



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Berufskrankheit Burnout: Stress und
Bewältigungsstrategien von Wiener Lehrer*innen“

verfasst von / submitted by

Sarah Henzl, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor

Dr. Reinhold Jagsch

Danksagung

Diese Arbeit ist den Pädagog*innen in meinem Leben gewidmet, meiner Familie. Allen voran möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir nicht nur beim Korrekturlesen und Snowballsampling eine große Hilfe waren. Bei meinem Vater Walter Henzl, der mir schon meine ganze akademische Karriere und darüber hinaus mein gesamtes Leben mit Rat und Tat zur Seite steht, und bei meiner Mutter, Susanne Henzl, der ich neben ihrer tatkräftigen Unterstützung bei dieser Arbeit in meinem Leben noch so viel mehr zu verdanken habe.

Ein besonderes Dankeschön auch an meine Geschwister Katharina Henzl und Sebastian Henzl, sowie an meine Großmütter Helga Henzl und Waltraud Cihal, die mir stets die nötige Motivation geboten hat.

Außerdem möchte ich mich bei meiner zweiten Familie, Caroline Hengsberger, Rana Seren und Alina Stanger bedanken, die mir bei dieser Arbeit sowie in meinem Leben immer eine große moralische Stütze waren.

Weiters bedanke ich mich bei meinem Betreuer, Dr. Reinhold Jagsch, der mich und meine Arbeit, die seit dem Konzept einige Überarbeitungen durchgemacht hat, monatelang begleitet hat.

Zuletzt geht mein Dank an alle Lehrer*innen, die die Arbeit als Studienteilnehmer*innen tatkräftig unterstützt haben und an die beiden Gewerkschaften *Aktive Pflichtschullehrer*innen* - *Unabhängige Gewerkschafter*innen* und *Die Österreichische Lehrer*innen Initiative* - *Unabhängige Gewerkschafter*innen für mehr Demokratie* für Ihre Hilfe zur Rekrutierung von Teilnehmer*innen.

Inhalt

Abstract	6
Hintergrund	6
Methodik	6
Ergebnisse	6
Schlussfolgerung	6
Abstract (Englisch)	7
Background	7
Methods	7
Results	7
Conclusion	7
Theorie	8
1. Burnout	8
1.1 Definition	8
1.2 Geschichte	9
1.3 Ursachen, Risikofaktoren und Entwicklung von Burnout	9
1.4 Auswirkungen von Burnout	11
1.5 Komorbiditäten, Diagnostik und Behandlung	12
1.6 Burnout als globales Phänomen	13
2. Burnout und Lehrer*innen	14
2.1 Prävalenz	14
2.2 Belastungen durch COVID-19-Pandemie	15
2.3 Berufsspezifische Stressoren	16
2.4 Auswirkungen	17
3. Burnout und soziodemographische Variablen	18
3.1 Burnout und Geschlecht	18
3.2 Burnout und Alter	20
3.3 Burnout und Beziehungsstatus	22
4. Coping	23
4.1 Definition und Arten von Coping	23
4.2 Coping und Burnout	24
Zielsetzung	27
Methodik	29
5. Stichprobe	29

6. Untersuchungsdurchführung und Studiendesign	29
7. Untersuchungsinstrumente	30
7.1 Soziodemographische Fragen	30
7.2 Maslach Burnout Inventory (MBI)	31
7.3 Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)	32
7.4 Burnout-Screening-Skalen (BOSS)	33
7.5 Perceived Stress Scale (PSS-10)	35
8. Hypothesen	36
9. Statistische Auswertung	38
Ergebnisse	42
10. Abbruchstatistik	42
11. Stichprobenbeschreibung	42
12. Burnoutprävalenz	43
13. Fragestellung 1: Geschlechtsunterschiede	44
14. Fragestellung 2: Unterschiede im Beziehungsstatus	45
15. Fragestellung 3: Altersunterschiede	47
16. Fragestellung 4 Burnout und Bewältigungsstrategien	50
16.1 MBI und Coping	50
16.2 Erschöpfung und Coping	50
16.3 Depersonalisation und Coping	51
16.4 Persönliche Leistung und Coping	52
16.5 BOSS I und Coping	52
17. Fragestellung 5 Vergleich MBI und BOSS I	53
17.1 Reliabilitätsanalysen MBI und BOSS I	53
17.2 Area under the Curve	55
17.3 Relative Validität	57
18. Weitere Ergebnisse	58
18.1 Dienstalter und Burnout	58
18.2 Erfahrung an Dienststelle und Burnout	59
18.3 Burnout und Schultyp	60
Diskussion	62
19. Ergebnisse	62
19.1 Burnout und soziodemographische Variablen	62
19.2 Burnout und Coping	65
19.3 Vergleich MBI und BOSS I	66
20. Stärken und Limitationen	67

Anhang.....	69
Literaturverzeichnis	69
Tabellenverzeichnis	76
Abbildungsverzeichnis	77

Abstract

Hintergrund

Lehrer*innen sind eine häufig von Burnout betroffenen Berufsgruppe, besonders während der COVID-19-Pandemie erlebte das Lehrpersonal zusätzliche Belastungen. Forschungen zu Lehrpersonal und anderen Berufsgruppen konnten Zusammenhänge zwischen Burnout und den Variablen Geschlecht, Alter und Beziehungsstatus sowie bevorzugten Bewältigungsstrategien feststellen. Die Studienergebnisse waren sich jedoch uneins, ob und in welche Richtung diese Zusammenhänge bestehen.

Methodik

Im Rahmen dieser Masterarbeitsstudie wurden 329 Wiener Lehrer*innen in einer Querschnittstudie mittels selbstzusammengestellter Online-Fragebogenbatterie hinsichtlich Geschlechts-, Alters-, Beziehungsstatus- und Bewältigungsstrategieunterschieden in Burnout untersucht. Burnout wurde dafür mithilfe der Fragebögen *Maslach Burnout Inventory* und *Burnout-Screening-Skalen I* erhoben, die anschließend miteinander verglichen wurden. Weiters wurden Copingstrategien und wahrgenommener Stress mittels des *Coping Inventory for Stressful Situations* und der deutschen Kurzform der *Perceived Stress Scale* erfasst.

Ergebnisse

Die statistische Auswertung ergab geringe Geschlechts-, Alters- und Beziehungsstatusunterschiede für einzelne Subskalen und Gesamtwerte des MBI, jedoch keine Unterschiede hinsichtlich der Bereiche, die mittels BOSS I erfasst wurden. Lehrpersonal, das vermehrt aufgabenorientiert bewältigt, wies in allen Skalen und Gesamtwerten des MBI und BOSS I geringere Burnoutwerte auf als Lehrer*innen, die emotionsorientiertes Coping bevorzugten. Die Unterschiede in der Dimension *Depersonalisation* bestanden auch bei Konstanthaltung der Störvariable Geschlecht. Interne Konsistenzen, Flächen unter ROC-Kurven und relative Validität betrachtend ist die BOSS I geeigneter, den Stressaspekt von Burnout bei Wiener Lehrer*innen zu erfassen.

Schlussfolgerung

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in zukünftiger Forschung soziodemographische Unterschiede bei Lehrer*innen noch einmal untersucht werden sollten, diesmal und in Zukunft aber vermehrt alternative Verfahren zum MBI eingesetzt werden sollten.

Abstract (Englisch)

Background

Teachers are often affected by burnout, especially during the COVID-19 pandemic teaching staff experienced additional stress. Research regarding teachers and other occupational groups found associations between burnout and variables like sex, age, marital status and preferred coping mechanisms. However, these study findings were in disagreement, whether and in which direction these correlations occurred.

Methods

As part of this master's thesis 329 Viennese teachers were surveyed in a cross-sectional study through a self-compiled online questionnaire regarding sex, age, marital status and coping strategies differences in burnout. Burnout was measured using the questionnaires *Maslach Burnout Inventory* and *Burnout-Screening-Skalen I*, which were subsequently compared to one another. Furthermore, coping strategies and perceived stress were recorded using the *Coping Inventory for Stressful Situations* and the German short version of the *Perceived Stress Scale*.

Results

The statistical analysis found small sex, age and marital status differences in some subscales and the total score of the MBI; however, there were no differences in the areas recorded by the BOSS I. Teaching staff who predominantly use task-oriented coping techniques had significantly lower burnout in all subscales and overall values of the MBI and BOSS I than teachers who preferred emotion-focused coping. The differences in the burnout dimension *Depersonalisation* still occurred when sex was included as a confounding variable. Considering internal consistency, areas under ROC curves and relative validity, BOSS I is more suitable to measure the stress aspect of burnout in Viennese teachers.

Conclusion

The results suggest, that future research should re-examine the sociodemographic differences in teachers, this time and in the future using instruments alternative to the MBI.

Theorie

1. Burnout

1.1 Definition

Burnout ist laut der Weltgesundheitsorganisation (2018) das Ergebnis von chronischem Stress am Arbeitsplatz, der nicht erfolgreich bewältigt wird. Neben Erschöpfung kann sich Burnout auch durch Zynismus, negative Gefühle sowie einer Distanz zum eigenen Beruf äußern. Ein weiterer Aspekt von Burnout ist das Gefühl der eigenen Unfähigkeit und reduzierter Leistung. In der ICD-11 wird Burnout als Problem im Zusammenhang mit Arbeit und Arbeitslosigkeit klassifiziert, Burnout sollte nicht verwendet werden, um Erschöpfungszustände in anderen Lebensbereichen zu beschreiben (World Health Organisation, 2018). Maslach und Jackson (1981) definieren drei Dimensionen von Burnout: *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *reduzierte Leistung*. Zu *Erschöpfung* zählt emotionale sowie körperliche Erschöpfung, oft verbunden mit der Unfähigkeit, sich zu erholen (Maslach & Leiter, 2001). Unter *Depersonalisation* verstehen die Autor*innen Zynismus sowie negative Einstellungen gegenüber Klient*innen. Zynismus hängt mit Erschöpfung zusammen, da Zynismus eine Abwehrreaktion darstellt. Durch Distanzierung zum eigenen Beruf soll Erschöpfung vermieden werden (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2001). Große Erschöpfung und *Depersonalisation* und negative arbeits- und leistungsbezogene Selbstbewertung führen zu hohem Burnout (Maslach & Jackson, 1981). Geringe Erschöpfung und *Depersonalisation* sowie hohe Leistung stellen hingegen einen Indikator für ein hohes Maß an Arbeitsidentifikation dar (Maslach & Leiter, 2001). Persönliche Leistung stellt nicht das Gegenteil von Erschöpfung sowie *Depersonalisation* dar (Maslach & Jackson, 1981).

Neben Erschöpfung, *Depersonalisation* und Leistungsreduktion werden in der Literatur im Zusammenhang mit Burnout insgesamt bis zu 120 Symptome genannt. Einige dieser weiteren Symptome sind Verzweiflung, Schlafprobleme sowie Gedächtnisstörungen. Burnout kann sich ebenso in Ruhelosigkeit, Verzweiflung, Desillusionierung und Verlust an Empathie äußern (Koch, Lehr, & Hillert, 2015).

1.2 Geschichte

Der Begriff Burnout wurde erstmals von Herbert Freudenberger 1974 geprägt, um ein Phänomen zu beschreiben, das er bei freiwilligen Mitarbeitern im Krankenhaus beobachten konnte (Freudenberger, 1974; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Freudenberger, der selbst von Burnout betroffen war, konnte einen Abfall von Motivation, Engagement sowie vermehrte emotionale Erschöpfung beobachten (Schaufeli et al., 2009). Die Symptome variierten interindividuell und traten erstmals ein Jahr nach Anstellung auf (Freudenberger, 1974). Freudenberger (1974) unterschied zwischen körperlichen und behavioralen sowie kognitiven Symptomen. Zu den körperlichen Symptomen zählen neben Erschöpfung und Müdigkeit Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Kurzatmigkeit, Magen-Darm-Erkrankungen sowie hartnäckige Erkältungen. Auf behavioraler Ebene wurde eine verringerte Frustrationstoleranz sowie verringerte Emotionskontrolle beobachtet. Oft trat auch Misstrauen bis hin zur Paranoia auf, ebenso wie risikoreiches Verhalten, Selbstüberschätzung und Substanzmissbrauch. Von Burnout betroffene Mitarbeiter sollten rigide und unflexible Kognitionen aufweisen und sich stark gegen Veränderung wehren, da ihre Ressourcen erschöpft sind. Es konnte ebenfalls beobachtet werden, dass Betroffene oft längere Zeit am Arbeitsplatz verbrachten, jedoch geringere Leistung erbrachten (Freudenberger, 1974). Weiters unterscheidet Freudenberger zwischen Dauerburnout und akutem Burnout (Freudenberger & North, 1993). Zur selben Zeit konnte Maslach bei Sozialarbeitern ein ähnliches Phänomen feststellen (Schaufeli et al., 2009).

Seit Ende der 1980er Jahre wurden neben sozialen Berufen auch andere Berufsgruppen auf Burnout untersucht. 2008 gab es über 6,000 Publikationen zum Thema Burnout, eine Suche der Literaturdatenbanken Web of Science und PsycInfo zu den Schlagwörtern „Burnout“ sowie „occupational stress“ im Juni 2021 ergaben 34,246 beziehungsweise 22,918 Treffer (Schaufeli et al., 2009).

1.3 Ursachen, Risikofaktoren und Entwicklung von Burnout

Zu den verschiedenen Ursachen und Risikofaktoren für Burnout zählen unter anderem soziodemographische Variablen, arbeitsbezogene Stressoren, arbeitsbezogene Einstellungen, individuelle Gesundheit und organisationales Verhalten (Schaufeli, 1999). So soll Burnout

unter anderem durch ein Ungleichgewicht von Anforderungen und Ressourcen entstehen. Dieses Ungleichgewicht kann oft verstärkt werden, wenn bei einem Anstieg von Anforderungen nicht mehr genügend Möglichkeiten zur Regeneration bestehen. Ein Wertekonflikt bei einer Abweichung von persönlichen Zielen und Werten von den organisationalen Zielen kann ebenso einen Entstehungsgrund von Burnout darstellen (Schaufeli et al., 2009). Maslach und Leiter (2001) nannten Wertekonflikte ebenso als Risikofaktoren für Burnout. Weiters können Überlastung sowie Mangel an Kontrolle, an Belohnung, an Gemeinschaft in der Arbeit sowie an Fairness zur Entstehung von Burnout beitragen (Maslach & Leiter, 2001). Freudenberger (1974) sah besonders engagierte Menschen als gefährdet, Langeweile im Beruf wurde ebenfalls als Risikofaktor beschrieben. Zudem sind oft Menschen von Burnout betroffen, die hohe berufliche Erwartungen und Ziele haben. Externale Kontrollüberzeugung, geringer Selbstwert und Neurotizismus können ebenfalls individuelle Risikofaktoren für die Entwicklung von Burnout darstellen (Schaufeli, 1999).

In der Literatur finden sich mehrere verschiedene Phasen- sowie Stadienmodelle zu der Entstehung und dem Verlauf von Burnout. Leider konnte eine Vielzahl dieser nicht empirisch belegt werden. Schwierigkeiten bei der Operationalisierung der einzelnen Phasen sind unter anderem ein Grund für den Mangel an empirischer Evidenz zu den einzelnen Modellen. Weiters lassen sich die einzelnen Phasen der Modelle nicht klar voneinander abgrenzen (Koch et al., 2015). Freudenberger und North (1993) postulieren beispielsweise einen Burnout-Zyklus mit 12 Phasen. Die Phasen überlappen sich teilweise, Personen können sich innerhalb der einzelnen Phasen vor- und zurückbewegen. Außerdem kann es innerhalb der einzelnen Stadien zu interindividuellen Unterschieden hinsichtlich Dauer und Intensität kommen (Freudenberger & North, 1993). Ein weiteres Modell zum Verlauf von Burnout, auf das sich die Autor*innen der Burnout-Screening-Skalen beziehen, enthält sieben Phasen. Nach der Anfangsphase durchlaufen Betroffene die Phasen des reduzierten Engagements, der emotionalen Reaktion und Schuldzuweisung sowie die Phasen des Abbaus und Phase der Verflachung. Die letzte Phase, nach der Phase der psychosomatischen Reaktion, stellt die Phase der Verzweiflung dar. Alle sieben Phasen weisen unterschiedliche phasenspezifische Symptome auf (Geuenich & Hagemann, 2014). Zur Entstehung von Burnout konnte die Forschung bislang noch keine genetischen Risikofaktoren isolieren. Ebenso konnten noch

keine Biomarker, die im Zusammenhang mit Burnout stehen sollen, entdeckt werden (Koch et al., 2015).

Burnout wird in den verschiedenen Bereichen und von verschiedenen Forscher*innen unterschiedlich definiert. Einige Forscher*innen sehen Burnout als Endstadium von Erschöpfung an, während andere angeben, der Begriff Burnout inkludiere alle Stadien der Erschöpfung. Weiters wird Burnout im psychologischen Bereich als kontinuierliches Phänomen definiert. Im medizinischen Bereich wird Burnout jedoch oft als dichotom angesehen, Diagnose sowie keine Diagnose, und es wird versucht, einen bestimmten Cutoff-Wert zu bestimmen (Schaufeli et al., 2009). Der Zusammenhang von Burnout und Engagement wird auch oft diskutiert, manche Studienautor*innen sehen Burnout und Engagement als Gegensätze, während andere Studien feststellen konnten, dass dies nicht der Fall ist, sondern beide unabhängig voneinander auftreten (Hakanen & Schaufeli, 2012; Schaufeli et al., 2009).

1.4 Auswirkungen von Burnout

Burnout hat eine Vielzahl von negativen Auswirkungen, unter anderem geringeres Engagement und Motivationsverlust. Weiters soll Burnout zu erhöhten Fehlzeiten, geringerer Arbeitsqualität, Schlafstörungen und Substanzmissbrauch führen (Maslach & Jackson, 1981). Außerdem sollen von Burnout Betroffene weniger positive Gefühle erleben, Burnout soll zudem das soziale Umfeld und soziale Beziehungen negativ beeinflussen (Maslach & Leiter, 2001). Maslach und Leiter (2001) bezeichnen Burnout als „ansteckend“, die negativen Emotionen können eine Negativspirale nach sich ziehen. Die vermehrten negative Emotionen führen zu dysfunktionalen Reaktionen, die wiederum negative Auswirkungen auf soziale Beziehungen haben, unter anderem durch Feindseligkeit oder Rückzug. Diese negativen Auswirkungen lösen wiederum negative Emotionen aus (Maslach & Leiter, 2001).

Einige Studien konnten eine Vielzahl an negativen Auswirkungen von Burnout, unter anderem auf die physische, psychische Gesundheit sowie erhöhte Mortalität, aufzeigen. Eine Langzeitstudie über Zahnärzte in Finnland konnte belegen, dass Burnout die Lebenszufriedenheit nach drei beziehungsweise weiteren vier Jahren voraussagt. Dieselbe Studie konnte außerdem zeigen, dass Burnout Depressionen zu einem späteren Zeitpunkt voraussagt. Dieser Effekt besteht jedoch nur in eine Richtung, Depression zu einem früheren

Zeitpunkt sagte Burnout nicht voraus. Die Langzeitstudie konzentrierte sich jedoch nur auf die beiden Burnoutdimensionen Erschöpfung und Depersonalisation von Maslach und Jackson (1981). Die Dimension Persönliche Leistung wurde zwar erhoben, jedoch nicht in die Analyse inkludiert (Hakanen & Schaufeli, 2012). Studien fanden ebenso einen Zusammenhang zwischen Burnout und physischen Erkrankungen. So weisen Frauen, die von Burnout betroffen sind, signifikant öfter muskuloskeletale Erkrankungen auf als die Vergleichsgruppe. Männer mit Burnout sind zudem signifikant häufiger von kardiovaskulären Erkrankungen betroffen als Männer mit niedrigen Burnoutwerten. Bei der Studie, die diese Ergebnisse finden konnte, handelt es sich jedoch um eine querschnittliche Untersuchung, weshalb die Ergebnisse eingeschränkt zu betrachten sind (Honkonen et al., 2006). Eine weitere Langzeitstudie aus Finnland mit über 7,000 erwerbstätigen Versuchspersonen konnte ein erhöhtes Mortalitätsrisiko im Zusammenhang mit Burnout aufzeigen. Gesundheitliche Risikofaktoren wurden bei der Baseline-Erhebung abgefragt und zur Bereinigung ins Modell inkludiert. Erschöpfung erhöhte nach zehn Jahren das Sterberisiko um 26%, ein Zusammenhang, der nach Anpassung des Modells weiterhin signifikant war. Zwischen Depersonalisation und Mortalität und Burnout konnte ebenso ein Zusammenhang belegt werden, dieser wurde jedoch von soziodemographischen Variablen moderiert (Ahola, Väänänen, Koskinen, Kouvonen, & Shirom, 2010).

1.5 Komorbiditäten, Diagnostik und Behandlung

Viele von Burnout betroffene Personen weisen psychische Störungen auf. Zu den häufigsten komorbiden Störungen zählen Depression, Schlafstörungen, Posttraumatische Belastungsstörungen, Anpassungsstörungen, Substanzmissbrauch sowie Generalisierte Angststörung (Koch et al., 2015). Die Abgrenzung zwischen Burnout und Depression gestaltet sich oft als schwierig, teils eben auf Grund der hohen Komorbiditätsraten (Geuenich & Hagemann, 2014). Zur Abgrenzung kann ein Bezug der Beschwerden und Symptome zur Arbeit herangezogen werden. Dieser Bezug muss bei einer Diagnose von Burnout bestehen, bei Depression nicht (Maslach & Leiter, 2001). Außerdem sind von Burnout betroffene Menschen oftmals enttäuscht und gereizt, während von Depression Betroffene eher Lustlosigkeit, Lethargie und Schuldgefühle aufweisen (Schaufeli, 1999). Weitere Phänomene und

Störungen, die oft im Diskurs mit Burnout genannt werden und ebenfalls schwer abzugrenzen sind, sind Neuroasthenie sowie das „Chronic Fatigue Syndrom“ (Koch et al., 2015).

Zur Diagnostik und Messung von Burnout können mehrere Fragebögen und Instrumente eingesetzt werden, unter anderem die Burnout-Screening-Skalen oder das Copenhagen Burnout Inventory sowie Oldenburg Burnout Inventory. Weiters kann eine Berufsbeziehungsweise Stressanamnese zur Diagnostik von Burnout herangezogen werden, unter anderem das AVEM-Testverfahren (Koch et al., 2015). Trotz dieser Vielzahl an Möglichkeiten wird in der Forschung zum größten Teil das „Maslach Burnout Inventory“ (MBI), das auf Basis der drei Burnout-Dimensionen von Maslach und Jackson (1981) entwickelt wurde, eingesetzt. MBI sieht Burnout als arbeitsbezogenes Problem und nicht als psychiatrisches Syndrom (Maslach & Leiter, 2001). Seit seiner Entstehung im Jahr 1981 wurde das MBI in verschiedene Sprachen übersetzt, es existiert eine Vielzahl an Versionen. Obwohl es keine einheitlichen Normwerte und unterschiedliche Erhebungen und Ergebnisse zu den Gütekriterien des Tests gibt, gilt es bis heute in der Burnout-Forschung als Goldstandard (Koch et al., 2015; Neubach & Schmidt, 2000).

Zur Behandlung von Burnout gibt es einige heterogene Ansätze. Ein Großteil der Behandlungsansätze umfasst Gruppentherapien, stationäre Therapie sowie Rehabilitation. Im medizinischen Bereich befasst man sich zudem mit der Behandlung der somatischen Symptome. Weiters werden Trainings zur Stressbewältigung sowie Konzentrationstrainings eingesetzt. Die verschiedenen Behandlungsansätze sollen einerseits auf individueller Ebene sowie auf organisationaler Ebene ansetzen. Psychotherapie wird oftmals nur als Ergänzung zu anderen Behandlungen eingesetzt (Koch et al., 2015). Eine Förderung der Identifikation mit der eigenen Arbeit ist ebenfalls ein wichtiger Interventionsansatz (Maslach & Leiter, 2001).

1.6 Burnout als globales Phänomen

Burnout ist ein globales Phänomen, das nicht nur in westlichen Kulturen in Ländern in Nordamerika und Europa auftritt. So gibt es ebenfalls eine Vielzahl an Forschungen zu Burnout im asiatischen sowie afrikanischen Raum (Hamid & Musa, 2017; Ifeagwazi, 2006; Kim & Yeom, 2018; Li et al., 2020). Die Prävalenzen und Auswirkungen einer Diagnose selbst unterscheiden sich jedoch zwischen den Ländern. So gilt Burnout unter anderem in Schweden und den

Niederlanden als medizinische Diagnose, in einem Großteil der anderen Staaten jedoch nicht (Schaufeli et al., 2009). Zur Prävalenz des Burnout-Phänomens in Österreich wurde im Jahre 2016/17 eine Studie vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz veranlasst. Burnout wurde im Rahmen der Studie mit einem eigens dafür entwickelten diagnostischen Fragebogen, dem *Burnout Dimension Inventar* untersucht. Die Befragten wurden in fünf Gruppen unterteilt. 52% wurden als *gesund* definiert, vier weitere Prozent als *rein depressiv*. Die von Burnout betroffenen Versuchspersonen wurden in drei Gruppen eingeteilt. 19% der Befragten befanden sich im *Problemstadium*, 17% im *Übergangsstadium* und weitere 8% im *Erkrankungsstadium* (Scheibenbogen, Andorfer, Kuderer, & Musalek, 2017).

2. Burnout und Lehrer*innen

2.1 Prävalenz

Genauso wenig wie sich Burnout auf bestimmte Länder und Kulturen beschränkt, ist eine Vielzahl an Berufsgruppen von Burnout betroffen. Zu den am häufigsten betroffenen Gruppen zählen neben medizinischem Personal Pädagog*innen (Al-Asadi, Khalaf, Al-Waaly, Abed, & Shami, 2018; Arvidsson, Hakansson, Karlson, Björk, & Persson, 2016; Bauer et al., 2005; Del Mar Molero Jurado, del Carmen Pérez-Fuentes, Atria, Ruiz, & Linares, 2019; Smetackova et al., 2019). Lehrer*innen sollen in der Dimension Erschöpfung tendenziell höhere Werte aufweisen als unter anderem das medizinische Personal (Schaufeli, 1999).

Die Prävalenzraten von Burnout bei Lehrer*innen liegen zwischen 19% und bis zu 53.2% und unterscheiden sich je nach Land und Studie (Arvidsson et al., 2016; Li et al., 2020). Im Rahmen einer Untersuchung von Lehrer*innen in Schweden wiesen 15% der Befragten hohe Werte in mindestens zwei der drei Subskalen des MBI auf, weitere 4% hohe Werte in allen drei Dimensionen (Arvidsson et al., 2016). Bei mehr als der Hälfte aller Pädagog*innen einer weiteren Studie konnten hohe Burnoutwerte gefunden werden. Die Studie aus China untersuchte jedoch neben Vorschullehrer*innen auch Kindergartenpädagog*innen (Li et al., 2020). Im Rahmen einer tschechischen Studie zu Volksschullehrer*innen wurden die Proband*innen auf Grund ihrer körperlichen, emotionalen sowie kognitiven Erschöpfung in drei Gruppen eingeteilt. Nur rund 15% der Befragten hatten keine Burnoutsymptome, 20.6%

wurden der Burnoutgruppe zugeteilt, und weitere 64.5% wiesen ein Risiko auf, Burnout zu entwickeln (Smetackova et al., 2019). Bei Volksschullehrer*innen im Irak hingegen konnte eine Prävalenzrate von 24.5% beobachtet werden (Al-Asadi et al., 2018). Auch bei Lehrer*innen des Sekundarbereichs konnten hohe Burnoutprävalenzraten gefunden werden. 24.4% der Proband*innen einer polnischen Studie wiesen hohe Werte in den Dimensionen Erschöpfung, Depersonalisation und nur eine mittelhohe Einschätzung der Leistung auf. Bei weiteren 28.8% konnten moderate Werte in allen drei Dimensionen festgestellt werden (Mojsa-Kaja, Golonka, & Marek, 2015). Eine Studie von rund 500 Lehrer*innen der Sekundarstufe in Italien fand bei rund einem Drittel aller Befragten hohe Burnoutwerte (Del Mar Molero Jurado et al., 2019). Ähnliche Werte konnten auch Bauer et al. (2005) im deutschsprachigen Raum feststellen, 32.5% der Befragten wiesen Burnout auf. Im Rahmen dieser Studie wurde jedoch nicht eine Version des MBI oder ein ähnlicher Fragebogen herangezogen. Die Autor*innen verwendeten den AVEM zur Einteilung der Proband*innen in Gruppen. Die resignierte beziehungsweise erschöpfte Gruppe wurde mit Burnout gleichgesetzt (Bauer et al., 2005). Eine Befragung des Instituts für Gesundheitsförderung von Wiener Lehrer*innen im Jahr 2017 ergab, dass 48.7% der Versuchspersonen hohe Werte in der Dimension emotionale Erschöpfung aufwiesen. Dies stellte einen starken Anstieg der Burnoutrate seit der letzten Befragung 2012 da, bei der der Wert noch bei 28% lag (Felder-Puig, Ramelow, Maier, & Teutsch, 2017).

2.2 Belastungen durch COVID-19-Pandemie

Im letzten Jahr seit Beginn der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen Beschränkungen, unter anderem der Umstellung der Präsenzlehre auf Distance Learning, ist die Belastung der Lehrer*innen zusätzlich gestiegen (Hansen, Klusmann, & Hanewinkel, 2020; Pressley, 2021; Schober, Lüftenegger, & Spiel, 2021). In den Vereinigten Staaten von Amerika konnte ein Anstieg der durchschnittlichen Burnoutwerte bei Lehrer*innen beobachtet werden. Der Anstieg soll unter anderem der Angst vor COVID-19 geschuldet sein. Angst in der Kommunikation mit den Eltern, Angst auf die derzeitige berufliche Situation bezogen und fehlende administrative Unterstützung stellten weitere Stressoren dar (Pressley, 2021). Die Wiederaufnahme der Präsenzlehre nach dem Lockdown war für viele Lehrer*innen mit weiteren Belastungen verbunden, wie eine Studie in Deutschland im Herbst 2020 belegen

konnte. 84% der Befragten gaben einen Mehraufwand von circa sechs Arbeitsstunden pro Woche an, unter anderem durch das Einhalten der zusätzlichen Maßnahmen. Zu weiteren Stressoren zählten ebenfalls für mehr als die Hälfte der Pädagog*innen die Angst, sich bei Schüler*innen mit COVID-19 anzustecken. 77.8% machten sich außerdem Sorgen um den Lernfortschritt der Schüler*innen, 28% wiesen hohe emotionale Erschöpfung auf. Die vermehrte Erschöpfung konnte auf Grund der derzeitigen beruflichen Situation beobachtet werden. Trotz dieser Ergebnisse gab eine eindeutige Mehrheit von 87% jedoch an, dass ihre berufliche Zufriedenheit durch die Pandemie nicht beeinflusst worden wäre (Hansen et al., 2020). Eine Studie der Universität Wien im Frühjahr 2021 zur Lehre während der Pandemie befragte unter anderem auch Lehrer*innen zu ihrer beruflichen Situation. Im Rahmen dieser Befragung gaben ebenfalls 85% an, einen beruflichen Mehraufwand zu haben. Der Mehraufwand bestehe hauptsächlich auf Grund zusätzlicher administrativer Aufgaben, der Anpassung an die veränderte Lehrsituation sowie der Kommunikation mit Schüler*innen und Eltern. Mehr als ein Viertel der Befragten gab außerdem an, sich mit der derzeitigen beruflichen Situation überfordert zu fühlen. Zu den Stressoren zählten unter anderem die kurzfristige Bekanntgabe von Informationen durch die Politik, Angst vor einer Ansteckung mit dem Corona-Virus, zusätzliche Belastungen durch Distance Learning und die gleichzeitige Betreuung eigener Kinder sowie die sich ständig verändernden Arbeitsbedingungen (Schober et al., 2021).

2.3 Berufsspezifische Stressoren

Abseits der COVID-19-Pandemie ist Lehrpersonal auf Grund einer Vielzahl an berufsspezifischen Stressoren besonders gefährdet, Burnout zu entwickeln (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Felder-Puig et al., 2017; Mojsa-Kaja et al., 2015). Beruflicher Stress entsteht vor allem in der Interaktion mit Schüler*innen, weitere Stressoren sind geringes Interesse seitens der Schüler*innen am Unterricht sowie langsamer Lernfortschritt. Ein Mangel an Ressourcen und Material stellt ebenfalls oft einen Stressor dar (Antoniou et al., 2006). Wiener Lehrer*innen gaben ebenfalls an, dass der negative öffentliche Ruf ihres Berufes zusätzlich Stress verursacht (Felder-Puig et al., 2017). Hohes Arbeitspensum, zu hohe Anforderungen, schlechtes Benehmen der Schüler*innen, große Anzahl an zu betreuenden Schüler*innen und Probleme mit Beförderung stehen ebenfalls im Zusammenhang mit

Burnout bei Lehrer*innen (Al-Asadi et al., 2018; Antoniou et al., 2006; Bauer et al., 2005; Felder-Puig et al., 2017).

Die Wahrnehmung des schulischen Kontextes hat ebenso Auswirkungen auf die Entwicklung von Burnout. So sagen Zeitdruck und Arbeitspensum hohe emotionale Erschöpfung, Depersonalisation sowie reduzierte Leistung voraus. Die Beziehung des Lehrpersonals zu den Eltern sowie andere Variablen wie Unterstützung durch die Schulleitung und Autonomie sagen ebenfalls Werte in allen drei Dimensionen voraus. Disziplinprobleme wirken sich ebenfalls auf Erschöpfung und Depersonalisation aus, während die kollektive Kultur an der Schule Auswirkungen auf die Burnoutdimension Erschöpfung hat (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Erschöpfung und Depersonalisation werden ebenfalls durch Inkongruenzen zwischen der Erwartung der Lehrer*innen und ihrer Wahrnehmung des Arbeitsumfeldes beeinflusst. So erhöhen Inkongruenzen in Bezug auf das Arbeitspensum und die Kontrolle am Arbeitsplatz die Werte der Dimension Erschöpfung. Inkongruenzen bezüglich der Fairness am Arbeitsplatz können zu höherer Depersonalisation führen. Lehrer*innen mit und ohne Burnout weisen zudem signifikante Unterschiede in Bezug auf die Wahrnehmung dieser Inkongruenzen auf (Mojsa-Kaja et al., 2015).

2.4 Auswirkungen

Neben den hohen Prävalenzraten von Burnout bei Lehrer*innen und der Vielzahl an berufsspezifischen Stressoren ist eine Untersuchung dieser Berufsgruppe unter anderem auch auf Grund der Auswirkungen von Burnout wichtig. So konnten signifikante Unterschiede zwischen Pädagog*innen mit und ohne Burnout hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit und Jobzufriedenheit beobachtet werden (Smetackova et al., 2019). Weiters hängt Burnout negativ mit Effizienz, organisationalem Commitment und der Wahrnehmung des Bildungskontextes zusammen. Zu dem Bildungskontext zählen unter anderem Kolleg*innen, das schulische Umfeld sowie Schüler*innen und deren Eltern (Del Mar Molero Jurado et al., 2019). Zusätzlich konnten Forscher*innen belegen, dass Burnout bei Lehrer*innen mit Schlafproblemen und muskuloskeletalen Schmerzen zusammenhängt (Arvidsson et al., 2016).

3. Burnout und soziodemographische Variablen

Risikofaktoren für die Entwicklung von Burnout können vielfältig sein. Neben arbeitsbezogenen Stressoren können auch soziodemographische Variablen Risikofaktoren darstellen. Im Folgenden wird auf Zusammenhänge zwischen Burnout und den soziodemographischen Variablen Geschlecht, Alter sowie Beziehungsstatus näher eingegangen.

3.1 Burnout und Geschlecht

In der Forschung zu Burnout gibt es einige Studien, die Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang mit Burnout belegen konnten. Die Forschungsergebnisse sind sich jedoch oftmals uneinig, welche Dimensionen von Burnout von Geschlechtsunterschieden betroffen sind beziehungsweise welche Richtung die Unterschiede annehmen (Al-Asadi et al., 2018; Antoniou et al., 2006; Arvidsson et al., 2016; Canadas-De la Fuente et al., 2018; Cheng, Chen, Chen, Burr, & Hasselhorn, 2013; Chuang, Tseng, Lin, Lin, & Chen, 2016; De la Fuente-Solana et al., 2019; Marchand, Blanc, & Beauregard, 2018; Teles, Valle, Rodriguez, Pinerio, & Reguerio, 2020). Weiters gibt es auch teilweise Studien, die keine Geschlechtsunterschiede finden konnten (Li et al., 2020; Palupi & Findyartini, 2019).

3.1.1 Frauen und Burnout

Frauen sollen tendenziell öfter von Burnout betroffen sein, da sie teilweise stärker belastet sind. Die Belastung lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass sie im Beruf, Privatleben und familiären Bereich verschiedene Rollen einnehmen müssen (Freudenberger & North, 1993).

Eine Befragung in Taiwan von mehr als 37,000 arbeitenden Personen, die verschiedensten Berufsgruppen angehörten, ergab, dass Frauen signifikant höhere Burnoutwerte aufweisen (Cheng et al., 2013). Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Befragung von Arbeitnehmer*innen in Kanada. Frauen sollten demnach nicht nur insgesamt höhere Burnoutwerte aufweisen, sondern auch öfter von emotionaler Erschöpfung und Leistungsreduktion betroffen sein (Marchand et al., 2018). Auch in der oft erforschten Berufsgruppe medizinisches Personal

konnten ähnliche Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Weibliches medizinisches Personal soll signifikant höhere Werte in den Dimensionen Erschöpfung und Depersonalisation haben (De la Fuente-Solana et al., 2019). Ein Review von Studien zu medizinischem Personal konnte ebenfalls aufzeigen, dass Frauen tendenziell höhere Erschöpfung aufweisen, die verschiedenen Studienergebnisse waren sich jedoch in Bezug auf andere Geschlechtsunterschiede teilweise uneinig (Chuang et al., 2016).

Studien zu Burnout im Lehrberuf konnten ebenfalls Geschlechtsunterschiede aufzeigen (Antoniou et al., 2006; Arvidsson et al., 2016; Teles et al., 2020). Eine Studie in Griechenland konnte belegen, dass weibliche Lehrer*innen unter anderem höhere Stresslevel in den Bereichen „Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen“, „Arbeitspensum“ sowie „Fortschritt der Schüler*innen“ aufwiesen. Diese Geschlechtsunterschiede sind zudem unabhängig vom Alter der Lehrer*innen und vom Schultyp (Antoniou et al., 2006). Weibliches Lehrpersonal ist ebenso wie weibliches medizinisches Personal signifikant häufiger von Erschöpfung betroffen (Antoniou et al., 2006; Arvidsson et al., 2016; Teles et al., 2020). Im Rahmen einer Befragung zu Universitätslehrpersonal wurde signifikant höherer wahrgenommener Stress bei weiblichen Dozent*innen festgestellt, die Effektstärke in der betroffenen Studie war jedoch gering. Weibliches Lehrpersonal soll insgesamt höhere Burnout- und Erschöpfungswerte haben. In den Dimensionen Depersonalisation sowie Persönliche Leistung konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede gefunden werden (Teles et al., 2020).

3.1.2 Männer und Burnout

Während eine Vielzahl von Studienergebnissen feststellen konnte, dass Frauen häufiger von Burnout betroffen sind, konnten andere Studien zeigen, dass männliches Geschlecht einen Risikofaktor für die Entwicklung von Burnout darstellt (Al-Asadi et al., 2018; Canadas-De la Fuente et al., 2018; Chuang et al., 2016; De la Fuente-Solana et al., 2019; Geuens, Verheyen, Vlerick, Van Bogaert, & Franck, 2020; Hamid & Musa, 2017). So ist unter anderem männliches medizinisches Personal häufiger von einer Reduktion der persönlichen Leistung betroffen (De la Fuente-Solana et al., 2019). Weiters konnte eine Studie zu Pflegepersonal feststellen, dass Frauen signifikant niedrigere Erschöpfungs- und Depersonalisationswerte aufweisen als ihre männlichen Kollegen (Geuens et al., 2020). Männliche Volksschullehrer einer Befragung im Irak wiesen zudem signifikant höhere Werte in beiden Skalen des verwendeten Fragebogens,

Erschöpfung und Disengagement, auf (Al-Asadi et al., 2018). Männer sollen außerdem signifikant häufiger von Depersonalisation betroffen sein (Canadas-De la Fuente et al., 2018; Hamid & Musa, 2017). So konnte unter anderem eine Metaanalyse zu Geschlechtsunterschieden zeigen, dass Männer signifikant höhere Depersonalisation aufweisen. Dieser Zusammenhang zwischen Geschlecht und Depersonalisation soll jedoch vom Berufsalter moderiert werden (Canadas-De la Fuente et al., 2018). Ein weiteres Review konnte ebenso aufzeigen, dass männliches medizinisches Personal tendenziell öfter von Depersonalisation betroffen ist, die einzelnen Studienergebnisse waren jedoch, wie im Abschnitt zu Burnout und Frauen schon erwähnt, sich oft nicht einig (Chuang et al., 2016).

3.2 Burnout und Alter

Zusätzlich zu Geschlechtsunterschieden konnten in der Forschung Altersunterschiede im Zusammenhang mit Burnout gefunden werden. Im Rahmen einer schon erwähnten Befragung von Arbeiter*innen in Kanada konnte eine negative Korrelation zwischen Reduktion von Leistung und Burnout festgestellt werden. Zwischen emotionaler Erschöpfung und Burnout konnte ebenso ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, dieser ist jedoch nicht linear. Die Studie konnten belegen, dass Erschöpfung und Burnout bis zu einem Alter von 30 Jahren und danach wieder ab 55 Jahren positiv korrelieren. In dem Bereich zwischen 30 und 55 Jahren ist der Zusammenhang von Alter und der Burnoutdimension jedoch negativ. Die Zusammenhänge zwischen Burnout und Alter sind zudem je nach Geschlecht unterschiedlich. Während bei Männern die Symptome mit dem Alter abnehmen, konnte bei Frauen ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Burnout und Alter festgestellt werden, dieser ist jedoch nicht linear (Marchand et al., 2018). Die ebenso schon genannte Befragung in Taiwan konnte feststellen, dass Burnoutwerte in der Altersgruppe von 30 bis 40 Jahren am höchsten waren, wobei weibliche Arbeiter*innen zwischen 30 und 35 Jahren insgesamt die höchsten Werte aufwiesen (Cheng et al., 2013). Die in Finnland durchgeführte „Health Study“ mit über 4,000 Versuchspersonen konnte ebenso einen nicht-linearen Zusammenhang zwischen Alter und Burnout aufzeigen. Bei Frauen zwischen 18 und 34 Jahren wurden die höchsten Prävalenzraten bei den jüngeren Arbeiter*innen gefunden, bei der Altersgruppe 50 bis 64 Jahre die höchsten Raten bei den älteren Arbeiter*innen. Demnach korreliert Alter und Burnout bei Frauen im jungen Alter bis 34 Jahre negativ, ab 50 Jahren hingegen besteht eine

positive Korrelation zwischen Alter und Burnout. In der Altersgruppe zwischen 35 und 49 konnte kein signifikanter Zusammenhang aufgezeigt werden. Bei Männern hingegen wurde im mittleren Alter von 35 bis 49 Jahren ein positiver Zusammenhang zwischen Burnout und Alter gefunden, bei den beiden anderen Altersgruppen konnte kein Zusammenhang belegt werden. Beziehungsstatus, Arbeitsstunden, Bildungsstatus sowie Beruf hatten alle keine Auswirkungen auf diese Zusammenhänge (Ahola, Honkonen, Virtanen, Aromaa, & Lönnqvist, 2008).

Neben den nicht-linearen konnten einige Studien aber auch lineare Zusammenhänge zwischen Alter und Burnout nachweisen. Eine Studie in Deutschland zu Servicemitarbeitern konnte einen negativen Zusammenhang zwischen Alter und Erschöpfung sowie Depersonalisation belegen. Weiters war Alter positiv mit persönlicher Leistung und Engagement am Arbeitsplatz assoziiert (Johnson, Machowski, Holdsworth, Kern, & Zapf, 2017). Studien zu medizinischem Personal konnte ebenfalls junges Alter als Risikofaktor für erhöhte Erschöpfung und Depersonalisation feststellen (Chuang et al., 2016; De la Fuente-Solana et al., 2019; Geuens et al., 2020; Hamid & Musa, 2017). Höheres Alter soll zudem positiv mit persönlicher Leistung korrelieren (Geuens et al., 2020).

Wie auch schon die Geschlechtsunterschiede wurden Altersunterschiede ebenfalls bei Pädagog*innen untersucht (Al-Asadi et al., 2018; Antoniou et al., 2006; Li et al., 2020; Teles et al., 2020). So konnte aufgezeigt werden, dass Burnoutwerte bei Volksschullehrer*innen mit höherem Alter niedriger sind (Al-Asadi et al., 2018). Jüngere Pädagog*innen hingegen wiesen signifikant höhere Burnoutwerte auf (Li et al., 2020). Jüngeres Lehrpersonal soll zudem höhere Werte in den Dimensionen Erschöpfung und Depersonalisation aufweisen. Ältere Lehrer*innen hingegen sollen signifikant höheren Stress in anderen Bereichen, unter anderem ausgelöst durch den Stressor *fehlende staatliche Unterstützung*, aufweisen (Antoniou et al., 2006). Bei Universitätslehrpersonal konnte ebenfalls festgestellt werden, dass Dozent*innen ab 60 Jahren geringeren wahrgenommenen Stress hatten (Teles et al., 2020).

Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Alter und Burnout sind jedoch nur eingeschränkt gültig. Eine Metaanalyse zu Studien aus dem europäischen, amerikanischen und asiatischen Raum fand ebenfalls signifikante Korrelationen zwischen Alter und den einzelnen Burnoutdimensionen. So besteht zwischen Alter und Depersonalisation ein signifikanter negativer Zusammenhang. Die Effektstärke ist jedoch einerseits gering, andererseits wird der Zusammenhang zwischen Alter und Depersonalisation von mehreren

Variablen, unter anderem Geschlecht, welche Version des MBI vorgelegt wurde beziehungsweise auf welchem Kontinent die Studie durchgeführt wurde, moderiert. Ein gefundener Zusammenhang zwischen Erschöpfung und Alter wird ebenfalls von Geschlecht sowie auch Beziehungsstatus moderiert. Der negative Zusammenhang zwischen Alter und Erschöpfung ist bei Frauen und verheirateten Versuchspersonen geringer. Auch der Kontinent, auf dem die Studie durchgeführt wurde, hat Auswirkungen auf die Altersunterschiede. So besteht in europäischen Studien oftmals ein positiver Zusammenhang zwischen Alter und Erschöpfung, im asiatischen und amerikanischen Raum ist der Zusammenhang jedoch negativ. Ein Zusammenhang zwischen Leistung und Alter konnte zudem nicht belegt werden (Gomez-Urquiza, Vargas, De La Fuente, Fernandez-Castillo, & Cañadas-De la Fuente, 2017). Eine weitere Studie zu Burnout bei Sprachlehrer*innen konnte ebenfalls keine signifikanten Korrelationen zwischen Alter und Erschöpfung sowie Leistung finden. Alter soll lediglich Depersonalisation signifikant voraussagen (Özdemir & Demir, 2019).

3.3 Burnout und Beziehungsstatus

Eine weitere soziodemographische Variable, die öfter im Zusammenhang mit Burnout genannt wird, ist der Beziehungsstatus (Al-Asadi et al., 2018; Bauer et al., 2005; Canadas-De la Fuente et al., 2018; Chuang et al., 2016; De la Fuente-Solana et al., 2019; Ifeagwazi, 2006; Kim & Yeom, 2018; Li et al., 2020). Alleinstehende Personen sollen signifikant höhere Depersonalisationswerte aufweisen (Canadas-De la Fuente et al., 2018). Ein Vergleich von verheiratetem und verwitwetem medizinischem Personal in Afrika konnte aufzeigen, dass verwitwete Befragte signifikant höher von Burnout betroffen sind (Ifeagwazi, 2006). Alleinstehendes medizinisches Personal soll zudem geringere persönliche Leistung haben sowie insgesamt die höchsten Burnoutraten aufweisen (De la Fuente-Solana et al., 2019; Kim & Yeom, 2018). Weiters hat alleinstehendes sowie kinderloses medizinisches Personal ein erhöhtes Risiko, Burnout zu entwickeln, verheiratetes medizinisches Personal ist außerdem weniger von Depersonalisation betroffen (Chuang et al., 2016).

Auch bei Pädagog*innen konnten Unterschiede im Burnout bezüglich des Beziehungsstatus gefunden werden (Li et al., 2020). Verheiratete Lehrer*innen sollen geringere Burnoutwerte aufweisen als alleinstehende, geschiedene sowie verwitwete Kolleg*innen (Al-Asadi et al., 2018). Auch in Deutschland konnten signifikant höhere Burnoutwerte bei geschiedenen

Lehrer*innen als bei verheirateten Lehrer*innen beziehungsweise Lehrer*innen in einer Beziehung beobachtet werden (Bauer et al., 2005). Zufriedenheit in einer partnerschaftlichen Beziehung soll zudem niedrigere Werte bezüglich Erschöpfung signifikant voraussagen. Zwischen Depersonalisation sowie Leistung soll jedoch kein signifikanter Zusammenhang bestehen (Özdemir & Demir, 2019).

4. Coping

4.1 Definition und Arten von Coping

Coping ist ein Prozess, der eingesetzt wird, um mit externen und internen Anforderungen, die als anstrengend bewertet werden beziehungsweise die eigenen Ressourcen übersteigen, umzugehen (Lazarus & Folkman, 1984). Diese Definition von Lazarus und Folkman (1984) basiert auf dem transaktionalen Stressmodell. Dabei stehen primäre und sekundäre kognitive Bewertung und Neubewertung im Fokus. Primäre Bewertung, oder auch *primary appraisal*, bestimmt, ob eine Situation vom Individuum als irrelevant, angenehm-positiv oder stressig angesehen wird. Eine Situation wird als stressbezogen definiert, wenn Verlust, Gefahr sowie Herausforderung wahrgenommen beziehungsweise erwartet werden. Die Einschätzung einer Situation als stressig führt im Rahmen der sekundären Bewertung, *secondary appraisal*, zu einer Evaluation möglicher Handlungsalternativen. Dabei werden die möglichen Copingstrategien, die Ergebniserwartungen und eigene Effizienzerwartung berücksichtigt. Neubewertung einer Situation erfolgt nach erstmaliger Bewertung dieser auf Grund von neuen Informationen von der Umwelt sowie der Person.

Coping basiert auf einer durchgängigen kognitiven Bewertung und Neueinschätzung der sich verändernden Beziehung zwischen Person und Umwelt. Diese Veränderungen können durch den Einsatz von Coping ausgelöst werden, um die Situation oder die Bewertung dieser zu verändern, sowie durch personenunabhängige Veränderungen in der Umwelt. Es wird zwischen zwei verschiedenen Arten von Coping unterschieden, emotionsorientiertem Coping sowie problemorientiertem Coping. Emotionsorientierte Bewältigung hat zum Ziel, emotionalen Stress zu minimieren, unter anderem durch Vermeidung, selektive Aufmerksamkeit, Distanzierung, positives Vergleichen sowie die Zuschreibung eines positiven Wertes zu einem negativem Erlebnis. Eine weitere emotionsorientierte Strategie wäre, die

Bedeutung der Situation zu ändern, um diese als weniger bedrohlich wahrzunehmen. Problemorientiertes Coping hingegen zielt darauf ab, das Problem direkt zu lösen. Zu problemorientierten Bewältigungsstrategien zählen die Definition des Problem, Suche nach alternativen Lösungen, Kosten-Nutzen-Abwägungen der Alternativen, Auswahl und Durchführung einer Lösungsalternative. Problemorientiertes Coping ist jedoch nicht exakt mit Problemlösung gleichzusetzen, da die Copingart auch nach innen gerichtete Bewältigungsstrategien enthält (Lazarus & Folkman, 1984).

Endler und Parker (1990) erweiterten die beiden Copingarten um eine dritte Dimension, vermeidendes Coping. Vermeidung kann durch personenorientierte sowie aufgabenorientierte Strategien geschehen. So kann man Situationen vermeiden, indem man andere Personen aufsucht oder indem man sich einer anderen Aufgabe widmet (Endler & Parker, 1990).

4.2 Coping und Burnout

Mögliche Zusammenhänge von Burnout und Coping wurden in einer Vielzahl an Studien untersucht, die Richtung der Zusammenhänge unterscheidet sich jedoch je nach Burnoutdimension und Art der Bewältigungsstrategie. Außerdem kamen unterschiedliche Studien zu verschiedenen Ergebnissen, zwischen welchen Dimensionen und Strategien Zusammenhänge bestehen (Bamonti et al., 2019; Foley & Murphy, 2015; Garcia-Arroyo & Osca, 2017; Geuens et al., 2020; Hamid & Musa, 2017; Palupi & Findyartini, 2019; Shin et al., 2014).

So konnten mehrere Studien feststellen, dass emotionsorientiertes Coping positiv mit Burnout insgesamt sowie allen drei Dimensionen *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Reduktion der eigenen Leistung* korreliert (Hamid & Musa, 2017; Palupi & Findyartini, 2019; Shin et al., 2014). Der Einsatz der Bewältigungsstrategie *Akzeptanz* soll zudem positiv mit Erschöpfung und Depersonalisation assoziiert sein (Shin et al., 2014). Problemorientiertes Coping korreliert ebenso mit Burnout, hier bestanden jedoch in den Studien negative Zusammenhänge zu den Burnoutdimensionen (Geuens et al., 2020; Hamid & Musa, 2017; Palupi & Findyartini, 2019; Shin et al., 2014). Auch konnten negative Zusammenhänge zwischen der Strategie *Neubewertung* und Erschöpfung sowie Leistungsreduktion beobachtet werden. Die Strategie

Soziale Unterstützung suchen soll zudem zu geringeren Werten in den Dimensionen Depersonalisation und Leistungsreduktion führen. Die Stärke dieser Zusammenhänge ist jedoch teilweise von der Art des Berufs abhängig, so soll bei medizinischem Personal ein größerer Zusammenhang zwischen emotionsorientiertem Coping und Erschöpfung sowie zwischen problemorientierter Bewältigung und Leistungsreduktion bestehen als bei Lehrer*innen und Servicemitarbeiter*innen (Shin et al., 2014). Erschöpfung und Burnout insgesamt soll jedoch nicht nur von dem Einsatz von emotionsorientiertem Coping erhöht werden, es konnten auch Zusammenhänge zwischen vermeidendem Coping und Erschöpfung sowie Burnout gefunden werden (Hamid & Musa, 2017). Vermeidendes Coping soll zudem negativ mit persönlicher Leistung und positiv mit Depersonalisation korrelieren (Geuens et al., 2020). Dysfunktionales Coping soll zusätzlich mit erhöhter Erschöpfung und Depersonalisation einhergehen (Palupi & Findyartini, 2019). Weiters mediiert Coping den Zusammenhang von indirektem traumatischem Stress und Burnout teilweise (Hamid & Musa, 2017).

Die Anwendung von Bewältigungsstrategien und deren Auswirkungen auf Burnout bei Pflegepersonal im medizinischen Bereich wurde im Rahmen einer Metaanalyse untersucht. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen kam es bei Versuchspersonen nach bewusster Anwendung von eingeübten Bewältigungsstrategien zu signifikanten Verbesserungen in allen drei Burnoutdimensionen. Die Effekte hielten im Bereich der Reduktion von Erschöpfung und Depersonalisation bis zu einem Jahr an, Auswirkungen auf die Wahrnehmung der persönlichen Leistung konnten bis zu sechs Monate später noch gefunden werden. Die Anwendung von emotionsorientierten Strategien führte zu geringerer Erschöpfung und Zynismus, der Einsatz von problemorientierter Bewältigung ging mit einer Wahrnehmung von mehr persönlicher Leistung einher (Lee, Kuo, Chien, & Wang, 2016).

Die Auswirkungen von Bewältigungsstrategien auf Burnout konnten ebenso bei Lehrpersonal beobachtet werden. So konnte festgestellt werden, dass Lehrer*innen, die geringere Erschöpfung aufwiesen und ihre persönliche Leistung höher einschätzten, signifikant häufiger die Bewältigungsstrategien *Soziale Unterstützung suchen*, *Problemlösen* und *positive Neubewertung* anwenden (Martinez, Mendez, Ruiz-Esteban, Fernandez-Sogorb, & Garcia-Fernandez, 2020). Lehrer*innen mit hohem wahrgenommenem Stress und geringem Einsatz von Bewältigungsstrategien sind zudem signifikant häufiger von Burnout und geringer

Selbstwirksamkeit betroffen, im Gegensatz zu Kolleg*innen mit hohem Coping und geringem, aber auch hohem Stress (Hermann, Prewett, Eddy, Savala, & Reinke, 2020).

Die bisher vorgestellten Studien gehen alle von einem linearen Zusammenhang von Burnout und Coping aus, es konnte jedoch auch, ähnlich wie bei Alter und Burnout, aufgezeigt werden, dass nicht-lineare Zusammenhänge bestehen. Zwischen emotionsorientiertem Coping und Wahrnehmung persönlicher Leistung konnte unter anderem ein kurvilinearere Zusammenhang beobachtet werden. Ein moderater Einsatz von emotionsorientierten Bewältigungsstrategien führte zu hoher persönlicher Leistung, jedoch ein hoher sowie geringer Einsatz führte zu Wahrnehmung von geringer persönlicher Leistung (Garcia-Arroyo & Osca, 2017).

Nicht alle Untersuchungen konnten jedoch Zusammenhänge zwischen Coping und allen drei Burnoutdimensionen feststellen. So konnten Foley und Murphy (2015) im Rahmen ihrer Befragung von irischen Lehrer*innen zwar feststellen, dass vermeidendes Coping Depersonalisation voraussagt und problemorientiertes Coping ein signifikanter Prädiktor für höhere persönliche Leistung ist, zwischen Erschöpfung und Coping konnte jedoch kein Zusammenhang festgestellt werden. So korrelierten zwar einzelne Bewältigungsstrategien mit zwei Bereichen von Burnout, im Rahmen dieser Studie konnten jedoch Unterschiede in allen drei Burnoutdimensionen zu einem großen Teil durch Persönlichkeitsmerkmale und interindividuelle Differenzen erklärt werden (Foley & Murphy, 2015). Eine weitere Untersuchung von Burnout bei medizinischem Personal konnte ebenfalls nur Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Coping und Erschöpfung sowie Depersonalisation beobachten. Zwischen maladaptivem Coping und Leistungsreduktion konnte nach Kontrolle der Variablen Alter und Schlafdauer keine Korrelation gefunden werden. Außerdem konnte weder ein Zusammenhang zwischen emotionsorientiertem noch zwischen problemorientiertem Coping und Burnout belegt werden (Bamonti et al., 2019). Nicht alle Studien konnten einen Zusammenhang feststellen, die Richtung der Zusammenhänge unterscheidet sich auch zwischen den einzelnen Studien. Eine Befragung von Universitätslehrpersonal konnte, im Einklang mit bisher erwähnten Ergebnissen, einen negativen Zusammenhang zwischen aufgabenorientiertem Coping und Depersonalisation feststellen, der nachgewiesene Zusammenhang zwischen emotionsorientierter Bewältigung und Burnout wich jedoch von bisherigen Forschungsergebnissen ab. So wurde ein negativer Zusammenhang zwischen emotionsorientiertem Coping und Erschöpfung und

Depersonalisation sowie eine positive Korrelation mit Wahrnehmung der eigenen Leistung aufgezeigt (Garcia-Arroyo & Osca, 2017).

Zusätzlich dazu konnten Forscher*innen feststellen, dass der Zusammenhang zwischen Coping und Burnout unter anderem vom Geschlecht beeinflusst wird. Im Rahmen einer Studie zu Lehr*innen in Spanien konnte ein negativer Zusammenhang zwischen problemorientiertem Coping und Erschöpfung sowie Depersonalisation nur bei Männern und nicht bei Frauen gefunden werden. Weiters besteht nur bei männlichen Lehrern ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung der Strategie *Soziale Unterstützung suchen* und Erschöpfung. Zusätzlich wurde aufgezeigt, dass weibliche Lehrer*innen zwar nicht weniger oft problemorientierte Copingstrategien als ihre männlichen Kollegen anwenden, diese jedoch weniger zielführend. Die Autor*innen dieser Studie postulierten, dass es „mismatched“ Bewältigungsstrategien für beide Geschlechter gibt. Frauen sollen weniger von problemorientierter Bewältigung profitieren, während der Einsatz von sozialer Unterstützung als Bewältigung bei Männern zu einer Verschlechterung ihres Burnouts führen soll. Die Ergebnisse der Studie sind jedoch eingeschränkt zu betrachten, da unter anderem eine Stichprobe mit geringen Burnoutwerten untersucht wurde (Gonzales-Morales, Rodriguez, & Peiro, 2010).

Zusammenfassend lässt sich von den Forschungsergebnissen ableiten, dass Lehrer*innen eine besonders von Burnout betroffene Berufsgruppe zu sein scheinen. Durch die Beschränkungen der COVID-19-Pandemie sind zusätzliche Stressoren aufgekommen, die diese Berufsgruppe derzeit belasten. Studien zu Burnout bei Lehrer*innen und anderen Berufsgruppen zeigen zudem, dass soziodemographische Variablen wie Geschlecht, Alter und Beziehungsstatus mit Burnout in Zusammenhang stehen. Die bevorzugte Art von Bewältigungsmechanismen hat ebenso Auswirkungen auf die Entstehung von Burnout.

Zielsetzung

Im Rahmen der Masterarbeit werden Wiener Lehrer*innen zu Burnout und ihren bevorzugten Bewältigungsmechanismen untersucht. Einerseits soll so die Burnoutprävalenz dieser Berufsgruppe in Wien während der COVID-19-Pandemie festgestellt werden. Andererseits soll untersucht werden, ob Lehrer*innen, die vermehrt emotionsorientierte Copingsstrategien im

Alltag anwenden, sich in ihren Burnoutwerten signifikant von Kolleg*innen unterscheiden, die problemorientiertes Coping bevorzugen. Weiters soll erforscht werden, ob zwischen Gruppen, eingeteilt nach soziodemographischen Variablen Geschlecht, Alter und Beziehungsstatus, ein Unterschied hinsichtlich Burnout besteht. Bei Bestehen von Unterschieden sollen diese soziodemographischen Variablen als Störvariablen bei der Unterschiedsuntersuchung zwischen den beiden Bewältigungsarten inkludiert und kontrolliert werden. Zuletzt sollen im Zuge dieser Studie zwei Fragebögen zur Messung von Burnout, der Maslach Burnout Inventory und die Burnout-Screening-Skalen miteinander verglichen werden. Hier soll anhand der Berufsgruppe Lehrer*innen festgestellt werden, welches Instrument zur Diagnostik von Burnout geeigneter ist.

Methodik

5. Stichprobe

Im Rahmen der Studie wurden berufstätige Wiener Lehrer*innen des Primar- und Sekundarbereichs befragt. Zum Primar- und Sekundarbereich zählen alle öffentlichen und privaten Volksschulen, Mittelschulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Berufsschulen, Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen sowie Sonderschulen. Nicht inkludiert wurden Elementarpädagog*innen, zum Beispiel Pädagog*innen aus Kindergärten sowie Krippen, sowie Hortpädagog*innen, Pädagog*innen des Tertiärbereichs, Universitäten und Fachhochschulen, sowie sonstige Pädagog*innen. Direktor*innen und Schulleiter*innen wurden ebenfalls aus der Befragung ausgeschlossen, da sich der Aufgabenbereich zu sehr vom Lehrpersonal unterscheidet. Weitere Ausschlusskriterien waren eine Anstellung außerhalb Wiens. Außerdem mussten alle Befragten zum Zeitpunkt der Befragung berufstätig sein, arbeitslose Lehrer*innen und Lehrer*innen in Pension sowie solche in Bildungs- und Betreuungskarenz wurden nicht in die Analyse inkludiert. Weiters wurde Lehrpersonal, das sich zum Zeitpunkt der Untersuchung länger als drei Monate im Krankenstand befand, exkludiert, da sich Teile der Befragung auf einen engeren Zeitrahmen beziehen.

Im Schuljahr 2019/20 waren 27 360 Lehrer*innen in Wien beschäftigt, inklusive Lehrpersonal in Karenz (Statistik Austria, 2021). Um eine repräsentative Stichprobe zu erlangen, mussten daher bei einem angestrebten Fehlerniveau von 5% und einer Power von 80% im Rahmen der Untersuchung 163 Lehrer*innen befragt werden. Insgesamt nahmen 490 Lehrer*innen an der Studie teil, 383 schlossen die Befragung ab. Nach Anwendung der Ausschlusskriterien konnten abschließend 329 verwertbare Fragebögen zur Analyse herangezogen werden. Damit wurde die angestrebte Stichprobengröße nicht nur erreicht, sondern eindeutig übertroffen.

6. Untersuchungsdurchführung und Studiendesign

Die vorab formulierten Forschungsfragen wurden mittels querschnittlicher Erhebung untersucht. Dazu wurde eine Online-Erhebung über die Plattform SociSurvey durchgeführt. Der Befragungszeitraum betrug sechs Wochen, zwischen dem 19.04.2021 und 31.05.2021

konnten Personen an der Befragung teilnehmen. Den befragten Pädagog*innen wurde eine selbst zusammengestellte Fragebogenbatterie vorgelegt. Nach der Aufklärung über ihre Rechte und das Ziel der Studie wurden zunächst mithilfe von selbsterstellten Fragen soziodemographische Variablen abgefragt. Danach wurde Burnout mittels der deutschen Version des *Maslach Burnout Inventory* gemessen (Maslach & Jackson, 1981). Die bevorzugten Copingstrategien wurden anhand der deutschen Kurzfassung des *Coping Inventory for Stressful Situations* (CISS) untersucht (Kälin & Semmer, 2020). In der Batterie wurde ein weiterer Fragebogen zur Erhebung von Burnoutsymptomen inkludiert, *Burnout-Screening-Skalen I* (Geuenich & Hagemann, 2014). Zuletzt wurde noch eine deutschsprachige Kurzversion der *Perceived Stress Scale* von Cohen, Karmack und Mermelstein (1983) vorgelegt (Büssing, 2011).

Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen erfolgte einerseits über persönliche Kontakte und auf verschiedenen Gruppen für Pädagog*innen in Wien und Österreich über die Social-Media-Plattform *Facebook* sowie Snowballsampling. Weiters wurde nach Kontaktaufnahme mit der Wiener Bildungsdirektion direkt der Kontakt zu Schulleitungen einiger Wiener Schulen hergestellt. Per Mail wurden Informationen zur Studie und das benötigte Antragsformular zugesendet, mit der Bitte, den Link zum Fragebogen bei Interesse an das Kollegium weiterzuleiten. Insgesamt gaben 16 Wiener Schulen an, an der Befragung teilnehmen zu wollen, darunter sechs Volksschulen, drei Berufsschulen, vier Allgemeinbildende Höhere Schulen sowie jeweils eine Neue Mittelschule, eine Sonderschule sowie eine Berufsbildende Höhere Schule. Die Gewerkschaft *aktive Pflichtschullehrer*innen-Unabhängige Gewerkschafter*innen* verteilten den Fragebogen ebenfalls unter ihren Mitgliedern, die Gewerkschaft *Österreichische Lehrer*innen Initiative* veröffentlichte ebenfalls einen QR-Code zur Befragung in ihrem Newsletter.

7. Untersuchungsinstrumente

7.1 Soziodemographische Fragen

Zur Erhebung der soziodemographischen Variablen wurden zehn selbsterstellte Fragen vorgelegt. Neben Geschlecht wurden Alter und die höchste abgeschlossene Ausbildung sowie der Beziehungsstatus erhoben. Weiters wurden Fragen zum momentanen Beschäftigungsstatus sowie zum Bundesland, in dem die Befragten unterrichten, gestellt, um

sicherzustellen, dass nur zum Zeitpunkt der Befragung berufstätige Lehrer*innen aus Wien im Zuge der Auswertung inkludiert werden. Außerdem wurde der Schultyp abgefragt, um Pädagog*innen anderer Bildungseinrichtungen ausschließen zu können. Zuletzt wurden noch Fragen zur Berufserfahrung als Lehrer*in insgesamt sowie zur Berufserfahrung an dieser Schule gestellt. Ein möglicher Langzeitkrankenstand sowie die momentane Art des Unterrichtens, Präsenzlehre, Distance Learning oder eine Mischform, wurden ebenfalls abgefragt.

7.2 Maslach Burnout Inventory (MBI)

Zur Erhebung von Burnout wurde die deutschsprachige Version des Maslach Burnout Inventory herangezogen (Maslach & Jackson, 1981). Der Fragebogen besteht aus 22 Items, die sich in drei Skalen, *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung*, unterteilen lassen. Neun Items erfassen Symptome der Burnoutdimension *Erschöpfung*, das Maß an *Depersonalisation* wird mit fünf Items gemessen, weitere acht Items befassen sich mit Fragen zur persönlichen Leistungseinschätzung. Personen müssen im Rahmen der Beantwortung des Fragebogens auf einer siebenteiligen Skala von *nie* bis *täglich* angeben, wie häufig eine vorgegebene Aussage ihrer Selbsteinschätzung nach auf sie zutrifft. Tabelle 1 zeigt Beispielitems für die drei Subskalen des MBI.

Tabelle 1

Subskalen und Beispielitems des MBI

Subskala	Beispielitem
Erschöpfung	Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.
Depersonalisation	Ich befürchte, dass mich meine Arbeit emotional verhärtet.
Persönliche Leistung	Ich habe viele lohnende Ziele bei meiner Arbeit erreicht.

Hohe Werte in den beiden Skalen *Erschöpfung* und *Depersonalisation* sowie niedrige Werte in der Skala *Persönliche Leistung* zeigen hohe Burnoutwerte an. Die deutschsprachige

Übersetzung schlägt eine Einteilung der Skalenwerte in geringes, mittleres sowie hohes Maß vor, wie Tabelle 2 entnommen werden kann (Maslach & Jackson, 1981).

Tabelle 2

Einteilung der Gesamtwerte des MBI

Subskala	Werte		
	Niedriges Maß	mittleres Maß	hohes Maß
Erschöpfung	<17	18 - 29	>30
Depersonalisation	<5	6 - 11	>12
Persönliche Leistung	<33	34 - 39	>40

Das MBI gilt, obwohl er schon ein altes Verfahren ist, immer noch als Goldstandard in der Burnoutforschung und wird im Großteil der Studien eingesetzt. Die englischsprachige Originalversion des Fragebogens weist für die Skala Erschöpfung eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha=.89$). Für die beiden anderen Skalen konnte ebenfalls zumindest eine akzeptable Konsistenz aufgezeigt werden (Depersonalisation $\alpha=.77$, Persönliche Leistung $\alpha=.74$). Die deutsche Version weist in den Skalen Erschöpfung und Depersonalisation, ähnlich der englischsprachigen Version, mit Cronbach- α -Werten von .85 sowie .74 eine gute beziehungsweise akzeptable interne Konsistenz auf. Lediglich für die Skala Persönliche Leistung der im Rahmen dieser verwendeten Version des Fragebogens konnten manche Validierungen nur eine geringe interne Konsistenz finden ($\alpha=.42$) (Neubach & Schmidt, 2000).

7.3 Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)

Um die bevorzugten Copingstrategien abzufragen, wurde die deutschsprachige Kurzversion des Coping Inventory for Stressful Situations vorgegeben. Diese Version besteht aus 24 Items, anhand derer die Befragten angeben müssen, wie häufig sie auf verschiedene Bewältigungsstrategien zurückzugreifen. Die Items bestehen aus einer fünfteiligen Skala, die

Personen können das beschriebene Verhalten von *sehr untypisch* bis *sehr typisch* für sie einschätzen. Die abgefragten Bewältigungsstrategien lassen sich drei Skalen zu jeweils acht Items zuteilen, *aufgabenorientiertes Coping*, in der Literatur oft als problemorientiertes Coping bezeichnet, *emotionsorientiertes Coping* sowie *vermeidungsorientiertes Coping*. Die Skala vermeidungsorientiertes Coping lässt sich noch in zwei Subskalen, bestehend aus jeweils vier Items, unterteilen, nämlich in *zerstreuungsorientiertes Coping* und *sozial-ablenkungsorientiertes Coping*. In Tabelle 3 sind Beispielitems für die drei Subskalen dargestellt.

Tabelle 3

Subskalen und Beispielitems des CISS

Skala	Beispielitem
Aufgabenorientiertes Coping	Ich setze Prioritäten.
Emotionsorientiertes Coping	Ich gerate aus der Fassung.
Vermeidungsorientiertes Coping	Ich gehe essen.

Hohe Werte in Skalen zeigen eine häufige Anwendung der Strategien an. Es können zudem Skalenmittelwerte gebildet werden, einzelne Werte müssen nicht umgepolt werden. Im Rahmen der Befragung wurden alle 24 Items vorgegeben, die Auswertung fokussierte jedoch nur aufgabenorientiertes und emotionsorientiertes Coping. Die interne Konsistenz ist für die beiden ausgewählten Skalen laut Autor*innen des Verfahrens gut, mit einem Cronbach- α -Wert von .83 für die Skala aufgabenorientiertes Coping sowie einem α -Wert von .80 für die Skala emotionsorientiertes Coping (Kälin & Semmer, 2020).

7.4 Burnout-Screening-Skalen (BOSS)

Obwohl MBI als Goldstandard gilt und in der Forschung großflächig angewandt wird, wurde zur Messung von Burnout im Rahmen dieser Befragung ein zweiter Fragebogen herangezogen. Einerseits, da die interne Konsistenz nicht für alle Skalen der deutschsprachigen Version des MBI zumindest akzeptabel ist, andererseits auch auf Grund des hohen Alters des MBI.

Die Burnout-Screening-Skalen bestehen aus drei Fragebögen, die einzeln oder gemeinsam zur Diagnostik von Burnout angewandt werden können. Um einer hohen Dropoutrate entgegenzuwirken und im Sinne der Zumutbarkeit wurde nur der erste Fragebogen, BOSS I, vorgegeben. Die Bearbeitungszeit der BOSS I beträgt zehn bis 15 Minuten, und der Fragebogen kann allein zur Diagnostik von Burnout herangezogen werden. BOSS I hat mit drei Wochen außerdem einen längeren zeitlichen Bezugsrahmen als BOSS II.

Der Fragebogen BOSS I besteht aus 30 Items. Hier werden im Rahmen einer Selbstbeurteilung durch die Befragten Belastungen und Beschwerden in den vier Bereichen *Beruf, eigene Person, Familie* sowie *Freunde* abgefragt. Es können vier Skalen zu den genannten Bereichen gebildet werden, jeweils zehn Items erfassen Beschwerden in den Bereichen Beruf und eigener Person, jeweils fünf Items Belastungen in den Bereichen Familie und Freunde. Die Skala Beruf befasst sich mit arbeitsbezogenen Beschwerden, die Skala eigene Person fragt emotionale, kognitive sowie körperliche Beschwerden ab. Die beiden Skalen Familie und Freunde erfassen psychosoziale Beschwerden, interpersonale Konflikte, Spannungen sowie einen möglichen sozialen Rückzug. Tabelle 4 sind Beispielitems für die vier Subskalen zu entnehmen.

Tabelle 4

Subskalen und Beispielitems des BOSS I

Subskala	Beispielitem
Beruf	Die Freude an meiner Arbeit ist mir verloren gegangen.
Eigene Person	Ich mache mir zunehmend Sorgen um meine Gesundheit.
Familie	Wir drohen uns zunehmend zu entfremden.
Freunde	Ich nehme weniger Anteil am Leben meiner Freunde.

Die Items bestehen aus einer sechsteiligen Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft stark zu*. Im Rahmen der Auswertung können Gesamt-, Intensitäts- oder Breitenwerte gebildet werden. Je höher die Werte sind, desto größer sind die Belastungen in den entsprechenden Bereichen. Gesamtwerte können durch Teilung der Summenwerte durch die Itemanzahl erreicht werden. Zur Berechnung des Intensitätswerts werden Items, die einen Wert von 0 erreicht haben,

ausgeschlossen, und der Mittelwert wird danach erneut berechnet. Zur Berechnung der Breitenwerte wird die Anzahl aller Items, die einen Wert größer als 0 haben, durch die Itemanzahl der Skala gemittelt. Weiters können die Werte in T-Werte umgewandelt werden, die in Bereiche von stark unterdurchschnittlichem Burnout bis stark überdurchschnittlich ausgeprägtem Burnout unterteilt werden können. Der Cutoff-Wert von überdurchschnittlichem Burnout liegt bei $T=59$.

Die interne Konsistenz ist für alle vier Skalen des Fragebogens mindestens akzeptabel. Die beiden Skalen eigene Person und Familie weisen mit $\alpha=.87$ und $\alpha=.83$ eine gute interne Konsistenz auf, für die beiden Skalen Beruf ($\alpha=.78$) sowie Freunde ($\alpha=.75$) konnten zumindest akzeptable Konsistenzen gefunden werden. Objektivität und Kriteriumsvalidität sind zudem laut Manual gegeben (Geuenich & Hagemann, 2014).

7.5 Perceived Stress Scale (PSS-10)

Um beide Fragebögen zur Burnoutmessung, MBI und BOSS I, miteinander vergleichen zu können, muss in der statistischen Auswertung ein Außenkriterium herangezogen werden. Dazu wurde subjektiv wahrgenommener Stress mittels der deutschsprachigen Kurzversion der *Perceived Stress Scale* von Cohen et al. (1983) abgefragt. Die Übersetzung von Büssing (2011) besteht aus zehn Items. Anhand einer fünfteiligen Skala von *nie* bis *sehr oft* müssen Befragte einschätzen, wie häufig vorgegebene Aussagen innerhalb des letzten Monats zutrafen („Wie oft hatten Sie sich im letzten Monat nervös und „gestresst“ gefühlt?“) (Büssing, 2011).

Im Rahmen der Auswertung des Fragebogens lassen sich keine Skalen bilden, nachdem einige Items umgepolt wurden, können Mittel- sowie Summenwerte gebildet werden. Je höhere Werte eine Person erreicht, desto höher ist der von ihr wahrgenommene Stress (Büssing, 2011). Diese Übersetzung konnte bereits durch Studien validiert werden, deren Ergebnisse auf eine gute interne Konsistenz ($\alpha=.84$) sowie auf eine hohe Konstruktvalidität schließen lassen (Klein et al., 2016).

8. Hypothesen

Vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten Forschungsergebnisse wurden folgende Fragestellungen formuliert, die im Rahmen der Masterarbeit untersucht wurden. Zusätzlich wurden zu den Fragestellungen mehrere Hypothesenpaare gebildet.

Fragestellung 1: Unterscheiden sich weibliche und männliche Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Burnoutwerte?

Im Folgenden wird exemplarisch nur ein Hypothesenpaar für die Gesamt- und Skalenwerte der beiden Burnoutfragebögen BOSS I und MBI dargestellt.

H0 (1.1): Weibliche und männliche Lehrer*innen unterscheiden sich in ihren Gesamtwerten der BOSS I nicht. H1 (1.1): Weibliche und männliche Lehrer*innen unterscheiden sich in ihren Gesamtwerten der BOSS I.

Weiters wurden analog zu H0 und H1 (1.1) zu den Gesamtwerten der beiden Fragebögen BOSS I und MBI, zu den drei Subskalen *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* des MBI und den vier Subskalen der BOSS I *Beruf*, *eigene Person*, *Familie* sowie *Freunde* Hypothesenpaare H0 und H1 (1.2) bis (1.9) formuliert.

Fragestellung 2: Unterscheiden sich alleinstehende (ledig, verwitwet/geschieden) Lehrer*innen und Lehrer*innen in einer Beziehung hinsichtlich ihrer Burnoutwerte?

Im Folgenden wird exemplarisch nur ein Hypothesenpaar für die Gesamt- und Skalenwerte der beiden Burnoutfragebögen BOSS I und MBI dargestellt.

H0 (2.1): Es besteht kein Unterschied zwischen ledigen, verwitweten oder geschiedenen Lehrer*innen und Lehrer*innen in einer Beziehung hinsichtlich ihrer Gesamtwerte der BOSS I. H1 (2.1): Es besteht ein Unterschied zwischen ledigen, verwitweten oder geschiedenen Lehrer*innen und Lehrer*innen in einer Beziehung hinsichtlich ihrer Gesamtwerte der BOSS I.

Weiters wurden analog zu H0 und H1 (2.1) zu den Gesamtwerten der beiden Fragebögen BOSS I und MBI, zu den drei Subskalen *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* des MBI und den vier Subskalen der BOSS I *Beruf*, *eigene Person*, *Familie* sowie *Freunde* Hypothesenpaare H0 und H1 (2.2) bis (2.9) formuliert.

Fragestellung 3: Unterscheiden sich jüngere und ältere Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Burnoutwerte?

Im Folgenden wird exemplarisch nur ein Hypothesenpaar für die Gesamt- und Skalenwerte der beiden Burnoutfragebögen BOSS I und MBI dargestellt.

H0 (3.1): Lehrer*innen unter 40 Jahre unterscheiden sich nicht von Lehrer*innen über 40 Jahren hinsichtlich ihrer Gesamtwerte der BOSS I. H1 (3.1): Lehrer*innen unter 40 Jahre unterscheiden sich von Lehrer*innen über 40 Jahren hinsichtlich ihrer Gesamtwerte der BOSS I.

Weiters wurden analog zu H0 und H1 (3.1) zu den Gesamtwerten der beiden Fragebögen BOSS I und MBI, zu den drei Subskalen *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* des MBI und den vier Subskalen der BOSS I *Beruf*, *eigene Person*, *Familie* sowie *Freunde* Hypothesenpaare H0 und H1 (3.2) bis (3.9) formuliert.

Fragestellung 4: Unterscheiden sich Lehrer*innen, die vermehrt emotionsorientiertes Coping anwenden, von Lehrer*innen, die vermehrt aufgabenorientiertes Coping anwenden, hinsichtlich ihrer Burnoutwerte?

Im Folgenden wird exemplarisch nur ein Hypothesenpaar für die Gesamt- und Skalenwerte der beiden Burnoutfragebögen BOSS I und MBI dargestellt.

H0 (4.1): Es besteht kein Unterschied zwischen Lehrer*innen, die emotionsorientiertes Coping anwenden, und Lehrer*innen, die aufgabenorientiertes Coping anwenden, hinsichtlich der Ausprägung des Gesamtwerts der BOSS I. H1 (4.1): Es besteht ein Unterschied zwischen Lehrer*innen, die emotionsorientiertes Coping anwenden, und Lehrer*innen, die aufgabenorientiertes Coping anwenden, hinsichtlich der Ausprägung des Gesamtwerts der BOSS I.

Weiters wurden analog zu H0 und H1 (4.1) zu den Gesamtwerten der beiden Fragebögen BOSS I und MBI, zu den drei Subskalen *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* des MBI und den vier Subskalen der BOSS I *Beruf*, *eigene Person*, *Familie* sowie *Freunde* Hypothesenpaare H0 und H1 (4.2) bis (4.9) formuliert.

Fragestellung 5: Welches Verfahren, MBI oder BOSS I, eignet sich besser zur Erfassung von Burnout bei Lehrer*innen?

Da es sich bei dieser Fragestellung um eine explorative Fragestellung handelt, wurden im Zuge der Erstellung keine Hypothesen gebildet.

9. Statistische Auswertung

Für die statistische Auswertung wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 27 verwendet. Personen, für die auf Grund einzelner fehlender Werte keine Skalenmittelwerte oder Gesamtwerte gebildet werden konnten und wenn auf Grund der Itemanzahl der einzelnen Skalen fehlende Werte nicht imputiert werden konnten, wurden aus den einzelnen betreffenden Analysen ausgeschlossen. Da alle Hypothesen zweiseitig formuliert wurden, wurde ein Signifikanzniveau von $p < .05$ vorab festgelegt. Bei Analysen, in denen die Unterschiede mehrerer Subskalen berechnet wurden, wurde das Signifikanzniveau nach der Bonferroni-Holm-Korrektur der Anzahl der Skalen entsprechend angepasst. Zur Untersuchung der Fragestellung 1 und 3 wurden die Befragten zuerst auf Grund ihrer Antworten zu soziodemographischen Daten in zwei Gruppen eingeteilt. Danach wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben herangezogen, um die beiden Gruppen miteinander vergleichen zu können. Die Erfüllung der Voraussetzung Varianzenhomogenität wurde im Rahmen der Analyse überprüft. Wenn die Varianzenhomogenität nicht gegeben war, wurde auf die Ergebnisse des Welch-Tests zurückgegriffen. Auf eine Überprüfung der Normalverteilung wurde verzichtet, da alle Gruppen eine Stichprobenanzahl >30 aufwiesen (Kubinger, 1979). Zur Analyse wurden weibliche und männliche sowie jüngere und ältere Lehrer*innen miteinander in Bezug auf ihre Gesamt- und Skalenwerte der beiden Fragebögen MBI und BOSS I verglichen. Befragte, die ein Alter bis zu 40 Jahren aufwiesen, wurden der Gruppe *jünger* zugeteilt, die restlichen Befragten der Gruppe *älter*. Personen, die die Antworten *divers* beziehungsweise *keine Angaben* auf die Frage nach Geschlecht angaben, wurden aus der ersten Analyse ausgeschlossen, die restlichen Befragten konnten entweder der Gruppe *weiblich* oder der Gruppe *männlich* anhand ihrer Geschlechtsangaben zugeordnet werden.

Zur Beantwortung der Fragestellung 2 wurden die Befragten auf Grund ihres angegebenen Beziehungsstatus in drei Gruppen unterteilt. Personen, die angaben, in einer Beziehung zu leben oder verheiratet zu sein, wurden der Gruppe *Beziehung* zugeordnet. Ledige Personen wurden der Gruppe *alleinstehend* zugeteilt, geschiedene und verwitwete Pädagog*innen

wurden zu der Gruppe *geschieden/verwitwet* zusammengeführt. Vier Personen definierten ihren Beziehungsstatus als *anders*, die beiden Personen, die ihren Beziehungsstatus als „verlobt“ sowie „verpartnert“ angaben, wurden der Gruppe *Beziehung* zugeordnet, die Angabe „in Scheidung“ und „getrennt“ wurden der Gruppe *geschieden/verwitwet* zugeteilt. Die drei gebildeten Gruppen wurden ebenfalls bezüglich ihrer Gesamt- und Skalenwerte der Fragebögen MBI und BOSS I verglichen. Dazu wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse herangezogen. Um in der Analyse gefundene Unterschiede zu vergleichen, wurde auf Grund der unterschiedlichen Stichprobengrößen der post-hoc-Test *GT2* nach *Howell* durchgeführt (Field, 2018).

Im Rahmen der Analyse zur Untersuchung der Fragestellung 4 wurden die Befragten anhand ihrer bevorzugten Copingstrategien miteinander verglichen. Dazu wurden die Studienteilnehmer*innen vorab mittels ihrer Antworten im Fragebogen CISS in Gruppen eingeteilt. Zu der Gruppe *aufgabenorientiertes Coping* wurden Personen zugeordnet, die hohe Werte in der Subskala *aufgabenorientiertes Coping* sowie niedrige Werte in der Skala *emotionsorientiertes Coping* aufwiesen. Personen mit hohen Skalenwerten in emotionsorientiertem Coping sowie niedrigen Werten in aufgabenorientiertem Coping wurden der Gruppen *emotionsorientiertes Coping* zugeteilt. Personen, die in beiden Skalen niedrige, hohe oder mittlere Werte aufwiesen, wurden aus dieser Analyse ausgeschlossen. Die vor der Analyse vorab festgelegte Einteilung, die Cutoff-Werte der Skalen in die Bereiche niedrige, mittlere sowie hohe Werte einteilen, konnte leider zur Einteilung nicht herangezogen werden. Daher wurde zur Gruppeneinteilung die Median-Split-Methode herangezogen. Der Median der beiden Skalen *emotionsorientiertes* sowie *aufgabenorientiertes Coping* wurde berechnet und zur Gruppeneinteilung verwendet. So wurden Personen, die höhere Werte in emotionsorientiertem als in aufgabenorientiertem Coping aufwiesen und deren Werte bei ersterem über sowie bei letzterem unter dem jeweiligen Median lagen, der Gruppe *emotionsorientiertes Coping* zugeteilt. Die Einteilung zur Gruppe *aufgabenorientiertes Coping* erfolgte nach dem gleichen Prinzip, nur mit Ausprägung der Werte in umgekehrter Richtung. Die beiden Gruppen wurden danach wie schon die Gruppen in den ersten drei Analysen anhand ihrer Gesamt- und Skalenwerte des MBI und BOSS I verglichen. Gruppenunterschiede, die im Rahmen der Untersuchung der soziodemographischen Variablen in den Fragestellungen 1 - 3 gefunden werden konnten, wurden im Zuge dieser Analyse berücksichtigt. So wurden diese soziodemographischen

Variablen als Kovariaten inkludiert und somit sollte eine Kovarianzanalyse zum Vergleich der beiden Copinggruppen durchgeführt werden, während Geschlecht, Alter sowie Beziehungsstatus als mögliche Störvariablen kontrolliert werden würden. Die Variable Beziehungsstatus musste zur Inklusion in der Analyse zu einer dichotomen Variable umgewandelt werden. Eine inhaltliche Zusammenlegung der ledigen Studienteilnehmer*innen mit den verwitweten/geschiedenen Lehrer*innen zu einer Gruppe *alleinstehend* würde jedoch mit sich bringen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den verbleibenden Gruppen bestehen. Daher wurde auf Inklusion der Variable verzichtet. Weiters wurde im Zuge der Analyse festgestellt, dass nicht alle Voraussetzungen für eine Kovarianzanalyse gegeben waren. Es bestand keine Unabhängigkeit der Störvariable Alter und der unabhängigen Variable, Copingstrategien. Somit wurden für die betroffenen Analysen die soziodemographischen Variable Alter nicht als Störfaktoren in die Analyse aufgenommen, sondern als zweiter Hauptfaktor inkludiert. Daher wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, mit Bewältigungsstrategien sowie Alter als unabhängige Variablen und den Burnoutwerten als abhängige Variable. So konnten auch mögliche Wechselwirkungen zwischen den unabhängigen Variablen überprüft werden. Im Rahmen der Analyse zu Unterschieden in der Dimension *Depersonalisation* wurde ein Allgemein Lineares Modell berechnet, in dem Copingstrategien und Alter als unabhängige Variablen, Geschlecht als Störvariable und *Depersonalisation* als abhängige Variable festgelegt wurden.

Zur Überprüfung der letzten Fragestellung wurden die beiden Fragebögen MBI und BOSS I miteinander verglichen. Dazu wurden einerseits mithilfe von Reliabilitätsanalysen die internen Konsistenzen aller Skalen berechnet und verglichen. Weiters wurden *Receiver-Operating-Characteristic-Kurven* (ROC) erstellt, um die Areale unter den Kurven (AUC) bestimmen und vergleichen zu können. Um die Kurven erstellen zu können, wird ein dichotomes Außenkriterium benötigt, hierfür wurde wahrgenommener Stress herangezogen. Mittels der Median-Split-Methode ($Mdn=26.50$) wurden die Studienteilnehmer*innen anhand ihrer Gesamtwerte im Fragebogen PSS-10 in zwei Gruppen unterteilt, niedriger sowie hoher Stress. Zuletzt wurden zum Vergleich die relativen Validitäten aller Skalen der beiden Fragebögen berechnet. Als Außenkriterium wurde hier ebenfalls wahrgenommener Stress herangezogen. Dazu wurden die Personen in drei Gruppen unterteilt. Personen mit Werten <25 wurden der Gruppe *geringer Stress* zugeteilt, der Bereich 26 bis 35 Punkte bedeutete eine Zuteilung zur Gruppe *mittlerer Stress*, Personen mit Werten >36 wurden der Gruppe *hoher Stress*

zugeordnet. Danach wurden für alle Skalen des MBI und BOSS I anhand der Gruppen einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Die sich ergebenden F-Werte wurden durch den geringsten F-Wert (F_{min}) standardisiert, um die Ergebnisse in Bezug setzen zu können.

Weitere Analysen, die außerhalb der Beantwortung von Fragestellung durchgeführt wurden, waren Pearson-Korrelationen der Variablen Dienstalster, Berufserfahrung an einer Schule mit den Gesamt- und Skalenwerten der Burnoutfragebögen. Weiters wurden Lehrer*innen der verschiedenen Schularten mittels einfaktorieller Varianzanalyse miteinander in Bezug auf Burnout verglichen.

Ergebnisse

10. Abbruchstatistik

Der Fragebogen wurde innerhalb des Erhebungszeitraums 1,200-mal aufgerufen. 490 Personen beantworteten zumindest die Fragen zur Erhebung der soziodemographischen Variablen vollständig, 383 Personen (78.2%) schlossen die Befragung ab. Von den 107 Personen, die die Befragung vorzeitig abbrachen, beendete die Mehrheit (56.1%) die Befragung zwischen Ausfüllen der soziodemographischen Daten und dem ersten Fragebogen, dem MBI. Weitere 33.6% brachen während der Bearbeitung des zweiten Fragebogens, des CISS, die Studie ab. Nach Anwendung der Ausschlusskriterien konnten 329 verwertbare Fragebögen zur Analyse herangezogen werden.

11. Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe enthielt mit 77.5% (255) einen hohen Anteil an weiblichen Lehrer*innen. Weitere 69 Teilnehmer*innen (21.0%) gaben an, sich männlichen Geschlechts zu definieren, während zwei Teilnehmer*innen (0.6%) *divers* und weitere drei (0.9%) Teilnehmer*innen *keine Angabe* als Geschlechtsangabe auswählten. Die Altersspanne der Befragten umfasste 43 Jahre, der*die jüngste Teilnehmer*in war 22 Jahre alt, der*die älteste 65 Jahre. Der Altersmittelwert betrug 43.57 Jahre ($SD=11.81$). 41% (135) konnten der Altersgruppe „jünger“ (≤ 40 Jahren) zugeordnet werden, 59% Teilnehmer*innen (194) fielen in die Alterskategorie „älter“ (≥ 41 Jahre).

Der größte Teil der befragten Lehrer*innen (45.6%) war verheiratet, weitere 110 Personen (33.4%) gaben an, zum Zeitpunkt der Befragung in einer Beziehung zu leben. 13.4% (44) definierten ihren momentanen Beziehungsstatus als *ledig*, 6.7% (22) gaben an geschieden zu sein, während zwei Personen (0.6%) verwitwet waren. Eine Person (0.3%) machte keine Angaben zu ihrem Beziehungsstatus. Personen, die ihren Beziehungsstatus als *anders* angaben, wurden auf Grund ihrer Angaben, *verlobt*, *verpartnert*, *in Scheidung*, sowie *getrennt*, zu dem bestehenden Beziehungsstatus *in einer Beziehung*, *verheiratet* sowie *geschieden* zugeordnet.

Fast die Hälfte (49.8%) aller Studienteilnehmer*innen gaben einen Magister- beziehungsweise Mastertitel oder ein vergleichbares Diplom als höchste abgeschlossene Ausbildung an. 41.6% (137) hatten ein Bachelorstudium, weitere 2.1% Personen (7) ein Doktor- beziehungsweise PHD-Studium abgeschlossen. 5.5% (18) besaßen die Hochschulreife, jeweils nur eine Person (0.3%) gaben einen Pflichtschul- sowie Berufsschulabschluss als höchste Ausbildung an, beziehungsweise eine Person (0.3%) machte keine Angaben.

Die Verteilung der Schultypen erfolgte mit den meisten Teilnehmer*innen (31.9%) aus Volksschulen, gefolgt von Lehrer*innen aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen (21.9%). Unter den Teilnehmer*innen befanden sich außerdem 61 Lehrer*innen (18.5%), die an einer Mittelschule unterrichteten, sowie 24 Lehrer*innen (7.3%) einer Polytechnischen Schule. 9.1% (30) gaben an, an einer Berufsschule zu unterrichten, 5.8% (19) arbeiteten an einer Berufsbildenden Mittleren oder Höheren Schule. 15 der Befragten (4.6%) waren Lehrer*innen an einer Sonderschule, sowie jeweils ein*e Pädagog*in (0.3%) aus einem Sprachförderzentrum sowie eine*r Lehrer*in, der*die an mehreren Schulen unterrichtete. Auch hier machte ein*e Studienteilnehmer*in keine Angaben.

12. Burnoutprävalenz

Die Burnoutprävalenz lässt sich anhand der Ergebnisse auf unterschiedliche Weise definieren. 66 der Personen (20.1%) erreichten hohe Werte auf der Subskala *Erschöpfung*. 8.3% der Befragten wiesen zudem hohe Werte in der Skala *Depersonalisation* auf. Geringe Werte in der Skala *Persönliche Leistung* konnten bei 43.7% gefunden werden.

Die Ergebnisse des BOSS I betrachtend, wies mehr als die Hälfte (57.3%) überdurchschnittlich hoch ausgeprägte Burnoutwerte auf und überschritt den Cutoff-Wert von $T=59$. 6.5% aller Teilnehmer*innen hatten *sehr stark überdurchschnittliche* Werte in den BOSS I, 7.4% *stark überdurchschnittliche* Werte. 28.8% konnten der Gruppe *deutlich überdurchschnittlich ausgeprägtes Burnout* zugewiesen werden, bei weiteren 14.6% konnten leicht überdurchschnittliche Werte gefunden werden.

13. Fragestellung 1: Geschlechtsunterschiede

Tabelle 5 veranschaulicht die Ergebnisse der Analysen, durchgeführt zur Beantwortung von Fragestellung 1. Männliche und weibliche Lehrer*innen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Werte der Skala *Erschöpfung* des MBI nicht signifikant voneinander. Es konnten ebenso keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern in den Skalenwerten *Persönliche Leistung* gefunden werden. Daher mussten die beiden Nullhypothesen H0(1.3) und H0(1.5) beibehalten werden.

Tabelle 5

Geschlechtsunterschiede in Mittelwerten des MBI und dessen Subskalen

MBI Subskala	Frauen		Männer		t(df)	p	α^*
	M	SD	M	SD			
Erschöpfung	19.60	10.94	18.46	10.41	0.776(322)	.439	.025
Depersonalisation	3.91	4.38	6.01	5.37	-3.351(321)	.001**	.017
Persönliche Leistung	33.91	6.89	34.29	5.73	-0.475(123.991)	.636	.050
Gesamtwert	37.70	17.09	37.87	16.18	-0.071(319)	.943	.050

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, t(df)=t-Statistik(Freiheitsgrade), p=Signifikanz,

***p<.01, α^* =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm*

Männliche und weibliche Lehrer*innen unterschieden sich jedoch signifikant in ihren Mittelwerten der Skala *Depersonalisation*. Der durchschnittliche Mittelwert der männlichen Teilnehmer*innen befindet sich im mittleren Maß, während der durchschnittliche Mittelwert bei weiblichen Lehrer*innen dem geringen Bereich zugeordnet werden kann. Die Effektstärke des Geschlechtsunterschieds fiel jedoch mit einem Cohen's *d*-Wert von -0.457 gering aus. Die Nullhypothese H0(1.4) konnte auf Grund des signifikanten Unterschieds verworfen werden und die Alternativhypothese H1(1.4), dass signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich ihrer Werte der Skala *Depersonalisation* bestehen, vorläufig angenommen werden.

Nach Bildung eines Gesamtwertes des MBI mit allen Skalenwerten, inklusive der umgepolten Itemwerte der Skala *Persönliche Leistung*, wurde dieser ebenso auf Geschlechterunterschiede untersucht. Männliche und weibliche Teilnehmer*innen unterschieden sich nicht in ihren Mittelwerten des Gesamtwertes des MBI. Auch hier muss auf Grund der nicht signifikanten Ergebnisse die Nullhypothese $H_0(1.2)$, dass keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bestehen, beibehalten werden.

Wie Tabelle 6 entnommen werden kann, konnten keine Geschlechtsunterschiede für den Gesamtwert der BOSS I sowie für alle vier Skalen gefunden werden. Dies führt dazu, dass die Nullhypothesen $H_0(1.1)$ sowie $H_0(1.6)$ bis $H_0(1.9)$ nicht verworfen werden konnten, da keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in den Gesamt- und Skalenwerten der BOSS I gefunden wurden.

Tabelle 6

Geschlechtsunterschiede in Mittelwerten der BOSS I und deren Subskalen

BOSS I Subskala	Frauen		Männer		t(df)	p	α^*
	M	SD	M	SD			
Beruf	20.87	7.97	20.62	8.33	0.227(321)	.821	.025
Eigene Person	22.32	9.45	21.52	10.73	0.606(322)	.545	.013
Familie	11.74	5.92	11.73	5.83	0.011(318)	.991	.050
Freunde	10.63	4.93	10.45	4.81	0.277(321)	.782	.017
Gesamtwert	65.74	24.33	63.95	27.22	0.493(314)	.607	.050

M= Mittelwert, SD=Standardabweichung, t(df)=t-Statistik(Freiheitsgrade), p=Signifikanz, α^ =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm*

14. Fragestellung 2: Unterschiede im Beziehungsstatus

Wie Tabelle 7 zu entnehmen ist, unterschieden sich ledige Lehrer*innen, Lehrer*innen in einer Beziehung sowie Lehrer*innen der Gruppe *verwitwet/geschieden* nicht signifikant

voneinander hinsichtlich ihrer Werte in der Skala *Erschöpfung*. Die Nullhypothese H0(2.3) musste daher beibehalten werden, die Alternativhypothese H1(2.3) konnte nicht angenommen werden.

Eine weitere Varianzanalyse zeigte jedoch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Beziehungsstatusgruppen in den Skalenwerten *Depersonalisation*, *Persönliche Leistung* sowie dem Gesamtwert des MBI. Die Nullhypothesen H0(2.2) sowie H0(2.4) und H0(2.5) konnten daher verworfen werden, da Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen aufgezeigt werden konnten. So konnte mittels eines post-hoc-Tests festgestellt werden, dass sich ledige Lehrer*innen signifikant von Lehrer*innen in einer Beziehung hinsichtlich ihrer Depersonalisationswerte unterschieden ($p=.027$). Weiters unterschieden sich ledige Lehrer*innen von geschiedenen sowie verwitweten Lehrer*innen ebenfalls signifikant ($p=.002$). Die Mittelwertsunterschiede zwischen Lehrer*innen in einer Beziehung sowie verwitweten/geschiedenen Lehrer*innen waren jedoch nicht signifikant ($p=.129$). Ledige Lehrer*innen wiesen durchschnittlich die höchsten Depersonalisationswerte im mittleren Maß auf, gefolgt von Lehrer*innen in einer Beziehung. Verwitwete/geschiedene Lehrer*innen wiesen die geringsten Werte der Skala *Depersonalisation* auf, diese befanden sich, wie die durchschnittlichen Mittelwerte von Lehrer*innen in einer Beziehung, im niedrigen Bereich.

Der post-hoc-Test konnten ebenfalls belegen, dass ledige Lehrer*innen signifikant niedrigere Werte in der Skala *Persönliche Leistung* als Lehrer*innen in einer Beziehung aufweisen ($p=.022$). Ledige Lehrer*innen unterschieden sich jedoch nicht signifikant von verwitweten/geschiedenen Lehrer*innen in ihrer Leistungswahrnehmung ($p=.107$), ebenso wie Lehrer*innen in einer Beziehung von ihren verwitweten/geschiedenen Kolleg*innen ($p=.959$). Ledige Lehrer*innen schätzten ihre persönliche Leistung am geringsten ein, Lehrer*innen in einer Beziehung sowie verwitwete/geschiedene Lehrer*innen schätzten ihre Leistung höher ein, jedoch auch nur im mittleren Bereich.

In der Untersuchung der Gruppenunterschiede in Bezug auf die Gesamtwerte des MBI konnte ein post-hoc-Test zeigen, dass sich ledige Lehrer*innen signifikant von verwitweten/geschiedenen Lehrer*innen unterschieden ($p=.043$). Lehrer*innen in einer Beziehung unterschieden sich nicht signifikant von ihren ledigen ($p=.055$) sowie verwitweten/geschiedenen Kolleg*innen ($p=.609$). Ledige Lehrer*innen wiesen die höchsten

Gesamtwerte auf, gefolgt von Lehrer*innen in einer Beziehung, während bei verwitwete/geschiedene Lehrer*innen die geringsten Burnoutwerte gefunden werden konnten.

Tabelle 7

*Mittelwertsunterschiede in dem MBI zwischen ledigen, verwitweten/geschiedenen sowie Lehrer*innen in einer Beziehung*

MBI Skala	ledig		Beziehung		v/g		F(df)	p	α^*
	M	SD	M	SD	M	SD			
Erschöpfung	21.18	12.48	19.12	10.46	17.79	10.95	0.939 (2, 325)	.392	.050
Depersonalisation	22.68	10.15	21.93	9.67	22.75	9.67	9.104 (2, 55.963)	<.001**	.017
Leistung	11.36	6.18	11.82	5.97	11.67	5.24	3.850 (2, 323)	.022*	.025
Gesamtwert	68.10	29.35	64.67	23.93	66.08	26.82	3.741 (2, 321)	.025*	.050

*M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, F(df)=F-Statistik(Freiheitsgrade),
p=Signifikanz, *p<.05, **p<.001 α^* =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm*

Tabelle 8 stellt die Ergebnisse der Varianzanalysen dar, die zur Überprüfung von Unterschieden in den Gesamt- und Skalenwerten der BOSS I durchgeführt wurden. Es konnten zwischen den drei Gruppen weder für den Gesamtwert noch für einzelne Skalenwerte signifikante Unterschiede aufgezeigt werden. Daher müssen die Nullhypothesen H0(2.1) sowie H0 (2.6) bis H0(2.9) beibehalten werden.

15. Fragestellung 3: Altersunterschiede

Tabelle 9 können die Ergebnisse der Unterschiedsanalysen der Gesamt- und Skalenwerte des MBI zur Beantwortung der Fragestellung 3 entnommen werden. Jüngere Lehrer*innen wiesen signifikant höhere Erschöpfungs- und Depersonalisationswerte, sowie Gesamtwerte des MBI

als ihre älteren Kolleg*innen auf. Während ältere Pädagog*innen im Durchschnitt geringe Werte in den beiden Skalen *Erschöpfung* und *Depersonalisation* aufwiesen, befand sich der Gruppenmittelwert der jüngeren Pädagog*innen schon im mittleren Maß. Die gefundenen Altersunterschiede waren signifikant, die berechneten Cohen's *d*-Werte deuteten jedoch auf kleine Effekte hin. Die drei Alternativhypothesen H1(3.2), H1(3.3) und H1(3.4), die Altersunterschiede vermuteten, können demnach vorläufig angenommen werden.

Tabelle 8

*Mittelwertsunterschiede BOSS I zwischen ledigen, verwitweten/geschiedenen sowie Lehrer*innen in einer Beziehung*

BOSS I Skala	ledig		Beziehung		v/g		F(df)	p	α^*
	M	SD	M	SD	M	SD			
Beruf	22.50	9.91	20.49	7.43	20.25	9.81	1.236 (2, 324)	.292	.013
Eigene Person	22.68	10.15	21.93	9.67	22.75	9.67	0.171 (2, 325)	.843	.025
Familie	11.36	6.18	11.82	5.97	11.67	5.24	0.113 (2, 321)	.893	.050
Freunde	11.25	5.91	10.36	4.61	11.42	5.50	1.025 (2, 324)	.360	.017
Gesamtwert	68.10	29.35	64.67	23.93	66.08	26.82	0.356 (2, 319)	.701	.050

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, F(df)=F-Statistik(Freiheitsgrade), p=Signifikanz, α^ =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm*

Eine Analyse der dritten Skala des MBI *Persönliche Leistung* konnte jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen feststellen. Somit musste die Nullhypothese H0(3.5), dass keine Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Leistungswahrnehmung bestehen, beibehalten werden.

Tabelle 9

Altersunterschiede in Mittelwerten des MBI und dessen Subskalen

MBI Subskala	jünger		älter		t(df)	p	α^*	d
	M	SD	M	SD				
Erschöpfung	21.33	10.40	17.97	10.89	2.808 (327)	.005**	.025	0.315
Depersonalisation	5.61	5.22	3.45	4.02	4.041 (239.886)	<.001***	.017	0.475
Leistung	33.69	6.64	34.30	6.72	-0.919 (325)	.359	.050	
Gesamtwert	41.34	16.97	35.00	16.30	3.359 (323)	.001**	.050	0.383

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, t(df)=t-Statistik(Freiheitsgrade),

***p<.01, ***p<.001, α^* =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm, d=Cohen's d*

Tabelle 10

Altersunterschiede in Mittelwerten der BOSS I und deren Subskalen

BOSS I Subskala	jünger		älter		t(df)	p	α^*
	M	SD	M	SD			
Beruf	21.41	7.98	20.37	8.06	1.154(326)	.249	.025
Eigene Person	22.88	9.35	21.63	9.99	1.143(327)	.254	.050
Familie	12.27	5.54	11.43	6.17	1.245(323)	.214	.017
Freunde	11.15	4.87	10.19	4.86	1.762(326)	.079	.013
Gesamtwert	67.82	23.80	63.70	25.65	1.461(321)	.145	.050

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, t(df)=t-Statistik(Freiheitsgrade), p=Signifikanz,

α^ =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm*

Auch die Analysen der Altersunterschiede in den Gesamtwerten der BOSS I und ihrer Skalenwerte ergaben keine signifikanten Ergebnisse, wie aus der Tabelle 10 zu entnehmen ist. Auch hier gilt, dass die Nullhypothesen H0(3.1) sowie H0(3.6) bis H0(3.9) nicht verworfen werden können.

16. Fragestellung 4 Burnout und Bewältigungsstrategien

16.1 MBI und Coping

Das mittels zweifaktorieller Varianzanalyse überprüfte Modell, Alter und Coping als UVs und Gesamtwert des MBI als abhängige Variable, erwies sich als signifikant ($F(3, 109)=24.179$, $p<.001$). Es konnte festgestellt werden, dass sich Coping signifikant auf den Gesamtwert des MBI auswirkt ($F(1, 109)=62.276$, $p<.001$) und somit belegt werden, dass sich die beiden Gruppen *aufgabenorientiert* ($M=27.30$, $SD=13.15$) und *emotionsorientiert* ($M=50.73$, $SD=15.73$) signifikant hinsichtlich ihres Gesamtwertes des MBI unterscheiden. Für die im Modell inkludierte zweite UV, Altersgruppen, konnten im Rahmen dieser Analyse jedoch keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden ($F(1,109)=1.035$, $p=.311$), ebenso wie keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen Alters- und Copinggruppen aufgezeigt werden konnten ($F(1, 109)=0.814$, $p=.369$). Das korrigierte R^2 betrug .383, was darauf schließen lässt, dass 38.3% der Varianz des Gesamtwertes des MBI auf Populationsebene auf Unterschiede in der bevorzugte Copingstrategie zurückzuführen sind. Die Nullhypothese H0(4.2), dass sich die beiden Gruppen *aufgabenorientiert* und *emotionsorientiert* hinsichtlich des Gesamtwertes des MBI nicht voneinander unterscheiden, konnte somit verworfen werden und die Alternativhypothese H1(4.2) vorerst angenommen werden.

16.2 Erschöpfung und Coping

Im Rahmen der vorhergehenden Analysen konnten Altersunterschiede in den Werten der Skala *Erschöpfung* aufgezeigt werden. Das untersuchte Modell, mit Alter und Coping als UVs und Erschöpfung als AV, war ebenfalls signifikant ($F(3, 110)=17.294$, $p<.001$). Es konnten signifikante Haupteffekte von Coping auf Erschöpfung gefunden werden ($F(1, 110)=45.083$, $p<.001$). Zwischen Alter und Coping konnte jedoch keine Wechselwirkung gefunden werden

($F(1, 110)=0.919, p=.340$). Ebenso konnten keine signifikanten Effekte von Alter auf Erschöpfung im Rahmen der Analyse gefunden werden ($F(1, 110)=0.511, p=.476$). Das korrigierte R^2 beträgt .302, was auf 30.2% erklärte Varianz der Erschöpfungswerte in der Population auf Grund von unterschiedlichen Copingstrategien hinweist. Teilnehmer*innen, die der Gruppe *aufgabenorientiert* zugeordnet wurden ($M=13.42, SD=9.01$) wiesen signifikant geringere Erschöpfung auf als Lehrer*innen, die eher emotionsorientierte Bewältigungsstrategien einsetzten ($M=26.79, SD=10.51$). Während sich der Gruppenmittelwert der Gruppe *aufgabenorientiert* im geringen Erschöpfungsmaß befindet, wird der Gruppenmittelwert der Gruppe *emotionsorientiert* dem mittleren Maß zugeordnet. In Anbetracht der Ergebnisse der vorgestellten Analyse kann die Nullhypothese $H_0(4.3)$ verworfen werden und die Alternativhypothese $H_1(4.3)$, dass sich Lehrer*innen, die vermehrt aufgabenorientiert Bewältigungsstrategien einsetzen, von Lehrer*innen, die emotionsorientiertes Coping bevorzugen, unterscheiden, vorläufig angenommen werden.

16.3 Depersonalisation und Coping

Die durchgeführte Analyse ergab ein signifikantes Ergebnis für das überprüfte Modell ($F(4, 106)= 5.220, p=.001$). So konnte belegt werden, dass Copingstrategien einen signifikanten Einfluss auf Depersonalisation haben ($F(1, 106)=5.021, p=.027$). Lehrer*innen, die bevorzugt aufgabenorientiert bewältigen ($M=3.28, SD=4.36$) wiesen geringere Depersonalisationswerte auf als Mitglieder der Gruppe *emotionsorientiert* ($M=5.65, SD=4.75$). Bei der Variable Alter hingegen konnte kein signifikanter Einfluss auf die Depersonalisationswerte gefunden werden ($F(1, 106)=3.888, p=.051$). Zwischen Alter und Copingstrategien konnte zudem keine signifikante Wechselwirkung festgestellt werden ($F(1, 106)=0.094, p=.760$). Geschlecht wurde in der Analyse als Störvariable aufgenommen, hier zeigten die Ergebnisse, dass Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf Depersonalisation hatte ($F(1, 106)=8.484, p=.004$). Laut korrigiertem R^2 (.133) werden rund 13.3% der Varianz der Depersonalisationswerte der Population von dem vorgeschlagenen Modell erklärt. Auf Basis der Ergebnisse der Analyse kann die $H_0(4.4)$ abgelehnt werden und die Alternativhypothese vorläufig angenommen werden.

16.4 Persönliche Leistung und Coping

Die Ergebnisse des durchgeführten t-Tests deuten darauf hin, dass sich die beiden Copinggruppen signifikant unterscheiden ($t(112)=6.148, p<.001$). Die Berechnung von Cohen's $d=1.222$ weist auf eine große Effektstärke hin. Lehrer*innen, die bevorzugt aufgabenorientierte Bewältigungsstrategien einsetzen ($M=37.37, SD=5.87$) wiesen höhere Werte auf der Skala *Persönliche Leistung* auf als Lehrpersonal, das vermehrt auf emotionsorientierte Bewältigung zurückgreift ($M=29.42, SD=7.64$).

In Anbetracht dieser Ergebnisse kann die Nullhypothese $H_0(4.5)$ verworfen werden. In Folge wird die $H_1(4.5)$, dass sich die Gruppenmitglieder der Gruppen *aufgabenorientiert* und *emotionsorientiert* hinsichtlich ihrer Werte der Skala *Persönliche Leistung* voneinander unterscheiden, vorerst angenommen werden.

16.5 BOSS I und Coping

Die Hypothesen $H_0(4.1)$ sowie $H_0(4.6)$ bis $H_0(4.9)$ wurden mittels t-Test für unabhängige Stichproben untersucht. Da keine Geschlechts-, Beziehungsstatus- sowie Altersunterschiede in dem Gesamtwert des BOSS I sowie dessen Skalenwerten gefunden werden konnten, wurden hier keine Kovariaten in die Analysen aufgenommen. Tabelle 11 sind die Ergebnisse der Welch-Tests zu entnehmen. Angesichts dieser Ergebnisse sind alle Nullhypothesen $H_0(4.1)$ und $H_0(4.6)$ bis $H_0(4.9)$ zu verwerfen. Da in allen Skalenwerte und dem Gesamtwert Unterschiede zwischen Lehrer*innen, die eher aufgabenorientiert bewältigen, und Lehrer*innen, die emotionsorientierte Bewältigung bevorzugen, gefunden werden konnten, können die Alternativhypothesen $H_1(4.1)$ und $H_1(4.6)$ bis $H_1(4.9)$ vorläufig angenommen werden.

Tabelle 11

Copingstrategieunterschiede in Mittelwerten der BOSS I und deren Subskalen

BOSS I Subskala	a.o		e.o		t(df)	p	α^*	d
	M	SD	M	SD				
Beruf	16.36	5.73	27.53	9.42	-7.851 (51.127)	<.001***	.025	-1.560
Eigene Person	17.59	6.90	30.61	10.64	-7.872 (53.043)	<.001***	.017	-1.564
Familie	10.24	4.80	13.65	6.35	-2.877 (57.165)	.006**	.050	-0.635
Freunde	8.34	3.09	14.71	5.11	-8.269 (50.951)	<.001***	.013	-1.643
Gesamtwert	52.80	17.75	86.43	26.22	-7.982 (53.007)	<.001**	.050	-1.607

*a.o=aufgabenorientiert, e.o=emotionsorientiert, M= Mittelwert, SD=Standardabweichung, t(df)=t-Statistik(Freiheitsgrade), p=Signifikanz **p<.01, ***p<.001, α^* = korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm, d=Cohen's d*

17. Fragestellung 5 Vergleich MBI und BOSS I

Im Rahmen der Untersuchung der 5. Fragestellung, welches Verfahren, MBI oder BOSS I, sich besser zur Erfassung von Burnout bei Lehrer*innen eignet, wurden die beiden Fragebögen mittels interner Konsistenzen, Area under the Curve von ROC-Kurven sowie mithilfe relativer Validitäten verglichen.

17.1 Reliabilitätsanalysen MBI und BOSS I

Zur Berechnung der internen Konsistenzen wurden Reliabilitätsanalysen für alle Skalen des MBI sowie BOSS I durchgeführt. Tabelle 12 können die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der drei Subskalen des MBI entnommen werden.

Tabelle 12

Reliabilitätsanalyse der Subskalen des MBI

Skala	Itemanzahl	Cronbach's α	N
Erschöpfung	9	.881	329
Depersonalisation	5	.663	327
Persönliche Leistung	8	.669	327

Die Skala *Erschöpfung* weist eine gute interne Konsistenz auf, die nicht durch Weglassen von einzelnen Items verbessert werden könnte. Die beiden Skalen *Depersonalisation* sowie *Persönliche Leistung* hingegen weisen eine fragwürdige interne Konsistenz auf. Die interne Konsistenz der Skala *Persönliche Leistung* würde durch das Weglassen des Items *Ich kann leicht nachvollziehen, was in meinen Kollegen/Vorgesetzten vorgeht* auf einen α -Wert von .682 steigen. Die Skala *Depersonalisation* würde vom Weglassen des Items *Ich habe das Gefühl, dass mir meine Kollegen für manche ihrer Probleme die Schuld geben* profitieren, da die interne Konsistenz ohne das genannte Item $\alpha=.679$ betragen würde.

Tabelle 13 stellt die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der Skalen der BOSS I dar.

Tabelle 13

Reliabilitätsanalyse der Subskalen der BOSSI

Skala	Itemanzahl	Cronbach's α	N
Beruf	10	.837	328
Eigene Person	10	.912	329
Familie	5	.886	325
Freunde	5	.819	328

Die höchste interne Konsistenz weist die Skala *Eigene Person* auf, hier konnte eine exzellente interne Konsistenz festgestellt werden. Die restlichen Skalen weisen ebenfalls eine gute

interne Konsistenz auf, die geringsten Werte wurden bei der Skala *Freunde* gefunden. Dies war auch die einzige Skala, die durch Weglassen eines Items eine geringfügige Verbesserung erfahren würde. Durch das Weglassen des Items *Es fällt mir schwer, mich abzugrenzen, nein zu sagen* würde Cronbach's α auf einen Wert von .822 steigen.

17.2 Area under the Curve

Um die beiden Fragebögen MBI und BOSS I weiter miteinander vergleichen zu können, wurden Receiver-Operating-Characteristic-Kurven für die Gesamtwerte sowie Skalen der beiden Fragebögen erstellt. In Tabelle 14 sind die Ergebnisse und deren Interpretation übersichtlich dargestellt. Abbildung 1 stellt die ROC-Kurven der Subskalen und des Gesamtwerts der BOSS I dar. In Abbildung 2 sind die Kurven der Subskalen *Erschöpfung* und *Depersonalisation* sowie des Gesamtwerts des MBI zu sehen. Zur Erstellung der ROC-Kurve der Subskala *Persönliche Leistung* musste auf Grund der umgekehrten Polung *geringer Stress* als Zustandsvariable herangezogen werden. Daher ist die Kurve dieser Skala in einer separaten Abbildung 3 dargestellt.

Tabelle 14

Ergebnisse der Flächen unter den ROC-Kurven für MBI und BOSS I

Skala	N	AUC	Interpretation
Erschöpfung	328	.792	mittelmäßig
Depersonalisation	326	.606	dürftig
Persönliche Leistung	326	.662	dürftig
MBI Gesamt	324	.780	mittelmäßig
Beruf	327	.839	gut
Eigene Person	328	.858	gut
Familie	324	.739	mittelmäßig
Freunde	327	.811	gut
BOSS I Gesamt	322	.867	gut

AUC=Area under the curve

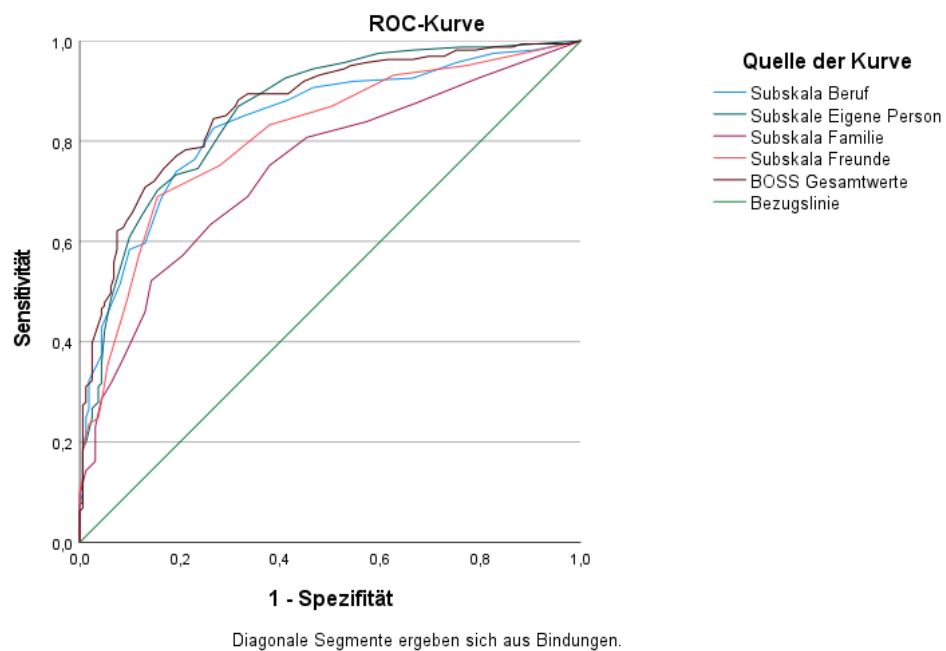


Abbildung 1 ROC-Kurven der BOSS I

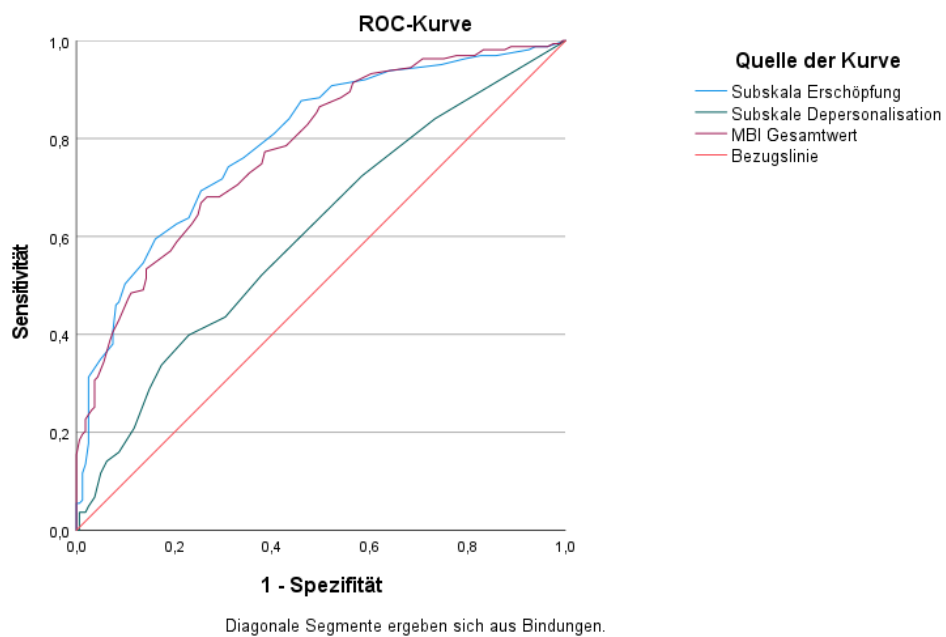


Abbildung 2 ROC-Kurven des MBI, exklusive Subskala Persönliche Leistung

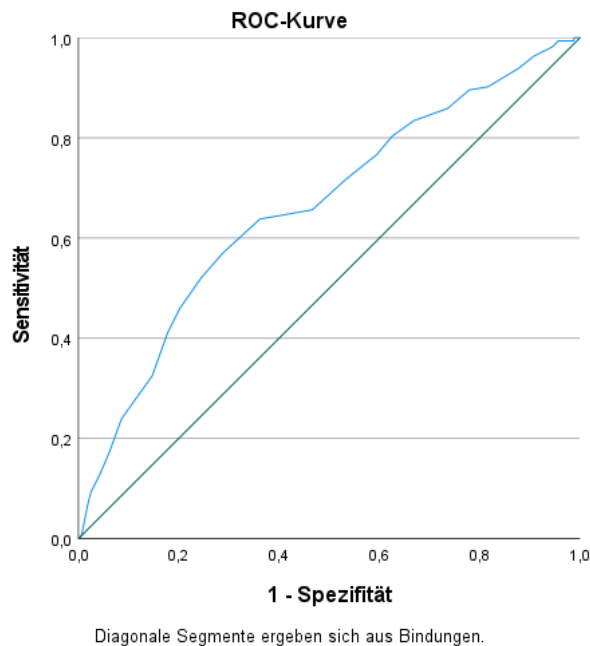


Abbildung 3 ROC-Kurve der Subskala Persönliche Leistung

17.3 Relative Validität

Eine weitere Methode zum Vergleich der beiden Fragebögen MBI und BOSS I war die Bestimmung von relativen Validitäten der Subskalen. Hierfür wurde wieder wahrgenommener Stress als Außenkriterium herangezogen. Die Teilnehmer*innen wurden anhand ihrer Gesamtwerte des Fragebogens PSS-10 in drei Gruppen, *geringer Stress* (10 - 25 Punkte), *mittlerer Stress* (26 - 35) und *hoher Stress* (36 - 50) eingeteilt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 15 dargestellt, die Subskalen nach Werten gereiht, vom höchsten bis $F_{\min}$.

Der F -Wert der Subskala *Depersonalisation* war der geringste Wert und wurde in Folge zur Standardisierung herangezogen. Die Subskalen der BOSS I wiesen deutlich höhere F -Ratio-Werte auf als die Subskalen des MBI, mit Ausnahme der Subskala *Erschöpfung*, die einen höheren Wert als die niedrigste Subskala *Familie* der BOSS I aufweist.

Tabelle 15

Relative Validitäten für BOSS I und MBI, Außenkriterium wahrgenommener Stress

Subskala	F-Wert	F-Ratio
Eigene Person	132.181	22.256
Beruf	123.115	20.729
Freunde	84.911	14.297
Erschöpfung	60.443	10.177
Familie	48.395	8.149
Persönliche Leistung	22.056	3.714
Depersonalisation*	5.939	1.000

* F_{min}

18. Weitere Ergebnisse

Zusätzlich zu den Analysen zur Beantwortung der fünf Fragestellungen wurden einige explorative Analysen durchgeführt, deren Ergebnisse infolge besprochen werden.

18.1 Dienstalter und Burnout

Neben Lebensalter wurde im Rahmen der Erhebung der soziodemographischen Daten auch das Dienstalter abgefragt. Um mögliche Zusammenhänge zwischen Dienstalter und Burnout aufzuzeigen, wurden zweiseitige Pearson-Korrelationen zwischen der Berufserfahrung und allen Subskalen sowie Gesamtwerten des MBI und BOSS I durchgeführt. Die Ergebnisse der einzelnen Korrelationen können Tabelle 16 entnommen werden.

Zwischen den Skalen *Erschöpfung*, *Depersonalisation*, *Familie*, *Freunde* sowie dem Gesamtwert des MBI und der Variable Dienstalter konnten geringe negative Zusammenhänge

gefunden werden. Zwischen persönlicher Leistung und Dienstalter hingegen besteht laut Ergebnissen der Analyse eine geringe positive Korrelation.

Tabelle 16

Korrelationen Dienstalter und Skalen MBI und BOSS I

Skala	Dienstalter	
	r	p
Erschöpfung	-.143*	.010
Depersonalisation	-.240***	<.001
Persönliche Leistung	.116*	.037
MBI Gesamt	-.202***	<.001
Beruf	-.070	.207
Eigene Person	-.067	.231
Familie	-.135*	.016
Freunde	-.122*	.028
BOSS I Gesamt	-.102	.069

*zweiseitige Korrelation, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$*

18.2 Erfahrung an Dienststelle und Burnout

Wie auch schon zur Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen Dienstalter und Burnout wurden ebenfalls Korrelationen für alle Skalen der Fragebögen und der Variable *Erfahrung an Schule* berechnet. Die Berufserfahrung an der momentanen Dienststelle wurde dafür zu Beginn der Befragung in Jahren erhoben und eine zweiseitige Pearson-Korrelation erhoben. Die genauen Ergebnisse sind in Tabelle 17 dargestellt.

Tabelle 17

Korrelationen Erfahrung an Dienststelle und Skalen von MBI und BOSS I

Skala	Erfahrung an Schule	
	r	p
Erschöpfung	-.112*	.044
Depersonalisation	-.191**	.001
Persönliche Leistung	.143*	.010
MBI Gesamt	-.172**	.002
Beruf	-.053	.341
Eigene Person	-.093	.094
Familie	-.161**	.004
Freunde	-.144**	.009
BOSS I Gesamt	-.118*	.036

*zweiseitige Korrelation, * $p < .05$, ** $p < .01$*

Die Berechnung der Zusammenhänge ergab, dass die Subskalen *Erschöpfung*, *Depersonalisation*, *Familie* und *Freunde* sowie die Gesamtwerte der beiden Fragebögen MBI und BOSS I eine geringe negative Korrelation mit der Anzahl an Dienstjahren an der momentanen Schule aufweisen. Zwischen den Werten der Skala *Persönliche Leistung* und der Berufserfahrung an der Dienststelle konnte eine geringe positive Korrelation gefunden werden.

18.3 Burnout und Schultyp

Zuletzt wurde noch mittels einfaktorieller Varianzanalyse untersucht, ob zwischen dem Lehrpersonal dreier verschiedener Schultypen, Volksschule (VHS), Neue Mittelschule (NMS)

und Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), hinsichtlich ihrer Burnoutwerte Unterschiede bestehen.

Die Varianzanalyse ergab signifikante Unterschiede zwischen Lehrer*innen in ihren Werten der Skala *Erschöpfung* ($F(2, 235)=4.277, p=.015$). Der post-hoc-Test ergab, dass Lehrpersonal der Volksschulen ($M=21.35, SD=10.91$) signifikant höhere Erschöpfungswerte aufwies ($p=.035$) als Lehrer*innen, die an einer AHS unterrichten ($M=17.18, SD=10.53$). Lehrpersonal, das an einer NMS beschäftigt ist ($M=21.97, SD=10.67$), unterschied sich zudem signifikant von Lehrpersonal einer AHS ($p=.033$).

Weitere Varianzanalysen konnten keine Unterschiede zwischen den Lehrer*innen der verschiedenen Schultypen in den Gesamtwerten der BOSS I und MBI sowie den Skalenwerten *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* finden, wie Tabelle 18 zu entnehmen ist.

Tabelle 18

Mittelwertsunterschiede für BOSS I und MBI zwischen Lehrpersonal VHS, NMS, AHS

Skala	VHS		NMS		AHS		F(df)	p	α^*
	M	SD	M	SD	M	SD			
Depersonalisation	3.92	4.32	5.28	5.12	5.32	5.32	2.367 (2, 234)	.096	.025
Persönliche Leistung	34.51	6.72	34.08	6.41	32.57	6.81	1.871 (2, 233)	.156	.050
MBI Gesamt	39.00	17.11	41.16	17.27	37.66	17.18	0.690 (2, 232)	.503	.050
BOSS I Gesamt	67.59	24.58	67.48	26.59	64.52	23.06	0.372 (2, 230)	.372	.050

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, F(df)=F-Wert(Freiheitsgrade) α^ =korrigiertes Alpha nach Bonferroni-Holm*

Diskussion

19. Ergebnisse

Im Zuge der Masterarbeitsstudie wurde Burnout bei Wiener Lehrer*innen untersucht. Da zur Erhebung von Burnout zwei verschiedene Verfahren angewandt wurden, konnten je nach Verfahren unterschiedliche Prävalenzraten festgestellt werden. Rund ein Fünftel der Befragten wies hohe Erschöpfungswerte auf, 8.3% hohe Maße an Depersonalisation. Diese Rate ähnelt Ergebnissen aus vorhergehenden Studien zu Burnout bei Lehrpersonal im Irak und Schweden, in denen ebenfalls Prävalenzraten von rund 20% gefunden werden konnten (Al-Asadi et al., 2018; Arvidsson et al., 2016). Die Werte liegen jedoch weit unter den Ergebnissen einer Befragung Wiener Lehrer*innen im Jahr 2017, die bei fast der Hälfte aller Proband*innen Burnoutsymptome feststellte (Felder-Puig et al., 2017). Wenn man die Ergebnisse der BOSS I dieser Studie heranzieht, so ist mehr als die Hälfte der Stichprobe von überdurchschnittlich hohen Burnoutwerten betroffen. Fast eine Mehrheit der Befragten gibt ebenso an, geringe persönliche Leistung erbringen zu können. Diese Ergebnisse entsprechen eher der vorhergehenden Befragung Wiener Lehrer*innen, wenn man die Werte der BOSS I heranzieht, so ist die Prävalenzrate dieser Stichprobe sogar noch höher. Da jedoch verschiedene Verfahren in dieser Studie und der Untersuchung 2017 angewandt wurden, ist die Vergleichbarkeit eingeschränkt.

Im Rahmen der Untersuchung der vorab festgelegten Fragestellungen konnten signifikante Geschlechts-, Alters- und Beziehungsstatusunterschiede in den verschiedenen Burnoutdimensionen gefunden werden. Auch zwischen Lehrer*innen, die vermehrt emotionsorientierte Bewältigungsstrategien, und Lehrer*innen, die aufgabenorientierte Bewältigung bevorzugen, konnten Unterschiede im Burnout aufgezeigt werden.

19.1 Burnout und soziodemographische Variablen

Im Zuge der Analyse der Geschlechtsunterschiede konnte festgestellt werden, dass männliche Pädagogen der vorliegenden Stichprobe signifikant höhere Depersonalisationswerte aufweisen. In den anderen Dimensionen und Subskalen sowie den Burnoutgesamtwerten konnten keine Geschlechtsunterschiede gefunden werden. Dass Männer häufiger von

Depersonalisation betroffen sind, konnten schon Studien bei medizinischem Personal belegen (Canadas-De la Fuente et al., 2018; Geuens et al., 2020; Hamid & Musa, 2017). Dass jedoch in keinen anderen Dimensionen Unterschiede bestehen, widerspricht den Erwartungen, da bisherige Studien zu Burnout und Geschlecht tendenziell höhere Werte bei Frauen, speziell in der Dimension Erschöpfung und Burnout gesamt, feststellen konnten (Antoniou et al., 2006; Arvidsson et al., 2016; Cheng et al., 2013; Marchand et al., 2018; Teles et al., 2020). So wiesen in dieser Studie zwar Frauen deskriptiv höhere Mittelwerte in allen anderen Subskalen auf, die Unterschiede waren jedoch nur gering und nicht signifikant.

Zwischen den verschiedenen Gruppen, eingeteilt nach Beziehungsstatus, konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden. So wiesen ledige Lehrer*innen signifikant höhere Depersonalisationswerte auf als geschiedene/verwitwete Lehrer*innen und Lehrer*innen in einer Beziehung. Ebenso konnten signifikant niedrigere Werte in der Skala *Persönliche Leistung* bei ledigen Pädagog*innen als bei Kolleg*innen in einer Beziehung gefunden werden. In den Gesamtwerten wurden signifikante Unterschiede zwischen ledigen und verwitweten/geschiedenen Lehrer*innen gefunden. Dass ledige Lehrer*innen häufiger von Depersonalisation betroffen sind, passt zu den Ergebnissen einer vorhergehenden Metaanalyse zu medizinischem Personal, die ebenso Unterschiede in dieser Dimension feststellen konnte (Canadas-De la Fuente et al., 2018). Auch die gefundenen höheren Gesamtwerte beziehungsweise geringere Leistungswahrnehmung bei ledigem Lehrpersonal stimmt mit Studienergebnissen zu medizinischem Personal und Beziehungsstatus überein (De la Fuente-Solana et al., 2019; Kim & Yeom, 2018). Interessant ist jedoch, dass geschiedene/verwitwete Lehrer*innen in allen genannten Subskalen die niedrigsten Werte aufweisen, gefolgt von Lehrer*innen in einer Beziehung und danach von ledigen Lehrer*innen. Besonders, da Studien zu Burnout und Beziehungsstatus bisher ergaben, dass verheiratete Personen signifikant bessere Werte aufweisen als verwitwete sowie geschiedene. Eine Untersuchung von medizinischem Personal in Afrika konnte aufzeigen, dass verwitwetes Personal häufiger von Burnout betroffen war (Ifeagwazi, 2006). Ebenso konnten Studien zu Pädagog*innen signifikant niedrigere Burnoutwerte bei verheiratetem Lehrpersonal finden als bei geschiedenen Kolleg*innen (Al-Asadi et al., 2018; Bauer et al., 2005). In der aktuellen Befragung hingegen konnten die niedrigsten Werte der Gruppe verwitwet/geschieden zugeordnet werden. Die Werte dieser Gruppe unterschieden sich jedoch nicht signifikant von Lehrer*innen in einer Beziehung, die Tendenz zeigt jedoch ein

anderes Bild als die bisherigen Studien. Ein Grund für die Ergebnisse könnten auch die stark unterschiedlichen Gruppengrößen sein. Während der Gruppe *in einer Beziehung* 259 Lehrer*innen zugeordnet wurden, zählten lediglich 43 Personen zur Gruppe *ledig* sowie 24 zur Gruppe *geschieden/verwitwet*. Dies könnte möglicherweise Verzerrungen mit sich gebracht haben und führt dazu, dass die Ergebnisse dieser Analysen nur eingeschränkt zu betrachten sind. Auch die Tatsache, dass die Zusammenlegung lediger, geschiedener und verwitweter Lehrer*innen zu einer Gruppe alleinstehender Lehrer*innen jegliche Unterschiede eliminiert, schränkt die Interpretierbarkeit der Ergebnisse ein. Das Verschwinden der Unterschiede durch Zusammenlegung und darauffolgender Unterteilung in *alleinstehend* und *in einer Beziehung* war ein Grund, weshalb Beziehungsstatus trotz der signifikanten Ergebnisse nicht in weitere Analysen als Störvariable inkludiert wurde.

Weiters konnte diese Masterstudie aufzeigen, dass jüngere Lehrer*innen unter 40 Jahren signifikant häufiger von Erschöpfung sowie Depersonalisation betroffen sind und höhere Gesamtwerte des MBI haben. Frühere Studien zu medizinischem Personal und Lehrer*innen stützen diese Ergebnisse (Al-Asadi et al., 2018; Chuang et al., 2016; De la Fuente-Solana et al., 2019; Geuens et al., 2020; Hamid & Musa, 2017; Johnson et al., 2017; Li et al., 2020). Ein Grund für das erhöhte Risiko bei jüngeren Lehrer*innen, Burnout zu entwickeln, könnte sein, dass junges Alter eventuell mit geringerem Dienstalter und Erfahrung an der Schule einhergeht. Wie die zusätzlichen Korrelationsanalysen im Rahmen dieser Studie aufgezeigt haben, hängen die Burnoutdimensionen *Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* mit geringer Erfahrung im Lehrberuf generell sowie an der Schule zusammen.

Anzumerken ist jedoch, dass Geschlechts-, Beziehungsstatus sowie Altersunterschiede nur in den Skalen- und Gesamtwerten des MBI gefunden werden konnten. In keiner Skala der BOSS I konnten zu irgendeiner der untersuchten Variablen signifikante Mittelwertsunterschiede aufgezeigt werden. Die vorhergehenden Forschungen, die Unterschiede in diesen soziodemographischen Variablen feststellen konnten, zogen mehrheitlich das MBI zur Erfassung von Burnoutsymptomen heran. Zusätzlich waren die gefundenen Effekte in dieser Studie alle gering. Es stellt sich die Frage, ob von Geschlechts-, Alters- und Beziehungsstatusunterschieden in Burnout ausgegangen werden kann oder ob die Unterschiede nur bei Skalen des MBI bestehen. Dafür müssten zukünftige Studien

soziodemographische Gruppenunterschiede in Bezug auf Burnout untersuchen und gezielt alternative Verfahren zum MBI einsetzen.

19.2 Burnout und Coping

Im Gegensatz zu den soziodemographischen Variablen konnten in allen Skalen der BOSS I Unterschiede bezüglich der Bewältigungsstrategien gefunden werden. So weisen Lehrer*innen, die vermehrt emotionsorientiert bewältigen, in allen mithilfe der BOSS I erhobenen Bereichen signifikant höhere Burnoutwerte auf als Lehrer*innen, die aufgabenorientierte Bewältigungsstrategien bevorzugen. Ähnliche Ergebnisse konnten ebenso für die Skalen des MBI gefunden werden. So konnten signifikant höhere Werte der Skala *Persönliche Leistung* und somit eine höhere Leistungswahrnehmung bei Pädagog*innen, die häufiger aufgabenorientierte Bewältigungsstrategien einsetzen, aufgezeigt werden.

Alter und bevorzugte Copingstrategien waren innerhalb der Stichprobe nicht voneinander unabhängig, und somit konnte Alter nicht als Kovariate in die Analysen inkludiert werden. In der Gruppe *älter* konnte eine signifikant höhere Anwendung von aufgabenorientierter Bewältigung festgestellt werden. Die durchgeführten Analysen mit Alter und Copingstrategien als unabhängige Variablen konnten aufzeigen, dass Coping signifikante Auswirkungen auf die Werte der Skalen *Erschöpfung* und *Depersonalisation* sowie auf den Gesamtwert des MBI hatte. Alter und Coping standen jedoch nicht in Wechselwirkung miteinander, und diese Analysen konnten auch keine signifikante Auswirkung von Alter auf Burnout finden. Geschlecht wurde in der Unterschiedsanalyse der Skala *Depersonalisation* als Störvariable inkludiert. Das Ergebnis konnte aufzeigen, dass Geschlecht und Bewältigungsstrategien signifikante Auswirkungen auf Burnout haben, die Auswirkung von Coping auf Depersonalisation besteht auch bei Konstanthaltung der Störvariable Geschlecht. Lehrpersonal, das vermehrt aufgabenorientiert bewältigt, wies demnach auch niedrigere Werte in den oben genannten Dimensionen auf, in der Skala Depersonalisation auch bei Kontrolle eines möglichen Geschlechtereinflusses.

Die gefundenen Ergebnisse, dass Lehrpersonal, das aufgabenorientiert bewältigt, signifikant niedrigere Burnoutwerte aufweist, ähneln Studienergebnissen vorhergehender Forschung, die negative Zusammenhänge zwischen problemorientiertem Coping und Burnout feststellen

konnten (Geuens et al., 2020; Hamid & Musa, 2017; Palupi & Findyartini, 2019; Shin et al., 2014). Der Großteil der Studien zog jedoch zur Erhebung von Burnout den Fragebogen MBI heran. Die aktuelle Studie konnte zusätzlich feststellen, dass ein Unterschied vorliegt, wenn Burnout mittels BOSS I gemessen wird. Die gefundenen Effekte waren zudem groß, mit Ausnahme der Skala *Familie*, bei der ein mittlerer Effekt belegt wurde. Der Einbezug der Variable Alter als zweite UV und das damit verbundene Ergebnis, dass Alter keine signifikanten Auswirkungen auf die Dimensionen *Erschöpfung* und *Depersonalisation* hatte, schränkt, neben den geringen Effektstärken, die Generalisierbarkeit der gefundenen Altersunterschiede in den vorhergehenden Analysen ein.

Hier wäre es empfehlenswert eventuell in weitergehenden Studien zu untersuchen, ob das Ergebnis dieser Masterstudie repliziert werden kann. Auf Grund der Voraussetzungen der Analysen konnten nicht wie geplant alle erhobenen soziodemographischen Variablen als Störvariablen in die Analysen aufgenommen werden. Weitere Untersuchungen könnten Aufschluss darüber geben, ob der Unterschied zwischen aufgaben- und emotionsorientiertem Lehrpersonal weiter besteht bei Konstanthaltung anderer Variablen als Geschlecht, etwa Alter und Beziehungsstatus.

19.3 Vergleich MBI und BOSS I

Zum Vergleich der beiden Verfahren MBI und BOSS I zur Erfassung von Burnout wurden verschiedene Methoden herangezogen und statistische Kennwerte berechnet. Einerseits wurden mithilfe von Reliabilitätsanalysen die internen Konsistenzen der einzelnen Subskalen berechnet. BOSS I wies in allen Skalen gute beziehungsweise im Fall der Skala *Eigene Person* exzellente Werte auf. Die berechneten Konsistenzen für die Skalen sind somit besser als die im Manual des Testverfahrens angegebenen. Die Subskalen des MBI weisen hingegen geringere interne Konsistenzen auf. Mit Ausnahme der Skala *Erschöpfung*, bei der eine gute interne Konsistenz festgestellt werden konnte, wiesen die beiden anderen Skalen nur fragwürdige Werte auf. Im Rahmen der aktuellen Studie konnte für die Skala *Persönliche Leistung* zwar ein höherer Wert festgestellt werden als bei vorhergehenden Validierungen dieser deutschsprachigen Übersetzung, die Konsistenz geht jedoch nicht über einen als fragwürdig zu interpretierenden Wert hinaus. Zusätzlich konnten in dieser Analyse für die

Skala *Depersonalisation* eindeutig geringere Werte als bei bisherigen Analysen gefunden werden (Neubach & Schmidt, 2000).

Für die restlichen Vergleiche wurde das Außenkriterium *subjektiv wahrgenommener Stress* herangezogen. Die Berechnung der Flächen unter den ROC-Kurven ergab für alle Skalen der BOSS I, mit Ausnahme der Skala *Familie*, höhere Werte als die Skalen des MBI. So waren alle Werte der Subskalen und Gesamtwerte der BOSS I als gut beziehungsweise mittelmäßig zu interpretieren, während die Skalen *Depersonalisation* und *Persönliche Leistung* nur dürftig zwischen Menschen mit geringem und hohem subjektiven Stress unterscheiden, die Skala *Erschöpfung* und der MBI insgesamt ebenfalls nur mittelmäßig. Auch die Berechnung von relativen Validitäten bietet ein ähnliches Bild, bei dem alle Subskalen der BOSS I, mit Ausnahme der Skala *Familie*, die etwas geringere Validität als die Skala *Erschöpfung* des MBI hat, höhere Werte aufweisen. So ist die relative Validität der Skala *Eigene Person* 22-Mal so hoch wie die der Skala *Depersonalisation*.

Die Ergebnisse der drei Analysen im Vergleich weisen daher darauf hin, dass BOSS I zur Erfassung von Burnout, zumindest auf den Stressaspekt beschränkt, besser geeignet ist. Dennoch gilt der MBI trotz seines hohen Alters und der geringen Kennwerte bei Validierungen immer noch als Goldstandard und wird in der Forschung zu Burnout immer noch großflächig eingesetzt. Der Einsatz des MBI geht so weit, dass manche Autoren anmerken, Burnout sei, was der MBI misst (Schaufeli, 1999). Auf Basis dieser Ergebnisse wird jedoch für zukünftige Forschung ein Einsatz anderer Verfahren, unter anderem der BOSS I, im deutschsprachigen Raum empfohlen.

20. Stärken und Limitationen

Die Studie weist mehrere Stärken, aber auch Limitationen auf. So wurde einerseits auf eine Stichprobenanzahl von 163 Lehrer*innen abgezielt, um eine repräsentative Größe zu erlangen. Nach Exklusion aller Teilnehmer*innen, die die vorab festgelegten Kriterien nicht erfüllten, konnten 329 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden. Die angestrebte Stichprobenzahl wurde daher mehr als verdoppelt. Die Geschlechtszusammensetzung der Stichprobe ist zudem repräsentativ für die tatsächliche Geschlechterverteilung in der Population. In Wien lag der Anteil des weiblichen Lehrpersonals im Schuljahr 2019/20 bei

72.96% (Statistik Austria, 2021). Der Anteil der weiblichen Teilnehmer*innen lag bei der aktuellen Studie bei etwa 77% und entspricht daher annähernd der Verteilung in der Population. Weiters bestand die Stichprobe zu 31.9% aus Volksschullehrer*innen. In diesem Bereich beträgt der weibliche Anteil des Lehrpersonals in Wien 83.5% (Statistik Austria, 2021). Weiters wurden im Rahmen dieser Studie zwei Testverfahren zur Messung von Burnout vorgegeben, was einen direkten Vergleich erlaubt und zu einer differenzierteren Ergebnisinterpretation führt.

Neben Stärken wies die Studie auch einige Limitationen auf. Die vorab festgelegte Einteilung der Teilnehmer*innen auf die beiden Copinggruppen *emotionsorientiert* und *aufgabenorientiert* konnte nicht wie geplant durchgeführt werden, da die durchschnittlichen Werte der Skala aufgabenorientiert sehr hoch und der Skala emotionsorientiert sehr niedrig waren. Ein Grund hierfür könnte eventuell sein, dass Lehrer*innen grundsätzlich eher auf aufgabenorientierte Bewältigung zurückgreifen. So konnte bei einer Befragung tschechischer Volksschullehrer*innen gefunden werden, dass diese mehr adaptives als maladaptives Coping anwandten (Smetackova et al., 2019). Weiters konnten die Variablen Beziehungsstatus und Alter trotz signifikanter Ergebnisse nicht wie geplant als Störvariablen in eine Kovarianzanalyse inkludiert werden. Alter und Coping unterschieden sich nicht signifikant, und eine inhaltlich sinnvolle Zusammenlegung der Beziehungsstatusgruppen zu einer dichotomen Kovariate eliminierte Unterschiede zwischen den Gruppen.

Eine weitere Einschränkung war, dass es sich bei der durchgeführten Arbeit um eine Querschnittstudie handelt. So können gefundene Altersunterschiede nicht frei von eventuellen Generationseffekten betrachtet werden. Außerdem wurde die Untersuchung während der COVID-19-Pandemie durchgeführt. Wie einige Untersuchungen beschrieben haben, erlebten die Lehrer*innen während der Pandemie und durch die damit verbundenen Beschränkungen zusätzliche Belastungen (Hansen et al., 2020; Pressley, 2021; Schober et al., 2021). Da keine Daten zu Prävalenzraten und Burnout, erhoben mit denselben Verfahren, zur Population vor der Pandemie vorliegen, kann nicht interpretiert werden, ob und welche Auswirkungen durch die COVID-19 Pandemie entstanden sind.

Anhang

Literaturverzeichnis

Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Aromaa, A., & Lönnqvist, J. (2008). Burnout in relation to age in the adult working population. *Journal of Occupational Health*, 50, 362-365. doi:10.1539/joh.M8002

Ahola, K., Väänänen, A., Koskinen, A., Kouvonen, A., & Shirom, A. (2010). Burnout as a predictor of all-cause mortality among industrial employees: A 10-year prospective register-linkage study. *Journal of Psychosomatic Research*, 69, 51-57. doi:10.1016/j.jpsychores.2010.01.002

Al-Asadi, J., Khalaf, S., Al-Waaly, A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: Prevalence and risk factors. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 24(3), 262-268. doi:10.26719/2018.24.3.262

Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi:10.1108/02683940610690213

Arvidsson, I., Hakansson, C., Karlsson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish schoolteachers: A cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 823-833. doi:10.1186/s12889-016-3498-7

Bamonti, P., Conti, E., Cavanagh, C., Gerolimatos, L., Gregg, J., Goulet, C., ... Edelstein, B. (2019). Coping, cognitive emotion regulation, and burnout in long-term care nursing staff: A preliminary study. *Journal of Applied Gerontology*, 38(1), 92-111. doi:10.1177/0733464817716970

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2005). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204. doi:10.1007/s00420-005-0050-y

Büssing, A. (2011). *Perceived Stress Scale - Deutsche 10-Item-Fassung*. Abgerufen unter https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/stress-immunity-disease-lab/scales/.doc/german_pss_10.doc

Cañadas-De la Fuente, G.A., Ortega, E., Ramirez-Baena, L., De la Fuente-Solana, E.I., Vargas, C., & Gómez-Urquiza, J.L. (2018). Gender, marital status, and children as risk factors for burnout in nurses: A meta-analytic study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2102-2114. doi:10.3390/ijerph15102102

Cheng, Y., Chen, I.S., Chen, C.J., Burr, H., & Hasselhorn, H.M. (2013). The influence of age on the distribution of self-rated health, burnout and their associations with psychosocial work conditions. *Journal of Psychosomatic Research*, 74, 213-220. doi:10.1016/j.jpsychores.2012.12.017

Chuang, C.H., Tseng, P.C., Lin, C.Y., Lin, K.H., & Chen, Y.Y. (2016). Burnout in the intensive care unit professionals: A systematic review. *Medicine*, 95(50), 5629-5640. doi:10.1097/MD.00000000000005629

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

Der Maslach Burnout Inventory Test (n.d.) Abgerufen unter [https://staedteverband.ch/cmsfiles/test_de_maslach_\(burnout\)_-_d.pdf](https://staedteverband.ch/cmsfiles/test_de_maslach_(burnout)_-_d.pdf)

De la Fuente-Solana, E.I., Suleiman-Martos, N., Pradas-Hernandez, L., Gomez-Urquiza, J.L., Cañadas-De la Fuente, G.A., & Albendin-Garcia, L. (2019). Prevalence, related factors, and levels of burnout syndrome among nurses working in gynecology and obstetrics services: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2585-2600. doi:10.3390/ijerph16142585

Del Mar Molero Jurado, M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Atria, L., Ruiz, N.F.O., & Linares, J.J.G. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 2019, 1-10. doi:10.1155/2019/1021408

Endler, N.S., & Parker, J.D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.

Felder-Puig, R., Ramelow, D., Maier, G., & Teutsch, F. (2017). *Forschungsbericht: Ergebnisse der WieNGS-Lehrer/innen Befragung 2017*. Abgerufen unter <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.666879&version=1547548772>

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: Sage Publications.

Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55. doi:10.1016/j.tate.2015.05.001

Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Freudenberger, H., & North, G. (1993). *Burn-out bei Frauen: Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt: Wolfgang Krüger Verlag.

Garcia-Arroyo, J.A., & Osca, A. (2017). Coping with burnout: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships. *Anales de Psicología*, 33(3), 722-731. doi:10.6018/analesps.33.3.279441

Geuenich, K., & Hagemann, W. (2014). *Burnout Screening Skala*. Göttingen: Hogrefe.

Geuens, N., Verheyen, H., Vlerick, P., Van Bogaert, P., & Franck, E. (2020). Exploring the influence of core-self evaluations, situational factors, and coping on nurse burnout: A cross-sectional survey study. *PLoS One*, 15(4), e0230883. doi:10.1371/journal.pone.0230883

Gomez-Urquiza, J.L., Vargas, C., De La Fuente, E.I., Fernandez-Castillo, R., & Cañadas-De la Fuente, G.A. (2017). Age as a risk factor for burnout syndrome in nursing professionals: A meta-analytic study. *Research in Nursing and Health*, 40, 99-110. doi:10.1002/nur.21774

Gonzales-Morales, M.G., Rodriguez, I., & Peiro, J.M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 29-44. doi:10.1037/a001823229

Hakanen, J.J., & Schaufeli, W.B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415-424. doi:10.1016/j.jad.2012.02.043

Hamid, A.A., & Musa, S.A. (2017). The mediating effects of coping strategies on the relationship between secondary traumatic stress and burnout in professional caregivers in the UAE. *Journal of Mental Health*, 26(1), 28-35. doi:10.1080/09638237.2016.1244714

Hansen, J., Klusmann, U., & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie*. Abgerufen unter https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf

Hermann, K.C., Prewett, S.L., Eddy, C.L., Savala, A., & Reinke, W.M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54-68. doi:10.1016/j.jsp.2019.11.003

Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., ... Lönnqvist, J. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population—results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 59-66. doi:10.1016/j.jpsychores.2005.10.002

Ifeagwazi, C.M. (2006). The influence of marital status on self-reported symptoms of psychological burnout among nurses. *Omega*, 52(4), 359-373. doi:10.2190/dnbr-8e28-jxtm-meaw

Johnson, S.J., Machowski, S., Holdsworth, L., Kern, M., & Zapf, D. (2017). Age, emotion regulation strategies, burnout, and engagement in the service sector: Advantages of older workers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33, 205-216. doi:10.1016/j.rpto.2017.09.001

Kälin, W., & Semmer, N. (2020). *CISS: Coping-Inventar zum Umgang mit Stress-Situationen. Deutschsprachige Adaptation des Coping Inventory for Stressful Situations (CISS [TM]) von Norman S. Endler und James D. A. Parker*. Bern: Hogrefe.

Kim, H.S., & Yeom, H.A. (2018). The association between spiritual well-being and burnout in intensive care unit nurses: A descriptive study. *Intensive and Critical Care Nursing*, 46, 92-97. doi:10.1016/j.iccn.2017.11.005

Klein, E., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K.W., Schmutzer, G., ... Beutel, M.E. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale – psychometric characteristics in a

representative German community sample. *BMC Psychiatry*, 16, 159-168. doi:10.1186/s12888-016-0875-9

Koch, S., Lehr, D., & Hillert, A. (2015). *Burnout und chronischer beruflicher Stress*. Göttingen: Hogrefe.

Kubinger, K. D. (1979). Das Problemlöseverhalten bei der statistischen Auswertung psychologischer Experimente. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 26, 467–495.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Lee, H.F., Kuo, C.C., Chien, T.W., & Wang, Y.R. (2016). A meta-analysis of the effects of coping strategies on reducing nurse burnout. *Applied Nursing Research*, 31, 100-110. doi:10.1016/j.apnr.2016.01.001

Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X.,...Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health*, 20, 160-170. doi:10.1186/s12889-020-8287-7

Marchand, A., Blanc, M.E., & Beauregard, N. (2018). Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms? *Occupational Medicine*, 68, 405-411. doi:10.1093/occmed/kqy088

Martinez, J.P., Mendez, I. Ruiz-Esteban, C., Fernandez-Sogorb, A., & Garcia-Fernandez, J.M. (2020). Profiles of burnout, coping strategies and depressive symptomatology. *Frontiers in Psychology*, 11, 591-597. doi:10.3389/fpsyg.2020.00591

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C., & Leiter, M.P. (2001). *Die Wahrheit über Burnout: Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer.

Mojša-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers: Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28, 102-119. doi:10.13075/ijomeh.1896.00238

- Neubach, B., & Schmidt, K. (2000). Gütekriterien einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D): Eine Replikationsstudie bei Altenpflegekräften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(3), 140-144. doi:10.1026//0932-4089.44.3.140
- Özdemir, B., & Demir, A. (2019). Romantic relationship satisfaction, age, course load, satisfaction with income and parental status as predictors of instructors' burnout: Evidence from a correlational study. *Current Psychology*, 38, 1083-1098. doi:10.1007/s12144-017-9724-3
- Palupi, R., & Findyartini, A. (2019). The relationship between gender and coping mechanisms with burnout events in first-year medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 31(4), 331-342. doi:10.3946/kjme.2019.143
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. doi:10.3102/0013189X211004138
- Schaufeli, W.B. (1999). Burnout. In J. Firth-Cozens, & R. Payne (Eds.), *Stress in Health Professionals* (pp. 18-32). West Sussex: Wiley.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., & Maslach C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. doi:10.1108/13620430910966406
- Scheibenbogen, O., Andorfer, U., Kuderer, M., & Musalek, M. (2017). *Zusammenfassung der Studie: Prävalenz des Burnout-Syndroms in Österreich. Verlaufsformen und relevante Präventions- und Behandlungsstrategien.* Abgerufen unter <https://www.bma.gv.at/Services/Publikationen.html>
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* Abgerufen unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final.pdf
- Shin, H., Park, M.Y., Ying, J.Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S.M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45, 44-56. doi:10.1037/a0035220

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Dimensions of teacher burnout and relations with perceived school context. In R. V. Schwartzhoffer (Ed.), *Psychology of Burnout: Predictors and Coping Mechanisms* (pp. 243-255). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Smetackova, I., Viktorova, I., Martanova, V.P., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology, 10*, 2287-8. doi:10.3389/fpsyg.2019.02287

Statistik Austria (2021). *Lehrerinnen und Lehrer inkl. Karenzierte im Schuljahr 2019/20 nach Schultypen*. Abgerufen unter https://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html

Teles, R., Valle, A., Rodriguez, S., Pinerio, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 3248-3258. doi:10.3390/ijerph17093248

World Health Organisation (2018). *ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision*. Abgerufen unter <https://icd.who.int/en>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Subskalen und Beispielitems des MBI</i>	31
Tabelle 2 <i>Einteilung der Gesamtwerte des MBI</i>	32
Tabelle 3 <i>Subskalen und Beispielitems des CISS</i>	33
Tabelle 4 <i>Subskalen und Beispielitems der BOSS I</i>	34
Tabelle 5 <i>Geschlechtsunterschiede in Mittelwerten des MBI und deren Subskalen</i>	44
Tabelle 6 <i>Geschlechtsunterschiede in Mittelwerten der BOSS I und deren Subskalen</i>	45
Tabelle 7 <i>Mittelwertsunterschiede in dem MBI zwischen ledigen, verwitweten/geschiedenen sowie Lehrer*innen in einer Beziehung</i>	47
Tabelle 8 <i>Mittelwertsunterschiede in der BOSS I zwischen ledigen, verwitweten/geschiedenen sowie Lehrer*innen in einer Beziehung</i>	48
Tabelle 9 <i>Altersunterschiede in Mittelwerten des MBI und dessen Subskalen</i>	49
Tabelle 10 <i>Altersunterschiede in Mittelwerten der BOSS I und deren Subskalen</i>	49
Tabelle 11 <i>Copingstrategieunterschiede in Mittelwerten der BOSS I und deren Subskalen</i>	53
Tabelle 12 <i>Reliabilitätsanalyse der Subskalen des MBI</i>	54
Tabelle 13 <i>Reliabilitätsanalyse der Subskalen der BOSS I</i>	55
Tabelle 14 <i>Ergebnisse der Flächen unter den ROC-Kurven für MBI und BOSS I</i>	55
Tabelle 15 <i>Relative Validitäten für BOSS I und MBI, Außenkriterium wahrgenommener Stress</i>	58
Tabelle 16 <i>Korrelationen Dienstalster und Skalen MBI und BOSS I</i>	59
Tabelle 17 <i>Korrelationen Erfahrung an Dienststelle und Skalen MBI und BOSS I</i>	60
Tabelle 18 <i>Mittelwertsunterschiede BOSS I und MBI zwischen Lehrpersonal verschiedener Schultypen</i>	61

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 <i>ROC-Kurven der BOSS I</i>	56
Abbildung 2 <i>ROC-Kurven des MBI, exklusive Subskala Persönliche Leistung</i>	56
Abbildung 3 <i>ROC-Kurve der Subskala Persönliche Leistung</i>	57