

Kündigungen von Lehrpersonen – eine Frage der Berufsphase oder der individuellen Ressourcen? Berufseinsteigende und berufs- erfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich

Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich

Kündigungen von Lehrpersonen sind ein viel diskutiertes Thema, empirische Studien über deren Motive sind jedoch rar. Der folgende Beitrag untersucht, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen eine Kündigung erfolgt und welche Faktoren möglicherweise dazu beitragen. Dazu werden Daten aus zwei Studien genutzt. Die möglichen Faktoren werden in einem theoriebasierten Modell der Professionalisierung von Lehrpersonen lokalisiert, um das Feld differenziert auszuleuchten. In der ersten Studie mit kündigenden Lehrpersonen (n=130) werden berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen verglichen. In der zweiten Studie werden kündigende und an den Schulen bleibende Lehrpersonen verglichen (n=302). Ergebnisse zeigen, dass sich keine Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen ergeben. Kündigen einer Arbeitsstelle stellt eine Möglichkeit dar die Berufslaufbahn zu gestalten.

Einleitung

Der Beruf von Lehrpersonen wird oft als belastend wahrgenommen, wie zahlreiche Studien belegen (Landert, 2006; Rothland, 2013); dies kann gesundheitliche Risiken bergen (Krause & Dorsemagen, 2014; Siegrist & Raedel, 2006). Doch Belastungserleben und Zufriedenheit schliessen sich nicht aus (Bieri, 2006; Freund, 2005). Belastung, Ressourcen und Folgen lassen sich in unterschiedlichen Konstellationen relationieren (vgl. Cramer, Friedrich & Merk, 2018) und um eine prozessbezogene Komponente der Beanspruchung erweitern (Keller-Schneider, 2010a, 2016). Gestützt auf die subjektive Widerspiegelung objektiver Belastungen (Rudow, 1994) und auf die im Zentrum der transaktionalen Stresstheorie stehenden Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen (Lazarus & Folkman, 1984), die als Stressoren oder Belastungen auf das Individuum einwirken, lassen sich Belastung und Folgen nicht auf einfache Reiz-Reaktionsmuster reduzieren.

Trotz fehlender Befunde wird in Diskussionen und in den Medien in der

Schweiz (z.B. NZZ, 6.4.2014, Luzerner Zeitung, 20.8.2018) immer wieder die These vertreten, Lehrpersonen, insbesondere Berufseinsteigende, würden den Beruf aus Gründen hoher Belastung und Überforderung verlassen. Absicht dieser Studie ist zu ergründen, inwiefern diese Aussage als Mythos bezeichnet werden kann.

Der Beitrag geht den Fragen nach, inwiefern sich berufseinsteigende und berufserfahrene Lehrpersonen in ihren Kündigungsmotiven sowie in ihren individuellen und sozialen Ressourcen unterscheiden und inwiefern sich kündigende und bleibende Lehrpersonen in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen, in ihrem Belastungserleben, in ihren individuellen und sozialen Ressourcen, sowie in Kontextfaktoren unterscheiden. Zur Prüfung dieser Fragen werden Daten aus zwei Studien verwendet: «Kündigungsmotive von Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsphasen» (Keller-Schneider, 2010b, 2019) und «Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen» (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Nach Ausführungen zu Laufbahntheorien, beruflicher Mobilität und Kündigungsmotiven (Kapitel 2) sowie zu Kündigung und Fluktuation im Beruf (Kapitel 3) folgen Erläuterungen zur theoretischen Fundierung der Studie (Kapitel 4), in welcher Gründe und Ziele, sowie individuelle, soziale und kontextuelle Ressourcen im wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Prozessmodell der Professionalisierung von Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2010a) verortet werden. Daraus ergibt sich die theoretische Begründung der Operationalisierung der Studie. Kapitel 5 umfasst die Fragestellungen und das methodische Vorgehen ihrer Prüfung. Es folgen Ergebnisse aus beiden Studien (Kapitel 6), die abschliessend diskutiert werden (Kapitel 7).

Laufbahntheorien, berufliche Mobilität und Kündigungsmotive

Kündigungsmotive sind vielfältig (Bieri, 2006; Grunder & Bieri, 1995; Sandmeier, Gubler & Herzog, 2018) und fokussieren auf personale Faktoren der Lehrperson sowie auf kontextuelle Merkmale des Arbeitsfeldes (Borman & Dowling, 2008). Kündigungsbezogene Motive können in der Arbeit selbst liegen, in organisationalen und institutionellen Faktoren, bei den Adressaten (Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern) sowie beim Kollegium und der Schulleitung (Oesterreich, 2008). Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung von Antworten auf die offene Frage nach Motiven der Kündigung verweisen darauf, dass knapp 1/3 der Motive systembedingte Faktoren umfassen, 1/3 der Motive werden mit der lokalen Schule in Verbindung gebracht und gut 1/3 der Motive verweisen auf die Gestaltung der individuellen Laufbahn (Keller-Schneider, 2019). Bei den in den ersten drei Berufsjahren stehenden Lehrpersonen ist der Anteil systembedingter Motive geringer als bei Lehrpersonen mit 10-30 Berufsjahren; Motive des Wohnortwechsels sind stärker vertreten. Diese je spezifischen

Schwerpunktsetzungen verweisen auf lebensphasenspezifische Besonderheiten.

Theorien zur *Person-Umwelt-Passung* (Holland, 1997) der Berufswahl und Berufsmotivation heben die Bedeutung der Passung von Person und Beruf hervor (Tarnai & Hartmann, 2015). Dieses Abwägen der Passung erfolgt jedoch nicht nur im Prozess der Berufswahl, sondern zieht sich durch die Berufsbiografie hindurch (Bolder & Witzel, 2013; Smith & Ulvik, 2017). Studien weisen eine Kongruenz zwischen Beruf und Interessen nach, erfasst an einer für die Deutschschweizer Bevölkerung repräsentativen Stichprobe (Schellenberg, Krauss & Hättich, 2017) und an Hochschulabsolventinnen und -absolventen (Wille, Trancey, Freys & De Fruyt, 2014, während 15 Jahren); die Kongruenz nimmt in diesen ersten 15 Jahren jedoch nicht zu (Wille et al., 2014). Mitbedingt durch sich verändernde Kontexte und sich verändernde individuelle Ziele (Freund, 2007) ist die Frage des Bleibens oder Gehens während der gesamten Berufstätigkeit von Bedeutung.

In der *sozial-kognitiven Laufbahntheorie* von Lent (Lent, Brown & Hackett, 1994) stehen Interesse, aus Person-Umweltinteraktionen hervorgehende Lernerfahrungen, welche wiederum die Selbstwirksamkeit und die Ergebniserwartung moderieren, in Verbindung mit Aktivitäten und daraus hervorgehenden Leistungen, die zu Zufriedenheit führen. Neuere Laufbahntheorien erkennen die Bedeutung von systemischen Zusammenhängen (Patton & McMahon, 2014) und zufälligen Ereignissen für die Berufslaufbahn (Hirschi, 2013). Die *Happstance Learning Theory* von Krumboltz (2009) schreibt nicht nur den planbaren, sondern auch den zufälligen Ereignissen und den daraus hervorgehenden Lernerfahrungen eine Bedeutung für die Berufslaufbahn zu. Die *Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung* (Pryor & Bright, 2011) postuliert, dass Personen als komplexe, offene und dynamische Systeme aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt sich in nicht vorhersehbarer Weise entwickeln. Erweitert um diese Theorien wird deutlich, dass sich Laufbahnentwicklungen über die gesamte Lebensspanne erstrecken (Hennecke & Freund, 2014) und aufgrund nicht-planbaren, subjektiv wahrgenommenen Impulse (Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2011) und sich verändernden Möglichkeiten (Freund, 2007; Heckhausen & Schulz, 1995) nicht vorhersehbar sind. Savickas und Mitarbeitende (2009) bezeichnen die Berufslaufbahn als dynamischen und nicht-linearen Prozess, der sich aus kontextuellen Möglichkeiten, multiplen Perspektiven und personalen Mustern ergibt (vgl. dazu auch Lindqvist, Nordängler & Carlsson, 2014).

Der *Life-span Theorie* folgend verändern sich Interessen und Ziele im biografischen Verlauf (Baltes, Lindenberg & Staudinger, 2006; Freund, Weiss & Nikitin, 2014). Je nach Phase kann sich auch die Gewichtung beruflicher und privater Ziele verlagern (Wiese & Freund, 2008). Kelchtermans (2017) erkennt aus den interagierenden personalen, kontextuellen und systemischen Faktoren keine Effekte auf die berufliche Mobilität. Diese wird von vielfältigen Faktoren mitbestimmt und lässt sich nicht vorhersagen. Ziele können sich über die Lebensspanne verändern (Hennecke & Freund, 2014). Low, Yoon, Roberts

und Rounds (2005) identifizieren eine Stabilität beruflicher Interessen im Erwachsenenalter (20-40 Jahre, spätere Jahre wurden nicht untersucht), nach Veränderungen im Jugendalter, wobei sich in handwerklichen und künstlerischen Berufen eine stärker ausgeprägte Stabilität zeigt als in wissenschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Bereichen. Nach Umstiegsmotiven von schweizerischen Primarlehrpersonen an die Berufsschule befragte Lehrpersonen berichten, dass diese Entscheidung nicht intendiert war und zufällig erfolgt sei (Novak, 2018).

Inwiefern *Kündigungsmotive* aufgrund einer zu geringen Person-Umwelt-Passung, in der Laufbahntheorie von Holland (1997) als wichtige Komponente einer gelingenden Berufswahl postuliert und für Arbeitsleistung, Zufriedenheit und Wohlbefinden als bedeutend identifiziert (Tsabari, Tziner & Meier, 2005), durch Veränderungen der Person und ihren Zielen (Life-span-Theorie, Hennecke & Freund, 2014; Kontrolltheorie, Heckhausen & Schulz, 1995) oder durch Veränderungen der Umwelt und ihren Anforderungen (organisationale und gesellschaftliche Veränderungen, Schulreformen) hervorgeht, bleibt dabei offen. Kelchtermans und Mitarbeitenden zufolge gibt es keine einfachen kausalen Zusammenhänge; personale Faktoren interagieren mit professionellen und systemischen (Kelchtermans, 2017). Befunden von Rinke (2014) zufolge übernehmen Ziele und der Grad der Festigung der professionellen Identität als Lehrperson moderierende Effekte im Zusammenwirken von kontextuellen Geschehnissen und Kündigungsabsichten. Kündigung erfolgt unabhängig des Kompetenzerlebens, wie Befunde zur Bedeutung des beruflichen Kompetenzerlebens für das Kündigungsverhalten amerikanischer Lehrpersonen in den ersten drei Berufsjahren zeigen; es ergeben sich keine homogenen Gruppen von Bleibenden und Kündigenden; vielmehr liessen sich vielfältige Muster identifizieren (Cochran-Smith et al., 2012). Berufszufriedenheit und Merkmale der Schulqualität sind für die Kündigungsabsicht von Bedeutung und werden vom Gefühl der Zugehörigkeit und der emotionalen Erschöpfung mediiert (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Kündigungsmotive fokussieren das *Verlassen* der aktuellen oder das *Anstreben* einer neuen Situation (Keller-Schneider, 2019). Die durch die Kündigung einer Arbeitsstelle eingeleitete berufliche Mobilität (Sandmeier et al., 2018) kann somit durch Gründe (kausale Faktoren, 'weil ...') oder Ziele (finale Faktoren, 'um zu ...') motiviert sein. Eine Analyse von über eine offene Frage erhobenen Kündigungsmotiven ergab innerhalb der untersuchten Berufserfahrungsgruppen (Berufseinsteigende und Erfahrene) vergleichbare Anteile von nach Push- und Pull-Faktoren kategorisierten Motiven (von 15% bzw. 16% Pull- und je 27% Push-Faktoren, bei 8% bzw. 7% neutraler Antworten) (Keller-Schneider, 2019).

Berufliche Zufriedenheit (Lent & Brown, 2008) steht im Kontext von Lebenszufriedenheit (Hirschi, 2013), die wiederum von weiteren Erfahrungen, Interessen und Zielen, Aktivitäten und Leistungen geprägt wird. Damit können intendierte und zufällige Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen ebenso auf berufliche Entscheidungen, Entwicklungen und Zufriedenheiten einwirken

(z.B. Wiese & Freund, 2008), wodurch die Variabilität möglicher Berufslaufbahnen nochmals zunimmt.

Kündigung und Fluktuation im Lehrberuf

Die *Fluktuationsrate im Lehrberuf* beträgt gemäss Angaben des Bundesamtes für Statistik (BFS, 2009) für Lehrpersonen der Volksschule rund 9% und ist damit mit anderen Berufen vergleichbar (BFS, 2009; Müller Kucera & Stauffer, 2003). Auf der gesamtschweizerischen Ebene existieren gemäss BFS (2014) lediglich die Befunde von Henneberg und Sousa-Poza (2002), die eine Kündigungsrate von rund 8% berechneten. Für den Kanton Graubünden ermittelte das Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS, 2010) Werte von 7.5% für die Primarstufe und 9.2% für die Sekundarstufe I; Müller, Benninghoff und Alliaata (2005) errechneten für den Kanton Genf eine Rate von rund 5%. Kantons- oder Schulortwechsel, Unterbruch in der Anstellung oder ein Wechsel von Kantons- zu Gemeindeanstellungen werden vom Bundesamt für Statistik (BFS) ebenfalls als Kündigung erfasst, auch wenn die Kündigung mit dem Verbleib im Schulwesen einhergeht. Eine Kündigung der Arbeitsstelle oder eines Pensenanteils ist daher *nicht* mit dem Verlassen des Berufs gleichzusetzen.

Gemäss den Angaben des BFS (2009) und des Volksschulamtes des Kantons Zürich (mündliche Mitteilung 2010) konnte bislang nicht zwischen einem Arbeitsortwechsel und einem Verlassen des Berufs unterschieden werden; Pausen in der Berufstätigkeit im Schulfeld konnten daher nicht erfasst werden. Wer wann wieder in den Beruf einsteigt ist damit offen. Mit der Einführung der modernisierten Statistik zur Erfassung des Schulpersonals (SSP) über die neue AHV-Nummer können nun Mobilitätsdaten genauer erfasst werden (BFS, 2014). Aufgrund dieser Daten wurde in den Jahren 2010 und 2011 eine Austrittsrate von 8.4% festgestellt (BFS, 2014), unter proportionaler Berücksichtigung der Pensen lag sie bei 7% (Lehrpersonen mit kleinen Pensen kündigten überproportional häufiger). Die Anzahl der in den Jahren 2010–2011 kündigenden Lehrpersonen umfasst knapp 15%, davon können 8.4% als Austritte bezeichnet werden, wobei nach einem Jahr 23% davon wieder eingetreten sind; spätere Wiedereintritte wurden bis anhin nicht erfasst (BFS, 2014). In der Austrittsrate von 8.4% (23% davon traten nach einem Jahr wieder ein) sind auch die Lehrpersonen einbezogen, die über kein Lehrdiplom verfügen und damit zeitlich begrenzt im Schuldienst arbeiten dürfen, sowie die Kündigungen von befristeten Stellen. Durch diese Verzerrung der sogenannten Austrittsrate wird der Werte der effektiven Austritte zu hoch angesetzt.

Die über *alle Berufe* hinweg erfasste Fluktuationsrate betrug in der Schweiz im Jahr 2011 18.2% (BFS, 2012); die Personen hatten aus vielfältigen Gründen ihren Arbeitsplatz verlassen (BFS, 2012). Aus dem Vergleich mit der alle Berufe umfassenden Fluktuationsrate wird deutlich, dass diese bei Lehrpersonen tiefer

liegt als beim gesamtschweizerischen Durchschnitt und auch tiefer als in anderen Ländern (Cooper & Alverado, 2006), wie bspw. in Flandern/Belgien, wo eine Fluktuationsrate von 14% festgestellt wurde (Borman & Dowling, 2008). Aus Berichten zu Fluktuationsraten von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr wird oft nicht deutlich, ob es sich um ausgebildete Lehrpersonen handelt, die aufgrund ihrer Ausbildung über erste Berufserfahrungen verfügen (z.B. Studien zum Berufseinstieg in der Schweiz), oder ob es sich um Lehrpersonen handelt, die im Rahmen ihrer Ausbildung oder ihrer Berufstätigkeit die Anforderungen des Berufsfeldes erst kennenlernen (z. B. Studien zum Referendariat, zweite Phase der Ausbildung in Deutschland). Je nach Voraussetzungen ist der Schulfeldkontakt von mehr oder weniger Unvorhersehbarkeiten oder von nicht realistischen Vorstellungen und nicht passenden eigenen Fähigkeiten und Interessen begleitet.

Fluktuationen sind mit *Kosten* für den Betrieb verbunden (Ingersoll, 2001; Hanushek, Rivkin & Schiman, 2016), weshalb über die Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit eine Minderung der Fluktuation angestrebt wird. Fluktuation stellt jedoch auch ein *Innovations- und Entwicklungspotential* dar, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver-organisationaler Ebene (aus einem Interview mit einer Schulleitung in der Studie RUMBA, vgl. unten). Fluktuationen können somit, auch wenn sie Kosten verursachen, zur Optimierung eines Betriebs oder einer Schule beitragen.

Trotz der vom BFS (2014) ermittelten Fluktuationsrate von 8.4% (wobei wieder Einsteigende sowie nicht Ausgebildete und befristet Angestellte eingeschlossen sind), die zudem tiefer liegt als jene aller Berufe insgesamt, wie aus Zahlen des BFS (2012) hervorgeht (vgl. auch Henneberger & Souza-Poza, 2002), hält sich die weit verbreitete Meinung, viele Lehrpersonen, insbesondere Berufseinsteigende, kündigen aus Gründen der Überforderung das Arbeitsverhältnis und treten aus dem Beruf aus. Ungenau rezipierte Forschungsergebnisse insbesondere aus den USA (Ingersoll & Kralik, 2004) stärken diese These. Die zitierten Befunde über die Kündigung von Lehrpersonen, die mit dem Verlassen einer *Schule* einher gehen, werden in der deutschen Übersetzung fälschlicherweise mit dem Verlassen des Berufs gleichgesetzt, da der Begriff 'job' sowohl den Beruf als auch die Stelle bezeichnet. 'Quit the job' kann sowohl den Weggang von einer Schule als auch den Wechsel an eine andere Schule, einen Unterbruch oder einen Wechsel in der beruflichen Tätigkeit (inkl. Familienarbeit) bedeuten. Auch der Ausdruck 'teaching as a revolving door' kann sowohl auf die Schule als auch auf den Beruf bezogen werden. Da auch in den USA Kündigungen über die Schuladministration erfasst werden und damit lediglich den Weggang von einer Schule, nicht aber den Wechsel an eine andere Schule erfassen, können die Zahlen nicht mit dem Verlassen des Berufs gleichgesetzt werden. Die hohe Fluktuationsrate in den ersten Berufsjahren in den USA wird zudem durch anstellungsbedingte Faktoren verstärkt, denn Lehrpersonen in sozial anspruchsvolleren Regionen verdienen weniger als jene in sozial privilegierten Schulen (Ingersoll, 2004). Die Bemühungen um eine erhöhte Verweildauer (Retention)

bezieht sich somit insbesondere auf die *Verweildauer an einer Schule*.

Entscheidungen über die weitere berufliche Laufbahn werden von individuellen Wahrnehmungen der aktuellen Situation und daraus hervorgehenden Anforderungen geprägt, sowie von den Zielen, die in den nächsten Berufs- und Lebensjahren angestrebt werden (Life-span, Freund, Weiss & Nikitin, 2014). Werden neue Ziele von Bedeutung, so kann eine Kündigung auch unabhängig der aktuellen beruflichen Situation erfolgen (Sandmeier et al., 2018). Wird die Entscheidung aufgrund von situativen Bedingungen gefällt (Rinke, 2014; Cochran-Smith et al., 2012), so ist die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, die sich im subjektiven Erleben widerspiegelt (Rudow, 1994; Keller-Schneider, 2010a), von Bedeutung. Inwiefern eine Kündigung einen Weg darstellt, die Berufsbiografie zu gestalten, wie dies von aktuellen Laufbahnthorien vertreten wird (Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2011) und Möglichkeiten bietet, diese auf neue Ziele auszurichten (Freund & Wiese, 2008), proaktiv auf die Erhaltung von Berufszufriedenheit einzuwirken (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017), mit einer Dysbalance zwischen Anforderungen und Zufriedenheit umzugehen (Siegrist & Raedel, 2006), einer inneren Kündigung entgegenzuwirken (Schmitz & Jehle, 2013) und Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen (Freund, 2007; Smith & Ulvik, 2017), wird selten diskutiert.

Um mögliche Motive zu untersuchen, die aus stress- und ressourcentheoretischen Gründen zu einer Kündigung der Arbeitsstelle beitragen können, werden in Kapitel 4 der Wahrnehmungs- und Deutungsprozess und mögliche, zur Kündigung beitragende Faktoren theoretisch fundiert dargestellt.

Stress- und ressourcentheoretische Rahmung

Der Prozess der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen ist situativ und individuell geprägt und wird, der *transaktionalen Stresstheorie* entsprechend (Lazarus & Folkman, 1984), von primären und sekundären Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen gestaltet. Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten, individuell geprägten und im sozialen Kontext eingebetteten Prozess der Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen (Keller-Schneider, 2010a) entsprechend, wirken vielfältige Faktoren zusammen. Zudem ziehen sich Anforderungen durch die gesamte Berufsbiografie hindurch (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). Dieser Wahrnehmungs- und Deutungsprozess verläuft über mehrere Stationen und wird von unterschiedlichen Faktoren mitbestimmt. Dieser Prozess wird in einem Rahmenmodell (Abb. 1) dargestellt. Die einzelnen Faktoren werden darin mit Nummern bezeichnet, um die in dieser Studien eingesetzten Instrumente zu verorten und damit theoretisch zu begründen.

Diesem erweiterten, wahrnehmungsgestützten und stresstheoretisch begründeten Prozessmodell der Professionalisierung von Lehrpersonen entsprechend

widerspiegeln sich kontextuell eingebettete *Anforderungen* (1), die als Belastungen auf Individuen einwirken, als *subjektive Belastungen* (2) im Individuum (Rudow, 1994). Arbeitspsychologisch begründet wirken allgemeine Belastungen der subjektiven Wahrnehmung des Individuums entsprechend different (Quick & Terick, 2010; Schönpflug, 1987; Schuler & Sonntag, 2007).

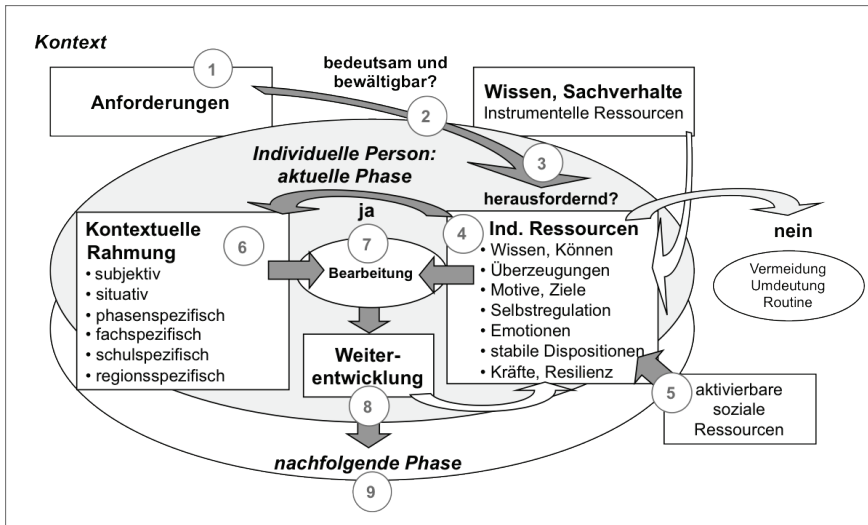


Abb. 1.: Wahrnehmungsgestütztes und stresstheoretisch begründetes Prozessmodell der Professionalisierung von Lehrpersonen (Keller-Schneider, Arslan, Maas, Kirchoff & Hericks, 2019)

Über die meist unbewusst ablaufende Wahrnehmung der *Bedeutsamkeit* der Anforderungen (primary appraisal, Lazarus & Folkman, 1984) und ihrer möglichen *Bewältigbarkeit* (secondary appraisal, Lazarus & Folkman, 1984) werden subjektiv wahrgenommene Anforderungen gedeutet (3). *Individuelle Ressourcen* (4) prägen diesen Wahrnehmungsprozess mit. Diese umfassen Wissen und Können (Neuweg, 2014), die von Überzeugungen selektioniert, gerahmt und gesteuert werden (Blömeke, Kaier & Lehmann, 2008; Fives & Buehl, 2012). Motivationale Faktoren, wie Motive und Ziele der beruflichen Tätigkeit (Fives & Buehl, 2016; Ryan & Deci, 2017; Keller-Schneider, Weiss & Kiel, 2018) sowie Zug- und Druckmotive (Kuhl, 2001) prägen als dynamische Komponenten den Wahrnehmungs- und Deutungsprozess. Selbstregulationskräfte (Zimmerman & Schunk, 2011) und Emotionen (Kelchtermans, 2016; Krapp & Hascher, 2009) üben eine steuernde Wirkung aus. Als zugrundeliegende und in der Persönlichkeit verankerte Ressourcen tragen stabile Dispositionen (Asensdorpf, 2007; Keller-Schneider, 2010a), verfügbare Kräfte sowie Resilienz bei (Clara, 2017; Smith & Ulvik, 2017). *Soziale Ressourcen* (5) (Keller-Schneider, 2018; Kienle,

Knoll & Renneberg, 2006; Klauer, 2005; Schwarzer & Knoll, 2007; Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2019; Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2017) können aktiviert bzw. eingeholt werden; damit wird auch die Wahrnehmung und Wirkung von sozialen und instrumentellen Ressourcen vom Individuum und seinen Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen geprägt. Institutionelle und organisationale Bedingungen rahmen als *Kontextfaktoren* (6) die Wahrnehmung (Goddard, O'Brien & Goddard, 2006; Keller-Schneider & Albisser, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017) und prägen den Umgang mit Anforderungen mit.

Je nach unbewusst ablaufender Bilanzierung der verfügbaren und der erforderlichen Ressourcen werden Anforderungen als Herausforderung angenommen und in einem intensiven und beanspruchenden (7), Kräfte in Anspruch nehmenden Prozess bearbeitet (Keller-Schneider, 2016). Aus dieser Auseinandersetzung resultieren Erkenntnisse, die, in die individuellen Ressourcen integriert und diese transformierend (Neuweg, 2014), zur *Weiterentwicklung* des Individuums beitragen (8). Diese Weiterentwicklung kann sich auf alle Faktoren der individuellen Ressourcen beziehen. Eine den berufsbezogenen Erwartungen entsprechende Weiterentwicklung von Wissen und Können (König, 2014), Überzeugungen (Sembill & Seifried, 2009) oder Motiven und Zielen (Blömeke & Kaiser, 2015) stellt professionstheoretisch eine positive Entwicklung dar (Keller-Schneider, 2016; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). Eine die Widerstandskräfte und Zufriedenheit reduzierende Entwicklung hingegen kann, gesundheitspsychologisch betrachtet (Buchwald & Hobfoll, 2004), als negativ bezeichnet werden (Sandmeier, Kunz Heim, Windlin & Krause, 2017). Jede Entwicklung führt in eine neue Phase (9) und lässt nachfolgende Anforderungen aufgrund der veränderten individuellen Ressourcen in einem veränderten Referenzrahmen erscheinen (Keller-Schneider, 2010a, S. 215).

Inwiefern eine Kündigung der Arbeitsstelle von anforderungsgeprägten, subjektiv wahrgenommenen, kausal bedingten *Gründen* (1) und/oder von angestrebten, final ausgerichteten *Zielen*, welche neue Phasen eröffnen (9), motiviert ist und inwiefern die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen mitbestimmende Faktoren (2 bis 8) die Kündigungsmotive prägen, wird anhand von Vergleichen von kündigenden berufseinsteigenden und kündigenden berufserfahrenen Lehrpersonen, sowie von kündigenden und an der Schule bleibenden Lehrpersonen geprüft.

Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Dazu werden folgende Forschungsfragen untersucht:

- (1) Inwiefern unterscheiden sich berufseinsteigende und berufserfahrene Lehrpersonen in ihren Gründen und Zielen ihrer Kündigung, sowie in Faktoren, welche als verfügbare Ressourcen auf die Kündigungsentscheidung einwirken?

- (2) Inwiefern unterscheiden sich kündigende und an der Schule verbleibende Lehrpersonen in der wahrgenommenen Belastung durch Anforderungen, in der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, in individuellen, aktivierbaren sozialen und kontextuellen Ressourcen sowie in der Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen?

Gestützt auf aktuelle Laufbahnthorien (Holland, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994; Krumboltz, 2009; Patton & McMahon, 2014; Pryor & Bright, 2011), auf Life-span-Theorien, welche von sich verändernden Zielen ausgehen (Baltes et al., 2006; Freund, Weiss & Nikitin, 2014; Wiese & Freund, 2008), auf Befunde aus Studien, die keine eindimensionalen Wirkketten von personalen Ressourcen auf die Mobilität von Lehrpersonen erkennen (Cochran-Smith et al., 2012; Kelchtermans, 2017; Smith & Ulvik, 2017), und auf die arbeitsrechtliche Situation in der Schweiz, dass Anstellungen im Bildungswesen kündbar und Stellen auf dem Arbeitsmarkt frei zugänglich sind (z.B. VSA Kanton Zürich), wird angenommen, dass die Kündigung einer Arbeitsstelle nicht aus defizitären Ressourcen hervorgeht, sondern für *berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen* eine Möglichkeit darstellt, die berufliche Laufbahn zu gestalten (Smith & Ulvik, 2017).

Da sich in den über offene Fragen erfassten Motiven der Kündigung von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen keine Aussagen finden lassen, die auf eine Überforderung verweisen, sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in ihren Kündigungsmotiven nur unbedeutend, d.h. lebensphasenspezifisch unterscheiden und sich auch nach Push- und Pull-Faktoren differenziert keine Unterschiede ergeben (Keller-Schneider, 2019), wird angenommen, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in ihren individuellen Ressourcen nicht unterscheiden.

Diese Annahme wird zudem mit den folgenden Befunden gestützt, dass sich berufseinsteigende Lehrpersonen in der Bewältigung von beruflichen Anforderungen als kompetent (Keller-Schneider et al., 2019) und im Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen in gleichem Masse beansprucht erleben (Keller-Schneider, 2017) und, gleich wie erfahrene Lehrpersonen, über Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse die Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen regulieren können. Aufgrund dieser Befunde und Theorien wird angenommen, dass sich berufseinsteigende Lehrpersonen in ihren Gründen und Zielen sowie in den Faktoren, die als verfügbare Ressourcen auf die Kündigung einwirken, nicht von erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden.

Wenn die Kündigung einer Stelle von vielfältigen personalen und kontextuellen Faktoren mitbestimmt wird (Oesterreich, 2008) und sich keine vorhersehbaren Muster zeigen (Cochran-Smith et al., 2012; Kelchtermans, 2017) und Laufbahntscheidungen auch durch Motive aus anderen Lebensbereichen mitbestimmt werden (Freund, 2007; Wiese & Freund, 2008), wird angenommen, dass sich *bleibende und kündigende Lehrpersonen* in ihren individuellen Ressourcen nicht unterscheiden. Aufgrund des durch die Kündigung

mitbedingten Weggangs von einer Schule kann angenommen werden, dass Gründe einer ungenügenden Passung mit dem Kollegium oder der Schulleitung eine Kündigung begünstigen, aber aufgrund von multiplen Faktoren nur schwach durchschlagen.

Gestützt auf das theoretische Rahmenmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, in welchem einem regulierbaren Umgang mit beruflichen Belastungen (im Sinne von Stressoren oder Anforderungen) eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, und der kontextuell bedingten Rahmung, dass Kündigungen aufgrund anstellungsrechtlicher Bedingungen in der Schweiz möglich sind (keine Verbeamtung und damit keine Nachteile durch einen eigenaktiven Wechsel der Stelle), wird angenommen, dass eine Kündigung eine Möglichkeit darstellt, die eigene Berufsbiografie nach lebensphasenspezifischen Zielen zu gestalten (Life-span-Forschung).

Zur Prüfung dieser Fragen werden Daten aus zwei Studien genutzt, deren *Design* kurz skizziert wird.

- In der Studie *Kündigungsmotive von Lehrpersonen* (n=130) wurden über offene und geschlossene Fragen Gründe und Ziele der Kündigung von berufseinstiegenden und berufserfahrenen Lehrpersonen untersucht (Befunde zur offenen Frage in Keller-Schneider, 2019). Zur Erhebung von individuellen Ressourcen, die möglicherweise zur Kündigung beigetragen haben, wurden weitere Instrumente eingesetzt.
- Zum Vergleich von kündigenden mit an der Schule bleibenden Lehrpersonen werden Daten aus der längsschnittlich angelegten Schulentwicklungsstudie *Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen* (RUMBA) genutzt (n=362) (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Über die Fluktuation im Lehrkörper werden Kohorten von kündigenden und bleibenden Lehrpersonen identifiziert und bezüglich der Ausprägung von individuellen, sozialen und kontextuellen Ressourcen verglichen.

Datenerhebung: Die Daten beider Studien wurden mittels Fragebogen erhoben.

Stichprobe: Die Stichproben setzen sich wie folgt zusammen:

Die Studie *Kündigungsmotive* mit 130 kündigenden Lehrpersonen umfasst 62 berufseinstiegende (75.8% Frauen, 42.2% Männer) und 68 berufserfahrene Lehrpersonen (76.5% Frauen, 23.5% Männer). An der *Schulentwicklungsstudie* RUMBA (t1) sind insgesamt 302 Lehrpersonen beteiligt (Personen mit fehlenden Daten wurden ausgeschlossen); die Stichprobe umfasst 62 kündigende (82.8% Frauen, 17.7% Männer) und 240 nicht-kündigende Lehrpersonen (82.9% Frauen, 17.1% Männer).

Instrumente: Die eingesetzten Instrumente werden mit Anmerkungen zu ihrer Positionierung im wahrnehmungsgestützten Prozessmodell der Professionalisierung aufgeführt; die Subskalen sind im Ergebnisteil dargestellt.

Um zur Kündigung beitragende *Problemfelder* (1) und angestrebte *Zielbe-*

reiche (9) zu erfassen, wurden Items entwickelt, gestützt auf Grunder und Bieri (1995) sowie Bieri (2006). Mittels explorativen Faktoranalysen, Reliabilitätsprüfungen und inhaltlichen Überlegungen wurden Skalen zu Problemen ($\alpha=.72$ bis $.89$) sowie zu Zielen ($\alpha=.64$ bis $.75$) festgelegt (vgl. Keller-Schneider, 2010b). Zur Erfassung von als *Belastung* (2) wahrgenommenen Anforderungen (subjektive Widerspiegelung gemäss Rudow, 1994) wurden Items von Schaar Schmidt (2004) genutzt und mittels Faktoranalysen zu Skalen gebündelt ($\alpha=.77$ bis $.81$). Individuelle Ressourcen (4) wurden über die berufsbezogene *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ($\alpha=.76$) von Schmitz und Schwarzer (2000), über das *Kompetenzerleben* ($\alpha=.73$ bis $.79$) in der Bewältigung von beruflichen Anforderungen (Keller-Schneider, 2010a), sowie über Skalen zu *Engagement* ($\alpha=.70$ bis $.82$), *Widerstandskraft* ($\alpha=.72$ bis $.81$) und *Emotionen* ($\alpha=.70$ bis $.86$) von Schaar Schmidt und Fischer (1996) erfasst. Die Intensität der *Bearbeitung* (7) wurde mit den Skalen zur Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen von Keller-Schneider (2010a) erhoben ($\alpha=.77$ bis $.84$).

Schulentwicklungsstudie RUMBA: Für den Vergleich von kündigenden und bleibenden Lehrpersonen wurde die grundlegende Wahrnehmungstendenz von Anforderungen (3), der transaktionalen Stresstheorie entsprechend (Lazarus & Folkman, 1984), mit den Skalen *Challenge-Threat* von Jerusalem (1999) erhoben ($\alpha=.71$ und $.76$). Zur Erfassung von individuellen Ressourcen (4) wurden die Skala zur *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ($\alpha=.74$) (Schmitz & Schwarzer, 2000), zum *Kompetenzerleben* in der Bewältigung von beruflichen Anforderungen ($\alpha=.71$ bis $.77$) (Kurzinstrument aus Keller-Schneider, 2010a), *Berufsmotive* ($\alpha=.78$ bis $.84$) (gestützt auf Ryan & Deci, 2017), *Arbeitszufriedenheit* ($\alpha=.70$) (Baillod & Semmer, 1994) und *Burnout-Tendenz* (MBI, Maslach & Jackson, 1986, nach Schwarzer & Jerusalem, 1999) eingesetzt ($\alpha=.70$ bis $.74$). *Soziale Ressourcen* (5) wurden mit Skalen zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung erfasst ($\alpha=.71$ bis $.89$), ergänzt um die *kontextuellen Faktoren* (6) der wahrgenommenen Team- und Schulleitungsqualität ($\alpha=.93$ und $.94$) (gestützt auf Keller-Schneider & Albisser, 2012, 2013). Weiter wurde die *Beanspruchung* (7) in der Bearbeitung von beruflichen Anforderungen ($\alpha=.71$ bis $.82$) (Kurzinstrument aus Keller-Schneider, 2010a) erhoben.

Auswertungen: Nach der faktoranalytischen Entwicklung von Skalen und der Prüfung der Eindimensionalität bestehender Skalen sowie ihrer inneren Konsistenz (Cronbachs Alpha) wurden die Gruppenmittelwerte varianzanalytisch auf die Signifikanz (p) und Bedeutsamkeit der Unterschiede geprüft (2). Mittels der binären logistischer Regressionsanalyse (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008) wird die Wahrscheinlichkeit der Vorhersagbarkeit der Gruppenzugehörigkeit von kündigenden und bleibenden Lehrpersonen geprüft (blockweises Vorgehen).

Ergebnisse

Kündigungsmotive: Gründe und Ziele der Kündigung

Über explorative Faktoranalysen wurden mit den Items zu Gründen und Zielen der Kündigung Skalen gebildet. Mit einer erklärten Varianz von 70.87% resultierten aus den Items zu den Gründen neun Skalen; mit einer erklärten Varianz von 73.57% konnten fünf Skalen unterschiedlicher Zielbereiche identifiziert werden. Die Items wurden auf einer vierstufigen Likertskala (von 1=wenig bis 4=sehr) nach der Frage ihrer Bedeutung für die Kündigung erfasst. Die Mittelwerte liegen im tiefen Bereich und verweisen auf eine geringe Zustimmung, wobei die teilweise breiten Streuungen interindividuelle Unterschiede anzeigen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1. Kündigungsmotive: Gründe und Ziele der Kündigung (Mittelwerte, Streuungen und Ergebnisse der Varianzanalysen)

	Berufseinsteigende	Erfahrene	ANOVA
(1) Gründe ¹			
• Schutz und Abgrenzung	2.15/1.26	2.06/1.19	n.s.
• Reformen und Neuerungen	1.86/.87	2.12/.96	n.s.
• Begrenzung der Entwicklung im Lehrberuf	1.82/.99	1.78/.86	n.s.
• Eigener Gesundheitszustand	1.69/.81	1.74/.96	n.s.
• Vorgesetzte (Schulleitung, Schulpflege)	1.62/.82	1.71/.88	n.s.
• Adressaten (Klasse, Schüler/innen, Eltern)	1.67/.87	1.54/.83	n.s.
• Kollegium	1.62/.87	1.48/.81	n.s.
• Rahmenbedingungen des Unterrichtens	1.40/.59	1.37/.57	n.s.
• Stoffbezogene Anforderungen	1.25/.35	1.22/.47	n.s.
(9) Ziele ¹			
• Stellenwechsel, Neuanfang	2.02/1.14	2.26/1.25	n.s.
• Wechsel in der beruflichen Tätigkeit	1.72/.87	1.81/.84	n.s.
• Unterbruch	1.71/.84	1.64/.93	n.s.
• Familienarbeit	1.65/1.07	1.70/1.16	n.s.
• Weiterbildung	1.48/.84	1.45/.83	n.s.
• Funktionswechsel	1.37/.91	2.00/1.35	B<E, p≤.01, η ² =.07

Anmerkung: ¹ vierstufige Likertskala von 1=wenig bis 4=sehr ; B=berufseinsteigende, E=erfahrene Lehrpersonen

In beiden Berufserfahrungsgruppen zeigt sich die stärkste Zustimmung zu *Kündigungsgründen* in den Abgrenzungsschwierigkeiten, bei sehr breiten Streuungen. Inwiefern hinter diesen Gründen Pensenreduktionen stehen, kann nicht geklärt werden. Es folgen Zustimmungen zu den Gründen des Umgangs mit Neuerungen und Reformen, der Begrenzung der beruflichen Möglichkeiten im Lehrberuf und der Sorge um den eigenen Gesundheitszustand. Schulspezifische Gründe wie Schwierigkeiten mit der Schulleitung, mit den Adressaten und dem

Kollegium, sowie mit Rahmenbedingungen des Unterrichts und stoffbezogenen Anforderungen folgen nach. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen.

Als *Ziele* der Kündigung ist der Stellenwechsel und der damit einhergehende Neuanfang am stärksten ausgeprägt; die Werte streuen sehr breit. Die Ziele eines Wechsels in der beruflichen Tätigkeit, die Berufsarbeit zu unterbrechen und die Arbeit auf die Familie zu verlagern folgen nach. Die Ziele einer Weiterbildung und eines Funktionswechsels nehmen die letzten Rangplätze ein. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich auch in ihren Zielen *mehrheitlich nicht*; einzig das Ziel eines Funktionswechsels wird von erfahrenen Lehrpersonen signifikant stärker (mit mittlerer Effektstärke) angestrebt als von berufseinsteigenden.

Aufgrund der breiten Streuungen der Zustimmungen zu den Gründen und Zielen wird deutlich, dass individuelle Profile die Kündigungsmotive prägen (Keller-Schneider, 2019).

Individuelle Ressourcen kündigender Lehrpersonen: berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich

Individuelle Ressourcen tragen zur Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung von Anforderungen bei, wie stress- und ressourcentheoretisch begründet wurde (Hobfoll & Schumm, 2004; Lazarus & Folkman, 1984; Keller-Schneider, 2010a). Um eine positive Ressourcenbilanz abzuschätzen, die, ganz allgemein gefasst, für eine ressourcenstärkende Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen erforderlich ist (Buchwald & Hobfoll, 2004), wird vor dem Hintergrund von Zielen und Motiven die Bedeutung von Anforderungen wahrgenommen und gewichtet. Aspekte der Person-Umfeld-Passung (Holland, 1997; Tarnai & Hartmann, 2015) sowie *berufsbiografische Ziele* nehmen dabei eine übergeordnete Rolle ein und üben eine zentrale Funktion aus, wenn es um die Gestaltung der beruflichen Laufbahn geht (Lent, Brown & Hackett, 1994; Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2011). Die Auseinandersetzung mit Anforderungen und die daraus hervorgehende *Berufserfahrung* tragen zur weiteren Professionalisierung bei und schlagen sich in sich verändernden Ressourcen nieder. Inwiefern sich kündigende Berufseinsteigende in der wahrgenommenen Belastung (2), in den individuellen (4) und sozialen (5) Ressourcen sowie in der Intensität der mit der Bearbeitung einhergehenden Beanspruchung (7) von kündigenden berufserfahrenen Lehrpersonen unterscheiden, wird im Folgenden geprüft. Dazu werden die beiden Berufserfahrungsgruppen nach Unterschieden ihrer wahrgenommenen *Belastung* (2) durch situative Gegebenheiten, ihrem *Kompetenzerleben* (4) in der Bewältigung der Anforderungen, ihrer berufsbezogenen *Selbstwirksamkeit* (4), sowie bezüglich *Engagement* (4), *Widerstandskraft* (4), *Emotionen* (4) und der *Beanspruchung* in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen (7) geprüft (vgl. Tab. 2, die Zahlen beziehen sich auf die in Abb. 1 eingefügten Nummern).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen *nicht* unterscheiden. Die teilweise breiten Streuungen verweisen auf individuelle Unterschiede; berufsphasenspezifische Unterschiede lassen sich keine finden.

Tab. 2. Vergleich von individuellen Faktoren des Wahrnehmungs- und Deutungsprozesses zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen

	Berufseinsteigende	Erfahrene	
	M/SD	M/SD	ANOVA
(2) Belastung (belastet sein durch) ¹			
• insgesamt	2.70/1.79	2.73/1.78	n.s.
• Schulentwicklung	3.38/1.18	3.58/1.15	n.s.
• Unterricht	2.74/1.02	2.55/1.03	n.s.
• Zusammenarbeit im Kollegium	2.32/1.17	2.50/1.14	n.s.
• Rahmenbedingungen	2.49/1.98	2.46/1.03	n.s.
• Eigene Gesundheit	2.47/1.62	2.31/1.50	n.s.
(4) Kompetenzerleben ¹			
• Rollenklarheit	4.32/1.70	4.82/1.66	n.s.
• Vermittlung	4.55/1.60	4.59/1.52	n.s.
• Klassenführung	4.92/1.63	5.11/1.53	n.s.
• Kooperation im System	4.50/1.62	4.50/1.65	n.s.
(4) Selbstwirksamkeit ²	3.95/0.54	4.05/0.42	n.s.
(4) Engagement ¹			
• Bedeutsamkeit der Arbeit	2.59/1.83	2.82/1.06	n.s.
• Beruflicher Ehrgeiz	3.21/1.19	2.92/1.05	n.s.
• Verausgabungsbereitschaft	3.66/1.00	3.73/1.98	n.s.
• Perfektionsstreben	4.12/1.02	3.99/1.15	n.s.
(4) Widerstandskraft ¹			
• Distanzierungsfähigkeit	3.31/1.00	3.30/1.11	n.s.
• Resignationstendenz	2.69/1.95	2.63/1.03	n.s.
• Offensive Problembewältigung	3.86/1.80	3.59/1.88	n.s.
• Ruhe, Ausgeglichenheit	4.21/1.94	4.38/1.94	n.s.
(4) Emotionen ¹			
• Erfolgserleben im Beruf	4.69/1.91	5.00/1.74	n.s.
• Positive Lebenseinstellung	5.05/1.58	4.96/1.77	n.s.
• Soziale Unterstützung	3.87/1.84	3.86/1.79	n.s.
(5) Soziale Ressourcen ¹	3.87/1.84	3.86/1.79	n.s.
(7) Beanspruchung durch Auseinandersetzung mit ¹			
• Rollenklarheit	4.03/1.21	4.02/1.44	n.s.
• Vermittlung	5.00/1.88	4.92/1.91	n.s.
• Klassenführung	4.92/1.02	5.22/1.05	n.s.
• Kooperation im System	4.34/1.12	4.42/1.18	n.s.
<i>Anmerkungen:</i> ¹ sechsstufige Likertskala von 1=wenig bis 6=sehr; ² fünfstufige Likertskala von 1=wenig bis 5=sehr			

Vergleich kündigender und bleibender Lehrpersonen

Zur Klärung der Frage, inwiefern sich kündigende und an der Schule bleibende Lehrpersonen unterscheiden, werden Daten aus der Schulentwicklungsstudie RUMBA genutzt. Die Gruppen wurden aufgrund der Fluktuation in den Schulen identifiziert und varianzanalytisch miteinander verglichen (Tab. 3).

Tab. 3. Kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich

	kündigende	bleibende	ANOVA
(3) Wahrnehmung von Anforderungen als			
• Herausforderung	5.07/.72	5.10/.67	n.s.
• Bedrohung	1.92/.90	1.90/.94	n.s.
(4) Selbstwirksamkeit			
	4.73/.52	4.71/.49	n.s.
(4) Berufsanforderungen bewältigen gelingt			
• Unterrichtsdurchführung	4.79/.75	4.90/.60	n.s.
• individuelle Passung, Vermittlung	4.69/.81	4.77/.69	n.s.
• Klassenführung	4.89/.72	4.98/.64	n.s.
• Elternarbeit	5.03/.67	4.91/.80	n.s.
• Kooperation mit Kollegium	4.58/.86	4.78/.76	k < b, p ≤ .05
• Zusammenarbeit mit Schulleitung	4.93/.70	4.92/.66	n.s.
• Performanz als Lehrperson	4.89/.63	4.88/.62	n.s.
(4) Berufsmotive			
• Vielseitigkeit	5.26/.55	5.25/.52	n.s.
• Bedeutsamkeit	5.20/.69	5.19/.65	n.s.
• Gestaltungsfreiraum	5.44/.79	5.41/.51	n.s.
• soziale Einbindung	4.48/.78	4.49/.72	n.s.
(4) Zufriedenheit			
• allg. Arbeitszufriedenheit	5.01/.76	5.02/.69	n.s.
• resignative Arbeitszufriedenheit	1.63/.79	1.61/.71	n.s.
(4) Burnout-Tendenz			
• Leistungsmangel	2.00/.62	2.01/.61	n.s.
• Emotionale Erschöpfung	1.72/.84	1.71/.83	n.s.
• Depersonalisierung	1.41/.59	1.43/.65	n.s.
(5) Soz. Unterstützung			
• Kooperation im Kollegium	4.51/.72	4.50/.78	n.s.
• Kohäsion des Kollegiums	4.89/.70	4.92/.69	n.s.
• Unterstützung durch Schulleitung	4.99/.91	4.98/.82	n.s.
(6) Teamqualität (Gesamtskala)			
	4.46/.56	4.51/.52	n.s.
(6) Schulleitungsqualität (Gesamtskala)			
	4.90/.68	4.88/.61	n.s.

(7) Beruhsanforderungen bewältigen beansprucht

• Unterrichtsdurchführung	3.47/1.05	3.57/1.10	n.s.
• Individuelle Passung, Vermittlung	4.00/1.09	4.08/1.12	n.s.
• Klassenführung	3.58/1.10	3.60/1.19	n.s.
• Elternarbeit	3.88/1.30	4.12/1.33	n.s.
• Kooperation mit Kollegium	3.04/.94	3.01/.98	n.s.
• Zusammenarbeit mit Schulleitung	2.92/1.15	2.99/1.09	n.s.
• Performanz als Lehrperson	3.73/1.14	3.74/1.18	n.s.

Die Ergebnisse der *varianzanalytischen Prüfungen* zeigen, dass sich kündigende und bleibende Lehrpersonen in der grundlegenden *Wahrnehmung von Beruhsanforderungen* (3), in ihren *individuellen Ressourcen* (4), wie der beruhsbezogenen Selbstwirksamkeit, dem Gelingen der Bewältigung von beruhslichen Anforderungen, der Burnout-Tendenz und der Beruhszufriedenheit, in den wahrgenommenen *sozialen Ressourcen* im Beruhsfeld (5), in den wahrgenommenen *Kontextfaktoren* wie Teamqualität des Kollegiums (6) und der Qualität der Schulleitung (6) sowie in der *Beanspruchung* durch die Bearbeitung von beruhslichen Anforderungen (7) nicht signifikant unterscheiden.

Einzig im Gelingen von Kooperation im Kollegium (4) zeigen kündigende Lehrpersonen signifikant geringere Werte als bleibende ($p=.043$), wobei aufgrund der geringen Effektstärke ($\eta^2=.012$) dieser Unterschied nicht als bedeutsam betrachtet werden kann.

Ergebnisse der blockweisen *binären logistischen Regressionsanalysen* zeigen keine signifikanten Modelle (χ^2 nicht signifikant). Werden die Blöcke einzeln geprüft, so klären diese je eine Varianz von 0.001% bis 5% (Nagelkerkers R^2), bei einem Anteil richtiger Klassifikationen von rund 70% (67.8% bis 71.7%), die bei den bleibenden Lehrpersonen 99-100% und bei den kündigenden 0-1% umfassen.

In der blockweisen Analyse steigt die erklärte Varianz schrittweise an und erreicht insgesamt 13.9%, bei einer korrekten Zuordnung von insgesamt 73.3%; dabei umfasst die Trefferquote 96.2% der bleibenden und 17.8% der kündigenden Lehrpersonen. Der Wald-Test bringt, mit Ausnahme des Gelingens der Kooperation im Kollegium, keine signifikanten Ergebnisse hervor, was darauf verweist, dass die Faktoren keinen signifikanten Einfluss auf das Kündigungsverhalten besitzen. Die Konfidenzintervalle (Signifikanzniveau 95%) umfassen Werte, die zwischen >1 (Obergrenze) und <1 (Untergrenze) liegen. Das bedeutet, dass der Effekt bei einer 95%-igen Wahrscheinlichkeit eintritt oder nicht eintritt; die geprüften Faktoren tragen somit nicht zur Vorhersage von Kündigung bzw. Bleiben bei). Damit wird auch unter Berücksichtigung gegenseitiger Einwirkungen bestätigt, dass die untersuchten individuellen und kontextuellen Faktoren eine Kündigung der Arbeitsstelle *nicht* vorhersagen können. Einzig das Gelingen der Kooperation im Kollegium kann ein Bleiben am Schulort vorhersagen, bei

einer Wahrscheinlichkeit von 95% (untere und obere Grenze des Konfidenzintervalls >1).

Diskussion der Befunde

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich weder in den Gründen noch in den Zielen ihrer Kündigung. Diese über quantitative Zugänge identifizierten Befunde ergänzen die qualitativ erarbeiteten (Keller-Schneider, 2019). Über diese Triangulation der Ergebnisse (Krüger & Pfaff, 2004; Kuckartz, 2014) resultiert eine gegenseitige Validierung. Das Ziel eines *Funktionswechsels* wird von erfahrenen Lehrpersonen signifikant und bedeutsam höher gewichtet als von berufseinsteigenden; darin zeigt sich eine Möglichkeit, über eine neue berufliche Tätigkeit die Berufslaufbahn zu gestalten und sich innerhalb des Berufs weiterzuentwickeln, wie dies berufsübergreifend in Life-span-Studien aufgezeigt wurde (Baltes et al., 2006; Freund et al., 2014). Inwiefern es sich um geplante oder zufällige Entscheidungen handelt (Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2011) kann mit diesen Daten nicht geklärt werden.

Die breiten Streuungen der *Gründe* und *Ziele* verweisen auf eine grosse Vielfalt von Kündigungsmotiven (Bieri, 2006; Oesterreich, 2008; Sandmeier, Gubler & Herzog, 2018), die sich in individuell geprägten Profilen manifestieren, wie Typenbildungen zeigen (Keller-Schneider, 2019). Diese verweisen auf ein unsystematisches, nicht trivialisiertes Zusammenwirken von Faktoren, das aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt sich in nicht vorhersehbarer Weise entwickelt (Pryor & Bright, 2011) und sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken kann (Hennecke & Freund, 2014). Ein Funktionswechsel stellt eine Weiterentwicklung im beruflichen Feld dar und ermöglicht eine auf bisherige Kompetenzen aufbauende Spezialisierung.

Wie angenommen, gestützt auf Befunde zur Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen und zum Kompetenzerleben von Berufseinsteigenden (Keller-Schneider, 2017; Keller-Schneider et al., 2019) und zu Befunden, die aus qualitativen Daten hervorgehen (Keller-Schneider, 2019), ergeben sich in den individuellen Ressourcen und der prozessbezogenen Beanspruchung keine Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. Unabhängig von den Berufsphasen stellen Kündigungen Möglichkeiten dar, die Berufslaufbahn zu gestalten, entsprechend den Laufbahn-Modellen, nach welchen Laufbahnentscheidungen multifaktoriell bedingt sind (Holland, 1997; Lent & Brown, 2008; Lent, Brown & Hackett, 1994; Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2011). Es lassen sich keine Indizien dafür finden, dass sich berufseinsteigende in ihren, eine Kündigung mitbedingenden Wahrnehmungen und Ressourcen von kündigenden erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden. Berufseinsteigende kündigen somit ihre Anstellung *nicht* aufgrund geringerer oder nicht ausreichender Ressourcen.

Kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich: Die varianzanalytischen Prüfungen von mehreren Komponenten des Wahrnehmung-, Deutungs- und Bearbeitungsprozesses (vgl. Abb. 1) ergeben keine signifikanten und bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Dies wird durch Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen bestärkt, aus denen keine Hinweise für eine Vorhersehbarkeit einer Kündigung hervorgehen. Damit kann auch die zweite Hypothese bestätigt werden, dass Kündigungen bzw. berufliche Mobilität nicht als Folge ungünstiger individueller Ressourcen erfolgen, sondern durch multiple Faktoren mitbedingt werden, wie dies auch aus anderen Studien hervorgeht (Kelchtermans, 2017; Lindqvist et al., 2014; Oesterreich, 2008; Sandmeier et al., 2018).

Die Annahme, dass sich arbeitsplatznahe Motive in der Gruppe kündigender Lehrpersonen deutlicher niederschlagen als bei bleibenden kann als Tendenz bestätigt werden. Aufgrund der geringen Effektstärke zeigt sich aber auch, dass eine ungünstigere Person-Umwelt-Passung nicht ausreicht, um den Weg einer Kündigung mit anschliessender Stellensuche zu gehen, da weitere Faktoren wie Zugehörigkeit (Skallvik & Skallvik, 2011) und Resilienz (Buchanan et al., 2013; Lindqvist et al., 2014; Smith & Ulvik, 2017) auf die Absicht zu *kündigen einwirken* (Kelchtermans, 2017; Rinke, 2014; Skallvik & Skaalvik, 2017).

Grenzen der Studie: Aufgrund der Daten kann nicht geprüft werden, inwiefern sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in der *Häufigkeit* der Kündigung unterscheiden. Es können lediglich Aussagen über die Gründe, Ziele und Ressourcen gemacht werden. Die dargelegten Befunde stammen aus zwei schweizerischen Studien und beziehen sich somit auf diese spezifischen *Anstellungsbedingungen*, nach welchen Lehrpersonen ihre Stelle selber suchen und eine solche aufgrund eines positiv durchlaufenen Bewerbungsprozesses mit gegenseitiger Zusage antreten. Die Anstellung ist kündbar, wodurch, wie in anderen Berufen, eine Mobilität ermöglicht wird. Damit stellt im schweizerischen Kontext eine Kündigung der Arbeitsstelle eine Möglichkeit dar, die Berufsbiographie nach eigenen Zielen zu gestalten. Eine Kündigung ist im schweizerischen Kontext nicht mit dem Verlassen des Berufes gleichzusetzen (vgl. BFS, 2009, 2014), sondern kann eine Veränderung im Pensum, einen Funktionswechsel oder einen Unterbruch in der beruflichen Tätigkeit bedeuten. Damit bleiben die Ergebnisse auf mit schweizerischen Anstellungsbedingungen vergleichbare Kontext beschränkt.

Weiterführende Forschungsfragen: Inwiefern Anstellungsbedingungen die Fluktuation und die berufliche Mobilität mitbestimmen, müsste im Vergleich zwischen Ländern mit unterschiedlichen Anstellungsbedingungen geprüft werden.

Literatur

- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4. Auflage). Heidelberg: Springer
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden* (12. Auflage). Berlin: Springer.
- Baillolet, J. & Semmer, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 152-163.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2006). Lifespan theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 569-664). New York, NY: Wiley.
- BASS. (2010). *Der Lehrermangel im Kanton Graubünden*. Bern: Büro für Arbeits- und sozialpolitische Studien.
- BFS. (2009). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2009–2018 für die obligatorische Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2012). *Die berufliche Mobilität. Eine Analyse aufgrund der Ergebnisse der schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) von 1993 bis 2011*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2014). *Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2015). Effects of motivation on the belief systems of future Mathematics teachers from a comparative perspective. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Hrsg.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (S. 227-243). Heidelberg: Springer.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Bolder, A. & Witzel, A. (2013). *Berufsbiographien: Beiträge zu Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3) Article 8.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Clara, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L. & Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880.
- Cooper J.M and Alvarado A (2006) *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Paris: IIEP & IAE, UNESCO.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Bildungsforschung*, 1, 1-23.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *Educational Psychology Handbook* (Vol. 2, pp. 471-499). Washington, DC: APA.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016): Teacher-motivation: Self-efficacy and goal orientation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 340-360). New York, NY: Routledge.
- Freund, A. (2005). Commitment and job satisfaction as predictors of turnover intentions among welfare workers. *Administration in Social Work*, 29(2), 5–21.

- Freund, A. M. (2007). Selektion, Optimierung und Kompensation im Kontext persönlicher Ziele: Das SOK-Modell. In J. Brandstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 367-388). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freund, A. M., Weiss, D. & Nikitin, J. (2014). Modelle der Handlungsmotivation zur erfolgreichen Entwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 282-309). Berlin: Springer.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Grunder, H. U. & Bieri, Th. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?* Bern: Haupt.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132-148.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, 102(2), 284-304.
- Hennecke, M. & Freund, A. M. (2014). Zielfokus, Prozessfokus und Ergebnisfokus. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 1699). Bern: Huber.
- Henneberger, F. & Sousa-Paza, A. (2002). *Arbeitsplatzwechsel in der Schweiz*. Bern: Haupt.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann utb.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien. Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 27-41). Münster: Waxmann.
- Hobfoll, S. E. & Schumm, J. A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung. In P. Buchwald, R. Schwarze & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen* (S. 91-120). Göttingen: Hogrefe.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (Vol. 3). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ingersoll, R. M (2001) Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. (2004). *Why do high-poverty schools have difficulty staffing their classrooms with qualified teachers?* University of Pennsylvania, Center for American Progress.
- Ingersoll, R. & Kralik, J. (2004). *The Impact of Mentorin on Teacher Retention*. Denver, CO: Educton Commission.
- Jerusalem, M. (1999). Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt Universität.
- Kelchtermans, G. (2016). The Emotional dimension in teachers' work lives. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education* (pp. 31-42). New York, NY: Springer.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?' Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
- Keller-Schneider, M. (2010a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010b). Kündigungsmotive von Lehrpersonen. Zürich PH: Zürich. Zugriff am 14.02.2019 unter http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=967491
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 305-314.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 152-173.

- Keller-Schneider, M. (2018). Job demands appraisals, classroom climate, and team support predict changes in emotional exhaustion among teachers after two years: A sequential mediation model. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 223-242.
- Keller-Schneider, M. (2019). Kündigende Lehrpersonen – belastet, unzufrieden oder die Berufslaufbahn gestaltend? In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Einstieg in den Lehrberuf* (S. 185-198). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Einschätzungen der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? *Empirische Pädagogik*, 26(1), 160-179.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 80-100.
- Keller-Schneider, M., Weiss, S. & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder, da wusste ich nicht besseres? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 217-242.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Berlin: Springer.
- Klauer, T. (2005). Soziale Unterstützung. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 493-500). Göttingen: Hogrefe.
- König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 615–641). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2009). Emotionale Voraussetzungen für die Entwicklung von Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembil, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehreprofessionalität* (S. 345-354). Weinheim: Beltz.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 987-1013). Münster: Waxmann.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2004). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 159-182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krumboltz, J. D. (2009). Tue happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Landert, C. (2006). *Zufriedenheit der Lehrpersonen*. Zugriff am 12.02.2019 unter https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Berufszufriedenheit_Studie_2009.pdf
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, NY: Springer.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

- Lindqvist, P., Nordäng, U. K. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education, 40*, 94-103.
- Low, K., Yoon, M., Roberts, B.W. & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 131*(5), 713- 737.
- Luzerner Zeitung. (2018, 20. August). «Der Lehrerberuf hat kein schlechtes Image». Zugriff am 3.11.2019 unter <https://www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/luzern/professorinder-lehrerberuf-hat-kein-schlechtes-image-ld.1045807>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Müller, K., Benninghoff, F. & Alliata, R. (2005). *Gestion prévisionnelle des enseignants*. Genève: SRED.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. *Nationales thematisches Examen der OECD*. Grundlagenbericht Schweiz. Zugriff am 6.01.2011 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/24/15/2496252.pdf>
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Benniswitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Novak, P. (2018). *Berufliche Mobilität von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- NZZ. (2014, April). «Den Schulen laufen die Lehrer davon», «Jeder zweite Lehrer steigt nach fünf Jahren wieder aus. Vor allem Junglehrer geben den Beruf schnell wieder auf.». Zugriff am 3.11.2019 unter https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/LCH_in_den_Medien/Lehrerberuf/140406_Den_Schulen_laufen_die_Lehrer_davon_NZZ_am_Sonntag.pdf
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrbelastung. In A. Krause, H. Schüpbach, E., Ulich & M., Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 49–74). Wiesbaden: Gabler.
- Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Pryor, R. G. & Bright, J. E. (2011). The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century. New York, NY: Routledge.
- Quick, J. C. & Tetrick, L. E. (2010). *Handbook of Occupational Health Psychology*. Washington, DC: APA.
- Rinke, C. R. (2014). *Why half of teachers leave the classroom. Understanding recruitment and retention in today's schools*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. New York, NY: Guilford Publishing.
- Sandmeier, A., Gubler, M. & Herzog, S. (2018). Berufliche Mobilität von Lehrpersonen. *Journal für Bildungsforschung Online, 10*(2), 54-73.
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39*(1), 75-94.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger.

- Schellenberg, C., Krauss, A. & Hättich, A. (2017). Längsschnittuntersuchung der Persönlichkeit-Beruf-Kongruenz über die Berufslaufbahn. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 553-571.
- Schmitz, E. & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 155-174). Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schönplüg, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie III* (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Sonntag, K. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt Universität.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembil, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehreprofessionalität* (S. 345-354). Weinheim: Beltz.
- Siegrist, J. & Raedel, A. (2006). Work stress and health risk behavior. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 32(6), 473-481.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928-945.
- Tarnai, C. & Hartmann, F.G. (Hrsg.). (2015). *Berufliche Interessen: Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Münster: Waxmann.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher education*, 83, 134-147.
- Tsabari, O., Tziner, A. & Meir, E. J. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 216-232.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32, 41-55.
- VSA. (o.J.). Volksschulamt des Kantons Zürich, Personelles, Anstellung von Lehrpersonen und Stellenbörse. Zugriff unter <https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles.html>
- Wiese, B. S. & Freund, A. M. (2008). Vereinbarkeit von Beruf und Familie. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge* (S. 191-212). Berlin: LIT.
- Wille, B., Tracey, T. J., Feys, M. & De Fruyt, F. (2014). A longitudinal and multi-method examination of interest-occupation congruence within and across time. *Journal of vocational behavior*, 84(1), 59-73.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Taylor & Francis.

Schlagworte: Berufslaufbahn, Kündigung der Arbeitsstelle, Gründe und Ziele, individuelle, soziale und kontextuelle Ressourcen, Berufseinstieg

Démissions d'enseignant·e·s – une question de phase professionnelle ou de ressources individuelles ? Comparaison entre enseignant·e·s débutant·e·s et expérimenté·e·s, démissionnaires et en poste

Résumé

Le thème de la démission des enseignant·e·s est très discuté, toutefois rares sont les recherches empiriques sur leurs motivations. Cet article examine les objectifs et les motifs de démission ainsi que les facteurs qui peuvent y contribuer. Pour ce faire, les données de deux recherches sont exploitées. Les facteurs possibles sont situés dans un modèle théorique de professionnalisation des enseignant·e·s afin d'éclairer le champ de manière différenciée. La première étude impliquant uniquement des enseignant·e·s démissionnaires (n=130) établit une comparaison entre les enseignant·e·s qui entrent dans la profession et des enseignant·e·s expérimenté·e·s. La deuxième étude établit une comparaison entre les enseignant·e·s qui donnent un préavis et ceux qui restent dans les écoles (n=302). Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences entre les groupes. La démission d'un emploi est une possibilité de façonner le parcours professionnel.

Mots-clés: Parcours professionnel, démission, motifs et objectifs, ressources individuelles, sociales et contextuelles, entrée dans la carrière

Dimissioni degli insegnanti - una questione di fase professionale o di risorse individuali? Confronto tra gli insegnanti all'inizio della carriera e con esperienza, nonché dimessi e che rimarranno come insegnanti

Riassunto

La dimissione degli insegnanti è un argomento molto discusso, ma gli studi empirici sulle loro motivazioni sono rari. Il seguente articolo esamina gli obiettivi e le ragioni della dimissione e i fattori che possono contribuire al suo conseguimento. A tal fine vengono utilizzati i dati di due studi. I possibili fattori sono localizzati in un modello teorico di professionalizzazione degli insegnanti al fine di illustrare il campo in modo differenziato. Nel primo studio con insegnanti che si dimettono (n=130), si confrontano gli insegnanti che entrano nella professione con gli insegnanti esperti. Il secondo studio mette a confronto gli insegnanti che lasciano il loro impiego e gli insegnanti che rimangono nella scuola (n=302).

I risultati mostrano che non ci sono differenze tra i gruppi esaminati. Il licenziamento di un posto di lavoro è una possibilità di plasmare il percorso professionale.

Parole chiave: Carriera, dimissione, motivi e obiettivi, risorse individuali, sociali e contestuali, ingresso nel mondo del lavoro

Teacher attrition – a question of career stage or individual resources?

Comparing new and experienced teachers as well as resigning teachers with remaining ones

Abstract

Teacher attrition is a much-discussed topic, but empirical studies on their motives are rare. The following article examines the objectives and reasons for attrition and the factors that may contribute to it. Data from two studies are used for this purpose. Possible factors are identified from a theory-based model of teacher professionalization in order to shed light on this topic in a differentiated way. In the first study on teachers giving notice of termination (n=130), teachers entering the profession and experienced teachers are compared. The second study compares teachers who resign and teachers who remain in schools (n=302). Results show that there are no differences between groups. Job termination and attrition is a way of shaping one's career path.

Keywords: Career, attrition, reasons and objectives, individual, social and contextual resources, career entry

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil. habil., ist Professorin an der PH Zürich für Professionsforschung und Lehrerbildung, Berufseinstieg, Schul- und Teamentwicklung.

Pädagogische Hochschule Zürich, LAB-F050.30, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch