Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Suja-Era Merkamp

Rezension zu

Webs, T. (2016). Commitment-Typen bei Lehrkräften und ihre Zusammenhänge zu Lehrergesundheit und Schulkultur. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 277–305). Weinheim: Beltz Juventa.

Kommentierter Kurzbefund

Lehrkräfte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Identifikation mit der Schule, ihrer Bereitschaft, sich zu engagieren, Aufgaben der Schulentwicklung zu übernehmen und diese aktiv voranzutreiben. Einen Erklärungsansatz liefert das Commitment von Lehrkräften, d. h. das Empfinden von Bindung oder Verpflichtung in Bezug auf Schule und Kollegium.

Facetten des Commitments (C.) sind Identifikation und Engagement aufgrund der persönlichen Bedeutsamkeit gemeinsamer Werte oder Ziele (affektives C.), internalisierte Wert-/Normvorstellungen oder Erwartungen (normatives C.) und Kosten-/Nutzenerwägungen oder die Befürchtung von Verlusten (kalkulatorisches C.).

Tanja Webs untersucht, ob sich anhand dieser Facetten verschiedene Commitment-Typen von Lehrkräften identifizieren lassen und inwiefern sich die Typen unterscheiden im Hinblick auf Aspekte der Lehrergesundheit und Schulkultur.

Dazu wurden Daten von 1.105 Lehrkräften der Sekundarstufe I aus 36 Schulen verschiedener Schulformen in NRW anhand einer Fragebogenerhebung ermittelt und statistisch ausgewertet (u. a. latente Profilanalysen, $\chi 2$-Tests, ANOVA).

Im Ergebnis ist das Commitment gegenüber der Schule durchschnittlich stärker als gegenüber dem Kollegium, wobei das Commitment aufgrund gemeinsamer Ziele und Werte (affektiv) für beide Bereiche am höchsten und das Commitment aufgrund internalisierter Wert-/Normvorstellungen oder Erwartungen (normativ) am niedrigsten ausfällt. Identifiziert werden sechs Commitment-Typen, drei mit unterdurchschnittlichem und drei mit überdurchschnittlichem affektiven Commitment (AC), wobei diese beiden Gruppen ähnlich groß sind. Lehrkräfte mit überdurchschnittlichem AC berichten nahezu durchgängig günstigere Ausprägungen als Lehrkräfte mit unterdurchschnittlichem AC bezüglich der Aspekte von Lehrergesundheit (Arbeitszufriedenheit, emotionale Erschöpfung, berufliche Selbstwirksamkeitserwartung) und Schulkultur (Arbeitsklima, kooperativ-partizipatives Schulleitungshandeln, Unterrichtsentwicklungsaktivitäten).

Die Studie liefert einen interessanten Ansatz zur Klassifizierung des Commitments von Lehrkräften, es bleibt jedoch weitgehend offen, welche konkreten Handlungsschritte daraus abgeleitet werden können. Die Beantwortung der wesentlichen Frage, wie das AC von Lehrkräften gesteigert werden kann, war nicht Ziel der Studie, stellt sich aber in diesem Zusammenhang für Akteure in Schulleitung und/oder Schulaufsicht vorrangig.

CC BY NC ND

Hintergrund

Einleitend weist Tanja Webs darauf hin, dass Commitment eine bedeutsame Rolle im Bereich der beruflichen Motivation von Lehrkräften spielt, denn es seien sowohl positive Einflüsse auf das Lehrerhandeln als auch auf den Kompetenzerwerb der Lernenden nachgewiesen worden.

Die Autorin legt ihrer Forschungsarbeit ein Multifacetten-Modell von Commitment zugrunde. Dieses enthält nicht nur die drei klassischen Komponenten **affektives Commitment (AC)**, i. e. emotionale Bindung, **normatives Commitment (NC)**, i. e. moralische Bindung bzw. das Empfinden von Verpflichtung gegenüber der Organisation, und **kalkulatorisches Commitment (CC)**, das auf Kosten-Nutzen-Abwägungen basiert und bei dem ex negativo die mit einem Verlassen der Organisation verbundenen wirtschaftlichen und ideellen Kosten erwogen werden. Zusätzlich lassen sich diese drei Komponenten in Bezug auf verschiedene Unterbereiche von Organisationen untersuchen. Bei der Übertragung des Modells auf das Commitment bei Lehrkräften nimmt die Autorin die Unterbereiche Schule und Kollegium in den Blick. Letzteres sei wichtig, weil Schulentwicklung, um die es letztendlich in jeder Schule gehen sollte, nur kooperativ durchgeführt werden könne.

Durch die Kombination der drei Komponenten mit den Unterbereichen Schule und Kollegium (Bsp.: ACS = affektives Commitment in Bezug auf Schule, NCK = normatives Commitment in Bezug auf das Kollegium) ergeben sich sechs Commitment-Facetten, aus denen sich verschiedene Commitment-Profile bzw. -Typen ableiten lassen sollen.

Neben der Identifikation von Commitment-Profilen wird untersucht, wie die Profile mit weiteren schul- und lehrerbezogenen Merkmalen in Zusammenhang stehen, um sie näher beschreiben zu können. Folgende weitere Merkmale werden berücksichtigt: **Arbeitszufriedenheit, emotionale Erschöpfung, individuelle berufliche Selbstwirksamkeit, Arbeitsklima im Kollegium, kooperativ-partizipatives Schulleitungshandeln** und **Intensität der Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung** des/der Einzelnen.

Zur theoretischen Einbettung zieht die Autorin die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan 2012) heran. Grundannahme dieses Ansatzes ist, dass Motivation von der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Zugehörigkeit abhängt. Forschung im Bereich der Organisations- und Arbeitspsychologie ergab einen positiven Zusammenhang zwischen affektivem Commitment (AC) und dem Erleben von Kompetenz und Autonomie sowie entsprechendem Leitungshandeln, das auf Kontrolle zugunsten von Vertrauen und Kompetenzübertragung verzichtet.

Webs verweist darauf, dass bisher eher eindimensionale Forschungsarbeiten zum affektiven Commitment von Lehrkräften vorgelegt worden seien; es gebe lediglich eine Studie, die im Sinne des Multifacetten-Modells Commitment-Profile in Bezug auf unterschiedliche Commitment-Richtungen analysiert hat und im Zuge derer vier Profile identifiziert worden seien. Die Bezugsrichtungen waren dort allerdings Schule und Lehrerberuf statt Schule und Kollegium.

Die Autorin formuliert zwei Forschungsfragen:

1. Lassen sich hinsichtlich der drei Komponenten AC/NC/CC jeweils verbunden mit den beiden Commitment-Richtungen Schule und Kollegium (ACS/ACK, NCS/NCK, CCS/CCK) klar unterscheidbare Commitment-Profile ableiten?
2. Können systematische Differenzen zwischen den identifizierten Profilen hinsichtlich weiterer

Merkmale der Lehrergesundheit und Schulkultur ermittelt werden?

Zur zweiten Fragestellung werden drei Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Commitment-Typen mit höherem AC zeichnen sich durch höhere Arbeitszufriedenheit, geringere emotionale Erschöpfung, höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, eine positivere Wahrnehmung des Arbeitsklimas im Kollegium, eine positivere Wahrnehmung des Schulleitungshandelns als kooperativ-partizipativ und vermehrte Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsentwicklung aus.

Hypothese 2a: Die eben genannten Ausprägungen sind bei Commitment-Typen mit höhe-rem AC verbunden mit höherem NC günstiger ausgeprägt als bei Typen mit höherem AC verbunden mit höherem CC und bei beiden stärker als bei allen anderen Typen.

Hypothese 2b: Am ungünstigsten fallen diese Ausprägungen bei Typen mit höherem CC, gefolgt von Typen mit höherem NC und CC im Vergleich zu allen anderen aus.

Design

Stichprobe

Die querschnittliche Fragebogenerhebung wurde mit 1.105 Lehrkräften der Sekundarstufe I von 13 Gymnasien, 11 Gesamtschulen, 6 Realschulen und 6 Hauptschulen aus Nordrhein-Westfalen durchgeführt; alle Schulen gehörten den Standorttypen 3, 4 und 5 an. 59,9 % der Befragten waren weiblich, der Median lag im Bereich 41-50 Jahre. Die Auswertungen basieren auf den Angaben von 1.083 Lehrkräften, wobei nicht jede Lehrkraft alle Fragen beantwortet hat.

Instrumente

Die Fragebögen enthielten – neben Angaben zu soziodemographischen Merkmalen der Lehrkräfte wie Geschlecht, (Dienst-)Alter und Beschäftigungsverhältnis – u. a. 12 Skalen mit unterschiedlich vielen Items, die jeweils anhand eines vierstufigen Likert-Antwortformats (trifft nicht zu (1) bis trifft zu (4); nicht zufrieden (1) bis sehr zufrieden (4); stimme nicht zu (1) bis stimme zu (4)) bearbeitet werden sollten. Die Items entstammten teilweise bereits etablierten Instrumentarien bzw. wurden in Anlehnung an solche leicht variiert und angepasst.

Die ersten sechs Skalen bildeten die sechs Commitment-Facetten ab, die aus der Kombination der beiden Commitment-Richtungen "Schule" und "Kollegium" in Kombination mit den drei Commitment-Komponenten "affektiv", "normativ" und "kalkulatorisch" hervorgehen. Die Skalen enthielten jeweils 3-5 Items.

Die weiteren sechs Skalen thematisierten die genannten Merkmale der Lehrergesundheit und Schulkultur: Arbeitszufriedenheit, emotionale Erschöpfung, individuelle Selbstwirksamkeit, Arbeitsklima im Kollegium, kooperativ-partizipatives Schulleitungshandeln und Intensität der Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung. Die Skalen enthielten jeweils 6-12 Items.
Alle 12 Skalen weisen zufriedenstellende interne Konsistenzen auf (1-6: $\alpha \geq .71$; 6-12: $\alpha \geq .72$).

Datenaufbereitung und -auswertung

Die Typenbildung erfolgte mittels latenter Profilanalyse, die mit der Statistik-Software Mplus durchgeführt wurde. Die übrigen Berechnungen erfolgten mittels SPSS von IBM. Fehlende Werte

wurden in Mplus mittels FIML-Schätzung verarbeitet, bei den SPSS-Auswertungen wurden fehlende Werte nicht imputiert.

Für die Bestimmung der optimalen Zahl zu identifizierender Commitment-Profile wurden neben Erwägungen zu Plausibilität und Interpretierbarkeit der Profile Maße des relativen Modellfits und der Zuverlässigkeit der Klassifizierung herangezogen. Als deskriptive Maße wurden sowohl das Akaike Information Criterion (AIC) als auch das Bayesian Information Criterion (BIC) genutzt; daneben diente der Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT) der inferenzstatistischen Absicherung der Modellselektion. Zusätzlich wurden das Entropy-Maß und die mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeit als Kriterien der Klassifizierungsgenauigkeit berücksichtigt.

Die weiterführende Differenzierung anhand der Merkmale der Lehrergesundheit und Schulkultur wurde zufallskritisch abgesichert (χ2-Tests, einfaktorielle Varianzanalysen mit ANOVA, Post hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur).

Ergebnisse

Die skalenbezogene Auswertung der Ergebnisse zeigt generelle Trends bezüglich der Facetten des Commitments von Lehrkräften:

- Lehrkräfte empfinden durchschnittlich ein höheres Commitment gegenüber der Schule als gegenüber dem Kollegium.
- Lehrkräfte fühlen sich deutlich höher emotional gebunden (AC) als normativ (NC) oder kalkulatorisch (CC).
- Am wenigsten fühlen sich Lehrkräfte normativ (NC), also moralisch, an Schule und Kollegium gebunden.

Die Effektstärke der signifikanten Mittelwertdifferenzen zwischen den einzelnen Facetten fällt groß aus (ANOVA, $\eta 2 \geq .39$).

Die Prüfung der beiden Forschungsfragen ergibt Folgendes:

Fragestellung 1
Auf Grundlage der Ergebnisse der latenten Profilanalyse wird aus Gründen der Plausibilität und Interpretierbarkeit und unter Berücksichtigung der statistischen Kennwerte die Sechs-Klassenlösung für die Interpretation und weiteren Auswertungen ausgewählt:

1. Typ (uncommitted, 12,2 %): alle Commitment-Facetten unterdurchschnittlich
2. Typ (CC-dominant, 4,8 %): kalkulatorisches Commitment gegenüber Schule und Kollegium überdurchschnittlich
3. Typ (NCK/CCK-dominant, 28,6 %): moralisches und kalkulatorisches Commitment gegenüber dem Kollegium überdurchschnittlich, alle anderen Facetten unterdurchschnittlich
4. Typ (ACS-dominant, 21,1 %): affektives Commitment gegenüber der Schule überdurchschnittlich und gegenüber dem Kollegium durchschnittlich, alle anderen Facetten unterdurchschnittlich
5. Typ (CS/ACK-committed, 21,1 %): schulbezogene Commitment-Facetten und affektives Commitment gegenüber dem Kollegium überdurchschnittlich, die anderen Facetten durchschnittlich

6. Typ (committed, 12,2 %): alle Commitment-Facetten überdurchschnittlich

Dem 1. und dem 6. Commitment-Typ ist eine gleich große Anzahl von Lehrkräften innerhalb der Gruppe der Befragten zuzuordnen. Beide bilden gegensätzliche Extreme, da beim 1. Typ alle Komponenten unterdurchschnittlich (vor allem aber AC) und beim 6. Typ alle überdurchschnittlich ausgeprägt sind (vor allem aber NC).

Es lassen sich jeweils die drei ersten und die drei letzten Commitment-Typen zusammenfassen, da sie sich durch unterdurchschnittliches bzw. überdurchschnittliches AC gegenüber Schule und/oder Kollegium unterscheiden. Die letzten drei Typen sind dabei insgesamt gesehen um ca. 100 Befragte größer als die ersten drei. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass der 4. Typ deutlich weniger stark "committed" ist als die Typen 5 und 6.

Fragestellung 2
Die weiterführende Differenzierung liefert folgende Ergebnisse:

- Bezüglich der soziodemographischen Merkmale lässt sich einzig feststellen, dass die Befragten des 2. Commitment-Typs (überdurchschnittliches kalkulatorisches Commitment gegenüber Schule und Kollegium) das höchste Alter, Dienstalter und die längste Verweildauer an der aktuellen Schule aufweisen.
- Zwischen den Typen lassen sich signifikante Unterschiede bezüglich der weiteren sechs Merkmale der Lehrergesundheit und der Schulkultur feststellen. Dabei sind alle Effektstärken der Unterschiede mittel bis groß, lediglich beim Merkmal Unterrichtsentwicklungsarbeit sind sie klein ausgeprägt.
- Die Befragten, die sich den Commitment-Typen 1-3 mit geringerem AC zuordnen lassen, weisen bezüglich aller sechs Merkmale eher ungünstige Ausprägungen auf, die Typen 4-6 eher günstige. Erstere fühlen sich entsprechend weniger zufrieden, erschöpfter, weniger selbstwirksam, erleben das Kollegium als weniger unterstützend, das Schulleitungshandeln als weniger kooperativ-partizipativ und nehmen weniger Unterrichtsentwicklungsaufgaben wahr. Signifikante Ausnahme: Unter den Typen mit höherem AC lässt sich für den Typ 6 (alle Commitment-Facetten überdurchschnittlich) sagen, dass sich die Befragten fast ebenso stark emotional erschöpft fühlen wie die drei Typen mit geringerem AC.

Die Prüfung der Hypothesen ergibt Folgendes:

Hypothese 1 wird partiell empirisch bestätigt: Commitment-Typen mit höherem AC zeichnen sich überwiegend durch höhere Arbeitszufriedenheit, höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, eine positivere Wahrnehmung des Arbeitsklimas im Kollegium, eine positivere Wahrnehmung des Schulleitungshandelns als kooperativ-partizipativ aus, der 6. Typ (alle Commitment-Facetten überdurchschnittlich) jedoch nicht durch geringere emotionale Erschöpfung, aber als einziger der drei Typen durch eine signifikant stärkere Wahrnehmung von Unterrichtsentwicklungsaufgaben.

Hypothese 2a wird nicht empirisch erhärtet, da kein Commitment-Typ identifiziert wurde, der AC/NC-dominant ist. Darüber hinaus sind, wie oben erläutert, nicht alle arbeits- und schulbezogenen Merkmale bei den Typen mit höherem AC günstiger ausgeprägt.

Hypothese 2b wird ebenfalls nicht erhärtet. Es trifft nicht zu, dass bei Typen mit höherem CC, gefolgt von Typen mit höherem NC und CC im Vergleich zu allen anderen die arbeits- und schulbezogenen

Merkmale am ungünstigsten ausfallen. Typ 1 (alle Commitment-Facetten unterdurchschnittlich) weist teilweise ungünstigere Werte auf. Auch einzelne Ergebnisse bei der Großgruppe der Typen mit höherem AC fallen tendenziell negativer (bzw. bei emotionaler Erschöpfung positiv) aus.

Abschließend konstatiert die Autorin, dass nicht alle erwarteten Commitment-Typen identifiziert werden können und dass Synergien zwischen den einzelnen Commitment-Facetten bestehen, die durch dieses Erhebungsverfahren so nicht abgebildet werden. Es ließen sich folglich keine allgemeingültigen Aussagen treffen, zumal – wie sie selbst einschränkend bemerkt – die Aussagen auf Selbsteinschätzungen beruhen und die Ergebnisse somit den klassischen Unwägbarkeiten einer solchen individuellen Befragung unterworfen seien. Ferner sei es wichtig, Merkmale der Unterrichtsqualität aus der Perspektive der Lernenden zu untersuchen, um diese mit dem Commitment der Lehrkräfte zu korrelieren.

Sie erläutert die Notwendigkeit einer Überprüfung der Ergebnisse durch eine Längsschnittstudie und verdeutlicht weiterhin, dass die Stichprobe nicht repräsentativ gewesen sei, da die Lehrkräfte ausschließlich der Sekundarstufe I angehörten. Eine Replikation und Validierung mit Lehrkräften der Sekundarstufe II sowie aus anderen Schulformen (z. B. Berufskollegs oder Erwachsenenbildung) sei notwendig.

Die Studie habe aber gezeigt, dass es gelungen sei, das Multifacetten-Modell auf das Commitment von Lehrkräften zu übertragen und trete damit der bisher in der Forschung weitgehend bestehenden Eindimensionalität (Commitment-Untersuchungen z. B. nur bezüglich des Lehrerberufs oder der Schule bzw. nur bezüglich des AC) entgegen. Schließlich könnten aus den Ergebnissen Erkenntnisse abgeleitet und Maßnahmen ergriffen werden, um Schule als Arbeitsplatz gesundheitsförderlicher zu gestalten bzw. negative Einflüsse zu verringern.

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Die Identifikation verschiedener Commitment-Typen unter Lehrkräften ist grundsätzlich interessant und scheint eine Möglichkeit darzustellen, landläufige Klassifikationen wie die zwischen engagierten und weniger engagierten, sich mit Schule mehr oder weniger identifizierenden bzw. mehr oder weniger pflichtbewussten Lehrkräften auf eine wissenschaftlich gesichertere und begriffsschärfere Basis zu stellen. Das Konzept ist in der psychologischen Forschung etabliert und hat bereits wichtige Erkenntnisse für den Bereich der Human Ressources geliefert, hier vor allem für die Unterbereiche der Mitarbeiterführung und der Arbeitsplatzgestaltung. Die Übertragung auf den Bereich Schule hat bereits mehrfach stattgefunden, bisher aber eher in eindimensionaler Weise, also in Bezug auf nur eine Commitment-Richtung oder auf nur eine Facette, vor allem affektives Commitment (AC).

Design

Innerhalb des Schulbereiches ist es vor allem für Schulleitungen, aber auch für Bereichs- und/oder Bildungsgangleitungen sowie für die Schulaufsicht von Interesse, unterschiedliche Commitment-Typen identifizieren und benennen zu können. Die Verbindung mit anderen schul- und arbeitsbezogenen Merkmalen ist dabei interessant, theoretisch aber nicht vollständig belastbar, weil – wie die Autorin selbst anmerkt – einige Merkmale nicht theorieimmanent seien. Zudem gibt es Synergien zwischen einzelnen Facetten, sodass die einzelnen Merkmale nicht trennscharf abgegrenzt werden können.

Die Absicht der Autorin, das Commitment in zwei Richtungen (Schule, Kollegium) zu untersuchen, also

ein sogenanntes Multi-Facetten-Modell anzuwenden, das nach ihren Angaben bisher nur in einer Untersuchung Anwendung gefunden habe, ist interessant und vielversprechend. Ein Kritikpunkt, den die Autorin bei der Diskussion ihrer Ergebnisse auch selbst kurz streift, betrifft dabei die Auswahl der Richtungen: Es stellt sich die Frage, was mit der Bezugsrichtung „Schule“ genau gemeint ist. Bezieht sich diese auf die Schulleitung oder auf ein Konstrukt wie Corporate Identity bezüglich einer Schule? Denken die Befragten dabei an ihren Beruf, ihre Schülerinnen und Schüler oder an die Institution als solche? Hierzu wäre es wichtig, alle Items zu kennen, um einschätzen zu können, wie klar der Fragebogen war.

Da die Untersuchung durchgeführt wurde im Kontext eines Projekts zur Schulentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen, an denen der Kooperation von Lehrkräften nachweislich besondere Bedeutung zukommt, ist die Forschungsintention nachvollziehbar und es ist daher plausibel, dass die Autorin diese Richtung gezielt in den Blick nimmt. Allerdings fühlen sich Lehrkräfte häufig vor allem ihrem Beruf gegenüber verpflichtet, sodass es – wie in der von der Autorin zitierten einzigen mehrdimensionalen Studie von Maltin (2011) geschehen – interessanter gewesen wäre, das Commitment in Bezug auf den Lehrberuf als Richtung hinzuzunehmen. Des Weiteren hat der Lehrberuf vor allem mit den Subjekten des Lehr- und Lernprozesses zu tun, den Lernenden. Tatsächlich wäre eine Untersuchung des Commitments in Richtung auf die Schülerinnen und Schüler wohl besonders interessant gewesen und hätte möglicherweise vollkommen andere Ergebnisse gezeitigt.

Insgesamt stellt sich die Frage, inwiefern das Konzept des AC/NC/CC auf den Bereich Schule übertragbar ist, da die Mehrzahl der Lehrkräfte in Deutschland, so auch in NRW, wo die Studie durchgeführt wurde, verbeamtet sind. Kalkulatorisches Commitment, das in der freien Wirtschaft vor allem bezüglich der Tendenz von Mitarbeitern definiert ist, das Unternehmen zu verlassen, also zu kündigen, greift in diesem Sinne nur sehr begrenzt und kann höchstens mit einer Versetzung an eine andere Schule verglichen werden. Auch angestellte Lehrende können nicht einfach die Schule wechseln. Es ist ein langwieriger Prozess und hängt von der Einwilligung der Schulleitung, der Schulaufsichtsbehörde und der Verfügbarkeit von Planstellen ab. Ein Berufswechsel mit Verzicht auf den Beamtenstatus ist eine wesentlich schwerer wiegende Entscheidung als eine Kündigung in einem Unternehmen.
NC ist eine Kategorie, die Lehrkräfte eher gegenüber ihrem Beruf und gegenüber den Lernenden empfinden. Insofern mag es einen Grund haben, warum bisherige Forschungsarbeiten, was die Autorin eingangs moniert, sich vor allem dem AC bei Lehrkräften widmen.

Die Gestaltung des Fragebogens erscheint als wissenschaftlich abgesichert und zuerst einmal in sich logisch, auch wenn die weiteren schul- und arbeitsbezogenen Merkmale aus unterschiedlichen Quellen stammen und die Auswahl sicher auch anders hätte ausfallen können. Die statistische Auswertung der Ergebnisse erscheint als sehr sorgfältig und mehrfach abgesichert.

Ergebnisse
Die Autorin formuliert eine erste explorative Forschungsfrage nach Commitment-Typen unter Lehrkräften. Sie kann zwei Großgruppen und darin je drei verschiedene Typen identifizieren, wobei die Typen 1-3 unterdurchschnittliches und die Typen 4-6 überdurchschnittliches affektives Commitment aufweisen, d. h. sich gegenüber Schule und Kollegium aufgrund gemeinsamer Werte und Ziele gebunden bzw. verpflichtet fühlen.

Dieser Befund bestätigt Beobachtungen aus der schulischen Realität: Es gibt (dienst)ältere Kollegen, die sich nur noch kalkulatorisch an Schule und Kollegium gebunden fühlen, möglicherweise weil sie dienstmüde sind, sich ihre Prioritäten verschoben haben und/oder sie ihre anfänglichen Ideale über

mehrere Reformen und die zyklische Einführung didaktisch-methodischer Imperative hinweg verloren haben und/oder weil ihre Selbstwirksamkeitserwartung im Laufe der Jahre durch unvermeidliche Negativerfahrungen abgenommen hat und sie sich in Bezug auf Schulleitungshandeln nicht als autonom empfinden.

Darüber hinaus gibt es zwei zahlenmäßig gleich große Typen, die gar nicht (Typ 1) bzw. sehr "committed" (Typ 6) sind. Lehrkräfte des Typs 6 nehmen im Durchschnitt am häufigsten Unterrichtsentwicklungsaufgaben wahr und fühlen sich vergleichbar emotional erschöpft wie Lehrkräfte der drei Commitment-Typen, die unterdurchschnittliches AC aufweisen. Es handelt sich bei dieser Gruppe wohl um diejenigen, die Verantwortung – auch in Form von Funktionsstellen – übernehmen und dies emotional engagiert, selbstbestimmt und verbunden mit eigenem Kompetenzerleben und entsprechender Selbstwirksamkeitserwartung tun. Daneben gibt es ein Gros an Lehrkräften, die eher stärker und eher schwächer "committed" sind, auch das scheint einer üblichen Verteilung in Kollegien zu entsprechen.

Die Autorin zieht daraus keine weitergehenden Schlüsse für die schulische Praxis, sie deutet nur an, dass man daraus konkrete „typengerechte und bedarfsorientierte Maßnahmen zur Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule“ ableiten könne, lässt aber offen, welche das sein könnten. Daher bleibt die Frage offen, inwiefern diese Typisierung den Akteuren im Bereich Schule helfen kann, die Ursachen unterschiedlicher Grade und Ausprägungen von Lehrkräfte-Commitment in konkreten Kollegien zu erforschen und wie Schulleitungen dazu beitragen können, dieses positiv zu beeinflussen.

Ansatzpunkte liefern zum einen die tendenziell höheren Ausprägungen des kooperativ-partizipativen Schulleitungshandeln bei den Typen mit hohem AC und zum anderen die Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie, dass Menschen, die sich als kompetent, (relativ) autonom handelnd und sozial zugehörig fühlen, eine höhere Arbeitszufriedenheit, intrinsische Motivation und daher stärkeren Einsatz und eine höhere Identifikation zeigen. Wenngleich es üblicherweise nicht Ziel einer explorativ angelegten wissenschaftlichen Untersuchung ist, anwendungsbezogene Hinweise zu generieren, wäre es für die Praxis aber von größerem Interesse, wie man diese Grundbedürfnisse im Bereich Schule stärker befriedigen und wer darauf wie Einfluss nehmen könnte.

Die zweite Forschungsfrage nach Merkmalen zur weitergehenden Differenzierung der entstandenen Typen wird in drei Hypothesen aufgefächert. Von diesen konnten zwei nicht geprüft werden, weil die entstandene Typisierung nicht den Erwartungen entsprach. Lediglich die Annahme, dass Lehrkräfte mit höherem AC grundsätzlich günstigere Ausprägungen hinsichtlich der weiteren Merkmale aufweisen, konnte teilweise bestätigt werden.

Jenseits der erfolgreichen Grundlagenforschung zur Identifizierung von unterschiedlichen Commitment-Typen unter Lehrkräften liefert die Studie kaum Erkenntnisse, die sich unmittelbar für die Praxis nutzen lassen.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen

können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte:

- Welchem Commitment-Typ würde ich mich selbst zuordnen? Bin ich eher affektiv, normativ, kalkulatorisch oder gar nicht "committed"? Worin sehe ich die Ursachen für (fehlendes) affektives Commitment? Was kann ich selbst tun, dieses bei mir (wieder) zu stärken bzw. dieses zu erhalten? Wird meinen Bedürfnissen nach dem Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit hinreichend entsprochen? Kann ich zu Veränderungen beitragen?
- Beobachte ich in meinem Kollegium Tendenzen zu gegenseitiger negativer Beeinflussung des Commitments? Kann ich etwas dazu tun, die Diskussion positiv zu beeinflussen und die Wahrnehmung für Prozesse, die dem Arbeitsklima abträglich sind, zu schärfen? Gibt es eine beständige Kritik beispielsweise am Schulleitungshandeln? Kann ich dazu beitragen, diese zu entschärfen und eine konstruktive Auseinandersetzung zwischen Schulleitung und Kollegium anzuregen, vielleicht durch externe Moderatoren oder intern durch den Lehrerrat?
- Welche positiven Prozesse nehme ich im Kollegium wahr? Welche Möglichkeiten sehe ich, diese zu verstärken bzw. zu weiteren anzuregen?
- Gibt es kollegiale Fallberatungen, Teamteachings, Kooperation bei der Unterrichtsplanung, Erstellung von Klausuren und anderen Leistungsmessungsinstrumenten? Gibt es Materialbörsen, Vorbereitungstreffen und andere kooperative Maßnahmen?
- Erhalten Lehrkräfte, die Schwierigkeiten haben, sich ein positives Selbstbild zu bewahren, weil sie auf Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern stoßen, Hilfe und Unterstützung aus dem Kollegium?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Kann ich einschätzen, wie die Zusammensetzung meines Kollegiums in Bezug auf die verschiedenen Commitment-Facetten ist? Benötige ich möglicherweise ein Erhebungsinstrument, um Genaueres darüber zu erfahren?
- Wie kann ich dazu beitragen, dass Lehrkräfte mit überdurchschnittlichem affektiven Commitment (AC) sich dieses bewahren? Zeiche ich, dass ich das wahrnehme und schätze? Entlaste ich die besonders motivierten Lehrkräfte entsprechend ihrem Arbeitseinsatz?
- Wie gehe ich mit Lehrkräften um, die entweder kalkulatorisch, gar nicht oder nur dem Kollegium gegenüber "committed" sind? Kann ich die Ursachen für das fehlende AC diagnostizieren? Kann ich in der Folge diese Ursachen reduzieren oder anderweitig positiv auf die Personen einwirken, um sie zu einer Haltungsänderung zu bewegen?
- Wie gehe ich mit (dienst)älteren Kolleginnen und Kollegen um, bei denen ich eine Hinwendung zu CC bemerke? Kann ich ihnen Verantwortung übertragen, um ihr Kompetenzerleben und ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken und sie dadurch zu einer Haltungsänderung zu veranlassen?
- Welche Vorstellungen habe ich darüber, wie die Mitglieder meines Kollegiums mich und mein Leitungshandeln sehen? Wäre es vielleicht sinnvoll, eine anonyme Befragung durchzuführen, um Klarheit darüber zu gewinnen? Spreche ich regelmäßig offen und konstruktiv mit dem Lehrerrat und der erweiterten Schulleitung oder anderen wichtigen Akteuren im Kollegium? Bin ich daran interessiert, Rückmeldungen zu erhalten? Bin ich offen für Kritik und gehe ich konstruktiv mit ihr um?
- Ist mein Leitungshandeln kooperativ-partizipativ und ausreichend transparent? Beziehe ich mein

Kollegium (zumindest partiell) in Entscheidungen ein und erläutere ich sie ausreichend? Habe ich ein offenes Ohr für die Belange meiner Kolleginnen und Kollegen? Zeige ich Empathie und Verständnis?

Literatur

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maltin, E. R. (2011). *Workplace Commitment and Employee Well-Being: A Meta-analysis and Study of Commitment Profiles*. Zugriff am 18.02.2019 unter https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1416&context=etd.

Rezensent/-in

Suja-Era Merkamp, Lehrerin am Städtischen Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Leverkusen

Zitiervorschlag

Merkamp, S.-E. (2019). Rezension zu Webs, T. (2016). Commitment-Typen bei Lehrkräften und ihre Zusammenhänge zu Lehrergesundheit und Schulkultur. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 277–305). Weinheim: Beltz Juventa. *Forschungsmonitor Schule, 89*. Abgerufen von https://www-.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=58

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Suja-Era Merkamp (2019) für den Forschungsmonitor Schule.