

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Relevanz des Themas

Am 8. Februar 2009 scheiterte die Wiederwahl des Aargauer Bildungsdirektors, einem der ambitioniertesten Schweizer Bildungspolitiker, dessen umfassendes Reformpaket teilweise zu großem Widerstand in der Lehrerschaft geführt hatte und kurz darauf vom Stimmvolk abgelehnt wurde. Diese reformkritische Stimmung zeigt sich auch in anderen Kantonen und in den Schulen. In den Medien und in der Politik wird vermehrt der Ruf nach einem Stopp der ‚Reformflut‘ oder der ‚Reformitis‘ laut. Allgemein ist die gesamte Volksschule in den letzten Jahren vermehrt in den politischen Fokus gerückt und zahlreiche Vorstöße und Unterschriftensammlungen zielen darauf ab, bestimmte Entwicklungen der letzten Jahre zu korrigieren bis hin zur Forderung nach einem sofortigen Stopp sämtlicher Volksschulreformen (Nido, Trachsler & Swoboda 2012). Die Bildungspolitik, die Praxistauglichkeit der Ausbildung, Unterrichtsformen und Vieles mehr werden kritisiert und debattiert. Reformbemühungen werden mit Sparbemühungen, der hohen ‚Burnoutrate‘ von Lehrpersonen sowie dem Lehrpersonenmangel in Verbindung gebracht (z.B. Beglinger, 2010). Es scheint, als ob das hohe, von den Lehrpersonen bereits geforderte Engagement keine zusätzlichen Veränderungen oder Aufgaben mehr vertragen würde.

In dieser angespannten Situation wird die Notwendigkeit einer objektiven und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema des ‚gesunden Engagements‘ von Lehrpersonen sichtbar. Dabei gilt es die Anliegen und Befürchtungen der Lehrerschaft ernst zu nehmen und nochmals aufzuzeigen, welche anspruchsvollen Aufgaben Lehrpersonen in der heutigen Zeit verrichten und welche Wirkungen Arbeit haben kann. So können hohe Anforderungen und Belastungen in der Arbeitstätigkeit, verbunden mit mangelnden Ressourcen, einerseits zu Fehlbeanspruchungen wie ‚Burnout‘ führen. Andererseits beinhaltet die Lehrtätigkeit aber auch viel Potenzial für Engagement und Arbeitsfreude. Die vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus daher auf die Bedingungen für ein ‚gesundes Engagement‘ von Lehrpersonen, das heißt einem Engagement, welches sich durch eine Balance von Verausgabung und Distanzierungsfähigkeit, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, genügend Erholung, eine geringe Emotionale Erschöpfung sowie durch eine große Arbeitsfreude auszeichnet. Bei diesen Ausführungen werden auch die aktuellen Veränderungen der Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern einbezogen. Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklung und Professionalisierung haben einen Einfluss auf die Arbeitstätigkeit und somit auch auf das Engagement von Lehrpersonen. Die zentrale Frage ist, ob die Lehrpersonen unter den jeweils gegebenen Bedingungen engagiert und arbeitsfreudig arbeiten können und falls ja, was engagierte und arbeitsfreudige, sprich ‚gesunde‘, Lehrpersonen und Schulen auszeichnet.

In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion stößt das Konzept der ‚guten gesunden Schule‘ (Paulus & Schumacher, 2007), welches bei der Verwirklichung ihres umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags gezielt Gesundheitsinterventionen einsetzt, auf großes Interesse. So wurde erkannt, dass sich die beiden Ziele Schulqualität und Gesundheit von Lehrpersonen wechselseitig bedingen (Nieskens & Schumacher, 2010). Einen Beitrag zu einer erfolgreichen Schule mit gesunden Lehrpersonen zu leisten, ist weiterhin erstrebenswert und sinnvoll. So wuchs im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚guten gesunden Schule‘ in letzter Zeit auch das Interesse am konzeptuellen Gegenstück von Burnout und es werden vermehrt Untersuchungen zu Engagement in Abgrenzung zu Involvement und Commitment durchgeführt (Hallberg & Schaufeli, 2006). Da das Interesse daran noch relativ neu ist und bei der Erforschung des Engagements von Lehrpersonen noch viele Fragen offen sind, bietet sich die Beschäftigung mit den Voraussetzungen für ‚gesund-Engagement‘ von Lehrpersonen vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen der Arbeitssituation und der Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen an. Ziel ist es, einen wesentlichen Beitrag zum besseren Verständnis der Anforderungen des Lehrberufs, auch im Rahmen der stetig wiederkehrenden Reformdiskussion, zu leisten. Dabei interessiert die Frage, wie Lehrpersonen auch vor dem Hintergrund der vielfältigen Veränderungen der Anforderungen ein gesundes Engagement beibehalten oder aufbauen können und das von ihnen erwartete ‚in role behavior‘, das heißt das Engagement bezüglich der im Berufsauftrag festgehaltenen Aufgaben sowie das ebenfalls erwartete zusätzliche, freiwillige Engagement – das sogenannte ‚extra role behavior‘ – leisten können ohne sich zu überfordern, zu überengagieren oder auszubrennen. So besteht weiterhin eine große Wichtigkeit und Dringlichkeit, Bedingungen zu schaffen, welche die Lehrpersonen und alle im Bildungssystem Tätigen befähigen und motivieren.

1.2 Zielsetzungen der Arbeit

Adäquate Belastungen und ausreichend Ressourcen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen bei ihrer Arbeit engagiert, gesund und arbeitsfreudig sind und bleiben und auch bereit sind Reformen mitzutragen und umzusetzen. Dabei haben nebst bedingungsbezogenen (Verhältnisse) und personenbezogenen (Verhalten) Faktoren aber auch die Art und Weise, wie Veränderungen angegangen werden, genauer das Vorgehen bei der Implementierung von Veränderungen, sowie die Inhalte von Reformvorhaben selbst, einen großen Einfluss auf das Engagement von Lehrpersonen. Es stellt sich die Frage, wie schulische Reformen aufgegleist, kommuniziert und ohne Implementierungsbrüche umgesetzt werden, d.h. wie schulische Veränderungsprozesse gestaltet werden können. Diese Fragen stehen jedoch nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Ziel dieser Arbeit ist es, verschiedene Engagement-Typen zu eruieren, welche sich durch eine unterschiedliche Auseinandersetzung mit den alltäglichen Arbeitsanforderungen sowie bezüglich ihrer Arbeitsfreude und ihrer ‚Gesundheit‘

voneinander unterscheiden. Diese Engagement-Typen sollen anhand verschiedener Kriterien validiert und verglichen werden, wobei überprüft wird, ob sie sich durch ein unterschiedlich hohes Engagement in alltäglichen sowie in reformbezogenen Aufgaben, welches mittels verschiedener Engagement-Indices erhoben wird, auszeichnen. Auch der Zusammenhang der Engagement-Typen mit Arbeitsbedingungen und personenbezogenen Merkmalen steht im Mittelpunkt des Interesses: Was zeichnet engagierte, gesunde und arbeitsfreudige Lehrpersonen und Schulen aus, und wo gibt es Ansatzpunkte, um ein ‚gesundes‘ Engagement zu erhalten oder zu erreichen.

1.3 Theoretischer und konzeptioneller Bezugsrahmen

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus einer organisations- und arbeitspsychologischen Perspektive mit Schule als Arbeitsort auseinander.

„Dabei geht es nicht um die Wirkungen von Schule und Unterricht auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, sondern um Fragen der Gestaltbarkeit von Schule als professionelle Organisation. Zugleich soll exemplarisch belegt werden, dass es sinnvoll ist, bei der Schulentwicklung künftig arbeitswissenschaftlich fundierte Konzepte und Instrumente systematisch zu berücksichtigen.“ (Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2008, S. 7)

Dabei wird eine systemische Perspektive in den Vordergrund gestellt. Um dies zu verdeutlichen, wird im Folgenden der soziotechnische Systemansatz vorgestellt. Der Mensch-Technik-Organisation-Ansatz (MTO-Ansatz) (vgl. Strohm und Ulich, 1997; Ulich, 2011), sowie der mikropolitische Ansatz (Neuberger, 1995) sind weitere zentrale Ansätze, welche aber im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft werden.

1.4 Aufbau

Das vorliegende Buch gliedert sich in sechs Kapitel. Nach diesem *einleitenden Kapitel* wird im *zweiten Kapitel* der theoretische Hintergrund ausgeführt. Grundlegende Ansätze zu Wirkungen von Arbeit, der Zusammenhang von Belastungen und Beanspruchungen sowie ein Stressmodell werden vorgestellt. Anschließend werden zentrale Wirkungen von Arbeit wie beispielsweise Burn-out und Engagement eingeführt. Was die Schule von anderen Organisationen unterscheidet und wie sich aktuelle Veränderungen im Schweizerischen Schulsystem auf die komplexen Aufgaben von Lehrpersonen auswirken, wird im Anschluss daran ausgeführt. Aufbauend auf diesen theoretischen Ausführungen werden Bedingungen für gesundes Engagement abgeleitet. Dabei wird auf die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmale sowie Umweltfaktoren eingegangen. Im Anschluss an die Ausführungen werden die aufgeführten Bedingungen in einem Modell veranschaulicht. In *Kapitel drei* werden die Fragestellungen, Hypothesen sowie ein erstes Arbeitsmodell vorgestellt. Im *Kapitel vier* werden das methodische Vorgehen, das zugrundelie-

gende Projekt, die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente und die Analyseverfahren dargestellt. Die Ergebnisse werden in *Kapitel fünf* ausgiebig erläutert und diskutiert. Im *sechsten und letzten Kapitel* werden die Ergebnisse zusammengefasst und Implikationen für weitere Untersuchungen abgeleitet.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Grundlegende theoretische Ansätze

2.1.1 Soziotechnischer Systemansatz

Der soziotechnische Systemansatz liefert wertvolle Hinweise dafür, wie eine humane und zugleich wirtschaftliche Arbeits- und Organisationsgestaltung sichergestellt werden kann. Der Ansatz baut darauf auf, dass Unternehmen als soziotechnische Systeme zu begreifen und zu gestalten sind und menschliche Arbeit in Arbeitssystemen stattfindet, die aus einem sozialen (Menschen), und einem technischen (technische Einrichtungen) Teilsystem bestehen. Soziotechnische Systeme sind offene, dynamische und komplexe Systeme, welche mit der Erfüllung von Primäraufgaben (wertschöpfend) und Sekundäraufgaben (systemerhaltend) beauftragt sind. Die effiziente Gestaltung dieser Arbeitssysteme setzt die gemeinsame Optimierung von sozialem und technischem Teilsystem voraus. Bei der Gestaltung von Arbeitssystemen steht das Primat der Aufgabe im Vordergrund, d.h. die Aufgabe stellt die wesentliche Verbindung zwischen dem technischen System und den Arbeitsrollen im sozialen System her (Ulich, 2005/2011). Nach Schüpbach (2008, S. 29 ff.) kann der soziotechnische Ansatz wie folgt auf die Schule übertragen werden: Schulen sind soziotechnische Systeme, d.h. offene, dynamische und komplexe Systeme, welche sehr empfindlich auf ‚Turbulenzen‘ wie beispielsweise Reformen reagieren. Turbulenzen können in den Arbeitsabläufen Schwankungen und Störungen verursachen, welche sich auf das gesamte Arbeitssystem ausbreiten. Das technische Teilsystem ist kaum in der Lage darauf zu reagieren und überträgt und verstärkt die Schwankungen und Störungen eher. Die Menschen (das soziale Teilsystem) können sich dem nicht entziehen und die Störungen wirken bedrohlich und belastend. Die Empfindung von Bedrohlichkeit (primary appraisal) sowie die Unmöglichkeit die Situation zu verlassen oder zu vermeiden (secondary appraisal) gilt nach dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Launier, 1981) als zentrale Bedingung für die Entstehung von Stress. Wie diese Mechanismen vor sich gehen wird in Abschnitt 2.2.2 noch genauer aufgezeigt.

Anhand dieser Ausführungen wird klar, warum die einleitend beschriebene aktuelle Situation mit den vielen Reformen für Lehrpersonen bedrohlich wirkt und zu Stress und Abwehrreaktionen führen kann. Der soziotechnische Systemansatz bietet somit einen konzeptuellen und methodischen Orientierungsrahmen, der auch für die in dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragen einen wesentlichen Beitrag zu leisten vermag (vgl. Schüpbach & Zölch, 2004; Ulich, 2005/2011).

In soziotechnischen Systemen können sich bei sehr ähnlichen technisch-funktionalen Voraussetzungen sehr unterschiedliche organisationale und sozio-kulturelle Gegebenheiten entwickeln (distinctiveness nach Orton & Weick, 1990), weshalb die soziotechnische Systemanalyse als Mehrebenenanalyse konzipiert wird. So hilft der soziotechnische Ansatz bei der Erklärung der gro-

ßen Unterschiede, welche zwischen einzelnen Schulen gefunden werden können (Fend, 1982 und Abschnitt 2.4.3). Obschon das technische Teilsystem unumgängliche Rahmenbedingungen vorgibt (z.B. Stunden- und Lehrpläne, Klasseneinteilungen, räumliche Gegebenheiten etc.), bietet es auch Gestaltungs- und Handlungsspielräume, welche erkannt und genutzt werden müssen (Schüpbach, 2008, S. 32). Dabei ist es interessant nach Zusammenhängen zwischen dem technisch-technologischen und dem sozialen Teilsystem, d.h. organisationalen und sozio-kulturellen Ausprägungen an Schulen (sogenannten Schulvariablen) und verschiedenen Variablen auf Personenebene, wie beispielsweise Gesundheit und Engagement zu suchen. So konnten u.a. Bauer und Kanders (1998) zeigen, dass Merkmale auf der Ebene der einzelnen Schule eine herausragende Bedeutung für das Belastungserleben der Lehrpersonen haben.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich eng am soziotechnischen Systemansatz, wie auch die Studien, welche die Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden (Ulich, Inversini & Wülser, 2002; Ulich, Trachsler, Wülser & Inversini, 2003; Trachsler, Ulich, Inversini, Wülser, Brügggen, Nido & Herms, 2006; Nido, Ackermann, Trachsler, Brügggen & Ulich, 2008).

Nebst dem soziotechnischen Systemansatz bildet der salutogenetische Ansatz eine weitere Grundlage für die vorliegenden Überlegungen.

2.1.2 Salutogenetischer Ansatz

Im Rahmen von Erklärungsansätzen zum Engagement von Lehrpersonen spielt die ressourcenorientierte (salutogene) Perspektive von Antonovsky (1987/1997) eine zentrale Rolle. Bei diesem Ansatz wird nicht gefragt, was Menschen krank macht, sondern was sie trotz Belastungen gesund erhält (Rimann & Udris, 1993). Das heißt auf diese Arbeit übertragen, wie Lehrpersonen trotz der vielfältigen Anforderungen und Veränderungen engagiert, gesund und arbeitsfreudig bleiben können.

Da nebst objektiven Arbeitsbedingungen die subjektive Wahrnehmung der Arbeitssituation eine wesentliche Rolle für die Wirkungen von Arbeit spielt, werden im Folgenden Ansätze zur Erklärung der Wirkungen von Arbeit zusammen mit für diese Arbeit zentralen Beispielen vorgestellt.

2.2 Wirkungen von Arbeit

Um die Wirkung von Arbeit im arbeitenden Menschen zu erklären gibt es eine Vielzahl von Modellen und Erklärungsversuchen. Eine viel zitierte Möglichkeit der Erklärung bietet das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966) und Lazarus und Launier (1981). Bevor dieses jedoch vorgestellt wird, gilt es zwei für das Verständnis der Wirkungen von Arbeit zentrale Konzepte, ‚Belastung‘ und ‚Beanspruchung‘ einzuführen.

2.2.1 Belastung und Beanspruchung

Gemäß Ulich (2011) hat sich das Konzept in der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft durchgesetzt, wonach Belastungen als Einwirkungsgrößen und Beanspruchungen als Auswirkungsgrößen verstanden werden. Belastungen können als objektive, von außen her auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren bezeichnet werden, und Beanspruchungen als deren Auswirkungen im Menschen und auf den Menschen (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S. 8). Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht um einfache automatische Reiz-Reaktionsmuster handelt, sondern dass Vermittlungs- und Rückkoppelungsprozesse die Beziehungen zwischen Belastungen und Beanspruchungen in vielfältiger Art und Weise beeinflussen (Ulich, 2011, S. 471). Da Belastungen auch mit Beanspruchungen und Folgen verbunden sein können, die nützlich, lohnend und persönlichkeitsfördernd sind, wird im Folgenden für negative, das heißt hohe psychophysische Kosten verursachende oder gesundheitsschädliche Beanspruchungen, welche keine Lernprozesse auslösen können, der Begriff Fehlbeanspruchungen verwendet (Hacker & Richter, 1984).

Für den Lehrberuf hat Rudow (1994) ein Rahmenmodell entwickelt, welches sich dafür eignet, die Wirkungen der Arbeit in der Lehrertätigkeit zu analysieren und die Abfolge von Belastung und Beanspruchung zu verdeutlichen (Abbildung 2.1). Rudow's Arbeit beruht auf den tätigkeits- und handlungstheoretischen Annahmen von Lazarus (1966), dem Stressmodell von Lazarus und Launier (1981), sowie dem Stressmodell von Selye (1975). Wertvoll ist dabei die von Rudow (1994) aufgegriffene Unterscheidung zwischen objektiven Belastungen und subjektiven Belastungen sowie zwischen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen und langfristigen Beanspruchungsfolgen.

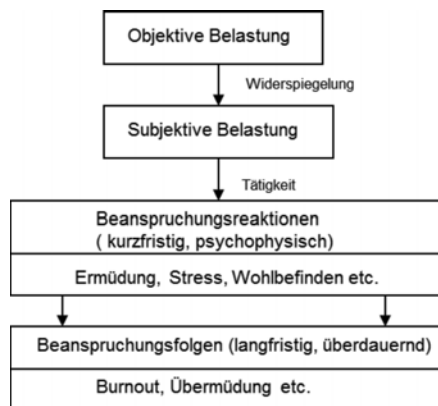


Abbildung 2.1: Belastungs-Beanspruchungssequenz nach Rudow (1994)

Unter *objektiver Belastung* werden alle Faktoren zusammengefasst, welche unabhängig von der Lehrperson im Lehrberuf auftreten können. Objektive Belastung muss als wertindifferentes Phänomen verstanden werden. Dazu gehö-

ren die Arbeitsaufgaben (Bildungs- und Erziehungsaufgaben) und die Arbeitsbedingungen, wozu soziale Beziehungen und arbeitsorganisatorische Bedingungen (z.B. die Anzahl Stunden pro Woche) gezählt werden. Hinzu kommen arbeitshygienische Faktoren (z.B. Lärm) sowie gesellschaftliche Bedingungen (z.B. schlechtes Image des Lehrberufs) (Rudow, 1994, S. 42 ff.; Krause & Dorsemagen, 2007). Auch das soziale Umfeld der Schule wie beispielsweise ein hoher Migrationsanteil und die Arbeitssituation an einzelnen Schulen (Konflikte im Kollegium, fehlende Wertschätzung, Unterrichtsstörungen) können zu den objektiven Belastungen des Lehrberufes gezählt werden (Kaempff & Krause, 2004). *Subjektive Belastung* entsteht durch die Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung der objektiven Belastung. Das heißt, dass ein und dieselbe Aufgabe oder Gegebenheit von verschiedenen Lehrpersonen subjektiv unterschiedlich belastend erlebt wird. Bei der Entstehung von subjektiven Belastungen spielen Vorerfahrungen und persönliche Merkmale eine wichtige Rolle. Beispiele solcher subjektiver Belastungen sind die subjektive Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen (z.B. wenig Entscheidungsspielraum), Organisationsmerkmale (z.B. geringe Karrieremöglichkeiten) oder soziale Beziehungen (z.B. ungünstiges Schulklima) (Krause & Dorsemagen, 2007; Kunz & Nido, S. 40, 2008). Die subjektive (oder psychische) Belastung ist entscheidend für das Handeln, da sie die Bewältigungsprozesse initiiert (vgl. Abbildung 2.1 und 2.2). Infolge anhaltender Arbeitstätigkeit treten Beanspruchungen auf, wobei unter *Beanspruchungsreaktionen* kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene und unter *Beanspruchungsfolgen* überdauernde, chronische und nur bedingt reversible psychophysische Phänomene verstanden werden. Als Beispiele für positive Beanspruchungsreaktionen führt Rudow kognitive Aktivität und Wohlbefinden auf, für positive Beanspruchungsfolgen Wissen sowie emotionale Stabilität (1994, S. 46 f.). Negative Beanspruchungsreaktionen sind beispielsweise psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress (vgl. Hacker & Richter, 1984). Chronischer Stress und Übermüdung sowie Burnout sind mögliche negative Beanspruchungsfolgen (Rudow, 1994, S. 50). Diese Liste kann noch erweitert werden. Eine Liste möglicher Wirkungen von Belastungen inklusive einer Klassifikation möglicher negativer Beanspruchungen wurde von Kaufmann, Pornschlegel und Udris (1982) zusammengestellt und findet sich in Ulich (2011, S. 472).

Nebst den anschließend vertieft aufgeführten Wirkungen von Arbeit, sind noch Wirkungen von Arbeit auf die Persönlichkeitsentwicklung zu erwähnen. So hat Erwerbsarbeit auch *psychosoziale Funktionen* (Semmer & Udris, 2004): Aktivität und Kompetenz, Zeitstrukturierung, Kooperation und Kontakt, soziale Anerkennung, persönliche Identität (für eine Übersicht siehe Ulich, 2011, S. 496). Es finden sich auch vielfältige *Wechselwirkungen mit der arbeitsfreien Zeit*, wobei die neuesten Erkenntnisse zu Life Domain Balance (siehe Ulich, 2011, S. 514 ff.; Ulich & Wiese, 2011) oder zu sogenannten Spillover-Effekten (Hecht & Boies, 2009) hier nicht weiter vertieft werden können.

Im Folgenden wird das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Launier (1981) vorgestellt, welches den wichtigen Stellenwert kognitiver Bewertungs-

prozesse sowie individueller Ressourcen und Bewältigungsstrategien bei der Entstehung von Beanspruchungen verdeutlicht¹.

2.2.2 Stressmodell

Das transaktionale Stressmodell liefert einen Erklärungsansatz, weshalb als Folge der Ausführung von Arbeit unter vergleichbaren äußeren Bedingungen ein gewisser Teil von Lehrpersonen krank wird, ein anderer Teil aber engagiert, gesund und arbeitsfreudig bleibt. Der Grund dafür liegt in individuell unterschiedlichen Bewertungsprozessen und Bewältigungsstrategien. Vereinfacht dargestellt geht das Modell von Lazarus und Launier (1981) von einer primären Bewertung einer Situation aus (primary appraisal), bei welcher ein zunächst neutraler Reiz (Stimulus)² positiv, neutral oder negativ beurteilt wird. So wird beispielsweise die Aufforderung sich in einer Projektgruppe zu beteiligen (Reiz / Stimulus) je nach Lehrperson unterschiedlich bewertet. Die eine Lehrperson empfindet die Aufforderung im Sinne einer zusätzlichen Belastung negativ – eine andere Lehrperson kann die Aufforderung als positive Herausforderung bewerten. Auf die primäre Bewertung der Situation folgt eine sekundäre Bewertung der individuell vorhandenen Handlungsressourcen (secondary appraisal). Das Individuum schätzt die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Fähigkeiten für den Umgang mit der Situation ein und wendet diese an, beziehungsweise greift auf die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zurück, um die Situation zu meistern. Die Rückmeldung über die Adäquatheit der Bewältigungshandlung führt anschließend zu einer Neubewertung der Situation (siehe Abbildung 2.2).

¹ Auf weitere relevante Konzepte wie das von Oesterreich (2001) formulierte Belastungs-Beanspruchungskonzept, die Auftrags-Auseinandersetzungs-Konzeption (Hacker 1986, 1991; Richter & Hacker, 1998), die Handlungsregulationstheorie (Oesterreich & Volpert, 1987) oder Beanspruchungs-Erholungs-Zyklen (Semmer, Grebner & Elfering, 2010) wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Sie liefern aber weitere wertvolle Erklärungsmöglichkeiten für das äußerst komplexe Zusammenspiel von Belastungen, Ressourcen und daraus resultierenden Beanspruchungen, wobei Persönlichkeitsmerkmale in diesen Konzepten jedoch meist keine Beachtung finden.

² Oft wird für ‚Reiz‘ auch der Begriff Stressfaktor, Stressor oder Belastung verwendet, wobei oftmals eine inkonsistente Begriffsverwendung anzutreffen ist (Ulich, 2011, S. 485).

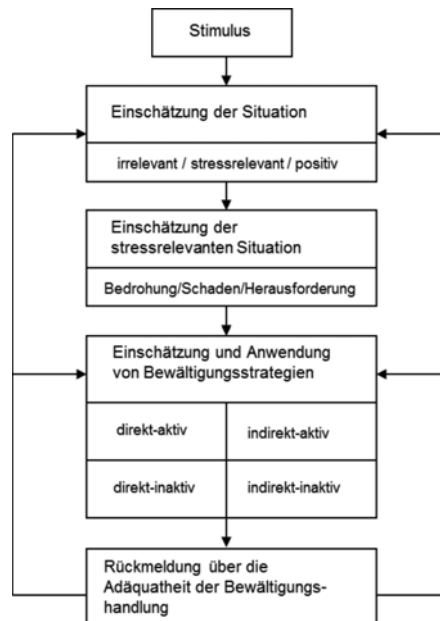


Abbildung 2.2: Modifiziertes Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981) (Kunz & Nido, 2008, S. 34)

Die daraus resultierende ‚Stressreaktion‘ wird von den Autoren in ihren ursprünglichen Arbeiten auch dann als ‚Stress‘ bezeichnet, wenn der Reiz in der primären Bewertung als positiv, d.h. als eine Herausforderung eingeschätzt wird. Dies entspricht der Stressdefinition von Selye (1975), der Stress als die unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Art von Anforderung interpretiert. ‚Stress‘ kann jedoch auch anders / enger definiert werden, beispielsweise als ein persönlich bedeutsamer und unangenehm erlebter Ungleichgewichtszustand (Semmer, 1984). Diese engere Definition steht dann für eine mögliche negative Wirkung von Arbeit, wo ein stressrelevanter Stimulus als Bedrohung eingeschätzt wird und keine adäquaten Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen.

So sind auch je nach Situation bestimmte Bewältigungsstrategien (Copingstrategien) erfolgversprechender als andere. Bewältigungsstrategien können nach Aronson, Pines & Kafry (1983) in direkte und indirekte Strategien aufgeteilt werden. Direkte Bewältigungsstrategien beziehen sich auf den Stimulus (Quelle des Stresses), indirekte Bewältigungsstrategien beziehen sich auf die eigene Person (innere Strategien). Es gibt aktive und inaktive Bewältigungsstrategien, was mit der Unterscheidung in direkte und indirekte Strategien zu vier Typen von Bewältigungsstrategien führt (Aronson, Pines & Kafry, 1983; zit. nach Kunz & Nido, 2008, S. 34):

- direkt-aktiv: Stimulus verändern
- indirekt-aktiv: sich selbst verändern und sich an die Situation anpassen
- direkt-inaktiv: Stimulus ignorieren oder vermeiden

- indirekt-inaktiv: Ablenkung durch Musik, TV-Konsum, Alkohol, Drogen, Krankwerden

Direkt-aktive Strategien gelten als besonders erfolgreich. Dies gilt aber nur für Situationen, die tatsächlich veränderbar sind (Pines & Kafry, 1982). Falls bei schwer veränderbaren Situationen oder wenig Erfolg versprechenden Bewältigungsmöglichkeiten lösungsorientierte Strategien nicht zum Ziel führen, kann auch Vermeidung (direkt-inaktiv) kurzfristig stressreduzierend wirken, wobei Vermeidung aber langfristig häufig zur Erhöhung von Stress beiträgt. Auch kann die bei Lehrpersonen oft beobachtete anfängliche Steigerung der Anstrengung bei Belastungen kurzfristig Erfolg bringen, langfristig jedoch zu Ermüdung führen. Eine weitere oftmals beobachtete Bewältigungsstrategie ist eine Verringerung des Engagements. Diese Taktik zur Verminderung von Stress kann aber auch ein erhöhtes Risiko bedeuten und weiteren Stress nach sich ziehen (Aronson, Pines & Kafry, 1983; Burisch, 2006). So erhöht sich die Gefahr von negativen Beanspruchungsfolgen, wie beispielsweise Burnout, wenn eine stressrelevante Situation wiederholt nicht erfolgreich bewältigt werden kann (z.B. Barth, 1992), respektive ein stresshafter Zustand über längere Zeit erhalten bleibt und keine adäquate *Erholung* stattfindet (z.B. Fritz & Sonnentag, 2006). Auch der Verlust von Kontrolle ist eine entscheidende Bedingung für chronischen Stress (Semmer & Udris, 2004, S. 182). So konnte Karasek (1979) auch zeigen, dass hohe Arbeitsanforderungen vor allem dann zu Stress führen, wenn sie mit einem kleinen Entscheidungs- und Kontrollspielraum verbunden sind, womit organisationale Faktoren in bedeutendem Maße zu Stress von Lehrpersonen beitragen (Byrne, 1991). Folgen von lang andauerndem Stress oder häufig einwirkendem Stress, der nicht als bewältigbar erlebt wird, beeinträchtigt nicht nur das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit, sondern führt auch zu Störungen im Sozialverhalten und in der Persönlichkeitsentwicklung (Hacker & Richter, 1980, S. 78; zit. nach Ulich, 2011, S. 489).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die subjektive Einschätzung von Situationsanforderungen aufgrund von früheren Erfahrungen, Erwartungen sowie eigenen Handlungsmöglichkeiten, Bewältigungsstilen, Wissen und Kompetenzen zu einem zentralen Bestandteil der Stressverarbeitung wird und somit auch zur Erklärung der Wirkungen von Arbeit beiträgt.

Im Folgenden werden einige für diese Arbeit zentrale Wirkungen von Arbeit aufgeführt und kurz beschrieben: intrinsische Motivation, Flow-Erlebnis, Burnout und Engagement.

2.2.3 Beispiele für Wirkungen von Arbeit

Intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation (Hunt, 1965; Heckhausen, 1980) wird auf die Lernmotivation bezogen und geht von inneren Anreizen aus, die in der Sache oder der Aufgabe liegen. Dass die Entstehung von intrinsischer Motivation an die Ausführung der Aufgabe gebunden ist, wurde von Hackman und Oldham (1975) ausgeführt. Nach den von ihnen formulierten ‚Job Characteristics‘, muss das Erleben der Arbeit drei Grundbedingungen erfüllen:

- erlebte Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit
- erlebte Verantwortung für die Ergebnisse der eigenen Arbeit
- Wissen über die aktuellen Resultate der eigenen Arbeit, besonders über die Qualität der Ergebnisse

Diese Grundbedingungen können über die Tätigkeitsmerkmale Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Bedeutsamkeit, Autonomie und Rückmeldung mittels des Job Diagnostic Survey (JDS) erhoben werden, woraus anschließend ein ‚Motivationspotenzial‘ für die Tätigkeit berechnet werden kann. Nach Deci und Ryan (1993) gibt es drei zentrale Voraussetzungen für das Entstehen bzw. Aufrechterhalten von intrinsischer Motivation, welche sich teilweise mit den Grundbedingungen von Hackman und Oldham (1975) decken: Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit.

Diese Ausführungen sind auch im Zusammenhang mit Engagement von Bedeutung, da intrinsische Motivation auch als eine mögliche Erklärung von Engagement gesehen werden kann.

Flow-Erleben und Arbeitsfreude

Ein der intrinsischen Motivation sehr nahe stehendes Konstrukt ist das sogenannte *Flow-Erleben*, welches von Csikszentmihalyi (1975/1992) eingeführt und definiert wurde, wobei die Definition ständig erweitert wird (für eine Zusammenfassung der Flow-Definitionen und einen Überblick über die bisherige Forschung siehe Demerouti, 2006). Zusammenfassend kann Flow als das Erleben intrinsisch motivierten Handelns verstanden werden, in welchem wahrgenommene Herausforderungen und Fähigkeiten einander entsprechen. Flow wird erlebt, wenn man sich so auf die Tätigkeit fokussiert, dass man alles um sich herum vergisst. Flow wird in einer Arbeit von Bakker (2008) untersucht, wobei Flow durch Absorption, Arbeitsfreude und intrinsische Motivation charakterisiert wird. Studien haben des Weiteren gezeigt, dass Flow häufiger bei der Arbeit auftritt als in der Freizeit (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989). Interessant ist die Erkenntnis, dass Flow nur bei pflichtbewussten Mitarbeitenden zu einem verbesserten ‚in-role‘ oder ‚extra-role‘ Verhalten (siehe Abschnitt 2.3.3) respektive einer höheren Performanz / Leistung führt, woraus geschlossen werden kann, dass Persönlichkeitsfaktoren die Beziehung zwischen Flow und Leistung moderieren (Demerouti, 2006, S. 274 f.).

Eine gewisse Nähe zum Flow-Erleben weist *Arbeitsfreude* auf (Ulich, 2011, S. 148), wobei Arbeitsfreude dort auftritt, wo Mitarbeitende einen Einfluss auf die Mittel und Ziele ihrer beruflichen Tätigkeit haben (Friedman, 1952, S. 359). Arbeitsfreude kann dabei als prozessbezogene Emotion bezeichnet werden, im Unterschied zu Arbeitszufriedenheit, welche als ergebnisbezogen betrachtet wird (Temme & Tränkle, 1996, S. 286; zit. nach Ulich, 2011, S. 148).

Flow-Erleben und Arbeitsfreude weisen wiederum eine gewisse Nähe zu Engagement auf. So könnte hohes durch intrinsische Motivation bedingtes Engagement bei der Ausführung einer Tätigkeit zu Flow-Erleben und Arbeitsfreude führen und Engagement ebenfalls in Verbindung mit Persönlichkeitsmerkmalen gebracht werden, worauf in Abschnitt 2.4.2.3 noch vertieft eingegangen wird.

Anschließend wird auf eine der am besten erforschten und beschriebenen Wirkungen von Arbeit eingegangen, um welche man nicht herum kommt, auch wenn man die Lehrtätigkeit von einer salutogenetischen Perspektive heraus betrachtet: Burnout.

Burnout

Bei Kunz und Nido (2008) und Wülser (2006/2011) findet sich eine ausführliche Zusammenstellung zu Burnout im Lehrberuf, welcher entnommen werden kann, dass der (Mode-) Begriff ‚Burnout‘, obschon er bildhaft und intuitiv verständlich ist, bei genauerem Hinsehen eine große Unschärfe beinhaltet und ganz unterschiedlich definiert wird. So gibt es bis heute keine Definition von Burnout, die als Standard akzeptiert ist. Aus der Vielfalt von Definitionsmöglichkeiten kann der bekannteste Ansatz, an welchem sich viele Autoren orientieren (u.a. Enzmann & Kleiber, 1989; Barth, 1992; Rudow, 1994) dargestellt werden: das von Maslach und Jackson (1986, S. 1) entwickelte Maslach Burnout Inventory (MBI), in welchem die Autoren Burnout als ein Syndrom definieren, welches aus *Emotionaler Erschöpfung*, *Depersonalisation* und dem *Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit* zusammengesetzt ist. Emotionale Erschöpfte fühlen sich in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Menschen gefühlsmäßig überfordert und ausgelaugt. Sie haben den Eindruck, dass von ihnen mehr verlangt wird, als sie zu geben imstande sind. Depersonalisation beinhaltet eine nicht mitfühlende, ablehnende, zynische und objektive Wahrnehmung der Klienten, Patienten beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler. Subjektiv wahrgenommene reduzierte Leistungsfähigkeit äußert sich darin, dass man sich bei seiner Arbeit weniger kompetent fühlt und das Gefühl hat, weniger erfolgreich zu sein. Man entwickelt ein negatives Selbstbild in Bezug auf die eigene Arbeit, welches auch auf den privaten Bereich ausstrahlen kann. Zu diesen drei Hauptdimensionen von Burnout können weitere Begleiterscheinungen hinzukommen: eine allgemeine berufliche Unzufriedenheit, Angstgefühle, psychosomatische Beschwerden, starke Niedergeschlagenheit bis hin zu Depression sowie ein erhöhter Medikamenten- und Drogenkonsum (Körner, 2002, S. 25). Metaanalysen konnten zeigen, dass Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation stärker untereinander korrelieren als mit der Dimension reduzierter Leistungsfähigkeit, welche allgemein als die schwächste Burnoutdimension bezeichnet wird, wobei Emotionale Erschöpfung als der robusteste Faktor gilt. Emotionale Erschöpfung wird zusammen mit Depersonalisation auch ‚Kern des Burnout‘ genannt (Green, Walkey & Taylor, 1991; Lee & Ashford, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998; Maslach et al., 2001). In Phasenmodellen zur Entstehung von Burnout wird postuliert, dass die Dimensionen in einer bestimmten Abfolge stehen (z.B. Pines & Maslach, 1978)³. Dieses ‚Phasenverständnis‘ findet sich auch im Alltagsverständnis, wo oft angenommen wird, dass überhöhtes Engagement unweigerlich zu Burnout führt. Diese Annahmen entsprechen der Burnoutdefinition von Aronson, Pines und Kafry (1993). Sie sagen, dass nur diejenigen ausbrennen können, welche einmal entflammt gewesen waren, d.h. besondere Begeisterung für den Beruf

³ Je nach Modell werden unterschiedliche Abfolgen angenommen und es herrscht einzig Konsens darüber, dass unterscheidbare Phasen existieren (siehe Kunz & Nido, 2008).

aufweisen. Diese weitverbreitete Aussage gilt heutzutage aber als umstritten und es wird vermutet, dass vielmehr unrealistische Ansprüche zu Burnout führen (Friedman, 1996).

Um aber über das Alltagsverständnis von Engagement hinaus zu kommen, werden im Folgenden Definitionsmöglichkeiten von Engagement vorgestellt und es wird gezeigt, dass Burnout und Engagement auch als Gegensätze interpretiert werden können.

Engagement (vs. Disengagement)

Der Begriff Engagement wird bei Lehrpersonen sehr häufig verwendet, jedoch meist ohne theoretische Reflexion.

Engagiert sein bedeutet ein starkes persönliches Interesse an etwas zu haben, sich verpflichtet und gebunden zu fühlen, sich für etwas einzusetzen und einen geistigen Standpunkt zu vertreten (aus Duden) und ist auch ein zentrales Element in Modellen zur professionellen Lehrperson (z.B. Helmke, 2006, 2009), wobei die Nähe zu den Begriffen Identifikation, Commitment und Involvement auffällt (Schmitz & Voreck, 2011, S. 15).

Maslach und Leiter (1997, S. 34) definieren Engagement als das Gegenstück zu Burnout: „Energy, involvement, and efficacy – these are the direct opposites of the three dimensions of burnout“. Demnach könne Engagement mittels des MBI erhoben werden, wobei die Autoren Burnout und Engagement als zwei Pole auf einem Kontinuum sehen. Dies wird aber hinterfragt und es leuchtet auch ein, dass die Abwesenheit von Burnout nicht mit Engagement gleichgesetzt werden kann und engagierte respektive überengagierte Lehrpersonen gleichzeitig auch ausgebrannt oder auch einfach nur emotional erschöpft sein können. Auch konnte gezeigt werden, dass negative und positive Affekte unabhängige und negativ korrelierte Konstrukte darstellen und nicht gegenseitige Pole auf einer Dimension (Russell & Carroll, 1999) sind. Daraus kann gefolgert werden, dass Burnout und Engagement unabhängige, aber negativ korrelierte Dimensionen darstellen und mittels verschiedener Instrumente erfasst werden sollten (Schaufeli & Bakker, 2004, S. 294). Schaufeli und Bakker (2004) definieren Engagement als einen positiven, erfüllenden, arbeitsbezogenen Gemütszustand, der durch Energie, Hingabe und Absorption charakterisiert werden kann (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Dabei können Energie und Hingabe als Gegensatz zu Erschöpfung und Depersonalisation gesehen werden. Absorption kommt dem Konzept Flow nahe, beschreibt aber im Gegensatz dazu eher einen längerfristigen und überdauernden Gemütszustand. Engagement in diesem Sinne kann mit der *Utrecht Work Engagement Scale* erfasst werden und gilt wie Burnout als multidimensionales Konstrukt. Die Ergebnisse von Schaufeli und Bakker (2003, S. 309) bestätigen, dass Burnout und Engagement auf zwei separate, moderat korrelierte Dimensionen laden und Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation die Kerndimensionen von Burnout, Energie und Hingabe die Kerndimensionen von Engagement sind.

Ein anderer relativ weit verbreiteter Ansatz zur Definition von Engagement stammt von Schaarschmidt und Fischer (1996), welche Engagement mittels der fünf Dimensionen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit erfassen.

Eine neuere Arbeit von Schmitz und Voreck (2011) definiert und erfasst Engagement als Gegenpol von Disengagement, wobei innere Kündigung als das Extrem von Disengagement bezeichnet wird, welche mit einer Distanzierung von der beruflichen Pflichterfüllung und einer Minimierung des Arbeitseinsatzes einhergeht (Höhn, 1983, S. 35). Schmitz und Voreck erfassen daher Engagement mittels einer Skala zur Inneren Kündigung (5 Items) und teilen die Skala am Midpoint in zwei Gruppen (Engagierte vs. Nicht Engagierte) (ebd. S. 118 ff.).

Allgemein gilt aber die Erfassung von Engagement als schwierig, da direkte Beobachtung kaum realisierbar ist sowie Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können und das Verhalten disengagierter Lehrpersonen ganz vielfältig aussehen kann: keine Überzeit, keine zusätzlichen freiwilligen Aufgaben, keine Vorschläge, keine Kritik, Meidung schulbezogener Aufgaben, Desinteresse an innerschulischen Aktivitäten und Fortbildungen, lange Bearbeitungszeiten für Korrekturen etc., wobei die Grenzen der Auffälligkeit oftmals geschickt unterschritten werden (eine lange Liste möglicher Verhaltensweisen findet sich in Schmitz & Voreck, 2011, S. 64 f.).

Auch gilt es zu beachten, dass es verschiedene *Formen* von Engagement / Disengagement gibt. So können nach Schmitz und Voreck (2011) verschiedene Formen hinsichtlich des Ausprägungsgrades und der Genese unterschieden werden: auf die Organisation, die berufliche Tätigkeit, die Schülerinnen und Schüler bezogenes Disengagement sowie aktive und passive Formen (Löhnert, 1990, S. 32 ff.). Hinsichtlich der Genese kann eine Vielfalt von möglichen *Ursachen* von Disengagement aufgezählt werden. Auf Modelle zum Verlauf, das heißt dem Prozess des Rückzugs vom Engagement (Engagement => Disengagement => innere Kündigung), wird hier nicht eingegangen, da der Stand der Forschung dazu noch nicht besonders fortgeschritten ist (siehe Schmitz & Voreck, 2011, S. 87 ff.). Obschon mehrere Autoren innere Kündigung als Gegenpol zu Engagement setzen, ist darauf hinzuweisen, dass keine Belege dafür vorliegen, dass man engagiert gewesen sein muss, um sich disengagieren zu können (Schmitz & Voreck, 2011, S. 41). Vielmehr wird eine ähnliche Genese wie bei Burnout angenommen, wo überhöhte und unklare Ziele als mitverantwortlich angesehen werden (Friedman, 1996; Schmitz, 1998; Schmitz & Leidl, 1999). Für Disengagement werden geringe Möglichkeit zur Situationskontrolle mit Misserfolgs- und Hilflosigkeitserfahrungen (Faller, 1993, S. 93), fehlende Handlungskompetenz (Wissen und Können, Schmitz & Voreck, 2011, S. 73) sowie der Bruch des psychologischen Arbeitsvertrages als ursächlich angesehen⁴ (z.B. Faller, 1993; Löhnert, 1990; Richter, 1999). Unter psychologischem Vertrag (Psychologischer Kontrakt nach Rousseau,

⁴ Der Bruch des psychologischen Vertrages wird auch zur Erklärung von Burnout herangezogen (Horn, Schaufeli & Enzmann, 1999)

1995, S. 123 ff.) werden die Annahmen einer Person hinsichtlich der Bedingungen einer wechselseitigen Austauschvereinbarung verstanden. Dabei sind Erwartungen und Wünsche bezüglich Kosten und Nutzen nicht schriftlich fixiert und gemäß der Reziprozitätsnorm geregelt. Das bedeutet, dass bei der Wahrnehmung eines Ungleichgewichts bzw. eines Bruches des psychologischen Vertrages als Versuch der Wiederherstellung des sozialen Gleichgewichtes auf Engagement verzichtet respektive die eigene Leistung gesenkt wird, um den eigenen Beitrag der unbefriedigenden Arbeitssituation anzupassen (Equity-Prinzip, Adams 1965). Ein Bruch des psychologischen Vertrages kann dabei bezüglich jeder Bezugsgruppe wahrgenommen werden (Schmitz & Voreck, 2011, S. 255) und es kann vielfältige Ursachen für Störungen des sozialen Gleichgewichtes geben, gleichgültig ob nun wirkliche oder angebliche Vertragsverletzungen vorliegen (ebd. S. 81). Lehrpersonen erleben am ehesten einen Bruch in den psychologischen Verträgen mit der Schulleitung (ebd. S.183), da auch die Erwartungen an die Schulleitung sehr hoch sind. So erwarten Lehrpersonen von ihren Schulleitungen einen kooperativen Führungsstil, eine kollegiale Beziehung, objektive Beurteilung und Förderung und allgemein eine gerechte Behandlung (ebd. S. 178). Aus eigenen Gesprächen mit Schulleitungen stammt die Ergänzung, dass es auch Lehrpersonen gibt, die von ihren Schulleitungen erwarten, dass diese sie vor Reformen schützen (VSLCH Tagung, Hergiswil, 24.11.2010). Listen möglicher Inhalte psychologischer Verträge mit der Schulleitung sowie Schülerinnen und Schülern finden sich in Schmitz und Voreck (2011, S. 177 ff.). Die Autoren konnten nachweisen, dass Engagierte hoch signifikant geringere Werte bei der Befürchtung von Ungerechtigkeit (Schmitz & Voreck, 2011, S. 179) haben als Disengagierte und dass Disengagierte glauben mehr zu investieren als zurückzuerhalten, was nicht bedeutet, dass sie tatsächlich mehr investieren (ebd. S. 182).

Weiter können zur Erklärung von Engagement respektive Disengagement auch Motivationstheorien (Heckhausen, 1980) – man erinnere sich an die Voraussetzungen intrinsischer Motivation – die Theorie der Hilflosigkeit (Seligman, 1975), Theorien zur Arbeitszufriedenheit (z.B. Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975), die Theorie der beruflichen Gratifikationskrise (Siegrist, 1997) oder Sinnverlust (Kohärenzsinn nach Antonovsky, 1987) beigezogen werden. Auch kann Disengagement im Zusammenhang mit Coping-Strategien erklärt werden (Stressmodell); so kann Rückzug, das Aufgeben oder Anpassen von Zielen aus Gesundheitsperspektive als angepasste Stressbewältigung (Massenbach, 2000, S. 149), als natürlicher und unverzichtbarer Teil der Selbstregulation (Carver & Scheier, 1981, 2001) oder auch als ein Komplex von Vermeidungsreaktionen zum Schutz des Selbstwertes (Schmitz & Voreck, 2011, S. 68) verstanden werden. Nebst den funktionalen Bedingungen wie psychische Entlastung können aber auch dysfunktionale Bedingungen wie soziale Isolierung aufgeführt werden (Schmitz & Voreck, 2011, S. 38).

Zusammenfassend können Ursachen für Engagement / Disengagement sowohl in den Arbeitsbedingungen, das heißt dem sozialen oder technischen Teilsystem als auch in der Person (verschiedene Erfahrungen, Motive, Wissen, Kompetenzen, personale Merkmale, falsche Berufswahl etc.) gefunden werden. In der vorliegenden Arbeit wird Engagement ebenfalls als Gegenpol

von Disengagement gesehen, wobei sich Engagement respektive Disengagement bezüglich aller Aufgaben einer Lehrperson zeigen kann. In Abschnitt 2.3.3 werden die Aufgaben von Lehrpersonen im Detail aufgeführt und es wird gezeigt, dass nebst dem Engagement bezüglich der erwarteten, im Berufsauftrag festgehaltenen Aufgaben, dem sogenannten ‚in role behavior‘ auch Engagement bezüglich zusätzlicher, freiwilliger Aufgaben gezeigt werden kann. Engagement kann somit als Erfüllung dieser Aufgaben verbunden mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und positiven Begleitemotionen wie Arbeitsfreude verstanden werden. Die Bezeichnung ‚gesundes Engagement‘ erweitert diese Definition und hilft Engagement gegenüber Überengagement abzugrenzen, indem Aspekte wie Erholung und geringe Emotionale Erschöpfung als zusätzliche Kriterien vorhanden sein müssen. Auf die dazu notwendige Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung, genauer auf die Frage, was engagierte Lehrpersonen auszeichnet und welche Voraussetzungen für gesundes Engagement genannt werden können, wird später noch vertieft eingegangen. Es macht Sinn, zuerst die Besonderheiten der Arbeitssituation von Lehrpersonen aufzuzeigen, um besser verstehen zu können, welchen (Tätigkeits-)Bedingungen Lehrpersonen tagtäglich gegenüberstehen.

2.3 Schule als Organisation

Schulen sind soziale Systeme, die formal in Organisationen strukturiert sind (u.a. Rolff, 1993; Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 32 ff.) und auch als sozio-technische Systeme verstanden werden können (Abschnitt 2.1.1). Nach Trachsler und Brosziewski (2005) war es aber ein langer Weg vom patriarchal paternalistisch geprägten schulischen Unterweisungsgeschehen des ausgehenden 19. Jahrhunderts bis hin zum heutigen Modell der Schule, das Schule als Organisation definiert, und es gibt immer noch Hinweise, dass der Wandel der Lehrerrolle in Richtung Mitgliedschaft in einer Bildungsorganisation noch nicht abgeschlossen ist.

Eine Organisation weist u.a. folgende Merkmale auf (von Saldern, 2010, S. 42): Sie ist für eine Ordnung verantwortlich, sie ist gegenüber der Umwelt offen, sie existiert über die Zeit, hat die Fähigkeit zur Biografie, sie verfolgt spezifische Ziele, sie setzt sich aus Individuen zusammen und kann daher als soziales Gebilde bezeichnet werden und sie weist eine formale Struktur auf, mit deren Hilfe das Handeln der Individuen in Richtung des Organisationsziels gewährleistet werden soll⁵. Etwas prägnanter und kürzer ausgedrückt sind Or-

⁵ Zusammenzug aus der Vielzahl von Organisationsbegriffen (Neuberger, 1977, S. 12f.; Gerbert, 1978, S. 12ff.; Haug & Pfister, 1985, S. 6; Probst, 1987, S. 9 und Meissner, 1989, S. 15)