

Gesundes Engagement am Beispiel der Tätigkeit von Lehrpersonen – Validierung einer Typologie anhand subjektiver und objektiver Engagement-Indices

Miriam Nido

iafob – Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Zürich

ZUSAMMENFASSUNG

Die Balance von Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit, eine hohe individuelle Selbstwirksamkeit, eine ausreichende Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung und hohe Arbeitsfreude weisen auf ‚gesundes Engagement‘ hin. Mittels Clusteranalyse konnten aufgrund dieser Dimensionen vier Engagement-Typen eruiert werden, welche sich mit den vier Bewältigungsmustern von Schaarschmidt und Fischer (1996) vergleichen lassen. Eine erste Validierung mittels verschiedener subjektiver und objektiver Engagement-Indices (u. a. selbsterfasste Arbeitszeiten und Angaben des Bildungsdepartementes) zeigt, dass sich die Engagement-Typen von Lehrpersonen bezüglich ihres Engagements in alltäglichen sowie in reformbezogenen Aufgaben unterscheiden. Darauf aufbauend können Interventionen zum Erhalt eines ‚gesunden Engagements‘ abgeleitet werden.

Schlüsselwörter

Engagement – Lehrpersonen – Typologisierung – Validierung

ABSTRACT

Healthy teacher work engagement is characterized as a balance between tendency to exert and emotional distancing, high self-efficacy, sufficient recovery, low emotional exhaustion and enjoyment of work. Based on these criteria four types of commitment (clusters) could be identified which can be compared to the types found by Schaarschmidt and Fischer (1996). As validation shows, the types vary in their commitment in day-to-day tasks as well as in educational reform related tasks measured with different subjective and objective engagement indices (e.g. self reported working time and data from a department of education) – a starting position for interventions to support / retain a healthy teacher work engagement.

Keywords

work engagement – teachers – typologisation – validation

1 Einleitung

Lehrpersonen üben äußerst anspruchsvolle und vielseitige Tätigkeiten aus. Zugleich werden sie als Risikogruppe für Stress- und Burnout-Erkrankungen betrachtet; die hohen Frühpensionierungsraten, der aktuelle Lehrermangel sowie die kurzen Verweildauern im Beruf scheinen dies zu bestätigen (u. a. Schaarschmidt & Fischer, 2001; Klusmann & Kunter, 2008; Lehr, 2011). Dabei geht beinahe vergessen, dass die

Tätigkeit der Lehrpersonen auch viel Potential für Engagement und Arbeitsfreude beinhaltet und Pädagogische Hochschulen regen Zufluss verzeichnen. So üben Lehrerinnen und Lehrer eine äußerst sinnhafte Tätigkeit aus (sense of coherence, Antonovsky 1987), die bei einem Großteil der Lehrpersonen durch das Motiv begründet ist, mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu arbeiten, aber auch durch die Vielseitigkeit, die Eigenständigkeit und den Handlungsspielraum bei der Ausübung der Tätigkeit sowie ‚Gefühle der Beru-

fung‘ (Nido, Trachsler & Swoboda, 2012). Damit sind wesentliche Grundlagen für großes berufliches und persönliches Engagement gegeben. Hinsichtlich der Gefahr eines Überengagements bis hin zum Ausbrennen stellen sich jedoch Fragen nach einer ‚gesunden Balance‘ des Engagements.

2 Engagement

Nachdem Engagement in den 1990er-Jahren von Kahn (1990) beschrieben worden war (siehe Literatur-Review von Simpson, 2009), definierten Maslach und Leiter (1997, S. 34) Engagement als Gegensatz zu Burnout: „Energy, involvement, and efficacy – these are the direct opposites of the three dimensions of burnout“. Dass Engagement und Burnout zwei Pole auf einem Kontinuum darstellen, wird aber auch hinterfragt; schließlich leuchtet es ein, dass die Abwesenheit von Burnout nicht mit Engagement gleichgesetzt werden kann und dass engagierte oder überengagierte Lehrpersonen gleichzeitig auch ausgebrannt oder auch einfach nur emotional erschöpft sein können. Die Ergebnisse von Schaufeli und Bakker (2005) bestätigen, dass Burnout und Engagement zwei separate Dimensionen sind und dass Engagement von ‚job involvement‘ und ‚organizational commitment‘ (Hallberg & Schaufeli, 2006) wie auch von ‚workaholism‘ zu unterscheiden ist (van Beck, Taris & Schaufeli, 2011).

Engagement (‚work engagement‘) wird als positiver, erfüllender, arbeitsbezogener (‚affective-motivational‘) Gemütszustand definiert, der durch die drei Dimensionen Energie, Hingabe und Absorption charakterisiert werden kann (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Engagement in diesem Sinne kann mit der *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* mittels 17 Items in der Vollversion (Schaufeli, et al., 2002) oder mittels 9 Items in einer Kurzversion (UWES-9, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) erfasst werden.

Eine Vielzahl von Studien erfasst Engagement mittels der UWES, wobei die diesbezügliche Forschung in den letzten Jahren einen regelrechten Boom erlebt. Führende Autoren sind Wilmar B. Schaufeli und Kollegen. Das Instrument wurde in mehr als 13 Sprachen übersetzt und es existiert eine internationale Datenbank, welche mehr als 20.000 Daten von Angestellten umfasst. Mit einer Ausnahme (UWES-Japan), konnte die dreidimensionale Struktur bestätigt werden (Shimazu, Schaufeli, Kosugi, Suzuki, Nashiwa, Kato et al., 2008). Dieser interessanten Fragestellung wird an dieser Stelle jedoch nicht nachgegangen – vielmehr interessiert die Frage, wie die Bedingungen für ein ‚gesundes Engagement‘ bei Lehrpersonen aussehen.

3 Bedingungen für ‚gesundes Engagement‘

Im Folgenden werden Bedingungen für ‚gesundes schulisches Engagement‘ aus theoretischen Ansätzen abgeleitet. Dabei werden in einem ersten Schritt die notwendigen *Verhältnisse* beschrieben. Das heißt, es wird beispielhaft aufgezeigt, wie die Tätigkeit und die Arbeitsbedingungen beschaffen sein sollten, damit gesundes Engagement überhaupt möglich ist. In einem zweiten Schritt werden wesentliche *Verhaltensaspekte* aufgeführt, welche gesunde und engagierte Personen auszeichnen. Zusätzlich zu den Verhaltensaspekten werden personale Merkmale vorgestellt. In einem dritten Schritt werden Merkmale auf der Ebene der Schule aufgeführt, welche für ein gesundes Engagement von Lehrpersonen ebenfalls von Bedeutung sind.

In ihrem Job Demands-Resources Model (JD-R) unterscheiden Demerouti, Bakker, Nachreiner und Schaufeli (2001) zwei Formen von Arbeitsbedingungen, nämlich ‚job demands‘ (arbeitsbezogene Anforderungen / Belastungen) und ‚job resources‘ (arbeitsbezogene Ressourcen). Zu den arbeitsbezogenen Anforderungen gehören physikalische, soziale und organisationale Aspekte der Tätigkeit, die physische oder mentale Bemühungen erfordern und mit physiologischen und psychischen Kosten verbunden sind. Arbeitsbezogene Ressourcen sind physische, psychische, soziale oder organisationale Aspekte der Tätigkeit, welche zur Zielerreichung nötig sind, Anforderungen / Belastungen reduzieren helfen und die persönliche Entwicklung anregen (a. a. O., S.501). Schaufeli und Bakker (2004) konnten zeigen, dass Burnout vor allem durch Belastungen (quantitative und qualitative Überforderung) und nur teilweise durch fehlende Ressourcen erklärt werden kann, Engagement hingegen ausschließlich durch vorhandene Ressourcen (Feedback, soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Unterstützung durch Vorgesetzte). Sie nennen die Abfolge von Belastungen -> Burnout den energetischen Prozess und die Abfolge von Ressourcen -> Engagement den motivationalen Prozess (a. a. O., S.310). Aus der Tatsache, dass Burnout und Engagement mit unterschiedlichen Ursachen und Folgen in Verbindung gebracht werden können, was auch für den Lehrberuf bestätigt werden konnte (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006), folgern die Autoren, dass verschiedenartige Interventionen erforderlich sind, um Burnout zu reduzieren bzw. Engagement zu fördern. Um Voraussetzungen für ein gesundes Engagement zu schaffen, muss der Umgang mit möglichen Belastungsquellen mittels Interventionen trainiert und verbessert werden. Darüber hinaus müssen Ressourcen geschaffen werden, um Engagement zu fördern. Für Lehrpersonen sind dabei die Unterstützung durch die Schulleitung, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, fachliche und berufliche

Kompetenzen sowie motivierende Tätigkeitsmerkmale von größter Bedeutung. Nebst den genannten Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsmerkmalen spielen auch *personenbezogene Merkmale* eine wesentliche Rolle für ‚gesundes Engagement‘ (für eine Übersicht siehe auch Nido, 2011). Darüber hinaus haben Faktoren auf der *Makroebene* (Schule und Schulsystem) einen Einfluss auf das Engagement und die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Am besten untersucht sind Wirkungen des Schulklimas (Goddard, O'Brien und Goddard, 2006) sowie Wirkungen als Folge der Unterstützung durch Schulleitungen (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Auch die Ausbildung von Lehrpersonen oder die Art der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten spielen im Zusammenhang mit dem Engagement von Lehrpersonen eine Rolle.

Die genannten Erfolgsfaktoren für gesundes Engagement können in dem in Abbildung 1 dargestellten Rahmenmodell zusammengefasst werden.

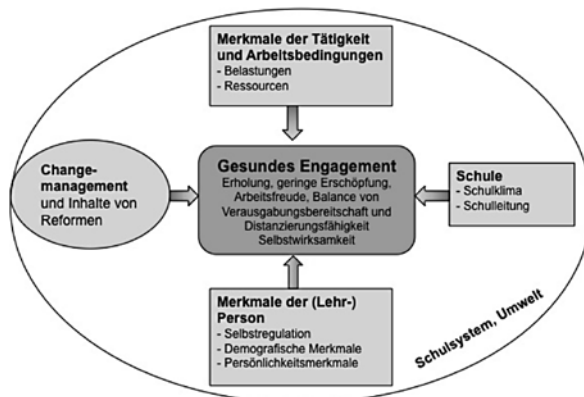


Abbildung 1: Rahmenmodell zu den Bedingungen von gesundem Engagement.

Einzelne Bausteine des aufgezeigten Rahmenmodells wurden bereits mehrfach überprüft. Wie verschiedentlich gezeigt wurde ist die Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung entscheidend für gesundes Engagement (Hallsten, 1993; Hobfoll, 1989; Lampert 2011). Die individuelle Selbstwirksamkeit gilt als weiteres personenbezogenes Merkmal, respektive grundlegende personale Ressource, die im Zusammenhang mit Gesundheit und Engagement von Lehrpersonen immer wieder erwähnt wird (Schwarzer & Hallum, 2008; Brouwers, Evers & Tomic, 2001). Wie verschiedentlich aufgezeigt wurde, zeichnen sich gesunde und engagierte Personen zudem durch eine angemessene Erholung im Sinne einer gelungenen Bewältigung von Beanspruchungen (Erholungsfähigkeit) (z. B. Fritz & Sonnentag, 2006) und durch eine geringe Emotionale Erschöpfung (die zentrale Dimension von Burnout), aus (Schaufeli & Enzmann, 1998). Weiter kann angenommen werden, dass Arbeitsfreude eine positive

Begleiterscheinung von gesundem Engagement ist. So definieren Schaufeli und Bakker (2004) Engagement auch als positiven, erfüllenden, arbeitsbezogenen Gemütszustand.

Anstatt Engagement mittels der UWES zu erheben wird in der vorliegenden Arbeit – auf der Basis des in Abbildung 1 dargestellten Rahmenmodells – der Versuch unternommen ‚gesundes Engagement‘ aufgrund der folgenden sechs Dimensionen zu erfassen:

- Erholung (Wülser & Inversini, 2008)
- Emotionale Erschöpfung (Hacker & Reinhold, 1999)
- Arbeitsfreude (Ducki, 2000)
- Verausgabebereitschaft (Schaarschmidt & Fischer, 1996)
- Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt & Fischer, 1996)
- Individuelle Selbstwirksamkeit (Abele, Stief und Andrä, 1999)

Der Versuch aufgrund dieser Dimensionen verschiedene Engagement-Typen zu bilden und mittels Arbeitszeiten und Angaben zum reformerischen Engagement von Lehrpersonen zu validieren wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4 Fragestellung

Die in diesem Beitrag dargestellte empirische Untersuchung dient der Beantwortung der folgenden beiden Fragen: (1) Können aufgrund der Ausprägungen in den im vorherigen Abschnitt genannten sechs Dimensionen Engagement-Typen eruiert werden, welche sich hinsichtlich ihres Engagements unterscheiden? (2) Lassen sich die gefundenen Engagement-Typen mit verschiedenen Engagement-Indices erwartungsgemäß in Zusammenhang bringen? Derartige Indices sind im vorliegenden Zusammenhang Arbeitszeiten für Tätigkeiten, die auf ‚in role behavior‘ (Motowidlo & Van Scotter, 1994) und ‚extra role behavior‘ (Brief & Motowidlo, 1986) hinweisen sowie Angaben zur persönlichen Involvement in Reformprojekten.

Da bei Angaben zum persönlichen Engagement Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können, werden die subjektiven Angaben zum persönlichen Engagement in Reformprojekten zusätzlich mit objektivierbaren Angaben ‚validiert‘.

5 Methode und Stichprobe

Ausgehend von der Planung eines umfassenden Reformpakets durch das Bildungsdepartement eines schweizerischen Kantons wurde eine Untersuchung zur Analyse der Arbeitsbedingungen, Belastungen und

Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen durchgeführt (Nido, Ackermann, Ulich, Trachsler & Brüggli, 2008). Zu diesem Zweck wurde aus den 232 Schulen des Kantons eine repräsentative Auswahl von 40 Schulen zusammengestellt. Die Lehrpersonen und Schulleitungen erhielten eine elektronische Vorlage zur Erfassung ihrer Arbeitszeit während der Dauer ei-

ner Woche sowie einen Fragebogen zur Erfassung der Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen. Ergänzend wurden Gruppeninterviews an allen vierzig Schulen sowie Tätigkeitsbeobachtungen durchgeführt. Für jede Schule wurde ein Zeitfenster von einer Woche (7 Tagen) festgelegt, in welchem die Befragung stattfand. An der Untersuchung beteiligten sich 918

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n = 746).

Merkmale: Lehrpersonen		absolut	%
Geschlecht	weiblich	564	75.5
	männlich	162	21.7
	keine Angaben	20	2.7
Alter Mean = 42.2 SD = 11.3	20 bis 29 Jahre	140	18.8
	30 bis 39 Jahre	140	18.8
	40 bis 49 Jahre	217	29.1
	50 bis 59 Jahre	211	28.3
	60 bis 69 Jahre	20	2.7
	keine Angaben	18	2.4
Dienstalter Mean = 16.7 SD = 11.0	bis 9 Jahre	230	30.8
	10 bis 19 Jahre	203	27.2
	20 bis 29 Jahre	172	23.1
	30 bis 39 Jahre	113	15.1
	mehr als 40 Jahre	8	1.1
	keine Angaben	20	2.7
Pensum Mean = 71.4 SD = 26.0	unter 40 %	113	15.1
	41 % bis 60 %	160	21.4
	61 % bis 80 %	141	18.9
	81 % bis 99 %	141	18.9
	100 %	191	25.6
	keine Angaben	0	0
Schulstufe/-typ	Kindergarten	108	14.5
	Primarschule / Einschulungsklasse	336	45.0
	Kleinklasse Primarschule	19	2.5
	Kleinklasse Oberstufe	17	2.3
	Realschule	73	9.8
	Sekundarschule	107	14.3
	Bezirksschule	71	9.5
	keine Angaben	15	2.0
Art der Anstellung	Klassenlehrperson	514	68.9
	Fachlehrperson	212	28.4
	keine Angaben	20	2.7

Anmerkungen: Mean = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Lehrpersonen und 57 Schulleitungen (Antwortquote = 60 Prozent). Die im Folgenden dargestellten Auswertungen beziehen sich auf diejenigen Lehrpersonen, die sich mit einem kompletten Datensatz beteiligten und eindeutig einer Schule zugeordnet werden konnten ($n = 746$).

Die relevanten Dimensionen zur Erfassung / Operationalisierung von gesundem Engagement stammen aus bereits vorhandenen und validierten Erhebungsinstrumenten (siehe oben). Zur Eruierung von Engagement-Typen wurden eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren) sowie eine Diskriminanzanalyse durchgeführt (für Details siehe Nido 2011).

6 Ergebnisse

6.1 Bildung von Engagement-Typen mittels Clusteranalyse

Der Zuwachs der Fehlerquadratsumme bei der Fusionierung der Cluster sowie der Vergleich verschiedener Clusterlösungen hinsichtlich ihrer Ausprägungen in den sechs Dimensionen fällt eindeutig zugunsten einer Vier-Clusterlösung aus. Aufgrund der Analyse der

Homogenität in und zwischen den Clustern (F-Werte nach Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011, S. 446) sowie aufgrund der Ergebnisse der Diskriminanzanalyse erfüllt die gefundene Clusterlösung die statistischen Kriterien in zufriedenstellendem Maße. Die Clustermittelwerte der vier Cluster finden sich in Tabelle 2.

Die hier vorliegende Clusterlösung erinnert inhaltlich an die von Schaarschmidt und Fischer (1996/2001) gefundenen Muster. So lässt sich das Muster G (Gesundheit) im Cluster 2 wiederfinden, Muster S (Schonung) in Cluster 1, das Risikomuster A (überhöhtes Engagement) in Cluster 4 und das Risikomuster B (Burnout) in Cluster 3. Die Cluster 2 und 3 werden allerdings anders benannt, da inhaltlich andere Aspekte zum Tragen kommen. So wird Cluster 2 nicht wie bei Schaarschmidt und Fischer als ‚gesund‘ bezeichnet sondern als ‚unauffällig‘, da sich schonende Lehrpersonen des Clusters 1 aus der Gesundheitsperspektive sogar noch besser dastehen und deshalb eher als ‚gesund‘ bezeichnet werden können. Auch auf die Bezeichnung ‚Burnout‘ wird verzichtet, da dazu nach der Definition von Maslach, Schaufeli und Leiter (2001) auch Anzeichen von Depersonalisation vorhanden sein müssten, was in entsprechenden Ausprägungen beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft

Tabelle 2: Clustermittelwerte der vier Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen ($n = 736$).

Personenbezogene Merkmale	Cluster 1: sich schonende Lehrpersonen ($n = 148$)	Cluster 2: ‚unauffällige‘ Lehrpersonen ($n = 376$)	Cluster 3: erschöpfte Lehrpersonen ($n = 74$)	Cluster 4: überengagierte Lehrpersonen ($n = 138$)
Vorausgabungsbereitschaft	2.52	3.03	3.22	4.09
Distanzierungsfähigkeit	3.50	2.85	2.54	2.02
Individuelle Selbstwirksamkeit	4.15	3.69	3.00	3.64
Erholung	4.13	3.71	3.22	2.82
Emotionale Erschöpfung	1.78	2.63	3.94	3.87
Arbeitsfreude	4.56	4.21	3.36	4.24
Anteil Personen mit kritischen Werten EE	0 %	7.8 %	64.8 %	60 %
Anteil Personen mit kritischen Werten BZ	2 %	10.8 %	47.9 %	21.2 %

Anmerkung: kursiv die tiefsten Werte; EE: Emotionale Erschöpfung, BZ = Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft

erkennbar wird. Die Überprüfungen zeigen, dass sich die auf Depersonalisation hinweisenden Werte (beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft) hochsignifikant zwischen den Typen unterscheiden ($\chi^2 = 92$, $df = 3$, $p = .000$). Die Berechnung des Anteils kritischer Werte zeigt, dass unter den Lehrpersonen des Typs Erschöpfung fast 50 % kritische Werte beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft aufweisen. Somit könnte immerhin knapp die Hälfte der Lehrpersonen des Typs Erschöpfung auch als ausgebrannt bezeichnet werden (falls beide Werte gleichzeitig kritisch sind). Auch unter dem Typ Überengagement gibt es 60 % mit kritischen Werten emotionaler Erschöpfung und immerhin 21 % mit kritischen Werten beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft, was darauf schließen lässt, dass ein Teil der Lehrpersonen dieses Typs ebenfalls die Kriterien für Burnout aufweist. In der Musterverteilung zeigt sich somit ein größerer Unterschied zu Schaarschmidt und Fischer (2001), deren eher kritische Musterverteilung sich anhand der vorliegenden Clusterlösung nicht replizieren lässt.

Um die vier eruierten Engagement-Typen mit ‚Außenkriterien‘ zu validieren, respektive die Kriteriumsvalidität zu bestimmen, werden im folgenden Abschnitt verschiedene Engagement-Indices mit den verschiedenen Engagement-Typen in Beziehung gesetzt.

6.2 Validierung mittels verschiedener Engagement-Indices

Nebst dem Engagement bezüglich der erwarteten, im Berufsauftrag festgelegten Aufgaben, dem sogenannten ‚in role behavior‘, kann auch Engagement bezüglich

lich zusätzlicher, freiwilliger Aufgaben (‚extra role behavior‘) gezeigt werden.

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte von Engagement erfasst:

- die Gesamtjahresarbeitszeit (Gesamt-JAZ),
- das Arbeitspensum,
- die Arbeitszeiten für auf ‚in role behavior‘ und ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten,
- Angaben zum reformerischen Engagement.

In den Tabellen 3 bis 5 werden die entsprechenden Engagement-Indices pro Engagement-Typ aufgeführt. Aufgrund nicht homogener Stichprobenvarianzen wurden für die Arbeitszeiten Rangvarianzanalysen (H-Test nach Kruskal Wallis) und U-Tests nach Mann-Whitney durchgeführt.

Als Erstes wurde die durchschnittliche *Gesamt-JAZ* pro Engagement-Typ, bezogen auf den jeweiligen durchschnittlichen Anstellungsgrad, berechnet. Damit wird ein zusammenfassender Rückschluss auf das arbeitszeitliche Engagement der Lehrpersonen möglich.

Die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass überengagierte Lehrpersonen das höchste durchschnittliche Arbeitspensum aufweisen und prozentual am meisten Überzeit leisten. Auch erschöpfte Lehrpersonen haben einen vergleichsweise hohen Anstellungsgrad und leisten viel Überzeit. Lehrpersonen des Typs Schonung hingegen weisen den tiefsten durchschnittlichen Anstellungsgrad auf und leisten auch am wenigsten Überzeit. Die hohen Standardabweichungen kommen hier durch die unterschiedlichen Anstellungsgrade zustande.

Tabelle 3: Hochgerechnete Gesamt-JAZ nach Engagement-Typ ($n = 736$).

	Cluster 1: Schonung ($n = 148$)	Cluster 2: ‚Unauffällige‘ ($n = 376$)	Cluster 3: Erschöpfung ($n = 74$)	Cluster 4: Überengagement ($n = 138$)	X^2	df	p
Gesamt-JAZ	1453 (773)	1603 (640)	1777 (667)	1918 (754)	31.7	3	.000
durchschnittlicher Anstellungsgrad	63 %	65 %	71 %	73 %	13.6	3	.003
% der Soll- Arbeitszeit (1950 Std. auf 100 %)	118 % 1228.5	126 % 1267.5	128 % 1384.5	135 % 1423.5			

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X^2 = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau

Tabelle 4: Engagement-Indices für ‚in role behavior‘ nach Engagement-Typ (n = 736).

	Cluster 1: Schonung (n = 148)	Cluster 2: ,Unauffällige‘ (n = 376)	Cluster 3: Erschöpfung (n = 74)	Cluster 4: Überengage- ment (n = 138)	X ²	df	p	post hoc
Unterrichtsbezogene Arbeitszeit (JAZ)	455 (284)	517 (280)	556 (263)	649 (309)	33.5	3	.00	1/2 1/3 1/4 3/4
Schülerinnen- und schülerbezogene Arbeitszeit (JAZ)	95 (154)	108 (133)	156 (421)	156 (193)	18.8	3	.00	1/2 1/3 1/4
Systembezogene Tätigkeiten (JAZ)	6 (16)	5 (16)	8 (24)	13 (63)	11.3	3	.01	1/2
Persönliche Weiterbildung – nur institutionelle Kurse (JAZ)	40 (82)	54 (117)	88 (167)	48 (97)	6.5	3	.09	

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X² = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, JAZ = Jahresarbeitszeit in Stunden, post hoc=signifikante Gruppenunterschiede U-Test

Tabelle 5: Ausgewählte Engagement-Indices für ‚extra role behavior‘ nach Engagement-Typ (n = 736).

	Cluster 1: Schonung (n = 148)	Cluster 2: ,Unauffällige‘ (n = 376)	Cluster 3: Erschöpfung (n = 74)	Cluster 4: Überengagement (n = 138)	X ²	df	p
Mitarbeit in Arbeitsgruppen (JAZ)	15 (35)	17 (40)	13 (36)	19 (41)	3.24	3	.36
Mitarbeit bei Evaluationen (JAZ)	16 (36)	19 (40)	28 (50)	29 (80)	7.36	3	.06
pädagogische Spezial- funktionen (ohne zusätz- liche Vergütung) (JAZ)	1 (8)	(16)	2 (8)	5 (22)	5.10	3	.17
zusätzliche Aufgaben (JAZ)	17.94 (37)	27.25 (62)	20.20 (39)	45.85 (91)	7.04	3	.07

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X² = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, JAZ = Jahresarbeitszeit in Stunden, *F-Wert

In Tabelle 4 sind die hochgerechneten Arbeitszeiten für die frei gestaltbare Arbeitszeit abgebildet, welche viel Spielraum für unterschiedliches Engagement lässt (‚in role behavior‘) und Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben umfasst. Diese Werte beziehen sich wiederum auf den durchschnittlichen Anstellungsgrad, wie er in Tabelle 3 aufgeführt wurde.

Unter unterrichtsbezogener Arbeitszeit werden u. a. die Unterrichtsplanung und Vor- und Nachbereitung

gen verstanden. Schülerinnen/schülerbezogene Aktivitäten umfassen u. a. Beratung, Förderung, Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit Fachleuten. Systembezogene Tätigkeit ist beispielsweise die Zusammenarbeit mit Behörden. Genauere Details finden sich in Nido et al. (2008).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Engagement-Typen bezüglich der auf ‚in role behavior‘ hinweisenden Tätigkeiten mit Ausnahme der für Weiterbildung

eingesetzten Zeit hoch signifikant unterscheiden. So setzen sich schonende Lehrpersonen hochsignifikant weniger Zeit für unterrichtsbezogene und schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten ein als alle anderen Engagement-Typen. Und überengagierte Lehrpersonen setzen außer für Weiterbildung am meisten Zeit für die in Tabelle 4 aufgeführten Tätigkeiten ein. Interessant ist schließlich, dass erschöpfte Lehrpersonen für schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten sowie für Weiterbildung in Form von institutionalisierten Kursen vergleichsweise am meisten Zeit investieren. Kovarianzanalysen zur Kontrolle des Anstellungsgrades zeigen, dass die hochsignifikanten Unterschiede bezüglich der unterrichtsbezogenen Zeit auch bei Kontrolle des Anstellungsgrades bestehen bleiben (bei homogenen Stichprobenvarianzen und homogenen Kovarianzen). Die Kovarianzanalysen zu den anderen drei Engagement-Indices können nicht interpretiert werden, da die Voraussetzungen nicht erfüllt sind.

Im Unterschied zu den auf ‚in role behavior‘ hinweisenden Tätigkeiten fanden sich für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten hinsichtlich der eingesetzten Arbeitszeit zwischen den Engagement-Typen keine signifikanten Unterschiede. Die hochgerechnete JAZ zur Mitarbeit bei Evaluationen ($p = .06$), sowie die JAZ für zusätzliche Aufgaben ($p = .07$) verpassen das Signifikanzniveau von 5 % allerdings nur knapp. Bei beiden Tätigkeiten zeigt sich das postulierte Muster: so setzen überengagierte Lehrpersonen am meisten, sich schonende Lehrpersonen dagegen am wenigsten Zeit für zusätzliche Aufgaben und die Mitarbeit in Evaluationen ein. Das erwartete Muster zeigt sich am deutlichsten in der JAZ für zusätzliche Aufgaben. Bei den übrigen Indices für Engagement zeigen sich die erwarteten Muster zumindest ansatzweise, wenngleich sich die Unterschiede als nicht signifikant erwiesen.

Im folgenden Abschnitt werden die subjektiven Angaben zur eigenen Involvierung in Reformprojekte überprüft und objektivierbaren Angaben gegenüber gestellt.

6.3 Subjektive Angaben und objektivierbare Angaben

Das maximal mögliche Engagement in Reformprojekten, das sich nach Schule und Stufe unterscheidet, wurde aus Angaben des Bildungsdepartementes berechnet. Damit kann aus den persönlichen Angaben zum individuellen Engagement berechnet werden, wie viel ‚Prozente des maximal möglichen Engagements‘ von einer Lehrperson wahrgenommen werden. Die Angaben wurden danach unterschieden, ob Lehrpersonen sich engagieren (‚ich bin stark involviert‘ oder ‚ich bin wenig involviert‘), oder ob sie sich nicht engagieren (‚ich bin nicht involviert‘). Die Angaben wurden mit den vom Bildungsdepartement gelieferten Angaben zum Reformengagement der Schulen in Beziehung gesetzt. Die Berechnungen ergaben einen Mittelwert von mehr als 100 Prozent des ‚maximal möglichen Engagements‘. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass manche Lehrpersonen ‚wenig involviert‘ angeben, auch wenn sie sich beispielsweise lediglich über ein Projekt informiert oder Lektüre dazu studiert haben. Daher wurden in einem zweiten Schritt nur diejenigen Angaben berücksichtigt, welche die Aussage ‚stark involviert‘ beinhalten. Der resultierende Mittelwert von 56 % scheint deutlich realistischer zu sein. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beantwortung der Frage, wie viele Lehrpersonen bezüglich ihres Engagements unrealistische Angaben machen. Knapp 12 % der hier einbezogenen Lehrpersonen geben für ihr eigenes Engagement Werte von mehr als 100 Prozent des maximal möglichen Engagements an.

Mit diesen Angaben zur Beteiligung am maximal möglichen Engagement scheint somit eine weitere Möglichkeit gefunden, das Engagement zwischen den vier Typen zu vergleichen (siehe Tabelle 6).

Die Varianzanalyse zeigt, dass sich die Engagement-Typen nicht signifikant voneinander unterscheiden ($F = .87$, $df = 3$, 717 , $p = .46$), Lehrpersonen des Typs Überengagement nehmen jedoch deutlich mehr des maximal möglichen Engagements wahr als andere Typen.

Tabelle 6: Prozent des maximal möglichen Engagements nach Engagement-Typ ($n = 736$).

	Cluster 1: Schonung ($n = 148$)	Cluster 2: ‚Unauffällige‘ ($n = 376$)	Cluster 3: Erschöpfung ($n = 74$)	Cluster 4: Überengagement ($n = 138$)
Prozent des maximal möglichen Engagements	54	56	46	64

7 Diskussion und Fazit

Es ist möglich anhand der sechs Dimensionen Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude Typen zu eruieren, die sich hinsichtlich ihres Engagements unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Engagement-Typen in ihrer eingesetzten Gesamt-Jahresarbeitszeit und den von ihnen absolvierten Überstunden sowie bezüglich der eingesetzten Zeit für auf ‚in role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten hoch signifikant unterscheiden (weitere Zusammenhänge der Engagement-Typen mit Belastungen und Ressourcen, persönlichen Merkmalen sowie Schulmerkmalen finden sich bei Nido, 2011). Aufgrund der großen Unterschiede in den Zeitanteilen fällt vor allem die unterrichtsbezogene Zeit ins Gewicht, welche gut ein Viertel der Gesamt-Jahresarbeitszeit ausmacht und bei der sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Engagement-Typen auch bei der Kontrolle des Anstellungsgrades zeigen. So setzen die beiden hoch engagierten Engagement-Typen (erschöpfte und überengagierte Lehrpersonen) deutlich mehr Zeit für Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbereitungen sowie andere auf den Unterricht bezogene Tätigkeiten ein. Dieser Umstand könnte einen ersten Hinweis darauf geben, wie die beiden Engagement-Typen ihr hohes Engagement auf ein gesundheitlich besser verträgliches Maß beschränken könnten. So kann ein effizientes Zeitmanagement und eine verstärkte Distanzierung dazu beitragen, die Arbeitszeit für solch ‚unbegrenzte‘ Aufgaben auf ein gesundheitsverträglicheres Ausmaß zu reduzieren. In der für auf ‚extra role behavior‘ hinweisende Tätigkeiten eingesetzten Zeit und im reformerischen Engagement finden sich jedoch keine signifikanten Unterschiede. Einzig die JAZ zur Mitarbeit bei Evaluationen sowie die JAZ für zusätzliche Aufgaben differenzieren etwas besser zwischen den Engagement-Typen und sind daher geeignete Indikatoren für ‚extra role behavior‘. Zum reformerischen Engagement muss allerdings angemerkt werden, dass Projekte zusammengefasst wurden, welche mit unterschiedlichem Aufwand verbunden sind, was durch die Aufsummierung nicht berücksichtigt wird. Es könnte auch sein, dass gewisse Personengruppen (beispielsweise Berufseinsteigende oder Fachlehrpersonen) in bestimmte Projekte eher weniger involviert sind oder gar nicht teilnehmen können, da die Projekte an ihrer Schule nicht durchgeführt werden. Daher ist der Engagement-Index für reformerisches Engagement mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Überprüfung der subjektiven Angaben zum persönlichen Engagement in Reformprojekten mit Angaben des Bildungsdepartementes stimmt größtenteils überein. Lediglich 12 % der befragten Lehrpersonen

geben an, in Reformprojekte stark involviert zu sein, die vom Bildungsdepartement nicht aufgelistet worden waren. Tatsächlich ist aber die Möglichkeit nicht auszuschließen, dass dem Bildungsdepartement nicht alle Informationen über Reformaktivitäten in den einzelnen Schulen vorlagen.

Da es keine Hinweise auf eine systematische Überschätzung der selbsterfassten Arbeitszeiten gibt (Nido et al., 2008, S.28f.) und die subjektiven Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekte mit den Angaben des Bildungsdepartementes zu laufenden Reformprojekten in den einzelnen Schulen größtenteils übereinstimmen, kann die Bildung der vier Engagement-Typen als schlüssig angesehen werden. Wie aber bereits gezeigt wurde, ist ein solches Vorgehen nur dann sinnvoll, wenn es um die Ermittlung von Typen geht. Wenn jedoch Verhaltensstile in ihrem kausalen Status für die Veränderung im Beanspruchungsleben untersucht werden, ist eine konzeptionelle und empirische Trennung zwischen Indikatoren wie Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit sowie des vorherzusagenden Beanspruchungserlebens wie Emotionale Erschöpfung unerlässlich (Weber, 2005; zit. nach Klusmann, Kunter & Trautwein, 2009).

Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Befunde ist kritisch anzumerken, dass die referierten Ergebnisse auf Daten beruhen, welche in einem Deutschschweizerischen Kanton in Zeiten eines geplanten Reformpakets erhoben wurden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse auch auf andere Regionen in und außerhalb der Schweiz und auf andere Schulsysteme übertragbar sind. Auch kann der fast ausschließliche Einsatz von ‚self reports‘ respektive Selbsteinschätzungen kritisiert werden (‚common method bias‘ nach Doty & Glick, 1998). In diesem Zusammenhang ist auch die Fokussierung auf hochgerechnete Arbeitszeiten zu kritisieren. Obschon die Erfassung von Engagement als schwierig gilt, direkte Beobachtung kaum realisierbar ist und Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können, wäre es interessant Engagement mittels der UWES sowie zusätzlichen objektiven Daten und Verhaltensindikatoren zu erfassen. Dies betrifft insbesondere die Bestimmung des ‚work engagement‘ der jeweiligen Typen, womit auch eine Vergleichbarkeit mit der dazu vorliegenden Studie möglich würde.

Auch die für die Auswertung eingesetzten statistischen Verfahren können kritisch betrachtet werden. So kritisieren Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006, S.170f.) die Verwendung von Clusteranalysen, da die Häufigkeitsverteilung der Cluster abhängig von der angewendeten Methode ist. Aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit mit der Typologie von Schaarschmidt und Fischer (1996) wurde hier jedoch analog zum Großteil der dazu vorliegenden Arbeiten

ein clusteranalytisches Verfahren angewendet (vgl. dazu auch Nido, 2011).

Auch inhaltlich sind noch Fragestellungen offen. Warum engagieren sich beispielsweise bestimmte Lehrpersonen und andere nicht? Hinweise können aus Erkenntnissen der Forschung zu Freiwilligenarbeit (Clary, Snyder, Ridge, Copeland, Stukas, Haugen & Miene, 1998) entnommen werden.

Schließlich wäre es wichtig, die Sichtweise von Lehrpersonen zu den aufgeführten Ergebnissen und ihre persönlichen Methoden zum Erreichen und Erhalt eines gesunden Engagements zu erfragen, um weiterführende Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation erarbeiten zu können.

Literatur

- Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 18(3), 145-151.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Auflage). Berlin: Springer.
- Brief, A. P. & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school-teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. & Miene P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Doty, D. H. & Glick, W. H. (1998). Common method bias: Does common methods variance really bias results? *Organizational Research Methods*, 1, 374-406.
- Ducki, A. (2000). *Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsförderung*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Fritz, C. & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91, 936-945.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Hacker, W. & Reinhold, S. (1999). *Beanspruchungs-screening bei Humandienstleistungen (BHDSys-tem)*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hallberg, U. E. & Schaufeli, W. B. (2006). «Same same» but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11, 119-127.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (S. 95-113). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173.
- Klusmann, U. & Kunter, M. (2008). *Die Balance finden: Berufliches Engagement und die Fähigkeit zur Distanzierung bei Lehrkräften*. Tätigkeitsbericht Max-Planck-Gesellschaft.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: an International Review*, 57, 127-151.
- Klusmann, U., Kunter, M. & Trautwein, U. (2009). Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens bei Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 200-212.
- Lampert, B. (2011). *Detached Concern. Eine emotions-regulierende Bewältigungsstrategie in der Altenpflege. Beiträge zur Arbeitspsychologie* (Hrsg. P. Sachse & E. Ulich), Band 1. Lengerich: Pabst.

- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf : Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S.757-773). Münster: Waxmann.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Motowildo, S. J. & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Nido, M. (2011). *Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? Verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmalen*. Dissertation, Universität Zürich.
- Nido, M., Ackermann, K., Trachsler, E., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Nido, M., Trachsler, E. & Swoboda, N. (2012). *Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf*. Unveröffentlichter Projektbericht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: version 1*. In: Preliminary Manual, Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nishiwa, H. & Kato, A. et al. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: an International Review*, 57(3), 510-523.
- Simpson, M. R. (2009). Engagement at work: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1012-1024.
- van Beck, I., Taris, T. W. & Schaufeli, W. B. (2011). Workaholic and Work Engaged Employees: Dead Ringers or Worlds Apart? *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(4), 468-482.
- Weber, H. (2005). Persönlichkeit und Gesundheit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S.129-148). Göttingen: Hogrefe.
- Wülser, M. & Inversini, S. (2008). BGFS - *Diagnoseinstrument für die Betriebliche Gesundheitsförderung an Schulen. Validierung des Instruments*. Unveröffentlichter Projektbericht.

Korrespondenz-Adresse:

Dr. Miriam Nido

iafob – Institut für Arbeitsforschung und

Organisationsberatung

Obere Zäune 14

CH-8001 Zürich

miriam.nido@iafob.ch