



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

*„Burnout und dessen Prädiktoren bei
Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich
während der COVID-19-Pandemie.“*

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Matthias Neumann, BA BSc MA

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:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober bedanken, die mir ermöglicht hat, die Arbeit zu einem Thema zu schreiben, mit dem ich in meinem beruflichen Werdegang bereits indirekt in Verbindung gekommen bin. Außerdem möchte ich mich bei ihr und bei Herrn Ass.-Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger für die wertvollen, konstruktiven Beiträge in den Masterarbeitsseminaren bedanken.

Ein ganz besonderer Dank gilt auch allen Lehrenden, die sich in dieser ohnedies bereits stressigen und von laufenden Veränderungen geprägten Phase ihres Berufslebens die Zeit genommen haben, an meiner Studie teilzunehmen und mit ihrem Engagement und ihrer Hilfsbereitschaft die Durchführung meiner Arbeit überhaupt erst ermöglichten. Explizit möchte ich mich an dieser Stelle auch bei den Direktorinnen und Direktoren bedanken, die meinen Online-Fragebogen an Ihr Kollegium weiterleiteten.

Abschließend möchte ich mich noch bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mir auch in schwierigen Phasen immer unterstützend zur Seite gestanden sind.

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	3
2.1 Burnout als Störungsbild	3
2.1.1 Burnout-Modelle	3
2.1.2 Diagnostik und Prävalenz von Burnout	6
2.1.3 Messung von Burnout.....	8
2.1.4 Behandlung von Burnout.....	10
2.2 Lehrende als Burnout-Risikogruppe.....	12
2.3 Lehren unter COVID-19-Bedingungen	14
2.4 Prädiktoren von Burnout.....	16
2.4.1 Geschlecht.....	16
2.4.2 Alter und Berufserfahrung	17
2.4.3 Arbeitsvolumen	18
2.4.4 Stress	19
2.4.5 Selbstwirksamkeit.....	20
3 Fragestellungen und Hypothesen	21
3.1 Fragestellungen.....	21
3.2 Hypothesen	22
4 Empirischer Teil	24
4.1 Methodik.....	24
4.1.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen	24
4.1.2 Stichprobe	24
4.1.3 Messinstrumente	26
4.1.3.1 Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)	26
4.1.3.2 Lehrer-Wirksamkeits-Skala (LWS)	28
4.1.3.3 Perceived Stress Scale (PSS-10)	29
4.1.3.4 Weitere Erhebungen	29
4.2 Ergebnisse	30
4.2.1 Burnout-Symptomatik bei Lehrenden unter COVID-19-Bedingungen.....	30
4.2.2 Burnout-Prädiktoren	31
4.2.3 Unterrichtete Fächerarten als Einflussfaktor	34
4.3 Diskussion	36
4.3.1 Interpretation der Ergebnisse	36
4.3.2 Limitationen	40
5 Literaturverzeichnis	42
6 Abbildungsverzeichnis.....	53
7 Tabellenverzeichnis	54
ANHANG.....	55
A Abstract – Deutsche Version.....	55
B Abstract – English version.....	56
C Online-Fragebogen	57
D Eidesstaatliche Erklärung	61

1 Einleitung

Aufgrund der Corona-Pandemie sind Lehrende aktuell mit außergewöhnlichen Unterrichtsrahmenbedingungen konfrontiert. Die Umstellung auf vollständigen Fernunterricht oder eine Abwechslung von Präsenz- und Fernunterricht stellt für die überwiegende Mehrheit der Lehrenden ebenso Neuland dar wie das Unterrichten im Schichtbetrieb. Diese neuen Bedingungen könnten eine bedeutsame Mehrbelastung für Lehrende bedeuten. Aus diesem Grund scheint es angebracht, der Frage nachzugehen, wie es in dieser Ausnahmesituation um die Burnout-Problematik bei Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich steht. Diese Forschungslücke soll im Zuge der vorliegenden Arbeit geschlossen werden. Unklar ist bisher außerdem, ob den bereits bekannten Burnout-Prädiktoren auch am aktuellen Ausnahmezustand dieselbe Funktion zukommt. So ist es beispielsweise nicht selbstverständlich, dass ein hohes Maß an Berufserfahrung – welche unter traditionellen schulischen Bedingungen gewonnen wurde – auch für die Zeit des Lehrens unter COVID-19-Bedingungen als protektiver Faktor fungiert. Auch dieses Desiderat ist Gegenstand der hiesigen Arbeit.

Bei Burnout handelt es sich um ein psychisches Syndrom, das durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit charakterisiert ist (Maslach et al., 2001). Das Phänomen wurde erstmals vor knapp 50 Jahren von Freudenberger (1975) im Kontext von Sozialarbeit beschrieben und ist seither Gegenstand einer Vielzahl theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen. Eine bedeutende Rolle spielte dabei das noch heute am weitesten zur Erfassung von Burnout verbreitete Messinstrument namens Maslach Burnout Inventory (MBI), das auf Maslach und Jackson (1981) zurückgeht und die drei dem Syndrom zugrunde liegenden Dimensionen erfasst.

Emotionale Erschöpfung wird beschrieben als ein Verlust von Energie, eine erhöhte Müdigkeit und als das Gefühl, ausgelaugt zu sein. Die Depersonalisationskomponente, die heute manchmal auch Zynismus genannt wird (Maslach & Leiter, 2016a), zeichnet sich durch negative Einstellungen gegenüber Patientinnen und Patienten bzw. Klientinnen und Klienten, verstärkte Irritabilität und der Abkehr von idealistischen Prinzipien aus. Die dritte Komponente, reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit, äußert sich in den Gefühlen eigener Inkompetenz, mangelnder Zielerreichung am Arbeitsplatz und allgemein reduzierter Produktivität im Beruf (Maslach et al., 2001).

Burnout geht mit vielen negativen Konsequenzen einher. So legt der derzeitige Forschungsstand nahe, dass Burnout zu einer reduzierten Arbeitsleistung (Giorgi et al., 2018; Taris, 2007) führt und positiv mit dem Wunsch des Verlassens des Arbeitsplatzes korreliert (Federici & Skaalvik, 2012; Ismail, 2015). Erwähnenswert ist auch, dass Burnout in einigen Studien mit einer Vielzahl von Krankheiten, wie beispielsweise Depression, Diabetes, Herz-Kreislauferkrankungen, Fibromyalgie, Schlafstörungen und chronischem Ermüdungssyndrom, assoziiert wird (Peterson et al., 2008; Von Känel, 1994; Von Känel et al., 2008). Somit ist Burnout mit hohen individuellen und gesellschaftlichen Kosten verbunden, weshalb die seit Jahrzehnten laufende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik gerechtfertigt scheint.

Forschungsergebnisse legen nahe, dass nicht alle Berufsgruppen einem gleich hohen Burnout-Risiko ausgesetzt sind. Eine besonders gefährdete Gruppe sind hierbei Lehrende an Bildungsinstitutionen. Im Zuge der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit konnten jedoch keine Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften zu Burnout bei Lehrpersonen in der Sekundarstufe in Österreich gefunden werden. Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Arbeit geschlossen werden. Gerade während der COVID-Pandemie, die Unterrichtende vor besondere Herausforderungen stellt, ist Forschung zur Gesundheit von Lehrenden besonders notwendig. Auch wird im Zuge der Studie überprüft, ob einige jener Variablen, die sich in Studien anderer Länder als prädiktiv für Burnout herauskristallisiert haben, auch für Lehrende der Sekundarstufe im österreichischen Schulsystem gelten. Diese Erkenntnisse können dann zu einer Effizienz- und Effektivitätssteigerung von Präventions- und Interventionsprogrammen genutzt werden, beispielsweise als Entscheidungshilfe für die Beantwortung der Frage, ob vermehrt selektive oder universelle Präventionsmaßnahmen eingesetzt werden sollten.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Burnout als Störungsbild

2.1.1 Burnout-Modelle

Schon die frühen Modelle zu Burnout fokussierten das Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Burnout-Dimensionen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass emotionale Erschöpfung als Reaktion auf überhöhte Arbeitsansprüche als erstes der Symptome zu einer Depersonalisation oder Zynismus führe, was dann wiederum Gefühle von reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit und Ineffizienz nach sich ziehe (Maslach & Leiter, 2016a).

Neuere Ansätze stellen vor allem Stress und Imbalancen in den Mittelpunkt. Cherniss (1980) postulierte aufbauend auf Vorgänger-Modellen, dass Job-Stressoren in Form eines Ungleichgewichts der Anforderungen und der Ressourcen zu individueller Belastung und Erschöpfung führen und sich diese in Verhaltens- und Einstellungsänderungen – z. B. in Form von Zynismus – niederschlagen. Auch in diesem Modell wurde eine sequentielle Abfolge der einzelnen Faktoren postuliert (Cherniss, 1980).

Das Arbeitstätigkeit-Anforderungen-Ressourcen-Modell von Demerouti et al. (2001) postuliert zwei zentrale Burnout-Faktoren, die ihrerseits zwar miteinander korrelieren, jedoch nicht kausal miteinander verbunden und mit jeweils bestimmten Outcomes assoziiert sind (siehe Abb. 1). Einen Faktor stellen die Anforderungen (*Job demands*) dar, die eine Arbeitsstelle mit sich bringt. Darunter fallen Aspekte wie Zeitdruck und Schichtarbeit. Hohe Anforderungen führen nach diesem Modell vermehrt zu Erschöpfung. Der zweite Faktor sind die Job-Ressourcen (*Job resources*). Dazu zählen beispielsweise Autonomie, Rückmeldungen und Unterstützung durch Vorgesetzte. Ein Mangel dieser Ressourcen zieht nach dem Modell Disengagement nach sich. Von einem tatsächlichen Burnout-Syndrom ist nach Demerouti et al. (2001) erst dann zu sprechen, wenn sowohl Erschöpfung als auch Disengagement stark ausgeprägt sind.

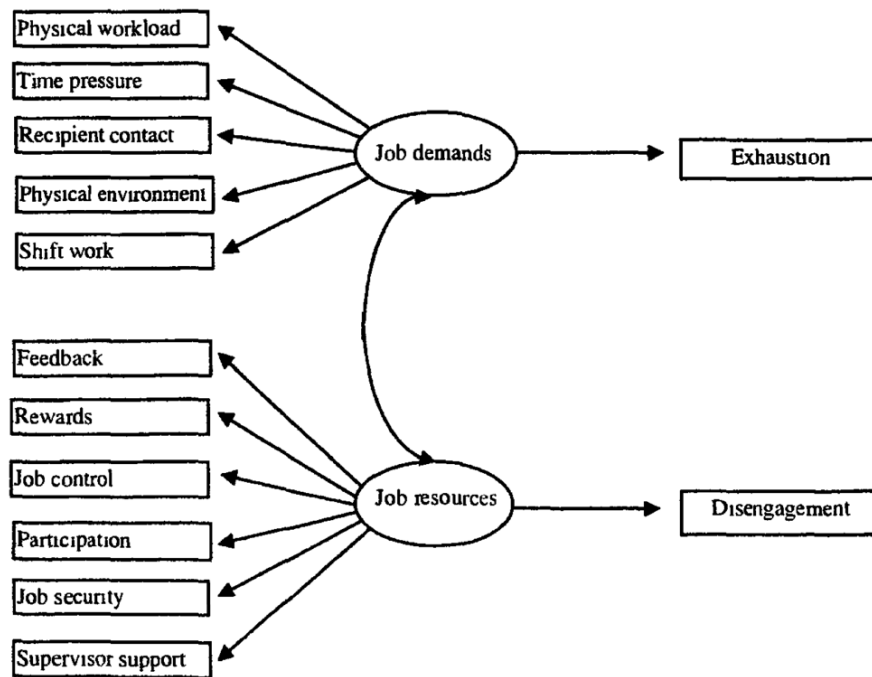


Abb. 1: Das Arbeitstätigkeit-Anforderungen-Ressourcen-Modell (Demerouti et al., 2001)

Das Burnout-Mediationsmodell von Maslach und Leiter (2016b) stellt jene drei Faktoren ins Zentrum, welche auch die von denselben Autoren entwickelten MBI-Skalen messen: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation (Zynismus) und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit. Diese drei Kernelemente charakterisieren nach diesem Modell Burnout. Im Unterschied zu den anderen bisher vorgestellten Modellen werden in diesem die Outcomes des Burnouts explizit benannt: Negative gesundheitliche Konsequenzen, verringerte Produktivität und reduziertes Wohlbefinden. Maslach und Leiter (2016b) nennen sechs Aspekte des Arbeitslebens, welche zu emotionaler Erschöpfung, Zynismus und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit führen können (siehe Abb. 2).

1. Arbeitsbelastung (*Manageable workload*): Eine quantitative kann ebenso wie eine qualitative Arbeitsüberbelastung zur Burnout-Symptomatik beitragen. Im Falle chronischer Überbelastung sind das Ausruhen und die Herstellung eines Zustands der Ausgeglichenheit nicht mehr möglich.
2. Ausmaß an Kontrolle (*Control*): Arbeitende weisen ein höheres Job-Engagement auf, wenn sie das Gefühl haben, selbst Einfluss auf Entscheidungen betreffend ihres Arbeitslebens nehmen zu können.

3. Anerkennung & Belohnung (*Reward*): Unzureichende Anerkennung sozialer, finanzieller oder institutioneller Natur erhöht das Risiko einer Burnout-Erkrankung.
4. Gemeinschaft (*Community*): Wenn die Beziehungen am Arbeitsplatz durch Vertrauensmangel und ungelöste Konflikte charakterisiert sind, so erhöht das die Burnout-Auftretenswahrscheinlichkeit.
5. Fairness (*Fairness*): Hierbei handelt es sich um das Ausmaß, in dem Entscheidungen am Arbeitsplatz als gerecht empfunden werden. Mangelnde Fairness führt häufig zu negativen Konsequenzen wie Zynismus und Feindseligkeit.
6. Werte (*Values*): Konflikte zwischen den Wertesystemen von Arbeitenden und deren Firmen erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Burnout.

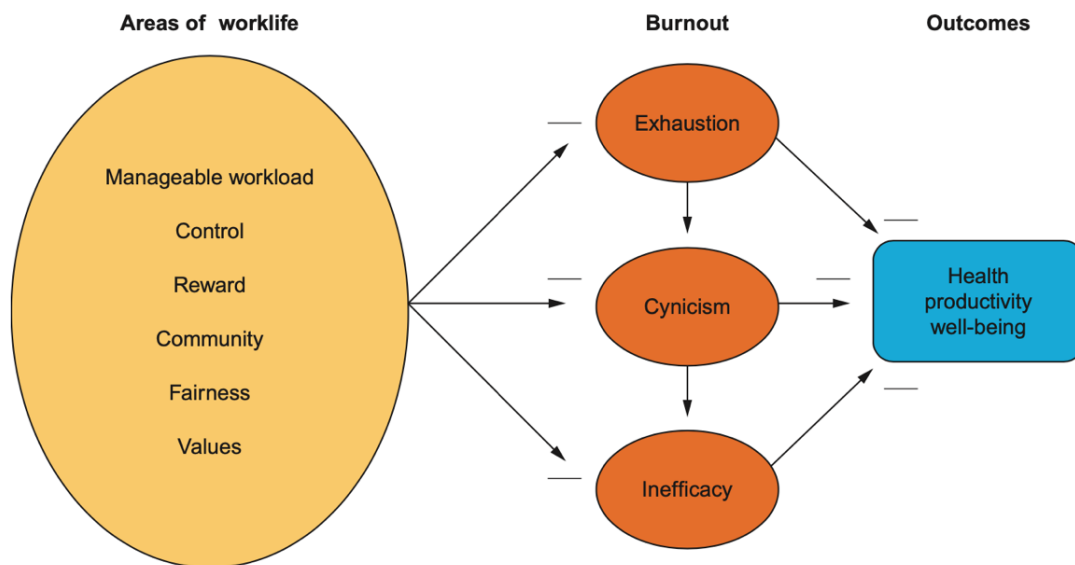


Abb. 2: Das Mediationsmodell von Burnout (Maslach & Leiter, 2016b)

Wie in einigen Vorgängermodellen wird auch in diesem bei den drei Hauptfaktoren von einer unidirektionalen Wirkweise ausgegangen. Demnach führt emotionale Erschöpfung zu Zynismus und dieser wiederum zu reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit. Im Gegensatz zu vielen anderen Modellen endet dieses jedoch nicht mit der Burnout-Symptomatik selbst, sondern beschreibt auch negative Outcomes, die aus dieser resultieren. Dabei kann sich das Modell auf eine Vielzahl empirischer Befunde berufen, die einen Zusammenhang von Burnout und Gesundheit (Peterson et al., 2008; Von Känel, Bellingrath, & Kudielka, 2008), Produktivität (Dewa

et al., 2014; Jankome et al., 2013) und Wohlbefinden (Schaufeli et al., 2009; Sonnentag, 2015) nahelegen. Aus diesem Grund wird dieses aktuelle Modell auch den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit bilden. So werden neben den unterschiedlichen Burnout-Dimensionen auch die besonders zentralen Variablen „Workload“ und „Control“ im empirischen Teil erhoben und auf ihre prädiktive Kraft überprüft. Außerdem wird die Annahme, dass die drei Burnout-Dimensionen nicht nebeneinanderstehen, sondern in einer bestimmten Reihenfolge aufeinander einwirken, in der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt. Die Dominanz dieses Modells von Maslach und Leiter (2016b) schlägt sich auch in der künftigen klinischen Diagnostik von Burnout nieder, wie im Nachfolgekapiel näher erläutert wird.

2.1.2 Diagnostik und Prävalenz von Burnout

In der zehnten und aktuell gültigen Version der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (*International Classification of Diseases and Related Health Problems*, ICD-10) wird Burnout den „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen“ (Z00-Z99) zugeordnet (WHO, 1993). Darin wird Burnout als „Problem mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“ (Z73) klassifiziert. In diesem Subkapitel sind neben Burnout auch weitere Probleme wie *Zustand der totalen Erschöpfung*, *Mangel an Entspannung und Freizeit* und *Einschränkung von Aktivitäten durch Behinderung* angeführt. In die aktuelle Version des diagnostischen und statistischen Leitfadens psychischer Störungen (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM-5), dem Klassifikationssystem der American Psychiatric Association (APA), hat Burnout keinen Eingang gefunden.

In der im Jänner 2022 in Kraft tretenden ICD-11 findet Burnout als im beruflichen Leben auftretendes Phänomen, nicht jedoch als medizinischer Zustand einen Eintrag. Auf der Website der World Health Organization (2019) heißt es hierzu im Wortlaut:

Burn-out is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions:

- feelings of energy depletion or exhaustion;
- increased mental distance from one's job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job; and

- reduced professional efficacy.

Burn-out refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life.

Die Angabe von Inzidenz- und Prävalenzraten ist aufgrund des Fehlens klarer diagnostischer Kriterien schwierig. Außerdem gibt es ein breites, heterogenes Testinstrumentarium, dessen Tests teilweise unterschiedliche Facetten von Burnout messen, was die Vergleichbarkeit von Daten zusätzlich erschwert. Erschwerend kommt hinzu, dass die geläufigen Testinstrumente keine klaren Cut-Offs setzen, bei dessen Überschreitung eindeutig von einer Burn-Out-Diagnose gesprochen werden kann. Doulougeri et al. (2016, S. 1) fassen in einem 50 Artikeln analysierenden systematischen Review die Probleme der aktuell vorherrschenden Heterogenität an Burnout-Konzepten und Mess- und Interpretationsunterschieden folgendermaßen zusammen:

We reviewed the ways in which researchers defined burnout, whether burnout was conceptualized as a multidimensional or unidimensional construct, and whether cut-off scores were used in its assessment. Our results showed a significant variation in the ways burnout levels are identified that can lead to problems in comparative studies, as well as in the interpretation of burnout at the individual level by practitioners.

Nach Doulougeri et al. (2016) zeigten sich fünf häufig verwendete Kriterien, nach denen Autorinnen und Autoren in ihren Studien Burnout charakterisieren:

1. Eine Kombination aus hohen Werten in emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation, sowie niedrigen Werten in persönlicher Leistungsfähigkeit. Hierbei könnte man von einem „Burnout-Vollbild“ sprechen.
2. Hohe Werte in der Skala emotionaler Erschöpfung.
3. Hohe Werte in der Skala emotionaler Erschöpfung und/oder hohe Werte in Depersonalisation.
4. Hohe Werte in der Skala emotionaler Erschöpfung und/oder hohe Werte in Depersonalisation kombiniert mit niedrigen Werten in persönlicher Leistungsfähigkeit.
5. Ein hoher Score in einer der drei MBI-Subskalen.

Es zeigt sich also, dass selbst wenn Wissenschaftler*innen in jeder der Skalen die gleichen Cut-Off-Werte nutzen würden, es aufgrund dieser Heterogenität in der Strenge der Kriterien für Burnout immer noch starke Unterschiede in den Prävalenzen geben würde. Dementsprechend sind uneinheitliche Resultate in der Burnout-Prävalenzforschung eher die Regel als die Ausnahme (Doulougeri et al., 2016).

Prins et al. (2007) zeigten die hohe Spannweite an angegebenen Prävalenzzahlen beispielsweise in einem Review zu Burnout bei Assistenzärztinnen und Assistenzärzten. Der niedrigste Wert in den 19 von ihnen untersuchten Studien lag hier bei 18 Prozent, der höchste bei 82 Prozent (Prins et al., 2007). Rotenstein et al. (2018) konnten in ihrem systematischen Review zu Burnout bei Ärztinnen und Ärzten sogar noch größere Unterschiede bei den Prävalenzzahlen einzelner Studien (0 Prozent bis 89 Prozent) feststellen. Aufgrund dieser großen Streuung, die auf die unterschiedlichen Kriterien und Cut-off-Werte zurückzuführen ist, lassen sich keine sinnvollen, allgemeingültigen Inzidenz- und Prävalenzzahlen zu Burnout angeben. Dennoch können durch den Einsatz der Testinstrumente natürlich Berufsfelder identifiziert werden, in denen verhältnismäßig hohe Burnout-Scores erzielt werden. Auch können die verschiedenen Burnout-Messinstrumente dafür verwendet werden, intraindividuelle Veränderungen zu erheben. Das geschieht sowohl in klinischen Settings auf individueller Ebene, als auch in der Burnout-Behandlungsforschung zur Evaluation bestehender und neuer Programme. Eine genauere Übersicht über die Messung von Burnout sowie weit verbreiteter Messinstrumente wird im nachfolgenden Kapitel gegeben.

2.1.3 Messung von Burnout

Unabhängig von der Tatsache, dass es keine spezifische klinische Burnout-Diagnose gibt (s. Kapitel 2.1.2), wurden zur Messung von Burnout als Forschungsdiagnose unterschiedliche Messinstrumente entwickelt. Das meistverwendete Instrument zur Erhebung ist hierbei das Maslach Burnout Inventory (MBI), von dessen ursprünglich von Maslach und Jackson (1981) publizierter Form es mittlerweile eine Vielzahl von Abwandlungen und Übersetzungen gibt. Die Skala beinhaltet ursprünglich 25 Items und vier Dimensionen (*Emotionale Erschöpfung*, *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit*, *Depersonalisierung*, *Involviertheit*), wobei

sich bei einer geänderten Version mit 22 Items (ohne der Dimension *Involviertheit*) eine noch bessere Erfüllung der Gütekriterien zeigte (Maslach & Jackson, 1981). Die einzelnen Items stellen jeweils eine arbeitsbezogene Aussage dar. Zur Messung der Ausprägung kommt eine sechsstufige Skala zum Einsatz, die sich auf die Häufigkeit des Erlebens des Iteminhalts bezieht: (0) *nie*, (1) *einige Male im Jahr und seltener*, (2) *einmal im Monat*, (3) *einige Male im Monat*, (4) *einmal pro Woche*, (5) *einige Male pro Woche* und (6) *täglich*. In der ersten Version des MBI wurde auch die Intensität erfasst (Maslach & Jackson, 1981), was mittlerweile aber auch von den Autoren selbst als redundant gesehen wird (Maslach et al., 1996). Die 22 Items lassen sich jeweils einer der drei Subskalen zuordnen. Dementsprechend ergeben sich Total- und Durchschnittscores für jede dieser drei Skalen. Eine Aufsummierung der drei Subskalen-Werte zu einem gesamten „Burnout-Wert“ ist nicht vorgesehen. Darüber hinaus sind im MBI keine Cut-Off-Werte definiert, die bei einer Über- oder Unterschreitung zu einer kategorialen Einordnung in „Burnout“ oder „kein Burnout“ führen. Unabhängig davon kann der MBI jedoch als Werkzeug zur besseren Selbsteinschätzung verwendet werden, wenn Individuen ihre Resultate mit den im Manual angegebenen Normwerten vergleichen. Zudem können auch Organisationen wie Schulen oder Unternehmen mittels des MBI verglichen werden, indem man die Resultate der Mitarbeiter*innen in den unterschiedlichen Organisationen vergleicht (Maslach et al., 1996).

Zur Optimierung der Untersuchung unterschiedlicher Populationen gibt es neben der Standardversion, dem MBI General Survey (MBI-GS), mittlerweile vier weitere Varianten, bei denen die Wortwahl der Tätigkeit entsprechend angepasst wurde:

- Human Services (MBI-HSS)
- Human Services Survey for Medical Personnel (MBI-HSS (MP))
- Educators Survey (MBI-ES)
- General Survey for Students (MBI-GS [S]) (Maslach et al., 2016)

Weitere häufig eingesetzte Messinstrumente sind das Oldenburg Burnout Inventory (OLBI; Demerouti & Bakker, 2007), das Hamburg Burnout Inventar (HBI; Burisch, 2005), das Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Kristensen et al., 2005), das Burnout-Measure (BM; Schaufeli & van Dierendonck, 1993) sowie die Burnout-Screening-Skalen (BOSS; Geuenich & Hagemann, 2014). Für den deutschen

Sprachraum ist zusätzlich auch ein umfangreiches Instrument, das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt, 2006) zu nennen, das mit insgesamt 66 Items elf verschiedene Dimensionen (z.B. subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit; beruflicher Ehrgeiz) des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens misst. Zwar misst das AVEM Burnout nicht direkt, jedoch schreibt Schaarschmidt (2006, S. 8), dass das AVEM-Verhaltensmuster B, das durch eine „hohe Resignationstendenz, geringe Ausprägungen in der offensiven Problembewältigung sowie inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, ausbleibendes Erfolgserleben im Beruf und generelle Lebensunzufriedenheit“ charakterisiert ist, in seiner Symptomatik einem Burnout in fortgeschrittenem Stadium gleichzusetzen ist.“

Trotz dieser Fülle an Alternativen hat sich zumindest in der Forschung das MBI durchgesetzt und kommt bei ungefähr 90% aller empirischen Burnout-Studien zum Einsatz (Hedderich, 2009). Das MBI besticht durch gute Skalen-Reliabilitäten (Maslach et al., 1996; Maslach et al., 2016), eine hohe Ökonomie dank der geringen Item-Anzahl und einer Messung exakt jener Dimensionen, die den Kriterien nach dem bald erscheinendem ICD-11 entsprechen (s. Kapitel 2.1.2). Aus diesen Gründen wird auch in der vorliegenden Studie auf dieses Messinstrument zugegriffen. Neben Messinstrumenten für Burnout wurden auch Präventions- und Interventionsprogramme für selbiges Phänomen entwickelt. Ein Überblick über diese samt ihrer Effektstärken ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

2.1.4 Behandlung von Burnout

Aufgrund der gravierenden Folgen von Burnout gab es in den vergangenen Jahrzehnten ein reges Bemühen dem Syndrom entgegenzuwirken. Dabei fanden eine Reihe unterschiedlicher Ansätze Anwendung, beispielsweise kognitiv-behaviorale (Blonk et al., 2006; Cheek et al., 2003), psychoedukative (Unterbrink et al., 2012) und primär auf Achtsamkeit und Entspannungstechniken (Asuero et al., 2014; Flook et al., 2013) basierte Ansätze. Beispielhaft kann hier das von Maslach und Leiter (2016) entwickelte CREW-Interventionsprogramm (Abb. 3) skizziert werden. In diesem wird bestehender Zynismus und eine negative Teamkultur aktiv reflektiert mit dem Ziel der Verbesserung der Teamatmosphäre. Ein zentrales Element des Programms ist die fortlaufende Beobachtung und Bewertung der Teamkultur und die Etablierung eines sicheren Gruppensettings, in dem neue Problemlösungsstrategien und

Verhaltensweisen in einem sicheren Rahmen ausprobiert und auch wiederum reflektiert und verfeinert bzw. situationsspezifisch angepasst werden können.

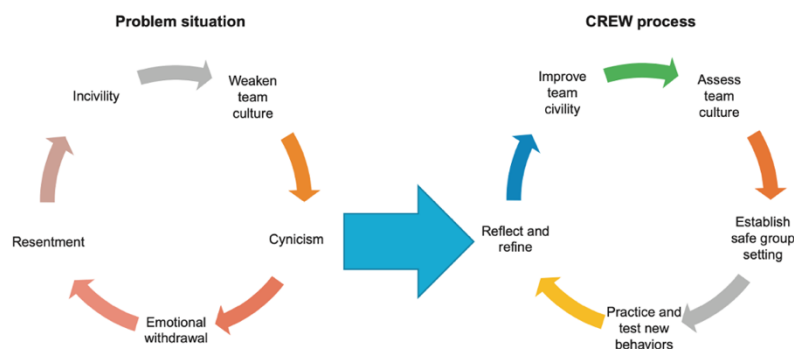


Abb. 3: Das Burnout-Interventionsprogramm CREW (Maslach & Leiter, 2016b)

Die Burnout-Interventionsforschung zeigt, dass verschiedene Programme tatsächlich zu einer Verbesserung der Burnout-Symptomatik führen. So kommen beispielsweise Iancu et al. (2018) bezüglich Burnout bei Lehrenden in einer 23 kontrollierte Interventionsstudien und 513 daraus resultierende Einzelergebnisse umfassenden Meta-Analyse zu dem Ergebnis, dass Intervention zur Verringerung von emotionaler Erschöpfung und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit beitragen. Insgesamt waren die Effekte klein ($d = 0.18$), aber statistisch signifikant ($p < 0.001$). Die geringsten Effekte zeigten sich bei jenen Programmen, deren Dauer geringer als ein Monat war. Panagioti et al. (2017) kommen in einer 19 Studien inkludierenden Meta-Analyse beziehend auf Burnout bei Ärztinnen und Ärzten zu ähnlichen Resultaten. Auch sie berichten von statistisch signifikanten, jedoch kleinen Effekten ($d = 0.18$) von Interventionen. In einem Review von 25 Interventionsprogrammen kommen Awa et al. (2010) auch zur Konklusion, dass etwa 80% dieser zu einer Reduktion der Burnout-Symptomatik führen. Awa et al. (2010) zeigen darin auch, dass längere Interventionen auch mit längeren positiven Effekten einhergehen. Jaworska-Burzyńska et al. (2016) geben in ihrem 22 Studien analysierenden Review eine geringere Erfolgsquote von etwa 65% an.

Die vorliegenden Befunde sprechen also insgesamt trotz der kleinen Effektgrößen dafür, dass dem Burnout-Syndrom via Interventionen etwas entgegengesetzt und damit der Leidensdruck der Betroffenen gelindert werden kann. Da aufgrund der niedrigen Effektstärken den Programmen jedoch keine besonders hohe Effizienz bescheinigt werden kann, ist es unter ökonomischen Gesichtspunkten umso wichtiger, die richtigen Präventions- und Interventionsstrategien anzuwenden. An

dieser Stelle sei zu erwähnen, dass eine klare Unterscheidung zwischen Prävention und Intervention nicht immer möglich oder sinnvoll ist, da die Grenzen fließend sind und ein Programm bei einem Teilnehmenden eher präventiven, bei einem anderen jedoch eher bereits intervenierenden Charakter hat.

Offord (2000) unterscheidet zwischen universeller und gezielter Prävention. Universelle Prävention bringt den großen Vorteil mit sich, dass alle potenziell Gefährdeten erreicht werden können, eine geringe Stigmatisierungsgefahr mit ihr einhergeht und auf Probleme bereits in frühen Stadien reagiert werden kann. Stark nachteilig sind dabei vor allem die mangelnde Kosteneffizienz und die Tatsache, dass viele Personen Programme durchlaufen, welche sie eigentlich nicht notwendig haben, was nicht nur eine geringe Kosteneffizienz bedeutet, sondern auch für besagte Personen auch keine effektive Nutzung ihrer Zeit darstellt (Offord 2000). Außerdem muss hinterfragt werden, ob die Teilnahme dieser Personen nicht auch die Qualität der Maßnahme an sich negativ beeinflusst, da sie in einigen Fällen aufgrund des Mangels an Betroffenheit möglicherweise nicht mit demselben Grad an Motivation teilnehmen wie die tatsächlich Betroffenen und sich das wiederum negativ auf die Gruppendynamik auswirken könnte. Zum effektiven Einsatz gezielter Prävention bedarf es guter Kenntnisse hinsichtlich prädiktiver Faktoren. Bezogen auf Burnout wurden dahingehend in den vergangenen Jahrzehnten bereits einige Faktoren herausgearbeitet (s. Kapitel 2.4), von denen einige auch in der vorliegenden Studie hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft überprüft wurden. Zunächst wird jedoch im Folgekapitel illustriert, aus welchen Gründen es sich bei Lehrenden um eine besonders Burnout-gefährdete Gruppe handelt.

2.2 Lehrende als Burnout-Risikogruppe

Obwohl es grundsätzlich in nahezu jeder Profession möglich ist, Burnout zu entwickeln (Maslach, 2003), sind Menschen in sogenannten „Helfenden Berufen“, wie beispielsweise Sozialarbeiter*innen, Ärztinnen und Ärzte, Krankenpfleger*innen und Lehrenden, überproportional häufig betroffen. In diesen Berufen ist oftmals ein intensiver, fortlaufender Kontakt zwischen ihnen und den Empfängerinnen und Empfängern von Hilfe vorhanden, was zwar erfüllend sein kann, in vielen Fällen jedoch mit einem hohen Stresslevel verbunden ist. Außerdem herrschen in diesen Branchen Normen, die verlangen, dass man zu jedem Zeitpunkt bereit ist, alles zu geben.

Zusätzlich ist es so, dass aufgrund politisch-ökonomischer Gründe in diesen Bereichen häufig geringe Ressourcen für einen verhältnismäßig hohen Arbeitsaufwand bereitgestellt werden. (Maslach & Leiter, 2016a).

Aufgrund dieser erhöhten Gefahr für Burnout in „Helfenden Berufen“ fokussiert sich die empirische Forschung zu diesem Phänomen auch auf exakt diese Berufsbranchen. Neben großen Mengen akademischer Literatur gibt es in den letzten Jahren aber auch eine stetig wachsende Zahl populärwissenschaftlicher Publikationen, die der Gattung der Ratgeberliteratur zuzuordnen sind (z.B. Burisch, 2015; Hillert et al., 2018), was die gesellschaftliche Bedeutung von Burnout und das steigende Bewusstsein der Gesellschaft hinsichtlich der Problematik unterstreicht. Möglicherweise ist der Boom an Selbsthilfeliteratur aber auch als Indiz dafür zu sehen, dass auf institutioneller Ebene zu wenig gegen Burnout unternommen wird.

Obwohl sich der größte Teil der Burnout-Forschung nach wie vor auf Berufe im Gesundheitswesen bezieht, wurde in den letzten Jahrzehnten das Phänomen auch vermehrt im Kontext von Lehrberufen untersucht. Als gesichert gilt, dass Lehrende hohe Prävalenzraten von Burnout und anderen psychischen Erkrankungen aufweisen (Heus & Diekstra, 1999; Schaarschmidt, 2005; Scheuch et al., 2015). Empirische Studien zeigen auch, dass der Lehrberuf mit einem sehr hohen Stresslevel verbunden ist (Carson et al., 2010; Kyriacou, 2001), wobei Selbstwirksamkeit als medierender Faktor zwischen Stress und Burnout diskutiert wird (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015). Gepaart mit einer immer stärker werdenden Rechenschaftspflicht und geringer sozialer Unterstützung können die im Laufe der Lehrendenkarriere zwangsläufig immer wieder vorkommenden entmutigenden Ereignisse leicht in Burnout münden (Maslach & Leiter, 1999). Burnout ist bei Lehrenden, wie in anderen Berufen auch, mit verminderter Arbeitsmotivation (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2005), häufigeren Fehlzeiten, Unzufriedenheit, psychischen und physischen Problemen (Yu et al., 2015) sowie dem Wunsch des Berufswechsels (Leung & Lee, 2006) assoziiert. Spenger et al. (2019) untersuchten in einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Hierbei kamen zwar keine Burnout-Skalen zum Einsatz, jedoch wurden mit Stress und Erschöpfung zwei für Burnout relevante Faktoren erfasst. Sie kamen dabei zum Ergebnis, dass sich 35% der Lehrenden stark erschöpft fühlen und 43% der Lehrpersonen ihren Berufsstress als stark belastend erleben. Immerhin 12% der Lehrenden gaben im Zuge der

Erhebung via Selbstauskunft an, dass sie an Burnout leiden würden (Spenger et al., 2019). Eine Studie der ARGE Burnout kam zu einem ähnlichen Ergebnis und postuliert eine Burnout-Rate von 14% unter Pflichtschullehrenden in Österreich. Wissenschaftlich wurden die gesamten Ergebnisse jedoch nicht veröffentlicht, sondern sie fanden lediglich ausschnittsweise Eingang in Ratgeberliteratur wie „Die gefährlichsten Burnout-Fallen und wie Sie ihnen entgehen“, welche von Hotter (2017), dem Leiter der ARGE Burnout, publiziert wurden.

Die ohnedies bereits hohe Belastung von Lehrenden wurde in den vergangenen Jahren aufgrund der COVID-19-Pandemie amplifiziert. Erste Untersuchungsergebnisse dazu werden nachfolgend skizziert.

2.3 Lehren unter COVID-19-Bedingungen

Die COVID-19-Pandemie, die Ende 2019 ihren Anfang nahm und seit 2020 weite Teile der Welt betrifft, hat Regierungen weltweit dazu veranlasst, dem Infektionsgeschehen mit Maßnahmen zur physischen Kontaktreduzierung entgegenzutreten. Dabei liegt der Fokus vor allem darauf, größere Zusammenkünfte in engen, geschlossenen Räumen zu vermeiden, da das die günstigsten Ausbreitungsbedingungen für das Virus darstellen. Aus diesem Grund kam es in vielen Ländern, auch in Österreich, zu einem Umstieg auf Home-Learning (UNESCO, 2020). Das stellt nicht nur eine Herausforderung für Schüler*innen und Eltern dar, sondern auch für die Lehrenden, die sich binnen kürzester Zeit an die neuen Gegebenheiten anpassen mussten und trotz der widrigen Umstände für einen qualitativ möglichst hochwertigen Unterricht sorgen sollten. Für viele Lehrende bedeutete das zum ersten Mal in ihrer Berufslaufbahn Distanzlernen praktizieren zu müssen (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). Sokal et al. (2020) konnten in einem kanadischen Sample bereits erste Belege für eine erhöhte Burnout-Gefahr beim Lehren unter COVID-19-Bedingungen finden.

Pressley (2021) konnte in einer ersten wegweisenden Studie zu Lehrenden-Burnout im Kontext von COVID-19 in einem US-amerikanischen Sample mit Primär- und Sekundarstufenlehrenden hohe Burnout-Werte nachweisen. Dabei versuchte er in der Studie nicht die Gültigkeit bereits bekannter Burnout-Prädiktoren zu überprüfen, sondern spezifische Faktoren zu finden, welche explizit in der COVID-19-Lehrsituation Burnout begünstigen. Im Zuge dessen konnte Pressley (2021) vier verschiedene Faktoren identifizieren:

1. Angst vor dem Coronavirus
2. Allgemeine aktuelle Angst vor dem Lehren
3. Angst vor der Kommunikation mit Eltern
4. Mangel an administrativer Unterstützung.

Für den deutschsprachigen Raum gibt es noch keine explizite Forschung zu Burnout bei Lehrenden unter COVID-19-Bedingungen. Eine von der DAK-Gesundheit geförderten Studie zur allgemeinen Lehrenden-Gesundheit in Nordrhein-Westfalen zeigte jedoch eine im Schnitt um sechs Stunden pro Woche angestiegene Arbeitszeit und eine insgesamt erhöhte Belastung für Lehrpersonen während der Corona-Pandemie (Hansen et al., 2020). Weitere häufig genannte Gründe für die gestiegene Anstrengung während der Corona-Pandemie sind in Abbildung 4 dargestellt.

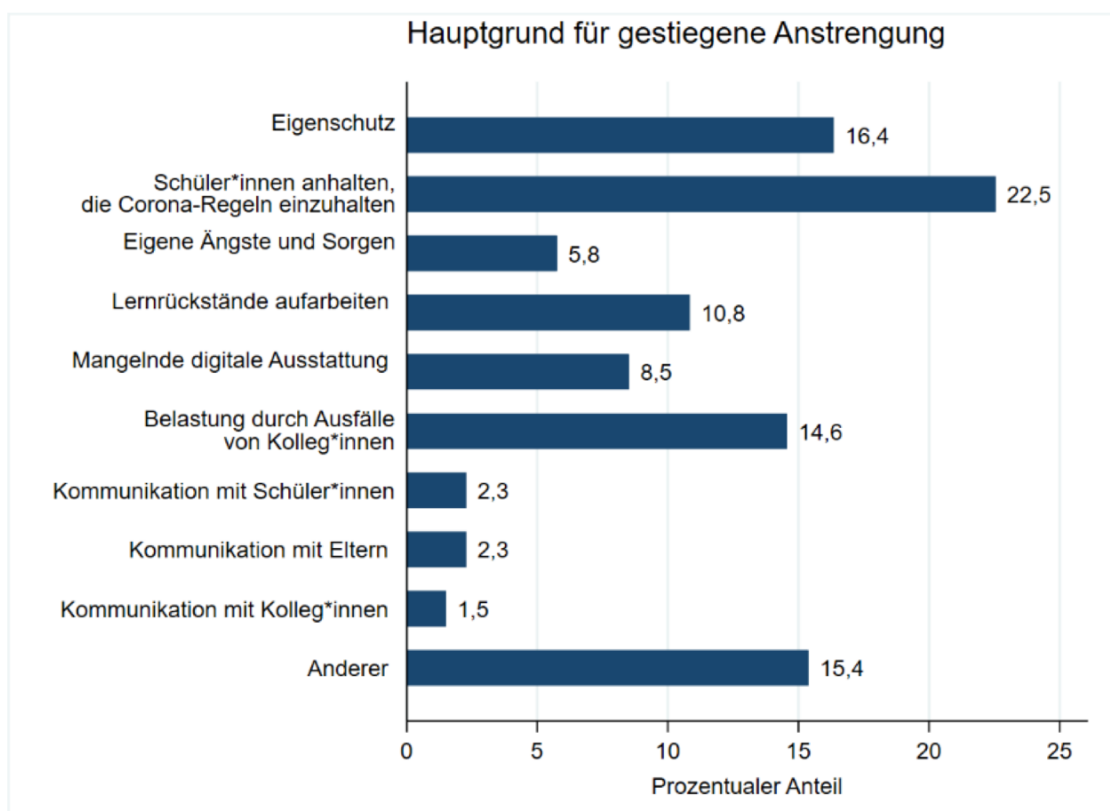


Abb. 4: Hauptgründe für die gestiegene Anstrengung (Hansen et al., 2020)

Aufgrund dieser nun vorherrschenden außergewöhnlichen und offensichtlich belastenden Situation und den damit verbundenen Risiken für Lehrende und der daraus auch resultierenden und nicht zu vernachlässigenden Folgen für Schüler*innen ist weitere Forschung zum Thema Burnout im Lehrberuf unter COVID-19-Bedingungen erforderlich.

2.4 Prädiktoren von Burnout

Zur bestmöglichen Prävention von Burnout ist es notwendig, dessen Risikofaktoren zu kennen. Mit diesem Wissen ist es leichter maßgeschneiderte Programme zu entwickeln und eine gute Auswahl der Zielgruppe bei selektiver Präventions- und Interventionsarbeit zu treffen. Die Erforschung der Prädiktoren ist deshalb der Inhalt vieler empirischen Untersuchungen.

Im folgenden Abschnitt werden einige der wesentlichen Resultate der bisherigen Burnout-Prädiktorenforschung zusammengefasst. Dabei handelt es sich um jene Ergebnisse, die im Zuge der vorliegenden Studie einer konfirmatorischen Prüfung unterzogen werden.

2.4.1 Geschlecht

Aufgrund verschiedener biologischer Voraussetzungen und Unterschiede in der Sozialisation gibt es bei vielen psychischen Krankheitsbildern und Syndromen Prävalenzunterschiede zwischen Männern und Frauen. Auch bei Burnout gibt es Indizien dafür, dass das Geschlecht eine Rolle spielt, wobei die Ergebnisse in den einzelnen Studien teilweise widersprüchlich sind (Lalouschek & Kainz, 2008; Marchand et al., 2018). Purvanova und Muros (2010) kamen in der bisher größten und 183 Studien inkludierenden Meta-Analyse zum Thema Burnout und Geschlecht zu dem Ergebnis, dass Frauen häufiger Burnout erleiden als Männer, jedoch die Effektgrößen sehr klein sind und der aus ihrer Sicht interessantere Aspekt jener ist, dass Männer im Schnitt häufiger zur Depersonalisation und Frauen stärker zu emotionaler Erschöpfung tendieren. Lalouschek und Kainz (2008) beschreiben im Einklang mit den Ergebnissen dieser Meta-Analyse ein geschlechtsspezifisches Modell der Burnoutentwicklung (Abb. 5), das vor allem Unterschiede in den Erwartungen und dem Umgang mit Enttäuschungen als ausschlaggebende Faktoren für diese Differenzen thematisiert.

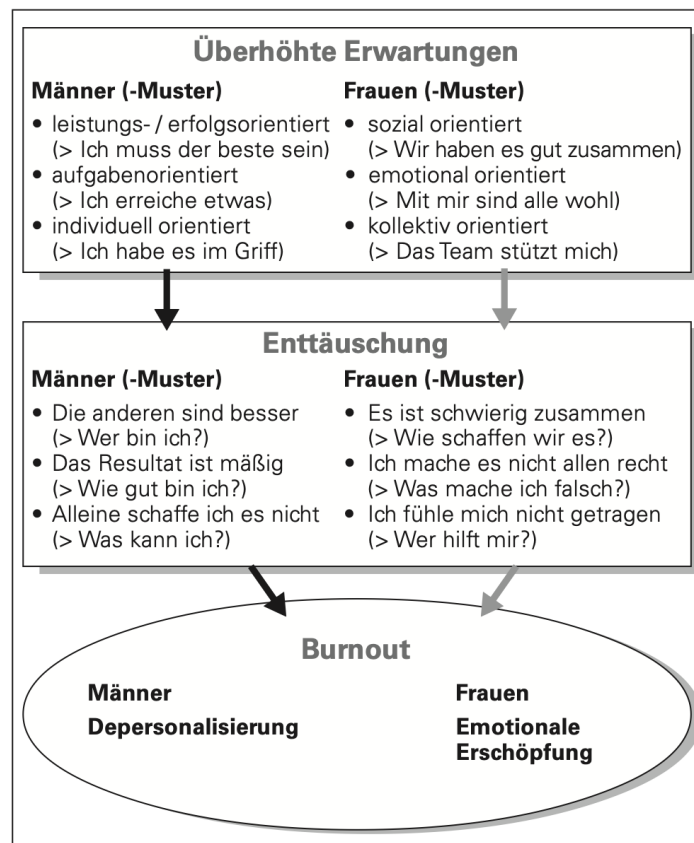


Abb. 5: Geschlechtsspezifisches Modell der Burnoutentwicklung (Lalouschek & Kainz, 2008)

2.4.2 Alter und Berufserfahrung

Neben dem Geschlecht ist das Alter eines der am häufigsten untersuchten demographischen Merkmale in der Prädiktorenforschung. Aufgrund der physiologischen Veränderungen über die Lebensspanne und der Vielzahl an gemachten Erfahrungen ist es naheliegend, dass Menschen in verschiedenen Altersstufen ein unterschiedlich hohes Risiko haben, an bestimmten Krankheiten oder Störungen zu leiden.

In Bezug auf Burnout ist es in der Forschung weitestgehend Konsens, dass im Allgemeinen ein höheres Alter einen protektiven Faktor darstellt (Brewer & Shapard, 2004; Hu, Chen, & Cheng, 2016; Maslach et al., 2001). Laub (1998) konnte in ihrer Dissertation diesen Effekt auch in einem Sample von Sekundarstufenlehrenden nachweisen. Kausal wird die negative Korrelation von ansteigendem Alter und Burnout-Symptomen von Johnson et al. (2017) damit erklärt, dass ältere Menschen in beruflichen Kontexten häufiger funktionalere Emotionsregulationsstrategien anwenden. Generell gilt als gesichert, dass ältere Menschen trotz des unweigerlichen allgemeinen Abbaus kognitiver Fähigkeiten mit fortschreitendem Alter (Lindenberger

& Ghisletta, 2009; Salthouse, 2009) im Bereich der emotionalen Kompetenzen häufig Vorteile gegenüber jüngeren Menschen aufweisen (Doerwald et al., 2016).

Ein weiterer, eng mit dem Alter verbundener und häufig mit diesem positiv korrelierender protektiver Faktor sind die Jahre an Arbeitserfahrung, die ein Individuum bereits im jeweiligen Beruf sammeln konnte (Brewer & Shapard, 2004; Maslach et al., 2016). Allerdings weisen Maslach et al. (2001) bei der Interpretation dieses Zusammenhangs neben der Konfundierung mit dem Alter auch auf die Gefahr eines Survivorship Bias hin. Schließlich ist es wahrscheinlich, dass jene Individuen, die in einem Berufsfeld bereits früh ausbrennen, dieses häufiger verlassen, sodass in den Analysen unter den älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern überproportional viele mit geringen Burnout-Werten aufscheinen.

Unklar ist zum aktuellen Zeitpunkt, ob höheres Alter und Berufserfahrung auch in der aktuellen COVID-19-Situation bei Lehrenden als protektive Faktoren fungieren. Schließlich wäre denkbar, dass eine Anpassung an die durch die Pandemie ausgelösten Veränderungen der Arbeitsbedingungen älteren Lehrenden größere Probleme bereiten. Auch liegt es im Rahmen der Möglichkeiten, dass die im regulären Schulunterricht gesammelte Arbeitserfahrung nur einen limitierten Transferwert auf das Unterrichten unter COVID-19-Bedingungen hat und diese somit im aktuellen Zustand keinen protektiven Faktor darstellt.

2.4.3 Arbeitsvolumen

Ein exzessives Arbeitsvolumen kann zu emotionaler Erschöpfung führen, wenn die Erholungszeiten im Verhältnis zu den Arbeitszeiten unzureichend sind (Maslach et al., 2001). Es kann auch zu Zynismus führen, wenn die dadurch verringerte Arbeitsleistung nicht mehr ausreicht, den beruflichen Herausforderungen standzuhalten.

Für den Zusammenhang von hohem Arbeitspensum und Burnout gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Belegen über verschiedene Professionen hinweg. So konnten ihn Von Droogenbroeck et al. (2014) in einem belgischen Sample von Lehrenden nachweisen. In einer Studie mit Ärztinnen und Ärzten kamen McMurray et al. (2000) zu dem Ergebnis, dass sich die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Burnouts pro fünf zusätzlich geleistete wöchentliche Arbeitsstunden um 12-15%

erhöht. Kowalski et al. (2010) und Janssen et al. (1999) konnten den Zusammenhang von Arbeitsvolumen und Burnout auch für Pflegeberufe nachweisen.

Sollte sich gemäß der Erwartungen diese Verbindung auch bei Lehrenden unter COVID-19-Bedingungen auffinden lassen, wäre in Anbetracht der ersten Hinweise auf die in diesem Kontext vorhandenen höheren Arbeitsvolumina (Hansen et al., 2020) davon auszugehen, dass hohe Burnout-Werte vorliegen.

2.4.4 Stress

Stress ist eine unspezifische Antwort des Körpers auf Herausforderungen auf jeglicher Art (Selye, 1956). Reize, welche eine Adaption erfordern und somit Stress auslösen, werden als Stressoren bezeichnet. Sie lösen im Körper eine Stressantwort aus. Die dadurch in Gang gesetzte Produktion von Stresshormonen erfolgt über die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse (Schneiderman et al., 2015). Die durch das Nebennierenmark produzierten Katecholamine und die durch die Nebennierenrinde sekretierte Kortisol erhöhen durch eine Förderung der Lipolyse und der Umwandlung von Glykogen in Glukose die verfügbare Energie zur Bewältigung der stressigen Situation. Somit ist die Stressreaktion in Kern adaptiv (Selye, 1956).

Chronischer Stress und die damit verbundenen häufigen oder lang andauernden Stressantworten stellen jedoch einen Risikofaktor für eine Reihe von Erkrankungen dar (Schneiderman et al., 2005). So wurde Arbeitsstress eben auch in Verbindung mit Burnout gebracht und wird gemeinhin als potenter Prädiktor für solches betrachtet (Enzer & Kleibmann, 1989; Kennedy, 2005; Tsai et al., 2009). Besonders stark Einfluss nehmende Stressoren im Schulkontext sind der vorhandene Zeitdruck und schülerisches Fehlverhalten (Abel & Sewell, 2010). In einem portugiesischen Sample mit Lehrenden an Universitäten konnten Teles et al. (2020) eine direkte Proportionalität von gefühltem Stress und ungewünschten Ausprägungen auf allen drei MBI-Subskalen finden. In einem innovativen Design mit physiologischem Zugang untersuchten Junker et al. (2021) Stress via Aufzeichnung der Herzrate der Lehrenden. Zwei Kernresultate dieser Studie waren, dass es zum einen große Unterschiede dahingehend gibt, was bei Lehrenden als stresserzeugend empfunden wird, und zum anderen, dass vor allem niedriges Engagement seitens der

Schüler*innen und lehrendenzentrierte Unterrichtssegmente gute Prädiktoren für eine hohe Herzrate sind (Junker et al., 2021).

Beim Unterrichten unter COVID-19-Bedingungen sind Lehrende mit einer Reihe zusätzlicher Stressoren konfrontiert. Beispielhaft können hier der Umstieg auf eine neue Art des Unterrichtsbetriebs in Form eines Fernunterrichts an sich, die Abhängigkeit von funktionierenden IT-Systemen, die Notwendigkeit der Erarbeitung komplett neuer oder Modifikation bereits bestehender Stundenbilder und Benotungssystemen und die schwierigere Erreichbarkeit einiger Schülerinnen und Schüler genannt werden.

2.4.5 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1977, 1997) zurück und beschreibt die persönliche Überzeugung eines Individuums, bestimmte Herausforderung aus eigenen Kräften erfolgreich bewältigen zu können. Dabei handelt es sich um ein domänenspezifisches Konzept, d. h. Individuen können sich durchaus in einer Domäne als äußerst selbstwirksam erleben und in einer anderen hingegen überhaupt nicht.

Der Zusammenhang von Burnout und Selbstwirksamkeit wurde im schulischen Kontext vielfach erforscht. Bei Lehrenden unterschiedlicher Schulstufen und verschiedenster Länder hat sich hierbei eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit als präventiver Faktor hervorgetan (Brouwers & Tomic, 2010; Friedman, 2003; Gholami, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die veränderten Arbeitsbedingungen für Lehrende durch die Corona-Pandemie könnten durchaus einen negativen Einfluss auf deren berufliche Selbstwirksamkeit haben. Erstens wäre es denkbar, dass sich Lehrende im Fernunterricht selbst als weniger kompetent und weniger wirksam erleben, weil sie in diesem keine spezifische Ausbildung erfahren haben und außerdem weniger geübt darin sind als im traditionellen Unterricht. Zweitens könnten sie – unabhängig von der Einschätzung ihrer eigenen Kompetenz und Erfahrung – allgemein denken, dass die potenzielle Einflussnahme und damit die Wirksamkeit von Lehrenden im Fernunterricht geringer sei. Sollte eine dieser beiden Möglichkeiten zutreffen und der Fernunterricht tatsächlich mit niedrigerer Lehrenden-Selbstwirksamkeit assoziiert sein, dann könnte die COVID-Pandemie über diesen Pfad die Burnout-Problematik bei Lehrenden weiter verstärken.

3 Fragestellungen und Hypothesen

3.1 Fragestellungen

Mit Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich soll eine hinsichtlich Burnout-Erhebungen bislang vernachlässigte Population untersucht werden. Eine aktuelle und umfassende Studie zur Arbeitsbelastung samt Berufsvollzugsproblemen von Lehrpersonen in Österreich liegt von Spenger et al. (2019) vor. Der Schwerpunkt dieser ist jedoch nicht Burnout im engeren Sinne und inkludiert auch Lehrende, die in der Primarstufe tätig sind. Die explizite Untersuchung von Burnout ist derzeit besonders wichtig, weil Studien aus dem nordamerikanischen Raum (Pressley, 2021; Sokal et al., 2020) Hinweise darauf geben, dass die COVID-19-Pandemie mit einer hohen Burnout-Gefahr für Lehrende einhergeht. Da jedoch der Umgang mit dieser Pandemie nicht in allen Regionen der Welt genau gleich aussieht und es auch eine Vielzahl von Unterschieden zwischen den einzelnen Schulsystemen gibt, sind diese Ergebnisse nicht einfach auch auf Österreich zu übertragen und bedürfen einer Überprüfung. Dadurch kann festgestellt werden, ob in Österreich aktuell Handlungsbedarf vorliegt. Somit wird folgende erste Fragestellung formuliert:

1.) Wie steht es um die Burnout-Symptomatik von Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich während der COVID-19-Pandemie?

Im Zuge der vorliegenden Studie werden in einem zweiten Schritt einige Schlüsselerkenntnisse, die in den vergangenen Jahrzehnten der Burnout-Prädiktorenforschung gewonnen wurden, einer konfirmatorischen Prüfung unterzogen. In der Literatur werden geringes Alter (Hu, Chen, & Cheng, 2016; Laub 1998), wenig Berufserfahrung (Brewer & Shapard, 2004; Maslach et al., 2016) ein hohes Arbeitsvolumen (Kowalski et al., 2010; Von Droogenbroeck et al., 2014), ein hohes Maß an empfundenem Stress (Junker et al., 2021; Teles et al., 2020) und geringe Selbstwirksamkeit (Gholami, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010) als Risikofaktoren für Burnout genannt. Außerdem wird weibliches Geschlecht als Risikofaktor für emotionale Erschöpfung und männliches Geschlecht als einer für Depersonalisierung genannt (Lalouchek & Kainz, 2008; Purvanova & Muros 2010). Die Feststellung von Risikofaktoren ist besonders wichtig, um bei der Implementierung

etwaiger Präventions- und Interventionsangebote effizient handeln zu können. Auch die Abwesenheit von expliziten Risikofaktoren würde hier einen Erkenntnisgewinn darstellen, da das auf praktischer Ebene bedeuten würde, dass im Bedarfsfall primär universelle Programme zum Einsatz kommen sollten. Die zweite Fragestellung lautet somit:

2.) Inwiefern sind die aus der Forschung bereits bekannten Variablen Alter, Berufserfahrung, Arbeitsvolumen, empfundener Stress und Selbstwirksamkeit auch in einem Sample von Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich unter COVID-19-Bedingungen prädiktiv für eine ausgeprägte Burnout-Symptomatik?

In einem dritten Schritt wird ein möglicher Zusammenhang zwischen den unterrichteten Fächern und unterschiedlicher Ausprägung von Burnout-Symptomen untersucht. Die konkrete Frage lautet dabei, ob das Unterrichten in Hauptgegenständen mit einer stärkeren Burnout-Symptomatik einhergeht als das Unterrichten in Nebengegenständen. Auch diese Fragestellung ist von praktischem Interesse, da ihre Beantwortung möglicherweise Hinweise auf eine Risikogruppe liefert, die – anders als beispielsweise das subjektive Stressniveau oder das Maß an Selbstwirksamkeit – sehr leicht zu identifizieren ist. Ergo lautet die dritte Fragestellung:

3.) Weisen Lehrende, die nur Hauptgegenstände unterrichten, eine stärkere Burnout-Symptomatik auf als jene, die ausschließlich Nebengegenstände unterrichten?

3.2 Hypothesen

Nach einer Analyse der deskriptiven Statistiken zur Beantwortung der ersten Fragestellung soll mittels Hypothesentestung überprüft werden, ob sich aus der Forschung bereits bekannte Ergebnisse zu Prädiktoren für Burnout auch in der Population von Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich unter COVID-19-Bedingungen finden lassen. Dabei wird davon ausgegangen, dass weibliche Lehrende höhere Werte in der MBI-ES-Skala *Emotionale Erschöpfung* aufweisen als männliche Lehrende (Hypothese 1) und diese wiederum höhere Werte in der MBI-ES-Skala

Depersonalisation aufweisen als weibliche Lehrende (Hypothese 2). Es wird außerdem angenommen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Alter und niedrigeren Burnout-Werten auf allen Skalen des MBI-ES gibt (Hypothese 3). Ebenso wird erwartet, dass eine längere Berufserfahrung mit niedrigeren Burnout-Werten einhergeht (Hypothese 4). Ferner wird die Hypothese getestet, dass ein hohes Gesamtarbeitsvolumen mit höheren Burnout-Werten einhergehen (Hypothesen 5). Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass bei Lehrenden ein hohes Maß an empfundener Selbstwirksamkeit niedrigere Burnout-Werte gefunden werden und ein als hoch wahrgenommenes Stressniveau höhere Burnout-Werte prädiziert (Hypothesen 6 und 7). Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wird überprüft, ob Lehrende, die nur Hauptgegenstände unterrichten, höhere Burnout-Werte erzielen als jene, die ausschließlich Nebengegenstände unterrichten (Hypothese 8).

4 Empirischer Teil

4.1 Methodik

4.1.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Die untersuchte Stichprobe wurde also lediglich zu einem einzigen Zeitpunkt einer Messung unterzogen.

Aufgrund der aktuellen COVID-19-Krisensituation erfolgte die Datenerhebung online. Der verwendete Fragebogen, vollständig angefügt im Anhang C der Arbeit, wurde mittels SoSci-Survey (Leiner, 2019) realisiert und den Teilnehmenden entsprechend via Link vom 3.1.2021 bis zum 31.1.2021 zur Verfügung gestellt. Die Verbreitung des Links zum Fragebogen erfolgte über zweierlei Kanäle. Erstens wurde er in verschiedenen einschlägigen Lehrenden-Facebook-Gruppen (z.B. „Lehrer/innen Österreich“, die zum Erhebungszeitpunkt über 9000 Mitglieder hatte) geteilt. Zweitens wurden insgesamt 150 Direktorinnen und Direktoren diverser Gymnasien, berufsbildenden höheren Schulen (z.B. Handelsakademien, Höhere technische Lehranstalten, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) und neuer Mittelschulen per E-Mail darum gebeten, den Link an ihr Lehrendenkollegium weiterzuleiten.

Die Auswertung der Daten erfolgte größtenteils mittels des Programms SPSS Statistics 27. Lediglich die konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden mit R 4.0.4 durchgeführt. Bei der Interpretation der Effektstärken von t -Tests wird der weit verbreiteten Klassifikation von Cohen (1988) gefolgt. Nach dieser indizieren d -Werte ab 0.2 kleine, ab 0.5 mittlere und ab 0.8 große Effekte. Ebenso wird das Maß der Varianzaufklärung bei multiplen Regressionen nach Cohen (1988) interpretiert. R^2 -Werte ab .02, .13 und .26 gelten hierbei als geringe, mittlere und hohe Maße an Varianzaufklärung. Um die Gefahr der Überschätzung der Aufklärung durch das unkorrigierte R^2 zu umgehen, wurde im Folgenden ausschließlich das korrigierte R^2 interpretiert.

4.1.2 Stichprobe

Aufgrund der Vorgehensweise der Datenerhebung handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe um eine Ad-hoc-Stichprobe. Damit muss leider von einer

systematischen Verzerrung ausgegangen werden, da sich Teilnehmer*innen von Nicht-Teilnehmer*innen im Schnitt unterscheiden könnten. Diese Limitation muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Die Stichprobengröße ist abhängig vom gewählten α -Niveau, der gewünschten Power und der prognostizierten Effektgröße. In der vorliegenden Studie wurde das α -Niveau – wie in den Sozialwissenschaften üblich – mit 0.05 festgelegt. Die erwarteten Effektgrößen sind für die unterschiedlichen Hypothesen verschieden groß, jedoch ist auf Basis der Literatur eher mit kleinen Effekten zu rechnen, weshalb eine entsprechend große Stichprobe notwendig war.

Alle Studienteilnehmer*innen mussten derzeit in Österreich Vollzeit an einer oder mehreren Schulen der Sekundarstufe unterrichten. Teilzeitbeschäftigung und Unterricht als Unterrichtspraktikant*in waren Ausschlusskriterien.

Insgesamt wurde der Fragebogen 1276-mal aufgerufen. Davon wurde in 759 Fällen der Link zum Fragebogen zwar geöffnet, dieser jedoch überhaupt nicht bearbeitet. 142 Teilnehmer*innen brachen die Befragung so früh ab, dass die Daten nicht verwertbar waren. Insgesamt wurden. Somit schlossen insgesamt 375 Teilnehmer*innen die Befragung ab. Von diesen wurden sechs Fälle nachträglich ausgeschlossen, die im Zuge des Ausfüllens angaben, als Schulleiter*innen oder in der Administration zu arbeiten. Zwar ist die Belastung dieser während der COVID-19-Pandemie sicher auch von wissenschaftlichem Interesse, jedoch würden ihre Ergebnisse die Ergebnisse der vorliegenden Studie verzerren, da es in dieser lediglich um die Belastungen jener an den Schulen Beschäftigten geht, die primär oder ausschließlich aktiv als Lehrende in den Klassen fungieren. Weitere fünf Fälle wurden ausgeschlossen, weil sie auf die Frage nach unterrichtsexterner Arbeitszeit mit „0 Stunden“ antworteten, was so unrealistisch ist, dass davon ausgegangen werden muss, dass es sich um ein Missverständnis handelte. Ebenso wurden jene 13 Fälle ausgeschlossen, die bei der Angabe der wöchentlichen Unterrichtseinheiten einen Wert geringeren Wert als 15 angaben, da dieser mit einer vollen Lehrverpflichtung nicht realistisch ist und daher wohl ein Missverständnis vorlag.

In den verbliebenen 351 Datensätzen gab es bei lediglich zehn (2.85%) mindestens einen fehlenden Wert. Die Ergebnisse des MCAR-Tests nach Little (1988) deuteten außerdem darauf hin, dass die Werte in völlig zufälliger Weise fehlten: $\chi^2(90, N = 351) = 111.15, p = .065$). Aus diesen Gründen wäre eine listenweise Löschung denkbar, jedoch wurde dennoch eine multiple Imputation vorgenommen, da diese

effizientere Inferenzen generiert (Lall, 2016). Dafür wurden die fehlenden Werte zehnmal mittels der Predicted Mean Matching-Methode imputiert.

Die finale Stichprobe bestand aus 245 Frauen (69.8%) und 106 Männern (30.2%). Das durchschnittliche Alter betrug 42.69 ($SD = 11.44$) Jahre und die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 14.58 ($SD = 11.49$) Jahren. Die durchschnittliche Anzahl an wöchentlich geleisteten Unterrichtseinheiten (à 50 Minuten) betrug 20.62 ($SD = 2.41$), was eine wöchentliche Unterrichtszeit von 17.18 Stunden ($SD = 2.01$) ergibt. Addiert man hierzu jene Arbeitszeit, die abseits des Unterrichtens anfällt ($M = 27.31$, $SD = 14.19$), so kommt man auf eine durchschnittliche Wochengesamtarbeitszeit von 44.50 ($SD = 14.15$) Stunden. Von den 351 in die finale Stichprobe einfließenden Befragten unterrichteten 51 (14.5%) nur Hauptgegenstände, 92 (26.2%) nur Nebengegenstände und 208 (59.3%) mindestens je einen Haupt- und Nebengegenstand.

4.1.3 Messinstrumente

4.1.3.1 Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)

Das meistverwendete Instrument zur Erhebung von Burnout ist das Maslach Burnout Inventory, von dessen ursprünglich von Maslach und Jackson (1981) publizierter Form es mittlerweile eine Vielzahl von Abwandlungen und Übersetzungen gibt. Die Skala beinhaltete in ihrer Erstversion 25 Items und vier Dimensionen (*Emotionale Erschöpfung*, *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit*, *Depersonalisierung*, *Involviertheit*), wobei sich bei einer geänderten Version mit 22 Items (ohne der Dimension *Involviertheit*) eine noch bessere Erfüllung der Gütekriterien zeigte (Maslach & Jackson, 1981). Die einzelnen Items stellen jeweils eine arbeitsbezogene Aussage dar. Zur Messung der Ausprägung kommt eine sechsstufige Skala zum Einsatz, die sich auf die Häufigkeit des Erlebens des Iteminhalts bezieht: (0) *nie*, (1) *einige Male im Jahr und seltener*, (2) *einmal im Monat*, (3) *einige Male im Monat*, (4) *einmal pro Woche*, (5) *einige Male pro Woche*, (6) *täglich*. In der ersten Version des MBI wurde auch die Intensität erfasst (Maslach & Jackson, 1981), was mittlerweile aber auch von den Autoren selbst als redundant erachtet wird (Maslach et al., 1996). Cut-off-Werte, die Maslach et al. (1996) im Manual der dritten Version noch angegeben hatten, wurden aus Gründen mangelnder diagnostischer Validität aus jenem der vierten Version gestrichen (Maslach et al., 2016). Dennoch

werden in der Forschung aus praktischen Gründen Cut-off-Werte verwendet. Als „hohe Ausprägungen“ in den jeweiligen Dimensionen gelten häufig ≥ 27 in emotionaler Erschöpfung, ≥ 10 in Depersonalisation und ≤ 23 in persönlicher Leistungsfähigkeit (Doulougeri et al., 2016). Dieser Konvention wird auch in der Ergebnisinterpretation der vorliegenden Untersuchung gefolgt.

Im Zuge der Erhebung kam die für den Lehrberuf angepasste Version Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES) zum Einsatz. Deren 22 Items lassen sich jeweils einem der drei Faktoren *Emotionale Erschöpfung* (*Emotional Exhaustion*, EE; z.B. „Am Ende des Schultags fühle ich mich erledigt.“), *Depersonalisierung* (*Depersonalization*, DP; z.B. „Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.“) und *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit* (*Personal Accomplishment*, PA; z.B. „Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.“) zuordnen. Dementsprechend resultieren Gesamtscores für jede dieser drei Skalen. Eine Aufsummierung der drei Subskalen-Werte zu einem gesamten „Burnout-Wert“ ist nicht vorgesehen.

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse zeigte bei der untersuchten Stichprobe unzureichende model fits ($X^2/df = 45.17$, $p < .001$, CFI = 0.802, TLI = 0.778, RMSEA [90% CI] = 0.097 [0.095, 0.099], SRMR = 0.080), weshalb eine Respezifikation des Modells vorgenommen wurde. Die Modifikationsindizes wiesen auf eine Kreuzladung des PA-Items „Ich fühle mich voller Tatkraft“ auf die EE-Skala hin, wie sie auch aus einer bereits publizierten MBI-Faktorenanalyse bekannt ist (Beckstead, 2002). Auch auf inhaltlicher Ebene scheint dies sinnvoll, da ein Mangel an Tatkraft nicht nur als Zeichen reduzierter Leistungsfähigkeit, sondern eben auch als Indikator emotionaler Erschöpfung betrachtet werden kann. Eine Berücksichtigung dieser Kreuzladung führte zu einer leichten Verbesserung aller model fits ($X^2/df = 43.01$, $p < .001$, CFI = 0.813, TLI = 0.788, RMSEA [90% CI] = 0.095 [0.093, 0.096], SRMR = 0.076), welche abseits des SRMR-Wertes dennoch durchgehend im unzureichenden Bereich lagen. Nach Bentler und Chou (1987) sind Modellspezifikationen, in denen der Annahme gefolgt wird, dass alle Fehlerterme miteinander unkorreliert seien, für reale Datensätze selten angemessen. In weiterer Folge wurden deshalb auf der Basis statistischer Kennwerte und theoretischer Überlegungen insgesamt 18 korrelierte Fehlerterme sequentiell in das Modell aufgenommen. Diese Vorgehensweise, die auch von Beckstead (2002) im Zuge einer MBI-Faktorenanalyse angewandt wurde, unterminiert nach Byrne (1993) nicht die Faktorenstruktur des MBI, liefert hingegen sogar eine

bessere faktorielle Repräsentation der erhobenen Datenstruktur. Das zeigt sich auch in den dadurch verbesserten, nun großteils akzeptablen model fits ($X^2/df = 22.76$, $p < .001$, CFI = 0.912, TLI = 0.891, RMSEA [90% CI] = 0.068 [0.066, 0.070], SRMR = 0.061) des finalen Modells. Es zeigte sich eine akzeptable interne Konsistenz in der Subskala DP ($\alpha = .79$), eine hohe interne Konsistenz in PA ($\alpha = .86$) und sogar eine ausgezeichnete interne Konsistenz in EE ($\alpha = .91$).

4.1.3.2 Lehrer-Wirksamkeits-Skala (LWS)

Zur Erhebung der Selbstwirksamkeit der Lehrenden kam die eindimensionale Lehrer-Wirksamkeits-Skala von Schmitz und Schwarzer (2000) zur Anwendung, die von der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999) abgeleitet wurde. Das Testinstrument beinhaltet zehn Items, die allesamt mit (1) *stimmt nicht*, (2) *stimmt kaum*, (3) *stimmt eher* oder (4) *stimmt genau* beantwortet werden können. Alle Items sind mit Ausnahme von Item 9, welches einer Umpolung bedarf, in die gleiche Richtung ausgerichtet, was bedeutet, dass hohe Werte im Gesamtscore mit einer hohen Selbstwirksamkeit einhergehen. Ein Beispielitem für die LWS lautet: „Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen“. Die Scores der zehn Items werden am Ende zu einem Gesamtscore aufsummiert, womit 10 der kleinste und 40 der größte mögliche Gesamtwert ist. Die Skala weist nach Schmitz und Schwarzer (2000) mit Cronbach-Alpha-Werten zwischen 0.76 und 0.81 eine zufriedenstellende innere Konsistenz auf und eine hohe Stabilität der Messung über den Zeitraum eines Jahres konnte ebenso nachgewiesen werden.

Im Zuge der vorliegenden Studie wurde die Einfaktorialität der Skala mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft. Dabei zeigte sich nach der Klassifikation von Little (2013) ein mittelmäßiger bis akzeptabler, hinsichtlich SRMR sogar guter model fit ($X^2/df = 23.41$, $p < .001$, CFI = 0.889, TLI = 0.854, RMSEA [90% CI] = 0.076 [0.072, 0.080], SRMR = 0.045). Zudem wies die Skala eine akzeptable Reliabilität ($\alpha = .79$) auf.

4.1.3.3 Perceived Stress Scale (PSS-10)

Die Perceived Stress Scale bestand ursprünglich auf 14 Items und geht auf Cohen, Kamarck und Mermelstein (1983) zurück. In der hiesigen Studie wurde jedoch die adaptierte deutsche Version von Schneider et al. (2020) verwendet, die nur zehn Items enthält. Jedes dieser stellt eine Frage dar (z.B. „Wie oft hatten sie im letzten Monat das Gefühl, dass sich so viele Schwierigkeiten angehäuft haben, dass sie diese nicht überwinden konnten?“), die mit (1) *nie* (2) *fast nie* (3) *manchmal* (4) *ziemlich oft* oder (5) *sehr oft* beantwortet werden kann. Als Ergebnis erhält man zwei Subskalen und einen Gesamtscore. Letzterer wurde in der vorliegenden Studie verwendet. Für diesen müssen die Resultate der Items 4, 5, 7 und 8 umgepolt werden und anschließend zum Summenscore der anderen Items addiert werden. Die Gesamtskala weist bei einer nicht-klinischen Population nach Schneider et al. (2020) mit einem Cronbach's Alpha von 0.88 eine sehr zufriedenstellende Reliabilität auf.

Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse wurde die Konstruktvalidität geprüft. Dabei zeigten sich gute model fits ($\chi^2/df = 15.38$, $p < 0.001$, CFI = 0.983, TLI = 0.964, RMSEA [90% CI] = 0.66 [0.60, 0.72], SRMR = 0.018). Die interne Konsistenz der Gesamtskala war exzellent ($\alpha = .92$).

4.1.3.4 Weitere Erhebungen

Neben Alter, Geschlecht, Jahren an Erfahrung im Lehrberuf und den aktuell unterrichteten Fächern, wurden von allen Teilnehmenden auch das aktuelle Arbeitsvolumen erfragt. Das erfolgte in zwei Schritten. Zuerst sollten sie angeben, wie viele Unterrichtseinheiten (je 50 Minuten) sie aktuell aufgrund ihrer Lehrverpflichtung unterrichten. Im zweiten Schritt wurde gefragt, wie viele Stunden sie wöchentlich abseits dieser unterrichteten Einheiten arbeiten. In diese unterrichtsexterne Arbeitszeit fallen beispielsweise Korrekturen, Elterngespräche, Supplierstunden, Konferenzteilnahmen und Unterrichtsvorbereitungszeit. Aus diesen beiden Werten ergibt sich nach einer Umrechnung von Unterrichtseinheiten in tatsächliche Unterrichtsstunden das totale Arbeitsvolumen, das zur Überprüfung der fünften Hypothese herangezogen wird. Mit dieser Zweiteilung der Erhebung der Arbeitszeit soll die Wahrscheinlichkeit verringert werden, dass sich Teilnehmende bei der Angabe der Arbeitszeit an der österreichischen Normalarbeitszeit von 38.5 bzw. 40 Stunden

orientieren. Würde man die Arbeitszeit lediglich mit einem einzelnen Item erheben, bestünde eine größere Gefahr, dass die Zahlen 38.5 und 40 als Anker fungieren.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Burnout-Symptomatik bei Lehrenden unter COVID-19-Bedingungen

Zur Analyse der derzeitigen Ausprägung der Corona-Symptomatik in der Stichprobe wurden die Werte in den interessierenden Variablen, also der drei Burnout-Subdimensionen, erhoben und in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen

Variable	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>IQA</i>	<i>Range</i>
EE	351	29.04	11.85	20–37	10–67
DP	351	8.19	4.05	6–9	5–35
PA	351	43.64	7.98	38–50	12–56

Anmerkung. Mögliche Minimal- und Maximalwerte in den Skalen EE (= Emotional Exhaustion), DP (= Depersonalisation) und PA (= Personal Accomplishment):

EE 10–70: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an emotionaler Erschöpfung.

DP 5–35: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an Depersonalisation.

PA 8–56: Hohe Werte stehen für ein niedriges Maß an reduzierter Leistungsfähigkeit.

Den Cut-Off-Wert für hohe Ausprägungen der drei Dimensionen ($EE \geq 27$; $DP \geq 10$; $PA \leq 23$) überschreiten nach üblicher Klassifikation (Doulougeri et al., 2016) 178 (50.7%) in EE, 73 (20.8%) in DP und 10 (3.5%) in PA. Es lässt sich somit feststellen, dass mehr als jede/r zweite Lehrende unter einem hohen Maß an emotionaler Erschöpfung leidet und immerhin noch über jede/r fünfte Lehrende an einem hohen Maß an Depersonalisation. Das Ausmaß an Lehrenden, die über reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit berichten, ist hingegen verhältnismäßig klein. Es kann somit insgesamt über eine weit verbreitete Burnout-Symptomatik bei Lehrenden der Sekundarstufe unter COVID-19-Bedingungen berichtet werden, bei der es aber große

Unterschiede hinsichtlich der Schweregrade der Ausprägungen in den drei Kernsymptomen gibt.

4.2.2 Burnout-Prädiktoren

Im nächsten Schritt wurden unterschiedliche aus der Literatur bekannte Prädiktoren hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Burnout-Symptomatik untersucht. Die Ausprägungen und Streuungsmaße der Stichprobe in den unterschiedlichen potenziellen Einflussfaktoren sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Deskriptive Statistiken der unabhängigen Variablen

Variable	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>IQA</i>	<i>Range</i>
Alter	351	42.69	11.44	32–53	23–65
Berufserfahrung	351	14.58	11.49	5–23	0–43
Wöchentliche Unterrichtseinheiten	351	20.62	2.41	19–22	15–28
Unterrichtsexterne Arbeitszeit	351	27.31	14.19	19.63–35	1–80
Gesamtarbeitszeit	351	44.50	14.15	35.83–50.83	14.5–95
LWS	351	30.16	4.16	28–33	12–40
PSS-10	351	27.80	7.97	22–34	10–49

Anmerkung. Mögliche Minimal- und Maximalwerte in den Skalen LWS (= Lehrer-Wirksamkeits-Skala) und PSS-10 (Perceived Stress Scale):

LWS 10-40: Hohe Werte stehen für eine hohe Selbstwirksamkeit.

PSS-10 10-50: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an wahrgenommenem Stress.

Zwecks Veranschaulichung der Zusammenhänge von Alter, Arbeitserfahrung, Gesamtarbeitszeit, gefühlter Selbstwirksamkeit sowie Stress und den MBI-Werten wurde außerdem eine Korrelationsmatrix erstellt (Tabelle 3).

Tabelle 3*Pearson-Korrelationen zwischen den erhobenen Variablen*

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Alter							
2. Berufserfahrung	.82*						
3. Gesamtarbeitszeit	-.05	-.06					
4. LWS	-.00	.01	-.02				
5. PSS-10	-.21*	-.17*	.23*	-.47*			
6. EE	-.17*	-.17*	.28*	-.48*	.70*		
7. DP	-.02	-.02	.03	-.43*	.29*	.47*	
8. PA	.06	.06	-.07	.67*	-.42*	-.45*	-.42*

Anmerkung: * $p < .01$; LWS = Lehrer-Wirksamkeits-Skala; PSS-10 = Perceived Stress Scale, EE = Emotional Exhaustion; DP = Depersonalisation; PA = Personal Accomplishment.

Auf die Prüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov- oder Shapiro-Wilk-Test wurde für die folgenden t -Tests und Regressionsanalysen verzichtet, da sich bei der vorhandenen Stichprobengröße nach dem zentralen Grenzwertsatz approximativ eine Normalverteilung ergibt (Field, 2009). Zusätzlich können parametrische Verfahren bei großen Samples selbst bei Verletzung der Normalverteilungsannahme angewandt werden (Elliott & Woodward, 2007).

Zur Überprüfung der ersten beiden Hypothesen wurden die Mittelwerte in den Skalen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung* auf Differenzen zwischen den Geschlechtern hin verglichen. Tabelle 4 liefert eine Übersicht über die unterschiedlichen Mittelwerte der beiden Geschlechter in den Subskalen des MBI-ES. Zur Signifikanztestung der Differenzen wurden einseitige t -Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Varianzhomogenität war laut den Ergebnissen durchgeführter Levene-Tests sowohl in der EE-Skala ($F = 1.75$, $p = .187$) als auch in der DP-Skala ($F = 0.85$, $p = .36$) gegeben. Weibliche Lehrende wiesen höhere Werte in emotionaler Erschöpfung auf als männliche Lehrende, $t(349) = -3.084$, $p = .001$. Die Effektstärke fällt hierbei nur klein aus. Hypothese 1 kann aber somit weiterhin angenommen werden.

Männliche Lehrende wiesen im Einklang mit den Erwartungen höhere Werte in der Skala zur Depersonalisierung auf als weibliche Lehrende, jedoch erreichten diese

Unterschiede keine statistische Signifikanz ($t(349) = 0.813$, $p = .208$), weshalb Hypothese 2 verworfen werden muss.

Tabelle 4

Unterschiede in der Burnout-Symptomatik zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden

Variable	männlich (n = 106)		weiblich (n = 245)		T	p	d
	M	SD	M	SD			
EE	26.10	11.11	30.31	11.97	-3.084	0.001	-0.36
DP	8.45	4.15	8.07	4.02	0.813	0.208	0.09
PA	44.56	7.76	43.24	8.07	1.423	0.078	0.17

Anmerkung. Mögliche Minimal- und Maximalwerte in den Skalen EE (= Emotional Exhaustion), DP (= Depersonalisation) und PA (= Personal Accomplishment):

EE 10–70: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an emotionaler Erschöpfung.

DP 5–35: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an Depersonalisation.

PA 8–56: Hohe Werte stehen für ein niedriges Maß an reduzierter Leistungsfähigkeit.

Zur Überprüfung der Hypothesen 3 bis 7 wurden drei multiple lineare Regressionen durchgeführt. Die abhängigen Variablen waren hierbei die drei Subskalen des MBI-ES. Die unabhängigen Variablen waren in allen drei Regressionen die fünf Prädiktoren *Alter*, *Jahre an Berufserfahrung*, *Gesamtarbeitsstunden*, *gefühlte Selbstwirksamkeit als Lehrere/r* (erhoben mittels LWS-Skala) und *wahrgenommener Stress* (erhoben mittels PSS-10).

Die Resultate der ersten multiplen Regressionen zeigen, dass die fünf ausgewählten Prädiktoren 52.3% der Varianz in EE erklären ($\text{korr. } R^2 = .523$, $F(5, 3845) = 844.911$, $p < .001$), was einer hohen Varianzaufklärung entspricht. Berufserfahrung ($\beta = -.075$, $p < .05$), Gesamtarbeitsstunden ($\beta = .143$, $p < .05$), gefühlte Selbstwirksamkeit ($\beta = -.148$, $p < .05$) und wahrgenommener Stress ($\beta = .587$, $p < .05$) leisten einen signifikanten Beitrag zum Modell, wohingegen das Alter ($\beta = .024$, $p = .24$) keinen signifikanten Prädiktor für EE darstellt.

In der zweiten multiplen Regressionsanalyse konnte gezeigt werden, dass die fünf Prädiktoren gemeinsam einen moderaten Anteil, nämlich 19.6% der Varianz in DP

erklären (korr. $R^2 = .196$, $F(5, 3845) = 188.770$, $p < .001$). Als statistisch signifikante Prädiktoren erwiesen sich hierbei nur die gefühlte Selbstwirksamkeit ($\beta = -.381$, $p < .05$) und der wahrgenommene Stress ($\beta = .112$, $p < .05$), nicht jedoch das Alter ($\beta = .011$, $p = .67$), die Berufserfahrung ($\beta = -.010$, $p = .70$) und die Gesamtarbeitsstunden ($\beta = -.002$, $p = .87$)

Die Varianz in PA konnte durch die fünf untersuchten Prädiktoren zu 47.2% erklärt werden (korr. $R^2 = .472$, $F(5, 3845) = 688.318$, $p < .001$). Das Modell hat somit eine hohe Varianzaufklärung. Gefühlte Selbstwirksamkeit ($\beta = .618$, $p < .05$), wahrgenommener Stress ($\beta = -.120$, $p < .05$) und Gesamtarbeitsstunden ($\beta = -.031$, $p < .05$) lieferten signifikante Modellbeiträge. Weder das Alter ($\beta = .019$, $p = .36$), noch die Berufserfahrung ($\beta = .017$, $p = .41$) erwiesen sich als Prädiktoren für PA.

Das Alter konnte die Werte in keiner der drei MBI-ES-Subskalen vorhersagen, weshalb Hypothese 3 verworfen und die Nullhypothese beibehalten werden muss. Berufserfahrung zeigte sich in die erwartete Richtung als prädiktiver Faktor für EE, prädizierte jedoch weder DP noch PA. Hypothese 4 kann somit nur teils beibehalten werden. Ein hohes Arbeitsvolumen erwies sich als prädiktiv für EE und PA, nicht aber für DP, weshalb Hypothese 5 ebenso nur teilweise beibehalten werden kann. Im Einklang mit den Erwartungen zeigten sich Selbstwirksamkeit und wahrgenommener Stress als Prädiktoren für alle Subskalen des MBI-ES. Während eine hohe Selbstwirksamkeit mit wünschenswerten Ausprägungen einhergeht, geht ein als hoch wahrgenommenes Stressniveau mit den gegenteiligen Ausprägungen einher. Somit können die Hypothesen 6 und 7 beibehalten werden.

4.2.3 Unterrichtete Fächerarten als Einflussfaktor

Zur Überprüfung der Hypothese, dass Lehrende, die nur Hauptgegenstände unterrichten, höhere MBI-Werte aufweisen als jene, die ausschließliche Nebengegenstände unterrichten, wurde ein einseitiger t -Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Zum Erhebungszeitpunkt unterrichteten 208 (59.3%) der Lehrenden mindestens einen Haupt- und einen Nebengegenstand, weshalb ihre Datensätze zur Beantwortung dieser Hypothese nicht herangezogen wurden. Es wurden die Mittelwerte jener 51 (14.5%) Lehrenden, die nur Hauptgegenstände unterrichten, mit denen der 92 (26.2%) Lehrenden verglichen, die ausschließlich Nebengegenstände unterrichten.

Der Levene-Test zeigte Varianzhomogenität in allen drei abhängigen Variablen (EE: $F = 1.326$, $p = .251$; DP: $F = .236$, $p = .628$; PA: $F = 0.147$, $p = .702$). Im Einklang mit der Hypothese wiesen Lehrende, wie in Tabelle 5 ersichtlich, die ausschließlich Hauptgegenstände unterrichten, höhere Werte in emotionaler Erschöpfung ($t(141) = -2.299$, $p = .011$) auf, wobei es sich hier lediglich um einen kleinen Effekt handelt. Außerdem wiesen sie eine moderat stärker ausgeprägte Verringerung der Leistungsfähigkeit ($t(141) = -3.666$, $p = .003$) auf. Keine bedeutsamen Unterschiede zeigte sich hingegen beim Grad an Depersonalisation ($t(141) = 0.193$, $p = .424$). Somit kann Hypothese 7 nur teilweise weiterhin angenommen werden.

Tabelle 5

Unterschiede in der Burnout-Symptomatik zwischen Lehrenden von Hauptgegenständen und Lehrenden von Nebengegenständen

Variable	Hauptgegenstände (n = 51)		Nebengegenstände (n = 92)		T	p	d
	M	SD	M	SD			
EE	30.63	11.56	26.21	10.70	2.299	0.011	0.40
DP	8.31	4.11	8.18	3.66	0.193	0.424	0.03
PA	41.63	7.85	45.29	7.15	-3.666	0.003	-0.50

Anmerkung. Mögliche Minimal- und Maximalwerte in den Skalen EE (= Emotional Exhaustion), DP (= Depersonalisation) und PA (= Personal Accomplishment):
 EE 10–70: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an emotionaler Erschöpfung.
 DP 5–35: Hohe Werte stehen für ein hohes Maß an Depersonalisation.
 PA 8–56: Hohe Werte stehen für ein niedriges Maß an reduzierter Leistungsfähigkeit.

4.3 Diskussion

4.3.1 Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung befasste sich mit Burnout bei Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich unter COVID-19-Bedingungen. Das erste Anliegen war hierbei, Einblicke in die Ausprägung der Burnout-Symptomatik in besagter Zielgruppe zu gewinnen, da es bereits Hinweise auf eine Mehrbelastung von Lehrenden in der Pandemie gibt (Hansen et al., 2020) und eine auf Burnout fokussierte Studie im österreichischen Raum noch ausständig ist. Außerdem waren es Ziele, einige aus der Forschung bekannte Prädiktoren auf ihre Gültigkeit in diesem spezifischen Kontext zu untersuchen und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob es sich bei Lehrenden, die ausschließlich Hauptgegenstände unterrichten, um eine besondere Risikogruppe handelt. All das kann dabei helfen, Präventions- und Interventionsprogramme kosteneffizient zu designen, was gerade in der wirtschaftlich angespannten Zeit, die wir derzeit aufgrund der Pandemie erleben, von großer Bedeutung ist.

In den deskriptiven Statistiken zeigten sich große Spannweiten und Interquartilsabstände hinsichtlich der Arbeitszeit der Lehrenden, was eine hohe Variabilität hinsichtlich der wöchentlichen Arbeitsstunden indiziert. So zeigt sich bei den Extremfällen, dass manche Lehrende tatsächlich einen vier- oder fünffach höheren zeitlichen Arbeitsaufwand haben als andere. Diese großen Differenzen hinsichtlich des Engagements könnten als erste Hinweise darauf gedeutet werden, dass es große Unterschiede bei der Ausprägung der Burnout-Symptomatik geben könnte. Die weiteren Streuungsmaße legen außerdem nahe, dass es bei Lehrenden größere interindividuelle Unterschiede beim gefühlten Stress als bei der empfundenen Selbstwirksamkeit gibt.

Bei der tatsächlichen Messung der Burnout-Symptomatik sind besonders die hohen Werte in emotionaler Erschöpfung auffallend. Knapp mehr als die Hälfte der Befragten weisen in dieser Burnout-Dimension eine Ausprägung auf, die nach gängiger Klassifikation als „sehr hoch“ zu interpretieren sind (Doulougeri et al., 2016). Eine zentrale Erkenntnis der Studie ist also, dass starke emotionale Erschöpfung bei Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich unter COVID-19-Bedingungen weit verbreitet ist. Im Gegensatz dazu sind die Ausprägungen in Depersonalisation und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit verhältnismäßig gering. Ein Grund für

diese Differenz könnte darin liegen, dass sich die emotionale Erschöpfung bis dato noch nicht auf die anderen beiden Dimensionen ausgewirkt haben könnte, wie es aber laut dem Burnout-Modell von Maslach und Leiter (2016b) und anderer im Kapitel 2.1.1 vorgestellter Modelle mit voranschreitender Zeit passiert. Ergo könnte es bereits nur noch eine Frage der Zeit sein, bis auch der Grad der Depersonalisation steigt und die persönliche Leistungsfähigkeit abnimmt. Als Folge ist dann nicht nur mit negativen Folgen für Lehrende als Individuen zu rechnen, sondern auch mit einer Verschlechterung der Unterrichtsqualität und damit verbundenen Nachteilen für Schüler*innen. In Anbetracht dieser Tatsache kann zum jetzigen Zeitpunkt nur eine Empfehlung für eine zügige Implementierung von Interventionsprogrammen abgegeben werden. Einschränkend muss aber auch erwähnt werden, dass die vorliegende Untersuchung zu Burnout bei Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich die erste ihrer Art ist. Unklar ist daher noch, ob die hohen Werte an emotionaler Erschöpfung explizit auf die durch die Corona-Pandemie veränderten Arbeitsbedingungen zurückzuführen sind, oder ob es Spezifika des österreichischen Sekundarstufenschulsystems sind, welche für diese Werte primär verantwortlich sind. Zur Beantwortung dieser Frage würde es sich empfehlen, eine weitere Studie nach Abklingen der Pandemie und der vielleicht dadurch entstandenen Ermüdungserscheinungen bei Lehrenden durchzuführen.

Im Zuge der Hypothesentestung wurde überprüft, ob sich männliche und weibliche Lehrende hinsichtlich ihrer Ausprägungen in den Burnout-Subdimensionen so unterscheiden, wie es der bisherige Forschungsstand nahelegt. Tatsächlich wiesen weibliche Lehrende höhere Werte in emotionaler Erschöpfung und männliche Lehrende höhere Werte in Depersonalisation auf, was grundsätzlich im Einklang mit dem geschlechtsspezifischen Modell der Burnoutentwicklung nach Lalouschek und Kainz (2008) steht. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass es sich beim Unterschied in der emotionalen Erschöpfung nur um einen kleinen Effekt handelte und bei der Depersonalisation nicht einmal das Signifikanzniveau erreicht wurde. Somit handelt es sich um teilweise signifikante, praktisch jedoch nicht relevante Unterschiede. Die Differenzen sind so gering, dass auf ihrer Basis nicht dafür argumentiert werden kann, geschlechtsspezifische Präventions- oder Interventionsprogramme einzusetzen.

Im nächsten Schritt wurden die Faktoren Alter und Berufserfahrung fokussiert. Dabei zeigte sich, dass ein höheres Alter nicht mit einer niedrigeren Burnout-

Symptomatik einhergeht, obwohl dieser Zusammenhang in weiten Teilen der Literatur als gesichert gilt (Brewer & Shapard, 2004; Hu et al., 2016). Ein möglicher Grund für das Ausbleiben eines Effekts in der aktuellen Stichprobe liegt in den aktuellen Arbeitsbedingungen für Lehrende während der COVID-19-Pandemie. So könnte es sein, dass jüngere Lehrende sich aufgrund kognitiver Vorteile (Lindenberger & Ghisletta, 2009) generell schneller an neue und fortlaufend verändernde Bedingungen anpassen können als ältere. Außerdem könnten möglicherweise etwaige Unterschiede in den IT-Kompetenzen den an sich präventiven Effekt des besseren Einsatzes emotionaler Regulationsstrategien im Alter (Johnson et al., 2017) in der aktuellen Arbeitssituation überdecken.

Die Befunde zu Berufserfahrung und Burnout sind in der vorliegenden Studie inkonsistent. So zeigte diese nur einen signifikanten Zusammenhang mit niedrigeren Werten in der emotionalen Erschöpfung, nicht jedoch in Depersonalisation oder einer geringer ausgeprägten Reduktion der persönlichen Leistung. Damit ließ sich der erwartete Effekt von höherer Berufserfahrung als Prädiktor für eine niedrigere Burnout-Symptomatik (Brewer & Shapard, 2004, Maslach et al., 2016) nur in kleinen Teilen nachweisen. Erklärt könnte das dadurch werden, dass die über Jahre hinweg im regulären Unterrichtsbetrieb gesammelte Unterrichtspraxis zwar in selbigem Setting eine Reduktion von Burnout-Symptomen erwarten lässt, dieser positive Effekt sich jedoch nicht auf andere Settings übertragen lässt.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass bei in der in Österreich in der Sekundarstufe Lehrenden neben einem bestimmten Geschlecht auch Alter und Jahre an Berufserfahrung tendenziell keine guten Prädiktoren für eine hohe oder niedrige Burnout-Symptomatik sind. Praktisch bedeutet dieser Befund, dass auf Grundlage dieser beiden Faktoren ebenfalls nicht sinnvoll für selektive Präventions- und Interventionsmaßnahmen argumentiert werden kann.

Im Einklang mit der Literatur konnte auch im vorliegenden Sample nachgewiesen werden, dass hohe Arbeitsvolumina mit einer erhöhten Burnout-Symptomatik einhergehen (Kowalski et al., 2010; Von Droogenbroeck et al., 2014). Dabei ging eine hohe Anzahl an Gesamtarbeitsstunden mit emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und auch einem reduzierten Maß an persönlicher Leistungsfähigkeit einher. Da erste Befunde von Hansen et al. (2020) auf eine Zunahme der Gesamtarbeitszeit bei Lehrenden während der COVID-19-Pandemie hindeuten, sind somit auch die hohen Burnout-Werte in der vorliegenden Stichprobe

wenig überraschend. Ein vielversprechender, indirekter Weg zur Bekämpfung des Burnouts bei Lehrenden unter COVID-19-Bedingungen könnte daher eine staatliche Unterstützung in Form zusätzlich bereitgestellter personeller Ressourcen sein. Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um weitere Lehrende handeln, da einer der großen Stressoren für Lehrende aktuell ein Übermaß an bürokratischen Tätigkeiten ist (Pressley, 2021), bei deren Bewältigung auch rein administrativ mitarbeitende Personen hilfreich sein könnten.

Wahrgenommener Stress ging ebenfalls mit nicht wünschenswerten Ausprägungen in allen drei Burnout-Subdimensionen einher. Die Ergebnisse entsprechen damit weitgehend jenen der Literatur (Kennedy, 2005; Teles et al., 2020; Tsai et al., 2009). Praktisch bedeutet das, dass ein weiterer indirekter Weg zur Bekämpfung des Burnouts in Form von Stressreduktionsprogrammen zur Verfügung steht. Ein Vorteil des Einsatzes dieser im Vergleich zu reinen Burnout-Interventionsprogrammen wäre, dass nicht nur eine Linderung der Burnout-Symptomatik, sondern auch zu einer Reduktion anderer negativer Konsequenzen von Stress beitragen könnten, was insbesondere aus Effizienzgesichtspunkten sinnvoll erscheint.

Hohe berufliche Selbstwirksamkeit seitens der Lehrenden kristallisierte sich als Prädiktor für wünschenswerte Outcomes in allen Subdimensionen von Burnout heraus. Auch dieses Ergebnis korrespondiert mit bereits publizierten Forschungsergebnissen (Brouwers & Tomic, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Eine Förderung der Selbstwirksamkeit der Lehrenden könnte somit der Burnout-Problematik entgegenwirken. Welche Möglichkeiten bestünden, Lehrenden dabei zu helfen, sich auch unter den schwierigen COVID-19-Arbeitsbedingungen als selbstwirksam zu erleben, könnte in künftigen Studien erhoben werden. Denkbar wäre beispielsweise, dass Schulen sowohl für Lehrende als auch für Schüler*innen, insbesondere sozial benachteiligte, die notwendige technische Infrastruktur bereitstellt, die einen reibungslosen Ablauf von Fernunterricht sicherstellt. Auch könnten IT-Kurse für Lehrende angeboten werden, bei denen speziell jene Programme und Tools näher erläutert werden, die sich im Distanzunterricht bereits bewährt haben.

Abschließend konnten bei Lehrenden, die nur Hauptgegenstände unterrichten, eine stärkere emotionale Ermüdung und ein bedeutend größeres Maß an reduzierter Leistungsfähigkeit beobachtet werden als bei Lehrenden, die nur Nebengegenstände

unterrichten. Somit konnte eine klar definierte Risikogruppe identifiziert werden. Die genauen hier zugrundeliegenden kausalen Mechanismen sind wahrscheinlich mannigfaltig und könnten Thema künftiger Forschungsvorhaben sein. Denkbar wäre aber, dass in Hauptgegenständen – vor allem in der Oberstufe mit Blick auf die Zentralmatura – bei Lehrenden ein größerer subjektiver Zeitdruck entsteht. Wahrscheinlich ist außerdem, dass besagte Lehrende öfter und länger mit Eltern kommunizieren müssen, da Vorwarnungen, negative Beurteilungen und etwaige Klassenwiederholungen häufig in Hauptgegenständen auftreten. Nach Pressley (2021) ist nämlich die Kommunikation mit Eltern einer der größten Stressoren für Lehrende während der COVID-19-Pandemie. An dieser Stelle könnten künftige Studien anknüpfen und die Zusatzbelastung, der Lehrende als Klassenvorstände ausgesetzt sind, genauer untersuchen. Schließlich ist auf Basis der vorliegenden Datenlage nicht auszuschließen, dass der Effekt der Gegenstände nicht zumindest teilweise dadurch mediiert wird, dass Lehrende von Hauptgegenständen häufiger auch in der Rolle des Klassenvorstandes agieren.

4.3.2. Limitationen

Die vorliegende Studie wies einige Einschränkungen auf. Erstens handelte es sich bei der Stichprobe lediglich um eine Ad-hoc-Stichprobe, weshalb keine Repräsentativität für die Population der Lehrenden an österreichischen Sekundarstufen beansprucht werden kann. Dafür bräuchte es Nachfolgeuntersuchungen mit anderen Sampling-Techniken, beispielsweise einer Klumpenstichprobe. Zweitens muss erwähnt werden, dass die zur Erhebung verwendeten Skalen in der vorliegenden Stichprobe trotz solider Reliabilitäten teilweise nur eine grenzwertige Validität aufwiesen. Eine erneute Studie unter Zuhilfenahme anderer Skalen könnte die Untersuchungsergebnisse bekräftigen. Drittens ist festzuhalten, dass im Zuge der Studie nicht alle aus der Literatur bekannten Prädiktoren untersucht werden konnten. Es ist also davon auszugehen, dass bedeutende Prädiktoren in der Analyse unberücksichtigt blieben. Denkbar wäre auch, dass die Effekte mancher Variablen durch andere, nicht erhobene Variablen mediiert werden. So könnten beispielsweise die Fächereffekte dadurch erklärt werden, dass Lehrende von Hauptgegenständen häufiger auch Klassenvorstände sind, und diese Funktion eigentlich einen zentralen kausalen Faktor für die erhöhte Belastung darstellt.

Insgesamt muss also festgehalten werden, dass die vorgestellten Erkenntnisse immer unter Berücksichtigung der methodischen Limitationen der vorliegenden Studie betrachtet werden sollten.

5 Literaturverzeichnis

- Abel, M. H. & Sewell, J. (2010). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
<https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Asuero A.M., Queraltó, J. M., Pujol-Ribera, E., Berenguera, A., Rodriguez-Blanco, T., & Epstein, R. M. (2014). Effectiveness of a mindfulness education program in primary health care professionals: a pragmatic controlled trial. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 34(1), 4–12.
<https://doi.org/10.1002/chp.21211>
- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184–190.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>
- Bakker, A. B., Van der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The Relationship Between the Big Five Personality Factors and Burnout: A Study Among Volunteer Counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 31–50. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.31-50>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman
- Basińska, B., & Wilczek-Rużyczka, E. (2013) The role of rewards and demands in burnout among surgical nurses. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 593–604.
<https://doi.org/10.2478/s13382-013-0129-8>
- Beckstead, J. W. (2002). Confirmatory factor analysis of the Maslach burnout inventory among nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 39(8), 785–792. [https://doi.org/10.1016/s0020-7489\(02\)00012-3](https://doi.org/10.1016/s0020-7489(02)00012-3)
- Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modelling. *Sociological Methods and Research*, 16(1), 78–117.
<https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Blonk, R., Brenninkmeijer, V., Lagerveld, S., & Houtman, I. (2006). Return to work: a comparison of two cognitive behavioural interventions in cases of work-related

- psychological complaints among the self-employed. *Work Stress*, 20(2), 129–144. <https://doi.org/10.1080/02678370600856615>
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee Burnout: A Meta-Analysis of the Relationship between Age or Years of Experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102–123. <https://doi.org/10.1177/1534484304263335>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Burisch, M. (2005). The Hamburg Burnout Inventory (HBI) in two large international online samples.
- Burisch, M., (2015). *Dr. Burischs Burnout-Kur – für alle Fälle. Anleitungen für ein gesundes Leben*. Springer Verlag.
- Byrne, B.M. (1993). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645–673. <https://doi.org/10.3102/00028312031003645>
- Carson, R. L., Baumgartner, J. J., Matthews, R. A., & Tsouloupas, C. N. (2010). Emotional exhaustion, absenteeism, and turnover intentions in childcare teachers: Examining the impact of physical activity behaviors. *Journal of Health Psychology*, 15(6), 905–914. <https://doi.org/10.1177/1359105309360697>
- Cheeck, J. R., Bradley, L. J., Parr, G., & Lan, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(3), 204–217. <https://doi.org/10.17744/mehc.25.3.ghneva55qw5xa3wm>
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. SAGE Publishing
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cohen, S., Karmarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2007). *The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout (and engagement)*. Available at https://www.academia.edu/2796247/The_Oldenburg_Burnout_Inventory_A_good_alternative_to_measure_burnout_and_engagement

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dewa, C. S., Loong, D., Bonato, S., Thanh, N. X., & Jacobs, B. (2014). How does burnout affect physician productivity? A sysematic literature review. *BMC Health Services Research*, 14(1), 325. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-325>
- Doerwald, F., Scheibe, S., Zacher, H., & Van Yperen, N. W. (2016). Emotional competencies across adulthood: State of knowledge and implications for the work context. *Work, Aging and Retirement*, 2, 159–216. <https://doi.org/10.1093/workar/waw013>
- Doulougeri, K., Georganta, K., & Montgomery, A. (2016). “Diagnosing” burnout among healthcare professionals: Can we find consensus? *Cogent Medicine*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/2331205X.2016.1237605>
- Elliott, A. C., & Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook with SPSS examples* (1st ed.). SAGE Publications
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger
- Euwema, M. C., Kop, N., & Bakker, A. B. (2004). The behaviour of police officers in conflict situations: how burnout and reduced dominance contribute to better outcomes. *Work & Stress*, 18(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/0267837042000209767>
- Federici, R., Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295–320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 73–82. <https://doi.org/10.1037/h0086411>

- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Geuenich, K., & Hagemann, W. (2014). *Burnout-Screening-Skalen* (2nd ed). Hogrefe
- Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83–86. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.60.83>
- Giorgi, F., Mattei, A., Notarnicola, I., Petrucci, C., & Lancia, L. (2018). Can sleep quality and burnout affect the job performance of shift-work nurses? A hospital cross-sectional study. *Journal of Advanced Nursing*, 74(3), 698–708. <https://doi.org/10.1111/jan.13484>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). “We always make it work”: Teacher’s agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239–250.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2005). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hansen, J., Klusmann, U., & Hanwinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie*. Kiel: Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung
- Hedderich, I. (2009). *Burnout: Ursachen, Formen, Auswege*. Beck
- Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269–284). Cambridge University Press.
- Hillert, A., Koch, S., Lehr, D. (2018). *Burnout und chronischer beruflicher Stress. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige*. Hogrefe
- Hotter, E. (2017). *Die gefährlichsten Burnout-Fallen und wie Sie Ihnen entgehen*. Leykam
- Hu, N-C., Chen, J-D., & Cheng, T. J. (2016). The Associations between Long Working Hours, Physical Inactivity, and Burnout. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 58(5). <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000715>

- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 373–396.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Ismail, H. (2015). Job insecurity, Burnout and Intention to Quit. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(4), 263–277.
<https://doi.org/10.6007/IJARBS/v5-i4/1573>
- Jankome, P. K., Mangoriand, M., & Ritacco, G. (2013). The impact of stress and burnout on employees' performance at Botswana Power Corporation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(6), 795–824.
- Janssen, P. P., Jonge, J. D., & Baaker, A. B. (1999). Specific determinants of intrinsic work motivation, burnout and turnover intentions: a study among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 29(6), 1360–1369.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01022.x>
- Jaworska-Burzyńska, L., Kanaffa-Kilijańska, U., Przysiężna, E., & Szczepańska-Gieracha, J. (2016). The role of therapy in reducing the risk of job burnout – a systematic review of literature. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 18(4), 43– 52. <https://doi.org/10.12740/APP/65815>
- 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(3), 205–216. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.09.001>
- Junker, R., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2021). Potential classroom stressors of teachers: An audiovisual and physiological approach. *Learning and Instruction*, 75, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101495>
- Kennedy, B. R. (2005). Stress and Burnout of Nursing Staff working with Geriatric Clients in Long-Term Care. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(4), 381–382.
<https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2005.00065.x>
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparity analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 96–104.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2008.06.001>

- Kowalski C., Ommen O., Driller E., Ernstmann N., Wirtz M., Köhler T., & Pfaff H. (2010) Burnout in nurses – the relationship between social capital in hospitals and emotional exhaustion. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 1654–1663. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2009.02989.x>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kyriakou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lall, G. (2016). How multiple imputation makes a difference. *Political Analysis*, 24, 414–433. <https://doi.org/10.1093/pan/mpw020>
- Lalouschek, W., & Kainz, B. (2008). Geschlechtsspezifische Aspekte von Burnout. *Blickpunkt DER MANN* 6(3), 6–12.
- Laub, R. (1998). *Isolation in the secondary school as a predictor of teacher burnout* [Unpublished doctoral dissertation]. State University of New York at Albany.
- Leiner, D. J. (2019). SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]. Available at: <https://soscisurvey.de>
- Leiter M., & Maslach C. (2009) Nurse turnover: the mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17, 331–339. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01004.x>
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Lindenberger, U., & Ghisletta, P. (2009). Cognitive and sensory declines in old age: Gauging the evidence for a common cause. *Psychology and Aging*, 24(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0014986>
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modelling*. Guilford Publications
- Marchand, A., Blanc, M-E., Beauregard, N. (2018). Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms? *Occupational Medicine*, 68(6), 405–411. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy088>
- Maslach, C. (2003). Burnout. The Cost of Caring. Malor Books

- Maslach, C., Florian, V. (1988). Burnout, Job-Setting, and Self-Evaluation among Rehabilitation Counselors. *Rehabilitation Psychology*, 33(2), 85–93.
<https://doi.org/10.1037/h0091691>
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). Maslach burnout inventory: manual (4th edition). Mind Garden
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1999). Teacher Burnout: A research agenda. In R. Vandenburghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press; pp. 295–314.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016a). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016b). Burnout. In G. Fink (Hrsg.). *Stress: Concepts, cognition, emotion and behavior* (S. 351–357). Academic Press
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McMurray, J. E., Linzer, M., Konrad, T. R., Douglas, J., Shugerman, R., & Nelson, K. (2000). The work lives of women physicians. *Journal of General Internal Medicine*, 15(6), 372–380. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2000.im9908009.x>
- Offord, D. R. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25(6), 833–842. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(00\)00132-5](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(00)00132-5)
- Panagioti, M., Panagopoulou, E., Bower, P., Lewith, G., Kontopantelis, E., Chew-Graham, C., Dawson, S., van Marwijk, H., Geraghty, K., & Esmail, A. (2017). Controlled interventions to reduce burnout in physicians. A systematic Review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 177(2), 195–205.
<https://doi.org/10.1001.jamainternmed.2016.7674>

- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M., & Ngygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 84–95.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327.
<https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Prins, J. T., Gazendam-Donofrio, S.M., Tubben, B., Van der Heijden, F. M. M. A., Van de Wiel, H. B. M., & Hoekstra-Weebers, J. E. H. M. (2007). Burnout in medical residents: A review. *Medical Education*, 41(8), 788–800.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02797.x>
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender Differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168–185.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Rotenstein, L. S., Torre, M., Ramos, M. A., Rosales, R. C., Guille, C., Sen, S., & Mata, D. A. (2018). Prevalence of burnout among physicians: A systematic review. *JAMA*, 320(11), 1131–1150. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.12777>
- Salthouse, T. A. (2009). When does age-related cognitive decline begin? *Neurobiology Aging*, 30(4), 507–514.
<https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2008.09.023>
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbefürchtigen Zustands*. Beltz
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Deutscher Psychologen Verlag
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., van der Heijden, F. M. M. A., & Prins, J. T. (2009). Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: The mediating role of role conflict. *Work & Stress*, 23(2), 155–172.
<https://doi.org/10.1080/02678370902834021>
- Schaufeli, W. B., & van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14(7), 631–647.
<https://doi.org/10.1002/job.4030140703>

- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). *Lehrergesundheit. Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>.
- Schneider, E. E., Schönfelder, S., Domke-Wolf, S., & Wessa, M. (2020). Measuring stress in clinical and nonclinical subjects using a German adaption of the Perceived Stress Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 173–181. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.004>
- Schneiderman, N., Ironson, G., Siegel, S. D. (2005). Stress and health: Psychological, Behavioral, and Biological Determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 607–628. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803144141>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill
- Sharma, A., & Kashyap, N. (2017). The Influence of the Big Five Personality Traits on Burnout in Medical Doctors. *International Journal of Psychological Studies*, 9(4), 13–23. <https://doi.org/10.5539/ijps.v9n4p13>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes towards change, efficacy and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Sonnentag, S. (2015). Wellbeing and Burnout: in the Workplace: Organizational Causes and Consequences. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 25, 537–540. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097068-8.73021-2>

- Spenger, J., Katschnig, T., Schritteser, I., & Wistermayer, L. (2019). *Under Pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie*. Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Universität Wien. Retrieved from: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_NOE/2018_19/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf
- Taris, T. W. (2007). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316–334. <https://doi.org/10.1080/02678370601065893>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Pineiro, 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(9), <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>
- Tsai, F.-J., Huang, W.-L., & Chan, C.-C. (2009). Occupational Stress and Burnout of Lawyers. *Journal of Occupational Health*, 51, 443–450. <https://doi.org/10.1539/joh.L8179>
- UNESCO (2020). Education: From disruption to Recovery. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M., & Bauer, J. (2012). Burnout and effort–reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85, 667–674. <https://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x>.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Von Känel, R. (1994). Das Burnout-Syndrom: Eine medizinische Perspektive. *Praxis*, 97(9), 477–487. <https://doi.org/10.1024/1661-8157.97.9.477>
- Von Känel, R., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2008). Association between burnout and circulating levels of pro and anti-inflammatory cytokines in schoolteachers. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(1), 51–59. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.02.007>

- WHO (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*. World Health Organization.
- WHO (2019, May 28). *Burn-out: an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701–708. <https://doi.org/10.1007/s11295-014-0716-5>

6 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Arbeitstätigkeit-Anforderungen-Ressourcen-Modell (Demerouti et al., 2001)	4
Abb. 2: Das Mediationsmodell von Burnout (Maslach & Leiter, 2016b)	5
Abb. 3: Das Burnout-Interventionsprogramm CREW (Maslach & Leiter, 2016b)	11
Abb. 4: Hauptgründe für die gestiegene Anstrengung (Hansen et al., 2020) ..	15
Abb. 5: Geschlechtsspezifisches Modell der Burnoutentwicklung (Lalouschek & Kainz, 2008)	17

7 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen.....	30
Tab. 2: Deskriptive Statistiken der unabhängigen Variablen.....	31
Tab. 3: Pearson-Korrelationen zwischen den erhobenen Variablen	32
Tab. 4: Unterschiede in der Burnout-Symptomatik zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden	33
Tab. 5: Unterschiede in der Burnout-Symptomatik zwischen Lehrenden von Hauptgegenständen und Lehrenden von Nebengegenständen...	35

ANHANG

A Abstract – Deutsche Version

Das Burnout-Syndrom, charakterisiert durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit, gilt unter Lehrkräften als weit verbreitet. Die Covid-19-Pandemie sorgt für eine starke Veränderung der schulischen Arbeitsbedingungen und bringt für Lehrpersonen zusätzliche, neue Herausforderungen mit sich. Die vorliegende quantitative Online-Studie untersuchte anhand von einer 351 Lehrerenden umfassenden Stichprobe Burnout und dessen Prädiktoren bei Lehrenden der Sekundarstufe in Österreich unter COVID-19-Bedingungen. Zur Messung der Symptomatik kam das Maslach Burnout-Inventory – Educators Survey (MBI-ES) zum Einsatz. Nach üblicher Klassifikation zeigten sich in der Stichprobe hohe Werte bei 50.7% in der Skala emotionale Erschöpfung, 20.8% in der Skala Depersonalisation und 3.5% in der Skala reduzierte persönlicher Leistungsfähigkeit. Lehrende von Hauptgegenständen zeigten hierbei im Schnitt eine höhere Symptomatik als jene von Nebengegenständen. Entgegen den Erwartungen waren weder Geschlecht, noch Alter oder die Jahre an Berufserfahrung bedeutende Prädiktoren für Burnout. Im Gegensatz dazu erwiesen sich im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen ein hohes Arbeitsvolumen, eine geringe Lehrenden-Selbstwirksamkeit und ein hohes Niveau an wahrgenommenem Stress als potente Prädiktoren für eine ausgeprägte Burnout-Symptomatik. Auf Basis der Ergebnisse wird für eine baldige Implementierung universeller Burnout-Interventionsprogramme für Lehrende plädiert.

B Abstract – English version

Burnout, a syndrome characterized by emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment, is known to be highly prevalent among educators. The COVID-19 pandemic drastically altered the working conditions for school teachers and confronted them with additional and unfamiliar challenges. The current quantitative online study comprised a sample of 351 teachers and investigated burnout and its predictors among secondary school teachers in Austria during COVID-19 conditions. The Maslach Burnout-Inventory – Educators Survey (MBI-ES) served as a measure for burnout symptoms. According to a widespread classification system of the MBI-ES, 50.7% of the sample can be categorized as high in emotional exhaustion, 20.8% in depersonalization and 3.5% in reduced personal accomplishment. Teachers of main subjects showed greater symptoms than those of subsidiary subjects. Contrary to the expectations, neither sex nor age or the amount of job experience emerged as predictors of burnout. However, in line with previous research, low levels of teacher self-efficacy and high levels of perceived stress turned out to be potent predictors of burnout. On the basis of these results, an early implementation of universal burnout intervention programs for teachers is recommended.

C Online-Fragebogen

Seite 1 (Begrüßung)

Herzlich Willkommen!

Ich danke Ihnen für Ihr Interesse an dieser Befragung im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien. Die Studie behandelt das Thema "Burnout im Lehrberuf".

Bitte füllen Sie den Fragebogen nur aus, wenn Sie derzeit in der Sekundarstufe unterrichten und eine volle Lehrverpflichtung haben.

Die Bearbeitung wird insgesamt **8-10 Minuten** in Anspruch nehmen.

Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können die Teilnahme jederzeit und ohne Angabe von Gründen beenden. Die Erhebung aus Auswertung der Daten erfolgt anonym und die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben. Sie haben das Recht auf Auskunft sowie Löschung ihrer personenbezogenen Daten. Wenden Sie sich dahingehend bitte per E-Mail an a1104465@unet.univie.ac.at

Die Daten werden gemäß der gesetzlichen **Datenschutzbestimmungen (DSGVO)** erfasst und behandelt.

Um zu bestätigen, dass sie die Einverständiserklärung gelesen und verstanden haben und um mit dem Fragebogen zu beginnen, klicken Sie auf "weiter".

Seite 2 (Demographische Erhebungen)

1. Was ist Ihr Geschlecht?

☐ Männlich

☐ Weiblich

☐ Divers

2. Wie alt sind Sie?

Jahre

Wie viele Jahre sind Sie bereits im Lehrberuf tätig?

Jahre

Weiter

Seite 3 (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey)

Wählen Sie bitte jeweils die zutreffendste Option aus!

	Niemals	Ein paar Mal im Jahr	Monatlich	Ein paar Mal im Monat	Wöchentlich	Ein paar mal in der Woche	Täglich
Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Am Ende des Schultags fühle ich mich erledigt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Arbeit frustriert mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, ich arbeite zu hart.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzuversetzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich voller Tatkraft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 4 (Lehrer-Wirksamkeits-Skala)

Wählen Sie bitte jeweils die zutreffendste Option aus!

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	☐	☐	☐	☐
Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	☐	☐	☐	☐
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	☐	☐	☐	☐
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	☐	☐	☐	☐
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	☐	☐	☐	☐

Seite 5 (Perceived Stress Scale)

Wählen Sie bitte jeweils die zutreffendste Option aus!

	nie	fast nie	manchmal	ziemlich oft	sehr oft
Wie oft waren Sie im letzten Monat aufgewühlt, weil etwas unerwartet passiert ist?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hatten Sie im letzten Monat das Gefühl, nicht in der Lage zu sein, die wichtigen Dinge in Ihrem Leben kontrollieren zu können?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft haben Sie sich im letzten Monat nervös und gestresst gefühlt?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft waren Sie im letzten Monat zuversichtlich, dass Sie fähig sind, Ihre persönlichen Probleme zu bewältigen?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hatten Sie im letzten Monat das Gefühl, dass sich die Dinge zu Ihren Gunsten entwickeln?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hatten Sie im letzten Monat den Eindruck, nicht all Ihren anstehenden Aufgaben gewachsen zu sein?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft waren Sie im letzten Monat in der Lage, ärgerliche Situationen in Ihrem Leben zu beeinflussen?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hatten Sie im letzten Monat das Gefühl, alles im Griff zu haben?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft haben Sie sich im letzten Monat über Dinge geärgert, über die Sie keine Kontrolle hatten?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie oft hatten Sie im letzten Monat das Gefühl, dass sich so viele Schwierigkeiten angehäuft haben, dass Sie diese nicht überwinden konnten?	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 6 (Weitere Erhebungen)

3. Welche Fächer unterrichten Sie aktuell und in welchem Ausmaß?

Schreiben Sie bitte zu jedem Fach in Klammer dazu, wie viele wöchentlichen Unterrichtseinheiten (à 50 min) sie in diesem haben – z.B. Mathematik (10), Informatik (8)

4. Wie viele Stunden Arbeitszeit haben Sie derzeit (seit Beginn der Veränderung des Schulbetriebs durch Corona-Maßnahmen) pro Woche durchschnittlich abseits der Unterrichtseinheiten in der Klasse?

Das inkludiert Konferenzteilnahmen, Elterngespräche, Stundenvorbereitungen, Korrekturen, Supplierstunden etc.

 Stunden

Seite 7 (Danksagung)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

D Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstaatlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Formulierungen und Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese schriftliche Arbeit wurde noch an keiner Stelle vorgelegt.

Mag. phil. Matthias Neumann, MA BSc BA