommene Persönlichkeitsdimensionen beim Menschen*“ (Rauthmann, 2017, S. 254; Hervorhebung im Original) gelten. Bereits in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden die ersten fünf Faktoren veröffentlicht, die die Persönlichkeit beschreiben und darstellen sollten (vgl. Becker, 2001, S. 18). Allport und Odbert (1936) stellten eine Liste anhand von Einträgen in Wörterbüchern zusammen. Sie fanden somit annähernd 18.000 Wörter heraus, die die Persönlichkeit von Menschen darstellen (vgl. S. 24 ff.). Im darauffolgenden Jahrzehnt nahm Cattell (1943, 1945, 1947) durch Clusterverfahren eine Reduktion der Begriffe vor. Er erstellte 35 Cluster, denen jeweils unterschiedlich viele Begriffe und Beschreibungen zugeordnet sind (vgl. u. a. Cattell, 1945, S. 69 ff.; Cattell, 1947, S. 201 ff.). Tupes und Christal (1958) griffen diese Ergebnisse auf und nahmen Faktorenanalysen vor. Auf diese Weise fanden sie „five relatively strong and recurrent factors and nothing more of any consequence“⁵⁴ (S. 250). Auch wenn der Ansatz insgesamt nicht frei von Kritik ist (vgl. dazu Stemmler, Hagemann, Amelang & Spinath, 2016, S. 301 ff.), konnten die fünf Faktoren auch in anderen Studien ermittelt werden. Goldberg (1981) benutzte in diesem Zusammenhang den Begriff *Big Five* zuerst (vgl. S. 159), wenngleich es – wie bereits erwähnt – auch vorher schon Forschungsarbeiten mit ähnlichen Erkenntnissen gab (vgl. Rauthmann, 2016). Neben diesem Forschungsansatz existiert auch das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (FFM), welches „auf der faktoranalytischen Untersuchung von Persönlichkeitsfragebogen“ (Herzberg & Roth, 2014, S. 40) fußt. Wegen der großen Überschneidung wird kaum noch zwischen den beiden Ansätzen differenziert (vgl. Herzberg & Roth, 2014, S. 40). In der Literatur werden daher die Begrifflichkeiten in der Regel synonym genutzt (vgl. Mayr, 2014, S. 192; Rauthmann, 2017, S. 258).

Unter den Big Five werden heutzutage in der Persönlichkeitspsychologie die folgenden fünf verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen gefasst (siehe Tabelle 8).

52 Siehe dazu die grafische Übersicht der verschiedenen Forschenden, die diesem Ansatz in der Persönlichkeitsforschung nachgegangen sind, und die Erläuterungen dazu in Rauthmann (2017, S. 250 ff.).

53 Siehe dazu die tabellarische Übersicht der Forschungsergebnisse in Rauthmann (2017, S. 255 f.).

54 Übersetzung der Autorin: fünf relativ starke und wiederkehrende Faktoren und nichts, was darüber hinaus von Bedeutung ist.

Tabelle 8: Die fünf Hauptfaktoren der Persönlichkeit (Big Five) (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 108)

Kürzel	Englisch	Deutsch
O	openness to new experience	Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen
C	conscientiousness	Gewissenhaftigkeit
E	extraversion	Extraversion
A	agreeableness	Verträglichkeit
N	neuroticism	Neurotizismus

Gut merken lassen sich die Faktoren durch das Akronym OCEAN, das aus den Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe entsteht. Neueren Ansichten nach wird gefordert, dass zu den Dimensionen noch eine sechste hinzugefügt werden sollte. Bei der sechsten Dimension handelt es sich um *honesty-humility* (*Ehrlichkeit-Bescheidenheit*) (vgl. K. Lee & Ashton, 2014, S. 2). Da jedoch nach wie vor in der Wissenschaft überwiegend auf die Big Five zurückgegriffen wird (vgl. Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2014), werden auch in dieser Arbeit nur die fünf Faktoren verwendet. Die einzelnen Faktoren wurden von Costa und McCrae (1992) in einzelne Facetten unterteilt, die von Ostendorf und Angleitner (2004) wie folgt übersetzt wurden (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren-Modells (nach Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 11)

Faktor	Facette
Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen	Offenheit für Fantasie/... für Ästhetik/... für Gefühle/... für Handlungen/... für Ideen/... des Normen- und Wertesystems
Gewissenhaftigkeit	Kompetenz/Ordnungsliebe/Pflichtbewusstsein/Leistungsstreben/Selbstdisziplin/Besonnenheit
Extraversion	Herzlichkeit/Geselligkeit/Durchsetzungsfähigkeit/Aktivität/Erlebnishunger/Frohsinn
Verträglichkeit	Vertrauen/Freimütigkeit/Altruismus/Entgegenkommen/Bescheidenheit/Gutherzigkeit
Neurotizismus	Ängstlichkeit/Reizbarkeit/Depression/Soziale Befangenheit/Impulsivität/Verletzlichkeit

Auch wenn Kritik an dieser Übersicht (siehe Tabelle 9) geübt werden kann, weil es bspw. fraglich scheint, warum jeder Faktor genau sechs Facetten besitzen sollte und nicht (einige davon) mehr oder weniger (vgl. Rauthmann, 2017, S. 261), verdeutlichen die Facetten die einzelnen Faktoren anschaulich und füllen diese mit Inhalt. Auch die Tabelle 10 soll zum besseren Verständnis beitragen. Sie zeigt, welche Eigenschaften eines Menschen jeweils bei niedriger oder hoher Ausprägung der einzelnen Faktoren deutlich werden können.

Tabelle 10: Gegensatzpole der Big Five (nach Asendorpf, 2018, S. 26)

Faktor	niedrige Werte	hohe Werte
Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen	fantasielos, nüchtern, engstirnig	kreativ, feinfühlig, aufgeschlossen
Gewissenhaftigkeit	unüberlegt, unordentlich, chaotisch	umsichtig, ordentlich, beharrlich
Extraversion	passiv, ernst, distanziert	aktiv, fröhlich, gesellig
Verträglichkeit	misstrauisch, egoistisch, hartherzig	arglos, hilfsbereit, gutmütig
Neurotizismus	angstfrei, ausgeglichen, unbefangen	ängstlich, empfindlich, gehemmt

Bei den ersten vier Faktoren sind hohe Werte, beim Faktor Neurotizismus sind niedrige Werte sozial erwünscht (vgl. Asendorpf, 2018, S. 28); teilweise wird daher letzterer Faktor in manchen Fragebögen, die die Big Five erheben, zu *emotionale Stabilität* umgepolt bzw. dadurch ersetzt. Nimmt man an, dass bei einem Fragebogen jeder der fünf Faktoren auf einer 5-stufigen Skala beurteilt werden soll, so ergeben sich 3125 mögliche Persönlichkeitsprofile (vgl. Asendorpf, 2018, S. 26 f.). Um die Vielzahl möglicher Profile zu kategorisieren, können diese zusammengefasst werden. Herzberg (2010) zeigt diesbezüglich verschiedene Ergebnisse aus Forschungsprojekten auf (vgl. S. 110). Am häufigsten konnten die Ergebnisse von Asendorpf, Borkenau, Ostendorf und van Aken (2001) repliziert werden, die drei Persönlichkeitstypen ermittelt haben (vgl. S. 169 ff.):

- *resilient (resilient)*
- *unterkontrolliert (undercontrolled)*
- *überkontrolliert (overcontrolled)*

Laut Rauthmann (2017) ist dabei von einer „robuste[n] und über verschiedene Messmethoden hinweg generalisierte[n] Typologie“ (S. 263; Hervorhebung im Original) auszugehen.⁵⁵ Beim resilienten Typ überwiegen die emotionale Stabilität (d.h. niedrige Werte im Bereich des Neurotizismus) und die Gewissenhaftigkeit. Der unterkontrollierte Typ zeichnet sich durch eine geringe Gewissenhaftigkeit aus, ohne dass Auffälligkeiten im Bereich des Neurotizismus deutlich werden. Er ist impulsiv und zeigt wenig Kontrolle z. B. im Hinblick auf seine Gefühle. Beim überkontrollierten Typ überwiegen hohe Werte bezüglich des Neurotizismus und niedrige Werte im Bereich der Extraversion (vgl. Asendorpf et al., 2001, S. 182 ff.; Asendorpf, 2018, S. 31 ff.; Rauthmann, 2017, S. 263 f.). Asendorpf (2018) zufolge

⁵⁵ Asendorpf (2018) hat dies grafisch in einem Säulendiagramm dargestellt, um die Unterschiede zu verdeutlichen (vgl. S. 35).

gehören dem resilienten Typ 50 % und den anderen beiden Typen jeweils 25 % der Allgemeinbevölkerung an (vgl. S. 33 f.).

Roberts, Walton und Viechtbauer (2006) zeigen in ihrer umfangreichen Metaanalyse, dass sich die Persönlichkeit im Laufe des Lebens verändern kann. So fanden sie heraus, dass die Werte der Dimensionen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit zunahmen und die Personen in Abhängigkeit ihres Alters emotional stabiler wurden. Sie führen diese Entwicklung u. a. auf Veränderungen der Lebensbedingungen und des Umfelds im Laufe des Lebens zurück. Insgesamt gehen sie in diesem Kontext nicht unbedingt von biologischen Prozessen der Reifung aus (vgl. S. 313 ff.; siehe dazu auch Srivastava, John, Gosling und Potter, 2003, S. 1041 ff.).

So scheint sich die Scientific Community einig zu sein, dass es sich bei den Big Five um ein „Ordnungsschema, eine Taxonomie,“ (Haag & Streber, 2020, S. 20) handelt, mithilfe derer die Heterogenität der Persönlichkeiten kategorisiert und dargestellt werden kann. Es wird deutlich, dass die Big Five

gut geeignet [sind], um allgemeine Aussagen über die Stabilität von Eigenschaften, deren langfristige Veränderung im Laufe des Lebens, deren prädiktive Validität für die Qualität sozialer Beziehungen, Ausbildungs- und Berufserfolg, Gesundheit und Lebenszufriedenheit und interkulturelle Unterschiede in der Persönlichkeit zu machen. (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 112)

Es handelt sich bei diesem Modell, das auf deskriptiver Ebene versucht, die Persönlichkeit zu beschreiben. Es werden jedoch keine Aussagen zur Entstehung getätigt. Dies scheint wohl einer der Gründe zu sein, weshalb sich das Modell derart großer Beliebtheit erfreut und es in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Anwendung findet (vgl. Mayr, 2016, S. 90). Zusätzlich lassen sich drei zentrale Vorzüge herausarbeiten, die der Ansatz der Big Five und die damit verbundenen Forschungsinstrumente bieten:

- (1) bei einer guten Übersetzung ist eine weltweite Nutzung dieser Faktoren möglich.⁵⁶
- (2) Er kann in allen Altersstufen eingesetzt werden.
- (3) Außerdem lassen sich weitere Eigenschaften innerhalb dieses *Koordinatensystems* einordnen (vgl. Asendorpf, 2018, S. 29 ff.).

56 Siehe dazu die Forschung von McCrae und Costa (1997).

6.2 Persönlichkeit von Lehrkräften

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 6.1 die allgemeine Sicht auf die Persönlichkeit im Vordergrund stand, soll nun ein Blick auf die Persönlichkeit von Lehrpersonen⁵⁷ geworfen werden. Bevor sich das vorliegende Kapitel näher mit der Persönlichkeit von Lehrpersonen beschäftigt, soll Folgendes festgehalten werden. In der Gesellschaft hält sich die Vorstellung, dass eine Lehrperson über gewisse Persönlichkeitsmerkmale verfügen muss, um Erfolg in ihrem Job zu haben. Dies impliziert, dass man für den Beruf als Lehrkraft geboren sein muss (vgl. Herzog et al., 2020, S. 62). Diese Sichtweise entspricht jedoch nicht dem aktuellen Stand der Forschung. Es wird davon ausgegangen, dass insbesondere erwerb- und veränderbare Kompetenzen für ein erfolgreiches Arbeiten als Lehrkraft notwendig sind. Für den Lehrberuf notwendige Kompetenzen sind dem aktuellen Forschungsstand zufolge demnach erlernbar. Diese Kompetenzen und „ein damit einhergehendes positives emotionales Erleben der beruflichen Herausforderungen“ (Hannover et al., 2014, S. 125) bilden die Voraussetzung für ein erfolgreiches Ausüben des Berufs der Lehrkraft.

Die Persönlichkeit von Lehrkräften ist nur schwer abzugrenzen und zu definieren (vgl. dazu Rothland, 2021, S. 188 ff.; Wisniewski, 2019, S. 15 ff.). Und auch die Bedeutung der Persönlichkeit von Lehrkräften scheint sich vor dem Hintergrund verschiedener Professionen zu unterscheiden. So stellt Mayr (2014) heraus, dass Personen aus der Praxis häufig der Meinung sind, dass die Persönlichkeit der Lehrkräfte im schulischen Kontext besonders wichtig und relevant sei, während Forschende der Erziehungswissenschaften den Ansatz der Persönlichkeitsforschung für nicht mehr zeitgemäß halten. Für Forschende der Psychologie scheint das Forschungsfeld hingegen interessant und sinnvoll für Beratungen (vgl. S. 189 ff.). Während das Konstrukt in der Praxis großen Anklang findet, wird es in der Wissenschaft deutlich kritischer gesehen (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 183). Schelten (2009) schreibt dazu Folgendes:

Um es vorweg zu nehmen: Für die Wissenschaft ist die Lehrerpersönlichkeit ein Begriff ohne empirische Substanz, da sich die Lehrerpersönlichkeit nicht messen lässt. Für die Bildungspraxis ist dieser Begriff aber eine relevante Größe, was wiederum die Wissenschaft zu akzeptieren hat. (S. 39)

Es wird also deutlich, dass eine gewisse Diskrepanz zwischen der Theorie und der Praxis im Hinblick auf die Betrachtung der Persönlichkeit von Lehrpersonen existiert. Mayr und Neuweg (2006) definieren diese als „*Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*“ (S. 183; Hervorhebung im Original). Aus der Definition geht

57 Häufig auch als Lehrerpersönlichkeit oder Lehrer*innenpersönlichkeit bezeichnet.

hervor, dass die Dispositionen miteinander in Verbindung stehen. Sie sind längerfristig ausgelegt und beschränken sich nicht auf spezifische Situationen (vgl. Mayr, 2016, S. 88 f.). Was genau unter den Dispositionen zu verstehen ist, wird allerdings nicht explizit herausgestellt. Mayr (2016) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen kognitiven, bspw. der Intelligenz, und nicht-kognitiven Faktoren wie Interessen oder Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. die Faktoren der Big Five) (vgl. S. 88 f.).

Werner (2013) schreibt über die Persönlichkeit von Lehrkräften, dass es sich dabei um die „persönliche Note, die authentische Ausstrahlung des Lehrers, also Eigenschaften, die sich auch noch im größten Getümmel des Unterrichts positiv bemerkbar machen“ (S. 50) handelt. Auf diese Weise sollen die Authentizität und eine charismatische Persönlichkeit deutlich werden (vgl. Werner, 2013, S. 52 f.). Aus allen dargestellten Versuchen, die Persönlichkeit von Lehrkräften zu definieren, geht hervor, dass sie – wie bereits weiter oben beschrieben – schwer greifbar ist und dass viele verschiedene Aspekte unter die Begrifflichkeit fallen. Mayr und Neuweg (2006) zählen dazu Folgendes auf: „Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinne (oft gleichgesetzt mit ‚Temperament‘) [...] [,] insbesondere auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich (v. a. die intellektuelle Leistungsfähigkeit, also etwa Intelligenz, verbale Fähigkeiten, Kreativität) sowie motivationale Merkmale (z. B. Interessen, Einstellungen, Werthaltungen)“ (S. 183). Es zeigt sich demnach, dass die vorgestellten Big Five lediglich einen kleinen Teil der unter dem Konstrukt der Persönlichkeit von Lehrpersonen verstandenen Komponenten darstellen. Aufgrund dieser Tatsache und weil sich der Begriff nicht eindeutig definieren und operationalisieren lässt und aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Basis, soll in dieser Arbeit explizit von Persönlichkeitsstrukturen bzw. -faktoren gesprochen werden. Es liegt also eine klare Abgrenzung zu Faktoren der Big Five und der Persönlichkeit von Lehrpersonen vor. Schelten (2009) fasst dies folgendermaßen zusammen:

Ein Ensemble stabiler Dispositionen, die für das Lehrerhandeln bedeutsam sind, nach diesem Persönlichkeitsmodell herauszustellen, ist spekulativ. Gute Werte im Persönlichkeitsinventar nach den Big Five zu erhalten, mag für jeden Beruf relevant sein. Die Big Five sagen noch nicht, was Lehrerpersönlichkeit ist. Mit anderen Worten, Lehrerpersönlichkeit ist etwas anderes als das Zusammengehen psychologischer Persönlichkeitsmerkmale. (S. 39)

6.3 Grenzen und Kritik am Modell der Big Five

Wie bei jedem psychologischen Konstrukt ist auch der Ansatz der Big Five nicht frei von Kritik. In Kapitel 6.1 wurden bereits Vorzüge des Ansatzes erwähnt. Insgesamt handelt es sich bei dem Fünf-Faktoren-Ansatz um ein Modell, das „als

einheitlicher Bezugsrahmen dienen [kann], der es erlaubt, die Vielzahl unterschiedlicher Persönlichkeitskonstrukte und Verfahren zur Messung der Persönlichkeit zu systematisieren“ (Herzberg & Roth, 2014, S. 45). Es wurde eine Vielzahl an Messinstrumenten und Persönlichkeitsinventaren entwickelt, um die Faktoren zu erforschen. Einige sind in verschiedenen Sprachen verfügbar und können in verschiedenen Ländern und Kulturen zur Forschung eingesetzt werden (vgl. Herzberg & Roth, 2014, S. 45). Neben dem jahrzehntelangen Prozess der Entwicklung soll an dieser Stelle auch das hohe Maß an Forschungsaktivität hervorgehoben werden (vgl. Rauthmann, 2017, S. 269).

Insgesamt kann das Modell gut dazu genutzt werden, „um allgemeine Aussagen über die Stabilität von Eigenschaften, deren langfristige Veränderungen im Verlauf des Lebens, deren prädiktive Validität für die Qualität sozialer Beziehungen, Ausbildungs- und Berufserfolg, Gesundheit und Lebenszufriedenheit und interkulturelle Unterschiede in der Persönlichkeit zu machen“ (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 112).

Neben diesen positiven Aspekten werden auch immer wieder Fragen bezüglich der Big Five aufgeworfen. So stellt sich die Frage nach der Anzahl der Faktoren:

Zum einen sollen die Faktoren eines Modells eine möglichst vollständige und umfassende Beschreibung der Persönlichkeit gewähren, in der die wichtigsten Aspekte der Persönlichkeit abgedeckt sind. Zum anderen soll ein Modell sparsam und effizient sein und sich auf die theoretisch relevanten Konstrukte beschränken. (Herzberg & Roth, 2014, S. 46)

Wie viele Faktoren ergeben sich aus den statistischen Berechnungen? Warum wurden genau fünf Faktoren ermittelt und nicht mehr oder weniger? Es handelt sich bei den Big Five um ein von Menschen erdachtes Konstrukt zur Kategorisierung der Persönlichkeit. Es besteht der Anspruch, alle verschiedenen Ausprägungen von Persönlichkeitseigenschaften zu erfassen und zu kategorisieren. Es stellt sich allerdings die Frage, ob das der Fall ist. Laux (2008) gibt in diesem Fall zu bedenken, dass die Faktoren nicht generalisiert werden können und keine Allgemeingültigkeit besitzen:

Generell muss festgestellt werden, dass es sich bei den Big Five nicht um Naturgegebenheiten, sondern um Konstruktionen handelt, die teils durch das faktorenanalytische Vorgehen, teils durch unser Alltagsdenken beeinflusst werden. (S. 180)

Rauthmann (2017) klagt darüber, dass die Anzahl und das Zusammenspiel der Dimensionen und Facetten uneinheitlich ist und keine Einigkeit herrscht (vgl. S. 269). Auch wird die Frage nach der Unabhängigkeit der Faktoren aufgeworfen: Inwiefern unterscheiden sich die Faktoren oder überschneiden sich einzelne

Bereiche (vgl. Herzberg & Roth, 2014, S. 46 ff.)? Insgesamt zeigt sich, dass – trotz einer ständigen Weiterentwicklung und Beschäftigung mit dem Modell durch verschiedene Forschende – Fragen offen sind, die eine Antwort erfordern.

Trotz der genannten Kritikpunkte erscheint das Modell der Big Five geeignet, um Aussagen über die Persönlichkeit von Personen zu tätigen. Die positiven Aspekte und Vorteile des Modells erscheinen als gewichtiger, weshalb die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrpersonen in dieser Forschungsarbeit anhand der Big Five dargestellt werden.

7 Klima in Organisationen

In Kapitel 7 wird das Klima an Schulen behandelt. Nachdem im Kapitel 7.1 das Konstrukt des organisationalen Klimas als solches beleuchtet wird, steht die Operationalisierung des Klimas im schulischen Setting im darauffolgenden Kapitel 7.2 im Vordergrund.

7.1 Allgemeines zum Klima in Organisationen und der Organisationsklimaforschung

Bevor näher auf das Klima einer Organisation eingegangen werden kann, soll zunächst dargelegt werden, was unter einer Organisation zu verstehen ist. Eine Organisation wird „als ein dauerhaftes arbeitsteiliges System verstanden, in dem die personalen (menschlichen) oder sachlichen (maschinellen) Aufgabenträger als Systemelemente zur Erfüllung der Unternehmensaufgabe (Produktion von Sachgütern oder Angebot von Dienstleistungen) und zur Erreichung des Unternehmensziels (z. B. Gewinnmaximierung) untereinander verbunden sind“ (Pirntke, 2007, S. 1). In einer Organisation herrschen feste Regeln und Strukturen. Aufgaben werden strukturiert und Ressourcen gebündelt, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen (vgl. Kauffeld, Wesemann & Lehmann-Willenbrock, 2019, S. 48 f.). Es handelt sich folglich bei einer Organisation um ein Konstrukt mit ineinander verzahnter Faktoren wie „Ziel, Aufgabe, Handeln, Interaktion, Struktur oder Prozess“ (Sichler, 2018, S. 154). Eine Organisation ist ein komplexes und höchst individuelles Konstrukt.

Die Begriffe *Arbeits-* und *Betriebsklima* erfreuen sich großer Beliebtheit. In Stellenanzeigen wird mit einem guten Arbeitsklima geworben oder Bekannte unterhalten sich in informellen Gesprächen darüber, wie das Klima auf der Arbeit momentan sei (vgl. Schramm, 2017, S. 364). Doch wie lässt sich das Organisationsklima definieren und wie unterscheidet es sich vom Betriebs- oder Arbeitsklima?

Der Begriff des Klimas stammt ursprünglich aus der Meteorologie und beschreibt bekanntlich das Wetter über einen bestimmten Zeitraum in einer ausgewählten Region (vgl. Deutscher Wetterdienst, o. J.). Zum ersten Mal im psychologischen Kontext wurde dieser Begriff in den 1930er Jahren verwendet, um die Atmosphäre unter Jugendgruppenleitenden zu beschreiben (vgl. Lewin, Lippitt & White, 1939, S. 271 ff.). Die Organisationsklimaforschung geht auf die Feldtheorie von Lewin (1951) zurück. Ihren Ursprung hat der Forschungsansatz demnach in der sozialpsychologischen Forschung. McGregor (1960)

adaptierte den Begriff für Betriebe. Der Begriff *managerial climate* sollte in diesem Kontext die Beziehung zwischen der Führungsebene und der Belegschaft beschreiben (vgl. S. 132 ff.). Im deutschsprachigen Raum hat sich daraufhin der Begriff *Betriebsklima* etabliert, welcher sich „auf die Stimmung im ganzen Betrieb“ (Nerdinger, 2019, S. 164) bezieht. Im Gegensatz zu dieser eher umgangssprachlichen Bezeichnung wird im wissenschaftlichen Kontext der Begriff *Organisationsklima* verwendet (vgl. Nerdinger, 2019, S. 164). Doch die Verwendung des Begriffs ist nicht einheitlich, sodass zunächst die verschiedenen Sichtweisen dargelegt werden sollen, um den Begriff angemessen definieren zu können.

In der Organisationsklimaforschung lassen sich drei Ansätze unterscheiden, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben: der objektivistische, der personenbezogene oder subjektivistische und der interaktionistische Ansatz (vgl. Rosenstiel, 1992, S. 1515). Im Rahmen des objektivistischen Ansatzes wird das Klima innerhalb der Organisation lediglich aufgrund verschiedener beobachtbarer und beschreibbarer Faktoren beleuchtet (siehe dazu z. B. Forehand & Gilmer, 1964, S. 361 ff.). Dieser Forschungsansatz rückte in der Vergangenheit jedoch in den Hintergrund (vgl. Giesler, 2003, S. 146).

Dem subjektivistischen – auch als personalistisch bezeichneten – Ansatz zufolge wird das Organisationsklima als eine persönliche und individuelle Betrachtung der Organisation verstanden. Es herrscht also eine Abhängigkeit „von Bedürfnissen, Zielen und Erwartungen des einzelnen“ (Rosenstiel, 1992, S. 1515). Die Meinung von anderen Mitarbeitenden der Organisation ist in diesem Fall nicht relevant. Wichtiger Aspekt dieses Ansatzes ist es, dass es nicht nur zu einer Beschreibung, sondern auch zu einer Bewertung des Arbeitsplatzes durch den Einzelnen kommt (vgl. Weinert, 2015, S. 645). Dieser Ansatz wird – zur Abgrenzung – auch als *psychologisches Klima* (engl. *psychological climate*) bezeichnet (vgl. James & Jones, 1974, S. 1108 ff.).

Der interaktionistische Ansatz ist mittlerweile die vorherrschende Sichtweise, wenn von Organisationsklima gesprochen wird (vgl. Rosenstiel, 1992, S. 1515). Das Organisationsklima setzt sich aus den einzelnen Wahrnehmungen der Mitarbeitenden einer Organisation zusammen. Diese Wahrnehmungen werden miteinander abgeglichen und es wird eine gemeinsame Auffassung ermittelt, wie die Belegschaft die Organisation und ihre direkte Umwelt erlebt. Das Organisationsklima ist daher als aggregiertes Konstrukt zu verstehen (vgl. Guion, 1973, S. 120 ff.; Pritchard & Karasick, 1973, S. 126 ff.). Diese Auffassung muss nicht zwangsläufig mit der objektiven Beschreibung der Organisation übereinstimmen (vgl. Neuberger, 1987, S. 129).

Trotz der unterschiedlichen Ansätze und Sichtweisen auf das Organisationsklima versucht Weinert (2015) diese miteinander zu verbinden. Die drei Ansätze haben gemeinsam, dass

- das Organisationsklima immer als eine relativ überdauernde Qualität der internen Arbeitswelt einer Organisation aufgefasst wird;
- eine Organisation sich durch ihr Klima von anderen Organisationen unterscheidet;
- die Qualität der internen Arbeitswelt zum größten Teil aus dem Verhalten, den Bestimmungen und Reglementierungen der Organisationsleitung resultiert;
- das Organisationsklima von den Organisationsmitgliedern wahrgenommen wird;
- das Organisationsklima als Basis der Beschreibung der Arbeitssituation dient (S. 645).

In der Wissenschaft hat sich gezeigt, dass diesen drei Ansätzen verschiedene Methoden zugrunde liegen. Dies hat zur Folge, dass Forschungsergebnisse wenig vergleichbar scheinen (vgl. Weinert, 2015, S. 645 f.). Naylor, Ilgen und Pritchard (1980) haben ein Konzept entwickelt, welches die vorherrschenden Ansätze miteinander verbindet (vgl. S. 255 ff.). In diesem Modell wird zwischen der Umwelt und dem Individuum unterschieden. Auf der einen Seite werden die Merkmale der Organisation abgebildet, die objektiv beobachtet werden können (Klima der Ebene I), während auf der anderen Seite die subjektiv wahrgenommenen Faktoren zu sehen sind (Klima der Ebene II). So stehen Merkmale auf der Ebene III (*Psychologisches Klima*) im Zusammenhang mit den wahrgenommenen und den tatsächlich vorhandenen Charakteristika der Organisation (vgl. dazu u. a. Giesler, 2003, S. 151; Weinert, 2015, S. 646).

Nach Naylor et al. (1970) lässt sich sagen, dass sich die drei oben dargestellten Ebenen jeweils als mögliche Ansätze für die Forschung darstellen. Sie selbst fassen dies folgendermaßen zusammen:

As we pointed out, there is no right oder wrong answer to the question of whether climate is something external to the individual. A true picture of climate must consider both the external and internal world, since climate is the result of a judgement process by which certain types of attribution are made by an individual about the environment.⁵⁸ (S. 256)

Nachdem die verschiedenen Ansätze und deren mögliche Verbindungen aufgezeigt wurden, soll nun das Organisationsklima definiert werden, wie es im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird. Es wird der interaktionistische Ansatz zugrunde gelegt. Conrad und Sydow (1984) definieren das Organisationsklima wie folgt:

58 Übersetzung der Autorin: Wie bereits erwähnt, gibt es keine richtige oder falsche Antwort auf die Frage, ob das Klima außerhalb des Individuums zu verorten ist. Ein zutreffendes Bild des Klimas muss sowohl die Außen- als auch die Innenwelt berücksichtigen, da das Klima das Ergebnis eines Beurteilungsprozesses ist, bei dem ein Individuum bestimmte Arten von Zuschreibungen über die Umwelt vornimmt.

Organisationsklima als hypothetisches Konstrukt ist (1) ein auf die gesamte Organisation oder eines ihrer Subsysteme bezogenes, (2) differenzierendes, (3) relativ überdauerndes, (4) molares und (5) mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Organisationsumwelten, -strukturen und Verhalten in der Organisation bzw. einem ihrer Subsysteme durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Arbeitssituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst. (S. 11)

So kann sich das Organisationsklima entweder auf die ganze Organisation oder auf ein Teilsystem (bspw. ein Team oder eine Abteilung) beziehen. Das Klima wird ermittelt, indem mehrere Wahrnehmungen von Mitarbeitenden miteinander abgeglichen und aggregiert werden. Auch Tagiuri (1968) zufolge ist das Organisationsklima überdauernd. Es besteht aus einer bestimmten Zusammenstellung von situativen Variablen und wird von den Mitarbeitenden wahrgenommen. Zudem kann es sich auf das Verhalten dieser auswirken (vgl. S. 24f.). Bestimmt wird das Klima durch „characteristics, conduct, attitudes, expectations of other persons [...] social and cultural realities“⁵⁹ (S. 24).

Um eine weitere begriffliche Klarheit zu schaffen, sollen an dieser Stelle auch die Konstrukte kurz beleuchtet werden, die inhaltlich eng mit dem Organisationsklima verbunden sind. Payne, Fineman und Wall (1976) zeigen mithilfe ihrer Facettenanalyse die Unterschiede zwischen dem Betriebs- und dem Organisationsklima sowie weiteren in diesem Zusammenhang bedeutsamen Konstrukten auf. Mithilfe dieser Übersicht können die einzelnen Konstrukte besser differenziert und möglichst übersichtlich betrachtet werden. So geben sie zum einen die Analyseseeinheit (Handelt es sich um ein Individuum oder das Kollektiv?) und das Element der Analyse (Arbeit oder Organisation?), zum anderen die Art der Messung (Beschreibung oder Bewertung?) an (vgl. S. 55). In der facettenanalytischen Klassifikation organisationspsychologischer Konstrukte (siehe Tabelle 11) wird zwischen acht Konstrukten unterschieden. Es muss an dieser Stelle allerdings betont werden, dass diese Konstrukte nicht trennscharf voneinander⁶⁰ zu unterscheiden sind (vgl. Giesler, 2003, S. 154f.).

Der Tabelle 11 ist Folgendes zu entnehmen:

Beim Organisationsklima geht es um die nicht-wertende Beschreibung von Organisationsgegebenheiten auf Belegschaftsebene, während im Gegensatz dazu in das Betriebsklimakonzept auch Bewertungen einfließen. Außerdem kommt die bereits angesprochene inhaltliche Differenz hinzu: das Betriebsklima beschränkt sich im

59 Übersetzung der Autorin: Eigenschaften, Verhalten, Einstellungen, Erwartungen anderer Personen [...] soziale und kulturelle Realitäten.

60 Siehe Gründe dazu in Giesler (2003).

Gegensatz zum Organisationsklima auf soziale Komponenten wie Führung und Kollegenbeziehungen. (Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 371)

Gleichzeitig kann in der Tabelle abgelesen werden, dass es sich beim bereits weiter oben erwähnten *psychologischen Klima* um die Sichtweise einer einzelnen Person auf das Klima in der Organisation handelt. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher zwischen dem *Organisationsklima* und dem *psychologischen Klima* unterschieden. Je nach Analyseeinheit werden die entsprechenden Begrifflichkeiten verwendet.

Tabelle 11: Klima- und Zufriedenheitskonzepte (nach der Facettenanalyse von Payne et al., 1976, S. 55; übersetzt von Giesler, 2003, S. 153; Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 372)

Typ des Konzepts	A	B	C	D	E	F	G	H
Facetten Analyseeinheit	Individuum	Individuum	Individuum	Individuum	soziales Kollektiv (aggregiert)	soziales Kollektiv (aggregiert)	soziales Kollektiv (aggregiert)	soziales Kollektiv (aggregiert)
Analyseelement	Arbeit	Arbeit	Organisation (Abt./Team)	Organisation (Abt./Team)	Arbeit	Arbeit	Organisation (Abt./Team)	Organisation (Abt./Team)
Art der Messung	Bewertung	Beschreibung	Bewertung	Beschreibung	Bewertung	Beschreibung	Bewertung	Beschreibung
	Zufriedenheit des Individuums mit seiner Arbeit	Beschreibung der Arbeit durch das Individuum	Zufriedenheit des Individuums mit der Organisation	Beschreibung der Organisation durch das Individuum	Übereinstimmung der Arbeitszufriedenheitsangaben	Übereinstimmung der Organisationsbeschreibung	Übereinstimmung der Zufriedenheit mit der Organisation	Übereinstimmung der individuellen Beschreibungen der einzelnen Mitglieder der Organisation
Job Satisfaction = Arbeitszufriedenheit Perceived Job Characteristics = Wahrgenommene Arbeitscharakteristika Satisfaction with Organisation = Organisationszufriedenheit Perceived Organisational Characteristics = Wahrgenommene Organisationscharakteristika / Psychologisches Klima Role Morale = Arbeitsmoral Role Climate = Arbeitsklima Organisational Morale = Organisationsmoral Organisational Climate = Organisationsklima								
Betriebsklima								

7.2 Operationalisierung des organisationalen Klimas im schulischen Setting

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits erläutert, was unter einer Organisation und dem Klima innerhalb einer Organisation zu verstehen ist. Darauf aufbauend soll nun der Blick auf das schulische Setting gerichtet werden.

Inwiefern handelt es sich bei der Schule um eine Organisation? Wiendieck (1994) gliedert Organisationen in drei Kategorien: Institution, Instrument oder Interaktion⁶¹. Bei einer Schule handelt es sich laut dieser Kategorisierung um eine Institution. Diese zeichnet sich durch ein soziales oder materielles Konstrukt aus. Neben einem Gebäude sind Mitarbeitende vorhanden, die in verschiedenen Abteilungen tätig sind und ein bestimmtes Ziel verfolgen (vgl. S. 17 f.). Badura (2004) zufolge handelt es sich bei einer Schule um eine „personenbezogene Dienstleistungsorganisation“ (S. 4), in der immaterielle Leistungen erbracht werden. Dies geschieht in der Interaktion zwischen den Lehrkräften und der Schülerschaft, denn auch diese nehmen aktiv Einfluss auf die Bildungsleistung und werden daher als „Koproduzenten“ (S. 4) bezeichnet. Insgesamt geht es zum einen um den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule, der erfüllt werden muss. Zum anderen geht es um die „Befähigung zur Koproduktion in Form von Identifikation mit der eigenen Schule und Entwicklung hoher Leistungsmotivation und sozialer Kompetenz“ (Badura, 2004, S. 4). Diese zweifache Anforderung kann eine Schule vor Herausforderungen stellen. Zusätzlich ist die Schule von weiteren Akteuren des Sozialsystems abhängig (vgl. Badura, 2004, S. 5).

Betrachtet man das schulische Setting, wird häufig von *Schulklima* gesprochen. Unter dem Schulklima versteht man „die Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülern und Lehrern in der Schule“ (Schreiner, 1973, S. 110). Genauer gesagt, geht es um die „Art und Weise wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die Verlebendigung institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (Fend, 1977, S. 64). Beim Schulklima wird deutlich, dass es sich auf alle an der Schulgemeinschaft Beteiligten bezieht und als übergeordnetes Konstrukt zu verstehen ist. Im Rahmen des Forschungsprojekts liegt der Fokus jedoch lediglich auf den in der Schule tätigen Personen. Daher wird zur Spezifizierung die in Kapitel 7.1 dargestellten Begriffe psychologisches Klima und Organisationsklima verwendet.

Nachdem im vorangegangenen Kapitel mithilfe der Tabelle 11 die Unterschiede der Konzepte verdeutlicht werden konnten, stellt sich nun die Frage, wie das Organisationsklima ermittelt werden kann. Das Organisationsklima zu messen, hat meistens das „Ziel, den Ist-Zustand der Organisation im Erleben

61 Weiteres zu dieser Kategorisierung in Wiendieck (1994).

der Organisationsmitglieder zu erheben, um Schwächen zu identifizieren und anschließend auf der Grundlage dieser Informationen Interventionsstrategien zu entwickeln“ (Giesler, 2003, S. 145). Häufig werden dazu strukturierte Fragebögen eingesetzt, um die Wahrnehmung der Belegschaft zu messen (vgl. Weinert, 2015, S. 647).

Unter Klimafaktoren, die zur Messung des Organisationsklimas erhoben werden können, verstehen Reichers und Schneider (1990) organisatorische Praktiken, Prozeduren und Werte (vgl. S. 22). Rosenstiel und Nerdinger (2011) verdeutlichen die Vielschichtigkeit der Messung des Organisationsklimas, in dem sie folgende Faktoren benennen: „Betrieb als Ganzes, Kollegen, Vorgesetzte, Aufbau- und Ablauforganisation, Information und Mitsprache, Zusammenarbeit zwischen den Bereichen, Interessenvertretung und betriebliche Leistungen“ (S. 372 f.).

Aus dem oben vorgestellten theoretischen Ansatz (siehe Kapitel 7.1) lassen sich jedoch keine eindeutigen Dimensionen und damit verbundenen Frageitems ableiten. Bei dieser Auflistung handelt es sich um eine von vielen. Je nach Forschenden oder einer Gruppe von Forschenden werden unterschiedliche Faktoren ermittelt. Weinert (2015) listet einige mögliche Dimensionen bzw. Komponenten auf, die zur Messung des Organisationsklimas aufgestellt wurden (vgl. S. 647 ff.). Er benennt u. a. die folgenden fünf Komponenten:

- (1) individuelle Autonomie oder Freiheit des Mitarbeiters, über seine Arbeit selbst zu entscheiden;
- (2) Ausmaß in dem Ziele und Methoden klar festgelegt sind und dem Mitarbeiter von seinem Vorgesetzten vollständig mitgeteilt werden;
- (3) Be- und Entlohnungssysteme und sein Bezug zur erbrachten Leistung;
- (4) Aufmerksamkeit, Unterstützung, das Interesse und die ‚Wärme‘ vonseiten der Vorgesetzten gegenüber den Mitarbeitern (im Sinne der ‚Humanrelations‘-Theorie);
- (5) Kooperation und Konfliktlösungsvermögen unter Mitarbeitern, Kollegen, Vorgesetzten, vor allem aber innerhalb der Abteilung, der Arbeitsgruppe oder des Büros (Weinert, 2015, S. 647 f.).

Neuberger (1987) entwickelte anhand von verschiedenen Dimensionen, die von diversen Forschenden aufgestellt wurden, acht Dimensionen, die im weitesten mit diesen Ergebnissen übereinstimmen:

- (1) Strukturierung;
- (2) Autonomie;
- (3) Wärme und Unterstützung;
- (4) Leistungsorientierung;
- (5) Zusammenarbeit;

- (6) Belohnungshöhe und -fairness;
- (7) Innovation und Entwicklung;
- (8) Hierarchie und Kontrolle⁶² (vgl. S. 131 ff.).

Mithilfe dieser Dimensionen wird deutlich, welche Komponenten in das Organisationsklima einfließen können. Zur Entwicklung eines Forschungsinstruments zur Messung des Klimas innerhalb von Organisationen kann man sich u. a. an diesen Dimensionen und der Facettenanalyse von Payne et al. (1976) (siehe Tabelle 11) orientieren. Daumenlang und Müskens (2004)⁶³ entwickelten mögliche Dimensionen aus der Praxis heraus, da hier gezielt Mitarbeitende in Betrieben eingebunden wurden:

Dabei standen zunächst nicht theoretische Überlegungen im Vordergrund, sondern die Überlegung, welche Fragestellungen draußen in den Betrieben, von den unmittelbar Betroffenen als den Fachleuten in eigener Sache, als wichtig bezeichnet wurden. Ziel war es, Dimensionen des Organisationsklimas auf empirischer Basis zu identifizieren und sie anschließend mit den Betroffenen an theoretischen Konzepten zu spiegeln. Es sollte ein Verfahren entwickelt werden, das sowohl in der Forschung als auch in der praktischen Anwendung einsetzbar ist. (S. 17)

Anhand dieser Dimensionen entwickelten sie einen Fragebogen, der auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit Verwendung findet. Die folgende Übersicht zeigt, dass sich die aus der Praxis entwickelten Dimensionen in einigen Bereichen durchaus mit den theoretisch fundierten Dimensionen decken und deutliche Überlappungen existieren. Der Tabelle 12 kann abschließend entnommen werden, wie das Klima – sowohl auf individueller Ebene als psychologisches Klima und auf kollektiver Ebene als Organisationsklima – operationalisiert und erhoben wird.

62 Weitere Ausführungen und Beschreibungen zu den Dimensionen in Neuberger (1987, S. 131 ff.).

63 In der vorliegenden Arbeit wird das Instrument (FEO) von Daumenlang und Müskens (2004) verwendet (siehe dazu das Kapitel 10.3.6).

Tabelle 12: Vergleich der Dimensionen aus Theorie und Praxis

Dimensionen nach Daumenlang und Müskens (2004)	Findet sich in den folgenden Dimensionen von Neuberger (1987) wieder:
Vorgesetzter	Hierarchie und Kontrolle
Kollegialität	Zusammenarbeit, Wärme und Unterstützung
Bewertung der Arbeit	
Arbeitsbelastung	
Organisation*	Strukturierung
Berufliche Perspektiven*	Innovation und Entwicklung
Entgelt*	Belohnungshöhe und -fairness
Handlungsraum	Autonomie
Berufliche Chancen für Frauen*	(Innovation und Entwicklung)
Einstellung zum Unternehmen	
Interessensvertretung*	
Mitarbeiterbewertung*	(Leistungsorientierung)

Anmerkung: mit * markierte Dimensionen wurden im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht gemessen (siehe dazu Kapitel 10.3.6)

Es zeigt sich, dass mit dem ausgewählten Instrument neben den aus der Theorie abgeleiteten Dimensionen auch weitere Aspekte erhoben werden. Diese geben zusätzliche Informationen, die für das vorliegende Forschungsprojekt als relevant erachtet werden.

8 Stand der Forschung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der theoretische Rahmen der Arbeit dargelegt wurde, soll in diesem Kapitel der Stand der Forschung beleuchtet werden.⁶⁴ Da im Folgenden Forschungsergebnisse verschiedener Bereiche und Beziehungen zwischen ihnen aufgezeigt werden, sind diese zur besseren Strukturierung anhand ausgewählter Oberkategorien dargestellt:

- Psychische Gesundheit von Lehrpersonen (Kapitel 8.1)
- Persönlichkeit und psychische Gesundheit von Lehrpersonen (Kapitel 8.2)
- Klima und psychische Gesundheit von Lehrpersonen (Kapitel 8.3)

Ausgehend davon werden abschließend in Kapitel 8.4 die Forschungslücke und das damit einhergehende Forschungsinteresse aufgezeigt.

8.1 Psychische Gesundheit von Lehrpersonen

Zur Verbesserung der Leserführung wird dieses Kapitel in mehrere Abschnitte unterteilt. So werden in Abschnitt 8.1.1 zunächst die Forschungsergebnisse dargestellt, die sich allgemein auf die Gesundheit der Lehrpersonen beziehen. Anschließend folgt die psychische Gesundheit von Lehrpersonen vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie (siehe Abschnitt 8.1.2). Der Stand der Forschung bezogen auf die einzelnen Konstrukte, mithilfe derer in dieser Arbeit die psychische Gesundheit operationalisiert wird, ist jeweils Gegenstand der Abschnitte 8.1.3 bis 8.1.5.

8.1.1 Allgemeine psychische Gesundheit von Lehrpersonen

Insgesamt gibt es diverse Studien, die sich mit der Gesundheit von Lehrpersonen auseinandersetzen. Einige der daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in

64 Zur Recherche wurden u. a. die Datenbanken *FIS Bildung* und *PSYNDEX* sowie die Kataloge verschiedener Universitätsbibliotheken genutzt. Es wurden insbesondere folgende Suchbegriffe verwendet: psychische Gesundheit, psychische Gesundheit Lehrpersonen/Lehrkräfte/Schule, SOC/Kohärenzgefühl Lehrpersonen/Lehrkräfte/Schule, Selbstwirksamkeit Lehrpersonen/Lehrkräfte/Schule, psychische Grundbedürfnisse Lehrpersonen/Lehrkräfte/Schule, Persönlichkeit/Big Five Lehrpersonen/Lehrkräfte/Schule, Klima Schule, Organisationsklima Schule, mental health teacher, mental health school, SOC/Sense of Coherence teacher/school, school/self efficacy teacher, personality teacher/school, climate school.

diesem Abschnitt dargestellt. Viele Studien legen den Fokus auf die (Persönlichkeits-)Psychologie und beschäftigen sich in diesem Rahmen mit der Belastung einzelner Lehrkräfte (vgl. Rothland, 2009, S. 113). Die Gesundheit wird eher selten direkt untersucht. Ebenfalls existieren weniger Studien, die sich mit den Bedingungen an Schulen und den individuellen Betätigungsfeldern von Lehrkräften befassen. Auch Längsschnittstudien sind unterrepräsentiert.⁶⁵

Eine der bekanntesten Studien, die in Deutschland zur Gesundheit von Lehrpersonen durchgeführt wurde, ist die groß angelegte sogenannte *Potsdamer Lehrerstudie* aus dem Jahr 2004. Sie verdeutlicht anhand des Testverfahrens *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM), dass nur 17% der Lehrpersonen über das gesunde Verhaltensmuster (G), 23 % über das Muster Schonung (S) und je ca. 30% über die Risikomuster A und B⁶⁶ verfügen (vgl. Schaarschmidt, 2005b, S. 42; Schaarschmidt & Fischer, 2016, S. 416). Die Studie zeigt auch, dass Männer seltener risikohafte Muster zeigen als Frauen (vgl. Schaarschmidt, 2005b, S. 50 f.). Bis zum Alter von 55 Jahren nimmt das Risikomuster B kontinuierlich zu, während das Muster G abnimmt. Die Beobachtungen werden in anderen Berufen nicht deutlich (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2016, S. 416). Laut Schaarschmidt (2004) gehören Lehrkräfte im Hinblick auf ihre psychische Gesundheit zu einer Risikopopulation (vgl. S. 98). Nachdem sich die psychische Gesundheit von Lehrpersonen von 2006 bis 2012 zunächst verschlechtert

65 Cramer, Friedrich und Merk (2018) haben dazu einen Überblick veröffentlicht, indem sie die Methoden, Forschungsergebnisse und auch theoretische Hintergründe zur Belastungsforschung darstellen.

66 Muster G: „Wir wollen hier deshalb von Muster G sprechen, weil es als Ausdruck von Gesundheit und als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit gelten kann. So gesehen handelt es sich um das wünschenswerte Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens“ (Schaarschmidt, 2005a, S. 25).

Muster S: „Mit der Musterbezeichnung S soll auf Schonung hingewiesen werden, die in diesem Fall das Verhältnis gegenüber der Arbeit charakterisiert. Es finden sich die geringsten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Hier fügt sich auch die im Vergleich mit allen anderen Mustern am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit ein“ (Schaarschmidt, 2005a, S. 26).

Risikomuster A: „Im Vordergrund steht hier das überhöhte Engagement. Im Vergleich mit allen anderen Mustern liegen die stärksten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben vor. Bemerkenswert ist vor allem der eindeutig niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit, womit angezeigt wird, dass es den Personen dieses Profils am schwersten fällt, Abstand zu den Problemen von Arbeit und Beruf zu gewinnen“ (Schaarschmidt, 2005a, S. 26).

Risikomuster B: „Die herausragenden Kennzeichen sind hier hohe Resignationstendenz, geringe Ausprägungen in der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, ausbleibendes Erfolgserleben im Beruf und generelle Lebensunzufriedenheit. Im Weiteren gehören zu diesem Bild eher niedrige Werte in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz“ (Schaarschmidt, 2005a, S. 27).

hatte, konnte 2018 kein Anstieg der Belastungssymptome festgestellt werden. Der Wert von 2018 befand sich auf einem ähnlichen Niveau wie der von 2006 (vgl. Bauknecht & Wesselborg, 2022, S. 330 ff.).

Insgesamt zeigt sich, dass psychomotorische Erkrankungen Folge der schulischen Beanspruchung sein können (vgl. dazu die Beiträge in Hillert & Schmitz, 2004a). Es liegt bei Lehrpersonen ein ausgeprägtes Belastungsniveau vor (vgl. Mußmann, Hardwig, Riethmüller, Klötzer & Peters, 2021, S. 155 ff.). Auch Wesselborg und Bauknecht (2022) geben an, dass Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen signifikant höhere Werte im Hinblick auf die psychische Belastung zeigen (vgl. S. 3). Bereits bei Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst wird deutlich, dass bei rund einem Drittel eine verringerte psychische Gesundheit vorliegt (vgl. Darius, Bunzel, Ehms-Ciechanowicz & Böckelmann, 2021, S. 220 ff.). Auch international zeigt sich, dass erhöhte Werte in Bezug auf das Belastungserleben unter Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen deutlich werden (vgl. z. B. Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020, S. 6 ff.; Travers, 2017, S. 27 ff.).

Der psychische Gesundheitszustand von Schulleitungen ist dabei höher zu beurteilen als der von Lehrpersonen (vgl. Harazd, Gieske, Gerick & Rolff, 2009, S. 57 ff.). Die Studie von Döring-Seipel und Dauber (2013) lässt einige Rückschlüsse auf Faktoren zu, die sich auf den Gesundheitszustand von Lehrpersonen auswirken. Je nach Schulform empfinden die dort arbeitenden Lehrpersonen ein verschieden stark ausgeprägtes Belastungsniveau. Lehrkräfte der Förderschule und der berufsbildenden Schule sind am wenigsten belastet, wohingegen Lehrpersonen von Haupt-, Real- und Gesamtschulen von der höchsten Belastung berichten. Wenig darunter liegen die Werte von Lehrpersonen der Grundschulen und Gymnasien (vgl. S. 84 f.). Harazd, Gieske, Gerick und Rolff (2009) zeigen in ihrer Studie, dass Lehrpersonen, die an Gymnasien und Gesamtschulen arbeiten, unter einer stärkeren Belastung leiden als Lehrpersonen anderer Schulformen. Lehrkräfte, die an Grundschulen arbeiten, gaben ein etwas geringeres Belastungsniveau an (vgl. S. 73).

Widersprüche werden deutlich, wenn das Geschlecht der Lehrpersonen im Hinblick auf die Gesundheit betrachtet wird. Auf der einen Seite zeigt sich das Bild, dass männliche Lehrkräfte weniger Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen angeben als weibliche Lehrkräfte (vgl. Bauknecht & Wesselborg, 2022, S. 331 ff.; Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 85; Schaarschmidt, 2011, S. 114; Schuchardt, Pisal, Schlinsog & Griepenburg, 2021, S. 11). Auf der anderen Seite zeigen Ergebnisse einer anderen Studie, dass weibliche Lehrpersonen zufriedener mit ihrem Job sind und sich weniger belastet fühlen (vgl. Bieri, 2006, S. 307).

Je älter sie sind und je länger sie bereits im Beruf als Lehrkraft arbeiten, desto schlechter ist die körperliche Gesundheit. Bei der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen zeigen sich keine Unterschiede im Hinblick auf das Alter oder

die Berufserfahrung (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 84). Die Größe des Kollegiums hat ebenfalls keine Auswirkung auf das Belastungserleben der Lehrkräfte (vgl. S. 85). Wer allerdings in einem kleinen Kollegium arbeitet, ist laut Bieri (2006) zufriedener mit seiner Arbeitssituation (vgl. S. 315). Bei Lehrpersonen, die in Teilzeit arbeiten, zeigt sich ein signifikanter, aber nur sehr kleiner Unterschied in Bezug auf das Erleben von Belastung. Sie sind weniger stark belastet als Vollzeitbeschäftigte. Der psychische Gesundheitszustand unterscheidet sich jedoch nicht, wenn die oben angesprochenen Geschlechterunterschiede Berücksichtigung finden (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 86). Ergebnisse der Forschung unter Frankfurter Lehrkräften von Mußmann et al. (2021) zeigen hingegen, dass Teilzeitkräfte deutlich mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie für Korrekturen aufwenden. Insgesamt zeigt sich ein höherer Wert an Mehrarbeit als bei Vollzeitkräften (vgl. S. 148 ff.).

Eine US-amerikanische Studie von M. Abel und Sewell (1999) zeigt, dass Lehrpersonen im ländlichen Raum psychisch weniger belastet sind als im städtischen Raum. Im städtischen Raum scheint sich das problematische Verhalten der Schülerschaft und Zeitdruck negativer auszuwirken, während die Lehrkräfte im ländlichen Raum eher unter den Arbeitsbedingungen und Zeitdruck leiden (vgl. S. 290 ff.).

In einer Studie, die durch den *Verband Bildung und Erziehung* veröffentlicht und von Forsa (2016) durchgeführt wurde, gaben rund 90 % der befragten Lehrpersonen an, gerne oder sehr gerne zur Arbeit zu gehen (vgl. S. 4). Es ist demnach von einer allgemeinen Zufriedenheit bezüglich der Arbeitsstelle auszugehen. Darüber hinaus werden auch Zusammenhänge zwischen dem Selbstwert und psychosomatischen Beschwerden deutlich. Lehrkräfte mit einem hohen Selbstwertgefühl gaben ein geringeres Maß an psychosomatischen Beschwerden an (vgl. Freitag, 1998, S. 216). Seibt und Kreuzfeld (2021) zeigen in einer Studie, deren Daten vor der Covid-19-Pandemie erhoben wurden, dass sich die persönlichen Merkmale der Lehrkräfte stärker auf die psychische Gesundheit auswirken als die Rahmenbedingungen im beruflichen Umfeld (vgl. S. 11).

8.1.2 Psychische Gesundheit vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie

Dieser Abschnitt bietet zunächst Raum für eine zeitliche Einordnung der Erhebungsphasen (T1: November/Dezember 2021 und T2: September/Oktober 2022). Die Erhebung der Daten für dieses Dissertationsprojekt fand während der Zeit der Covid-19-Pandemie statt, die zahlreiche Auswirkungen in den verschiedenen Lebensbereichen und auch auf den psychischen Gesundheitszustand von Menschen hatte. Im März 2020 wurde der weltweite Ausbruch des Covid-19-Virus von der WHO als Pandemie erklärt (vgl. Schilling et al., 2021, S. 10). Wie auch

in vielen anderen Ländern weltweit verstärkte sich auch in Deutschland das Infektionsgeschehen.

Insgesamt ist bei einer Pandemie von einem Stressfaktor auszugehen. Einzelne Stressoren, die in diesem Zusammenhang genannt werden können, sind die Dauer der Quarantäne, Angst vor Ansteckung, Frustration und Langeweile, unzureichende Versorgung und mangelnde Informationen, finanzielle Sorgen oder wahrgenommene Stigmata (vgl. Brooks et al., 2020, S. 916 f.). Brakemeier et al. (2020) bezeichnen die Covid-19-Pandemie folglich als „ein[en] neue[n], einzig-artige[n], multidimensionale[n] und potentiell toxische[n] Stressfaktor“ (S. 2). Im Hinblick auf den Umgang mit diesen möglichen einzelnen Stressoren, die auftreten können, ist davon auszugehen, dass ein besonderes Maß an psychischer Flexibilität erforderlich ist (vgl. Presti, McHugh, Gloster, Karekla & Hayes, 2020, S. 69). Studien, die zu Beginn der Pandemie durchgeführt und veröffentlicht wurden, geben einen Hinweis auf die psychischen Auswirkungen. Den Ergebnissen von Lu Yang et al. (2020) zufolge stieg die Rate an Depressivität, Ängsten sowie Belastungsreaktionen im Hinblick auf erlebte Traumata (vgl. S. 4 ff., siehe dazu auch Schuchardt et al., 2021, S. 11). Außerdem ist davon auszugehen, dass bestehende psychische Beeinträchtigungen durch die Pandemie verstärkt werden (vgl. Ghebreyesus, 2020, S. 129 f.). Insgesamt wurden in einer umfassenden Darstellung von Studien aus verschiedenen Ländern (China, Nepal, Iran, Türkei, USA, Spanien, Italien und Dänemark), bei denen die Auswirkungen der Pandemie auf die Bevölkerung gemessen wurde, hohe Werte in Bezug auf die psychischen Störungsbilder deutlich (vgl. Xiong et al., 2020, S. 55 ff.).

Eine deutschlandweit durchgeführte Online-Umfrage zeigt, dass sich mehr als zwei Drittel der teilnehmenden Personen zu allen drei Erhebungszeiträumen (Mai 2020, November 2020 und Februar 2021) durch die Pandemie mindestens mittelmäßig belastet gefühlt haben. Insgesamt ist zu erkennen, dass die Belastung durch das Covid-19-Virus und die Maßnahmen zur Bekämpfung im Laufe der Pandemie zugenommen hat (vgl. Politikpanel Deutschland, 2021, S. 2). Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Auswirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit voraussichtlich erst mit zeitlicher Verzögerung sichtbar werden:

Aufgrund der längeren Inkubationszeit psychischer Störungen bedingt durch diagnostische Zeitkriterien und erfolglose Anpassungsversuche über die Zeit erwarten wir in Zukunft einen *nachweisbaren Anstieg der Prävalenz- und Inzidenzraten psychischer Störungen* (insbesondere von Depression, Anpassungsstörungen, Angst-erkrankungen und Traumafolgestörungen). (Brakemeier et al., 2020, S. 5; Hervorhebung im Original)

Nur wenige Tage nach der Verkündung, dass es sich beim Covid-19-Virus um eine Pandemie handelt, kam es in Deutschland zu einer sukzessiven Schließung

der Kindertagesstätten und Schulen (vgl. Schilling et al., 2021, S. 10). Ziel dieser Maßnahme sollte die Eindämmung des Virus sein (vgl. Dreer & Kracke, 2021, S. 45). Kinder, Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte und weitere Personen des Bildungssystems wurden mit Einschränkungen konfrontiert und mussten folglich große Herausforderungen meistern.⁶⁷ So mussten innerhalb kürzester Zeit Konzepte zum Distanzunterricht⁶⁸ entwickelt werden. Es musste verhindert werden, dass einzelne Kinder und Jugendliche benachteiligt wurden und dass für alle – trotz der Umstände – ein Recht auf Bildung sichergestellt wurde. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen wurde während der Phase der Schulschließung im Homeschooling-Unterricht zu Hause z. B. mit Unterstützung der Eltern beschult. Das Lehrpersonal musste sich auf diese besonderen Umstände und Bedingungen der Beschulung einstellen. Zwischen Schulschließung und Rückkehr zum Präsenzunterricht wurde in einigen Bundesländern die Schülerschaft in Kleingruppen im Wechsel vor Ort unterrichtet (vgl. Voss & Wittwer, 2020, S. 602).

Dreer und Kracke (2021) fanden im Vergleich zur Studie von B. Lee und Jeong (2019) heraus, dass das Stresslevel von Lehrpersonen nicht erhöht war. Der Stress, der von den Lehrpersonen wahrgenommen wird, ist auf einem ähnlichen Niveau geblieben (vgl. S. 54). Hansen, Klusmann und Hanewinkel (2022) zeigen in ihrer Studie, deren Daten sie im Oktober/November 2020 in Nordrhein-Westfalen erhoben haben, interessante Ergebnisse. So gaben 48,6 % der teilnehmenden Personen an, dass sich Ängste und Sorgen in Bezug auf ihre eigene Gesundheit erhöht haben. Auch die emotionale Erschöpfung wegen der Pandemie wurde von 57,3 % erwähnt. 84,1 % der Befragten berichteten von Mehrarbeit. Im Schnitt gaben sie 5,7 Stunden zusätzliche Arbeitszeit pro Woche an. Ein unterstützendes Umfeld in der Schule wurde insgesamt als protektiver Faktor analysiert (vgl. S. 778 ff.). Ergebnisse aus diesen erhobenen Daten zeigen auch, dass rund 90 % der Lehrpersonen im ersten Jahr der Covid-19-Pandemie die Ausübung ihres Berufs deutlich anstrengender empfanden als in den Jahren zuvor. 28 % zeigen eine deutliche emotionale Erschöpfung, wobei sich herausgestellt hat, dass Schulleitungen weniger gefährdet waren als Lehrkräfte. 87,3 % der Lehrkräfte gaben an, dass die Pandemie keinen Einfluss auf ihre Berufszufriedenheit hat. Eine gute Kommunikation innerhalb der Schule wirkte sich positiv auf die psychische Gesundheit aus (vgl. Hansen, Klusmann & Hanewinkel, 2020, S. 10 ff.).

Im Gegensatz dazu zeigte eine Längsschnittstudie aus Österreich, dass die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften im Verlauf der Pandemie gesunken ist (vgl. Lindner, Savolainen & Schwab, 2021, S. 5 f.). Eine Studie aus der Türkei belegt

67 Siehe zur Forschungslage bezüglich des psychischen Gesundheitszustands/des Wohlbefindens von Jugendlichen während der Covid-19-Pandemie u.a. folgende Studien: Holzenkamp, Roos, Volz und Käppler (2021) und Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J. et al. (2023).

68 Die Ergebnisse der Befragung von Dreer und Kracke (2021) zeigen beispielhaft die Umsetzung und die Bedingungen während der Schulschließungen im Bundesland Thüringen.

den negativen Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Angst vor dem Covid-19-Virus unter Lehrpersonen (vgl. Yenen & Çarkit, 2021, S. 5 ff.). Es scheint, als seien besonders jene Lehrpersonen gefährdet, die bereits im Vorfeld über ein erhöhtes Stresslevel verfügten (vgl. Schuchardt et al., 2021, S. 11).

8.1.3 SOC bei Lehrpersonen

Das SOC, das eine zentrale Rolle im Konzept der Salutogenese einnimmt (vgl. dazu Kapitel 3.2), ist Gegenstand verschiedener Studien in Bezug auf den Gesundheitszustand von Individuen.⁶⁹ Insgesamt zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen dem SOC und der psychischen Gesundheit von Personen gibt (vgl. Bengel et al., 2001, S. 44). Das SOC korreliert höher mit psychischen als mit physischen Symptomen von Individuen (vgl. Larsson, 1996, S. 177 f.). Insbesondere in Finnland wurden in den letzten Jahren Längs- und Querschnittsuntersuchungen zum Kohärenzgefühl durchgeführt. Ein niedriger SOC-Wert stellt sich als Risikofaktor für depressive Symptomatik heraus (vgl. Luutonen, Sohlman, Salokangas, Lehtinen & Dowrick, 2011, S. 46 ff.). Gleichzeitig kann ein hoher SOC-Wert als Schutzfaktor gesehen werden. So zeigte sich bei Personen mit einem hohen SOC ein deutlich geringeres Risiko, wegen einer psychischen Krankheit im Krankenhaus vorstellig zu werden (vgl. Kouvonen et al., 2010, S. 257 ff.). Lantermann, Döring-Seipel, Eierdanz und Gerhold (2009) belegen in ihrer Studie ebenfalls, dass eine Person mit einem gut ausgeprägten SOC weniger häufig psychische Schwierigkeiten ausbildet, auch wenn sie sich in sehr herausfordernden Lebenslagen befindet (vgl. u. a. S. 102).

Anders als noch von Antonovsky angenommen, zeigen Studien wie die von Sack, Künsebeck und Lamprecht (1997), dass sich das Kohärenzgefühl, welches „ein entscheidender Faktor für die Positionierung eines Individuums auf dem Gesundheits-Krankheitskontinuum ist“ (S. 153), dynamisch verhält und sich im Laufe des Lebens verändern kann (vgl. S. 149 ff.). Es zeigt sich, dass das Kohärenzgefühl mit dem Alter steigt und dass bei Männern bezogen auf das Kohärenzgefühl höhere Werte deutlich werden. Das SOC korreliert dieser Studie zufolge hoch positiv mit Optimismus und hoch negativ mit Depressivität (vgl. S. 151). Diese Alters- und Geschlechtereffekte zugunsten von Männern werden auch in der Studie von Nilsson, Leppert, Simonsson und Starrin (2010) deutlich (vgl. S. 347 ff.). So sind negative Korrelationen zu körperlichen und psychischen Belastungen zu erkennen, die sich in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl

69 Auch in der internationalen Forschung findet das SOC Berücksichtigung. Es existieren Übersetzungen von Testinstrumenten in verschiedene Sprachen, um das Kohärenzgefühl zu messen (siehe bspw. Bonanato et al., 2009, S. 407 ff.; Lin, Bieda & Margraf, 2020, S. 796 ff.; Lundberg & M. Nyström, 1995, S. 56 ff.; Togari, Yamazaki, Nakayama & Shimizu, 2007, S. 921 f.).

verändern (vgl. Sack et al., 1997, S. 153). Feldt et al. (2011) zeigen in ihrer Studie ebenso, dass sich das SOC im Laufe der Zeit entwickelt. Dabei hat ein hoher Ausgangswert laut ihren Ergebnissen jedoch einen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung als das Alter der Person (vgl. S. 73 ff.).

Der Studie von Rimann und Udris (1998) zufolge hat die Branche, in der die befragten Personen arbeiteten, einen größeren Einfluss auf das SOC als Geschlecht und Alter (vgl. S. 358 f.). Das bereichsspezifische SOC und die Beanspruchung, die im beruflichen Kontext erlebt wird, stehen in einem Zusammenhang (vgl. Eberz, Becker & Antoni, 2011, S. 115 ff.). Seibt, Spitzer, Druschke, Scheuch und Hinz (2013) zeigen in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der psychischen Gesundheit von weiblichen Lehrkräften in Deutschland (vgl. S. 856 ff.). Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen der weiblichen Lehrpersonen erwiesen sich auch hier als gering (vgl. Seibt et al., 2016, S. 66). Es zeigt sich insgesamt über verschiedene Studien hinweg, dass die Salutogenese als Prädiktor für den psychischen Gesundheitszustand dienlich sein kann.

8.1.4 Selbstwirksamkeit bei Lehrpersonen

Bei der Betrachtung der Forschungsergebnisse zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen muss berücksichtigt werden, dass sich der theoretische Hintergrund und die damit verbundenen Forschungsinstrumente zur Messung der Selbstwirksamkeit von Lehrenden deutlich unterscheiden (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194).⁷⁰ Die Selbstwirksamkeit ist der Aspekt, der in Studien zum Gesundheitsverhalten am häufigsten gemessen wird (vgl. Warner et al., 2011, S. 173).⁷¹ Es zeigt sich, dass es sich bei der Selbstwirksamkeit um ein wichtiges Konzept handelt, das das Handeln einer Person zu erläutern versucht (siehe dazu Kapitel 4.2). Dies ist durch zahlreiche wissenschaftliche Studien belegt (vgl. dazu Krapp & Ryan, 2002, S. 57). Aufgrund der Vielzahl an Studienergebnissen der Selbstwirksamkeit wird an dieser Stelle nur ein Augenmerk auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen gelegt oder auf jene allgemeinen Ergebnisse, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind.

Schmitz (1998) fand in ihrer Studie heraus, dass die spezifische Selbstwirksamkeit dynamischer ist als die allgemeine Selbstwirksamkeit und häufiger von Veränderung geprägt ist (vgl. S. 148). Die für diese Forschung relevanten

70 Schmitz und Schwarzer (2002) sehen z. B. in der Skala von Gibson und Dembo (1984) wie auch in den Items der RAND, die jeweils häufig eingesetzt werden, deutliche Schwächen (vgl. S. 194).

71 Siehe dazu die Übersicht von Bach (2022), in der er Publikationen zum Zusammenhang von Lehrpersonen und Gesundheitsaspekten (z. B. Beanspruchungserleben, Coping, Commitment) darstellt (vgl. S. 145).

Ergebnisse des bundesweiten Modellversuchs *Verbund selbstwirksame Schule* werden im Folgenden kurz erläutert. Im jährlichen Abstand wurden zehn Schulen zu vier Testzeitpunkten befragt (Januar 1996–Februar 1999). Dabei kamen u. a. die Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999) mit 10 Items und jene für die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen mit 12 Items zum Einsatz (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 196 ff.). Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeit engagieren sich im beruflichen Setting mehr als Lehrpersonen mit einer geringeren Selbstwirksamkeit (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 203). Personen mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung arbeiten außerdem kontinuierlicher an Herausforderungen und können Hindernisse mithilfe verschiedener Lösungsansätze überwinden (vgl. Schwarzer & Warner, 2014, S. 662):

Ein in diesem Sinne kompetenter Umgang mit schulischen Anforderungen stellt sowohl für Lehrer als auch für Schüler eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar. (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662)

Die individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen korreliert mit der Burnoutdimension, die mit dem *Maslachs Burnout Inventory (MBI)* gemessen wurde (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 200). Auch Brown (2012) stellt in ihrer Metaanalyse einen negativen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und Burnout fest. Auffällig hohe Werte werden besonders im Hinblick auf die Dimension Depersonalisierung sichtbar (vgl. S. 51 ff.). Selbstwirksamkeit und Burnout stehen also in einem Zusammenhang. Es lässt sich schlussfolgern, dass die individuelle Selbstwirksamkeit repräsentativ für die psychische Gesundheit von Lehrpersonen sein kann, denn es ist von einer „protektive[n] Wirkkraft der Selbstwirksamkeitserwartung“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 205) auszugehen. Gleichzeitig existiert ein Zusammenhang zur Verwendung von mehr adaptiven Bewältigungsstrategien (vgl. Christ, van Dick & Wagner, 2004, S. 118). Eine erhöhte Selbstwirksamkeit geht mit Erfolg im Job und Beständigkeit der Emotionen einher (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 207 f.).

Mit ansteigender Arbeitserfahrung in der Schule nimmt die Selbstwirksamkeit zu – insbesondere dann, wenn die Selbstwirksamkeit zu Beginn der Berufslaufbahn gering ausgeprägt ist. Innerhalb der Kohorten (9, 19, 29 oder 39 Berufsjahre) konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, sodass von einer Konsolidierung ausgegangen werden kann, die sich nach möglichen anfänglichen Schwierigkeiten während des Berufseinstiegs einstellt (vgl. Herzog, 2007, S. 373 f.). Schmitz (1998) kommt zu der Erkenntnis, dass Lehrkräfte mit geringerem Alter über eine geringer ausgebildete berufsspezifische Selbstwirksamkeit verfügen, was als „natürlicher‘ Alterseffekt [zu] verstehen [ist], der durch mehr oder weniger Berufserfahrung zustande kommt“ (Schmitz, 1998, S. 154).

Die Berufserfahrung und die Selbstwirksamkeit scheinen sich nicht gegenseitig zu bedingen:

Dies könnte daran liegen, daß – unabhängig vom Lebensalter – eine Gruppe von Lehrern über die Zeit eher abnehmende Selbstwirksamkeitswerte durch ‚Burnout‘ zeigt, eine andere Gruppe hingegen mit den Jahren durch positive Erfahrungen immer selbstwirksamer wird, so daß sich beide Tendenzen gegeneinander aufheben und ein nur minimaler Zusammenhang resultiert. (Schmitz, 1998, S. 155)

Es zeigt sich, dass sich Gruppen mit einer ausgeprägten kollektiven Selbstwirksamkeit entsprechend höhere Ziele setzen. Auch die Ergebnisse, die sie zeigten, waren besser als bei jenen Gruppen mit einer geringeren kollektiven Selbstwirksamkeit (vgl. Hodges & Carron, 1992, S. 52 ff.; Prussia & Kinicki, 1996, S. 187 ff.). Schmitz und Schwarzer (2002) fanden außerdem heraus, dass die kollektive Selbstwirksamkeit nicht bestimmt wird durch das Alter, das Geschlecht, die Dauer der Beschäftigung an der Schule oder die grundsätzliche Dauer im Beruf als Lehrperson (vgl. S. 203; siehe dazu auch Herzog, 2007, S. 374; Schmitz, 2001, S. 56). Des Weiteren zeigen sie, dass keine Zusammenhänge sowohl zwischen der individuellen als auch zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeit und den allgemeinen Angaben/demografischen Daten (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Ort der Schule) der Lehrkräfte bestehen (vgl. S. 201 ff.).

8.1.5 Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen

Grawe (2004) trägt in seiner Monografie *Neuropsychotherapie* viele Ergebnisse und Befunde aus den Forschungsbereichen der Neurowissenschaften, Psychotherapieforschung und der allgemeinen Psychologie zusammen. Zu jedem der vier psychischen Grundbedürfnisse existieren Studien und Forschungsergebnisse. An dieser Stelle sollen allerdings explizit Forschungsergebnisse zu allen psychischen Grundbedürfnissen und dem Zusammenspiel dieser gleichermaßen dargelegt werden.

Der von Borg-Laufs (2006) entwickelte Fragebogen für Kinder und Jugendliche⁷² wurde bereits für Forschungszwecke eingesetzt. So konnte im Rahmen einer Untersuchung herausgefunden werden, dass die psychischen Grundbedürfnisse bei psychisch beeinträchtigten Kindern weniger befriedigt sind

72 Es handelt sich dabei um den Selbstbeurteilungsbogen (GBKJ) von Borg-Laufs (2006), den er für Kinder und Jugendliche entwickelt hat. Dieser Fragebogen ist Bestandteil des *Störungsübergreifenden Diagnostik-Systems für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (SDS-KJ).

als die von psychisch gesunden Kindern. Es wurden weder Unterschiede der Befriedigung im Hinblick auf das Geschlecht noch auf das Alter der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen deutlich (vgl. Borg-Laufs & Spancken, 2010, S. 30 ff.).

In Bezug auf Erwachsene existieren sehr wenige Studien. Grosse Holtforth, Grawe und Tamcan (2004) kommen zu der Erkenntnis, dass die Grundbedürfnisse von Personen, die überwiegend Vermeidungsziele verfolgen, weniger gut befriedigt sind und es diesen daher psychisch gesehen weniger gut geht (vgl. S. 13). Liegt bei einem Individuum eine erhöhte Inkongruenz vor, ist davon auszugehen, dass die psychische Gesundheit weitaus mehr belastet ist als es bei einer übermäßigen Anzahl an Vermeidungszielen der Fall ist (vgl. S. 15). Forschungsergebnisse der psychischen Grundbedürfnisse im Hinblick auf Lehrpersonen scheinen nicht zu existieren. Das schulische Setting aus der Perspektive des dort tätigen Personals wurde in der Forschung bislang nicht berücksichtigt.

8.2 Persönlichkeit und psychische Gesundheit von Lehrpersonen

Zur Forschungslage der Big Five lassen sich verschiedene Studien vorbringen, die sich mit der Persönlichkeit von Lehrpersonen bzw. mit persönlichkeitsbezogenen Faktoren befassen (vgl. Krause et al., 2013, S. 64). So wird diesen Merkmalen häufig viel Beachtung geschenkt, wenn es um das Empfinden und Bewältigen von Belastung geht, während die Arbeitsbedingungen innerhalb der Forschung eher in den Hintergrund rücken (vgl. Bascia & Rottmann, 2011, S. 787 ff.). Insgesamt sollte berücksichtigt werden, dass es bei den Dimensionen nicht generell gilt: *je höher der Wert, desto besser*. Es wird deutlich, dass die Zusammenhänge nicht immer linear sind und dass es wichtig ist, dass ein kritischer Wert nicht unterschritten werden sollte (vgl. Mayr, 2010a, S. 240 ff.).

Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf den Forschungsstand ein eher uneinheitliches Bild. Es existieren zum einen Studien, laut derer sich spezifische Persönlichkeitseigenschaften als besonders förderlich für den Beruf der Lehrkraft herausstellen (siehe dazu die Übersichten in Mayr, 2006, 2011). Zum anderen verweisen Studien darauf, dass sich kein besonderes Persönlichkeitsprofil für erfolgreiche Lehrkräfte zeigt (vgl. u. a. Rushton, Morgan & Richard, 2007, S. 436 ff.).

Fortmüller und Werderits (2011) führten unter Lehrkräften eine Studie durch, die die nachfolgenden Ergebnisse liefert (siehe Tabelle 13). Es handelt sich hierbei um Selbstauskünfte der Befragten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die befragten Lehrpersonen insgesamt über „überdurchschnittlich günstige Persönlichkeitseigenschaften für den Lehrberuf“ (S. 29) verfügen. Laut Eckert und

Sieland (2017) handelt es sich bei Menschen mit hohen Werten in den vier Dimensionen Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Extraversion und Offenheit um „hoch resiliente Personen“ (S. 148). Lehrkräfte, die in den Dimensionen Extraversion, Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität hohe Werte aufweisen, sind eher mit ihrer Arbeit zufrieden (vgl. Judge, Heller & Mount, 2002, S. 533 ff.). Diese drei Dimensionen scheinen besonders bedeutsam für ein erfolgreiches Ausüben des Berufs von Lehrpersonen und der Zufriedenheit zu sein (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 188; Mayr, 2010a, S. 245).

Tabelle 13: Zahl der Lehrkräfte mit niedriger, durchschnittlicher und hoher Ausprägung der entsprechenden Persönlichkeitsdimensionen (nach Fortmüller & Werderits, 2011, S. 29)

Dimension	hohe Ausprägung	mittlere Ausprägung	niedrige Ausprägung
Gewissenhaftigkeit	56,8 %	37,8 %	5,4 %
Extraversion	51,4 %	43,2 %	5,4 %
Verträglichkeit	48,6 %	40,5 %	10,8 %
Offenheit	35,1 %	48,6 %	16,2 %
Neurotizismus	5,4 %	37,8 %	56,8 %

Mehrere Studien zeigen, dass sich die Dimension Neurotizismus negativ auf das Belastungserleben im beruflichen Setting auswirkt. So sind Lehrpersonen mit einem hohen Wert bezogen auf den Neurotizismus eher gestresst, gereizt und zeigen eher negative Emotionen (siehe für eine Übersicht von internationalen Studien Cramer & Binder, 2015, S. 106; vgl. u. a. Studienergebnisse aus Deutschland Keller-Schneider, 2010, S. 236 ff.; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012, S. 282 ff.; Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008, S. 155 ff.). Außer der Dimension Neurotizismus stellen sich alle anderen Dimensionen der Big Five grundsätzlich als förderlich heraus, wenngleich die Verträglichkeit im Gegensatz zu den anderen dreien nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 188). So kann Neurotizismus als Risikofaktor angesehen werden (vgl. Rothland & Klusmann, 2016, S. 359).

Anhand von Studienergebnissen können gezielt Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen wahrgenommen werden. So zeigen die angehenden Lehrkräfte der Sonderpädagogik im Vergleich geringere Werte im Bereich der Belastbarkeit (sprich, höhere Werte in der Dimension Neurotizismus) und der Gewissenhaftigkeit. Es zeigt sich, dass bei allen Lehrämtern, die Bereiche Extraversion und Verträglichkeit durchschnittlich höher ausgeprägt sind als Belastbarkeit, Offenheit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Mayr, 2012, S. 7 ff.).

Insgesamt wird aber laut Rothland (2014) kein Persönlichkeitsprofil für Lehrpersonen deutlich, das typischerweise auftritt. In Abhängigkeit der Stichprobe scheinen sich die jeweils gefundenen Ergebnisse zu unterscheiden (vgl. S. 332).

Ebenso belegen Studienergebnisse, dass hohe Werte in der Dimension der Gewissenhaftigkeit und niedrige Werte in der Dimension des Neurotizismus mit einem erhöhten Gesundheitsniveau einhergehen (vgl. u. a. Friedman et al., 1995, S. 699 ff.; Wilson, Mendes de Leon, Carlos F., Bienias, Evans & Bennett, 2004, S. 110 ff.).⁷³ Hohe Werte im Bereich Neurotizismus korrelieren hingegen mit einem erhöhten Burnout-Risiko und einem intensiveren Erleben von Belastung von Lehrkräften (vgl. Cramer & Binder, 2015, S. 113).

Mayr, Hanfstingl und Neuweg (2020) stellen in einer Übersicht, in der sie aktuelle Studienergebnisse berücksichtigen, die Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Personen und deren Bewährung im Schulalltag dar. U. a. werden dort auch die Dimensionen der Big Five berücksichtigt. Die Tabelle 14 zeigt zusammenfassend, dass sich Neurotizismus besonders negativ auf die pädagogische Handlungskompetenz und die berufliche Zufriedenheit auswirkt bei gleichzeitig intensivem Empfinden der Beanspruchung. Positiv stellen sich in diesem Zusammenhang auch hier insbesondere die Extraversion und die Gewissenhaftigkeit heraus, die in Korrelation zur Zufriedenheit und Handlungskompetenz im schulischen Setting stehen. Gleiches gilt für die Offenheit und Verträglichkeit, wenn gleich der Zusammenhang etwas geringer ausfällt.

Tabelle 14: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehrberuf (Auszug aus Mayr et al., 2020, S. 142)

Allg. Persönlichkeitsmerkmale	Pädagogische Handlungskompetenz im Beruf	Beanspruchung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Neurotizismus	- -	+++	--
Extraversion	++	--	++
Offenheit	+	0	~
Verträglichkeit	+	~	+
Gewissenhaftigkeit	++	~	++

Anmerkungen: -, --, --- = negativer bzw. +, ++, +++ = positiver Zusammenhang von geringer (Varianzaufklärung bis 1 %), mittlerer oder großer (Varianzaufklärung ab 14 %) praktischer Bedeutsamkeit (Klassifikation nach Astleitner, 2003); ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; 0 = kein Zusammenhang; adaptiert und aktualisiert nach Hanfstingl & Mayr, 2007, S. 53. (Anmerkung übernommen aus Originaltabelle von Mayr, 2014)

Längsschnittstudien zu Persönlichkeitsfaktoren der Lehrkräfte bzw. Studierenden des Lehramts zeigen bedeutsame Ergebnisse. Der Persönlichkeitsfaktor Extraversion scheint für Lehrpersonen von besonderer Relevanz zu sein, denn er korreliert mit der Berufszufriedenheit und dem Erleben der Belastung im Beruf

73 Siehe weitere Forschungsergebnisse in einem Überblick von Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi und Goldberg (2007).

(vgl. Neuweg, 2007, S. 19 ff.). Die Studie von Hemmer (1984), in der er Lehramtsstudierende und Studierende der Wirtschaftswissenschaften miteinander verglich, zeigt, dass die Lehramtsstudierenden mehr Angst verspürten, ein größeres Bedürfnis nach Sicherheit, Harmonie und zwischenmenschlicher Nähe hatten (vgl. S. 276). Die Persönlichkeitsfaktoren Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle korrelieren mit den Leistungen im Studium und der Zufriedenheit mit der Studienwahl (vgl. Mayr & Mayrhofer, 1994, S. 125 f.).

In einer Längsschnittstudie fand Mayr (2010b) heraus, dass die Ergebnisse „für eine hohe Konstanz der Persönlichkeit [sprechen] – sie wird im Allgemeinen offensichtlich kaum durch die Studien- und Arbeitsbedingungen bzw. die sonstigen Lebensumstände beeinflusst“ (S. 83). So kann von einer genetischen Disposition der Dimensionen der Persönlichkeit ausgegangen werden (vgl. McCrae et al., 2000, S. 173). Trotz der Tendenz der Stabilität der Persönlichkeitsfaktoren sind individuelle Veränderungen der Persönlichkeit eines Individuums möglich (vgl. Mayr, 2010a, S. 245, 2010b, S. 83). So nimmt die Stabilität tendenziell eher zu und die Extraversion eher ab; Letztere jedoch nur in einem geringen Maße (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 192).

Schulte (2008) zeigt in ihrer Dissertation, dass es positive Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und der Extraversion sowie der Verträglichkeit gibt. Die Dimension Neurotizismus steht in einem negativen Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. S. 53 ff., siehe dazu auch die Studienergebnisse von Christ et al., 2004, S. 113 ff.). Es zeigt sich, dass Personen mit einem resilienten Persönlichkeitsmuster über ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept verfügen (vgl. Asendorpf et al., 2001, S. 169 ff.; York & John, 1992, S. 494 ff.).

Insgesamt wird deutlich, dass der Blick auf die Persönlichkeit von Lehrpersonen nur einen kleinen Teil der Forschung im Hinblick auf die psychische Gesundheit ausmacht bzw. ausmachen sollte. Es handelt sich dabei um „keine ausreichende Perspektive auf den Themenbereich Arbeitszufriedenheit und Belastungsbewältigung“ (A. Schneider, 2020, S. 41). Grundsätzlich gilt, dass die Dimensionen Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Offenheit dazu beitragen, dass eine Lehrperson erfolgreich ihren Beruf ausübt. Damit einher geht oft der Gesundheitszustand einer Lehrkraft (vgl. Kim, Jörg & Klassen, 2019, S. 175 ff.).

Abschließend darf nicht unerwähnt bleiben, dass der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und dem Belastungserleben nicht „als Passungsproblematik im Sinne einer Fehlpassung von Persönlichkeitsmerkmalen und den beruflichen Anforderungen sowie den Bedingungen der Tätigkeit gekennzeichnet und darin die Hauptursache für die Beanspruchungssituation im Lehrerberuf gesehen wird“ (Rothland, 2009, S. 117).

8.3 Klima in der Institution Schule und psychische Gesundheit von Lehrpersonen

Seit den 60er Jahren konnte sich die Forschung zum Organisationsklima als eigenständige Disziplin aufstellen, wenngleich dahinter kein einheitlich definiertes Konstrukt zu verstehen war (vgl. Conrad & Sydow, 1984, S. 42 f.). Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das zwar in jeder Organisation vorherrschend ist, aber das nur schwer erhoben werden kann, da es nicht beobachtbar ist (vgl. Conrad & Sydow, 1984, S. 1). Auch werden hier die weiter oben angesprochenen begrifflichen Unstimmigkeiten deutlich (siehe dazu Kapitel 7). So wird häufig das psychologische Klima gemessen – d. h. die individuelle Ebene betrachtet – aber von Organisationsklima gesprochen. Die Forschungsaktivität und -ergebnisse, die explizit zum psychologischen Klima veröffentlicht wurden, scheinen geringer.

So kritisieren Benzer und Horner (2015) das uneinheitliche Verständnis von Organisationsklima und unterscheiden in ihrer Metastudie das Aufgaben- und das Beziehungsklima. Hier wird kein Zusammenhang zur psychischen Gesundheit deutlich. Jedoch stehen sie in einem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit (vgl. S. 459 ff.). Die Studie von Shuck und Reio (2014), in der das Organisationsklima mithilfe der Faktoren Managementunterstützung, Rollenklarheit, Mitwirkung, Anerkennung, Selbstdarstellung und Herausforderung⁷⁴ gemessen wird, verdeutlicht jedoch einen Zusammenhang zwischen dem psychischen Wohlbefinden und dem Klima. So kann außerdem gezeigt werden, dass ein positives Klima mit einem erhöhten Engagement einhergeht (vgl. S. 43 ff.).

Die Metaanalyse von Carr, Schmidt, Ford und DeShon (2003) zeigt ebenfalls einen Zusammenhang zwischen dem affektiven, instrumentalen und kognitiven Organisationsklima mit dem psychologischen Wohlbefinden. Als moderierende Variablen zwischen dem Organisationsklima und dem Wohlbefinden sehen sie das Commitment und die Arbeitszufriedenheit (vgl. S. 611 ff.). Viitala, Tanskanen und Sääntti (2015) fanden in ihrer Studie heraus, dass ein negatives Klima mit einem erhöhten Stresslevel einhergeht. Dies wird sowohl im Hinblick auf das einzelne Individuum als auch auf die Gruppe deutlich (vgl. S. 610 ff.). In einer Metaanalyse vergleichen Parker et al. (2003) 90 Studien zum psychologischen Klima. Das psychologische Klima korreliert mit der Arbeitszufriedenheit, dem Commitment und dem Job Involvement (vgl. S. 400 ff.). Das heißt, je besser das Klima, desto mehr setzt sich eine Person im beruflichen Kontext ein und fühlt sich ihrer Arbeitsstelle verbunden.

Wirft man nun einen Blick auf das schulische Setting, zeigt sich, dass sich einzelne Schulen im Hinblick auf die Arbeitssituation unterscheiden. So existieren deutliche Unterschiede zwischen dem Miteinander und dem damit verbundenen

74 Original: „supportive management, role clarity, contribution, recognition, self-expression, and challenge“ (Shuck & Reio, 2014, S. 49).

Klima (vgl. Kaempff & Krause, 2004, S. 282 ff.). Laut der Kultusministerkonferenz (2012) ist davon auszugehen, dass „die Qualität von Schule [...] wesentlich von Schulklima und Lernkultur bestimmt“ (S. 3) wird. Freitag (1998) stellt fest, dass die Bewertung der Schule in einem Zusammenhang mit dem subjektiven Gesundheitszustand der Lehrpersonen steht (vgl. S. 213). Im Längsschnitt einer Studie zeigt sich, dass das wahrgenommene Klima (operationalisiert durch die Zusammenarbeit, den Handlungsspielraum und Innovation in der Schule) ein Jahr später vorhersagen konnte, inwiefern die Lehrpersonen zufrieden mit ihrem Beruf waren (vgl. Malinen & Savolainen, 2016, S. 145 ff.). Frauen profitieren insgesamt mehr von einem positiven Klima innerhalb des Kollegiums als Männer (vgl. Unterbrink et al., 2008, S. 120 f.).

Eine Reihe von Studien nennen Belastungsfaktoren, die im Alltag von Lehrkräften deutlich werden. Van Dick (2006) zufolge entstehen jedoch aus Belastungsfaktoren nicht immer Beanspruchungsfolgen bei Lehrpersonen (vgl. S. 258): „Lehrer nehmen ihre Tätigkeit insgesamt, trotz der vielfältigen Schwierigkeiten, als anregend und vielfältig wahr, was mit Gefühlen von Bedeutsamkeit und Verantwortlichkeit und mit hoher Arbeitszufriedenheit einhergeht“ (Van Dick, 2006, S. 259). Er schreibt der Schulleitung eine besondere Rolle im Hinblick auf die Gesundheit des Kollegiums zu. So zeigt sich die emotionale und praktische Unterstützung der Schulleitung folgendermaßen:

- „geringerer Äußerung beruflicher Belastung,
- geringerer Mobbingwahrnehmung
- der Äußerung adaptiver Copingstrategien
- der Beschreibung der Tätigkeit als anregend, vielfältig etc. und somit indirekt mit höherer Arbeitszufriedenheit“ (van Dick, 2006, S. 263)

Auch Ksienzyk und Schaarschmidt (2005) stellen in ihren Studienergebnissen heraus, dass die Schulleitung und auch das Klima in der Schule gesundheitsfördernde Faktoren darstellen können (vgl. S. 83 ff.). Krause und Dorsemagen (2014) haben einen Überblick mit Forschungsergebnissen, in dem sie u. a. die „äußeren Ressourcen, die sich positiv auf die Gesundheit von Lehrpersonen auswirken bzw. die Wahrscheinlichkeit für Erkrankungen verringern können“ (vgl. S. 991) nennen. Einige der Aspekte sollen an dieser Stelle aufgegriffen werden, die für die Arbeit relevant sind, da sie im Zusammenhang mit dem Klima innerhalb der Schule zu verstehen sind. So stellen sie bspw. folgende förderliche Faktoren zusammen:

- Zusammenarbeit und Unterstützung innerhalb des Kollegiums (vgl. van Dick, 1999, S. 157 ff.)
- Führungsqualität durch die Schulleitung (vgl. Kunz Heim & Nido, 2008, S. 30 ff.; van Dick, 1999, S. 157 ff.)

- Handlungsspielraum, Kontrolle und Autonomie (vgl. Barnabé & Burns, 1994, S. 171 ff; Bradley, 2007, S. 48 ff.)
- Partizipation (vgl. Kaempf & Krause, 2004, S. 281 ff.)

Harazd, Gieske, Gerick und Rolff (2009) verdeutlichen in ihrer Studie verschiedene Aspekte, die zu einer Entlastung am Arbeitsplatz führen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen die jeweilige Zustimmung der Lehrpersonen zu den einzelnen Faktoren:

- Arbeitsklima im Kollegium (77,8 %)
- Schulleiterhandeln (52,6 %)
- Fortbildungsmöglichkeiten (41,4 %)
- Mitbestimmungsmöglichkeiten (39,1 %)
- die Unterrichtsorganisation (38,3 %)
- der Informationsfluss (38,3 %)
- räumliche und materielle Ausstattung der Schule (28,6 %)
- die Organisationsstruktur der Schule (28,3 %)
- Umgang mit Anerkennung und Entlohnung (24,2 %)
- Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften (22,1 %) (vgl. S. 69)

Ein Faktor, der sich ebenfalls positiv auf den Gesundheitszustand auswirkt, ist die Unterstützung, die eine Lehrkraft durch ihr soziales Umfeld erlebt. Wenn eine Lehrperson das Kollegium und die Schulleitung als Unterstützung im Arbeitsalltag erfährt, werden u. a. weniger psychische Schwierigkeiten deutlich (vgl. Forsa, 2016, S. 17; Schaarschmidt, 2011, S. 115). Auch ältere Studien von van Dick (1999), Kramis-Aebischer (1995) und Barth (1992) belegen dies. Ein interessantes Forschungsergebnis ist außerdem, dass Lehrkräfte die Unterstützung innerhalb des Kollegiums als deutlich höher einschätzen als dies in anderen Berufsgruppen der Fall ist. Weniger hohe, aber dennoch vorhandene Unterschiede werden auch im Hinblick auf die Unterstützung durch die Schulleitung deutlich (vgl. Wesselborg & Bauknecht, 2022, S. 4 ff.).

Mußmann et al. (2021) zufolge, die die Betriebskultur der Schule durch Kollegialität, Wertschätzung der Schulleitung und Unterstützung durch das Kollegium operationalisieren, zeigen sich recht positive Werte an Frankfurter Schulen. So fühlten sich 64 % durch die Schulleitung wertgeschätzt und 88 % gaben an, sich durch ihr Kollegium unterstützt zu fühlen (vgl. S. 164). So hat ein gutes Klima innerhalb der Schule Einfluss auf die kollektive Selbstwirksamkeit (vgl. Hundeloh, 2013, S. 37).

Laut einer Studie von Bieri (2006) können mithilfe der folgenden neun Faktoren über 50 % der Varianz der Zufriedenheit aufgeklärt werden: Psychische Belastung, Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf, Arbeit mit Kindern, Klima im Kollegium, Beziehungen zur Schülerschaft, Besoldung, Möglichkeit,

eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben, Auswirkungen der Lehrtätigkeit auf die Gesundheit, Möglichkeit, Neues zu lernen (vgl. S. 254f.).

Leithwood, Menzies, Jantzi und Leithwood (1999) benennen auf Grundlage ihrer Metaanalyse neben gesundheitshemmenden organisationalen Faktoren auch solche, die die Gesundheit von Lehrpersonen fördern: Unterstützung durch das Kollegium, Austausch von Berufserfahrung, Anerkennung, Einfluss auf Entscheidungen, Berufssicherheit, Zugang zu personeller Hilfe, flexible Arbeits- und Verwaltungsstrukturen sowie klare Aufgabenerwartung. In dieser Analyse zeigt sich, dass die Arbeitsbelastung sowie feste und hierarchische Strukturen das Risiko eines Burnouts deutlich erhöhen. Die Pfadanalyse zeigt einen Effekt von .50. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass organisationale Bedingungen im Hinblick auf die Gesundheit von Lehrpersonen von Relevanz sind (vgl. S. 85 ff.).

Insgesamt zeigt sich, dass die empirischen Untersuchungen zum Klima in Organisationen bzw. explizit in der Schule sehr divers sind. Es existieren Faktoren – z. B. baulicher Natur –, die häufig zügig verändert werden und so Verbesserungen hervorgerufen werden können. Andererseits wird deutlich, dass „viele psychische Belastungen weite Bereiche der Organisation [betreffen] und [...] die Initiative des Managements, der Personal- und der Organisationsabteilungen [erfordern]“ (Zapf & Semmer, 2004, S. 1007).

8.4 Darstellung der Forschungslücke

Im Rahmen dieses Kapitels sollen abschließend die Forschungslücke und das damit verbundene Forschungsinteresse dargestellt werden. Insgesamt hat sich in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, dass durchaus einige Forschungsergebnisse zu den einzelnen in der vorliegenden Studie betrachteten Bereichen existieren. Doch immer noch werden in der Forschung überwiegend Belastungsfaktoren im schulischen Kontext betrachtet. Dieser negativen Sichtweise soll explizit entgegengesteuert werden, indem in diesem Forschungsvorhaben eine salutogenetische Forschungsperspektive eingenommen wird. So sollen ganz bewusst Faktoren ermittelt werden, die dazu beitragen, dass Lehrpersonen bei guter psychischer Gesundheit bleiben.

Klusmann und Philipp (2014) sehen im Bereich der Forschung eine Lücke im Hinblick auf die Verbindung zwischen der Lehrperson und den Umweltbedingungen, denn viele Forschungsprojekte konzentrieren sich entweder auf die einen oder die anderen Faktoren bei der Entstehung von Belastung und deren Folgen. Besonders für Interventionen in der Schule ist es jedoch wichtig, diese Interaktion zu berücksichtigen. Ein weiterer Aspekt, der laut der genannten Autoren bislang wenig Aufmerksamkeit erfahren hat, ist die Mehrebenenperspektive. Sie beschreibt u. a. die Rahmenbedingungen in der Schule und nimmt dabei die individuellen Eigenschaften dieser in den Blick. So können z. B. Unterschiede

zwischen einzelnen Schulen betrachtet und miteinander verglichen werden (vgl. S. 1019). Ein besonderer Reiz liegt demnach an der Vielschichtigkeit der betrachteten Aspekte. So sollen sowohl gezielt subjektive Faktoren als auch äußere Bedingungen erhoben werden, um ein möglichst mannigfaltiges Bild zu erhalten.

Die Beschäftigung mit dem Stand der Forschung hat außerdem gezeigt, dass es an längsschnittlichen Untersuchungen mangelt. Ein zusätzlicher Anreiz für dieses Forschungsdesign ist die Untersuchung der Bedingungen, unter denen die Lehrpersonen während der Covid-19-Pandemie gearbeitet haben. Zu Beginn der Datenerhebung lagen nur wenige Studienergebnisse zur psychischen Gesundheit von Lehrpersonen während der Pandemie vor. Es ist zusätzlich interessant zu betrachten, inwiefern Veränderungen der Rahmenbedingungen an Schulen, der Persönlichkeitsstruktur und des Gesundheitszustandes der Lehrpersonen auftreten oder sich als stabil erweisen.

Ebenfalls scheint es sinnvoll und gewinnbringend, die psychische Gesundheit aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und verschiedene etablierte Konstrukte für die Messung zu nutzen. Das Konstrukt der psychischen Grundbedürfnisse scheint im schulischen Setting unter Lehrpersonen noch nicht zum Einsatz gekommen zu sein, weshalb auch hier ein besonderer Reiz in der Messung dieser Bedürfnisse liegt. Auch die Messung des SOC findet im schulischen Setting noch wenig Beachtung.

Zum Klima an Schulen liegen keine ausreichenden Ergebnisse vor. Sowohl im Hinblick auf das psychologische Klima – auf individueller Ebene – als auch auf das Organisationsklima an Schulen sind weitere Forschungsbemühungen daher angemessen. Das Klima an Schulen soll mit einem ökonomischen Instrument anhand verschiedener Facetten gemessen werden. So können mithilfe der verschiedenen Facetten Aussagen im Hinblick auf die psychische Gesundheit getroffen werden. Des Weiteren scheint es eine Forschungslücke im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen dem Klima an Schulen und der Persönlichkeit von Lehrkräften zu geben. Hierzu konnten keine Studienergebnisse gefunden werden.

Abschließend soll erwähnt werden, dass ein Forschungsinteresse immer auch das Reproduzieren einzelner Forschungsergebnisse sein kann. Auch dieses Ziel sollte nicht vernachlässigt werden und wird im Rahmen dieser Arbeit verfolgt. So liegt zusätzlich in der Bestätigung oder der Diskrepanz der Ergebnisse des vorliegenden Projekts zu anderen Forschungsergebnissen ein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn.

9 Darstellung der Forschungsfragen und Bildung der Forschungshypothesen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und -hypothesen unter Berücksichtigung der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten theoretischen Erkenntnisse (siehe Kapitel 2 bis 7) und den bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen (siehe Kapitel 8) gebildet und dargelegt. Zunächst werden die Forschungsfragen, die durch das Forschungsprojekt beantwortet werden sollen, aufgelistet. Im Rahmen der Dissertation werden mehrere Ziele verfolgt, die sich in den Forschungsfragen widerspiegeln. Dabei ist neben dem Erkenntnisgewinn innerhalb der einzelnen im Theoriebereich vorgestellten Themen insbesondere die Verknüpfung der Bereiche von großer Bedeutung.

Insgesamt sollen die folgenden übergeordneten Fragestellungen durch das Forschungsprojekt beantwortet werden:

- (1) Inwiefern können verschiedene Gesundheitstypen unter Lehrkräften ermittelt werden? Welche Aussagen können zum psychischen Gesundheitszustand der Lehrpersonen getätigt werden?
- (2) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und den persönlichen Angaben?
- (3) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit und den Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen?
- (4) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und dem Klima in der Schule?
- (5) Welche Veränderungen bezüglich der erhobenen Konstrukte treten zwischen den beiden Messzeitpunkten insgesamt auf?

Während die Forschungsfrage (1) für sich steht, werden zu den anderen vier Forschungsfragen (2)-(5) darauf aufbauend im Folgenden Hypothesen abgeleitet, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit näher untersucht werden. Aus den unten abgebildeten Tabellen lassen sich jeweils die Hypothesen den Forschungsfragen zugeordnet entnehmen. Zusätzlich sind jeweils die Quellen abgebildet, anhand derer die Hypothesen abgeleitet wurden (siehe Tabelle 15 bis Tabelle 18).

Tabelle 15: Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 2

(2) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und den persönlichen Angaben?		Quellen
HYP2.1	Lehrkräfte der Primarstufe, an Gymnasien, Förderschulen und berufsbildenden Schulen sind weniger belastet als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.	Döring-Seipel und Dauber, 2013; Harazd et al., 2009
HYP2.2	Schulleitungen sind weniger belastet als Lehrkräfte.	Harazd et al., 2009
HYP2.3	Die psychische Gesundheit von Männern ist höher ausgeprägt als die von Frauen.	Schaarschmidt, 2005b; Bauknecht & Wesselborg, 2022; Schaarschmidt, 2011; Schuchardt, Pisal, Schlinso & Griepenburg, 2021
HYP2.4	Die Berufserfahrung der Lehrkräfte hat keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit.	Döring-Seipel & Dauber, 2013; Seibt et al., 2016; Herzog, 2007; Schmitz & Schwarzer, 2002
HYP2.5	Das Alter der Lehrkräfte hat keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit.	Döring-Seipel & Dauber, 2013; Seibt et al., 2016; Herzog, 2007; Schmitz & Schwarzer, 2002
HYP2.6	Teilzeitkräfte sind weniger stark belastet als Vollzeitkräfte.	Mußmann et al., 2021
HYP2.7	Die psychische Gesundheit steht in keinem Zusammenhang zu der Größe des Kollegiums.	Döring-Seipel & Dauber, 2013
HYP2.8	Es liegen keine Unterschiede zwischen der Lage der Schule (ländlicher Raum, Kleinstadt, Großstadt) und dem psychischen Gesundheitszustand der Lehrkraft vor.	M. Abel und Sewell, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002

Tabelle 16: Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 3

(3) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit und den Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen?		Quellen
HYP3.1	Hohe Werte in der Dimension der Gewissenhaftigkeit und niedrige Werte in der Dimension des Neurotizismus korrelieren positiv mit einem erhöhten Gesundheitsniveau.	Judge, Heller & Mount, 2002; Friedman et al., 1995; Wilson et al. 2004
HYP3.2	Die Dimension Extraversion korreliert am höchsten positiv mit der psychischen Gesundheit.	Neuweg, 2007
HYP3.3	Die Dimension Neurotizismus korreliert am höchsten negativ mit der psychischen Gesundheit	Cramer & Binder, 2015; Keller-Schneider, 2010; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008

Tabelle 17: Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 4

(4) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und dem Klima in der Schule?		Quellen
HYP4.1	Eine hohe Führungsqualität der Schulleitung korreliert mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen.	Van Dick, 2006; Ksienzyk und Schaarschmidt, 2005; Kunz Heim & Nido, 2008; Harazd et al., 2009
HYP4.2	Angemessene Handlungsspielräume korrelieren mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen.	Malinen & Savolainen, 2016; Barnabé & Burns, 1994; Bradley, 2007; Harazd et al., 2009
HYP4.3	Die Arbeitsbelastung steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.	Harazd, Gieske, Gerick und Rolff, 2009; Leithwood et al., 1999
HYP4.4	Die Bewertung der Arbeit steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.	Harazd, Gieske, Gerick und Rolff, 2009; Leithwood et al., 1999
HYP4.5	Die Kollegialität steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.	van Dick, 1999; Forsa, 2016; Schaarschmidt, 2011; van Dick, 1999; Kramis-Aebischer, 1995; Barth, 1992; Harazd et al., 2009
HYP4.6	Je besser das Klima an der Schule, desto ausgeprägter ist die psychische Gesundheit von Lehrpersonen.	Shuck und Reio, 2014; Carr, Schmidt, Ford und DeShon, 2003; Viitala, Tanskanen und Sääntti, 2015; Parker et al., 2003

Tabelle 18: Darstellung der Hypothesen zur Forschungsfrage 5

(5) Welche Veränderungen bezüglich der erhobenen Konstrukte treten zwischen den beiden Messzeitpunkten insgesamt auf?		Quellen
HYP5.1	Es ist eine positive Entwicklung der psychischen Gesundheit zu verzeichnen.	Politikpanel Deutschland, 2021; Lu Yang et al., 2020; Xiong et al., 2020
HYP5.2	Die Persönlichkeitsfaktoren bleiben weitestgehend stabil.	Mayr und Neuweg, 2006; Asendorpf & Neyer, 2018; Mayr, 2010b
Hyp5.3	Das Arbeitsklima bleibt weitestgehend stabil.	Weinert, 2015

10 Forschungsprojekt zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht das Forschungsprojekt in Planung und Umsetzung. Das Forschungsdesign wird im ersten Teil (10.1) dargestellt. Gegenstand des darauffolgenden Kapitels 10.2 ist die Pilotstudie, die im Vorfeld der Hauptstudie durchgeführt wurde. In Kapitel 10.3 wird das Forschungsinstrument der Studie vorgestellt, indem die einzelnen Teilbereiche des Online-Fragebogens beleuchtet werden. Die Datengewinnung und Durchführung der Studie wird im Kapitel 10.4 dargelegt. Das zehnte Kapitel schließt mit einem ersten Einblick in die Datenanalyse (siehe Kapitel 10.5).

10.1 Forschungsdesign

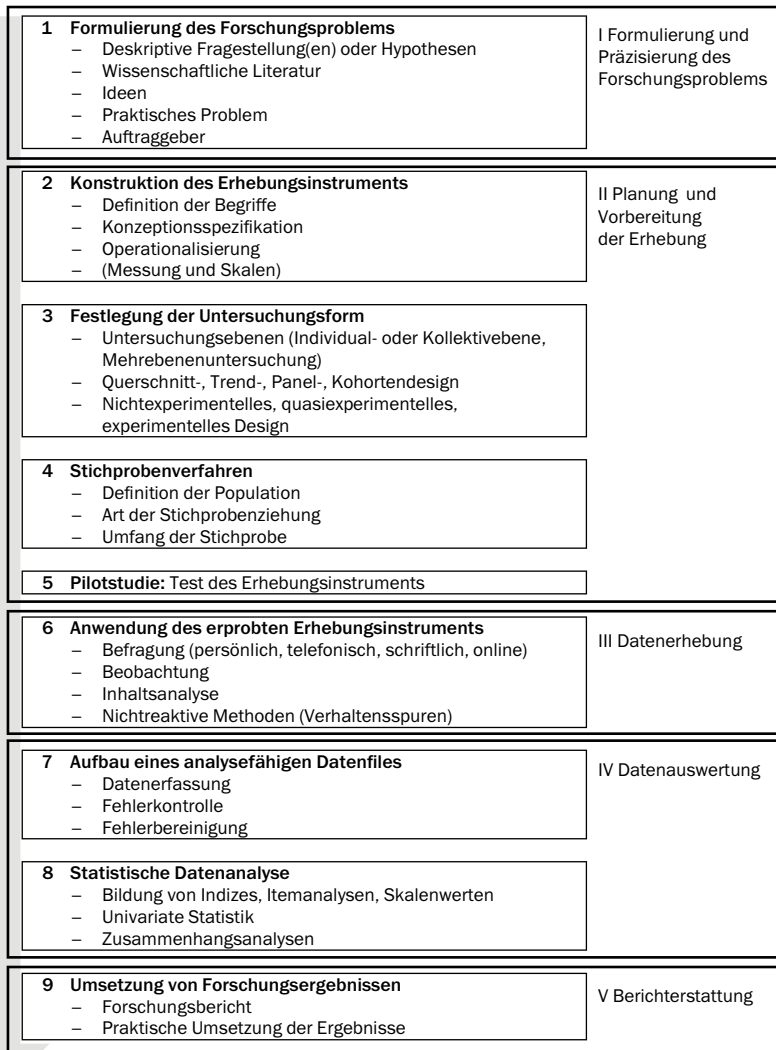
Um die im vorangegangenen Kapitel aufgeworfenen Fragestellungen zu beantworten und die damit verbundenen Hypothesen (siehe Kapitel 9) zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, wurde ein längsschnittliches, quantitatives Untersuchungsdesign gewählt, welches im Folgenden näher beleuchtet wird. Schirmer und Blinkert (2009) sehen den Forschungsprozess als mehrschrittiges Übersetzungsverfahren:

die Operationalisierung von Forschungsfragen, also die Übersetzung von Forschungsfragen in Fragebogenfragen, die Übersetzung der Antworten aus diesen Fragebögen in statistisch auswertbares Zahlenmaterial sowie die Analyse des Materials, also die Übersetzung der statistischen Ergebnisse in ‚Antworten‘ auf die Forschungsfragen und damit in Theorien. (S. 183)

All dies soll Inhalt des Kapitels sein. Die Abbildung 15 zeigt zum besseren Verständnis die Phasen des Forschungsprozesses, die auch im Rahmen dieses Forschungsprojekts durchlaufen worden sind. Zur Erhebung der Daten wurde ein quantitatives Vorgehen gewählt, denn mit diesem können „Einstellungen, Orientierungsmuster, Handlungen und Strukturen auf standardisierte Weise [erhoben werden], um sie dann in statistisch verarbeitbare Zahlen zu übersetzen“ (Schirmer & Blinkert, 2009, S. 67). Ziel ist es, die aus der Theorie und aus bereits durchgeführten Untersuchungen abgeleiteten Hypothesen zu überprüfen, wobei die Gütekriterien Objektivität, Replizierbarkeit und Validität von großer Bedeutung im Hinblick auf die Qualität der Studie sind (vgl. Döring & Bortz, 2016d, S. 184; zu den Gütekriterien u. a. Himme, 2007, S. 375 ff.; Krebs & Menold, 2014, S. 425 ff.).

Insbesondere aufgrund der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Auswirkungen auf den schulischen Alltag wurde ein längsschnittliches Design gewählt. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie in der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen widerspiegeln und ob eine Veränderung deutlich wird, wenn in der aktuellen Situation bezüglich der Pandemie keine Einschränkungen und Regelungen im Schulbetrieb vorherrschen. Insgesamt soll die Stabilität der einzelnen Faktoren überprüft werden.

Abbildung 15: Phasen einer empirischen Untersuchung (in Anlehnung an Diekmann, 2017, S. 192f.)



Die standardisierte Befragung, – wie sie auch in diesem Forschungsprojekt zum Einsatz kommt, – ist typisch für die quantitative Forschungsmethode (vgl. Pfeiffer & Püttmann, 2018, S. 92). Sie ermöglicht es, viele Daten recht ökonomisch in Form einer (Online-)Umfrage zu erheben, um anschließend Aussagen zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften treffen zu können, Vergleiche zu ziehen und Beziehungen zwischen Konstrukten sichtbar zu machen. Neben diesen Vorteilen sehen Schirmer und Blinkert (2009) den Verlust von Hintergrund- bzw. Zusatzinformationen, die sich nicht mithilfe von standardisierten Fragen erheben lassen, als Manko dieses Forschungsansatzes (vgl. S. 67 ff.). Dies gilt es bei der Planung von Studien zu berücksichtigen.

Es handelt sich um eine *Primärstudie* (*primary analysis*), bei der die empirischen Daten eigens für dieses Forschungsprojekt erhoben und anschließend ausgewertet werden. Bei dieser ist vorteilhaft, „dass die Details des Forschungsdesigns, die Art der Stichprobe und auch die Datenerhebungsmethode selbst festgelegt und somit die Beschaffenheit des Datensatzes genau auf das selbst gewählte Forschungsproblem zugeschnitten werden kann“ (Döring & Bortz, 2016d, S. 191).

Der verwendete Fragebogen besteht aus verschiedenen Skalen bereits entwickelter, standardisierter Fragebögen, die teilweise gekürzt und/oder angepasst wurden sowie aus weiteren ergänzenden, stark strukturierten Fragen (siehe Kapitel 10.3). Die Befragung richtet sich an Lehrkräfte, sonderpädagogische Lehrpersonen und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Sie wird im Einzelsetting an einem digitalen Endgerät durchgeführt.

U. a. aufgrund der Komplexität des Forschungsdesigns bietet es sich an, dass die Befragung online durchgeführt wird. So werden die Teilnehmenden durch den Fragebogen geführt und es ist möglich, dass sie jeweils zu den passenden Fragen geleitet werden (vgl. Pötschke, 2009, S. 77 f.). Ein weiterer Vorteil ist, dass die Umfrage via E-Mail und Schneeballsystem verbreitet werden kann. Döring und Bortz (2016a) führen als Kritik an, dass Personen ohne technische Ausstattung und Internet nicht an der Umfrage teilnehmen können und somit ein Teil der möglichen Teilnehmenden von vornherein ausgeschlossen seien (vgl. S. 415). Aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung im deutschen Bildungssystem sowie der technischen Ausstattung der Schulen ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen im Allgemeinen einen Zugang zu einem internetfähigen Computer haben und somit voraussichtlich keine Gefahr der Ausgrenzung von teilnehmenden Personen besteht. Diekmann (2017) nennt explizit Vorteile für eine Online-Befragung. Er hebt hervor, dass die Befragungen häufig recht schnell durchgeführt werden können und die Darstellung innerhalb der Umfrage multimedial unterstützt werden kann. Gleichzeitig werden automatisch Parameter wie die benötigte Zeit oder Besucherzahlen der Seite der Umfrage erfasst (vgl. S. 522 f.).

Vorteil der schriftlichen Befragung ist, dass sie sich auch bei heiklen Themen eignet, da eine größere Distanz zur forschenden Person besteht. Es entsteht der Eindruck, dass die Befragung „diskreter und anonymer“ (Döring & Bortz, 2016b,

S. 398) sei. Zusätzlich sind die Kosten meist geringer an und Verhaltensweisen und Eigenschaften der interviewenden Person fallen weniger ins Gewicht (vgl. Diekmann, 2017, S. 514).

Allerdings ist es dem Teilnehmenden nicht möglich, im Laufe der Befragung (Verständnis-)Fragen zu stellen. Auch kann nicht individuell auf diese eingegangen werden (vgl. Diekmann, 2017, S. 514; Döring & Bortz, 2016b, S. 399). Allen Teilnehmenden wurde daher am Ende der Befragung die Möglichkeit gegeben, einen Kommentar zur Befragung zu schreiben. Des Weiteren konnten sich alle Personen bei Fragen oder Schwierigkeiten per E-Mail an die Promotionsstuderende wenden. Um mögliche auftretende Schwierigkeiten und Hürden zu reduzieren oder diesen angemessen begegnen zu können, wurde im Vorfeld der Hauptstudie eine Pilotstudie zur Überprüfung des Forschungsinstruments durchgeführt, die im nachfolgenden Kapitel beleuchtet wird.

10.2 Pilotstudie

Üblicherweise wird ein Forschungsinstrument vor einer Studie in einer Pilotstudie überprüft, um zu gewährleisten, dass dieses gut verständlich, nachvollziehbar und vollständig ist (vgl. u. a. Mayer, 2013, S. 59). Im Juli/August 2021 erfolgte die Pilotstudie des verwendeten Forschungsinstruments, die – wie die Hauptstudie – als Online-Umfrage durchgeführt wurde. Die befragten Personen wurden gebeten, die Umfrage online auszufüllen, sich Notizen zu machen und anschließend an einem kurzen Interview teilzunehmen. Im Rahmen des Interviews wurden Fragen im Hinblick auf verschiedene Kategorien gestellt:

- Aufbau der Umfrage
- Verständlichkeit
- Vollständigkeit
- Interesse und Aufmerksamkeit
- Belastung der Befragten
- Layout
- Sonstiges (z. B. Dauer der Befragung, Reihenfolge der Fragen etc.) (in Anlehnung an Schnell, Hill & Esser, 2018, S. 317)

Bezug nehmend auf Micheel (2010) wurde festgelegt, dass sowohl Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule, der Sonderpädagogik und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst – d.h. die Personengruppen, die auch in der Hauptstudie befragt werden – sowie Personen mit Expertise in diesem Fachbereiches an der Pilotstudie teilnehmen (vgl. S. 90). Insgesamt fließen die Ergebnisse aus neun Umfragebögen und durchgeführten Interviews in die anschließende Überarbeitung mit ein.

Neben der Korrektur von kleineren Tipp- und Rechtschreibfehlern, wurde aufgrund der Zeit, die die teilnehmenden Personen durchschnittlich benötigten, entschieden, dass die Bereiche Organisationsklima und Arbeitsmotivation gekürzt werden. Es wäre zu erwarten, dass sich durch die benötigte Zeit die Abbrecherquote deutlich erhöht (vgl. dazu Taddicken & Batinic, 2014, S. 168f.). Es wurde eingehend zwischen der benötigten Zeit zum Ausfüllen und dem Informationsverlusts abgewogen. Die Kürzung des Fragebogens wurde anhand der Faktorenladung der einzelnen Items vorgenommen (siehe Kapitel 10.3), sodass die Bearbeitungszeit des Online-Fragebogens in der Hauptstudie bei den angestrebten 20 Minuten liegt (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Übersicht zur Pilotphase 1 und Pilotphase 2

	Pilotphase 1	Pilotphase 2
	⇒ 9 Befragte	⇒ 3 Befragte
Information		✓
Individuelle Selbstwirksamkeit	10 Items Skala Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen von Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999)	✓
Kollektive Selbstwirksamkeit	12 Items Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999)	✓
Persönlichkeit der Lehrkräfte	10 Items Big-Five-Inventory-10 (BFI-10) von Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012)	✓
Salutogenese	3 Items SOC-3 von Schmalbach, B., Tibubos, A. N., Zenger, M., Hinz, A. & Brähler, E. (2020)	✓
Psychische Grundbedürfnisse	14 Items Psychische Grundbedürfnisse Testverfahren von Borg-Laufs, M. (2006)	✓
Organisationsklima	49 Items + 8 Items FEO von Daumenlang, K. & Müskens, W. (2002) Kommino von Sperka, M. & Rózsa, J. (2007)	(23 Items + 4 Items) – Umpolung der Skala des FEO (in Anlehnung an Porst, 2014, S. 88ff.) – FEO: Kürzung der Items der 5 Skalen anhand der Ladung jeweils auf 4 Items; die Skala mit 3 Items wurde so belassen – Kommino: Kürzung der Items der Skala Kommunikationsqualität anhand der Ladung von 8 auf 4 Items

	Pilotphase 1	Pilotphase 2
	⇒ 9 Befragte	⇒ 3 Befragte
Arbeitsmotivation	32 Items IEA von Kanning, U. P. (2016).	(16 Items) – Kürzung der Kurzversion des IEA von 32 auf 16 Items; statt 2 Items pro Sekundärmotiv 1 Item (Kürzung anhand der Ladung)
Inkongruenzfragebogen	23 Items INK von Grosse Holtforth, M., Grawe K., Tamcan, Ö. (2004)	✓
Allgemeine und persönliche Informationen	9 Fragen	✓
Codeerstellung und Gewinnspiel		✓ Aus drei Checkboxes zur Bestätigung wurde eine einzige Möglichkeit zur datenschutzkonformen Speicherung der Mailadresse ⇒ Ich bin damit einverstanden, dass ich im Falle eines Gewinns, zur Einladung der Folgebefragung und zur Information über die Forschungsergebnisse über die angegebene Mailadresse kontaktiert werden darf.
	170 Items ca. 30 Min	124 Items ca. 20 Min

Die zweite Pilotphase zur Überprüfung des überarbeiteten Fragebogens fand Anfang September 2021 statt. Insgesamt nahmen drei Personen teil, die den Fragebogen ausfüllten und analog zur ersten Pilotstudie Fragen in einem kurzen Interview beantworteten. Es wurden anschließend keine weiteren Änderungen vorgenommen, sodass im Anschluss daran die Hauptstudie beginnen konnte.

Tabelle 19 zeigt überblicksartig die Veränderungen, die innerhalb der Pilotphasen vorgenommen wurden. Ebenso sind der Tabelle neben der Anzahl der jeweiligen Items bereits die Quellen der verwendeten Forschungsinstrumente zu entnehmen. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

10.3 Forschungsinstrument

Porst (2014) definiert das Forschungsinstrument Fragebogen wie folgt:

Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale

Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar. (S. 16; ursprünglich Porst, 1996, S. 738)

Es handelt sich bei einem wissenschaftlichen Fragebogen folglich nicht um eine willkürliche Zusammenstellung von Fragen, sondern um eine gezielte Auswahl an Fragen, die einen direkten Zusammenhang zu theoretischen Konstrukten haben und darauf abzielen, Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren (vgl. Porst, 2014, S. 16). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts werden die verschiedenen in den vorangegangenen Kapiteln (siehe Kapitel 2 bis 7) beleuchteten theoretischen Konzepte mithilfe von bereits entwickelten Skalen gemessen. Teilweise wurden diese angepasst, gekürzt und/oder modifiziert (siehe nachfolgende Abschnitte 10.3.1 bis 10.3.9).

Der Fragebogen gliedert sich in mehrere Einzelbereiche und ist wie folgt aufgebaut:

- Teil 1: Individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften
- Teil 2: Kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften
- Teil 3: Persönlichkeitsmerkmale/Big Five
- Teil 4: Salutogenese
- Teil 5: Psychische Grundbedürfnisse
- Teil 6: Organisationsklima
- Teil 7: Arbeitsmotive⁷⁵
- Teil 8: Inkongruenz
- Teil 9: allgemeine und persönliche Angaben

Der Fragebogen ist im Anhang ab S. 259 zu finden. Alle Bestandteile des Fragebogens werden digitalisiert und benutzerfreundlich sowie übersichtlich aufbereitet und mithilfe eines Tools für Onlineumfragen den Teilnehmenden der Umfrage über einen Link zur Verfügung gestellt. In die Online-Umfrage, die im Internetbrowser ausgefüllt wird, ist ein Erklärvideo eingebunden. So kann der Inhalt und der Aufbau der Befragung verständlich und anschaulich dargestellt werden und das Interesse an der Umfrage wird erhöht (vgl. Pötschke, 2009, S. 78). Insgesamt handelt es sich um eine fragebogenbasierte Selbstauskunft, bei der davon ausgegangen wird, dass das entsprechende Individuum auf direkte Nachfrage über ein Thema oder eine Situation berichten kann (vgl. Lemmer & Gollwitzer, 2018, S. 253).

Die Testverfahren und Skalen, die für die einzelnen Teilbereiche genutzt werden, werden in den nachfolgenden Abschnitten (10.3.1–10.3.9) näher betrachtet. Abgebildet werden die Skalen mit Multiple-Choice- und Matrixfragen.

⁷⁵ Ist für dieses Forschungsprojekt nicht von Relevanz und wird nur der Vollständigkeit halber aufgeführt.

Lediglich im letzten Teilbereich, in dem allgemeine und persönliche Daten erhoben werden, gibt es wenige Fragen, die eine kurze schriftliche Antwort erfordern. Laut Diekmann (2017) sind die folgenden positiven Aspekte bezüglich der geschlossenen Fragen zu nennen: die „*Vergleichbarkeit der Antworten, höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität [...], geringerer Zeitaufwand für den Befragten, leichtere Beantwortbarkeit für Befragte mit Verbalisierungsproblemen, geringerer Aufwand bei der Auswertung*“ (S. 477; Hervorhebung im Original). Bei der Mehrheit der Fragen handelt es sich um Fragen, bei denen sich die befragte Person auf einer Skala in Bezug auf eine Frage oder Aussage positionieren muss. Dadurch, dass Auszüge von bereits entwickelten und normierten Verfahren verwendet werden, wurde sich im Vorfeld dazu entschieden, die Skalierung der einzelnen Tests beizubehalten. In der Befragung kommen daher sowohl Skalen mit gerader als auch ungerader Skalierung vor⁷⁶. Die einzelnen Items zu den Skalen wurden jeweils in zusammenhängenden Blöcken dargeboten, damit die teilnehmenden Personen keinen inhaltlichen Sprüngen ausgesetzt sind, die sie in Ihrer Konzentration beeinträchtigen. Zusätzlich empfiehlt Atteslander (1991) den Fragebogen „sowohl nach *logischen wie auch nach psychologischen Gesichtspunkten aufzubauen*. [...] Dabei folgt am besten das Besondere nach dem Allgemeinen, das Unvertraute nach dem Vertrauten, das Komplizierte nach dem Einfachen“ (S. 194; Hervorhebung im Original).

Weitere Aspekte, auf die im Rahmen der Fragebogengestaltung geachtet wird, sind die Übersichtlichkeit und Lesbarkeit, Weitergabe von relevanten Informationen, automatisches Scrollen, Zurückgehen zur vorherigen Seite sowie das spätere Fortsetzen des Fragebogens. Es empfiehlt sich aufgrund der Lesbarkeit einen weißen Hintergrund mit schwarzer Schrift zu wählen (vgl. Welker, Werner & Scholz, 2005, S. 89 ff.). Zu beachten ist außerdem, wie der Beginn und das Ende des Fragebogens gestaltet sind. Es wird darauf geachtet, dass die einleitenden Fragen das Interesse der Teilnehmenden wecken und als *Eisbrecherfragen* dienen (vgl. Diekmann, 2017, S. 483; Mayer, 2013, S. 96; Porst, 2014, S. 140). Meist sind diese Fragen allgemeiner und geben einen ersten Einblick in das Thema (vgl. Diekmann, 2017, S. 483). Der Fragebogen beginnt mit den Fragen zur individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen. Die Fragen zu allgemeinen und persönlichen Daten stehen am Ende des Fragebogens (vgl. Porst, 2014, S. 147). Mayer (2013) empfiehlt, mit zwei Abschlüssen des Fragebogens zu arbeiten. Den Teilnehmenden wird nach dem letzten Block mitgeteilt, dass der inhaltliche Bereich fertig bearbeitet ist und nun lediglich persönliche und allgemeine Daten erhoben werden. Die frühzeitige Ankündigung des Endes motiviert

76 Ob eine gerade oder ungerade Anzahl an Stufen genutzt werden sollte, wird nach wie vor im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert. Bei beiden Formen werden positive wie negative Aspekte deutlich. Siehe dazu bspw. Porst (2014, S. 83 ff.) und Raithel (2008, S. 69).

zum Beenden des Fragebogens und reduziert den „innere[n] Widerstand bei der Weiterführung der Befragung“ (S. 98).

Um die Motivation während der Befragung aufrechtzuerhalten, wird in einem Fortschrittsbalken prozentual angezeigt, wie viele Fragen bereits beantwortet wurden (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2018, S. 349; Welker et al., 2005, S. 92). Raithel (2008) verweist auf das einfache und selbsterklärende Ausfüllen des Fragebogens und gibt den Hinweis, dass darauf geachtet werden müsse, dass die Forschung auch später noch nachvollziehbar sowie replizierbar sein solle (vgl. S. 67).

Das Testinstrument wurde zu beiden Testzeitpunkten des längsschnittlichen Designs verwendet. Lediglich die persönlichen Daten wurden nur im ersten Befragungszeitraum erhoben. Die einzelnen Datensätze konnten mithilfe von den teilnehmenden Personen erstellten individuellen Codes in Beziehung zueinander gesetzt werden. Es handelt sich hierbei um eine Panel-Befragung, bei der dieselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt werden (vgl. Atteslander, 1991, S. 177).

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Teilbereiche des Fragebogens vorgestellt, wobei aufgrund der hohen Anzahl der verschiedenen verwendeten Fragebögen auf eine reduzierte Darstellung geachtet wird.⁷⁷ Es werden daher jeweils an entsprechender Stelle Quellen zur vertiefenden Literatur angegeben.

10.3.1 Teil 1: Individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Die individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen wird mit der revidierten Version der Skala gemessen, die von Schwarzer und Schmitz (1999) entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um zehn Items, die anhand einer vierstufigen Skala beurteilt werden sollen (1 = *stimmt nicht*, 2 = *stimmt kaum*, 3 = *stimmt eher* und 4 = *stimmt genau*). Das Forschungsinstrument ist frei zugänglich und wird daher häufig in Forschungsprojekten eingesetzt. Insgesamt werden mit der Selbstwirksamkeitsskala vier verschiedene Komponenten der schulischen Beschäftigung erhoben:

1. Allgemeine berufliche Leistung
2. Berufsbezogene soziale Interaktion
3. Umgang mit Stress und Emotionen
4. Spezifische Selbstwirksamkeit zu innovativem Handeln (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194)

⁷⁷ Aufgrund der verwendeten standardisierten Testverfahren wird in allen Teilen sowohl von einer Durchführungs- als auch von der Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ausgegangen, sodass diese nicht explizit in den einzelnen Kapiteln Erwähnung findet.

Während die innere Konsistenz zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .82^{78}$ liegt, wurde bei erneuten Testungen eine Retest-Reliabilität zwischen $r = .67$ und $r = .87$ innerhalb von drei Jahren gemessen (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 197).⁷⁹

10.3.2 Teil 2: Kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Früher wurde die Selbstwirksamkeit lediglich auf der individuellen Ebene betrachtet, mittlerweile rückt auch die kollektive Ebene weiter in den Fokus (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Die individuelle Selbstwirksamkeit von Lehrkräften wird in diesem Forschungsprojekt durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen ergänzt. Die Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) besteht aus zwölf Items und wird ebenfalls auf einer vierstufigen Skala beurteilt. Wie auch die individuelle Selbstwirksamkeitsskala verfügt die kollektive Skala für Lehrkräfte über eine gute innere Konsistenz (zwischen $\alpha = .90$ und $\alpha = .92$). Im Hinblick auf die Retest-Reliabilität konnten Werten zwischen $r = .66$ und $r = .77$ erreicht werden. Auch dieses Instrument kann daher als zuverlässig und zeitlich stabil angesehen werden (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 198).⁸⁰

10.3.3 Teil 3: Persönlichkeitsmerkmale/Big Five

Es existieren einige Fragebögen, die die Persönlichkeitsmerkmale anhand der in Kapitel 6 dargestellten Big Five erheben (vgl. Rauthmann, 2017, S. 262). Bei den meisten handelt es sich um sehr ausführliche Testinstrumente, deren Bearbeitung einige Zeit in Anspruch nimmt. Das NEO Personality Inventory nach Costa und McCrae (NEO-PI-R) von Ostendorf und Angleitner (2004) umfasst bspw. 240 Items. Da es sich bei den Big Five um eines von mehreren Konstrukten handelt, die im Rahmen dieser Studie erfasst werden sollen, wird ein möglichst effizientes Instrument gewählt. Das Big Five Inventory (BFI) ist ein frei zugängliches Inventar mit 44 Items, das zu Forschungszwecken eingesetzt werden kann (vgl. John, Donahue & Kentle, 1991). Außerdem liegen zwei Kurzvarianten des Tests vor, die aus 15 bzw. 10 Items bestehen. Für dieses Forschungsprojekt wurde

78 Dazu folgende Erklärung: „Die Korrelationen zwischen parallelen oder (essenziell) τ -äquivalenten Items spiegeln die ‚wahre‘ Varianz des Tests wider und sind damit zur Schätzung der Messgenauigkeit geeignet. [...] Formal entspricht der Alpha-Koeffizient der mittleren Testhalbierungs-Reliabilität eines Tests für alle möglichen Testhalbierungen“ (Döring & Bortz, 2016b, S. 478).

79 Weiterführende Quellen: Schmitz und Schwarzer (2002), Schmitz und Schwarzer (2000) sowie Schwarzer und Jerusalem (1999).

80 Weiterführende Quelle: Schwarzer und Jerusalem (1999).

aufgrund der geringen Anzahl der Items bei gleichzeitig guten statistischen Gütekriterien das BFI-10 ausgewählt.

Ziel des Einsatzes des Fragebogens ist „eine grobe Messung der individuellen Persönlichkeitsstruktur volljähriger Befragungspersonen aus der deutschsprachigen Allgemeinbevölkerung“ (Rammstedt et al., 2014). Jede Dimension des Big Five Modells wird durch zwei Items repräsentiert. Dabei handelt es sich jeweils um ein positiv und ein negativ gepoltes Item. Alle Befragten beurteilen diese Items anhand einer fünfstufigen Ratingskala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*. Die Retest-Reliabilität nach einem Zeitraum von sechs Wochen zeigen gute bis zufriedenstellende Ergebnisse. In einer zweiten Studie fällt die Reliabilität niedriger aus. Bei einer ersten Studie liegt die Reliabilität der einzelnen Dimensionen zwischen .58 und .84 und bei einer zweiten zwischen .49 und .62 (vgl. Rammstedt et al., 2014). Auch die inhaltliche Validität sowie die faktorielle Validität liegen für die Autoren in einem angemessenen Rahmen, sodass von einem validen Testinstrument ausgegangen werden kann (vgl. Rammstedt et al., 2014).⁸¹

10.3.4 Teil 4: Salutogenese

Das in Kapitel 3 dargestellte Konzept der Salutogenese hat der Entwickler Antonovsky (1993c) mithilfe eines Fragebogens, der auf der Grundlage von 51 geführten Interviews erstellt wurde, empirisch überprüft. Es handelt sich dabei um den *Orientation to Life Questionnaire*. Er besteht aus 29 Items, die von den Teilnehmenden auf einer siebenstufigen Skala beurteilt werden. Die Auswertung lässt sich anhand der drei Komponenten des SOC vornehmen. Es existieren weitere Skalen, die in verkürzter Form das Kohärenzgefühl erheben. Neben den Kurzfassungen SOC-13 und SOC-9 gibt es auch eine Ultrakurzfassung SOC-3 mit drei Items, die den Anspruch hat, den SOC zu erheben. Wie auch beim SOC-9 wird in der Auswertung nicht zwischen den drei Komponenten unterschieden, sondern lediglich ein Gesamtwert ermittelt. Auch Antonovsky empfiehlt, das Konstrukt grundsätzlich als Ganzes und nicht als einzelne Komponenten zu erfassen (vgl. S. 725 ff.).

Beim SOC-3 handelt es sich um ein von Schumann, Hapke, Meyer, Rumpf und John (2003) entwickeltes und von Schmalbach, Tibubos, Zenger, Hinz und Brähler (2020) erneut evaluiertes Testinstrument, welches „ein valides, höchst ökonomisches und ausreichend invariantes Instrument zur Erfassung des Kohärenzsinns“ darstellt (S. 92). Es lässt sich daher als Screeningverfahren besonders gut bei großen Stichproben einsetzen. Die Autoren sprechen von „exzellenter[n] Gütekriterien sowie eine[r] akzeptable[n] Reliabilität“ (Schmalbach et al.,

81 Weiterführende Quelle: Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein und Kovaleva (2014).

2020, S. 86). Schumann et al. (2003) wählten nach statistischer Überprüfung die Items 12, 14 und 19 des SOC-29 aus. Somit besteht der SOC-3 aus zwei Items des Bereichs Verstehbarkeit und aus einem Item des Bereichs Bedeutsamkeit (vgl. S. 419). Ihre Untersuchung der Struktur der Faktoren ergab, dass lediglich ein einziger Faktor vorherrschend ist, weshalb sie davon ausgehen, dass das Wegfallen der Bewältigbarkeit nicht problematisch ist. Somit lassen ihre Ergebnisse darauf schließen, dass die ausgewählten drei Items ein „new and simplified Sense of Coherence measure“⁸² (Schumann et al., 2003, S. 419) darstellen. Auch Sack et al. (1997) gehen aufgrund ihrer Forschungsergebnisse von einem Generalfaktor aus, da sich die drei Faktoren auch bei ihnen nicht durch eine Faktorenanalyse abbilden ließen (vgl. S. 151). Aufgrund seiner Kürze empfiehlt sich das Testinstrument SOC-3 in dieser Studie, um das Kohärenzgefühl ökonomisch zu messen.⁸³

10.3.5 Teil 5: Psychische Grundbedürfnisse

Für die Erhebung der psychischen Grundbedürfnisse wurde der Selbstbeurteilungsbogen (GBKJ) von Borg-Laufs (2006) verwendet, den er für Kinder und Jugendliche entwickelt hat. Dieser Fragebogen ist Bestandteil des *Störungsübergreifenden Diagnostik-Systems für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (SDS-KJ). Da es sich um einen Fragebogen handelt, der sich ausschließlich an Kinder- und Jugendliche richtet, wurde der vorhandene Fragebogen inhaltlich so modifiziert, dass die einzelnen Items auch auf Erwachsene zutreffen und diese anhand der Skala eine Bewertung vornehmen können. So wurden Formulierungen, die bspw. das schulische Setting von Kindern und Jugendlichen betreffen, auf das berufliche Setting von Erwachsenen angepasst.⁸⁴

Insgesamt umfasst der ursprüngliche – wie auch der modifizierte – Fragebogen 14 Items. Die ersten vier Items beziehen sich auf das Grundbedürfnis der Orientierung und Kontrolle und die Items 5–7 auf die Bindung. Während die Items 8–10 die Skala Lustgewinn und Unlustvermeidung bilden, werden die letzten vier Items dem Grundbedürfnis Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz zugeordnet. Zusätzlich ist es möglich, eine Skala zu Annäherungs- und Vermeidungstendenzen und aus allen Items einen Gesamtwert zu bilden (vgl. Borg-Laufs, 2006, S. 54).

82 Übersetzung der Autorin: neues und vereinfachtes Instrument zur Messung des Kohärenzgefühls.

83 Weiterführende Quellen: Schumann, Hapke, Meyer, Rumpf und John (2003) und Schmalbach, Tibubos, Zenger, Hinz und Brähler (2020). Zum ursprünglichen 29 Items umfassenden Instrument siehe Antonovsky (1997).

84 Verwendung des Fragebogens mit freundlicher Genehmigung durch den Entwickler des Fragebogens Prof. Dr. Michael Borg-Laufs.

Die einzelnen Items bestehen aus zwei Aussagen, die sich bipolar gegenüberstehen. Anhand von Kästchen zwischen diesen Aussagen kann die Position auf einer Skala mit beschrifteten Endpunkten angegeben werden. Es handelt sich hierbei um eine siebenstufige Skala, deren mittleres Kästchen die neutrale Mitte darstellt (vgl. Borg-Laufs, 2006, S. 52). Mithilfe des Fragebogens ist es nur möglich, erste Tendenzen zur Befriedigung der Psychischen Grundbedürfnisse zu geben. Laut Borg-Laufs (2006) ist es neben diesem Instrument notwendig, weitere Informationsquellen, wie bspw. Verhaltensbeobachtungen, Intelligenztests, Befragungen der Bezugsperson hinzuzuziehen (S. 41 ff.). Dies war im Rahmen des Dissertationsprojekts allerdings nicht möglich, sodass sich die Auswertung lediglich auf den vorgestellten Fragebogen stützt. Der Fragebogen wurde normiert, allerdings wurde bislang noch keine Reliabilitäts- und Validitätsuntersuchungen vorgenommen (vgl. Borg-Laufs, 2006, S. 53)⁸⁵

10.3.6 Teil 6: Organisationsklima

Das Konstrukt des Organisationsklimas wird mithilfe des *Fragebogens zur Erfassung des Organisationsklimas (FEO)* gemessen. Dieser wurde von Daumenlang und Müskens entwickelt und ist 2004 erschienen. Insgesamt besteht der Fragebogen aus zwölf Skalen, die jeweils mit unterschiedlich vielen Items abgebildet werden. Die Tabelle 20 gibt dazu einen Überblick und zeigt, welche Skalen für dieses Forschungsprojekt verwendet werden. Aufgrund der großen Anzahl an Items mussten Kürzungen vorgenommen werden⁸⁶. So wurden lediglich für die Forschung als relevant angesehene Skalen verwendet. Anhand der Ladung⁸⁷ wurden diese anschließend auf vier Items gekürzt.⁸⁸

85 Weiterführende Quelle: Borg-Laufs (2006).

86 Siehe dazu das vorhergehende Kapitel 10.2 zur Pilotstudie.

87 Dazu folgende Erklärung: „Wie gut welches Item zu welchem Faktor passt, wird über die Faktorladungen ausgedrückt, die die Korrelation des jeweiligen Items mit dem Faktor repräsentieren (Wertebereich -1 bis +1)“ (Döring & Bortz, 2016c, S. 271).

88 Eine Ausnahme bildet die Skala *Handlungsraum*, die in der Originalversion bereits aus nur drei Items besteht.

Tabelle 20: Skalen des FEO und Verwendung dieser im vorliegenden Forschungsprojekt

Skala	Itemanzahl	Verwendung der Items in diesem Forschungsprojekt
Vorgesetzter	10	4
Kollegialität	7	4
Bewertung der Arbeit	8	4
Arbeitsbelastung	6	4
Organisation	6	---
Berufliche Perspektiven	5	---
Entgelt	3	---
Handlungsraum	3	3
Berufliche Chancen für Frauen	4	---
Einstellung zum Unternehmen	9	4
Interessensvertretung	6	---
Mitarbeiterbewertung	9	---
		23

Auf einer Skala mit sechs Stufen (*stimmt vollkommen* bis *stimmt gar nicht*) positionieren sich die befragten Personen, sodass die Skalen jeweils durch Zahlen ausgedrückt werden können. Für den Test kann sowohl eine individuelle Auswertung als auch eine Auswertung der Ergebnisse für eine bestimmte Gruppe erfolgen (vgl. Daumenlang & Müskens, 2004, S. 30). Die interne Konsistenz, die in Tabelle 21 dargestellt ist, zeigt gute bis sehr gute Werte.⁸⁹

Tabelle 21: Interne Konsistenzen der Skala (gekürzte Darstellung nach Daumenlang & Müskens, 2004, S. 32)

Skala	Itemanzahl	PO		NPO	
		Cronbachs Alpha	N	Cronbachs Alpha	N
Vorgesetzter	10	.95	1164	.96	2883
Kollegialität	7	.90	1169	.90	2899
Bewertung der Arbeit	8	.90	1170	.88	2910
Arbeitsbelastung	6	.79	1166	.78	2906
Handlungsraum	3	.81	1168	.83	2894
Einstellung zum Unternehmen	9	.93	1170	.94	722

Ergänzend wurde der *Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen* (KOMMINO) genutzt, um zusätzlich auf die Kommunikation einzugehen. Dieses Testverfahren, das von Sperka und Rózsa (2007) entwickelt wurde,

89 Weiterführende Quelle: Daumenlang und Müskens (2004).

gliedert sich in folgende Skalen: Bedeutung der Kommunikation, Kommunikationsqualität, Verwertbarkeit der Informationsmenge, Vertrauen in den Kommunikationspartner, Feedback, Informationsweitergabe – Umfang, Informationsweitergabe – Kanaloffenheit (S. 28f.). Für das Dissertationsprojekt wurde die Kommunikationsqualität als relevante Skala gesehen, die Folgendes beschreibt:

Diese Skala beinhaltet, wie genau und eindeutig erhaltene Informationen vom Befragten eingeschätzt werden, wie leicht er bei Bedarf Informationen bei anderen Personen einholen kann, ob er ausreichend informiert wird oder ob ihm manchmal benötigte Informationen fehlen sowie seine allgemeine Zufriedenheit mit der Kommunikation mit anderen. (Sperka & Rózsa, 2007, S. 28)

Die Kommunikationsqualität wird mit vier Items dieser Skala mit der höchsten Ladung gemessen. Dabei beurteilen die Teilnehmenden zunächst die Qualität der Kommunikation zwischen ihnen und der Schulleitung und anschließend zwischen ihnen und ihrem Kollegium.⁹⁰ Die Tabelle 22 zeigt jeweils die Kennwerte für die ausgewählten Items.

Tabelle 22: Itemkennwerte des Items des Faktors Kommunikationsqualität (Auszug aus Sperka & Rózsa, 2007, S. 46)

Item	Person in Führungsposition			Kollegium		
	M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
Item 1	3.1	1.3	.72	3.3	1.2	.67
Item 2	3.1	1.3	.74	3.2	1.1	.69
Item 3	3.4	1.2	.75	3.6	1.1	.71
Item 4	2.8	1.4	.74	3.1	1.3	.71

10.3.7 Teil 7: Arbeitsmotive

Der siebte Teil des Fragebogens, mit dessen Hilfe die Arbeitsmotive erhoben werden, basiert auf dem *Inventar zur Erfassung der Arbeitsmotive (IEA)* von Kanning (2016). Es handelt sich dabei um einen Fragebogen, der die Motive erfasst, die im Berufsalltag relevant sind und zur Erreichung von Zielen eingesetzt werden. Da die Daten im Hinblick auf die Motivation für dieses Forschungsprojekt nicht von Relevanz sind, wird an dieser Stelle nicht weiter auf das Testverfahren eingegangen.

90 Weiterführende Quelle: Sperka und Rózsa (2007).

10.3.8 Teil 8: Inkongruenz

Die Inkongruenz wurde mit dem *Inkongruenzfragebogen* (INK) von Grosse Holtforth, Grawe & Tamcan aus dem Jahr 2004 erhoben. Die Items des Tests basieren auf dem *Fragebogen zur Analyse motivationaler Schemata* (FAMOS), der ebenfalls von Grosse Holtforth und Grawe (2002) entwickelt wurde. Die einzelnen Items sind als Aussage formuliert, welche auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet werden. Neben dem INK wurde auch eine Kurzversion des Fragebogens (K-INK) entwickelt. Der INK verfügt über 23 Skalen zu Annäherungs- und Vermeidungszielen. Im K-INK wurde je ein Item pro Skala anhand der Trennschärfe ausgewählt, sodass der Fragebogen insgesamt 23 Items umfasst. Die Kurzfassung lässt demnach keine Rückschlüsse auf die einzelnen Skalen zu; wie beim INK können Aussagen zu den Annäherungs- und Vermeidungszielen sowie zum Gesamtwert der Inkongruenz gemacht werden (vgl. Grosse Holtforth et al., 2004, S. 17 ff.). Grosse Holtforth et al. (2004) geben an, dass die Inkongruenzwerte der beiden Fragebogenversionen in einem hohen Maße korrelieren (vgl. S. 19). Die innere Konsistenz wird überwiegend als gut eingeschätzt. Insgesamt ist von einem reliablen Forschungsinstrument auszugehen (vgl. Grosse Holtforth et al., 2004, S. 55 ff.). Im Manual des Testverfahrens ist der Validität ein ausführliches Kapitel gewidmet, welches mit folgender Schlussfolgerung abschließt: „Die vorliegenden Ergebnisse der Validitätsuntersuchungen bestärken uns in der Überzeugung, dass mit dem INK ein geeignetes Instrument zur Inkongruenzmessung in Forschung und Praxis zur Verfügung steht“ (Grosse Holtforth et al., 2004, S. 78).⁹¹

10.3.9 Teil 9: Allgemeine und persönliche Angaben

Im letzten Teil des Fragebogens werden allgemeine und persönliche Daten erhoben. So wird neben dem Geschlecht, dem Alter und der Profession erhoben, an welcher Schulform die befragte Person arbeitet bzw. welches Lehramt angestrebt wird und in welchem Bundesland die Lehrkraft tätig ist. Fragen, wie groß das Kollegium ist und ob die Schule eher im städtischen oder ländlichen Raum liegt und wie viele Jahre sich die Person bereits im Schuldienst befindet, werden ergänzend erhoben. Die Frage, ob die Person in Vollzeit oder Teilzeit arbeitet, wurde aufgrund eines Fehlers in der Datenübertragung nachträglich hinzugefügt, nachdem die Befragung bereits begonnen hatte.

⁹¹ Weiterführende Quelle: Grosse Holtforth, Grawe und Tamcan (2004).

10.4 Datengewinnung und Durchführung der Studie

Um möglichst viele teilnehmende Personen zu erreichen und genügend Daten zu sammeln, wurde sich dazu entschieden, die Umfrage als Onlinebefragung durchzuführen. Dazu wurde das im vorangegangenen Kapitel 10.3 dargestellte Forschungsinstrument mithilfe eines Links verbreitet. Die Rekrutierung der Lehrkräfte zum ersten Testzeitpunkt (T1) erfolgte insbesondere über die Kontaktierung von zufällig ausgewählten Schulen. Insgesamt wurden 1180 Schulen (Schulleitung und/oder Sekretariat) per E-Mail⁹² mit der Bitte um Weiterleitung der Einladung zum Forschungsprojekt an das gesamte Kollegium versendet. Insgesamt wurden folgende Einladungen verschickt:

- Grundschulen: 420
- Schulen der Sekundarstufe I⁹³: 260
- Gymnasien: 260
- Berufsbildende Schulen: 120
- Förderschulen: 120

Es handelt sich also insgesamt um eine aktive Rekrutierung der teilnehmenden Personen (vgl. Taddicken & Batinic, 2014, S. 155). Zusätzlich wurden die teilnehmenden Personen darum gebeten, die Umfrage ebenfalls weiter zu verbreiten, um so einen Schneeballeffekt zu erzielen (vgl. Schnell et al., 2018, S. 274).

Um eine möglichst große Stichprobe zu erzielen, wurde darauf verzichtet, einzelnen Schulen bzw. Personen individualisierte Zugangscodes zu senden.⁹⁴ Zusätzlich hatten alle Personen die Möglichkeit, am Ende der Umfrage an einem Gewinnspiel für Buchgutscheine teilzunehmen und im Nachhinein über die Studienergebnisse informiert zu werden. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, wurden die Mailadressen für das Gewinnspiel in einer separaten Datei gespeichert (vgl. dazu Taddicken & Batinic, 2014, S. 170). Mit dem Hinterlassen ihrer Mailadresse erklärten sich die Teilnehmenden gleichzeitig bereit, zu einem späteren Zeitpunkt für eine Folgebefragung kontaktiert werden zu dürfen. Rund 500 Personen konnten so zu einer weiteren Befragung zum zweiten Testzeitpunkt (T2) eingeladen werden.

92 Der E-Mail-Text orientiert sich an den Vorgaben von Taddicken und Batinic (2014, S. 171).

93 Unter diesen Begriff werden alle weiterführenden Schulen gefasst, bei denen es sich in der Erhebung nicht um Gymnasien handelt.

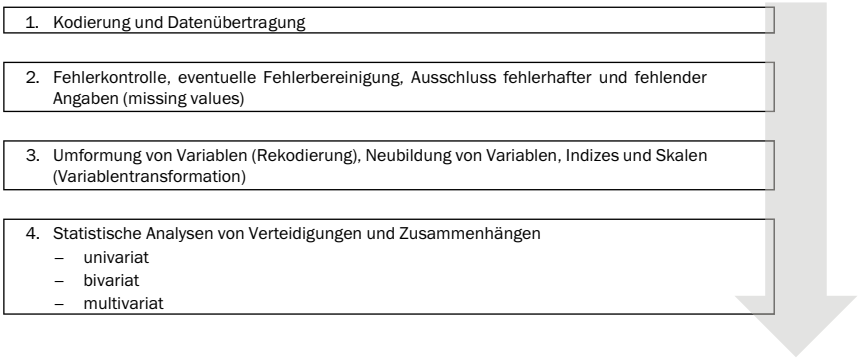
94 Allerdings kann so im Nachhinein nicht überprüft werden, ob es sich bei allen Teilnehmenden tatsächlich um Lehrkräfte handelt. Um diesem Kritikpunkt zu begegnen, mussten alle teilnehmenden Personen folgende Aussage bestätigen: *Ich bin als Lehrperson, Sonderpädagog*in oder Referendar*in an einer Schule tätig und habe die obenstehenden Informationen zur Kenntnis genommen. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Rahmen dieser Studie Daten in anonymisierter Form erhoben und ausgewertet werden.*

Nachdem wie bereits erwähnt im Juli bis September 2021 zwei Pilotstudien durchgeführt wurden, fand der erste Erhebungszeitraum der Hauptstudie im November und Dezember 2021 und der zweite Erhebungsraum im September und Oktober 2022 statt.

10.5 Datenanalyse

Da es sich bei der Erhebung der Daten um eine Online-Umfrage handelt, liegen alle Datensätze für die Auswertung bereits digital in Form eines Excel-Dokuments vor. So werden durch diese Befragungsform Übertragungsfehler beim Eingeben von händisch ausgefüllten Fragebögen vermieden (vgl. Pötschke, 2009, S. 77). Zunächst wurde der Datensatz bereinigt⁹⁵ und für die Weiterarbeit präpariert (vgl. Döring & Bortz, 2016a, S. 616; Schnell et al., 2018, S. 399). Das Präparieren „umfasst die Umformung von Variablen, die Neubildung von Variablen sowie die Skalen- und Indexbildung“ (Mayer, 2013, S. 106). Abbildung 16 zeigt die Phasen der Datenauswertung, wie sie auch in dieser Arbeit umgesetzt werden.

Abbildung 16: Phasen der Datenauswertung (in Anlehnung an Diekmann, 2017, S. 660f.)



Die Auswertung der mithilfe des Fragebogens erhobenen Daten erfolgt mit der Statistiksoftware R (Version R Studio 2022.07.1). Ergänzend dazu wird Python (Version 3.10.7) verwendet. Mithilfe ebendieser Statistiksoftware können Analysen vorgenommen werden. Laut Pospeschill (2022) erfolgt eine Itemanalyse anhand der folgenden Schritte:

- „Analyse der Itemschwierigkeiten,
- Bestimmung der Itemvarianzen,

⁹⁵ Zu möglichen Ursachen von Fehlerquellen siehe Schnell, Hill und Esser (2018, S. 399).

- Trennschärfenanalyse der Items,
- Itemselektion und Testrevision
- Testwertermittlung und
- Bestimmung der Testwertverteilung und ggf. Normalisierung“ (S. 72; siehe auch Kelava und Moosbrugger, 2020, S. 145)

In dieser Arbeit wird der Fokus auf der Itemschwierigkeit, der Itemvarianz, der Trennschärfe sowie auf der Normalverteilung liegen. Diese sind im Anhang mit einzelnen Hinweisen auf kritische Werte ab den S. 280 dargestellt und können dort nachgesehen werden. Bevor im nachfolgenden Kapitel auf die Darstellung der Ergebnisse eingegangen wird, soll erwähnt werden, dass zunächst eine Prüfung der Daten auf Normalverteilung vorgenommen wurde. Dafür wurden von allen inhaltlichen Gesamtskalen sowohl Histogramme als auch QQ-Plots erstellt. Ergänzend dazu wurde auch Kolmogorov-Smirnov Tests und Shapiro-Wilk Tests berechnet. Diese zeigen teilweise allerdings Schwächen bei verhältnismäßig großen Stichproben (vgl. dazu Field, 2018, S. 184 f.). Laut der Berechnungen liegen bei den Skalen keine Normalverteilungen vor. Während einige der Säulendiagramme leichte Schiefen aufweisen, zeigen die QQ-Plots jedoch überwiegend lineare Anpassungen. Insgesamt kann von den grafischen Darstellungen ausgehend bei den überprüften Skalen daher von recht normalverteilten Daten ausgegangen werden.

Im Rahmen der Befragung werden überwiegend Likert- und Ratingskalen verwendet. Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht Uneinigkeit darüber, wie bei der statistischen Auswertung mit solchen Skalierungen vorgegangen werden sollte. Döring und Bortz (2016c) stellen die verschiedenen Standpunkte folgendermaßen dar:

Die messtheoretischen ‚Puristen‘ behaupten, Ratingskalen seien nicht intervallskaliert; sie verbieten deshalb die statistische Analyse von Ratingskalen mittels parametrischer Verfahren, die – so wird häufig argumentiert – intervallskalierte Daten voraussetzen. Demgegenüber vertreten die ‚Pragmatiker‘ den Standpunkt, die Verletzungen der Intervallskaleneigenschaften seien bei Ratingskalen nicht so gravierend, als dass man auf die Verwendung parametrischer interferenzstatistischer Verfahren gänzlich verzichten müsste. (S. 250)

Um auch bei den verwendeten Skalen verschiedenste statistische Verfahren verwenden zu können, empfiehlt Porst (2014) als erste Option, endpunktbenannte Skalen zu verwenden (vgl. S. 75 f.). Aufgrund der Tatsache, dass bereits bestehende Skalen verwendet werden, kann die erste Option nicht realisiert werden.⁹⁶ Die

⁹⁶ Eine Ausnahme bildet hier die Skala zu den psychischen Grundbedürfnissen, die als Skala mit bezeichneten Endpunkten entwickelt wurde.

zweite Option lautet wie folgt: „Man zeigt auf, dass man ordinalskalierte Variablen beim Auswerten wie intervallskalierte behandeln kann“ (S. 75). Es wurde sich diesem Vorschlag folgend im Rahmen des Forschungsprojekts dazu entschieden, eine Intervallskalierung der Likert- und Ratingskalen anzunehmen, um einen Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die Forschungsfragen generieren und weiterführende statistische Analysen durchführen zu können. Der Vollständigkeit halber werden – sofern möglich – bei den Analysen aber auch immer die Werte zu Berechnungen mit ordinalskalierten Variablen angegeben. So werden bspw. neben einer Pearson-Korrelation auch die Werte der Korrelation nach Spearman aufgezeigt.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der verwendeten statistischen Verfahren werden im Folgenden einige grundlegende Informationen dazu dargelegt. In der Analyse wird Cohen (1988) zufolge bei $r = .10$ von einer geringen/schwachen Korrelation, $r = .30$ von einer mittleren/moderaten Korrelation und bei $r = .50$ von einer großen/starken Korrelation ausgegangen (vgl. S. 83). Die Grenzwerte für Cohens d , die in dieser Arbeit angenommen werden, sind: klein bei $d = .20$, mittel bei $d = .50$ und groß bei $d = .80$ (vgl. S. 40). Die per Konvention geltenden Grenzwerte für das Signifikanzniveau werden in dieser Arbeit wie häufig üblich folgendermaßen angegeben: $*p \leq .05$, $**p \leq .01$ und $***p \leq .001$ (vgl. Döring & Bortz, 2016a, S. 665; Fahrmeir, Heumann, Künstler, Pigeot & Tutz, 2016, S. 374).

Im Rahmen der in Kapitel 9 aufgestellten Hypothesen wird Bezug auf die psychische Gesundheit genommen. In dieser Arbeit wird diese – wie bereits erwähnt – mithilfe von fünf verschiedenen psychologischen Konstrukten operationalisiert. Zur Beantwortung der Forschungshypothesen mit den fünf Zielvariablen der psychischen Gesundheit lassen sich statistische Testverfahren auf den Zusammenhang zwischen Prädiktoren und *einzelnen* Zielvariablen anwenden. Eine weitere Möglichkeit stellt das *multiple Testen*⁹⁷ dar. Dort werden alle Zielvariablen zur Beantwortung einer These gleichzeitig einbezogen. Dies erhöht allerdings die Wahrscheinlichkeit, falsch negative Ergebnisse zu erhalten. Dies kommt zustande, da durch das Testen die Signifikanzkriterien pro Variable heraufgesetzt werden, wenn man das Signifikanzniveau insgesamt erhalten möchte. Zudem ist es im fachlichen Zusammenhang einfacher und für die Interpretation dienlicher, die Zusammenhänge einzeln zu analysieren. Auf die Methodik des multiplen Testens und deren Auswirkungen sowie potenziellen Korrekturen wird an dieser Stelle deswegen verzichtet.

Die formulierten Hypothesen beziehen sich in der Regel auf den Zusammenhang zwischen zwei Kennzahlen, die in der Umfrage erhoben wurden. Unter Einsatz statistischer Testverfahren werden diese überprüft. Dabei wird sich immer auf den direkten Zusammenhang der Kennzahlen bezogen. Statistische Zusammenhänge implizieren allerdings nicht notwendigerweise eine gleiche Wirkung

97 Siehe zum multiples Testen folgende Quelle: Kühnel und Krebs (2010, S. 186 f.).

im Sachzusammenhang. Es muss folglich deutlich zwischen der Korrelation und der Kausalität unterschieden werden. Von einer Korrelation kann nicht auf einen kausalen Zusammenhang geschlossen werden. Als Beispiel sei hier der Zusammenhang zwischen der Schulform und dem SOC genannt. Die Zielvariable SOC differenziert nicht nur für verschiedene Schulformen, auch das Geschlecht nimmt einen Einfluss darauf. Das Geschlecht wiederum ist jedoch nicht über alle Schulformen gleich verteilt, z. B. arbeiten proportional mehr Männer an der Sekundarstufe I. Eine Reduktion der zusätzlichen Einflüsse kann durch die Durchführung eines Experiments, in dem man die kausalen Beziehungen kontrolliert und isoliert, erreicht werden. In einer Umfrage, wie sie hier zugrunde liegt, ist das nicht möglich.

Eine weitere Möglichkeit ist die Anpassung des Datensatzes, um eine Gleichverteilung weiterer Einflussvariablen zu erreichen. Das ist bspw. durch Replizieren von Datenpunkten, dem sogenannten *Upsampling*⁹⁸, möglich. Dies birgt allerdings wiederum die Gefahr der Überkomplexifizierung. Zudem müssen alle potenziellen Einflussfaktoren richtig erfasst und mit einbezogen werden. Ein falsches Verständnis oder eine falsche Anwendung kann dazu führen, dass die Ergebnisse ungenau werden. Eine zusätzliche Fehlerquelle ist die fehlende Übertragbarkeit: Das Upsamplen kann für die aktuelle Stichprobe gültig sein, aber es ist nicht sicher, ob die gleichen Schritte auf zukünftige Daten angewendet werden können. Auf hypothesenindividuelle Bereinigung der Daten wird hier daher verzichtet. Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass die untersuchten Hypothesen und festgestellten Zusammenhänge fundiert hergeleitet sind. Die in der Realität vorherrschenden Stärken der Zusammenhänge können jedoch von den Umfrageergebnissen abweichen.

98 Siehe zum Upsampling folgende Quelle: Bruce, Bruce und Gedeck (2021, S. 240 ff.).

11 Darstellung der Ergebnisse auf Basis der deskriptiven Statistik

Im Folgenden werden die mithilfe des Fragebogens ermittelten Daten analysiert. Dies geschieht mit R Studio (Version R Studio 2022.07.1) sowie ergänzend mit der Programmiersprache Python (Version 3.10.7). In diesem Kapitel stehen die Ergebnisse der deskriptiven Statistik im Mittelpunkt. Unter der deskriptiven Statistik versteht man Folgendes:

Die Deskriptivstatistik stellt numerische Stichprobendaten zusammenfassend in Form von *Stichprobenkennwerten* dar (v. a. Maße der zentralen Tendenz: Modalwert, Medianwert, arithmetischer Mittelwert; Maße der Dispersion: Variationsbreite, Varianz, Standardabweichung; Zusammenhangsmaße: bivariater Korrelationskoeffizient; Häufigkeiten: absolute Häufigkeiten, relative Häufigkeiten, kumulierte absolute oder relative Häufigkeiten). (Döring & Bortz, 2016a, S. 613; Hervorhebung im Original)

Sie gilt als Basis und häufig auch Voraussetzung für die in den nachfolgenden Kapiteln angewandte Inferenzstatistik (vgl. Schendera, 2013, S. 91). Nach der Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 11.1) werden in den darauffolgenden Kapiteln die deskriptiven Ergebnisse der einzelnen theoretischen Konstrukte beleuchtet (psychische Gesundheit in Kapitel 11.2, Persönlichkeitsstrukturen in Kapitel 11.3 sowie Klima in der Schule in Kapitel 11.4). Die Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen sind Gegenstand des Kapitels 11.5. Die Angaben zur Stichprobe zum zweiten Erhebungszeitraum werden in Kapitel 11.6 dargestellt, während die deskriptiven Ergebnisse in Kapitel 11.7 beleuchtet werden.

11.1 Angaben zur Stichprobe (T1)

In diesem Kapitel werden Methoden der deskriptiven Statistik angewandt, um relevante Eigenschaften der Stichprobe aufzuzeigen und darzustellen (vgl. Döring & Bortz, 2016a, S. 616f.). Die Stichprobe des ersten Erhebungszeitraums (T1), die als eine „Auswahl von Elementen aus der Gesamtheit“ (Pfeiffer & Püttmann, 2018, S. 83) beschrieben wird, umfasst 742 Personen. Es handelt sich hierbei um eine Größenordnung, die bei einem Standardmessfehler von 5 % und einem Konfidenzintervall von 99 % als angemessen angesehen wird⁹⁹.

99 Bei der Berechnung wurde davon ausgegangen, dass ca. 790 000 Personen als Lehrkräfte in Deutschland arbeiten (vgl. Statista, 2022b).

Innerhalb des mehrwöchigen Zeitraums, in dem die Online-Umfrage für Lehrpersonen zugänglich war, haben 1191 Personen damit begonnen, diese auszufüllen. Bereits während des ersten thematischen Blocks der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen brachen 376 Teilnehmende die Befragung ab¹⁰⁰. Weitere 73 Personen beendeten den Fragebogen ebenfalls nicht. Insgesamt füllten 742 Personen den Umfragebogen komplett aus. Es wurde sich aufgrund der großen Stichprobe und der Konsistenz wegen dafür entschieden, in dieser Arbeit lediglich die vollständig ausgefüllten Fragebögen auszuwerten.

Diese 742 Lehrkräfte arbeiten an 510 verschiedenen Schulen. Die Tabelle 23 zeigt die Verteilung und die jeweilige Anzahl der Personen, die an der Befragung teilgenommen haben.

Tabelle 23: Anzahl der Schulen in Abhängigkeit der teilgenommenen Lehrkräfte

Anzahl der Schulen (N=510)	Anzahl der Lehrkräfte pro Schule, die jeweils an der Befragung teilgenommen haben
410	1
50	2
18	3
13	4
7	5
6	6
2	7
1	8
1	10
1	11
1	12

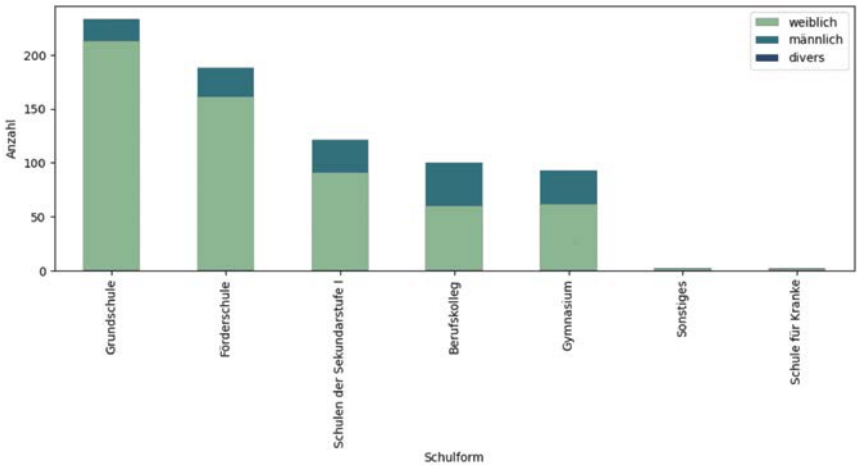
Wie der Tabelle 24 zu entnehmen ist, haben insgesamt deutlich mehr Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen. Im Schuljahr 2020/2021, in dem der erste Erhebungszeitraum stattfand, waren insgesamt 73,4 % aller beschäftigten Lehrkräfte weiblich (vgl. Statista, 2022a). In der vorliegenden Befragung liegt der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen mit 79,4 % leicht über dem genannten Wert. Die Abbildung 17 veranschaulicht die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Stichprobe dieser Studie.

100 Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Taddicken und Batinic (2014). Laut diesen kommt es in der Regel zu Beginn der Umfrage zu deutlich mehr Abbrüchen als im Laufe der Befragung. Ein Grund dafür kann sein, „dass die Untersuchungsteilnehmer mit jeder beantworteten Umfrageseite Zeit und Aufwand investiert haben, welche bei einem Abbruch verloren wäre“ (S. 168 f.).

Tabelle 24: Schulform der Teilnehmenden allgemein und differenziert nach Geschlechtern (N=742)

Schulform	allgemein		weiblich		männlich		divers	
Grundschule	234	31,5%	213	91%	21	9%	0	0%
Förderschule	189	25,5%	161	85,2%	27	14,3%	1	0,5%
Schulen der SEK I	122	16,4%	91	74,6%	30	24,6%	1	0,8%
Berufsbildende Schulen	100	13,5%	60	60%	40	40%	0	0%
Gymnasium	93	12,5%	61	65,6%	32	34,4%	0	0%
Schule für Kranke	2	0,2%	1	50%	1	50%	0	0%
Sonstiges	2	0,2%	2	100%	0	0%	0	0%
	742		589	79,4%	151	20,4%	2	0,3%

Abbildung 17: Schulform der Lehrpersonen differenziert nach Geschlechtern (N=742)



Verglichen mit den einzelnen Schulformen wird deutlich, dass die Werte der einzelnen Schulen in Bezug auf die Geschlechterverteilung unterschiedlich ausgeprägt sind.

- ⇒ Grundschulen: 91 % in dieser Umfrage im Vergleich zu 88,6 % = +1,4 %
- ⇒ Förderschulen: 85,2 % in dieser Umfrage im Vergleich zu 78,6 % = +6,6 %
- ⇒ Schulen der SEK I: 74,6 % in dieser Umfrage im Vergleich zu 66 % = +8,6 %¹⁰¹
- ⇒ Berufsbildende Schulen: 60 % in dieser Umfrage im Vergleich zu 57,8 % = +2,2 %
- ⇒ Gymnasien: 79,4 % in dieser Umfrage im Vergleich zu 61,4 % = +18 % (vgl. mit den Werten von Statista, 2022a)

101 Den Referenzwert bilden hier die integrierten Gesamtschulen.

Insgesamt liegen in allen Schulformen erhöhte Werte bezogen auf das weibliche Geschlecht vor. Während sich der größte Bias im Hinblick auf die Verteilung an Gymnasien zeigt, wird an Grund- und beruflichen Schulen der niedrigste Bias deutlich.

Neben der Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Schulformen lässt sich der Tabelle 24 entnehmen, dass fast ein Drittel der teilnehmenden Personen an einer Grundschule arbeitet. Ein Viertel ist an einer Förderschule tätig. Berufsbildende Schulen sind mit 13,3 %, Gymnasien 12,2 % und Schulen der Sekundarstufe I mit 16 % vertreten.

In der Tabelle 25 ist der Arbeitsumfang der Lehrpersonen dargestellt. Die Frage wurde – wie bereits in Kapitel 10.3.9 – ergänzt, als die Befragung bereits gestartet hatte. Zu diesem Zeitpunkt hatten bereits 163 Personen den Fragebogen ausgefüllt, weshalb es hier zu einem Prozentsatz von 21,7 % fehlender Antworten gekommen ist. Rund die Hälfte aller befragten Personen arbeitet Vollzeit, während 28,6 % eine Teilzeitstelle in der Schule haben. 7,7 % arbeiten demnach bis zu einer halben Stelle. 20,9 % arbeiten Teilzeit mit mindestens 51 % Arbeitsumfang. Abzüglich der fehlenden Werte arbeiten 63,5 % in Vollzeit und 36,5 % in Teilzeit. Dies entspricht ungefähr dem Wert aus dem Schuljahr 2020/2021, in dem die Teilzeitquote unter Lehrkräften bei fast 40 % lag (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022).¹⁰²

Tabelle 25: Arbeitsumfang der Lehrkräfte (N=742)

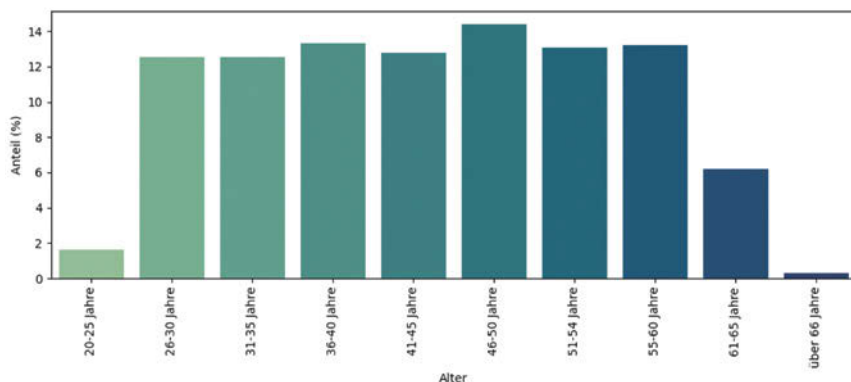
Arbeitsumfang	Teilzeit (bis 50 %)	Teilzeit (ab 51 %)	Vollzeit	Keine Angaben
absolut	57	155	369	161
relativ	7,7 %	20,9 %	49,7 %	21,7 %

Die Altersstruktur der teilnehmenden Personen ist recht gleichmäßig verteilt. In allen Altersspannen sind zwischen 93 und 107 Personen vertreten. Ausgenommen hiervon sind die Altersspannen 20–25 Jahre, 61–65 Jahre und älter als 66 Jahre. Dies ergibt sich zwangsläufig, da nur sehr wenige Studierende in der erstgenannten Altersspanne fertig mit ihrem Studium und bereits im Berufsleben angekommen sind, während Personen in ihren 60ern langsam wieder aus dem Berufsleben ausscheiden (siehe Abbildung 18).¹⁰³

102 Forschungsergebnisse zu Gründen und Motiven der Lehrpersonen als Teilzeitkraft zu arbeiten in Mußmann, Hardwig, Riethmüller, Klötzer und Peters (2021, S. 219 ff.).

103 Hierzu sei auf die aktuelle Altersstruktur unter Lehrkräften verwiesen, die ähnliche Ausprägungen zeigt (vgl. dazu Statista, 2022c).

Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Altersstruktur (N=742)

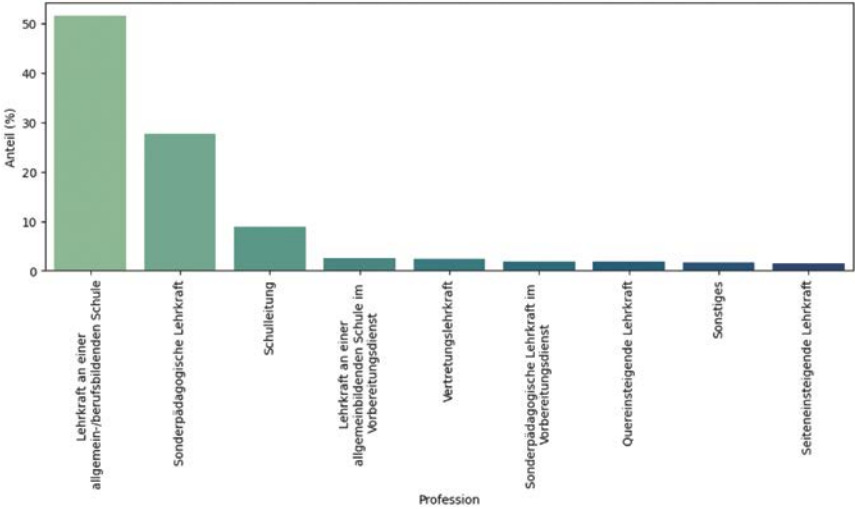


Anmerkung: Angaben als relative und prozentuale Verteilung; 20–25 Jahre: 12; 1,6% – 26–30 Jahre: 93; 12,5% – 31–35 Jahre: 93; 12,5% – 36–40 Jahre: 99; 13,3% – 41–45 Jahre: 95; 12,8% – 46–50 Jahre: 107; 14,4% – 51–54 Jahre: 97; 13,1% – 55–60 Jahre: 98; 13,2% – 61–65 Jahre: 46; 6,2% – älter als 66 Jahre: 2; 0,3%

Die Abbildung 19 zeigt die Profession der Personen, die an der Umfrage teilgenommen haben. 51,6% sind als Lehrkraft einer allgemeinen oder berufsbildenden Schule¹⁰⁴ tätig. Als sonderpädagogische Lehrkraft arbeiten 27,8% und 8,9% der befragten Personen sind in der Position der Schulleitung tätig. Die übrigen Personen sind als Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Vertretungslehrkräfte, quer- oder seiteneinsteigende Lehrpersonen tätig oder ordnen sich der Kategorie Sonstiges zu (siehe Abbildung 19).

104 Der Einfachheit halber werden die Personen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Folgenden zusammengefasst. Bei der Formulierung der allgemeinbildenden Lehrpersonen werden auch die Lehrkräfte der Berufsschule eingeschlossen.

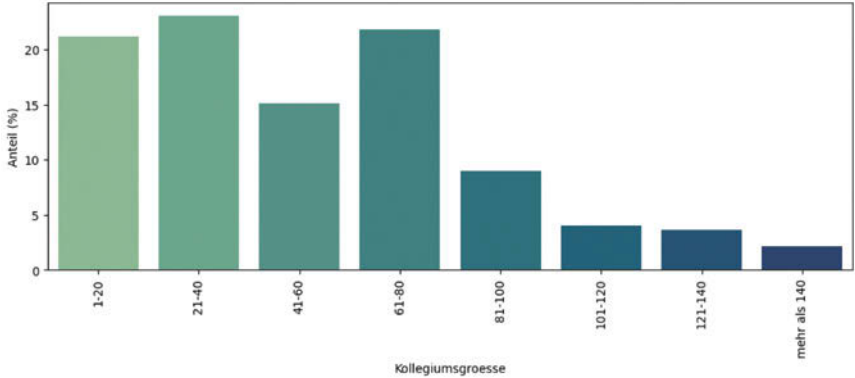
Abbildung 19: Professionen der befragten Personen (N=742)



Anmerkung: Lehrkraft an einer allgemein-/berufsbildenden Schule: 383; 51,6 % – sonderpädagogische Lehrkraft: 206; 27,8 % – Schulleitung: 66; 8,9 % – Lehrkraft an einer allgemein-/berufsbildenden Schule im Vorbereitungsdienst: 19; 2,6 % – Vertretungslehrkraft: 18; 2,4 % – sonderpädagogische Lehrkraft im Vorbereitungsdienst: 14; 1,9 % – quereinsteigende Lehrkraft: 13; 1,8 % – Sonstiges: 12; 1,6 % – seiteneinsteigende Lehrkraft: 11; 1,6 %

Der Abbildung 20 kann entnommen werden, wie groß die jeweiligen Kollegien sind. Die meisten Kollegien sind bis zu 100 Personen groß. Weniger als 10 % der Kollegien sind größer.

Abbildung 20: Größe des Kollegiums (N=742)



Anmerkung: bis 20 Lehrkräfte: 157; 21,5 % – 21–40 Lehrkräfte: 171; 23 % – 41–60 Lehrkräfte: 112; 15,1 % – 61–80 Lehrkräfte: 162; 21,8 % – 81–100 Lehrkräfte: 67; 9 % – 101–120 Lehrkräfte: 30; 4 % – 121–140 Personen: 27; 3,6 % – mehr als 140 Lehrkräfte: 16; 2,2 %

Die durchschnittliche Berufserfahrung der befragten Lehrkräfte liegt bei 15,3 Jahren, wobei die Standardabweichung und die Varianz einen Hinweis dafür liefern, dass die Werte sehr weit auseinandergehen und die Daten streuen. Insgesamt haben alle Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben, in Summe eine Berufserfahrung von 11336 Jahren (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Berufserfahrung innerhalb der Stichprobe

Berufserfahrung	
Arithmetisches Mittel	15,3
Median	9
Varianz	105,37
Standardabweichung	10,26
Kurtosis	-0,81
Summe	11336

Wie bereits erwähnt, fand die Erhebung bundesweit statt. 61,6 % der befragten Personen kommen aus Nordrhein-Westfalen, 11,9 % aus Hamburg und 6,1 % aus Niedersachsen. Die übrigen 20,4 % verteilen sich auf die restlichen 13 Bundesländer. Bezogen auf das Bundesland liegt demzufolge ein deutlicher Bias vor. 39,8 % der teilnehmenden Lehrkräfte arbeiten in einer Großstadt, 37,7 % in einer Kleinstadt und 22,5 % arbeiten in ländlich geprägten Regionen. Somit konnte ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen den verschiedenen Regionen erzielt werden (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Ort des Arbeitsplatzes

Arbeitsort	Großstadt	Kleinstadt	ländlicher Raum
absolut	295	280	167
relativ	39,8 %	37,7 %	22,5 %

Von den 742 teilnehmenden Lehrkräften haben ca. 500 im Rahmen des Gewinnspiels mit dem Hinterlassen ihrer E-Mail-Adresse eingewilligt, für eine Zweiterhebung (T2) eingeladen zu werden. Insgesamt konnten aufgrund der individuell erstellten Codes 279 Datensätze mit dem ersten Datensatz verknüpft werden (weitere Ausführungen zur Stichprobe T2 siehe Kapitel 11.6).

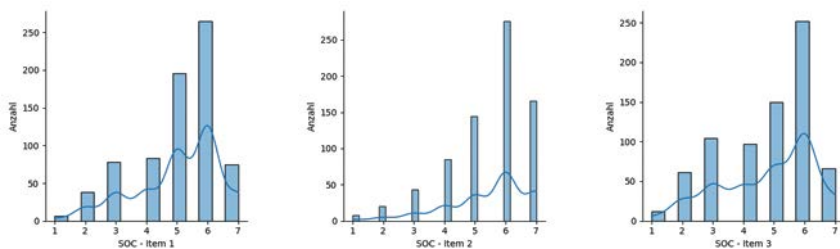
11.2 Deskriptive Statistik zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften

Wie in den Kapiteln 2.3 und 10.3 dargestellt, wird in diesem Forschungsprojekt die psychische Gesundheit mit den Konstrukten SOC, Selbstwirksamkeit und psychische Grundbedürfnisse operationalisiert. In den folgenden drei Abschnitten werden diese jeweils einzeln dargestellt. Das Cluster und die verschiedenen Gesundheitstypen, die sich auf Grundlage der erhobenen Daten bilden lassen, sind Gegenstand des Kapitels 13.1.

11.2.1 Sense of Coherence der Lehrpersonen

Zum besseren Verständnis und der Möglichkeit, auf einzelne Items Bezug zu nehmen, können diese im Anhang nachgelesen werden (siehe Fragebogen ab S. 259). Den grafischen Darstellungen in Abbildung 21 ist zu entnehmen, dass im Hinblick auf die Verteilung der einzelnen Antworten zu den drei gestellten Fragen nur kleinere Unterschiede deutlich werden.¹⁰⁵ Bei allen drei Items liegt der Modus bei 6, da diese Zahl am häufigsten ausgewählt wurde.

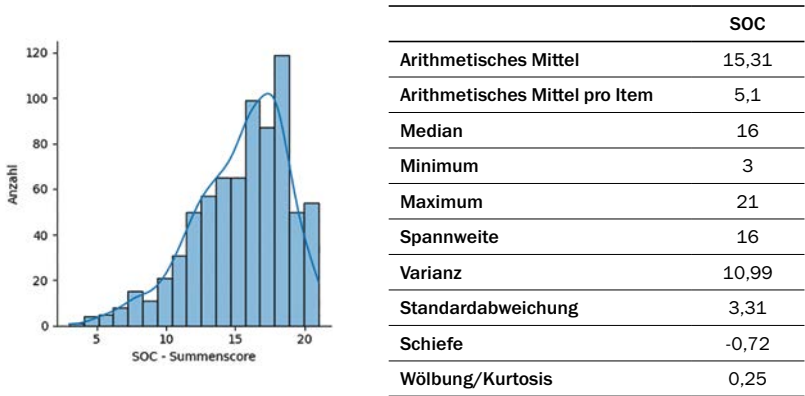
Abbildung 21: Verteilung der Antworten bezüglich der einzelnen Items zum SOC



Bezogen auf den Summenscore des SOC liegt der Durchschnittswert insgesamt bei 15,31 und pro Item bei 5,1. Die Standardabweichung liegt bei 3,31. Die tabellarische und auch die grafische Darstellung in Abbildung 22 zeigt, dass es sich hier um eine deutlich linksschiefe Verteilung handelt, da sich der Großteil der Werte auf die rechte Seite der Abbildung verteilt. Es handelt sich um eine recht steilgipflige Verteilung, wie auch in Abbildung 21 bei der Betrachtung der einzelnen Items deutlich wird.

¹⁰⁵ Item 2 ist negativ formuliert und wurde für die Auswertung umgepolt.

Abbildung 22: Kenndaten und Verteilung des Summenscores des Sense of Coherence (N=742)



11.2.2 Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen

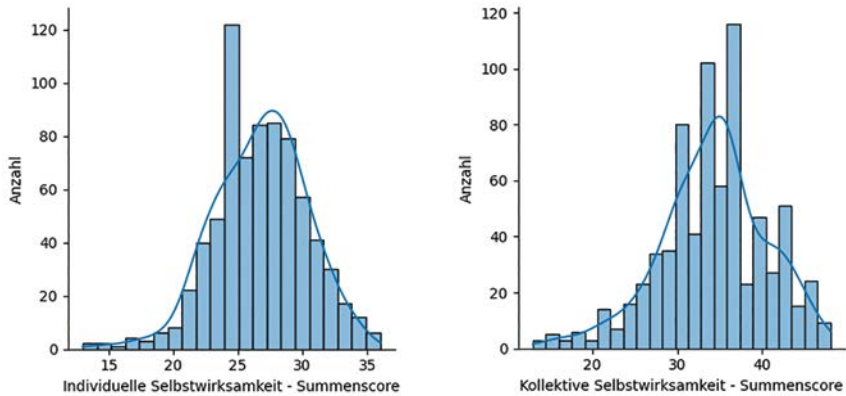
Die Selbstwirksamkeit auf individueller und kollektiver Ebene soll im Folgenden dargelegt und gegenübergestellt werden. Die Likert-Skalen umfassen jeweils vier Stufen. Im Gegensatz zur individuellen Selbstwirksamkeit, die mit 10 Items erhoben wird, wird die kollektive Selbstwirksamkeit mit 12 Items ermittelt. Tabelle 28 zeigt die Kenndaten der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen. Der durchschnittliche Wert pro Item liegt bei der kollektiven etwas höher als bei der individuellen Selbstwirksamkeit.

Tabelle 28: Kenndaten der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen (N=742)

	Individuelle Selbstwirksamkeit	Kollektive Selbstwirksamkeit
Arithmetisches Mittel	26,76	34,16
Arithmetisches Mittel pro Item	2,68	2,85
Median	27	34
Minimum	13	13
Maximum	36	48
Spannweite	23	35
Varianz	12,84	39,07
Standardabweichung	3,58	6,25
Schiefe	-0,3	-0,39
Wölbung/Kurtosis	0,26	0,4

Der Abbildung 23 kann entnommen werden, dass die Verteilung der kollektiven Selbstwirksamkeit spitzgipfliger verläuft. Im Hinblick auf die Schiefe liegen ähnliche Werte bei beiden Formen der Selbstwirksamkeit vor.

Abbildung 23: Verteilung der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit



11.2.3 Befriedigung sowie Kongruenz psychischer Grundbedürfnisse bei Lehrkräften

Die psychischen Grundbedürfnisse werden jeweils anhand ihrer Unterkategorien und des Gesamtscores dargestellt und beschrieben. Insgesamt liegt der Durchschnittswert pro Item bei der Selbstwerterhöhung mit 5,34 am niedrigsten und bei der Bindung mit 6,2 am höchsten (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Kenndaten der psychischen Grundbedürfnisse von Lehrpersonen (N=742)

	Bindung	Orientierung und Kontrolle	Selbstwert- erhöhung	Lustgewinn	Allgemein
Arithmetisches Mittel	24,8	27,83	16,01	11,61	80,26
Arithmetisches Mittel pro Item	6,2	5,57	5,34	5,81	5,73
Median	25	29	16	12	82
Minimum	8	8	5	2	31
Maximum	28	35	21	14	89
Spannweite	20	27	16	12	67
Varianz	9,25	17,86	8,79	3,41	95,22
Standardabweichung	3,04	4,23	2,97	1,85	9,76
Schiefe	-1,6	-0,89	-0,83	-1,18	-1,13
Wölbung/Kurtosis	3,9	1,2	0,83	2,02	2,34

Alle Dimensionen haben eine steile Wölbung und sind linksschief, was in der Abbildung 24 veranschaulicht wird. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der Items, die jeweils zu den einzelnen Skalen gezählt werden, unterscheiden sich die Beschriftungen der x-Achsen.

Abbildung 24: Verteilung der einzelnen Kategorien der psychischen Grundbedürfnisse

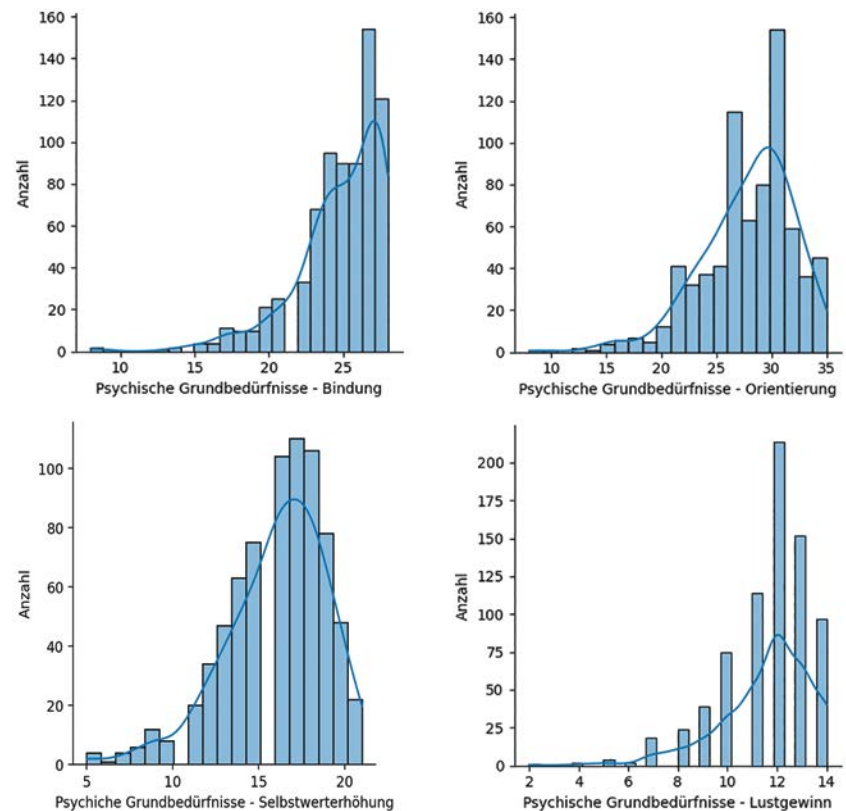
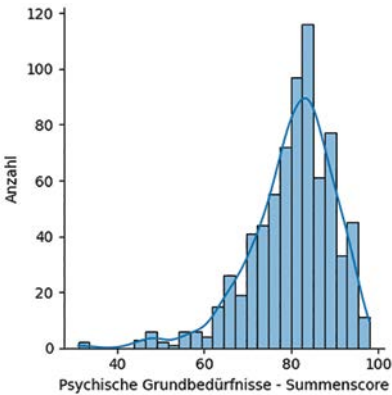


Abbildung 25 zeigt überblicksartig die Verteilung des Summenscores aller auf-addierten Antworten der teilnehmenden Lehrpersonen.

Abbildung 25: Verteilung des Summenscores der psychischen Grundbedürfnisse



Bei der Inkongruenz, deren Kenndaten in Tabelle 30 dargestellt sind, werden die Werte neben dem Gesamtscore auch im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen den Annäherungs- und Vermeidungsschemata beleuchtet. Die Items, die die Annäherungsschemata beschreiben, wurden etwas positiver angekreuzt als bei den Vermeidungsschemata.

Tabelle 30: Kenndaten zur Inkongruenz der Lehrpersonen (N=742)

	Annäherungs- schemata	Vermeidungs- schemata	Kongruenz allgemein
Arithmetisches Mittel	34,07	19,13	53,19
Arithmetisches Mittel pro Item	2,43	2,13	2,31
Median	33	18	51
Minimum	14	9	23
Maximum	63	38	99
Spannweite	49	29	76
Varianz	90,13	40,45	207,95
Standardabweichung	9,49	6,36	14,42
Schiefte	-0,31	0,48	0,38
Wölbung/Kurtosis	-0,18	-0,39	-0,36

Während die Annäherungsschemata eine negative Schiefe zeigen und somit linksschief sind, sind die Vermeidungsschemata mit ihrer positiven Schiefe rechtsschief. Die Wölbung beider Schemata ist geringer als die Normalverteilung vorgibt (siehe Abbildung 26).

Abbildung 26: Verteilung der Annäherungs- und Vermeidungsschemata

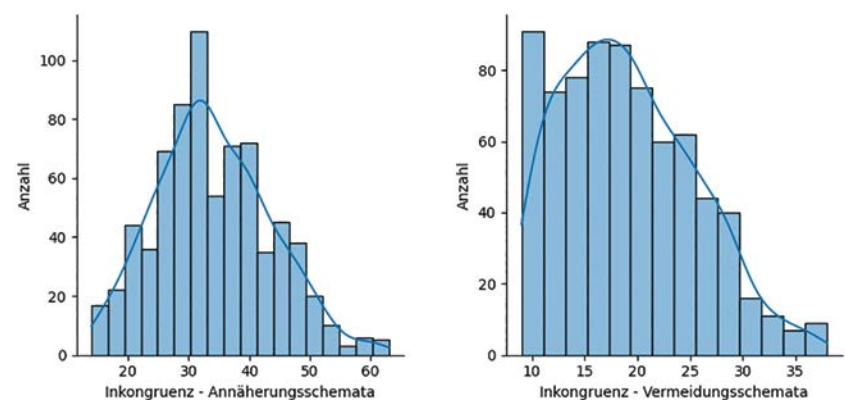
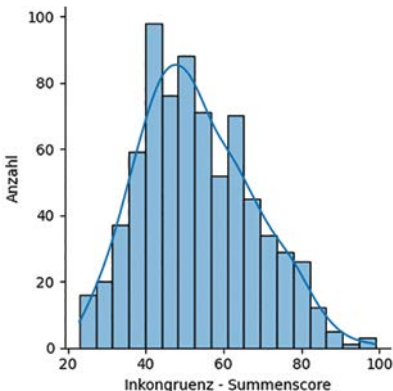


Abbildung 27 kann abschließend die Verteilung des Summenscores der Inkongruenz entnommen werden, die auch hier eine rechtsschiefe Kurve zeigt.

Abbildung 27: Verteilung des Summenscores der Inkongruenz



11.3 Deskriptive Ergebnisse zur Persönlichkeit von Lehrkräften

Die Persönlichkeit der Lehrpersonen wird mit zehn Items erhoben (siehe Fragebogen im Anhang ab S. 259). Jede Dimension der Big Five wird durch zwei Items repräsentiert, wovon jeweils eins positiv und eins negativ gepolt ist. Die negativen Items 1, 3, 4, 5 und 7 wurden für die Auswertung umgepolt.

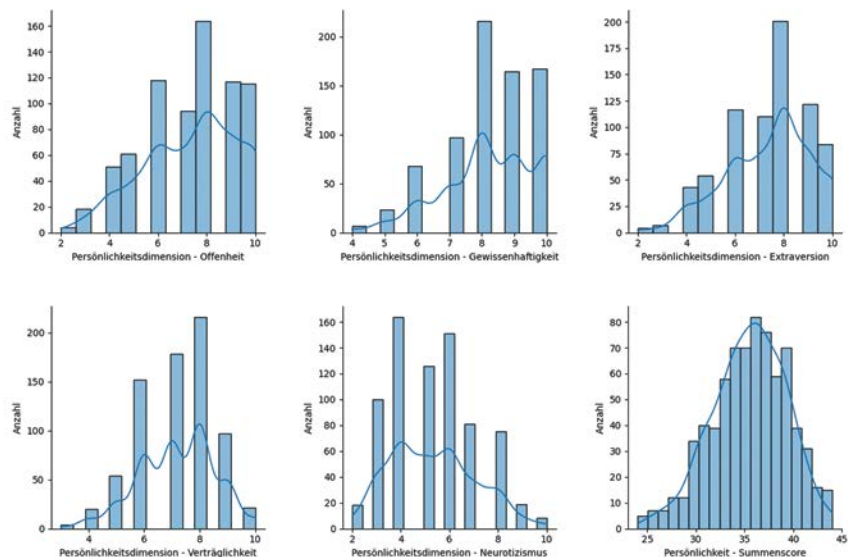
Die Kennwerte, die die Persönlichkeit der Lehrpersonen abbilden, können der Tabelle 31 entnommen werden. Es zeigt sich, dass in der Dimension Neurotizismus im Durchschnitt die geringsten Werte deutlich werden. Die Durchschnittswerte der Dimensionen Offenheit, Extraversion und Verträglichkeit liegen recht nahe beieinander. Die Dimensionen Gewissenhaftigkeit ist durchschnittlich am höchsten ausgeprägt. Am höchsten streuen die Werte innerhalb der Dimension Offenheit und der Dimensionen Neurotizismus. Am geringsten ist die Standardabweichung bei der Dimension Verträglichkeit.

Tabelle 31: Kennwerte zur Persönlichkeit von Lehrkräften (N=742)

	Offenheit	Gewissenhaftigkeit	Extraversion	Verträglichkeit	Neurotizismus
Arithmetisches Mittel	7,35	8,23	7,4	7,18	5,32
Arithmetisches Mittel pro Item	3,67	4,11	3,7	3,59	2,66
Median	8	8	8	7	5
Minimum	2	4	2	3	2
Maximum	10	10	10	10	10
Spannweite	8	6	8	7	8
Varianz	3,76	2	3,05	1,86	3,11
Standardabweichung	1,94	1,48	1,75	1,36	1,76
Schiefte	-0,44	-0,58	-0,49	-0,31	0,34
Wölbung/Kurtosis	-0,62	-0,19	-0,3	-0,17	-0,57

Anhand der Abbildungen der Verteilung der einzelnen Dimensionen kann festgestellt werden, dass es sich – außer bei der Dimension Neurotizismus – um linksschiefe Verteilungen handelt. Bei allen Dimensionen liegen negative Werte hinsichtlich der Wölbung bzw. Kurtosis vor. Dies bedeutet, dass es sich insgesamt um eher flache Kurven handelt (siehe Abbildung 28).

Abbildung 28: Verteilung der einzelnen Dimensionen der Persönlichkeit



Abschließend werden die Unterschiede bezüglich des Alters und des Geschlechts angegeben¹⁰⁶. Das Alter steht lediglich mit der Dimension Offenheit in einem Zusammenhang. So zeigen die Altersspannen 31–35 Jahre sowie 41–45 Jahre signifikant niedrigere Werte als in den anderen Altersspannen. Alle anderen Dimensionen zeigen diesbezüglich keine Auffälligkeiten. Im Hinblick auf das Geschlecht sind deutliche Unterschiede erkennbar. Frauen verfügen in allen Dimensionen über signifikant höhere Werte. Bezüglich des Werts *Cohens d*, der Auskunft über die relative Größe des Unterschieds gibt, zeigen die Dimensionen Neurotizismus, Verträglichkeit sowie die Gewissenhaftigkeit die höchsten Werte (siehe Tabelle 32).

106 Überprüft wurde dies bei der Variable Geschlecht mit *t*-Tests und bei der Variable Alter jeweils mit einer ANOVA. Bei der Überprüfung der Mittelwertunterschiede wurde aufgrund von zu wenigen Antworten und damit einhergehender mangelnder Repräsentativität die Option *divers* beim Geschlecht und die Alterskategorien 20–25 sowie über 66 Jahre nicht berücksichtigt.

Tabelle 32: Mittelwertunterschiede der Persönlichkeitsdimensionen bezüglich des Geschlechts

Dimension	Mittelwert weiblich	Mittelwert männlich	p-Wert des t-Tests	Cohens d
Offenheit	7.465	6.894	.001***	.296
Gewissenhaftigkeit	8.312	7.887	.000***	.303
Extraversion	7.467	7.152	.025*	.181
Verträglichkeit	7.275	6.841	.024*	.320
Neurotizismus	5.480	4.689	.000***	.456

11.4 Deskriptive Ergebnisse zum Organisationsklima

Das Organisationsklima wird in dieser Arbeit anhand verschiedener Dimensionen dargestellt. Die Kennwerte dieser sind der Übersichtlichkeit halber in den drei Tabellen 33, 34 und 35 abgebildet. Es zeigt sich, dass die Bewertung der Arbeit von den teilnehmenden Personen durchschnittlich am besten angekreuzt wurde, gefolgt von der Kollegialität und dem Handlungsraum, in dem sich die Lehrpersonen im beruflichen Setting bewegen. Die Arbeitsbelastung ist die Skala des FEO, die am negativsten bewertet wird. Die Streuung der Daten ist bei der Bewertung der Schulleitung, bei der Arbeitsbelastung und der Einstellung zur Arbeit deutlich höher als bei den anderen drei Dimensionen.

Tabelle 33: Kennwerte zum Organisationsklima (N=742) (Teil I)

	Schulleitung	Kollegialität	Handlungsraum
Arithmetisches Mittel	17,58	19,75	13,79
Arithmetisches Mittel pro Item	4,39	4,94	4,6
Median	19	20	14
Minimum	4	4	3
Maximum	24	24	18
Spannweite	20	20	15
Varianz	25,36	9,6	7,63
Standardabweichung	5,04	3,1	2,76
Schiefe	-0,75	-1,15	-0,68
Wölbung/Kurtosis	-0,19	2,42	0,53

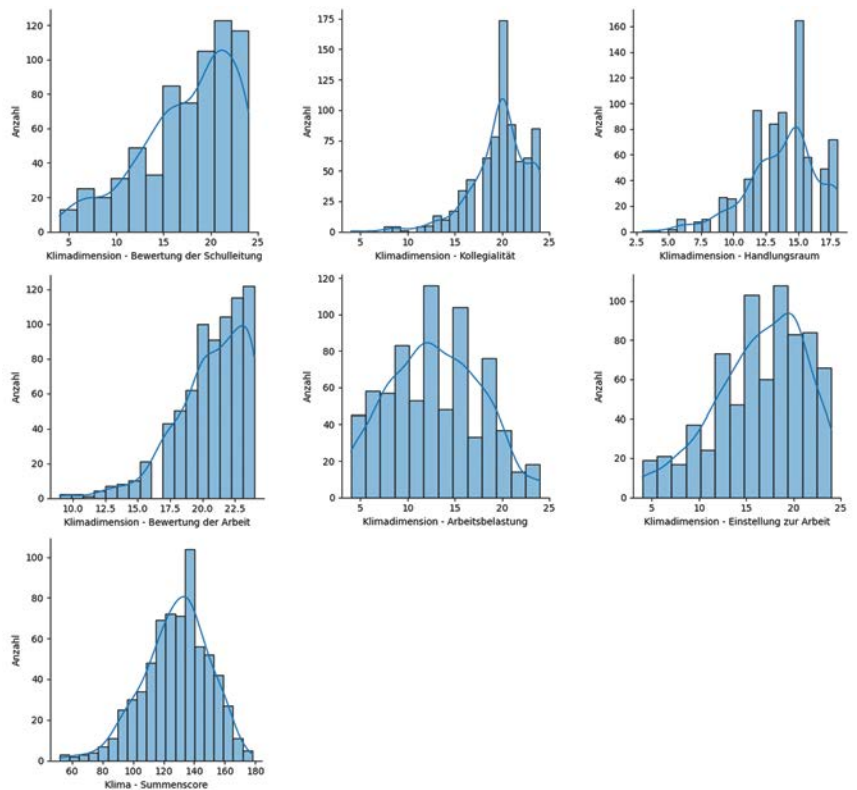
Anmerkung: Bei der Skala Schulleitung und Kollegialität ist N=676, da 66 der befragten Personen in einer Schulleitungsposition arbeiten und daher bei dieser Frage nicht berücksichtigt werden.

Tabelle 34: Kennwerte zum Organisationsklima (N=742) (Teil II)

	Bewertung der Arbeit	Arbeitsbelastung	Einstellung zur Arbeit
Arithmetisches Mittel	20,71	12,88	16,4
Arithmetisches Mittel pro Item	5,18	3,22	4,1
Median	21	13	17
Minimum	9	4	4
Maximum	24	24	24
Spannweite	15	20	20
Varianz	7,78	22,8	23,12
Standardabweichung	2,79	4,78	4,81
Schiefe	-1,02	0,1	-0,55
Wölbung/Kurtosis	1,16	-0,67	-0,28

Im Hinblick auf die Schiefe lässt sich anhand der Abbildung 29 sagen, dass es sich – außer bei der Arbeitsbelastung – um linksschiefe Verteilungen handelt (siehe auch Tabelle 33 und Tabelle 34).

Abbildung 29: Verteilung der einzelnen Dimensionen des Klimas in der Schule



Die Kennwerte, die sich auf die Qualität der Kommunikation beziehen, werden in der Tabelle 35 dargestellt. Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums wird insgesamt etwas besser beurteilt als die Kommunikation mit der Schulleitung. Letztere Daten streuen mehr und zeigen eine Standardabweichung von 4,74, während die Kommunikation innerhalb des Kollegiums eine Standardabweichung von 4,03 zeigt.

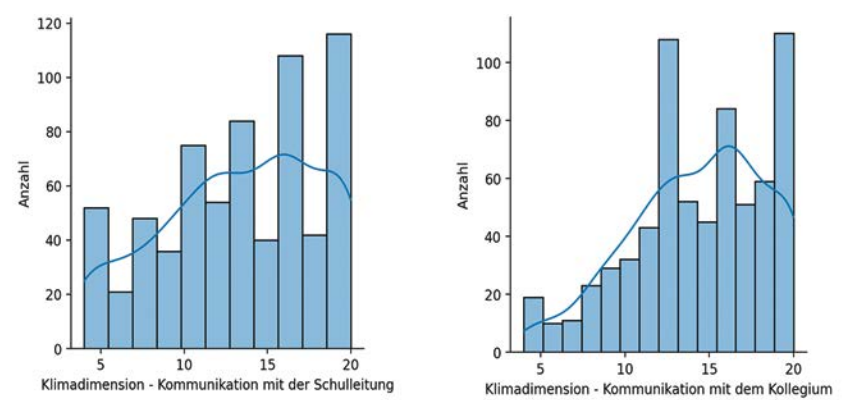
Tabelle 35: Kennwerte zu Organisationsklima (N=676) (Teil III)

	Kommunikation Schulleitung	Kommunikation Kollegium
Arithmetisches Mittel	13,34	14,29
Arithmetisches Mittel pro Item	3,33	3,57
Median	14	15
Minimum	4	4
Maximum	20	20
Spannweite	16	16
Varianz	22,45	16,23
Standardabweichung	4,74	4,03
Schiefe	-0,33	-0,46
Wölbung/Kurtosis	-0,92	-0,5

Anmerkung: Die Grundgesamtheit beträgt N=676, da 66 der befragten Personen in einer Schulleitungsposition arbeiten und daher bei dieser Frage nicht berücksichtigt werden.

Beide Kurven der Verteilungen sind linksschief und verfügen über eine eher schwach ausgeprägte Wölbung, wie der Abbildung 30 entnommen werden kann.

Abbildung 30: Verteilung der einzelnen Dimensionen des schulischen Klimas in Bezug auf die Qualität der Kommunikation



Im Hinblick auf das Geschlecht werden in der Bewertung des Klimas keine signifikanten Unterschiede deutlich. Auch das Alter steht in keinem Zusammenhang

dazu. Beide Variablen scheinen keinen Einfluss auf das Klima innerhalb der Schule zu nehmen.¹⁰⁷

Durch den individuellen Code, den die teilnehmenden Personen erstellt haben, konnte rückverfolgt werden, ob verschiedene Personen zu einem Kollegium zugeordnet werden können. Insgesamt konnten so 19 Kollegien ermittelt werden, von denen mehr als fünf Personen an derselben Schule arbeiten. Wie die Ergebnisse im Hinblick auf das Klima innerhalb der Schule übereinstimmen, kann in Kapitel 12.3 nachgelesen werden.

11.5 Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen

Die Abbildung 31 verdeutlicht den Zusammenhang der einzelnen Konstrukte untereinander und gibt einen ersten Überblick zu den einzelnen Korrelationen. Dort sind die Korrelationen der Skalen, die jeweils aus einzelnen Items des Fragebogens zusammengefügt wurden, dargestellt. Neben der farblichen Kennzeichnung der Korrelationen ist in jedem Feld auch der Korrelationskoeffizient r abgebildet. Berechnet wurde die Korrelation nach Pearson. Besonders hohe Korrelationen werden im Folgenden hervorgehoben. In dieser Arbeit wird sich an den Richtlinien von Cohen (1988) orientiert, um Korrelationen zu interpretieren (siehe dazu Kapitel 10.5).¹⁰⁸

Die Faktoren der psychischen Grundbedürfnisse korrelieren fast alle mit einem Wert $r > .50$ miteinander und zeigen daher einen ausgeprägten Zusammenhang. Bei der Betrachtung der Zusammenhänge zur Persönlichkeit fallen die negativen Korrelationen mit der Dimension Neurotizismus auf. Alle anderen Zusammenhänge sind sehr gering. Im Hinblick auf die Inkongruenz und die psychischen Grundbedürfnisse werden negative Korrelationen deutlich, die nur beim Faktor Bindung leicht abfallen. Sowohl die Dimensionen des Organisationsklimas als auch die der Selbstwirksamkeit zeigen nur geringe Korrelationen zu den psychischen Grundbedürfnissen.

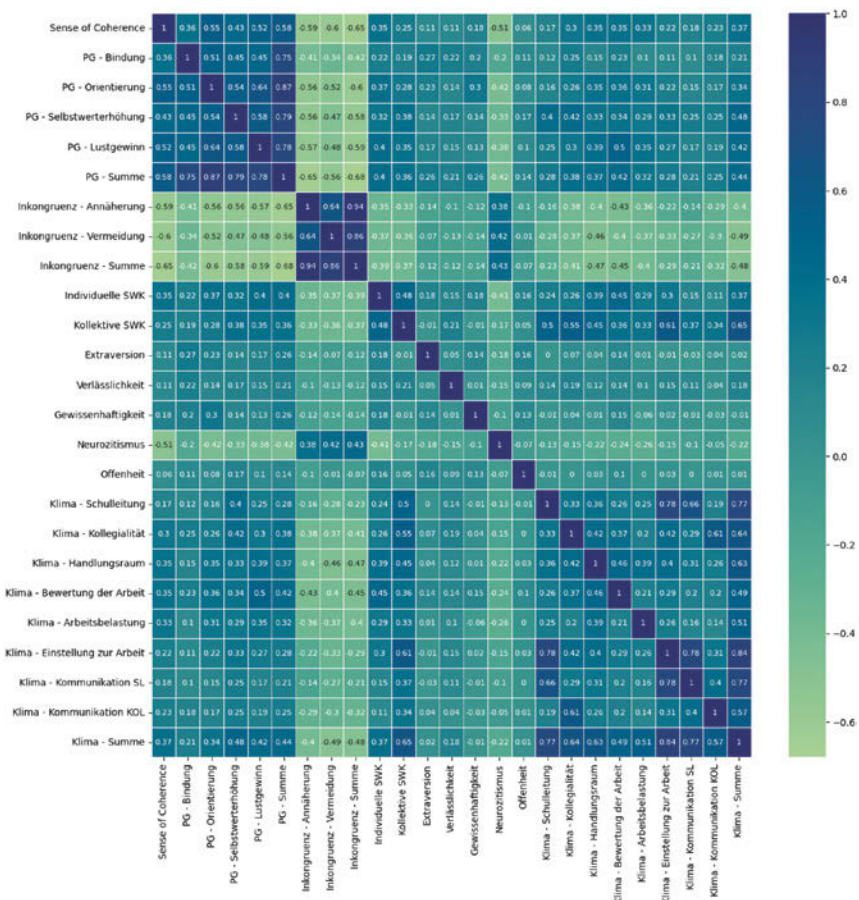
Die Annäherungs- und Vermeidungsschemata sowie die gesamte Inkongruenz korrelieren insgesamt sehr hoch untereinander. Mit allen anderen Skalen korrelieren sie negativ. Die individuelle und die kollektive Selbstwirksamkeit zeigen einen Zusammenhang von $r = .48$. Insgesamt korreliert die kollektive Selbstwirksamkeit höher mit den Facetten des Organisationsklimas als die individuelle Selbstwirksamkeit. Eine Ausnahme bildet die Bewertung der Arbeit.

107 Überprüft wurde dies bei der Variable Geschlecht mit t-Tests und bei der Variable Alter jeweils mit einer ANOVA. Bei der Überprüfung der Mittelwertunterschiede wurde aufgrund von zu wenigen Antworten und damit einhergehender mangelnder Repräsentativität die Option *divers* beim Geschlecht und die Alterskategorien 20–25 sowie *über 66 Jahre* nicht berücksichtigt.

108 Wie bereits in Kapitel 10.5 bereits, wird von folgender Klassifikation nach Cohen (1988) ausgegangen: geringe/schwache Korrelation $r = .10$; mittlere/moderate Korrelation $r = .30$; große/starke Korrelation $r = .50$ (vgl. S. 83).

Abgesehen von der bereits erwähnten negativen Korrelation zwischen den psychischen Grundbedürfnissen und der Dimension Neurotizismus fallen im Zusammenhang mit den Persönlichkeitsfaktoren keine weiteren Werte auf. In Bezug auf das Organisationsklima zeigt sich, dass die Werte untereinander sehr unterschiedlich hoch korrelieren. Die Einstellung zur Arbeit korreliert hoch mit $r = .78$ sowohl mit der Schulleitung allgemein als auch mit der Kommunikation zur Schulleitung. Die Kollegialität korreliert mit $r = .61$ mit der Kommunikation innerhalb des Kollegiums. Die Dimension Bewertung der Schulleitung korreliert ebenfalls hoch mit der Dimension Kommunikation mit der Schulleitung ($r = .66$). Zu allen anderen Skalen außerhalb des Klimas an der Schule werden nur geringe oder moderate Korrelationen deutlich.

Abbildung 31: Darstellung der Korrelationen aller Skalen



Anmerkung: PG = Psychische Grundbedürfnisse; SWK = Selbstwirksamkeit, SL = Schulleitung, KOL = Kollegium

11.6 Angaben zur Stichprobe (T2)

Nachdem die Stichprobe des ersten Testzeitraums (T1) im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt wurde, wird in diesem Kapitel die Stichprobe des zweiten Testzeitraums (T2) beleuchtet. Es handelt sich bei dieser Stichprobe um eine Teilmenge. Zur Rekrutierung der Personen dieser Befragung wurden ca. 500 Personen kontaktiert, die bereits an der ersten Befragung teilgenommen haben und dabei eingewilligt haben, für eine Folgebefragung kontaktiert zu werden. Von diesen Personen haben 303 den Fragebogen komplett ausgefüllt, 279 Datensätze konnten aufgrund der gleichen individuellen Kennung eindeutig zugeordnet werden und liegen damit im Längsschnitt vor. 34 Datensätze stimmten nicht mit vorherigen Angaben überein und werden daher für die weiteren Analysen nicht verwendet.

Es soll im Folgenden gezeigt werden, inwiefern es sich bei der Stichprobe (T2) um eine repräsentative Stichprobe handelt, die mit der Erhebung zu T1 im Einklang steht. Betrachtet werden die persönlichen Angaben der Lehrkräfte. Der Tabelle 36 kann entnommen werden, dass sich das Verhältnis zwischen den Geschlechtern nur leicht verschoben hat. Zwar haben am zweiten Erhebungszeitraum T2 prozentual gesehen etwas weniger Frauen teilgenommen als an T1 und umgekehrt etwas mehr Männer. Insgesamt ist aber im Hinblick auf das Geschlecht von einer repräsentativen Teilstichprobe auszugehen.

Tabelle 36: Verteilung der Geschlechter an beiden Erhebungszeiträumen (T1 und T2)

	T1	T2
weiblich	79,4 %	78,9 %
männlich	20,4 %	21,1 %
divers	0,3 %	0 %

Ebenso unterscheidet sich die Verteilung der Altersstruktur bei beiden Erhebungszeiträumen nur leicht. Diese geringen Schwankungen können in der Tabelle 37 nachgesehen werden.

Tabelle 37: Verteilung der Altersstruktur an beiden Erhebungszeiträumen (T1 und T2)

	T1	T2
20–25 Jahre	1,6 %	2,2 %
26–30 Jahre	12,5 %	13,3 %
31–35 Jahre	12,5 %	11,8 %
36–40 Jahre	13,3 %	11,8 %
41–45 Jahre	12,8 %	13,6 %
46–50 Jahre	14,4 %	13,3 %
51–54 Jahre	13,1 %	14,3 %
55–60 Jahre	13,2 %	14,7 %
61–65 Jahre	6,2 %	4,7 %
älter als 66 Jahre	0,3 %	0,4 %

Zuletzt zeigt auch die Tabelle 38, dass sich nur leichte Verschiebungen zwischen den Schulformen ergeben haben. Während der Anteil der Lehrkräfte an Grundschulen, Gymnasien und Schulen für Kranke leicht gestiegen ist, ist er an Förderschulen, Schulen der SEK I und berufsbildenden Schulen leicht gesunken.

Tabelle 38: Verteilung der Schulformen an beiden Erhebungszeiträumen (T1 und T2)

Schulform	T1	T2
Grundschule	31,5 %	34,4 %
Förderschule	25,5 %	24,0 %
Schulen der SEK I	16,4 %	14,0 %
Berufsbildende Schulen	13,5 %	11,8 %
Gymnasium	12,5 %	15,1 %
Schule für Kranke	0,2 %	0,7 %
Sonstiges	0,2 %	0 %

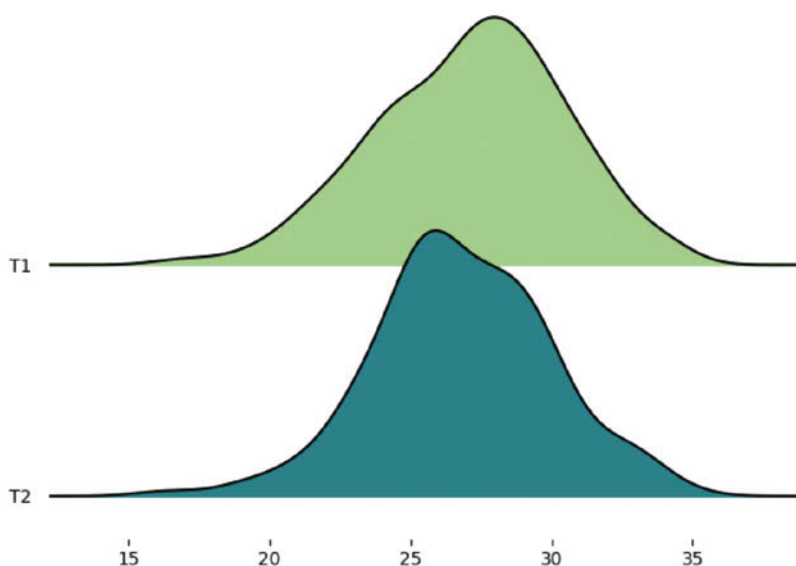
Ausgehend von diesen Zahlen kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Stichprobe zum zweiten Erhebungszeitraum (T2) um eine repräsentative Teilgruppe von T1 handelt. Mithilfe dieser Daten können im Längsschnitt Analysen u. a. im Hinblick auf die Stabilität der erhobenen Konstrukte vorgenommen werden.

11.7 Deskriptive Ergebnisse zum Testzeitpunkt T2

Nachdem die Repräsentativität überprüft wurde, soll nun untersucht werden, inwiefern sich die Angaben bezüglich der Skalen, die durch den Fragebogen ermittelt wurden, zwischen T1 und T2 unterscheiden. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Verteilungen der einzelnen Skalen zu beiden Testzeitpunkten jeweils grafisch dargestellt.

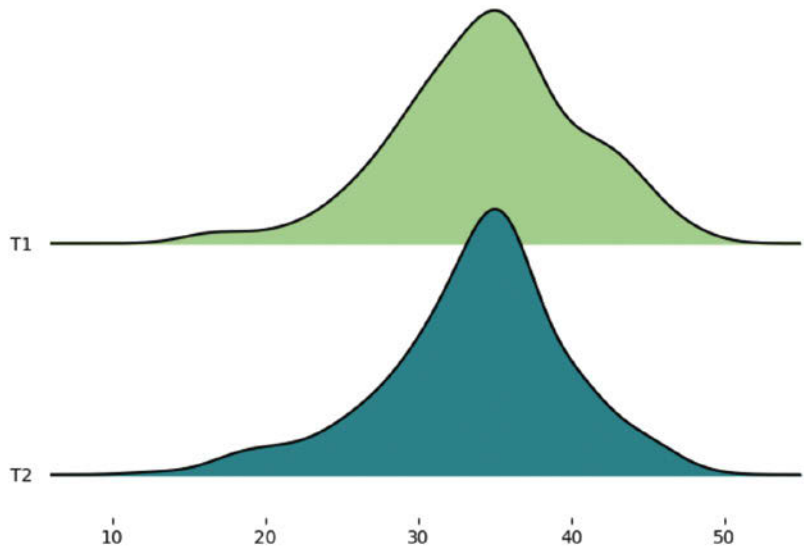
Bei allen Verteilungen zeigt sich – wie auch im vorherigen Kapitel in Bezug auf die persönlichen Angaben –, dass es bei den Skalen, die die psychische Gesundheit messen, nur zu kleineren Verschiebungen kommt. Die individuelle und auch die kollektive Selbstwirksamkeit sinken leicht. Auch die Werte bezüglich der psychischen Grundbedürfnisse und der Inkongruenz reduzieren sich etwas. Minimal steigt das Kohärenzgefühl (siehe dazu Abbildung 32 bis Abbildung 36). Insgesamt ist allerdings zu erkennen, dass die Veränderungen nur sehr gering sind und dass von einer Stabilität der Gesundheitsfaktoren auch über den Verlauf von ca. zehn Monaten ausgegangen werden kann (siehe dazu auch Kapitel 13.5).

Abbildung 32: Verteilung bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit für T1 und T2



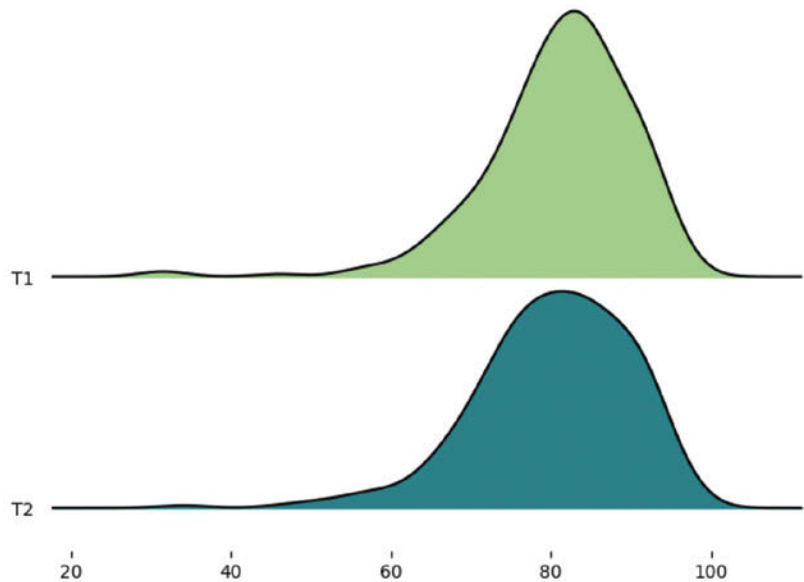
Anmerkung: MW von T1 liegt bei 27,14 und SD von 3,31; MW von T2 liegt bei 26,82 und SD von 3,14

Abbildung 33: Verteilung bezüglich der kollektiven Selbstwirksamkeit für T1 und T2



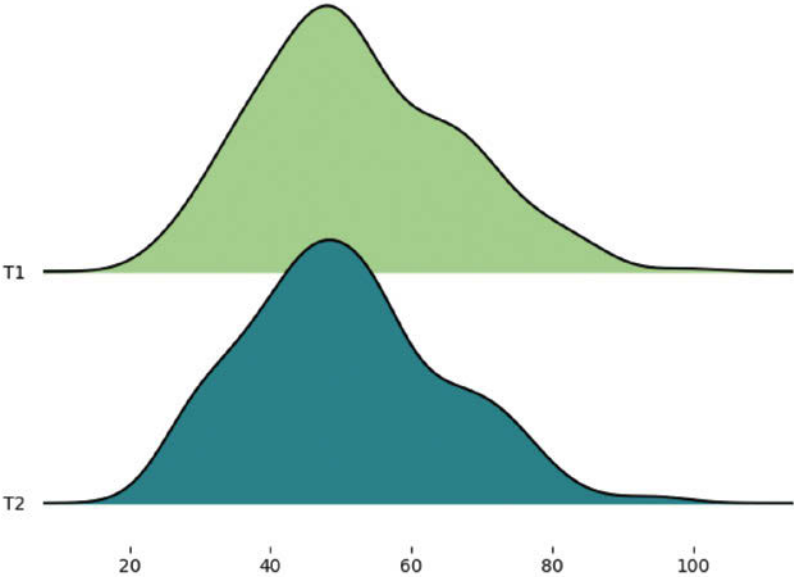
Anmerkung: MW von T1 liegt bei 34,53 und SD von 5,96; MW von T2 liegt bei 33,73 und SD von 5,96

Abbildung 34: Verteilung bezüglich der psychischen Grundbedürfnisse für T1 und T2



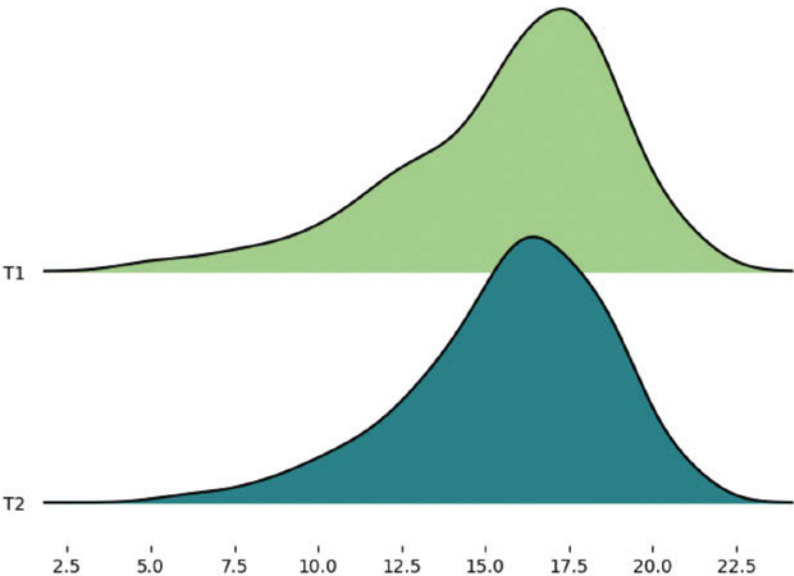
Anmerkung: MW von T1 liegt bei 81,07 und SD von 9,24; MW von T2 liegt bei 80,30 und SD von 9,64

Abbildung 35: Verteilung bezüglich der Inkongruenz für T1 und T2



Anmerkung: MW von T1 liegt bei 52,23 und SD von 14,06; MW von T2 liegt bei 50,50 und SD von 14,03

Abbildung 36: Verteilung bezüglich des SOC für T1 und T2



Anmerkung: MW von T1 liegt bei 15,66 und SD von 3,26; MW von T2 liegt bei 15,72 und SD von 2,93

12 Grundlegende statistische Analysen

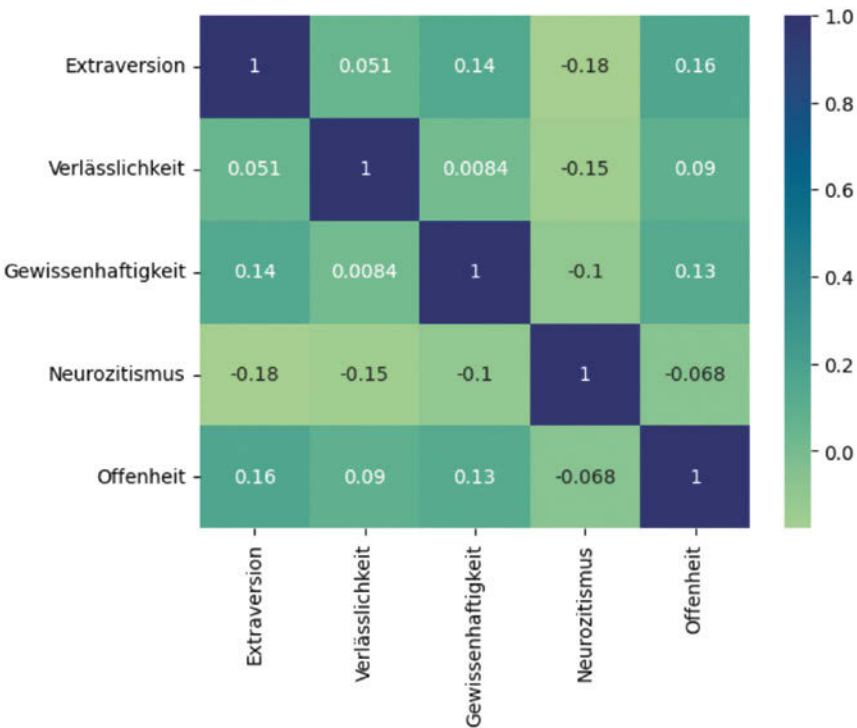
In diesem Kapitel werden als Basis verschiedene statistische Verfahren und deren Analysen dargelegt, die für die nachfolgende Prüfung der Hypothesen notwendig sind und/oder einen ersten Einblick in die Datenauswertung liefern sollen. Zunächst werden anhand der gewonnenen Daten Persönlichkeitstypen mithilfe eines Clusterverfahrens ermittelt (siehe Kapitel 12.1). Anschließend wird die Beziehung zwischen der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit in Kapitel 12.2 beleuchtet. Abschließend erfolgt in Kapitel 12.3 eine Betrachtung des Organisationsklimas.

12.1 Clusterverfahren: Persönlichkeitstypen

In diesem Kapitel wird dargelegt, inwiefern auf Basis der erhobenen Daten verschiedene Persönlichkeitstypen ermittelt werden können. In Kapitel 6.1 wurde die Kategorisierung nach Asendorpf (2007) beleuchtet. Laut diesem Modell kristallisieren sich bei der Analyse drei verschiedene Typen heraus: resilient, unterkontrolliert und überkontrolliert. Mithilfe eines Clusterverfahrens sollen diese Typen nun repliziert werden. Ziel einer Clusteranalyse ist die Gruppierung von Objekten, sodass „die Unterschiede zwischen den Objekten einer Gruppe bzw. eines ‚Clusters‘ möglichst gering und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sind“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 453).

Die Abbildung 37 zeigt zunächst die Korrelationen der einzelnen Dimensionen der Big Five: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit. Diese sind insgesamt schwach ausgebildet, sodass von einem geringen Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen ausgegangen werden kann.

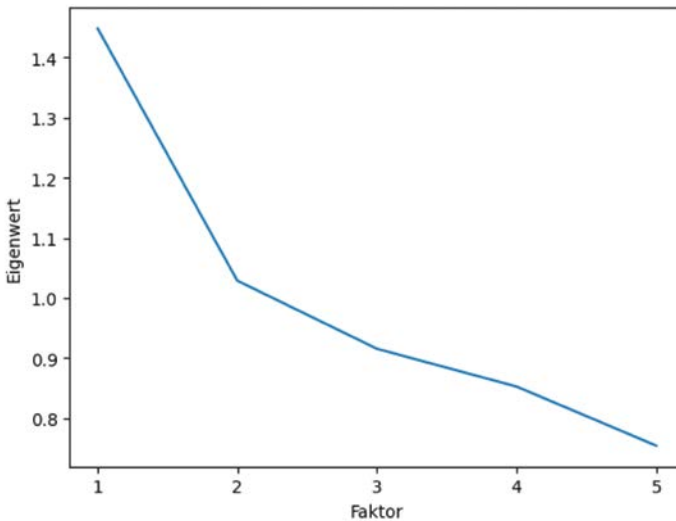
Abbildung 37: Korrelationen zwischen den einzelnen Dimensionen des Big-Five-Modells



Widmet man sich nun weiter der Clusterbildung, muss berücksichtigt werden, dass sich die Cluster je nach gewählter Methode unterscheiden und die Ergebnisse somit „wenig robust“ (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 115) sind. Zu bedenken gilt außerdem: „je mehr Typen man fordert, desto schlechter ist ihre Replizierbarkeit in anderen Stichproben des gleichen Stichprobenumfangs“ (Asendorpf & Neyer, 2018, S. 116). Es empfiehlt sich daher, die Clusterverfahren nur bei größeren Stichproben von mehreren hundert Teilnehmenden durchzuführen (vgl. Asendorpf & Neyer, 2018, S. 115). Da dies bei der Stichprobe dieses Forschungsprojekts der Fall ist, kann ein Clusterverfahren ohne Bedenken angewandt werden.

Cluster können entweder mit einer vorherigen Berechnung von Faktoren erstellt werden oder ohne diese. Es zeigt sich, dass anhand dieses Datensatzes aus den fünf Dimensionen keine sinnvollen Faktoren gebildet werden können (siehe dazu Abbildung 38). Das sogenannte *Ellenbogen-Kriterium* lässt sich nicht erkennen (vgl. dazu Cleff, 2015, S. 224f.). Dies ist nicht verwunderlich. In Kapitel 6.1 wurde gezeigt, dass es sich bei den Persönlichkeitsdimensionen der Big Five um möglichst unabhängige Konstrukte handelt. Auch die oben dargestellten Korrelationen belegen dies (siehe Abbildung 37).

Abbildung 38: Grafische Darstellung der Faktorenbildung in Bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen



Das nachfolgend dargestellte Cluster wird entsprechend ohne eine vorherige Faktorenberechnung entwickelt. Auch bei den Ausführungen von Asendorpf et al. (2001) wird darauf verzichtet¹⁰⁹. Sie verwenden das hierarchische Clusterverfahren nach Ward (1963), welches auch hier zum Einsatz kommt.¹¹⁰ Die Werte werden ebenfalls zunächst z-skaliert. Der wohl größte Unterschied besteht allerdings im verwendeten Testinstrument, um die Persönlichkeit zu messen. Während in dieser Arbeit das *Big-Five-Inventar- 10 (BFI-10)* zum Einsatz kommt, verwenden Asendorpf et al. (2001) in ihren Analysen das deutlich umfangreichere Testinstrument *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI)* von Borkenau und Ostendorf (2008). Bereits in einigen Forschungsarbeiten konnten die Ergebnisse und somit die drei verschiedenen Typen (resilient, überkontrolliert und unterkontrolliert) repliziert werden (vgl. dazu die Studien von Boehm, Asendorpf & Avia,

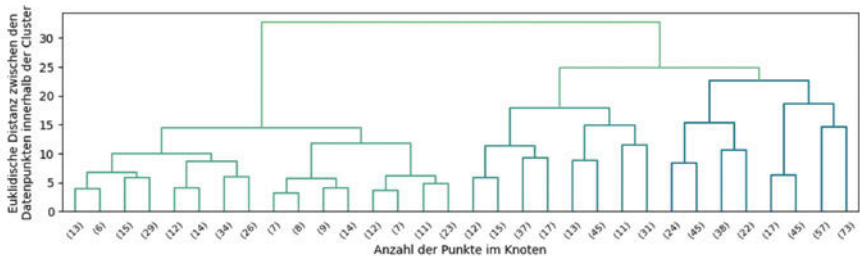
109 Asendorpf et al. (2001) gehen in ihren Ausführungen nicht auf die Möglichkeit der Faktorenbildung ein und geben daher auch keine Gründe an, die für oder gegen eine vorherige Bildung von Faktoren sprechen würde.

110 Zur Vorgehensweise der Ward-Methode: „Es werden zunächst die Mittelwerte der einzelnen Objekte für jeden Cluster berechnet. Anschließend werden die quadrierten Euklidischen Distanzen der einzelnen Objekte eines Clusters zu dem Clustermittelwert ermittelt. Die sich so ergebenden Distanzen der einzelnen Objekte zu den jeweiligen Clustermittelwerten werden für alle Objekte aufsummiert. Es werden jeweils die beiden Cluster zu einem neuen Cluster vereinigt, durch deren Vereinigung sich der geringste Zuwachs in der Gesamtsumme der quadrierten Distanzen ergibt“ (Wentura & Pospeschill, 2015, S. 170).

2002; Dubas, Gerris, Janssens & Vermulst, 2002; Schnabel, Asendorpf & Ostendorf, 2002).

Der Abbildung 39 ist das Dendrogramm dieses Verfahrens zu entnehmen (vgl. dazu Handl & Kuhlenkasper, 2017, S. 417 ff.). Es wird ersichtlich, dass die Möglichkeit besteht, wie auch bei Asendorpf et al. (2001), ein Cluster mit drei verschiedenen Typen zu bilden.

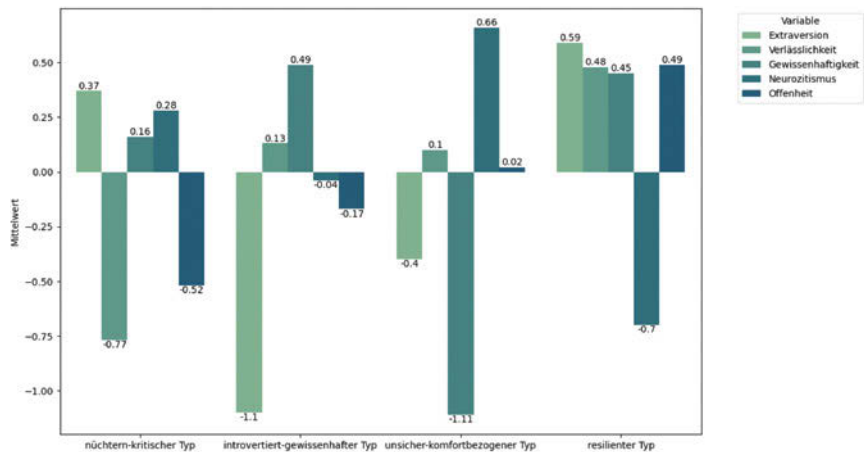
Abbildung 39: Dendrogramm des Clusterverfahrens nach Ward (1963)



Bei der Analyse der Daten wird jedoch deutlich, dass die drei Typen (resilient, unterkontrolliert und überkontrolliert) in dieser Stichprobe nicht repliziert werden können. Zwar kristallisiert sich ein resilienter Typ heraus; die anderen beiden Typen ergeben sich jedoch nicht. Dies deckt sich mit den Studienergebnissen von Fruyt, Mervielde und van Leeuwen (2002), die ebenfalls nur den resilienten Typen mit ihren Daten replizieren konnten (vgl. S. 63 ff.). Auch bei einem Cluster mit vier, fünf oder sechs Typen bilden sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht der unterkontrollierte und der überkontrollierte Typ heraus.

Anhand des Dendrogramms (siehe Abbildung 39) lässt sich erkennen, dass sich ein Cluster mit vier verschiedenen Typen am ehesten anbietet. Da sich die drei verschiedenen Typen nicht replizieren lassen, wird daher ein Clusterverfahren mit vier verschiedenen Kategorien gewählt. Die Abbildung 40 zeigt grafisch die Typen, die sich bilden lassen, und gibt daneben auch die Abweichungen der Mittelwerte der z-Scores an. Für einen besseren Überblick können die Charakteristika der einzelnen Typen der Tabelle 39 entnommen werden.

Abbildung 40: Abweichung der mittleren Werte der Persönlichkeitsfaktoren je Cluster vom normierten Mittelwert



Zur Weiterarbeit wurden die folgenden Bezeichnungen zu den einzelnen Typen entwickelt, die diese möglichst treffend beschreiben sollen: der nüchtern-kritischer Typ, der introvertiert-gewissenhafter Typ, der unsicher-komfortorientierter Typ und der resilienter Typ. Des Weiteren sind die absolute und relative Häufigkeit in der Tabelle 39 abgebildet. Der resiliente Typ kommt am häufigsten und der introvertiert-gewissenhafte Typ prozentual am wenigsten vor. Insgesamt ist das Verhältnis zwischen den vier Typen recht ausgeglichen.

Tabelle 39: Darstellung und Beschreibung der Persönlichkeitstypen

Nummer	Beschreibung	Bezeichnung	Häufigkeit
0	Extraversion + Verträglichkeit – – Gewissenhaftigkeit + Neurotizismus + Offenheit – –	nüchtern-kritischer Typ	192 25,9 %
1	Extraversion – – Verträglichkeit + Gewissenhaftigkeit + + Neurotizismus O Offenheit -	introvertiert-gewissenhafter Typ	129 17,4 %
2	Extraversion – – Verträglichkeit + Gewissenhaftigkeit – – Neurotizismus + + Offenheit O	unsicher-komfortorientierter Typ	181 24,4 %

Nummer	Beschreibung	Bezeichnung	Häufigkeit
3	Extraversion + +	resilienter Typ	240
	Verträglichkeit + +		
	Gewissenhaftigkeit + +		
	Neurotizismus – –		
	Offenheit + +		
			32,3%

Anmerkung: + + $\geq 0,4$; + $\geq 0,1$; ○ $\geq -0,09$; – $\geq -0,1$; – – $\geq -0,4$

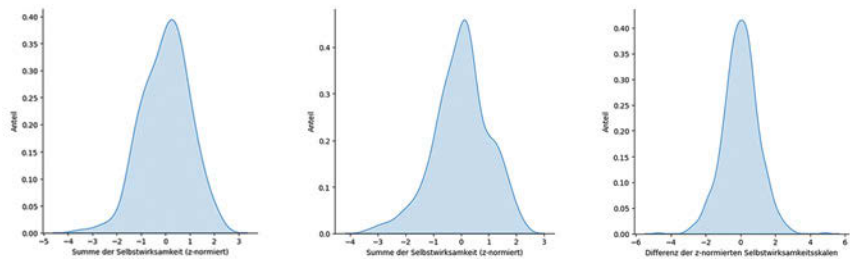
Es konnte demonstriert werden, dass sich verschiedene Typen bezogen auf die Persönlichkeit bilden lassen, wenngleich sich die angestrebte Replizierung der Typen nach Asendorpf (2007) nicht realisieren lässt. Die vier in Abbildung 40 und Tabelle 39 dargestellten Typen, die sich anhand des Clusterverfahrens nach Ward (1963) darstellen lassen, sind voneinander abgrenzbar. Sie werden im Folgenden für die weitere Analyse verwendet.

12.2 Beziehung zwischen der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit

Wie bereits in Kapitel 4 dargestellt, kann die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen, die aus der Theorie des sozial kognitiven Lernens nach Bandura (1979) entstammt, sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene betrachtet werden. Diese beiden Konstrukte werden im Folgenden in Beziehung zueinander gesetzt. Analog zum Vorgehen von Schmitz und Schwarzer (2002) wurden die beiden Skalen im Vorfeld z-normiert. Die Normierung ist notwendig, da die Skala zur individuellen Selbstwirksamkeit aus zehn und die Skala zur kollektiven Selbstwirksamkeit aus zwölf Items besteht. Die so entstandenen z-Werte der individuellen Selbstwirksamkeit werden anschließend von der kollektiven Selbstwirksamkeit subtrahiert: „Ein positiver z-Wert bringt also eine eher kollektive, ein negativer z-Wert eine eher individuelle Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck“ (S. 205).

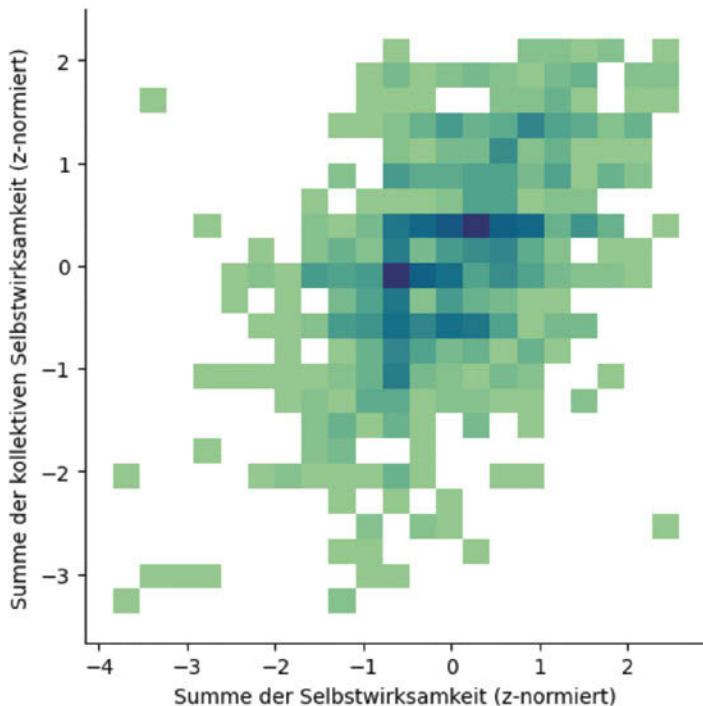
Die drei Kurven stellen die Verteilung der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit sowie die Differenz beider dar. Es fällt auf, dass die Differenz der beiden Formen der Selbstwirksamkeit quasi eine Normalverteilung zeigt, während sie einzeln jeweils eine leichte Schiefe aufweisen (siehe Abbildung 41).

Abbildung 41: Verteilung der individuellen Selbstwirksamkeit (1), der kollektiven Selbstwirksamkeit (2) und der Differenz beider (3) anhand der z-normierten Daten



Es handelt sich bei der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit um eine Korrelation von $r = .48$. Dies zeigt sich sowohl bei einer Korrelation nach Spearman als auch nach Pearson. Die Korrelation wird in der Abbildung 42 verdeutlicht. Die Korrelation ist nach Cohen (1988) moderat ausgebildet. Sie liegt allerdings nur knapp unter dem Niveau einer starken Korrelation.

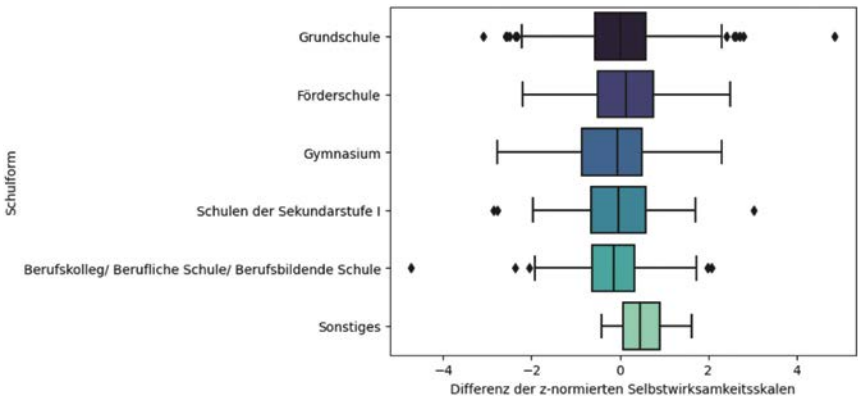
Abbildung 42: Grafische Darstellung der Korrelation nach Pearson zwischen der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit



Anmerkung: Je mehr Datenpunkte auf eine Kombination fallen, desto dunkler ist das Feld gefärbt.

Schaut man sich nun die Verteilung der Differenzen in Bezug auf verschiedene Variablen an, ist zu erkennen, dass die Werte im Hinblick auf die Schulform relativ nah beieinanderliegen.¹¹¹ Bei der Förderschule überwiegt am ehesten die Kollektivität, während bei Gymnasien und berufsbildenden Schulen die individuelle Selbstwirksamkeit im Durchschnitt überwiegt (siehe Abbildung 43).

Abbildung 43: Verteilung der Mittelwerte der Differenzen in Bezug auf die Schulform

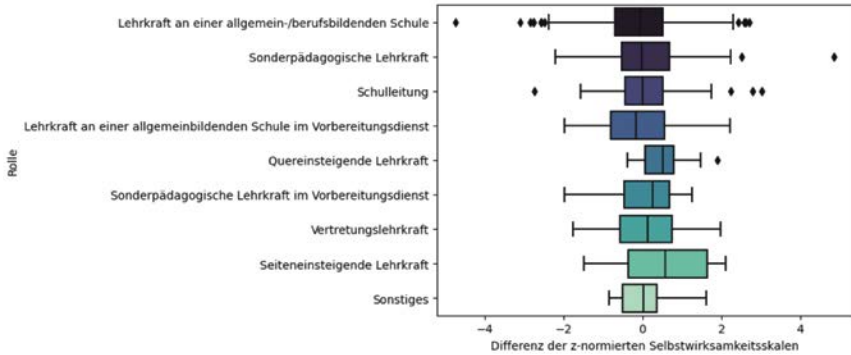


Anmerkung: Berufsbildende Schule: -.172; Förderschule .102; Grundschule .058; Gymnasium -.101; Schulen der Sekundarstufe I: -.069; Sonstiges .528

Auch in Bezug auf das Geschlecht wurden keinerlei Unterschiede festgestellt. Die Differenz pendelt sich bei Männern und Frauen jeweils um 0 ein. Bei der Profession, denen die jeweiligen Personen innerhalb der Schullandschaft nachgehen, zeigen sich deutlichere Unterschiede, wie die Abbildung 44 veranschaulicht.

111 Aufgrund der mangelnden Spezifität der Kategorie *Sonstiges* wird diese hier außer Acht gelassen.

Abbildung 44: Verteilung der Mittelwerte der Differenzen in Bezug auf die Profession

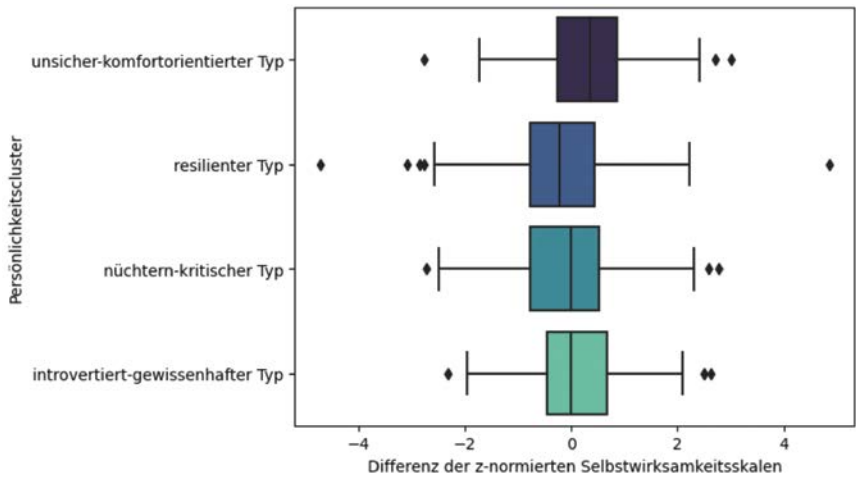


Anmerkung: Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule: $-.092$; sonderpädagogische Lehrkraft: $.066$; Schulleitung: $.112$; Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule im Vorbereitungsdienst: $-.109$; quereinsteigende Lehrkraft: $.505$; sonderpädagogische Lehrkraft im Vorbereitungsdienst: $.054$; Vertretungslehrkraft: $.093$; seiteneinsteigende Lehrkraft: $.569$; Sonstiges: $.107$

Bei seiten- und quereinsteigenden Lehrpersonen überwiegt die kollektive Selbstwirksamkeit am deutlichsten. Bei den Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst ist die individuelle Selbstwirksamkeit ausgeprägter als die kollektive. Sie zeigen hier die größte Abweichung nach unten.

Im vorangegangenen Kapitel 12.1 wurden mithilfe eines Clusterverfahrens Persönlichkeitstypen ermittelt. Sie werden an dieser Stelle ebenfalls im Hinblick auf die Differenz der Selbstwirksamkeit untersucht. Hierbei werden leichte Unterschiede sichtbar. Der nüchtern-kritische und der introvertiert-gewissenhafte Typ schwanken nur sehr leicht um 0 herum, während der resiliente Typ einen negativen Wert von $-.241$ aufweist. Der unsicher-komfortorientierte Typ weicht am meisten ab und zeigt einen Wert von $.3$. Im Gegensatz zu den anderen drei Typen überwiegt bei diesem Typ die kollektive Selbstwirksamkeit.

Abbildung 45: Differenzen der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die vier gebildeten Persönlichkeitstypen



Anmerkung: unsicher-komfortorientierter Typ: .322; resilienter Typ: -.241; nüchtern-kritischer Typ: -.065; introvertiert-gewissenhafter Typ: .093

Im Hinblick auf das psychologische Klima können ebenfalls interessante Beobachtungen getätigt werden. In Tabelle 40 sind die Korrelationen zwischen den Faktoren des psychologischen Klimas und der Differenz der Selbstwirksamkeit dargestellt. Es handelt sich nach Cohen (1988) insgesamt eher um eine schwache bis moderate Korrelation. Am höchsten korreliert die Einstellung zur Arbeit, die Kollegialität sowie die Bewertung der Schulleitung. Die Korrelationen mit der Kommunikation zur Schulleitung und zum Kollegium bewegt sich mit $r = .225$ auf einem ähnlichen Niveau.

Tabelle 40: Korrelationen nach Pearson der Differenz der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Dimensionen des psychologischen Klimas

Schulleitung	.261***
Kollegialität	.285***
Handlungsraum	.058
Bewertung der Arbeit	-.093*
Arbeitsbelastung	.039
Einstellung zur Arbeit	.309***
Kommunikation Schulleitung	.225***
Kommunikation Kollegium	.225***

12.3 Analysen im Hinblick auf das aggregierte Organisationsklima

Wie in Kapitel 7 dargelegt, handelt es sich laut Definition erst um ein Organisationsklima, wenn die Sichtweise von mehreren Mitarbeitenden in die Messung miteinfließt. Bei einer Betrachtung auf individueller Ebene spricht man im Gegensatz dazu vom psychologischen Klima.

Zunächst wurde entschieden, dass alle Schulen der Studie betrachtet werden, bei denen mindestens fünf Lehrpersonen den Fragebogen bei der ersten Erhebung vollständig ausgefüllt haben. Mithilfe der Schulcodes, die am Ende der Befragung von den teilnehmenden Lehrpersonen angegeben wurden, können Rückschlüsse auf gemeinsame Schulen gezogen werden. Auf diese Weise kommen 19 Schulen zur Analyse in Frage (siehe Tabelle 41). Insgesamt fließen so 126 Fragebögen von teilnehmenden Lehrpersonen in die Analyse mit ein.

Tabelle 41: Verteilung der Schulen bezüglich des aggregierten Klimas

Anzahl der Schulen (N=19)	Anzahl der Lehrkräfte pro Schule, die jeweils an der Befragung teilgenommen haben
7	5
6	6
2	7
1	8
1	10
1	11
1	12

Anhand der angegebenen Daten werden jeweils Rahmenbedingungen der Schulen, nämlich Schulform, Lage (ländlicher Raum, Kleinstadt oder Großstadt) sowie Lage innerhalb Deutschlands (südliches Deutschland, nördliches Deutschland, westliches Deutschland oder östliches Deutschland) und Größe des Kollegiums in der Tabelle 42 dargestellt. Zusätzlich kann in der Tabelle abgelesen werden, ob die Schulleitung des Kollegiums an der Befragung teilgenommen hat.

Tabelle 42: Kenndaten der 19 ausgewählten Schulen bezüglich des Organisationsklimas

	Schulform	An der Umfrage teilgenommene Lehrpersonen	Teilnahme der Schulleitung	Kollegiumsgröße	Lage der Schule innerhalb Deutschlands	Lage der Schule
Schule 1	Berufskolleg	12	Nein	121–140	W	Kleinstadt
Schule 2	Grundschule	11	Nein	21–40	N	Großstadt
Schule 3	Gymnasium	10	Ja	61–80	W	Großstadt
Schule 4	Gymnasium	8	Nein	41–60	W	ländlicher Raum
Schule 5	Berufskolleg	7	Nein	61–80	W	Kleinstadt
Schule 6	Förderschule	7	Nein	61–80	W	Großstadt
Schule 7	Schule SEK I	6	Nein	mehr als 140	W	Großstadt
Schule 8	Grundschule	6	Nein	41–60	N	Großstadt
Schule 9	Berufskolleg	6	Nein	61–80	N	Großstadt
Schule 10	Förderschule	6	Nein	61–80	W	Großstadt
Schule 11	Förderschule	6	Nein	121–140	W	Großstadt
Schule 12	Schule SEK I	6	Ja	121–140	W	Großstadt
Schule 13	Schule SEK I	5	Nein	61–80	N	Großstadt
Schule 14	Berufskolleg	5	Ja	61–80	N	Großstadt
Schule 15	Gymnasium	5	Ja	41–60	O	Kleinstadt
Schule 16	Berufskolleg	5	Nein	61–80	O	Großstadt
Schule 17	Förderschule	5	Ja	61–80	W	Kleinstadt
Schule 18	Schule SEK I	5	Nein	1–20	W	Kleinstadt
Schule 19	Förderschule	5	Nein	41–60	W	Kleinstadt

Anmerkung: Lage der Schule innerhalb Deutschlands N = Norddeutschland, W = Westdeutschland, O = Ostdeutschland, S = Süddeutschland

Anhand der oben aufgeführten Angaben zeigt sich, dass innerhalb dieser Stichprobe verschiedene Schulformen (Grundschule, Schule SEK I, Gymnasium, Förderschule und Berufskolleg) und verschiedene Kollegiumsgrößen vorliegen. Am häufigsten sind Großstädte vertreten, danach Kleinstädte. Lediglich eine Schule aus dem ländlichen Raum kann analysiert werden. Die meisten der Schulen sind in Westdeutschland. Aus Norddeutschland liegen Daten von fünf Schulen vor, aus Ostdeutschland von zwei. Daten von Schulen aus Süddeutschland liegen nicht vor.

Die acht Skalen zum Organisationsklima werden jeweils pro Schule zusammengefasst. In der Tabelle 43 ist neben dem arithmetischen Mittel der Klimadimensionen auch die Standardabweichung angegeben, die verdeutlicht, wie sehr

die Daten innerhalb der verschiedenen Dimensionen streuen. Sie gilt als Indikator dafür, inwiefern sich das Kollegium im Hinblick auf das Klima einig zeigt. Des Weiteren ist in der Tabelle die allgemeine bzw. normierte Standardabweichung aller Daten durch die jeweilige schulinterne Standardabweichung bezüglich der Dimensionen dargestellt. Dabei zeigt die farbliche Markierung, wie sehr die Daten auseinanderliegen. Geringe Werte sind grün markiert. Mittlere Werte haben eine gelbe bis orangefarbene Färbung. Die rote Markierung kennzeichnet sehr hohe Werte.

Tabelle 43: Aggregierte Klimadaten der ausgewählten Schulen

	Schulleitung	Kollegialität	Handlungsraum	Bewertung der Arbeit	Arbeitsbelastung	Einstellung zur Arbeit	Kommunikation Schulleitung	Kommunikation Kollegium
Schule 1	13,5	19,25	13,4166667	22,3333333	11,75	13,1666667	12,3333333	12,8333333
	3,554766327	2,137330536	2,429303429	2,015094554	3,720337228	5,078176719	3,084663923	2,79067712
	0,70582404	0,68973522	0,87924987	0,72246381	0,77905763	1,05601091	0,65104899	0,69281079
Schule 2	15,5454545	21,3636364	13,8181818	20,8181818	13,5454545	13,1818182	9	15,8181818
	3,20510956	2,65603943	3,18804585	2,31595258	4,82418151	2,5226249	4,21900462	3,37099931
	0,63639721	0,85712711	1,15386529	0,83032924	1,01020827	0,52458186	0,89046288	0,83688101
Schule 3	21,8888889	21,3	14,8	22	12,9	20,6	16,4444444	13,6666667
	2,02758751	2,057506582	2,440400696	2,054804668	3,871548642	2,503331114	2,185812841	3,872983346
	0,40259187	0,66397533	0,88326636	0,73670092	0,81072207	0,52056971	0,46133754	0,96150308
Schule 4	20	21,25	13	21,75	14,5	18,75	16,125	16
	3,81725406	2,43486579	3,42261387	1,28173989	6,76123404	3,19597962	3,3567629	3,11677489
	0,75794284	0,78575244	1,23876366	0,45953709	1,41583696	0,66460652	0,70847819	0,77376751
Schule 5	21,4285714	22,5714286	15,5714286	21,1428571	17,1428571	20	15	13,7142857
	1,51185789	1,61834719	2,07019668	2,11570094	4,33699479	2,88675135	3,05505046	3,30223589
	0,3001901	0,52225476	0,74927658	0,75853382	0,90818888	0,60030225	0,64479878	0,81980988
Schule 6	16	18,7142857	11,7142857	18,8571429	10,1428571	16,4285714	15,4285714	15,4285714
	4,24264069	1,88982237	2,98408477	2,03540098	3,62530787	3,64495738	2,87849167	2,50713268
	0,84240637	0,60986217	1,08004464	0,72974419	0,759158	0,75797718	0,60753429	0,62241832
Schule 7	12,6666667	20	12,6666667	20,8333333	14,3333333	11,5	9	14,8333333
	4,96655481	2	2,5819889	3,18852108	6,1210021	3,78153408	4,33589668	4,44597196
	0,98614465	0,64541746	0,93451209	1,14316774	1,28176912	0,78637303	0,91513411	1,10375268

	Schulleitung	Kollegialität	Handlungsraum	Bewertung der Arbeit	Arbeitsbelastung	Einstellung zur Arbeit	Kommunikation Schulleitung	Kommunikation Kollegium
Schule 8	11.6666667	19.1666667	12.8333333	19.1666667	12,5	9	7.8333333	14.3333333
	6.8019605	4.44597196	4.3507367	4.3507367	5,61248608	5.7965507	5.84522597	5.20256347
	1.35057746	1.43475395	1.57625348	1.56140718	1.17528327	1.20539735	1.23369307	1.29158335
Schule 9	12.6666667	21.8333333	15.8333333	20.8333333	16	12,5	10.8333333	15,5
	6.8019605	2.40138849	1.83484786	4.16733328	4.77493455	5.2804506	5.52871293	5.04975247
	1.35057746	0.77494902	0.66409561	1.49409737	0.9998957	1.09840549	1.16688984	1.25364664
Schule 10	16.1666667	21.8333333	14.6666667	22.3333333	10.8333333	13.3333333	9.16666667	12.6666667
	2.31660671	1.32916014	2.50333111	0.51639778	4.5350487	4.63321343	3.7103459	6.02218122
	0.45997868	0.42893158	0.90604308	0.18514204	0.94966238	0.96348044	0.7831054	1.49506086
Schule 11	12.1666667	21.3333333	14.1666667	20	14,6666667	14,1666667	10.8333333	15,6666667
	4.16733328	2.80475786	2.4832774	2.44948974	3.44480285	2.99443929	3.86867764	4.45720391
	0.82745355	0.90511984	0.89878494	0.87820578	0.72135932	0.62269604	0.81652288	1.10654111
Schule 12	18,6	19.6666667	11,5	19.3333333	9	16.6666667	13,2	15,2
	4.66904701	1.96638416	3.78153408	3.98329847	4.24264069	4.84424057	4.96990946	4.65832588
	0.92707237	0.63456933	1.36866944	1.4281161	0.88843064	1.0073637	1.04894881	1.15647146
Schule 13	22	20,6	14,2	19,8	10,4	18	14,6	13,8
	1.87082869	0.89442719	2.28035085	2.58843582	5.31977443	3.16227766	5.31977443	3.89871774
	0.37146629	0.28863946	0.82533873	0.92802157	1.11398796	0.65759817	1.12279129	0.96789188
Schule 14	16,25	20,2	14,4	20,4	16,6	13,2	9,75	15
	7.58836829	3.42052628	1.81659021	3.13049517	3.20936131	7.25947657	6.94622199	3.16227766
	1.50672429	1.10383368	0.65748753	1.12236394	0.67205666	1.50961395	1.46606922	0.78506398

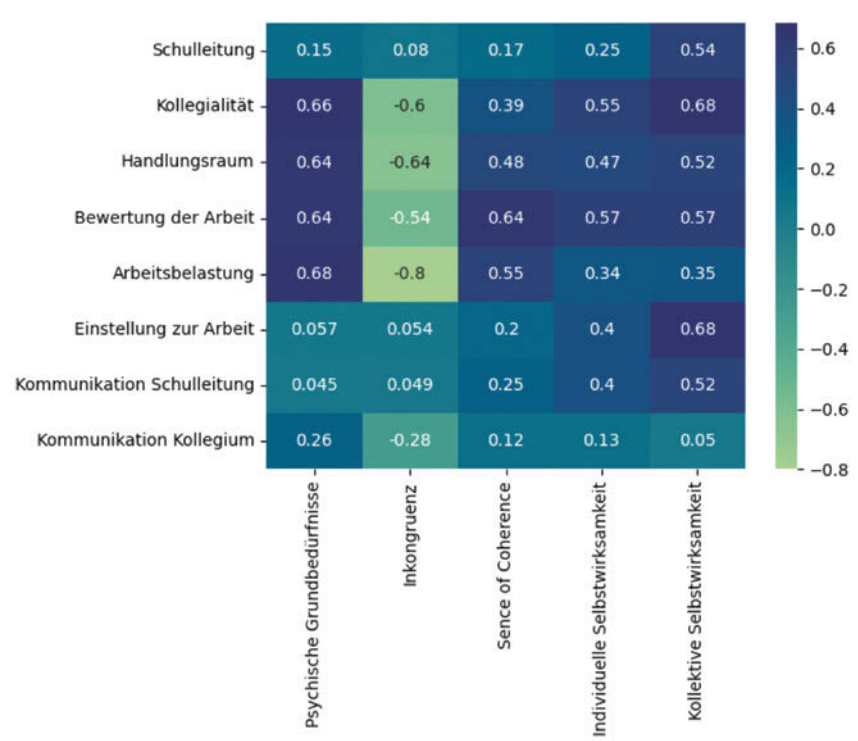
	Schulleitung	Kollegialität	Handlungsraum	Bewertung der Arbeit	Arbeitsbelastung	Einstellung zur Arbeit	Kommunikation Schulleitung	Kommunikation Kollegium
Schule 15	15,5	17,2	11	22,2	10,4	16	14,75	13,25
	7,32575366	3,49284984	3,082207	2,04939015	3,43511281	3,53553391	5,73730483	4,99165971
	1,4545803	1,12717313	1,11555851	0,73475967	0,71933018	0,7352171	1,21091523	1,23922459
Schule 16	14	20,4	13	21,6	11,8	14,2	10,4	14,4
	2,34520788	3,57770876	5,19615242	3,36154726	2,94957624	2,28035085	3,78153408	4,72228758
	0,46565764	1,15455784	1,88066929	1,20520213	0,61765634	0,47420078	0,79813037	1,17235053
Schule 17	19,5	22	15,8	23	15,6	21,6	18	14,75
	3,6968455	1,58113883	1,64316767	1	3,36154726	2,88097206	1,63299316	4,57347424
	0,73403487	0,5102473	0,59471985	0,35852601	0,70392518	0,59910044	0,34465945	1,13540627
Schule 18	15,2	20,6	12,8	19	9,4	16,8	10,4	13,2
	5,26307895	1,34164079	1,92353841	3,16227766	2,96647939	3,1144823	4,5607017	5,01996016
	1,04502162	0,43295919	0,69619582	1,13375879	0,62119595	0,64765908	0,96258144	1,24625043
Schule 19	17,8	21,8	13	23,2	14,6	14,8	12,8	16,2
	5,80517011	1,92353841	2,91547595	1,30384048	5,45893763	3,89871774	3,76828874	4,20713679
	1,15265766	0,62074263	1,05521271	0,46746072	1,14312944	0,81074147	0,79533481	1,04445969

Anmerkung: Angezeigt werden jeweils die Mittelwerte in der ersten, die Standardabweichung in der zweiten und die normierte Standardabweichung in der dritten Zeile der einzelnen Schulen jeweils bezogen auf die Skalen des Organisationsklimas.

Durch die Analyse konnte nachgewiesen werden, dass sich das Konstrukt *Organisationsklima* messen und veranschaulichen lässt. Die Standardabweichung innerhalb einer Schule ist in der Regel geringer als im Gesamtdatensatz. Das heißt, dass die Antwort eines Einzelnen (= psychologisches Klima) schon einen Hinweis auf das Gesamtklima (= Organisationsklima) liefert.

Fasst man nun die Datensätze der einzelnen Lehrpersonen einer Schule im Hinblick auf das Klima zusammen, entstehen 19 neue Datenpunkte. Diese 19 neu gebildeten Datenpunkte zeigen die Durchschnittswerte der einzelnen Skalen des Organisationsklimas. Berechnet man anschließend die Korrelation nach Pearson mit den fünf Konstrukten, die die psychische Gesundheit messen, ergibt sich folgendes Bild, welches in Abbildung 46 dargestellt wird.

Abbildung 46: Pearson-Korrelation bezüglich des Organisationsklimas und der psychischen Gesundheit (n=19 Schulen)



Insgesamt zeigt sich ein uneinheitliches Bild bezüglich der Korrelationen. Mit den psychischen Grundbedürfnissen korrelieren die Dimensionen Kollegialität, Handlungsraum, Bewertung der Arbeit und Arbeitsbelastung hoch. Sowohl die Bewertung der Schulleitung als auch die Kommunikation mit dieser korrelieren nur in sehr geringem Maße mit der Befriedigung der psychischen

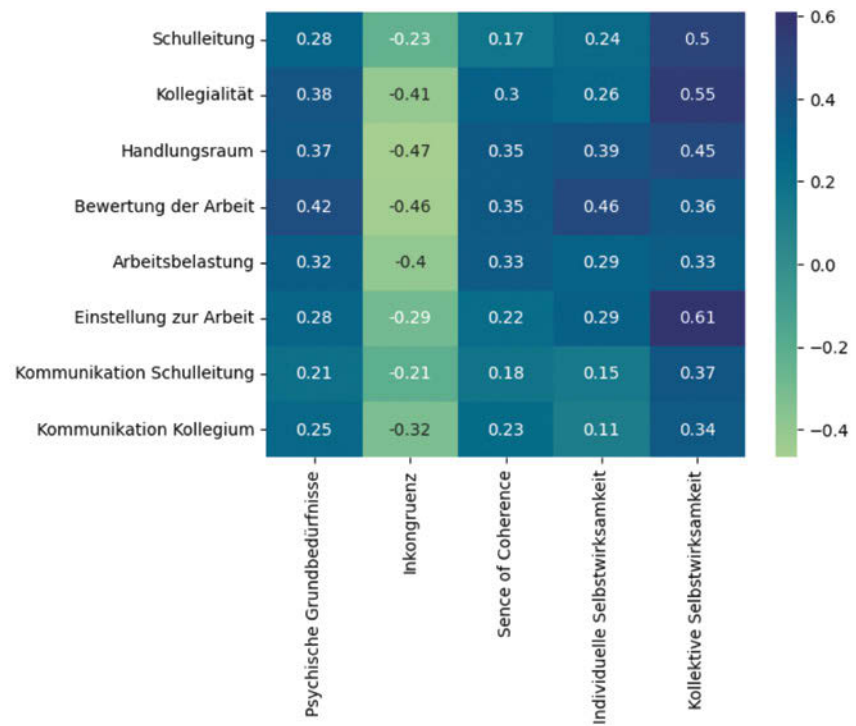
Grundbedürfnisse. Auch die Inkongruenz zeigt eine hohe Korrelation zur Kollegialität, Bewertung der Arbeit, Arbeitsbelastung und zum Handlungsraum. Es handelt sich hierbei um negative Korrelationen. Insbesondere die Arbeitsbelastung zeigt mit $r = -.8$ eine herausragend starke Korrelation.

Die Korrelationen mit dem SOC ist bei den Dimensionen Kollegialität, Handlungsraum, Bewertung der Arbeit und Arbeitsbelastung moderat bis hoch ausgebildet. Aber auch die Einstellung zur Arbeit und die Kommunikation mit der Schulleitung korreliert schwach mit dem SOC. Die Schulleitung und Kommunikation mit dem Kollegium weist mit $r = .17$ bzw. $r = .12$ nur einen geringen Zusammenhang auf.

Die kollektive Selbstwirksamkeit zeigt insgesamt eine etwas höhere Korrelation mit den Dimensionen des Organisationsklimas als die individuelle Selbstwirksamkeit. Außer der Dimension Kommunikation mit der Schulleitung sind alle Korrelationen mindestens moderat ausgebildet. Die Dimensionen stehen daher alle in einem signifikanten Zusammenhang mit beiden Formen der Selbstwirksamkeit.

Vergleicht man nun diese Korrelationen mit den Korrelationen auf Basis der einzelnen Teilnehmenden (siehe dazu Abbildung 47), zeigt sich, dass sich die Korrelationen merkbar unterscheiden. Im Gegensatz zur Korrelation mit dem Organisationsklima liegen beim psychologischen Klima überall p -Werte von $\leq .000^{***}$ vor.

Abbildung 47: Pearson-Korrelation des psychologischen Klimas und der psychischen Gesundheit (n=742 teilnehmende Lehrkräfte)



Die in Abbildung 46 deutlich hervorstechenden Dimensionen Kollegialität, Handlungsraum, Bewertung der Arbeit und Arbeitsbelastung sind beim psychologischen Klima insgesamt geringer ausgeprägt. Die Korrelationen zu den fünf verschiedenen Konstrukten der psychischen Gesundheit sind zwar vorhanden, aber insgesamt weniger stark als beim Organisationsklima.

Die Kommunikation zur Schulleitung gewinnt im Hinblick auf die Korrelation etwas mehr an Bedeutung, wenngleich die Korrelationen hier nur schwach ausgebildet sind. Die Korrelation innerhalb des Kollegiums nimmt in Bezug auf die psychischen Grundbedürfnisse, die Inkongruenz und das SOC etwas zu, während sie bei der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit abnimmt.

Es zeigt sich, dass die Dimensionen des Organisationsklimas bzw. des psychologischen Klimas einen moderaten bis starken Zusammenhang zur psychischen Gesundheit aufweisen. Schon das psychologische Klima kann bei einer Analyse einen ersten Hinweis auf die Zusammenhänge bezüglich des Organisationsklimas geben.

13 Beantwortungen der Forschungsfragen und Überprüfung der Hypothesen

In diesem Kapitel stehen die Forschungsfragen mit den dazugehörigen Hypothesen im Vordergrund. Jedes der fünf Kapitel 13.1 bis 13.5 widmet sich einer der Forschungsfragen und beleuchtet, inwiefern die Hypothesen angenommen oder verworfen werden können.

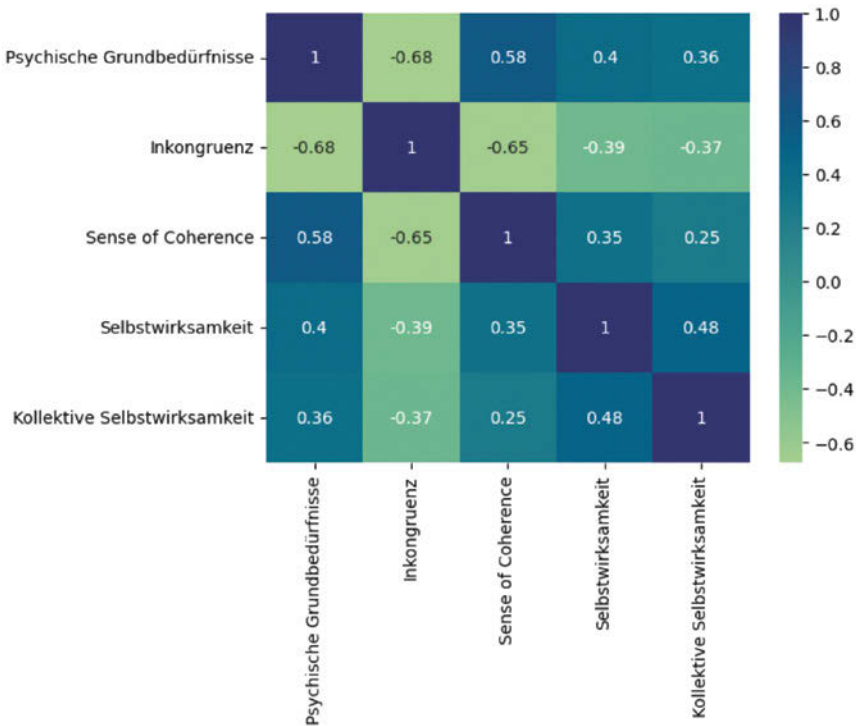
13.1 Forschungsfrage 1: Gesundheitstypen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der ersten Forschungsfrage, die in Kapitel 9 aufgeworfen wurde:

- (1) Inwiefern können verschiedene Gesundheitstypen unter Lehrkräften ermittelt werden? Welche Aussagen können zum psychischen Gesundheitszustand der Lehrpersonen getätigt werden?*

Um die Gesundheitstypen zu bilden, werden die folgenden Skalen benötigt: Skala zu den psychischen Grundbedürfnissen, Skalen bezüglich der Inkongruenz, Sense of Coherence (SOC) sowie die beiden Skalen zur individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen. Mithilfe eines hierarchischen Clusterverfahrens nach Ward (1963), welches bereits in Kapitel 12.1 eingesetzt wurde, werden anhand der genannten Skalen verschiedene Gesundheitstypen ermittelt. Dafür werden zunächst die Korrelationen zwischen diesen fünf Skalen erzeugt. Abbildung 48 zeigt, dass die Korrelationen insgesamt moderat bis gut ausgebildet sind. Die Inkongruenz ist die einzige Skala, die negativ mit den anderen vier Faktoren korreliert.

Abbildung 48: Korrelationen zwischen den Faktoren der psychischen Gesundheit



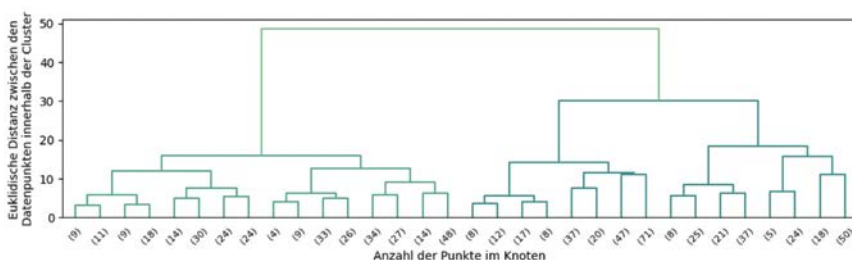
Wie bereits in Kapitel 12.1 dargestellt, kann der Berechnung von Clustern eine Erstellung von Faktoren vorgeschaltet sein. Führt man ein Clusterverfahren direkt auf den ursprünglich erhobenen Variablen durch, besteht die Gefahr, dass Einflüsse, die in mehreren der verwendeten Variablen enthalten sind, überbewertet werden. Dies kann insbesondere dann der Fall sein, wenn die Variablen untereinander korreliert sind und sich durch weniger Faktoren erklären lassen würden (vgl. dazu Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016, S. 591 f.). In diesem Fall kann es sinnvoll sein, eine Faktorenanalyse durchzuführen, um die Korrelationen zwischen den Variablen zu berücksichtigen und eine bessere Trennung der Cluster zu erreichen. Das Clusterverfahren basiert dann auf den Faktorausprägungen für jede Person, die an der Befragung teilgenommen hat. Die Entscheidung darüber, ob man bei einem Clusterverfahren auf den ursprünglichen Variablen bleibt oder ob man eine Faktorenanalyse durchführt und anschließend auf den Faktoren clustert, hängt von verschiedenen Aspekten ab. Einerseits kann die Verwendung von Faktoren den Vorteil haben, dass Korrelationen zwischen den Variablen abgeschwächt werden, was zu einer besseren Trennung der Cluster führen kann. Allerdings kann das Abschwächen der Korrelationen auch bedeuten, dass wichtige Informationen verloren gehen, die in den Originaldaten enthalten sind.

Zudem kann die Anzahl der Faktoren, die durch die Faktorenanalyse identifiziert werden, nicht immer eindeutig bestimmt werden. Dies hängt oft von subjektiven Entscheidungen ab, bspw. der Wahl des Kriteriums zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren (vgl. Hair, Black, Babin & Anderson, 2014, S. 446 ff.).

In diesem Fall wurde festgestellt, dass die Ergebnisse beider Varianten, also das Clustern auf den ursprünglichen Variablen und das Clustern auf den Faktoren, sich inhaltlich sehr ähnlich sind. Daher wurde entschieden, direkt auf den Variablen zu clustern und auf eine Faktorenanalyse zu verzichten. So wurde das gleiche Vorgehen gewählt, das auch bei den Persönlichkeitsclustern in Kapitel 12.1 verwendet wurde.

Das Dendrogramm des hierarchischen Clusterverfahrens ist in Abbildung 49 dargestellt. Es zeigt die Möglichkeiten, in wie viele Gruppen der Datensatz sinnvoll gegliedert werden kann.¹¹² Je nachdem, an welcher Stelle ein imaginärer Schnitt gesetzt wird, werden die Gruppen eingeteilt. Hier wurde sich dazu entschieden, den Schnitt so zu setzen, dass vier verschiedene Cluster entstehen (vgl. dazu Wentura & Pospeschill, 2015, S. 172).

Abbildung 49: Dendrogramm des hierarchischen Clusterverfahrens nach Ward (1963)



Welche verschiedenen Ausprägungen der einzelnen Skalen innerhalb der vier Cluster deutlich werden, veranschaulicht die Abbildung 50. Um die Skalen besser vergleichen zu können, sind die einzelnen Skalen nicht als Rohwerte, sondern als normierte z-Scores dargestellt. Die Normierung wurde bereits vor der Erstellung der Cluster vorgenommen, damit es zu keiner indirekten Gewichtung einzelner Aspekte kommt (vgl. Backhaus et al., 2016, S. 492). Anhand der Werte wird deutlich, dass der Typ 1 über eine gute psychische Gesundheit verfügt. Er zeigt im Mittel in allen positiv konnotierten Bereichen hohe Werte und einen niedrigen Wert im Hinblick auf die Inkongruenz. Der Typ 1 wird daher auch als *Gesundheitstyp* bezeichnet. Dieser Zustand gilt als positiv und erstrebenswert.

Bei Typ 2 wird hingegen deutlich, dass alle positiv konnotierten Bereiche schwach ausgeprägt sind und die Inkongruenz hingegen sehr hoch. Es handelt

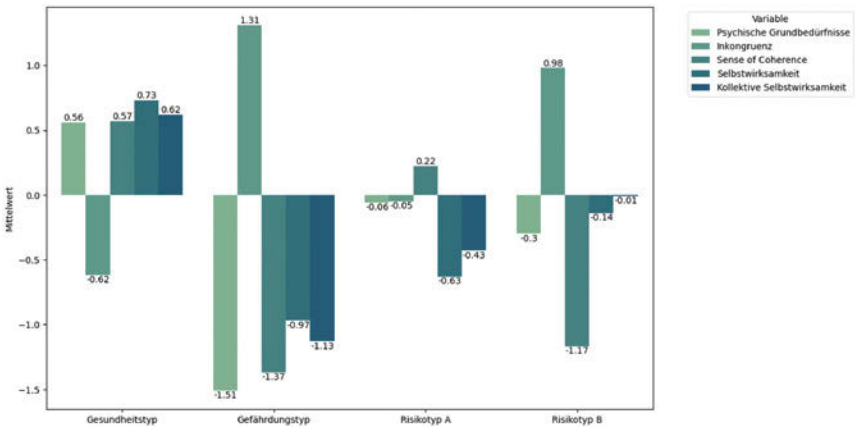
¹¹² Zur Erstellung und Interpretation von Dendrogrammen siehe Handl und Kuhlenkasper (2017, S. 417 ff.).

sich hierbei um den *Gefährdungstyp*. Dieser weist im Hinblick auf die psychische Gesundheit die in Summe negativsten Werte auf.

Der Typ 3 zeigt keine auffälligen Werte in der Befriedigung der Grundbedürfnisse. Es werden jedoch eher niedrige Werte in der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit deutlich. Dieser Typ wird als *Risikotyp A* bezeichnet.

Abschließend lassen sich beim Typ 4, der auch *Risikotyp B* genannt wird, insbesondere im Hinblick auf die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse und der Inkongruenz potenziell problematische Werte erkennen. Gleichzeitig werden auch negative Werte des SOC deutlich.

Abbildung 50: Mittelwerte der z-Scores der Faktoren in Bezug auf die vier Gesundheitstypen



In Bezug auf die Häufigkeitsverteilung wird deutlich, dass in der Stichprobe 45 % dem *Gesundheitstypen* angehören. Bei diesen Lehrpersonen kann davon ausgegangen werden, dass die im Mittel über eine entsprechend gut ausgeprägte psychische Gesundheit verfügen. 13 % der befragten Lehrkräfte können dem *Gefährdungstyp* zugeordnet werden. Bei diesem Typen wird durchschnittlich die schwächste psychische Gesundheit deutlich. Die beiden *Risikotypen A und B* sind ungleich verteilt. Unter das Cluster Risikotyp A fallen rund 30 %, während sich 12 % dem Risikotyp B zuordnen lassen.¹¹³

113 Die von Schaarschmidt und Fischer (2016) dargestellten Forschungsergebnisse der *Potsdamer Lehrerstudie* zeigen, dass rund 60 % der Lehrpersonen über unvorteilhafte Gesundheitsmuster verfügen (vgl. S. 416). In dieser Studie verfügen mit rund 55 % ähnlich viele Personen über ein unvorteilhaftes Muster.

Tabelle 44: Absolute und relative Verteilung der vier Gesundheitstypen

	absolute Häufigkeit (N=742)	relative Häufigkeit
Gesundheitstyp	334	45,01 %
Gefährdungstyp	97	13,07 %
Risikotyp A (→ geringe individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit)	220	29,65 %
Risikotyp B (→ geringe Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse; hohes Empfinden der Inkongruenz)	91	12,26 %

Diese ermittelten Gesundheitstypen werden im Folgenden für die Analysen genutzt, um weitere Erkenntnisse zur psychischen Gesundheit von Lehrpersonen tätigen zu können und um gesundheitsförderliche Faktoren zu ermitteln. Insgesamt kann im Hinblick auf Forschungsfrage (1) gesagt werden, dass mithilfe eines Clusterverfahrens nach Ward (1963) verschiedene Typen gebildet werden können, die die psychische Gesundheit der Lehrpersonen beschreiben und sich inhaltlich voneinander abgrenzen lassen.

13.2 Hypothesen zur Forschungsfrage 2

In den nachfolgenden Abschnitten werden die einzelnen Hypothesen, die der zweiten Forschungsfrage zugehörig sind, näher beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und den persönlichen Angaben bestehen.

13.2.1 Hypothese 1 zur Forschungsfrage 2

Die Hypothese, die nun betrachtet wird, lautet wie folgt:

HYP2.1 Lehrkräfte der Primarstufe, an Gymnasien, Förderschulen und berufsbildenden Schulen sind weniger belastet als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Um diese Hypothese prüfen zu können, werden statistische Verfahren bezüglich des Unterschieds durchgeführt. Grundsätzlich stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung. Der *t*-Test nimmt eine Normalverteilung der Daten an und setzt eine Intervallskalierung und die gleiche Standardabweichung bezüglich der Mittelwerte der Variablen voraus (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 411 f.).

Bei größeren Stichproben zeigt sich, dass „*t*-Tests relativ robust gegenüber Verletzungen der Annahmen über die Verteilung der Populationswerte“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 412) sind. Scheinen die Verletzungen dennoch zu gravierend zu sein, kann auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen werden. Der Mann-Whitney-U-Test, der auch als U-Test bezeichnet wird, nimmt eine Rangverteilung an. So kann das Verfahren bei ordinalskalierten Daten angewandt werden. Aufgrund der Größe der Stichprobe wurde entschieden, dass der *t*-Test angegeben wird. Zur Absicherung wird zusätzlich der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, der weder eine Normalverteilung noch eine Homogenität der Standardabweichung bzw. der Varianz voraussetzt (vgl. Rasch, Fries, Hofmann & Naumann, 2014c, S. 94).

Der Tabelle 45 können jeweils die beiden Testverfahren entnommen werden. Diese werden zunächst bezüglich der einzelnen Variablen beleuchtet, die die psychische Gesundheit darstellen.

Tabelle 45: Übersicht der Ergebnisse der statistischen Testverfahren bezüglich Hyp 2.1

Psychische Grundbedürfnisse	M der Schulen Sekundarstufe I: 78.443 (SD 9.525)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: $p = .012^*$
	M der anderen Schulformen: 80.613 (SD 9.756)	⇒ Mann-Whitney-U-Test: $p = .005^{**}$ <i>Cohens d</i> = .223
Inkongruenz	M der Schulen Sekundarstufe I: 56.893 (SD 15.993)	⇒ Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: $p = .001^{***}$
	M der anderen Schulformen: 52.465 (SD 13.963)	⇒ Mann-Whitney-U-Test: $p = .004^{**}$ <i>Cohens d</i> = .309
SOC	M der Schulen Sekundarstufe I: 14.5 (SD 3.62)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: $p = .002^{**}$
	M der anderen Schulformen: 15.465 (SD 3.225)	⇒ Mann-Whitney-U-Test: $p = .004^{**}$ <i>Cohens d</i> = .292
Ind. Selbstwirksamkeit	M der Schulen Sekundarstufe I: 26.082 (SD 3.482)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: $p = .011^*$
	M der anderen Schulformen: 26.898 (SD 3.585)	⇒ Mann-Whitney-U-Test: $p = .016^*$ <i>Cohens d</i> = .229
Koll. Selbstwirksamkeit	M der Schulen Sekundarstufe I: 32.541 (SD 6.222)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: $p = .001^{***}$
	M der anderen Schulformen: 34.479 (SD 6.202)	⇒ Mann-Whitney-U-Test: $p = .001^{***}$ <i>Cohens d</i> = .312

Anmerkung: Bei der Variablen Inkongruenz gilt ‚je niedriger der Wert, desto besser‘.

Es zeigt sich, dass die psychische Gesundheit der Lehrkräfte an den Grund-, Förder- und berufsbildenden Schulen sowie an Gymnasien etwas besser ausgebildet ist als an Schulen der Sekundarstufe I. Alle t -Tests liegen mit einem Signifikanzniveau von mindestens .05 vor (*), überwiegend sogar von .01 (**). Dem Wert des *Cohens d*¹¹⁴ nach zu urteilen, handelt es sich bei allen Variablen um kleine Effekte.

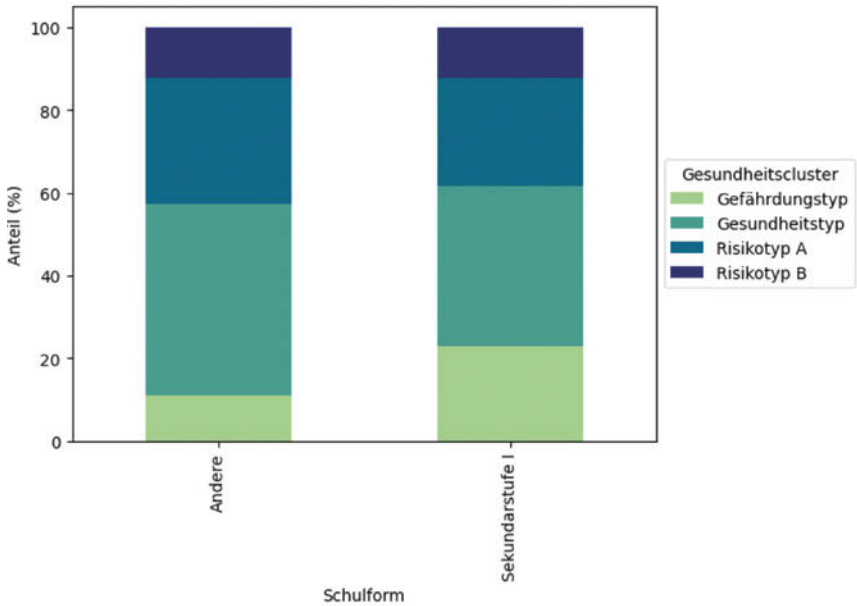
Um die statistische Hypothese weiter zu betrachten, kann zusätzlich ein Blick auf die Verteilung bezüglich der in Kapitel 13.1 ermittelten Gesundheitstypen geworfen werden. Schaut man sich diese nun an und setzt sie in Bezug zur Schulform, lässt sich Ähnliches herausfinden. Mithilfe von sogenannten Mosaikdiagrammen¹¹⁵ werden die Unterschiede grafisch verdeutlicht (siehe Abbildung 51). Der Gesundheitstyp ist bei den Lehrkräften der Sekundarstufe I deutlich seltener vertreten als bei den anderen Schulformen. Gleichzeitig ist der Anteil der Lehrkräfte, die dem Gefährdungstyp zugeordnet sind, mit 23 % mehr als doppelt so hoch als an den anderen Schulformen. Die Risikotypen A und B hingegen treten insgesamt an den anderen Schulformen häufiger auf.

Bei zwei kategoriellen Variablen, wie sie hier vorliegen, kann der χ^2 -Test (gesprochen: Chi-Quadrat-Test) zur Anwendung kommen, um Unterschiede zu messen. Ziel des χ^2 -Tests ist es, „die Häufigkeitsverteilung zu analysieren, die aus der Einteilung der Versuchsobjekte in verschiedene Kategorien entstanden ist“ (Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2014b, S. 112). Ergänzend dazu gibt *Cramers V* den Zusammenhang der nominalskalierten Variablen an, wobei die Werte zwischen 0 und 1 liegen können (vgl. Weins, 2010, S. 79 ff.). Der χ^2 -Test gibt hier einen Wert von 12.84 mit einem p -Wert = .005** an. *Cramers V* liegt bei .132.

114 Zu *Cohens d* siehe Kapitel 10.5.

115 Zu Mosaikdiagrammen siehe Wilke (2020, S. 97 ff.).

Abbildung 51: Darstellung der Cluster im Hinblick auf die Verteilung der Gesundheitstypen



Anmerkung: Schulen der SEK I: Gefährdungstyp 23 %, Gesundheitstyp 38,5 %, Risikotyp A 26,2 % und Risikotyp B 12,3 %; alle anderen Schulformen: Gefährdungstyp 11,1 %, Gesundheitstyp 46,3 %, Risikotyp A 30,2 % und Risikotyp B 12,3 %

Darüber hinaus scheint es interessant, sich die Gesundheitszustände der Lehrpersonen der verschiedenen Schulformen anzusehen, um zu erkennen, ob neben den Schulen der Sekundarstufe I weitere Schulformen gefährdeter sind als andere. In der Tabelle 46 sind die Durchschnittswerte der fünf verschiedenen Bereiche der psychischen Gesundheit im Hinblick auf die Schulformen aufgelistet. Anhand dieser Werte wurde pro Bereich ein Ranking aufgestellt. Die Schulform, die pro Bereich den höchsten Wert zeigt, wird mit 1 gekennzeichnet. Die mit den zweitbesten Werten mit 2 usw. Diese sind in der Tabelle 46 grau hinterlegt. Anschließend wurden die Rankings addiert und zu einem Summenscore zusammengefügt. Die Grundschule hat insgesamt den geringsten Summenscore von 10. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Lehrpersonen dort über die am höchsten ausgeprägte psychische Gesundheit verfügen. Knapp dahinter liegen das Berufskolleg mit 12 und das Gymnasium mit einem Summenscore von 13. Die Förderschule wurde mit 15 bepunktet und die Schulen der SEK I mit 25. Es wird erkennbar, dass die Schulen der Sekundarstufe I sehr deutlich abfallen, während die Summenscores der anderen Schulen relativ nahe beieinander liegen.

Tabelle 46: Ranking der Schulformen bezüglich des psychischen Gesundheitszustands

Schulform N = 742	Psychische GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK	Summe des Rankings
Grundschule n = 234	81.068 SD 10.604 <u>1</u>	51.872 SD 14.013 <u>2</u>	15.282 3.183 <u>3</u>	26.953 3.398 <u>2</u>	34.855 6.441 <u>2</u>	10
Förderschule n = 189	80.312 SD 9.709 <u>3</u>	53.820 SD 14.416 <u>4</u>	14.984 3.440 <u>4</u>	26.947 3.470 <u>3</u>	35.116 5.951 <u>1</u>	15
Schulen der SEK I n = 122	78.443 SD 9.525 <u>5</u>	56.893 SD 15.993 <u>5</u>	14.500 3.620 <u>5</u>	26.082 3.482 <u>5</u>	32.541 6.222 <u>5</u>	25
Berufskolleg n = 100	80.810 SD 8.132 <u>2</u>	50.800 SD 13.998 <u>1</u>	16.420 2.717 <u>1</u>	26.510 3.959 <u>4</u>	32.640 6.958 <u>4</u>	12
Gymnasium n = 93	79.581 SD 9.171 <u>4</u>	53.462 SD 12.495 <u>3</u>	15.774 3.139 <u>2</u>	27.097 3.768 <u>1</u>	34.108 4.666 <u>3</u>	13
Schule für Kranke n = 2	86.000 SD 6.000	48.000 SD 7.000	16.500 1.500	26.500 4.500	37.500 1.500	-
Sonstige n = 2	88.500 SD 3.500	35.000 SD 1.000	19.000 1.000	26.500 4.500	36.500 6.500	-

Anmerkung: Die Kategorien Schule für Kranke und Sonstige werden nur der Vollständigkeit halber aufgelistet. Sie werden aufgrund der geringen Anzahl an Schulen allerdings nicht mit ins Ranking aufgenommen. Die Rankings sowie der Gesamtscore der Rankings sind grau unterlegt.

Die Gegenhypothese, – dass kein Unterschied zwischen den Schulen der Sekundarstufe I und den Grund-, Förder- und berufsbildenden Schulen sowie den Gymnasien existiert, – kann somit abgelehnt werden. Durch die Berechnungen konnte belegt werden, dass ein Unterschied bezüglich der Gesundheitszustände der Lehrpersonen zwischen den Schulformen vorliegt. Darüber hinaus wird deutlich, inwiefern die anderen Schulen im Verhältnis dazu abschneiden. So verfügen Lehrkräfte an Grundschulen und an berufsbildenden Schulen im Durchschnitt über die am stärksten ausgeprägte psychische Gesundheit.

13.2.2 Hypothese 2 zur Forschungsfrage 2

Die Hypothese, die in diesem Abschnitt betrachtet wird, lautet folgendermaßen:

HYP2.2 Schulleitungen sind weniger belastet als Lehrkräfte.

Um die aufgestellte Hypothese zu überprüfen, wurden zunächst alle Konstrukte, die die psychische Gesundheit in dieser Arbeit messen, im Hinblick auf die

Profession der teilnehmenden Personen untersucht. Es wurde dabei zwischen Schulleitungen und allen anderen Professionen unterschieden. Zur Überprüfung eines Mittelwertunterschieds wurden jeweils *t*-Tests berechnet, die in Tabelle 47 abgebildet sind. In allen fünf Bereichen bestehen signifikante Unterschiede. *Cohens d* zeigt jeweils mit Werten über .5 mittlere Zusammenhänge auf.

Tabelle 47: Unterschiede des Gesundheitszustands bezüglich der Profession

Psychische Grundbedürfnisse	M der Schulleitung 84.955 (SD 10.413)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000*** ⇒ Mann-Whitney-U-Test: <i>p</i> = .000** <i>Cohens d</i> = .534
	M der Lehrkräfte 79.797 (SD 9.562)	
Inkongruenz	M der Schulleitung 45.712 (SD 12.159)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000*** ⇒ Mann-Whitney-U-Test: <i>p</i> = .000*** <i>Cohens d</i> = .577
	M der Lehrkräfte 53.923 (SD 14.405)	
SOC	M der Schulleitung 17.0 (SD 2.902)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000*** ⇒ Mann-Whitney-U-Test: <i>p</i> = .000*** <i>Cohens d</i> = .568
	M der Lehrkräfte 15.141 (SD 3.304)	
Ind. Selbstwirksamkeit	M der Schulleitung 28.485 (SD 3.681)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000*** ⇒ Mann-Whitney-U-Test: <i>p</i> = .000*** <i>Cohens d</i> = .533
	M der Lehrkräfte 26.596 (SD 3.526)	
Koll. Selbstwirksamkeit	M der Schulleitung 37.864 (SD 4.638)	Es existiert ein Mittelwertunterschied. Bestätigt durch ⇒ <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000*** ⇒ Mann-Whitney-U-Test: <i>p</i> = .000*** <i>Cohens d</i> = .661
	M der Lehrkräfte 33.799 (SD 6.265)	

Betrachtet man nun die einzelnen Professionen separat, kann eine ANOVA Aufschluss über die Unterschiede geben (siehe Tabelle 48). Zur Untersuchung kann neben der ANOVA auch der Kruskal-Wallis-Test hinzugezogen werden. Die ANOVA (engl.: Analysis of Variance/dt.: einfaktorielle Varianzanalyse) ist „ein Auswertungsverfahren für Daten, in denen die Wirkung eines Faktors mit mehreren Stufen auf eine intervallskalierte abhängige Variable analysiert werden soll“ (Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2014a, S. 22). Bei einer ANOVA wird eine Normalverteilung vorausgesetzt. Zudem muss eine Varianzhomogenität vorliegen (vgl. Fahrmeir et al., 2016, S. 480 ff.). Wird die Annahme der Normalverteilung verletzt, kann bspw. der Kruskal-Wallis-Test (auch *H*-Test genannt) zum Einsatz kommen. Es handelt sich bei diesem nichtparametrischen Verfahren um eine Rangvarianzanalyse, die überprüft, „ob die beobachtete Verteilung der Rangplätze systematisch von der zufälligen abweicht“ (Rasch et al., 2014c,

S. 108). Es wird im Folgenden neben der ANOVA auch der weniger strenge Kruskal-Wallis-Test angeführt. Beide Verfahren zeigen eine hohe statistische Signifikanz im Hinblick auf die Unterschiedshypothese.

Analog zu der Vorgehensweise im vorherigen Kapitel 13.2.1 wurde auch hier ein Ranking erstellt und die Punkte wurden jeweils zu einem Summenscore aufsummiert. Diese sind in Tabelle 48 jeweils dunkelgrau hinterlegt. Es wird deutlich, dass die Schulleitung in allen Bereichen besonders gut abschneidet und alle anderen Professionen erst mit größerem Abstand folgen. Über die zweitbeste psychische Gesundheit verfügen die quereinsteigenden Lehrpersonen, gefolgt von den sonderpädagogischen Lehrkräften. Die viertmeisten Punkte teilen sich die allgemeinen Lehrkräfte und die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Jeweils 33 Punkte im Gesamtscore erreichen die allgemeinen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie die Vertretungslehrkräfte. Sie bilden somit das Schlusslicht.

Tabelle 48: Untersuchung der Profession im Hinblick auf die psychische Gesundheit

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK	Gesamt-score	Gesamt-score der drei größten Teilstichproben
allg. LK n = 383	79.744 SD 9.325 5 3	53.752 SD 14.348 5 3	15.535 SD 3.230 4 2	26.426 SD 3.627 6 3	32.992 SD 6.534 7 3	27	14
sonderpäd. LK n = 206	80.121 SD 9.722 4 2	52.947 SD 13.572 3 2	14.990 SD 3.340 5 3	27.063 SD 3.391 2 2	35.092 SD 5.992 4 2	18	11
Schulleitung n = 66	84.955 SD 10.413 1 1	45.712 SD 12.159 1 1	17.000 SD 2.902 1 1	28.485 SD 3.681 1 1	37.864 SD 4.638 1 1	5	5
allg. LK im VB n = 19	80.158 SD 11.170 3	62.000 SD 14.030 8	13.053 SD 2.964 7	26.158 SD 2.739 7	32.421 SD 4.902 8	33	
Vertretungs-LK n = 18	77.167 SD 10.673 8	58.778 SD 14.661 6	12.500 SD 2.651 8	26.500 SD 3.041 5	34.278 SD 4.279 6	33	
sonderpäd. LK im VB n = 14	78.357 SD 6.986 6	60.929 SD 14.791 7	13.071 SD 2.890 6	26.929 SD 2.251 3	34.786 SD 4.916 5	27	
LK QE n = 13	82.308 SD 6.999 2	48.923 SD 16.165 2	15.846 SD 2.476 2	26.538 SD 4.181 4	36.923 SD 5.254 2	12	

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK	Gesamt-score	Gesamt-score der drei größten Teilstichproben
Sonstiges n = 12	79.917 SD 8.874	53.917 SD 13.895	13.417 SD 2.812	25.667 SD 3.037	32.917 SD 4.152	---	
LK SE n = 11	78.000 SD 13.645 7	53.273 SD 19.573 4	15.81 SD 3.298 3	25.364 SD 4.184 8	35.273 SD 5.13 3	25	
	Kruskal-Wallis-Test: $p = .000***$ ANOVA: $p = .01**$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .000***$ ANOVA: $p = .0000***$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .000***$ ANOVA: $p = .000***$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .001**$ ANOVA: $p = .002**$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .000***$ ANOVA: $p = .000***$		

Anmerkungen: LK = Lehrkraft, allg. = allgemeinbildende, sonderpäd. = sonderpädagogische, VB = Vorbereitungsdienst, QE = Quereinstieg, SE = Seiteneinstieg; Die Kategorie Sonstiges wurde aufgrund der Heterogenität aus dem Ranking herausgenommen.

Da es sich bei einigen Professionen um relativ kleine Stichprobengrößen handelt, wurden in einer zweiten Berechnung nur die drei Gruppen mit den meisten teilnehmenden Lehrpersonen verwendet. Wie zu erwarten war, liegt auch hier die Schulleitung an der Spitze. Die psychische Gesundheit des sonderpädagogischen Lehrpersonals ist höher als die der Lehrkräfte an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (siehe die hellgrauen Markierungen in Tabelle 48).

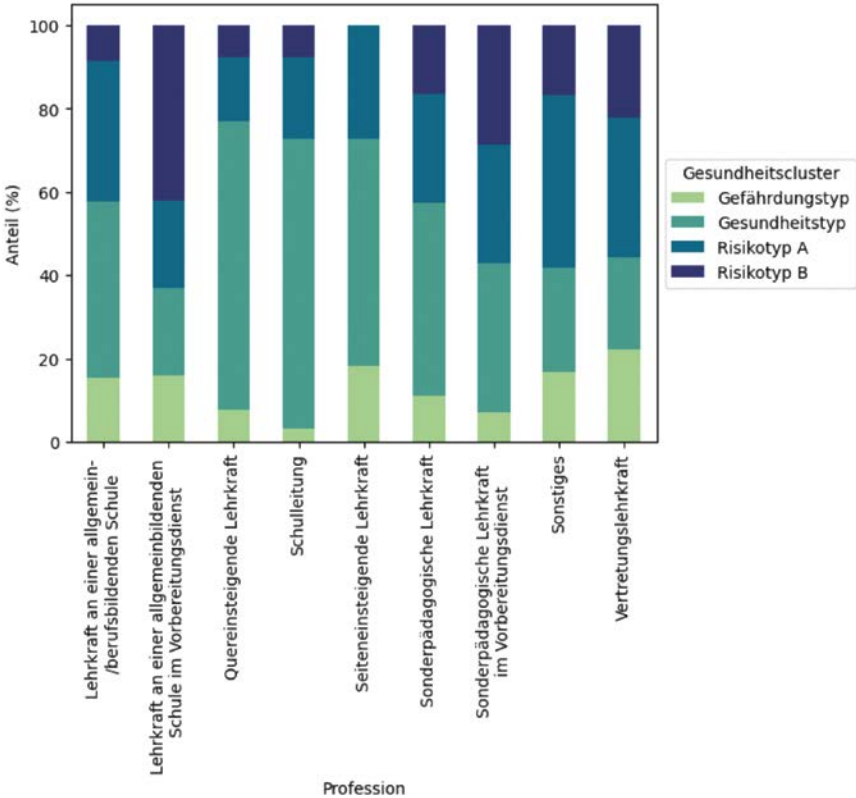
Auch in diesem Abschnitt werden erneut die gebildeten Gesundheitstypen aufgegriffen. In der Abbildung 52 ist die Verteilung der Typen in Bezug auf die Profession der in der Schule tätigen Personen dargestellt. Der Übersichtlichkeit halber werden die prozentualen Werte in der Tabelle 49 abgebildet.

Tabelle 49: Verteilung der Gesundheitscluster bezogen auf die Profession im schulischen Setting

	Gefährdungstyp	Gesundheitstyp	Risikotyp A	Risikotyp B
Lehrkraft an einer allg. Schule	15,4 %	42,3 %	33,7 %	8,6 %
Lehrkraft an einer allg. Schule im VD	15,8 %	21,1 %	21,1 %	42,1 %
Quereinsteigende Lehrpersonen	7,7 %	69,2 %	15,4 %	7,7 %
Schulleitung	3 %	69,7 %	19,7 %	7,6 %
Seiteneinsteigende Lehrpersonen	18,2 %	54,5 %	27,3 %	0 %
Lehrkräfte der Sonderpädagogik	11,2 %	46,1 %	26,2 %	16,5 %
Lehrkräfte der Sonderpädagogik im VD	7,1 %	35,7 %	28,6 %	28,6 %
Sonstige	16,7 %	25 %	41,7 %	16,7 %
Vertretungslehrkräfte	22,2 %	22,2 %	33,3 %	22,2 %

Anhand der Tabelle 49 und der Abbildung 52 lassen sich interessante Erkenntnisse aufzeigen. Der Gefährdungstyp tritt nur bei 3 % der Schulleitungen auf, während er bei allen anderen Professionen deutlich häufiger vorkommt. Gleichzeitig kann der Gesundheitstyp bei 69,7 % der Schulleitungen gemessen werden, während er bei Lehrpersonen der allgemeinbildenden Schulen bei 42,3 % und bei Lehrpersonen der Sonderpädagogik bei 46 % vorkommt. Im Gegensatz zu allen anderen Professionen zeigt die Schulleitung im Hinblick auf risikobehaftetes Verhalten (neben den quereinsteigenden Personen) die geringsten Werte. So werden rund 27 % den Risikotypen A und B zugeordnet. Auffällig sind hier auch die Werte der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Sowohl um die 60 % der Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen als auch der sonderpädagogische Lehrkräfte, die sich im Vorbereitungsdienst befinden, können den beiden Risikotypen zugeordnet werden.

Abbildung 52: Darstellung der Gesundheitscluster bezüglich der Professionen im schulischen Setting



Blickt man auf die statistischen Testverfahren, ist beim χ^2 -Test ein Wert von 62.481 mit einem p -Wert = .000*** zu erkennen. Es handelt sich folglich um ein hoch signifikantes Ergebnis. *Cramers V* ist mit einem Wert von .168 angegeben.

Insgesamt haben die t -Tests, die in Tabelle 47 abgebildet sind, deutlich gezeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen im Hinblick auf die Profession innerhalb des Schulsystems vorherrschen. Schulleitungen verfügen signifikant häufiger über eine gut ausgeprägte psychische Gesundheit. Die aufgestellte Hypothese kann demnach angenommen werden.

13.2.3 Hypothese 3 zur Forschungsfrage 2

In diesem Abschnitt steht die folgende Hypothese im Mittelpunkt:

HYP2.3 Die psychische Gesundheit von Männern ist höher ausgeprägt als die von Frauen.

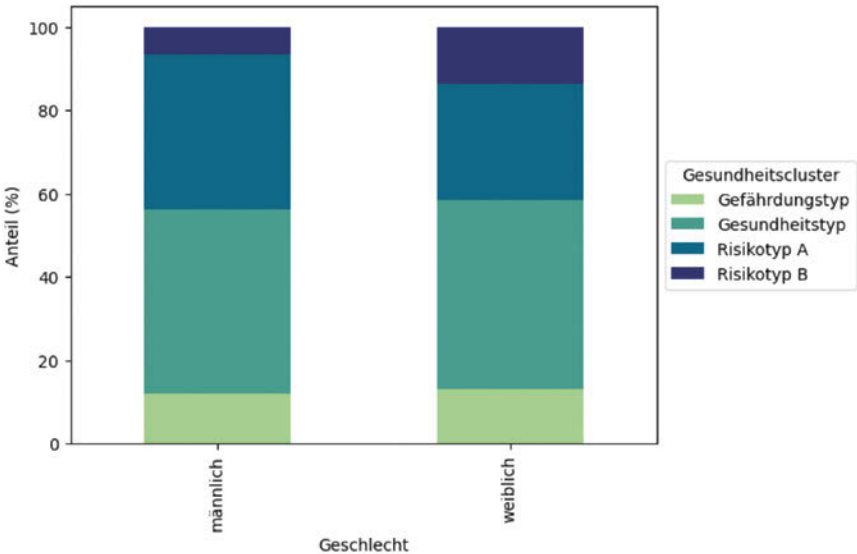
Im Datensatz haben zwei Personen im Hinblick auf das Geschlecht die Option divers angegeben. Diese beiden Personen werden aufgrund der geringen Anzahl in dieser Analyse nicht berücksichtigt, da keine signifikanten Aussagen getätigt werden können. Betrachtet werden 589 weibliche und 151 männliche Teilnehmende. Anhand der Daten in Tabelle 50 lässt sich schon auf den ersten Blick erkennen, dass sich die Mittelwerte der fünf Konstrukte zur Messung der psychischen Gesundheit nur leicht unterscheiden. Während die Frauen einen höheren Wert im Hinblick auf die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse sowie der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit aufweisen, zeigen Männer positivere Werte in Bezug auf die Inkongruenz und das SOC. Laut *Cohens d* existiert nur ein kleiner Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem SOC. Bei allen anderen Variablen ist *Cohens d* noch geringer ausgeprägt. Auch die Tests zur Überprüfung der Unterschiede (t -Test und Mann-Whitney-U-Test) zeigen, dass nicht bei allen Konstrukten ein signifikantes Ergebnis angenommen werden kann.

Tabelle 50: Psychische Gesundheit bezogen auf das Geschlecht

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
weiblich	80.543 SD 9.756	53.594 SD 14.482	15.112 SD 3.265	26.818 SD 3.579	34.355 SD 6.231
männlich	79.47 SD 9.274	51.205 SD 13.53	16.172 SD 3.244	26.603 SD 3.579	33.497 SD 6.209
	Cohens d = .111	Cohens d = .167	Cohens d = .325	Cohens d = .06	Cohens d = .138
	Mann-Whitney-Test: p = .064	Mann-Whitney-Test: p = .034*	Mann-Whitney-Test: p = .000***	Mann-Whitney-Test: p = .312	Mann-Whitney-Test: p = .093
	t-Test: p = .112	t-Test: p = .034*	t-Test: p = .000***	t-Test: p = .255	t-Test: p = .066

Nimmt man nun die verschiedenen Typen des Gesundheitsclusters in den Blick, zeigt sich das folgende Bild (siehe Abbildung 53). Sowohl der Gesundheitstyp als auch der Gefährdungstyp sind bezogen auf die Geschlechter ähnlich verteilt. Lediglich die Risikotypen unterscheiden sich. Männliche Lehrpersonen gehören häufiger dem Risikotyp A an als weibliche Lehrpersonen. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl die individuelle als auch die kollektive Selbstwirksamkeit geringer ausgebildet ist.

Abbildung 53: Darstellung des Gesundheitsclusters bezüglich des Geschlechts



Anmerkung: männlich: Gefährdungstyp 11,9%, Gesundheitstyp 44,4%, Risikotyp A 37,1% und Risikotyp B 6,6%; weiblich: Gefährdungstyp 13,1%, Gesundheitstyp 45,3%, Risikotyp A 27,8% und Risikotyp B 13,8%

Der χ^2 -Test, der den Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen angibt, liegt bei 21.926 mit einem p -Wert = .001***. Das Ergebnis ist folglich statistisch theoretisch hoch signifikant. *Cramers V* wird mit einem Wert von .122 angegeben. Anhand der Ergebnisse, die aus der Analyse des Gesundheitsclusters gezogen werden können, könnte hier von einem geringen Zusammenhang ausgegangen werden. Dadurch, dass bei den einzelnen t-Tests – bis auf das SOC und die Inkongruenz – keine Unterschiede bezüglich des Geschlechts deutlich werden, kann die aufgestellte Hypothese daher nicht eindeutig bestätigt werden. Es zeigt sich nicht, dass die psychische Gesundheit von Männern signifikant besser ausgeprägt ist als die von Frauen.

13.2.4 Hypothese 4 zur Forschungsfrage 2

Gegenstand dieses Kapitels ist die Hypothese:

HYP2.4 Die Berufserfahrung der Lehrkräfte hat keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit.

Es soll folglich untersucht werden, ob sich die Jahre im Beruf auf den Gesundheitszustand von Lehrpersonen auswirken oder ob – wie vermutet – kein Zusammenhang zu diesen Variablen besteht. Dazu werden Korrelationen zwischen den fünf Konstrukten zur psychischen Gesundheit und der Berufserfahrung, die von den teilnehmenden Lehrpersonen in Jahren angegeben wurde, berechnet. Aus der Tabelle 51 kann – wie in Kapitel 10.5 begründet, sowohl die Pearson- als auch die Spearman-Korrelation entnommen werden. Lediglich die Korrelationen zur Inkongruenz und zum SOC zeigen nach Cohen (1988) einen geringen signifikanten Zusammenhang. Bei allen anderen Variablen liegen keine signifikanten Werte bezüglich des Zusammenhangs vor.

Tabelle 51: Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit und der Berufserfahrung des Lehrpersonals an Schulen

Psych. GB	Pearson: .068, p -Wert = .064 Spearman: .059, p -Wert = .110
Inkongruenz	Pearson: -.161, p -Wert = .000*** Spearman: -.151, p -Wert = .000***
SOC	Pearson: .247, p -Wert = .000*** Spearman: .269, p -Wert = .000***
Ind. SKW	Pearson: -.001, p -Wert = .975 Spearman: .007, p -Wert = .847
Koll. SWK	Pearson: -.006, p -Wert = .865 Spearman: .001, p -Wert = .977

Die Inkongruenz nimmt mit ansteigender Berufserfahrung ab, während das SOC steigt. Beide Zusammenhänge sind als gering einzuordnen. Da dieses Phänomen bei der Mehrheit der Variablen nicht beobachtet wird, kann also insgesamt davon ausgegangen werden, dass sich die Berufserfahrung nicht signifikant auf den psychischen Gesundheitszustand auswirkt. So kann bspw. nicht darauf geschlossen werden, dass Lehrpersonen zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn über eine besonders ausgeprägte psychische Gesundheit oder Lehrkräfte mit jahrzehntelanger Berufserfahrung bezüglich ihrer psychischen Gesundheit schlechtere Werte zeigen. Die aufgeworfene Hypothese wird daher angenommen.

13.2.5 Hypothese 5 zur Forschungsfrage 2

Darauf aufbauend wird in diesem Abschnitt die folgende Hypothese beleuchtet:

HYP2.5 Das Alter der Lehrkräfte hat keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit.

Schaut man sich nun den Zusammenhang mit dem Alter der teilnehmenden Personen an, können einige interessante Beobachtungen gemacht werden. Das Alter wurde in dieser Studie als kategoriale Variable erhoben. Die Teilnehmenden haben eine Spannweite angegeben, in der ihr Alter liegt. Daher können keine Korrelationen nach Pearson oder Spearman angegeben werden. Stattdessen wird – wie in Abschnitt 13.2.2 erklärt – eine ANOVA bzw. der Kruskal-Wallis-Test berechnet. Dass in der Altersklasse von 20 bis 25 Jahren nur zwölf und in der Altersklasse über 66 Jahren nur zwei Lehrkräfte teilgenommen haben, wird in der Analyse berücksichtigt.

Die Befriedigung der Grundbedürfnisse zeigt zunächst eine sinkende Tendenz bis zu einem Tiefpunkt bis 45 Jahren. Danach steigen die Werte wieder etwas an. Während der Kruskal-Wallis-Test ein signifikantes Ergebnis liefert, konnte dies mithilfe der ANOVA nicht nachgewiesen werden. Bezüglich der Inkongruenz kann gesagt werden, dass die Werte recht schwankend sind und keine eindeutige Tendenz bezüglich des Alters beobachtet werden kann. Trotz der Schwankungen zeigt sich, dass der Wert ab 55 Jahren sinkt und sich somit positiv entwickelt. Im Hinblick auf das SOC wird deutlich, dass es mit der Zeit tendenziell steigt. Jüngere Lehrkräfte verfügen potenziell über ein geringer ausgebildetes Kohärenzgefühl als ältere Lehrpersonen. Zwischen der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit und dem Alter werden keine signifikanten Unterschiede sichtbar (siehe Tabelle 52).

Tabelle 52: Einfluss des Alters auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
20–25	80.583	53.750	14.333	27.250	35.583
n = 12	SD 8.149	SD 8.467	SD 1.491	SD 2.681	3.774
26–30	81.032	55.699	13.505	27.118	35.473
n = 93	SD 9.454	SD 14.479	SD 3.543	SD 2.820	SD 4.883
31–35	79.849	56.054	14.538	26.903	33.892
n = 93	SD 9.937	SD 14.817	SD 3.327	3.260	SD 6.174
36–40	79.020	53.990	15.263	26.727	33.859
n = 99	SD 9.453	SD 14.681	SD 2.918	SD 3.634	SD 5.594
41–45	78.768	54.926	15.389	26.579	33.432
n = 95	SD 9.462	SD 14.622	SD 3.522	SD 3.392	SD 6.925
46–50	80.729	50.486	15.953	27.299	34.710
n = 107	SD 9.528	SD 13.671	SD 2.933	SD 3.654	SD 6.930
51–54	79.732	52.979	15.845	26.412	33.598
n = 97	SD 9.526	SD 13.943	SD 3.160	SD 3.660	SD 6.197
55–60	80.816	51.806	15.990	26.347	34.082
n = 98	SD 10.146	SD 13.785	SD 3.501	SD 4.347	SD 6.396
61–65	83.565	47.413	16.500	26.652	33.826
n = 46	SD 10.547	SD 14.194	SD 2.310	SD 2.681	6.847
über 66	89.500	34.500	17.000	23.000	36.000
n = 2	SD 1.500	SD 2.500	SD 1.000	SD 1.000	SD 2.000
	Kruskal-Wallis-Test: $p = .019^*$ ANOVA: $p = .186$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .003^{**}$ ANOVA: $p = .005^{**}$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .000^{***}$ ANOVA: $p = .000^{***}$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .494$ ANOVA: $P = .493$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .511$ ANOVA: $p = .501$

Der Abbildung 54 kann die Verteilung der verschiedenen Typen des Gesundheitsclusters entnommen werden. Die prozentuale Verteilung dazu zeigt Tabelle 53. Anhand dieser Verteilung kann keine Tendenz festgestellt werden, die einen Zusammenhang zwischen dem Alter und den einzelnen Typen des Gesundheitsclusters beweisen. Insgesamt sind die prozentualen Verteilungen der Typen recht schwankend, sodass sich keine allgemeingültigen Aussagen tätigen lassen.

Abbildung 54: Darstellung der Gesundheitscluster bezüglich des Alters

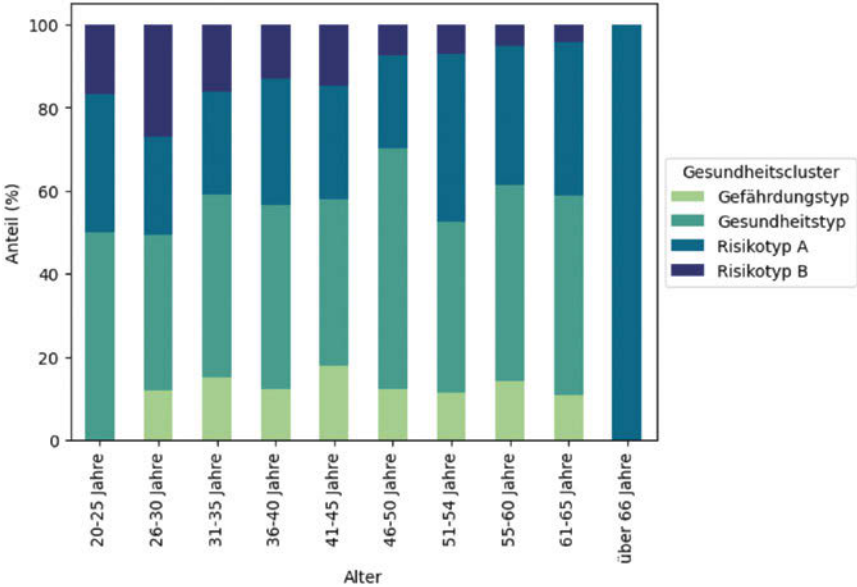


Tabelle 53: Prozentuale Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters bezüglich des Alters

	Gefährdungstyp	Gesundheitstyp	Risikotyp A	Risikotyp B
20–25 Jahre	0 %	50 %	33,3 %	16,7 %
26–30 Jahre	11,8 %	37,6 %	23,7 %	26,9 %
31–35 Jahre	15,1 %	44,1 %	24,7 %	16,1 %
36–40 Jahre	12,1 %	44,4 %	30,3 %	13,1 %
41–45 Jahre	17,9 %	40 %	27,4 %	14,7 %
46–50 Jahre	12,1 %	57,9 %	22,4 %	7,5 %
51–54 Jahre	11,3 %	41,2 %	40,2 %	7,2 %
55–60 Jahre	14,3 %	46,9 %	33,7 %	5,1 %
61–65 Jahre	10,9 %	47,8 %	37 %	4,3 %
über 66 Jahre	0 %	0 %	100 %	0 %

Der χ^2 -Test liegt bei 52.761 mit einem p -Wert von .002**, während *Cramers V* einen Wert von .154 aufweist. Die Nullhypothese lautet: Die beiden Variablen sind nicht abhängig. Diese wird verworfen und es zeigt sich, dass eine Abhängigkeit besteht. Während also anhand dieser Berechnungen von einem Zusammenhang zwischen dem Alter und dem psychischen Gesundheitszustand ausgegangen werden kann, kristallisierten sich in den Berechnungen der ANOVA andere Werte heraus. Hier wurde lediglich ein Zusammenhang zum SOC und zur

Inkongruenz sichtbar. Bei allen anderen Variablen zeigen sich diese Tendenzen jedoch nicht. Aufgrund der Uneinheitlichkeit des Bildes und da bei der Mehrheit der Konstrukte keine Veränderungen bezüglich des Alters der Lehrpersonen zu erkennen ist, kann keine allgemeingültige Aussage getroffen werden. Die aufgestellte Hypothese, dass kein Unterschied besteht, wird daher – in Anbetracht der zu wenig belastbaren Erkenntnis bezüglich des Alters – angenommen.

13.2.6 Hypothese 6 zur Forschungsfrage 2

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Hypothese:

HYP2.6 Teilzeitkräfte sind weniger stark belastet als Vollzeitkräfte.

Um diese Hypothese statistisch zu überprüfen, wird zwischen Vollzeit- und Teilzeitarbeitenden unterschieden. Insgesamt haben 369 Personen angegeben, Vollzeit zu arbeiten. 212 Lehrkräfte arbeiten hingegen als Teilzeitkraft¹¹⁶. Der Tabelle 54 kann entnommen werden, dass die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse bei Teilzeitkräften signifikant geringer ausgeprägt ist. Gleiches zeigt sich bei der Inkongruenz, bei der die Vollzeitkräfte eine deutlich positivere Ausprägung aufweisen. Das SOC hingegen ist bei den in Teilzeit arbeitenden Lehrpersonen signifikant höher ausgeprägt. Jedoch ist der Mittelwertunterschied als recht gering anzusehen. Während die höheren Werte der Vollzeitkräfte in der individuellen Selbstwirksamkeit Signifikanzen zeigen, wird dies bei den ebenfalls höheren Werten der kollektiven Selbstwirksamkeit nicht deutlich.

Tabelle 54: Psychische Gesundheit in Abhängigkeit zum Arbeitsumfang

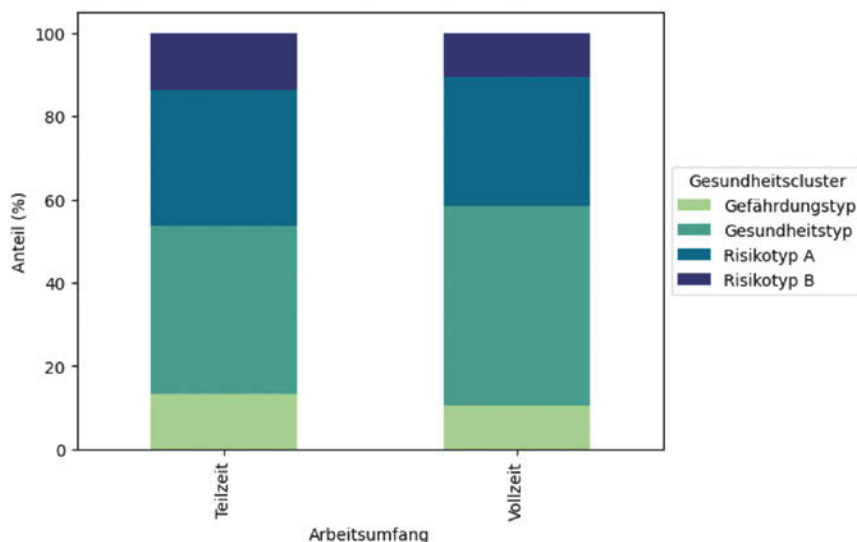
	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SKW
Teilzeit n = 212	79.382 SD 9.409	54.014 SD 14.948	15.74 SD 3.204	26.321 SD 3.387	33.958 5.942
Vollzeit n = 369	81.141 SD 9.668	51.859 SD 13.505	14.929 SD 3.21	27.233 SD 3.583	34.577 6.113
	Cohens d: .183	Cohens d: .153	Cohens d: .252	Cohens d: .259	Cohens d: .102
	Mann-Whitney- U-Test: p = .007**	Mann-Whitney- U-Test: p = .08	Mann-Whitney- U-Test: p = .001***	Mann-Whitney- U-Test: P = .003**	Mann-Whitney- U-Test: p = .113
	t-Test: p = .017*	t-Test: p = .038*	t-Test: p = .002**	t-Test: p = .001***	t-Test: p = .118

Anmerkung: Die Kategorie Teilzeit unterteilt sich in 57 Personen bis 50% und 155 arbeiten mehr als 51%

116 Wie Kapitel 10.3.9 bereits erläutert, ist das n aufgrund es technischen Fehlers im Online-Fragebogen kleiner als 742.

Ergänzend dazu zeigt sich in der Abbildung 55 ebenfalls nicht, dass die Lehrpersonen, die in Teilzeit arbeiten, häufiger dem Cluster Gesundheitstyp angehören. Während 48 % der Vollzeitkräfte dem Gesundheitstyp zugeordnet werden können, sind es bei den Teilzeitkräften nur 42,1 %. Auch gehören 15,5 % der Teilzeit arbeitenden Personen dem Gefährdungstyp an. Im Gegensatz dazu sind es bei den Personen, die einer Vollzeittätigkeit nachgehen, lediglich 10,6 %. Der χ^2 -Test zeigt einen Wert von 7.046. Der p -Wert von .07 zeigt an dieser Stelle keine Signifikanz an. *Cramers V* liegt bei einem Wert von .097.

Abbildung 55: Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters bezüglich des Arbeitsumfangs



Anmerkung: Teilzeit: Gefährdungstyp 15,5 %, Gesundheitstyp 42,1 %, Risikotyp A 28,4 % und Risikotyp B 13,9 %; Vollzeit: Gefährdungstyp 10,6 %, Gesundheitstyp 48,0 %, Risikotyp A 30,9 % und Risikotyp B 10,6 %

Alles in allem zeigt sich also, dass – anders als im Vorfeld vermutet – die Teilzeitkräfte nicht über eine ausgeprägtere psychische Gesundheit verfügen. Außer in Bezug auf das Kohärenzgefühl zeigen sie schlechtere Werte als die Lehrpersonen, die in Vollzeit arbeiten. Die Hypothese kann demnach nicht angenommen werden und wird daher verworfen.

13.2.7 Hypothese 7 zur Forschungsfrage 2

Folgende Hypothese wird in diesem Abschnitt betrachtet:

HYP2.7 Die psychische Gesundheit steht in keinem Zusammenhang zu der Größe des Kollegiums.

Die Daten, die zur Überprüfung der Hypothese verwendet werden, sind in der Tabelle 55 abgebildet. Die ANOVA sowie der Kruskal-Wallis-Test zeigen – wie angenommen – keinen Zusammenhang. Eine Ausnahme bildet die kollektive Selbstwirksamkeit. Mit der Größe des Kollegiums nimmt diese ab. Auch die ANOVA und der Kruskal-Wallis-Test bestätigen dies mit einem signifikanten p-Wert.

Tabelle 55: Psychische Gesundheit im Hinblick auf die Größe des Kollegiums

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
0–20 n = 157	79.953 SD 10.63	52.641 SD 13.550	15.141 SD 3.316	27.000 SD 3.698	35.531 SD 6.316
21–40 n = 171	82.504 SD 8.761	50.607 SD 14.090	15.652 SD 2.962	27.259 SD 3.331	35.333 SD 5.993
41–60 n = 112	78.892 SD 9.929	55.622 SD 13.946	15.095 SD 3.218	26.122 SD 3.357	33.716 SD 5.366
61–80 n = 162	80.671 SD 9.279	52.143 SD 14.186	15.579 SD 3.299	26.557 SD 3.688	33.721 SD 5.532
81–100 n = 67	79.644 SD 9.663	54.220 SD 14.375	15.458 SD 3.675	27.424 SD 3.436	33.220 SD 6.241
101–120 n = 30	78.400 SD 8.09	52.100 SD 12.969	16.700 SD 2.216	27.650 SD 2.535	33.150 SD 4.993
121–140 n = 27	78.643 SD 8.673	56.214 SD 16.580	14.000 SD 2.535	26.214 SD 3.668	32.643 SD 7.006
mehr als 140 n = 16	81.636 SD 7.761	52.091 SD 11.453	16.545 SD 2.840	27.636 SD 3.820	31.273 SD 8.677
	Kruskal-Wallis-Test: $p = .1$ ANOVA: $p = .162$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .311$ ANOVA: $p = .335$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .174$ ANOVA: $p = .195$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .184$ ANOVA: $p = .215$	Kruskal-Wallis-Test: $p = .021^*$ ANOVA: $p = .014^*$

Abbildung 56 verdeutlicht grafisch die Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters im Hinblick auf die Größe des Kollegiums. Die prozentuale Verteilung kann der Tabelle 56 entnommen werden. Auch hier zeigt sich, dass sich bezüglich der Gesundheitscluster keine eindeutigen Muster herauskristallisieren. Es kann kein Zusammenhang zwischen der Kollegiumsgröße und dem Gesundheitszustand der Lehrpersonen festgestellt werden.

Abbildung 56: Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters bezüglich der Größe des Kollegiums

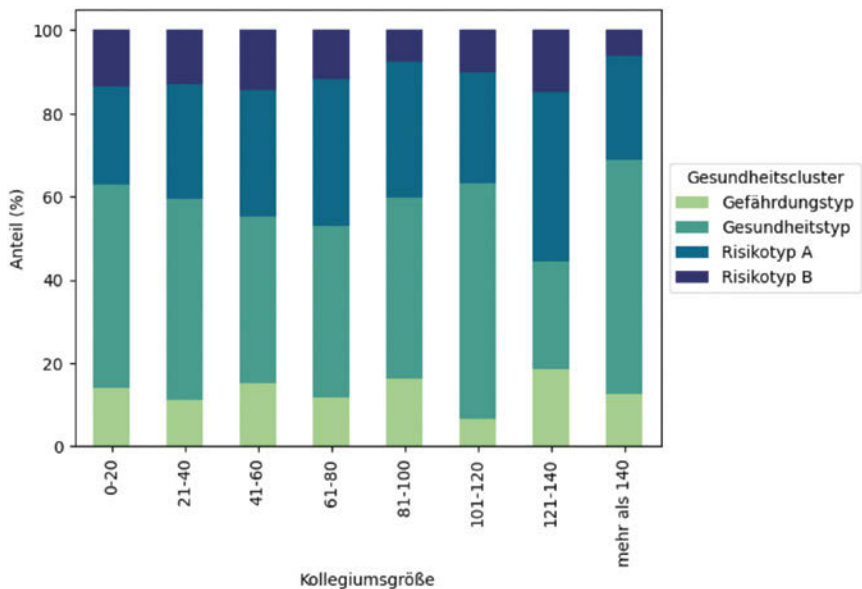


Tabelle 56: Prozentuale Verteilung der Gesundheitscluster in Bezug auf die Kollegiumsgröße

	Gefährdungstyp	Gesundheitstyp	Risikotyp A	Risikotyp B
0–20	14,0%	49%	23,6%	13,4%
21–40	11,1%	48,5%	27,5%	12,9%
41–60	15,2%	40,2%	30,4%	14,3%
61–80	11,7%	41,4%	35,2%	11,7%
81–100	16,4%	43,3%	32,8%	7,5%
101–120	6,7%	56,7%	26,7%	10%
121–140	18,5%	25,9%	40,7%	14,8%
mehr als 140	12,5%	56,2%	25%	6,2%

Der χ^2 -Test, der einen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen verschiedenen kategorialen Variablen geben kann, liegt bei 17.129. Der p -Wert von .703 weist keine Signifikanz auf. *Cramers V* zeigt einen Wert von .088. Die Hypothese kann insgesamt bestätigt werden. Tendenziell spielt die Größe des Kollegiums keine Rolle, wenn es um die psychische Gesundheit von Lehrpersonen geht. Allerdings soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Kollegiumsgröße in einem Zusammenhang mit der kollektiven Selbstwirksamkeit steht. Je kleiner das Kollegium, desto stärker ausgeprägt ist die kollektive Selbstwirksamkeit.

13.2.8 Hypothese 8 zur Forschungsfrage 2

Die Hypothese dieses Abschnitts lautet wie folgt:

HYP2.8 Es liegen keine Unterschiede zwischen der Lage der Schule (ländlicher Raum, Kleinstadt, Großstadt) und dem Gesundheitszustand der Lehrkraft vor.

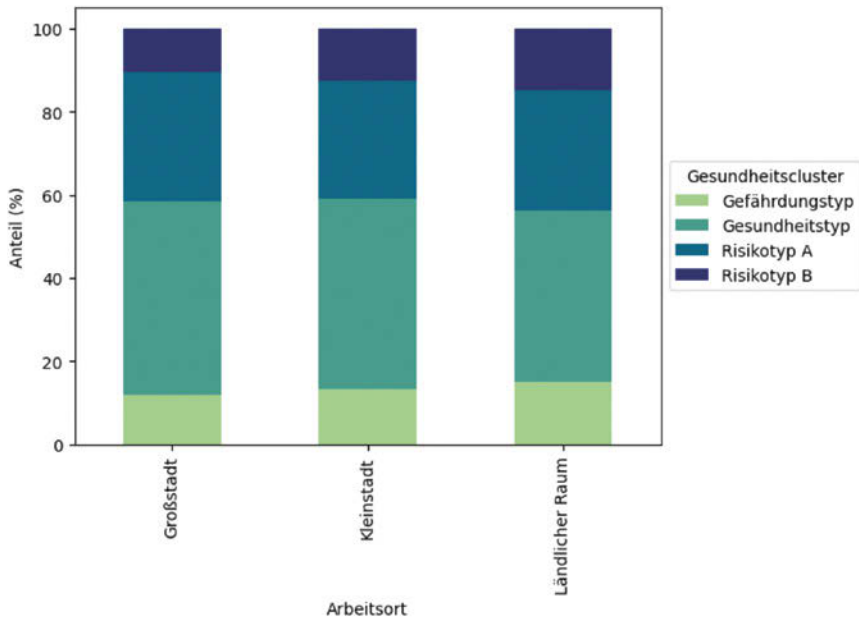
Diese Hypothese lässt sich ebenfalls mit einer ANOVA überprüfen. Keines der fünf ausgewählten Konstrukte zeigt einen Zusammenhang zu der Lage der Schule. Auch der Kruskal-Wallis-Test zeigt in keinem Fall ein signifikantes Ergebnis (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Psychische Gesundheit in Abhängigkeit der Lage der Schule

	Psych. Grund- bedürfnisse	Inkongruenz	SOC	Individuel- le SWK	Kollekti- ve SWK
Großstadt	81.545 SD 9.278	51.895 SD 14.633	15.641 SD 3.301	27.155 3.432	34.245 SD 5.773
Kleinstadt	80.109 SD 9.725	52.686 SD 13.695	15.250 SD 3.210	26.741 SD 3.677	34.709 SD 6.034
ländlicher Raum	79.475 SD 9.790	53.752 SD 13.743	15.440 SD 3.127	26.752 SD 3.464	33.957 SD 6.485
	Kruskal-Wallis- Test: $p = .082$ ANOVA: $p = .102$	Kruskal-Wallis- Test: $p = .43$ ANOVA: $p = .475$	Kruskal-Wallis- Test: $p = .347$ ANOVA: $p = .448$	Kruskal-Wallis- Test: $p = .428$ ANOVA: $p = .402$	Kruskal-Wallis- Test: $p = .471$ ANOVA: $p = .49$

Die Verteilung der Gesundheitscluster, die in Abbildung 57 dargestellt sind, veranschaulichen, dass sich keine deutlichen Unterschiede bezüglich der Lage der Schule ausmachen lassen. Die verschiedenen Typen des Clusters verteilen sich sehr ähnlich. Der Wert des χ^2 -Tests liegt bei 3.256 mit einem p -Wert von .776. Es handelt sich demnach um einen Wert, der kein entsprechendes Signifikanzniveau aufweist. Der Wert *Cramers V* liegt bei .047.

Abbildung 57: Verteilung der Gesundheitscluster bezüglich der Lage der Schule



Anmerkung: (1) Großstadt: Gefährdungstyp 11,9 %, Gesundheitstyp 46,4 %, Risikotyp A 31,2 % und Risikotyp B 10,5 %; (2) Kleinstadt: Gefährdungstyp 13,2 %, Gesundheitstyp 45,7 %, Risikotyp A 28,6 % und Risikotyp B 12,5 %; (3) ländlicher Raum: Gefährdungstyp 15 %, Gesundheitstyp 41,3 %, Risikotyp A 28,7 % und Risikotyp B 15 %

Die statistischen Verfahren sprechen dafür, die aufgestellte Hypothese anzunehmen. Es liegen folglich keine Unterschiede bezüglich des psychischen Gesundheitszustands vor, wenn man diesen differenziert nach der Lage der Schule betrachtet.

13.3 Hypothesen zur Forschungsfrage 3

Die Forschungsfrage dieses Kapitels thematisiert den Zusammenhang zwischen der psychischen Gesundheit und der Persönlichkeit der Lehrpersonen.

13.3.1 Hypothese 1 zur Forschungsfrage 3

Im Fokus dieses Abschnitts steht die folgende Hypothese:

*HYP3.1 Hohe Werte in der Dimension der Gewissenhaftigkeit und niedrige
Werte in der Dimension des Neurotizismus korrelieren positiv
mit einem erhöhten Gesundheitsniveau.*

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden Korrelationen nach Pearson berechnet. Zusätzlich wird auch die Rangkorrelation nach Spearman als Unterstützung hinzugezogen. Die Korrelationen nach Pearson, die in der Tabelle 58 dargestellt sind, zeigen, dass zwischen der Gewissenhaftigkeit und den Konstrukten, die die psychische Gesundheit messen, höchstens schwache Korrelationen bestehen. Außer bei der geringen negativen Korrelation zur kollektiven Selbstwirksamkeit liegen überall signifikante Werte vor.

Bei der Dimension Neurotizismus zeigt sich ein anderes Bild. Bei der kollektiven Selbstwirksamkeit wird nur eine geringe negative Korrelation erkennbar. Bei allen anderen liegen mittlere und bei dem Kohärenzgefühl liegt sogar eine starke Korrelation vor. Auch hier ist laut p -Wert von einer hohen Signifikanz auszugehen.

Tabelle 58: Pearson-Korrelation zwischen den Dimensionen der Big Five und den Konstrukten der psychischen Gesundheit

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Extraversion	.256 p -Wert = .000***	-.123 p -Wert = .01**	.110 p -Wert = .003**	.179 p -Wert = .000***	-.007 p -Wert = .845
Verträglichkeit	.208 p -Wert = .000***	-.123 p -Wert = =.001***	.107 p -Wert = .004**	.154 p -Wert = .000***	.206 p -Wert = .000***
Gewissenhaftigkeit	.260 p -Wert = .000***	-.141 p -Wert = .000***	.178 p -Wert = .000***	.179 p -Wert = .000***	-.013 p -Wert = .724
Neurotizismus	-.417 p -Wert = .000***	.432 p -Wert = .000***	-.511 p -Wert = .000***	-.406 p -Wert = .000***	-.169 p -Wert = .138
Offenheit	.139 p -Wert = .000***	-.067 p -Wert = .067	.056 p -Wert = .127	.162 p -Wert = .000***	.055 p -Wert = .673

Um die Ergebnisse der Korrelation zu überprüfen, wird die Spearman-Korrelation ebenfalls berechnet (siehe Tabelle 59). Hier zeigen sich teilweise etwas höhere Korrelationen. Bei allen Korrelationen (außer der Korrelation zwischen der Gewissenhaftigkeit und der kollektiven Selbstwirksamkeit) liegen signifikante Werte vor.

Tabelle 59: Spearman-Korrelation zwischen den Dimensionen der Big Five und den Konstrukten der psychischen Gesundheit

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Extraversion	.274	-.134	.103	.206	.027
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .0005**	p-Wert = .000***	p-Wert = .463
Verträglichkeit	.240	-.143	.116	.150	.219
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .002**	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***
Gewissenhaftigkeit	.262	-.137	.183	.187	.009
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .808
Neurotizismus	-.410	.415	-.513	-.402	-.180
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***
Offenheit	.150	-.072	.056	.175	.056
	p-Wert = .000***	p-Wert = .005*	p-Wert = .128	p-Wert = .003**	p-Wert = .127

Ein hoher Wert der Dimension Neurotizismus steht in einem Zusammenhang mit einer geringer ausgeprägten Gesundheit. Umgekehrt geht ein geringer Wert des Neurotizismus mit einem besseren psychischen Gesundheitszustand einher. Dieser Teil der Hypothese kann daher bestätigt werden. In Bezug auf die Gewissenhaftigkeit können ebenfalls teilweise Zusammenhänge beobachtet werden. Diese sind allerdings deutlich geringer einzuschätzen als bei der Dimension Neurotizismus. Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die Gewissenhaftigkeit jedoch, dass (mit Ausnahme der kollektiven Selbstwirksamkeit) ein signifikanter Zusammenhang besteht und die Hypothese somit angenommen werden kann.

13.3.2 Hypothese 2 zur Forschungsfrage 3

Gegenstand dieses Kapitels ist die nachfolgende Hypothese:

HYP3.2 Die Dimension Extraversion korreliert am höchsten positiv mit der psychischen Gesundheit.

Um diese Hypothese zu betrachten, werden die Korrelationen zwischen den Dimensionen der Big Five und den Konstrukten, mit deren Hilfe die psychische Gesundheit operationalisiert wird, benötigt. Die Korrelationen nach Pearson sind in Tabelle 58 abgebildet, während die Spearman-Korrelationen in der Tabelle 59 zu sehen sind (siehe Abschnitt 13.3.1).

Im Hinblick auf die psychischen Grundbedürfnisse lässt sich erkennen, dass dort die höchsten positiven Korrelationen nach Pearson zur Extraversion deutlich werden. Bei der Inkongruenz sind die negativen Korrelationen zur Verträglichkeit und zur Gewissenhaftigkeit höher. Gleiches gilt für das SOC. Die Korrelationen zur individuellen Selbstwirksamkeit sind hingegen mit $r = .179$ am höchsten. Abgesehen von der Verträglichkeit werden bei der kollektiven Selbstwirksamkeit keine positiven Korrelationen deutlich. Auch im Hinblick auf die Spearman-Korrelation wird nicht deutlich, dass die Extraversion mit den ausgewählten Konstrukten am höchsten positiv korreliert. Insgesamt kann diese Hypothese demnach nicht belegt werden und wird daher verworfen.

13.3.3 Hypothese 3 zur Forschungsfrage 3

Die in diesem Kapitel betrachtete Hypothese lautet wie folgt:

HYP3.3 Die Dimension Neurotizismus korreliert am höchsten negativ mit der psychischen Gesundheit.

Die Analyse der vorliegenden Hypothese verläuft analog wie die im vorangegangenen Kapitel. Aus Tabelle 58 und Tabelle 59 kann entnommen werden, dass die Dimension Neurotizismus – außer bei der kollektiven Selbstwirksamkeit – moderat oder hoch ausgeprägt ist. Die Dimension kann also als Risikofaktor für die psychische Gesundheit gesehen werden. Sie korreliert am höchsten negativ, so dass die Hypothese angenommen werden kann.

13.4 Hypothesen zur Forschungsfrage 4

Die Forschungsfrage dieses Kapitels bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der psychischen Gesundheit und dem Schulklima, das durch die Lehrpersonen wahrgenommen wird. In der Analyse wird zwischen dem psychologischen Klima und dem Organisationsklima unterschieden. An dieser Stelle soll für alle nachfolgenden Hypothesen dieses Kapitels darauf hingewiesen werden, dass das Signifikanzniveau beim Organisationsklima in der Regel etwas geringer ausgeprägt ist als beim psychologischen Klima. Dies ist insbesondere auf die unterschiedlich großen Grundgesamtheiten zurückzuführen. In die Analyse des psychologischen Klimas gehen 724 Datensätze ein, während das Organisationsklima anhand von 19 Datensätzen gebildet wurde.

13.4.1 Hypothese 1 zur Forschungsfrage 4

Dieser Abschnitt befasst sich mit der folgenden Hypothese:

HYP4.1 Eine hohe Führungsqualität der Schulleitung korreliert mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen.

Um diese Hypothese zu untersuchen, wird zunächst die Korrelation zwischen der psychischen Gesundheit und den Variablen, die sich im Rahmen des Klimas auf die Schulleitung beziehen, berechnet. Tabelle 60 veranschaulicht diese Berechnungen anhand der Korrelation nach Pearson und nach Spearman. Die Werte orientieren sich am psychologischen Klima, also jenem Klima, das auf einer individuellen Ebene der Teilnehmenden gemessen wird. Vergleicht man die Korrelationen, fällt auf, dass der Zusammenhang der Variablen der psychischen Gesundheit mit der Bewertung der Schulleitung stärker ausgeprägt ist als mit der Kommunikation der Schulleitung. Das Kohärenzgefühl bildet hier eine Ausnahme, wenngleich die Werte sehr dicht beieinanderliegen. Die Korrelationen liegen überwiegend in einem schwachen Bereich. Auffällig ist jedoch, dass der Zusammenhang zur kollektiven Selbstwirksamkeit stark ausgeprägt ist. Auch die Kommunikation der Schulleitung hat den höchsten Einfluss auf die kollektive Selbstwirksamkeit.

Tabelle 60: Zusammenhang zwischen der Schulleitung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen bezogen auf das psychologische Klima

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Bewertung Schulleitung (SL)	.278	-.233	.167	.242	.503
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***
Kommunikation SL	.206	-.212	.178	.146	.372
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***
Spearman					
Bewertung Schulleitung (SL)	.315	-.239	.141	.224	.468
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***
Kommunikation SL	.231	-.209	.161	.126	.341
	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***	p-Wert = .000***

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich, wenn man das Organisationsklima betrachtet (siehe Tabelle 61). Beim Organisationsklima geht es um die kollektive Wahrnehmung, aus der ein Mittelwert gebildet wird (zur Berechnung des Organisationsklimas siehe Kapitel 12.3). Anders als beim individuellen Klima lassen sich hier

jedoch nur einzelne signifikante Werte erkennen. Mit $r = .540$ bzw. $.483$ korreliert die Bewertung der Schulleitung auch hier mit der kollektiven Selbstwirksamkeit. Mit $r = .401$ bzw. $.463$ ist der Zusammenhang zwischen der Kommunikation der Schulleitung und der individuellen Selbstwirksamkeit hoch ausgeprägt, obwohl der Zusammenhang zur kollektiven Selbstwirksamkeit noch ähnlich hoch ist ($r = .517$ bzw. $.395$).

Tabelle 61: Zusammenhang zwischen der Schulleitung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen bezogen auf das Organisationsklima

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Bewertung Schulleitung (SL)	.155	.080	.166	.246	.540
	p-Wert = .527	p-Wert = .743	p-Wert = .498	p-Wert = .309	p-Wert = .017*
Kommunikation SL	.045	.049	.251	.401	.517
	p-Wert = .856	p-Wert = .842	p-Wert = .300	p-Wert = .089	p-Wert = .023*
Spearman					
Bewertung Schulleitung (SL)	.194	.017	.207	.254	.483
	p-Wert = .426	p-Wert = .946	p-Wert = .395	p-Wert = .295	p-Wert = .036*
Kommunikation SL	-.019	-.040	.250	.463	.395
	p-Wert = .937	p-Wert = .879	p-Wert = .301	p-Wert = .046*	p-Wert = .094

Es ist ein Zusammenhang zwischen dem psychischen Gesundheitsniveau von Lehrpersonen und dem Umgang sowie dem Verhalten der Schulleitung erkennbar, sodass die aufgestellte Hypothese angenommen werden kann. Der Zusammenhang ist jedoch als eher gering einzuschätzen. Die Korrelation zur kollektiven Selbstwirksamkeit ist am höchsten ausgeprägt. Interessant ist, dass die Qualität der Schulleitung mehr Auswirkung auf die kollektive Selbstwirksamkeit hat als auf die individuelle Selbstwirksamkeit.

13.4.2 Hypothese 2 zur Forschungsfrage 4

Der Abschnitt widmet sich der folgenden Hypothese:

HYP4.2 Angemessene Handlungsspielräume korrelieren mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen.

Innerhalb der Messung des Klimas an Schulen wurde auch die Variable Handlungsraum mit drei Items erfasst. So kann nun die Korrelation in Bezug auf die

psychische Gesundheit der Lehrpersonen berechnet werden. Alle Korrelationen liegen im mittleren Bereich (siehe Tabelle 62), wenn man den Handlungsraum auf Basis des psychologischen Klimas untersucht.

Tabelle 62: Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit und dem Handlungsraum (psychologisches Klima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
Pearson					
Handlungsraum	.370	-.468	.346	.388	.448
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Spearman					
Handlungsraum	.407	-.478	.350	.378	.417
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***

Auch die Betrachtung des Organisationsklimas zeigt in eine ähnliche Richtung. Hier sind die Korrelationen insgesamt etwas höher einzuordnen, wie der Tabelle 63 zu entnehmen ist. Das Signifikanzniveau ist beim Organisationsklima etwas geringer als beim psychologischen Klima. Grundsätzlich handelt es sich jedoch bei allen Werten um angemessene Signifikanzen. Die Korrelationen zeigen einen eindeutigen Zusammenhang. Cohen (1988) zufolge sind alle als moderat bzw. ab $r = .5$ als hoch einzuschätzen, sodass von einem deutlichen Zusammenhang zwischen dem Handlungsraum und der psychischen Gesundheit ausgegangen werden kann. Die Hypothese kann demnach bestätigt werden.

Tabelle 63: Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit und dem Handlungsraum (Organisationsklima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
Pearson					
Handlungsraum	.642	-.641	.482	.473	.520
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.003**	.003**	.036*	.041*	.023*
Spearman					
Handlungsraum	.667	-.641	.549	.466	.497
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.002**	.003**	.015*	.044*	.031*

13.4.3 Hypothese 3 zur Forschungsfrage 4

Folgende Hypothese ist Gegenstand dieses Abschnitts:

HYP4.3 Die Arbeitsbelastung steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.

Die Items der Dimension *Arbeitsbelastung* sind positiv formuliert (siehe Fragebogen im Anhang ab S. 259). Je höher der angegebene Wert der Lehrkraft im Fragebogen ist, desto geringer die wahrgenommene Belastung. Der Zusammenhang ist in einem moderaten Bereich, wie der Tabelle 64 mit Blick auf das psychologische Klima zu entnehmen ist. Tabelle 65 gibt Aufschluss darüber, dass der Zusammenhang zum Organisationsklima auf kollektiver Ebene höher einzuschätzen ist.

Tabelle 64: Korrelation zwischen der Arbeitsbelastung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezogen auf das psychologische Klima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Arbeitsbelastung	.319	-.398	.330	.287	.327
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Spearman					
Arbeitsbelastung	.332	-.398	.310	.271	.326
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***

Im Umkehrschluss gilt also, dass davon ausgegangen werden kann, dass ein hohes Belastungsniveau in einem Zusammenhang mit einer geringer ausgebildeten psychischen Gesundheit der Lehrpersonen steht. Somit kann die Hypothese angenommen werden. Nehmen wir nun die salutogenetische Perspektive ein, kann gesagt werden, dass das Gesundheitsniveau bei einer geringer erlebten Arbeitsbelastung höher ist.

Tabelle 65: Korrelation zwischen der Arbeitsbelastung und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezogen auf das Organisationsklima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Arbeitsbelastung	.675	-.800	.547	.337	.350
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.002**	.00***	.015*	.158	.142
Spearman					
Arbeitsbelastung	.705	-.822	.595	.349	.346
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.001***	.000***	.007**	.144	.146

13.4.4 Hypothese 4 zur Forschungsfrage 4

In diesem Abschnitt wird die folgende Hypothese beleuchtet:

HYP4.4 Die Bewertung der Arbeit steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wird die Variable *Bewertung der Arbeit*, die im Rahmen des Klimas gemessen wurde, benötigt. Die Korrelationen zur psychischen Gesundheit sind in der Tabelle 66 dargestellt. Dort beziehen sie sich auf das psychologische Klima. Die Korrelationen liegen alle in einem moderaten Bereich, wobei der Zusammenhang zur Inkongruenz ($r = -.455$) und zur individuellen Selbstwirksamkeit ($r = .455$) bei der Korrelation nach Pearson am größten ist. Die Spearman-Korrelation zeigt mit $r = .469$ und $r = -.446$ die stärksten Korrelationen mit den psychischen Grundbedürfnissen und der Inkongruenz. Sowohl bei der Pearson- als auch bei der Spearman-Korrelation liegt ein entsprechendes Signifikanzniveau vor.

Tabelle 66: Korrelation zwischen der Bewertung der Arbeit und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das psychologische Klima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Bewertung	.424	-.455	.352	.455	.360
	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Spearman					
Bewertung	.469	-.446	.342	.426	.337
	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***

Ähnliches zeigt sich auch bei der Korrelation der Bewertung der Arbeit, die anhand des Organisationsklimas gemessen wurde (siehe Tabelle 67). Die Korrelationen sind hier zwar höher, jedoch liegt insgesamt ein geringeres Signifikanzniveau vor.

Tabelle 67: Korrelation zwischen der Bewertung der Arbeit und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das Organisationsklima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Bewertung	.637	-.536	.642	.572	.571
<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.003**	.018*	.003**	.011*	.011*
Spearman					
Bewertung	.583	-.513	.614	.533	.541
<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.009**	.025*	.005**	.019*	.017*

Anhand der Berechnungen kann die weiter oben dargelegte Hypothese angenommen werden. Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen dem Gesundheitsniveau der Lehrperson und wie sie ihren Arbeitsplatz sowie das berufliche Umfeld wahrnimmt und bewertet. Je positiver die Bewertung der Arbeit ausfällt, desto ausgeprägter ist die psychische Gesundheit der Lehrperson.

13.4.5 Hypothese 5 zur Forschungsfrage 4

Gegenstand dieses Abschnitts ist die folgende Hypothese:

HYP4.5 Die Kollegialität steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.

Hier wird bei der Berechnung der Korrelationen in Tabelle 68 deutlich, dass innerhalb aller Variablen zur Gesundheit ein moderater Zusammenhang zur Kollegialität vorliegt. Die Kollegialität hat, wie zu erwarten war, den größten Einfluss auf die kollektive Selbstwirksamkeit ($r = .550$). In Bezug auf die individuelle Selbstwirksamkeit wird mit einem Wert von $r = .260$ die niedrigste positive Korrelation nach Pearson erkennbar.

Tabelle 68: Korrelationen zwischen der Kollegialität und psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezüglich des psychologischen Klimas)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Kollegialität	.377	-.413	.301	.260	.550
<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Spearman					
Kollegialität	.407	-.418	.296	.259	.524
<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***

Es wird wie bei den Analysen der vorangegangenen Abschnitte deutlich, dass die Korrelationen bezüglich des Organisationsklimas höher sind als in Bezug auf das psychologische Klima. Ebenfalls zeigen sich hier neben den höheren Korrelationskoeffizienten ein geringeres Signifikanzniveau, wenngleich alle Werte entsprechende Signifikanzen $\leq .005$ aufweisen (siehe Tabelle 69).

Tabelle 69: Korrelationen zwischen der Kollegialität und psychischen Gesundheit der Lehrpersonen (bezüglich des Organisationsklimas)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Ind. SWK	Koll. SWK
Pearson					
Kollegialität	.655	-.603	.394	.545	.681
	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.002**	.006**	.095	.016*	.001***
Spearman					
Kollegialität	.783	-.703	.518	.612	.785
	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =	<i>p</i> -Wert =
	.00***	.001***	.023*	.005**	.000***

Abschließend kann also festgehalten werden, dass die untersuchten Aspekte in einem Zusammenhang stehen und Auswirkungen aufeinander haben. So korreliert die Wahrnehmung des Verhaltens innerhalb des Kollegiums und der Umgang untereinander mit der psychischen Gesundheit der einzelnen Lehrperson, weshalb die Hypothese 4.5 angenommen werden kann.

13.4.6 Hypothese 6 zur Forschungsfrage 4

In diesem Abschnitt wird die nachfolgende Hypothese betrachtet:

HYP4.6 Je besser das Klima an der Schule, desto ausgeprägter ist die psychische Gesundheit von Lehrpersonen.

Aus allen Skalen, die das Klima im Rahmen dieses Forschungsprojekts messen, wurde ein Gesamtscore ermittelt. An dieser Stelle geht es zunächst um das psychologische Klima und anschließend um das Organisationsklimas. Aus diesem Score und den Konstrukten zur psychischen Gesundheit wurden Korrelationen ermittelt, die in Tabelle 70 zu sehen sind. Es ist ein Zusammenhang zwischen dem psychologischen Klima und der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen messbar. Die Zusammenhänge, die bei der Pearson- und Spearman-Korrelation deutlich werden, liegen in einem mittleren Bereich. Eine Ausnahme bildet die kollektive Selbstwirksamkeit, bei der eine stark ausgeprägte Korrelation sichtbar wird ($r = .653$ bzw. $.622$).

Tabelle 70: Korrelationen zwischen dem Klima und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das psychologische Klima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
Pearson					
Klima	.441	-.485	.368	.374	.653
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Spearman					
Klima	.472	-.483	.346	.354	.622
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***

Das Bild, das sich in den vorherigen Abschnitten bereits gezeigt hat, wird auch hier im Hinblick auf das Organisationsklima in Tabelle 71 deutlich. Die Korrelation zwischen dem Organisationsklima und der psychischen Gesundheit ist höher ausgeprägt, bei gleichzeitig geringerem Signifikanzniveau.

Tabelle 71: Korrelationen zwischen dem Klima und der psychischen Gesundheit (bezogen auf das Organisationsklima)

	Psych. GB	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
Pearson					
Klima	.471	-.364	.476	.563	.768
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.042*	.126	.039*	.012*	.000***
Spearman					
Klima	.544	-.505	.538	.570	.632
	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =	p-Wert =
	.016*	.027*	.018*	.011*	.004**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Klima, das jede Lehrperson bei der Befragung anhand der Items angegeben hat, in einem Zusammenhang zum psychischen Gesundheitszustand steht. Beide Konstrukte korrelieren miteinander und stehen in einer deutlich sichtbaren Verbindung zueinander. Die Hypothese wird folglich angenommen.

13.5 Hypothesen zur Forschungsfrage 5

Die Forschungsfrage, die nun näher beleuchtet wird, ist die Frage nach der Stabilität der gemessenen Konstrukte. Es soll herausgefunden werden, ob und wenn ja wie sich Konstrukte im Zeitraum von ca. zehn Monaten verändert haben. Bei der Analyse zu dieser Forschungsfrage werden die Datensätze der Personen

berücksichtigt, die an beiden Erhebungszeiträumen an der Online-Befragung teilgenommen haben. Insgesamt gehen in die Berechnungen die Daten von 279 Lehrpersonen ein.

13.5.1 Hypothese 1 zur Forschungsfrage 5

In diesem Abschnitt wird die folgende Hypothese untersucht:

HYP5.1 Es ist eine positive Entwicklung der psychischen Gesundheit zu verzeichnen.

Will man nun wissen, inwiefern sich Skalen verändert haben, scheint es sinnvoll, die Mittelwerte der einzelnen Konstrukte gegenüber zu stellen. Die Mittelwertunterschiede werden anschließend mithilfe eines *t*-Tests auf ihre Signifikanz überprüft. Es kristallisiert sich heraus, dass sich die Werte der Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse, der Inkongruenz, der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit verschlechtert haben. Nur das Kohärenzgefühl ist sehr leicht gestiegen (siehe Tabelle 72). Jedoch wird sichtbar, dass bei keinem der Konstrukte eine Signifikanz nach dem *t*-Test vorliegt. Auch der Mann-Whitney-U-Test weist in keinem Fall eine Signifikanz auf. Die Werte des *Cohens d* zeigen nur sehr geringe Werte, die dafür sprechen, dass keine bedeutsamen Unterschiede im Hinblick auf die Variablen zwischen den beiden Testzeitpunkten vorliegen.

Tabelle 72: Die Entwicklung der psychischen Gesundheit zwischen T1 und T2

	Psych. Grundbedürfnisse	Inkongruenz	SOC	Individuelle SWK	Kollektive SWK
T1	81.065 SD 9.227	52.226 SD 14.035	15.663 SD 3.252	27.143 SD 3.301	34.53 SD 5.951
T2	80.297 SD 9.619	50.495 SD 14.009	15.728 SD 2.926	26.817 3.135	33.728 SD 5.95
	<i>Cohens d</i> = .081	<i>Cohens d</i> = .123	<i>Cohens d</i> = .021	<i>Cohens d</i> = .101	<i>Cohens d</i> = .135
	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .142 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .169	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .09 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .073	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .626 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .403	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .07 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .116	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .103 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .056

Im Rahmen dieser Überprüfung konnte folglich keine Verbesserung des Gesundheitszustands zwischen den beiden Testzeitpunkten festgestellt werden. Obwohl keine signifikanten Werte ermittelt werden konnten, ist tendenziell eher von einer Verschlechterung der psychischen Gesundheit auszugehen. Die aufgestellte Hypothese kann nicht bestätigt werden und wird daher verworfen.

13.5.2 Hypothese 2 zur Forschungsfrage 5

Gegenstand dieses Abschnitts ist die folgende Hypothese:

HYP5.2 Die Persönlichkeitsfaktoren bleiben weitestgehend stabil.

Die Tabelle 73 veranschaulicht, dass die Werte der Big Five nur ganz leicht schwanken und weitestgehend stabil erscheinen. Auch die Überprüfung der Mittelwertunterschiede verdeutlicht, dass keine Signifikanzen vorliegen und daher davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei der Persönlichkeit um stabile Faktoren handelt. Auch die Werte des *Cohens d* untermauern diese Erkenntnis. Das Ergebnis bezieht sich zunächst lediglich auf den Zeitraum von ca. 10 Monaten. Daher können keine Aussagen zur generellen Stabilität der Persönlichkeit getroffen werden. Insgesamt kann die vorliegende Hypothese mit den vorgenommenen Berechnungen bestätigt werden.

Tabelle 73: Die Entwicklung der Big Five zwischen T1 und T2

	Extraversion	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit	Neurotizismus	Offenheit
T1	7.448 SD 1.724	7.118 SD 1.411	8.276 SD 1.419	5.297 SD 1.75	7.312 SD 1.918
T2	7.423 SD 1.691	7.082 SD 1.403	8.222 SD 1.522	5.219 SD 1.615	7.523 SD 1.821
	<i>Cohens d</i> = .015	<i>Cohens d</i> = .025	<i>Cohens d</i> = .036	<i>Cohens d</i> = .047	<i>Cohens d</i> = .113
	Mann-Whitney- Test: <i>p</i> = .438 t-Test: <i>p</i> = .431	Mann-Whitney- Test: <i>p</i> = .363 t-Test: <i>p</i> = .382	Mann-Whitney- Test: <i>p</i> = .449 t-Test: <i>p</i> = .333	Mann-Whitney- Test: <i>p</i> = .402 t-Test: <i>p</i> = .291	Mann-Whitney- Test: <i>p</i> = .114 t-Test: <i>p</i> = .092

13.5.3 Hypothese 3 zur Forschungsfrage 5

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur folgenden Hypothese dargestellt:

HYP5.3 Das Arbeitsklima bleibt weitestgehend stabil.

In der Tabelle 74 sind die Dimensionen des psychologischen Klimas zum ersten Testzeitraum (T1) und zum zweiten Zeitraum (T2) angegeben. Das Klima innerhalb der Schulen scheint sich im Laufe der Monate kaum verändert zu haben. Die Veränderungen sind recht gering und auch die Tests zur Überprüfung des Mittelwerts konnten keine Signifikanzen bezüglich der Veränderungen ermitteln.

Auffällig ist jedoch, dass sich sowohl die Kommunikation innerhalb des Kollegiums als auch die Kommunikation mit der Schulleitung verschlechtert hat. Es

handelt sich hierbei um sehr deutliche Unterschiede der Bewertung innerhalb der Kommunikationsqualität – insbesondere innerhalb des Kollegiums. Bei beiden Bereichen liegen signifikante Werte vor. Auch zeigen sich hier – im Gegensatz zu allen anderen Klimadimensionen – auffällig hohe Werte bezüglich *Cohens d*. Es ist daher bei den beiden Dimensionen zur Kommunikation von einer signifikanten Veränderung zwischen den beiden Testzeitpunkten auszugehen.

Tabelle 74: Die Entwicklung des Klimas innerhalb der Schule zwischen T1 und T2

	T1	T2		
Schulleitung	17.667 SD 5.154	17.369 SD 4.932	<i>Cohens d</i> = .059	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .156 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .254
Kollegialität	20.129 SD 2.891	19.968 SD 2.927	<i>Cohens d</i> = .055	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .317 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .257
Handlungsraum	14.093 SD 2.639	13.796 SD 2.517	<i>Cohens d</i> = .115	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .078 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .087
Bewertung	20.986 SD 2.699	20.613 SD 2.741	<i>Cohens d</i> = .137	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .02* <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .053
Arbeitsbelastung	12.882 SD 4.736	13.022 SD 4.725	<i>Cohens d</i> = .029	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .332 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .364
Einstellung	16.434 SD 4.913	16.111 SD 4.844	<i>Cohens d</i> = .066	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .191 <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .218
Kommunikation Schulleitung	13.282 SD 4.811	11.187 SD 4.661	<i>Cohens d</i> = .441	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .000*** <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000***
Kommunikation Kollegium	14.786 SD 3.932	9.544 SD 3.866	<i>Cohens d</i> = .342	Mann-Whitney-Test: <i>p</i> = .000*** <i>t</i> -Test: <i>p</i> = .000***

Obwohl deutlich geworden ist, dass sich die Kommunikation deutlich verschlechtert hat, kristallisiert sich heraus, dass alle anderen Dimensionen stabil geblieben sind. Klammert man dies also aus, kann die Hypothese angenommen werden. Grundsätzlich ist folglich von einem recht stabilen Konstrukt auszugehen, das weniger stark beeinflusst scheint.

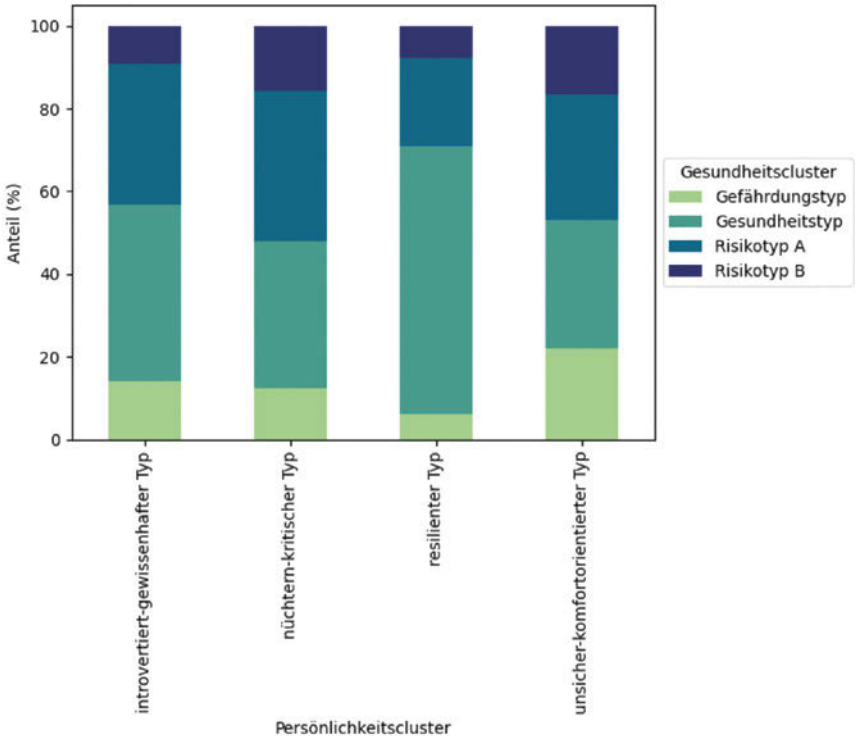
14 Explorative Analysen und weiterführende Erkenntnisse

Gegenstand dieses Kapitels sind explorative Analysen und weiterführende Erkenntnisse, die bei der Betrachtung und statistischen Auseinandersetzung deutlich geworden sind. In Kapitel 14.1 wird der Zusammenhang zwischen den in der Arbeit ermittelten Clustern (zur Persönlichkeit und zur psychischen Gesundheit) dargestellt. Kapitel 14.2 befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen dem gemessenen Klima und den Persönlichkeitstypen von Lehrpersonen, während Kapitel 14.3 Regressionsanalysen veranschaulicht, die auf Basis der ermittelten Daten errechnet wurden.

14.1 Zusammenhänge zwischen Typen des Persönlichkeits- und des Gesundheitsclusters

Im Folgenden werden die beiden berechneten Cluster in eine Beziehung zueinander gesetzt. Um dies zu untersuchen, wird ein χ^2 -Test durchgeführt, der einen Wert von 71.17 zeigt. Der p -Wert = .000*** verdeutlicht ein hohes Signifikanzniveau. *Cramers V* ist mit einem Wert von .179 angegeben. Es wird ersichtlich, dass die Cluster in einer Abhängigkeit zueinander stehen. Um dieses Ergebnis zu stützen, kann die prozentuale Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters in Bezug auf die Persönlichkeitstypen betrachtet werden. Dies geschieht in Abbildung 58.

Abbildung 58: Darstellung der prozentualen Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters in Abhängigkeit zu den Persönlichkeitstypen



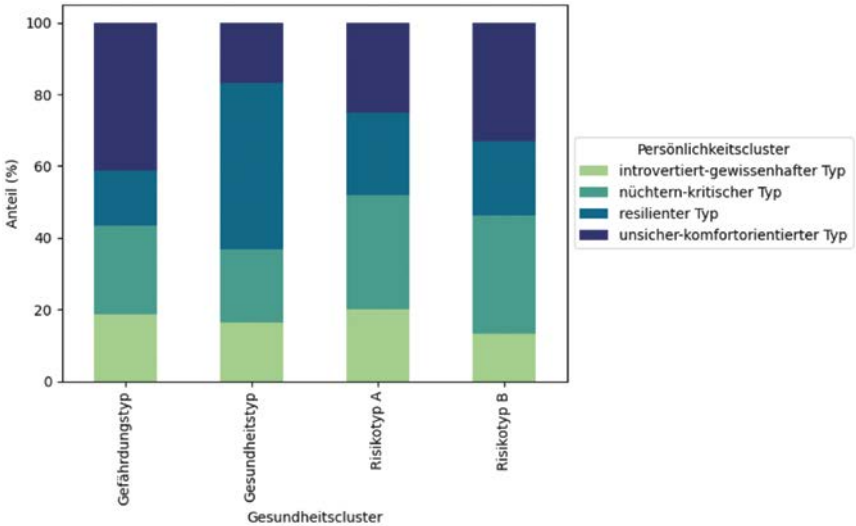
Der Übersichtlichkeit halber sind die prozentualen Angaben in der Tabelle 75 zu finden. 64,6 % der Personengruppe resilienter Typ können dem Gesundheitstypen zugeordnet werden. Der Gefährdungstyp kommt am häufigsten beim unsicher-komfortorientierten Persönlichkeitstyp vor (22,1 %). Mit 36,5 % ist der Risikotyp A, der durch eine geringe individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit gekennzeichnet ist, innerhalb der Gruppe nüchtern-kritischer Typ vertreten, während der Risikotyp B ähnlich häufig beim unsicher-komfortorientierten (16,6 %) und beim nüchtern-kritischen Typ (15,6 %) vorkommt. Der Risikotyp B verfügt über auffällige Werte bezüglich der Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse und der Inkongruenz.

Tabelle 75: Prozentualen Verteilung der Typen des Gesundheitsclusters in Abhängigkeit zu den Persönlichkeitstypen

	Gefährdungstyp	Gesundheitstyp	Risikotyp A	Risikotyp B
introvertiert-gewissenhafter Typ	14 %	42,6 %	34,1 %	9,3 %
nüchtern-kritischer Typ	12,5 %	35,4 %	36,5 %	15,6 %
resilienter Typ	6,2 %	64,6 %	21,2 %	7,9 %
unsicher-komfortorientierter Typ	22,1 %	30,9 %	30,4 %	16,6 %

Vertauscht man nun die Variablen der x- und der y-Achse ergibt sich ebenfalls ein interessantes Bild, das sich analysieren lässt (siehe Abbildung 59).

Abbildung 59: Darstellung der prozentualen Verteilung der Persönlichkeitstypen in Abhängigkeit zum Gesundheitscluster



Auch hier werden die Verteilungen in der Tabelle 76 wiedergegeben. 46,4 % des Gesundheitstypen können dem resilienten Typ zugeordnet werden. Der Gefährdungstyp besteht zu 41,2 % aus dem unsicher-komfortorientierten Typ. 33 % des Risikotyps B bildet der nüchtern-kritische Typ. Dieser kommt mit 31 % auch am häufigsten beim Risikotyp A vor.

Tabelle 76: Prozentuale Verteilung der Persönlichkeitstypen in Abhängigkeit zum Gesundheitscluster

	introvertiert- gewissenhafter Typ	nüchtern- kritischer Typ	resilienter Typ	unsicher- komfortorientierter Typ
Gefährdungstyp	18,6 %	24,7 %	15,5 %	41,2 %
Gesundheitstyp	16,5 %	20,4 %	46,4 %	16,8 %
Risikotyp A	20 %	31,8 %	23,2 %	25 %
Risikotyp B	13,2 %	33 %	20,9 %	33 %

Alles in allem wird ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitstypen und den Typen des Gesundheitsclusters deutlich. Auffällig ist insbesondere der Zusammenhang zwischen dem Gesundheitstyp und dem resilienten Typ. Diese beiden Typen zeigen die größten Überschneidungen.

14.2 Zusammenhänge zwischen dem Klima und der Persönlichkeit von Lehrpersonen

In diesem Kapitel wird zunächst der Zusammenhang der Persönlichkeitsfaktoren mit dem psychologischen Klima und anschließend mit dem Organisationsklima untersucht. Die Tabelle 77, in der die Korrelationen zwischen den Dimensionen der Big Five und dem psychologischen Klima dargestellt ist, zeigt, dass lediglich bei den Dimensionen Neurotizismus und Verträglichkeit relevante Zusammenhänge deutlich werden. Die Verträglichkeit korreliert insgesamt am höchsten positiv mit den Klimadimensionen, wenngleich es sich nach Cohen (1988) um geringe Korrelationen handelt. Die Dimension Neurotizismus korreliert mit allen Klimadimensionen negativ maximal mit schwach zu beurteilenden Werten. Dabei sind bei der Arbeitsbelastung ($r = -.255$) die stärkste und bei der Kommunikation innerhalb des Kollegiums ($r = -.054$) die schwächste Korrelation zu beobachten.

Tabelle 77: Pearson-Korrelation zwischen der Persönlichkeit und dem psychologischen Klima

	Extraversion	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit	Neurotizismus	Offenheit
Schulleitung (SL)	.004	.143	-.011	-.132	-.006
	<i>p</i> -Wert = .910	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .768	<i>p</i> -Wert = .001***	<i>p</i> -Wert = .881
Kollegialität	.067	.188	.036	-.151	.003
	<i>p</i> -Wert = .068	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .322	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .935
Handlungsraum	.036	.121	.008	-.223	.028
	<i>p</i> -Wert = .332	<i>p</i> -Wert = .001***	<i>p</i> -Wert = .828	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .452
Bewertung der Arbeit	.140	.142	.147	-.243	.100
	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .006
Arbeitsbelastung	.005	.103	-.065	-.255	.001
	<i>p</i> -Wert = .883	<i>p</i> -Wert = .005**	<i>p</i> -Wert = .079	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .984
Einstellung zur Arbeit	-.013	.149	.024	-.153	.033
	<i>p</i> -Wert = .717	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .519	<i>p</i> -Wert = .000***	<i>p</i> -Wert = .374
Kommunikation SL	-.033	.109	-.005	-.097	.002
	<i>p</i> -Wert = .396	<i>p</i> -Wert = .004**	<i>p</i> -Wert = .893	<i>p</i> -Wert = .012*	<i>p</i> -Wert = .962
Kommunikation Kollegium	.043	.038	-.028	-.054	.007
	<i>p</i> -Wert = .265	<i>p</i> -Wert = .324	<i>p</i> -Wert = .461	<i>p</i> -Wert = .158	<i>p</i> -Wert = .852

Die in Kapitel 12.1 ermittelten vier Persönlichkeitstypen (introvertiert-gewissenhafter Typ, nüchtern-kritischer Typ, resilienter Typ und unsicher-komfortorientierter Typ) werden in Tabelle 78 in einen Zusammenhang mit den Dimensionen des Klimas gesetzt. Die Vergleiche der Mittelwerte zeigen insgesamt nur recht schwache Unterschiede. Lediglich einzelne Werte fallen hier heraus. So zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf die Bewertung der Arbeit. Diese ist beim resilienten Typ deutlich positiver (.323) zu bewerten als beim unsicher-komfortorientierten Typ (-.237).

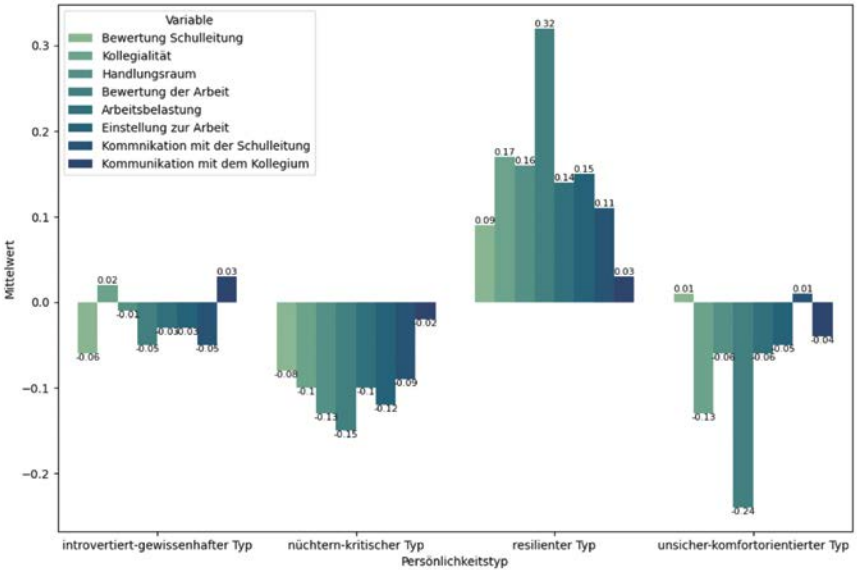
Im Hinblick auf die Mittelwertunterschiede fällt jedoch auf, dass der resiliente Typ ausschließlich positive Werte zeigt, während beim nüchtern-kritischen Typ alle Dimensionen negativ sind. Beim introvertiert-gewissenhaften Typ und beim unsicher-komfortorientierten Typ sind es fünf bzw. sechs der acht Dimensionen, die negativ sind.

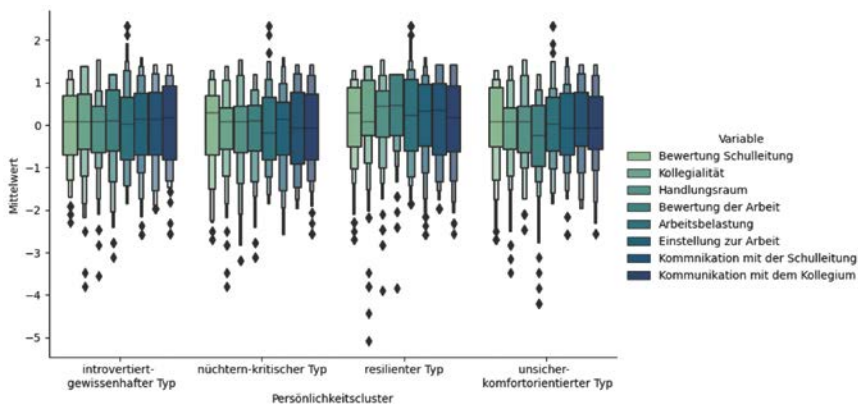
Tabelle 78: Mittelwertunterschiede der Cluster zwischen den Persönlichkeitstypen und dem psychologischen Klima

	introvertiert-gewissenhafter Typ (n = 240)	nüchtern-kritischer Typ (n = 192)	resilienter Typ (n = 181)	unsicher-komfortorientierter Typ (n = 129)
Schulleitung (SL)	-.056	-.081	.093	.013
Kollegialität	.022	-.102	.168	-.129
Handlungsraum	-.014	-.130	.160	-.064
Bewertung der Arbeit	-.049	-.148	.323	-.237
Arbeitsbelastung	-.033	-.099	.142	-.059
Einstellung zur Arbeit	-.032	-.118	.147	-.047
Kommunikation SL	-.055	-.090	.106	.006
Kommunikation Kollegium	.032	-.019	.034	-.043

Um ein besseres Verständnis für die Werte und deren Unterschiedlichkeit zu bekommen, werden diese in der Abbildung 60 grafisch dargestellt.

Abbildung 60: Darstellung der Mittelwertunterschiede der Dimensionen des psychologischen Klimas in Abhängigkeit zum Persönlichkeitstyp; (1) als Säulendiagramm und (2) als Boxplot





Die einzelnen Boxplot-Diagramme veranschaulichen sehr gut, dass die Mittelwertunterschiede der Dimensionen recht dicht beieinanderliegen und die Unterschiede bezüglich der Persönlichkeitstypen insgesamt als recht gering einzuschätzen sind. Aus den Berechnungen und grafischen Darstellungen lässt sich jedoch ableiten, dass der resiliente Typ die positivsten Klimaergebnisse angibt.

Wendet man sich nun dem Organisationsklima zu, zeigen sich bezüglich der Persönlichkeitsfaktoren und den Persönlichkeitstypen Korrelationen, die im Folgenden erläutert werden. Die Daten aus Tabelle 79 und Tabelle 80 beziehen sich jeweils auf die 19 ausgewählten Schulen, von denen im Rahmen der Umfrage mindestens fünf Lehrpersonen teilgenommen haben. Sofort fällt auf, dass die Korrelationen mit dem Organisationsklima deutlich höher sind als dies beim psychologischen Klima (siehe Tabelle 77) der Fall war. In allen Dimensionen werden einige moderate bis starke Korrelationen deutlich. Dies kann u. a. auf das Zusammenfassen der Daten zurückgeführt werden. Besonders hoch korreliert die Kollegialität mit den Dimensionen Verträglichkeit ($r = .696$) und Gewissenhaftigkeit ($r = .502$). Der größte Zusammenhang mit dem Handlungsraum wird mit $r = .426$ in der Dimension Verträglichkeit deutlich, während die Korrelationswerte bezüglich der Bewertung der Arbeit bei $r = .397$ mit der Verträglichkeit und $r = .467$ mit der Gewissenhaftigkeit liegen. Die Arbeitsbelastung zeigt hohe positive Werte im Hinblick auf die Verträglichkeit ($r = .550$), die Extraversion ($r = .491$) und die Offenheit ($r = .424$). Bezüglich der Dimension Neurotizismus ($r = -.471$) zeigt sich ein auffälliger negativer Wert. Die Einstellung der Arbeit korreliert hoch negativ mit der Extraversion ($r = -.546$). Während die Extraversion negativ mit der Schulleitung ($r = -.308$) und der Kommunikation mit dieser ($r = -.550$) korreliert, korreliert sie positiv mit der Kommunikation innerhalb des Kollegiums ($r = .291$). Ähnliches zeigt sich bei der Offenheit, die ebenfalls positive Korrelationen zur Kommunikation mit dem Kollegium ($r = .376$) und negative zur Kommunikation mit der Schulleitungsebene ($r = -.205$) und der Bewertung der Schulleitung ($r = .290$) aufweist. Andersherum ist es bei der

Gewissenhaftigkeit, die mit $r = .295$ mit der Schulleitungskommunikation und mit $r = .370$ mit der Bewertung der Leitung positiv korreliert.

Tabelle 79: Pearson-Korrelation zwischen der Persönlichkeit und dem Organisationsklima

	Extraversion	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit	Neurotizismus	Offenheit
Schulleitung (SL)	-.308	-.003	.370	-.073	-.290
	<i>p</i> -Wert = .200	<i>p</i> -Wert = .990	<i>p</i> -Wert = .119	<i>p</i> -Wert = .767	<i>p</i> -Wert = .229
Kollegialität	.296	.696	.502	-.449	.178
	<i>p</i> -Wert = .218	<i>p</i> -Wert = .001***	<i>p</i> -Wert = .028*	<i>p</i> -Wert = .054	<i>p</i> -Wert = .465
Handlungsraum	.366	.426	.288	-.367	.173
	<i>p</i> -Wert = .124	<i>p</i> -Wert = .069	<i>p</i> -Wert = .232	<i>p</i> -Wert = .122	<i>p</i> -Wert = .479
Bewertung der Arbeit	-.010	.397	.467	-.365	.088
	<i>p</i> -Wert = .967	<i>p</i> -Wert = .092	<i>p</i> -Wert = .044*	<i>p</i> -Wert = .124	<i>p</i> -Wert = .721
Arbeitsbelastung	.491	.550	.144	-.471	.424
	<i>p</i> -Wert = .033*	<i>p</i> -Wert = .015*	<i>p</i> -Wert = .556	<i>p</i> -Wert = .042	<i>p</i> -Wert = .070
Einstellung zur Arbeit	-.546	.048	.347	-.233	-.328
	<i>p</i> -Wert = .016*	<i>p</i> -Wert = .844	<i>p</i> -Wert = .145	<i>p</i> -Wert = .336	<i>p</i> -Wert = .171
Kommunikation SL	-.550	-.072	.295	-.252	-.205
	<i>p</i> -Wert = .015*	<i>p</i> -Wert = .771	<i>p</i> -Wert = .220	<i>p</i> -Wert = .299	<i>p</i> -Wert = .400
Kommunikation Kollegium	.291	.372	.056	-.208	.376
	<i>p</i> -Wert = .227	<i>p</i> -Wert = .177	<i>p</i> -Wert = .821	<i>p</i> -Wert = .392	<i>p</i> -Wert = .122

Im Hinblick auf die Persönlichkeitstypen werden Mittelwertunterschiede mit dem Organisationsklima deutlich (siehe Tabelle 80). Die dargestellten Ergebnisse basieren auf z-normierten Daten, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen. Bezüglich des unsicher-komfortorientierten Typ werden die negativsten Bewertungen der Klimadimensionen deutlich. Besonders auffällig sind die negativen Werte der Dimension die Kollegialität (-.666), der Handlungsraum (-.522), die Bewertung der Arbeit (-.493) und die Einstellung zur Arbeit (-.451). Die Dimensionen, die beim introvertiert-gewissenhaften Typ herausstechen, sind die Einstellung zur Arbeit, die einen Mittelwertunterschied von .463 zeigt und die Arbeitsbelastung von -.311. Beim nüchtern-kritischen Typ fällt der negative Mittelwertunterschied von -.455 bei der Dimension Bewertung der Arbeit ins Auge. Ebenfalls diese Dimension (.628) und auch die Kollegialität (.564) sowie die Arbeitsbelastung (.596) sind auffällige Werte, die beim resilienten Typ erkennbar

werden. Außer bei der Dimension Schulleitung sind alle Werte des resilienten Typs deutlich positiv und zeigen im Gegensatz zu den anderen drei Typen ausgeprägte Werte in den Dimensionen des Organisationsklimas.

Tabelle 80: Mittelwerte der Cluster zwischen den Persönlichkeitstypen und dem Organisationsklima

	introvertiert-ge- wissenhafter Typ	unsicher- komfortorientierter Typ	nüchtern- kritischer Typ	resilienter Typ
Schulleitung (SL)	.204	-.401	.087	.041
Kollegialität	.139	-.666	-.253	.564
Handlungsraum	-.142	-.522	.002	.402
Bewertung der Arbeit	.174	-.493	-.455	.628
Arbeitsbelastung	-.311	-.379	-.188	.596
Einstellung zur Arbeit	.463	-.451	-.113	.105
Kommunikation SL	.230	-.273	-.178	.156
Kommunikation Kol- legium	-.139	.086	-.270	.286

Insgesamt ist zu erkennen, dass die Mittelwerte in Bezug auf das Organisationsklima höher ausgeprägt sind als in Bezug auf das psychologische Klima auf der Ebene des einzelnen Individuums. Das psychologische Klima kann jedoch erste Hinweise liefern. Insbesondere der resiliente Typ steht in einem signifikanten Zusammenhang mit den Dimensionen des Organisationsklimas an einer Schule, während beim unsicher-komfortorientierten und nüchtern-kritischen Typ negative Zusammenhänge deutlich werden.

14.3 Regressionsanalyse

Um die Regressionsanalyse besser nachvollziehen zu können, ist dieses Kapitel so unterteilt, dass zunächst im Abschnitt 14.3.1 der theoretische Hintergrund dieses Modells dargelegt wird. Anschließend widmet sich der darauffolgende Abschnitt 14.3.2 der statistischen Analyse anhand der vorliegenden Daten des Forschungsprojekts.

14.3.1 Theoretischer Hintergrund

Modellierung und Kreuzvalidierung

Ziel einer Regression ist es „Zusammenhänge quantitativ zu beschreiben und sie zu erklären [sowie] Werte der abhängigen Variablen zu schätzen bzw. zu

prognostizieren“ (Backhaus et al., 2016, S. 64). Es soll ein Modell aufgestellt werden, das auf neuen, bisher unbekannten Daten gut generalisieren kann. Dafür muss das Modell sowohl auf den Daten, auf denen es basiert, als auch auf den Daten außerhalb dieser Menge gute Leistungen erzielen. Um dies zu realisieren, wird der Datensatz in der Regel in zwei Teile aufgeteilt – die Trainingsdaten und die Testdaten. Die Trainingsdaten werden verwendet, um das Modell zu entwickeln. Die Testdaten wiederum werden anschließend genutzt, um die Leistung des Modells im Hinblick auf bisher unbekannten Daten zu evaluieren (vgl. Müller & Guido, 2017, S. 17f.).

Dabei sollte das sogenannte *Overfitting* vermieden werden. Ein *Overfitting* tritt auf, wenn das Modell die Trainingsdaten sehr gut anpasst, aber auf neuen Daten eine schlechte Performance zeigt. Es tritt oft dann auf, wenn das Modell zu komplex ist und tendiert dazu, auf den Trainingsdaten zu perfektionieren (vgl. Müller & Guido, 2017, S. 30). Um die Stabilität des Modells zu überprüfen, wird die sogenannte *Kreuzvalidierung* angewandt. Dies ist ein Verfahren, um die Leistung eines Modells zu bewerten. Das Modell wird auf den Trainingsdaten trainiert und auf den Testdaten evaluiert. Die *k-fache Kreuzvalidierung* unterteilt den Datensatz in *k* etwa gleich große Teile (vgl. Bruce, Bruce & Gedeck, 2021, S. 158f.; Müller & Guido, 2017, S. 236).

In diesem Fall werden fünf Durchgänge verwendet. Das bedeutet, dass der Datensatz in fünf Teile aufgeteilt wird. Jedes Teil wird einmal als Testdatensatz verwendet. Jeder Durchgang verwendet 20 % des Datensatzes für das Testen des Modells und 80 % für das Trainieren des Modells. Die Stabilität der Metrik wird durch den Mittelwert der Metrik für jeden der fünf Durchgänge bewertet. Das finale Ergebnis ist dann auf der gesamten Menge trainiert. Dieses Verfahren bietet den Vorteil, dass alle Daten für das Training und die Bewertung verwendet werden. Es ist ein zuverlässigerer Maßstab für die Leistung des Modells, da mehrere Durchläufe vollzogen werden. So wird sichergestellt, dass das Ergebnis nicht zufällig entstanden ist (vgl. Müller & Guido, 2017, S. 238).

Auswahl des Modells

Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei verschiedene Verfahren erprobt: die lineare Regression, die nichtlineare Regression zweiter Ordnung und die Regression mithilfe eines Entscheidungsbaumverfahrens (siehe dazu Erklärungen zu Regressionen in Schendera, 2014). Zunächst wurden die Zielvariablen per linearer Regression modelliert. Wenn die Daten linear zusammenhängen, kann eine lineare Regression eine gute Wahl sein. Zusätzlich wurde die nichtlineare Regression zweiter Ordnung ausprobiert. Eine nichtlineare Regression kann eine bessere Leistung als eine lineare Regression erbringen, wenn die Beziehung zwischen den Variablen nicht linear ist. Neben der linearen Beziehung werden auch die Interaktionen zwischen Variablen in dem Regressionsmodell berücksichtigt.

Allerdings sind die Ergebnisse der nichtlinearen Regression zweiter Ordnung in dem zugrundeliegenden Datensatz nicht stabil, da die Metriken in der Testmenge geringer sind. Das bedeutet, dass das Modell möglicherweise nicht gut generalisieren kann.

Zusätzlich wurde eine Regression mithilfe eines Entscheidungsbaumverfahrens ausprobiert. Entscheidungsbäume sind eine Art von Verfahren, die oft gute Leistungen in vielen verschiedenen Bereichen zeigen und auch interpretierbar sind. Allerdings sind auch hier die Metriken in der Testmenge nicht stabil und bedeutend geringer als erwartet. Das bedeutet, dass das Modell auch hier Schwierigkeiten aufweist, die Daten zu generalisieren. Aufgrund der dargelegten Argumentation wurde die lineare Regression erster Ordnung für die statistische Überprüfung gewählt.

R^2 -Metrik und Abbildungen

Der Wert R^2 , der auch als Bestimmtheitsmaß bezeichnet wird, ist eine statistische Metrik. Sie wird verwendet, um zu messen, wie gut eine Regressionslinie an die beobachteten Daten angepasst ist. Es ist eine der am häufigsten verwendeten Leistungsmetriken in der linearen Regression. Das Bestimmtheitsmaß R^2 ist ein Wert zwischen 0 und 1. Das Maß gibt an, wie viel von der Gesamtvariation in der abhängigen Variablen, die von der bzw. den unabhängigen Variable(n) abhängig sind, durch die unabhängige Variable(n) erklärt wird. Ein Wert von 1 bedeutet, dass das Modell perfekt an die Daten angepasst ist, während ein Wert von 0 bedeutet, dass das Modell überhaupt keine Erklärungskraft besitzt (vgl. Bruce et al., 2021, S. 157 f.; Müller & Guido, 2017, S. 43).

Zur Überprüfung der Gültigkeit eines Modells wird neben dem Bestimmtheitsmaß R^2 auch eine Abbildung zwischen den tatsächlichen und von dem Modell vorhergesagten Werten verwendet. Diese Abbildungen ermöglichen eine visuelle Überprüfung der Vorhersagegenauigkeit des Modells und geben Aufschluss über mögliche Abweichungen oder Muster in den Daten.

14.3.2 Statistische Analyse der vorliegenden Daten

Das Regressionsmodell wurde jeweils im Hinblick auf die fünf Konstrukte zur Messung der psychischen Gesundheit entwickelt. Eine multiple Regression „dient der Vorhersage einer Kriteriumsvariablen aufgrund mehrerer Prädiktoren“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 342). Jedes dieser fünf Konstrukte stellt eine Zielvariable dar. Die zu untersuchenden unabhängigen Variablen sind die Dimensionen des psychologischen Klimas bzw. des Organisationsklimas sowie die fünf Faktoren des Big-Five-Modells. Um diese Einflussfaktoren besser interpretieren und miteinander vergleichen zu können, wurden sie im Vorfeld z-normiert.

Bei der Regressionsanalyse zu den psychischen Grundbedürfnissen konnte ein R^2 -Wert von .431 erzielt werden, der als akzeptabel angesehen werden kann. Die Koeffizienten, die bei dieser Regression errechnet wurden, sind in der Tabelle 81 dargestellt. Die Abbildung 61 zeigt ergänzend dazu die Regression zu den psychischen Grundbedürfnissen.

Ein Koeffizient einer linearen Regression gibt an, wie stark jede unabhängige Variable mit der abhängigen Variablen korreliert. In diesem Zusammenhang wird auch oft von *Prädiktoren*, also Variablen, die eine Vorhersage treffen, gesprochen. Diese können in einer standardisierten Form verwendet werden und werden dann häufig als *Beta-Koeffizienten* bezeichnet. Ein Vorteil der Standardisierung liegt in der besseren Vergleichbarkeit. Durch das standardisierte Maß wird außerdem die Interpretation vereinfacht (vgl. Urban & Mayerl, 2018, S. 69 f.). Zur Interpretation dieses standardisierten Werts lässt sich Folgendes sagen:

Je betragsmäßig größer ein Regressionskoeffizient ist (Maximum: 1), umso größer ist der Einfluss des betreffenden Prädiktors [...]. Standardisierte Regressionskoeffizienten > 0 zeigen bei zunehmenden Prädiktorwerten zunehmende Werte der abhängigen Variable an (positiver linearer Zusammenhang); standardisierte Regressionskoeffizienten < 0 geben bei zunehmenden Prädiktorwerten abnehmende Werte der abhängigen Variable an (negativer linearer Zusammenhang). Ein Regressionskoeffizient $= 0$ besagt, dass der betreffende Prädiktor völlig ohne Einfluss ist. (Schendera, 2014, S. 59)

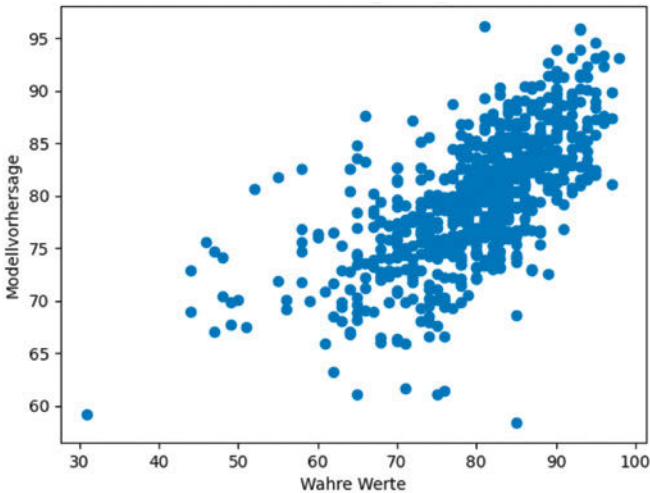
In den Tabellen dieses Abschnitts werden jeweils die standardisierten Regressionskoeffizienten β aufgelistet. Analysiert werden diese folgendermaßen: Steigt die Variable (Prädiktor) um eine Standardabweichung, so steigt die abhängige Variable um den standardisierten Regressionskoeffizienten (vgl. Urban & Mayerl, 2008, S. 75). Steigt bspw. die Gewissenhaftigkeit um eine Standardabweichung, so steigen die psychischen Grundbedürfnisse folglich um .177 Standardabweichungen. Es zeigt sich, dass im Hinblick auf die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Gewissenhaftigkeit ($\beta = .177$), die Arbeitsbelastung ($\beta = .161$) und die Bewertung der Arbeit ($\beta = .155$) den größten positiven Einfluss haben. Den größten negativen Einfluss, der auch deutlich größer ist als die positiven Einflüsse, ist die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus mit $\beta = -.230$. Abbildung 62 verdeutlicht grafisch die multiple Regression.

Tabelle 81: Koeffizienten der Regressionsanalyse zu den psychischen Grundbedürfnissen

	Standardisierter Regressionskoeffizient β
Gewissenhaftigkeit	.177
Arbeitsbelastung	.161
Bewertung der Arbeit	.155
Extraversion	.145

	Standardisierter Regressionskoeffizient β
Kollegialität	.136
Schulleitung	.130
Handlungsraum	.084
Verträglichkeit	.082
Kommunikation Kollegium	.068
Offenheit	.056
Kommunikation Schulleitung	.019
Einstellung zur Arbeit	-.095
Neurotizismus	-.230

Abbildung 61: Regression zu den psychischen Grundbedürfnissen

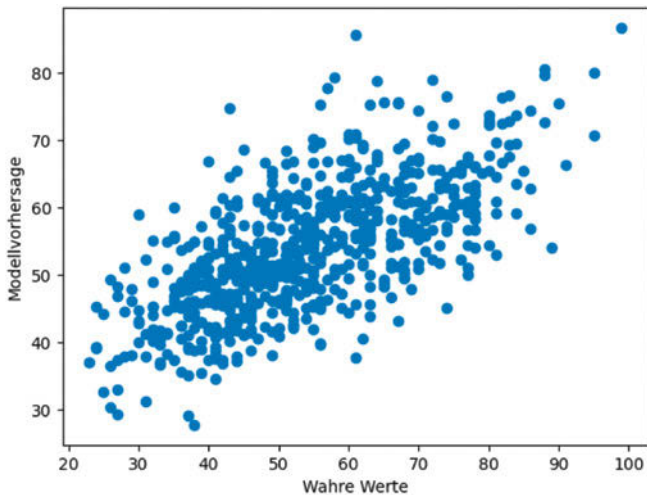


Im Hinblick auf die Inkongruenz konnte ein R^2 -Wert von .443 ermittelt werden. Es wird deutlich, dass auch hier die Dimension Neurotizismus ($\beta = .266$) den größten Einfluss zu haben scheint. Es ist eine möglichst geringe Inkongruenz anzustreben (siehe dazu Kapitel 5.3), weshalb Neurotizismus ebenfalls als Risikofaktor angesehen werden kann. Außerdem zeigt sich, dass die Arbeitsbelastung mit $\beta = -.186$, der Handlungsraum mit $\beta = -.176$ und die Bewertung der Arbeit mit $\beta = -.175$ einen negativen Einfluss auf die Inkongruenz haben (siehe Tabelle 82). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich eine geringe wahrgenommene Belastung auf dem Arbeitsplatz sowie Spielraum, Entscheidungsfreiheit und eine positive Bewertung bezüglich der eigenen Tätigkeit in einer geringen Inkongruenz und somit in einem positiven psychischen Gesundheitszustand widerspiegeln. Dargestellt sind die wahren Werte gegenüber der Modellvorhersage der Regression in Abbildung 62.

Tabelle 82: Koeffizienten der Regression zur Inkongruenz

	Standardisierter Regressionskoeffizient β
Neurotizismus	.266
Einstellung zur Arbeit	.028
Verträglichkeit	.012
Schulleitung	.007
Offenheit	-.003
Extraversion	-.003
Kommunikation Schulleitung	-.006
Gewissenhaftigkeit	-.090
Kommunikation Kollegium	-.127
Kollegialität	-.136
Bewertung Arbeit	-.175
Handlungsraum	-.176
Arbeitsbelastung	-.186

Abbildung 62: Regression zur Inkongruenz



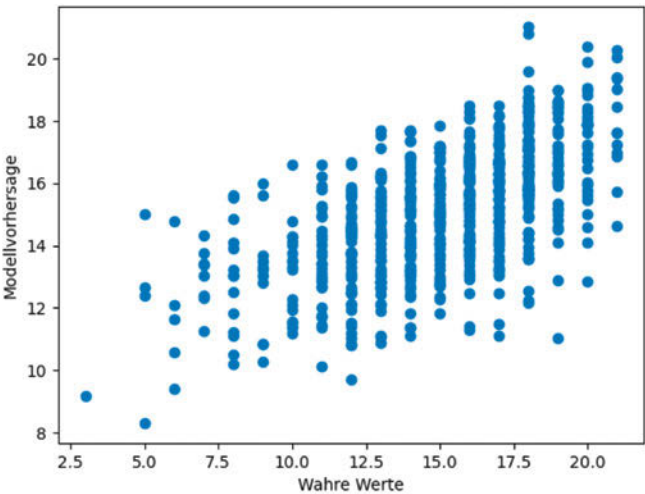
Schaut man sich nun die dritte Regression an, die sich mit dem Kohärenzgefühl befasst und einen R^2 -Wert von .381 aufweist, entpuppt sich erneut die Dimension Neurotizismus ($\beta = -.396$) als Risikofaktor. Als weitere Persönlichkeitsdimension ist die Gewissenhaftigkeit als positiver Einfluss zu verstehen. Mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = .133$ ist der positive Einfluss jedoch deutlich geringer. Auch dass die Arbeit weniger als Belastung wahrgenommen wird, zeigt sich mit $\beta = .151$ als Schutzfaktor. Gleiches gilt für die Bewertung der Arbeit, für die ein

Regressionskoeffizient von $\beta = .112$ angegeben werden kann (siehe dazu Tabelle 83). Die Darstellung der multiplen Regression kann der Abbildung 63 entnommen werden.

Tabelle 83: Koeffizienten der Regression zum Kohärenzgefühl

	Standardisierter Regressionskoeffizient β
Arbeitsbelastung	.151
Gewissenhaftigkeit	.133
Bewertung der Arbeit	.112
Kollegialität	.100
Handlungsraum	.093
Kommunikation Kollegium	.080
Kommunikation Schulleitung	.070
Offenheit	-.008
Extraversion	-.017
Verträglichkeit	-.018
Schulleitung	-.040
Einstellung zur Arbeit	-.048
Neurotizismus	-.396

Abbildung 63: Regression zum Kohärenzgefühl



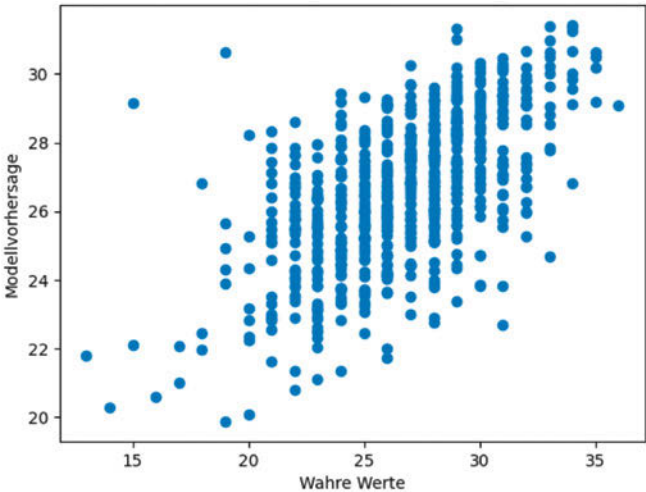
Wie auch bei den ersten drei multiplen Regressionen, die bereits dargestellt wurden, können im Hinblick auf die individuelle Selbstwirksamkeit anhand Tabelle 84 interessante Beobachtungen gemacht werden. Der R^2 -Wert liegt bei dieser Regression bei .364. Auch hier kann die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus

mit einem Wert von $\beta = -.254$ als Risikofaktor angesehen werden. Auch die Kommunikation mit der Schulleitung ($\beta = -.135$) hat einen negativen Einfluss. Einen verhältnismäßig großen Einfluss hat die Bewertung der Arbeit ($\beta = .238$) sowie die Einstellung zur Arbeit ($\beta = .176$) und der Handlungsraum ($\beta = .144$). Abbildung 64 zeigt grafisch, wie die multiple Regression bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit dargestellt werden kann.

Tabelle 84: Koeffizienten der Regression zur individuellen Selbstwirksamkeit

	Standardisierter Regressionskoeffizient β
Bewertung der Arbeit	.238
Einstellung zur Arbeit	.176
Handlungsraum	.144
Gewissenhaftigkeit	.098
Arbeitsbelastung	.086
Offenheit	.085
Extraversion	.071
Verträglichkeit	.027
Schulleitung	.026
Kollegialität	.001
Kommunikation Kollegium	-.008
Kommunikation Schulleitung	-.135
Neurotizismus	-.254

Abbildung 64: Regression zur individuellen Selbstwirksamkeit

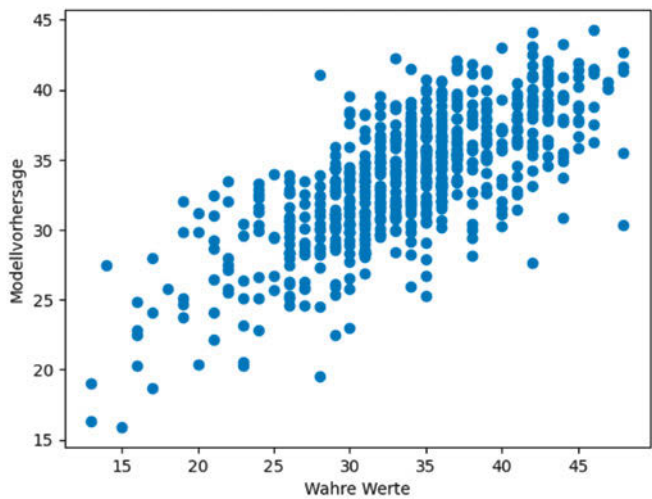


Der R^2 -Wert der nachfolgenden Regression zur kollektiven Selbstwirksamkeit liegt bei .527. Interessanterweise zeigt sich in Bezug auf die kollektive Selbstwirksamkeit, dass die Kommunikation der Schulleitung negative Auswirkungen hat ($\beta = -.237$), während sich die Einstellung zur Arbeit erneut als Schutzfaktor erweist ($\beta = .495$). Auch die Kollegialität wirkt sich mit einem Wert von $\beta = .264$ auf die kollektive Selbstwirksamkeit aus (siehe Tabelle 85). Die grafische Darstellung der Regression zur kollektiven Selbstwirksamkeit ist der Abbildung 65 zu entnehmen.

Tabelle 85: Koeffizienten der Regression zur kollektiven Selbstwirksamkeit

	Standardisierter Regressionskoeffizient β
Einstellung zur Arbeit	.495
Kollegialität	.264
Handlungsraum	.097
Schulleitung	.095
Bewertung der Arbeit	.083
Arbeitsbelastung	.082
Verträglichkeit	.049
Kommunikation Kollegium	.044
Offenheit	.036
Neurotizismus	.003
Gewissenhaftigkeit	-.035
Extraversion	-.058
Kommunikation Schulleitung	-.237

Abbildung 65: Regression zur kollektiven Selbstwirksamkeit



15 Zusammenfassung der Befunde, Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden zunächst die empirischen Befunde zusammengefasst und diskutiert, die sich aus den Analysen der vorherigen Kapitel ergeben haben (siehe Kapitel 15.1). Anknüpfend daran werden in Kapitel 15.2 die Schlussfolgerungen für das schulische Setting dargelegt. In Kapitel 15.3 folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der durchgeführten Forschung. Diese Arbeit schließt mit einem Kapitel zum Ausblick, in dem weitere Forschungsideen dargelegt werden (siehe Kapitel 15.4).

15.1 Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse

Zur besseren Nachvollziehbarkeit erfolgt im Folgenden eine Orientierung an den einzelnen Kapiteln der statistischen Analyse. In Abschnitt 15.1.1 werden die Ergebnisse bezogen auf die deskriptive (siehe Kapitel 11) und grundlegende Statistik (siehe Kapitel 12) diskutiert, während Abschnitt 15.1.2 die aufgestellten Hypothesen in den Blick nimmt, die in Kapitel 13 näher beleuchtet wurden. Die Diskussion im Hinblick auf die explorativen Analysen (siehe Kapitel 14) erfolgt in Abschnitt 15.1.3.

15.1.1 Bezogen auf die grundlegenden statistischen Analysen

In Kapitel 12.1 konnte gezeigt werden, dass sich die drei Persönlichkeitstypen nach Asendorpf (2007) mit den vorliegenden Daten nicht replizieren lassen. Es war auch bei einer Erhöhung der Anzahl der Cluster nicht möglich, dass sich der unter- und der überkontrollierte Typ herausbildet. Lediglich der resiliente Typ konnte ermittelt werden. Mittels einer Clusteranalyse nach Ward (1963) wurden stattdessen vier Cluster gebildet, da sich dies bei dem verwendeten Datensatz angeboten hat. Auf diese Weise kristallisierten sich vier voneinander unabhängige Typen heraus, die folgendermaßen benannt wurden: der nüchtern-kritische Typ, der introvertiert-gewissenhafte Typ, der unsicher-komfortorientierte Typ sowie der resiliente Typ.

Wie in Kapitel 6.2 im theoretischen Teil der Arbeit bereits dargelegt, wird nicht von einer allumfassenden Persönlichkeit von Lehrpersonen ausgegangen, die zwingend notwendig ist, um diesem Beruf nachzugehen. Es handelt sich

demnach nicht um angeborene Eigenschaften, die dafür sorgen, dass eine Lehrperson erfolgreich ihrer Tätigkeit nachgeht. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die Lehrkraft im Laufe der Zeit Fähigkeiten und Kompetenzen aneignen kann (vgl. Hannover et al., 2014, S. 125).

Die Verteilung der vier Typen ist insgesamt recht ausgeglichen, wenngleich der resiliente Typ mit 32,3 % am häufigsten vorkommt. Die Bezeichnung *resilient* wurde von Asendorpf (2007) übernommen. Dem Wortursprung nach bedeutet das Wort resilient „able to recover quickly after something unpleasant such as shock, injury, etc.“¹¹⁷ (Oxford Learner's Dictionaries, o.J.). Dass dieser Persönlichkeitstyp mit einem besseren Gesundheitsniveau einhergeht, wurde in Kapitel 14.1 untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass die überwiegende Zahl der Lehrpersonen mit dem resilienten Persönlichkeitstyp dem Gesundheitstypen des Gesundheitsclusters zugeordnet werden können. Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt 15.1.3 näher eingegangen.

Ein ebenfalls interessanter Punkt, der in Kapitel 12.2 beleuchtet wurde, ist das Verhältnis zwischen der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit. Mithilfe von z-standardisierten Werten konnten diese beiden Formen der Selbstwirksamkeit in Beziehung zueinander gesetzt werden. So zeigen sich Unterschiede darin, ob die Lehrpersonen tendenziell eher kollektiv orientiert sind oder die individuelle Selbstwirksamkeit im Vordergrund steht. Insgesamt wird diesbezüglich in der Analyse deutlich, dass zwar Unterschiede im Hinblick auf die Schulform und die Profession bestehen, diese aber als sehr gering zu erachten sind. Bei den meisten Faktoren pendelt sich der Wert bei 0 ein, was für ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit spricht. Auffälligkeiten zeigen sich bei der Profession der quer- und seiteneinsteigenden Personen. Dabei müssen jedoch die sehr geringen Zahlen der Teilnehmenden berücksichtigt werden ($n = 13$ bzw. $n = 11$). Beide Personengruppen zeigen durch die positiven Werte, dass die kollektive Selbstwirksamkeit überwiegt. Eine Vermutung, warum dies so ist, könnte sein, dass sich diese Personengruppe weniger gut ausgebildet fühlt oder ihre eigene Kompetenz im Vergleich zu den Lehrpersonen ihres Kollegiums als noch geringer einschätzen.

Im Rahmen dieser Analyse wurden die Selbstwirksamkeitsformen auch im Hinblick auf die oben erwähnten Persönlichkeitstypen untersucht. Der nüchtern-kritische und der introvertiert-gewissenhafte Typ pendeln sich mit sehr leichten Abweichungen um 0 herum ein. Währenddessen liegt der Wert des resilienten Typen im leicht negativen Bereich (-.241), was dafür spricht, dass sich dieser im Durchschnitt als etwas selbstwirksamer sieht als das gesamte Kollegium. An dieser Stelle sei auf Kapitel 5.2.3 verwiesen, in dem beschrieben wurde, dass

117 Übersetzung der Autorin: in der Lage, sich nach etwas Unangenehmem wie einem Schock, einer Verletzung usw. schnell zu erholen.

es durchaus ein Zeichen positiver Gesundheit sein kann, wenn man sich etwas positiver bewertet als die anderen. Der unsicher-komfortorientierte Typ tendiert mit einem normierten Wert von rund .322 mehr zur kollektiven Selbstwirksamkeit. Dies scheint nicht zu überraschen. Schon die Bezeichnung des Typen könnte erste Vermutungen zulassen. Eine Person, die sich im beruflichen Kontext unsicher fühlt und nicht auf ihre eigenen Kompetenzen vertraut, sucht Sicherheit in der Kompetenz der anderen. Sie schätzt aufgrund mangelnden Selbstvertrauens die Fähigkeit der anderen bzw. des gesamten Kollegiums höher ein als die eigenen Kompetenzen.

Der Themenkomplex, der abschließend in Kapitel 12.3 betrachtet wurde, ist das Organisationsklima, welches anhand der Daten für 19 verschiedene Schulen berechnet werden konnte. Ausgewählt wurden diese Schulen, weil dort mindestens fünf Lehrpersonen den Fragebogen zum Testzeitpunkt T1 ausgefüllt haben. Bereits das psychologische Klima – auf der Ebene der Einzelperson – gibt einen Hinweis auf das Organisationsklima, welches sich aus den aggregierten Sichtweisen einer Gruppe zusammensetzt. Je geringer die Standardabweichung oder die Varianz, desto einiger ist sich das Kollegium bezüglich der einzelnen Faktoren. Insgesamt zeigt sich ein Zusammenhang¹¹⁸ zwischen dem Organisationsklima und der psychischen Gesundheit (siehe Abbildung 47). Insbesondere die Faktoren Kollegialität, Handlungsraum, Bewertung der Arbeit und Arbeitsbelastung zeigen hohe Korrelationskoeffizienten bezüglich des Zusammenhangs mit der psychischen Gesundheit. Moderate bis starke Korrelationen werden dort bei allen Dimensionen und Konstrukten der psychischen Gesundheit deutlich. In Bezug auf den Gesundheitszustand des Kollegiums scheinen die einzelnen Dimensionen des Organisationsklimas von Bedeutung zu sein. Die Einstellung zur Arbeit, die Kommunikation innerhalb des Kollegiums und die Führungsqualität der Schulleitung stehen in einem deutlich stärkeren Zusammenhang mit der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit als mit den anderen drei Konstrukten der Gesundheit. Interessanterweise ist der Zusammenhang der Kommunikation von und mit der Schulleitung deutlich geringer als innerhalb des Kollegiums.

Das Klima, das an einer Schule vorherrschend ist, scheint daher insgesamt eine große Relevanz zu haben. Dies deckt sich mit den Forschungsergebnissen von Bauknecht und Wesselborg (2022). Fördert man das Miteinander, gewährt die Schulleitung einen Handlungsspielraum und sorgt für eine angemessene Verteilung der Aufgaben, sodass die Belastung möglichst gering und

118 An dieser Stelle soll erneut betont werden, dass durch eine Korrelation lediglich ein Zusammenhang und keine Kausalität dargestellt wird. Es lässt sich nicht sicher sagen, ob das Klima die Gesundheit beeinflusst, ob der Gesundheitszustand einen Einfluss auf das Klima hat oder ob sich die beiden Konstrukte gegenseitig bedingen.

ausgeglichen bleibt, kann sich dies positiv auf die Gesundheit der Lehrpersonen auswirken.

15.1.2 Bezogen auf die getesteten Hypothesen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Hypothesentests zusammengefasst dargestellt. Zum besseren Verständnis werden an dieser Stelle erneut die Hypothesen dargelegt. In der Tabelle 86 ist jeweils gekennzeichnet, welche Hypothesen verworfen (= ✕) und welche angenommen (= ✓) werden können. Von den 20 aufgestellten Hypothesen können 16 Hypothesen als belegt markiert werden, während vier Hypothesen nach der Analyse verworfen worden sind.

Tabelle 86: Überblicksartige Darstellung der Hypothesen zu den Forschungsfragen 2 bis 5

(2) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und den persönlichen Angaben?		
HYP2.1	Lehrkräfte der Primarstufe, an Gymnasien, Förderschulen und berufsbildenden Schulen sind weniger belastet als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.	✓
HYP2.2	Schulleitungen sind weniger belastet als Lehrkräfte.	✓
HYP2.3	Die psychische Gesundheit von Männern ist höher ausgeprägt als die von Frauen.	✕
HYP2.4	Die Berufserfahrung der Lehrkräfte hat keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit.	✓
HYP2.5	Das Alter der Lehrkräfte hat keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit.	✓
HYP2.6	Teilzeitkräfte sind weniger stark belastet als Vollzeitkräfte.	✕
HYP2.7	Die psychische Gesundheit steht in keinem Zusammenhang zu der Größe des Kollegiums.	✓
HYP2.8	Es liegen keine Unterschiede zwischen der Lage der Schule (ländlicher Raum, Kleinstadt, Großstadt) und dem psychischen Gesundheitszustand der Lehrkraft vor.	✓
(3) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit und den Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen?		
HYP3.1	Hohe Werte in der Dimension der Gewissenhaftigkeit und niedrige Werte in der Dimension des Neurotizismus korrelieren positiv mit einem erhöhten Gesundheitsniveau.	✓
HYP3.2	Die Dimension Extraversion korreliert am höchsten positiv mit der psychischen Gesundheit.	✕
HYP3.3	Die Dimension Neurotizismus korreliert am höchsten negativ mit der psychischen Gesundheit.	✓

(4) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und dem Klima in der Schule?		
HYP4.1	Eine hohe Führungsqualität der Schulleitung korreliert mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen.	✓
HYP4.2	Angemessene Handlungsspielräume korrelieren mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen.	✓
HYP4.3	Die Arbeitsbelastung steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.	✓
HYP4.4	Die Bewertung der Arbeit steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.	✓
HYP4.5	Die Kollegialität steht in einem positiven Zusammenhang zur psychischen Gesundheit.	✓
HYP4.6	Je besser das Klima an der Schule, desto ausgeprägter ist die psychische Gesundheit von Lehrpersonen.	✓
(5) Welche Veränderungen bezüglich der erhobenen Konstrukte treten zwischen den beiden Messzeitpunkten insgesamt auf?		
HYP5.1	Es ist eine positive Entwicklung der psychischen Gesundheit zu verzeichnen.	✗
HYP5.2	Die Persönlichkeitsfaktoren bleiben weitestgehend stabil.	✓
HYP5.3	Das Arbeitsklima bleibt weitestgehend stabil.	✓

Um nun die Ergebnisse strukturiert darzustellen, wird jeweils die Forschungsfrage aufgegriffen, auf die sich die nachfolgende Diskussion bezieht.

Zu Forschungsfrage (1): Inwiefern können verschiedene Gesundheitstypen unter Lehrkräften ermittelt werden? Welche Aussagen können zum psychischen Gesundheitszustand der Lehrpersonen getätigt werden?

Ableitend aus dieser Fragestellung (1) kann gezeigt werden, dass nur 45,01 % der befragten Lehrpersonen in das Cluster fallen, welches im Mittel über eine stark ausgeprägte psychische Gesundheit verfügt. Die Mehrheit des Lehrpersonals ist entweder bereits gefährdet (13,07 %) oder hat Schwachstellen (Risikotyp A 29,65 % und Risikotyp B 12,26 %) in ihrem psychischen Gesundheitszustand. Die Situation ist nach wie vor alarmierend und muss immer wieder in den Fokus der Forschung gerückt werden. Denn nur gesunde Lehrpersonen können in Zukunft das Bildungssystem weiter aufrechterhalten, für eine angemessene Bildung der nachfolgenden Generationen Sorge tragen und die Schulentwicklung weiter vorantreiben.

Nach wie vor wird ein sehr großer Lehrkräftemangel in Deutschland beklagt. Wie in fast allen Branchen mangelt es auch im Bildungssektor an Personal. Aktuell fehlen bereits 12.000 Lehrpersonen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Lage bis 2035 weiter verschärft und mehr als 20.000 Lehrkräfte an Schulen fehlen werden. Neben dem Vorschlag, die Klassenstärke zu erhöhen, Hybridunterricht einzuführen, Lehrpersonen aus dem Ruhestand an die Schulen zurückzugewinnen und lehramtsadäquate ausländische Abschlüsse einfacher anerkennen zu

lassen, werden auch weitere Vorschläge genannt. So steht u. a. zur Debatte, die wöchentliche Anzahl an Unterrichtsstunden, die jede Lehrkraft unterrichtet, zu erhöhen und die Möglichkeit, als Teilzeitkraft zu arbeiten, zu beschränken (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023; tagesschau, 2023).

Vor dem Hintergrund dieser Studie scheint der Vorschlag, der Anfang 2023 gemacht wurde, weder realistisch noch angemessen. Das Gremium der Kultusministerkonferenz ist sich bewusst, dass dies „eine zusätzliche Belastung für Lehrkräfte mit sich bringt“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2023, S. 7). Es soll sich daher nur um eine zeitlich befristete Maßnahme handeln. Bei einer Verstärkung des Personalmangels bis 2035 stellt sich hier jedoch die Frage, ob Lehrkräfte erst nach mehr als zehn Jahren einen zeitlichen Ausgleich erhalten sollen. Heinz-Peter Meidinger, Präsident des *Deutschen Lehrerverbands*, kritisiert diese Vorschläge mit dem folgenden Worten:

Tatsache ist, dass die Politik durch massiven Abbau von Lehramtsstudienplätzen und Ignorierung des Geburtenanstiegs den heute dramatischen Lehrkräftemangel mitverschuldet hat. Ihn zu bekämpfen, indem die Arbeitsbelastung weiter erhöht wird, wäre absolut kontraproduktiv, weil dies erheblich mehr Kolleginnen und Kollegen in die krankheitsbedingte Frühpensionierung treiben und das Berufsbild langfristig noch unattraktiver machen würde. (Deutscher Lehrerverband, 2023)

Auch wenn der Gesundheitszustand einiger Lehrpersonen gefährdet ist, verfügen dieser Studie zufolge immerhin 45 % der Lehrkräfte über einen angemessenen Gesundheitszustand. Bei diesen ist davon auszugehen, dass sie zufrieden mit und in ihrem Job sind und diesen erfolgreich ausführen. So gilt es, nicht nur die gefährdeten Lehrkräfte zu unterstützen, sondern auch die gesunden Personen zu bestärken, um ihren Gesundheitszustand zu erhalten. Oft gerät dies in fachlichen Diskussionen aus dem Blick, in denen der Fokus lediglich auf den Lehrpersonen liegt, die bereits deutliche Schwächen in ihrem Gesundheitszustand aufweisen. Der salutogenetischen Perspektive zufolge sollte jedoch allen Lehrkräften Beachtung geschenkt werden, damit sich jede Person individuell gesehen immer weiter auf dem Gesundheitskontinuum (siehe dazu Kapitel 3.1) zum positiven Pol bewegt.

Die Fragen, die sich ausgehend von diesen Erkenntnissen stellen, sind die Fragen nach den Faktoren, die einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit der Lehrpersonen haben können. Auf diese wird in den folgenden Abschnitten der Diskussion näher eingegangen.

Zu Forschungsfrage (2): *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und den persönlichen Angaben?*

Wendet man sich nun vor dem Hintergrund der angesprochenen salutogenetischen Perspektive der psychischen Gesundheit zu, können einige positive

Faktoren herausgefiltert werden. So kristallisiert sich heraus, dass Lehrkräfte an der Primarstufe, an berufsbildenden Schulen und an Gymnasien weniger belastet sind. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass insbesondere an den Schulen der Sekundarstufe I und auch an Förderschulen ein besonderes Augenmerk auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen gelegt werden sollte, da das Lehrpersonal an diesen beiden Schulformen besonders gefährdet scheint. Bei der Wahl des Studienganges bzw. der Form des Lehramts könnten die Ergebnisse durchaus Berücksichtigung finden. So könnten sich Studierende für ein Lehramt an einer Grundschule oder einem Gymnasium entscheiden, um sich von vornherein zu schützen. Jedoch würde dies die Attraktivität bestimmter Schulformen deutlich reduzieren, zu einem Ungleichgewicht in der Ausbildung und der Praxis führen sowie den Lehrkräftemangel an diesen Schulformen weiter verstärken. Das Problem würde dadurch nicht gelöst, sondern würde weiter verstärkt werden.

Da selbstverständlich in allen Lehrämtern Lehrkräfte ausgebildet werden sollten, ist es wichtig, ein Bewusstsein für die psychische Gesundheit der Lehrpersonen zu schaffen – gerade auch im Hinblick auf die verschiedenen Schulformen. Ziel sollte also insgesamt sein, dass sich die Arbeitsbedingungen und damit einhergehend die psychische Gesundheit der Lehrpersonen verbessern. Denn ansonsten besteht die Gefahr, dass bspw. das Lehramt an der Sekundarstufe I immer unattraktiver wird und sich die Arbeitsbelastung der dort tätigen Lehrkräfte aufgrund des stärker werdenden Personalmangels intensiviert. Es sollte hinterfragt werden, welche Schulformen besonders gefährdet sind. Wichtig ist allerdings, dass daraus die richtigen Schlüsse gezogen werden.

Ein herausstechendes Forschungsergebnis ist, dass die Schulleitungen über ein signifikant höheres psychisches Gesundheitsniveau verfügen als Lehrkräfte im Allgemeinen. Es stellt sich folglich die Frage, inwiefern den Personen in Schulleitungsposition bewusst ist, wie es den Lehrpersonen des eigenen Kollegiums geht. Die Studienergebnisse von Harazd, Gieske, Gerick und Rolff (2009) zeigen, dass Schulleiter in 60 % der Fälle die Belastung des Kollegiums richtig einschätzen. Es kann vermutet werden, dass dies damit zusammenhängt, inwiefern sich die Schulleitung selbst in die Lage des Kollegiums einfühlen kann – trotz eines häufig besseren Gesundheitszustands. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass es in 11 % der Fälle zu Überschätzungen und bei 29 % der Fälle zu Unterschätzungen der Gesundheit der Lehrpersonen laut der genannten Studie gekommen ist (vgl. S. 81). Berücksichtigt werden muss an dieser Stelle jedoch auch, dass sich Schulleitungen an behördliche Vorgaben halten müssen und keinen unermesslichen Handlungsspielraum haben. Klusmann und Waschke (2018) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Spannungsverhältnis zwischen den Entlastungswünschen des Kollegiums sowie den Anforderungen, die von Seiten der Schulaufsicht an die Schulleitungen gestellt werden“ (S. 109). Ein Schlüssel könnte hier z. B. die Kommunikation sein, auf die im weiteren Verlauf des Kapitels näher eingegangen wird.

Besorgniserregende Werte bezüglich des psychischen Gesundheitszustands werden insbesondere bei Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst und bei Vertretungslehrkräften deutlich. Häufig handelt es sich bei Letzteren um Studierende, die erste Erfahrungen im schulischen Setting sammeln. Es wird also deutlich, dass gerade jene Lehrkräfte, die zu Beginn ihres Berufslebens stehen, Unterstützungsangebote benötigen, um eine angemessene psychische Gesundheit beizubehalten oder auszubilden. Auch das System des Vorbereitungsdienstes kann in diesem Zusammenhang infrage gestellt werden. Es sollte hinterfragt werden, inwiefern dieses System überarbeitet und gesundheitsförderlicher gestaltet werden kann, um Lehrpersonen einen guten und gesunden Start in ihre berufliche Karriere zu ermöglichen.

Das Geschlecht hat in dieser Studie keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen. Wie im Kapitel zum Stand der Forschung gezeigt (siehe Kapitel 8.1.1), herrscht im Hinblick auf das Geschlecht und die wahrgenommene Zufriedenheit und Belastung in Bezug auf die Arbeit Uneinigkeit. In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass Männer tendenziell nicht über einen besseren Gesundheitszustand verfügen als Frauen. So kann das Geschlecht nicht als Risikofaktor und auch nicht als Schutzfaktor fungieren. Eine psychische Belastung – sei sie temporär oder länger anhaltend – kann in dieser Studie also nicht mit dem Geschlecht einer Person in Verbindung gebracht werden. Gleiches zeigt sich im Hinblick auf das Alter und die Berufserfahrung der Lehrpersonen. Auch diese Faktoren scheinen keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen zu haben. Es ist davon auszugehen, dass sowohl junge als auch ältere Lehrpersonen und solche mit wenig oder viel Berufserfahrung unterschiedliche Gesundheitszustände aufweisen, die nicht in einem Zusammenhang mit den genannten Faktoren stehen. So kann der psychische Gesundheitszustand nicht mit dem Alter oder z. B. mit mangelnder Berufserfahrung begründet werden. Angebote zur Förderung der Gesundheit sowie Änderungen der Rahmenbedingungen müssen also allen Lehrpersonen gleichermaßen zugänglich gemacht werden.

Interessant ist ebenfalls die Tatsache, dass Teilzeitkräfte nicht über eine bessere psychische Gesundheit verfügen als Lehrpersonen, die ihren Beruf in Vollzeit ausführen. Man hätte vermuten können, dass sie aufgrund der flexibleren Zeiteinteilung oder der Tatsache, dass sie mehr Zeit zur Regeneration haben, tendenziell über eine stärker ausgeprägte psychische Gesundheit verfügen. Das Belastungserleben scheint sich allerdings zwischen teilzeit- und vollzeitarbeitenden Lehrpersonen nicht zu unterscheiden. Was zunächst positiv klingt, birgt eine große Gefahr. Lehrpersonen arbeiten Teilzeit, um ihren Job angemessen ausführen zu können, da sie das Gefühl haben könnten, ihren oder den Anforderungen anderer nicht gerecht zu werden. Es stellt sich gesundheitlich jedoch keine Verbesserung ein im Vergleich zu Vollzeitarbeitenden. Lehrkräfte, die in Teilzeit arbeiten, nehmen finanzielle Einbußen in Kauf. Sie sind jedoch auf einem ähnlich besorgniserregenden Gesundheitsniveau wie Lehrpersonen, die mit einer

Vollzeitstelle an einer Schule arbeiten. Anders kann aber auch gefragt werden, ob nicht vielleicht gerade solche Lehrpersonen, die über eine schwächer ausgeprägte psychische Gesundheit verfügen, sich eher dazu entscheiden, Teilzeit zu arbeiten. Da im Rahmen dieses Forschungsdesigns lediglich Korrelationen berechnet werden können, die keinen Aufschluss auf Kausalitäten geben, kann diese Frage nur aufgeworfen, jedoch nicht beantwortet werden.

Wie im Rahmen der Hypothesen vermutet, ist es im Hinblick auf den Gesundheitszustand nicht relevant, wie groß das Kollegium ist. Allerdings wird ersichtlich, dass die kollektive Selbstwirksamkeit mit der Größe des Kollegiums korreliert. Je kleiner das Kollegium, desto ausgeprägter die kollektive Selbstwirksamkeit. Dies spricht dafür, dass in kleineren Kollegien ein größeres Zusammengehörigkeitsgefühl und ein größeres Vertrauen in das gemeinsame Bewältigen von Herausforderungen vorherrschend ist. Dies scheint sich – wie anhand der statistischen Auswertung deutlich wird – jedoch nicht in hohem Maße auf den Gesundheitszustand der einzelnen Lehrperson auszuwirken. So zeigen sich keine größeren Zusammenhänge mit der Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse, dem Erleben der Inkongruenz, dem SOC sowie der individuellen Selbstwirksamkeit.

Es wird weiterhin deutlich, dass die Lage der Schule keine Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Lehrpersonen hat. Beachtet werden muss allerdings, dass die Schulen im ländlichen Raum in dieser Studie deutlich unterrepräsentiert sind. Dennoch lassen sich diesbezüglich keine Tendenzen erkennen. Es scheint für den Gesundheitszustand nicht relevant, in welchem geografischen Raum die Lehrpersonen tätig sind. Sicherlich wäre es interessant, das Einzugsgebiet, die sozialen, ökonomischen und ethnischen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen in einer Analyse zu berücksichtigen, um zu untersuchen, inwiefern diesbezüglich Aussagen zum Gesundheitszustand des Lehrpersonals getätigt werden können. Aufgrund des Föderalismus des Bildungssystems und der damit einhergehenden Unterschiede innerhalb der Schullandschaft scheint dies jedoch ein aufwendiges Unterfangen zu sein. Es müsste ein deutschlandweites einheitliches System geben, um einen Sozialindex zu berechnen.¹¹⁹ Auf diese Weise könnte nicht nur die Lage der Schule, sondern auch das Klientel der Lernenden und ggf. auch die damit einhergehenden finanziellen und personellen Ressourcen in der Betrachtung der Schutzfaktoren berücksichtigt werden.

119 In Hamburg existiert bspw. ein sogenannter Sozialindex, der „die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an allen allgemeinbildenden Hamburger Schulen auf einer Skala von 1 bis 6“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2021) misst.

Zu Forschungsfrage (3): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit und den Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen?

Im Hinblick auf diese Forschungsfrage unterstützt die Analyse der Daten, dass die Dimensionen der Big Five Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit insgesamt als Schutzfaktor angesehen werden können. Die Ausprägung dieser Dimensionen steht in einem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen. Insbesondere die Verträglichkeit und die Gewissenhaftigkeit korrelieren mit der psychischen Gesundheit. Aber auch die Extraversion und die Offenheit zeigen einen Zusammenhang zum Gesundheitsniveau. Neben diesen Schutzfaktoren lässt sich auch ein Risikofaktor ausmachen. Die Dimension Neurotizismus korreliert negativ mit den Konstrukten der psychischen Gesundheit. Der negative Zusammenhang ist deutlich stärker als der positive Zusammenhang der anderen Dimensionen der Big Five. Klusmann und Waschke (2018) geben zu bedenken, dass Menschen mit einer ausgeprägten Neurotizismus-Dimension vermutlich nicht nur im Lehrberuf über ein höheres Belastungsniveau verfügen würden, sondern dass auch die Tätigkeit in einem anderen Berufsfeld belastend wahrgenommen werden würde (vgl. S. 44).

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die recht stabilen Faktoren der Persönlichkeit – abgesehen vom Neurotizismus – eher einen geringeren Zusammenhang abbilden als vermutet. Diese Faktoren, die innerhalb eines Individuums zu verorten sind, rücken beim Umgang und der Förderung der psychischen Gesundheit folglich etwas in den Hintergrund. Dennoch sollte man sich über den Zusammenhang im Klaren sein und insbesondere im Hinblick auf die Dimension Neurotizismus präventiv handeln, um einer psychischen Belastung entgegenwirken zu können. So könnten bspw. persönlichkeitsbildende und individuell zugeschnittene Coachings für Lehrpersonen im schulischen Setting angeboten werden.

Zu Forschungsfrage (4): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und dem Klima in der Schule?

Alle Hypothesen der vierten Forschungsfrage konnten angenommen werden. Die Schulleitung hat einen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen. Personen in Schulleitungsfunktion sollten sich daher ihrer Verantwortung bewusst sein und entsprechend handeln. Weiter oben in diesem Kapitel wurde bereits die Frage aufgeworfen, inwiefern sich die Schulleitung in die Lehrpersonen und deren gesundheitliche Lage hineinversetzen kann. Immerhin ist die psychische Gesundheit von Personen mit Schulleitungsfunktion deutlich höher. In Verbindung mit dem Einfluss der Führungsqualität und auch der Unterstützung, die die Schulleitung bietet, wird der Schulleitung eine Schlüsselfunktion zuteil, die nicht unterschätzt werden sollte.

Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass der Handlungsspielraum, über den die Lehrenden verfügen, einen Einfluss auf die psychische Gesundheit hat. Je mehr sich die Lehrperson in ihrer Arbeitsumgebung handlungsfähig fühlt und die entsprechenden Freiräume hat, desto besser geht es ihr. Gleiches gilt dafür, wie ein Arbeitnehmender das berufliche Setting bewertet. Je positiver sich diese Bewertung darstellt, desto stärker ist die psychische Gesundheit ausgeprägt. Die innere Einstellung und die Gedanken, die sich eine Lehrperson bezüglich des beruflichen Rahmens und der Tätigkeit macht, wirken sich auf das Gesundheitsniveau aus. Wer sich mit einer großen Arbeitsbelastung konfrontiert sieht, verfügt tendenziell über eine schwächer ausgeprägte psychische Gesundheit. Wer das Belastungsniveau jedoch als positiver wahrnimmt, wird sich tendenziell über eine bessere psychische Gesundheit erfreuen.

Als weiterer Schutzfaktor wird die Kollegialität angesehen. Je besser der kollegiale Zusammenhalt und die Zusammenarbeit im Kollegium, desto besser der Gesundheitszustand. Ein Kollegium als soziale Unterstützung zu haben, schützt das einzelne Individuum. Insbesondere kommt dies in der kollektiven Selbstwirksamkeit zum Ausdruck. Alle Faktoren zusammengenommen, aus denen das Klima innerhalb der Organisation ermittelt wird, verdeutlichen, dass sich das Klima auf die psychische Gesundheit auswirkt und einen Einfluss auf das Wohlergehen der Lehrkräfte hat. Der Einfluss ist als größer einzuordnen als der Einfluss, den die Persönlichkeitstypen zeigen. So konnten die Forschungsergebnisse der Metastudie von Leithwood et al. (1999) bestätigt werden, die ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Gesundheit und dem Schulklima sehen. Das Klima in der Schule, das im Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren entsteht und das atmosphärisch wahrgenommen werden kann, sollte an Bedeutung gewinnen. Es scheint zur Förderung der Gesundheit aller Lehrpersonen eines Kollegiums hilfreich, auch das psychologische Klima sowie das Organisationsklima in den Blick zunehmen.

Zu Forschungsfrage (5): Welche Veränderungen bezüglich der erhobenen Konstrukte treten zwischen den beiden Messzeitpunkten insgesamt auf?

Das Thema, das die Gesellschaft ab 2020 wohl am meisten geprägt hat, ist die Covid-19-Pandemie, auf die bereits in Kapitel 8.1.1 näher eingegangen wurde. Das alltägliche Leben war für einige Zeit von massiven Einschränkungen geprägt. Das öffentliche Leben fand nur in eingeschränkter Form statt. Die berufliche Tätigkeit von Lehrpersonen änderte sich schlagartig. Denn innerhalb kürzester Zeit mussten Konzepte für Schulen entwickelt werden und Lehrkräfte mussten sich auf wechselnde Arbeitssituationen und -bedingungen einstellen (siehe dazu Kapitel 8.1.2).

Dass sich die psychische Gesundheit nach Abklingen der in der Schule geltenden Maßnahmen verbessert hat, konnte in der Studie nicht gezeigt werden. Nach

wie vor sind die Ergebnisse zur psychischen Gesundheit alarmierend. Anders als erwartet stagniert das Gesundheitsniveau. Es scheint also eine größere Abhängigkeit zum wahrgenommenen Klima vorzuliegen als zu den Rahmenbedingungen, durch die der schulische Alltag gestaltet wird.

Es zeigt sich, dass der Gesundheitszustand nicht in so großem Maße von der Pandemie beeinflusst wurde, wie hätte vermutet werden können. Man hätte durchaus davon ausgehen können, dass sich die Umstände, Einschränkungen und Veränderungen, die mit der Pandemie einhergingen, dazu geführt haben, dass sich der Gesundheitszustand des Individuums verschlechtert und es nach Abklingen aller damit verbundenen Maßnahmen zu einem steigenden Gesundheitsniveau kommt. Dies war in dieser Studie jedoch nicht der Fall.

Sowohl das Arbeitsklima als auch die Persönlichkeitsfaktoren, die ebenfalls im Hinblick auf ihre Stabilität untersucht wurden, zeigen sich in der Untersuchung als sehr stabil. Es scheint sinnvoll und lohnenswert, die Stabilität der Konstrukte in zwei bis drei Jahren erneut zu überprüfen, um langfristige Entwicklungen betrachten zu können.

Interessant ist die Verschlechterung der Kommunikation innerhalb des Kollegiums und mit der Schulleitungsebene. Aufgrund der Daten kann angenommen werden, dass die Kommunikation während der Covid-19-Pandemie intensiver und/oder besser abgelaufen ist. Aufgrund der vielen Maßnahmen, die umgesetzt werden mussten und der Veränderungen, die den Schulalltag geprägt haben, könnte vermutet werden, dass insbesondere eine gute Kommunikationsstruktur erforderlich war. Diese Intensität und Qualität der Kommunikation konnten jedoch nicht beibehalten werden.

15.1.3 Bezogen auf die explorative Datenanalyse

Zunächst wurde in Kapitel 14.1 der Zusammenhang zwischen den Typen des Gesundheitsclusters und denen des Persönlichkeitsclusters untersucht. Es zeigt sich, dass der resiliente Persönlichkeitstyp und der Gesundheitstyp miteinander korrelieren. Der Gefährdungstyp wird am häufigsten deutlich beim unsicher-komfortorientierten Persönlichkeitstyp. Beim resilienten Typen scheint ein Zusammenhang zum Gesundheitstypen nicht verwunderlich. Aufgrund der Betitelung dieses Typen durch Asendorpf et al. (2001) können erste Vermutungen bezüglich der psychischen Gesundheit getätigt werden. Es soll jedoch ausdrücklich nicht darum gehen, bestimmte Personengruppen in Abhängigkeit ihrer Persönlichkeit für ihren Gesundheitszustand verantwortlich zu machen. Es sollte vielmehr um eine Sensibilisierung gehen und zu einem möglichen Verständnis der Zusammenhänge zur psychischen Gesundheit anregen.

Wie in Kapitel 14.2 gezeigt wurde, kann von einem Zusammenhang zwischen dem Klima und der Persönlichkeit gesprochen werden. Das Forschungsdesign lässt nicht zu, dass Kausalitäten untersucht werden können. Es kann rein statistisch gesehen nur von einem Zusammenhang ausgegangen werden. Aus der Theorie ableitend (siehe dazu Kapitel 6) ist jedoch davon auszugehen, dass die Persönlichkeit teilweise angeboren ist, wenngleich sie sich im Laufe der Entwicklung verändern kann. Nichtsdestotrotz ist hier von recht stabilen Faktoren auszugehen. Die Vermutung liegt also nahe, dass die Persönlichkeit der einzelnen Lehrpersonen das Klima beeinflusst. Es könnte also durchaus sein, dass verschiedene Persönlichkeiten das Klima eines beruflichen Settings unterschiedlich prägen und auch unterschiedlich bewerten.

Die in Kapitel 14.3 dargestellten multiplen Regressionen geben einen Hinweis darauf, welche Faktoren tendenziell einen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen nehmen können. Diese unterscheiden sich je nachdem, welches Konstrukt im Rahmen dieser Arbeit betrachtet wird. Durch die Regressionen hinweg zeigt sich ein negativer Wert in der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus. Während eine starke Ausprägung dieser Dimension als Risikofaktor gelten kann, kann umgekehrt ein geringer Wert als gesundheitsförderlich angesehen werden. Im Verhältnis dazu spielen die anderen Dimensionen eine eher untergeordnete Rolle, wenngleich die Gewissenhaftigkeit als Schutzfaktor die größte Bedeutung zu haben scheint.

Auch haben die Dimensionen des Klimas in der Schule einen unterschiedlichen Einfluss auf das Gesundheitsniveau der Lehrpersonen. Besonders relevant scheint die Einstellung zur Arbeit sowie die Bewertung der Arbeit. Es ist entscheidend, wie die Lehrperson ihre Arbeit sieht und wie sie diese wahrnimmt. Es kommt also nicht nur auf das tatsächliche Belastungserleben an, sondern auch auf mentale Prozesse und Prozesse der Bewertung von Handlungen, Situationen und Bedingungen.

15.2 Schlussfolgerungen für das schulische Setting

Im Folgenden wird nun dargelegt, welche Schlussfolgerungen für die schulische Arbeit gezogen werden können. Es sollen Aspekte herausgefunden werden, auf die vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse im schulischen Setting insbesondere Wert gelegt werden sollte. Da die Ergebnisse im vorherigen Kapitel 15.1 ausführlich diskutiert wurden, wird in diesem Kapitel eine knappe Liste dargestellt, in der wichtige Handlungsempfehlungen zusammengefasst sind.

Schlussfolgerungen auf gesellschaftlicher und schulpolitischer Ebene

- ⇒ Der Gesundheitszustand von Lehrpersonen ist nach wie vor besorgniserregend und muss immer wieder ins Gedächtnis und ins öffentliche Interesse gerückt werden.
- ⇒ Lehrkräfte an Grundschulen (1.), berufsbildenden Schulen (2.) und Gymnasien (3.) verfügen über eine besser ausgebildete psychische Gesundheit. Es müssen schulpolitische Maßnahmen ergriffen werden, um insbesondere die Lehrpersonen an Schulen der Sekundarstufe I zu unterstützen.
- ⇒ Es müssen flächendeckende Entlastungsmöglichkeiten für Lehrkräfte geschaffen werden.
- ⇒ Es muss dem Lehrkräftemangel aktiv entgegengewirkt werden, z. B. durch veränderte Vergabe der Studienplätze, Gehaltsanpassungen der verschiedenen Lehrämter, Reform des Ausbildungswegs etc.

Schlussfolgerungen auf der Schulleitungsebene

- ⇒ Die Schulleitung verfügt häufig über eine besser ausgebildete psychische Gesundheit als ihr Kollegium. Dies sollte sie im schulischen Alltag, bei Entscheidungen und Maßnahmen, die in der Schule umgesetzt werden sollen, berücksichtigen.
- ⇒ Die Schulleitung hat einen Einfluss auf die psychische Gesundheit ihres Kollegiums. Dessen sollte sie sich bewusst sein und entsprechend handeln. Durch einen guten Führungsstil und gute Kommunikation zum Kollegium kann die Schulleitung viel bewirken.
- ⇒ Es muss eine transparente und klare Kommunikation innerhalb der Schule herrschen – sowohl mit der Schulleitung als auch innerhalb des Kollegiums.
- ⇒ Das Klima an einer Schule steht in einem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit. Je besser das Klima, desto höher ist das Gesundheitsniveau. Schulleitungen sollten bewusst auf ein gutes Klima innerhalb der Schule achten und den Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums bewusst fördern.
- ⇒ Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision und Zielvorstellung für die Schule und das gesamte Kollegium kann sich ebenfalls positiv auswirken.
- ⇒ Es müssen Weiterbildungsangebote geschaffen und Kurse zur Prävention bezüglich des Gesundheitszustands für alle Lehrpersonen angeboten werden.

Nicht nur die Gesellschaft und schulische Entscheidungsträger, sondern auch die Lehrpersonen müssen gezielt für ihre psychische Gesundheit sensibilisiert werden. Dass die psychische Gesundheit gefördert bzw. erhalten werden soll, darf nicht erst Ziel sein, wenn schon ein problematischer Gesundheitszustand vorliegt. Es geht demnach um präventive Angebote, die eingesetzt werden, um bereits frühzeitig reagieren zu können. Laut Franzkowiak (2022) handelt es sich bei der Prävention um Folgendes:

Prävention ist der allgemeine Oberbegriff für alle Interventionen, die zur Vermeidung oder Verringerung des Auftretens, der Ausbreitung und der negativen Auswirkungen bzw. Folgekosten von unerwünschten Ereignissen, Zuständen oder Entwicklungen beitragen. Prävention wirkt durch Verhinderung, Verminderung oder Verzögerung von bekannten und vorab definierten Ursachen, Risiken und Rahmenbedingungen im Wege der Früherkennung und Frühintervention.

Es müssen Fort- und Weiterbildungskurse angeboten werden, um präventiv zu handeln. Und zwar solche Kurse, die sich mit den Arbeitsbedingungen gezielt beschäftigen, in denen die Lehrkräfte wahr- und ernstgenommen werden. Es sollte sich nicht um kurzfristige Angebote handeln, sondern um fortlaufende Kurse,

die begleitend zur Schulentwicklung durchgeführt werden können. Heinrich-Dönges (2021) zeigt in ihren Ausführungen, was bei Fort- und Weiterbildungskursen für Lehrpersonen beachtet werden kann, damit sie erfolgversprechend sind. Je nach Zielsetzung (Implementationsabsicht, Unterstützungsabsicht und Ermöglichungsabsicht) werden bspw. unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die Beteiligungsformen oder Reflexionsmöglichkeiten angepasst (vgl. S. 474 ff.; siehe dazu auch Lipowsky, 2014, S. 511 ff.). Mayr und Neuweg (2006) empfehlen außerdem einen bewussten Umgang mit der Persönlichkeit von Lehrpersonen in der Schule (vgl. S. 16). Sie stützen ihre Erkenntnisse auf den Ergebnissen der Dissertation von Schulte (2008). Klusmann und Waschke (2018) schlagen folgende Aspekte vor:

- Der Blick auf sich selbst
 - Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses sowie des eigenen Energiehaushaltes, Umgang mit inneren Antreibern und stressbeschleunigenden Gedanken, Achtsamkeit und Selbstwertschätzung
- Kompetenzen und Professionalisierung
 - Klassenführung, Gesprächsführung, Umgang mit negativen Emotionen, Ausbau des eigenen Unterstützersystems, Zeitmanagement
- Work-Life-Balance
 - Pausengestaltung, Abgrenzung von Arbeits- und Erholungszeit, Erholungsaktivitäten, Entspannungsverfahren, Schlafhygiene
- Gesundheit im Schulsystem
 - Fürsorgliches Schulleitungshandeln, schulisches Gesundheitsmanagement, gesundheitsförderliche Faktoren in der Schule, Gestaltung von Gesundheitstagen (S. 65)

Schulungen im Umgang mit stressigen und herausfordernden Situationen könnten sich als zielführend erweisen. Schulleitungen müssen ebenfalls sensibilisiert werden und empathisch mit ihrem Kollegium umgehen, wenn es um die psychische Gesundheit des einzelnen Individuums geht. Auch Coachings, die die einzelne Lehrkraft in den Fokus nimmt und in denen individuell beraten wird, könnten für Schulen angeboten werden. Im besten Fall wird bereits in der Ausbildung, sprich im Studium und im Vorbereitungsdienst, auf dieses Thema und die möglichen Gefahren aufmerksam gemacht, um präventiv handeln zu können (vgl. Klusmann & Waschke, 2018, S. 118). Auch Paulus (2013) erkennt, dass die Gesundheit – und insbesondere die psychische Gesundheit – einen hohen Stellenwert hat, wenn es um den Bildungsauftrag und die Schulentwicklung geht: „Ohne gesunde Lehrkräfte keine gute schulische Arbeit“ (Paulus, 2013, S. 8). Hillert und Schmitz (2004b) vertreten die Meinung, dass nur eine interdisziplinäre Arbeit zielführend sein kann, die sowohl das Individuum als auch das System Schule in den Blick nimmt. Es muss zu einer „enge[n] Verflechtung individueller,

administrativer, gesellschaftlicher und politischer Aspekte“ (Hillert & Schmitz, 2004b, S. 269) kommen.

15.3 Kritische Auseinandersetzung mit der durchgeführten Forschung

Nachdem die Forschungsergebnisse diskutiert und in einen Kontext gestellt wurden, wird an dieser Stelle die im Rahmen des Forschungsprojekts durchgeführte Studie kritisch beleuchtet. Zunächst soll erneut betont werden, dass die hier dargestellten Ergebnisse nicht ohne Einschränkungen verallgemeinert werden können. Es muss berücksichtigt werden, dass die 742 teilnehmenden Personen aufgrund des vorhandenen Bias nicht repräsentativ für alle in Deutschland arbeitenden Lehrpersonen stehen (siehe dazu Kapitel 11.1). Dies gilt insbesondere, da die Mehrheit der Befragten aus Nordrhein-Westfalen stammt. Die Auswertung der Daten gibt erste Hinweise auf die untersuchte Thematik. Es bedarf jedoch weiterer Forschung dazu in allen Bundesländern und Schulformen in Deutschland.

Insgesamt sollte bedacht werden, dass Lehrpersonen, die langfristig (psychisch) krank sind, nicht über eine Fragebogenstudie zu erreichen sind (vgl. Hillert, 2004, S. 11). Die Wahrscheinlichkeit, dass sie via E-Mail zu erreichen sind, ist zwar größer als mit einer Paper-Pencil-Version, die in der Schule verteilt wird, nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass eben diese Personengruppe in der Studie unterrepräsentiert ist. Es könnte demnach sein, dass der Gesundheitszustand der Lehrpersonen tendenziell schwächer ausfällt als in dieser Untersuchung gezeigt, da das Lehrpersonal mit stärkeren psychischen Auffälligkeiten nicht an der Befragung teilgenommen hat. Gründe dafür könnten die unzureichende Möglichkeit der Kontaktierung oder die zusätzliche Arbeitsbelastung durch das Ausfüllen des Fragebogens sein. Aber auch Gegenteiliges kann auftreten, nämlich,

dass in erster Linie hoch beanspruchte Lehrkräfte an entsprechenden Untersuchungen teilnehmen, um auf ihren Zustand aufmerksam zu machen oder weil das Forschungsanliegen ihnen nahe liegt und relevant erscheint, während ‚Gesunde‘ keinen Sinn darin sehen, an einer solchen Studie teilzunehmen, fühlen sie sich doch nicht betroffen. (Rothland, 2019, S. 638)

Dass es daher innerhalb des Datensatzes diesbezüglich zu einem Bias gekommen ist, – sei es im Hinblick auf die eine oder andere oben angesprochene Option – kann nicht ausgeschlossen werden und muss daher bei der Interpretation und einer möglichen Verallgemeinerung der Daten berücksichtigt werden.

Die Bandbreite an Informationen, die innerhalb der Studie erhoben wurde, ist zwar sicherlich gewinnbringend, aber gleichzeitig ist es so schwieriger, einen Fokus zu bewahren. Die psychische Gesundheit mithilfe verschiedener Konstrukte zu erheben, hat neben dem Vorteil der Vielschichtigkeit auch Nachteile, da sie weniger präzise scheinen. Es wäre durchaus sinnvoll gewesen, eine bestehende Skala zur psychischen Gesundheit¹²⁰ zu nutzen, um zu überprüfen, inwiefern diese Daten mit denen der anderen Konstrukte übereinstimmen.¹²¹

Im Hinblick auf die Datenerhebung wird deutlich, dass die Erstellung der Codes zur erneuten Befragung relativ komplex war. Es waren einige Informationen – insbesondere für den Schulcode – dafür notwendig. Bei der zweiten Erhebung fiel auf, dass es einigen schwerfiel, den Code zu replizieren. Auf diese Weise konnten 24 Fragebögen nicht dem dazugehörigen Datensatz aus T1 zugeordnet werden. Es kam folglich zu einem Datenverlust. Zum Teil wurde so erschwert, dass das aggregierte Klima gebildet werden konnte.

Teilweise wird bei der Untersuchung von Persönlichkeitsfaktoren im Hinblick auf den Gesundheitszustand folgende Kritik laut:

Es wird unterstellt, dass eine solche an der Person anknüpfende Betrachtungsweise dazu führe, die Erklärung für eine vorgefundene Beanspruchungssituation eben nur in der Person zu suchen. Für gesundheitliche Risiken würden demzufolge die Betroffenen selbst verantwortlich gemacht. Folgerichtig, so der weitere (Kurz-)Schluss, liefern auch die praktischen Konsequenzen einseitig auf die Eignungsfrage und die Selektion anhand von Personenmerkmalen hinaus. (Schaarschmidt, 2011, S. 112)

An dieser Stelle muss klar betont werden, dass es keinesfalls darum gehen soll, Lehrpersonen für ihren eigenen Gesundheitszustand verantwortlich zu machen und sie vollständig selbst in die Verantwortung zu nehmen, wenn es um die Verbesserung ihrer Gesundheitssituation geht. Zwar wurden im Rahmen dieses Forschungsprojekts auch Persönlichkeitsfaktoren ermittelt, die als recht stabil gelten, jedoch nicht mit einem defizitären Fokus. Es geht eher darum, ob sich die Persönlichkeit auf den Gesundheitszustand auswirkt und welche Schutzfaktoren im Hinblick darauf bestehen. Die ermittelten Maßnahmen und Vorschläge beziehen sich auf die Veränderbarkeit des schulischen Umfelds und der Arbeitsbedingungen. Da sich ein Individuum aber immer auch in einem Beziehungsverhältnis

120 Ein mögliches Instrument, das dazu infrage kommen könnte, ist das *World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL-BREF)* (WHO, 2012) Eine weitere Alternative wäre der *Warwick-Edinburgh Fragebogen zum psychischen Wohlbefinden – Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS)* von der NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh (2013).

121 Da die Bearbeitungszeit des Fragebogens von 20 Minuten nicht überschritten werden sollte, wurde im Rahmen dieser Forschung darauf verzichtet.

zur Umwelt befindet, sollten die angesprochenen Bedingungen nicht losgelöst voneinander verstanden werden. Auch die Person als solche muss berücksichtigt werden.

Krause und Dorsemagen (2014) haben gemeinsam Kriterien zur Bewertung von Belastungsforschung von Lehrpersonen herausgearbeitet (siehe Tabelle 87).¹²²

Tabelle 87: Kriterien zur Bewertung von Forschungsprojekten im Hinblick auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen (nach Krause & Dorsemagen, 2014, S. 997 ff.)

A		Allgemeine methodische Qualitätskriterien	Im Projekt berücksichtigt?
A1	☺	Geklärte Konstrukte und Begriffe <i>Expliziter Theoriebezug, klare Formulierung der Fragestellungen und Konstrukte, Begründung und Diskussion der Operationalisierungen.</i>	✓
A2	☹	Stressfaktoren: multimethodale Erhebung <i>Stressfaktoren werden multimethodal erfasst, insb. keine Beschränkung auf Selfreport-Methoden (z. B. zusätzlich Beobachtungsanalysen).</i>	
A3	☹	Stresserleben: multimethodale Erhebung <i>Die Erfassung des Stresserlebens mit Selfreport-Methoden wird ergänzt durch Beurteilungsmethoden.</i>	
A4	☹	Stressfolgen: multimethodale Erhebung <i>Längerfristige Stressfolgen werden multimethodal erfasst, insb. keine Beschränkung auf Selfreport-Methoden (z. B. auch Dokumentenanalysen).</i>	
A5	☺	Angemessene multivariate Auswertungsmethoden <i>Bei der Auswertung empirischer Untersuchungen mit Erhebung vieler Variablen werden angemessene multivariate Auswertungsmethoden verwendet, insb. erfolgt keine ex-post-Auswahl einzelner signifikanter Ergebnisse.</i>	✓
A6	☹	Alternative Erklärungen <i>Ergänzend zu eigenen Annahmen bzw. Paradigmen werden alternative Erklärungen zu den Ergebnissen reflektiert und soweit möglich auch geprüft. Relevante Variablen werden bereits bei der Untersuchungsplanung mit berücksichtigt.</i>	
A7	☺	Längsschnittuntersuchungen <i>Es werden Längsschnittuntersuchungen mit mindestens zwei Erhebungszeitpunkten durchgeführt.</i>	✓

122 Dabei beziehen sie sich in ihren Ausführungen auf Guglielmi und Tatrow (1998), Kyriacou (2001) sowie Maslach und Leiter (1999). Ihr Fokus liegt dabei auf der Belastungsforschung. In der vorliegenden Forschung wird explizit Bezug zu gesundheitserhaltenden und -förderlichen Betrachtungsweise genommen.

B			
Bislang vernachlässigte Forschungsinhalte			
B1	☹	Copingprozesse: interne und externe Ressourcen <i>In Untersuchungen zu Copingprozessen, mit denen Stressfaktoren und Stresserleben bewältigt werden sollen, werden neben inneren Ressourcen vermehrt auch äußere Ressourcen für den Umgang mit Stressfaktoren berücksichtigt.</i>	
B2	☹	Unterrichtsprozesse <i>Prozesse des Unterrichtsgeschehens, der Lehrperson-Lernenden-Interaktion, des Klassenklimas im Zusammenhang mit Stressfaktoren, Stresserleben und Stressfolgen bei Lehrpersonen werden vermehrt untersucht.</i>	
B3	☹	Zusammenhang zu Leistungen der Kinder und Jugendlichen <i>Auswirkungen der Stressfaktoren, des Stresserlebens und der Stressfolgen auf die Unterrichtsqualität und auf Leistungen der Kinder und Jugendlichen (sowie auf ihr Verhalten) werden untersucht.</i>	
B4	☹	Wechselseitige Beeinflussungen <i>Wechselseitige Beeinflussungen von Stressfaktoren, Stresserleben und Stressfolgen, unter Berücksichtigung medierender und moderierender Variablen, wie z. B. auch innerer und äußerer Ressourcen, werden untersucht. Neben quantitativ angelegten Studien sind qualitativ angelegte Studien zur Berufsbiografie von Lehrpersonen von besonderer Bedeutung.</i>	
B5	☹	Chancen in der Lehrtätigkeit <i>Neben Stressfaktoren, negativem Stresserleben und negativen Stressfolgen werden gesundheits- und motivationsförderliche Aspekte des Lehrberufs berücksichtigt.</i>	✓
B6	☹	Schulische Rahmenbedingungen <i>Neben auf die Lehrperson bezogenen (personbezogenen) Variablen werden schulische Rahmenbedingungen und organisatorische Aspekte (Einfluss von Schulleitung und Schulorganisation) der Arbeit von Lehrpersonen berücksichtigt.</i>	✓
B7	☹	Reformbedingte Veränderungen <i>Die Bedeutung von durch Reformen erzeugten Veränderungen in den Schulen für das Entstehen von Stressfaktoren sowie für Stresserleben und -folgen bei Lehrkräften werden untersucht.</i>	✓
C			
Übergreifende Forschungsprogramme			
C1	☹	Aufbau von Monitoring-Systeme <i>Es werden Monitoring-Systeme mit repräsentativen Stichproben von Lehrpersonen aufgebaut, die generalisierbare Aussagen über Stressoren, Stresserleben, Stressfolgen und deren Veränderungen ermöglichen.</i>	
C2	☹	Interventionsstudien: Stressfaktoren und äußere Ressourcen <i>Aussagen zur Beeinflussbarkeit von Stressoren und Ressourcen, des Stresserlebens, der Stressfolgen und Gesundheit ermöglichen. Die Interventionen sollten sich nicht einseitig auf individuelle Copingprozesse beschränken, sondern ebenfalls den Einfluss von Stressfaktoren und äußeren Ressourcen berücksichtigen.</i>	

Anmerkung: Die Smileys verdeutlichen die von Krause und Dorsemagen (2014) vorgenommene Bewertung im Hinblick auf den Stand der Forschung. Es handelt sich dabei um den Stand aus dem Jahr 2014.

Mithilfe der dargelegten Kriterien sollen bereits durchgeführte Forschungsprojekte sowie geplante Projekte beurteilt werden: „Erfüllen Studien die Bewertungskriterien? Bringen sie die Forschung wesentlich voran? Was fehlt, um weitere Erkenntnisfortschritte zu erreichen?“ (S. 996). In Tabelle 87 sind diese Qualitätskriterien mit einer kurzen Erklärung abgebildet. Anhand der dreistufigen Smileys zeigen Krause und Dorsemagen an, wie der Forschungsstand ihrer Meinung nach zu beurteilen ist. In der letzten Spalte wird gezeigt, welche Kriterien zur Beurteilung dieser Studie herangezogen werden können. Insgesamt konnten bei diesem Forschungsprojekt sechs der Kriterien berücksichtigt werden, bei denen überwiegend noch eindeutig Forschungsbedarf besteht.

15.4 Ausblick

Abschließend wird nun ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfelder und mögliche anknüpfende Forschungsprojekte gegeben. Aufgrund des Forschungsdesigns ist es im Rahmen dieser Forschung nicht möglich, Kausalitäten zu ermitteln. Es konnte lediglich gezeigt werden, dass Korrelationen zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen und dem Organisationsklima sowie dem psychologischen Klima innerhalb der Schule und der Persönlichkeitsstruktur existieren. Die kausalen Beziehungen zu untersuchen wäre sicherlich interessant und könnte weiter Aufschluss darüber geben, welche Stellschrauben im schulischen Setting getätigt werden müssen, um die psychische Gesundheit der Lehrpersonen zu verbessern.

Im Hinblick auf die Forschung wäre sicherlich ebenfalls interessant, sich weiter auf die salutogenetische Perspektive zu konzentrieren. Lohnenswert scheint eine genauere Betrachtung der psychischen Gesundheit auf einer multimethodalen Ebene. Neben den hier verwendeten Selbstauskünften wären auch Analysen z. B. im Hinblick auf den Cortisolspiegel oder Pulswerte interessant, um Vergleiche zwischen der körperlichen und angegebenen psychischen Reaktion zu ziehen.

Langfristiges Ziel von Studien in Bezug auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen sollte sicherlich die Entwicklung von Interventionsprogrammen und eine Verbesserung der schulischen Situation sein. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Lehrkräftemangels und der damit verbundenen Belastung sollte die Gesundheit weiter im Fokus des Forschungsinteresses bleiben. So könnten bspw. Fortbildungskurse, Coachingangebote oder *Teambuilding*-Veranstaltungen durchgeführt und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden. Die Angebote zur Förderung des Klimas in der Schule könnten evaluiert und die psychische Gesundheit von Lehrpersonen gemessen werden. In diesem Kontext wären sicherlich längsschnittlich angelegte Studien besonders gewinnbringend, um auch langfristige Folgen abbilden zu können.

Der hier dargelegte quantitative Forschungsansatz nimmt weniger das einzelne Individuum in den Blick. In einem qualitativen Ansatz bekommen die Lehrpersonen eine Stimme und könnten in Interviews – allein oder mit mehreren Personen in Fokusgruppen – zu Wort kommen und sich zu den aufgeworfenen Fragen äußern und mögliche Ideen kommentieren. Auf diese Weise können die quantitativ gewonnenen Erkenntnisse mit den Ergebnissen der qualitativen Forschung ergänzt werden.

Es wird deutlich, dass es in diesem Forschungsfeld noch einige spannende Aspekte zu erforschen gibt und dass gerade die Erkenntnisse, die durch das vorliegende Forschungsprojekt gewonnen werden konnten, dafür sprechen, dass die Relevanz der psychischen Gesundheit im Hinblick auf den weiter anhaltenden Mangel an Lehrpersonen immer weiter steigt. Es besteht Forschungs- und Handlungsbedarf. Die Qualität der Bildung wird maßgeblich durch das Schulsystem und die Lehrpersonen bestimmt. Es geht folglich nicht nur um die psychische Gesundheit einzelner Lehrpersonen, sondern damit einhergehend auch um die Zukunft der heranwachsenden Generationen.

Literaturverzeichnis

- Abel, M. & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- AFP (2022, 9. Juni). Schulen in Deutschland: Schulbarometer zeigt hohe Belastung von Lehrkräften. *Die Zeit*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2022-06/schulbarometer-starke-belastung-lehrer-pandemie?utm_referrer=https%3A%2F%2F
- Ainsworth, M.D. S. (1985/2003). Bindung im Verlauf des Lebens. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 341–366). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D. S. (1990/2003). Einige Überlegungen zur Theorie und über bindungsrelevante Erfassung nach der Kleinkindzeit. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 367–401). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D. S. & Bell, S.M. (1970/2003). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 146–168). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D. S., Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1971/2003). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 169–208). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allport, G. W. (1949). *Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart*. Stuttgart: Klett.
- Allport, G. W. & Odbert, H. S. (1936). *Trait-names. A psycho-lexical study* (Psychological monographs, Bd. 47).
- Amor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority schools*. Santa Monica: Rand.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-being* (The Jossey-Bass social and behavioral science series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Mealth. How People Manage Stress and Stay Well* (The Jossey-Bass health series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993a). Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility. *Social Science & Medicine*, 37(8), 969–981.
- Antonovsky, A. (1993b). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept* (S. 3–14). Tübingen: dgvt.
- Antonovsky, A. (1993c). The Structure and Properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725–733.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4., überarb. und aktual. Aufl.). Berlin: Springer Medizin.
- Asendorpf, J. (2018). *Persönlichkeit: was uns ausmacht und warum*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J., Borkenau, P., Ostendorf, F. & van Aken, M. A. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15(3), 169–198.
- Asendorpf, J. & Neyer, F. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Atteslander, P.M. (1991). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6., neubearb. und erw. Aufl.). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht* (Bd. 101). Münster, New York: Waxmann.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14., überarb. und aktual. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Badura, B. (2004). *Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. Gutachten für die Landesregierung NRW*.
- Baker, L. A., Cesa, I. L., Gatz, M. & Grodsky, A. (1992). Genetic and environmental influences on positive and negative affect. Support for a two-factor theory. *Psychology and aging*, 7, 158–163.
- Bandura, A. (o. J.). *Teacher self-efficacy scale*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/2/5604/files/2014/09/Bandura-Instr-1sdm5sg.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barfield, V. & Burlingame, M. (1974). The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools. *The Journal of Experimental Education*, 42(4), 6–11.
- Barnabé, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171–185.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 1990. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178.
- Bascia, N. & Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787–802.
- Bauknecht, J. & Wesselborg, B. (2022). Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 328–335.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 469–520.
- Beck, A. T. (1967). *Depression. Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber.
- Becker, P. (2001). Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit. Eine Zwischenbilanz. *Wirtschaftspsychologie*, 3(1), 18–26.
- Becker, P. (2013). Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In P. Franzkowiak (Hrsg.), *Dokumente der Gesundheitsförderung II. Internationale und nationale Dokumente und Grundlagentexte zur Entwicklung der Gesundheitsförderung von 1992 bis 2013* (Reihe Blickpunkt Gesundheit, Bd. 8, S. 13–15). Duisburg: Sabo.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. (2021). *FAQs zum Hamburger Sozialindex*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/4025318/artikel-faq-sozialindex/>
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund?* (erw. Neuauf.). (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.). Köln.
- Benzer, J. & Horner, M. (2015). A Meta-analytic Integration and Test of Psychological Climate Dimensionality. *Human Resource Management*, 54(3), 457–482.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E. [E.] & Zellman, G. [G.]. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. VII. Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: hoch belastet und trotzdem zufrieden?* (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Bd. 12). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Blättner, B. & Waller, H. (2018). *Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen, Theorie und Anwendung* (6., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidorn, W., Hopwood, C. J. & Lucas, R. E. (2018). Life Events and Personality Trait Change. *Journal of Personality*, 86(1), 83–96.

- Blümel, S. (2018). Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 990–995). Köln.
- Boehm, B., Asendorpf, J. B. & Avia, M. D. (2002). Replicable types and subtypes of personality: Spanish NEO-PI samples. *European Journal of Personality*, 16(S1), S25.
- Bonanato, K., Barbabela, D., Mota, J. P. T., Ramos-Jorge, M. L., Käßler, C., Paiva, S. M. et al. (2009). Trans-cultural adaptation and psychometric properties of the Sense of Coherence Scale in mothers of preschool children. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 407–416.
- Borg-Laufs, M. (2006). *Störungsübergreifendes Diagnostik-System für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (SDS-KJ). Manual für die Therapieplanung*. Tübingen: dgvt.
- Borg-Laufs, M. (2019). Menschliche Entwicklung. Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie. In D. Wälte, M. Borg-Laufs & B. Brückner (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit* (2., erw. und überarb. Aufl., S. 11–70). Stuttgart: Kohlhammer.
- Borg-Laufs, M. & Dittrich, K. (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 7–22). Tübingen: dgvt.
- Borg-Laufs, M. & Hungerige, H. (2007). Operante Verfahren. In M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2: Diagnostik und Intervention* (Bd. 2, 2., überarb. und erw. Aufl., S. 415–454). Tübingen: dgvt.
- Borg-Laufs, M. & Spancken, A. (2010). Psychische Grundbedürfnisse bei gesunden und bei psychischen kranken Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 23–38). Tübingen: dgvt.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae* (2., neu normierte und vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (1991/2003). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 55–69). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor-strain relations. A comparison of experienced and new-start teachers. *Work & Stress*, 21(1), 48–64.
- Brakemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U. et al. (2020). Die Covid-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49(1), 1–31.
- Bridgman, T., Cummings, S. & Ballard, J. (2019). Who Built Maslow's Pyramid? A History of the Creation of Management Studies' Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 81–98.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it. Rapid review of the evidence. *Lancet (London, England)*, 395(10227), 912–920.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47–63.
- Bruce, P., Bruce, A. & Gedeck, P. (2021). *Praktische Statistik für Data Scientists. 50+ essenzielle Konzepte mit R und Python* (Übersetzung der 2. Aufl.). Heidelberg: O'Reilly.
- Bründel, H. & Bründel, K.-H. (2014). *Den Schulalltag gesund bewältigen. Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf*. Kronach: Carl Link.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. & Stokes, D. E. (1960). *The American Voter*. New York: Wiley.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K. & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: a meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605–619.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476–506.
- Cattell, R. B. (1945). The Description of Personality: Principles and Findings in a Factor Analysis. *The American Journal of Psychology*, 58(1), 69.

- Cattell, R.B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12(3), 197–220.
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen – Folgen – Lösungen* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA* (3., überarb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Conrad, P. & Sydow, J. (1984). *Organisationsklima* (Mensch und Organisation, Bd. 10). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five Factor Inventory professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell [Stress and strain in the teaching profession: Overview of theories, variables and results in an integrating framework]. *Bildungsforschung*, (1), 1–23.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16(3), 215–224.
- Daumenlang, K. & Müskens, W. (2004). *FEO. Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas. Manual*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deutscher Lehrerverband (2023, 30. Januar). Lehrkräftemangel darf nicht zu weiteren Verschlechterungen bei den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften führen! *Deutscher Lehrerverband*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.lehrerverband.de/lehrkraeftemangel-darf-nicht-zu-weiteren-verschlechterungen-bei-den-arbeitsbedingungen-fuehren/>
- Deutscher Wetterdienst. (o. J.). *Wetter- und Klimalexikon. Klima*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.dwd.de/DE/service/lexikon/Functions/glossar.html?lv2=101334&lv3=101462>
- Diekmann, A. (2017). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendung* (vollst. überarb. und erw. Neuauf.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie.
- Diener, E. & Lucas, R.E. (1999). Personality and Subjective Well-Being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Hrsg.), *Well-Being. The Foundations of Hedonic Psychology* (S. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.
- DIN-Normenausschuss Ergonomie. (2018). *DIN EN ISO 10075-1:2018-01, Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung - Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe (ISO 10075-1:2017); Deutsche Fassung EN ISO 10075-1:2017* (DIN-Normenausschuss Ergonomie (NAErg), Hrsg.). Berlin.
- Glugosch, G.E. (1994). Modelle der Gesundheitspsychologie. In P. Schwenkmezger, L.R. Schmidt & D. Borgers (Hrsg.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (S. 101–117). Stuttgart: Enke.
- Doll, J., Mentz, M. & Witte, E.H. (1995). Zur Theorie der vier Bindungsstile. Meßprobleme und Korrelate dreier integrierter Verhaltenssysteme [The attachment theory: Measurement problems and correlates of three integrated behavioral systems]. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 26(3), 148–159.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Datenanalyse. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 597–784). Berlin: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016b). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 321–577). Berlin: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Operationalisierung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 221–289). Berlin: Springer.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016d). Untersuchungsdesign. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., S. 181–220). Berlin: Springer.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf* (Bd. 4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020 – Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Münster, New York: Waxmann.
- Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., Janssens, J. M. A. M. & Vermulst, A. A. (2002). Personality types of adolescents: concurrent correlates, antecedents, and type X parenting interactions. *Journal of Adolescence*, 25(1), 79–92.
- Dür, W. & Felder-Puig, R. (Hrsg.) (2011). *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Huber.
- Eberz, S., Becker, R. & Antoni, C. H. (2011). Kohärenzerleben im Arbeitskontext. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 55(3), 115–131.
- Eckert, M. & Sieland, B. (2017). Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft. 24, 3., überarb. und aktual. Aufl., S. 147–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 13–27). Weinheim: Beltz.
- Edwards, J. R. (1992). A Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being in Organizations. *The Academy of Management Review*, 17(2), 238.
- Egger, J. W. (2015). *Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin. Ein biopsychosoziales Modell*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-Experiential Self-Theory. In L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: theory and research* (S. 165–192). New York: Guilford.
- Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I. & Tutz, G. (2016). *Statistik. Der Weg zur Datenanalyse* (8., überarb. und ergänzte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Faltermaier, T. (2009). Gesundheit: körperliche, psychische und soziale Dimensionen. Health: Physical, Mental und Social Dimensions. In M. Jerusalem & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 46–57). Göttingen: Hogrefe.
- Faltermaier, T. (Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.). (2020). *Salutogenese*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/>
- Faltermaier, T. (2023). *Gesundheitspsychologie* (3., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Felbinger, A. (2010). *Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldt, T., Leskinen, E., Koskenvuo, M., Suominen, S., Vahtera, J. & Kivimäki, M. (2011). Development of sense of coherence in adulthood: a person-centered approach. The population-based HeSSup cohort study. *Quality of Life Research: an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 20(1), 69–79.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III*. Weinheim: Beltz.
- Fetchenhauer, D. (2018). *Psychologie* (2., vollst. überarb. Aufl.). München: Franz Vahlen.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (SAGE edge, 5. Aufl.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.
- Flammer, A. & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 83–112). Weinheim: Beltz.
- Fokken, S. (2022, 9. April). Lehrkräftemangel an Schulen: Die Flucht der Frustrierten. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrermangel-an-schulen-die-flucht-der-frustrierten-a-3586583f-9861-4d4b-894d-ae9d45abd21b>

- Forehand, G. A. & Gilmer, B. (1964). Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361–382.
- Forsa. (2016). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung* (Verband Bildung und Erziehung (VBE), Hrsg.). Berlin: Verband Bildung und Erziehung (VBE).
- Fortmüller, R. & Werderits, K. (2011). Lehrer/innenpersönlichkeit und Unterrichtsevaluation. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit von Lehrern/Lehrerinnen und der Bewertung ihres Lehrerverhaltens durch ihre Schüler/innen. *wissenplus*, 5(10), 27–32.
- Franke, A. (1993). Die Unschärfe des Begriffs „Gesundheit“ und seine gesundheitspolitischen Auswirkungen. In A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept* (S. 15–34). Tübingen: dgvt.
- Franke, A. (2010). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (2., überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Franzkowiak, P. (2022). *Prävention und Krankheitsprävention*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/praevention-und-krankheitspraevention/>
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit* (Gesundheitsforschung). Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss. Weinheim: Juventa.
- Freud, S. (1921). *Jenseits des Lustprinzips* (Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse/Beiheft 2, 224. Aufl.). Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es* (Erstdruck). Leipzig: Psychoanalytischer Verlag.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Schwartz, J. E., Martin, L. R., Tomlinson-Keasey, C., Wingard, D. L. et al. (1995). Childhood conscientiousness and longevity: health behaviors and cause of death. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 696–703.
- Fruyt, F. de, Mervielde, I. & van Leeuwen, K. (2002). The consistency of personality type classification across samples and five-factor measures. *European Journal of Personality*, 16(1_suppl), 57–72.
- Gerrick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 52). Münster, New York: Waxmann.
- Gerrig, R. J. (2018). *Psychologie* (21., aktual. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Ghebreyesus, T. A. (2020). Addressing mental health needs: an integral part of Covid-19 response. *World Psychiatry*, 19(2), 129–130.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gieske, M. & Harazd, B. (2009). Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur Lehrergesundheit. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung: eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund* (Schule und Gesundheit, S. 13–43). Köln: Wolters Kluwer.
- Giesler, M. (2003). *Kreativität und organisationales Klima. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Kreativitäts- und Innovationsklima in Betrieben*. Münster, New York: Waxmann.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences. The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Hrsg.), *Review of Personality and Social Psychology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosse Holtforth, M. & Grawe, K. (2002). *Famos. Fragebogen zur Analyse Motivationaler Schemata*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosse Holtforth, M., Grawe, K. & Tamcan, Ö. (2004). *INK – Inkongruenzfragebogen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99.
- Guion, R. M. (1973). A Note on Organizational Climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9(1), 120–125.
- Günther, U. (2014). *Angewandte Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. Konzeption eines salutogenen Interventionsprogramms* (Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd. 62). Zugl.: Technische Universität Dresden, Dissertation. Hamburg: Dr. Kovac.

- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem „guten Lehrer“, nach der „guten Lehrerin“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis* (7., überarb. Aufl.). Harlow: Pearson.
- Handl, A. & Kuhlenkasper, T. (2017). *Multivariate Analysemethoden. Theorie und Praxis mit R* (Statistik und ihre Anwendungen, 3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hannover, B., Kleiber, D., Lenzen, D., Daniel, H.-D., Roßbach, H.-G., Blossfeld, H.-P. et al. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Gutachten* (Aktionsrat Bildung). Münster, New York: Waxmann.
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild. Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie* (DAK-Gesundheit, Hrsg.). Kiel.
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2022). Emotionale Erschöpfung und Berufszufriedenheit von Lehrpersonal während der Covid-19-Pandemie [Emotional exhaustion and job satisfaction among teaching staff during the Covid-19 pandemic]. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65(7–8), 776–783.
- Harazd, B. (2009). Gesundheitsförderung an Schulen. Empfehlungen für die Praxis. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung: eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund* (Schule und Gesundheit, S. 125–132). Köln: Wolters Kluwer.
- Harazd, B., Gieske, M., Gerick, J. & Rolff, H.-G. (2009). Lehrergesundheit und Schulleitung. Ergebnisse des Forschungsprojekts. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung: eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund* (Schule und Gesundheit, 44–103). Köln: Wolters Kluwer.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung: eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund* (Schule und Gesundheit). Köln: Wolters Kluwer.
- Heckhausen, H. & Brunstein, J.C. (2018). Leistungsmotivation. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5., überarb. und erw. Aufl., S. 163–222). Berlin: Springer.
- Heinrich-Dönges, A. (2021). *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Helsper, W. (1996). Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogisches Handeln* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hemmer, K. (1984). *Die Persönlichkeit der Lehrer im Vergleich mit der Persönlichkeit der Wirtschaftswissenschaftler (Manager). Ein Beitrag zur tiefenpsychologischen Erfassung der Persönlichkeit im Zusammenhang mit der Berufswahl* (Europäische Hochschulschriften. Reihe VI, Psychologie Publications universitaires européennes. Série VI, Psychologie European university studies. Series VI, Psychology, vol. 132). Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Herzberg, P.Y. (2010). *Potential und Grenzen des Fünf-Faktoren-Modell basierten Prototypenansatz*. Habilitationsschrift. Universität Leipzig, Leipzig.
- Herzberg, P.Y. & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie* (Basiswissen Psychologie). Wiesbaden: Springer.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 58). Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2006. Münster, New York: Waxmann.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2020). *Gesunde Lehrer in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillert, A. (2004). Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte. Vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen – Folgen – Lösungen* (S. 10–20). Stuttgart: Schattauer.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004a). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen – Folgen – Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.

- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004b). Vom aktuellen Forschungsstand zur Lösung der Problematik psychosomatisch erkrankter Lehrpersonen. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen – Folgen – Lösungen* (S. 269–283). Stuttgart: Schattauer.
- Himme, A. (2007). Gütekriterien der Messung. Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In *Methodik der empirischen Forschung* (SpringerLink Bücher, 2., überarb. und erw. Aufl., S. 375–390). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Dr. Th. Gabler.
- Hinze, J.-H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. Zum Potential einer rekonstruktiven Erschließung. *PFLB: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(5), 16–29.
- Hodges, L. & Carron, A. V. (1992). Collective efficacy and group performance. *International Journal of Sport Psychology*, 23(1), 48–59.
- Hoffmann, M. (2021, 23. November). Warum Lehrer aussteigen: „Ich habe das Gefühl, in einer Höhle gelebt zu haben“. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/karriere/warum-lehrer-aussteigen-ich-habe-das-gefuehl-in-einer-hoehle-gelebt-zu-haben-a-e817e8a5-5070-46f5-928a-7c12864f2719>
- Hohmann, C. & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit. Perceived Self-Efficacy. In M. Jerusalem & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 61–68). Göttingen: Hogrefe.
- Holzenkamp, K., Roos, S., Volz, Y. & Käppler, C. (2021). Psychisches Wohlbefinden bei Schüler*innen der Sekundarstufe unter Pandemiebedingungen – Ergebnisse zu schulformspezifischen Faktoren und Prädiktoren aus einer Fragebogenstudie in Nordrhein-Westfalen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (4, 2), 68–93. K:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, Nr. 4, 2/2021: Lehren und Lernen auf Distanz – Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. Verfügbar unter: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/863
- Hundeloh, H. (2013). Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Entwicklungsaufgabe der Schulleitung. *Pädagogik*, 65(6).
- Hungerige, H. & Borg-Laufs, M. (2006). Operante Methoden. In F. Matthejat (Hrsg.), *Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zur/zum Psychologischen PsychotherapeutIn und für die ärztliche Weiterbildung* (Bd. 4, Nachdruck, S. 249–262). München: CIP-Medien.
- Hurrelmann, K. & Franzkowiak, P. (2022). *Gesundheit*, Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://leitbegriffe.bzga.de/systematisches-verzeichnis/allgemeine-grundbegriffe/gesundheit/>
- Iriarte Redín, C. & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 1–15.
- Ito, T. A. & Cacioppo, T. (1999). *The psychophysiology of utility appraisals*. New York: Russell Sage Foundation.
- James, L. R. & Jones, A. P. (1974). Organizational Climate. A Review of Theory and Research. *Psychological bulletin*, 81(12), 1096–1112.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen u. a.: Verlag für Psychologie.
- John, O. P., Donahue, E. M. & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory – versions 4a and 5*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Judge, T. A., Heller, D. & Mount, M. K. (2002). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction. A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541.
- Kaempf, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastung am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben. Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314–319). München: Hampf.
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (Psychotherapie: Praxis, 4., korrigierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Kanfer, F. H. & Phillips, J. S. (1975). *Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie. Learning Foundations of Behavior Therapy*. München: Kindler.
- Kanning, U. P. (2012). Motivation. In U. P. Kanning & T. Staufenbiel (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 157–179). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Kauffeld, S., Ochmann, A. & Hoppe, D. (2019). Arbeit und Gesundheit. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 305–358). Basel: Springer.

- Kauffeld, S., Wesemann, S. & Lehmann-Willenbrock, N. (2019). Organisation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 47–72). Basel: Springer.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2020). Deskriptivstatistische Itemanalyse und Testwertbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 145–158). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 78). Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2008. Münster, New York: Waxmann.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195.
- Kirchler, E., Meier-Pesti, K., Hofmann & Eva (2011). Menschenbilder. In E. Kirchler (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl., S. 17–195). Wien: Facultas.
- Klovert, H. (2018, 20. Dezember). Pensionierungswelle: Drei von vier Lehrern gehen vorzeitig in Pension. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pensionierung-unter-lehrern-drei-von-vier-gehen-vorzeitig-in-den-ruhestand-a-1244730.html>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 1014–1022). Münster, New York: Waxmann.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf* (Psychologie im Schulalltag, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Kolip, P., Wydler, H. & Abel, T. (2000). Gesundheit: Salutogenese und Kohärenzgefühl. Einleitung und Überblick. In H. Wydler, P. Kolip & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (S. 11–19). Weinheim: Juventa.
- Kouvonen, A. M., Väänänen, A., Vahtera, J., Heponiemi, T., Koskinen, A., Cox, S. J. et al. (2010). Sense of coherence and psychiatric morbidity: a 19-year register-based prospective study. *Journal of Epidemiology and Community Health* (1979-), 64(3), 255–261.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Zugl.: Freiburg (Schweiz), Univ., Diss., 1995. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 987–1013). Münster, New York: Waxmann.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 61–80). Wiesbaden: Springer.
- Krause, A., Meder, L., Philipp, A. & Schüpbach, H. (2010). Gesundheit, Arbeitssituation und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 57–85). Weinheim: Juventa.
- Krebs, D. & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In J. Blasius & N. Baur (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425–438). Wiesbaden: Springer VS.

- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., S. 72–86). Weinheim: Beltz.
- Kühnel, S.M. & Krebs, D. (2010). Grundlagen des statistischen Schließens. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 165–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulicke, G., Menning, S., Schormann, S. & Witzel, S. (2004, 18. Mai). Lehrer. Höllenjob auf Lebenszeit. *STERN.de*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.stern.de/familie/lehrer-hoellenjob-auf-lebenszeit-3078090.html>
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2023). *Einsatz optimieren, Bedarf senken. SWK empfiehlt zeitlich befristete Notmaßnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/einsatz-optimieren-bedarf-senken-swk-empfoehlt-zeitlich-befristete-notmassnahmen-zum-umgang-mit-dem.html>
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf. Definition – Ursachen – Prävention*. Ein Überblick über die aktuelle Literatur (Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule, Hrsg.).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Lantermann, E.-D., Döring-Seipel, E., Eierdanz, F. & Gerhold, L. (2009). *Lernen in unsicheren Zeiten. Resignieren oder Gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Larsson, G. (1996). Sense of coherence, socioeconomic conditions and health. Interrelationships in a nation-wide Swedish sample. *The European Journal of Public Health*, 6(3), 175–180.
- Laurenz, N., Klovert, H., Himmelrath, A. & Fokken, S. (2019, 18. Juni). Überstunden von Lehrern: „Kollegen, die auf dem Zahnfleisch kriechen“. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/karriere/ueberstunden-debatte-bei-lehrern-kollegen-die-auf-dem-zahnfleisch-kriechen-a-1271388.html>
- Laux, L. (2008). *Persönlichkeitspsychologie* (Bd. 560, 2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lazarus, S.R. (1991). *Emotion & Adaption*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, B. & Jeong, H. in. (2019). Construct validity of the perceived stress scale (PSS-10) in a sample of early childhood teacher candidates. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(1), 76–82.
- Lee, K. & Ashton, M. C. (2014). The Dark Triad, the Big Five, and the HEXACO model. *Personality and Individual Differences*, 67, 2–5.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999). Teacher Burnout: A Critical Challenge for Leaders of Restructuring Schools. In R. Vandenbergh & A.M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S. 85–114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemmer, G. & Gollwitzer, M. (2018). Quantitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge* (S. 245–279). Wiesbaden: Springer VS.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299.
- Lin, M., Bieda, A. & Margraf, J. (2020). Short Form of the Sense of Coherence Scale (SOC-L9) in the US, Germany, and Russia. *European Journal of Psychological Assessment*, 36(5), 796–804.
- Lindner, K.-T., Savolainen, H. & Schwab, S. (2021). Development of Teachers' Emotional Adjustment Performance Regarding Their Perception of Emotional Experience and Job Satisfaction During Regular School Operations, the First and the Second School Lockdown in Austria. *Frontiers in Psychology*, 12, 702606.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 511–541). Münster, New York: Waxmann.

- Lorenz, R.-F. (2016). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflege-wissenschaftler* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Lu Yang, Danjuan Wu, Yanbin Hou, Xunqiang Wang, Ni Dai, Guanjun Wang et al. (2020). Analysis of psychological state and clinical psychological intervention model of patients with Covid-19. *medRxiv*.
- Lundberg, O. & M. Nyström. (1995). A simplified way of measuring sense of coherence. Experiences from a population survey in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 5(1), 56–59.
- Luutonen, S., Sohlman, B., Salokangas, R. K. R., Lehtinen, V. & Dowrick, C. (2011). Weak sense of coherence predicts depression: 1-year and 9-year follow-ups of the Finnish Outcomes of Depression International Network (ODIN) sample. *Journal of Mental Health*, 20(1), 43–51.
- Main, M. & Weston, D.R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother und to father. Related to conflict behavior und the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52(3), 932–940.
- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S. 295–303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayr, J. (2010a). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 232–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2010b). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–89). Münster, New York: Waxmann.
- Mayr, J. (2012). LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtstudium. In T. Häscher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit) der Lehrer/innen/bildung* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8, S. 1–29). Wien: Lit.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 189–215). Münster, New York: Waxmann.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (87–102). Münster, New York: Waxmann.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 11, S. 113–127). Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 3, S. 183–206). Münster: Lit.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D. et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 173–186.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Micheel, H.-G. (2010). *Quantitative empirische Sozialforschung*. München: Ernst Reinhardt.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung. Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Bern: Huber.

- Müller, A. C. & Guido, S. (2017). *Einführung in Machine Learning mit Python. Praxiswissen Data Science* (K. Rother, Übers.). Heidelberg: O'Reilly.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S. & Peters, S. (2021). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020. Ergebnisbericht*. Marburg: Büchner.
- Naylor, J. C., Ilgen, D. R. & Pritchard, R. D. (1980). *A theory of behavior in organizations*. Boston: Academic Press.
- Nerdinger, F. W. (2019). Organisationsklima und Organisationskultur. In F. W. Nerdinger, G. Blicke & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 163–177). Berlin: Springer.
- Neuberger, O. (1987). Organisationsklima als Einstellung zur Organisation. In C. Hoyos, W. Kroeber-Riel & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie in Grundbegriffen. Gesamtwirtschaft, Markt, Organisation* (2. Aufl., S. 128–137). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Neuweg, G. H. (2007). Möglichkeiten und Grenzen der Persönlichkeitsbildung in der Lehrer/innenbildung. *wissenplus*, 19–24.
- NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh. (2013). *Warwick-Edinburgh Fragebogen zum psychischen Wohlbefinden – Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS)*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/warwick-edinburgh-de-final.pdf>
- Nieskens, B., Rupprecht, S. & Erbring, S. (2018). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW & Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e. V. (DGUV) (Hrsg.), *Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern* (3., aktual. Aufl., S. 43–98). o.O.: ohne Verlag.
- Nilsson, K. W., Leppert, J., Simonsson, B. & Starrin, B. (2010). Sense of coherence and psychological well-being: improvement with age. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(4), 347–352.
- Novak, P. (1998). Salutogenese und Pathogenese: Komplementarität und Abgrenzung. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- versus pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 27–39). Berlin: Springer.
- Olbrisch, M. (2020, 30. Januar). Gesundheitliche Folgen des Lehrermangels: Hilflös, unzufrieden, krank. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/gesundheitsliche-folgen-des-lehrermangels-hilflös-unzufrieden-krank-a-ded2cf12-5754-4fc6-a0b7-11ec1fb38b70>
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Oxford Learner's Dictionaries. (o.J.). *Stichwort resilient*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/resilient>
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., LaCost, H. A. et al. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389–416.
- Paulus, P. (2013). Mit Gesundheit gute Schule entwickeln. Zum Verhältnis von Gesundheit, Bildung und Schule. *Pädagogik*, 65(6), 6–9.
- Payne, R. L., Fineman, S. & Wall, T. D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: a conceptual synthesis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(1), 45–62.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2018). *Lernen. Grundlagen und Anwendungen* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Stangier, U. (2018). Lern- und sozialpsychologische Grundlagen. In F. Petermann, A. Maercker, W. Lutz & U. Stangier (Hrsg.), *Klinische Psychologie – Grundlagen* (Bachelorstudium Psychologie, 2., überarb. Aufl., S. 33–61). Göttingen: Hogrefe.
- Pfeiffer, D. K. & Püttmann, C. (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (6. überarb. und erw. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Pirntke, G. (2007). *Moderne Organisationslehre. Aktuelle Konzepte und Instrumente* (Die Betriebswirtschaft – Studium + Praxis, Bd. 25). Renningen: expert.
- Politikpanel Deutschland. (2021). *Ausgewählte Ergebnisse der dritten Welle einer Bevölkerungsumfrage zu den Auswirkungen des Corona-Virus. Februar 2021*. Seminar für Wissenschaftliche Politik Freiburg.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Pospeschill, M. (2022). *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation* (UTB, Bd. 3431, 2., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Pötschke, M. (2009). Potentiale von Online-Befragungen. Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In N. Jackob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 75–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Powers, W.T. (1973). *Behavior, the control of perception. The control of perception*. New York: Aldine.
- Presti, G., McHugh, L., Gloster, A., Karekla, M. & Hayes, S.C. (2020). The Dynamics of Fear at the Time of Covid-19: A Contextual Behavioral Science Perspective. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 65–71.
- Pritchard, R. D. & Karasick, B. W. (1973). The Effects of Organizational Climate on Managerial Job Performance and Job Satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9(1), 126–146.
- Prussia, G. E. & Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 187–198.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2014). *Big Five Inventory (BFI-10)*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: [https://zis.gesis.org/skala/Rammstedt-Kemper-Klein-Beierlein-Kovaleva-Big-Five-Inventory-\(BFI-10\)](https://zis.gesis.org/skala/Rammstedt-Kemper-Klein-Beierlein-Kovaleva-Big-Five-Inventory-(BFI-10))
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014a). Einfaktorielle Varianzanalyse. In B. Rasch, M. Frieze, W. Hofmann & E. Naumann (Hrsg.), *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl., S. 1–34). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014b). Verfahren für Nominaldaten. In B. Rasch, M. Frieze, W. Hofmann & E. Naumann (Hrsg.), *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl., S. 111–132). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014c). Verfahren für Rangdaten. In B. Rasch, M. Frieze, W. Hofmann & E. Naumann (Hrsg.), *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl., S. 94–110). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rauthmann, J. F. (Dorsch Lexikon der Psychologie, Hrsg.). (2016). *Fünf-Faktoren-Modell*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fuenf-faktoren-modell>
- Rauthmann, J. F. (2017). *Persönlichkeitspsychologie. Paradigmen – Strömungen – Theorien*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reichers, A. E. & Schneider, B. (1990). Climate and Culture. An Evolution of Constructs. In B. Schneider (Hrsg.), *Organizational climate and culture* (A Joint publication in the Jossey-Bass management series and the Jossey-Bass social and behavioral science series, S. 5–39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Resch, F. (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters ein Lehrbuch* (Anwendung Psychologie, 2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rimann, M. & Udris, I. (1998). „Kohärenzerleben“ (Sense of Coherence). Zentraler Bestandteil von Gesundheit oder Gesundheitsressource? In W. Schüffel, U. Brucks & R. Johnen (Hrsg.), *Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis* (S. 351–364). Wiesbaden: Ullstein Medical.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Ferdinand Schöningh.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A. & Goldberg, L. R. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 2(4), 313–345.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25.
- Rosenstiel, L. von (1992). Organisationsklima. In E. Frese (Hrsg.), *Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre* (Bd. 2, 3., neu gestalt. Aufl., S. 1514–1523). Stuttgart: Poeschel.

- Rosenstiel, L. von & Nerdinger, F.W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise* (7., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 111–125.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 21–39). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschungen zum soziodemographischen Profil sowie Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 319–348). Münster, New York: Waxmann.
- Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 631–641). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die deutsche Schule*, 113(2), 188–198.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 351–369). Münster, New York: Waxmann.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791–810). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 33(1), 300–303.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit*. Bern, Göttingen: Huber.
- Rushton, S., Morgan, J. & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 432–441.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sack, M., Künsebeck, H.W. & Lamprecht, F. (1997). Kohärenzgefühl und psychosomatischer Behandlungserfolg. Eine empirische Untersuchung zur Salutogenese. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 47, 149–155.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 174–191). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005a). Potsdamer Lehrerstudie. Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., S. 15–40). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., S. 41–71). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 105–123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2016). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Situationsanalyse und Unterstützungsangebot. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 409–423). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schär, M. & Steinebach, C. (2015). Überblick: Grundbedürfnisse bei Kindern, Jugendlichen und Familien. In M. Schär & C. Steinebach (Hrsg.), *Resilienzfördernde Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen* (S. 16–42). Weinheim: Beltz.
- Schelten, A. (2009). Lehrerpersönlichkeit. Ein schwer fassbarer Begriff. *Die berufsbildende Schule*, 61(2), 39–40.
- Schendera, C.F.G. (2013). *Deskriptive Statistik*. Konstanz: UTB.

- Schendera, C. F. G. (2014). *Regressionsanalyse mit SPSS* (2., korr. und aktual. Aufl.). München: De Gruyter Oldenbourg.
- Scheurer-Weick, S. (2020). *Wohlbefinden in Organisationen. Der Zusammenhang von positiven Impulsen einschließlich Wohlbefinden und Organisationsklima als Multifacettenkonstrukt*. Taunusstein: Driesen.
- Schiffer, E. (2013). *Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung* (erw. Neuaufl.). Weinheim: Beltz.
- Schilling, J., Buda, S., Fischer, M., Goerlitz, L., Grote, U., Haas, W. et al. (2021). Retrospektive Phaseneinteilung der Covid-19-Pandemie in Deutschland bis Februar 2021. *Epidemiologisches Bulletin*, 15, 8–17.
- Schirmer, D. & Blinkert, B. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung Grundlagen und Techniken*. Stuttgart: UTB.
- Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J. et al. (2023). Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der Covid-19- Pandemie. Ergebnisse eines Rapid Reviews. *Journal of Health Monitoring*, 8(S1).
- Schmalbach, B., Tibubos, A. N., Zenger, M., Hinz, A. & Brähler, E. (2020). Psychometric Evaluation and Norm Values of an Ultra-Short Version of the Sense of Coherence Scale „SOC-3“. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 70(2), 86–93.
- Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 140–157.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeit Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), 49–67.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (Beiheft 44), 192–214.
- Schnabel, K., Asendorpf, J. B. & Ostendorf, F. (2002). Replicable types and subtypes of personality: German NEO-PI-R versus NEO-FFI. *European Journal of Personality*, 16(1), 7–24.
- Schneider, A. (2020). Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer*innen? Eine Argumentationsanalyse über die Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrer*innen. *PFLB: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(5), 30–44.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., überarb. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Schönplflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit. Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Wirtschafts-, Organisations-, und Arbeitspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie III, S. 130–184). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Schramm, F. (2017). Betriebsklima. In A. Martin (Hrsg.), *Organizational behaviour. Verhalten in Organisationen* (2., aktual. und erw. Aufl., S. 364–376). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiner, G. (1973). *Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas* ((Fischer-Athenäum-Taschenbücher, 3007)). Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch.
- Schuchardt, K., Pisal, A., Schlinsog, K. & Griepenburg, C. (2021). Folgen der Schulschließungen für Lehrkräfte. Arbeitssituation und psychische Gesundheit in der Covid-19-Pandemie. *Praxis Schulpsychologie*, 26, 11.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Georg-August-Universität, Göttingen.
- Schumann, A., Hapke, U., Meyer, C., Rumpf, H.-J. & John, U. (2003). Measuring sense of coherence with only three items a useful tool for population surveys. *British Journal of Health Psychology*, 8(4), 409–421.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning. *American educational research journal*, 33(2), 359–382.

- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung. Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica: Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differenzielle Psychologie*, 40(2), 105–123.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. [Lisa Marie] (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 662–678). Münster, New York: Waxmann.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik. Für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., aktual. und erw. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Seibt, R. & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burn-out Risk among Full- and Part-Time Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4).
- Seibt, R., Meyer, K., Steputat, A. & Scheuch, K. (2016). Einflussfaktoren der psychischen Gesundheit bei Lehrerinnen. ein Altersgruppenvergleich. *Wirtschaftspsychologie*, 18(3), 59–70.
- Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K. & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(6), 856–869.
- Seligman, M. E. P. (1983). *Erlernte Hilflosigkeit* (2., veränd. Aufl.). München u. a.: Urban und Schwarzenberg.
- Shuck, B. & Reio, T. G. (2014). Employee Engagement and Well-Being. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 43–58.
- Sichler, R. (2018). Organisationspsychologie. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 2: Forschungs- und Praxisfelder* (153–168). Wiesbaden: Springer.
- Sieland, B. (2008). Nachhaltige Gesundheitsförderung. als Entwicklungsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. In G. Brägger, N. Posse & G. Israel (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule* (S. 389–469). Bern: hep.
- Skinner, B. F. (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten. Science and Human Behavior* (Kindler-Studienausgabe). München: Kindler.
- Sommerfeld, P., Dällenbach, R., Rüegger, C. & Hollenstein, L. (2016). *Klinische Soziale Arbeit und Psychiatrie Entwicklungslinien einer handlungstheoretischen Wissensbasis*. Berlin: Springer VS.
- Sperka, M. & Rózsa, J. (2007). *KOMMINO. Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood. Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041–1053.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184–1199.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- Statista. (2022a). *Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Schulart*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/>
- Statista. (2022b). *Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Schulart*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162263/umfrage/anzahl-der-lehrkraefte-nach-schularten/>

- Statista. (2022c). *Verteilung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Altersgruppen*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129882/umfrage/verteilung-der-lehrerinnen-in-deutschland-nach-altersgruppen/>
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Schuljahr 2020/2021: Teilzeitquote bei Lehrkräften bei fast 40 %. Pressemitteilung Nr. N 052 vom 12. August 2022*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_N052_742.html;jsessionid=195CEC8FDD3A6B310D33574ED7F72FE4.live?12
- Stemmler, G., Hagemann, D., Amelang, M. & Spinath, F. (2016). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (Kohlhammer Standards Psychologie, 8., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Suls, J. & Rothman, A. (2004). Evolution of the biopsychosocial model: prospects and challenges for health psychology. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 23(2), 119–125.
- Taddicken, M. & Batinic, B. (2014). Die standardisierte Online-Befragung. In M. Welker (Hrsg.), *Handbuch Online-Forschung. Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen* (Neue Schriften zur Online-Forschung, Bd. 12, S. 151–175). Köln: Herbert von Halem.
- Tagesschau (2023, 27. Januar). Maßnahmen gegen Personalmangel: Lehrkräfte sollen mehr arbeiten. *tagesschau.de*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/lehrrangel-115.html>
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (Hrsg.), *Organizational climate. Explorations of concept* (S. 11–32). Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- Tellegen, A., Lykken, S.T., Bouchard, T.J., Wilcox, K.J., Segal, N.L. & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1031–1039.
- Togari, T., Yamazaki, Y., Nakayama, K. & Shimizu, J. (2007). Development of a short version of the sense of coherence scale for population survey. *Journal of Epidemiology and Community Health* (1979-), 61(10), 921–922. Retrieved from <https://jech.bmj.com/content/61/10/921>
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 151–160.
- Töpfer, V. (2018, 5. Januar). Alltag eines Sonderpädagogen: „Von meinen Idealen ist nichts mehr übrig“. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/karriere/sonderpaedagoge-von-meinen-idealen-ist-nichts-mehr-uebrig-a-1185865.html>
- Townsend, T. (2007). 20 Years of ICSEI: The Impact of School Effectiveness and School Improvement on School Reform. In T. Townsend (Hrsg.), *International handbook of school effectiveness and improvement. Review, Reflection and Reframing* (S. 3–26). Dordrecht: Springer.
- Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. In T.M. McIntyre, S.E. McIntyre & D.J. Francis (Hrsg.), *Educator stress. An occupational health perspective* (S. 23–54). Cham: Springer.
- Trentham, L., Silvern, S. & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343–352.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7).
- Tupes, E.C. & Christal, R.C. (1958). Stability of Personality Trait Rating Factors Obtained Under Diverse Conditions. *WRIGHT AIR DEVELOPMENT CENTER WRIGHT-PATTERSON AFB OH*.
- Turzer, C. (2020, 9. März). Deutschlands Lehrer sprechen von einer Sieben-Tage-Arbeitswoche. *Die Welt*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article206441679/Gesundheitszustand-Deutschlands-Lehrer-an-der-Grenze-der-Leistungsfähigkeit.html>
- Ulich, E. & Wülser, M. (2018). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights* | United Nations. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(1), 117–123.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2008). *Regressionsanalyse. Theorie, Technik und Anwendung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis* (Springer-Link Bücher, 5., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 147–157.
- Van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf* (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag Reihe Psychologie, Bd. 2). Baden-Baden: Tectum.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horror-job“ und Erfüllung* (2., leicht veränd. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Vereinte Nationen. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Viitala, R., Tanskanen, J. & Sääntti, R. (2015). The connection between organizational climate and well-being at work. *International Journal of Organizational Analysis*, 23(4), 606–620.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung [Teaching in times of corona: a look at the challenges from the perspective of research on learning and instruction]. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627.
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244.
- Warner, L. M. [Lisa M.], Schütz, B., Knittle, K., Ziegelmann, J. P. & Wurm, S. (2011). Sources of Perceived Self-Efficacy as Predictors of Physical Activity in Older Adults. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(2), 172–192.
- Weinert, A. B. (2015). *Organisations- und Personalpsychologie* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weins, C. (2010). Uni- und bivariate deskriptive Statistik. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 65–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welker, M., Werner, A. & Scholz, J. (2005). *Online-Research. Markt- und Sozialforschung mit dem Internet*. Heidelberg: dpunkt.
- Wentura, D. & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung* (Basiswissen Psychologie). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Werner, R. (2013). Lehrerrolle und Lehrerpersönlichkeit. *Katholische Bildung*, 114(2), 49–57.
- Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2022). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1–8.
- WHO. (1946). *Verfassung der Weltgesundheit*. WHO. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf> (deutsche Übersetzung)
- WHO. (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349654/WHO-EURO-1986-4044-43803-61669-ger.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- WHO. (2012). *WHOQOL-HIV BREF, 2012 revision* (MENTAL HEALTH: EVIDENCE AND RESEARCH, Hrsg.). Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.who.int/publications/item/WHO-MSD-MER-Rev-2012-02>
- WHO. (2018). *Mental health: strengthening our response*. Zugriff am 07.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- WHO. (2022). *Mental health*. Zugriff am 21.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wiendieck, G. (1994). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (Lehrtexte der Arbeits- und Organisationspsychologie). München: Quintessenz.

- Wilke, C. (2020). *Datenvisualisierung. Grundlagen und Praxis: wie Sie aussagekräftige Diagramme und Grafiken gestalten*. Heidelberg: O'Reilly.
- Wilson, R. S., Mendes de Leon, Carlos F., Bienias, J. L., Evans, D. A. & Bennett, D. A. (2004). Personality and Mortality in Old Age. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, 59B(3), 110–116.
- Wisniewski, B. (2019). *Psychologie für die Lehrerbildung* (3., aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wüthrich, S. (2015). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstwert. In M. Schär & C. Steinebach (Hrsg.), *Resilienzfördernde Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen* (S. 55–69). Weinheim: Beltz.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L. et al. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64.
- Yenen, E. T. & Çarkit, E. (2021). Fear of Covid-19 and general self-efficacy among Turkish teachers: Mediating role of perceived social support. *Current Psychology*, 1–9.
- York, K. L. & John, O. P. (1992). The four faces of eve: a typological analysis of women's personality at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 494–508.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In N.-P. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3, Vollst. Neuausg., S. 1007–1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zarbock, G. (2008). *Praxisbuch Verhaltenstherapie. Grundlagen und Anwendungen biografisch-systemischer Verhaltenstherapie* (DVT-Praxis). Lengerich, Deutschland: Pabst Science Publisher.

Anhang

A. Fragebogen	288
B. Abbildungen zur Überprüfung der Normalverteilung	299
C. Überprüfung der Items und Skalen	306

A. Fragebogen

An dieser Stelle wird lediglich der Fragebogen in der zweiten Person Singular dargestellt. Die teilnehmenden Personen konnten sich zu Beginn der Umfrage entscheiden, ob sie im Verlauf der Befragung lieber geduzt oder gesiezt werden möchten.

Dissertationsprojekt zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften

Herzlich willkommen zur Umfrage zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften!

Vielen Dank, dass Sie sich/ Du dir Zeit nimmst an der Umfrage teilzunehmen.

Auf dieser Seite kann angegeben werden, welche Anredeform im Rahmen der Umfrage bevorzugt wird. Danach erfolgt eine Weiterleitung zu einer Übersichtsseite mit allen relevanten Informationen.

☐ Ich bevorzuge geduzt zu werden. ☐ Ich bevorzuge gesiezt zu werden.

Informationen:

Durch das nachfolgende Video wirst Du über alle relevanten Aspekte der Forschung informiert. Alternativ kannst Du dir den unten stehenden Infotext durchlesen.

Liebe*r Teilnehmer*in,

mein Name ist Liv Steins. Ich bin als Sonderpädagogin an einer Grundschule in Hamburg tätig und promoviere gleichzeitig an der Technischen Universität in Dortmund an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften im Lehrgebiet soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik.

Das Thema meiner Doktorarbeit ist die **psychische Gesundheit von Lehrkräften**. Mein Ziel ist es, zu untersuchen, welche Faktoren dazu beitragen, dass Lehrpersonen bei guter psychischer Gesundheit bleiben. In diesem Zusammenhang werden neben verschiedenen Aspekten der Lehrer*innengesundheit auch arbeitsplatzbezogene Bedingungen erhoben.

Zur Untersuchung dieses Themas benötige ich viele Daten, die in Form einer **Online-Umfrage** gewonnen werden sollen. Die folgende Umfrage richtet sich an **Lehrkräfte aller Schulformen, Sonderpädagog*innen und Referendar*innen**. Sie besteht aus acht inhaltlichen Bereichen mit **Multiple-Choice- und Matrix-Fragen**.

Kreuze jeweils die Antwort an, die auf dich zutrifft. Für den Erfolg der Studie ist es wichtig, dass Du den gesamten Fragebogen ausfüllst. Die Beantwortung der Befragung dauert ca. **20 Minuten**.

Als kleines Dankschön besteht am Ende der Umfrage die Möglichkeit an einem Gewinnspiel teilzunehmen. Insgesamt werden **zehn Buchgutscheine im Wert von 20 Euro** verlost. Außerdem hast Du durch das Hinterlassen deiner Mailadresse, die Möglichkeit über die Forschungsergebnisse informiert zu werden.

Die Teilnahme an der Umfrage ist selbstverständlich **freiwillig**. Die Befragung ist **anonym** und **datenschutzkonform**. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt.

Wenn Du Fragen, Anregung oder Kritik hast, kannst Du dich gerne per Mail an mich wenden.

Vielen Dank, dass Du an der Umfrage teilnimmst! Teile die Umfrage gerne mit Kolleginnen und Kollegen.

Liv Steins
liv.steins@tu-dortmund.de

Betreuer*in der Dissertation:
Prof. Dr. Christoph Käßler (TU Dortmund)
Prof. Dr. Stefanie Roos (Universität Siegen)

- ☐ Ich bin als Lehrperson, Sonderpädagog*in oder Referendar*in an einer Schule tätig und habe die obenstehenden Informationen zur Kenntnis genommen. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Rahmen dieser Studie Daten in anonymisierter Form erhoben und ausgewertet werden.

Individuelle Lehrer*innenselbstwirksamkeit

Quelle: Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999): Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin, S. 60–61.

Bitte gib auf der vierstufigen Skala (von 1= stimmt nicht bis 4 = stimmt genau) an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler*innen den Stoff zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐
2. Ich traue mir zu, die Schüler*innen für neue Projekte zu begeistern.	☐	☐	☐	☐
3. Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kolleg*innen durchsetzen.	☐	☐	☐	☐
4. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	☐	☐	☐	☐
5. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern*innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐
6. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler*innen noch besser einstellen kann.	☐	☐	☐	☐
7. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	☐	☐	☐	☐
8. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler*innen eingehen.	☐	☐	☐	☐
9. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler*innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	☐	☐	☐	☐
10. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	☐	☐	☐	☐

Kollektive Lehrer*innenselbstwirksamkeit

Quelle: Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität, S. 84.

Bitte gib auf der vierstufigen Skala (von 1= stimmt nicht bis 4 = stimmt genau) an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer*innen auch mit „schwierigen“ Schüler*innen an dieser Schule klarkommen.	☐	☐	☐	☐
2. Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrer*innenkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	☐	☐	☐	☐
3. Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer*innen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	☐	☐	☐	☐
4. Ich bin sicher, dass wir als Lehrer*innen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	☐	☐	☐	☐
5. Unser Lehrer*innenteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	☐	☐	☐	☐
6. Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrerguppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	☐	☐	☐	☐

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
7. Auch aus pädagogischen Fehlern und Rück-schlägen können wir Lehrer*innen viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	☐	☐	☐	☐
8. Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	☐	☐	☐	☐
9. Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer*innen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	☐	☐	☐	☐
10. Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrer*innengruppe auftreten.	☐	☐	☐	☐
11. Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer*innen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	☐	☐	☐	☐
12. Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	☐	☐	☐	☐

Lehrer*innenpersönlichkeit

Quelle: Rammstedt, B., Kemper, C.J., Klein, M.C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012): Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Bitte gib auf der fünfstufigen Skala (von 1= trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu) an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1. Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ich erledige Aufgaben gründlich.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ich werde leicht nervös und unsicher.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.	☐	☐	☐	☐	☐

Salutogenese

Quelle: Schmalbach, B., Tibubos, A. N., Zenger, M., Hinz, A. & Brähler, E. (2020): Psychometrische Evaluation und Normwerte einer Ultrakurzform der Sense of Coherence Scale "SOC-3". Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie Med 2, 70, 86-93.

Bitte gib auf der siebenstufigen an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Dich zu treffen.

1. Hast Du das Gefühl, dass Du in einer ungewohnten Situation bist und nicht weißt, was Du tun sollst?

sehr oft

sehr selten oder nie

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

2. Wenn Du über das Leben nachdenkst, passiert es sehr häufig, dass Du...

...fühlst, wie schön es ist zu leben ...dich fragst, warum Du überhaupt da bist

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

3. Wie oft sind Deine Gefühle und Ideen ganz durcheinander?

sehr oft

sehr selten oder nie

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Psychische Grundbedürfnisse

Quelle: Borg-Laufs, M. (2006). Störungsübergreifendes Diagnostik-System für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (SDS-KJ). Manual für die Therapieplanung. Tübingen, Deutschland: dgvt-Verlag.

Skala wird aus lizenzrechtlichen Gründen nicht abgedruckt.

Organisationsklima

Quelle/ Auszüge aus: Daumenlang, K. & Müskens, W. (2002): Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas (FEO). Göttingen: Hogrefe.

Skalen werden aus lizenzrechtlichen Gründen nicht abgedruckt.

Arbeitsmotivation

Quelle/ Auszüge aus dem IAE (Inventar zur Erfassung der Arbeitsmotive): Kanning, U. P. (2016): Inventar zur Erfassung von Arbeitsmotiven (IEA). Göttingen: Hogrefe.

Skalen werden aus lizenzrechtlichen Gründen nicht abgedruckt.

Inkongruenzfragebogen

Grosse Holtforth, M., Grawe K., Tamcan, Ö. (2004): Inkongruenzfragebogen. Göttingen: Hogrefe.

Skalen werden aus lizenzrechtlichen Gründen nicht abgedruckt.

Allgemeine und persönliche Informationen

Vielen Dank!

Alle inhaltlichen Fragen wurden beantwortet. Nun folgen noch einige allgemeine und persönliche Angaben.

Geschlecht

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers

Ich bin

- ☐ Sonderpädagog*in
- ☐ Sonderpädagog*in im Vorbereitungsdienst/ Referendariat
- ☐ Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule
- ☐ Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule im Vorbereitungsdienst/ Referendariat
- ☐ Schulleiter*in
- ☐ Vertretungslehrkraft
- ☐ Quereinsteiger*in
- ☐ Seiteneinsteiger*in
- ☐ Sonstiges: _____

Ich bin

- ☐ unter 20 Jahre
- ☐ 20-25 Jahre
- ☐ 26-30 Jahre
- ☐ 31-35 Jahre
- ☐ 36-40 Jahre
- ☐ 41-45 Jahre
- ☐ 46-50 Jahre
- ☐ 51-54 Jahre
- ☐ 55-60 Jahre
- ☐ 61-65 Jahre
- ☐ über 66 Jahre
- ☐ Keine Angabe

Wie lange arbeitest Du schon als Sonderpädagog*in/ Lehrer*in? Berufserfahrung in Jahren (inkl. Referendariat, ohne Praktika)

Ich arbeite an folgender Schulform

- ☐ Grundschule
- ☐ Förderschule
- ☐ Stadtteilschule/ Sekundarschule/ Gesamtschule
- ☐ Realschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Berufskolleg/ Berufliche Schule/ Berufsbildende Schule
- ☐ Private Schule (Grundschule)
- ☐ Private Schule (weiterführende Schule Sek I)
- ☐ Private Schule (weiterführende Schule Gymnasium)
- ☐ Private Schule (Berufskolleg/ Berufliche Schule/ Berufsbildende Schule)
- ☐ Schule für Kranke/ Schule für Haus- und Krankenhausunterricht/ Schule mit Anschluss an eine Klinik
- ☐ Sonstiges: _____

Ich arbeite momentan

- ☐ Vollzeit
- ☐ Teilzeit (bis einschließlich 50 %)
- ☐ Teilzeit (mehr als 51 %)
- ☐ Keine Angabe

Ich arbeite in folgendem Bundesland

- ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Bayern
- ☐ Berlin
- ☐ Brandenburg
- ☐ Bremen
- ☐ Hessen
- ☐ Hamburg
- ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Niedersachsen
- ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Saarland
- ☐ Sachsen
- ☐ Sachsen-Anhalt
- ☐ Schleswig-Holstein
- ☐ Thüringen
- ☐ Keine Angabe

Ich arbeite eher in/im:

- ☐ einer Großstadt
- ☐ einer Kleinstadt
- ☐ ländlicher Raum
- ☐ Keine Angabe

Wie viele Kolleg*innen (Lehrpersonen, Sonderpädagog*innen, Referendare) arbeiten an Deiner Schule?

- ☐ 0-20
- ☐ 21-40
- ☐ 41-60
- ☐ 61-80
- ☐ 81-100
- ☐ 101-120
- ☐ 121-140
- ☐ mehr als 140

Das möchte ich noch sagen:

Generierung von Codes

Bitte erstelle nun abschließend einen individuellen Code. Klicke bei Fragen oder Unklarheiten auf das Hilfe-Symbol. Dort findest Du ein Beispiel.

Einstellige Zahlen bitte wie folgt angeben 01, 02, 03, etc.

Dritter Buchstabe des eigenen Vornamens _____

Letzter Buchstabe des Mädchennamens der Mutter _____

Tag des eigenen Geburtsdatums _____

(z. B. 19, wenn Du am 19.05. Geburtstag hast) _____

Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters _____

Letzten beiden Ziffern der Postleitzahl deiner Schule _____

Letzter Buchstabe des Nachnamens deiner Schulleitung _____

Hausnummer der Schule _____

Ersten beiden Buchstaben der Straße deiner Schule _____

Gewinnspiel

Vielen Dank für die Teilnahme an der Umfrage!

... damit leistest Du einen maßgeblichen Beitrag zur Erforschung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften und trägst zum Erfolg der Studie bei.

Ich freue mich sehr, wenn ich dich in einem halben Jahr erneut für eine Folgebefragung kontaktieren darf.

Zur Teilnahme am Gewinnspiel, zum Erhalt von Informationen zur Folgebefragung und zu Forschungsergebnissen, fülle bitte das unten stehende Formular aus. Die Umfrage ist anonym. Dein Name und deine E-Mail-Adresse werden unabhängig von der Befragung gespeichert und können nicht mit deinen Angaben in Verbindung gebracht werden.

Die Verlosung der Buchgutscheine findet nach Beendigung der Erstbefragung statt. Bei der Folgebefragung werden erneut Gutscheine verlost.

Viel Erfolg!

Liv Steins

liv.steins@tu-dortmund.de

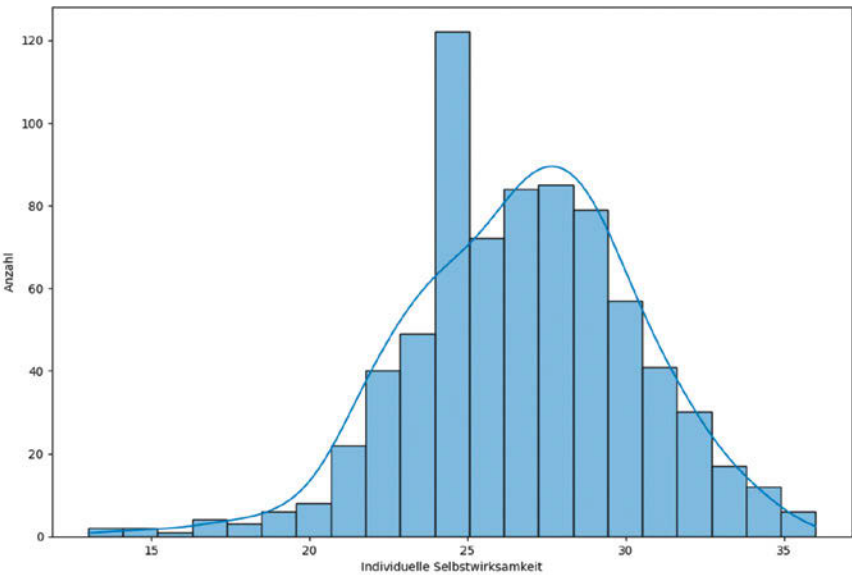
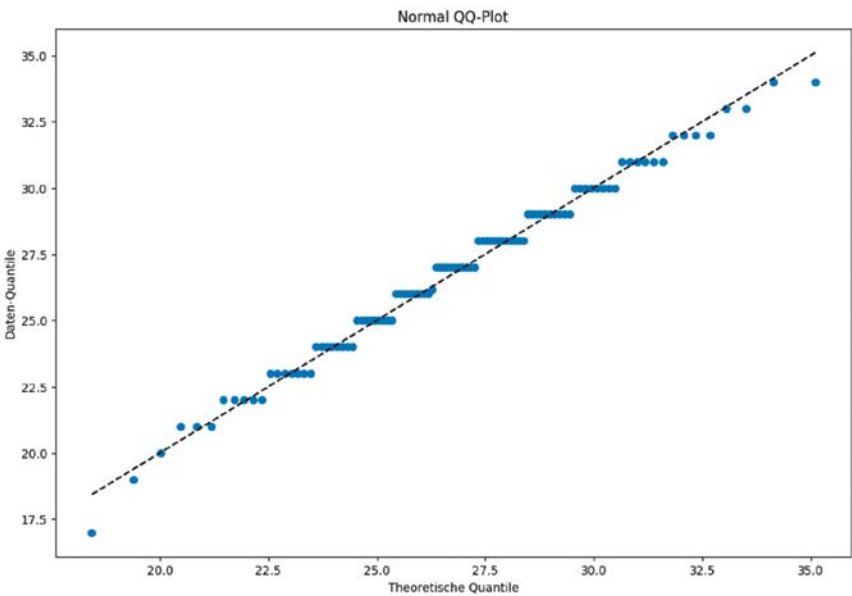
Name: _____

Mailadresse: _____

- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass ich im Falle eines Gewinns, zur Einladung der Folgebefragung und zur Information über die Forschungsergebnisse über die angegebene Mailadresse kontaktiert werden darf.

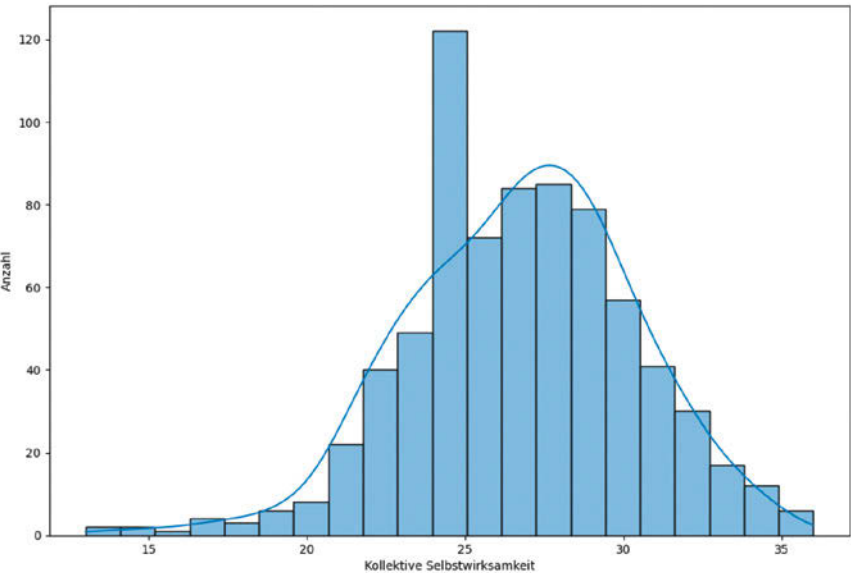
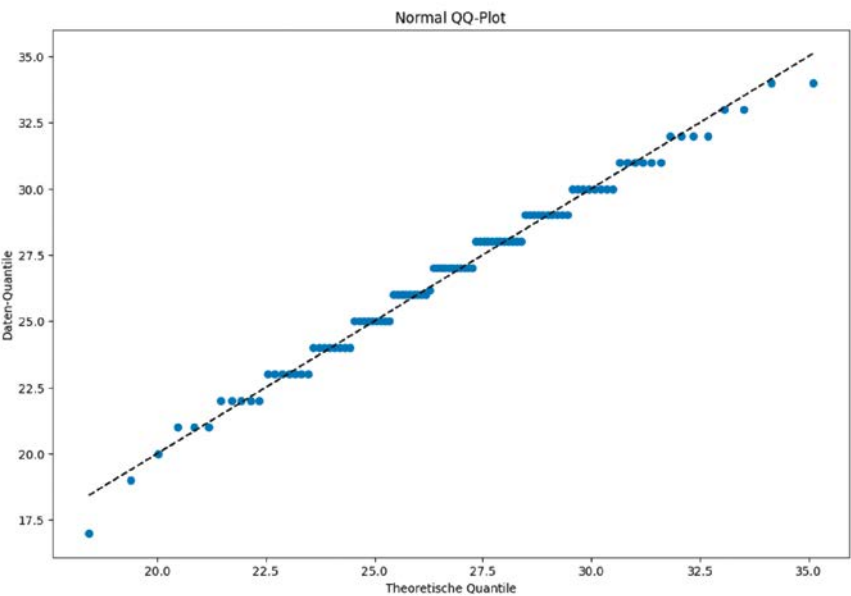
B. Abbildungen zur Überprüfung der Normalverteilung

Individuelle Selbstwirksamkeit



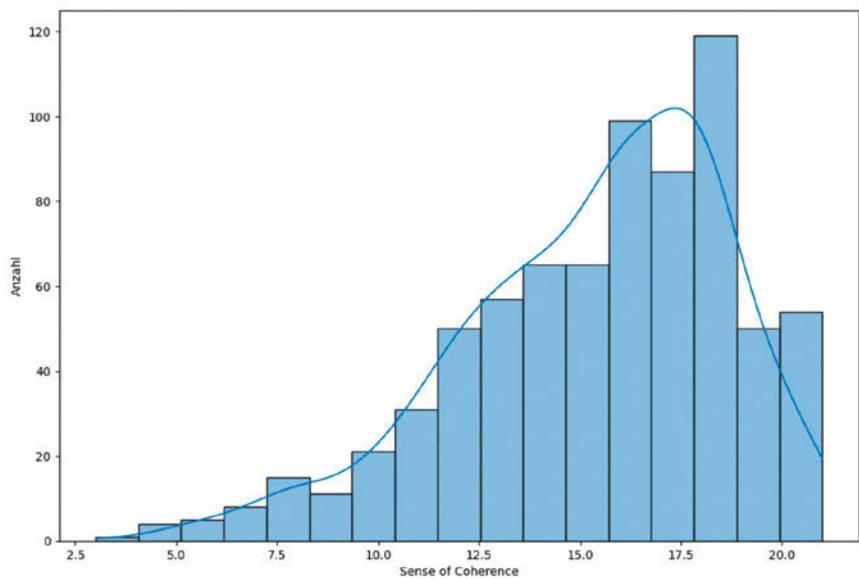
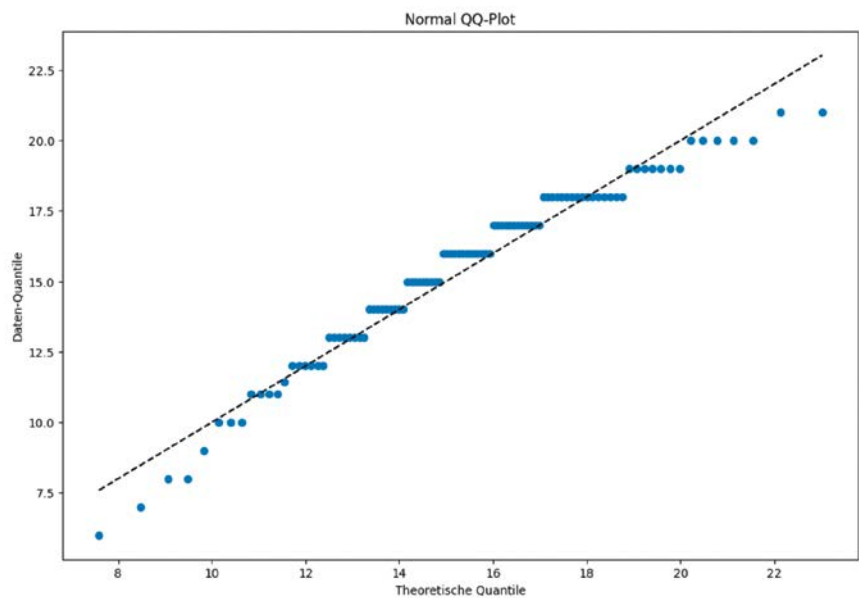
Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 1$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.98649$, $p\text{-value} = 2.365\text{e-}06$

Kollektive Selbstwirksamkeit



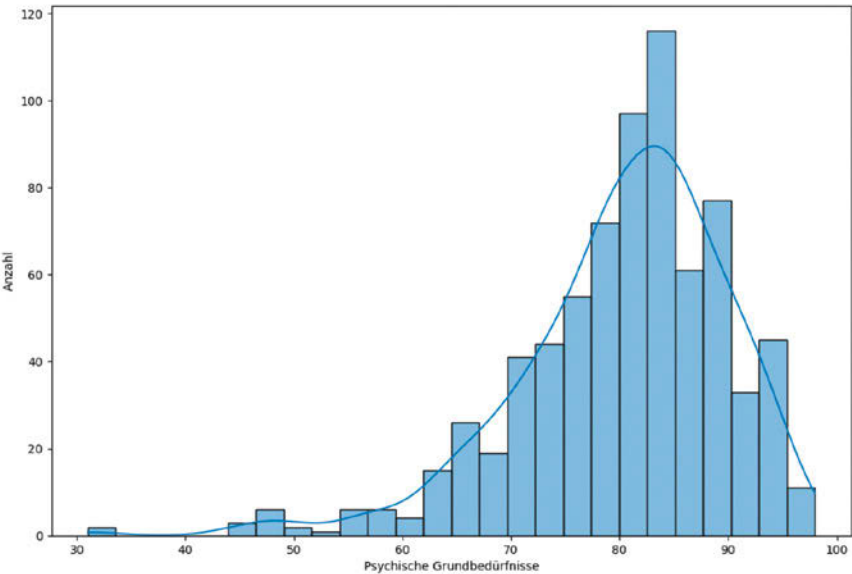
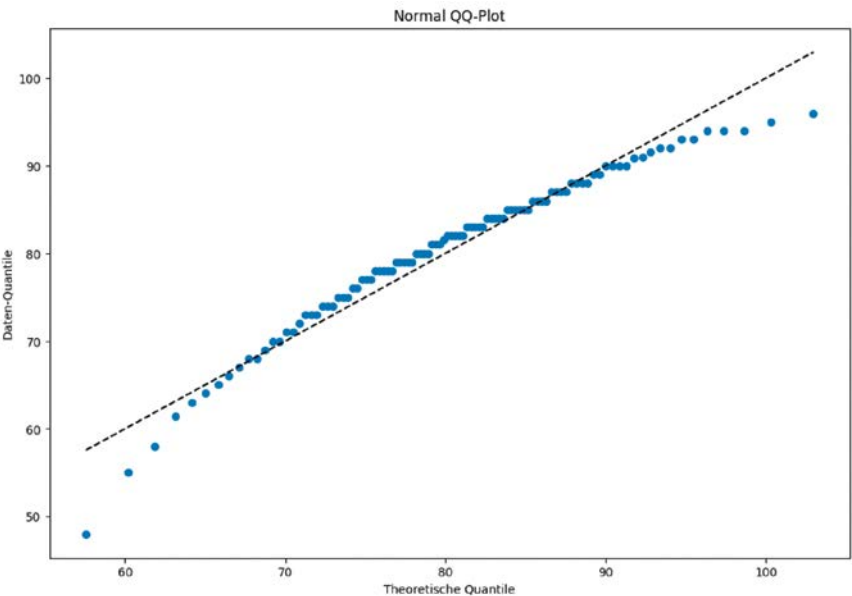
Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 1$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.98304$, $p\text{-value} = 1.425\text{e-}07$

Sence of Coherence



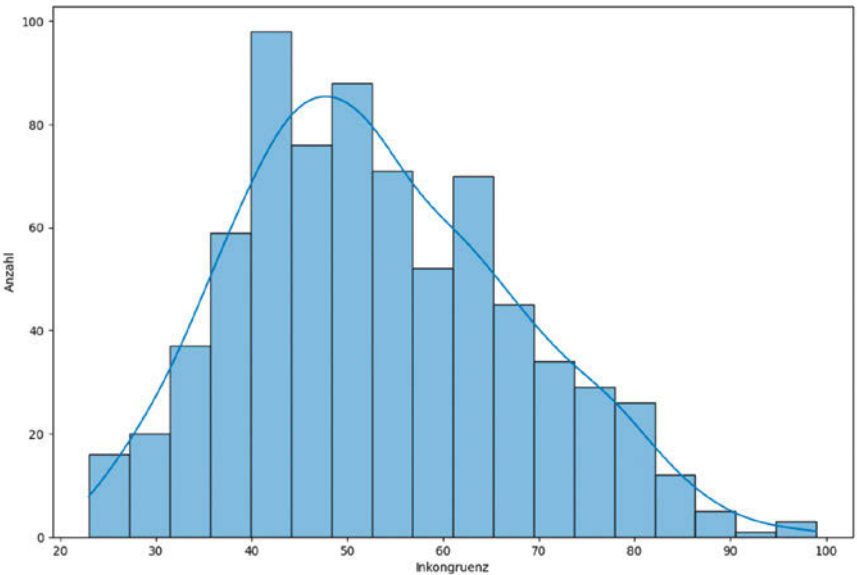
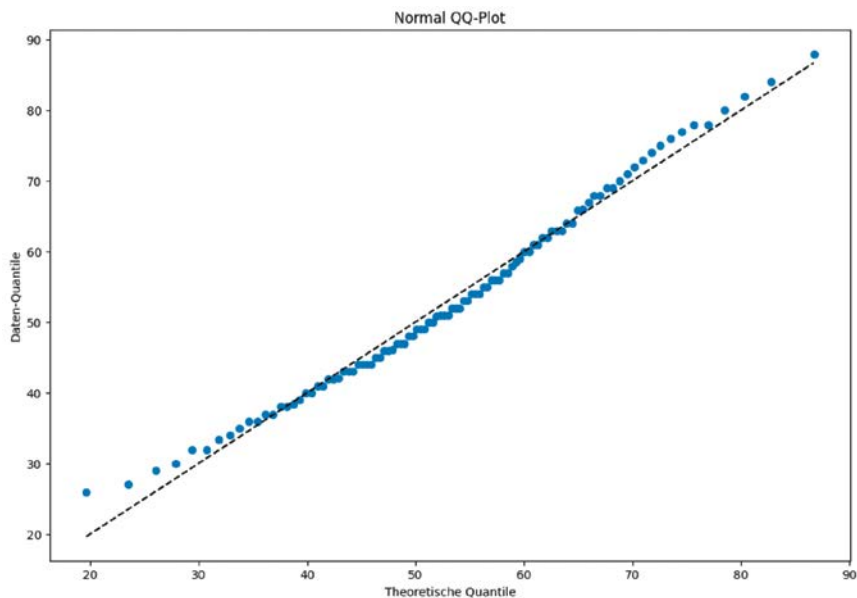
Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 0.99865$, $p\text{-value} < 2.2e-16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.95388$, $p\text{-value} = 1.741e-14$

Psychische Grundbedürfnisse



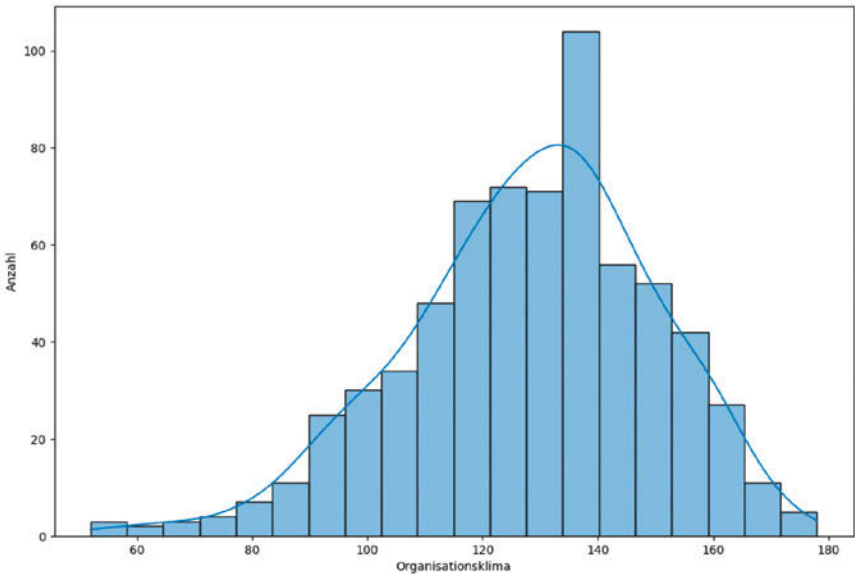
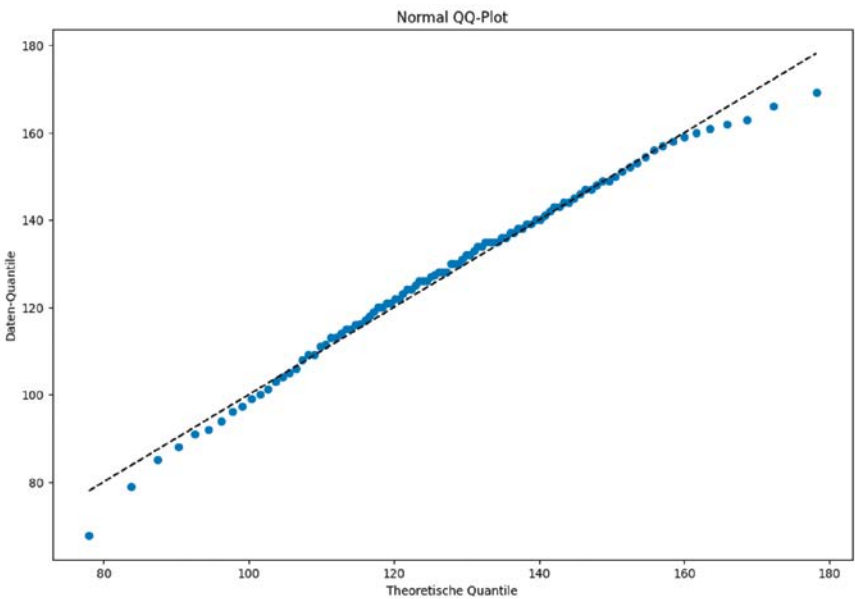
Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 1$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.93795$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16$

Inkongruenz



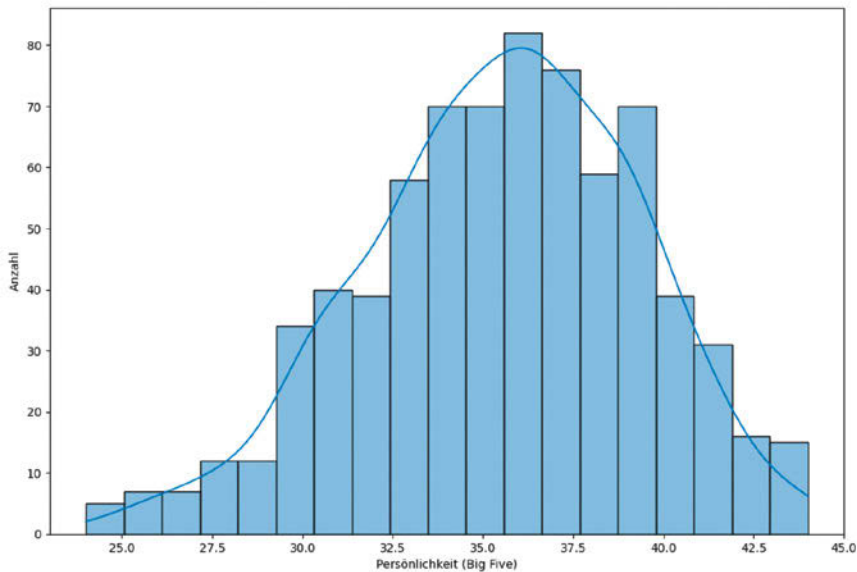
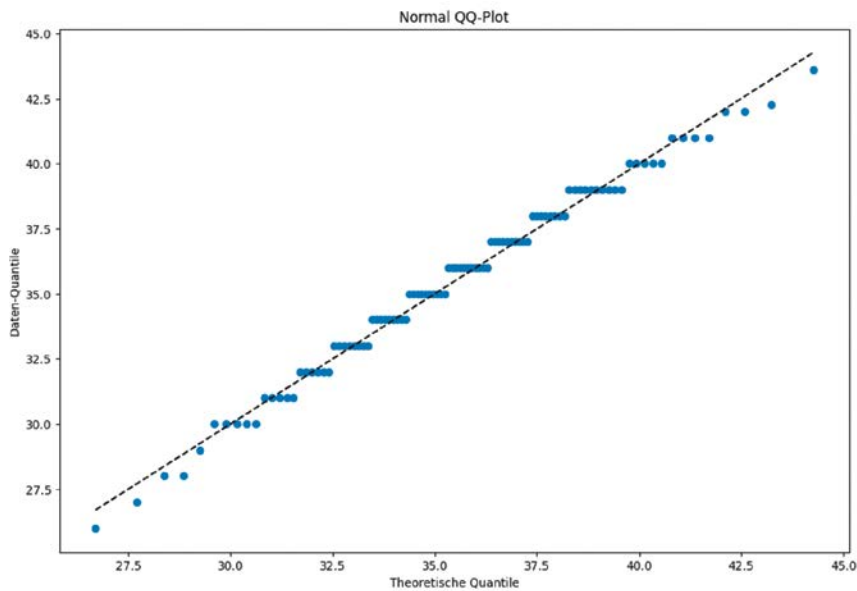
Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 1$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.98424$, $p\text{-value} = 3.65\text{e-}07$

Organisationsklima



Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 1$, $p\text{-value} < 2.2e-16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.98655$, $p\text{-value} = 7.106e-06$

Persönlichkeit (Big Five)



Kolmogorov-Smirnov Test: $D = 1$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16$
Shapiro-Wilk normality Test: $W = 0.98687$, $p\text{-value} = 3.309\text{e-}06$

C. Überprüfung der Items und Skalen

Kritische Werte werden angenommen bei der Itemschwierigkeit < 20 und > 80 ; bei der Trennschärfe $< .3$ und bei Cronbachs Alpha $< .5$. Diese sind grau unterlegt.

Individuelle Selbstwirksamkeit

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	52,7	.59	.44
Item 2:	77,45	.59	.49
Item 3:	58,31	.49	.35
Item 4:	72,51	.56	.42
Item 5:	77,99	.62	.5
Item 6:	60,38	.64	.5
Item 7:	64,96	.57	.42
Item 8:	63,25	.45	.3
Item 9:	64,6	.53	.35
Item 10:	66,71	.55	.42

Cronbachs Alpha: .75 (.73-.78)

Kollektive Selbstwirksamkeit

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	63,25	.64	.57
Item 2:	57,64	.73	.67
Item 3:	51,75	.66	.57
Item 4:	60,78	.75	.70
Item 5:	62,71	.74	.68
Item 6:	67,52	.76	.71
Item 7:	73,72	.62	.55
Item 8:	57,28	.78	.73
Item 9:	63,97	.81	.77
Item 10:	56,92	.62	.54
Item 11:	54,81	.65	.56
Item 12:	68,33	.71	.64

Cronbachs Alpha: .91 (.9-.92)

Psychische Grundbedürfnisse

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	82,08	.52	.42
Item 2:	67,27	.57	.45
Item 3:	84,77	.48	.39
Item 4:	81,27	.55	.45
Item 5:	91,02	.55	.47
Item 6:	87,74	.62	.56
Item 7:	83,06	.57	.48
Item 8:	83,96	.68	.61
Item 9:	76,26	.57	.48
Item 10:	74,46	.61	.51
Item 11:	75,65	.62	.53
Item 12:	63,27	.57	.44
Item 13:	77,96	.6	.52
Item 14:	75,49	.6	.51

Cronbachs Alpha: .84 (.83-.86)

Inkongruenz

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	23,11	.40	.35
Item 2:	41,58	.56	.51
Item 3:	34,4	.73	.69
Item 4:	43,06	.56	.52
Item 5:	29,31	.64	.60
Item 6:	38,14	.55	.49
Item 7:	45,55	.58	.52
Item 8:	29,28	.63	.58
Item 9:	32,68	.46	.38
Item 10:	36,42	.5	.43
Item 11:	47,81	.63	.58
Item 12:	26,42	.68	.64
Item 13:	29,51	.41	.35
Item 14:	44,37	.65	.59
Item 15:	47,54	.5	.44
Item 16:	29,95	.73	.69
Item 17:	26,95	.49	.44
Item 18:	36,52	.58	.53
Item 19:	37,16	.70	.65
Item 20:	12,06	.49	.44

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 21	18,43	.44	.39
Item 22:	22,91	.62	.57
Item 23:	21,63	.65	.6

Cronbachs Alpha: .9 (.91-.92)

Persönlichkeit

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	65,26	.45	.19
Item 2:	71,33	.36	.15
Item 3:	75,71	.42	.17
Item 4:	47,71	.32	.05
Item 5:	61,93	.58	.27
Item 6:	69,68	.47	.24
Item 7:	58,29	.19	-.07
Item 8:	79,95	.32	.12
Item 9:	35,24	.11	-.17
Item 10:	71,77	.55	.29

Cronbachs Alpha: .32 (.25-.39)

Persönlichkeit – Trennschärfe differenziert nach Dimensionen

	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1: Extraversion	.87	.49
Item 2: Verträglichkeit	.7	.1
Item 3: Gewissenhaftigkeit	.86	.29
Item 4: Neurotizismus	.83	.39
Item 5: Offenheit	.9	.45
Item 6: Extraversion	.85	.49
Item 7: Verträglichkeit	.78	.1
Item 8: Gewissenhaftigkeit	.74	.29
Item 9: Neurotizismus	.84	.39
Item 10: Offenheit	.79	.45

Cronbachs Alpha: Offenheit: .6 (.55-.65); Extraversion: .65 (.6-.7); Gewissenhaftigkeit: .44 (.36-.52); Neurotizismus: .56 (.5-.62); Verträglichkeit: .18 (.06-.3)

SoC

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	67,43	.76	.48
Item 2:	74,42	.73	.43
Item 3:	63,23	.83	.55

Cronbachs Alpha: .67 (.63-.71)

Organisationsklima

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1:	56,2	.42	.36
Item 2:	70,43	.47	.41
Item 3:	67,55	.48	.43
Item 4:	70,35	.39	.34
Item 5:	77,33	.40	.37
Item 6:	57,33	.35	.3
Item 7:	37,33	.36	.33
Item 8:	17,33	.47	.43
Item 9:	72,21	.74	.71
Item 10:	70,57	.71	.67
Item 11:	73,05	.73	.69
Item 12:	83,83	.74	.70
Item 13:	80,92	.56	.53
Item 14:	89,14	.56	.52
Item 15:	80,32	.56	.52
Item 16:	45,07	.55	.52
Item 17:	47,04	.54	.51
Item 18:	41	.53	.51
Item 19:	44,5	.55	.52
Item 20:	67,76	.44	.39
Item 21:	58,17	.48	.44
Item 22:	59,19	.54	.51
Item 23:	62,8	.53	.49
Item 24:	56,58	.62	.59
Item 25:	55,29	.67	.64
Item 26:	67,46	.74	.71
Item 27:	54,07	.71	.68

	Itemschwierigkeit	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 28:	59,99	.68	.65
Item 29:	62,8	.60	.56
Item 30	71,52	.63	.60
Item 31:	63,02	.62	.59

Cronbachs Alpha: .93 (.92-.94)

Klima an der Schule – differenziert nach Dimensionen

	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 1: Schulleitung	.93	.88
Item 2: Schulleitung	.94	.89
Item 3: Schulleitung	.91	.85
Item 4: Schulleitung	.93	.88
Item 5: Kollegium	.86	.76
Item 6: Kollegium	.88	.77
Item 7: Kollegium	.87	.78
Item 8: Kollegium	.84	.71
Item 9: Handlungsraum	.88	.74
Item 10: Handlungsraum	.93	.82
Item 11: Handlungsraum	.91	.8
Item 12: Bewertung der Arbeit	.8	.66
Item 13: Bewertung der Arbeit	.84	.67
Item 14: Bewertung der Arbeit	.82	.68
Item 15: Bewertung der Arbeit	.77	.54
Item 16: Arbeitsbelastung	.85	.73
Item 17: Arbeitsbelastung	.88	.78
Item 18: Arbeitsbelastung	.91	.83
Item 19: Arbeitsbelastung	.84	.7
Item 20: Einstellung zur Arbeit	.88	.78
Item 21: Einstellung zur Arbeit	.88	.77
Item 22: Einstellung zur Arbeit	.91	.84
Item 23: Einstellung zur Arbeit	.86	.76
Item 24: Kommunikation Schulleitung	.88	.80
Item 25: Kommunikation Schulleitung	.91	.84
Item 26: Kommunikation Schulleitung	.91	.84
Item 27: Kommunikation Schulleitung	.86	.74
Item 28: Kommunikation Kollegium	.88	.77

	Trennschärfe (unkorrigiert)	Trennschärfe (Part-Whole-korrigiert)
Item 29: Kommunikation Kollegium	.89	.79
Item 30: Kommunikation Kollegium	.87	.77
Item 31: Kommunikation Kollegium	.86	.73

Cronbachs Alpha: Schulleitung: .95 (.94-.96); Kollegium: .89 (.87-.9); Handlungsraum: .89 (.88-.9);
 Bewertung der Arbeit: .81 (.79-.83); Arbeitsbelastung: .89 (.88-.9); Einstellung zur Arbeit: .91 (.89-.92);
 Kommunikation Schulleitung: .91 (.9-.92); Kommunikation Kollegium: .89 (.88-.9)