
Martin Rothland

Die Wirkung des Sabbatjahrs auf das arbeitsbezogene Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern

Zusammenfassung

Mit dem Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer werden spezifische Wirkungserwartungen verbunden, die es als etablierte, aber in der Forschung nur selten beachtete Interventions- und Präventionsmaßnahme erscheinen lassen. Im Rahmen einer Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten vor, während und nach dem Sabbatjahr wird die Wirkung der langfristigen Unterbrechung der Berufstätigkeit auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (AVEM) auf der Basis einer Stichprobe von 126 Lehrkräften überprüft. Im Ergebnis zeigen sich auf der Ebene der einzelnen Dimensionen des AVEM Veränderungen vor allem im Bereich der Faktoren des Arbeitsengagements. Auf Clusterebene können Veränderungen im Sinne einer Verbesserung aufgrund der Verringerung des Risikomusters B beobachtet werden. Veränderungen hin zum wünschenswerten Muster G sind hingegen selten oder kommen gar nicht vor. Bezogen auf die Verteilung der einzelnen Muster ist jedoch keine der identifizierten Musterveränderungen statistisch signifikant.

Schlüsselwörter: Sabbatjahr, Lehrkräfte, arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, Intervention, Lehrerbelastung

The Effects of the Sabbatical on Teachers' Job-Related Coping Behavior

Summary

By sabbaticals for teachers specific effects are expected, which make it seem as an established, but in the research rarely noticed intervention and prevention measure. In a longitudinal study with three occasions before, during and after the leave, the effect of long-term career breaks on work-related behavior and experience patterns (AVEM) will be reviewed on the basis of a sample of 126 teachers. The results show changes at the level of individual dimensions of AVEM especially in the area of the factors of work engagement. At the cluster level, changes in the terms of an improvement due to the reduction in the risk pattern B were observed. Changes towards the desirable pattern G are rare

or even non-existent. Based on the distribution of the work-related behavior and experience patterns, however, none of the identified changes are statistically significant.

Keywords: sabbatical leave, teaching profession, work-related behavior and experience patterns, intervention, teacher stress

1. Das Sabbatjahr für Lehrkräfte

Mit dem Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer verbinden sich spezifische Zweck- und Zielbestimmungen bzw. Wirkungserwartungen. Während zunächst die beschäftigungswirksame Arbeitsumverteilung in Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er-Jahren als Motiv für die Einführung dominierte, standen schließlich die Erholung und damit die Erhaltung bzw. Wiederherstellung des individuellen Arbeitskraftpotentials der Lehrerinnen und Lehrer als primäre Begründungskomponenten im Vordergrund (vgl. Radtke/Schweins 1986; Ruschhaupt-Husemann/Starr 1987). Aspekte der beruflichen Fort- und Weiterbildung traten dagegen ebenfalls in den Hintergrund. Mit dem längerfristigen Berufsausstieg werden somit in erster Linie die Erholung und Belastungsreduktion, die Regeneration sowie die Ressourcenstärkung angesichts hoher berufsbedingter Beanspruchungen in der Lehrertätigkeit verbunden (vgl. Rothland 2009; 2011a), und das Potenzial des Sabbatjahrs als Präventions- und Interventionsmöglichkeit im Lehrerberuf wird betont (vgl. Rudow 1994; Schönwälder u.a. 2003).¹

Während die Wirkung kurz- und mittelfristiger Unterbrechungen der Berufstätigkeit etwa durch Wochenenden oder den Jahresurlaub intensiver beforscht wurde (vgl. Eden 2001; Etzion 2003), sind die Effekte langfristiger Erholungsphasen im Rahmen des Sabbatjahrs nur selten untersucht worden. Im deutschsprachigen Raum finden sich die qualitativen Interviewstudien von Siemers (2005) und Hoos (2009) sowie die Studie von Deller (2004). In den beiden erstgenannten Untersuchungen zeigen die Motive der Lehrkräfte zur Inanspruchnahme eines Sabbatjahrs entsprechend der skizzierten Programmatik Bezüge zu den Anforderungen und Beanspruchungen der

1 Unter den mit Blick auf den Lehrerberuf diskutierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen (vgl. Lehr 2011) wäre das Sabbatjahr unter den personenbezogenen Maßnahmen der Verhaltensprävention und -intervention zu verorten, wobei es das Ziel wäre, entweder durch eine langfristige Auszeit vom Beruf einem erhöhten Beanspruchungserleben nebst Folgen vorzubeugen oder aber im Sinne der Intervention Lehrkräften, die bereits bspw. Symptome des sogenannten Burnout-Syndroms zeigen bzw. generell in hohem Maße beruflichen Stress empfinden, durch die Unterbrechung der Beanspruchungssituation die Möglichkeit zur Regeneration und zu einem Neustart mit gesammelten Kräften zu geben. Im Gegensatz zu erprobten Trainingskonzepten im Rahmen der Prävention und Intervention (vgl. ebd., S. 784f.) konzentriert sich das Sabbatical zunächst einmal auf die Unterbrechung der Berufstätigkeit selbst und die erhofften daraus folgenden Wirkungen, während die bestehenden deutlich kürzeren personenbezogenen Präventions- und Interventionsangebote auf die gezielte Bearbeitung berufs- und personenbezogener Problembereiche abzielen und u.a. Copingstrategien zu vermitteln suchen.

Berufstätigkeit. Die Nutzung des Sabbaticals wird infolgedessen als Reaktion auf die Beanspruchungssituation gedeutet. Ob und wie die erwarteten bzw. bildungspolitisch proklamierten Wirkungen (vgl. Mlodzian 1997) tatsächlich eintreten, konnte in diesen Studien indes nicht empirisch erfasst werden.

Echte Längsschnittstudien zur Überprüfung der Wirkung wurden bislang allein von Gaziel (1995) und Davidson u.a. (2010) vorgelegt. Gaziel konnte auf der Grundlage einer Befragung von $n = 269$ israelischen Lehrkräften vor und nach dem Sabbatical zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer nach dem Sabbatjahr eine größere berufliche Leistungsfähigkeit wahrnehmen bzw. ein größeres Vertrauen in ihre professionellen Fähigkeiten aufweisen. Das Gefühl, ausgebrannt zu sein, ist zurückgegangen, und ebenso hat sich der Wunsch, den Beruf zu wechseln, verringert. Zurückgeführt werden die identifizierten Effekte auf die gewonnenen beruflichen Kompetenzen infolge des für israelische Lehrkräfte verpflichtenden Sabbatical-Fortbildungsprogramms.

Die bislang bedeutendste Untersuchung zur Wirkung des Sabbatjahrs haben Davidson u.a. (2010) vorgelegt, in der 129 Hochschullehrer vor, während und nach dem Sabbatjahr befragt wurden. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Ausprägung der individuellen Ressourcen im Sabbatical ansteigt, dann jedoch infolge des Wiedereinstiegs in die Berufstätigkeit sinkt und sich an das Niveau der Ausprägung vor dem Sabbatjahr angleicht. Das Stresserleben nimmt im Sabbatjahr ab, steigt dann jedoch nach der Rückkehr in den Berufsalltag wieder an. Die ebenfalls erfassten Burnout-Werte steigen nach einem deutlichen Absinken ebenso wieder auf das Ausgangsniveau wie die Werte der generellen Lebenszufriedenheit. Davidson u.a. (2010) kommen zu dem Schluss, dass ein Sabbatjahr positiv das individuelle Wohlbefinden beeinflusst. Der identifizierte Effekt konzentriert sich aber auf die Freistellungsphase selbst, während sich nach der Rückkehr in den Beruf die Werte der erfassten befindensrelevanten Variablen des Posttests den Prätestwerten wieder weitgehend angleichen.

2. Bewältigungsverhalten von Lehrkräften

Da im Folgenden die Wirkung des Sabbatjahrs auf das Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern überprüft wird, folgt an dieser Stelle zunächst ein Überblick zu den hier relevanten Befunden. In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf sind in den letzten Jahren die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie bedeutsam (vgl. Schaarschmidt 2005a; Schaarschmidt/Kieschke 2007a). Auf der Basis zweier umfangreicher Gelegenheitsstichproben (2000-2003: $n = 7.693$ deutsche Lehrkräfte; 2004-2006: $n = 7.846$ deutsche Lehrkräfte) identifizieren Schaarschmidt und Mitarbeiter unter Verwendung des persönlichkeitsdiagnostischen

Instrumentariums zur Erfassung personaler berufsbezogener Merkmalskonstellationen, des AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008), eine prekäre Verteilung von vier unterscheidbaren arbeitsbezogenen Verhaltensstilen im Lehrerberuf. Erhoben werden mit dem AVEM nicht einzelne Merkmale der Lehrkräfte, sondern das intraindividuelle Zusammenspiel von elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die ihrerseits zu drei Merkmalen (Sekundärfaktoren) zusammengefasst werden können: (1.) dem persönlichen Arbeitsengagement, (2.) der Widerstandsfähigkeit und dem Bewältigungsverhalten sowie (3.) den berufsbegleitenden Emotionen. Das Inventar ermöglicht die Zuordnung der Probanden zu vier Typen, sogenannten Verhaltens- und Erlebensmustern. Im Vordergrund der Arbeiten von Schaarschmidt und Mitarbeitern steht die Identifikation riskanter arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster, die auf ein hohes Beanspruchungserleben und psychische sowie physische Gefährdungen der einzelnen Personen hinweisen.

Im Ergebnis beider Erhebungen ist der Anteil der Risikomuster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei den erfassten Lehrerinnen und Lehrern – im Vergleich mit ausgewählten weiteren Berufsgruppen – besonders hoch: 28,7 Prozent der Lehrkräfte sind in der ersten Erhebung dem Risikomuster B (in Anlehnung an das Burnout-Syndrom) zuzuordnen (2004-2006: 29,3 Prozent) und 30,7 Prozent dem Risikomuster A (Typ A-Verhaltenskonzept) (2004-2006: 33 Prozent). Kennzeichnend für Lehrkräfte des Risikomusters B sind ein permanentes Überforderungserleben, eine verringerte Widerstandsfähigkeit und Erschöpfung sowie eine hohe Resignationstendenz, während die offensive Problembewältigung und die innere Ausgeglichenheit besonders gering ausgeprägt sind. Personen, die dem Risikomuster A zuzuordnen sind, zeichnen sich durch hohe Anstrengungen in ihrem bzw. für ihren Beruf aus, ohne dass zusammen mit dem überhöhten Engagement positive Emotionen auftreten (vgl. Schaarschmidt 2005b, S. 30ff.; Schaarschmidt/Kieschke 2007b, S. 27ff.).

Anders verhält es sich dagegen bei den Mustern G (Gesund) und S (Schonung). Muster G zeichnet sich durch ein hohes berufliches Engagement bei gleichzeitig ausgeprägter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und einem insgesamt positiven Lebensgefühl aus, während das Muster S durch ein geringes Engagement und eine hohe Distanzierungsfähigkeit zu charakterisieren ist. 23,3 Prozent der befragten Lehrkräfte sind dem Muster S zuzuordnen (2004-2006: 21,8 Prozent) und lediglich 17,3 Prozent (2004-2006: 15,9 Prozent) dem Muster G.

Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben wurden im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie nicht nur querschnittlich, sondern auch im Längsschnitt mit zwei Messzeitpunkten ohne Intervention u.a. auf der Basis einer Stichprobe von $n = 134$ Lehrkräften überprüft (vgl. Kieschke 2003, S. 211-297). Im Ergebnis erweisen sich auf Skalen-, aber auch auf Clusterebene die AVEM-Parameter als recht stabi-

le Persönlichkeitszüge. So sind auf der Merkmalsebene im Vergleich der Mittelwerte die Veränderungen im Längsschnitt minimal. Auf Clusterebene können 64,2 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer zum zweiten Messzeitpunkt wieder dem Muster zugeordnet werden, dem sie bereits zum ersten Messzeitpunkt angehörten. Gleichwohl sind trotz vorherrschender Typstabilität Musterwechsel nicht ausgeschlossen. Bedeutsam sind in der genannten Längsschnittuntersuchung die Wechsel von G nach A, S nach B und A nach B (vgl. Kieschke 2003; 2005). Veränderungen hin zum Muster G kommen im Zeitverlauf kaum vor. Insgesamt verändern sich die AVEM-Clusterbesetzungen im Längsschnitt von drei Jahren zugunsten des Risikomusters B, das ausgehend von 25 Prozent zum ersten Messzeitpunkt auf 33 Prozent zum zweiten Messzeitpunkt ansteigt, während das Risikomuster A von 31 Prozent auf 25 Prozent sinkt.

3. Fragestellung

Zusammengefasst konnte im Ergebnis der Potsdamer Lehrerstudie ein hoher Anteil von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der berücksichtigten Stichproben mit gesundheitsrelevanten, riskanten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensweisen bzw. einem insgesamt ungünstigen Bewältigungsverhalten identifiziert werden. Zudem zeigte sich, dass die Musterzugehörigkeit über einen Zeitraum von drei Jahren eher stabil ist. Vor dem Hintergrund dieser Befunde und der betonten Notwendigkeit unterschiedlicher Maßnahmen angesichts des prekären hohen Anteils der Risikomuster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens im Lehrerberuf wird im Folgenden empirisch überprüft, ob und wie das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer als etablierte, aber nur wenig beachtete Interventionsmöglichkeit auf das Bewältigungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer Einfluss nimmt.

Angenommen wird vor dem Hintergrund der Befunde der Erholungsforschung (*respite-research*; vgl. Eden 2001; Wieland-Eckelmann u.a. 1994) sowie der Ergebnisse längsschnittlicher Untersuchungen zum Sabbatjahr (vgl. Gaziel 1995; Davidson u.a. 2010), dass (1.) aufgrund der langfristigen Unterbrechung der Berufstätigkeit und der damit einhergehenden langandauernden Erholungsphase die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensweisen positiv beeinflusst werden. Allerdings dürfen (2.) die Veränderungen im Zuge des Sabbaticals zum einen angesichts der hohen Stabilität des Bewältigungsverhaltens auf Skalenebene wie auch auf der Ebene der vier Muster moderat ausfallen. Diese Erwartung kann zum anderen damit begründet werden, dass eine gezielte Bearbeitung der individuellen motivationalen Einstellungen (Arbeitsengagement), der Widerstandsfähigkeit sowie der berufsrelevanten Emotionen in Form von Fort- und Weiterbildungen nicht obligatorischer Bestandteil des Sabbatjahrs ist und die Nutzer und Nutzerinnen die Bearbeitung individueller berufsrelevanter Ressourcen und Kompetenzen faktisch nicht zum zentralen

Bestandteil ihrer Sabbatjahrgestaltung machen (vgl. Rothland 2010). Die Fähigkeiten, Probleme offensiv zu bewältigen, das eigene Perfektionsstreben zu kontrollieren oder aber bei Misserfolgen nicht gleich zu resignieren, können jedoch letztlich nicht allein durch eine langandauernde Freistellung vom Beruf und ausgedehnte Reisen nachhaltig beeinflusst werden.

Schließlich wird (3.) erwartet, dass sich identifizierbare Effekte auf die Freistellungsphase beschränken und im Prä-Postvergleich auf Skalen- wie auf Clusterebene die Mittelwerte der einzelnen Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens wie die Musterverteilungen nach dem Wiedereinstieg in den Beruf der Ausgangslage vor dem Sabbatjahr wieder angleichen (vgl. Davidson u.a. 2010), da ohne eine gezielte Bearbeitung des individuellen Bewältigungsverhaltens und allgemein berufsbezogener Kompetenzen keine nachhaltige Wirkung zu erwarten ist (vgl. Westman/Eden 1997). Zudem stehen die Sabbatjahr-Lehrkräfte nach der Freistellung vom Beruf wieder ähnlichen Bedingungen der Berufstätigkeit und Beanspruchungen gegenüber wie zuvor, die ohne systematische Intervention über die Unterbrechung hinaus ähnliche Reaktions- bzw. Bewältigungsverhaltensweisen hervorrufen dürften wie vor dem Sabbatjahr.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe des hier zugrunde liegenden Forschungsprojekts, das über den Zeitraum von drei Jahren (2009 bis 2011) von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde (Az: RO 3826/1-1), bilden Lehrerinnen und Lehrer, die im Sommer 2009 ihre Freistellungsphase antraten und die mit Beginn des Schuljahrs 2010/2011 wieder in den Schuldienst zurückkehrten. Die erste Befragung fand im Januar 2009, also knapp ein halbes Jahr vor Antritt der Freistellungsphase, statt. Die zweite Erhebung erfolgte im Juli 2010 kurz vor dem Ende der Freistellungsphase, und die abschließende dritte Befragung wurde im Februar 2011 und damit ein halbes Jahr nach der Freistellungsphase durchgeführt.

Um die Lehrkräfte, die im Rahmen ihres Sabbaticals die Freistellungsphase im Sommer 2009 antraten, für das Forschungsprojekt zu gewinnen, wurden mit Unterstützung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, der Behörde für Schule und Berufsbildung der Hansestadt Hamburg und der Landesschulbehörde Lüneburg des Landes Niedersachsen im Januar 2009 insgesamt $n = 326$ Fragebögen zur Weiterleitung an die jeweiligen Behörden versandt. Die darauffolgenden Befragungen 2010 und 2011 erfolgten postalisch im direkten Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern. In Nordrhein-Westfalen konnten mithilfe

des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen alle 460 Lehrerinnen und Lehrer, die im Sommer 2009 die Freistellungsphase im Rahmen des Sabbatjahrs antraten, um ihre Mitarbeit an der Untersuchung gebeten werden. Von diesen nahmen $n = 187$ zum ersten Messzeitpunkt teil, was einem Rücklauf von 40,6 Prozent entspricht. Bezogen auf die weiteren beiden Länder liegen keine Informationen zur hier relevanten Grundgesamtheit vor; die im Folgenden präsentierten Befunde können keine Repräsentativität beanspruchen.

Die Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt umfasst $n = 241$ Lehrpersonen (73,4 Prozent weiblich). Das durchschnittliche Alter der Sabbatical-Lehrkräfte, die gemittelt seit 20 Jahren im Schuldienst sind (Min. = 3, Max. = 40), betrug 49 Jahre (Min. = 30, Max. = 62). Für den zweiten Messzeitpunkt liegen Daten von $n = 212$ (70,8 Prozent weiblich) und für den dritten Messzeitpunkt die Daten von $n = 184$ Lehrkräften (70,7 Prozent weiblich) vor. Der Längsschnittauswertung liegt eine Stichprobe von $n = 126$ Lehrkräften (71,4 Prozent weiblich) zugrunde, für die vollständige Datensätze zu allen drei Messzeitpunkten zur Verfügung stehen. Sie sind im Durchschnitt 49 Jahre alt (Min. = 31, Max. = 61) und seit 20 Jahren im Schuldienst (Min. = 4, Max. = 38).

Ausgehend von den $n = 241$ Erstbefragungsteilnehmern und -teilnehmerinnen ist die Ausfallquote mit 47,7 Prozent hoch, aber nicht ungewöhnlich. Die Ergebnisse einer Dropout-Analyse zeigen, dass sich die Lehrkräfte, für die Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorliegen, bezogen auf die Merkmale Alter ($t(198) = 1.03, p = .30$), Dienstjahre ($t(226) = .68, p = .49$) und die Verteilung der Geschlechter ($\chi^2(1) = .02, p = .87$) nicht signifikant von den Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden, die ausschließlich an der ersten Erhebung teilgenommen haben. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen finden sich ebenfalls nicht in der Einschätzung der Gesundheit und beruflichen Leistungsfähigkeit (beide $t(235) < .84, n.s.$). Schließlich unterscheiden sich auch die Verteilungen der Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens nicht signifikant ($\chi^2(3) = 2.24, p = .52$).

4.2 Variablen

Erfasst werden mit der 44 Items umfassenden Kurzform des AVEM-Inventars (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008) individualtypische Stile der Auseinandersetzung mit den berufsspezifischen Aufgaben und Anforderungen. Wie bereits beschrieben, können elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens unterschieden werden (siehe Tabelle 1). Anschließend kann auf der Basis der elf Skalen für die Lehrkräfte der Grad der Passung zwischen dem Individualprofil und vier mittels Clusteranalysen gewonnenen Referenzprofilen bestimmt werden. Die Berechnung dieser Profilübereinstimmung erfolgt auf der Basis der Diskriminanzfunktionen, die bei der Trennung der Cluster ermittelt wurden. Im Ergebnis weist die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte nicht ausschließlich eine Übereinstimmung mit einem

Muster auf. Die Musterzuordnung erfolgte daher auf der Basis der tendenziellen Musterausprägung (vgl. ebd., S. 16): ein Muster > 50 Prozent und ≤ 80 Prozent, kein zweites Muster > 30 Prozent. Im Ergebnis können für alle drei Messzeitpunkte auf Clusterebene 93 Fälle im Rahmen der folgenden Auswertungen berücksichtigt werden, für die eine entsprechende Musterzuordnung vorgenommen wurde.

5. Ergebnisse

Zunächst werden die einzelnen Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens im Vergleich vor, während und nach dem Sabbatjahr betrachtet (vgl. Tabelle 1). In Übereinstimmung mit den Befunden des Längsschnitts im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie sowie weiterer längsschnittlicher Betrachtungen zu den Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (vgl. Kieschke/Schaarschmidt 2003) zeigt sich auch in der Stichprobe der Sabbatjahr-Lehrkräfte, dass die Korrelationen der Skalen im Vergleich der Messzeitpunkte 1 und 2 ($.60 \leq r \leq .78$), der Messzeitpunkte 1 und 3 ($.60 \leq r \leq .77$) und der Messzeitpunkte 2 und 3 ($.65 \leq r \leq .80$) hoch sind. Die hohe Stabilität verweist darauf, dass die Lehrkräfte ihre relative Stichprobenposition über die drei Messungen hinweg weitgehend beibehalten.

Tab. 1: Psychometrische Kennwerte der AVEM-Dimensionen im Längsschnitt

Skala	Messzeitpunkt 1 Januar 2009			Messzeitpunkt 2 Juli 2010			Messzeitpunkt 3 Februar 2011			Stabilität		
	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	$r_{1,2}^*$	$r_{1,3}^*$	$r_{2,3}^*$
BA	9.15	3.93	.76	7.57	2.92	.83	8.39	3.31	.82	.61	.62	.68
BE	9.79	3.14	.68	9.76	2.86	.71	9.64	2.98	.75	.62	.60	.69
VB	11.97	3.98	.86	11.50	3.73	.86	11.36	3.55	.85	.70	.72	.69
PS	13.39	3.37	.84	12.98	3.25	.84	12.82	3.38	.87	.78	.77	.80
DF	11.71	3.83	.86	12.65	3.57	.88	12.43	3.94	.90	.65	.70	.73
RT	10.99	3.46	.81	10.47	3.23	.83	10.60	3.07	.82	.71	.66	.67
OP	12.15	2.95	.74	12.20	2.67	.80	12.09	2.71	.81	.60	.64	.65
IR	12.81	3.42	.76	13.10	3.04	.76	12.88	3.21	.83	.69	.72	.75
EE	15.37	3.19	.81	15.38	2.38	.79	15.36	2.78	.75	.69	.69	.74
LZ	16.12	2.72	.87	16.69	2.42	.87	16.50	2.52	.88	.72	.62	.80
SU	16.72	3.23	.78	16.74	3.05	.86	16.72	3.25	.88	.77	.70	.73

BA = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit. BE = Beruflicher Ehrgeiz. VB = Verausgabungsbereitschaft. PS = Perfektionsstreben. DF = Distanzierungsfähigkeit. RT = Resignationstendenz (bei Misserfolgen). OP = Offensive Problembewältigung. IR = Innere Ruhe/Ausgeglichenheit. EE = Erfolgserleben im Beruf. LZ = Lebenszufriedenheit. SU = Erleben sozialer Unterstützung. Maximal erreichbarer Rohwert pro Skala: $RW_{max} = 20$. α = Interne Konsistenzen nach Cronbach. * $p < .01$

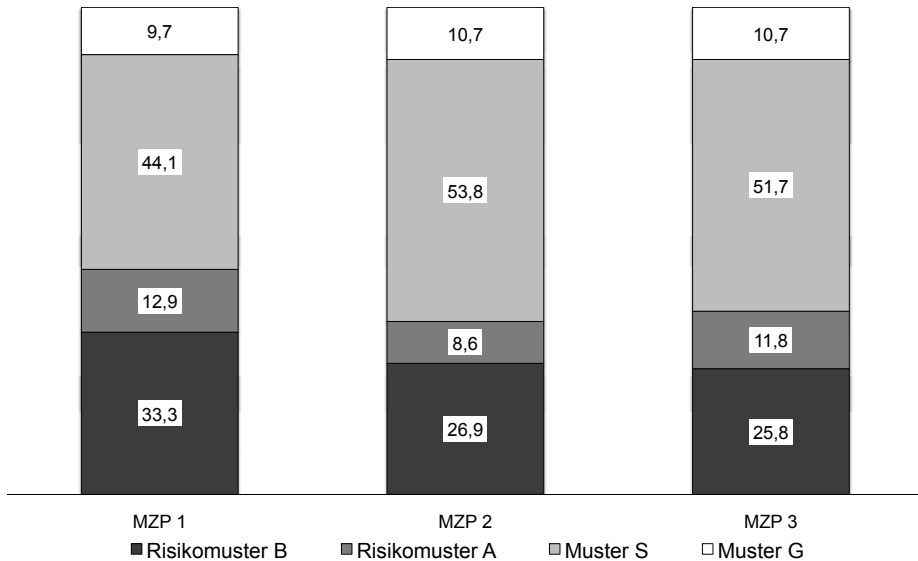
Quelle: eigene Berechnungen

Die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen unterscheiden sich im Vergleich der drei Messzeitpunkte lediglich in vier Bereichen im Ergebnis der Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Voraussetzung der Erfüllung der Zirkularitätsannahme wie auch nach der Korrektur der Freiheitsgrade nach Box statistisch signifikant voneinander: Die *subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit* (BA) nimmt in der Freistellungsphase deutlich ab, während sie ein halbes Jahr nach dem Sabbatjahr wieder ansteigt, das Ausgangsniveau des ersten Messzeitpunktes ein halbes Jahr vor dem Sabbatjahr jedoch nicht erreicht ($F(2, 242) = 17.27, p < .001, \eta^2 = .12$). Im Post Hoc Vergleich unterscheiden sich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 2 hoch signifikant, die Mittelwerte der Messzeitpunkte 2 und 3 signifikant und zuletzt die Mittelwerte im Prä-Postvergleich schwach signifikant voneinander (Signifikanzniveau hier wie im Folgenden erreicht nach Bonferroni-Korrektur).

Das *Perfektionsstreben* (PS) nimmt über die drei Messzeitpunkten hinweg ab ($F(2, 242) = 4.45, p < .001, \eta^2 = .03$), wobei sich lediglich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 3 im Post Hoc Vergleich schwach signifikant voneinander unterscheiden. Die *Distanzierungsfähigkeit* (DF) nimmt in der Freistellungsphase zu und ein halbes Jahr nach dem Wiedereinstieg in die Unterrichtstätigkeit lediglich geringfügig ab ($F(2, 242) = 6.74, p < .01, \eta^2 = .05$). Hier unterscheiden sich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 2 signifikant und die der Messzeitpunkte 2 und 3 schwach signifikant.

Drei der fünf Faktoren arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die zum Sekundärfaktor *Arbeitsengagement* zusammengefasst werden können, verändern sich damit im Verlauf des Lehrersabbatjahrs statistisch signifikant. Dagegen weisen die Lehrerinnen und Lehrer keine signifikanten Veränderungen in den drei Bereichen auf, die zu dem Sekundärfaktor *persönliche Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten* zusammengefasst werden können. Die Ausprägungen der verbleibenden drei Skalen, die dem Sekundärfaktor *Emotionen und Lebensgefühl* zugrunde liegen, unterscheiden sich in einem Fall signifikant: Die generelle Lebenszufriedenheit steigt in der Freistellungsphase leicht an und nimmt im Zuge der Wiederaufnahme der Arbeitstätigkeit dann etwas ab ($F(2, 240) = 5.59, p < .01, \eta^2 = .04$). Im Post Hoc Vergleich unterscheiden sich lediglich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 2 signifikant.

Abb. 1: Musterverteilungen im Vergleich der drei Messzeitpunkte (Angaben in Prozent)



Quelle: eigene Berechnungen

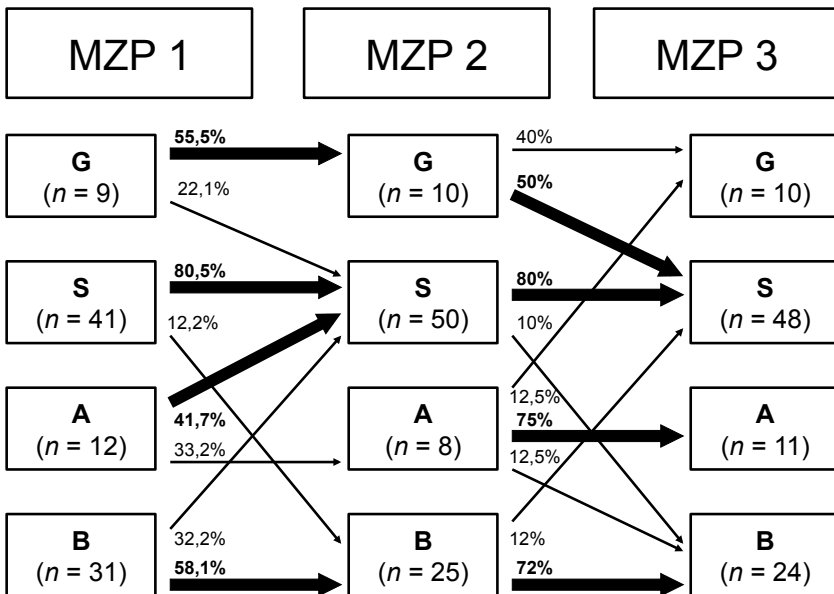
Die Veränderungen im Verlauf des Sabbatjahrs auf Clusterebene stellen sich wie folgt dar (vgl. Abbildung 1): Ausgehend von hohen Anteilen des Schonungsmusters (44,1 Prozent) und des Risikomusters B (33,3 Prozent) (vgl. Rothland 2011b) reduziert sich im Verlauf des Sabbatjahrs der prozentuale Anteil des Risikomusters B auf 26,9 Prozent (MZP 2) und schließlich auf 25,8 Prozent (MZP 3). Der Schonungsmusteranteil steigt in der Freistellungsphase an und sinkt dann wiederum geringfügig nach dem Wiedereinstieg in den Beruf. Eine ähnliche Entwicklungstendenz lässt sich auch für das Risikomuster A ablesen, während der Anteil des Musters G nur geringfügig zunimmt.

Um die skizzierte Entwicklung der Verteilung der Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens statistisch abzusichern, wird der Marginalhomogenitätstest nach Lehmaner verwendet (vgl. Lehmaner 1980). Überprüft wird, ob die Besetzungsfrequenzen für die Cluster über die Messzeitpunkte hinweg stabil bleiben (Nullhypothese der Verteilungskonstanz) oder sich die Veränderungen als statistisch signifikant erweisen. Da vier Einzelvergleiche gerechnet werden, wird das α -Niveau auf .01 angepasst (Bonferroni-Korrektur). Bei der entsprechend konservativen Prüfung mit $\alpha = .01$ liegt der kritische Schwellenwert bei $\chi^2 = 6.635$. Im Ergebnis zeigt sich, dass keiner der berechneten Koeffizienten sowohl im Vergleich des ersten und zweiten als auch des zweiten und dritten Messzeitpunkts an den Schwellenwert heranreicht: $\chi^2_G(1) = .11$, $\chi^2_S(1) = 3.24$, $\chi^2_A(1) = 1.33$; $\chi^2_B(1) = 4.05$ (MZP 1 und MZP 2) sowie $\chi^2_G(1) = 0$, $\chi^2_S(1) = .22$, $\chi^2_A(1) = 1.28$; $\chi^2_B(1) = .07$ (MZP 2 und

MZP 3). Die Nullhypothese der Verteilungskonstanz kann damit für keines der vier AVE-Muster verworfen werden bzw. anders formuliert: Die Häufigkeitstrends sind beim Messzeitpunkt 1 die gleichen wie beim Messzeitpunkt 2 und beim Messzeitpunkt 2 die gleichen wie beim Messzeitpunkt 3.

Die längsschnittliche Clusterumgruppierung ist jedoch genauer zu betrachten (vgl. Abbildung 2): Die Ähnlichkeit der Verteilungen zu den Messzeitpunkten 1 und 2 sowie 2 und 3 ist nicht allein auf die Konstanz der Musterzugehörigkeiten, sondern potentiell auch auf symmetrische Wechselbewegungen zurückzuführen (so etwa, wenn genauso viele Personen von B nach A wechseln wie von A nach B). Unterschiedliche Entwicklungsverläufe blieben somit hinter den konstant erscheinenden globalen Häufigkeitsveränderungen verdeckt (vgl. Kieschke/Schaarschmidt 2003). Abbildung 2 informiert daher über die Musterveränderungen.

Abb. 2: Mustergruppierungen im Längsschnitt



Quelle: eigene Berechnungen

In den Befunden der Potsdamer Lehrerstudie zur Veränderung der Musterzugehörigkeiten über die Zeit erwiesen sich die Muster S und B als besonders stabil. In der Stichprobe der Sabbatjahr-Lehrkräfte trifft dies ebenfalls für das Schonungsmuster zu: 80 Prozent der Probanden können im Längsschnitt weiterhin diesem Muster zugeordnet werden. Das Risikomuster B zeigt sich dagegen zumindest im Vergleich der ersten beiden Messzeitpunkte weniger stabil. Vielmehr sind es die beiden Risikomuster, die vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt die meisten Musterwechsel hin zum

Schonungsmuster aufweisen, während ohne Intervention in den Befunden der Potsdamer Lehrerstudie der Wechseltrend des Risikomusters A hin zum Risikomuster B geht (vgl. Kieschke 2003; 2005). Im Vergleich der Messzeitpunkte 2 und 3 dominiert schließlich die Konstanz der Musterzugehörigkeit. Veränderungen sind anteilig insbesondere beim Muster G zugunsten des Schonungsmusters zu beobachten.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Mit dem Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer besteht in Deutschland ein Arbeitszeitmodell, mit dem spezifische Wirkungserwartungen verbunden werden, die es als etablierte, aber in der Forschung nur selten beachtete Interventions- und Präventionsmaßnahme erscheinen lassen. Ausgehend von den Wirkungserwartungen und den Befunden der Erholungsforschung sowie längsschnittlicher Überprüfungen der Effekte des Sabbaticals wurde in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, ob und, wenn ja, in welcher Weise sich das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer angesichts hoher Anteile riskanter arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensweisen in der Lehrerschaft auf das Bewältigungsverhalten auswirkt.

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass lediglich in vier von elf Dimensionen statistisch signifikante Veränderungen im Verlauf des Sabbatjahrs zu beobachten sind, wobei die Änderungen – berücksichtigt man etwa die Effektstärken zwischen $\eta^2 = .03$ und $\eta^2 = .05$ – in drei Bereichen eher moderat ausfallen und praktisch nicht relevant sind. Eine Ausnahme bildet die Veränderung der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit. Hier ist die Effektstärke mit einer Varianzaufklärung von 12 Prozent von mittlerer Größe.

Werden die Befunde auf Skalenebene zusammengefasst, so zeigen sich Veränderungen vor allem bei den Faktoren des *Arbeitsengagements*. Dass dies durch eine langfristige Unterbrechung der Arbeitstätigkeit beeinflusst bzw. reduziert wird, liegt – wenn man so will – in der Natur der Sache. Eine nachhaltige Veränderung des gesundheitsrelevanten Bewältigungsverhaltens kann hiervon nicht ausgehen. Und so ist es schließlich auch bezeichnend, dass in den Bereichen, die den Sekundärfaktoren *persönliche Widerstandsfähigkeit* und *Bewältigungsverhalten* zuzuordnen sind, keine signifikanten Änderungen sichtbar werden. Hier scheint – so die Deutung – eine langfristige Erholungsphase und Schuldistanz, wie im Abschnitt 3 bereits angeführt, nicht auszureichen, um langfristige Veränderungen herbeizuführen, sondern es bedarf gezielter Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bzw. der konkreten Arbeit an den eigenen Ressourcen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Erwartungswidrig erweisen sich in drei der vier Skalen die Prä-Postvergleiche vor und nach dem Sabbatjahr zumindest schwach signifikant. Der Effekt der langandauernden Erholungsphase verpufft – salopp formuliert – damit nicht, wie vermutet, in

der Konfrontation mit der Berufstätigkeit in den Bereichen des Arbeitsengagements. Gleichwohl ist bei diesen Skalen der Trend hin zum Ausgangsniveau zu beobachten. Auf Musterebene können Veränderungen im Sinne einer Verbesserung aufgrund der Verringerung des Risikomusters B beobachtet werden. Allerdings wird diese Veränderung, die auch nach dem Sabbatjahr erhalten bleibt, zugunsten des Schonungsmusters „erkaufte“, das gesundheitlich unbedenklich erscheint, unter Berücksichtigung motivationaler Ausgangslagen für die Lehrertätigkeit jedoch zu problematisieren ist. Veränderungen hin zum wünschenswerten Muster G sind selten oder kommen gar nicht vor (MZP 1 – MZP 2), während Musterwechsel ausgehend vom Muster G häufig sind. Zu beachten ist, dass mit Blick auf die Verteilung der einzelnen Muster keine der identifizierten Veränderungen statistisch signifikant ist. Die Randsummenunterschiede in der Längsschnitt-Kreuztabelle sind allesamt zufällig; Verteilungskonstanz herrscht vor.

Dies wird auch daran deutlich, dass in der Längsschnittstudie zum Sabbatjahr vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt 64,5 Prozent und vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt 73,1 Prozent die Musterzugehörigkeit behalten. In der Längsschnittuntersuchung von Kieschke (2003; 2005) waren es 64,2 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer in einem Zeitraum von drei Jahren *ohne* Intervention. Trotz der langfristigen Unterbrechung der Berufstätigkeit ist damit der Anteil der Veränderungsresistenten ebenso hoch bzw. im Vergleich der Messzeitpunkte 2 und 3 höher als im Längsschnitt ohne besondere Interventionsmaßnahme – wobei sich hier die Intervention auf die Unterbrechung der Berufstätigkeit reduziert.

Werden die Musterbewegungen im Einzelnen betrachtet, so fallen im Vergleich zur dreijährigen Längsschnittuntersuchung ohne Intervention (vgl. Kieschke 2003; 2005) die Musterbewegungen und Entwicklungen in einem Zeitraum von zwei Jahren mit einjähriger Berufsunterbrechung deutlicher aus. Berücksichtigt man den Trend zur Zunahme der Risikogruppe des Musters B bzw. zur Verschlechterung der Gesamtsituation in den bisherigen längsschnittlichen Forschungsbefunden der Potsdamer Lehrerstudie, so kann dem Sabbatjahr hier eine positive Wirkung attestiert werden.

Abschließend sollten die hier berichteten Befunde daher nicht dazu verleiten, dem Sabbatjahr grundsätzlich einen Effekt auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben abzusprechen. Es ist nicht auszuschließen, ja eher wahrscheinlich, dass ohne die Unterbrechung der Berufstätigkeit etwa bei den Lehrkräften mit besonderem Risikopotential (Risikomuster A und B) eine Verschlechterung der jeweiligen Ausprägungen in dem hier berücksichtigten Zeitraum eingetreten wäre. Dies wäre, legt man abermals die Längsschnittbefunde von Kieschke (2003; 2005) zugrunde, insbesondere für die Lehrkräfte des Risikomusters A zu erwarten, das jedoch in der hier in Rede stehenden Stichprobe anteilig nur gering vertreten ist (vgl. Rothland 2011b).

Soll das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer entsprechend der Programmatik den Anforderungen einer langfristig wirksamen Interventions- und Präventionsmaßnahme gerecht werden und nicht etwa nur zur Erhaltung des *status quo* dienen, so sind, wie bereits angesprochen, in Anlehnung an Vorbilder aus anderen Ländern (vgl. Gaziel 1995; Ruschhaupt-Husemann/Starr 1987) zumindest Teile der Freistellungsphase für berufsbezogene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu reservieren, für die entsprechende Angebote zu machen wären, wenn über das Arbeitsengagement hinaus langfristige Verbesserungen im Bereich der Widerstandsfähigkeit und des Bewältigungsverhaltens erreicht werden sollen.

Literatur

- Davidson, O.B./Eden, D./Westman, M./Cohen-Charash, Y./Hammer, L.B./Kluger, A.N./Krausz, M./Maslach, C./O'Driscoll, M./Perrewé, P.L./Quick, J.C./Rosenblatt, Z./Spector, P.E. (2010): Sabbatical Leave: Who Gains and How Much? In: *Journal of Applied Psychology* 95, S. 953-964.
- Deller, C. (2004): Evaluation flexibler Arbeitszeitmodelle am Beispiel einer Unternehmensberatung. Die motivationalen Auswirkungen verschiedener Sabbatical- und Teilzeitprogramme aus Teilnehmersicht. München: Hampp.
- Eden, D. (2001): Vacations and Other Respite: Studying Stress on and off the Job. In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 16, S. 121-146.
- Etzion, D. (2003): Annual Vacation: Duration of Relief from Job Stressors and Burnout. In: *Anxiety, Stress & Coping* 16, S. 213-226.
- Gaziel, H.H. (1995): Sabbatical Leave, Job Burnout, and Turnover Intentions among Teachers. In: *International Journal of Lifelong Education* 14, S. 331-338.
- Hoos, S. (2009): Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrergesundheit? Kassel: kassel university press.
- Kieschke, U. (2003): Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens. Berlin: Logos.
- Kieschke, U. (2005): Beanspruchung in der Veränderung. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz, S. 88-103.
- Kieschke, U./Schaarschmidt, U. (2003): Bewältigungsverhalten als eignungsrelevantes Merkmal bei Existenzgründern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 3, S. 107-117.
- Lehmacher, W. (1980): Simultaneous Sign Test for Marginal Homogeneity of Square Contingency Tables. In: *Biometrical Journal* 22, S. 785-798.
- Lehr, D. (2011): Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann, S. 774-787.
- Mlodzian, W. (1997): Das Sabbatjahr – eine besondere Form der Teilzeitbeschäftigung. Dargestellt am Beispiel der Regelungen im Land Nordrhein-Westfalen. In: *Schulverwaltung, Ausgabe Nordrhein-Westfalen* 8, S. 165-168.
- Radtke, F.-O./Schweins, W. (1986): Beschäftigungseffekte und Kosten eines Sabbat-Jahres für Lehrer/innen. In: Sommer, M. (Hrsg.): *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173-195.

- Rothland, M. (2009): „Große Pause!“. Das Sabbatjahr für Lehrer(innen). In: Die Grundschulzeitschrift 23, H. 227, S. 4-9.
- Rothland, M. (2010): Warum entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für das Sabbatjahr? Empirische Befunde einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 4, S. 661-681.
- Rothland, M. (2011a): Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer. Begründungskomponenten, Forschungsperspektiven und erste empirische Befunde einer Längsschnittstudie. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 59, H. 1, S. 31-42.
- Rothland, M. (2011b): Berufsbezogene Verhaltensstile von Sabbatical-Lehrkräften: Hinweise auf einen erhöhten Bedarf der Entlastung, Regeneration und Ressourcenstärkung? In: Unterrichtswissenschaft 39, H. 2, S. 173-192.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern u.a.: Huber.
- Ruschhaupt-Husemann, U./Starr, V. (1987): Sabbatical für Lehrer. Eine bildungs- und arbeitsmarktpolitische Studie zur Einführung eines Sabbatjahres für Lehrer mit Untersuchungsbefunden zur Sabbatical-Praxis in Israel, Dänemark und England. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005a): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b): Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In: Ders. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz, S. 15-40.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (2008): Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual. Überarb. und erw. Aufl. London: Pearson.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.) (2007a): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007b): Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-43.
- Schönwälder, H.-G./Berndt, J./Ströver, F./Tiesler, G. (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Forschung Fb 989). Bremerhaven: Wissenschaftsverlag NW.
- Siemers, B. (2005): Sabbaticals – Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Westman, M./Eden, D. (1997): Effects of Vacation on Job Stress and Burnout: Relief and Fade-out. In: Journal of Applied Psychology 82, S. 516-527.
- Wieland-Eckelmann, R./Allmer, H./Kallus, K.W./Otto, J.H. (1994): Erholungsforschung. Beiträge der Emotionspsychologie, Sportpsychologie und Arbeitspsychologie. Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Martin Rothland, PD Dr., geb. 1974, Akademischer Rat a.Z. am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Bispinghof 5/6, 48143 Münster
E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de